

# HARIDUS

MAI

5 — 1992



## Nõmme Noortemajas

Ajakirja 1984. a. ma numbris tutvustasime Tallinna Nõmmel Nurmel 40. majas kihavat elu. Tollal kandis see asutus Nõmme pioneerimaja, nüüd Nõmme Noortemaja nime. Lastele huvipakkuvat tööd tehti seal tollal ning tehakse tänagi. Paljude huviringide algusaeg ulatub üle 40 aasta taha. Nii kaua kestnud huvitegevuse trükitsoon lubab loota, et sellest majast on põhjust rääkida ka 10 aasta pärast. Kui...?

Aastatel 1935—1940 ehitatud töösturieramu (arhitekt Edgar Johan Kuusik) andis ruumi paljudele lasteringidele. Ilus ja ruumikas maja ning avar õu said kõige õigemal kasutaja — laste kätte. Praegu, mil ilusad majad meeldivad paljudele ja uusi pärijaid kiitumise päevavalgele, on Nõmme Noortemaja tulevik küsitav. Kõik võib ühel päeval lõppeda ja lastele ei leia huvitegevuseks uusi ruume enam keegi (praegust mentaliteeti arvestades).

Hetkel aga kihab Nõmme Noortemajas elu kõige paremas lootuses hommikust õhtuni. Opetaja juhataja Dea Teder (direktor on Franz Joseph) näitas korrashoitud maja ja tutvustas huviringe, kus käib 900 last Nõmmelt Saueeni, kuid huvilisi tuleb südalinnast ja Lasnamäeltki. Näputöö-, kunsti- ja tantsuringid tõmbavad kokku tüdrukuid, kuid poisid leelavad rakendustehnika alal.

Keldrikorrusel olid automodelismi ringi poisid valmis meisterdanud ringraja, kus mudelautod kihutama hakkavad. Tagakaane fotolt paistab, kuidas õpetajad Priit Hoyer (seisab) ja Gury Miller (vasakult esimene, tema õpetab ka puutööd) polistega koos kiirusmudelitele viimast lihvi annavad, et algavatele võistlustele minna. Ilusa ilmaga saab õueski ringraja! trossi otsas tiirlevaid kiirusmudeleid katsetada. Pildile ei jäänud, aga poliste juures toimetab Eesti automodelismi isa ja ringi kauaaegne juhendaja Artur Rand, kelle õpilased nüüd juba ise õpetajad.

Velo-motoringi juhendab Raldo Rimmelg.

Kitsas keerduv taevatrepp viib põõningukorrusele, kus Enn Liivrand ja Aleksander Ignatjev raadioklubi polistega läkitavad eetrisse sidetuttavaid püüdvaid signaale.

Hilju tähetornisuurivad huvilised kosmost Linda Kalvi käe all.

Kunsti-jakäsitööringides õpitakse mitmes vanuses lapsed. Esikaane pildile on jäänud hetk tunnist, mil nii 1. kui ka 6. kl tüdrukud jätkuvalt teevad endale jõukohast tööd: pitsikesed meisterdavad kaisutrolli, suuremate käes edenevad pitsiheegeldus ja tikklamine, kudemid on jõudnud juba kampsunina selga. Õpetaja Ilme Vannas käib ühe juurest teise juurde nõu ja abi andmas.

Õmblusringi tundi me ei jõudnudki, aga Merle Männiku juhendamisel valmistatakse seal kergerõivad ning tüdrukud saavad masina käsitsemise oskuse. Üks tütarlaste käsitööring tegutseb veel Saue Keskkoolis (õp. M. Soone).

Huvimajale peetakse iseloomulikuks ja traditsiooniliseks kunstiringe. Alles hiljuti võis Laste Loo-



EESTI HARIDUS-  
MINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI

L AASTAKÄIK

TOIMETUSE  
KOLLEEGIUM:

V. AAVA, V. EKSTA  
(peatoimetaja

asetäitja ajakirja alal),  
V. HAAMER,

F. KUPP

(vastutav sekretär),

A. MEERITS,

J. ORN,

A. PAAVO,

T. PENJAM

(peatoimetaja asetäitja  
ajalehe alal),

H. RANNAP,

A. SAVIK,

J. SEPP

(peatoimetaja),

E. SIIM,

E. TALPSEP.

Keeletoimetaja

L. JAGGO

Tehniline toimetaja

O. LEIDMAA

Kaas ja

kujundus-

kontseptsioon

TIINA SOO

Toimetuse aadress:

EEOO31 Tallinn,

Toompüestee 30.

Telefonid:

60 27 69, 66 65 23,

44 98 46, 44 36 96,

44 21 55.

Väljaandja:

Kirjastus "Perioodika"

EEOO90 Tallinn

Pärnu mnt 8

Tel 44 57 67

Tallinna

Ajakirjandustrükikoda

EEOO90 Tallinn

Pärnu mnt 67a.

Ladumisele antud

31. 03. 1992.

Trükkimisele antud

29. 04. 1992.

Trükiarv 2010.

Arvutiladu.

Kiri Century Schoolbook

Trükipoognaid 8, 0.

Tingtrükipoognaid 6, 24.

Arvestuspooignaid 8, 3.

Tellimise nr 1326.

Tellimishind aastaks –

24 rbl,

6 kuuks – 12 rbl,

3 kuuks – 6 rbl.

Üksiknumbri hind 5 rbl.

Praaeksemplaride välja-

vahetamiseks pöörduda

Tallinna Ajakirjandus-

trükikoja TKOsse

(tel 68 14 11).

© Kirjastus "Perioodika"

"Haridus" 1992

# HARIDUS

## KOOL UUENDUSE TEEL

2 E.SIIMASTE Eesti haridus arvudes.

7 E.HIE Erinevate tegevusliikide integratsioon  
algõpetuses.

## SILMARING JA VAATENURK

11 H.PUHKIM Mõnda EKP hariduspoliitika  
keerdkäikudest.

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

15 H.KUKEMELK, J.MIKK Põhjamaade  
õppekiiranduse uurijad Härnösandis.

## KASVATUSTEEMADEL

18 S.KERA Noorsooliikumine ja noorte ootused.

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

22 A.LUURE, A.OLANDER Inimtegevuse  
loogika ja haridus.

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

27 M.–I.NURME Tööõpetuse õpetaja arvude  
peglis.

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

34 J.VAIKSOO "Toomas Nipernaadi"  
retseptsioonist II.

36 A.LEINBOCK Võõrkeelsed ainetunnid koolis.

## KOOLIEELNE KASVATUS

38 H.SARAPUU Tähtpäevad ja traditsioonid.

41 Muusika algõpetus uuele lähtepeitsioonile.  
(E.TOIVI.)

## EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

42 O.PRINITS Alternatiivsed matemaatika  
kooliraamatud Eesti Vabariigi koolis.

## PEDAGOOGI UNUSTUSEHÖLMAST

46 Viktor Päss 100. (J.TUISK.)

## MEIE TERVIS

49 K.PAPPEL Tervisliku toitumise õpetamisest  
üldhariduskoolis.

52 M.MASER, E.SAMARÜTEL Meie igapäevast  
leiba anna meile tänapäev.

## PUHKEVEERUD

56 J.UNGRU Võru Opetajate Seminar. (Lõpp.)

## KROONIKA

59 Opetajad — pedagoogikateadlased.  
(H. RANNAP.)

## KOGEMUSNÕU

62 Koome endale nägusa krae. (L.KIVILO)

SISUKORD  
5-1992

## Eesti haridus arvudes

ELLEN SIIMASTE, Eesti Vabariigi Haridusministeeriumi haridusökonoomika osakonna peafinantsist

1991/92. õppeaastat alustasid haridusasutused vahetult peale Eesti taasiseseisvumist. Ajaloolisest aspektist lähtudes jääb see õppeaasta sõlmaastaks, mis võetakse eelseisvatel perioodidel võrdlusaluseks hariduse arengu analüüsimisel. Käesoleva artikli eesmärgiks on anda lühiülevaade Eesti Vabariigi hariduse valdkonda iseloomustavatest üldandmetest. Momendiseisu on võrreldud 1980. aastate lõpuga, mil vabariigi majandus ja hinnad rublades olid stabiilsed, aga samuti pütud analüüsida inflatsiooni mõju hariduse majandamisele.



Kasvandike arv väheneb.

### LASTEAIAD

Emadele antavad soodustused väikelapse kasvatamisel on oluliselt mõjutanud lasteaedades viibivate laste, peamiselt maimikute arvu. 1989. a ema lapsehoolduspuhkuse pikendamine kuni lapse 3aastaseks saamiseni vähendas lasteaedade alla 3aastaste laste arvu enam kui 20 protsendi võrra.

1991. a töötas Eesti Vabariigis 794 lasteaeda 81077 lapsega, neist linnades 489 lasteaeda 66959 lapsega ja maal 305 lasteaeda 14188 lapsega. Lasteaia keskmiseks suuruseks oli linnas 137, maal 46 last. Lasteaiad jagunesid laste arvu poolest järgmiselt: kuni 75 last — 399 asutust ehk 50,3 protsenti koguarvust; 76. . . 150 last — 213 asutust e 26,8%; 151. . . 225 last — 73 e 9,2%; 226. . . 300 last — 100 e 12,6%; 301 ja enama lapsega lasteaedu oli 9 ning kõik need paiknesid linnades. 519 lasteaias (65,4%) oli õppekeeleks eesti, 225s (28,3%) vene keel, kahe õppekeelega asutusi oli 50 (6,3%). Eesti õppekeelega rühmades oli 46170 last (56,9%), sealhulgas Narvas vaid 86 ja Sillamäel 16 last.

Tabel 1

LASTE ARVU JAGUNEMINE VANUSE JÄRGI

lapse vanus	1a		2a		3a		4a		5a		6a		7a	
	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P
	490	523	4459	4798	7243	7624	8029	8333	8391	8763	8061	8622	3064	2677
% üldarvust	1,2		11,4		18,3		20,2		21,0		20,6		7,1	
% vastavaealisest elanikkonnast	4,2		37,6		59,7		68,2		71,7		68,6		24,6	

Tabelist 1 nähtub, et lasteaedades on poisse tüdrukutest rohkem (51,0%), küllap sellepärast, et selleaaliste laste hulgas on poisse tüdrukutest enam (50,8%). 7aastaste laste viibimine lasteaedades tuleneb asjaolust, et viimasel kahel aastal on 6aastaste laste koolimineku sõltuv nende kooliküpsusest ja vanemate tahtest ning et koolikohuslaseks muutub laps, kes 7aastaseks saab enne kooliaasta algust või septembrikuu jooksul. Vabade kohtade puhul maalasteaedades on nendes ruumidesse paigutatud ka 2., 3. kooliklasse. Lasteaedade ruumides õppis kokku 8963 õpilast, neist 1. klassis 8081 ja vanemates klassides 882 õpilast.

Tegutsevates lasteaedades on kokku 97097 kohta, igale 100 kohale tuleb 84 last (linnas 88 ja maal 67 last). Kohtade kasutamise koefitsient on madalam Ida-Virumaal (53 last 100 kohale), Tartu maakonnas (63) ja Rapla maakonnas (67). Lasteaedu kasutatakse kõige intensiivsemalt Tartu linnas (97 last 100 kohale), Pärnu linnas (94) ja Võru maakonnas (92). Selliseid lasteaedu, kus lapsi oli rohkem kui 100, on vabariigis kokku 99, iga 100 koha kohta tuli 101—105 last. 1980. aastal oli vabariigis igale 100 kohale 105,6 last.

Laste arvu vähenemine lasteaedades on viinud rühmade suuruse normist tunduvalt väiksemaks. Rühma keskmiseks suuruseks on 19,7 last, maimikutel 15,3 ja koolieelikutel 21,8 last. Ühe kasvataja kohta tuleb 9,3, pedagoogi kohta 8,8 last. Ühe pedagoogi kohta tuleb Taanis 15,8, Hollandis — 17,8, Belgias — 19,8 last, mujal veelgi enam. Mõnevõrra väiksem laste arv ühe pedagoogi kohta on olnud endistes sotsialismimaades (Saksa DVs — 11, Ungaris — 12, Tšehhoslovakkias — 13, Poolas — 17), kuid nii madalat näitajat ei ole üheski teises riigis kui meil.

Tartus kasutatakse lasteaedu kõige intensiivsemalt.

Kuigi nimekirjas on lapsi ehk piisavalt, väheneb laste tegelik kohalolek ja pedagoogide koormatus on meil veelgi väiksem. Laps on lasteasutuses keskmiselt 155 päeva aastas (1987. a oli see arv veel 176), aastas on tööpäevi aga ca 250. Suvekuudel suletakse lubamatult palju lasteaedu töötajate kollektiivpuhkuseks; veel pikemakski perioodiks, kui on töötajate puhkuse kestus.

Äärmiselt paindumatuks on jäänud lasteaedade töörežiim. Püütakse säilitada pikendatud tööaega — 12 tundi ja samal ajal teha lapsevanematele selgeks, et laps oleks vaja võimalikult vara õhtul ära viia. Laste koguarvust 90,4% viibis 12tunnise, 3,8% ööpäevase ja 5,8% alla 12tunnise tööajaga rühmades.

1991. aastal muutus oluliselt lasteaedade omandivorm, vähenes ametkondlik kullustatus. Enamik maalasteaedu, mis kuulusid sovhoosidele ja kolhoosidele, allutati omavalitsusorganitele ja finantseeritakse kohalikust eelarvest. Riigiettevõtted püüdsid lasteaedu säilitada, kuid üsnagi mitmel juhul rikuti lasteaedade hoonete sihipärasest kasutamisest. Tallinnas läks üks lasteaed üle renditöövõtule. Eralasteaedu, mis oleks füüsilise isiku omand, veel ei tekkinud.

Lasteaedade omandivorm muutub.

## ÜLDHARIDUSKOOLID

1991/92. õppeaastal töötab 666 üldhariduskooli, neist linnades 245 ja maal 421. Koolide üldarvust on eesti õppekeelega koole 530, vene õppekeelega 108 ning eesti ja vene õppekeelega 28. Koolide arvu muutumist kajastab tabel 2.

Tabel 2

	1980/81.5a	1985/86. 5a	1990/91.5a	1991/92. 5a
koole kokku	537	559	641	666
neist algkooli	72	81	127	149
sealhulgas lasteaed-algkooli	—	8	33	43
põhikooli	236	232	247	251
keskkooli, gümnaasiume	183	204	224	225
hääliklaste kooli	46	42	43	41

Viimastel aastatel on toimunud märgatavad nihked üldhariduskoolide õpilaste arvudes, eriti puudutab see 6aastaseid 1.klassi õpilasi ja häälikute koolide õpilasi.

Tabel 3

	1980/81.5a	1985/86.5a	1990/91.5a	1991/92.5a
Õpilaste arv kokku ilma häälikuteta	190244	202815	212736	211488
sellest algastmes	64744	68830	81599	81002
neist 6aastased	1238	3931	10234	7590
keskastmes	97190	105691	104752	104168
keskkoolis	28310	28294	26385	26318
häälikute koolides	7544	8030	6071	5477

1986/87. õppeaastast alustati massilist üleminekut 6aastaste õpetamisele, sellest aasta varem õppisid Saaremaa, Hiiumaa ning veel mõningate piirkondade 6aastased. . .

Tabel 4

	1986/87.5a	1987/88.5a	1988/89.5a	1989/90.5a
1. kl 6a õpilasi	8631	18236	18133	16357
hääliklaste koolis	8305	8246	7722	6872

\*Pikemalt üldhariduskoolide kohta võib lugeda V. Rajangu artiklist «Hariduse» märtsi- ja aprillinumbris.

Vaatamata tervishoiuorganite äärmiselt rangetele nõuetele 6aastaste laste õpetamistingimuste suhtes hakkas valdav enamik eestlastest õppima 6aastaselt (üleminekuks 12aastasele õppeajale varasema 11aastase asemel). Vene õppekeelega õpilaste osatähtsus jäi väikeseks koolide ja lasteaedade ülekoormatuse tõttu. 1988. a tehti muudatus: 1. klassi astuv laps pidi 6aastaseks saama enne 1. maid. Aastatel 1988—1989 alustati uue haridusseaduse projekti koostamist. Selle arutelu käigus muudeti elanikkonna arvamusi silmas pidades 6aastaste koolitulek vabatahtlikuks. Kõige selle tagajärjel on 6aastaste koolilaste arv tunduvalt vähenenud.

Mõtlemapanevam on õpilaste arvu vähenemine keskastmes. 1989. a rahvaloenduse andmed näitasid, et migratsioon mõjutas vastavate aastakäikude laste arvusi suurenemise suunas (sündidega võrreldes). Seadus, olgugi veel Eesti NSV oma, näeb ette koolikohustuse kas põhikooli lõpetamiseni või 16aastaseks saamiseni.

Keskastmes langeb õpilaste arv, klassikomplektide arv kasvab.

Kuidas on siis lood koolikohustusega? 1. klassi ei tohiks astuda enam 8aastasena, aga selliseid lapsi jagub 100 ümber, on 9—12aastaseidki; 2. klassis käib kuni 14 aasta vanuseid lapsi. Põhikooli lõppklassi peaks jõudma 14aastaselt, kuid nii vanu on nooremates klassides 4109 õpilast; rääkimata sellest osast, kes on koolist hoopis lahkunud. Viimaste õppeaastate jooksul on kasvanud klassikursuse kordajate arv ja õpilaste väljalangevus, eriti 8. ja 9. klassist. Kui 1987. a oli põhikooli lõpetajate arv 97,5% keskestme esimese (4. või 5.) klassi õpilaste arvust, siis 1988. a see langes — 91,3%; 1989. a — 89,2%; 1990. a — 87,6%; ja 1991. a — 87,1%. Teisiti öelduna on õpilaste kadu 5.—9. klassini kasvanud 10 protsendi võrra.

Lääneriikides on rahva hariduse hindamise kriteeriumiks õppijate arv vasta-vaalisest elanikkonnast. Jaanuari keskel Eestis viibinud Maailmapanga esindajal ei jäänud meie situatsiooni nähes üle muud, kui pead vangutada. Kooli lõpetamise eeskirjadesse põhikooli ehk kohustusliku hariduse klassitunnistusega lõpetamise sisseviimine oli suuresti küsitava väärtusega. Siit saab alguse (vastuolus sellekohase seadusega) koolikohustuse ennatlik lõpetamine. Tagajärge ei olnud vaja kaua oodata, 1991. a lasti põhikoolist klassitunnistusega «lahti» 655(!) õpilast, seega sai põhikooli hariduse kätte ainult 84% 5 aastat tagasi alustanud õpilastest. Klassitunnistustega lõpetajaid ei korva ka nende arv, kes põhikooli lõputunnistuse said õhtukoolist. Hälviklaste õpetamine neile spetsiaalselt loodud koolides näitab langustendentsi.

Õpilaste kao üheks põhjuseks on veel nende madal õpiedukus, tõrksus kooli suhtes. Klassikursuse kordajate arv on muutunud äärmiselt suureks (vt tabel 5).

Tabel 5

	1.—12.kl	1.—4.kl	5.—9.kl	10—12.kl
1988/89.õa	3,5	2,9	4,4	2,0
1989/90.õa	3,8	2,9	4,0	5,3
1990/91.õa	5,2	4,1	5,9	5,3

Eelmisel õppeaastal jõudis 8. klassis rahuldavalt edasi vaid 91,8% õppeaastat alustanud õpilastest ja seetõttu on ka õpilaste kadu selles klassis kõige suurem ehk 5,1% (1.—9. klassis kokku kadu 1,8%).

Õpilaste arv väheneb, kuid klassikomplektide arv kasvab ja mitte üksnes uute koolide arvel. 1991/92. õa on 9511 klassikomplekti ehk 222 rohkem kui eelmisel aastal, sellest uute koolide arvel 83 klassikomplekti. Klassi keskmist suurust näeb tabelist 6.

Tabel 6

	1980/81.õa	1985/86.õa	1990/91.õa	1991/92.õa
1.—12. (11.) klassis	27,3	27,1	22,9	22,2
sellest linnas	31,6	31,3	26,3	25,5
maal	18,2	18,0	16,1	15,8

Läänes hinnatakse, mitu õpilast tuleb ühe õpetaja kohta. Meil oleks see näitaja 13,7. Vaatamata sellele, et meie statistikat on püütud viia lähemale maailma standardile, ei ole see ikkagi veel täiesti võrreldav (eraldi põhikool ja keskkool). Alklassides tuleb ühe õpetaja kohta keskmiselt 17,9 õpilast ning 5.—12. kl 11,9 õpilast (keskkooli osas on arv veelgi väiksem). Nii madalat töökoormust ei ole üheski riigis, mistõttu Maailmapank leiab vajaliku olevat korrastada riigisisest suhteid, enne kui haridusele antakse abi väljast. Põhikooli õpilasi ühe õpetaja kohta tuleb Jaapanis 23, USAs 21, Canadas ja Rootsis 16, Prantsusmaal 17. Linnakeskkoolides tuleb meil ühe klassi kohta 2,6 õpetaja tasumäär 25,3 õpilase kohta ehk ühele tasumäärale 9,7 õpilast. Eelnenust lähtuvalt on meie keskkooliõpetaja koormus võrdne kõrgkooli õppejõu omaga, aga ka kõrgkoolides õppejõule tulev üliõpilaste arv on väiksem, võrreldes arenenud riikide vastavate näitajatega. Järelduseks tuleb nentida, et Eesti õpetajate arvamused oma suure töömahu kohta on alusetud.

Eestis on 24 õhtukeskkooli, kus 1991/92. õa õpib 6047, eelmisel õppeaastal 6596 õpilast. 1271 ehk 21% õpilaste üldarvust on omandamas põhiharidust, nendest 518 on veel koolikohuslased.

Pikapäevarühmade tööst võtab osa 42467 õpilast, neist hälviklaste koolides 2411. Ligi 40% pikapäevarühmade töös osalejatest on 1. ja 2. kl õpilased. Internaatides elab 5867 õpilast, neist hälviklapsi 2552, kes reeglina ei saa õppida elukohajärgselt.

Vahetustega õppetöö osas ei ole olukord paranenud, üha suurenev klassikomp-  
lektide arv nõuab sama õpilaskontingendi juures rohkem ruume, kui seda on suut-  
nud kompenseerida vähenev koolihoonete ehitamine. 1991/92. õa õppis II  
vahetuses 24540 õpilast ja Tallinnas 3 kooli III vahetuses 907 õpilast, mis kokku  
teeb 11,4% õpilaste üldarvust.

Vahetustega  
õppetöö on visa  
kaduma.

## KOOLILÕPETANUTE EDASIÕPPIMINE

Lõputunnistusega põhikooli lõpetanud oli 1991. a 17879 ehk 218 lõpetanut vähem  
kui eelmisel aastal.

Keskooli lõpetas lõputunnistusega 8966 õpilast ehk 553 vähem kui eelmisel aastal,  
kuigi vastuvõtt keskooli ei olnud väiksem. Keskooli lõpetamisel said kuldme-  
dali 107, hõbemedali 540, koos lõputunnistusega ka kutsetunnistuse 1516  
lõpetanut. (Vt tabel 7.)

	1980.a		1985.a		1990.a	
	päevane	õhtune	päevane	õhtune	päevane	õhtune
Põhikooli lõpetanud	18285	852	20327	472	18113	361
Neist jätkasid õpinguid keskkoolis	11043	—	11142	—	10138	—
%	60,4	—	54,8	—	56,0	—
Õhtukeskkoolis	860	461	478	267	696	261
%	4,7	54,1	2,3	56,6	3,8	72,3
tehnikumis	2841	18	3223	—	2042	1
%	15,5	2,1	15,9	—	11,3	0,3
kutsekoolis, kutsekeskkoolis,	3367	3	5459	—	4470	—
%	18,4	0,4	26,9	—	24,7	—
<b>Kokku</b>	<b>18111</b>	<b>482</b>	<b>20302</b>	<b>267</b>	<b>17346</b>	<b>262</b>
%	99,0	56,6	99,9	56,6	95,8	72,6
Keskkoolilõpetanud	9840	5163	9357	3733	9575	1073
Neist jätkasid õpinguid kõrgkoolis	2613	79	2781	50	2570	49
%	26,6	1,5	29,7	1,3	27,0	4,6
tehnikumis	1519	218	1432	92	1744	35
%	15,4	4,2	15,3	2,5	18,3	3,3
kutse(tehnika)koolis	1496	—	1118	—	816	—
%	15,2	—	11,9	—	8,6	—

Tabel 7

1991. a asus keskkoolis õppima 10496 õpilast ehk 58,7% põhikooli lõpetanutest.  
Kõrgkooli võeti vastu 2363 noort ehk 26,4% jookseval aastal keskkooli lõpetanu-  
test; 56 õhtukeskkooli ja 285 kutseõppeasutuse lõpetanud noort.

## KUTSEÕPPEASUTUSED

1991. aasta algul töötas Eestis 45 kutsekooli 17826 õpilasega, neist päevases õppe-  
vormis 16348. Kutsekooli päevase õppevormi lõpetas 5390 õpilast, neist neljandik  
põllumajanduse erialadel, 14% masinaehituse, 13% kergetööstuse, 10% ehitus-, 9%  
kaubanduserialadel, vähem teenindus-, toiduainete tööstuse, metsatööstuse, trans-  
pordi ja teistele erialadel.

Päevasesse osakonda võeti vastu 5390 uut õpilast ja aasta lõpuks õppis kutsekoo-  
lides 16674 õpilast, neist eesti õppekeelelega 10466 ehk 62,8% ja vene õppekeelelega  
6208 ehk 37,2%. Tütarlapsi oli kutsekoolide õpilaste hulgas 40%.

Kutsekeskkoolides pikeneb õppeaeg 3,5—4 aastani, mistõttu on püütud vähenda-  
da kutsekeskkooli kui kõige kallimasse keskhariduse vormi õpilaste vastuvõttu ja  
suurendada seda nendes rühmades, kus antakse ainult kutseõpet. Kutsekeskkooli  
õpilaste arv on viimase 4 aasta jooksul vähenenud 19% võrra. Senisest enam on  
vaja pöörata tähelepanu nende õpilaste kutseõpetusele, kes ei omanda põhikooli  
haridust päevakoolis. Taolised õpperühmad töötavad Tartus, Viljandis. Kutserüh-  
mades olevate õpilaste arv on kasvanud enam kui 2 korda ja ulatub ligi 2000 õpila-  
seni. Tehnikakoolides õppijate arv on jäänud 1988. a tasemele ja ulatub 1700 õpila-  
seni. Õpilaste kadu kutsekoolides on kasvanud 10 protsendini, varasematel  
aastatel oli see 4,9—5,3 protsenti.

Tehnikume töötas 1991. a 36, õpilaste arv — 16337 (nende hulgas akadeemilisel  
puhkusel olevaid 345). Tehnikumide võrgus toimus 1991/92. õppeaastast rida muu-  
datusi. Narva Polütehnikum ja Sillamäe Mäetehnikum likvideeriti, Viljandi Kul-  
tuurikolledž, Tallinna Merekolledž ja Tartu Õpetajate Seminar reorganiseeriti  
rakenduskõrgkoolideks. Aasta lõpuks võeti kõik tehnikumid vabariigi alluvusse

Kutsekeskkool —  
kalleim õppevorm.

Kõik tehnikumid  
vabariigi alluvuses.

(Tallinna Merekool, Tallinna Raudteetehnikum). Tallinna Merekool reorganiseeriti Merehariduskeskuseks ja samaaegselt likvideeriti Tallinna Merekolledž. Kogu merealase kaadri ettevalmistus hakkab toimuma Eesti Merehariduskeskuses, kuhu viiakse üle ka mereeriala rühmad Tallinna 1. Kutsekeskkoolist. Tehnikumid alluvad EV Haridusministeeriumile ja EV Põllumajandusministeeriumile.

1991/92. õppeaastal õpib tehnikumide päevastes osakondades 11650, õhtustes 470 ja kaugõppe teel 3912 õpilast, kokku 16032 õpilast. Tütarlapsi on tehnikumides 8791 ehk 54,8%. Tehnikumide õpilastest õpivad eesti keeles 67,8 ja vene keeles 32,2%. Uuteks õpilasteks võeti vastu 2774 tütarlast ja 1899 noormeest, kokku 4673 noort, neist põhikooli lõpetanud 1712 ehk 36,6%. Vastuvõtt erialati: põllu- ja metsamajandus — 19,1%, tervishoid 17,2%, haridus — 9,3%, ökonomika — 9,3%, kaubandus — 5,5%, ehitus — 4,4%, ülejäänud vastuvõtt mitmesugustel tööstuslikel erialadel.

Kõrgkooli  
juurde tulnud.

Vabariigis annavad kõrgharidust 10 riigikõrgkooli ja 2 erakõrgkooli. Riigikõrgkoolide seas töötavad esimest aastat 4 rakenduskõrgkooli, kus õppeaeg on 4 aastat. Rakenduskõrgkoolideks on Eesti Merehariduskeskus (osaliselt), Narva Kõrgkool, Tartu Õpetajate Seminar ja Viljandi Kultuurikolledž. Narva Kõrgkooli ja Tartu Õpetajate Seminari juures töötavad ka tehnikumirühmad. Erakõrgkoolideks on Eesti Humanitaarinstituut ja Kõrgem Kommertsikool Tallinnas.

Päevastes osakondades õpib kokku 18079 üliõpilast, neist rakenduskõrgkoolides 763 ja akadeemilistes kõrgkoolides 17316, sealhulgas erakõrgkoolides 255.

Õhtustes osakondades õpib 1166 üliõpilast ja kaugõppe teel 6653 üliõpilast.

Statsionaarse üliõpilase seisust taotles 5747 soovijat, kellest vastu võeti 3739. Vastuvõetutest olid eelnevalt lõpetanud keskkooli 3316 (88,7%) ja kutseõppeasutuse 421. Riigikõrgkoolides õpib lepingu alusel ehk tasuta eest 1693 üliõpilast. Eesti keel on õppekeeleks 84 protsendile üliõpilastest, tütarlaste osatähtsus on 46 protsenti.

Kutseõppeasutuste päevaste osakondade õpilaste arvud on muutunud viimasel aastakümnel nii, nagu näha tabelis 8.

Tabel 8

	1980.a	1985.a	1990.a	1991.a
Kutsekoolid	13285	17231	16348	16674
Keskeriõppeasutused	15354	13118	13319	11650
Kõrgkoolid	15871	14145	17172	18079

UNESCO statistika aastaraamatu andmeil loetakse mujal maades kõrgharidus 3 astmesse jagunevaks. Esimeseks astmeks on lühendatud õppeajaga (reeglina alla 3 a) õppeasutused, kus antakse tehniku, nooremmediku jm kutse. Kõrghariduse teiseks astmeks loetakse normaalajaga, reeglina 3—5aastase õppeajaga (eranditena kuni 7aastase õppeajaga) õppeasutusi, mille lõpetamisel antakse diplomeeritud inseneri, arsti jm kutse. Kolmandaks astmeks on kõrgharidusele baseeruv õppetöö, mille lõpetamisel omistatakse magistri, doktori kraad (kutse).

Eestis võiks lugeda esimesele astmele vastavaks ka keskharidusel baseeruva tehnikumi lõpetamise, selliseid lõpetajaid oli 1991. a 2443, kõrgkooli diplomi sai 2238. Seega jaguneksid lõpetanud astmete vahel nii, nagu näha tabelis 9.

Tabel 9

	Eestis	Soomes	Saksa FVs	Inglismaal	Norras
1.	51,4	56,5	37,5	40,0	60,8
2.	47,0	40,3	56,3	46,7	26,9
3.	1,6	3,2	6,2	13,2	12,3

Üliõpilaste arv 100 tuhande elaniku kohta (Eestis koos keskeriõppeasutuste keskharidusel baseeruva osaga) on 1648, koos kõrgkoolide õhtuse ja kaugõppeosakondadega 2169. Soomes on vastav näitaja 2973, Norras 2743, Inglismaal 1913, Saksamaal 2645, Rootsis 2242.

Ühe õppejõu kohta tuleb keskmiselt 8,8 üliõpilast. Taoline näitaja oli hiljuti teistes riikides madalaim Saksa Liitvabariigis, kus ühele õppejõule tuleb 9,7 üliõpilast, Norras 12,0, Inglismaal 12,2, Soomes 13,6, mujal on üliõpilasi ühe õppejõu kohta rohkem.

(Järgneb.)



# Erinevate tegevusliikide integratsioon algõpetuses

EHA HII, TPÜ dekaan, professor

**K**ooliuuenduse kõige üldisemad lähtekohad on keskendatus isiksuse arengule, hariduskorralduse demokratiseerimisele ja hariduse sisu ning pedagoogilise protsessi huumaniiseerimine. See tähendab õppeprotsessi korralduse üleminekut käsutähtsusele osalusaktiivsusele, hariduse sisu suhetamist inimese, ühiskonna ja ümbritseva tegelikkusega, areneva isiksuse asetamist pedagoogilise protsessi planeerimise keskmesse ning õppurite ja pedagoogide vastastikku austavat suhtlemist.

Haridusuuenduse üks põhiideid on **pidevhariduse** idee, milles kesksel kohal on käsitus pidevhariduse objektist ja subjektist. Isiksus pidevhariduse objektina on käsitatav kui kujutus või projektsioon haritud inimesest. Isiksus pidevhariduse subjektina on ennast hariduses ja hariduse kaudu määratlev ja teostav isiksus. Praeguseks on ühiskond jõudnud ajajärku, kus kujutus haritud inimesest sisaldab endas ka kujutluse **ennast harivast** inimesest.

Kooli jaoks tähendab see, et koos tulemustega on üha enam väärtustatud ka tulemuseni viiv **protsess**, et koos teadmiste omandamisega peaks kujunema ka **oskus** ning virguma ja säilima **soov** õppida. Niisugune eesmärgiseade celdab mitmekesisete ja paindlike õppevormide ja –viiside kasutamist, kusjuures eelistatavamad neist on sellised, mis tagavad õpilase vaimse ja suhtlemisaktiivsuse, tööõõmu ja eneseteostuse. Üks seesuguseid tööviise on integreeritud õpetamine algklassides.

Integratsiooniidee on algõpetusele loomuo mane. Käesoleva sajandi 20.–30. aastail realiseerus see Eesti algkoolis nn üldõpetusena. Üldõpetuse vaimne isa oli Joh. Käis, olemuseks õppeainete omavaheline seostatus ja keskustamine peajasjalikult koduloolise teema ümber (2; 13; 15 jt). Üldõpetuse tänaseid variante on L. Kivi ja K. Võlli juhtimisel asunud uurima paljud ärksad algklassiõpetajad, kusjuures on püütud pakkuda valikut mitmete keskenduskursuste vahel (vt lähemalt 2; 12 jt).

Integratsiooni algõpetuses ei tohiks aga mõista ainult üldõpetusena või **temaatilise keskustamisena**. Integratsiooni mõiste on laiem ja integratsiooni põhimõtte rakendamise võimalused mitmekesisemad.

Integreerimine tähendab seostamist, ühendamist, osadest terviku moodustamist. Et seostamist vajavaid elemente on algõpetuses tohutult palju, on ka integratsiooni põhimõtte rakendamise võimalusi väga erinevaid. Nii näiteks võime rääkida kooli, kodu ja ühiskonna kasvatus- taotluste integratsioonist; kognitiivse, afektiivse ja käitumusliku (praktilise) ühendamise õppe- ja kasvatustöös; klassi- ja kodutööde, reproduktiivsete ja loovtööde, õppetöö ja koolivälise tegevuse integratsioonist jne.

Integratsiooniideed algõpetuses võib vaadelda ka kui erinevate **tegevusliikide** integratsiooni, kusjuures algõpetuses vääriivad erilist tähelepanu **mängu, suhtlemise ja õpitegevuse** omavahelised vahekorrad. Nimelt niisuguse vaatenurga valisidki oma uurimistöös Tallinna Pedagoogikaülikooli algõpetuse ja esteetilise kasvatuse kateedri õppejõud. Uurides probleemi «Kainiku erinevate tegevusliikide integratsioon õppe ja kasvatustöös» efektiivsuse faktorina» selgitati integratsiooni eri võimalusi ning nende mõju kooli meeldivusele, õpilaste tööõimele, õpimotivatsiooni kujunemisele, loovvõimete arengule jm. Mõningane ülevaade uurimistulemustest on esitatud celmise aasta lõpul toimunud üle-cestilisel algõpetuse konverentsil ning kogumikus «Algõpetuse aktuaalseid probleeme III» (2).

Käesoleva kirjutise autor on uurinud integratsiooni põhimõtte rakendust **emakeele lugemisõpetuses**. Integratsiooni paljudest võimalusest uurisime põhjalikumalt

- mängu ja õpitegevuse integratsiooni ning
- erinevate kunstiliikide ühendamist tervikuks kunstide koondtoime põhimõttel.

Eksperimenteeritavaks faktoriks oli integreeritud õpetamise mõju õppeaine ja kooli meeldivusele ning kainikute tööõimele. Uuritavaks kontingendiks olid Eesti maa- ja linnakoolide algklassiõpilased (kokku üle 3000 õpilase). Uurimismetodina kasutasime vaatlust, ankeetküsitlust, mitut liiki teste, õpilaste tööde analüüsi ja pedagoogilist eksperimenti. Andmed töödel di TPÜ arvutuskeskuses. Tööhü pooteesiks oli oletus, et integreeritud õpetamine suurendab õppeaine ja kooli meeldivust ning tõstab õpilaste tööõimet. Hü pootees leidis osaliselt kinnitust, mõnes osas aga kummutus. Alljärgnevas sellest lähemalt.

## MÄNGU JA ÕPITEGEVUSE INTEGRATSIOON

Kooli mõju isiksuse arengule sõltub kooliliku eluviisi omaksvõtmise määrast (vt lähemalt 10). Viimane omakorda sõltub suuresti kooli meeldivusest. Kui kool pakub õpilasele rõõmu ja rahuldust, kui õpitegevus seostub positiivsete emotsioonidega, edutundega ja võimaldab eneseteostust, siis muutub ta õpilasele ka vastu võetavaks. Vastasel juhul hakatakse tunnustust ja rahuldust otsima mujalt, kusjuures valik võib langeda ka pedagoogiliselt ebasoovitavatele tegevustele.

Aastate vältel, neist sihipärasemalt õppeaastail 1986/87, 1987/88 ja 1988/89 oleme kogunud andmeid kainikute suhtumise kohta kooli ja õppimisse. Kokku on neid ligi 3000 õpilase kohta. Eri aastatel kogutud arvanded on mõnevõrra erinevad, tendentsid aga ühised. Nimetagem neist olulisematena järgmist:

- Kainikute suhtumine kooli ja õppimisse on üldiselt positiivne. Täiesti vastumcelne on kooli vaid vähestele (eri aastate andmeil 2,1%–5,3%).

Koos teadmiste omandamisega peaks kujunema oskus ning virguma ja säilima soov õppida.

Õpetaja saab kujundada õpilase eluviisi eelkõige õpitegevuse kaudu. Järelikult on vaja just see tegevus muuta kõitvaks ja huvitavaks.

Iga asi, mis pole huvitav iseenesest, võib saada kõitvaks, kui ta assotsieerub millegagi, mis juba pakub huvi.

Huvipakkuv tegevus, millele algklassides tasuks toetuda, on mäng.

Õpilased arvavad, et koolis on mängu vähe.

Mängu abil saab muuta kooli õpilaskesksemaks.

■ Suhtumine kooli ja õppimisse on kõige parem 1. klassis ning halveneb klassist klassi. Algkooli lõpuks on nende õpilaste arv, kes meelsasti koolist hoopis ära jääksid, juba mõtlemapaneevalt suur (7%—12%).

■ Suhtumine kooli ja õppimisse on halvem poistel ja nõrga õppeedukusega õpilastel.

■ Suhtumist kooli mõjuvad positiivselt huvitav ning jõukohane õpitegevus, mida saadavad edu ja rahuldustunne, ning head suhted klassikaaslaste ja õpetajaga.

■ Suhtumist kooli mõjutab ka lemmikaine või –aine olemasolu.

Analoogilisi andmeid on oma süvauurimuses kainikute eluviisi kohta saanud ka S. Kera (10, lk 28—47). S. Kera uurimusest ilmneb, et juba algklassiõpilane jääb kooli suhtes hämmastavalt sageli neutraalseks, mis viitab sellele, et koolielu ei ole selline, mis paneks kaasa elama. Kool jätab õpilase ükskõikseks. **Kuna õpetaja saab kujundada õpilase eluviisi eelkõige õpitegevuse kaudu, on vaja just see tegevus kõitvaks ja huvitavaks muuta.**

Õppimine iseenesest võib mõnikord üsna tüütu ning raske tunduda, eriti püsimatutele ja nõrgematele. Iga asi, mis pole huvitav iseenesest, võib aga saada huvitavaks, kui ta **assotsieerub millegagi, mis juba pakub huvi.** Üheks niisuguseks huvipakkuvaks tegevuseks, millele algklassides (ja võib olla hiljemgi) kindlasti tasuks toetuda, on **mäng.**

Mängu kasutamine algklasside õppetöös aktualiseerub seoses 6aastaste laste koolitulekuga. Kummatigi pole mäng ainult 6aastastega seonduv probleem. Lähtudes kainiku psüühilisest arengutasemest, võib mängu kõrvuti õppimisega pidada kogu selle vanuseastme üheks keskmaks tegevuseks. Didaktiline ehk õppemäng on tõsise pingutava õppetöö üks meeldivam ja virgutavam viis, tunnetustegevuse toetaja, kainiku potentsiaalsete võimete vallandaja, koolistressi leevendaja. Seepärast on ta tarvilik kõigi algklasside õppetöös.

Oleme selgitanud algklassitunni eri elementide meeldivust eri õppeainete, s.h emakeele lugemistundides (vt lähemalt 9; 11; 14 jt). Kasutasime küsimustikku 10pallise hindamiskaalaga. Õppemäng on osutunud üheks meeldivamaks tunnielemendiks nii emakeele lugemistunnis kui ka teistes õppeainetes. Huvipakkuv on seejuures tõik, et mängu tunnielemendina hindasid kõrgemalt 3. ja 4. klassi õpilased. Oletatavasti ei leia õpilaste mänguvajadus neis klassides enam rahuldamist. Seda oletust kinnitavad ka faktid. 452 lugemistunni fotografeerival protokollimisel selgus, et mängu ja mänguelemente kasutati neis vaid 37 korral ning sedagi peamiselt 1. klassis (1, lk 59—71). S. Kera uurimuse andmeil vastas iga viies algklassiõpilane, et koolis ei mängi ta üldse. 61,9% arvab, et koolis on mängu vähe. Erinevus selle vahel, kui palju kainikud koolis mängida saavad ning kui palju nad seda teha tahaksid, on statistiliselt märkimisväärne (10, lk 34—35).

**Ilmselt on mäng üks neid reserve, mille abil saab koolielu muuta õpilaskesksemaks.** Kuna õpilasi mäng huvitab, sõltub mängu kasutegur sellest, millised on mängu õpilase arendamise seisukohalt.

Oleme varasematel aastatel uurinud sihipäraselt korraldatud õppemängu mõju kainikute intellektuaalsete võimete arengule. Käesolevas uurimuses, nagu eespool nimetatud, püüdsime selgitada mängu ja õpitegevuse integratsiooni mõju kainikute **koolimeeldivusele** ja **töövõimele**. Uurimise käigus:

■ kogusime andmeid õppemängu kasutamise olukorrast tegelikus koolipraktikas,

■ selgitasime õpetajate ja õpilaste suhtumist mängu kasutamisse,

■ kogusime ja süstematiseerisime algklassitundideks sobivaid õppemänge,

■ katsetasime mängu kasutamise võimalusi algklassides ja selgitasime nende raskusjärjestust,

■ uurisime õppemängu kasutamise mõju nii antud õppeaine (resp lugemistunni) meeldivusele kui ka koolimeeldivusele üldse,

■ selgitasime õppemängu ja muu õpitegevuse integratsiooni mõju kainikute töövõimele.

Eksperimenti oli haaratud kolmel õppeaastal 28 maa- ja linnakooli 36 klassi (kokku 833 õpilast). Eksperimendi korraldamisel on olnud abiks üliõpilased — diplomandid Angela Aru, Külli Hanssov, Angelika Naris, Kristina Leesi, Kaia Palu, Leelo Tamkivi jt.

Eranditult kõik uuringud kinnitasid mängu ja mänguelementide kasutamise **positiivset mõju tunni ja vastava õppeaine meeldivusele**. Seejuures väärrib märkimist tunni meeldivuse suurenemine eriti vanemate klasside (s.t 3. ja 4. kl) õpilaste, poiste ja nõrgema õppeedukusga õpilaste puhul. Kuna see on kontingent, kes õpetajale tavaliselt kõige enam muret valmistab, on ilmselt õige neile **õppemänge rohkem pakkuda**. Meie katsete andmeil sobib selleks eriti hästi mänguelementidega pildimaterjal, mida on edukalt võimalik ka individualiseeritud töös kasutada (vt lähemalt 2; 14 jt).

Uurimistulemustest järeldub, et õppemängude oskusliku kasutamise ja võimalik mõjutada õpilaste suhtumist lugemistundidesse positiivses suunas. Paljudel juhtudel on toimunud **ülekanne õppeaine meeldivusele kooli meeldivusele**. See ülekanne oli märgatavam nõrgema õppeedukusega õpilaste puhul.

Uurides õppemängu kasutamist tegelikus koolipraktikas ja õpetajate suhtumist sellesse, täheldasime, et õpetajad ei mõista alati õigesti õppemängu olemust ja eesmärke. Mängus nähakse pahatihti vaid meelelahutust ning alahinnatakse seetõttu tema rolli. Samuti pole õpetajail alati piisavalt mängu, mida õppetöös sobival, sihipäraselt ja vahelduvalt kasutada.

Õpetajate abistamiseks oleme käesoleva uurimuse praktilise väljundina koostanud üliõpilaste-uurijate abiga

■ ulatusliku kartoteegi õppemängudest, kus mängu on süstematiseeritud nii mängu liigist kui ka raskusastmest lähtuvalt (kokku ligi 500 mängukaarti) ja

■ mapid mänguliste piltülesannetega (kokku ligi 200 ülesandekaarti).

Kartoteek on perfokaartidel, reiterdatud ning varustatud võtmega. Selle alusel oli kavas koostada algklassiõpetajaile mängude kogumik koos kasutamishendiga. Paraku on see kavatsus trükitehnoloogilistel põhjustel jäänud teostamata. Küll on aga õnnestunud Harju TK kaudu valmistada algklassidele üsna mitu mänguliste ülesannetega slaidikomplekti. Soovitaksin

neist eriti «Nuputa» I, II ja III osa ning «Viktoriini lastekirjandusest» I ja II osa. Viimaseid võib õppevahendite baaskauplusest praegu veel saada.

## ERINEVATE KUNSTILIIKIDE INTEGRATSIOON

Eri kunstiliikide integratsiooni ehk kunstide koondtoime idee ei ole meie vabariigis enam uudiseks. Seda on teorias tunnustatud ning praktikaski katsetatud (1, lk 35–50).

Kesk- ja vanemas astmes on kirjandus niisugune õppeaine, mille ümber teised kunstiliigid (teatri- ja filmikunst, muusika, kujutav kunst) kõige loomupärasemalt koonduvad. Selle erinevaid võimalusi on uurinud teadurite ja õpetajate uurimisgrupp K. Lehe juhtimisel (vt lähemalt 4 ja 8). **Algklassides** on seesugust sünteesi võimaldavaks, lapsepsühholoogiat arvestades seda lausa eeldavaks õppeaineks emakeele lugemisõpetus.

Emakeeleõpetus algklassides on oma loomult kompleksne: siin on verbaalne element kui juhtiv kõige vahetumas ühenduses graafilise, muusikalise ja dramaatilise. Lugemispala käsitus peaks aitama kirjandusliku materjali põhjal kujutlusi ergastada ja tundmusi äratada, alles sealtkaudu on õige teose mõiteni jõuda. Algklasside lugemistunnis on fantaasiat virgutav tegevus vältimatu eelduse kõigele muule. Elavate kujutluste loomise seisukohast on eriti hinnatavad

- mitmesugused kunstikujutlusliku ülesanded,
- laulmise ja muusika kuulamine ning
- lugemispaladega seostuv teatri- ja filmikujutluslik tegevus (vt 1; 2; 6 jm).

Nende ridade autor on kunstide koondtoime ideest huvitunud üsna pikka aega. Esimese uurimuse tulemused muusika seostamisest teiste õppeainetega ilmusid 1962. a. viimased kirjutised kuuluvad aastasse 1991 (2; 6; 7; jt). Viimastel aastatel on selle probleemi uurimise lülitunud ka mitmed üliõpilasuuriad (9; 11 jm).

Erinevate uurimuste tulemused kinnitavad, et kunstielamuse täiustamine mitme kunstiliigi kaudu võimaldab emakeele lugemistunnis

- tõesse rõõmu ja vaheldust tuua;
- lugemispalast saadavat kunstielamust süvendada,
- õpilaste tunde- ja kultuuri kujundada,
- väljendusoskust ja esinemise ilmekust arendada,
- loometegevust edendada jne.

Paraku on tegelikus koolipraktikas seda tööviisi järjekindlalt siiski vaid vähesed (ilmselt loovamad) õpetajad rakendanud. Eespool mainitud 452 uuritud lugemistunnis kasutati näiteks muusikat vaid 33 korral, kujutavat kunsti (resp mitmesugust pildimaterjali) 49 korral ja ositi lugemist (mõnikord ka dramatiseeringu elementidega) 63 korral. Väga väike oli loovülesannete osakaal, kunsti- ja filmikujutluslikke ülesandeid ei kasutatud vaadeldud tundides üldse (vt 1, lk 61–70). Analooilised on üliõpilasuurimuste andmed. **Õpilaste** suhtumine muusika, dramaatilise tegevuse jmt kasutamisse algklassitunnis on samuti väga erinev, kohati lausa tõrjuv ning meeldiva tunnielemendina on selliseid töövõtteid nimetatud haruharva.

Nii seisamegi probleemiga: kunstide koondtoime idee iseenesest on teorias küllalt laialdast tunnustamist leidnud ning selle realiseerimise võimalusi metoodilistes kirjutistes piisavalt tutvustatud (vt K. Leht, E. Hiie jpt), samas on paljud õpetajad aga selle põhimõtte suhtes neutraalseks ning õpilased koguni tõrjuvaks jäänud. Mis võiks olla selle põhjus?

Võib-olla vajab õpetaja konkreetsemat abi?

Võib-olla on põhjuseks koolide kehv materiaalbaas (puuduvad kvaliteetsed plaadi- ja slaidikogud, diaprojektorid ja plaadimängijad jmt)?

Võib-olla on õpetajate ettevalmistuses lüngad?

Võib-olla ei sobi selline tööviis igale õpetajale, tulenevalt tema huvidest, võimetest ja individuaalsest tööstiilist?

Võib-olla ei sobi selline tööviis ka kõigile õpilastele?

Oletusi võib olla veel teisigi. Meie võtsime esitatuid lähema vaatluse alla esimese ja viimase.

Uutel ja headel põhimõtetel on rohkem leviku eeldusi siis, kui neid õnnestub realiseerida **õppekirjanduses**. Seepärast otsustasime meiegi viimaste aastate uurimistöös asetada põhirõhu **kunstide koondtoime idee evitamisele** algklasside emakeele õppekirjanduses ja uue õppekirjanduse katsetamisele koolis.

Algklasside 3. ja 4. klassi uutes lugemikes on kunstide koondtoime võimalusi nende ridade autor järjekindlalt silmas pidanud:

- lugemisvara valikuga,
- metoodilises töötuses on antud järk-järgult täiustuv ja keerukamaks muutuv süsteem lugemisõpetuse seostamiseks kujutava kunsti, muusika, mängude- ja dramatiseeringute ja filmikujutlusliku tegevusega. Sellega seostuvalt on uudse põhimõttena lugemikesse toodud **rühmatöö** idee ning esitatud suur osa materjalist õpilastele vabaks valikuks (6).

Paralleelselt lugemike valmimise ja kirjastamisega on lugemike materjali, s.h kunstide koondtoime erinevaid aspekte ja **tulemuslikkust** katsetatud vabariigi mitmes koolis (kokku 14 kooli, 26 klassi, 532 õpilast). Katseid on aidanud korraldada mitmed üliõpilasuuriad, kelle seast väärivad esiletõstmist Kaja Arusalu (3), Sirje Kastan (9), Kaie Kivisaar (11) jt.

Kunstide koondtoimet uurides huvitas meid eriti sedalaadi tööliikide mõju tunni meeldivusele (vt põhjendust eespool). Selgus, et see mõju on erinev ning kohati isegi negatiivne. **Kesk- ja vanemas astmes** näitajate järgi lugemistunni meeldivus erinevate kunstiliikide kasutamise tagajärjel ei suurenenud. Vastupidi, mõningail juhtudel see isegi vähenes. Otsustasime seepärast edasises uurimistöös läheneda diferentseeritumalt:

- uurida iga kunstiliigi toimet eraldi ning

Algõpetusele on omane eri kunstiliikide integratsioon, kunstielamuse süvendamine mitme kunstiliigi kaudu.

Õppeprotsessi ühe ja sama elemendi toime erinevatele õpilastele võib olla väga erinev.

■ jätkata analüüsi õpilaste soost, võimekusest jmt lähtuvalt.

Uudse aspektina võtsime vaatluse alla õpilaste loovuse (mõõtsime verbaalset ja mitteverbaalset loovust Torrance'i loovustesti alusel).

Sellise analüüsi tulemusena jõudsime märksa huvipakkumate järeldusteni. Selgus, et eri kunstiliikide mõju on õpilasgruppidele erinev. Kujutava kunsti kasutamine tunnis (eeskätt lapsepäraste piltide ja slaidide näitamine) mõjutas positiivselt kõikide õpilaste suhtumist lugemistundi. Muusika kasutamisel meeldis õpilastele enam tuttavate lastelaulude laulmine kui muusika kuulamine (võib-olla ei anna praegune muusikalise kasvatuse süsteem kainikule piisavalt kuulamiskogemusi?). Lavastusvõtted (mängud-dramatiseeringud) meeldisid vaid siis, kui õpilane sai neist ise osa võtta, vastasel korral võisid need tunni meeldivust koguni vähendada. Huvipakkuv on samuti fakt, et lavastustel oli oluline ning poiste töövõimele, kusjuures toniseeriv toime avaldus enam nõrgemate õpilaste ning poiste puhul.

Filmi- ja kunstikujutuslikud ülesanded, samuti laulu ja muusika leidmine vastavalt teemale või meeleolule olid aga vastuvõetavad vaid loovõpilastele.

Õeldust järeldub, et eri kunstiliikide seostamist lugemisõpetusega tuleb teha targalt ja läbimõeldult. Positiivne tulemus sõltub

■ ühelt poolt nende võtete kasutamise meetodikast (nt lavastusmängu toomis vaid siis, kui õpilane ise selles osales);

■ teisalt aga õpilaste individuaalsetest erisustest.

Nagu eespool märgitud, on eriti tugev seos kunstide koondtoime mõju ja õpilaste loovuse vahel (mitmed tööliigid suurendasid tunni meeldivust vaid loovõpilastel, teistes aga tekitasid võõristust või koguni vastumeelsust).

Saadud andmeid oleme kasutanud nii algklasside uute lugemike koostamisel kui ka ümber-töötamisel. Kunstide koondtoimele viitavaist ülesandest lugemispalade meetodilises töötuluses oleme osa suunanud kogu klassile, teise osa aga (tärniga ülesanded) ainult võimekamaile või loovõpilastele. Tuletagem seejuures meelde, et võimekust ja eriti loovust ei või samastada õpipeduga. Loovõpilane võib mõnikord hinnete järgi olla üsna keskpärane või isegi alla selle.

Käesoleva uurimusega oleme selgitanud eri tegevusliikide (mängu ja õpitegevuse ning kunstilise tegevuse) integratsiooni mõningaid aspekte emakeele lugemisõpetuses. Uurimisandmeid võib aga teha kaugemalegi ulatuvaid järeldusi.

Uurimuse tulemusel kinnitavad nimelt seda, et õppeprotsessi ühe ja sama elemendi — s.h ka üldtunnustatud töövõtte või tööviisi — toime eri õpilastele võib olla väga erinev. Seda tõsiasi on vaja arvestada praegu eriti aktuaalseks muutuvate alternatiivsete koolitüüpide ja tööviiside puhul. Oletada võib, et needki või vähemalt osa neist on sobivamad ja arendavamad ühetele õpilasgruppidele või —tüüpidele ning vähem sobivad või koguni arengut pidurdavad teistele. Viimaste jaoks on omakorda kindlasti olemas mingid just neile sobivad tööviisid. Sama kehtib põhimõtteliselt usutavasti ka õpetaja kohta.

Seega parim on variantide ja võimaluste mitmekesisus. Igal tööviisil võib olla nii häid kui ka halbu külgi ning soovitava tulemuseni on võimalik jõuda väga erineval viisil.

Õppeviisi valikut õpetaja ja õpilase individuaalsetest erisustest ning individuaalsest tööstiilist lähtuvalt on meil seni vähe uuritud. Õpetaja, õpilase ja lapsevanema senisest asjatundlikumaks nõustamiseks vajaksid need probleemid aga kahtlemata selgitamist.

## Kirjandus

1. Algõpetuse aktuaalseid probleeme II. Kainiku kasvatav õpetamine: Teaduslike tööde kogumik. Tln, 1986, 182 lk.
2. Algõpetuse aktuaalseid probleeme III. Erinevate tegevusliikide integratsioon algõpetuses: Teaduslike tööde kogumik. Tln, 1991, 116 lk.
3. A r u s a l u K. Emakeele õppekirjandus õpetajate ja õpilaste hinnanguis: Diplomitöö. Juhendaja prof E. Hiie. Tln, 1991, 75 lk.
4. Esteetilisest kasvatuses üldhariduskoolis: Õppe-metoodiline materjal. Autor-koostaja M. Kadakas. Tln, 1987, 59 lk.
5. H i i e E. Integratsiooniidee algõpetuses. — Nõukogude Kool, 1987, nr 8, lk 42—46.
6. H i i e E., M ü r s e p p M. Emakeele lugemisõpetus 3. ja 4. klassis. II osa: Kirjanduse vahendamine. Tln, Valgus, 1991.
7. H i i e s a l u E. (Hiie E.). Muusika seostamisest teiste õppeainetega: Abiks algklasside õpetajale. Tln, 1962, 60 lk.
8. Ideelis-esteetiline kasvatus ja kirjandusõpetus. Koost K. Leht. Tln, 1983, 142 lk.
9. K a s t a n S. Kunstide koondtoime 3. klassi emakeele lugemistunnis: Lõputöö. Juhendaja prof E. Hiie. Tln, 1988, 75 lk.
10. K e r a S. Õpilase tegevus isiksuse kujundajana. Tln, Valgus, 1989, 108 lk.
11. K i v i s a a r K. Kainikute erinevate tegevusliikide integratsioon emakeele lugemistunnis: Lõputöö. Juhendaja prof E. Hiie. Tln, 1990, 93 lk.
12. K i v i L., V õ l l i K. Üldõpetus kui integratsioonipõhimõtte rakendus. — Nõukogude Kool 1988, nr 7, lk 8—11.
13. K ä i s J. Valitud tööd. Tln, RK Pedagoogiline Kirjandus, 1946, 338 lk.
14. T a m k i v i L. Mängu mõju algklasside emakeele tundide meeldivusele: Lõputöö. Juhendaja prof E. Hiie. Tln, 1990, 73 lk.
15. Valik Johannes Käisi töid: Kodulugu, üldõpetus, loodusõpetus. Koost F. Eiscn. Toimet K. Leht. Tln, Valgus, 1989, 108 lk.

Igal meetodil võib olla nii häid kui ka halbu külgi ning soovitava tulemuseni on võimalik jõuda väga erineval viisil.

## Mõnda EKP hariduspoliitika keerdkäikudest

HEINART PUHKIM, TTÜ kõrgkooli ökonomika labori teadur

**P**raeguse Eesti Vabariigi ülesehitamise kaheks põhiliseks lähtealuseks on kujunenud ajalooline järjepidevus ja teiste, paremal elujärjel olevate riikide eeskuju. Kahtlemata on need seisukohad põhjendatud. Samas ei ole vähemtähtis kolmas lähtealus, mida võiks kokku võtta määratlusse: kust me tuleme ja kes me oleme ehk lähtepositsioon edasiminekuks. Täpsemalt analüüsi vajaks meie lähiminevik. Kõige kaalukamaks sammuks selles on vastava suunitlusega ajalookateedri moodustamine Tartu Ülikoolis eesotsas professor Jüri Antiga.

Samas on selge, et lähema mineviku uurimine on seotud paljude probleemidega. Isiklikud läbielamised, erinevad poliitilised seisukohad ning ajalise distantsi puudumine raskendab teed kestvamate ajalooliste hinnanguteni jõudmisel. Ometi on see töö vajalik nii ajaloo kui ka arengu järjepidevuse seisukohalt. Teaduse seisukohalt lähtudes omab ka negatiivne tulemus väärtust. Eriti veel siis, kui see võimaldab hoiduda võimalikest uutest vigadest.

Viimase 50 aasta Eesti ajaloo iseloomulikumaks jooneks oli selle määratletus NLKP ja EKP poliitikast. NLKP-l oli vähe traditsioonilise poliitilise partei tunnusooni. Pigem oli ta riiklik-administratiivne organ, mis oli koondanud enda kätte kogu võimu. Parteilistest direktiividest tulenesid teiste riigivõimuorganite otsustused ja tegevus. Kas ja milline oli nende sisemine loogika ja seotus teiste eluvaldkondadega hariduse vallas? Alljärgnevalt mõningad teemaarendused EKP tegevusest.

Sõjajärgse Eesti hariduselu üheks iseloomulikumaks jooneks on olnud ülepoliitiseeritud, teaduslikult vähe põhjendatud ja kampaanialikult ellu viidud haridusreformid. Kuigi koolireforme kavandati ilmselt parimate kavatsustega ning enamik nende elluviijatest püüdis seadustest võtta maksimumi, et kindlustada lastele hea haridus, kujunes nende tulemik haridussüsteemi pidev tasakaalust väljaviimine. Ühekülgselt püstitatud eesmärkide realiseerimisel ei arvestatud kõiki kõrvalmõjusid, mille negatiivne pool kaalus tihti üles esmapilgul edumeelsetena näivad kavatsused.

Üheks Eesti sõjajärgse hariduselu võtmeküsimuseks oli noorsoo üldisele keskharidusele üleminek. Üldpoliitilises plaanis väärub idee igati tunnustust. Selle elluviimise mehhanism ja lühikestesse ajalistesse raamidesse surumine tõi aga endaga kaasa hulgaliselt negatiivseid kõrvalmõjusid.

Tulenevalt parteilistest suunistest planeeris Eesti NSV Haridusministeerium 1953.a Tallinna, Tartu, Pärnu, Narva ja Kohtla-Järve koolides 1955/56.õa üle minna noorte üldisele keskharidusele. Maarajoonides taheti selleni jõuda 1960/61. õppeaastaks<sup>1</sup>. Selleks oli ette nähtud klassikursust kordavate õpilaste arvu vähendamine 11 protsendilt 4,4 protsendini ning väljalangemise vähendamine 6,6 protsendilt 1,3 protsendini. Fakti, et 1940. aastate lõpul ja 1950. aastate algul jäi klassikursust kordama iga 9., 10. Eesti üldhariduskooli õpilane ning madala õppeedukuse tõttu pidi koolist lahkuma iga 15., 16. noor, võib hinnata kui stalinismiperioodi ülinõudlikkust hariduse vallas. Ilmselt on hilisema hariduspoliitika formalismi ja protsendimaania juured osaliselt pärit neist aastatest.

Seoses NSV Liidu poliitilise juhtkonna vahetumisega jäi stalinlik keskhariduse realiseerimise programm õnneks ellu viimata.

Üldine noorsoo keskhariduse idee võeti uue NSV Liidu poliitilise juhtkonna hariduspoliitika üheks lähtealuseks. Selle vajalikkust rõhutati 1956.a toimunud NLKP XX kongressil, konkreetsemalt käsitleti keskhariduse problemaatikat 1958.a koolireformi dokumentides. Üldpoliitiliselt «pandi keskhariduse edasine areng paika» 1961.a toimunud NLKP XXI kongressil vastuvõetud partei kolmandas programmis. Otsustati: «Lähemal aastakümnel kehtestada 11-klassiline üldine ja polütehniline keskkoolikohustus kõigile kooliealistele lastele ja 8-klassiline koolikohustus sellele osale noorsoost, kes töötab rahvamajanduses ning kellel ei ole vastavat haridust; järgmisel aastakümnel antakse kõigile täieliku keskhariduse saamise võimalus.» Ei üleliidulises ega vabariiklikus ajakirjanduses avaldatud parteikongressi eel ega järel õieti ühtki arvestatavat kirjutist spetsialistide sulest, kus oleks analüüsitud kõnealuse otsuse realiseerimise ajaliste raamide otstarbekust ja võimalikkust. Sisuliselt otsustati 3 aastat pärast 8klassilise koolikohustuse kehtestamist ja selle elluviimise käigus kohe hakata üle minema üldisele keskharidusele. Taoline põhjendamata tähtaegade püstitamine näitas tollase NSV Liidu poliitilise juhtkonna subjektivismi haridusküsimustes.

Aja jooksul loobuti mitmest NLKP kolmandas programmis püstitatud ebareaalset ülesandest, kuid üldise keskhariduse kehtestamine jäi. Samas on alust väita, et üldise keskhariduse elluviimise esimene etapp, s.o 1960. aastad, mil riigi poliitilise juhtkonna vahetumisel üldine areng oli vabam, olid ka sõjajärgse Eesti kooli elus ühed viljakamad.

Eesti hariduselu iseloomustasid ülepoliitiseeritud, teaduslikult vähe põhjendatud ja kampaanialikult rakendatud haridusreformid.

Haridusministeerium planeeris 1953.a Eesti suuremates linnades ülemineku noorte üldisele keskharidusele 1955/56. ning maarajoonides 1960/61. õppeaastaks.

NSVL poliitilise juhtkonna vahetamisega jäi stalinliku keskhariduse realiseerimise programm õnneks ellu viimata.

Tavatu «hüpe» hariduses toimus aastail 1970—1975. Sel ajavahemikul kasvas Eesti päevakoolide 8. klasside lõpetanutest keskhariidust andvates õppeasutustes edasiõppijate protsents 81,8-lt, 97-le.

1970. aastate I poolal saavutati enneolematu edasimineku õppeedukuses. Sellest ajast pärineb hiljem kiratud formalism ja protsendimaania hariduses.

ENSV ajal tehti palju keskhariidust andvate õppeasutuste võrgu väljarendamisel ja struktuuride kujundamisel. Kvantitatiivsete näitajate varju jäid hariduse kvaliteet ja sisu.

EKP hariduspoliitikat iseloomustas tasakaalustamata rõhuasetus noorsookasvatuse eri valdkondadele, konkreetsetele hetkeprobleemidele, vormilisele küljele ja välisele efektile.

1970. aastate algul leiti, et partei programmiline ülesanne hariduses on jäänud täitmata. Nii võeti 1971. a toimunud NLKP XXIV kongressil vastu kategooriline otsus: «Uuel viisaastakul tuleb täielikult üle minna noorsoo üldisele keskhariidusele.»<sup>4</sup> Kohe hakati ka parteilise ja administratiivse survega ellu viima noorte üldist keskhariidust formaalsetest näitajatest lähtudes.

1970. aastal jätkas 81,8 protsenti Eesti päevakoolide 8. klasside lõpetanutest edasiõppimist keskhariidust andvates õppeasutustes. 1971. a oli neid 85,9, 1972. a 90,8 ja 1975. a 97 protsenti.<sup>5</sup> Kuigi tegemist oli ilmselt ka mõningate statistiliste nippidega aruandluse koostamisel ning erineva meetodikaga noorsookontingentide arvestamises, tõusis vastav «näitaja» viie aastaga ligikaudu 15 protsenti, mis oli tavatu hüpe hariduses.

Samal ajal saavutati enneolematu edasimineku õppeedukuses. Kui 1970/71. õppeaastal oli see Eesti üldhariduslikes päevakoolides olnud 95,3 protsenti, siis 1975/76. õppeaastaks oli see tõusnud 98,8 protsendini ehk tervelt 3,5 protsenti.<sup>6</sup> Mõlemad näitajad hakkasid lähenema 100 protsendile. Just sellest perioodist pärineb hiljem palju kiratud formalism ja protsendimaania hariduses. Nähtuse juured peituvad aga NLKP ja EKP hariduspoliitikas. Näiteks arutati sel perioodil EKP Keskkomitee büroo ja sekretariaadi istungitel üks-kaks korda aastas üldisele keskhariidusele ülemineku küsimusi. Haridusminister F. Eiseni tähelepanu juhti korduvalt sellele, et Eestis kulgeb vastav töö liiga aeglaselt, pidevalt jäädakse maha üleliidulistest arvulistest näitajatest. Haridusministeeriumi, partei linna- ja rajoonikomiteede kaudu kandus surve edasi haridusosakondadele, koolide juhtkondadele ning aineõpetajatele. Protsendilised näitajad formaalse noorsoo keskhariiduse omandamisel küll täideti, kuid soovida jättis hariduse kvaliteet, kannatasid nii õpetajad kui ka õpilased. Lõppkokkuvõttes kaotasime kõik, sest ligikaudu 15 aastat saatsime koolist ellu noori, kellest paljudel oli elufilosoofiaks kujunenud arusaam, et koolis võib käia ka õppimata ja pingutamata — ju siis saab ka elust ennast kuidagimoodi läbi vedada.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et Eesti NSV perioodil tehti meil ära suur töö keskhariidust andvate õppeasutuste võrgu väljarendamisel ja uute struktuuride kujundamisel. Üks ajaloo paradoks väljendub selleski, et 1953. aastaks oli Eestis välja kujunenud maakeskkoolide võrk, millede haldamisega praegusel Eesti Vabariigil näib raskusi tekkivat. Samas jäid keskhariiduse kvantitatiivsete näitajate varju hariduse kvaliteet ja sisu. Formaalselt näitajatest lähtudes võib ajalooramatutesse kirja panna, et 1970. aastate keskpäigaks lõpetati Eestis noorsoo üldisele keskhariidusele üleminekuks. Optimaalsema keskhariiduse mudeli väljatöötamine ning sellele sisu andmine seisab alles ees.

Noorsoopoliitika küsimused võeti Eesti NSV perioodil kokku mõistega «noorsoo kommunistlik kasvatus». Näiteks püstitati 1961. a haridussüsteemi ette ülesanne: «Kommunistlike üleminekuks on tarvis kasvatada ja ette valmistada kommunistlikult teadlikke ja hea haridusega inimesi, kes on suutelised tegema nii füüsilist kui ka vaimset tööd ning aktiivselt tegutsema mitmesugustel ühiskondliku ja riikliku elu aladel, teaduse ja kultuuri vallas.» Klassikute poolt on kommunistliku kasvatus määratluse mainitud selle osadena ateistlikku, esteetilist, kehalist ja töökasvatust, üldist ja polütehnilist haridust. ENEs puudub ateistliku kasvatus mõiste ning lisatud on kõlbeline kasvatus. Täoline kommunistliku kasvatus mõiste kasutamine võimaldas tegelikkuses anda sellele üldhumanistlikuma sisu.

Klassikaliselt puuduvad kommunistliku kasvatus mõistest internatsionalistlik, sõjalis-patriootiline ja õiguskasvatus. Tegelikkuses hakati EKP poolt just neid kolme viimast 1970.—1980. aastatel seostama noorsoo kasvatus põhikomponentidena. Neid küsimusi arutati EKP Keskkomitee pleenumitel, büroo ja sekretariaadi istungitel, kus peaaegu üldse ei teatud juttu õpilaste esteetilisest, kõlbelisest ega kehalisest kasvatusesest ning hariduse sisust.

EKP hariduspoliitikat iseloomustas tasakaalustamata rõhuasetus noorsookasvatuse eri valdkondadele, konkreetsetele hetkeprobleemidele, vormilisele küljele ja välisele efektile.

EKP hariduspoliitikat iseloomustas tasakaalustamata rõhuasetus noorsookasvatuse eri valdkondadele, konkreetsetele hetkeprobleemidele, vormilisele küljele ja välisele efektile.

Kokkuvõtvalt võib märkida, et noore põlvkonna kasvatuses pööras ühiskonna «suunav ja juhtiv jõud» põhitähelepanu konkreetsetele hetkeprobleemidele, vormilisele küljele ja välisele efektile. Kasvatustöö üldnimelik, laste ja noorukite keskele alus jäi liiga ahtaks. Eelpooltoodud mõistete tegelik sisu avaldas koolide igapäevatoos. Suhtes õpetaja-õpilane kujunes nende kõlavate mõistete sisu hoopis maalähedasemaks. Operatsiooni «Minu kodumaa — NSV Liit» kaudu toimusid paljud kasulikud ja huvitavad ekskursioonid. Kuigi töökasvatusega oli küllalt mängimist, tehti ära ka palju vajalikku; lõviosa komsomolitööst kasutati õpilaste vaba aja sisustamiseks, huvitegevuseks jm. Eeltoodu kohta ainult üks näide. 1982. a võitis vabariikliku õpilaste kõnevõistluse nimetusega «Mina — kommunistlik noor»

Tartu koolipoiss, praegune tunnustatud publitsist Tiit Pruuli. Kuigi esinemise sisu oli kaugel komsomolist, ei tekkinud kellelgi kahtlust, et võitja on andekas esineja ja hea oraator. Kahjuks on õpilaste kõnevõistlused ning palju muudki huvitavat ja vajalikku praeguseks möödunud. Igavust ja hallust praeguses koolielus kritiseerisid ka Tallinna 37. Keskkooli õpilased ajakirja «Haridus» 1991.a jaanuarinumbris.

EKP haridusreformide komistuskiviks sai õpilaste **töökasvatuse** määratlemine koolisiseselt või kogu ühiskonna huvidest lähtudes. Selles küsimuses on viimase 30 aastaga kaks korda ühest äärmusest teise kaldutud.

NSV Liidus 1958.a alanud haridusreformi käigus võttis Eesti NSV Ministrite Nõukogu 25. juunil 1962 vastu määruse «Tootmisõpetuse edasise parandamise ja materiaalse õppebaasi arendamise kohta Eesti NSV üldhariduslikes polütehnilise tootmisõpetusega töökeskkoolides».<sup>8</sup> Sellega kinnitati üldhariduslike töökeskkoolide ja baasettevõtete nimestik, kus õpilastel pidi olema võimalus omandada mingi tööliselukutse. Näiteks said Tallinna 1. Keskkooli vanemate klasside õpilased valida järgmistele erialade vahel: lukksepp (tehases «Ilmarine»), metallitöötleja (Tallinna Laevaremonditehases ja «Ilmarises»), tekstiilitöölaine (tekstiilivabrikus «Punane Koit»), raamatupidaja (Tallinna statistikavalitsuses) või arvutaja-programmeerija (Küberneetika Instituudis). Vabariigi valitsuse määrus kehtestas kõigi Eesti üldhariduskoolide ja ettevõtete otsesidemed.

Haridussüsteemi tõsiselt tunnistas keskkoolides loodud uus ametikoht — direktori asetäitja tootmisõpetuse alal. Õpilaste töökasvatust aga käsitleti eelnevatel dokumentidel alusel liiga ühekülgseks ja kitsalt. Aastail 1964—1966 loobuti sellest töökasvatuse süsteemist, sest see ei andnud oodatud tulemust.

1984.a üldharidus- ja kutsekoolireformiga hakati seda süsteemi tegelikult teist korda ellu viima. Ekstsensivselt arenev majandus vajas üha rohkem kvalifitseeritud töölisi ja taas leiti, et neid tuleks hakata ette valmistama üldhariduskoolide õpilastest. Jälle võeti vastu valitsuse dokument, seekord «Üldhariduskooli baasettevõtte põhimäärus».<sup>9</sup> Peale vastava üleliidulise dokumendi refereeringu otsustas Eesti NSV Ministrite Nõukogu «tagada baasettevõtetena üldhariduskoolide juurde kinnitatud ettevõtete ja organisatsioonide aktiivne osavõtt õpilastest töökasvatusest, tööõpetusest, kutsesuunitlusest ja kutsealasest ettevalmistamisest ning nende ühiskondliku tootva töö organiseerimisest». Eeltoodust nähtub, et nii nagu parteilised otsused, olid ka valitsuse haridusküsimusi käsitlevad määrused üsna üldsõnalised, ei kohustanud kedagi millekski. Pigem mõjusid need loosungikoguna.

Uuesti kinnitasid rajooni- ja linnaorganid koolidele baasettevõtteid. Kuigi õpilastele töölikutsealade õpetamine nimetamisväärselt vilja ei kandnud, tegid ettevõtteid palju koolide materiaalseks abistamiseks.

NLKP Keskkomitee 1988.a veebruariploenumi järel minetas koolide ja nende baasettevõtete 4aastane koostöö õpilaste töökasvatuse oma aktuaalsuse. Jälle jäid tööta keskkoolide direktorite asetäitjad töökasvatuse alal. Jälle oli täis saanud üks ring suhtumises töökasvatuse.

Sisuliselt oli ajavahemikul 1958—1964 ja 1984—1988 niihästi NSV Liidus teravikuna kui ka Eestis tegemist õpilaste monotehnilise tööõpetusega, mille eesmärk oli neile selgeks õpetada üks kitsas, põhiliselt tööliseriala. Üldhariduskeskkoolide õpilaste madalat kutseõppe taset näitavad selle tulemused. Näiteks asus 1984.a Eesti rahvamajanduses tööle ligikaudu 3000 keskkoolilõpetanut, neist ainult 542 ehk 18,5 protsenti keskkoolis omandatud erialal. Eirati polütehnilise tööõpetuse ja kasvatuse kui hariduse ühe koostisosa põhimõtet. EKP Keskkomitee ei teinud katsetki iseseisvat ja optimaalsemat õpilaste töökasvatuse poliitikat ajada.

Veel üks negatiivne tendents Eesti hariduspoliitikas oli **maaraajoonide koolivõrgu** reorganiseerimine. See tähendas väiksemate maakoolide likvideerimist ja õpilaste üleviimist keskasulaste suurematesse koolidesse.

Väikeste maakoolide likvideerimise kampaania käivitas üleliiduline haridusametkond. 1989.a Tallinnas toimunud UNESCO Hariduse Planeerimise Instituudi väljasõiduistungil märgiti, et 1950.—1960. aastatel oli väikeste maakoolide sulgemise tendents omane paljudele maailma piirkondadele, konkreetsed andmed esitati Kanada ja Soome kohta. See objektiivne ülemaailmne tendents saigi ilmselt üleliidulise maksimalistliku programmi aluseks. Nii nagu paljudes muudes asjades, taheti ka siin saavutada peaaegu 100protsendilist tulemit ja viidi ettevõtmise sisuliselt absurdini.

Parteiorganid soosisid igati haridusorganite tegevust väikeste maakoolide likvideerimisel ja aitasid sellele kaasa. EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu dokumendis 1972. aastast üldisele keskharidusele ülemineku kohta kirjutati: «Vabariigis on tehtud mõningast tööd koolivõrgu korrastamisel.»<sup>11</sup> EKP Keskkomitee 1974. a nn koolipleenumil nenditi: «Viimase kümne aasta jooksul on üldhariduskoolide arv vähenenud 469 võrra. Põhiliselt toimus see väikeste, eriti liitklassidega maakoolide likvideerimise teel. Nende koolide õpilased suunati edasi õppima suurematesse ja perspektiivsematesse koolidesse, kus tagatakse kõrgema õppe- ja kasvatustöö tase.»<sup>12</sup> Säärane suhtumine väikeste maakoolide likvideerimisse iseloomustas enamikku tolleaegseid parteidokumente, kus oli juttu haridusprobleemidest.

Kuidas nägi olukord välja arvudes?

Aastail 1940—1980 vähenes NSV Liidus algkoolide arv 196000-lt 32500-le.<sup>13</sup> Eestis samal ajavahemikul 1103-lt 72-le.<sup>14</sup> Järelikult oli maa-algkoolide likvideerimine

EKP haridusreformide komistuskiviks sai õpilaste töökasvatuse määratlemine. Töökasvatuse on viimase kolmekümne aastaga kaks korda ühest äärmusest teise kaldutud.

Töökasvatuse ümberkorraldamise teine ring algas 1984. a üldharidus- ja kutsekoolireformiga.

Negatiivne tendents Eesti hariduspoliitikas oli väiksemate maakoolide likvideerimine.

Lätis suleti  
peaaegu kõik  
maa-algkoolid,  
Leedus jäi neid  
alles ligi tuhat  
ja Eestis  
alla saja.

rimise ja reorganiseerimise kampaania Eestis veelgi intensiivsem kui NSV Liidus tervikuna (algkoolide koguarvu vähenemine 40 aastaga vastavalt 6- ja 15kordne).

Arvandmetest selgub, et Balti vabariikides suhtuti maakoolivõrgu reorganiseerimise erinevalt. Näiteks oli 1980. aastaks Leedus alles jäänud 986 algkooli, kus igaühes õppis keskmiselt 18 last; Lätis 18 algkooli keskmiselt 83 ning Eestis 72 algkooli keskmiselt 31 õpilasega.<sup>15</sup> Niisiis võidi NSV Liidu keskorganite otsuseid kohtadel väga erinevalt ellu viia. Kui Lätis suleti enam-vähem kõik maa-algkoolid, siis Leedus jäi neid alles ligi 1000 ja Eestis alla 100. Ilmselt käsitles Leedumaa KP Keskkomitee maaelu sotsiaalseid probleeme läbimõeldumalt, pidas vajalikuks säilitada paikkonna infrastruktuuri seisukohalt tähtsaid väikesi koole. EKP Keskkomitee aga järgis üleliidulisi seisukohti, mille tagajärg oli väikeste maakoolide ülepingsutatud sulgemise kampaania. Üldsuse surve teatavasti algatati 1980. aastal nende taasavamine.

Vähemalt ühel korral ilmutas EKP Keskkomitee suuremate haridusajade otsustamisel iseseisvust. 1964. a augustis korrigeeris NLKP Keskkomitee kuus aastat varem vastuvõetud haridusseadust ja 11klassiline keskkool NSV Liidus muudeti taas 10klassiliseks.<sup>16</sup> Õpilaste ühe aasta võrra hilisem töölesuunamine ei olnud end väidetavalt ei majanduslikult ega sotsiaalselt õigustanud. Eesti haridusüldsus polnud keskkooliõpilaste õpiaja lühendamisega nõus, seda hoiakut jagas ka meie Haridusministeerium. EKP Keskkomitee toetas esialgu NSV Liidu keskorganite otsust. Aga pärast seda, kui Leedumaa KP Keskkomitee oli saatnud NLKP Keskkomiteesse taotluse säilitada Leedus 11klassiline keskkool, läks samasugune esildis Moskvasse ka EKP juhtkonnalt. Peamine argument, millega EKP Keskkomitee põhjendas eesti õppekeelega keskkooli õpiaja pikendamist ühe aasta võrra, oli asjaolu, et see võimaldab paremini õpetada vene keelt rahvuskoolis.<sup>17</sup>

NLKP Keskkomitee suhtus positiivselt Balti vabariikide kommunistlike parteide keskkomiteede taotlustesse ning erinevalt teistest liiduvabariikidest säilitati Eestis, Lätis ja Leedus 11klassiline emakeelne keskkool. Kuid vene õppekeelega üldhariduskeskkoolide õppeaeg lühendati kümnele aastale ka Balti vabariikides.

NLKP Keskkomitee suhtumisest saab järeldada, et motiveeritud esituse puhul oleks nii mõndagi Baltikumis võidud lahendada iseseisvamalt. Kahjuks olid siinsete vabariikide juhtorganite kooskõlastatud ja ühemõttelised pöördumised Moskvasse harv erand.

1960. aastate  
keskel õnnestus  
Baltimaades,  
erinevalt  
teistest  
liiduvabariikidest,  
säilitada  
11klassiline  
emakeelne  
keskkool.

Lühidalt: EKP Keskkomitee ilmutas haridusprobleemide lahendamisel küll mõningat aktiivsust, aga kahjuks ei teinud katsetki välja töötada oma iseseisvat hariduspoliitikat, mis tuleneb Eestis kooli ajaloolistest traditsioonidest ning vabariigi sotsiaal-majandusliku arengu vajadustest ja võimalustest. Püüti hoopiski kohusetruult ellu viia NLKP Keskkomitee hariduspoliitikat koos selle vigade ja vajakajäämistega. Tegelikult ei tulenenud EKP hariduspoliitika niivõrd ühiskonna ja selle haridussüsteemi arenguloogikast kui koolist võõrdunud parteilistest eesmärkidest ja subjektiivsetest kujutlustest. Hariduse strateegia ja taktika väljatöötamisel kasutati vähe fundamentaalsete teadusuuringute tulemusi ja praktikute arvamusi. Vastamata jääb aga küsimus, kas ja kuipalju üldse oli EKP Keskkomiteel mänguruumi iseseisvama poliitika ajamiseks või oleks sellistele sammudele järgnenud veelgi Moskva-meelsema juhtkonna leidmine Eestile.

Me elame siin ja praegu. Päranduseks viimase 50 aasta haridussüsteem ja silme ees terendamus arenenud ja jõukate riikide kool. Meie hariduspoliitika ehk kõige suurem tarkus seisneks vastavalt vajadustele ja võimalustele sujuvas üleminekus uude hariduskorraldusse. Suurt riigimehetarkust nõuaks oskus haarata hariduse ja ühiskonna tervikut ning mitte eksida üksikasjade lahendamisel. Tunnetada seda, mida peab ilmtingimata tegema täna, mida mõne aja mõõdukes.

Koolielu ülepolitiiseerimine on lõppenud. Teatud ideoloogiline suunitlus ilmselt jääb. Olgu see siis Eesti-keskne ja maailmakultuuri parimaid traditsioone kandev ideoloogia, mis oleks vaba tekkivate uute erakondade vahelisest kemplemisest. Olgu usundiõpetus, kuid mitte noorte painutamine ühe usulahu fanaatilisteks kummardajateks. Austus oma rahva vastu ei tohiks kujuneda marurahvuseluseks.

#### Viited

1. ERA, f R-14, n 3, s 784, l 154.
2. Samas, lk 155.
3. NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee plenumite resolutsioonid ja otsused, V osa, 1959.—1965. a. Tln, 1974, lk 264.
4. NLKP XXIV kongressi materjalid. Tln, 1971, lk 96.
6. Eesti NSV Haridusministeeriumi 1972/73. ja 1975/76. õppeaasta kokkuvõtted. Tallinn, 1974 ja 1977, VÕT-i rotaprint, lk 18 ja 19.
7. Vt EKPA, f 1, n 4, s 4451, l 4; s 4645, l 46.
8. Eesti NSV Ministrite Nõukogu määruste ja korralduste kogu nr 30, 25. juunil 1962, akt 115.
9. Eesti NSV Ülemnõukogu ja Valitsuse Teataja nr 8, 1. märts 1985, akt 111.
11. EKPA, f 1, n 4, s 4227, l 14.
12. EKPA, f 1, n 4, s 4439, l 41.
17. Teave saadud Ferdinand Eisenilt, Eesti NSV haridusministrilt aastatel 1960—1980.



# Põhjamaade õppekirjanduse uurijad Härnösandis

HASSO KUKEMELK, TÜ Didaktika labori vanemõpetaja, pedagoogikakandidaat  
 JAAN MIKK, TÜ Didaktika labori professor, pedagoogikadoktor

**H**ärnösandis asutati 3 aastat tagasi Rootsi õppekirjanduse instituut. Sellised instituudid töötavad Saksamaal (Köthen ning Braunschweig) ja Austrias (Viin). Asutamisel on õppekirjanduse instituut Norras. Ameerika Ühendriikides on viimasel ajal ilmunud mitu soliidset monograafiat õpikute kohta. Kooliõpiku probleemid on terves maailmas aktuaalseks muutunud. Miks? Ilmselt seetõttu, et õpik on põhiline informatsiooni allikas õpilasele, tema kaudu antakse edasi hulgaliselt väärtushinnanguid, õpik on sageli õpetajale õppekavaks.

Esimesele Põhjamaade õppekirjanduse konverentsile Härnösandis oli kogunenud 33 teadlast 12 riigist. Sedavõrd ulatuslik riikide esindatus andis hea pildi õppekirjanduse probleemidest Euroopas. Püüame alljärgnevas anda lühiülevaate nendest ideedest, mis meile huvitavamate ja olulisematena tundusid.

Leif Östman (Uppsala Ülikool) esitab keele väljakujunemise loogilise rea (9):

Inimestevahelistes suhetes tekkisid

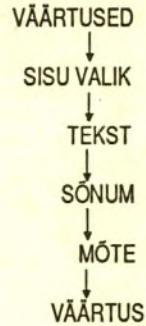
Need väljendati teatud sisu kaudu

Sisu määrab ära teksti

Tekst sisaldab lugejale sõnumit

Sõnumist peitub teksti tähendus (mõte)

Lugeja tajub seda mõtet ja konstrueerib sellest oma väärtuse



Sellest reast on kenasti näha, kuidas kirjutaja poolt teksti pandud väärtused muudavad vahepeal oma sisu ja aktsenti. Seda põhjustab lugeja varasem elukogemus ning varem loetu. Ka iga õpiku autor käsitleb teda ümbritsevat maailma oma-moodi ning paneb raamatut kirjutades rõhud enda suhtumiste põhjal. Seetõttu võib iga õpikut vaadelda kui autori interpretatsiooni mingist sündmustikust või teooriast. Konteksti muutes on võimalik sündmuste tegelikku kulgu ja põhjusi väga oluliselt muuta (eriti ajaloolistes distsipliinides).

Marja-Liisa Julkunen (Joensuu ülikool) lahkab antud probleemideringi veel sügavuti edasi. Ta pöörab põhitähelepanu õpilaste mõtlemisoskusele, kasutatavale keelele ja esitamise stiilile. Nimetatud probleeme käsitleb ta Soome keskkooli lõpetajate kirjandite põhjal. Selline kirjalik töö kooli lõpus iseloomustab õpilase teadmiste taset ja nende organiseeritust, aine töötlemise oskust, erinevate kontseptsioonide kasutamist ja võimalikke mõtlemissfääre.

Ta arvestab, et kirjalikele töödele avaldavad mõju veel kolme liiki vaimsed protsessid:

- 1) unustamine;
- 2) kirjutamise mehaanilise protsessi segunemine sisu planeerimisega;
- 3) generaalne diskoordinatsioon keeles, milles kirjutatakse.

Neid protsesse aluseks võttes leitakse, et sõnade arv kirjandis korreleerub tugevalt kirjandi kvaliteedi ja küpsusega. Sõnavara analüüs näitab, et 9% mõistetest omandatakse teadmise tasemel, 58% mõistmise ja 33% analüüsimise tasemel. Abstraktsuse põhjal kasutatakse sõnu järgmiselt (5):

sõna liik	kasutamise sagedus %
1) konkreetseid, igapäevaseid sõnad (mõisted) .....	1
2) üldiseid igapäevaseid mõisted .....	46
3) teoreetilised kasutatavad mõisted .....	33
4) teoreetilised mõistetavad sõnad .....	19

Nagu ülaltoodud tabelist nähtub, kasutavad keskkooli lõpetajad kõige rohkem üldiseid igapäevaseid sõnu ja väga harva konkreetseid igapäevaseid sõnu.

Sõnade eri klassidesse jaotamise eeskujul saab ka inimese mõtlemissfääri lahutada astmeteks. Siin on jagamise aluseks sotsiaalse keskkonna osa suurus, millega inimese mõtlemine seondub. Need astmed ja abstraktsuse skaala moodustavad ühtse terviku. Keskkooli lõpetajate sõnavara on otseselt seotud mõtlemissfääri astmetega:

1) individuaalne tasand .....	26
2) lokaalne ühiskond (perekond, klass, skaudirühm) .....	8
3) üldine, kuid mitte ühiskondlik tasand .....	42
4) ühiskondlik-kirjeldav tasand .....	12
5) ühiskondlik-reflektorne tasand .....	13

Toodud tabelist nähtub, et õpilased opereerivad peamiselt üldisel või individuaalsel, kuid mitte ühiskondlikul mõtlemise tasandil. Siit saab teha otseseid järeldusi nende teadmiste allikate kohta: info on saadud kas koolist või massiteabevahenditest ning üsna harva kindlast raamatust või konkreetset isikult (väljaspool koolisüsteemi).

Uuringud näitavad, et ainult 1/5 lõpetajatest on võimalised kirjutama argumenteeritud eseesid ja kõigest 2/5 jutukesi või lookesi. M.-L. Julkunen leiab, et ainult 1/3 praegustest keskkooli lõpetajatest võiks jätkata oma õpinguid kõrgkoolis. Siit tulenevad ka teatud nõudmised õppematerjalile:

- 1) õppematerjal peab olema integratiivne, hästi organiseeritud kontseptsioon;
- 2) õpik peab andma lapsele struktureeritud teadmiste mudeli mitmel teel.

**Tomas Englund** (Uppsala ülikool) täiendab toodud pilti veel poliitilise võitluse teemaga. Nimelt kirjutatakse iga õpik teatud ühiskondlik-poliitilistes tingimustes ning seetõttu kasutatakse teksti koostamisel ka vastavat konteksti. Samuti määratakse ühiskondlike tingimustega ära sisu illestamiseks toodud näited ning nende interpreteering. Seetõttu kujuneb õpetaja klassis paratamatult võimaloleva partei või grupeeringu ideoloogiks ning nende mõtete ja seisukohtade edasikülvajaks noorte hulgas (3).

**Chris Stray** (College'i ülikool Suurbritannias) lisab siia veel mõtte, et riikide ja rahvaste saatuse otsustab suurel määral õpetaja, sest õpikute (üldise õppekomplekti) ja õpetajate abil kujunevad õpilastest tulevased riigipead, ministrid, senaatorid, õpetajad. Seega tekib suletud ring, kus ühiskondlikke uuendusi saab esile kutsuda õpetaja ja õppekomplekti muutmisega. Seetõttu ongi püütud juba 19. sajandi keskpaigast alates õpikuid standardiseerida, et vähendada nende ideoloogilist mõju (8).

**Egil Børre Johnsen** (Oslo ülikool) leiab, et iga rahva õpikuis on suurepäraseid osi. Need on vaja üles leida ja arvestades teiste rahvaste kogemusi ning suurepäraseid probleemlahendusi koostada praegustest paremad õppematerjalid. Kuid samuti on ka kõige kõrgemalt kodeeritavates õpikutes täiesti kasutat. Seda põhjustab asjaolu, et õpiku koostamisel püüab täiskasvanu oma filosoofiaga vaadata õppematerjali lapsepilguga. Selline läbi kahe «kaleidoskoobi» vaatamine on küllaltki küsitava väärtusega õpilase seisukohast lähtudes (\*).

Arvestades praegusi ühiskonna püüdlusi võrdsuse poole hariduse vallas, on õpik koolis vahend, mis seda võimaldab (eeldusel, et laps saab õpiku tekstist aru). Siit tuleneb ka väga suur tähelepanu õpiku sisule ja selle arusaadavusele (keerukusele). Põhimõtteliselt peaks erinevatel õpilastel olema erinevad õpikud, mis arvestaksid laste keelelist arengut ning nende kogemuste pagasit. Õpikuga töötades peaks õpilane leidma sealt nii uue avastamise kui ka vana tuntud asjaga (pisut teises kontekstis) kokkusaamise rõõmu. Seetõttu pedagoogilised uurimused, mis on seotud õppekirjandusega, peavad algama õpiku sisu planeerimisest ja lõppema õpilase uurimisega.

Tõenäoliselt sellepärast ongi viimastel aastatel lisaks õpiku keerukuse uurimise keskustele (Saksamaal ja mujal) hakanud tekkima õppeteksti sisulise ehk kontentanalüüsi keskusi. Selle analüüsi põhiseisukohad pakub välja **Staffan Selander** (Härnösandi õppekirjanduse instituut). Tema arvates on õppekirjandusega tutvudes ning seda uurides vaja arvestada, et õppeteksti on koostanud keegi alati mingis väga kindlas ja konkreetses olukorras. Seega on õppetekst subjektiivne vaade teatud probleemidele. Kuna aga kooliõpik on nii õpilase kui ka õpetaja tööriist, siis see subjektivism tuleb ka tundi kaasa. Seetõttu on õppetekste võimalik analüüsida ainult nende kirjutamise kontekstis.

Teiselt poolt loeb õppeteksti konkreetne inimene, kellel on kindel kultuuriline ja ühiskondlik-poliitiline taust. See konkreetne lugeja elab kindlas looduslikus keskkonnas. Seetõttu saab teksti analüüsida ainult lugeja/vastuvõtja kontekstis.

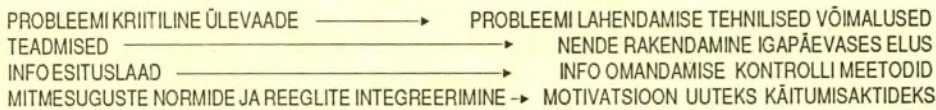
Eelnevat arvestades ja lähenedes õppetekstile kui inimese poolt loodule, on vaja analüüsida järgnevat.

**1. Õppematerjali sisu.** On vaja põhjalikku ülevaadet teemade ja faktide valikust, kontseptsioonidest, argumentidest, selgitustest, toodud väärtustest, rõhutatud emotsioonidest jne. Seejuures on vaja vastata küsimusele, miks autor on just neid elemente kasutanud, miks ta ei valinud tohutu suurest infopangast teisi elemente.

**2. Õppematerjali esitamise vormi.** Õppeteksti analüüsimisel ei saa mööda minna materjali esitamise stiilist, tasemest, kasutatud retoorilistest kujunditest, adressaadist, kellele see kõik on mõeldud. Et õpik oleks tõeliselt hea, peab hea sisu saama ka kvaliteetse vormi. Seejuures on vaja analüüsida, miks autor on ühe või teise teema juures kasutanud just seda vormi, selle info edastamise stiili. Samuti on vaja leida, kas mõnes teises vormis ei oleks info edastamine efektiivsem.

**3. Kasutatud meetodikat.** Tuleb selgeks teha, kuidas reaalne on esitatud info omandamine õpilaste poolt, millist didaktilist stiili autor kasutab ning kas tema valik on õigustatud. Kuidas peaks välja nägema antud teoreetiliste teadmiste rakendamine praktikasse.

Ühtlasi on oluline pedagoogilistest vajadustest lähtudes jälgida järgmiste üleminekute realiseerumist ja lahendumist:



Nagu näeme, on tõeliseks kontentanalüüsiks vaja õppeteksti väga põhjalikult ja mitmekülgset uurida. Eriti suurt tähelepanu pööratakse õpiku sisule Madalmaades, kus elab väga palju immigrante. Nii on Amsterdams igateine kooliõpilane mittehollandlane. Ineke Mok (Amsterdami ülikool) leiab, et praegune õppekirjandus on tõeline rassismi taimelava, sest igal pool on positiivses valguses näidatud valgeid, eriti mehi naistega, valgeid värvilistega võrreldes. Nii sisaldavad õpikud rohkesti illustreerimisi ja näiteid, kus valged on härrasrahvas ja värvilised teenindajad, kus valged on targad, haritud ja head, aga värvilised mitte. Sellega süstib õpik maast madalast lastele sisse, mina kui valge olen parem inimene ja sina kui värviline elad selleks, et mind teenindada ja musta tööd teha. Geograafias püütakse Aafrika, Aasia ja Lõuna-Ameerika maadele läheneda eurooplase pilgu ja kultuuriga. Nii tekivad kergesti järgmised epiteetid: arenguraskused, ülerahvastumine, kultuuriline mahajäämus. Tekib probleem vaesema ja mahajäänuma abistamisest. Sel teel jagatakse inimesed kaheks: meie ja nemad.

Teun A. van Dijk (Amsterdami ülikool) lisab siia, et sarnane domineerimine kajastub ka õpiku proportsioonides. Nii selgitatakse õppekirjanduses põhirahva kultuuri, ajalugu, kirjandust, poliitikat jne palju ulatuslikumal määral kui immigrantide oma. Sama teevad ka massikommunikatsioonivahendid, mis ei anna head eetriaga või paremaid ajalehe-ajakirja lehekülgi vähemuse liidritele oma seisukohtade selgitamiseks (või ei saa nad seda võimalust üldse). Väga sageli seotakse immigrantidega kõik (või vähemalt enamik) ühiskonnas levinud pahedest (maffia, prostitutsioon, narkootikumid, röövimised, vargused jne) ning nende pahedega seotud inimesi demonstreeritakse kui tüüpilisi oma rahva esindajaid. Näidatakse, kui võrd kohanematud on nad valgete ühiskonnaga.

Kõikide klasside õpikutes tuletatakse pidevalt meelde valgete kultuuri positiivset mõju ning immigrantide pidurdavat toimet ühiskonnale. Kõike seda tehakse vaatamata sellele, et immigrantide osa rahvastikust on muutunud arvestatavaks. Väga sageli käsitletakse immigrante kui probleemi «meile», kui ohtu «meie» identiteedile. Nende väljarännet kodumaalt selgitatakse enamasti ülerahvastamisega, aga mitte tegelike põhjustega. Nende eluolu kirjeldatakse kodumaal halvustavalt: hütt (maja asemel), näomaalingud (make upi asemel) NENDE tohter (doktori asemel), jne. Seega igapäevases massikommunikatsioonis ja ka õppekirjanduses rõhutatakse pidevalt inimeste jagunemist mitmesse liiki, kellest valged on kõige õilsamad, paremad, sõbralikumad — **kõige parem liik** (2).

Richard Bamberger (Viini õppekirjanduse instituut) väitis, et ka õpikuid on tabanud ühiskonna tõi ikka rohkem ja rohkem. Õpikutesse tuuakse järjest uusi mõisteid, sündmusi, nimesid, fakte. Ühiskonna kõikvõimalikud huvigrupid (tööandjad, naisliikumine, looduskaitsejad jne) püüavad õpikutesse suruda nendele tähtsatena tunduvald fakte. Nii muutuvad õpikud sisult kirevaks ja esituselt konspetsiivseks, mistõttu «õpikud takistavad õppimist» (1, lk 2). «Liiga suured nõudmised õpilastele viivad sageli ebaõnnestumise ja pettumiseni, kaob huvi, tekib hirm, depressioon, agressiivsus, langeb enesehinnang — ja mis kõige halvem — tekib ükskõiksus õppimise, kooli ja hariduse vastu järgnevateks aastateks» (1, lk 4). Tuleb ära muuta õpikute kinnitamine autoritaarsed süsteemid ja luua suurvegrupid, mis avaldaksid valitsuste mõju, et need õpikute koostamisele rohkem tähelepanu pööraksid. R. Bambergeri kogemus näitab, et on võimalik luua õpikuid, mis muudavad õppimise nauditavaks ja soodustavad õpiharjumuste kujunemist.

Konverentsil rõhutati rahvusvahelise koostöö vajalikkust. See aitab vältida kordumisi uurimustes ja võimaldab vastastikku üle võtta saavutatud tulemusi. Pariisis koostatakse ulatuslikku bibliograafiat õpikute ja nende uurimise kohta, mida kõik osavõtjad kasutada saavad. Koostöö arendamiseks otsustati konverentsil luua «Rahvusvaheline Ühing Õpikute Uurimiseks ja Arendamiseks». Ühing koondab endasse kõik asjast huvitatud uurijad ja soodustab igati õppekirjanduse arendamise alase informatsiooni vahetamist ning kasutamist.

#### Kirjandus

Pedagogic Text Analysis and Content Analysis Conference in Härnösand, Sweden Nov. 4–6, 1991 (Conference Materials).

1. Bamberger R. Research Into and Promotion of Textbooks. — A Global Concern. 9 p.

2. van Dijk A. Elite Discourse and the Reproduction of Racism. 33 p.

3. Englund T. The Public and the Text (book). — Some Notes Towards a Neopragmatic Orientation. 12 p.

4. Johnsen E. B. In the Kaleidoscope. Textbook Theory and Textbook Research. 19 p.

5. Julkuenen M. — L. Content Analysis of Essays Written by Uppersecondary School Graduates. 10 p.

6. Mok I. The Textual Imagination of White Superiority: The Need of an Anti-Racist Evaluation of Textbook. 10 p.

7. Selander S. Pedagogic Text Analysis. — Some Notes. 5 p.

8. Stray C. Paradigms Lost: Towards a Historical Sociology of the Textbook. 21 p.

9. Östman L. An Attempt to Invent a Language of Analyses of Meanings in Science Textbooks. 8 p.

## Noorsooliikumine ja noorte ootused

SILVIA KERA, TPÜ vanemteadur, pedagoogikakandidaat

Kui tegevus vastab noorte ootustele, kaasneb rahuldustunne, vastasel juhul rahulolematust.

**K**õrvuti tunnetustegevusega on indiviidil oma subjektiivne suhtumine sellesse, mida ta tajub, millega kokku puutub. Positiivne suhtumine noorteühenduse tegevusse, huvi selle vastu võib kasvada noore sooviks olla rühmituse liige. Nagu kirjutises «Noorsooliikumises osalemise motiive» (vt «Haridus», 1992, nr 1) selgus, astutakse noorteühendustesse mitmesugustel motiividel. Motiivid väljendavad noorte ootusi ühistegevuse suhtes.

Kui see tegevus vastab noorte ootustele, kaasneb psüühiline seisund — rahuldustunne, vastasel juhul rahulolematust. Domineerivam seisund määrab noore edasise osavõtu, tema püsijäämise noorsooliikumises.

### RAHULDUS VÕI RAHULOLEMATUS

Psühholoogia sõnaraamat nimetab märksõna «rahuldus» isiksuse või inimrühma emotsionaal-hinnanguliseks suhtumiseks sooritatavasse tegevusse ja selle kulgemise tingimustesse (7, lk 413). Mõiste on bipolaarne, omades vastandit «rahulolematust».

Rahulduse või rahulolematuse kriteeriumiks on inimese vajadused, mis on saanud tegevuse või käitumise motiiviks. Kuna rahuldus/rahulolematust on isiksusesisene suhtumine, on see seotud inimese psüühiliste protsessidega kokkupuutes tegelikkusega, oma tegevuse ja käitumisega.

Suhtumine on reageerimine oma vajaduste rahuldamise ja mitterahuldamise suhtes. Esimesel juhul on rõõm, heameel, teisel juhul kibestus, kurbus, pettumus, s.t emotsioonid.

Emotsioonide suhtes on erinevaid seisukohti. On neid, kes ei seosta inimese käitumist ja tegevust emotsioonidega (E. Duffy). Teised väidavad, et pole ühtki afektita tegevust või käitumisakti (R. Lazarus, P. Young). Rõhutatakse, et emotsioonid etendavad olulist osa käitumise motivatsioonis ja tegevuse sooritamisel (R. Leeper, O. Mowrer, S. Tomkins, E. Schachtel, C. Izard). Kui ühed leiavad, et emotsioonid peavad alluma teadvusele, siis teised, vastupidi, et emotsioonid juhivad tunnetusprotsesse. Esimesed peavad inimest põhiliselt ratsionaalseks, tunnetuslik-intellektuaalseks, teised emotsionaalseks või emotsionaal-sotsiaalseks.

Kui arvestada, et inimest saadab emotsioonidele tuginev psüühiline seisund — rahuldus või rahulolematust — on inimese motivatsiooni aluseks emotsioonid, mis määravad suuresti tema käitumise ja tegevuse. Sel juhul ei ole suhtumine puht mõistuslik, vaid on oluliselt determineeritud inimese elamustega. Suhtumine on emotsioonide põhiomadus. Just nimelt kogemusega kaasneb subjektiivne afekt kutsub esile motivatsiooni, mis omakorda muudab, kontrollib ja suunab inimese käitumist ning tegevust (2, lk 37).

Emotsioonid on sünnipärased, kuid kogemus võib muuta inimese reaktsioone. Inimene võib õppida emotsioone tagasi hoidma. Erinevate kultuuridega inimesed on omandanud sünnipäraste emotsioonide pidurdamise ja väljendamise viisid. Sotsiokultuuriline mõju ja individuaalne kogemus etendavad tähtsat osa emotsioonide vallandamises ning inimese käitumises selles emotsionaalses seisundis.

Inimeste emotsionaalne reageerimine on erinev, samuti on see erinev erinevates situatsioonides. Võime oletada, et juhul, kui inimene käitub või sooritab tegevust kohusetundest, püüab ta negatiivseid emotsioone pidurdada. Edu, tegevuse õnnestumine kutsub temas esile rõõmu, rahuldustunde, mis võib muuta edasist suhtumist. Tegevuses, mida inimene tahab teha, on tema emotsionaalne seisund selline, mis ergutab tegevuse või käitumise valmidust. Tegemist on huviga.

Huvi on samuti seotud emotsioonidega. Huvi aitab luua inimesel kujutlust, kuidas saavutada rahuldust. Huvi rahuldamine tegevuses äratav uusi huve ja tegevust kõrgemal tasemel. Jõutakse ju huvitegevuse kaudu ka professionaalsele tasemele. Huvi võib üle kasvada tegevuse sooritamise vajaduseks.

Noored, tundes end täiskasvanute kõrval ebakindlana, otsivad enesekindlust omaealiste hulgas. Nad koonduvad rühmitustesse pigem huvist kui sisemisest vajadusest. Need, kes astuvad vabatahtlikult seltsi, ühingusse või organisatsiooni, on selle suhtes emotsionaalselt häälstatud. Nad otsivad rahuldust.

Rühma koondunud noored on seotud ühistegevusega. Uurimused kinnitavad (1; 6), et ühistegevuses on vastastikused kontaktid liikmete vahel tihedamad, ollakse enam-vähem võrdse staatusega ning poolehoidev suhtumine pakub noorele enesekindlust.

### MIKS ON VAJA RAHULDUST?

Seotud on see identiteediprobleemiga, noorte identusega. Rahuldustunne, mida noor iseenda puhul kogeb, suunab rohkem ennast märkama, vähem endast mööda

Erinevate kultuuridega inimesed on omandanud sünnipäraste emotsioonide pidurdamise ja väljendamise viisid.

Noored, tundes end täiskasvanute kõrval ebakindlana, otsivad enesekindlust omaealiste hulgas.

vaatama ning oma arenguvõimet tõstma. Identsust võib kirjeldada nelja dimensiooniga (3):

- 1) **sotsiaalne identsus** — teiste inimeste ootustele reageerimine rollide omandamise ja nende täitmise kaudu, toimimine vastavalt rollile;
- 2) **isiksuslik identsus** — kujutlus oma individuaalsusest, mis teeb meist mina ise, mitte ühe neist; see on identsuse paindlikum aspekt ning muutub igapäevase kogemuse tulemusena;
- 3) **enese kujutlus**, mis on aluseks oma tegevusele ja enda esitlemisele interaktsioonis teistega; see on kõige isiksuslikum osa identsuse struktuuris;
- 4) **mina-identsus** — võime toimida erinevates situatsioonides nende erinevustele vastavalt, mis tasakaalustab enda ja teiste inimeste ootusi. See on väga dünaamiline dimensioon, sisaldab oskuse ja kompetentsuse näidata teistele oma identsuse erinevaid külgi.

Identsust on püütud määratleda sotsiaalsete rollidega. Juba 1970. aastal E. H. Erikson tõstis esile identsuse puhul psühho-sotsiaalset enesemääratlust — õigete otsuste tegemist, selle mõistmist, kui palju me oleme teistsugused kui teised. G. Nunner-Winkler (4, lk 675) arvab, et identsus ei rajane rollidel, vaid identsuse saavutab see, kes ennast autonoomselt reguleerib ja vastutab: kes lähtub oma vaadetest ning kes muudab neid ja iseloomujooni põhjendavalt motiveerides. Autor peab autonoomiat identsuse tuumaks, mille astmed on järgmised.

1) **Vabadus**. See on piirangute omandatus. On välised piirangud (barjäärid) kohustustena mõjuvõimult, autoriteedilt ja sisemised piirangud, mis väljenduvad indiviidi võimes kognitiivseks ja afektiivseks distantsiks. Kognitiivse distantsi võime on seotud mõlemisoperatsioonidega, afektiivse distantsseerumise võime emotsioonidega, mille tulemusena indiviid aktsepteerib kohustust kui vastutust (on vaba tege-ma valesti või õigesti).

2. **Enesemääratlemine** tähendab indiviidi võimet tahta teha seda, mida ta teeb, kuna ta suudab selle suhtes võtta hoiaku.

3) **Autonoomia** — isik ise teeb kindlaks, mida ta teha tahab (on vaja teha). Enesemääratluse puhul võtab indiviid üle etteantud standardi (loobub normiga vastuollu sattuva vajaduse rahuldamisest mitte karistuse või häbi kartuses, vaid soovist normi jälgida. Autonoomia puhul on tehtahtmise motiiv sama: ma jälgin normi, kuna pean seda õigeks. Erinevus on normi kehtivuse põhjendamises: mitte traditsioon või autoriteet, vaid fakt, et ma normi jälgida tahan.

Kirjeldata loob kujutluse indiviidi identsuse kujunemisest. Kõik see, mis indiviidi ümbritseb, on suhteline, kuna keskne on subjektiivsuse moment. Tegevus on vaheldusrikas, kui indiviid seda vaheldusrikkaks peab; kas tegevus on huvitav, ole-neb indiviidi kogemusest ja kalduvustest. Enesemääratluse kriteeriumiks on eneseteostus (tahan olla ise), mis väljendub oma huvides ja vajadustes, just sellele indiviidile omastes käitumise ja tegevuse motiivides. Ühelt poolt reaalsus ja teiselt poolt indiviid oma subjektiivsusega. Neid ühendavaks teguriks tõuseb indiviidi psüühiline seisund — rahuldus/rahulolematuse. See osutub filtriks, kuidas tajub indiviid tegelikkust ja iseennast. Selle tagajärjeks on, kui võrd indiviid jõuab vabadustunde, enesemääratluse ja autonoomia kujunemisele.

Loomulikult etendab tegelikkus oma osa indiviidi rahuldustundes. Pedagoogilise tegevuse sfääris püütakse teadlikult sellele kaasa aidata. Järgnevalt püüame iseloomustada ja anda hinnangu noorsooliikumise erinevatele rühmitustele noorte rahuldatus aspektist.

## UURIMUSE TULEMUSI

1989/90.õa küsitleti 469 koolinoort 9.—12. klassist (noormehi 206, tütarlapsi 263). Nendest 68,8% on linnast (Tallinnast 35,5%), maal 31,2%.

Kui seni kuulusid noored kindlasse organisatsiooni, siis küsitluse ajaks polnud enam ühtki pikemat aega stabiilselt tegutsevat noorteliikumist: noored lülitusid vastavalt oma soovile mitmesugustesse äsja tekkinud rühmitustesse ning sageli te-gutsesid koos täiskasvanutega.

Vaadeldavast kogumist ollakse rühmituses, kus on:

- ühehaalised — 8,2%;
- noored erinevas vanuses — 34,9%;
- nii koolinoored kui ka täiskasvanud — 56,5%;
- ainult täiskasvanud — 0,4%.

Puht noorteliikumisse kuulub küsitletuist 43,1% (Tallinnas 47,6%, maal 32,9%). Andmed näitavad, et noorsooliikumine ei ole meil massiliselt levinud. Enam on see levinud linnas kui maal (68,0% küsitletuist maanoortest tegutsevad koos täiskas-vanutega).

## NOORTE RAHULDATUS LIIKUMISES

Kui võrd liikumine noorte ootustele vastab, neile rahuldust pakub, saime järgmised tulemused.

Rühmitusega, millesse noor kuulub, on täiesti rahul iga kolmas osaleja (35,3%, Tallinna noortest 40,5%). Pooled vastanutest (50,3%) on rahul osaliselt, 3,5% ei ole üldse rahul (tütarlastest 7,6%). Enam rahul on Tallinna noored (vaid 1,8% vastas eitavalt). Kuna liikumised ei olnud kuigi kaua tegutsenud, võisid vastused olla juhuslikud. 10,9% ei osanudki vastust anda. Võimalik, et vastused muutuvad, kui

Identsuse saavutab see, kes lähtub oma vaadetest, muudab neid ja oma iseloomujooni põhjendatult motiveerides.

1989/90. õa küsitleti 469 koolinoort 9.—12. klassidest. Nendest 68,8% on linnast, maal 31,2%.

Rühmitusega, millesse noor kuulub, on täiesti rahul iga kolmas osaleja (35,3%). Enam rahul on Tallinna noored (40,5%).

noored kauem aega rühmituses tegutsevad. Teisest küljest näitavad vastused, milline kogemus on saadud ja millist rahuldust organisatsioon pakub.

### MIDA ON VÕIMALIK RÜHMITUSES TEHA?

Enamuses rõhutatakse uute teadmiste saamist, silmaringi laiendamise võimalust (76,8%), ühistegutsemist (76,4%), noori huvitavate küsimuste arutamist (69,3%), huvitavalt aja sisustamist (66,9%). Järelikult pakub liikumine teadmisi, tegutsemisvõimalust (end proovile panna, algatada, ise teha) ja suhtlemist eakaaslastega (teistega arvestamise kogemust, vestlemist huvitavatest küsimustest). Vähem on pingutamist, vaeva nõudvat tegevust. Seda mainis 30,7% osavõtjatest. Samuti saab vähem lahendada ühiskonda (33,9%) ja noori (32,2%) puudutavaid aktuaalseid küsimusi.

Nii nagu osalemise motiiv, pakub noortele rahuldust see, kui liikumine võimaldab tegelda huvitava ja vajalikuga (osalemise motiivi ja rahulduse suhe  $r=0.27$ ) ühistegust (r=0.22), suhelda, vesteldes huvitavatest küsimustest (r=0.22), laiendada silmaringi, saada uusi teadmisi (r=0.19) arendada initsiatiivi (r=0.15), ise teha, valida tegevuse sisu ja vorme (r=0.22), rakendavalt sisustada oma aega (r=0.27).

Noortele on ühistegevus vastuvõetav, kui nad saavad oma oskusi ja võimeid proovile panna, s.t enesekontrolli võimaluse (r=0.47), iseseisvad olla (r=0.36), juhtimisel kaasa rääkida (r=0.28). Rõhutatakse võimalust end pingutada (r=0.22). Rahuldust otsitakse osalemises akuutsete küsimuste lahendamisel (r=0.27). Mida enam noori erutavaid küsimusi liikumises lahendatakse, seda enam tegevus nende ootustele vastab (r=0.38). Tegelikult saab liikumises neid küsimusi täiel määral lahendada vaid 17,4%. Domineerib osaline rahuldatus (58,5%).

Rahulolu on seotud elamusega. 30,1% nimetab elamuseks ülevaid tundeid esilekutsuvat tegevust, ühtsustunnet, meeldivat õhkkonda, rõõmu saavutatust...

Rahulolu on seotud elamusega. 30,1% (noormeestest 28,7%, tütarlastest 31,2%) nimetab elamuseks ülevaid tundeid esilekutsuvat tegevust, ühtsustunnet, meeldivat õhkkonda, rõõmu saavutatust, kõrgeid aateid, lootust ja usku andvat tegevust jm. 20,5%-le (noormeestest 19,9%, tütarlastest 21,2%) on elamuseks eneseteostus: saab vajalik olla, koolist sõltumatu, oma energiat rakendada, tegutseda iseseisvalt, ennast väljendada jm. 15,3% vastanuist (noormeestest 19,3%, tütarlastest 13,3%) pakub elamust kasulik, praktiline tegevus; 9,5%-le (noormeestest 4,5%, tütarlastest 12,5%) uued teadmised.

### NOORTE HINNANGUID ERINEVATELE RÜHMITUSTELE

Vaatleme noorte vastuseid pärast aastast osalemist konkreetsetes rühmitustes. Need näitajad peaksid andma ettekujutuse tegevuse korraldusest ja noorte rakendatusest selles.

Silmatorikav erinevus vastustes on usuühenduse suhtes, mis vastab suuresti noorte ootustele (85,0%). Enam rahul näivad noored olevat veel spordiliikumises (täielikult rahul 58,3%). Osaliselt rahul on umbes pooled muinsuskaitse, kultuuriühenduste ja poliitiliste liikumiste liikmed. Kõige vähem on täiesti rahul elolased (16,7%), rohelised (17,3%), ja ÕTÜ liikmed (25,7).

Võrdlemisi sarnased on ka hinnangud noori erutavate probleemide lahendamise kohta liikumises. Tõsi, viimasele võivad lisanduda veel teisedki probleemid, mille lahendamiseiga liikumine saaks tegelda.

Kõige enam leiavad noored oma probleemidele vastuseid usuühenduses. Pooled naisliikumises osalejatest annavad samuti positiivse vastuse. Enamasti annavad liikumised noori huvitavatele küsimustele vastuse osaliselt. Omaette huvitava rühma moodustavad punkarid ja hevikad, kes tegelevad entusiastlikult ühe kitsa probleemiga, pidades muid noori puudutavaid küsimusi mittevajalikeks või unustades nende olemasolu.

### MIDA ERI RÜHMITUSED NOORTELE PAKUVAD?

Teadmiste saamist rõhutavad ÕTÜ liikmed, skaudid, rohelised, muinsuskaitse, kultuurigild ja naisliikumine. Elolastel, usuühendusel ja poliitilistel liikumistel on esikohal võimalus tegutseda koos teistega, spordiliikumises enesepingutamine, kuid skautidel tegevuse iseseisvus.

Noored andsid hinnangu, kuivõrd tegevus kutsub neis esile ülevaid tundeid. Selgus, et kõige emotsionaalsem on usuühendus ning noored selles on kõige tundelisemad. Seevastu ÕTÜ tegevuses on emotsionaalsust vähe, selles osalejatele on omane ratsionaalne mõtlemine. Vähe ergutab ülevaid tundeid ELO tegevus, palju aga spordiliikumine. Kõrged aated on usuühendusel (52,2%), skautlusel (22,2%) ja poliitilisel liikumisel (14,3%). Emotsionaalsed on skautide rituaalid ja naisliikumise üritused. Poliitiliste liikumiste puhul pakub elamust ühtsustunne ja vastutuse tunnetamine. Rõõmu kordaläinust on tundnud muinsuskaitse, ÕTÜ liikmed ja spordiliikumises osalejad, samuti punkarid.

Vastused, mis noortele rahuldust pakub, olid järgmised.

Muinsuskaitse puhul mainitakse suhtlemist meeldivas õhkkonnas, tegevuse praktilist kasu ja võimalust ennast arendada. Sama mainivad ka kultuurigildi noored. Usuühenduses on rahuldus seotud tegevuse üllate põhimõtetega. Punkarid ja hevikad tõstavad kõige enam esile tegevuse emotsionaalsust, rohelised oma tegevuse kasulikkust. Poliitilises liikumises saab vajalik olla, lähtuda kindlast ideedest. Skautidele pakub rahuldust iseseisvus, kasulik ja huvitav tegevus. ELO-s suhtle-

misvõimalus, spordiliikumises rahuldab oma energia rakendamine, ÕTÜ-s suhtelise õhkkond ja iseseisva enesearendamise võimalus.

### Kokkuvõte

Järeldusi tehes tuleks kõigepealt rõhutada noorsooliikumise eelist noorte koondumiseks ja oma energia sihikindlaks rakendamiseks selles. Milles on see võlujõud, mis noori rühmitusse ligi tõmbab, nagu oli seda võimalik kogeda näiteks Tallinna «Kodulinna» liikumises, kuhu tuleb ühesuguse õhinaga nii algklassiõpilane kui ka aastatelt teistest vanem tudeng?

Vastus on ühene: **rahuldus, mida noor ootab ja kogeb.**

Millises on tegurid, mis noorteühenduses osalejale rahuldust tagavad?

1. Noorsooliikumist ei saa vaadelda pelgalt noorte kokkukutsumisena ühistegevuseks, millega nende aega sisustada ja meelt lahutada. Igal rühmitusel olgu selgepiirilised noortele arusaadavad juhtmõtted, mis piiritleks noorte tegevuse ja käitumise. **Noored eelistavad enda rakendatust, mis**

annaks uusi teadmisi, arendaks silmaringi ja oskusi;

paneks end ja oma võimeid proovile, kuna tuleb iseseisvalt tegutseda, algatust ja otsustust näidata;

kavandatu teostamisel eeldaks enesepingutamist, kuna selle läbiviimisel tuleb kõik raskused ja takistused ületada endal;

nõuaks juhendumist liikumise põhimõtetest;

tähendaks praktiliselt millegi kasuliku tegemist või küsimuse lahendamist, millega tegeldakse ka ühiskonnas;

harjutaks eneseväljendamist ja kontakteerumist eakaaslastega.

2. **Rahuldus on seotud meeldivate elamustega, mida kutsub esile**

sõbralik, heatahtlik õhkkond;

juhendumine üllatest aadetest;

kokkupuude huvitavate inimestega (tark ja huvitav juht);

eredad ettevõtmised, tavad, rituaalid;

saavutuste kogemine koos tunnustamisega.

3. **Rahulduse kaudu vabaduse tunnetamisele ja autonoomiale jõudmine**

Mida suurem on rahuldus, seda vabamana noor end tunneb, sest rahuldus viib vabaduse väärtustamisele. Noore arenemine toimub läbi vabadustunde süvenemise, et saavutada autonoomia, s.t identsus.

Aluseks on liikumise mõjuvõim, autoriteet. Mõiste «vabadsus» on samuti bipolaarne, tema vastandiks on mõiste «autoriteet». Kõik rajaneb autoriteedil, mis paneks inimest midagi tegema. Mida rohkem peab midagi tegema, seda enam tuleb järele anda iseendale suurenenud vastutuse nõudmisel, kuid vabadusel ise mõtelda (5, lk 269).

Liikumise autoriteeti väljendavad tema põhimõtted, seadused ja reeglid, rituaalid ja tavad, mis määravad tegevuse sisu ja nõuded noorte käitumisele, distsipliinile. Liikumise mõjuvõimu väljendab ka juhtimine, liikumise juht.

Mõjuvõimu ülesanded inimese jõudmisel vabadusele.

**Teadmiste ja oskuste edastamine.** Teadmised on inimesele tähtsad sellepärast, et nendel baseerub tema **valik**. Kui puuduvad teadmised (ka oskused), on raske teha valikut. Valik on vastutav otsustus. Nii aktsepteerib inimene fakti, millega teeb end vabaks. Olles vastutav, ollakse vaba. **Valiku võimalus pakub ka rahuldust.**

**Tahte kujundamine.** Selleks on vaja distsipliini ja muid nõudmisi. Tahte abil teugsetakse vastavuses põhjusega ning distsipliin asendub **enesedistsipliiniga**. Inimene tunneb end vabana.

Noorte **juhtimine**, õigemini **suunamine**. Sellel küsimusel peatuksime edaspidi.

Lõpetuseks küsime: **on noorsooliikumist ikkagi vaja?**

**Vastus:** isegi väga vaja. Oleme viimastel aastatel palju kaotanud töös noortega ning nad omapead jätnud. Selle tagajärjed hakkavad avalduma teravamalt hiljem, kuigi ka praegu on ilmingud olemas.

Kui me tõepoolest tahame lahti saada niisugustest pahedest, nagu ükskõiksus, laiskus, ebaausus, kadedus ja õelus, siis peaksime hoolitsema selle eest, et iga noor saaks kasvukarastuse mõnes noorsooliikumises. Eriti vajavad meie noored isamaalisuse sisendamist, eetilise külje arendamist. Ükski kool ei tohiks jääda ükskõikseks kõrvaltvaatajaks oma õpilastele mingis organisatsioonis tegutsemisvõimaluste loomisel ja entusiastlike inimeste toetamisel, kes püüavad luua organisatsioone ja kaasata õpilasi.

### Kirjandus

1. Hansell St., Slavin R. E. Cooperative Learning and the Structure of Interracial Friendship. *Sociology of Education*, 1981, vol. 54, No. 2, p. 98—106.

2. Izard C. E. *Human Emotions*. New York—London: Plenum Press, 1977.

3. Löbbecke P. An Adult Person as a Subject of Self Development and Adult Education. A Report for the Adult Education Conference. Tallinn, 1990.

4. Nunner-Winkler G. Jugend und Identität als pädagogisches Problem. — *Zeitschrift für Pädagogik*, 1990, Heft 5, S. 671—686.

5. Schofield H. *The Philosophy of Education: An Introduction*. London, G. Allen and Unwin LTD, 1975, p. 255—273.

6. Stannieder, G. *Selbstvertrauen und Möglichkeiten seiner Beeinflussung bei Schülern*. Berlin, Volk und Wissen, 1988.

7. Психология. Словарь. — М.: Политиздат. 1991, с. 313-314.

## Inimtegevuse loogika ja haridus

ANDRES LUURE, TPÜ meditsiinilis-bioloogiliste distsipliinide kateedri insener  
AARE OLANDER, TTÜ kõrgkooli ökonoomika labori juhataja, majanduskandidaat

**A**rtikli põhieesmärk ei ole pakkuda ühtesid või teisi vaateid, teooriaid või arusaamu selle kohta, kuidas toimub inimese areng, õppimine ja õpetamine, kui- gi me nii või teisiti teeme ka seda. Püüame esitada üldise lähenemisviisi, loo- gika, mis võimaldab mõtlemist paindlikumaks muuta ja läheneda protsesside mõistmisele. Kõik teoreetilised formuleeringud inimese ja ühiskonna koh- ta on puudulikud, sest need väljendavad või kirjeldavad vaid üht vahekorratüüpi, üht arengustaadiumi, üht struktuuritasandit vms. Meie käsitluses sisaldab arengutervik 6 staadiumi, struktuuritervik 6 tasandit. Küsitluse põhii-deed pärinevad Ivo Vahurilt ja Riho Viigilt.

Loogikat ei ole võimalik üheselt lahti seletada. Loogikat saab õppida vaid loogikat rakendades, mis tähendab selle valdamist. Iga lugeja valdab ja rakendab loogikat kõi- gis oma tegevustes, on vaja vaid see loogika teadvustada, seda järjest sügavamalt mõista, järjest laiemalt ning järjekindlamalt rakendada.

### INIMTEGEVUSE LOOGIKA

Mida inimtegevuse loogika all mõista?

Kõigepealt, inimtegevusel on oma ülesehitus, struktuur. See tähendab, et ta koosneb suhteliselt iseseisvatest komponentidest. Meie esitame selle struktuuri etteantud ta- sandite skeemina. Neid tasandeid ei ole võimalik tuletada inimtegevuse kui objektiiv- se protsessi uurimisest; tuleb leppida sellega, et neid on igaühel võimalik ära tunda, nende olemasolus veenduda, ent ei saa nõuda nende põhjendamist millegi välisega.

Inimtegevuse loogika on siinses esituses universaalne loogiline skeem, mida võib rakendada mitmel viisil.

Inimtegevuse loogika on siinses esituses universaalne loogiline skeem, mida võib rakendada mitmel viisil. Nende viiside hulgast on välja toodud tegevuse jaotamine tasanditeks ja arengu jaotamine staadiumideks.

Püüame näitena iseloomustada inimese arengu ehk subjekti väljendumise erine- vaid staadiume, ühtlasi inimtegevuse erinevaid tasandeid. Eraldi on jälgitud inimte- gevuse kaht külge: tunnetuslikku ja praktilist. Ühegi tasandi kohta öeldu ei ole ammen- dav kirjeldus. Selgituste mõte on väljendada vastavat skeempunkti ja alati võiks seda teha pikemalt.

Inimese arengu etappide jälgimine imikueast alates on sobiv võimalus inimtegevuse loogikasse süvenemiseks.

Inimese arengu etappide jälgimine imikueast alates on sobiv võimalus inimtegevuse loogikasse süvenemiseks. Inimese arengu etappide jälgimine imikueast alates on pärit J. Piaget' jt vaatlustest ja üldistustest (4) ning M. Montessori tähelepanekutest (2; 3).

**TEGEVUSE TUNNETUSLIK KÜLG. MIS INIMEST HUVITAB?** Mis laadi nähtusi ta ümbruses märkab?

Inimesele on antud aistingud ja muud psüühilised fenomenid. Maailma tunnetami- ne algab siis, kui ta hakkab otsima, mis on nende taga. Vastavalt sellele, kui kauge- le inimene nähtumuse taha tungib, avanevad talle maailmatunnetuse erinevad astmed.

1. astmel on maailm piiratud nähtumuse pindmise kihiga.

**1. aste. Inimeseni jõuab ainult meeltega saadu, ilma et ta selle taha näeks.** Te- gemist on nn 1. tüüpi nähtusega, mida ei ole võimalik tahtlikult reprodutseerida ega fikseerida, sest neid ei osata tõlgendada, liigendada ega struktureerida. Need tulevad ja lähevad inimesest sõltumatult, talle allumata. Inimene on nende meelevallas. Tema maailmatunnetus on piiratud nähtumuse kõige pindmise kihiga, tegemata vahet subjektiivse ja objektiivse vahel.

Sellel astmel on maailm antud imikule, kelle kõik meeled on kogu ümbritseva suhtes ühtmoodi avatud. Ta ei saa (oska) tahtlikult tähelepanu teritada ühe või teise mee- le pakutava suhtes, eristada oma aistinguid. Kõik, mis jõuab imikuni, on tema jaoks võrdväärne, ühtviisi arengus vajalik.

**2. aste. Inimesel on kriteeriumid meeleandmete eristamiseks.** Ta võib erista- da ka oma tegevuse variante. Ta õpib esile kutsuma teatava struktuuriga nähtusi, adub seoseid nähtuste vahel, mis tähendab maailmatunnetuse 2. astet.

Laps jõuab tunnetuse 2. astmeni seeläbi, et tema refleksid ja veelgi enam teiste ini- meste reageerimine ühele või teisele nähtusele viivad aistinguja sellele vastava reakt-



siooni seose teadvustamisele (4, lk 3). Lapse huvi ja aktiivsus pöörduvad iseendalt ümbritsevale. Ta hakkab silmadega jälgima liikuvaid objekte ja pead pöörama hääle suunas, siis juba püüab esemeid haarata ja suhu toppida, tahtlikult kõigi meeleelunditega oma ümbrust uurida. Ta reageerib ümbritseva struktuurile, kopeerib seda oma meeltega (3, lk 33).

Välise struktuuride ja omaduste taga ei näe laps aga esialgu mitte midagi. Näiteks võib tuua esimese kokkupuute raamatuga: last ei huvita, mis sinna on kirja pandud. Talle meeldib raamatut avada ja kokku panna, lehti keerata, paberit kortsutada ja rebida. Seda etappi lapse arengus on J. Piaget' nimetanud sensomotoorseks (4, lk 4).

Ka M. Montessori on lapse juures täheldanud erilist vastuvõtuvõimet teatud eas, mil laps imab ümbritsevast endasse kõike, teadvustamata, kuid tundlikult (3, lk 19). Kui see toimub valimatult kõigi meeleorganitega korraga, on tegemist tunnetuse 1. astmega. Kui laps rakendab valikuliselt ja hiljem juba koordineeritult erinevaid meeli, on ta jõudnud tunnetuse 2. astmele.

**3. aste. Inimene leiab üldised seadused, millele nähtused alluvad, ja võib vastavalt nendele seadustele kindlaid sündmusi esile kutsuda.** Tema arusaamade järgi toimub kõik mehaaniliselt, seaduste kohaselt. Inimesel võib kujuneda ka vastav üldine maailmapilt, mehhanistlik skeem kõige ümbritseva kohta. Selles asetub iga asi oma ettenähtud paika. Nn 3. tüüpi nähtuste reprodutseerimiseks tuleb vaid leida selle nähtuse koht, funktsioon põhjuste ahelas.

Sedamööda, kuidas eristuvad objektid ja seosed nende vahel, hakkab laps järk-järgult tajuma ka maailma püsivust. Ta hakkab aru saama, et objektid ei kao kuhugi, kui ta neid hetkel ei näe või ei katsu, vaid jäävad ümbritsevas ruumis alles ning neid on võimalik seal üles leida. Kuni objekti püsivuse tajut pole hakanud kujunema, kaotab laps huvi asja vastu kohe, kui see kaob tema tajuväljast. Tunnetuse 3. astmel aga hakkavad last huvitama peitemängud, kus näiteks vanema nägu peidetakse rätiku taha ja laps püüab seda siis aktiivselt taasleida (4, lk 5).

Laps hakkab asju ja situatsioone märgistama, tajutavaid objekte sümbolite abil tähistama. Märgistamine on justkui «sangade» külgepanek asjadele. Kui enne sümbolite kasutuselevõttu on asjad justkui «siledad», neid ei saa kuidagi haarata ega mälus hoida ja nad kaovad meelest nägemis-kuulmis-katsumisulatusest väljudes, siis märgistamine võimaldab sümbolist kui «sangast» haarates asju ette kujutada ja mingil määral ka opereerida vahetus meelelises kogemuses puudevate objektidega (4, lk 7, 8).

Asjade ja situatsioonide märkideks kujunevad õige pea sõnad, mida laps kuuleb tarvitavat nende asjadega seoses. Kui 2. astmel on ta püüdnud üksnes matkida häälikulist struktuuri, siis 3. astmel hakkavad sõnad talle tähendama tuttavaid esemeid ja olukordi.

J. Piaget nimetas seda etappi sümbolilise opereerimise etapiks: lapse aktiivsus on pöördunud väliselt tagasi sisemisele. Omandades võime meeles pidada, asub ta nüüd tuttavaid asju teatud kindlal viisil mällu paigutama, üles ehitama oma maailmamudelit. Seni alateadvuses talletatu leiab oma kindla koha lapse ettekujutustes. Laps muutub «korrafanaatikuks». Ta õpib korra abil orienteeruma, teab, mis kusagil on ja mida milleks kasutatakse. Iga uus asi, mis tuleb lapse maailma, peab olema omal kohal ja sobima juba tekkinud süsteemi. Ka asjadevahelistes seostes nõuab laps ühest selgust, et ta neid mõistaks ja oskaks arukalt orienteeruda (2, lk 35).

**4. aste. Inimene loob endale üldise ettekujutuse, pildi maailmast.** Seda pilti tuleb pidevalt korrigeerida ja täiendada.

Maailmatunnetuse 4. astet iseloomustab oma ettekujutuse käsitlemine teadvusest sõltumatusena, objektiivselt eksisteerivana. Inimese jaoks on olemas «objektiivne» maailm. Nn 4. tüüpi nähtused on konkreetset esemed, objektid, mis on tunnetusele kättesaadavad niivõrd, kuivõrd neid osatakse kirjeldada või modelleerida. Põhimõtteliselt on need ammendamatu, iseseisvalt olemas.

Elav, pidevalt täiustuv maailmamudel hakkab kujunema ka lapse teadvuses, arenedes välja tunnetuse 3. astmel rajatud staatilisest kujutlusest oma ümbruse kohta. Järjest rohkem pöördub lapse tähelepanu seostele ja toimetele tuttavate objektide vahel. Enam ei piisa arusaamast, et tolmuimeja kogub endasse tolmud või et jänesel on pikad kõrvad ja nudi saba. Laps tahab teada, miks praht tolmuimejasse kaob ja miks jänese kõrvad just sellised on ning millised kõrvad on kõikvõimalikel muudel loomadel. Lapse aktiivsus tunnetuse uuel, 4. astmel pöördub taas seesmiselt välisele. Laps asub avastama üha uusi seoseid ja põhjusi. Ta uurib ja küsib lõputult, annab vaba voli oma fantaasiale. Lapse teadmisanu on nii suur, et tundub, nagu seda suudaks päriselt rahuldada vaid maailm tervikuna (2, lk 38).

**5. aste. Inimene otsib tajutud pildi, kirjelduse või mudeli mõtet.** Maailmatunnetuse 5. astmel jõutakse objektide olemuse mõtestamiseni. Nn 5. tüüpi nähtustel ei

2. astmel lapse huvi ja aktiivsus pöörduvad iseendalt ümbritsevale.

See on sümbolilise opereerimise etapp.

Laps asub avastama üha uusi seoseid ja põhjusi, uurib ja küsib lõputult.

ole kirjeldatavaid karakteristikuid, nende reprodutseerimiseks on vaja neid mõista. Nähtuste säilitamiseks mälus on tarvis arengut ja loomingut. See tähendab, et iga reprodutseerija loob objekti uuesti nimelt nii, nagu tema seda näeb või mõistab. Nõnda rikastub ja areneb tajutu inimese jaoks tema enese uute ideede ja mõtete arvel. Siin ei saa enam väita, et miski on tegelikult nii- või teistsugune. Ei ole objektiivset tõde ega teadmist, vaid igal inimesel on oma tõde.

Niisugusele tunnetusastmele jõuab inimene noorukieas. Tema tähelepanu pöördub taas välismaailmalt iseendale. M. Montessori loetleb uusi jooni areneva isiksuse juures: tõsuperiood tundeelus, loomingulisuse tarve, vajadus mõista maailma ja iseennast ning leida mõistmist teistelt, tunnustusvajadus, ühtlasi ka intellektuaalne tagasimine (2, lk 40). Noorukit ei huvita enam üha uued ja uued sündmused, tõsiasiad, teadmiste valdkonnad; maailm on tema jaoks esialgu ammendunud. Vaja on selgusele jõuda, mis on seni kogetu taga, leida tõelised väärtused elus ja iseendas. Nooruk tunneb vajadust selgusele jõuda oma võimetes, teadvustada oma tugevad ja nõrgad küljed, leida perspektiivsed tegevusalad.

Kui maailmatunnetuse 4. aste seostus eelkõige intellektuaalse arenguga, siis 5. astet võiks nimetada humanistliku arengu etapiks, mil kujunevad välja taktitunne, kõlblus ja muud puhtinimlikud omadused.

**6. aste. Inimene püüab leida teed maailma ja iseenda sisima olemuseni.** Maailm on talle seletamatu, saladuslik, paradoksaalne, mõistatuslik, absurdne, ta ei leia enam abi oma senistest kogemustest, teadmistest, eelarvamustest. Sel tunnetusastmel ei otsita enam vastust mingile küsimusele, ka mitte elu mõtet jms. Nn 6. tüüpi nähtuseni jõudmiseks tuleb sellega samastuda. Inimese mina kaotab siin oma tähtsuse, pole enam maailma telg.

Nüüd ei varja asjade olemust enam miski, kõik nähtused muutuvad «läbipaistvaiks», maailm asetub inimese ette puhta ja kirkana. Mida see tähendab, seda on kogunud ja kirjeldanud näiteks A. Huxley: «Olin... maailmas, kus kõik säras seesmisest valgusest ja oli lõpmatu oma tähenduses. Ma veetsin mitu minutit — või olid need sajandid? — mitte lihtsalt neid (tooli)jalgu vaadates, vaid tegelikult olles» (1, lk 49). Inimesele «... avaneb eksistentsi, antud, mõisteliselt määratlemata sündmuse ausära, selle piiritu väärtus ja tähendusrikkus... ilmneb «obskuurne teadmine», et Kõik on kõiges, et Kõik on tegelikult iga asi, igaüks» (1, lk 50).

Tunnetuse 6. aste paistab müstilisena, kui kujutleda inimest täielikult selle valduses olevana. Ometi võib seda seisundit kogeda igaüks, nimelt elu lõpupoole, kui eneseteostus enam huvi ei paku, küllalt palju on juba korda saadetud ja tunnetatakse kõige kaduvust. Siis võib kõrvaltvaatajana jälgida maiseid askeldusi just kui sipelgapesa või akvaariumi, tundes rahuldust ja heldimust maailmaharmonia kogemisest. Inimene on valmis lõpetama oma maist teekonda.

## TEGEVUSE PRAKTLINE KÜLG: MIS MÄÄRAB TEGEVUSE SISU?

**1. tasand. Tegevus toimub iseenesest, loomulikult, automaatselt.** Subjektide vahel ei ole sotsiaalseid suhteid, indiviid toimib loomulikult, mitteühiskondlikul viisil. Tegevuse valdamises 1. tasandil tegevus küll faktiliselt toimub, kuid veel ei ole võtit selle juhtimiseks, reguleerimiseks. On vaid võimalik tegevuse olemasolu märgata.

1. tasandil tegutseb imik, kes reageerib näljale, valjule helile, eredale valgusele, äkilisele langemisele — kõigele, mis häirib tema olekut. Kuid see instinktiivne reaktsioon — kisa või liigutused — on tema jaoks kindla kvaliteedi ja struktuurita, võimatu on seda reprodutseerida või meelde jätta. Imik on maksimaalselt sõltuv oma ümbrusest. Kuna ta meelte poolt pakutavale adekvaatselt reageerida ei saa, vajab ta pidevat kontakti emaga, kes tagaks tema turvalisuse.

**2. tasand. Tegevust on võimalik teadvustada teiste tegevuse matkimisena.** See eeldab, et matkija suudab tegevust liigendada ja struktureerida nii seda jälgides kui ka reprodutseerides. Selleks peab tegevusel olema äratuntav struktuur.

Tegevuse valdamise 2. tasandil tekibki võimalus eristada tegevusi struktuuri järgi ning sel alusel korrata ettenäidatavaid liigutusi, teha järele joonist või hääbitsust.

Selles arengustaadiumis määrab väikelapse tegevuse sisu ümbritseva keskkonna struktuur. Laps tutvub ümbrusega vaatamise, kuulamise, kompimise, maitsmise- imemise kaudu (3, lk 33), uurib oma ümbruse struktuuri kõigi meeltega. Lapse liigutused aimavad järele ema ja teisi lähedasi isikuid, muu hulgas ema suu liikumist ja hääli.

**3. tasand. Kui 2. tasandi tegevus eeldas välist eeskuju või ajendit, siis nüüd on subjektil seesmine programm, mille järgi ta tegutseb omaalgatuslikult.** See programm opereerib üldiste kujundite, tegevuse ja taju stereotüüpidega, mida subjekt suudab käivitada teadlikult. Inimene järgib oma tegevuses stereotüüpi, algoritmi,

5. astmel kujunevad välja puhtinimlikud omadused — taktitunne, kõlblus jmt.

Eneseteostus ei paku enam huvi, inimene on valmis lõpetama oma maist teekonda.

mitte aga välist olukorda ega tegevuse resultaati. Tegevuse 3. tasand tähendab tegutsemist mingi sotsiaalse rolli või positsiooni reeglite järgi. Sotsiaalsed suhted on koon-  
dunud ühtsesse reeglistikku, mida subjekt oma käitumisel rangelt silmas peab.

Lapsel tekib nüüd ettekujutus rollidest, mida inimesed tema ümber täidavad, ja ta tahab neid jäljendada. Kui ema pühib tolmu, tahab ka laps endale tolmulappi, ta mängib autojuhti või korraldab vastuvõtu mängukarule kui külalisele (3, lk 38, 39). Lapsele on oluline tegutseda mingi algoritmi järgi, korrata palju kordi üht ja sama tegevust (autojuhti mängides jäljendada rooli keeramist ja muid autojuhi tegevusi). Kogu jäljendustegevus peab olema «nii nagu elus», täpselt reeglitele alluv. Sellel arengutasandil ei rahulda last mingi fantaasia. Kuid samas ei kopeeri ta enam tegevust «pimedalt» nagu eelmisel tasandil (kus teisiti kui «elus» ei saanudki midagi järele teha), vaid reprodutseerib oma mälust, nii nagu see on sinna talletatud.

**4. tasand. Subjekt orienteerub pidevalt olukorras ja oma eesmärkides.** Tema tegevus toimub maailmas, millest tal on teadmised, kirjeldus, mudel. Tegutsemise eesmärk on muuta maailma kindlal viisil.

Kui ühiskond toimib sel staadiumil, määrab suhted inimeste vahel konkreetne olukord, milles inimesed tegutsevad, järgides oma huve ja vajadusi. Jõudude vahekorra igas situatsioonis määrab igaühele kuuluv ressurs (jõud, võim, tarkus, rikkus). Inimesed saavad üksteisele edasi anda oma teadmisi, kultuur säilitab ja akumuleerib neid. Teadmiste õigsust on võimalik kontrollida praktikas. Inimestevahelised suhted hõlmavad koostöö ühiste eesmärkide saavutamiseks ja konfliktid huvide kokkupõrgete tõttu. Subjekt planeerib ja mõtestab tegevust kõige oleva, faktide, asjaolude, välis- ja sisemaailma terminites.

Lapsele saavad 4. tasandil oluliseks töö ja õppimine kui tagasisidestatud tegevused, mis on orienteeritud kindlale eesmärgile, tulemusele, alates lihtsamatest toimingutest nagu näiteks riietumine.

Laps osaleb või kujutleb end osalevat üha mitmekesisemates sotsiaalsetes suhetes. Kodu ei täida enam kogu tähelepanu, laps pürib osaks suuremast tervikust, ühiskonnast. Tema keskkonnaks saab kollektiiv väljaspool kodu. Tekivad väikesed rühmitused, mille liikmeid ühendab mingi saladus, põhimõttele truuks jäämine, salakeel. Sellises miniühiskonnas valmistub laps osalema ühiskonnas, mille liikmeks ta täiskasvanuna saab (2, lk 39). Tema seisundi määravad samad momendid, mis täiskasvanutelgi – jõud, julgus, asjad ja raha. «Laps arvab, et kollektiivis peab olema tugev, ei tohi nutta ega teistest erineda, ei või vastu võtta õrnusavaldusi» (2, lk 39). Laps tegeleb kui suveräänne isik, kes väljendab ja kaitseb oma huve ega pea norme ja rolle absoluutseteks. Kuid ta püüab käituda adekvaatselt, toimida arvatavatele ootustele vastavalt. Määrav on seejuures nende arvamus, keda ta konkreetset juhul autoriteediks peab.

**5. tasand. Subjekt ei ole orienteeritud konkreetsete eesmärkide saavutamisele, vaid eneseväljendusele, oma vaimu avamisele.** Iga tegevus väljendab mingit vaimsust, kultuuri vms. Üksnes tegevuse kaudu saabki vaimus reaalsuseks muutuda, olgu tegevus kas maja ehitamine, pildi maalimine või filosoferimine. Tegevus on looming ja selle produkt rikastab maailma, vastupidiselt 4. tasandil toimuvale, kus tegevus tähendab alati millegi ümberjagamist ja rikkamaks saab muutuda ainult teiste arvel.

Inimestevaheline suhtlemine 5. tasandil põhineb üksteisemõistmisel, mis saab võimalikuks ühises tegevuses, eneseväljenduses. Ka kunsti saab mõista vaid loodud teose kaudu autori «vaimu» endas elustades.

5. tasandi tegevus tuleb inimese ellu üldjuhul noorukieas. Kui seni oli laps tundma õppinud kõikvõimalikke sotsiaalseid rolle, siis nüüd algab loominguline tegevus, oma kutsumuse realiseerimine. Soo jätkamine kui inimeste üldine kutsumus tähendab seksuaal- ja armastussuhete tärkamist. Kuid «vaim» ei otsi väljendust mitte üksnes bioloogiliselt, selle ilmnemiseks on kõikvõimalikud inimesele eriomased teed ja see võib väljenduda üsna erinevalt, sõltuvalt konkreetse inimese karakterist ja kalduvustest, olgu kunstis, teaduses või muul alal.

Noorukil kujunevad väärtushinnangud ja ideaalid. Tihtipeale leiavad need kehas- tuse konkreetsetes eeskujus või iidolis, kellega mõttes samastutakse. See pole enam 4. tasandi autoriteet, kellelt lapsena mõõtu võeti. Oma eeskujuga läbi elada püüdes liigutakse omaenda ideaalide poole.

**6. tasand. Tegevuses ei väljendu enam subjekti individuaalsus ja püüdlused, vaid selle sisu on subjektiülene.** Niisugune sisu võib olla igasugusel tegevusel, ei ole mingeid väliseid kriteeriume selle üle otsustamiseks. Subjekt on võimalik ainult valida, kas ta allub subjektiülele, kas tema tegevus on kooskõlas maailmaharmooniaga või mitte. Inimestevahelised 6. tüüpi suhted on puhthingelised, neil ei ole mingit selget materiaalist (kehalist) väljendust, s.t selle põhjal ei saa nende üle otsustada.

Tegevuse 3. tasand tähendab tegutsemist mingi sotsiaalse rolli või positsiooni reeglite järgi.

4. tasandil on tegutseja suveräänne isik, kes väljendab ja kaitseb oma huve ega pea norme ja rolle absoluutseteks.

5. tasandil toimub loominguline tegevus, oma kutsumuse realiseerimine, kujunevad väärtushinnangud ja ideaalid.

Tegevuse 6. tasand on eksistentsiaalne. Inimesed saavad kokku ühises olemises, nad saavad vahetult üksteiseks. Tegevuse 6. tasand on eksistentsiaalne. Tegevuse kogu individuaalne sisu jääb alumistele tasanditele.

Subjekt «... ei näe mingit erilist põhjust midagi teha ja leiab, et enamik juhtumeist, mille tõttu ta tavalises olukorras oli valmis tegutsema ja kannatama, ei paku mitte mingit huvi» (1, lk 50). Kuidas seda olekut kooskõlastada inimsuhete sündsas arvessevõtuga, kohustustega, mida tuleks täita, tunnetega, mida tuleks tunda, küsib A. Huxley. Aga nii: «Täieliku ja lõpliku lahenduse võivad leida ainult need, kel on eeldusi õiget laadi maailmavaate rakendamiseks õiget laadi käitumise ja õiget laadi pideva ning sundimatu ärksuse varal.» Nendel on «... seesugusid ja juhuslikkuste maailm üks ja nende jaoks iga üksik juhuslikkus pakub võimalust mitte ainult kirjastavaks süvitsinägemiseks, vaid ka kõige tegelikumaks armuteoks» (1, lk 54).

**S**ee oli üksikinimese arengu loogika. Seesama loogika aitab mõista kogu ühiskonna arengut, mis omakorda annab toetuspunkti isiksuse arengu mõistmiseks.

Puudutamata ühiskonna arengu kunagisi staadiume, täheldame, et nii tänapäeval kui ka lähiajalooos on enamiku inimeste elu põhisisu olnud võitlus oma koha ja kõige endale kuuluva eest siinses maailmas, tegevus selleks, et antud oludes toime tulla. Ühiskonnas domineerivad 4. tasandi suhted; loomulik tundub 4. tasandi maailmakäsitlus, mis jaotab maailma materiaalseks ja ideaalseks pooleks.

Nii on normaalne seegi, et 4. tasandil toimides kujuneb lapsest täiskasvanu: paljud noorukid ei jõuagi 5. tasandi probleemide ja püüdlusteni ning 6. tasandi valmisolek lahkimiseks ilmneb noortel üpris harva.

#### Kirjandus

1. Huxley A. Taju ukсед. Iosa. — Vikerkaar, 1991, nr 10.
2. Madise I. Montessori pedagoogika. — Haridus, 1990, nr 7.
3. Montessori pedagoogika. Iosa — Harjumaa Hariduse Arengukeskus, 1991.
4. Vooglaid T. Lapse areng. Käsikiri, 1991.

TÖNU KALLE foto



## Tööõpetuse õpetaja arvude peeglis

MALLE-IVI NURME, TTÜ kergetööstustehnoloogia kateedri õppelabori juhataja, TPÜ kaugõppe V kursuse üliõpilane

### Üldhariduskoolide võrk

Viimastel aastatel on tehtud suur töö haridusele uue, täiuslikuma sisu andmisel. Vaatamata sellele on aga paljude küsimuste lahendamine jäänud poolele teele ning seetõttu aktuaalne ka täna.

Üks niisuguseid probleeme on tööõpetus koolides, selle sisu, maht, meetodid ja eesmärk, samuti tööõpetuse õpetaja osatähtsus. Kõigi nende probleemide analüüs on mahukas ja aeganõudev. Sissejuhatuseks sobib üldhariduskoolide võrgu, tööõpetuse õpetajate ja õpilaskontingendi analüüs 1990/91. õa statistiliste andmete põhjal.

1990/91. õppeaastal oli Eestis 246 põhikooli ja 223 keskkooli. Neist eesti õppekeelega vastavalt 209 ja 145 ning vene õppekeelega 25 ja 63 kooli. Segakooli oli põhikoolide hulgas 12 ja keskkoolide hulgas 15 (vt joonis 1).

Statistiliste andmete põhjal võib eraldi analüüsida koolivõrku linnades ja maakondades. Linnades oli põhikooli 31 (neist eesti õppekeelega 11, vene õppekeelega 16), mõlema õppekeelega segakooli 4, keskkooli oli 104 (eesti õppekeelega 52, vene õppekeelega 48, segakooli 4). Maakondades töötas kokku 215 põhikooli — 198 eesti, 9 vene õppekeelega ja 8 segakooli. Vene õppekeelega koolide arv põhikoolide hulgas moodustas 12%, keskkoolide hulgas 43%.

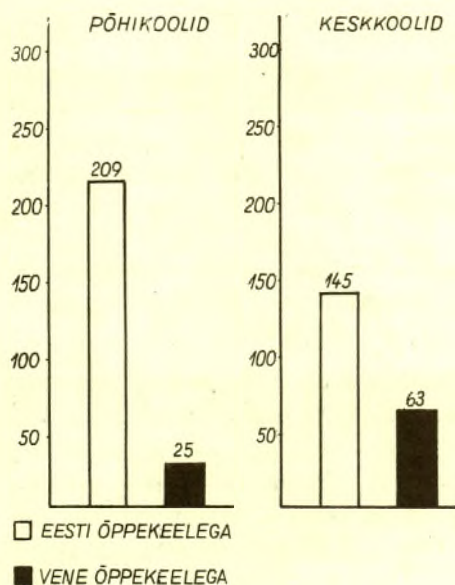
### Tööõpetuse õpetajate haridus ja õppekeel

1990/91. õa töötas vabariigi üldhariduskoolides 898 tööõpetuse õpetajat. Linnakoolides 530, neist 274 eesti ja 256 vene õppekeelega koolis; maakoolides oli ametis 368 õpetajat: eesti õppekeelega koolides 359 ja vene õppekeelega koolides 9 õpetajat (vt joonis 2).

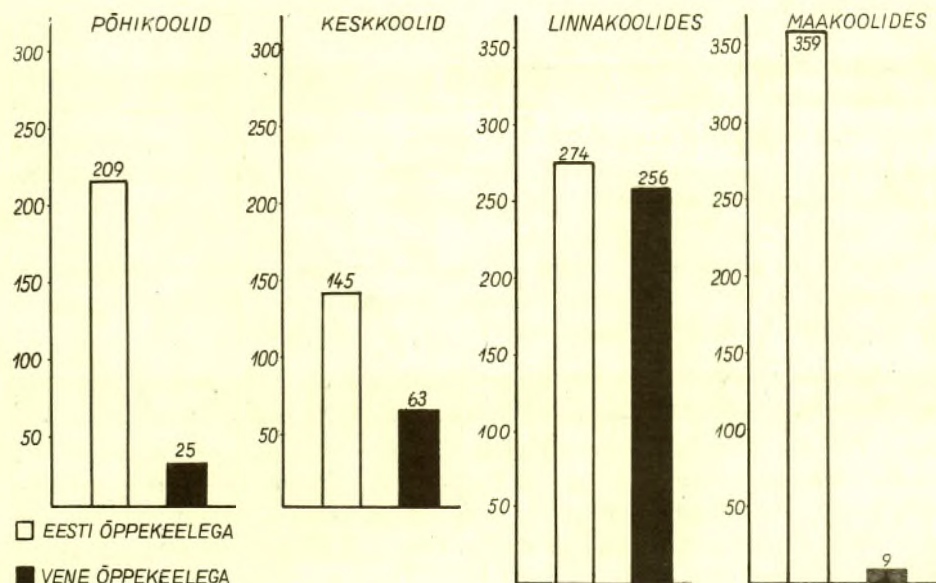
Eelmisel õppeaastal koolis töötanud 898 tööõpetuse õpetaja haridustase oli jaotunud, nagu näha tabelis 1.

Linnas on eesti ja vene õppekeelega koolides käsitööõpetajaid peaaegu võrdselt.

Joonis 1



Joonis 2



Tabel 1

	kokku	linnas	maal
pedagoogiline kõrgharidus	463	299	164
muu kõrgharidus	74	54	20
lõpetamata kõrgharidus	53	22	31
pedagoogiline keskeriharidus	106	52	54
muu keskeriharidus	103	64	39
keskharidus	99	39	60

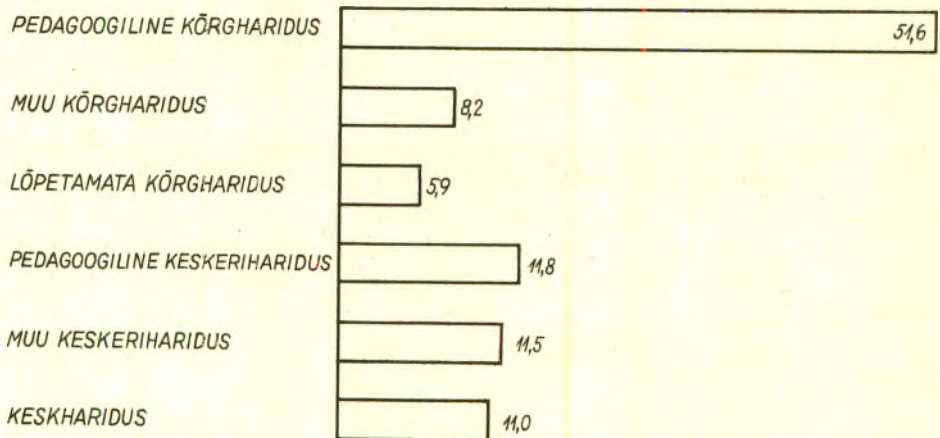
Pedagoogilise kõrgharidusega käsitööõpetajaid on koolides ainult 51,6%, maal aga on neid umbes kolmandik. Nii ei pea paika arvamusi, et mell on nõutava haridusega käsitööõpetajaid juba piisavalt.

Kõige enam oli pedagoogilise kõrgharidusega õpetajaid — 51,6%, linnakoolides töötas neist 64,6%, maakoolides 35,4%. Muu kõrgharidusega õpetajate osakaal oli suhteliselt väike — 8,2% ja nendest õpetajatest 73% töötas linnas, 27% maal. Lõpetamata kõrgharidus oli 5,9% õpetajatel (linnas õpetas neist 41,5% ja maal 59,5%). Võrdsetes osades olid esindatud need õpetajad, kellel pedagoogiline keskeriharidus — 11,8%; muu keskeriharidus — 11,5% või keskharidus — 11,0%. Muu keskeriharidusega õpetajate suurem osa (62,2%) töötas linnakoolides. Keskharidusega töötamise õpetajad (60,6%) domineerisid maakoolides.

Andmetest võib järelda, et linnakoolides töötavate õpetajate hulgas oli kõrgharidusega õpetajaid rohkem kui maakoolides — vastavalt 68,6% ja 45,1%. Tööõpetuse õpetajatest 59% töötas linnade üldhariduskoolides ja 41% maakondade üldhariduskoolides (vt joonis 3).

Joonis 3

## TÖÖÕPETUSE ÕPETAJATE (898 inimest) HARIDUS %-des.



Eesti õppekeelega õpetajaid oli 633 ehk 70,5% ja vene õppekeelega õpetajaid 265 ehk 29,5%.

## Õpetajaskaader ja selle liikumine

Ligi neljandik käsitööõpetajaist ei tööta oma erialal.

Tööõpetuse õpetajatest 216 (24,1%) ei töötanud oma erialal. Linnakoolides oli see arv 103 (47,7%) ja maakoolides 113 (52,3%). Linnas oli 37 eesti ja 66 vene õppekeelega õpetajat, kes ei õpetanud tööõpetust; maakondades oli neid vastavalt 102 ja 11.

1990/91. õa alguseks oli loobunud tööõpetuse õpetaja tööst linnakoolides 35 ja maakoolides 32 inimest. Eesti õppekeelega koolidest lahkus linnas 19 ja maal 30 õpetajat. Vene õppekeelega koolidest linnas 16 ja maal 2 õpetajat.

## Õpilaskontingent ja klassikomplektid

Eesti Vabariigi Haridusministeeriumi statistilistes aruannetes pole eraldi välja toodud tütarlaste ja poiste tööõpetuse õpetajate arvu. Selle kindlaksmääramiseks võib analüüsida õpilaskontingenti nii põhi- kui ka keskkoolides. Analüüsimiseks on uuritud 6 linna ja maakonna statistilisi näitajaid. Uurides tüdrukute ja poiste hulka ning klassikomplektide arvu, võib öelda, et vabariigis tervikuna on need näi-

tajad tüdrukute ja poiste puhul võrdsed. Seega olid tööõpetuse õpetajate üldarvust (898) ligilähedaselt pooled tütarlaste tööõpetuse õpetajad. Võrreldes õppekeelte omavahelist proportsiooni, on eesti õppekeelega tütarlaste tööõpetuse õpetajaid umbes 2/3 õpetajate üldarvust, seega 290—300 õpetajat.

Edaspidiseks uurimistööks, et selgitada välja meie vabariigi **naiskäsitööõpetaja ühiskondlik aktiivsus, tema isiksuseomadused, tööstaaž erialal, haridus** jne, tuleb küsitleda 50. . . 70 õpetajat. Sellise suurusega suvaliselt valitud rühma anketeerimine peaks tagama tõese nägemuse naiskäsitööõpetajast. See töö on ettevalmistamisel ja küsitlus toimub 1992. a algul. Korraldame 3 küsitlust: mida õpetaja ise arvab endast ja oma tööst, mida arvab käsitööõpetajast koolijuht, mida arvab õpilane. Pärast ankeetide analüüsi selgub lõplikult, missugune on meie käsitööõpetaja hetkeseisul.

Missugune **p e a k s** olema minu nägemuse kohaselt käsitööõpetaja, selleks võtsin kokku oma kogemused (olen ka ise töötanud õmbluseriala õpetajana) ja loetud kirjanduse.

Tütarlaste  
tööõpetuse  
õpetajaid on  
eesti koolides  
rohkem kui  
vene koolides —  
2/3 üldarvust.

### Õpetaja, Inimene Inimeste keskel

Vaimse tervise säilitamiseks vajab inimene positiivset emotsionaalset toonust. Lastele on selleks eelkõige koolirõõm, mis sõltub nii koolist kui ka kodust.

Õpetajast oleme harjunud kõnelema ülivõrdes. Et laste ootusi mitte petta, tuleb õpetajal end nii mõnigi kord ületada ja olla «kõige, kõige, kõige. . . ». Sest see, kes suurt tahab saavutada, peab kogu jõu kokku võtma. Kuid kõik, mis peab suurene-  
ma, peab kõigepealt tekkima.

Uurimustest on teada, et õpetajad ei soovita oma kutset lastele. See ei tohiks aga viia lihtsustatud arusaamisele, nagu oleks õpetajakutse prestiiž madal. Vastupidi, õpetajakutset nähakse palju selgemini seda erilist, mida temalt on harjutud nõudma. Kutsest loobutakse aga põhjusel, et ei nähta endas jõudu (või ei taheta enast pingutada) õpetajakutsega kaasnevate raskuste ületamiseks. Lihtsalt kardetakse, et ei suudeta olla ERILINE. Oleme lati ise liiga kõrgele tõstnud. Me ju näeme, et enamik neist, kes meie lapsi edukalt õpetavad, on just tavalised inimesed, kes otsivad ja eksivad, kaotavad ja leiavad, elavad üle võite ja kaotusi, armastavad ja vihkavad nagu meiega. Kas pole nii, et kõige paremini oskab lohotada see, kes ise on kord kibedaid pisaraid valanud, ja kõige kergemini ravib valutavat sõrme see, kes ise südamevalu on tundnud?

Õpetaja meie ühiskonnas on inimeste keskel. Õpetaja tavaline töö on nii keeruline ja lihtne ühtaegu.

Õpetajatele esitatud nõuded on alati olnud väga kõrged. Oma ühiskondlikult tähtsa positsiooni tõttu on õpetaja alati pidanud noortele ja teistelegi olema eeskujuks.

Õpetajad nagu kõik inimesed erinevad suuresti, on unikaalsed, kordumatud ja see on suur õnn. Iga õpetaja hiilgab oma talendiga (kui tal seda on), oma võimete-  
ga, jõu ja tahte tugevusega. Õpetaja peab väljendama iseennast, siis on ta ka kasvatustöös siiras. Igaühel on oma meelepärased ja vastumeelsed asjad, sümpaatiad ja antipaatiad, spetsiaalsed tundmused erinevate laste vastu. Igaühel on spetsiaalne kogum isiksuse jooni. Igal õpetajal on väga erinev pagas, mille ta oma õpilastele üle annab. Õpetaja on kõige mõjusam siis, kui ta annab üle parima, selle, mida on temas kõige rohkem.

Õpetajatöös on tähtsaimaks teejuhiks deviis: **rõõmu võta südame ja kurbust mõistusega**. Keegi ei andesta, kui õpetajad pole edasi andnud seda head, mida nad aegade jooksul on kõrs kõrre kõrvale kogunud.

Tänapäeva koolielu on keerukas pedagoogiline, psühholoogiline ja sotsiaalpsühholoogiline protsess. Kool tuleb oma ülesannetega paremini toime, kui me võimalikult paremini tunneme mitte ainult neid, keda õpetame, vaid ka neid, kes õpetavad, teame nii nende võimeid kui ka isiksusejooni.

Õpetajatöö  
on kõigi  
pilgu  
all.

## Naiskäsitööõpetaja

Õpetajatöö on läbi aegade olnud hinnas, õpetajateta ei saada hakkama ka tulevikus. Naiskäsitööõpetaja töö on rahvusliku kultuuri traditsioonide uue tõusulainega eriti heakskiitu vääriv. See töö on etnograafia, kultuuriloo ja rahvusliku kunsti traditsioonide järjepidevuse säilitamine. Naiskäsitööõpetaja töö on loominguine, fantaasiarikas ja pakub suurt tööõõmu, kuid nõuab õpetajalt rohkesti pedagoogika, psühholoogia, rõivaste tehnoloogia, tekstiilmaterjalide, õmblusseadmete, konstrueerimise ja kompositsiooni aluste, erijoonistamise, stiili- ja värviõpetuse teadmisi. Naiskäsitööõpetaja amet sobib tütarlastele, kuid on juhtumeid, kus telgedel ja varrastel kudumine ning nende oskuste edasiandmine on osutunud noormeestegi meelislaks.

Naiskäsitöö-  
õpetaja näeb  
oma töö  
tulemusi  
õpilaste  
loomingu.

Naiskäsitööõpetaja **töötulemusi näeme tema õpilaste loomingu kaudu** kirevates rahvarõivastes, traditsioonilises tekstiilikunstis, kudumites, heegeldustes, tikandites. Tema õpilaste kätetöö kaunistab meie kodusid, tööruume, tänavapilti.

Naiskäsitööõpetaja peab pidevalt **täiendama nii oma käsitöö-, moe- kui ka metoodikaalaseid teadmisi ning oskusi**. Ta peab olema avara silmaringi, kõrge käitumiskultuuriga, vaimselt ja kehaliselt terve. Õpetaja on oma kutsetöös väga **kontaktne inimene**. Ta seisab päev päeva kõrval silmitsi eri suhtlemispartneritega: õpilaste, kolleegide, koolijuhtide, lastevanemate ja üldsuse esindajatega. Igapäevaelus läheb vaja sõbralikkust, loovat koostööd, mõjusat veenmisoskust, emotsionaalsust ja pidevat selgitamist. Naiskäsitööõpetaja terve ja tugev psüühika on vajalik eeldus tööõõme, loovuse ja elurõõmu säilitamiseks.

Õpetaja igapäevatöö hulka kuulub tundide ettevalmistamine, õpilaste tööde kontrollimine, analüüs ja hindamine, jaotusmaterjalide valmistamine. Kuigi aeganõudev, on see meeldiv tegevus. Kõigeks selleks peab õpetaja tunda lisaks metoodikale ka kirjakunstisaladusi.

Heaks käsitööõpetajaks ei saa igaüks. See nõuab **põhjalikku ettevalmistust**, mis kestab kõrgkoolis kuni viis aastat, enesetäiendamise kaudu jätkub aga kogu elu.

## Töö sanitaar-hügieenilised tingimused

Õpetaja tööd ei peeta tervistkahjustavaks, kuid õpetajad peavad olema vaimselt ja kehaliselt terved. Õpetaja töö on liikuva iseloomuga. See ei ole individuaalne, st, õpetaja töötab klassiruumis koos õpilastega. Õmbluskabinetis on üsna tugev müra, vibratsioon, normaalsest kõrgem temperatuur, kuiv ja riidetolmune õhk. Silmade koormus on suur. Õpetaja käitumine on õpilaste kontrolli all. See nõuab õpetajalt pidevat enesekontrolli, oma käitumise ja kõne korrigeerimist. Suurt vaimset pinget saab reguleerida tunni õige planeerimisega, sest eri metoodiliste võtete kasutamine võimaldab muuta töötempot ja luua puhkehetki.

## Eeldatav psühhogramm

Õpetaja tööks on vaja vaimseid ja kehalisi võimeid. Naiskäsitööõpetajal peavad olema lisaks eeldatavatele pedagoogilistele võimetele ka **täpsed ja koordineeritud liigutused**. Eriti **täpne peab olema sõrmede töö**. Oluline on **reageerimiskiirus**, sest õpilaste juhendamine õmbluskabinetis nõuab õpetajalt kõigi ohutustehnika nõuete täitmist, sama tuleb nõuda ka õpilastelt. Käsitööõpetajal peab olema väga **hea nägemine** ja võime eristada värve, vajalik on hea silmamõõt. Ka **kuulmine** peab olema terav, sest masinarikked on kõigepealt äratuntavad töötamismüra muutuse järgi.

Oluline on **arenenud tähelepanuvõime** ja tähelepanu keskendamine ning jaotamine. See on vajalik õppepraktika juhendamisel nii töö kvaliteedi kui ka õpilase tööohutuse tagamiseks. Kuid arenenud tähelepanuvõime lubab ka paremini õpilastega kontakteeruda. Vaja on osata tähelepanu jaotada: üheaegselt peab õpetaja jälgima nii õpilaste individuaalset tööd kui ka tundi tervikuna. Tähelepanuvõime on arendatav, see sõltub õpetaja oskustest ja kogemustest. Tähtsad on sellised



iseloomujooned, nagu enesekriitilisus, püsivus, iseseisvus, suhtlemisoskus, taktitunne, mälu, ausus, siirus. Vaja on ka tehnilist taipu.

Käsitööõpetaja on loominguiline töötaja. Lisaks heale värvitajule peab tal olema hästi arenenud kompositsiooni-, stiili- ja ruumitaju, proportsioonitunne.

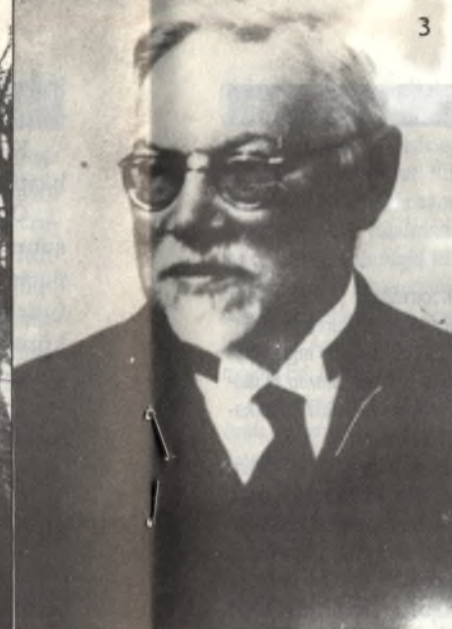
Õpilaste ettevalmistamine iseseisvaks eluks on pikaajaline protsess. See nõuab suurt kannatlikkust ja visadust, oskust vältida vigu. Tihe kontakt eri suhtlemispartneritega nõuab õpetajalt head suhtlemisoskust, kõrget kõne- ja käitumiskultuuri. Käsitööõpetajal peab olema arenenud konkreetse mõtlemise võime, et kiiresti võrrelda ning analüüsida paljude variantide eeliseid ja puudusi. Ta peab suutma valikut teha, olema otsustusvõimeline.

Käsitöö-  
õpetus on  
looming.

KÄSITÖÖTUND.

TÕNU KALLE foto





## DIREKTORID VÕT

J. KÄIS	1945-1946
K. PRINKMAN	1946-1947
R. RÄGASTIK	1947-1950
A. VALSINER	1950-1959
E. PIRN	1959-1970
A. HEINING	1970-1976
L. LEVALD	1976-1978
A. EGLON	1978-1983
L. FIVEGER	1984-1989
J. SAULEPP	1989 DIR.-N.

## EHA

J. SAULEPP	1989-1991
A. VEERITS	1991



13. märtsil tähistas Eesti Hariduse Arenduskeskus Tallinna Linna Pedagoogilisest Muuseumist ja õpetajate keskraamatukogust alguse saanud Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi järglasena oma 70. aastapäeva.

1. EHA aadress on Sakala t 21 ja 23.

2. Juubeliaktusel andis haridusministri asetäitja KALJU LUTS üle Haridusministeeriumi au- ja tänukirjad. Aukirja võtab vastu TOOMAS LEPIKSAAR (fotol vasakul).

3. Tallinna Pedagoogilise Muuseumi alusepanija oli ALEKSEI JANSON.

4. Tallinna Pedagoogilise Muuseumi personal 1936.a.

5. Fotol on ära toodud VÕTi ja EHA direktorite nimed läbi aastakümnete.

6. Saksa kultuurivalitsuse korraldatud füüsikaõpetajate suvekursusest osavõtjad 1939.a.

7. Piik 70. aastapäeva aktuse saalipoolle.

TÕNU KALLE fotod ja reprod



## «Toomas Nipernaadi» retseptioonist II

JAANUS VAIKSOO, TPÜ kirjanduskateedri õpetaja

### FILM

«Toomas Nipernaadi» interpreteeringutest teatrilavadel ja kinolinal väärrib meenutamist eelkõige 1983. aastal «Tallinnfilmis» valminud film, mida võib võtta otseku tagantjärele lohutust, sest oli ju Gailiti juba 1930. aastatel lootnud oma romaani filmina näha — võib-olla isegi Hollywoodis vändatuna.

«Tallinnfilmis» «Nipernaadi» stsenaariumi autor oli Juhan Viiding, režissöör Kaljo Kiisk, Toomas Nipernaadi mängis Tõnu Kark.

«Nipernaadi» senised interpreteeringud teatrilavadel midagi üle aegade kestvat polnud pakkunud. Lavastused ei suutnud tõusta teose tasemele.

Filmikunsti avaramad võimalused lubasid oodata sügavat sissevaadet «Nipernaadi» olemusse, kuid teiselt poolt peitus filmis veelgi suurem oht teha teose põhjal järjekordne publikut ligitõmbav pinnapealne kommertslik komöödia.

Draamalavastustele osaks saanud terav kriitika, mis lähtus põhiliselt teose ja dramatiseeringu võrdlevalt aluselt, oli muutnud filmiarvustajad parasjagu hellaks. Seepärast toonitati, et filmi tuleb vaadelda kui täiesti iseseisvat teost.

Nii või teisiti on säärane vaatenurk enesepettus, sest filmi vaadates toimub retseptiooniprotsessis paratamatu võrdlus (vähemalt alateadvuse tasandil) lähteteosega.

Kriitika oli seekord peaaegu üksmeelselt heasoovlik. Tõdeti, et üle pika aja pärast mitmeid ebaõnnestumisi oli «Tallinnfilmis» valminud igati terviklik linatöös.

Kas lõpuks ometi oli interpreteering teose olemust suutnud tabada? Algab ju film vaatajale ootamatult: Toomas Nipernaadi ilmub kaadrisse südasuvel valges ülikonnas ja jalgrattaga, millele järgnevad seiklused Krootuse talu õuel koos ülepaistutatud karakteri- ja situatsioonikoomika kasutamisega.

Siin režissööri nägemusega adekvaatset retseptiooni kohe ei tekkinud ning kriitikal kujunes (või süvenes) automaatselt eelarvamus — kas jälle ebaõnnestumine?

Filmis on muudetud lähteteose kompositsiooni, mis oluliselt mõjutab Nipernaadi ühe põhiidee — eksistentsiaalse elufilosoofia — tunnetamise võimalikkust. Toomas Haug seabki seetõttu filmi sissejuhatamise novelliga «Toomas Nipernaadi» küsimärgi alla.

«Nimelt on Gailiti teos eeskätt romaan, mitte jutukogu. Romaanina on tal oma üsna kindel ehitus ja dünaamika. Sisuliselt oluline on ajatelt — aastaegade vaheldumine. Romaan algab lume minekuga «Parvepoisid» (lund on veel näha, jõel murdub jää) ja lõpeb lume tulekuga. Teose lõpus on lumi taas katnud peaaegu kogu maa. Kõik vahepealne osutub olevat nagu kinnises ringis, väljapääsuta on ka Toomas Nipernaadi illusoorsed ärateed. Järjekordne talv tuleb üle elada ja tõenäoliselt kordub järgmisel kevadel-suvel-sügisel kõik samamoodi. Selles tsüklilisuses on võimalik näha koguni müüdisugemaid (orav rattas, Ahasveerus, Sisyphos jne), mis annavad loole igavikulise hõngu.» (5, lk 53.)

Filmis elu suletud ring ja igavikulise kordumise motiiv novellide järjestatuse alusel ei avaldu. K. Kiisk näeb «Toomas Nipernaadis» eelkõige arengulugu. «Selle võluva mehe elupildi teisenemisest ja järkjärgulisest tõsinemisest mängu ja tegelikuse piirmail ongi film.» (9, lk 11.)

Seepärast siis liikumine iroonilis-koomilisest (novell «Toomas Nipernaadi») lüüriilis-traagiliseni («Seeba kuninganna»). Gailiti teoses peategelase isiksuslikus olemuses midagi ei muutu. «Nipernaadi on mees, kelle lugu on juba ammu ja jäädavalt lõppenud, kes on sügavalt läbi elanud ellusüüvimise katastroofi.» (5, lk. 57)

Erinevatele tõlgendustele vaatamata ei mõju Kiisa — Viidingu pakutud variant häirivana, sest tegemist on ikkagi sügavalt läbitunnetatud ning meisterlikult teostatud «Nipernaadi» interpretatsiooniga. Pealegi on Kiisk leidnud suurepärase motiivi, mis kompenseerib kompositsioonimuutusest tingitud ebakõla lähteteosega ja avab ootamatult mõjuvalt Nipernaadi teise plaani.

Erinevaid novelle filmis seob omavahel Nipernaadi üksildane teekond läbi Eestimaa, taustana kõlmas Ernst Enno «Rändaja õhtulaul» Anne Maasiku esituses. K. Kiisal oli selle motiivi kasutamine selge ammu enne filmimist.

See on Nipernaadi arhetüüpne kannel, mis pidevalt monotoonselt heliseses avab peategelase eksistentsiaalse olemuse (inimese üksindus tänapäeva maailmas) ja elu igavese ringkäigu paratamatuse. «Ma kõnnin hallil lõpmata teel/ kesk nurmi, täis valmivat vilja,/ ma kõnnin ja kõnnin otsata teel,/ ju lapsena teesid armastas meel —/ teed laulavad õhtu hilja.»

Eesti kirjandusloos pole vist varem Ernst Ennot ja August Gailiti omavahel otseselt kõrvutatud. Kui Ennot ilmus 1910. aastal teine luulekogu «Hallid laulud», milles ka «Rändaja õhtulaul», siis noor Gailit debüteeris raamatuga «Kui päike läheb looja». Süngetoonilised meeleolud ja pealkirjade sisuline sarnasus ei anna siiski põhjust enamaks kui puht juhulikuks faktiks, millest lähtumine oleks liialt spekulatiivne. K. Kiisa leitud motiivi alusel võib aga Gailiti Ennot näha küll. Täpsemalt öeldes Gailiti eluröömsa väliskihi alla peidetud melanhoolsus (traagilisus) avaneb Enno abil ootamatult selgelt.

Võib tunduda ootamatu, et raamatu Nipernaadit on võimalik kehastada konkreetsetel näitlejal, ilma et see oluliselt lõhuks retsipiendi varem kujunenud kujutluspilti, vaid sobitub valutult ideaalkuju kõrvale (või asemele). Tõnu Kargis peab peituma omajagu nipernaadilikkust nii kehalt kui ka vaimult, sest ainuüksi meisterliku ümberkehastamisega seda osa ära ei tee.

Eespool viitasin Gailiti võimele anda sõnade abil edasi meisterlikke looduskirjeldusi. Filmis on kirjaniku «märgisüsteem» transformeeritud imekauniks looduspiltide reaks, milles põhiosa operaator Jüri Sillartil ja kunstnik Tõnu Virvel. Loodus mõjub vaatajasse niivõrd intensiivselt, et kujuneb filmis omaette tegelaseks. Režissööride mängis looduskujund väga olulist osa, sest peale Toomas Nipernaadi oli see ka film Eestist. Ja vaatajale muutub ta lähedaseks ja mõistetavaks, sest selles avaldub ilu, headus, humanism ja armastus.

### NIPERNAADLUS — NÄHTUS EESTI KULTUURIS

Eestlastel on oma vagabund — Nipernaadi. See on kummaline nimi, mis annab kogu müüdile erilise sümbolijõu.

Nimi on gailitliku stiili äärmiselt oluline osa.

Trilby, Kuppelvaar, Paal Irvik, Annele Longo, Mae-Stina jt. See pole kirjaniku võltspuus või epateeriv sõnademäng. Vastu-

pidi — erinevalt paljudest ei mõelnud Gailiti tegelastele nimesid eraldi välja, vaid sageli kujunesid need mingi vahetu impulsiina nagu teose ideegi. Oluline oli rütm, helin, kõla. Sündis ju «Nipernaadi» idee samuti rütmielamusena, ühe mehe sammude kajana. Kas tekkis samal hetkel ka nimi?

Igatahes läks Nipernaadi rahva seas kiiresti käibe. Gailiti teos oli Eesti Vabariigis 1930. aastatel üks loetavamaid raamatuid. «Toomas Nipernaadi» oli moes. Sellest rääkimine kuulus seltskonnas hea tooni juurde, raamatu omamine muutus presitižikaks. Analüüsides tõusikluse nähtust eesti kultuurielus, mainib Ed. Hubel muuhulgas:

«Kui mõni tõusiku proua loeb Gailiti Nipernaadi, siis võib kindlasti öelda, et teda ei sunni selleks kirjanduslik huvi, vaid ta ostab raamatu selleks, et näidata seda oma toredas kapis ja et tarvilikul juhtumil teaks kah sõnakese kaasa rääkida, kui juhtub tulema seltskonnas kõne alla mõni kirjanduslik teos.» (17, lk 1.)

Loomulikult ei saa säärast moekarjast tekkinud odavat populaarsust võtta teose väärtuse mõõdupuuks, ometi saab asi palju selgemaks, kui siia kõrvale lisada veel üks lugejaelamus.

«Nagu päevi kalendris, niisama tihedalt kadedust täis on juba lapsegi elu. Olin kade naabripoisile, kes varahommikul üles tõusis ja aknale istus, et «Toomas Nipernaadi» lugeda. Ta oli popsipere laps, ja kuigi vara tõusnud, siis polnud tal seepärast veel tarvis karja minna. Sain avalikust raamatukogust laenatud Nipernaadi endale karja juurde kaasa laenata alles siis, kui naabrimees sellega valmis oli jõudnud.

(---)

On raamatuid, mis meelitavad, lausa ahvatlevad lugemisele ühe sõõmuga ja neelates. «Toomas Nipernaadi» on üks niisugustest, vähemalt sellele, kes teda esimest korda ja noorest peast loeb. Lugemise kiirus suurendab veelgi raamatu muidust kirevust ja selle karusselliikku sära. Rännumehe üleemeelikud seiklused ja teiselt poolt ta loobumise melanhoolia pöörivad siis võluöödiliselt ühte. Tookord karjamaal tundus lugu Nipernaadist olevat nagu sädemeid pildiv sära-küünal ja vähemalt selle suve kestel ei üritanud ükski teine raamat kütkestavuses Nipernaadiga võistelda.» (8, lk 66.)

Tõusiku proua ja väikene karjapoiss. Mõlemad loevad «Nipernaadi», aga mis on neil kahel ühist? Mis on nende vahel või kes? Võib-olla ärimees, kes pärast päevaseid askeldusi tunneb puhkust Nipernaadi vabadusest; noor tüdruk, kes õhkab igatsevalt puhta kirgliku armastuse järele; kirjanik, keda võib kolleegi nauditav sullejooks; küünik, kes naudib noorte neidude lapsikut naiivsust; moraalijünger, kes poetab pisara, sest kõik jääb nii ilusaks ja puhtaks; või elumees, kes õpib Nipernaadilt võrgutamiskunsti võlusõnu?

«Toomas Nipernaadi» on raamat kõigile, sest oma mitmekihilisusega suudab ta pakkuda igaühele just seda, mida keegi sealt otsib. Eestlastel on vähe asju, mida kõik armastavad. «Nipernaadi» tundub olevat üks nendest.

Juba mõne aasta jooksul pärast teose ilmumist leidsid rahva seas laialdast kasutamist terminid «nipernaadilik», «nipernaadilikkus», «nipernaaditsema», «nipernaadlus». Need mõisted võisid väljendada paljut, igatahes mitte igapäevast.

Nipernaadilikkuse all võib mõista iseloomu, eluviisi, vabadust, hullust, armastust ja mida kõike veel. Kuid päris kindlasti leidub Nipernaadi igas eesti inimeses.

Nipernaadi on eestlastele sümbol. Seepärast ei tarvitseks otsida talle sääraseid võrdlusi, nagu eesti Don Quijote või eestlaste Peer Gynt. Parem öelda kõige kohta, mis eestlase jaoks inimlik, hea, ilus, rõõmus, vabadust ja armastust ülistav lihtsalt — n i p e r n a a d i l i k .

## Kirjandus

1. A d s o n A. «Toomas Nipernaadi» ideest ja tähendusest. — Looming, 1929, nr 1.

2. August Gailiti «Nipernaadi» tõlke vastukajad. — Looming, 1931, nr 10.

3. G a i l i t A. Klounid ja faunid. Trt, 1919.

4. G a i l i t A. Toomas Nipernaadi. Tln, Eesti Raamat, 1967.

5. H a u g T. Pea vastu veel need mõnikümmed talve. . . — Teater. Muusika. Kino, 1983, nr 8.

6. K i v i k a s A. Eesti romaan 1928. — Päevaleht, 1929, nr 28.

7. K i v i k a s A. Toomas Nipernaadi. August Gailiti romaan novellides. — Päevaleht, 1928, nr 336.

8. K o l k R. Esimesed kohtumised Gailitiga. August Gailiti 1891—1960. Mälestusteos. Lund, 1961.

9. L i n k E. Mis on valmis, teoksil, kavas? — Sirp ja Vasar, 1983, nr 15.

10. M., J. Hulguse jutud. — Päevaleht, 1928, nr 353.

11. M u t t M. Kõik on üks ja seesama. Tln, Eesti Raamat, 1986.

12. Nipernaadi — laul kaugest Eestist. — Päevaleht, 1931, nr 330.

13. P a l g i D. Eesti ilukirjandus 1928 a. — Postimees, 1929, nr 19.

14. R a u d s e p p H. Mait Metsanurk. — Looming, 1928, nr 8.

15. Sakslaste arvamusi «Toomas Nipernaadist». — Looming, 1932, nr 2.

16. S i l l a o t s M. August Gailit: Toomas Nipernaadi. Eesti Kirjandus, 1929, nr 1.

17. Tõusikluse kunstiklubi kohtu ees. — Päevaleht, 1932, nr 59.

18. V i s n a p u u H. Päike ja jõgi. Lund, 1951.

# Võõrkeelsed ainetunnid koolis

ARVED LEINBOCK, psühholoogiakandidaat, TPÜ Pedagoogikauuringute Instituudi vanemteadur

Võõrkeele omandamist takistab hulk tegevaid psühholoogilisi tegureid. Seetõttu pöördatakse ka võõrkeele õpetamisel ekstreemsete psühholoogiliste võtete poole. Kõige ootamatum neist oli õpetamine unes — organismi seisundis, mil aju tegevus ei ole täielikult lakanud. Ei kujuta ette, et teiste ainete õpetajail võinuks tekkida selline idee. Suhteliselt suurejooneline oli ka lingvafonikabineti edukalt realiseeritud projekt, mis teatavas mõttes rajas teed arvutiklassile. Lingvafonikabineti leiab rakenduse keele kui suhtlemisvahendi alge, mille poolest keel, esmajoones võõrkeel erineb teistest õppeainetest.

Võõrkeele õppimisel on vaja julgust, mis mingil määral sarnaneb võimlemistunnis vajanevaga. Sellesse kuuluvad kartlikkus ja barjäärid, barjääride ületamine ja ületamisvõtted. Võõrkeele barjäärid on üldinimlikult mõistetavad: keegi ei taha ju valesti, halvasti ega rumalasti rääkida. Ka võõrkeeles tahaks igaüks end hästi väljendada. Kuna ta teab selle võimatu olevat, tekib ebaadekvaatselt tugev pidurdus, kramp. Seda on hästi kirjeldanud spordipsühholoog Silvia Oja üliõpilaste puhul, kes ei osanud ujuda, ehkki tahtsid seda kõigest hingest ära õppida. Võõrkeele õppimisel on tegemist mitme etapi barjääridega. Esimese etapi barjäärid ilmnevad tavalises võõrkeeletunnis, juba suhtlemisel oma õpetajaga, uued barjäärid aga ootavad ees isegi neid, kes «koolikeele» ja oma õpetajaga rääkimise on hästi omandanud. Kokkupuutel välismaalastega osutub nende võõrkeel palju abitumaks, kui see olema peaks. Nende keel ja suhtlus-kogemus on lihtsalt kitsam.

Niisuguste barjääride ületamine osutub aeglase ja sujuva õpetamisviisi puhul raskeks. Nüüd ongi otsingud suunatud järsematele meetoditele. Võõrkeele õpetamise üks uusi suundi on eri ainete õpetus võõrkeeles — **immersioon** (ingl *immersion* — kastmine, ülekalamine, soome *hielikylpy* — keelekümblus, —suplus; mõlema sõna sisuline tõlge võiks utreeritult olla *vettekastmine* või isegi *veteviskamine*, vette visatu peab ujuma hakkama). Tegemist on teatava sundmeetodiga. Sundusega on tegemist ka lingvafonikabineti, kus pärast lülitiklõpsu peab õpilane hakkama rääkima. Vaevalt et pikaajaline ujumaõppimine kuival maal oleks sõbralikum vetteviimisest. Nn sõbralikku õppimist on meil ju proovitud. Aastat kolmkümmend tagasi lastevanemate algatusel levinud inglise keele õpetamine mängu, laulu ja joonistamise kaudu osutus asjatuks ajaraiskamiseks: 6. klassis olid sel moel 1. klassis õppimist alustanud lapsed samal tasemel kui 5. alustanud.

Alguse sai immersioon 1960. aastail Kanadas, levis samuti kakskeelse Belgia kaudu kakskeelsesse Soome, Hispaanias kataloonia keele alale, võõrtõelistest rikkale Saksamaale ja pedagoogilist huvi pakkuvana ka ükskeelsetesse riiki desse. Soomes on sellega kaasa läinud mitte üksnes soome rootslased, vaid ka hulgaliselt lapsi soome pere-

kondadest. Enamasti on alustatud võõrkeeles õppimist varases eas, ka aasta enne laste kooliminekut lasteaias. Varases eas alustamise korral on lõpptulemuseks esimese võõrkeele vaba valdamine.

Pedagoogilistes kokkuvõtetes hinnatakse võõrkeelne aineõpetus kõigiti positiivseks. Tõsi, peaaegu üliposiitiivselt on hinnatud enamikku teisigi pedagoogilisi suundi ja moode — programm- ja probleemõpet, Lipetski ja Šatalovi meetodeid, mistõttu esialgsetesse hinnangutesse tuleb suhtuda reservatsiooniga.

On raudselt kindel, et võõrkeel saadakse paremini kätte, kuid tulemused võivad kujuneda headeks mitte eksperimendi sisu, vaid eksperimendi **uudsuse ja huvitavuse** tõttu. Teatavasti on ka muulaadsete eksperimentide puhul täheldatud asjaosaliste enesetunde ja üldise motivatsiooni tõusu. See psühholoogiline seik seletab, miks nii heatahtlikult võetakse kõikjal vastu välismaa dirigente, sporditreenereid, lavastajaid. Niisiis — võõrkeele tase selle õpetamisviisi puhul kindlasti tõuseb ja päris-võõrkeeleõpetaja võib ainult rõõmustada kõrvalt tuleva abi üle, isegi juhul, kui teist ainet võõrkeeles õpetav õpetaja ei tee kõike nii korrektselt, kui tema ootaks.

Kuid kas ei kannata emakeele ja võõrkeeles õpetatava aine tase, kas ei teki **ohtlikku ülekoormust** või **stressi**? Kas sobib võõrkeelne aineõpetus kõigile, mitte ainult keele- või üldandekatele lastele?

Jättes kõrvale võimalikud sekundaarsed mõjud ja arvestades ainult objektiivseid asjaolusid, on põhjust arvata, et emakeeleõpetus mõnel määral kannatab. Tegelikult õpetab emakeelt mitte ainult emakeeleõpetaja, seda teevad kõik aineõpetajad ja kui üks neist välja langeb, on puudujääk paratamatu. Seda saaks ennetada, kui emakeeleõpetaja vaataks läbi mõnede teiste ainete vihikud ja kontrolltööd, kus õpilased teevad rohkem ja raskemaid vigu kui emakeele vihikutes.

Võõrkeeles õpetades ei ole kerge saavutada aines sama taset, mis emakeeles õpetades. Ent sekundaarsed mõjud (uudsus, püüdlikkuse tõus) võivad osutada positiivseteks. Ilmselt oleksid siingi vajalikud profülaktilised abinõud, nagu näiteks tundide arvu suurendamine, sest enamikus ainetes ei saa tunni tempo olla võrdne emakeelse õpetamise tempoga.

Küsimus ülekoormusest ja stressist, kui ei ole tegemist väga tõsiste koormusekasvudega, ei kuulu teoreetiliselt prognoositavate probleemide hulka. Neid peab mõõtma igal konkreetsel juhul. Mõõtmisvahendeiks on **vaimse väsimuse testid ja diagnostilised küsimustikud päevarežiimi, väsimise dünaamika ja tervise kohta**.

Immersioni rakendamisest välismaa koolides on õpilased allutatud hoolikale **testimisele**. Testitakse mitte ainult edasijõudmist õppeainetes, vaid ka vaimses arengus, sest oht tõsiste häirete tekkeks on kakskeelsetel lastel suhteliselt suurem.

Meeldiv on immersiooni rakendajate ja uurijate tolerantsus. Kui programm- ja probleemõppe teoreetikud loetlesid ülipeeni tunnuseid ja raskeid tingimusi, millist õpet üldse võib programm- või probleemõppeks lugeda, siis keele õpetamisel teisti tegemisele keeldusid ei seata. Nii ei seata piiranguid ei õppijate vanuse, võõrkeeles õpetatavate ainete ega võõrkeelte arvu suhtes. Võõrkeeles õpetamist peetakse võimalikuks lasteaiast ülikoolini (märgitakse näiteks õigusteaduse õpetamist võõrkeeles). Nagu võib eeldada, on **õpetamine efektiivne nooremas eas**. Suurel osal juhtudest õpetatakse võõrkeeles rohkem kui üht õppeainet. Ainete valik sõltub eesmärgist ja praktilistest võimalustest. Joonistamist ja muusikat on võõrkeeles õppida lihtsam, kuid võõrkeeles edasijõudmine kujuneb tagasihoidlikumaks. Matemaatika sobib ainena neile, kes kavatsevad suunduda ärialale. Kõige paremat eelnevat keeleoskust nõuab ajalugu, samas annab ajalugu ka kõige tugevama keeletaseme, mis võimaldab tegelda kõrgkultuuri aladega. Ainete õpetamist kahes võõrkeeles (topeltimmersioon) praktiseeritakse Montrealis elavate juudi rahvusest laste puhul. Kool on ingliskeelne, lisaks prantsuse keelele õpivad lapsed osa aineid ka heebrea keeles. Eesti tingimustes on immersiooni rakendamine sel moel vaevalt mõeldav. Kuid algust teha tasuks. Isegi nii tagasihoidlik variant, nagu õpetaja kutsumine üheks trimestriks võimlemist, joonistamist või käsitööd võõrkeeles õpetama, oleks samm edasi. Nende ainete valimise kasuks räägib hulk asjaolusid. **Esiteks** on siin keele osatähtsus suhteliselt väike ja miinimumsõnavara piiratud, mistõttu ka takistused õpilaste kaasatõttamisega minimaalsed. Palju tehakse ära ettenäitamiseks. Aitavad miimika ja žestid. **Teiseks** ei ole nende ainete programmid nii ranged, ei teki programmidest täpse kinnipidamise probleemi. Võib-olla oleks otstarbekas, kui külalisõpetaja asetaks pearõhu ühe programmiõpetamisele, milles ta on spetsialist ja suudab rohkem pakkuda. **Kolmandaks**: nende alade inimesed leiavad suhteliselt soojema vastuvõtu. **Neljandaks**: nähtavasti oodatakse ka eestlastest õpetajaid just neil aladel Eestis töötavasse ja edaspidi avatavasse muukeelsetesse koolidesse. Õpilaste võõrkeeleskus nende ainete tundides eriti küll ei arene, kuid elava keele retseptatsioon õpilastel kindlasti paraneb, kahtlemata kasvab ka julgus «suud lahti teha». Et see saavutatakse juba lühikese aja jooksul ja pikaajaline õpetus keele seisukohalt enam palju juurde ei anna, siis võibki neis ainetes piirduda ajutise külalisõpetusega.

Kõige suuremale riskile minekut tähendaks füüsika valimine võõrkeeles õpetatavaks aineks. Kui valida füüsika, siis juba kursuse algusest peale ja sedagi seni võõrkeeles süvaõpet saanud klassides, kus õpilased suudavad kaasa töötada.

Kõiki raskusi analüüsida pole mõtet. Raskusi kurdetakse isegi tingimustes, mis meie jaoks jäävad kauge tuleviku ideaaliks. Näiteks valmistab välismaal muret vastuolu, et keskmistes klassides on immersiooni raske rakendada, kui koolis on alla 2000 õpilase. Kahjuks ei ole andmeid, kui suur protsent õpilastest kuskil on immersiooniga haaratud. Ilmselt väike. Ent see ei tarvitse rääkida

ainult raskustest, vaid sellestki, et üldine võõrkeeleskus on niigi kõrge, et paar võõrkeelt omandatakse kodus ja reisisel, s.o spetsiaalabinõudeta.

**Milline peaks olema aine võõrkeeles õpetamise metoodika?** Kas mingi kombinatsioon antud aine ja võõrkeele metoodikast? Seda kindlasti mitte. Kõigepealt ei oskaks keegi seda ellu viia ja igal õpetajal tekiks eklektiline õpetamisviis. Ka juhul, kui kaks metoodikat — aine ja võõrkeele õpetamise metoodika — teineteist «ära ei sööks», kannataks aine õpetamine võõra metoodika tõttu. Metoodikaks saab olla ainult õpetatava aine metoodika. Täiendavad keelealased selgitused, mis muidugi on paratamatud, kujutavad endast tekkivate tõrgete kõrvaldamise paralleelvoolu, mis ei tohiks muuta õpetamise põhivoolu sellega segunemisel. Aine enda metoodikas võiks toimuda vaid teatavaid kvantitatiivseid proportsioonimuutusi, nagu **näitlikustamise** suurem osakaal. Mida on raske vahendada sõnadega, on hästi edasiantav piltide ja demonstreerimisega. Tavaliste plakatlike ja objekti kujutatavate illustratsioonide ületähtsustamine palju ei anna, enam soodustavad aine raskemate probleemide mõistmist **võrdlevad, üldistavad, protsesse peegeldavad seeriaillustatsioonid ja dünaamilised õppevahendid**. Kui emakeelsetes ainetundides neid ei kasutata, sama sisu antakse edasi pikemate ja keerulisemate sõnaliste kirjeldustega, siis võõrkeeles osutuksid need arusaamatuteks.

Võõrkeelsetes ainetundides vajatakse rohkem **tahvli**, ka pöörlevat ja lükatavat, uute sõnade esitamiseks või vanade meeldetuletamiseks.

Tähtsa koha omandab **töövihik**, isegi mitte vihik, vaid töövihiku funktsioone täitvad lehed kas ühe tunni või mitut tundi läbiva teema kohta.

Võõrkeelset aineõpet saaks toetada ka sama võõrkeele õpetamisel, andes seal **teiste ainete sõnavara**. Võõrkeeleõpikute temaatika on küllaltki traditsiooniline: lugemispalad vastava riigi, selle pealinna, kultuuri, samuti aastaaegade, kalendritähtpäevade, kodu jm kohta. Ilmselt tuleks kasuks, kui õpitaks ka koolitundides või kabineti kohta käivat. Nii saaksid selgeks vajalikud **terminid** (matemaatikatehned, kaardi ja gloobusega seotu, spordivõistluste protokollid) ja tavaväljendid, sealhulgas lühendid ja fraseologismid.

Probleeme tekib õpetamisel rohkesti, kuid tasub siiski alustada. Tuleb läbi teha märjem ja külmem keelekümbelus.

## Tähtpäevad ja traditsioonid

HELGI SARAPUU, TPÜ koolieelse kasvatuse kateedri vanemõpetaja

**A**eg nõuab meilt põhjalikke muudatusi koides eluvaldkondades. Erandiks ei saa olla koolieelne kasvatustöö. Uusi lähtekohti ja lahendusi otsitakse ka väikelaste kasvatamisel. Uue loomisel oleks vahest arukas vanast kaasa võtta väärtuslik. Pilguheit möödanniku veenab meid selleski, et uue ehitamist ei tule alustada tühjalt kohalt. Enne kui uudishimulikult vaatame koduõuest kaugemale, tuleks hoolikalt uurida õues olevat.

Nii on ümbritseva eluga tutvumine alati rikkastanud lapse kujutlusi, sellest on ta ammutanud teadmisi ja oskusi. Kõik, mis last ümbritseb, millega ta vahetult kokku puutub, millest ise aktiivselt või pealtvaatajana osa võtab, mõjutab lapse arengut. Just seetõttu ongi koolieelsete lasteasutuste kasvatustööprogrammis laste tutvustamine ümbritseva eluga see, mille ümber koonduvad kõik ülejäänud tegevused (2).

Opetamise (tundide) osakaalu vähenemine lasteaias sunnib meid abi otsima just igapäevastest eluühtlustest.

Väga palju mõjutab lapse arengut kodu. Kõik seal kuuldu, nähtu ja läbielatu avaldab lapsele muljet. Ta matkib, õpib ja teeb oma järeldused, mis on tema elutunnetuse alus. Kodu-tema on lasteaiade programmis ikka olnud üks kesksemaid, mida käsitletakse kõigis vanuserühmades (I ja IV kvartalis). Lisaks sellele peatub iga kasvataja lugematuid kordi kodu-temal. Iga kodu on omanõuline ja kordumatu.

Viimastel aastatel on üpris sageli räägitud meie esivanemate kultuuripärandist. Kahjuks pole seda küllaldaselt osatud (saadud) kasutada lasteaiakasvatases. Meeldiv erand on vaid muusikakasvatus, milles juba hulk aastaid eelistatakse eesti rahvalaule ja -mänge, liisusalme jms.

Samas on esivanemad meile pärandanud rahvakalendri ja perekondlike tähtpäevade huvitavaid tavade. Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolieelse kasvatuse kateedri kaugüliõpilaste Maie Uustulndi (5), Aime Niidase (3) ja Leili Aleksejevi (1) kursusetöodes püütigi selgitada,

- milliseid rahvakalendri tähtpäevi tähistatakse meie peredes;
- millised on vanemate teadmised tähtpäevade tähendusest;
- milline on tähtpäevade kombestik ja laste osa selles;
- millised perekondlikud tavad on välja kujunenud igapäevaelus (laste magamapanekul, puhkepäevadel jne).

«Peaegu pool sajandit harjutati meid pühadeks pidama üleliidulisi riiklikke pühi, nagu armee aastapäeva, võidupüha, naistepäeva, Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva, konstitutsioonipäeva. . . Unustati aga perekond ja kodune õnn. Lausa naeruväärseks ja väikekodanlikuks peeti, kui keegi sõandas midagi isiklikku

soovida või elas vaid seepidiselts oma pere õnne ja heaolu nimel. Seeläbi hääbus kodutunne ja perekeskne koduõnn» (5, lk 44).

Vastuste saamiseks meid huvitavatele küsimustele korraldasid üliõpilased 1991. a I kvartalis ankeetküsitluse. Väljastatud 175 ankeedist tagastati 131 (Tallinnas — 41, Kuressaares, Orissaares, Kihelkonnal — 65, Rakvere piirkonnas — 25).

Rahvakalendri tähtpäevade tähistamine seostus aastaaegade vaheldumisega. Peres katkestati argitöö, mõeldi tehtule ja hinnati saavutatut, tehti ka tulevikuplaane. Kõike seda seostati looduses toimivate muutustega. Eriti peeti silmas ilma pimenemist ja valgemaks muutumist, taimede, loomade ja lindude elurütmi, maa ja vee muutumist eri aastaaegadel.

Kõik see tõi tööella vaheldust, võimaldas inimestel hinnata tehtut ja teha kavatsesut. Seda nägid ja tajusid ka lapsed. Seega avaldasid tavad lastele omapoolset kasvatustõju.

Küsitluse vastused näitavad, et kõige rohkem tähistatakse jõule. Jõulupühi tähistavad kõik küsitluses osalenud pered. Igas peres tuuakse tuppa kuusk, paljudes peredes lisaks veel kuuseoksi või valmistatakse kuusepärgi. Kuuske kaunistatakse koos lastega. Lapsed aitavad ka piparkooke küpsetada. Paljudel lastel on jõulukalender (advendikalender), millel iga päev saab avada ühe «aknakese». Päkapikud panevad üllatuskingitusi sussidesse 24% küsitletud peredes, jõuluvana on aga külaliseks 49% peredes. Ülejäänud perede lapsed peavad leppima päkapiku salajaste käikude või ukse taha jäetud kingikotiga.

Jõulupühi seostatakse Kristuse sünnipäevaga ja seetõttu on 29 peres tavaks käia koos lastega kirikus. Vanu jõulukombeid tuntakse ja järgitakse vähe.

Lasteaias jõulupidudel hinnatakse nägusat ruumikujundust, mis kaudselt mõjutab ka kodust pühademeleolu, annab ideid selle loomiseks.

Nii võibki öelda, et lapsed on aktiivselt lülitunud jõuluaegsesse pereellu. Koos teiste pereliikmetega elavad nad ootusrikkast elu ja neis süveneb oma pere tunne.

Teine enam tähistatav rahvakalendri tähtpäev on jaanipäev. Küsitluse andmetel on 76 peret 131st jaanipäeva kombed kaasa toonud oma vanematekodust. 21 peres on selle päeva traditsioon omaks võetud esimesel kolmel abieluaastal. Ülejäänud peredes tähistatakse jaanipäeva juhuslikult. Kadunud on aga sellised jaanipäeva tavad, nagu lillipärja peitmine padja alla, ilmaennustamine, jaanikastega näo pesemine jms.

Jaanipäeva tähistatakse pere- või kitsamas sõprade ringis. Lapsed mängivad oma mängu ja tunnevad rõõmu jaanitulest. Jaanipäeva vanadest kommetest on alles sõnajalaõie ja jaanipäevastõimise, üle tule hüppamine ja kiikumine.

Peretraditsioonides on kindlal kohal lihavõtted ehk ülestõusmispühad. Need on kirikupühad, mida lapsed tunnevad munadepühadena. Tavaks on mune värvida. 5—6aastased lapsed värvivad neid ise, mistõttu jääb ära üllatusmunade otsimine. Munad värvitakse tavaliselt sibulakoorte, kaselehtede, naistepuna, kuusekõbide vt looduslike vahenditega. Samuti kasutatakse värvimisel viltpliiatseid, riidevärve, kopeerpaberit, kleppilte, munalakki jm. Selle päevaga on seotud legend mune toovast jänesest, seetõttu on lauakaunistusena kasutusel jännes (pilt, mänguasi vms).

Levinud on munakoksimismäng ja munade kinimine. Küllaltki kindlalt on juurdunud kohupiimatootide valmistamine. Kõigest sellest võib järeldada, et püütakse luua erilist pühademeeloolu. Kasvatustlikult tähtis on pühade ettevalmistustesse kaasata lapsed.

Vähem tähelepanu pööratakse küsitletud peredes vastla-, mardi- ja kadripäevale. Maal, kus inimesed tunnevad üksteist paremini, on enam säilinud nn santimise komme. Maakonniti on mardi- ja kadrikombed erinevad. «Nii otsisid mardid Kullamaal ja Lääne-Eestis toas laokil olevaid esemeid. Süüdlast noomiti ja löödi vitsakimbuga. Saaremaal aga katsuti, kas lapsed oskavad lugeda. Samuti küsisid mardid Saaremaal «makk». Noormehed ja neid pidid ette näitama oma käsitööd. Tüdrukutel pidi aga olema nii palju lõngavihte, et neid sai mardile ümber kaela panna. Nii pandi mardile «makk» kaela. (5, lk 22.)

Küsitlusest selgus, et nendeks päevadeks varutakse koju maiustusi ja oodatakse külla sante. Ise aga võtavad vähesed pered sandijooksmist ette. Paljud vanemad peavad oma lapsi selleks veel liialt väikesteks. Tore oli teave perest, kus vanema koos lastelastega käib santi jooksmas. Kohati on näha vanade kommete (herneste põrandale viskamine pererahvale õnne toomiseks) taaselusdamist.

Santijooksmise ettevalmistamine eeldab vanemate abi. Ettevalmistusel on veelgi suurem kasvatustähtsus kui santijooksmisel endal. Saavad ju lapsed ise välja mõelda, kuidas endid maskeerida. Vaja oleks õpetada mardi(kadri)laule, tutvustada lihtsas vormis kombestikku, mis aga eeldab, et vanemad neid teaksid.

Ankeedivastustest järeldub, et rahvakalendri tähtpäevi tähistatakse peretraditsioonina küllaltki tagasihoidlikult. Märgatavad on vanemate eneste vähesed teadmised tähtpäevade kombestikust, mis võibki põhjustada nende üksikõikse suhtumise tähtpäevadesse. Küll aga märgitakse tunnistavalt lasteaias korraldatud üritusi. Lasteasutusi, kus on vaevaks võetud tähtpäevi tähistada, võime õigustatult lugeda meie rahvatraditsioonide jätkajaiks. Seal saavad lapsed kaasa midagi väärtuslikku kogu eluks. Ees aga ootab koostöö lastevanematega, et aidata taaselusdada meie esivanemate kombeid ja säilitada seda ka tulevastele põlvedele.

Üliõpilase M. Uustulndi uurimistöös ilmnes Saaremaa perede lugupidav suhtumine manalaanimestesse. Nii on 63s peres 65st süüdatud hingepäeval küünal lahkunud lähedaste mälestuseks. 36 perel on aga kombeks käia sel päeval

kadunute kalmudel — hindamatu kasvatustähtsusega ilus tava.

Lisaks rahvakalendri tähtpäevade tähistamisele püüdsime välja selgitada ka perekondlike tähtpäevade (sünnipäev, emadepäev) ja tavaliste puhkepäevade traditsioone.

Sünnipäev on peredes keskne pidupäev. Hommik algab sünnipäevalapse üleslaulmisega, õnnitluste ja kingituste üleandmisega. Üleslaulmise komme on enam levinud laste sünnipäevadel. Lapsed kingivad harilikult teistele pereliikmetele omajoonistatud kaarte. Arvatavasti on see komme alguse saanud just lasteaiast, kuna seal on enamasti tavaks joonistada pilt kingituseks rühma-kaaslastele. Tunduvalt vähem õpivad lapsed kingituseks uue luuletuse, esitavad laulu või tantsu.

Tundsime huvi, kuidas kutsutakse külalisi lapse sünnipäevale. Peredes, kus külalised kutsuvad lapsevanem lapsega nõu pidamata, pööratakse sünnipäevalapsele tunduvalt vähem tähelepanu. Neis peredes ei peeta lapsele eraldi sünnipäevalauda vajalikuks. Seal istusid lapsed ühises lauas vanematega, ei peetud vajalikuks märgistada sünnipäevalapse kohta ega ka kaunistada lapse sünnipäevalauda. Samuti ei organiseeritud mänge ega muid tegevusi lastele.» (3, lk 33.)

Milliseks pidupäev kujuneb, sõltub perekonna arusaamadest, mille juured ulatuvad kindlasti iga inimese lapsepõlve. Suurendatud tähelepanelikkus sünnipäevalapse vastu, pidulikult kaunistatud sünnipäevalaud, lastelaua lastepärasus, sünnipäevalapse koha eriline äramärkimine, lapse soovide arvestamine külaliste kutsumisel — kõik see mõjutab last emotsionaalselt ja kujundab teda kui isiksust. Just siit varasest lapsepõlvest võetakse kaasa hella ja väärtuslikku kogu eluks.

Kutsutav on meeldivalt üllatatud, kui saab sünnipäevalapse enda poolt nägusalt kaunistatud (või koguni kirjutatud!) kutse. Kas selline sünnipäevaks valmistumine on lapsele meeldiv ja oodatud aeg. Lapse hinges on ootusärevus ja soov teha midagi ilusat ja head oma sõpradele.

Ankeetküsitlus näitas, et küllaltki paljudes peredes aitavad vanemad lapse sünnipäeval korraldada võistlusi, mängida mõistatamismänge. Mõnedes peredes valmistatakse üllatuskingitusi ka väikestele külalistele. Nende ja ka võistlusmängude võitjate autasude väljamõtlemisest ja valmistamisest on eelnevalt osa võtnud sünnipäevalapsise.

«... väga paljudes Eestimaa kodudes on just ema sünnipäev aastast see, kus ikka kunagisse koju minnakse. Taolist rõõmu saavad aga enamasti tunda need emad, kes sünnipäevast on osanud perekondliku tähtpäeva teha.» (4, lk 16.) Seetõttu tulebki lastes juba maast-madalast kasvatada tähelepanelikkust ja hoolitsust pere täiskasvanud liikmete vastu. Ei tohi arvata, et laps on selleks väike ja ta veel ei oska. Ta suudab vastavalt oma võimetele ja tahe head teha on tal olemas, laps vajab vaid vanema abi ja usaldust.

Kasvataja saab omalt poolt peretraditsioone kinnistada, täiendada lastekollektiivis. Toimub kodu ja lasteaiast vastastikune rikastamine. Lasteaias õpitud laulud ja mängud sobivad laulmiseks ja mängimiseks ka kodusel sünnipäevapeol.



Lasteaias on tore vaadata, kuidas väikese sünnipäevalapse silmad säravad, neis on õnne, rõõmu, rahulolu ja uhkust. On ju täna tema sünnipäev! Ja kui pikk on sünnipäevalaud! Täna on tal õigus valida enda kõrvale pidulauda kõige paremad söbrad. Just nimelt ise valida, ise otsustada, sest kaaslasi, kes seda kohta ihaldavad, on rohkem kui võimalusi. On kurb, kui sünnipäevalapse kõrval olevale toolile istub peaaegu korraga kaks last ja kumbki neist ei taha loovutada ihaldatavat kohta. Üks neist peab loobuma, tema peomeeleolu on rikitud. Seepärast oleks vahest otstarbekam austada sünnipäevalapse valikuõigust.

Emadepäev on tõeline perepüha. Seda kinnitavad ka ankeetküsitluse vastused. Tundub, et emadepäeva pühitsemisel valitseb (ja on valitsenud ka siis, kui seda veel ametlikult ei tähistatud!) sõbralik koostöö lasteaia ja perede vahel. Kasvataja juhendamisel valmistatud kingitused on kodudes alati tänuga vastu võetud. Samas on lasteaia aegade jooksul pea alati olnud 8. märts pidupäev — emade, vanaemade pidupäev. Laps on tundnud rõõmu neile esinemisest, ema ja vanaema oma lapsest või lapselapsest.

Tundsiime huvi ka laste pühapäevaste tegevuste vastu. Tavaline on vanavanemate küllastamine kogu perega. Küllalt paljudes ankeetides märgiti ära televiisori vaatamist. Kahjuks ei fikseerinud meie ankeet selle ajalist kestust. Kuues peres 51st on tavaks käia koos lastega kirikus. Harvemini käiakse lastega jalutamas või mängitakse ühiselt lauamänge, mis on aga laste jaoks kindlasti meeldiv tegevus.

Üliõpilase M. Uustulndi ankeetküsitlus andis teavet Saaremaa perede tavadest laste magamapanemisel. Tabelis 1 on M. Uustulndi kogutud andmed protsentides (6, lisa 3).

Tabel 1

Laste magamapanemist saatev tegevus	kuni 3a lapsed	3—6a lapsed	üle 6a lapsed
Muinasjutt	45	77	39
Unelaul	45	47	18
Vestlus päevasündmustest	18	28	18
«Tudumusi» andmine	73	54	51
Kaisuloom või mänguasi	54	43	47
Perele «head ööd» soovimine	90	43	51
Ema, isa kallistamine	63	83	39

Mõtlemata paneb laste «head ööd» soovimine pere ülejäänud liikmetele. Kui alla 3aastastele lastele ilmselt õpetatakse seda ilusat kommet ja enamik lapsi seda ka täidab, siis vanemate laste puhul ei pöörata sellele enam küllaldast tähelepanu. Andmed võimaldavad väita, et harjumus head ööd soovida pole lastel kindlalt välja kujunenud.

Küllaltki vähe lauldakse peredes lastele unelaulu. Laulmine on olnud eesti rahvale omane jubaiidsetest aegadest. Küllap oleks ka meie põlvkonna kohustuseks jätkata seda toredat traditsiooni. Lasteaia ja perede ühistöö võib ka siin anda häid tulemusi. Lapsed, kellele kasvataja laulab unelaulu, nõuavad seda ka oma vanematelt. Samuti võiks üle 6 aasta vanustele lastele jutustada jutukest või

arutleda päevasündmuste üle. Lapsele meeldib ema-isa juuresolek, meeldib olla kahekesi. Laps uinub rahuliku ja õnnelikuna.

Ankeetküsitluse põhjal võib teha järgmised järeldused:

- paljud pühad ja nende kombestik on juurdunud meie peredes (jõulud, jaanipäev, lihavõtted, emadepäev);
- hinnata tuleb laste kaasamist pühade ettevalmistustesse;
- perekasvatases ei tähistata küllaldaselt meie rahvakalendri tähtpäevi (mardi- ja kadripäev);
- süvendada tuleks pere ja lasteaia koostööd traditsioonide kujundamisel, püüdes üksteist vastastikkult rikastada;
- tähtis osa traditsioonide kujundamisel on kasvataja põhjalikel teadmistel ja tema algatuslikkusel;
- perekondlike tavade rakendamine lasteaia muudab sealse elu perekesksemaks ja lastele lähedasemaks.

Eelöeldu kokkuvõtteks võikski soovitada laste tutvustamisel ümbritseva eluga võtta aluseks just rahvakalendri tähtpäevad, mis omakorda on väga tihedalt seotud kõikide aastaegade. See loob kindla aastaringse rütmi laste elus ja tervikustab pere- ja lasteaiakasvatuse.

## Kirjandus

1. A l e k s e j e v L. Tähtpäevade osa kasvatases: Kursusetöö. TPEDI koolieelse kasvatuse kateeder. Tln, 1991, 34 lk.
2. Koolieelsest kasvatusest lasteaia kasvatases. Programm. Eesti NSV HM. Tln, Valgus, 1987, 174 lk.
3. N i i d a s A. Tähtpäevade osa kasvatases: Kursusetöö. TPEDI koolieelse kasvatuse kateeder. Tln, 1991, 40 lk.
4. S o o v a L. Millal küll aasta vanemaks? — Nõukogude Naine, 1986, nr 11.
5. U u s t u l n d M. Rahvuslikud tähtpäevad ja perekondlikud traditsioonid: Kursusetöö. TPEDI koolieelse kasvatuse kateeder, Tln, 1991, 54 lk.

## Muusika algõpetus uuele lähtepositsioonile

Selle mõtte algest olen juba «Nõukogude Kooli» 1988. a 8. numbris kirjutanud. (Aeg on aga vahepeal astunud uuele rajale ja «Nõukogude Koolist» on saanud «Haridus».)

Et meil on koolimuusika uuendamine jätkuvalt teoksil, panen oma mõtte lühidalt veel kord kirja.

Olin Tallinna Muusikakooli eesti kandlemängu rajaja õppejõud (1949—1960). Küsitlesin siis nii omi kui ka õpinguid alustavaid üldhariduskooli õpilasi: «Mis huvitab sind rohkem, kas laulda või pilli mängida?» Vastustes pooldati nii laulu kui ka pillimängu võrdselt. Oli aga rohkesti neid, kes vastasid: «Meeldib laulda ja ka pilli mängida.»

Tulin järeldusele, et muusika õpetamist algajatele on otstarbekohane alustada laulu ja pillimuusikaga võrdväärselt koos. (Muidugi esimeseks muusikaõpetuse tunniks me õppepille klassi kaasa ei võta, sest õppepillid tõmbavad õpilaste tähelepanu asjatult ainult pillidele. Õppepille võib klassi tuua kas teisel või kolmandal tunnil.)

Meil eestlastel ei ole mingit tarvidust tellida välismaalt (Orffi) löökpille, õppimist võib alustada ka eestlaste koolikanneldega, mis on kaaskantavad, mitte suured orkestrikandleid.

Algõppimiseks sobib lastekannel, mille heliskaala oleks  $c^1-a^3$ .

Alates 3. õppeaastast vajatakse kromaatilist koolikannelt, mille heliskaala oleks  $f-a^3$ . See moodustab keskosa praegusest orkestrikandlest.

Ansambli- või orkestrimänguks tuleb koolikandleile lisaks üks või kaks kõrgkannelt, mille heliskaala oleks  $a^2-c^4$ .

Kandleorkestris ja eesti rahvapilliorkestris vajame veel kontrabasskannelt või viulkontrabassi.

Kuid A. Hivaski akordikannelt vajame igal pool — nii koos lastekanneldega kui ka eesti rahvapilliorkestris. See kannel vajab aga kõlakandvuse suurendamiseks sügavamast kõlakasti. (Võib-olla aitab, kui valmistame A. Hivaski akordikandlele sarnase kandekasti, mille keerame kummuli ja asetame mängimisel sellele akordikandle.)

Kandlemäng orkestris toimub enamasti puust lipatsi abil, vastasel korral kandlemängu ei kuule, sest näppemäng annab kõige ülemhelivaese ma kõla.

Kandleansambli, kandleorkestri või ka eesti rahvapilliorkestri puhul saab koosmängu elustada või mitmekesistada eesti lokaalide, vilepillide ja kellamängu sisselülitamisega. Eesti rahvapilliorkestri koosseisu kuuluvad ka põhikanneldest väiksem arv viuleid.

Lastekandleid, küll väiksema heliskaalaga, on Tallinna Klaverivabrik valmistanud. Esialgu

saab ka nendega hakkama, kuid siis on vaja kõrgekandleid märksa varem.

Asume eesti kooli muusikaõpetuses uuele lähtepositsioonile!

EIK TOIVI

TÕNU KALLE foto



# Alternatiivsed matemaatika kooliraamatud Eesti Vabariigi koolis

OLAF PRINITS, TÜ professor

**V**imaste aastate koolireformi püüdlustes on sageli soovitatud alternatiivsete õpikute kasutuselevõtmist. Seda soovitusi on Haridusministeerium hakanud ka realiseerima. Keskkooli reaali- ja humanitaarharu matemaatikaõpikute konkursid on toimunud. Nende konkursside võitjad on oma seisukohti ajakirjanduses, konverentsidel ja kursustel tutvustanud ning õpetajaskond ootab huviga uute õpikute kooli jõudmist. Vaatamata nimetatud õpikute erisuunitlustele (humanitaar- ja reaaliharule) on oodata, et nende vahel tekib ka konkurents.

Alternatiivõpikute olemasolust tingitud konkurents kujunes eriti huvitavaks algkooli matemaatikaõpikute vahel aastatel 1920–1937. Teatavasti otsustati tookordses Haridusministeeriumis aastast 1937 üle minna standardõpikutele. Annamegi järgnevas põgusa ülevaate nimetatud õpikute konkursist ja püüame selgitada põhjusi, miks otsustati siiski alternatiivõpikute kasutamisest loobuda. Võib-olla annab see mõtlemisainet õpetajaile, lapsevanematele ja õpikute autoritele uutes tingimustes töötamiseks.

1991. a novembris mälestati Viljandi Maavalitsuses ja detsembris Tallinna Pedagoogilises Instituudis üht produktiivsemat algkooli matemaatikaraamatute autorit, endist Viljandi linnaeapäd **August Maramaad** seoses 110 aasta möödumisega tema sünnist. Tema osa kindlakstegemisel meie koolimatemaatika arenguloos tuligi ilmsiks tõsiasi, et tolleaegses Eesti Vabariigis oli õpetajal võimalik valida kooliraamatut isegi kuni viie alternatiivõpiku vahel. Jälgime algkooli matemaatikaõpikute konkurentsi kujunemist aastate lõikes.

## 1920. a

Koolides olid kasutusel A. Maramaa ja R. Tiiiso juba 1907. a avaldatud raamat «Rehkenduse ülesannete kogu algkoolidele», mille 4. trükk oli ilmunud 1918. ja 5. trükk 1919. a. Valgamaa koolinõunik A. Kõiv tõlkis tol ajal venekeelses õpetuses hästi tuntud Jurevitši raamatu ja andis selle välja pealkirjaga «Aritmeetilised ülesanded algkoolidele. I, II ja III kooliaasta jaoks». See raamat ilmus 1920. a isegi kahes trükis, kuid järgnenud õpikute konkurentsis ta siiski ei osalenud. Huvitava avakäigu tegi Saaremaal J. Koppel, kes avaldas raamatu «Metoodiline matemaatika õpperaamat. I-anne-algaste». Selle juurde andis ta 1923. a välja veel «Ülesannete kogu metoodilise matemaatika õpperaamatu juurde». Ka need raamatud ei jõudnud üldisesse konkurentsi. Mõneti üllatav oli, et esimeste autorite hulgas, kes hakkasid leevendama õppekirjanduse puudust, oli ka naine. Herta

Veidermann avaldas raamatu «Väike arvaja. I õppeaasta jaoks» ning nagu aimates eelseisvat konkurentsi, kindlustas ta selle kasutatavust metoodilise juhendiga ««Väike arvaja» juhataja».

## 1921. a

Tagasihoidlikule raamatusaagile 1920. a tõi järgneva aasta juba teatud elevust juurde.

Haridusministeeriumi juhtivaks töötajaks tõusnud Friedrich Volrad Mikkelsaar oli juba 1917. a välja andnud venekeelse geomeetria algõpetuse. Nüüd andis ta lisaks «Geomeetria algkoolidele. 1. osa» ning selle kõrvale väga vajaliku «Geomeetria metoodika». Konkurentsi lülitus H. Treffneri kooli õpetajate paar Karl Rudolf Veski ja Jüri Grünthal. Esimene neist oli tuntuks saanud õpetajate kursuste korraldamisega I maailmasõja ajal, teine oli aga pärast Pihkva Õpetajate Instituudi lõpetaamist maitsnud juba kooliõpetaja leiba Järva-Jaanis ja Paides. Nemad andsid sellel aastal oma raamatu «Aritmeetika ülesannete kogu» välja koguni esimesele neljale klassile. Ka August Maramaa (tol ajal veel Marfeldt) näitas, et temagi asub oma 1918. ja 1919. a kindlustatud positsioonidelt rünnakule. Temalt ilmus «Aritmeetika ülesannete kogu» I ja II klassile. Sel aastal ilmusid veel August Perli «Arvud elust», Oskar Perli «Aritmeetika ülesannete kogu» V klassile ning juba varem eesti keeles ilmunud V. Pravdini ja R. Mühlmanni «Rehkendamise ülesannete kogu rahva algkoolidele» (5. tr). Need viimased ei jäänud aga õpikute konkurentsi püsima.

## 1922. a

Konkurentsi algkooli matemaatikaõpikute turul hakkas kujunema nelja raamatuseeria vahel. F. V. Mikkelsaar pidas endiselt silmas geomeetria õpetamist algkoolis ning temalt ilmusid vastavate raamatute 1. ja 2. osa. K. R. Veski ja J. Grünthal näitasid, et nemad on sel hetkel kõige produktiivsemad. Nende ülesannete kogud ilmusid kõigi algkooliklasside jaoks. August Maramaa jätkas endises tempos ja temalt ilmusid «Aritmeetika ülesannete kogu» III ja IV klassile. A. Maramaa eeskujuna nakatas ka tema venna Jaan Maramaad, kes nagu oma venna toetuseks andis välja «Geomeetria algkooli kõrgematele klassidele». Herta Veidermann oli aga endale abiks kutsunud hilisema Tallinna koolinõuniku Christian Brülleri. Nemad koos kirjutasid õpiku «Väike arvaja» II klassi jaoks.

## 1923. a

See aasta õpikute konkurentsi midagi uut juurde ei toonud. F. V. Mikkelsaar jätkas geomeetriaraa-

matute väljaandmist, avaldades «Geomeetria täienduskoolidele». Endiselt demonstreerisid K. R. Veski ja J. Grünthal, et teised neile veel vastu ei saa. Oma positsiooni kindlustas mõnevõrra küll A. Maramaa, kellelt ilmus aritmeetika ülesannete kogu II, IV ja V klassile. J. Maramaa raamatust ilmus kordustrükk.

#### 1924. a

Konkurentsi töi ilmsetele vest Tartu Õpetajate Seminaris juures moodustunud autorite kollektiiv, kuhu kuulusid Konstantin Treffner, Johannes Kuulberg, Elisabeth Kuulberg, Elmar Martinson ja Oskar Pärli. Nendelt ilmus «Elavad arvud» I klassile. Selle raamatu kasutatavuse kindlustamiseks koostas J. Kuulberg «Metoodilised näpunäited «Elavate arvude» tarvitajatele I». Tihenevas konkurentsis muutis oma taktikat F. V. Mikkelsaar. Temalt ilmus küll III klassi geomeetriaraamat, kuid jõudnud äratundmisele, et otstarbekam on kirjutada raamatud, mis sisaldavad klassi kogu matemaatikakursust, andis ta välja ka «Algkooli matemaatika» I klassile. K. R. Veski ja J. Grünthali raamatuid oli ilmselt veel saadaval ja nemad piirdusid sel aastal ainult V ja VI klassi ülesannete kogu väljaandmisega. Vastupidi F. V. Mikkelsaare plaanidele luges A. Maramaa õigeaks hakata eraldi välja andma geomeetriaraamatuid. Need ilmusid nii II, III kui ka IV klassile. Veel otsustas A. Maramaa kindlustada oma I klassi raamatut sellega, et andis välja eraldi köited õpilastele ja õpetajale. H. Veidermann ja Ch. Brüller näitasid, et nemadki püsivad konkurentsis, kuigi tagasihoidlikult, ja ilmus nende «Väike arvaja» II klassile, 2. trükk.

#### 1925. a

See aasta oli algkooli matemaatikaraamatute turul jälle rahulikum. Nähtavasti oli F. V. Mikkelsaar oma tööga ülekoormatud, et ei jõudnud järgmise klassi raamatut ette valmistada ja nii ilmus tema «Algkooli matemaatika» I klassile 2. trükk. Uus suur autorite kollektiiv ka ei kiirustanud. Neilt ilmus «Elavad arvud» II klassile. K. R. Veski ja J. Grünthal piirdusid IV ja V klassi raamatute väljaandmisega. Muudatus oli aga paratamatu kollektiivis — H. Veidermann ja Ch. Brüller. Esimene autoreist suri. Tema asemele asus jällegi naine — Anette Oengo-Johanson. Uue autorite paari koostöö ilmselt sobis ja ilmus «Väike arvaja» III ja IV klassile. A. Maramaa andis sel aastal välja oma «Aritmeetika ülesannete kogu» V ja VI klassile.

#### 1926. a

F. V. Mikkelsaar näitas, et ta tööpoolest hakkab oma kavatsust realiseerima. Sel aastal ilmusid tema «Algkooli matemaatika» II ja III klassile. Suures autorite kollektiivis olid tekkinud ajutised raskused ja sel aastal ei ilmunud neilt ühtki raamatut. K. R. Veski ja J. Grünthal avaldasid aga oma ülesannete kogudest III, IV ja V klassi jaoks kordustrükkid. Postuumselt anti välja H. Veidermanni «Väike arvaja» I klassile, mida aga uued autorid olid oma «näo järgi» parasjagu kohendanud. August Maramaa oli sel aastal kõigest konku-

rentidest produktiivsem ja andis välja oma «Aritmeetika ülesannete kogu» kõigile algkooliklassidele.

#### 1927. a

Matemaatika Õpetamise Komisjon (G. Rägo, J. Nuut, A. Borkvell, J. Kuulberg, J. Grünthal) oli 1926. a välja andnud uue algkooli matemaatika õppekava projekti, mis oli esitatud haridusministri-le kinnitamiseks. Seetõttu oli 1927. aasta õpikute saak kasin. A. Maramaa avaldas oma aritmeetika ülesannete kogudest kordustrükkid I, III ja IV klassile. Ilmus A. ja J. Maramaa ühistööna valminud «Geomeetria V ja VI klassile». Ch. Brüller ja A. Oengo-Johanson olid otsustanud oma raamatu pealkirja muuta ja nii ilmus «Väike arvutaja» V klassile.

#### 1928. a

F. V. Mikkelsaar jätkas oma «Algkooli matemaatika» väljaandmist, seekord IV ja V klassile. Selgus, et suur autorite kollektiiv oli oma rakustest üle saanud ja ilmus «Elavad arvud» III klassile. K. R. Veski ja J. Grünthal andis sel aastal välja oma viimase raamatu «Aritmeetika ülesannete kogu» VI klassile. Peapõhjus oli J. Grünthali edukas õppimine Tartu Ülikoolis. Ta oli juba lõpetanud ülikooli arstiteaduskonna ning saadetud ennast täiendama Saksamaale radioloogias ja röntgenoloogias. Temast saigi nende alade tunnustatud professor Tartu Ülikoolis, siis küll juba eestistatud nimega Jüri Haldre. K. R. Veski töötas Tartu Õpetajate Seminaris, kuid puuduva kõrghariduse tõttu ähvardati teda vallandada. Ta lahkuski 1932. a hariduspõllult. A. Maramaa andis 1928. a välja oma «Aritmeetika ülesannete kogud» II, V ja VI klassile. Oma raamatute konkurentsi võime suurendamiseks avaldas ta sel aastal ka «Algkooli matemaatika õppetöökavad».

#### 1929. a

F. V. Mikkelsaar paikas kooliraamatute turule oma «Algkooli matemaatika» II—V klassini kordustrükkidena ja VI klassi õpiku esitrüki. Suurelt autorite kollektiivilt ilmus «Elavad arvud» IV klassile. A. Maramaa andis uuesti välja I klassi õpilaste ja õpetaja raamatud ning ka geomeetriaraamatud III ja IV klassile.

#### 1930. a

Kui juba varem olid algkooli matemaatikaraamatute konkurentsis välja langenud K. R. Veski ja J. Grünthal, siis sel aastal tabas kogu Eesti hariduselu suur kaotus. Suri F. V. Mikkelsaar. Tema 1930. a ilmunud VI klassi raamatu oli toimetanud prof G. Rägo ja sinna ka vastavad mälestussõnad lisanud. Kaotusi oli 1930. a veelgi. Lagunes suur autorite kollektiiv. K. Treffner ja Oskar Pärli ei olnud enam seotud Tartu Õpetajate Seminariga, vaid olid täie jõuga H. Treffneri Gümnaasiumi teenistuses. Ka andis O. Pärli iseseisvalt välja keskkoolide geomeetriaraamatuid ning K. Treffner oli hõivatud mitmete ühiskondlike ülesannetega. Ülejäänud autorid jätkasid aga õpiku «Elavad arvud» väljaandmist. Ilmus V klassi õpik. A. Mara-

maa oli jõudnud arusaamisele geomeetriaraamatute eraldi väljaandmise mõttetusest ning alustas oma raamatute seeriat «Matemaatika ülesannete kogu». Selle nimetus all ilmus I klassi raamat, II—V klassi raamatud ilmusid aga endise nimetusega «Aritmeetika ülesannete kogu».

#### 1931. a

Endast andis märku uute meetodiliste suundade juurutaja meie koolipraktikas Johannes Käis. Ilmus tema «Metoodiline käsiraamat liitklassidele», mis sisaldas ka matemaatika õpetamise töökavu algkoolis. Johannes ja Elisabeth Kuulberg ning Elmar Martinson andsid välja järjekordse «Elavad arvud», seekord siis VI klassile. Alustati aga ka uuesti otsast peale ning välja anti I klassi raamatu kordustrükk. A. Maramaa jätkas hoogsalt ja ilmus tema «Matemaatika ülesannete kogu» I—IV klassi jaoks.

#### 1932. a

J. Käis tutvustas sel aastal matemaatika töövihikuid. Need ilmusid I ja II klassi jaoks. «Elavad arvud» anti välja I ja IV klassile ning A. Maramaa «Matemaatika ülesannete kogu» II, III ja IV klassile.

#### 1933. a

Töövihiku autorina tutvustas ennast J. Käisi kõrval Anette Budkovsky. Nemad koos andsid välja töövihikud III ja IV klassile. Pärast mitmeaastast vaheaega näitasid Ch. Brüller ja A. Oengo-Johanson, et nemadki püsivad konkurentsis. Ilmus nende «Väike arvutaja» I ja II klassile. Kuulbergide ja Martinsoni ning A. Maramaa raamatuid ilmusid sel aastal ainult I klassi õpikud.

#### 1934. a

Eelmiste aastate napp saak matemaatika kooliraamatute turul oli tingitud ettevalmistatavast koolireformist. 1934. a saigi see teoks. IV klassi lõpetaja võis oma õpinguid jätkata algkoolis või minna progümnaasiumi I klassi. Seda kooli kutsuti nüüd ka keskkooliks ning keskkooli andis kolm gümnaasiumiklassi. Matemaatika ja küllap ka mõne teise aine õpetamisel tekkis nüüd küsimus, kas algkooli kahes viimases ja keskkooli kahes esimeses klassis tuleb õpetada sama ainet või peavad õppekavad erinema. Et algkooliga lõppes kohustuslik haridus, oldi veendunud, et seal peab õppekava kujunema enam-vähem lõpetatuks, keskkoolis aga kursus latusalt jätkuma. Sellest seisukohast lähtudes hakatigi andma välja eraldi matemaatikaraamatuid algkooli V ja VI klassile ning keskkooli I ja II klassile. Nii ilmus 1934. a J. ja E. Kuulbergide ja E. Martinsoni «Elavad arvud» V klassile ning J. Kuulbergi ja J. Nuudi kokku seatud «Matemaatika õpik keskkooli I klassile». Endise Võru Õpetajate Seminari direktori J. Käisi, selle Harjutuskooli juhataja A. Budkovsky töövihikute seeria väljaandmist jätkas endise Võru Õpetajate Seminari matemaatikaõpetaja Ervin Limberg (hiljem Arvo Lehis). Tema koostas

töövihikud V ja VI klassile. A. Maramaa «Matemaatika ülesannete kogu» ilmusid IV ja VI klassile. Uut elevust algkooli matemaatikaõpikute turule tõid August Kasvand ja Juhan Lang. Ilmus müügile nende raamat «Väike matemaatik» V ja VI klassile. Konkurentsis edu kindlustamiseks lisati metoodilised juhendid «Juhatusi õpetajale «Väike matemaatik» V ja VI käsitlemiseks» ja nendes raamatutes sisalduvate ülesannete lahendusete kogu.

#### 1935. a

J. Käisi, A. Budkovsky ja E. Limbergi alustatud töövihikute tava hakkas 1935. a levima. Ilmus ca 130 matemaatika töövihikut. Peale juba nimetatud isikute andis algkoolide matemaatika töövihikuid välja veel autorite kollektiiv, kuhu kuulusid Christian Brüller, Heino Brüller, Ernst Pavelson, Paul Parts, Johannes Unt ja Elmar Etverk. Autorite nimesid esile toomata ilmus aga algkoolidele veel üks töövihikute seeria. Progümnaasiumidele andsid matemaatika töövihikud välja Elmar Etverk, Robert Matiisen, Oskar Paas ja Kalev Ratas-sepp. Lisaks nimetatutele koostas prof G. Rägo ühe töövihiku algkooli VI klassile ja teise keskkooli III klassile. Küllap mõjutas suur töövihikute hulk õpperaamatute kasutamist. 1935. a ilmus matemaatika kooliraamatuid siiski veel küllalt palju. Nii «Elavad arvud» kui ka «Väike matemaatik» anti välja I—V klassini. A. Kasvand ja J. Lang lisasid jällegi metoodilise juhendi «Juhatusi õpetajale «Väike matemaatik» I—IV käsitlemiseks» ning kontrolltööde kogumikud III—V klassi jaoks. J. Kuulberg ja N. Nuut jätkasid ka oma tööd ja neilt ilmus «Matemaatika õpik keskkooli II klassile». A. Maramaa andis sel aastal välja «Matemaatika ülesannete kogu» II, III ja V klassile. Veel avaldati J. Kuulbergi ja J. Torgi koostatud matemaatika-testid II—VI õppeaasta jaoks. Erandlikuna ilmusid 1935. a veel A. Perandi matemaatika tööraamatud I ja II klassile.

#### 1936. a

Arvestades eelmiste aastate rohket pakkumist kooliraamatute turul, võiski arvata, et 1936. a avaldatakse uusi raamatuid vähe. Nii ka oli. Ilmusid «Elavad arvud» II klassile, «Väike matemaatik» II ja IV klassile ning A. Maramaa «Matemaatika ülesannete kogu» ainult I klassile. Ka töövihikuid ilmus ainult J. Käisilt I klassile ja E. Limbergilt VI klassile.

#### 1937. a

Sellel aastal mindi Eesti koolides üle standardõpikute kasutamisele. Konkurentsi võimelisematena jäid sõelale «Elavad arvud» ja «Väike matemaatik». Esimesed tunnistati algkooli nooremate klasside standardõpikuiks. V ja VI klassi standardõpikuteks said A. Kasvandi, J. Langi ja O. Paasi koostatud raamatule «Väike matemaatik» tuginevad «Matemaatika õpikud». Need olid kasutatavad

ka keskkooli I ja II klassis, sest 1937. aastast ühtlustati nende klasside matemaatika õppekavad.

### Kokkuvõtteks

Elujõulistena läbisid vaadeldaval perioodil algkooli matemaatikaõpikute konkurentsi järgmised autorid: A. Maramaa, F. V. Mikkelsaar, K. R. Veski ja J. Grünthal, J. ja E. Kuulbergid ja E. Martinson, A. Kasvand ja J. Lang, aga ka H. Veidermann, Ch. Brüller ja A. Oengo-Johanson oma raamatutega ning muidugi töövihikute autorid. On huvitav tõdeda, et ükski autor ega autorite kollektiiv ei läinud selles konkurentsis n.õ pankrotti. Ühe või teise raamatu ilmumise lõpetamine oli seotud muu-

de põhjustega. Elav poleemika, mis 1930. aastatel arenes pedagoogilises ajakirjanduses, jagunes kahe põhiteema vahel. Arutleti dilemma üle: kas õpikud või töövihikud? Ja kuidas muuta õpikute kasutamine lapsevanematele majanduslikult kättesaadavamaks? Varemkasutatud õpikuid müüdi poole hinnaga. Oluliselt kallim oli aga osta uusi kooliraamatuid. Standardõpikute kehtestamise peapõhjuseks saigi lapsevanemate kaudu ka parlamenti jõudnud vastuseis sagedasele uute õpikute kasutuselevõtule.

Ka tänapäeva kooliraamatute hinnad on juba küllalt kõrged. Kuidas suudetakse nüüd ületada alternatiivõpikute kasutuselevõtuga kaasnevad majandusraskused?

ABIKS ÕPIKUTELE...

TÕNU KALLE foto



## Viktor Päss 100

Viktor Päss sündis 14. mail 1892. a Valgamaal Jõgeveste vallas Rommistle talus. Kooliharidust sai Jõgeveste vallakoolis, Suislepa apostliku õigeusu kirikukoolis ja Tartu Aleksandri Gümnaasiumis. Õpingud Tartu Ülikooli füüsika-matemaatikateaduskonnas aastatel 1912—1918 andsid talle keskkooliõpetaja kutse. Järgnesid tööaastad matemaatikaõpetajana Võru tütarlaste- ja poeglastegümnaasiumis, Tartu Õpetajate Seminaris, Tallinna Õpetajate Seminaris ja Tütarlaste Kommertskoolis. 1920.—1925. a juhatas Viktor Päss riigi ühistehnikagümnaasiumi. Ka osavõtt Vabadussõjast kuulub tema elulõime. Vahetu pedagoogi ning koolijuhi töö kõrval jõudis ta kirjutada oma eriala kooliraamatuid-õpikuid: «Algebra ülesannete kogu I» (1920), «Algebra II» (1923), «Neljakohalised logaritmi tabelid» (1921, VII trükk 1931), «Analüütilise geomeetria ülesanded» (1927).

(Eesti avalikud tegelased, 1932.)

Pedagoogikamuuseumis on talle üks väärtuslik käsikiri. Enn Nurmiste «Tallinna Tehnikum ajavahemikus 1915—1940» on sisuliselt TTÜ eelkäijate ajalugu, mis koondatud 165-le masinakirjalehele. Kulunud kaaned ja 13 allkirja kasutamislehel kinnitavad, et autor tegi tõhusa töö järgnevate põlvkondade tarbeks. Allkirjutanu sai sellest kokku korjata killukesi, millest väärrika eesti koolimehe tegevusest annab võimaluse kokku seada mosaiiki. Aga et asja tuumani jõuda, tuleb alustada veidi kaugemalt, toetudes Enn Nurmiste kirjapandule, mis hästi iseloomustab Eesti Vabariigi algaastate hariduspoliitikat.

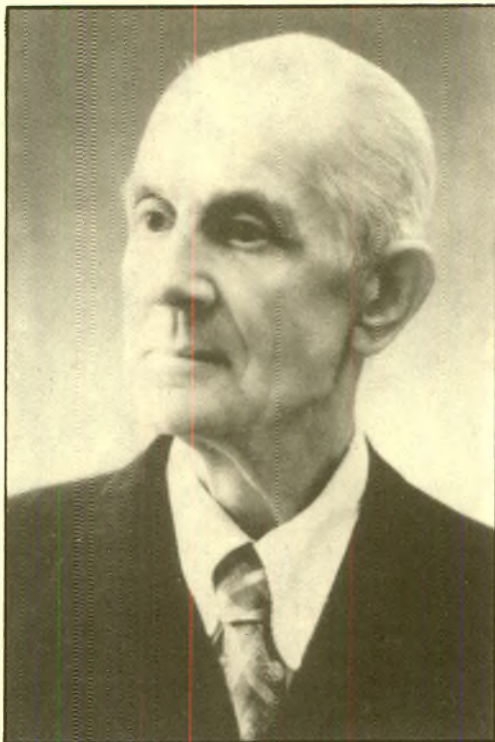
Nimelt tegutses 1920. aastail Tallinnas kaks tehnikagümnaasiumi — Tallinna Linna Tehnika Ühisgümnaasium ja 1923. a loodud Riigi Tehnikaühisgümnaasium. Nimest hoolimata oli viimane sisuliselt üldhariduskool, õieti kolmeaastane eeltehnikum. 1925. a otsustati mõlemad liita üheks õppeasutuseks otsese alluvusega Haridusministeeriumile Riigi Tehnikagümnaasiumi nime all.

E. Nurmiste meenutustest:

«Et mõlemad koolipered olid juba enne liitmist ühiste huvidega, läks koosseisude kokkusulamine valuta. Palju aitas selleks kaasa endise Riigi Tehnikagümnaasiumi juhataja Viktor Päss, kes nõustus töötama tunniandjana ühendatud koolis. Olime sõbrad juba ülikoolis ja meie omavaheline hea läbisäämine oli teistelegi eeskujuks. Viktor Päss ühendas endas kunstniku ja teadlast, oskas matemaatika elemente nii osavasti kokku põimida, et aine sai

suurema vaevata selgeks ka neile, kes olid süstitud eelarvamusega, et matemaatika võib neil olla edasiõppimisel komistuskiviks. Väärrib nimetamist, et koolide ühendamisel saime endiselt R.T. gümnaasiumilt kaasavaraks direktor Pässil algatusel organiseeritud väikese, aga hästikorraldatud metallitöökoja. / . . . / Stabiiliseeriva seaduse puudumisel julgesid eriteadlased end tehnikumiga siduda vaid kohakaasluse alusel, tunniandjana. Sellepärast oli vaid üksikuid tööl täie jõuga — direktor, kaks osakonna juhatajat ja inspektor Viktor Päss. Viktor Pässil lasusid kõik matemaatilised distsipliinid, aga ühest õpetajast jäi väheks poole tuhande üliõpilase kohta. Tema juures toimus esimene filter. Päärisfiltriks oli prof. O. Madison, kes oma eriala kõrval õpetas kõiki tehnilise mehaanika aineid. / . . . / Professor polnud mitte üksnes vali, vaid vahest ka ülekohtune. / . . . / Siiski oli professor Madison sagedasti päris talutav ja teised juhatase liikmed olid siis ka armastusväärsed, nii tasakaalukas V. Päss, objektiivne ja heatahtlik O. Reinvald ja vaimne E. Leppik. / . . . /

Ei kulunud palju aega, kui avaldati seadus tehnilise fakulteedi avamise kohta Tartu Ülikooli juures alates 1934. a sügiseimestrist. Tehnilised kursused vana Tehnikumi juures kustusid iseenesest. Vana Tehnikumi kokku sulades kaotati 1934. a minu abi, s.o inspektori amet ning V. Päss määrati Prantsuse lütseumi direktoriks. Lahkumise juures panin temale südamele, et likvideeriks uuel kohal võõrkeelse pealkirja «Lycee Francais» õpilaste peakatetelt. See tundus alandav, nagu oleksime Prantsuse asumaa. Päss oli samal arvamusel, aga ei viinud seda läbi. . . »



ALDO PÄSSI foto

risfiltriks oli prof. O. Madison, kes oma eriala kõrval õpetas kõiki tehnilise mehaanika aineid. / . . . / Professor polnud mitte üksnes vali, vaid vahest ka ülekohtune. / . . . / Siiski oli professor Madison sagedasti päris talutav ja teised juhatase liikmed olid siis ka armastusväärsed, nii tasakaalukas V. Päss, objektiivne ja heatahtlik O. Reinvald ja vaimne E. Leppik. / . . . /

Ei kulunud palju aega, kui avaldati seadus tehnilise fakulteedi avamise kohta Tartu Ülikooli juures alates 1934. a sügiseimestrist. Tehnilised kursused vana Tehnikumi juures kustusid iseenesest. Vana Tehnikumi kokku sulades kaotati 1934. a minu abi, s.o inspektori amet ning V. Päss määrati Prantsuse lütseumi direktoriks. Lahkumise juures panin temale südamele, et likvideeriks uuel kohal võõrkeelse pealkirja «Lycee Francais» õpilaste peakatetelt. See tundus alandav, nagu oleksime Prantsuse asumaa. Päss oli samal arvamusel, aga ei viinud seda läbi. . . »

Järgnevalt olen kasutanud V. Pässi õelt Alma Keldt'ilt pärinevaid andmeid.

Prantsuse lütseumi direktorina hakkas V.P. koolile muretsema oma maja. Selleks käis ta omal kulul kaks korda Prantsusmaal, kus pidas läbirääkimisi koolimaja ehituskulude asjus. Lõpuks lepiti kokku, et poole ehituskuludest kannab Eesti Vabariik, poole Prantsuse Vabariik. Ehituskruudi sai V.P. osta Hariduse t. 3 Odessa juudi Van Jungi käest. Koolimaja projektis olnud ka direktori korter, kuid ruumipuudusel V.P. loobus sellest. Et V.P. oli ehituse hing ja mootor, seda tunnistas järgnev. Kui V.P. jõudis 1956. a tagasi asumiselt, siis oli teda üks ehitustööline teretanud: «Tere, vana prantsuse lütseum!» Prantsuse Lütseumi direktorina sai ta Prantsusmaa valitsuselt 1. veebruaril 1935. a. tänukirja kooli eduka juhtimise eest. Haridusminister A. Jaakson avaldas V.P.-le 18. jaanuaril 1938. a. tänu selle eest, et ta korraldas Soome haridusminister Hannulale oma koolis vastuvõtu ja külaline sai kooli tegevusest kõige paremad muljed. Teda pidas meeles ka Eesti Vabariigi president, annetades Valgetähe IV kl. teenete märgi (1. 03. 1939. a nr. 30) Eesti riigile ja rahvale osutatud teenete tunnustamiseks.

V.P.-l oli üks uurimus-leiutus — «Valgust polariiseerivate kihtide valmistamisviis», milleks ta tegi tohutul hulgal katseid enda valmistatud instrumentidega. Ta omandas sellele patendi 3. apr. 1940. a (nr 2884). Tema tehniline nutikus avaldus ka igapäevases koolijuhitöös. Nii juhtus koolis mitmendat korda, et veeruumi laealused kraanid olid lahti keeratud ja uputas. V.P. tõi apteegist mingit musta möksi, mida najalt maha ei saanud pesta ning laskis kraanid sellega kokku määrida. Järgmine kord, kui veeruum taas lainetas, leiti üles poiss, kelle käed olid musta värviga koos.

Järgmine lugu: õpilastel kadus palitutasutest raha ja varast ei suudetud kindlaks teha. Siis laskis V. P. oma kabinetti elektrikella üles seada, traadid viisid riitehoiuruumi õpilaste palitute juurde. Ükskord helises tundide ajal kell. Mindi koos teise õpetajatega vaatama — õpilaste mantlite juures tegutses noor kantselei naisametnik, kes osutuski raha varastajaks.

1940. a nimetati Prantsuse Lütseum ümber Tallinna 7. keskkooliks, V.P. jäi selle kooli direktoriks 19. aug 1940. a kuni 1. okt 1941. a ja ka pärast Saksa okupatsiooniga 1944—1946. Okupatsiooniga aastatel juhatas ta «Jakob Vestholmi» kooli. Tema viimaseks töökohaks oma erialal jäi assistendikoht TPI füüsikakateedris, kuni küüditamiseni 25. märtsil 1949. a Omaette tähelepanu väärib V.P. viljaka õpperaamatute autorina. V. P. kirjutas vabal ajal ja öösiti «Algebra teooria ja ülesanded X ja XI õppeaasta jaoks» I ja II jao. Käsikiri pälvis reaalgümnaasiumi õpetaja Ederbergi mõningast kriitikat. Trükituna peeti V.P. raamatut asjatundjate poolt küpseks tööks, mis leidis tee kõikide keskkoolide vanematesse klassidesse. «Neljakohalised logaritmid tabelid» osutusid ajale kõige vastupidava-

maks — esimene trükk 1921. a, kümnes 1936. a. Ilmselt rekord meie õppekirjanduses.

Raamatute honorari eest ostis V.P. suvila Väana-Jõesuho. Seal olid tihti suvitamas ka tema ämm ja äi — Aino ja Oskar Kallas. 1944. a sai maja sõjategevuse tagajärjel kõvasti kannatada, hävines mööbel ja kalapaat. 1945. a sai omanik maja tagasi, seadis sisse uue mööbli ja tegi maja taas elamiseks sobilikuks. Siberi-aastatel (1949—1956) oli maja viidud piirivalve territooriumile ja sellesse oli paigutatud supiköök. Maja ja aia kohal haigutas liivavauk, kust veeti liiva ehituste jaoks.

Pingeline päevane ja öine töö (õpikud) põhjustas 1923. a novembris parempoolse halvatus. Haiglaravile järgnes tahtejõulise mehe võimlemiskuur, mis peagi võimaldas loengute pidamist jätkata. Kuna parema käe halvatus tõttu ta kirjutada ei saanud, siis õppis täiuslikult ära vasaku käega kirjutamise. Hiljem, kui parem käsi paranes, ta jäigi vasaku käega kirjutama, sest kiri oli ühtlasem ja ilusam. Vajaduse korral võis ta loengul tahvlile kirjutada nii parema kui ka vasaku käega, mis kuulajates loomulikult hämmastust tekitas.

1944. a märtsipommitamise järel V.P. abikaasa Virve hakkas astuma samme Soome pääsemiseks. 20. märtsil 1944. a sõitis ta lennukil Soome koos oma isa dr Oskar Kallase ja kahe lapsega ning see kuupäev jäi perekonna viimaseks kohtumiseks, V.P. sakslastelt luba järelesõitmiseks ei saanud.»

Õde Alma kirjeldab küüditamist ja elu Siberis järgmiselt: «Küüditajad tulid 25. märtsil, koputasid ja lõhkusid ukse taga pool tundi, kuni sisse said. Vend oli gripis, ei tahtnud voodist välja tulla. Õeldi, et passikontroll ja kui passi said näha, teatati asumisele määramisest ja anti tund aega pakkimiseks. Vend ei olnud selleks võimeline, tegime seda koos küüditajatega. Viktoril oli leivakuivikuid valmistatud, kuid neid ei tahtud lasta kaasa võtta — Venemaal pidi leiba olema külluses. Suure palumise peale lubati. Ei lubatud võtta raadiot ega vaipu. Meid viidi veoautoga Ülemiste jaama, samasse vagunisse toodi advokaat Susi perekond (perekonnapea oli ise laagris). Vagunis oli 49 inimest koos pakkidega. rong sõitis Aruküla jaama, kus seisis terve päev, sest inimesi toodi juurde. Rongis oli vend jälle oma tavalises vormis, hakkas vaguni vanemaks, koostas inimeste nimekirjad, hoolitses joogivee eest. Vologdas, s.o 6. sõidupäeval anti esimest korda süüa, päevas 1/2 pätsi leiba ja kulbitäis suppi, lõppjaamas Atšinskis üks heeringas kahe inimese peale. Viktor oli toidujagamisel tegevuses, et kõik oma osa kätte saaksid.

Pika sõidu lõpp-punktiks osutus Krasnojarski kraai Biriljanski rajooni Polevoi kolhoos. Eestlased saadeti külvitööle, vend määrati põllule traktorite öövalvuriks. See talle meeldis, sest eesti noored olid stannis (majake põllul, kus ööd magatakse) koos, kus tantsiti ja mängiti pilli — Heli Susi mängis akordioni. Pisut hiljem, 27. mail tuli parem töökoht — viljaaitade valvur, aga juba jaanipäeval viidi meid sealt ära, Glavstani kullakaevandusse.



Kohalikus klubis viidi läbi orjaturg, meid vennaga vanuse tõttu tööle ei võetud, jäime tööta ja palgata. Pisut hiljem sai Viktor tööd autogaraaži valvurina, aga kuna seal tuli ka öösel olla ja vett vedada, ei sobinud see talle. Uut kohta ei antud, läksime 25 km mägedest allapoole rajoonikeskusesse Gidrasse, kus vend lootis õpetajakohta saada. Ei antud, Moskva ei kinnitanud, aga koha leidis mööbliartellis värvijana. See töö pakkus mõningaid soodustusi, saime omaette toa köögiga ühte barakki, aia- ja kartulimaa. Vend pidas kolm aastat vastu, aga siis tegi mürgine nitrolakk oma töö — ta kaotas tasakaalu, sai II grupi invaliidiks, hakkas saama invaliid-suspensiooni 15 rbl kuus. Leivarahaks jätkus. Kellasepa ja lukussepa töö eest sai piima. Muuseas paigaldas ta haiglasse röntgenikabineti sisustuse.

14. märtsil 1956. a asusime koduteele. Nõudsimeteadu küüditamise põhjust. Vastuseks öeldi, et Virve ja Oskar Kallase kuritegude pärast, kellega meie olevat koos elanud. Kodumaal ütles prokurör Viktorile, et tema naine Virve on Soomes ja teeb propa-

gandat Nõukogude Liidu vastu, see olnudki küüditamise põhjuseks. Viktor sai just siis teada, et ta naine on Rootsis elanud ja surnud 1953. aastal ning maetud Helsingis. Prokurör seda õigeks ei pidanud. Viktor hakkas tuttavate õhutusel nõudma rehabiliteerimist ja töökohta, kuid ei saanud kumbagi, viimast kehva tervise tõttu. Tuttavad soovitasid tunnivõtjaid, kuid ka tundide andmine valmistas raskusi — elasime ju tema endise korteri sahvris, kus olid vaid elektrivalgustus. Saanud ühel päeval tütrelt Rootsis äärmiselt resigneeritud kirja, läks ta õhtul jalutama ja tagasi enam ei tulnud. Ta suri 22. septembril 1956. a vastasolevas poes südame halvatusel tagajärjel.»

Viktor Päss ei saanud poolt aastatki kodumaal elada, Siberis läks elu vaikselt mööda, kuid võimeeste kiuslikkus kodumaal murdis mehe.

Viktor Päss maeti 30. septembril 1956. a Metsakalmistule oma sugulaste, sõprade, endiste kaastöötajate ja rohkearvuliste õpilaste poolt.

JÜRI TUISK

TÖNU KALLE foto



# Tervisliku toitumise õpetamisest üldhariduskoolis

KAIE PAPPAL, TPÜ üldtehniliste distsipliinide kateedri dotsent

Toit on tervise ja hea töövõime alus. Tasa-kaalustatud, füsioloogiliselt põhjendatud toitumine on üks olulisemaid meetmeid ka haiguste profülaktikas ja ravis. Juba Hipokrates ütles: «Sinu toit on sinu ravim.» Õiged toidumistavad tuleb välja kujundada lapseas. Tervisliku toitumise põhitõdede õpetamine juba kooli algastmest alates loob eelduse õigete toidumisharjumuste tekkeks ja aluse teadlikult põhjendatud toiduvalikuks ning toitainete säästvaks toiduvalmistamiseks tulevases perekonnaelus.

Tasakaalustatud toitumise kontseptsiooni tuum seisneb järgmises: toit peab olema bioloogiliselt täisväärtuslik ning vastama organismi füsioloogilistele vajadustele nii põhitoitainete, vitamiinide, mineraalainete kui ka ballastainete, vee ja toidu koguse osas. Seejuures tuleb meeles pidada, et organismile mõjub kahjulikult mitte ainult ühtede või teiste komponentide defitsiit toiduratsioonis, vaid ka nende liigsus. Võib välja tuua 8 põhiprintsiipi, mida peab arvestama päeva toiduratsiooni koostamisel:

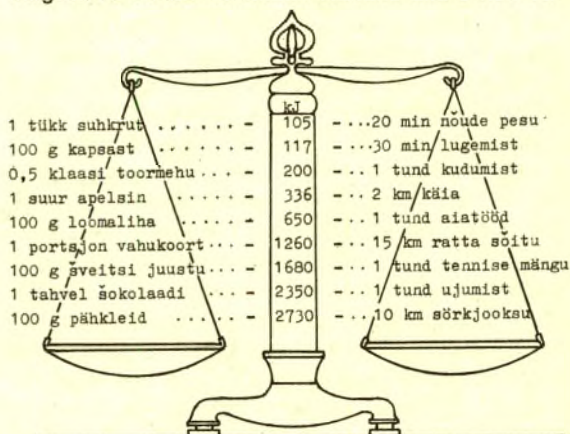
- toidu kalorsus peab vastama organismi energia- vajadusele,
- põhitoitainete tarbimine peab olema õigetes omavahelistes suhetes,
- üldvalgukogusest tuleb kindel osa saada loomse valguna,
- rasvade tarbimine peab kindlustama füsioloogiliselt vajalikku küllastumata ja polüküllastumata rasv- hapete vajaduse,
- vitamiinide tarbimine peab katma nende opti- maalse vajaduse organismis,
- mineraalainete hulk toidus peab vastama organi- smi füsioloogilistele vajadustele,
- toidu jaotus toidukordadele peab vastama eale ning töö iseloomule,
- toidukordade arv ei tohi olla väiksem kui kolm.

Toidu energeetiline väärtus on toitumise kvanti- teedi summaarseks väljendajaks.

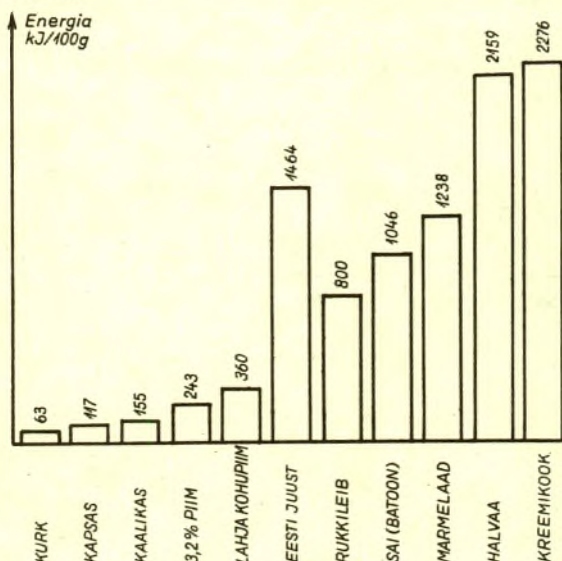
Energia vajab inimene nii põhiainevahetuseks, toidu seedimiseks ja omastamiseks kui ka tööks. Energiatarve põhiainevahetuseks on meestel kes- kmiselt 7,1 MJ\*, naistel 5,9 MJ. Toidu seedimine ja omastamine suurendab energiakulu ligikaudu 10. . . 15%. Tööks vajatav energiahulk sõltub töö iseloomust ja raskusest. Meil kehtivate füsioloogiliste toidunormide järgi eristatakse 5 gruppi; Soomes, Rootsis — 3. Laste ja noorukite energiatarve sõltub eelkõige vanusest ja alates 11. eluaastast ka soost: põhikooli alg- ja keskastmes vastavalt 8,2 ja 9,2 MJ, vanemas astmes 10,2. . . 11,3 MJ ning kes- kooli osas 10,9. . . 12,1 MJ. Energiat saadakse tea- tavasti toitainete (valkude, rasvade, süsivesikute) lõhustamisel organismis, kus 1g rasvu annab 37,7 kJ, 1g valku — 17,6 kJ ja 1 g süsivesikuid — 17,6

kJ. Õpilastele tuleks nn energiakaalu (vt. joonis 1), tulp- (joonis 2) või piltidiagrammide abil teadvusta- da erinevate toiduainetega saadav energiahulk. Vastavalt vanuseastmele võiks õpilane koduüles- andena arvutada mõnede enamkasutatavate toi- duainete «energiamahukuse» või leida päevase menüü energiasisalduse. Rõhutada tuleb süsivesi- kute ja rasvade osa energeetiliste vajaduste rahul- damisel, kuid ühtlasi juhtida tähelepanu kehakaalu suurenemise tõenäosusele nende liia korral.

Valkudel on organismis täita ehituslik, kaitse-, reg- ulatsioon- ja katalüütiline funktsioon. Täiskasva- nud inimese valguvajadus on meie füsioloogiliste normide alusel keskmiselt 70. . . 90 g ööpäevas, erinedes seega oluliselt USA teadlaste soovitus- test, kes pakuvad 44. . . 56 g ööpäevas (2). Laste valgutarve sõltub vanusest. Näiteks alla 6 kuu va-

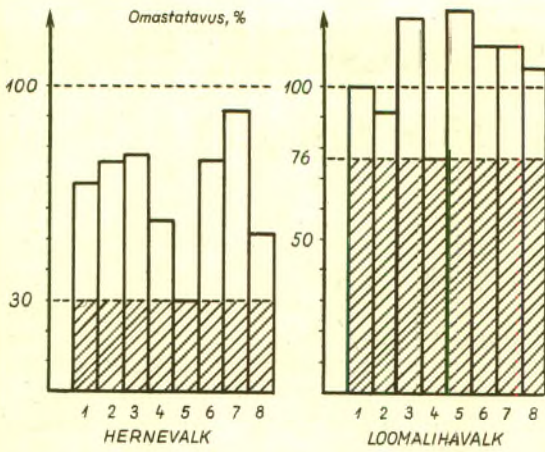


Joonis 1. Energiakaal. Vasakul kaalukaasil on tarbitav toiduaine, paremal saadud energia kulutamiseks vajanev tööhulk.



Joonis 2. Toiduainete energia sisalduse võrdlus.

\*1000 kJ=1 MJ (megadžaul).



(bioloogiline väärtus 30, määravaks on 5. aminohape)

(bioloogiline väärtus 76, määravaks on 4. aminohape)

Joonis 3. Taimse ja loomse valgu täisväärtuslikkuse võrdlus.

nustel lastel on see 2,2... 2,5 g/kg kehakaalu kohta, koolilastel — 68... 90 g (USA andmeil 46... 56 g). Õpilaste tähelepanu tuleb juhtida sellele, et vajalik valgukogus ei sõltu ainult ta absoluutulgast, vaid eelkõige valgu täisväärtuslikkusest, s.t aminohappelisest koostisest. Soovitatav on võrrelda taimse ja loomse päritoluga valgu omastatavust (tabel 1) ning selgitada, miks on füsioloogilistes tootumismidetes ette nähtud 50... 55% üldvalgukogusest saada loomse valguna. Tuleb rõhutada, et toidus sisalduvate asendamatu aminohapete kasutamishulga määrab aminohape, mida seal kõige vähem leidub (joonis 3 ja 4). Teisi tarbitakse ainult hulgalisest vastavuses selle minimaalsega, jäägid kas heidetakse organismist fekaalidega välja või (osaliselt) lagundatakse ainevahetuse käigus. Mingeid aminohappeid loom- ja inimorganismides varuks ei salvestata. Enamiku taimsete valkude koostises on vähe lüsiini. Nisu- ja riisivalkudes on teiseks limiteerivaks aminohappeks treoniin. Kaunviljade valk on kõrgema bioloogilise väärtusega, kuid tselluloosse kestaine tõttu raskemini kättesaadav ja seeditav. Seepärast ei saa meie kogu valgu, täpsemalt

Tabel 1  
VALGU OMASTATAVUS JA SISALDUS ERI TOIDUAINETES

Toiduaine	Valk	
	sisaldus, %	omastatavus, %
Kanamuna	12,7	100
Emapiim	1,1	100
Lehmapiim	2,8—3,2	95
Taine sealilha	14,6	90
Tursk, räim	17,5—17,7	80
Sojajahu	43	74
Nisujahu	10,3—12	53
Riis	7	67
Hirss	12	63
Mais	10,3	49
Kartul	2	47
Pölduba	6,5	47
Aeduba	4	47

aminohappe tarvet rahuldada ka põld- ja aedoad, vaatamata nende rikkalikule valgusisaldusele (2, lk 56—69). On soovitatav, et lapsed analüüsiksid oma toiduvalikut ning pööraksid tähelepanu sellele, et valgurikkad toiduained üksteist vastastikku täiendaksid. Näiteks puder piima või keefiriga, kartulid liha või kalaga, kohupiimakorp, võleib juustuga jne.

Kõrvuti valguvajaduse rõhutamisele tuleb õpilaste tähelepanu juhtida ka teisele äärmusele, s.o valkude liigsusele toidus, mis mõjutab oluliselt neerude eritamisfunktsiooni. Selle tagajärjel ainevahetuse lõpp-produktid erituvad organismist puudulikult, suureneb allergilisus, täheldatakse kaltsiumi peetust organismis ja langeb resistentsus nakkushaiguste suhtes.

Rasvad kuuluvad organismi kõikide rakkude koostisse. Nende üks olulisi ülesandeid on organismi energiakulude katmine, kuid lisaks sellele peavad nad rahuldama organismi vajaduse polüküllastumata rasvhapete ja rasvas lahustuvate vitamiinide järele. Täiskasvanud inimese rasvavajadus päevas on 80... 100 g, koolilastel 68... 90 g. Nagu teada, on tähtsamate polüküllastumata rasvhapete — linool, linoleen- ja arahidoonhapped — allikaks eelkõige taimeõlid ja kalarasv (tabel 2) (7, lk 1—23). Seetõttu soovitatatakse päevasest rasvakogusest vähemalt 30% katta nende arvel. Täiesti tuleks loobuda veise- ja eriti lambarasva söömisest. Õpilaste tähelepanu tuleks juhtida sellele, et rasvade puhastamisel, rafineerimisel väheneb rasva koostises olevate polüküllastumata rasvhapete hulk ja seega ka nende bioloogiline väärtus. Teiseks tuleks rõhutada päevalille- ja rapsiõli soodsat keemilist koostist ning näidata, et meil hinnatud oliivõli pole mitte parimaks vajalike rasvhapete allikaks. Põhjalikult on vaja selgitada rasvhapete osa kolesterooli ainevahetuses ning näidata polüküllastumata rasvhapete tähtsust veresoonte elastsuse suurendamiseks ja kolesterooli väljutamiseks organismist. Küsimuse selgitamisel võib kasutada vastavalt vanusele ja eelteadmistele kõige erinevamaid abimaterjale, skeemjoonist, kus rasvhapped on erivärviliste lippudega purjepaatides, mis sõidavad kas jõesuudmest ulgumerele (organismist välja) või sadamakai äärde (veresoonte seintele) jne. Soovitatav oleks ka tähelepanu juhtida kolesteroolirikaste toiduainete (muna — 600 mg%, maks — 310 mg%, või — 260 mg%) piiramise vajadusele igapäevases toidus.

Süsivesikud on organismi energiakulude katmise peamine allikas, need on kõikide rakkude ja kudede koostises, soodustavad rasvade normaalset oksüdatsioonit ja valkude sünteesi. Süsivesikute vähesuse korral toidus häirub teiste toidukomponentide omastatavus. Toiduratsioonides tuleb lugeda optimaalseks süsivesikute hulka, mis annab 55... 56% ööpäevasest energiast (täiskasvanutel 300... 400 g päevas, koolilastel sõltuvalt east 230... 360 g). Õpilaste tähelepanu tuleb juhtida erinevatele süsivesikute allikatele (võib kasutada tulp-, ring- või piltidigramme) ning rõhutada vajadust tarbida 75... 80% tärklikena ning ainult 20... 25% mono- ja disahhariididena. Vanemas

Tabel 2  
TOIDUAINETE RASVHAPPELINE KOOSTIS

Rasv või õli	% kogu rasvhapetest			
	küllastunud rasvhapped	küllastumata rasvhapped	polüküllastumata rasvhapped	linoolhappe sisaldus %
Või	64	33	3	2—3
Searasv	41	49	10	3—16
Heeringarasv	22	56	22	
Oliivõli	15	76	9	4—20
Sojaõli	15	21	64	35—65
Päevalilleõli	13	23	64	55—65
Rapsiõli	8	61	35	18—24

astmes tuleks tutvustada ka sünteetilisi magusaineid (ksülitool, sorbitool, sukramaat, sahhariin, aspartaam) ning rääkida toitumisest diabeedi ja laktoosi puudulikkuse korral. Rääkides süsivesikutest, on vaja rõhutada ka mitteseeduvate süsivesikute nn ballastainete (tselluloos, hemitselluloos, pektiinained) tähtsust toitumisel. Päevane toiduratsioon peaks sisaldama vähemalt 20... 25 g ballastaineid. Nende vähesus toidus põhjustab kõhukinnisust, roiskumist sooles ning kolesterooli peetust organismis. Õpilaste tähelepanu võiks juhtida selliste ballastaineterikaste toiduainetele, nagu lillkapsas, peet, uba, hernes, tatratangud ja muidugi kliid (1; lk 1—7; 9, lk 86—89).

Vitamiinide tähtsus inimese elutegevuses on väga mitmekülgne, kuigi nende vajadus ulatub vaid milligrammidesse. Vitamiinid kuuluvad paljude ensüümide koostisse, reguleerivad kõiki ainevahetusprotsesse ning kogu organismi elutegevust. Vitamiinide käsitlemisel on soovitatav tutvuda V. Tohver'i ülevaateartiklile ajakirjas «Horisont» (8). C-vitamiinist rääkides võiks tuua võrdlusandmed kodumaiste ja sissetoodud puu- ja juurviljade kohta (tabel 3), näidates, et meie petersell, murakas, kapsas ja kaalikas ei jää alla apelsinile, mandariinile, sidrunile ja kiivile. Teiseks, juhtida tähelepanu sellele, et pohla ja jõhvika C-vitamiini sisaldus ei ole eriti kõrge, jäädes samale nivoole rohelise sibula, kaalika ja naeriga. Õpilastele tuleb selgitada, et paljude vitamiinide toime sõltub nende kooslusest (näit C—P, C—B<sub>1</sub>, A—E; B<sub>2</sub>, —C; D—A; B<sub>2</sub>—B<sub>1</sub>, B<sub>6</sub>, PP) ning täisväärtusliku valgu olemasolust toiduratsioonis. Siit ka nõue, et vitamiinivajadus tuleb rahuldada eelkõige mitmekesise toidu, aga mitte tablettidega.

Tabel 3  
C-VITAMIINI SISALDUSE VÕRDLUS ERINEVATES TOIDUAINETES

Kodumaised toiduained	C-vitamiin, mg%	Sisse tootud toiduained	C vitamiin, mg%
Kibuviitsamarjad (kuivat)	1200	Kivi	97
Mustsõstar	150—300	Papaia	66
Murakas	100	Apelsin	50
Petersell	150—200	Sidrun	40
Lillkapsas	70—100	Mandariin	35
Peakapsas	30—50	Ananass	25
Kaalikas, naeris	28—40	Avokaado	15
Pohl, jõhvikas	15—30	Banaan	10
Roheline sibul	48—60		

Mineraalained täidavad organismis väga erinevaid ülesandeid, milledest tähtsamad on pH ja osmootse rõhu regulatsioon organismis ning osavõtt kõikidest ainevahetusprotsessidest (4, lk 14—25). Õpilastele on oluline teadvustada mineraalainete tasakaalustamise vajadust toidus. Eriti oluline on see kaltsiumi, fosfori ja magneesiumi puhul (soovitatav vahekorras 1:1, 1:5:0,5). Fosfori liigse prevaleerumise korral kannatab nii fosfori kui ka kaltsiumi omastamine. Rasvarikas toit, niisamuti oblikhape (nt rabarber) ja rohke magneesiumisisaldus toidus vähendavad kaltsiumi omastatavust.

Vee tähtsust toitumisel on raske alahinnata. See on vajalik kõikide ainevahetusprotsesside kulgemiseks. Õpilastele tuleks selgitada vaba ja seotud vee mõistet elulähedaste näidete varal (nt vesi taigana ja saia, leiva koostises), vee sisaldust eri toiduainetes (piim, vorst, leib jm) ning põhjendada janu kustutamise vajadust puu- ja juurviljamahlade või mineraalveega. Analüüsides vedeliku vajadust, tuleb tähelepanu pöörata nii liigsele kui ka puudulikule vedeliku tarbimisele päeva lõikes.

Tervislik toitumine (õige toitumisrežiim ning toitainete muutused toidu valmistamisel) leiab käsitlemist ka järgnevas artiklis.

#### Kirjandus

1. Ballaststoffe für die Verdauung. Kiel, 1990.
2. Gebhardt S. — E., Matthews R. — H. Nutritive value of foods. Washington, 1988.
3. Kallio H. Principles of nutrition. Turu, 1989.
4. Merz G. Vitamine und Mineralstoffe sind lebensnotwendig. Bonn, 1984.
5. Peltosaari L., Raukola H. Ravitsemustieto. Helsinki, 1983.
6. Schlieper C. Arbeitsbuch Ernährungslehre. Hamburg, 1980.
7. Seher A., Wessels H. Speisefette. 1985.
8. Tohver V. Vitamiinide abc I—XIII. — Horisont, 1984, nr 4, 5, 6, 9, 11; 1985, nr 1, 3, 6, 9; 1986, nr 2, 3, 6, 8.
9. Скурихин И. М., Шатерников В. А. Как правильно питаться. Москва, 1985.

# Meie igapäevast leiba anna meile tänapäev

MAI MASER, EVI SAMARÜÜTEL, lastearstid

**N**äljane inimene näeb unes ainult leiba. Kui kõht on tühi, ei tule meelde ei maiustused, pidulauad ega ka mitte liharoad. Vahel unustasime austuse leiva vastu, kuid poelettide tühjenemine aitab seda jälle jalule seada. Igas halvas asjas on ka midagi head! Muidugi ei ole leib ainus, mida vajame.

Keskond ja kultuuritase ning etnilised tõekspidamised määravad ära, mida me sööme, mille ära põlgame ning kuidas toitu valmistame. Kui näiteks koeraliha on täiesti arvestatav toit hiinlastel, siis eestlane ei pea sellest lugu. Me ei söö ka tiguid, usse ega mädamune.

Kui toit on lõpmata kallis ja seda napib, on väga raske leida toitumise optimaalset moodust. Ometi elada on vaja ja igas olukorras tuleb lastele midagi lauale panna. Tänapäev on homme juba sootuks teine, kuid mingit otsust ja valikut tuleb teha toidu ostmisel igasugustes tingimustes.

**TOITUMINE ON KUNST, MIS ALGAB TOIDU SERVEERIMISEGA.** Olgu laual mis tahes toit, kuid soe tunne tekib hinge, kui pilk tabab vaasis lilleõie või oksakese. Samuti on suur vahe, kas panna toidu lauanurgale paberinutsakus poest ostetuna või seame selle liuale või taldrikule. Kunnilt kaetud laua nägemine juba iseenesest maandab stressi ja tõstab isu.

**SÖÖMINE NÕUAB PIISAVALT AEGA.** Püüame süüa kiirustamata. Söögi ajal on hea pereliikmetega rääkida päevaplaanidest või tehtust. Söömise aeg ei tohi kunagi muutuda laste kasvatamiseks ja nendega näaklemiseks. See võib põhjustada tugeva stressi, kõhuvalu või midagi veel raskemat. **Varuge kannatust selleks, et toit korralikult läbi närida ja nõudke seda ka lastelt.** Vana tõde on, et «hästi mälutud ehk näritud toit on juba pooleldi seeditud».

Kindlasti loob üheskoos söödud hommikueine mõnusa aluse tervele päevale. Tuleks tõusta vaid veerand tundi varem, et jõuda istuda ühiselt ükskõik kui pisku hommikueine juurde. Eriti oluline on see lastele. Sageli ei ole nende isu hommikul suur, kuid vastavalt maitsele midagi sooja kulub ikkagi ära. Ärgem unustagem, et koolilapsel on küllalt suur vaimne pingeline juba esimesest koolitunnist alates! Koolilõuna saavad nad aga alles peale teist-kolmandat tundi.

Kahjuks ei ole praegu paljudes peredes võimalust, aga tundub, et veel vähem harjumust istuda üheskoos toidulauas. 1991. a novembris tehtud koolilaste ankeetküsitlusest saime teada, et vaid ligikaudu pooltes peredes (48,9%) süüakse üheskoos sooja toitu õhtul umbes kell 6 või 7. Ülejäänud peredes süüakse eraldi ja eri kellaaegadel.

Et saada toidust rohkem tulu, muutkem söömine mõnes mõttes rituaalseks toiminguks.

**MIDA VÄHEM ON TOITU, SEDA ROHKEM MÕELGEM MAITSEKALE LAUAKATMISELE.** Eestlane on nii alati teinud ja ei maksaks muutuda nüüdki hoolimatuks oma kõige lähedasemate inimeste — perekonnaliikmete seltsis lauda istudes.

Viimastel aastatel on palju räägitud **taimetoitud** ja selle suurest kasulikkusest. Kes on taime toitlane?

Teame, et teadlased on imetajad kui klassi, kuhu kuulub ka inimene, jaotanud kolme suurde rühma: taimesööjad (herbivoorid), lihasööjad (karnivoorid) ja kõigesööjad (omnivoorid). Inimene kuulub selles alajaotuses kõigesööjate hulka, kelle seedeelundkond on vastavalt ka arenenud. Taimesööjatel on aga omad iseärasused, nagu näiteks mäletsejatel mitu magu jne. Et saada ainult taimedest kõike eluks, arenemiseks ja kasvamiseks vajalikku, tuleb taimetoitu süüa tunduvalt rohkem. Sellest ka suur söömise sagedus. Inimene kui kõigesööja on oma toiduratsiooniga harjunud. Sellega seoses on inimesel ka ainult temal esinevad liigimased haigused.

Taimetoitlastel omakorda on erinevusi, mille põhjal nad jaotuvad:

- vegetaarlasteks, kes söövad ainult taimetoitu;
- lakto-vegetaarlasteks, kes on piima-taimetoitud;
- lakto-ovo-vegetaarlasteks, kes söövad piima-muna-taimetoitu;
- semivegetaarlasteks, kes on pooltaimetoitlased. Nende toiduks on nii taimetoit, piim ja piimatooted, muna kui ka kala.

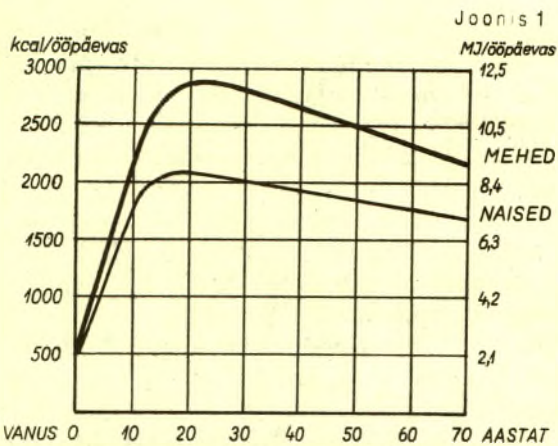
Iga suuna pooldaja peab oma seisukohti ja põhimõtteid kõige õigemaks. Laste toitumiseks soovitusi andes tuleb aga olla realist ja mitte oma uskumuste ohver. **Lapsed ei saa kasvamiseks ja arenemiseks kõike vajalikku, kui neid peetakse ainult taimetoitudul.** Kõige suurem puudus tekib B<sub>12</sub> ja D-vitamiinist ning rauast. Kasvav organism vajab rohkem toitaineid, kui seda saadakse taimedest. Eelkõige kannatavad närvisüsteem ja lihaskond. Seetõttu tuleb lastele kindlasti anda ka liha ja lihatooteid.

## MIKS ON TOITU VAJA?

**TOIT ANNAB ENERGIAT.** Inimese keha võime võrrelda masinaga — mõlemad teevad tööd ja vajavad selleks energiat, kütust. Masina tööks on vaja elektrit, gaasi, õli või sütt. Inimesele annab tema energia toit. See «põleb» aeglaselt keha rakudes nii, nagu bensiin põleb mootoris.

Energiakulu mõõdetakse tavaliselt kilokalorites (kcal).

1 kilokalor — 4,2 kJ (kilodžauli)



1000 J (džauli) — 1 kJ (kilodžaul)  
 1000 kJ (kilodžauli) — 1 MJ (megadžaul)  
 1 MJ (megadžaul) — 239 kcal (kilokalorit)

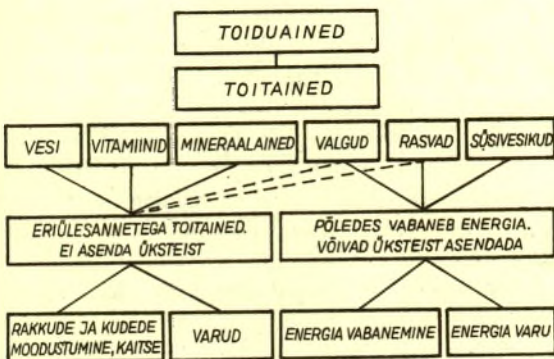
Toiduainetest valmistatakse toidud, millest osa läbib seedekanali muutumatuna (näiteks kiudained), osa imendub seal. Enne imendumist peavad toiduained olema lagundatud üksikuteks keemilisteks ühenditeks — toitaineteks. Toidust saadav energia kulub põhiainevahetuseks — keharakkude uuendamiseks, vereringluseks, hingamiseks, südame tegevuseks, kehatemperatuuri säilitamiseks. Selle energia hulk on ühevanustel tervetel samast soost ja üheraskustel inimestel ühesugune. Nii näiteks vajab kasvav noor umbes 5—20% rohkem energiat kui samakaaluline täiskasvanu, naisterahvas aga umbes 10% vähem energiat kui samakaaluline mees (joonis 1).

Energiavajadus on äärmiselt individuaalne. See sõltub kehakaalust ja pikkusest, kehalisest aktiivsusest, vanusest ja soost.

Mis tahes töö või tegevus nõuab energiat, ka selline, mida me ei oskagi tavaliselt tööna hinnata. Vastavalt energiakulule võib tegevuse (töö) liigitada 4 suurusjärku.

- Väga kerge töö (energiakulu vähem kui 10 kJ/min). Siia kuuluvad istumine, seismine, triikimine, autojuhtimine jne.
- Kerge töö (energiakulu 10—20 kJ/min) — pesemine, riietumine, õmblemine, orelimäng jne.
- Mõõdukas töö (energiakulu 21—31 kJ/min) — kiire kõndimine, akende pesemine, ujumine, uisutamine jne.

Joonis 2



□ Intensiivne töö (energiakulu üle 31 kJ/min) — puude lõhkumine, lumes kõndimine, jalgpalli mängimine, pika maa suusatamine jne.

Siit nähtub, et suurema energiakulu puhul vajame tugevamat toitu, rohkem kilokaloreid. Tavaliselt määrab energiavajaduse nälgjatunne, isu. Õeldes lapsele, et värske õhk parandab isu, tuleb tegelikult arvestada, et õues laps jookseb, sööb jalgrattaga, mängib palli jne. Sellega kulutab energiat. Kõik kulutatu aga vajab asendamist. Muidugi ei toimu nii lihtne vastastikune regulatsioon töö tegemise ja söömise vahel alati. Vahel on ka toas istudes väga hea isu või siis süüakse lihtsalt igavusest. Kõik liigne läheb aga rasvaks.

**KASVAMINE.** Toiduga saame keha rakkude ja kudede ehitusmaterjali. Enamik kehas olevatest rakkudest on lühema elueaga kui keha ise. Need ehitusmaterjalid sünteesitakse toitainetest. Sama protsess toimub haava paranemisel silmaga nähtavalt.

**KAITSE.** Toiduainetest sünteesitakse ka kaitsekehad, mis on vajalikud selleks, et hävitada organismi tunginud mikroobe, haigusetkitajaid.

### MIS ON TOITAINED?

Toit allub organismis keemilisele töötlemisele, kuna teisiti ei ole võimalik rakkudel ja kudedel seda kasutada. Toidus olevaid inimesele vajalikke koostisosi nimetatakse TOITAINETEKS. Toitained jagatakse kuude gruppi: valgud ehk proteiinid, rasvad ehk lipiidid, süsivesikud, mineraalained, vitamiinid, vesi.

Energiallikateks on valgud, rasvad ja süsivesikud. Need võivad üksteist asendada. Seda aga ei saa öelda vitamiinide ja mineraalainete kohta, millel on organismis oma kindel ülesanne täita.

**Valgud** on kõigi keharakkude olulisim ehitusmaterjal ja koostisosa. Valguta ei ole elu: kasvamist, paljunemist ega ainevahetust. Valgud on nii nahas, lihastes kui ka kaitsekehades. Need jagunevad loomseteks valkudeks, mida saame lihast, kalast, munadest, ja taimseteks valkudeks, mida saame teraviljast, kaun- ja juurviljadest. Valgud koosnevad 20st erinevast aminohappest, millest 12 moodustuvad kehas, 8 aga saame toidust. Eri valgud erinevad aminohappelise koosseisu poolest ja on seetõttu suurema või väiksema toiteväärtusega. Täiskasvanu valguvajadus on ÜTO andmetel 0,75 g kehakaalu kilogrammi kohta. Lapsed vajavad valku rohkem, kuni 2g (1,5 g) kehakaalu kilogrammi kohta. Kasvamiseks on kindlasti valku vaja, kuid valguliig on ohtlik maksale ja neerudele.

**Rasvad** on samuti oluliseks energiaallikaks. Tavaliselt mõtleme rasvadest rääkides silmaga nähtavat rasva, võid ja õli. Kuid rasva on lihas, pähklites, munarebus, juustus, šokolaadis jne. Kui 1 g valku annab energiat 4 kcal, siis 1 g rasva annab 9 kcal. Osa kasvamiseks väga vajalikke vita-

miine on rasvlahustuvad ja kui puudub rasv, organism neid ei saa. Rasva ja valgu kogus toidus peaks olema võrdne (koolilapsel keskmiselt 60 g päevas).

**Süsivesikud** annavad üle poole meie energia- vajadusest. 1 g süsivesikuist saab energiat sama palju kui valkudest — 4 kcal. Süsivesikud jaotuvad kahte gruppi: magusa maitsega (suhkur) ja maitseta (põhiliselt tärkliis).

**Mineraalaineid** ei sünteesita organismis ja neid tuleb saada toiduga. Kõige rohkem vajame **kaltsiumi** luude ja hammaste koostisosana. Saame seda piimast ja piimatoodetest, osaliselt ka puu- ja juurviljast. Vererakkudes võtmekohal on **raud**, mida saame lihast, maksast, munakollasest, vähem juurviljadest. Osa mineraalainetest on vajalikud väga väikestes kogustes.

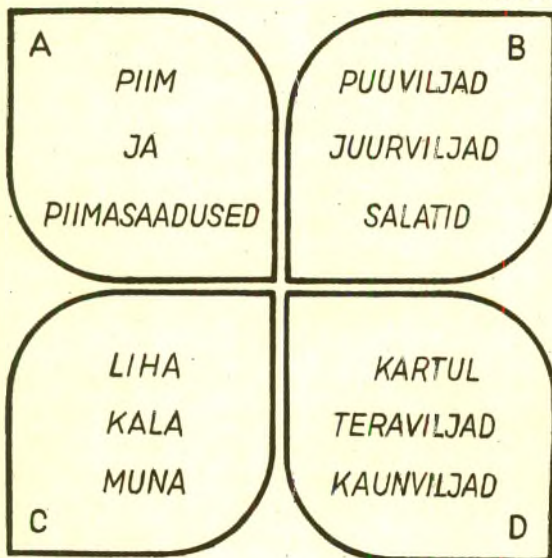
**Vitamiinidest** saame puu- ja aedviljadest vees lahustuvaid, nagu C-vitamiin, väikesel hulgal ka B-grupi vitamiine. Viimaste saamisallikaks on põhiliselt teraviljatooted, liha, muna. Osa vitamiine on rasvlahustuvad (A, D, E). Neid saame piimatoodetest, porganditest, maksast, munast, idudest, taimedest.

**TEORIAST PRAKTIKASSE.** Arvud ja instruktsioonid annavad informatsiooni ja loovad teoreetilise tagamaa, kuid tegelikus elus ei jälgi seda kõike sõna-sõnalt mitte keegi. Lausa ebainimlik oleks elada ja kõndida ringi, arvuti taskus, ning pidevalt arvestada gramme ja kaloreid.

**SÖÖMINE PEAB OLEMA RÕÕMUS TEGEVUS**, kuid kaine mõistusega omaks võetud teadmised tervislikust toitumisest aitavad seda teha arukalt.

Et saada kõike, mida organism vajab, võime piltlikult ette kujutada neljalehelist ristikehina. Selle igasse lehte paigutame ühe toiduainete grupi (joonis 3): a) piim ja piimasaadused; b) puuviljad, juurviljad, salatid; c) liha, kala, muna; d) teraviljad, kaunviljad.

Joonis 3



**KULDNE REEGEL** on järgmine: **söö iga päev ristikehina lehte igast rühmast ühte või enamat toitu ja sa saad kõik eluks vajaliku.**

**A grupp** — piim, kohupiim, juust, koor jt. Lapsed peaksid kolmel korral päevas saama selle grupi toiduaineid.

**B grupp** — mahl, õun, kompott, kaalikas, kapsas, peet, porgand nii hautatult kui ka toorelt jt.

**C grupp** — liha (vorst, hakkliha, maks, kanalaha jm), kala, kanamunad.

**D grupp** — tangained (tangud, kaerahelbed, riis, manna, hirss, tatar, kruubid jm), kartul, uba ja hernes, leib, sepik, karask, sai jt.

Seerühm on suurim. Üks komponent sellest rühmast olgu kindlasti iga päev toidukorras.

Koostades päeva või nädala menüüd, püüdke ikka jälgida nelja lehe printsiipi.

Piim ja piimatooted on kaltsiumi, valgu ja A-vitamiini rikkad. Koolilaps peaks jooma 2 klaasi piima päevas ja sööma 2 spl kohupiima.

Puu- ja juurviljad annavad vähe kaloreid, on aga C-vitamiini rikkad, nendest saame mineraalaineid ja tselluloosiga seotud pektiinaineid ning süsivesikuid. Puuvilju kasutame aastaajale vastavalt kas värskelt, konserveeritult või külmutatult. Kahel korral päevas peaks midagi sellest grupist olema toidulaual. Lastele peame eelistatavamateks maiustusteks puuvilju.

Liha, kala, muna — see rühm on asendamatu raua, vitamiinide B<sub>1</sub>, B<sub>2</sub>, B<sub>12</sub> allikas. Nendest saame rasva, valku, D-vitamiini. Lapsed vanuses üle 12 aasta peaksid saama päevas 10 g liha vanusaasta kohta (14aastane 140 g jne). Täiskasvanule piisab 100 g päevas.

Teraviljasaadused on põhitoiduks, millest saame taimseid valke, fosforit, rauda ja B-grupi vitamiine ning tärkliist. Mõni puder peaks igapäevases menüüs endale koha leidma. Leib on kindlasti ratsionaalses toitumises igal toidukorral laual. Sealt saame ligikaudu 1/3 energiavajadusest.

Kartul on toiduaine, millest ei tüdineta ja millest võib valmistada mitmesuguseid roogi. Ta on süsivesik, paljude vees lahustuvate vitamiinide ja mineraalainete allikas.

Kaunviljad on väga rikkad taimse valgu, raua, fosfori ja B-grupi vitamiinide poolest.

Mitte kunagi ei rahulda ei lapse ega ka täiskasvanu vajadust mingi üksik toit, ainult kala või ainult liha. Ei sobi ka ainult üks ristikehina leht grupp. Alles siis oleme rõõmsad ja rahul, kui nädala või kuu lõikes varieerub kogu neljaleheline kombinatsioon.

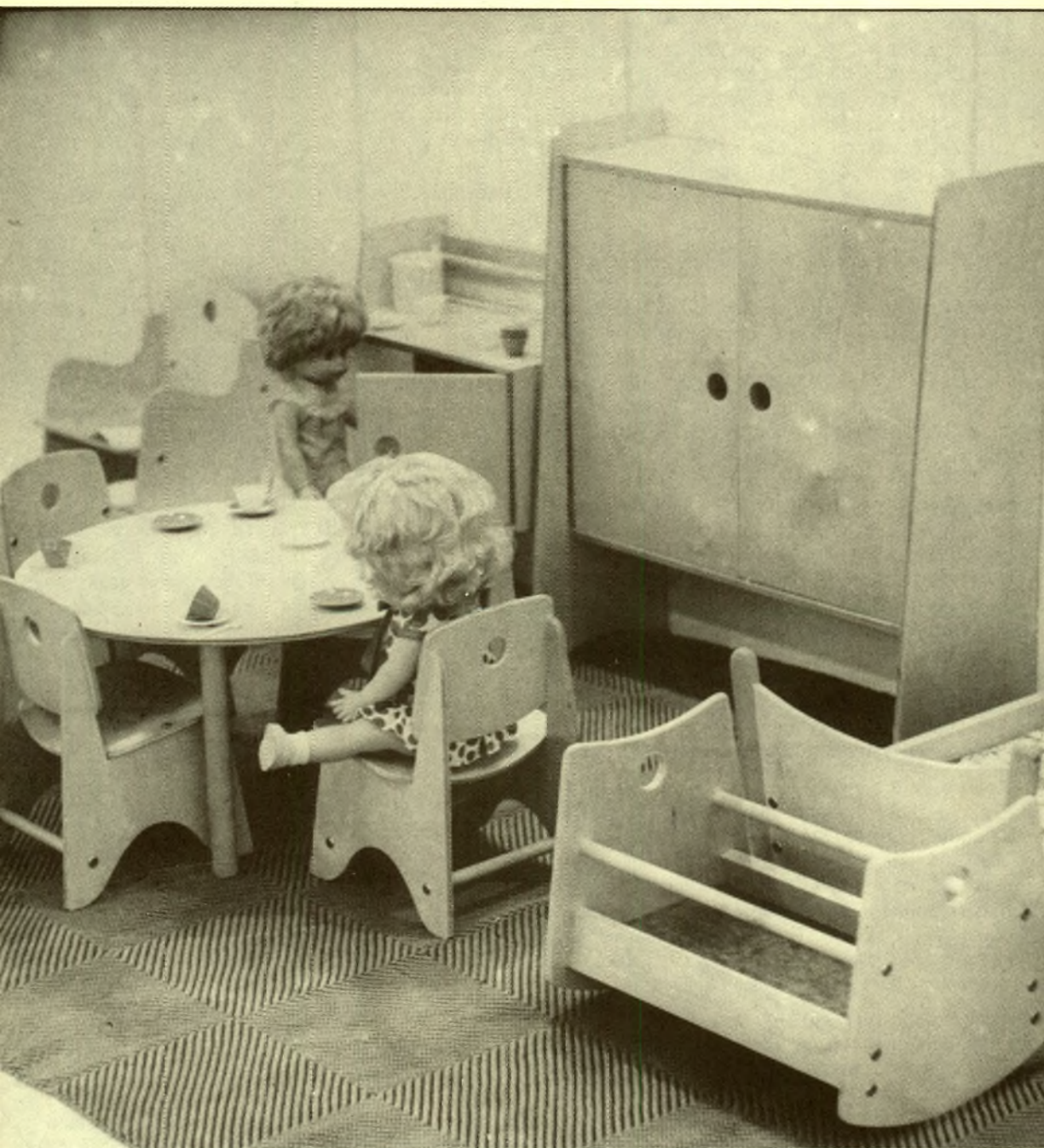
Iga inimene on individuaalne ja tal on oma maitse ja toitumisharjumused, mis kujundatakse välja põhiliselt kolme esimese eluaasta jooksul. Toiduainetega on ikka nii, et kord tuleb valida küllusest, kord otsida need kõige vajalikumad väheste hulgast.

- Põhitõdedena tuleks arvestada, et
- toidukordi peaks päevas olema 3—4;
  - kõige tervislikum on soe toit;
  - kõige kasulikum on mitmekesine toit;
  - toitu maitsestame maitsetaimedega;
  - soola lisame 10 korda vähem kui varem;
  - toitu hautame kaane all;
  - kartuli keedame koorega;

- iga päev pakume toorest aedvilja;
- serveerime järjekorras: salat, seejärel põhitoit ja siis magustoit;
- läheme kaasa toitumismoega ja valmistame idandeid nisust, rukkist, hernest jms ning kasvatame rohelisi sibulapealseid;
- puuviljavaesel ajal anname lapsele 2 kommi päevas.

JÄTKU TOIDULE!

VOLDEMAR MAASKI foto





## Võru Õpetajate Seminar\*

JULIUS UNGRU

### Kooliuuenduslik töö Võru seminaris

13. märtsil 1921. a. korraldati pidulik aktus seminaris avamise puhul. Aktusel lausus dir. Johannes Käs: «Lapsi tuleb õpetada mitte niipalju tõsiasju teadma kui neid otsima ja leidma. Õpilane ei või jääda passiivseks pealtvaatajaks, vaid peab ise aktiivselt teadmisi otsima.»

### Töökool

Töökooliks nimetas Võru seminar oma töökorraldust. See on kool, kus taotletakse laste kehalist arenemist, meelte teritamist, laste vaimsete võimete ja loovate jõudude kasvatamist. Töökool tuli intellekti ainuväärtuse hindamise asemele. Tööd hakati kasutama kasvatus- ja õpetusabinõuna. Isetegevus on töökooli alus. Üldõpetus on kogu õpetuse keskus. Üldõpetus teostus Võru seminaris harjutuskooli 1. ja 2. klassis 1924/25. õ.-a.

### Individuaalne tööviis

Keegi ei suuda töötada üle oma võimete. Kui hobune ei jaksa vedada koormat, siis kergendatakse seda. Aga kui laps ei suuda õppida, siis pähandame temaga. Looma mõistame, aga last mitte. Siit tuleb õppetöö korraldamisse individuaalsuse põhimõte. Liitklassides tuleb paratamatult pühenduda iseseisvale tööle. Individuaalse tööviisi sissetoomine vastavalt õpilaste võimetele oli Võru seminaris peamiseks motiiviks. Selleks peavad olema sobivad tööjuhised. Tööjuhised peab pakkuma maksimumi võimalusi andekamatele õpilastele klassis, kuid peab rahuldama ka andetumaid. Tööjuhuste menetlus on asendamatu liitklassides iseseisvale, isetegevale tööle. Tööjuhuste menetluseni ja individuaalse tööviisini jõuti Võru seminaris 1929. a. Ühisrindetöös kujuneb «keskmise» õpilane. Andetuil on raske sammu pidada keskmise õpilasega. Neil puudub huvi oma töö vastu. Töö on neile koormaks. Andekamaile aga ei jätku tööd küllaldaselt. Nad ootavad lihtsalt nõrgemaid järele.

### Kooliruumid

Et kool oleks kodune, peab kool olema kodu sarnane. Juba 1923/24. õ.-a. ilmusid Võru seminaris akendele kardinad ja lilled, mille eest õpilased ise pidid hoolitsema. Seintele riputati pildid. Klassiruumide kaunistamisel peeti silmas õpetuslikku külge. Eesti keele klassis olid kirjanikkude pildid, ajalooklassis avaliku elu tegelaste ja lauluklassis heliloojate pildid.

### Ettekandeõhtud kogu õpilaspererele

Ettekandeõhtud olid õpilaste üheks ürituseks. Esinemisvõimalusega kasvatati tööindu. Esinemisega luuakse tunnetust tööle ja selle

saavutamiseks ei või esineda kergel käel. See teeb vastutavaks ettekandja. Ettekandeõhtuil olid õpilased ise juhid ja tegelased. Õpetajad olid vaatleja osas.

### Vabaharrastusringid

Korraldused tekivad siis, kui lastel puudub meelepärane töö või tegevus. Harilikult koolitöö kõrval rakendati õpilasi vabaalgatuslike tegevusaladele. Loodi ringid, mis teotsesid aineõpetaja juhtimisel. Sinna koondusid just eriharrastusega õpilased, saades märksa laiemaid teadmisi.

### Karistused

Karistuse juures on alati kaks poolt — karistaja ja karistatav, kes on sunnitud enamasti vaikima. Ometi jäävad karistused kui salanõelad karistusluse hinge, mis teda torgivad. Mida vähem neid torkeid on — seda parem. Distsipliini ei saavutata hirmuga, vaid üksteise mõistmisega.

### Aineklassid

1923. a. teostati Võru seminaris aineklassi süsteem. Iga õppeaine jaoks on korraldatud eriklass, kuhu õpilased tulevad ainult vastava aine tunniks. Aineklass varustati kõigi vajalike õppevahenditega. Ka vastava aine käsitlemiseks vajalik raamatukogu koondati aineklassi. Klassi mööbelgi kohandati õppeaine laadiga.

### Lauad koolipinkide asemele

Koolipingid asendati töölaudadega ja taburettidega. Tavaline koolipink on hästi kohastatud ainult passiivselt istuva õpilasega. Loomulikult vestluses tahetakse näha kõnelejat, vaadatakse temale otsa. Võru seminaris asetati lauad nii, et keskmises reas istusid õpilased näoga ettepoole. Teised pingid aga seisid nii, et õpilased vaatasid keskmise rea poole. Nii võisid õpilased enamiku kaasõpilaste nägusid näha.

### Vaba õppejutt

Töötaju värske säilitamiseks kasutati isetegevusnõudele vastavaid töövõtteid. Selleks oli vaba õppejutt. Siin sarnaneb küsitlus elu esineva keskusteluga: Õpetaja või õpilane esitab probleemi, õpilased arutavad seda vabalt oma tähelepanekute, kogemuste ja elamuste põhjal. Ühe õpilase mõtteavaldusi täiendab teine. Kolmas leiab mõne mõtte ebaselge olevat ning esitab küsimuse. Neljas avaldab oma arvamuse jne. Õpetaja esitab ainult kõne juhtlause. Õppejutt annab häid tulemusi siis, kui juba 1. klassist heidetakse kõrvale küsimus-kostmismeetod. Siin võivad õpilased isetegevalt, vabalt vaadelda esemeid, pilte, arutada katseid, selgitada kirjanduspalu.

\*Algus «Hariduses» nr 1. Autori kirjaviis muutmata.

## Kõneharjutustunnid

Kõneharjutustunde korraldati referaatkoosoleku põhimõtteil. Tööd juhtis selleks valitud juhataja. Kõnelda tuli vabalt, lubati kasutada ka konspekti. Kõneleja tuli klassi ette. Kõnele järgnesid läbirääkimised.

## Ettekandehommikud

Kava koostamisel kasutati harilikus klassi töös õpitud laule, mängu, dramatiseeringuid, ilulugemisi.

## Aktused

Õpilased täitsid aktuse kavast suurema osa laulude, ilulugemiste ja muusikapaladega. Aktused olid koolitöö esimesel päeval sügisel, lõpupäeval kevadel, kooli aastapäeval ja vabanduspäeval, 24. veebruaril. Aktusi peeti ka Eesti suuremate vaimutegelaste mälestamiseks.

## Koolipeod

Seminar oli harilikult kolm pidu (aastapäeva puhul märtsikuu). Esimesel õhtul olid külalisteks harjutuskooli õpilased. Teine õhtu oli kutsutud külalistele. Kolmandal päeval (pühapäeval) tulid külalisteks kõigi Võru koolide õpilased.

## Õppekäigud ja –matkad

Õppekäikude kohaks olid kooliaed, nurmed, aasad, metsad Võru ümbruses ja vaatamisväärsused Võru linnas (tööstused, Kreutzwaldi mälestussammas).

**Jalutuskäig looduslikult kaunitesse kohtadesse**  
Need korraldati kevadel ja sügisel kõikide klasside osavõtul. Selleks pühendati terve päev. Seal lauldi ühislaule ja mängiti mängu.

## Õppevahendite valmistamine

Õppevahendite valmistamine koolis oli kõrgel tasemel. Sellest võtsid osa õpetajad ja õpilased. Nii valmistas õpilane Johannes Rosent raadio vastuvõtuaparaadi. Võru seminar esines Eesti koolide esindajana 1928/29. aastavahetusel Londonis rahvusvahelisel koolinäitusel.

## Tööraamat

Tööraamat võeti tarvitusele igas klassis. Tööraamatusse kirjutasi õpetajad iga kuu alguses oma töökava. Klassijuhataja jälgis, et suuremate kodutööde (kirjandid) ja kontrolltööde tähtajad oleksid jaotatud ühtlaselt.

## Kroonika

Õpilasperel oli ka oma kroonika. Analoogiliselt õpilasperele ka igal klassil oma kroonika.

## Seinaleht

Seinaleht «Õpilaspere Päevakaja» oli saalis välja pandud perioodiliselt ilmuv seinä-väljaanne, mis andis võimaluse vahetada siin oma mõtteid.

## Üldtarvitavate võõrsõnade sõnastik

1930. a koostati «Üldtarvitavate võõrsõnade sõnastik». See sisaldas üle 2000 võõrsõna, mida õpilased seminari lõpetamisel pidanuksid teadma. Sõnastik oli koostatud tööraamatuna. Õpilased ise pidid võõrsõnade eestikeelsed vasted raamatusse kirjutama sedamööda, kuidas sõnu jooksvas õppetöös esines.

## Noorsooring

Meenutab Aksel Pallits: «Kohe peale seminari avamist hakati Noorsooringi asutama. Need olid tormilised koosolekud. Vaieldi ägedalt iga väiksema küsimuse puhul ja hääletati lõpmatuseni, küll lahtiselt, küll kinniselt.»

## Õpilaste omavalitsus

Õpilaste omavalitsuse püüe oli saada kaasa rääkida koolielu seismises korralduses. See tehti «Noorsooringi» asemele. 3. septembril 1926. a. valgustas J. Käis õpilasmavalitsuse teostamise mõtet. Siis moodustati kõikide klasside esindajaist ajutine juhatus. Õpilaste üldkoosoleku poolt valiti esimeheks Paul Härm. Põhikiri kinnitati pedagoogika-nõukogu poolt ja hakkas kehtima 28. sept. 1926. a.

«Õpilaspere» moodustasid kõik seminari õpilased. Õpilasperel olid järgmised funktsioonid: 1) omavalitsuslikud ja 2) enesearenduslikud. Põhimiste küsimuste otsustajaks oli üldkoosolek. Õpilasesinduses oli üldkoosoleku poolt valitud õpilasvanem ja iga klassi esindaja ning ringide esindajad.

Õpilasvanemad olid: 1926/27. õ.–a. Paul Härm, 1927/28. õ.–a. Arnold Tiru ja Eduard Aarna, 1928/29. õ.–a. Voldemar Haidak, 1929/30. õ.–a. Karl Laane.

## Didaktilised põhinõuded

1. Ole huvitatud oma tööst, siis suudad äratada huvi ka õpilases.
2. Püüa loov olla oma töös, tuues igasse tundi midagi uut.
3. Ühessegi tundi ei tohi minna ilma ettevalmistuseta.
4. Aine valikul peab silmas lapsepärast ja eluligidust.
5. Võimalda õpilasele suurimat isetegevust.
6. Hoolitse harjutus– ja kordamistööst eest.
7. Õpetusel pea silmas kasvatuslikke ülesandeid.
8. Ole eeskujulik oma töös.
9. Kõigi ebaõnnestumiste põhjusi otsi iseendas.

## Võru Õpetajate Seminari sulgemine 1930. a. kevadel

Kevad on lootuste ja rõõmude aeg, kuid 1930. a. kevad tõi Võru Õpetajate Seminari õpilastele palju musta muret. Seminar suleti. Olime nõutud. Rikkamad võisid õpinguid jätkata gümnaasiumis. Vaesemad olid sunnitud koju jääma.

Läksin direktor J. Käisi juurde. Ütlesin: «Kooli sulgemise tõttu pean koolitee pooleli jätma. Mu kodu on vaene. Isa suri kaks aastat tagasi.» Direktor Käis vastas: «Noorusaeg on õppimise aeg. Minge Rakvere seminari. Ma tunnen Rakvere seminari direktorit. Ma annan teile kirja kaasa. Loodan, et teile määratakse stipendium.» Täna sin. Lahkusin koos J. Käisi kirjaga.

Võru Õpetajate Seminar alustas tööd 7. jaanuaril 1921. a. kahe klassiga ja 43 õpilasega. Lõpetas tööd 1930. a. kevadel.

**Endiste Võru seminaristide trükis ilmunud töid:** Meinhard Aleksa (hiljem Enn Tuuling) luuletuste kogu «Tulease» (1931); Valter Horm «Maateadus»,

tööjuhatusi individuaalseks tööks, 6. õppeaasta (koos J. Käisiga) (1933); Albert Ivask «Haakristi haardes»; Karl Laane «Eesti kirjandus», töökavu ja -juhatusi kirjanduse õpiringile (1935); Hell Maran «Väike sangar», lastenäidend (1934); «Poeg, veel seisatu ja mõtle», lastenäidend (1936); Viktor Ordlik «Tööjuhatusi ajaloo», algkooli 4. õppeaasta (1936); Ants Udras «Ajaloo tööjuhatusi», 5. õppeaasta (1935); «Ajaloo tööjuhatusi», 6. õppeaasta (1935); Julius Ungru «Minu lapsepõlve Paganamaa», lasteraamat (1987).

#### Eesti Õpetajate Liidu juhatusse hinnang Võru Õpetajate Seminari tegevusele

«Võru Õpetajate Seminar oli koldeks, kus küpsesid kooliuuenduslikud ideed, kus valmisid nende ideede edasikandjad, kust voolas uut jõulist verd Eesti õpetajaskonna elusoontesse. Selle kolde kuma helkis kaugemale kodumaa piiridest, see

helgib tulevikkugi, vaatamata sellele, et tuleasegi on kantud laiali.»

«Õpetajate Leht», 1936, nr. 2.

#### 45 aastat hiljem

Võru Õpetajate Seminari endise pere mälestuskokkutulek Võrus ja Põlvas 12., 13. juulil 1975. a.

Johannes Käisi sünnist oli möödunud 90 ja surmast 25 aastat.

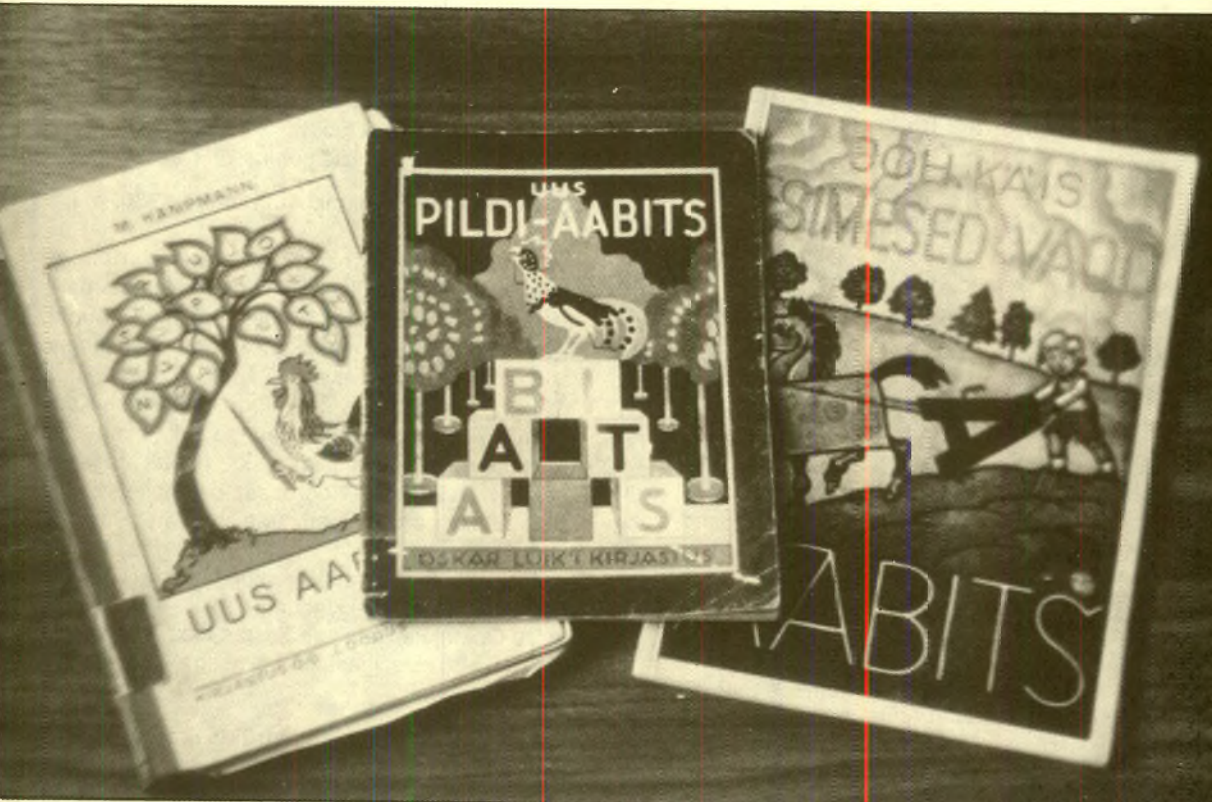
Põlvas, järsu Päkamäe veeru all on Rosma koolimaja, kus sündis Johannes Käis. Võru Õpetajate Seminari endised õpilased istutasid 13. juulil 1975. a. Päkamäe kumerale küljele tammiku Johannes Käisi mälestuseks.

Veel kord, pärast 45-aastast pausi, kõlasid 12. juulil 1975. a. endises Võru Seminari saalis Võru seminari orkestri esituses: Mascagni ooper «Talupoja au», Schuberti «Muusikaline hetk», Giordano «Caro mio ben».

(Lõpp)

Eesti Pedagoogikaraamatukogu arhiivikogu materjalide hulgas ei puudu ka Võru Õpetajate Seminari kasvandike omad.

MAIE MÄLLO foto



## Õpetajad — pedagoogikateadlased

**O**n möödunud m aastakümnet sellest, kui tekkis mõte rakendada uut õpetajate täiendushariduse vormi teaduslike seminaride, kursuste ja uurimuslike töödega. Ja vaata imet — paljud oma arengule ja kasvatusteooriale mõtlevad õpetajad liitusid ning asusid algul õpipinki, seejärel omandatud teadmiste ja oskustega uurima vägagi erinevaid aktuaalseid pedagoogikaküsimusi.

Kolmekümne aasta jooksul on õpetajaid—uurijaid juhendanud mitmed prominentsed teadlased, nagu Heino Liimets, Aleksander Elango, Inge Unt, Olaf Prints, Enn Koemets, Kalju Leht, Kalju Toim jt. Õpetajad—uurijad on vormistanud sadu artikleid — uurimistööde kokkuvõtteid. Need on ilmunud Eesti ja välismaa ajakirjades, kõige koondatumalt aga «Eesti pedagoogika ja kooli» (varem «Nõukogude pedagoogika ja kool») sariväljaannetes, milliseid on seni ilmunud 44 raamatut. Uurimistööde kokkuvõtteid on esitatud kümnetel konverentsidel, on koostatud õpikuid ja õppematerjale. 28 õpetajat—uurijat on kaitsnud pedagoogikakandidaadi kraadi.

Traditsiooni hoides toimuvad praegu ca 100 õpetajaga uued uurimistöö kursused, mille lõpetajad võetakse ÜPUI liikmeteks. «Vanad» uurijad pühendavad oma teadusliku töötahte erinevate metoodiliste, didaktiliste ja kooliajalooliste küsimuste läbitöötamisele. Nii juhendab professor I. Unt didaktika, professor O. Prints matemaatika metoodika, dotsent P. Kreitzberg füüsika metoodika, dotsendid V. Maanso ja R. Selg keeledidaktika, dotsent L. Simson esteetika probleematika ja dotsent V. Neare eripedagoogika probleemgruppi, dotsent A. Elango ja professor H. Rannap kooliajaloolasi ning dotsent U. Kala isiksuse uurijaid; psühholoogia probleemgruppi juhendajad vahetuvad. Selleks, et meenutada tähtsamaid sündmusi ÜPUI tegevuses meile endile ja ajakirja lugejatele ning jätta jälg pedagoogika ajalukku, on alljärgnev kroonika.

### ÜHISKONDLIK PEDAGOOGIKA UURIMISE INSTITUUT

#### KROONIKA

1961, 23. sept. «Nõukogude Õpetaja» teadustas TRÜ pedagoogikakateedri (juhataja A. Elango) juures teadusliku seminari korraldamisest pedagoogika teoorias ja meetodites (nimetatud seminar saigi ÜPUI otseseks eellaseks).

1962, 5. veebr. Teadusliku seminari asutamiskoosolek. Tööle asus 47 õpetajat.

1962, 9.—10. nov. Teaduslikust seminarist osavõtnute ettekanded oma uurimistööst.

1963, talv. Pedagoogika teooria uurimiskursuste väljakuulutamise.

1964, 7.—9. jaan. 2aastase uurimiskursuse algus Nõos. 75 õpetajat neljas sektiioonis: 1. kasvatustöö aktiveerimine (juhendaja A. Elango), 2. õppetöö individualiseerimine (juhendaja I. Unt), 3. raskestikasvatatavuse põhjused ja ümberkasvatamine (juhendaja H. Liimets), 4. õppetöö programmeerimine (juhendaja K. Toim).

1964, 29. juuni — 18. juuli. 2aastase uurimiskursuse suvesessioon Värskas.

1965, suvi. 3aastase uurimiskursuse algus Värskas: 104 õpetajat sektiioonis: 1. kasvatusteooria (juhendaja H. Liimets), 2. õppetöö individualiseerimine (I. Unt), 3. Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajalugu (A. Elango), 4. laste- ja pedagoogiline psühholoogia (E. Koemets), 5. matemaatika õpetamise metoodika (O. Prints).

1966, 21.—23. märts. 2aastase kursuse lõpetanud uurijate konverents Tartus.

1966, märts. Ilmusid esimesed uurijate teadustööde kogumikud sarjas «Nõukogude pedagoogika ja kool»: I — Õppetöö individualiseerimise probleematikast (koostaja I. Unt), II — Kasvatusküsimused. Eesti kooli ajalugu (koostajad H. Liimets ja A. Elango).

1966, 8.—20. juuli. 3aastase uurimiskursuse suvesessioon Värskas.

1967, suvi. 3aastase uurimiskursuse suvesessioon eksamitega Värskas.

1968. Ilmus TRÜ väljaandena venekeelne uurijate teadustööde kogumik «Sovetskaja pedagogika i škola» I.

1968, suvi. 3aastase uurimiskursuse viimane suvesessioon Värskas.

1969, 27.—29. märts. 3aastase uurimiskursuse lõpetanute aruandluskonverents Tartus. Esines 80 õpetajat.

1969, kevad. Ilmusid teadustööde kogumikud: III — Lapse- ja pedagoogilise psühholoogia ning kasvatuse teooria (koostaja H. Liimets), IV — Õppetöö individualiseerimine (I. Unt), V — Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajalugu (A. Elango).

1969, juuli. Uute uurimiskursuste algus 65 osavõtjaga.

1970, talv. Ilmus TRÜ väljaandena teadustööde kogumik «Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo küsimusi» (koostaja A. Elango).

1970, sügis. Ilmus TRÜ väljaandena venekeelne teadustööde kogumik «Sovetskaja pedagogika i škola» II (koostaja H. Liimets).

1970, suvi. Uurimiskursuste suvesessioon ja «vanade» uurijate nn pedagoogika teooria suveseminar Värskas.

1971, suvi. Suvekursused ja suveseminar Räpinas.

1971, suvi. Uue 3aastase koolijuhtimise teooria kursuse algus (juhendaja L. Türrpüü).

1972, 9.—11. märts. Uurijate konverents Tartus.

1972, märts. Ilmusid teadustööde kogumikud: VI — Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajalugu (koos-

taja A. Elango), VII — Rühmatöö probleemid erinevates didaktilistes tingimustes (H. Liimets), VIII — Individualiseeritud töö efektiivsusest erinevates didaktilistes tingimustes (I. Unt), IX — Uuringud pedagoogilise, lapsepsühholoogia ja koolielu sotsiaalpsühholoogia alalt (E. Koemets), X — Koolielu sotsiaalpsühholoogia ja kasvatus teooria (H. Liimets).

**1972, 2. apr.** Haridusministeeriumi kolleegiumil kinnitati ÜPUI põhimäärus. ÜPUI direktoriks kinnitati H. Liimets ja teaduslikuks sekretäriks J. Ots.

**1972, 12. apr.** Seniste uurimiskursuste asemel moodustati Haridusministeeriumi kolleegiumi otsusega Eesti Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut.

**1972, juuli.** Suvekursused ja suveseminar.

**1972, 8. sept.** Haridusministri käskkirjaga kinnitati 17-liikmeline ÜPUI nõukogu.

**1972, 9.—10. sept.** Teaduskonverents Tartus 99 osavõtjaga. Teema «Hariduselu prognoosid ja ÜPUI».

**1972, 30. nov. — 2. dets.** ÜPUI esteetilise kasvatus probleemide kaastegevusel teatri- ja filmiõpetuse teaduslik-metoodiline konverents Tartus ja konverentsi materjalide ilmumine.

**1973, 23.—28. juuli.** ÜPUI suveseminar Rāpinas. Teema: isiksuse ja õppetegevus.

**1973, mai.** ÜPUI-lased matsid oma probleemide rühmi juhi dotsent Enn Koemetsa.

**1973, suvi.** Esteetilise kasvatus (juhendaja K. Leht) ja tööõpetuse kursuse (juhendaja E. Peets) algus.

**1974, 22.—27. juuli.** ÜPUI suveseminar Vārskas. Teema: isiksuse uurimine.

**1974.** Kutseorientatsiooni uurimistöö metoodika 3aastase kursuse algus (juhendaja A. Kõverjalg).

**1975, 6.—10. jaan.** Talveseminar Tartus. Teema: isiksuse kasvatamise probleemid pedagoogikas.

**1975, märts.** Ilmusid ÜPUI teadustööde kogumikud: XI — Õppimise probleemid, ÜPUI kroonika jm; XII — Nõukogude pedagoogika retseptsioon Eestis (koostaja A. Elango); XIII — Rühmatööst jm.

**1975, 28. juuli — 2. aug.** Suveseminar Rāpinas. Teema: süsteemne lähenemine pedagoogikas.

**1975, 25.—26. märts.** Pedagoogika ajaloo alane konverents Tartus.

**1976, 5.—7. jaan.** ÜPUI konverents Põlvas. Teema «Johannes Käisi pedagoogiline pärand ja kaasaeg».

**1976, 1. märts.** ÜPUI teadussekretäri kohale asus Linda Raudsepp.

**1976, kevad.** Ilmus XIV teadustööde kogumik (koostaja K. Leht).

**1976, 26.—31. juuli.** Suveseminar Rāpinas. Teema: NLKP XXV kongress ja pedagoogikateaduse areng.

**1976, 9. sept.** Haridusministri käskkirjaga kinnitati uus 20-liikmeline ÜPUI nõukogu.

**1977, suvi.** Koolieelse kasvatus (juhendajad P. Kees, S. Herman, T. Tulva); kehalise kasvatus (H. Gross, M. Arvisto, R. Virkus); algõpetuse (E. Hiie, L. Talts, R. Ruga, I. Ebber) uurimistöö metoodika 4aastase kursuse algus.

**1977, 25.—30. juuli.** Suveseminar Viljandis. Teema: sotsialistliku elulaadi edasiarendamine ja pedagoogika.

**1977, sügis.** Ilmus venekeelne teadustööde kogumik (XII): «Iz istorii narodnovo obrazovanija Pri-baltiki».

Ilmus ÜPUI sariväljaande XV teadustööde kogumik Eesti kooliajaloo ja ÜPUI ajaloo, XVI — Vāndra koolide ajaloo.

**1978, 29. märts.** ÜPUI konverents Tallinnas (41 ettekannet).

**1978, kevad.** Ilmusid teadustööde kogumikud: XVII — Eesti kooli ajaloo (koostaja A. Elango); XVIII — Didaktilised uurimused (I. Unt), XIX — Sooliste erinevuste probleemid pedagoogikas ja psühholoogias (H. Liimets).

**1978, suvi.** Alustas 3aastane koolimuusika uurimiskursus (juhendaja J. Plink).

**1979, kevad.** Ilmus TRÜ väljaandena teadustööde venekeelne kogumik (XIII): «Issledovanija po povōšeniju effektivnosti utšebnovo protsessu».

**1979, suvi.** Alustas füüsika ja matemaatika metoodika uurimiskursus (juhendajad V. Kornel, A. Telgmaa).

**1979, 2.—7. juuli.** Suveseminar Vāndras. Teema: kasvatusteaduste taksonoomia probleemid.

**1980, kevad.** Ilmusid teadustööde kogumikud: XX — Esteetilise kasvatus küsimusi (koostaja K. Leht); XXI — Eesti kirjanduse ja kultuuritegelaste pedagoogilisi seisukohti (A. Elango).

**1980, 24.—25. märts.** ÜPUI aruandekonverents Tartus «Pedagoogiliste ja psühholoogiliste teadmiste juurutamine kooli õppekasvatustöös» (59 ettekannet).

**1980, 30. juuni — 5. juuli.** Suveseminar Kosejõel. Teema: kasvatuslikult efektiivsema didaktika süsteemi otsingud.

**1980, suvi.** Ilmus XXII teadustööde kogumik: Õpilase jõukohasuse probleemid (koostaja I. Unt).

**1980, 1.—2. dets.** Kooliajaloo probleemide rühmi organiseeritud konverents Tartus teemal «Nõukogude kooli kujunemine Eestis» (27 ettekannet, ilmusid teesid).

**1980, dets.** Ilmus XXIII teadustööde kogumik: Õpilase isiksuse arengu teguritest (koostaja H. Liimets).

**1981, märts.** Alustasid tööd uued uurimiskursused: ülddidaktika (juhendaja I. Unt), keeledidaktika (H. Liimets), Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajalugu (H. Rannap), kokku 101 õpetajaga.

**1981, kevad.** Ilmus XXIV teadustööde kogumik: Eesti kooli ajaloo küsimusi (koostaja A. Elango).

**1981, 29. juuni — 4. juuli.** Suveseminar Porkunis. Teema: hariduselu ja teadus XI viisaastaku künnisel.

**1982, kevad.** Ilmus XXV teadustööde kogumik: Psühholoogilise diagnostika ja kutseorientatsioon (koostajad A. Sukamägi ja K. Toim).

**1982, 1. märts.** ÜPUI teadussekretäri kohale asus Väino Ratasapp.

**1982, 29.—30. märts.** ÜPUI konverents Tartus teemal: 20 aastat uurimiskursusi.

**1982, kevadtalv.** Ilmusid teadustööde kogumikud: XXVI — Koolieelse kasvatus sõlmprobleemid

(koostaja T. Tulva), XXVII — uurimusi algõpetusest (I. Ebber).

1982, talv. Ilmus XXVIII teadustööde kogumik: Töökasvatus (koostajad K. Leht, L. Tõnisson).

1982, kevad. Ilmus XXX sariväljaanne «Kakskümmend aastat õpetajaid—uurijaid» (koostaja L. Raudsepp).

1982. Ilmus venekeelne «Škola i iskusstvo» (koostaja K. Leht).

1982, 5.—10. juuli. Suveseminar Haapsalus. Teema: kõlbelse arengu seaduspärasused ja kõlbeline kasvatus õppeprotsessis.

1982. Loodi uus probleemgrupp: esteetiline kasvatus ja tööõpetus (juhendajad K. Leht ja L. Tõnisson).

1983, kevad. Ilmusid teadustööde kogumikud: XXIX — Õpilaste aktiviseerimine õppetöös (koostaja I. Unt), XXXI — Eesti kirjanike ja kultuuritegelaste pedagoogilisi vaateid (A. Elango), XXXII — Eesti kooli arengu radadelt (A. Elango).

1983, kevad. Ilmus V. Ratassepa venekeelne raamat ÜPUI tegevusest jm «Nautšno—issledovatel'skaja rabota po pedagogike v sisteme usoveršenstvovanija utšitelei Estonskoi SSR».

1983, 27.—29. märts. ÜPUI teaduskonverents Tallinnas «Pedagoogiline kultuur ja õpilase isiksuse areng» (70 ettekannet).

1983, 18.—23. juuli. Suveseminar Värskas. Teema: kool kultuuris.

1983, talv. Ilmus kooliajaloo probleemgrupi kogumik: XXXIII—Tartu koolid läbi aegade (koostaja A. Nurk).

1984, 3.—7. jaan. ÜPUI talveseminar Tartus. Teema: sotsiaalsühholoogia ja koolireform.

1984, 16.—20. juuli. Suveseminar Helmes. Teema: koolireform ja kultuuri areng.

1984, 7. dets. Ühiskonverents TA Ajaloo Instituudiga «300 aastat pedagoogikaharidust Eestis» (ilmusid konverentsi materjalid).

1984, dets. Ilmus teos — K. Leht, T. Lepiksaar «Loodus ja kunstikasvatus».

1985, 15.—20. juuli. Suveseminar Otepääl. Teema: kultuuri probleemid ja pedagoogika.

1985, 22.—27. juuli. Uurimistöõ kursus Värskas. Kursusetööde kaitsmine.

1985. Ilmusid teadustööde kogumikud: XXXIV — Uurimusi eripedagoogikast ja —psühholoogiast (koostaja L. Vesker), XXXV — Eesti pedagoogilise mõtte arenguteelt (A. Elango), XXXVI — Õpetaja osast Eesti kultuuriloos (H. Rannap).

1986, 7.—8. jaan. Teaduslik konverents Tartus «ÜPUI panus koolireformi põhiprobleemide lahendamisse» (125 ettekannet).

1986, 30. juuni — 4. juuli. Suveseminar Kuresaares. Teema: NLKP XXVII kongressi suunistest tulenevad ülesanded pedagoogilisele uurimistöõle.

1986, suvi. Ilmus XXXVII teadustööde kogumik: Õpetuse tunnetuseesmärkide realiseerimisest, I (koostaja I. Unt).

1986, 1. sept. ÜPUI teadussekretäri kohale asus Ilmo Saulep.

1987, 6.—10. juuli. Suveseminar lisakus. Teema: kiirendusstrateegia ja pedagoogika.

1987, 27.—28. nov. ÜPUI 25. juubeli tähistamiseks teaduskonverents Tallinnas. Teema «Õpetaja loometegevuse aktiviseerimine — koolireformi elluviimise põhitingimus» (ilmusid 13 ettekande teesid).

1987, talv. Ilmus XXXVIII teadustööde kogumik: Järgepidevus ja koolimatemaatika (koostaja O. Printsi).

1988, 27. juuni — 2. juuli. Suveseminar Kosel. Teema: integratsioon ajaloos ja kaasaja koolis.

1988, suvi. Ilmusid teadustööde kogumikud: XXXIX — Eesti NSV õpetajate psühholoogilisi karakteristikuid (koostaja M.—I. Pedajas), XL — Õpematerjali täielikuma omandamise võimalustest füüsikas ja matemaatikas (P. Kreitzberg).

1989, 30. aprill. Suri ÜPUI direktor akadeemik Heino Liimets.

1989, 17. mai. ÜPUI nõukogu valis instituudi direktoriks professor H. Rannapi ja asedirektoriks professor I. Undi.

1989, 26.—30. juuni. Suveseminar Vändras. Teema: Eesti Vabariigi (1920—1940) pedagoogika.

1989, 9.—10. nov. ÜPUI teaduslik konverents teemal «Traditsioon ja innovatsioon Eesti koolielus» (100 ettekannet).

1989, nov. Ilmus XLI teadustööde kogumik: Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus (koostaja A. Elango).

1990, 4.—9. juuli. Suveseminar Vana—Antslas. Teema: kunstiharidus õpetaja tegevuses.

1990, 6.—9. juuli. Koos Haridusministeeriumiga Ülemaailmsete Eesti Õpetajate Päevade korraldamine.

1990, suvi. Ilmus XLII teadustööde kogumik: Õpetajad kooli-, kultuuri- ja ühiskonnategelastena (koostaja H. Rannap).

1990, sügis. Ilmus XLIII teadustööde kogumik: Kooliuuenduse didaktilisi probleeme (koostaja I. Unt).

1991, 3.—4. jaan. ÜPUI ja EAPSi ühine konverents Tallinnas «Pedagoogika ja Eesti kool sajandivahetuse eel» (15 ettekannet, nende hulgas professor Wilenius Soomest). Ilmusid konverentsi teesid.

1991, 22.—23. jaan. Heino Liimetsa mälestuspäevad Tartus ja Tallinnas.

1991, kevad. Ilmus ÜPUI-d tutvustav teatmik soome, saksa ja inglise keeles (koostaja I. Unt).

1991, 11.—15. juuni. Suveseminar Haapsalus. Teema: hariduse ökonomika (lektorid TTÜ kõrgkooli laborist).

1991, 6. sept. Enn Koemetsa mälestuspäev Tartus. Ilmus sariväljaande «Eesti pedagoogika ja kool» XLIV osa «Enn Koemets. Mälestusi» (koostaja E. Allese).

1992, 21. veebr. ÜPUI ühe looja, lektori ning kooliajaloo probleemgrupi juhataja Aleksander Elango 90. juubeli tähistamine Tartus.

HEINO RANNAP, ÜPUI direktor

# Koome endale nägusa krae

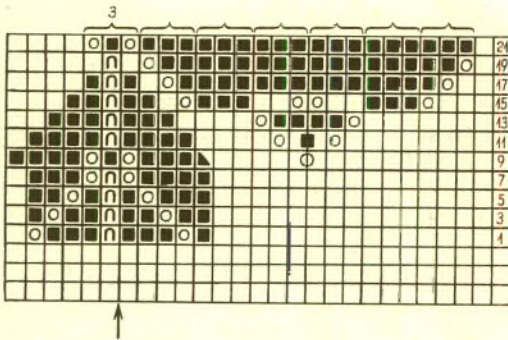
Aeg on selline, et kõike napib ja eriti käsitöö materjale. Seepärast peaks hoolikalt mõtlema, milliseid töid teha. Pitskoeliste pindade õppimisel kiputakse tegema linakesi mitesobivatest materjalidest. Paremini oleks teha väiksemaid töid, kuhu kulub vähem materjali, kuid oleksid meile vajalikud ja moodsad. Soovitan varrastel kududa pitskraesid, mis valmiavad kiiresti, on nägusad ega võta palju lõnga. Ühest heegelniidist kerast saab 3 krae. Fotodel esitatud kraed ongi kootud valgest heegelniidist varrastega nr 2. Pitskraedeks sobivadki just valged puuvillniidid, sest neid on võimalik korralikult viimistleda.

Tegijatele on alati raskuseks olnud vajaliku silmuste arvu määramine. Soovitan kraed alustada heegeldamisega. Heegeldada ahelsilmuste rida veidi suuremate ahelsilmustega, et pärast saaks nendest silmused hõpsasti läbi kududa. Ahelsilmuste rida võib olla isegi pikem, sest ülejäägi saab hiljem kergesti lahti harutada ega pea nii täpselt neid lugema. Ahelsilmuste rida peab sobima kaelaümbermõlduga.

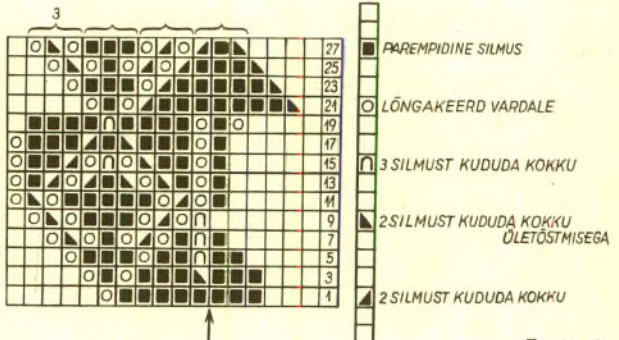
Fotol 1 oleva pitskrae kudumiseks on skeem 1. Kirjakorras on 10 silmust ja krael 9 kirjakorda, järelikult  $10 \times 9 = 90$  silmust pluss mõlemale äärelle 3 silmust. Üks kirjakord jääb äärtesse poolikuks; et ääred tuleksid ühesugused, on vaja pooliku kirjakorra jaoks lisada 2 silmust, seega kokku 98. Vastavalt krae suurusele võib kirjakordade arvu suurendada ja arvutada vastava silmuste arvu, kuid äärte kudumiseks ettenähtute arv ei muutu.

Kraeääreks kududa alguses 4 kuni 6 rida parempidiselt ja siis alustada kirja kudumist skeemi järgi. Skeemi järgi tuleb kududa kirjaread, mis skeemil on antud tingmärkidega ja tähistatud paaritute numbritega. Tagasirida ei ole skeemil märgitud ja see tuleb kududa pahempidiste silmustega, ainult peetagu meeles, et ei tohi kududa keerdsilmustega, siis ei teki auke ja pitsilisus hävib. Kraeääred peavad jääma ühesugused, pooliku kirjakorraga sobivas kohas. See on skeemil märgitud noolekesega ja kokkukudumise kohal tuleb 2 silmust ühte kududa pärast 3 ääresilmust ja teises otsas enne 3 ääresilmust. Krae lõpetatakse heegeldatud ahelsilmuste kaarekestega. Heegelnõelaga võetakse 3

Skeem 1

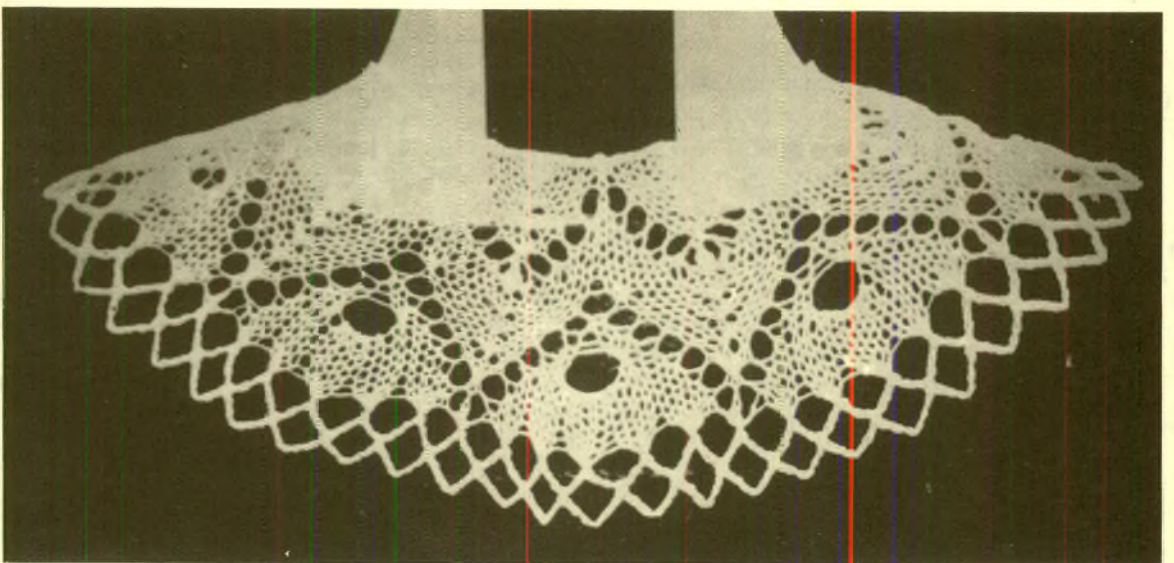


Skeem 2



◻	PAREMPIDINE SILMUS
○	LÕNGAKEERD VARDALE
◻	3 SILMUST KUDUDA KOKKU
◻	2 SILMUST KUDUDA KOKKU ÜLETÖSTMISEGA
◻	2 SILMUST KUDUDA KOKKU

Foto 1



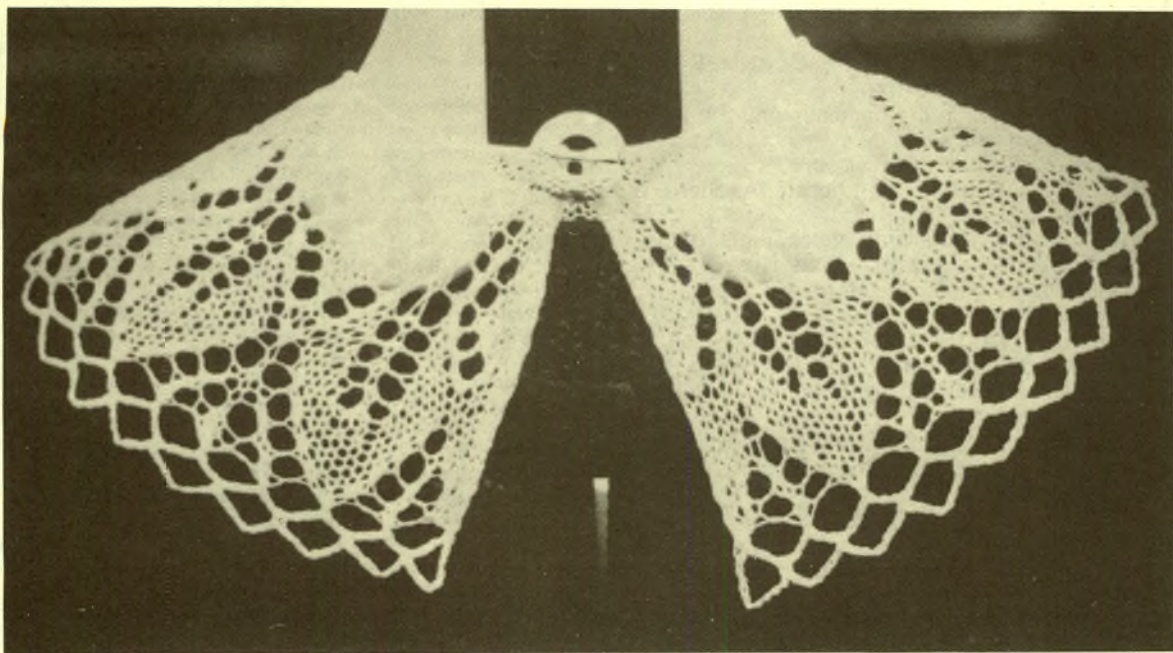


Foto 2

silmust kokku (märgitud loogeliste sulgudega) ja vahele heegeldatakse kaare jaoks 7 ahelsilmust. Jälgida tuleks, et kokku heegeldatavad silmused oleksid õigel kohal, siis jääb pitsikiri terviklikuks. Äärtes võib kokku heegeldada ka erineva arvu silmuseid. Teisel real heegeldatakse kaarele 8 ahelsilmust.

Fotol 2 ja skeemil 2 on lehelise pitsikirjaga krae. Kirjakorras on 8 silmust ja kokku 11 tervet kirjakorrad, seega  $11 \times 8 = 88$  silmust ning veel poolikud kirjakorrad ja ääresilmused, kokku 104 silmust. Kirja algus ja lõpp on märgitud noolekesega. Krae kootakse täpselt samade juhiste järgi, mis juba eespool kirjeldatud. Hoolega jälgida skeemi!

Pärast kudumist tuleb alustamise ja lõpu lõngaotsad peita, kraed kindlasti pesta ja tärgeldada. Müügilolevad tärgeldusvahendid selleks ei sobi, need on liiga väikese toimega. Tärgeldamiseks keeta kartulijahust lahus, täpselt nii nagu keedetakse kisse. Lahus peab sõrmede vahel katsudes tunduma kleepuvana. Kui lahus on liiga kleepuv, siis lisada külma vett juurde. Krae asetatakse lahusesse, lastakse seal mõni minut seista, siis nõrutatakse ja pannakse kuivama puhtale froteerätile kas padja või laua peale. Krae venitatakse mõtude järgi välja ja kinnitatakse roosteabade nõõpnõeltega. Esmalt kaelakaar, siis krae laius, kraenurgad (eriti võrdselt ja täpselt!), iga kirja kohalt kontrollitakse krae laius ja lõpuks venitatakse välja iga heegelkaar ning kinnitatakse nõõpnõeltega. Pärast kuivamist vabastatakse krae venitusest ja kontrollitakse veel kord kaelakaare sobivust, sest seda on veel võimalik töödelda.

Kui krae tärgeldus on tulnud liialt tugev, siis triiki-da kraed pehmel alusel pahema poole pealt läbi märja lapi. Seda korrata seni, kuni tunnete, et krae on parajalt tärgeldatud. Soovitav oleks nüüd krae

kaelakaart muutmata see üle heegeldada kinnissilmuste reaga, mis fikseerib suuruse ja edaspidises pesus ei ole meil sellega enam muret.

Head kudumist ja ilusaid kraesid!

LIIVIA KIVILO

# HARIDUS

EDUCATION

MAY 1992

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN  
MINISTRY OF EDUCATION

ELLEN SIIMASTE. Estonian Education in  
Figures.

A statistical survey presented by the head  
economist of the Estonian Ministry of Education;  
comparisons with the end of 1980s.

EHA HIIE. Integration of Various Activities in  
Primary Education.

Relationship between games, communication and  
the learning process; integration in teaching read-  
ing; integration between various kinds of arts.

HEINART PUHKIM. About the Educational  
Policy of the Estonian Communist Party.

Analysis of the political and scientifically ill-  
grounded reforms in education during the post-war  
years.

HASSO KUKEMELK and JAAN MIKK. Text-  
books of the Nordic Countries Viewed by the  
Scientists of Härnösand.

Excerpts from the reports presented at the First  
Textbook Conference of the Nordic Countries  
(problems in Europe, demands on the textbook, nec-  
essity of international cooperation).

SILVIA KERA. Youth Movements and Expecta-  
tions.



Analysis of the present situation; problems connected with the lack of guidance.

**ANDRES LUUR and AARE OLANDER.** Human Activities and Education.

Different stages in the development of a personality; different stages in human activities; cognitive and practical sides of activities.

**MALLE-IVI NURME.** Handicraft Teachers in Estonia.

Distribution of handicraft teachers in urban and rural schools in Estonian and Russian schools; their level of education; demands presented to a teacher of girls' handicraft.

**JAANUS VAIKSOO.** Reception of Toomas Nipernaadi II. (Continued from Haridus 4).

**ARVED LEINBOCK.** Tuition in a Foreign Language.

Possibilities of teaching some subjects in a foreign language at school: choice of subjects, involving of experts, etc.

**HELGI SARAPUU.** Anniversaries and Traditions.

Anniversaries in the Estonian national calendar celebrated by families; traditions followed; role of children; customs followed on family celebrations (birthday, Mother's Day).

**EIK TOIVI.** New Concepts for the Primary School Music Teachers.

Recommendations on how to introduce singing and instrument playing using the Estonian zither at the beginners' level.

**OLAF PRINITS.** Alternative Mathematics Textbooks in the Schools of the Republic of Estonia.

A survey of primary school mathematics textbooks and workbooks published in 1920—1937; their authors.

**Centenary of Viktor Päss.**

A survey of Viktor Päss' life and work as a teacher and school headmaster.

**KAIE PAPPEL.** Teaching Nutrition at School.

Conception of balanced nutrition; eight principles to be followed in composing the daily menu; how to provide for the necessary energy, proteins, fats, hydrocarbons, vitamins, minerals. Relation between the consumption of main nutrients, depending on the man's age and type of work.

**MAI MASER and EVI SAMARÜÜTEL.** Our Daily Food.

Pediatricians' advice on how to feed children to provide for their normal growth and development.

**Х. ПУХКИМ.** Кое-что о политике КПЭ в области образования.

Образование в послевоенной Эстонии определяли сверхполитизированные, мало обоснованные с научной точки зрения и проводимые в жизнь кампаниями реформы образования. При реализации односторонне поставленных целей не учитывались все побочные влияния. Обязательным было среднее образование, погоня за 100% успеваемостью, коммунистическое и трудовое воспитание молодежи, реорганизация школьной сети в сельских районах и т. п.

**Х. КУКЕМЕЛЬК, Я. МИКК.** Конференция исследователей учебной литературы Северных стран.

Выдержки из докладов, прочитанных на конференции по учебной литературе (проблемы учебной литературы в Европе, требования к учебнику, составителям учебников, об ошибках в учебниках, о необходимости международного сотрудничества).

**С. КЕРА.** Молодежное движение и ожидания молодежи.

Удовлетворяет ли молодых людей участие в деятельности различных молодых объединений, что это дает им, чего не хватает. По утверждению автора, в последние годы многие люди оказываются предоставленными сами себе, последствия же этого начинают проявляться позднее. Молодые люди нуждаются в юношеской закалке, приобретаемой в подходящих для них молодежных организациях.

**А. ЛУУРЕ, А. ОЛАНДЕР.** Логика человеческой деятельности и образование.

В статье дается характеристика различных стадий развития человека, разные уровни человеческой деятельности, рассматривается две его стороны: познавательная и практическая.

**М.-И. НУРМЕ.** Преподаватель трудового обучения в зеркале цифр.

Как распределены кадры учителей в сельской местности, в городе, в школах с русским, эстонским языком обучения, уровень образования, принципы работы, требования к человеку, который преподает трудовое обучение девочкам.

**Я. ВАЙКСОО.** О рецепции Тоомаса Нипернаади II (продолжение).

**А. ЛЕЙНБОК.** Предметные уроки на иностранных языках.

О проблемах предметного обучения на иностранных языках, его пользе, возможностях (какой предмет предпочтительнее, как использовать специалистов-предметников и т. п.).

**Х. САРАПУУ.** Знаменательные даты и традиции.

Какие знаменательные даты народного календаря празднуются в наших семьях, каковы традиции, связанные с ними, участие детей в них, традиции семейных праздников (день рождения, день матери).

**Э. ТОЙВИ.** Начальное обучение музыке - на новые исходные позиции.

Обучение музыке начинающих целесообразно начинать с обучения музыке и игре на музыкальных инструментах, из которых автор отдает предпочтение каннелю.

**О. ПРИНИТС.** Альтернативные учебники по математике для начальной школы, изданных в 1920-1937 гг. об их авторах.

**В. Пясс - 100.**

Короткий обзор жизни и деятельности педагога Виктора Пясса (1892-1956).

**К. ПАППЕЛЬ.** Об обучении здоровому питанию в общеобразовательной школе.

Концепция сбалансированного питания, 8 основных принципов, которые необходимо учитывать при составлении рациона питания на день, как удовлетворить потребность человека в белках, жирах, углеводах, витаминах, минеральных веществах какой должна быть взаимосвязь при потреблении основных продуктов питания необходимость учета возраста человека и характера трудовой деятельности.

**М. МАСЕР, Э. САМАРЮЙТЕЛЬ.** "Хлеб наш насущный дай нам днесь..."

Детские врачи рекомендуют, как питаться, как разнообразить питание, чтобы дети получали все необходимые для их роста и развития.

## ОБРАЗОВАНИЕ

МАЙ 1992

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ  
ЭСТОНИИ

**Э. СИЙМАСТЕ.** Образование в цифрах.

Короткий обзор наиболее общих сведений, касающихся образования Эстонской Республики в сравнении с 80-ми годами подготовлен главным финансистом отдела экономики образования министерства просвещения ЭР.

**Э. ХИЙЕ.** Интеграция различных видов деятельности в начальном обучении.

Взаимосвязь игры, общения и учебной деятельности; внедрение принципа интеграции в обучении чтению на родном языке, интеграция разных видов художественной деятельности.



mingu Majas vaadata kunstiringide väljapanekut — maale, graafikat, keraamikat, miniskulptuure, nahkehüüsi. Tagakaane siseküljel näete slalde tollelt näituselt. Nüüd on paljud neist talestest huvimajas taas koduselnu kaunistamas. Töötaas ootavad juba uued tööd lõpetamist. Opetajate Tiit-Maria Kivi, Mai Kruuli, Lea Maurerit, Aime Ulase, Aina Mustingu töö ei lõpe.

32 aastat on näiteringi juhendanud Male Kilgas. Tema õpilasi on jõudnud juba teatritesse, teatrikooli, filmi, televisiooni jm (Andrus Vaarik, Madis Kalmet, Dan Põldroos, Vladislav Koržets, Elo Tust jpt). Oma õpetaja 30. tegevusaasta peo puhul leidsid paljud taaste huvimajaja. Fotosilmitabas väsinud ja õnneliku Male Kilgase, kui ta pärast õnnestunud esitendust (R. I. a.ugveri «Hakka või uskuma») üks saalis keset järgmise päeva etenduse (M. Tuulingu «Sabad sõlmes») dekoratsioonist (vt esikaane sisekülje fotot). Töö toimub tal 3 vanuserühmaga, tegelased enamasti Nõmme koolidest, aga Mustamäelt käibusinas-ti 44. Kk õpilasi, kus tal tubli abiline õpetaja Malle Pöder. Õpilasteatril meeldil kõlge rohkem mängida oma saalis, kus dekoratsioonid esinemiseks kohaldatud, kuid käiakse ka kutse peale etendusi andmas. Suuremate õpilaste ja on tehtud estraadi- ja luulekavasid. Ülelinnalises etlemisvõistlusel sai 61 Kk õpilane Anniki Nugis esikoha.

Male Kilgas ütles, et lastega töö on temale suur rõõm ja ta armastab seda maja.

Huvimaja poleks täiuslik, kui seal ei pakutaks kehakooli ega seataks jalga tantsule.

Rahvatantsiljad käivad harjutamas teises maas (Mai t 20) Malle Allandi juhtimisel. Kaua aastaid õpetas ja viis neiduderühma tantsupidudele Heli Martinson. Peotantsiljad harjutavad Pääsküla Keskkoolis (61.) abielupaar Ivaštšenko juhtimisel. Omamajaja harjutusaali mahuvad vaeu ära Urve Keskküla tütarlaste liikumisrühm ja Jekaterina Pedaniku estraaditantsiljad. Esikaane sisekülje fotol on jäädvustatud hetk U. Keskküla liikumisrühma tunnist, kus nad õpivad tulevase koolinoorte tantsupeo kava. Paljud kavad valmivad koos tüdrukutega, ühiselt mõeldakse välja kostüümid. Kati Pedaniku tantsutüdrukuid kut-sus Linnahall sinna esinema.

Me ei jõudnud mitmegi ringi tegevust. Malmaja õpetab Rainer Selge noori maletajaid, fotostuudiot juhleb Aare Klün ja skaudid saavad teadmisi Mai t majas (L. Tuulus).

Nõmme Noortemaja ringid on senini tasuta, paljud materjalidki huvimaja poolt, õpetajad suurt raha ei teeni. Töö püsib ikka entusiasmil ja tegemisrõõmul. Rahulik ja üksmeelne pere saab kokku ühispidudel, mida peetakse ikka jõulude aegu ja kevaditi. Siis esinevad õpilased, mängitakse, mõeldakse välja üllatusi... Nõmme piirkonna lastele väga vajalik maja töötab ega jää kunagi osavõtuvaeseks. Tahaks loota, et laste huvitöö oleks täiskasvanute silmis tähtis ka edaspidi ja hõrksusse võiks vaadata turvatundega.

MAIMU KALMIETI tekst  
TONU KALLE fotod



# HARIDUS

Nr 5.00

Indeks 78189

