

# *Novikogude* **KOOL**











Käesoleva ajakirjanumbri kaanefotod pärinevad Suure Oktoobri hällist Neeva-linnast. Leningrad on noorimaid maailma suurlinnu, ent väga rikas ajaloosünd-  
muste poolest. Linn, mille vanuseks ligi kolm sajandit, kannab ka kolmandat nime.  
Leningrad on kolme revolutsiooni linn, kangelaslinn. Just siin, Neeva kaldal,  
elasid ja võitlesid kolme põlvkonna revolutsionäärid, just siit läksid punalippude  
all vastu Verisele pühapäevale esimeses revolutsioonis osalejad 1905. aastal,  
siin kukutati 1917. a veebruaris tsaari isevalitsus ja just Petrogradis võitis Suur  
Sotsialistlik Oktoobrerevolutsioon Venemaa kommunistide (bolševike) partei  
juhtimisel eesotsas V. I. Leniniga.

Ajakirja esikaas on pühendatud Oktoobrerevolutsiooni ülestõusu staabile Smoln-  
nõile, kust V. I. Lenin juhtis relvastatud võitlust. Teadupärast algas relvastatud  
ülestõus Petrogradis 6. nov [24. okt] 1917. a. Sama päeva hilisõhtul saabus  
V. I. Lenin Smolnõisse, kus asusid VSDT(b)P Keskkomitee ja Sõja-Revolutsiooni-  
komitee.

Esikaane siseküljel näete V. I. Lenini kabinetti Smolnõis, kus meie riigi rajaja  
töötas Suure Oktoobri päevilt kuni 1918. a märtsini. Smolnõis asub ka ajalooline  
saal, kus 7. nov [25. okt] hilisõhtul kokku tulnud II ülevenemaaline nõukogude  
kongress deklareeris, et kogu võim kuulub nõukogudele, võttis vastu rahu- ja  
maadekreedi, valis Ülevenemaalise Kesktäitevkomitee ja moodustas esimese  
nõukogude valitsuse — Rahvakomissaride Nõukogu, mille eesotsas oli V. I. Lenin.  
Smolnõisse püstitati 1927. a V. I. Lenini mälestussammas (autor V. Kozlov jt).  
Tänases Leningradis leidub meie riigi rajaja mälestuse põlistamiseks üle 20  
mälestussamba. Vanim neist asub Lenini väljakul Soome vaksali ees [1926. a,  
skulptor S. Jevsejev; vt tagakaane sisekülge], kus 3. aprillil 1917. a emigratsioonist  
naasnud Lenin pidas oma ajaloolise kõne.

Iga Leningradi külaline käib tingimata ära legendaarsel ristlejal «Aurora» ja  
Talvepalees (vt fotod tagakaane siseküljel). Ent meenutagem tänagi ajalugu 70  
aastat tagasi. 7. nov [25. okt] õhtul algas Talvepalee vallutamine. Rünnakusignaali-  
ks kõlas kell 21.40 «Aurora» kahuripauk. Miiniristleja madrused läksid koos  
tööliste ja soldatitega ründama Talvepaleed, asusid revolutsiooni staabi Smolnõi  
kaitsele.

Õöl vastu 6. nov [26. okt] vallutati Talvepalee ja arreteeriti Ajutine Valitsus.  
Sotsialistlik revolutsioon pealinnas oli võitnud. Algas nõukogude võimu võidu-  
käik.

Leningrad — revolutsiooni häll. Ei ole meie maal inimest, kes ei seondaks selle  
linnaga sõnu Neeva, Ermitaaž, Vaskratsanik, Suveaed. . .

Igäühel meist on oma mälestus revolutsioonilinnast, kangelaslinnast, Lenini  
linnast. . .

TÖNU KALLE fotod  
ÜLO TIKU tekst





# Nõukogude Kool

11 · 1987

## SUUR OKTOOBER

- 4 **V. SIRK** Oktoobrirevolutsioon ja kutseharidus ●  
6 Neevalinna eksperiment ●  
9 Valgevene moodi ●

## KOOL UUENDUSE TEEL

- 14 Koolieksemendi käigust ●

## JUHT. STIIL. MEETODID

- 18 **E. KASEMAA** Haridus harjulaste sotsiaalses elus ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 21 **V. ARAK** Kõlblusteadvuse kujunemise aspekte II ●  
23 **S. HERMAN** Kasvatuse harmooniast ●

## PSÜHHOLOOGI LUGEMISLAUALT

- 27 Ligadi-logadi mõtlemisega Homo creatorist ● «Mina-kontseptsiooni areng ja kasvatus» ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 29 **H. SIILBEK** Keeleõpetuse omandamisest 2. klassis ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 31 **E. LÖHMUS, M. RÕIGAS** 6. ja 7. klassi teise emakeeleolümpiaadi kokkuvõtteid ●  
34 **L. VOORMANSIK** Loovuse arendamisest kirjandustunnis ●  
37 **L. VÕHANDU** Informaatika ja bioloogia II ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 40 **S. NOVOSJOLOVA, J. ZVORÖGINA** Laste igakülgne kasvatamine mängus ●

## TÄHTPÄEVI

- 43 **T. ORAV** Sada aastat N. Vavilovi sünnist ●

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 47 **M. TILK** Õpipoiste töö- ja õppetingimustest 19. saj II poolel Eestis ●

## KOOLIMUUSIKA

- 51 Kuidas elavad muusikaklassid? ●

- 54 KOGEMUSNÕU



**HELGI SIILBEK**, Harju rajooni haridusosakonna koolimetoodik. Algklassiõpetaja diplomi sai 1956 Fr. R. Kreutzwaldi nim Rakvere Pedagoogilisest Koolist. Seejärel töötas 3 aastat Põlva rajoonis Jaanimõisa 8kl koolis õpetajana, reorganiseerimise järel algkooliks juhatajana. 1962. aastast 1984. aastani oli Kehra keskkooli algklassiõpetaja. 1977—1981 õppis TPedi kaugõppes koolieelse pedagoogika ja psühholoogia erialal. Paralleelselt õpingutega osales õpetajate uurimiskursustes. 1981. aastast kuulub ÕPUI-sse. Uurimishuvi keskendub algklassiõpilaste emakeele programmijärgsele omandamisele.





**TOIVO ORAV,**  
**ENSV TA**  
 Eksperimentaal-  
 biologia Instituudi  
 peateadur, bioloogia-  
 doktor.  
 Lõpetanud aastal 1950  
 Pärnu 1. keskkooli,  
 1955 TRÜ  
 matemaatika-loodus-  
 teaduskonna  
 geneetika erialal.  
 Esimeseks töökohaks  
 sai TRÜ bioloogiajaam.  
 Alates 1957. aastast  
 EBIs, kus on olnud  
 nooremteadur,  
 teadussekretär,  
 vanemteadur,  
 sektorijuhataja, nüüd  
 peateadur.  
 Bioloogiadoktori  
 kraad kinnitati aastal  
 1976, doktoritöö  
 käsitles odra  
 kiirgusgeneetikat.  
 N. Yavilovi nim  
 Üleliidulise  
 Geneetikute ja  
 Seleksionääride Seltsi  
 Kesknõukogu liige,  
 olnud sama seltsi  
 vabariikliku  
 presiidiumi esimees.

Värvifotod  
**TONU KALLE**

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRG-  
 JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV  
 RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE  
 AJAKIRI**

**XLV AASTAKÄIK**

**TOIMETUSE KOLLEGIUM:**

**A. EGLON, V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **R. KOOV,**  
**F. KUPP** (vastutav sekretär), **E. LAANVEE, L. LIIVA,**  
**O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. ROOTS** (toi-  
 metaja asetäitja), **I. RUTE, J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT,**  
**S. VALDMAA.**

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Kunstiline toimetaja **M. OLEP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

К 70-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОГО ОКТЯБРЯ

- 4 **В. СИРК** Октябрьская революция и профессиональное образование ●  
 6 Ленинградский эксперимент ●  
 9 Школьная реформа по-белорусски ●

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 14 О ходе школьного эксперимента ●

РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 18 **Э. КАЗЕМАА** Образование в социальной жизни Харьюского района ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 21 **В. АРАК** Аспекты формирования нравственного сознания ●  
 23 **С. ХЕРМАН** О гармонии в воспитании ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 27 Новинки психологической литературы ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 29 **Х. СИЙЛЬБЕК** Об усвоении грамматики во 2-ом классе ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 31 **Э. ЛЫХМУС, М. РЫЙГАС** Итоги второй олимпиады по родному языку в 6 и 7 классах ●  
 34 **Л. ВООРМАНСИК** Развитие креативности на уроках литературы ●  
 37 **Л. ВЫХАНДУ** Информатика и биология II ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 40 **С. НОВОСЕЛОВА, Е. ЗВОРЫГИНА** Всестороннее воспитание детей в игре ●

ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

- 43 **Т. ОРАВ** 100 лет со дня рождения Н. Вавилова ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 47 **М. ТИЛК** Об условиях труда и учебы подмастерьев во II половине XIX века в Эстонии ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 51 О работе музыкальных классов ●

- 54 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ



SUUR  
OKTOOBER



## Oktoobri- revolutsioon ja kutseharidus

VÄINO SIRK,  
ENSV TA Ajaloo Instituudi  
rahvahariduse ajaloo sektori  
vanemteadur, ajalookandidaat

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon löi tingimused Venemaa rahvahariduse kiireks edendamiseks, sotsialistliku kooli ülesehitamiseks. Aktuaalseks muutusid alghariduse kättesaadavus ja kirjaoskamatus likvideerimise keeruline probleem. Juba nõukogude võimu esimestel kuudel algas aga ka muude haridusvaldkondade, sealhulgas kutsehariduse reorganiseerimine.

Nõukogude valitsuse ja Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaadi haridustöö üldsuuna sõnastas rahvakomissar A. Lunatšarski 1917. aasta oktoobris järgmiselt: «Maal, kus valitsevad kirjaoskamatus ja harimatus, peab iga tõeliselt demokraatlik võim seadma oma haridustegevuse esimeseks ülesandeks võitluse pimeduse vastu. Ta peab saavutama kõige lühema aja jooksul üldise kirjaoskuse kaasaja pedagoogika nõuetele vastavate koolide võrgu organiseerimise ja üldise ning tasuta koolikohustuse sisseseadmise teel...»<sup>1</sup>

1918. aasta oktoobris kinnitas «VNFSV ühtse töökooli põhimäärus» nõukogude kooli struktuuri: kool pidi kujunema 9aastase kursusega kaheastmeliseks (5+4 õppeaastat) ühtseks töökooliks.<sup>2</sup>

Kutsehariduse alal päris Nõukogude Venemaa tsaaririigilt ebaühtlaselt arenenud, enamasti aja nõuetele mittevastava koolisüsteemi, mis oli mitme ametkonna alluvuses. Revolutsiooni järel tehti oskustöölise, meistrite ja tehnikute ettevalmistamine ülesandeks Hari-

duse Rahvakomissariaadile. Talle allutati (1918. aasta juunis) kõik kutseõppeasutused.

Partei uues programmis, mis võeti vastu 1919. aastal VK(b)P VIII kongressil, arendati edasi kujuneva nõukogude haridussüsteemi põhiprintsiipi. Nähti ette tasuta ning kohustuslik üld- ja polütehniline haridus kõigile kuni 17 aasta vanustele lastele ja ulatuslikult kutsehariduse arendamine noortele (alates 17. eluaastast).<sup>3</sup>

Kuni 1919. aasta sügiseni olid Hariduse Rahvakomissariaadi juhid seisukohal, et kutseharidus tuleb kohe ja täielikult viia 9aastase üldhariduskooli baasile, nii et kutseoskusi hakkaksid omandama 17aastased noored. Selle põhimõtte elluviimiseks muudeti üldhariduslikeks paljud endised kutsekoolid, kuhu seni oli võetud kuni 16aastasi õpilasi. Samal ajal puudus Hariduse Rahvakomissariaadil täpne kutsehariduse arendamise plaan. Kutsehariduse arendamisel tegid tolaeagsed haridusjuhid ka vigu, sest nad ei arvestanud sõjast tingitud eriolukorda.

1919. aasta sügisest lubas Hariduse Rahvakomissariaat asutada viie õppeaasta baasil alama astme tehnikakooli ja võtta neisse 14—15aastasi noorukeid. V. I. Lenin kirjutas: «Kui me oleme sunnitud *ajutiselt* vähendada (üldiselt polütehniliselt hariduselt polütehnilisele kutseharidusele ülemineku) vanusemäär 17 aastalt 15 aastale, siis «*partei peab võtma*» seda vanusemäär vähendamist «ainult» (Keskkomitee direktiivide 1. punkt) kui praktilist vajadust, kui ajutist abinõu, mille on esile kutsunud «Venemaal valitsev viletsus ja laos».<sup>4</sup>

Oskustöölise ettevalmistamisele ja tööliste kvalifikatsiooni tõstmisele aitas oluliselt kaasa Rahvakomissaride Nõukogu dekreet 29. juulist 1920, mille alusel kõik töölised 18.—40. eluaastani olid kohustatud omandama kutseoskusi. Hakati asutama arvukalt tehnikakooli ja -kursusi. 1920. aasta lõpul ja 1921. aasta esimese poole kestel suurenes tehnikumide, tehniliste kutsekoolide, kursuste ja õppetöökodade arv peaaegu 3,5 korda.<sup>5</sup> Seega olid aastad 1917—1920 vana kutsehariduse süsteemi lammutamise aeg, kus astuti alles esimesi samme nõukogude kutsehariduse süsteemi rajamisel. 1920. aasta lõpul algas aga uus ajajärk nõukogude kutsehariduse ajaloos, mil uus kutsehariduse süsteem järk-järgult välja kujundati.

Pärast Oktoobrirevolutsiooni võitu hakati ka Eestis nõukogude kooli ja tema juhtimisorganeid rajama. Kõrg-, kesk- ja kutsekoolid

<sup>3</sup> Venemaa Kommunistliku (bolševike) Partei programm. — Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused. I osa. 1898—1924. Tln, 1956, lk 240.

<sup>4</sup> Lenin V. I. Hariduse Rahvakomissariaadi tööst. — Teosed, 32. kd, lk 103.

<sup>5</sup> Веселов А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР. М., 1961, с. 146.

<sup>1</sup> Nõukogude Eesti konstitutsioonilise seadusandluse ajaloo. — Dokumentide kogumik. Toim J. Saat. Tln, 1960, lk 39—40.

<sup>2</sup> Elango A. Pedagoogika ajalugu. 2. tr. Tln, 1984, lk 212.



allutati otseselt Eesti Tööraha Koolivalitsusele, mida juhtis Artur Vallner.<sup>6</sup> Mitmele ministeeriumile allunud kutsekoolide haldamise ja finantseerimisega seotud keerulisi küsimusi ei olnud koolivalitsusel võimalik lühikese aja jooksul lahendada. Ometi oli esmakordselt Eestis asutatud organ, kes pidi tagama kõigi kutsekoolide juhtimise ühest keskusest. On tähelepanuväärne, et Eestis asuti ellu viima hariduselu juhtimise tsentraliseerimist enne, kui seda hakati tegema Nõukogude valitsuse dekreedid alusel (5. juunist 1918) üleriigiliselt.<sup>7</sup>

Eesti nõukogude haridusjuhid, nagu nende vene kolleegidki, nägid esmast ja kõige kiireloomulisemat ülesannet haridussüsteemi väljaarendamises nii, et oleks tagatud tööraha juurdepääs haridusele, kogu noorsoo kasvatamise ja õpetamise seostamine tootva tööga. Kutsehariduse kui haridussüsteemi ühe osa üksikasjaliku arenguplaani väljatöötamise kohta nõukogude võimu esimestel kuudel andmeid ei ole. Ilmselt seda ei jõutud teha. Küll aga toetasid nõukogude võimuorganid uute kutseõppeasutuste asutamist ja olid ka ise nende asutamise initsiaatorid. Silmas peeti kutsehariduse laialdasema väljaarendamise vajadust.

Sotsialistliku revolutsiooni järel tekkis võimalus lahendada põllumajanduskoolide asutamist seni äärmiselt raskeks jäänud maa ja hoonete küsimus. Eesti Tööraha ja Sõjaväelaste Nõukogu Täitevkomitee otsus maadekreedi rakendamise kohta Eestis 24. novembrist 1917 näitab, et seda võimalust osati kasutada. Otsuses öeldi: «Senised rüütelkonnamoisad võetakse Eesti keskomavalitsuse kätte põllutöökoolide, eeskujulike majapidamiste jne sisseeadmiseks.»<sup>8</sup> Nõukogude võimu otsus kasutada võõrandatud mõisahooneid kooliruumideks, kus selleks on vajadus, avas head arenguvõimalused maal nii üld- kui ka kutseharidusele. Kõo valla tööraha nõukogu otsustas mitte üle võtta Kõo mõisat, kus asus Eesti ainuke põllutöökool (Eesti Aleksandri Alampõllutöökool).<sup>9</sup> Seal oli juba 1917. aasta sügisel alustatud üleminekut eestikeelsele õppetööle.

Nõukogude võimu kuudel jätkasid tööd kodanlike põllumajandusorganisatsioonide põllumajanduskursused, kus käisid peamiselt talupidajad ja nende lapsed. Nõukogude võimuorganid seadsid eesmärgiks korraldada põllumajanduskursusi ka maatööliste. Põllumajandushariduse levitamine tehti ülesandeks maakonna nõukogude täitevkomiteedele, kes asusidki seda tegema.

<sup>6</sup> Saart J. Nõukogude võim Eestis. Oktoober 1917—märts 1918. Tln, 1975, lk 348—349.

<sup>7</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1973 гг. М., 1974, с. 13—14.

<sup>8</sup> Tööline, 4.(17.) dets 1917, nr 120.

<sup>9</sup> Sotsiaaldemokraat, 1918, 23. jaan (5. veebr) nr 17.

Tsaariajal ei olnud Eestis võimalik omandada kesk- ja kõrgemat tehnikaharidust. Suurimaks tehnikaõppeasutuseks oli Tallinna Raudtee Tehnikakool (asut 1880), mis veebruaris 1918 andis oma viimase lennu, seejärel aga evakueeriti Saksa okupatsiooni eest Permi.

Tööstuslik-tehnilisi kutsekoole tsaariajal Eestis ei tegutsenud; oli vaid sellealaseid kursusi ja õppetöökodasid.<sup>10</sup> 1917. aasta sügisel oma organisatsiooni (Eesti Tehnika Selts) moodustanud rahvusliku tehnikaintelligentsi esindajad tegid nõukogude võimu toetusel ettevalmistusi laia profiiliga, kesk- ja madalama astme tehnikaspetsialiste, aga ka ineenere ette valmistava tehnikakooli avamiseks.<sup>11</sup> Esmakordselt astuti nüüd Eestis tegelikke samme kõrgema tehnikahariduse korraldamiseks. Lõppjärku jõudnud eeltööd õppeasutuse avamiseks katkestas Saksa keisririigi vägede sissetung Eesti mandrile veebruaris 1918. Okupatsiooni ajal, 1918. aasta sügisel, suutis Eesti Tehnika Selts Tallinnas siiski avada tehnikumi (esialgu kursuste nime all), mis järgnevatel aastatel kujunes esimeseks kõrgemat tehnikaharidust andvaks õppeasutuseks Eestis ja on praeguse Tallinna Polütehnilise Instituudi eelkäija.<sup>12</sup>

Uue riigiaparaadi loomiseks vajalikku kaadrit püüti juba 1917. aasta lõpul ette valmistada. Nii ilmus ajalehtedes teateid, et Tartu Tööliste ja Maatameeste Saadikute Nõukogu haridusosakonna juures avatakse 15. detsembril raamatupidamise kursused.<sup>13</sup> Tööd jätkasid linnaomavalitsustele, eraisikutele ja organisatsioonidele kuuluvad kommerts- ja kaubanduskoolid.

25. jaanuaril 1918 otsustas Narva Tööliste, Soldatite ja Talupoegade Nõukogu kohaliku Pedagoogika ja Tervishoiu Seltsi kommertskooli sulgeda, selle inventari rekvireerida ja avada nõukogule alluva uue kaubandusõppeasutuse.<sup>14</sup> Selle otsuse põhjustas asjaolu, et kooli juhtkond ei täitnud nõukogu täitevkomitee korraldusi ja suurendas omavoliliselt õppemaksu. Kuid uue kutseõppeasutuse rajamisel ei suutnud Narva nõukogu juhid kommertskooli õpetajaid ja õpilaste enamikku kaasa tõmmata. Teada saanud kujunenud olukorrast, saatis Vene NFSV siseasjade rahvakomissar G. Petrovski 20. veebruaril 1918 Narva nõukogule telegrammi, milles kästi seisata õppeasutuse rekvireerimine ja anda

<sup>10</sup> Vt lähemalt: Sirk V. Kutseharidus Eestis 19. sajandi algusest 1917. aastani. Tallinn, 1983, lk 145—153.

<sup>11</sup> Архангельский В. Становление высшего технического образования в Эстонии. — Rmt: Teaduskonverentsi «100 aastat tehnikaharidust Eestis» materjalid. Tln, 1980, lk 60.

<sup>12</sup> Tallinna Polütehniline Instituut 1936—1986. Tln, 1986, lk 33—46.

<sup>13</sup> Edasi, 6. dets 1917, nr 15.

<sup>14</sup> Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon Eestis. Dokumentide ja materjalide kogumik. Tln, 1957, lk 655.



õpilastele (neid olnud jaanuaris 1918 koolis 525) võimalus lõpetada semester.<sup>15</sup>

1918. aasta algul püüdis Narva nõukogu täitevkomitee avada rahva muusikakooli.<sup>16</sup> See samm näitab, et nõukogude võimorganiteil oli eesmärk teha muusikaharidus töörahvale kättesaadavaks.

Saksa okupatsioonirežiimi kokkuvarisemise järel puhkenud kodusõda ja Eesti Töörahva Kommuuni võimu laienemine suurele osale Eestist tähendas hariduselu erinevat arengut kahel pool rindejoont. Punaarmee poolt vabastatud aladel taaskehtestati nõukogude võimu koolikorraldus, avati uuesti sõjategevuse tõttu suletud kutsekoole või tehti ettevalmistusi nende avamiseks, astuti samme evakueeritud kutseõppeasutuste tagasitoomiseks, kavandati koolivälise kutsehariduse andmist töötavale elanikkonnale.

Kohe pärast Eesti Töörahva Kommuuni väljakuulutamist (novembris 1918) allutati kõik õppeasutused Kommuuni rahvahariduse valitsusele, kuid Kommuuni lühiajalise tegevuse ajal Eestis kutseharidust oluliselt arendada ei suudetud. Ent Eesti Töörahva Kommuuni valitsus jätkas haridustööd ka pärast taandumist Nõukogude Venemaale. Polütehnilise töökooli arendamise kõrval korraldati põllumajanduse ja telegraafiasjanduse kursusi. Petrogradis asutati 1919. aasta kevadel Eesti Töörahva Ülikool, mille üheks ülesandeks pidi kujunema kõrgema tehnikahariduse andmine. Ülikoolis peetigi 1919. aastal võrdlemisi palju tehnikaloenguid eesmärgiga valmistada kuulajaid ette organisaator-instruktoriteks.<sup>17</sup>

Nõukogude võim kehtis Eestis Oktoobrirevolutsiooni ajajärgul lühikest aega. Ometi on sel ajal kutsehariduse alal tehtul üle aegade kestnud väärtusi. Oktoobrirevolutsiooni ajast pärinenud idee paigutada põllumajanduskoolid aadliilt võõrandatud mõisatesse leidis järgnenud aastakümnetel praktikas rakendamist. Nõukogude võimuorganid organiseerisid Oktoobrirevolutsiooni ja Eesti Töörahva Kommuuni ajal tehnilist kesk- ja kõrgharidust. Oktoobrirevolutsiooni ajajärgul omandatud kogemused aitasid kaasa sotsialistliku haridussüsteemi ülesehitamisele Eestis pärast nõukogude võimu taaskehtestamist 1940. aastal.

<sup>15</sup> Eesti NSV Oktoobrirevolutsiooni ja Sotsialistliku Ülesehituse Riiklik Keskariiv (ENSV ORKA), f R-1233 (Narva Tööliste, Soldatite ja Saadikute Nõukogu Täidesaatev Komitee), nim 1, s 61, l 200, 207.

<sup>16</sup> Eesti muusika. II. Tln, 1975, lk 9 (autor H. Kõrvits); ENSV ORKA, f R-1233, nim 1, s 11, l 6.

<sup>17</sup> Töörahva Kultuur, 1919, nr 5—6, lk 133, 141.

## Neevalinna eksperiment

Meie õpetajate kongressil räägitust ja hiljem ajakirjanduses avaldatust on jäänud kõlama mõte, et kool on ühiskonna arengust maha jäänud, ei suuda pidada sammu kogu meie maad haaranud perestroikaga. Kuigi koolireform püüab kooli uuendada juba neljandat aastat, pole veel rahuloluks põhjust. Uutmisaeg nõuab, et kool jõuaks ajale järele ja läheks temast ette. See väljendub ka meie vabariigis kohandatavas koolieksperimendis. Ent uutmise tuuled puhuvad mujalgi. Avaldame meie lugejale Leningradi Lenini rajooni hariduselu ümberkorralduse eksperimendi põhimõtteid, mida tutvustavad haridusosakonna juhataja VALERI MALAMENT ja inspektor OLGA OSTROVSKAJA. Vahest leiab sellest kirjutisest mõni meiegi haridus- ja koolijuht ainet järelemõtlemiseks (-tegemiseks).

### Mõtiskleb Valeri Malament:

Käimasolev üldhariduskooli reform nõuab koolielus kardinaalseid muutusi. Käesoleval aastal on mitmel tasandil peetud koosolekutel ja eriti augustinõupidamistel, ent samal ajal ka ajakirjanduses koolielu ümberkorraldustest niivõrd palju räägitud ja kirjutatud, et eelnenud 3 reformiaastat tundub tühjajooksnud ajana. Kui nüüd küsida, kas oleme täiesti lahti saanud endisest trafaretist ja asunud tõelise uutmise teele, siis oleks see tõe väänamine. Endiselt saabub haridusosakonda arvutul hulgal eeskirju ja instruksioone, määrusi ja igat masti formulare. Aga oleks vist liiast soovida, et igaüks üleöö tajuks, et uutmise käib eelkõige kõlbelisel tasapinnal, on peidus igaühes meis endis. Ja ikkagi võtan endale õiguse öelda: reform pole teinud tühikäiku mitte seepärast, et õpetaja poleks end selleks psüühiliselt häälestanud, vaid koolil puudub ikka veel üldsuse toetus, me pole õpetajale loonud vajalikke tingimusi loominguliseks tööks.

Kooliuuendus tõi endaga kaasa mitmeid olulisi muudatusi, mida agaralt ellu viima on hakatud. Üks taolisi on 6aastaste õpetamine. Olime me aga selleks valmis? Igal pool küll mitte. Võtsime niigi ülekoormatud koolidelt ära mitu klassiruumi, et mängu- ja magamis- tubasid sisustada. Kas neid võimalusi saab aga pidada normaalseiks, kui samas kõrval



kaib suuremate õpilaste vahetunnisagin? Tao-  
lisi ja veel muidki probleeme võib loetleda  
igas koolis. Või võtame paljuräägitud ja -kii-  
detud töökasvatuse korraldamiseks loodud  
õppe-tootmiskombinaadid. Viimaste puhul  
kulutavad suuri summasid šeff- ja baasette-  
võtted, õpilaste koolirütm on häiritud ja mitte  
kõik 7. või 8. kl õpilased ei jätka ju õpinguid  
keskkoolis ega ametiõpet ÕTKs, vaid suundu-  
vad kas tehnikumi või kutsekeskkooli.  
Sellisel juhul läheb neil õpilastel 64 õppe-  
päeva asjatult kaotsi. Ja veel — miks asetame  
eelisolukorda just töökasvatuse? Ons see  
koodaniku kujundamisel olulisem kui esteeti-  
line või kõlbeline kasvatuse? On seda ikka  
põhjalikult analüüsitud ja objektiivselt hin-  
natud?

Sama lugu on uute õppeprogrammide välja-  
töötamisega. Sellele tööle lubati ju kaasata  
praktikutest õpetajaid, ent samas tulevad  
uued programmid taas ülevalt alla kooli ja  
õpetaja peab nendega leppima.

Vähe on koolijuhile ja õpetajale antud  
õigusi, ent kohustusi jagub neile küllaga. Me  
rohkem räägime kooli demokratiseerimisest,  
ent tegudeni jääb veel pikk samm. Niisugune  
on minu arvates reformi 3aastase eksisteeri-  
mise üldpilt.

Mullu muutus olukord Leningradi kahes  
rajoonis, sest meie, Lenini ja veel Smolnõi  
rajooni haridusosakonnale anti omakontrolli  
õigus. Mida see siis tähendab? Aga seda, et  
koolidel on võimalus ise oma tööd korraldada,  
eksperimenteerida ja katsetada. See tähendab,  
et me usaldame koolijuhte ja nende poolt juhi-  
tavaid kollektiive. Kaotasime frontaalse ja  
temaatilise kontrolli. Tugevatele koolidele  
andsime vabamad käed, mõnes koolis hoiame  
nõrgema tööloõigu oma pilgu all, nõrgema-  
tesse koolidesse, kui tekib vajadus, saadame  
appi haridusosakonna inspektor-metoodikud.  
See ametinimetuse tähendab, et kuna koolide  
kontroll pole enam esmatähtis, ühendasime  
osakonna inspektori ja metoodikakabineti  
metoodikute ametikohad.

Haridusosakonna kontrolli alla jäävad  
majandusprobleemid, õpilastele ja õpetajatele  
normaalse tööõhkkonna loomine.

Muudatusi on muidki. Tahame avardada  
koolijuhtide õigusi: igal direktoril on õigus  
valida, millise plaani järgi tema juhitav kooli-  
kollektiiv töötab, anname koolijuhile võima-  
luse ise valida tööle õpetajaid, neid ametisse  
kinnitada ja sobimatuse korral vabastada  
(viimane loomulikult töökollektiivi nõus-  
olekul). Õpetajate atesteerimine toimub koolis,  
tulemused kinnitab pedagoogilise kollektiivi  
üldkoosolek. Siiani oli palk ikkagi üks —  
töötasid sa hästi või halvasti. Soovitame

nüüdsest tublimatele aunimetust pälvivatele  
antud palgafondi piires maksta lisatasu.

Oleme seisukohal, et õpetajatele tuleb anda  
täielik vabadus tunnimetoodika valimisel ja  
tema tööd hinnata lõpptulemuse põhjal, s.o  
õpilaste teadmiste taseme järgi. Õpetajal on  
õigus muuta tundide arvu mõnes programmi-  
loõigus, see tähendab, keskendada mõnele  
raskemale ainelõõgule enam tähelepanu. Ent  
seda tingimusel, et eelnevalt on asi koos-  
kõlastatud rajooni metoodikakomisjonis. Sa-  
muti oleme arvamisel, et erandjuhul võib  
õpilast puuduliku hindega aastakokkuvõttes  
üle viia järgmisse klassi, kui selleks on õppe-  
nõukogu nõusolek.

Ja veel ühest uuendusest. On ju praegu  
aeg, mil otsime diferentseerimise võimalusi.  
Päevselge on seegi, et igas klassis on ande-  
kaid õpilasi, kes vajavad lisamaterjale, erilist  
tähelepanu, ent õpetaja tegeleb kas nõrgemate  
järeleaitamisega või siis kõõgiga ühtmoodi.  
Seepärast otsustasime avada klassid õpilaste  
teadmisi ja võimeid silmas pidades. Näiteks  
4.a klassi suunatakse kõik 3. klasside võime-  
kamad ja andekamad õpilased, ülejäänutesse  
need, kes rohkem lisaabi vajavad. Tugevamate  
klasside õpetajateks oleme soovinud loovalt  
töötavaid, otsiva vaimuga, eksperimendi-  
võimelisi pedagooge. Me pole ju ometi niivõrd  
rikkad, et õpilaste vaimne areng ning tema  
võimed tavaklassis manduksid või et õpilane  
kergemat läbisäämist sooviks.

Õpilaste ja lastevanemate huvi süvenda-  
miseks koolielu korralduse vastu on meie  
rajoonis sisse viidud veel üks uuendus —  
moodustati nn ülekoõliline parlament. Sellesse  
kollegiaalsesse organisse kuuluvad kõik õpe-  
tajad, lastevanemate komitee liikmed, komso-  
moli- ja õpilaskomitee liikmed ning klasside  
esindajad. On veel üks lisatingimus — õpe-  
tajate arv ei tohi ületada õpilaste oma.  
Parlamendis arutatakse kõõge tähtsamaid  
koolielu probleeme: distsipliinikõõsimusi, klas-  
sikursuse kordama jätmist, puuduliku hin-  
dega järgmisse klassi õleviimist, õpilaste  
teenitud raha kasutamist jms. Parlamendi  
otsus jääb jõusse ja kuulub täitmiseks kogu  
koolikollektiivile. Kõõgemused on näidanud,  
et selline kollektiivne tööõrgan on end igati  
õõgustanud.

Oma rajoonis kanname hõõlt ka pedagoõgi-  
lise kaadri järeلكasvu eest. 307. keskkõõlis  
avasime eksperimendi korras pedagoõgika-  
klassi, kuhu rajooni koolid suunasid peda-  
goõgieeldustega õpilasi. Õpilased saavad li-  
saks teoreetilistele teadmistele ka praktilisi  
kõõgemusi, sest praktilal on nad rajooni laste-  
aedades, osalevad vanempioneerijuhi abilise-  
tena jms. Klass on A. Herzeni nim Leningradi  
Riikliku Pedagoõgilise Instituudi šefluse all,  
sealsed õppejõõd annavad erialatunde. Edas-  
pidi tahame saavutada instituudiga kokku-  
leppet, et pedagoõgikaklassi lõõpetajate lõõpu-  
eksamid loetakse ka instituudi sisseastumise-  
eksamiteks.



Mõnes Lenini rajooni koolis on käimas üks omaladne eksperiment, mis võimaldab koolielu veelgi demokratiseerida ja üldsust kooliprobleemide lahendamiseks kaasa tõmata. Haridusosakonnas nimetatakse seda tööstuses tuntud märksõnaga — riiklik vastuvõtt.

Mida riiklik vastuvõtt koolis tähendab, selle kohta andis selgitusi haridusosakonna inspektor-metoodik **OLGA OSTROVSKAJA**. Mullu sügisel said omakontrolli õiguse rajooni 17 üldhariduskoolist 7 nn usalduskooli. Nemand said vabad käed ja iseseisvuse koolielu edasiste perspektiivide väljatöötamisel, võisid ise määratleda lähiülesandeid ja nende elluviimise teed, näidata initsiatiivi haridusellu loomingu suhtumisel.

Samas kerkis üles küsimus, kuidas hinnata sellisel puhul kooli töötulemusi. Loogiliselt peaksid õpetaja töö tulemuseks olema õpilaste teadmised lõpueksamitel. Lõpueksamitele otustasime kutsuda ka üldsuse esindajad, sest pole ju ükskõik, millised õpilased lahkuvad kooli seinte vahelt. Juba kuu-kahe pärast asuvad nad tootmistööle või kõrgkooli ja seal tuleb teoga tõestada, milleks ollakse võimaline.

Üldsuse lai ring — kõrgkoolide õppejõud, šeffettevõtete esindajad, komsomoli-, partei- ja nõukogude töötajad, lastevanemate esindajad, õpilasomavalitsuse juhid — võttis osa koolilõpetajate teadmiste kontrollist.

Lahtine eksam oli usalduskooli au kaitsmine ja mitte sugugi käsk ülevalt. Selle üle arutati kaua, käis eeltöö õpetajate ja abituriientidega, samuti küsiti nõu haridusosakonnast ning NSV Liidu PA Hariduse Juhtimise ja Okonoomika TUIst, võeti arvesse rajooni oivikute kokkutulekul õpilaste endi väljaõeldud arvamusi. Nii koorusid põhitõed, mis aitasid anda hinnanguid olukorrale koolides. Järelikult seda sammu ei võetud ette ennatlikult, vaid põhjalike arutluste tulemusena mitmel tasandil.

Lõpuks peatuti kolmel koolil, kes avaldasid kindlat veendumust panna end proovile lahtiste lõpueksamite korraldamisega. Need olid 263., 272. ja 307. keskkool. Eksami kord kooskõlastati Vene NFSV Haridusministeeriumiga ja moodustati 3 komisjoni, mida juhtisid haridusosakonna juhataja, rajooni metoodikakabineti juhataja ja inspektorid. Mina ise töötasin 307. keskkoolis terve juunikuu soliidse eksamikomisjoni koosseisus, keda oli «tugevdatud» üldsuse esindajatega. Seepärast julgen jagada esmamuljeid linna ühe tugevama ja huvitavama pedagoogilise kollektiivi tööst. Asjata ei läinud nad vastu nii uudsele ja julgele sammule. Selles koolis ei põetud kunagi protsendimaaniat ega sallitud formalismi, vaid valitses otsiv vaim: viidi ellu pedagoogikaklasside idee, üldine muusikaline haridus ja oldi alati aldis uuele.

Eksameil pidasid abituriendid end ülal kindlalt ja asjalikult, ei olnud kohmetud ega

lõõnud neid verest välja eksamikomisjoni tavapäratu koosseis. Ka komisjoniliikmed leidsid ruttu ühise keele. Sellest rääkisid teistegi koolide aineõpetajad, kes olid eksamitele palutud. Vanemõpetaja M. Petrova 263. keskkoolist, keda haridusosakond palus vastu võtta keemiaeksamit, kommenteeris tulemusi: 11 väga head hinnet, 9 rohkem kui oli aastahindeks välja pandud. Kõikide ülejäänute teadmised kinnitasid vastavust aastahinnetele. Usalduslik õhkkond tuli koolile kindlasti kasuks.

Ent mida arvasid abituriendid ise? Selleks puhuks koostatud ankeedis leidsid 38 lõpetajat 41st, et selline eksamite korraldus vastab aja nõudele ja vaimule. Nad kinnitasid, et valmis- tused eksamiteks suurima vastutustundega, komisjoni pandud hindend olid objektiivsed.

Tohutu oli lastevanemate huvi lahtiste eksamite vastu. Paljud neist olid eksamikomisjonis, paljud elasid oma lastele kaasa koolikoridorides. Nad kõik kinnitasid, et niisugusel moel korraldatud eksamid on kõige objektiivsemad, välistavad konflikte õpilaste ja aineõpetajate vahel.

Analüüsis, mis 307. koolis tehti pärast iga eksamit, ei märkinud komisjoniliikmed mitte üksnes edu ja saavutusi, vaid ka puudusi, mida poleks olnud, kui kooli juhtkond oleks andnud noortele õpetajatele enam metoodiliselt selgepiirilist abi. Kui pärast iga raske- mat ja mahukat ainelõiku õppeaasta jooksul oleks korraldatud ühtne kontroll õpilaste teadmiste üle ja välja selgitatud nõrgad kohad, kulgenuks eksamid veelgi lodusamalt. Ometi märkis komisjon koolijuht F. Mihhailovi ja paljude õpetajate ennatsalgavat tööd lahtisteks eksamiteks valmistumisel.

Õpilased märkisid, et võõrastele õpetajatele on raskem vastata, sest on ju igal õpetajal oma nõudmised, ehkki programmid samad.

Eksperiment näitas, et aine selgekstegemisel on vaja kindlat süsteemi, järjekindlalt esitada põhitõdesid, pidevalt töötada raud- varaga, süvendada oskusi ja vilumusi kogu õppeaasta jooksul. Samas tõusis õpilaste ja õpetajate kohuse- ning vastutustunne ühise ürituse, kindlate ja püsivate teadmiste omandamise nimel.

Sellised proovieksamid korraldati ka 3., 4., 5. ja 6. ning 9. klassides.

Mida kokkuvõtteks öelda? Esimene katse on tehtud ja see õnnestus. Lõpetuseks tsiteerin veel üht vastust õpilasankedist: «Me ei ole hakanud uutma mitte üksnes sõnades, vaid tegudes. Meie lahtine eksam — see oli avalikustamine koolielus.»

Neevalinna eksperimenti tutvustas ÜLO TIKK



## Valgevene moodi

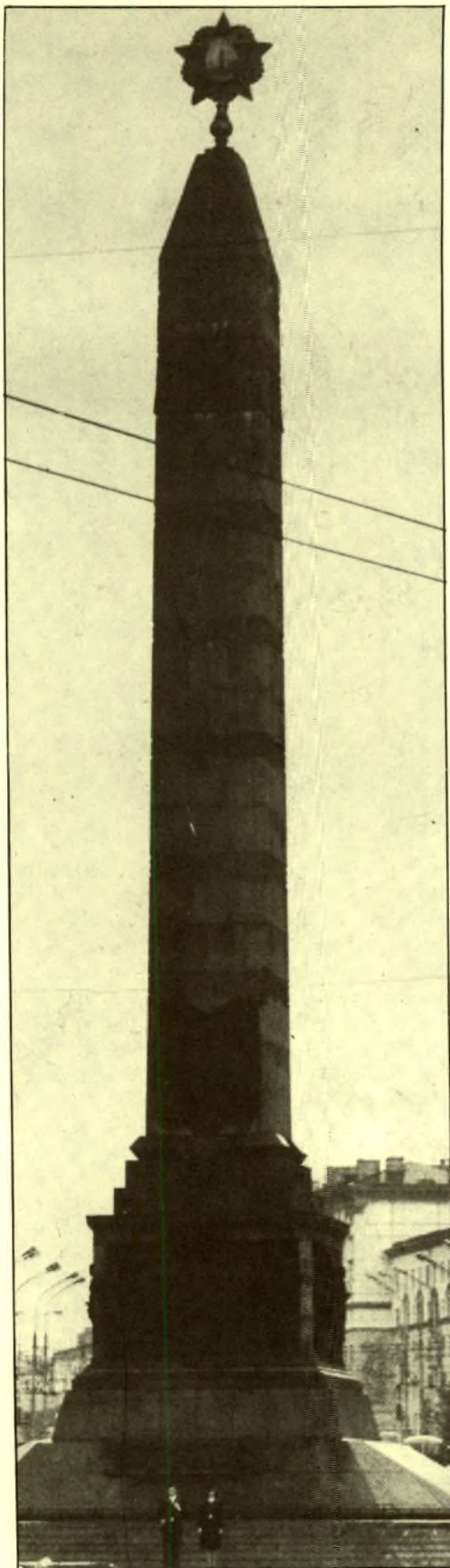
Õppeaasta hakul käisime Valgevenes uudistamas, kuidas edeneb koolireform ja koolielu perestroika sealmail, millega minnakse vastu Suure Oktoobri 70. aastapäevale. Valgevene koolid on tuntud läbitunnetatud sügavatel traditsioonidel põhineva sõjalis-patriootilise kasvatustöö poolest, palju on olnud õppida nende tööõpetuse ja -kasvatuse korraldusest. «Igal liiduvabariigil on oma hinnaline kogemus, mis seostub rahvustraditsioonidega,» ütles selle kohta haridusministri esimene asetäitja MAKSIM MAKSIMOVITS KRUGLEI. Käesoleva aasta augustis avaldatud statistika andmetel on Valgevenes üldhariduskoole 5723 ja õpilaste arv nendes hakkab lähenema poolteisele miljonile. Meid huvitas, mis kujundab Valgevene kooli tänase näo, mis on lisandunud vanadele traditsioonidele. Ka siin toimus õpetajate kongress uutmise vaimust kantuna ning orienteeris senikehtinud õppeplaanis teenimatult tagaplaanile jäänud esteetikaainete, võõrkeelte ja kehalise kasvatuse õpetamise parandamisele. Seepärast nendest kõige rohkem juttu tulebki.

Meie vestlus algas hariduse ja kooli prestiižist, massikommunikatsioonivahendite osast selle hoidmisel.

Ajakirjanduses, raadios ja televisioonis häirib tendents näha ainult pahupoolt, nagu oleks nõukogude võimu 70 aasta jooksul hariduselu korraldamisel tehtud üksnes vigu. Tarku on palju, ka neid, kes lausa naudivad kõige negatiivse päevavalgele toomist. Kooli autoriteet seeläbi ei võida ja õpetaja on niigi desorienteeritud.

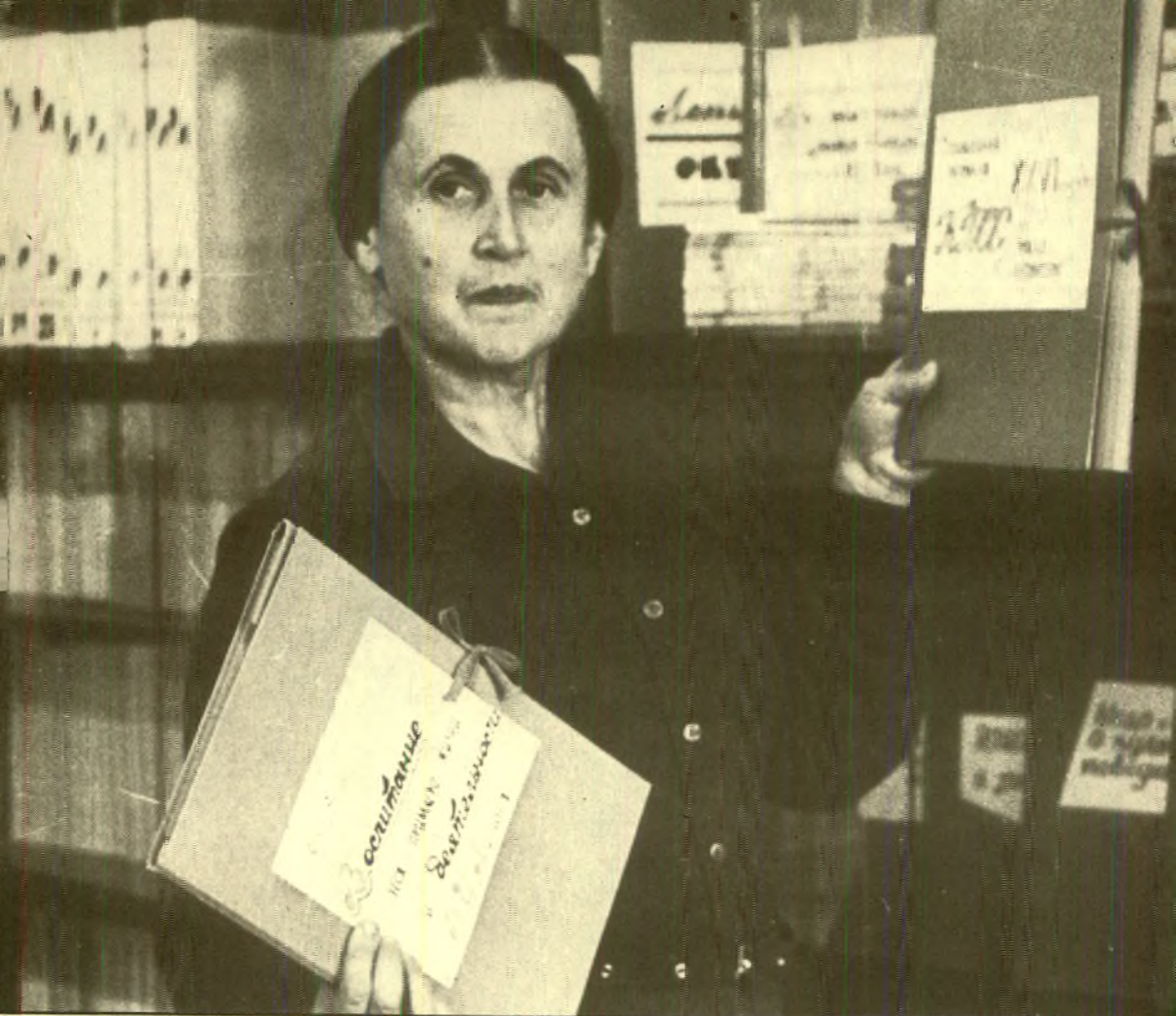
Tarkus on selles, et enesele ausalt tunnista, mis veel pole nii nagu vaja ja teha järeldused, mis lubaksid kooli- ja hariduselu edasi viia. Suurim tarkus on rahvatarkus. Aegadest aegadesse on ta kasvatanud austust kooli ja õpetajate vastu. Miks me niisugust tõsiasja nüüd unustama hakkame? Et koolis kõik kaugegtki korras pole, on fakt, kuid usaldus kasvataja ja õpetaja vastu peab säilima, selleta pole usaldust kasvataja ja kasvandiku vahel, selleta omakorda kasvatustöö tulemuslikkust.

Tänase kooli mudel on minevikust pärit. See, mis hästi sobis pärast sõja-aastatele, ei rahulda meid enam. Mida peaks praegu teisiti tegema? Oli aeg, mil leiti, et laps on puhas tahvel, kuhu võib kirjutada mida tahes. Teaduses on sellest seisukohast loobutud, praktikas paraku



MINSK. Võidu monument Võidu väljakul. Püstitatud 1954. aastal. Skulptorid Z. Azgur, A. Bembel, A. Glebov, S. Selihhanov. Arhitektid V. Kerol, I. Zaberski.





**NSV Liidu rahvaõpetaja Valentina Gahhovič õpetab Grodno oblasti Novogrudoki 3. keskkooli õpilastele vene keelt.**

mitte. Me õpetame kõiki ühtmoodi ja ootame kõigilt ühtmoodi häid tulemusi, ignoreerides õpilaste looduslikke eeldusi. Neid ei või ignoreerida ja seepärast tuleb kool üles ehitada uut moodi. (Olgu vahemärkusena öeldud, et kaasvestleja teeneks peetakse Valgevenes kallakuga koolide loomist ning nende võrgu väljaarendamist.)

Miks koolireform tammub paigal? Miks ei suudetud nüüdiskooli uuele tasemele viia? Viga tuleb otsida lähtealustest, juba hariduse sisust: 15–20 aasta jooksul oleme õpilasele aina lisatud teavet. Juurde on tulnud uusi ja kahtlemata nii üldhariduse, eluks ettevalmistamise kui ka isiksuse arendamise seisukohalt väga vajalikke õppeaineid: ühiskonnaõpetus, kutsevaliku alused, perekonnaõpetus, informaatika jm. Paljud neist üheainsa nädalatunniga, mis on sisuliselt kaotatud aeg, sest kaob aine loogiline seos. Programmides näeme sama: neid aina täiendati, liites teadmiste elemente. Lõpptulemusena viib selline tendents paratamatult tupikusse. Üha rohkem ja nõudlikumalt hakati rääkima õpilaste ülekoormatusest.

Eelkõige on vaja määrata teadmiste miinimum, mis oleks kohustuslik kõigile. Edasine areng peaks toimuma vastavalt võimetele ja huvidele. Selleks tuleb õigeaegselt välja selgitada õpilase eeldused, eriaanded ning luua

võimalused nende arendamiseks vastava tegevuse kaudu. Augustis «Utšitel'skaja Gazetas» avaldatud uutes õppeplaanides on palju väärtuslikku, arvestamisväärset leiab ka sotsialismimaade õppeplaanidest. Isiklikult mind üleliidulise haridusministeeriumi aeglus ei rahulda. Praegusaeg nõuab kiiremat tegutsemist. On vaja forsseerida ettevalmistusi üleminekuks uutele programmidele, uut moodi õpetamisele üldse.

#### **Mida Valgevenes selle heaks on tehtud?**

Töötasime välja uue õppeplaani, põhimõtteliselt sarnaneb see üleliiduliselega. Meie lähtekoht: senises õppeplaanis olid halvasti esindatud esteetikaained, võõrkeeled ja kehaline kasvatus. Vabariigi õpetajate VII kongressil oli sellest juttu. Uues õppeplaanis on neile ainetele vääriline koht antud.

Alanud õppeaastal eksperimenteerime võõrkeele õpetamist alates 1. klassist. Lisaks on välja töötatud integreeriva kunstikasvatuse kursuse programmid, katsekoolides õpetatakse nende järgi juba tänavu. Kunstikasvatus hõlmab muusikatunnid, kunstiopetuse ja rütmikatunnid 2. (tulevikus ka 3. ja 4.) klassis. Keskkooliosas toetavad integreerivat programmi fakultatiivkursused, nende hulgas valib õpilane juba vastavalt huvidele ja võimetele. (Uue õppeplaani eksperimentid tuleb





**1. septembril avas ukseid Minski 178. keskkool. Selles alustas oma õpetajatöö esimest aastat Svetlana Škarupina.**

edaspidi lähemalt juttu. Kehalises kasvatuses tänava veel katsetamiseni pole jõutud.)

Kallakuga koolide loomise teed oleme läinud juba varem, 1990. aastani koostatud perspektiiviplaani alusel. Suund on selline, et tulevikus igal koolil oleks oma nägu ja õpilane saaks valida kooli vastavalt oma huvidele. Praegu on meie vabariigis 224 kallakuga kooli, neist 42 muusika- ja 16 kunstikallakuga. 25. aastapäeva tähistab peatselt vabariiklik muusika- ja kunstikallakuga internaatkool Minskis, mõeldud maalastele, kelle kodukohas puuduvad võimalused oma annet välja arendada. Nende koolide loomisse on suhtunud mitmeti, tulisest poolehoiust jäiga vastuseisuni. (Viimast oli esialgu väga palju.) Lastevanemate hulgas leidsid nad aga kiiresti poolehoidu ja vastuvõtt toimub kõikjal konkursiga. Need õppeasutused on ennast õigustanud ka sellega, et tänapäevakooli iseloomustavaid nägatiivseid ilminguid seal ei ole. See tõendab veel kord, kui võrd oluline on leida õpilaste huvidele võimetekohast rakendust.

Oleme püüdnud tänapäevastada kooli ka olemasoleva õppeplaaniga raames, vähendada tuupimist, anda ruumi nüüdisaegsetele õppevormidele ja meetoditele. Rangelt reglementeeritud õppetunni asemel (kus kõik elemendid alates rakendamisest ja lõpetades kinnistamisega olemas) propageerime loenguid, seminare

jm. Minskis ja igas oblastis on 5–6 sellekohast katsekooli, aasta pärast teeme õpetamise tulemustest kokkuvõtteid.

**Demokratiseerimine on aja nõue. Kuidas näete teie koolide demokratiseerimist?**

Eelkõige rõhutan mõtet: õpetaja peab olema hästi informeeritud, saama teavet kõikvõimalike kanalite kaudu. Meie massiteabevahendid on selles veel õpetaja ees võlgu. Nii õpetajal kui meil vajaneb endale selgeks teha, mis on üldkohustuslik ja milles peaks väljenduma loomine. Üldkohustuslik on õppeplaan ja programmid, meetodid ja võtted nende täitmiseks jäägu õpetaja enda otsustada. Kõrgemal seisvatel haridusorganitel tuleb minna niisuguse juhtimise teed, et lõpuks ometi hakata hindama haridusosakondade, meetodikabinettide, koolide ja õpetajate tööd tulemuste, mitte paberite täitmise järgi. Seejuures ma ei pea õigeks suruda ülaltpoolt peale tegutsemise tehnoloogiat. Demokratiseerimine peabki väljenduma selles, et allasutuste ja õpetajate tegevust mitte rangelt reglementeerida.

Õpetajate-novaatorite töökogemuse tutvustamine on juba omandamas kohustamise ilmet. Miks me neid peale surume? Peame tagama, et õpetaja saaks novaatorite meetoditest ettekujutuse mitte Soloveitšiku ajaleheartiklitest, vaid algupäranditest ja valiks ise oma tee.





**MINSK. Lenini monument Lenini väljakul. Skulptor M. Manizer.**

A. SOSSINOVSKI fotod

Teiseks peab demokratiseerumine väljenduma suhetes kõigil tasanditel: õpetaja — õpilane, õpetaja — koolijuht, koolijuht — rajooni haridusjuhid jne. Suhted olgu usalduslikud ja põhinegu vastastikusel austusel, ka õpilaste austusel, nemad ilmselt tunnetavad vajakajäämisi kõige rohkem.

Meie poliitilistele organisatsioonidele alates pioneeriorganisatsioonist tuleks anda suurem iseseisvus. Igas liiduvabariigis, isegi rajoonis ja koolis on oma regionaalsed iseärasused, mida arvestamata jätta oleks vale. Samal põhjusel pole õigustatud ühtse kasvatustöö plaani olemasolu Nõukogude Liidu kõigi piirkondade koolide jaoks.

### Kuidas Valgevenes edeneb üleminek 6aastaste õpetamisele?

See on tööloik, millele oleme palju tähelepanu pööranud. Eelduste loomisega 6aastaste koolitulekuks hakkasime tegelema pärast NLKP XXVI kongressi kompleksprogrammi alusel. Seega ammu enne koolireformi. Valgevene on üks neist kolmest liiduvabariigist (teised on Gruusia ja Leedu NSV), kus alates möödunud õppeaastast õpivad kõik 6aastased, kelle tervis lubab. Meie vahe-eesmärk oli haarata 1985. aastaks kõik 6aastased kooliks ettevalmistamise organiseeritud vormidega. Arendasime välja laialdase ettevalmistusklasside võrgu. Eesmärgi me saavutasime: 1985. aastal tõepoolest kõik 6aastased õppisid ettevalmistusklassis või -grupis. Üleminek kõigi 6aastaste õpetamisele 1986. a oli eelnenu loogiline jätk, tingimused selleks olid loodud (möödunud õppeaastal õppis enamik koolides, umbes kolmandik lasteaedade juures avatud 6aastaste klassides).

6aastasi ei saa kooli tuua lahendamata kaadriprobleemi. Sellelegi tuli mõelda aegsasti. 7 aasta jooksul suurendasime pidevalt algklassiõpetajate ettevalmistamist, 1986. a saavutas see lae. Pedagoogikakoolidesse hakkasime lisaks 8. klassi lõpetanutele vastu võtma õpperühmi keskkooli baasil. See abinõu andis õpetajaid lühema ettevalmistusajaga, saime neid ka lasteaedade jaoks. Nüüd on peaülesanne tõsta 6aastastega töötavate õpetajate kvalifikatsiooni. Näeme vaeva nende hoiakute muutmisega. 7aastaste laste õpetamise meetodid ei ole üleviidavad 6aastaste klassi. Õpetajatele seda selgeks teha on aga väga raske.

6aastaste õpetamiseks tingimuste loomisel on haridusministeerium meedikutega kogu aeg ühel pool barjääri olnud. Kaasa on tõmmatud ka teised ametkonnad. Valgevene mööblitööstus näiteks toodab oma liiduvabariigis valminud näidiste järgi 6aastaste mööblit.

Variante üleminekul 6aastaste õpetamisele on palju, sest Valgevene kool on kontrastide kool, mida võrdsetl iseloomustab nii mammutkoolide kui ka väikeste maakoolide olemasolu. Üle 10 aasta tuntakse siin lasteaed-alkkooli, nende tekkimisel kuulub prioriteet Bresti oblastile. Oleme seisukohal, et iga variant on lubatud, kui see lapsele kasuks tuleb.

**Eestlased on juba aastaid tagasi käinud Valgevenes tööõpetuse ja -kasvatuse kogemusi saamas. Kuigi meie aeg on ümber, mõni sõna sellestki.**

Töökasvatusega oleme tegelnud oma vabariigi valitsuse tasemel (ja saanud väga tõhusat toetust — V.E.). Olime esimeste liiduvabariikide hulgas, kus hakati rajama ÕTKsid. Praegu on neid 250 ja neis saab väljaõpet üle 80% keskkooliõpilastest. Ülejäänud kasutavad 586 õppetsehi ja 52 kutsekeskkooli töökodade võimalusi. Üldse on meie õpilastele



ümmarguselt 50 000 töökohta. Pooled õpilased töötavad ka suviti oma vanemate töökohtades või šeffettevõtetes individuaalselt. Tööharjumusi ja -oskusi keskharidusega noorel on. Umbes viiendik keskkooli lõpetanutest siirdub otse tööle, ülejäänud kas kõrgkooli, keskeriõppeasutuse või kutsekeskkooli vahendusel.

**Mis tulevikus esmajärjekorras lahendada tuleb, millega praegu veel rahul olla ei saa?** Palju probleeme on ruumikitsikusega, vajame pool miljonit õpilaskohta, siis oleme suutlised vastu võtma meie üha kasvava õpilaskonna. Teisest vahetusest see loobuda veel ei võimalda.

Tunneme puudust õpetajaskaadrist. Õppeaasta esimestel kuudel teeme analüüsi, mis annab orientiirid edasiseks õpetajate ettevalmistamiseks. Arvutiõpe seab meid ja koole keerulisse olukorda. Ühiselt ja kõigil tasanditel tuleb veel mõelda hariduse sisu ja õppeplaanide üle, ei rahulda kaugeltki mitme aine programmid ja õpikud. Selle loetelu jätkuks võiksid olla nähtused, millest jagusaamine ei kuulu üksnes haridusorganite pädevusse, kuigi põhisüüdlasena tahavad paljud näha kooli. Need on üldiselt maad võtnud tarbijalik ellusuhtumine ja noorte vähene vaimsus.

\*

**Tänavu Valgevene koolides alanud eksperimenti tutvustasid lähemalt haridusministeeriumi kooliinspektorid GALINA NAPOLOVA ja ASJA TOMILKO.**

Valgevene NSV õpetajate VII kongressil tehti mitmeid ettepanekuid esteetilise kasvatuse ja võõrkeeleõpetuse parandamiseks. Valgevene KP Keskkomitee I sekretär J. Sokolov ütles oma sõnavõtus, et muusika- ja kunstõpetus peavad saama õppeprotsessi lahutamatuks osadeks, küsimus tuleb asetada nii, et keskkooli lõpetaja saaks koos lõputunnistusega ka muusikaharidust tõendava dokumendi. Sama kehtib kunstihariduse kohta. (Kongressil tehtud ettepanekud on koondatud brošüüri. J. Sokolovi ettepaneku täitmiseks on ette nähtud eksperiment uue õppeplaani katsetamiseks ja vastava metoodika väljatöötamine. Vastutab haridusministri esimene asetäitja M. Kruglei isiklikult.)

Peale õpetajate kongressi kutsus haridusministri esimene asetäitja kokku õpetajate, teadlaste ja loominguliste liitude esindajad. Muusikuid näiteks esindasid Minski Pedagoogilise Instituudi muusikakateedri juhataja N. Grišanovitš ja Valgevene Konservatooriumi dotsent T. Gulina, kunstnikke Valgevene NSV Kunstnike Liidu esteetikasektsiooni juhataja, Valgevene NSV teeneline õpetaja V. Versodski jt. Aluseks võeti Vene NSFV õppeplaanid ja töötati välja nn Valgevene variant, õigemini — on kolm õppeplaani varianti, ühes eksperimentaalplaanis on põhiorhk esteetikaainetel, teises võõrkeelel.

Eksperimentaalplaani üldnimetusega «Kunst» ühendab muusika ja kunstõpetuse.

1. klassis (Valgevenes on see enesestmõistetavalt 6aastaste klass) on laulutunde uue programmi järgi 4, edasi 3. 4. kuni 7. klassini (kaasa arvatud) 2 tundi. Joonistustunde 2 ja 3, 2.—4. klassini (tänavu ainult 2. klassis, sest eksperiment alles algab) on 1 rütmikatund nädalas. 8.—10. klassini on 1 nädalatuunniga ette nähtud integreeriv kursus maailma kunstikultuurist, mis ühendab kirjanduse, muusika ja kunstõpetuse. Põhimõtteliselt midagi täiesti uut on eelnimetatud rütmika- ja tantsutunnid 2.—4. klassis, mille eesmärk on arendada laste muusikataju, rütmitunnet, vähendada liikumisvaegust, tõsta laste töövoimet. Rütmiprogrammi kohaselt tuleb õpetada lapsi eristama muusika karakterit, tempot, dünaamilisi varjundeid, žanre, taktimõõtu jne. Ette on nähtud treeningutunnid, tantsuelementide, tantsude ja laulmängude õppimine. Programmi väljatöötamise eesotsas oli Valgevene NSV PTUI teadur A. Kasjanov. Käesoleval õppeaastal katsetatakse esteetikaprogrammi 14 koolis (esindatud on nii linna- kui maakoolid). Vanemates klassides hakkavad esteetika(ka võõrkeele) tunnid toimuma tööõpetuse arvel, nooremates klassides tundide arv esialgu suurenes. Integreerivat esteetikakursust toetavad fakultatiivkursused. Programmid (koostati üleliiduliste programmide alusel) on olemas tarbekunsti ja disaini, kunstiajaloo ja muusika (kujutab endast maailma muusikavaramuga tutvumist loengute ja muusika kuulamise kaudu) kohta. Tulemas on teatri- ja kinokunsti aluste programmid.

Võõrkeele eksperiment toimub 16 koolis ja algas tänavu 1. klassis. Ette on nähtud 2 võõrkeeletundi kõigis klassides kuni 10. (tulevikus 11.) klassini. Võõrkeeleõpetust antakse katseliselt ka lasteaia vanemas rühmas 4.—5. aastastele. Paralleelselt võõrkeele eksperimentidiga jätkub süvaõpe alates 6. klassist.

Kuidas abistatakse eksperimenti teostajaid? Õpetajaid valmistatakse ette täienduskursustel, kasutatakse võimalust suunata õpetajaid täienduskursustele Moskvasse. Katsekoolide juhtkondadele ja inspektoritele on planeeritud seminarnõupidamisi. Metoodikanõu üksikute tundide ja teemade käsitlemiseks antakse ka õpetajate ajakirja kaudu. Minski Pedagoogilises Instituudis hakati alates käesolevast õppeaastast lugema fakultatiivset esteetikakursust. Soovijatest puudust ei ole, seega tulevikus on kooli oodata juba ettevalmistuse saanud õpetajaid.

Esteetilist kasvatust ei tulnud hakata arendama tühjal kohal. Esteetikakallakuga koolide arv on jõudnud üle poolosa, tänavu lisandus veel 4 kooli. Seda peavad kaastvestlejad isiklikult haridusministri esimese asetäitja M. Kruglei teeneks. Sealjuures lisati, et käimasolevates kooliekspereimentides tunneb haridusministeerium Valgevene KP Keskkomitee ja isiklikult esimese sekretäri suurt toetust.

Vestelnud VIIVI EKSTA



## Koolieksperimendi käigust

Märtsikuine õpetajate kongress tõstas hariduse diferentseerimise vajaduse, kavandas üldjoontes meie vabariigi koolieksperimendi. Sellele järgnes ligi kuu aega vaikust: teadlased ja praktikud otsisid võimalikke variante, tutvusid eri maade koolisüsteemidega. Edasi tulid ajurünnakud. Pöördusime õpetaja häälestamise töögrupi juhataja, VÕTi asedirektori ENE SARVE poole tutvumaks koolieksperimendi käiguga.

### Miks just ajurünnakud?

Ajurünnaku idee tekkis mitmel tasandil ja nähtavasti üheaegselt. Õpetajate kongressiks hariduseksperimendi kontseptsiooni ettevalmistanud PTUI teadurid, Haridusministeeriumi, VÕTi esindajad koos akadeemik H. Liimetsaga pakkusid välja ajurünnakute vormi eksperimendiidee täpsustamiseks.

Mitmete aastate ajurünnakukogemused on füüsikaõpetajatel, seda kasutati nii vabariiklikel nõupidamistel kui täienduskursustel. Seega ei ole ajurünnak pedagoogilistes ringkondades tundmatu. Üksikkogemustele tuginedes töötati välja eksperimendi loomise strateegia, põhiküsimused lahenda takse ajurünnakute ja eksperitnõupidamiste abil. Mujal maailmas valmistatakse haridusreformide ette kümneid aastaid, aga mitte alati pole saadud soovitud tulemusi. Meil selline ajavaru puudub. Esimesed ajurünnakud valmistati ette Juhtivate Töötajate Kvalifikatsiooni Tõstmise Instituudi teaduri T. Elenurme eestvõttel.

### Esimene ajurünnak toimus 12. mail. Millised olid selle eesmärgid ja tulemused?

12. mail sai selgeks, et kongressil väljapakutud eksperimendi põhiideed langesid kokku vabariigi üldsuse esindajate ettepanekutega. Idee-de spekter laienes tohutult, sest eksperimendi materjalid valmistas ette kitsas ringkond. Ajurünnakul osales aga üle saja inimese (koolide, teaduse, haridusjuhtide, kõrgkoolide jne esindajad). Mitmed esialgu utoopilistena tundunud ideed (ajurünnakul on aga iga idee teretulnud) on hiljem igati tulusateks osutunud. Näiteks koolivariant 5+5+2 aastat, mis esines väga mitmetes ettepanekutes. Arvata võib, et kui veel kord süveneda ajurünnaku materjalidesse, leiab praegussituatsiooniks väga kasulikke näpunäiteid hulganisti. Olu-korra muutumisega on tehtud ettepanekute kasutamise reaalsusaste tõusnud.



### Teine ajurünnak toimus 22. ja 23. juunil.

Eesmärk oli kavandada eesti tulevikukooli õppeplaani. 24 õppeplaani valiti välja 6. Nende hulka ei sattunud ühtegi, mis oleks planeeritud 5+5+2 aastale. Siis tundus kooli struktuuri muutmine veel ebareaalsena.

Kõige olulisem oli aga see, et pandi paika ainete plokid, ainete sisu laias laastus. Otsustati ka uute — nn integreeritud kursuste põhimõtteline sisu. Lisaks ainegruppidele töötasid ka integreeritud ainete grupid (eri ainete õpetajad, teadurid jne), kes määratlesid, mida üks või teine integreeritud aine võiks endast kujutada. Näiteks inimene ja keskkond; eetika ja kultuuriloo kursus; tsükel inimene ja ühiskond jne.

Tookord moodustati ka iga aine initsiatiiv-grupp, kes peaks vastavalt uuele õppeplaani-le välja töötama täpsustatud ainestruktuuri. Ainegrupid töötavad erineva intensiivsusega. Usutavasti on aineplaaniid 1. oktoobriks kokku seatud. Edasi otsustab üldsus (õpetajad, metoodikud ja eksperdid), kuidas üks või teine programm on õnnestunud. Et tegemist on eksperimendiga, jäävad uued programmid väga pikaks ajaks õpetajate ja õpilaste korrigeerida.

### 5+5+2

Väga palju on olnud küsimusi, miks esimestes ajurünnakutes vastuvõetud kontseptsioon eesti koolis 9+3 aastat muutus äkki kontseptsiooniks 10+2 aastat. Kuigi seda on valgustanud nii akadeemik H. Liimets kui ka



teised eksperimendi juhtgrupi liikmed, tõstatub probleem ometi üha uuesti. Küsitakse, kas see on päris õige samm. Üheks põhjuseks on eelkõige psühholoogide tõestatud väited, et meie tänane 4. klassi õpilane elab väga rängalt üle sattumist emaliku õpetaja käe alt kümnekonna tugeva isiksuse mõjusfääri. Ta ei suuda nende erinevate nõudmistega kohaneda. Siit saab sageli alguse koolistress, mis kandub läbi paljude aastate ja nii mõnelgi lapsel rikub ära kogu koolitee. Ääremaade koolid tahavad ühte aastat juurde, et väike laps saaks õppida kodu lähedal, enne kui alustab kooliskäimist kauges alevikoolis. Aasta vanemal lapsel on selline üleminek tunduvalt kergem.

10 klassi on paljudes maades valitsev progümnaasiumi tüüp, põhiharidusele järgneb diferentseerumine kutseõppesse või kõrgkooliks valmistumiseks.

Juuli algul võeti vastu ENSV Ministrite Nõukogu otsus kõigi haridussüsteemide ühendamise kohta. See lahendab paljud probleemid, mis seonduvad lisa-aasta toomisega keskastme kooli juurde, kutsekoolide õppeaja muutmiseks. Paraku on kõige tähtsam see, et 10aastane üldkool ja 1—3aastane kutsekeskkool likvideerib õpilaste sotsiaalse ebavõrdsuse. Praeguse, eriti eesti õppekeelega kutsekeskkooli õpilane ei saa ei korralikku keskega kutseharidust, sest tal tuleb kahekordse koormusega toime tulla, samal ajal kui tema endine klassiõde või -vend käib ainult keskkoolis. Vene õppekeelega koolide õpilased on eelistatud olukorras, sest nemad saavad 2aastase keskkoolikursuse ja kutseõppe kolme aasta jooksul.

**14. augustil toimus ajurünnak üldharidus-, kõrg- ja keskeriharidus- ja kutseharidussüsteemi töötajatele. Probleemiks liitumine Hariduskomiteeks.**

Püüdsime välja selgitada probleemid, mis tekiavad eri haridussüsteemide liitmisel. Kõigepealt olid 13. ja 14. augustil koos täitevkomiteede, parteikomiteede ja haridusosakondade juhtivtöötajad, osa meetodikakabinettide juhatajaid ja koolidirektoreid. Muidugi ka kõikide hariduse keskasutuste ja kõrgkoolide esindajaid. Esimesel päeval saadi teavet haridusreformi hetkeseisust, sest tegemist on väga kiiresti areneva protsessiga. Teisel päeval anti osavõtjatele arutamiseks mitmeid probleeme. Millised uued võimalused avab haridussüsteemide liitmine? Millised ohud sellega kaasnevad? Millised peaksid olema loodava Hariduskomitee (või kuidas teda ka ei nimetataks) põhieesmärgid? Millised peaksid olema uued tegevusvaldkonnad ja millised endistest on liigsed? Põhiliselt tuli lahendada probleem, kuidas juhtimissüsteemi võimalusi paremini ära kasutada ja ohte vältida.

Selle kallal murdis pead üle 50 inimese, kellele T. Elenurm tegi ettepaneku loobuda üheks päevaks oma positsioonist ja pagunitest,

õelda välja ja panna kirja ka need ideed, millele nad ametimeestena vahest alla ei kirjutaks. Tagantjärele tundub, et midagi jäi sellel ajurünnakul vajaka. Nähtavasti ei suuda inimene, kellel on väga konkreetsed ülesanded ja funktsioonid, oma tööd nii lühikese aja jooksul täiesti uuel positsioonilt hinnata. Niisugune kogemus on olemas füüsikute mängudelt, kus selgus, et inimese situatsioonist väljatoomine nõuab vähemalt kolmepäevaseid ajurünnakuid. Mõne tunni vältel situatsioonist välja tulla, seda kõrvaltvaatajana hinnata, uusi ideid leida on väga raske. Kolmanda ajurünnaku suhteliselt kesised tulemused ei pruugiks aga kedagi häirida. Mitmed eelised, ohud ja võimalused toodi siiski välja.

**Kõigepealt** oli oluline see, et ükski seitsmest grupist ei öelnud haridussüsteemide ühendamisele ei. Küll arutleti, et näiteks sovhoostechnikum on rohkem sovhoos kui tehnikum. Ta on oma praktikabaasiga nii tihedasti seotud, et neid lahutada ja teise alluvusse viia ei tule kõne allagi. Kuid ka sovhoostechnikumide juhid olid meelsasti nõus üldhariduse (metoodika ja juhendamine) Hariduskomitee valdkonda andma. Kutsekoolide ja eriti sovhoostechnikumide väljakujunenud sidemeid oma baasmajanditega ei tohiks mingil juhul lõhkuda. Kõik see, mis on hea, tuleb säilitada. See puudutab ka üldhariduskooli. Hariduseksperiment ei tohi diferentseerimise sildi all süvaklasside ja -koolide väljakujunenud süsteemi lõhkuda. See oleks mõttetu raiskamine.

**Teine** probleem. Kogu materiaaltegevus, ehitus ja kapitaalremondid peaksid minema täitevkomiteede otsealluvusse. Praegu kaminavad osaliselt koolid, haridusosakonnad, komitee või ministeerium. Plaanikomitee annab ühel aastal nõusoleku mingi plaani elluviimiseks, teisel tõmbab maha, kolmandal võtab taas plaani jne. Koolid ja haridusosakonnad aga ehitustegevuse juhtimisega toime ei tule. See peaks olema täitevkomitee ülesanne.

**Kolmas**, sageli tõstatatud probleem oli koolide varustamine. Praegu on Baaskaupluse funktsioonid piiratud. Ta saab oma kauba üliulduisest võrgust, sageli saadetakse aga mittevajalikku. Kaubad tulevad komplekteerimata, saatekirjade ja passideta. Kauplus peab oma plaanid täitma, seega kõik kaubad koolidele väljastama. Tehti ettepanek muuta Baaskauplus omaette firmaks, kes varustaks koole kõigi vajalike seadmete ja materjalidega. Isemajandava firmana võiks ta teatud seadmeid ka tootma hakata. Kui koolidirektor või õpetaja valib kauba otse kauplusest, ostab ta ainult vajalikku ja kvaliteetset. Siis ei juhtu nii nagu praegu, et ühte kooli tuleb 100 voltmeetrit, teise 100 ampermeetrit.

Kõrgkool on iseseisev haridusüksus oma finantsmajandusega. Kas teda on mõtet tulevase Hariduskomitee alluvusse viia või mitte, see nõuab põhjalikku kaalumist. Vae-



valt on ka Eesti NSV kuue kõrgkooli jaoks omaette ministeeriumi vaja. Kõlas mõte, et kõrgkoolid võiksid minna Teaduste Akadeemia alluvusse. Kuid näiteks Konservatooriumil pole Teaduste Akadeemiaga midagi ühist. Mitmed ettepanekud puudutasid kooli demokratiseerimist, atesteerimist, selle seostamist palgatõusuga. Haridusministeeriumi plaani- ja finantsvalitsuses on juba määruse projekt, mis näeb ette õpetajate palkade seostamise atesteerimistulemustega. Oodatakse vaid üleliidulise haridusministeeriumi spetsialistide hinnangut.

Direktoril olgu õigus õpetajaid tööle võtta ja neid ka vabastada. Raamatupidamine peaks minema taas kooli alluvusse. Detsentraliseerimine tuleks asjale kahtlemata kasuks.

Süsteemide ühendamisel laienevad haridusosakondade funktsioonid tunduvalt. Osakondade rahvas oli mures, kuidas praeguste koosseisudega toime tulla. Töökoormus kasvab ju õige tublisti. Hariduskomitee peaks otsustama strateegilised küsimused: kaadri ettevalmistamine, koolieelsete asutuste töö, üldainetes tehtav. Haridusosakondade ja täitevkomiteede kohustustesse peaks jääma kõik see, mis puudutab koolide tööd vastavas rajoonis või linnas.

Kutsekoolid väljendasid muret, et nende õpilaste väljateenitu läheb nüüd kellegi teise taskusse. Selle peale küsis T. Elenurm, kas kutsekoolid ei näe võimalust muutuda väga hinnatud teenindajateks ja minna veelgi rikkamaks üldhariduskoolile teenuseid osutades. Arvatavasti võiksid kutsekoolid ehitada niisama keni kabinette, kui nad seni endale on teinud ja saada selle eest ka korralikku tasu.

Hariduskomitee üheks eesmärgiks pidasid kõik esinejad hariduse prestiiži taastamist. Hariduspoliitikat saab tunduvalt efektiivsemalt ja paremini teha, sest kaovad ametkondlikud barjäärid.

Miinusteks arvati, et väljakujunenud tihedad ametkondlikud sidemed (sovhoostehnikumid ja ATK, kutsekeskkoolid ja nende baasettevõtted) võivad nõrgeneda. Kas see nii on, sõltub sellest, millised on loodava Hariduskomitee funktsioonid ja kuidas ta oma tööd organiseerib.

Kõik arvasid, et kõne all olnud ajurünnak oli mõnevõrra enneaegne. Organiseerimist tuleks alustada altpoolt: panna kõigepealt paika see, mida on tarvis juhtida, ning alles siis vaadelda juhtimise struktuuri. Praegu tundub, et kõigepealt püütakse ümber korraldada juhtimine ja alles siis vaadatakse, keda või mida juhtida.

### **Palju tehti ka ajurünnakute vaheajadel. Mida nimelt?**

Suvekuud kui puhkuste aeg olid aktiivseks tegutsemiseks üsna ebasoodsad. Haridus eksperimendi juhtgrupp paraku mingit puhkust ei saanud. Töötati, et kavandada edasist, tutvustada senitehtut ajakirjanduses ja

analüüsida saadud ideid. Suvekuudel tundsid meie tegevuse vastu elavat huvi NSV Liidu PA ja Haridusministeerium, terve kuu aega oli Eestis «Utšitel'skaja Gazeta» korrespondent B. Volkov. Tema sulest ilmus augusti lõpul artikkel. Oli veel teisigi külalisi.

Eksperimendi juhtimise ja õppeplaanide koostamise komisjon, teadusliku koordineerimise ning täienduskoolituse komisjon olid suvel koos ligi paarkümmend korda. Kirjastus «Pedagoogika» nõuab Eesti eksperimendi kohta mahukat ja teaduslikult korrektset materjali, et anda see välja veel enne üleliidulist õpetajate kongressi. See tuli eksperimendile suuresti kasuks. Üldistamisele ja mõtestamisele kippus seni vähe aega jääma. Nüüd oli vaja tehtu kokkuvõtlikult kirja panna. Kõike on tehtud oma põhitöö kõrvalt ja asjaosalistel pole kerge olnud.

Augusti algul tõstatus küsimus, kuidas on eksperimendiga kursis vabariigi üldsus. Suvel õpetajate täienduskursustel peetud loengud näitasid, et õpetajate huvi on suur, kuid teavet vähevõitu. Sellesisulisi artikleid on ilmunud ridamisi «Nõukogude Õpetajas» ja «Nõukogude Koolis», vähem venekeelses ajakirjanduses. Pedagoogiline ajakirjandus ei ole aga laiemale üldsusele kättesaadav. Teised massikommunikatsioonivahendid ei ole hariduseksperimenti oma pärisosaks võtnud. Kuidas me saame üldse hariduse prestiižist kõnelda, kui ajakirjanikud (need, kes ühiskondlikku arvamust kõige rohkem mõjutavad) haridusesse ja selle probleemidesse külmalt või isegi eitavalt suhtuvad. Vaevalt on jäänud ilmunuta mõni kriitiline artikkel kooli kohta, kuid samas on «Sovetskaja Estonija» ja mitmed teisedki lehed hariduseksperimendi materjalidest korduvalt ära öelnud. Või veel hullem — ei ole saanud oma korrespondente peaaegu ühelegi hariduse ümberkorraldamist puudutavale ettevõtmi- sele. Kutsed nende toimumise kohta on aga alati saanud.

### **Pahandate ajakirjanikega. Mida on tehtud nende asjaga kurssi viimiseks?**

Ükskord ometi õnnestus ka ajakirjanikel kokku saada. Nimelt korraldas Haridusministeerium 21. augustil ekspertnõupidamise meie vabariigi massiteabevahendite esindajatele. Kutsed saadeti välja kõikidele ajalehetele-ajakirjadele, Eesti Televisioonile, Raadiotele, «Tallinnfilmile». Kokkutulnuid oli tunduvalt vähem, kui oodati. See näitab, mis haridus ajakirjanduse silmis maksab. Kokkutulnuile anti teavet eksperimendi kavandamisest, sellest, mis on juba tehtud ja mis ees seisab. Päeva teisel poolel paluti ajurünnaku vormis omi mõtteid välja pakkuda, leida lahendusi hariduse mureprobleemidele ajakirjaniku pilgu läbi. Intensiivses töös genereerisid ajakirjanikud hulgaliselt toredaid ideid. Jällegi peab rahuldustundega nentima, et väljatoodu katus põhiliselt eelmistel aju-



rünnakutel ja õpetajate kongressil öelduga. Aga tunduvalt rohkem leiti, et seni vaid hariduse sisule ja koolitöö korraldusele suunatud koolieksperimendi vaatenurkade kõrval on vaja tähtsustada kooli kui kasvatusasutust, kui ühiskondlikku institutsiooni. Seni on see eksperimendi vaateväljast kõrval olnud, kuigi mitte juhuslikult. Nii oli planeeritud, sest kõike korraga ei jõua. Lühikese ajaga on niigi tohtu töö ära tehtud. Kasvatusküsimused, kooli ja ühiskonna seosed oli kavas läbi arutada edaspidi. Paraku otsustasid nii hariduse eksperimendi juhtimise komisjon kui ka mängude organisatsioonid, et me ei ole selle küsimuse lahendamiseks veel valmis. Septembris saadeti koolidele ja paljudetele teistele asutustele küsimused, mis ootavad lahendamist. 21. augusti nõupidamisel selgus, et ajakirjanikele on hariduse sisust olulisem selle isiksuslik ja kasvatusaspekt. Veel olulisem — milline roll kasvatuses on kodul ja perekonnal. Needki on aga koolieksperimendi järgmise etapi probleemid. Võibolla sellega seletubki ajakirjanike vähene huvi — praegu käsitletavat probleemi on neile kaugel.

#### Aga kuidas õpetaja vahetut teavet saab?

Augustinõupidamisel püüti eksperimenti iga õpetajani viia. Pääagu kõikides rajoonides olid kohal Haridusministeeriumi, PTUI või VÕTi töötajad. Kuidas kuskil eksperimendist kõneldi, olenes palju kohalike haridusjuhtide suhtumisest. Mõnel pool oli see entusiastlik, teisel skeptiline või äraootav. Palju olenes sellestki, kes ja missuguse nurga all kõneles. Ise olin Harju rajooni füüsika-matemaatika-õpetajate sektsioonis, kõnelesin Kohtla-Järve linna ja rajooni õpetajatele ning Narva koolijuhtidele. Viimastega oli väga pikk ja põhjalik vestlus. Võin öelda, et kõikide nimetatud auditooriumide, samuti nende sadade õpetajate, kellega kohtusin suvel täienduskursustel, suhtumine hariduseksperimenti oli positiivne. Meeldis, et õpetaja saab rohkem vabadust, et tõuseb tema vastutus. Kuid igas suuremas auditooriumis leidub õpetaja, kes ei ole rahul koolivariandiga 10+2 aastat. Peamine vastuargument on, et rumalaid tuleb veel üks aasta koolis hoida. Küllap need on õpetajad, kes on koolist väsinud või pole neil õpilastega tõesti vedanud. Sest tulid ju kõik need «rumalad» 1. klassi särasilmsetena ja just koolis on need särasilmad kadunud. Selliseid õpetajaid ei ole aga palju. Enamasti tunni huvi, mida eksperiment õpetajalt ootab ja mida ta õpetajale annab. Õpetajalt oodatakse eelkõige suuremat loomingut, suuremat vastutustunnet ja kõigi oma võimete rakendamist koolis. Ka õpetaja hobid, tema isiksuse parimad küljed peaksid avalduma eelkõige koolis. Kui õpetaja võib programmi ja õpikuga küllalt vabalt ringi käia, peab ta vastutama, et tema antud teadmised võimaldavad õpilasel edaspidises elus toime tulla, kõrgkooli astuda.

Paljud õppeasutused proovivad juba sel aastal eksperimendiga lubatud. Tean koole, kes annavad võimaluse valikaineid õppida, mitmed koolid on läinud üle õpüevasele töönädalale, 40minutilistele tundidele. Et praegu kehtivate programmidega toime tulla, on vaja nii kooli juhtkonna kui õpetajate loomingulist lähenemist.

Õpetaja peab valmistuma hoopis teiseks rolliks, muutuma aineõpetajast isiksuse kujundajaks. Valikained võimaldavad õpetajal töötada aimest huvitatud õpilastega ja õppeühmal pedagoogi valides. Kui õpetaja on ebapopulaarne kas oma teadmiste või isiksuseomaduste tõttu, siis rühma ei moodustu. Õpilased valivad teise õpetaja, teise aine. Paljud meie õpetajad peaksid tõsiselt mõtlema iseene ja oma õppemeetodite üle. Akadeemik H. Liimets on öelnud, et õppemeetodeid ei peaks valima mitte ainult õpetaja, vaid ka õpilased. Ei ole ju õpetaja pakutav ainuõige ja igale õpilasele sobiv. Õpilasi on väga erinevaid, seda tuleks tunni ülesehitamisel ja ainekäsitlemisel arvestada. Ühele klassile ja osale õpilastest meeldib töötada raamatuga, teised tahavad hoopis lõbusamat ja elavamat esitust, kolmandad soovivad diskussiooni- või seminarivormi kasutada. Lubagem õpilastel ka õppemeetodite puhul oma sõna sekka öelda.

Kirja pannud AIME RUUBEL





## JUHT. STIIL. MEETODID

# Haridus harjulaste sotsiaalses elus

**ENN KASEMAA,**  
Harju rajooni haridusosakonna juhataja

Palju on räägitud töökasvatusest ja töö män-  
gimisest. Baasmajandite põhimäärus ja käes-  
oleva aasta jaanuarikuus meie vabariigi  
ATK poolt välja antud käskkiri, mis kohusta-  
vad majandeid ja ettevõtteid looma õpilas-  
töökohti, õppeklasse jne, on aga täitmata.  
Maakool on leidnud ja leiab ka edaspidi  
võimalusi õpilaste tööerakendamiseks. Juba  
möödunud aastal ei pidanud me oma rajoonis  
vajalikuks pidada eraldi arvestust ühis-  
kasuliku töö, tootva töö ja tööpraktika kohta.  
Kõik, mida vaja teha, on töö. Häda on võib-  
olla rohkem selles, et maal on kõigi jaoks ühe-  
sugune töö, puudub valikuvõimalus. Teisest  
küljest aga on ju meil kõigil sageli vaja teha  
seda, mis pole meelepärane, täiskasvanu tege-  
vuse määravad vajadus ja kohustus. Maa-  
koolides ei ole tööpuudust juba seetõttu, et  
nende maa-alad on küllalt suured, korrashoid  
töömahukas.

Koolide sügisel ülevaatusel pöörasime  
kooli maa-aladele suuremat tähelepanu. Ilus  
kooliümbrus kasvatab ja arendab ilumeelt  
ning lugupidamist looduse vastu, millest meie  
linnastunud maa-asulates puudu jääb. Hea  
bioloogiaõpetaja on praegu defitsiit, veel suu-  
rem on aga puudus nendest, kes oskaksid ja  
tahaksid tegelda kooliaedade ja -ümbruse  
kujundamisega. Tahan esile tõsta Kuusalu  
keskkooli tütarlaste tööõpetuse õpetajat Alice  
Read, kes kooliaia ja -ümbruse kujundamisele  
on tõsiselt tähelepanu pööranud.

Kuidagi iseenesest libiseb mõte haridus-  
süsteemi majandusmuredede. Tundub, et riik-  
likul tasandil pole siin midagi tõsisemat ette  
võetud ja kas kavatsetaksegi. Praegu kulub  
koolidirektori aeg majandusküsimuste lahenda-  
miseks, pedagoogilise tegevuse juhtimiseks  
seda peaaegu ei jäägi. Kooli tegevust piiravad  
finantside puudulik eraldamine ja rahandus-  
organite ning riigipanga mitmesugused kulud.

Kõik, mis kaupluses müügil, on mõeldud ela-  
nikkonnale. Kool ei saa osta värve, elektri-  
seadmeid jm. Limiidi piires võib osta külmi-  
kuid, telereid, magnetofone, kuid ainult neid,  
mille järele puudub nõudlus. Tundub, nagu  
oleks haridussüsteem ühiskonnale koormaks.  
Rahandusministeerium ei ole siiani üles näi-  
danud mingisugust paindlikkust. Aastaid ta-  
gasi loodud haridussüsteemi «eriotstarbeliste  
summade konto», kuhu koolid võisid šeffidelt  
kindlaks otstarbeks raha koguda, et midagi  
väga vajalikku muretseda, kasutamine on kee-  
ruline — läbi täitevkomitee ja tema rahandus-  
osakonna. Miks mitte otse haridusosakonna  
tsentraliseeritud raamatupidamise kaudu koo-  
li soovil? Praegu peab haridusosakond aga  
nende vahendite kasutamiseks rajooni täitev-  
komitee juhtkonnalt luba paluma.

Remondimaterjalidest on alati puudus.  
Nüüd on puudus isegi tavalisest paekivi-  
killustikust, mida meie rajooni paekivikarjää-  
rides toodetakse. Selle taga seisab Muraste  
lastekodu ja Keila 1. keskkooli spordiväljakute  
ehitus. Pole fonde. Kas tõesti tõmbavad noorte  
inimeste tervise arendamisele ja selleks sõna-  
dega loodud «kõikidele võimalustele» kriipsu  
peale kuskil plaaniorganites valesti jagatud  
fondid? Kas ei peaks rajoonil olema õigus  
oma territooriumil antava toodangu arvelt  
rahuldada sotsiaalse sfääri vajadusi? Jään  
loomata, et majandussüsteemi uutmisel siiski  
midagi paremuse poole nihkub.

Rajooni sotsiaalse sfääri kiire areng mõju-  
tab soodsalt ka haridussüsteemi. Suurt tähele-  
panu on viimastel aastatel pööratud elamu-  
ehitusele. 1986. a ehitati 61 600 m<sup>2</sup> elamis-  
pinda, 1987. a peab plaani järgi valmima  
61 900 m<sup>2</sup>. On ju selge, et see aitab kaasa ka  
pedagoogide elamisvõimaluste parandami-  
sele. Käesoleval viisaastakul kulub palju  
ehitusvõimalusi ja -vahendeid rajooni 400ko-  
halise keskhaigla ehitusele Keilas kogumaksu-  
musega ca 12—13 miljonit rubla. Paranevad  
ravivõimalused. Ka majandid on oma rahaga  
rajanud apteeki ja ambulatooriume. Mõo-  
dunud aastal valmisid ajakohased sööklad  
«Rahva Võidu» kolhoosis ja Lenini-nimelises  
kõõgilviljakasvatuse näidissovhoosis, kauplus-  
söökla Alavere sovhoosis. Ehitatud on täna-  
päevased spordi- ja kultuurikeskused Tallinna  
näidislinnovabarikus-sovhoosis, Ranna sov-  
hoosis, Tallinna aiandussovhoosis, Koidula  
kolhoosis, Haiba, Pirita ja Sommerlingi sov-  
hoosis ning mujal. Need asutused on sageli ka  
koolide kasutada. Kultuurimajade ehitamine  
ja remondiga riiklike vahendite arvelt ra-  
joon küll kiidelda ei saa. Seda puudust aita-  
vad leevendada majandite ja ettevõtete kes-  
kustes asuvad ametiühingute klubide saalid.

Rajooni 7 lastemuusikakoolis õpib ligemale  
700 õpilast ja töötab 90 muusikapedagoogi.  
Viimane lastemuusikakool avati Tabasalu  
keskkooli ruumides möödunud õppeaasta  
alguseks. Kitsastes oludes töötab lastemuusi-  
kakool Keilas, sest koolid töötavad kahes



vahetuses ja muusikakool peab osaliselt kasutama Keila 1. keskkooli internaadi ruume. Lastevanemate kulul on avatud 17 muusikaklassi. Muusikainstrumentide, eriti aga orkestripillide muretsemisega näevad nii muusika- kui ka üldhariduskoolid tõsist vaeva. Keila 1. keskkooli juures töötab õpetaja Andres-Aare Toominga juhendamisel ja Harju KEKi majanduslikul toetusel tantsurühm «Spekter». Kollektiivile omistati 1986. a näidiskollektiivi nimetus. See on ka seni ainus näidiskollektiiv rajoonis. Tantsivad lapsed lasteaiarühmadest alates kuni abiturientideni. Päris õiged on kauaaegse Keila 1. keskkooli direktori sõnad: see pole rühm, vaid malev.

Rajoonis töötab 4 lastespordikooli, millest üks on haridusosakonna alluvuses. Spordikoolil puuduvad oma treeningubaasid, rühmad tegetsevad koolide juures. Oleme küll palju ehitanud, aga koolidele ujulaid ei ole. Suviti korraldame Aegviidus ujumiskursusi väliujulas. Tallinna siseujulate kasutamine on raskendatud, sest pakutud hilisõhtused ajad maakoolidele ei sobi. Viimastel aastatel ehitatud koolivõimlad on avarad, mõõdetega 18×36 m või 24×36 m. Tegelikult peaks igal keskkoolil olema kaks spordisaali, sest ühte pole võimalik paralleelklassidega keskkooli kehalise kasvatus tunde mahutada. Koolieelsetes lasteasutustes töötab 28 spordikooli võimlemisrühma lastevanemate kulul.

Kiituväärt on, et Kirovi-nimeline kalurikolhoos finantseerib kunstikooli Viimsi keskkooli õpilastele. Õpilaste arv ei ole küll väga suur, kuid kõik need, kes tunnevad huvi kunsti vastu ja tahavad ise midagi luua, saavad seda teha. Niisuguseid võimalusi peaks muidugi palju rohkem olema.

Meie rajoonis on kolm tugevat ehitusfirmat: Harju ja Mõigu KEK ning EKE Ehitus- ja Montaaživalitsus. Kõigil neil on koolihoonete ehitamise kogemused. Võib öelda, et koolihoonete ehitamine on põhiliselt kulgenud plaanipäraselt. Käesoleval viisaastakul on kavas ehitada 11 koolihoonet ja lasteaeda-alkkooli. Alustasime edukalt. 1986. a avasid ukсед Tabasalu keskkool ja Kolga 8kl kool ning Kose-Uuemõisa lasteaed-alkkool, tänava uued koolihooned Lool, Orus. Lasteaia-alkkooli ehitasid Vasalemma sovhoos (Leholas) ja Loksa kolhoos (Vihasool). Aruküla kolhoos remontis endise Pikavere 8kl kooli hoone, kus alustas tööd Pikavere alkool. Praegu ehitatakse keskkoolihoonet Loksal, alustatud on 9kl kooli hoonete ehitamist Alaveres ja Ääsmäel. Projekteerimisel on Ardu 9kl kooli hoone. Kurt-nasse on lubanud veel sel viisaastakul ehitada lasteaia-alkkooli Kurtina Linnukasvatuse Katsejaam. Kõigis neis valminud ja valmivais koolihooneis on suures ulatuses kasutatud ka põllumeeste kooperaeritud vahendeid. Tabasalu ja Loo kooli on tellinud majandid ise. Kirovi-nim näidiskalurikolhoos on ehitatud ja finantseerinud kaks koolihoonet. Lasteaia-alkkoolid on kõik ehitatud põllumajan-

duslike vahendite arvelt. Koolihoonete ehitamiseks planeeritud summa, mis lähtub õpilaskoha maksumusest (1300—1700 rubla), ei ole piisav ajakohase maakooli ehitamiseks. Koolihooned peaksid olema hoopis paremini projekteeritud ja ehitatud, kuid normatiivid ei luba. Noore põlvkonna kasvatamisel ja õpetamisel kokkuhoitud summad on meie ühiskonnale juba ammu valusalt kätte maksnud, kuid nii objektiivsetel kui ka subjektiivsetel põhjustel pole olukord muutunud.

Uute koolide käikuandmine tähendab hulga pedagoogide töölevõtmist ja korteritega kindlustamist. Mõõdunud aastal andis Ranna sovhoos koos koolihoonega pedagoogidele ka korterid uues majas. Sama kordus Kolgas, kus korterid eraldas Kirovi-nim näidiskalurikolhoos. Anti kõigile, kes tööle asusid ja korterit vajasid. Käesoleval aastal järgis seda eeskuju ka Tallinna näidislinnavabrik-sovhoos. Elamud asuvad koolihoone lähedal — koduaknast võib näha töökohta ja vastupidi. Kirovi-nimelise näidiskalurikolhoosi ehitusbrigaad ehitas 18 korteriga elamu, millest Viimsi kool sai 15 korterit. J. Lauristini nim kolhoos lahendab Oru kooli pedagoogide korteriprobleemid. Loodan, et paljude majandite hea eeskuju on nakatav ja uute valmivate koolide töötajad kindlustatakse korteritega vajaduste ning reaalsete võimaluste piires. On aga piirkondi, kus pedagoogide töölevõtmine sõltub otseselt korterist, seega dikteerivad õpetajate töölevõtmist majandusjuhid, kes valdavad elamispiinda. Majandusjuht peaks koolis nägema oma majandi ühte osakonda ja iga pedagoogi kui selle osakonna vajalikku spetsialisti. Aeg on näidanud, et enamasti nii lahendataksegi korteriprobleemid maal.

Harju rajooni haridusvõrk on väga suur: 46 üldhariduslikku päevakooli ja 5 õhtukeskkooli. Peale selle üks lastekodu, eri-internaatkool ja sanatoorne internaatkool. Koolieelseid lasteasutusi on rajoonis 62, nendest 17 haridussüsteemi omad. Kas see rahuldab? Asutuste arv iseenesest ju rahuldaks, kuid kohtade arv paljudes piirkondades mitte. Eriti tuli see ilmsiks 6aastaste koolitulekuga. Tunduvalt suurenes teises vahetuses õppivate õpilaste arv. Käesoleval õppeaastal õpib rajoonis II vahetuses 87 klassi 1950 õpilasega, mis moodustab 13,4% meie õpilaste üldarvust. Magamisvõimalused oleme loonud — 82% 6aastastest. Kõik vanemad ei soovigi oma lapsi pikaks päevaks kooli jätta. Teise vahetuse suurenemisega muutusid halvemaks keskastme õpilaste kooliolud. Kas see on ikka päris õige?

Haridussüsteem ei olnud 6aastaste vastuvõtuks majanduslikult valmis. Nõuetele vastavad põhiliselt ainult uemat tüüpi lastepäevakodud, koolihooneid on võimaluste piires kohandatud. Isegi praegu ehitatavates koolihoonetes pole arvestatud 6aastaste vajadusi. Projektimuudatuste hammasrattad liiguvad



väga aeglaselt ega taha haakuda koolireformi ja suurtel foorumitel väljaõeldud seisukohtadega. Ehituse ajal siiski muudatusi tehakse ja ruumid kohandatakse vastavalt vajadusele. Kuid on selge, et gaastaste koolituleku edasilükkamine, kuni võimalused loodud, pole mõeldav. Piirkonniti kehtiv erinev koolistruktuur ei võimaldaks ühtset õpetamisüsteemi ja otsese vajaduse puudumine ning raskuste mittetunnetamine pikendaks praegust olukorda veelgi.

Viimasel ajal on pedagoogilises ajakirjanduses palju kirjutatud koolieksperimendist. On peetud ajurünnakuid eri tasanditel, korraldatud laiaulatuslikke mõttetalguid. Siiski tundub, et haridusjuhid ei mõista kooliuuendust ühtmoodi, rääkimata üldsusest, kelle toetust kindlasti ka haridussüsteem vajab. Vabariiklikus ajakirjanduses on avaldatud isegi kahtlust selle üle, kas ühiskond on kooliuuenduseks valmis. Hariduse tippjuhid peaksid rohkem esinema vabariikliku ajakirjanduse veergudel, raadio- ja telesaadetes, et informeerida üldsust koolieksperimendi eesmärkidest ja saavutamise teedest, tõestada uue eeliseid traditsioonilise vana ees. Kas üldsus mõistab uut koolistruktuuri 5+5+2, mille poolest on see parem kui 4+6+2 või 4+5+3? On ju praegu meie koolides palju õpilasi, kellel on tõsisel õppimiskeskusel väheste vaimsete võimete tõttu ja kellel puudub tahe omandada 8klassilist haridust. Mis saab neist edaspidi? Nende arv ju ei vähene.

Võime arvata, et õppetöö parema diferentseerimise, programmide lihtsustamise ja nõudmiste muutmisega paindlikumaks on võimalik midagi ära teha. Klasside ja koolide hulk vaimse arengu peetusega lastele (VAP) ei rahulda meid kaugeltki. Koolikohustus kestab praegu 17. eluaasta lõpuni. Mis saab aga neist, kes ei suuda ja kes ei taha 10 aastat koolis käia? Kas neile tekib mingisugunegi võimalus elukutse omandamiseks, nagu on paari kutsekeskkooli juures praegu 7klassilise haridusega noortel? Loomulikult pole mõtet seda propageerida, kuid eluline vajadus ei näi kaduvat, olgugi et me seda avalikult ei tunnista ning ajame süü kooli ja kogu haridussüsteemi kaela.

Vähe tegeldakse praegu andekate õppuritega. Tavalises koolis langevad nad keskpäraste tasemele, sest omandavad kõike kerget vaevaga ega harju oma võimete kohaselt töötama. Rohkem on vaja avada süvaõppega klasse ja koole. Praegu on Harju rajoonis ainult üks süvaklass (Keila 1. keskkool, vene keel). Maakoolides on omad raskused — ühes koolis ei ole piisavalt andekaid õpilasi klassi avamiseks, aga internaadi puudumise tõttu pole neid võimalik mujalt juurde võtta. Ka materiaalbaas pole praegu piisav. Näiteks reaalinete õpetamiseks (matemaatika) on vaja kindlasti arvutit. Praegu toimub informaatika õpetus rohkem teoreetiliselt. Meie rajoonis saavad siiski pooled keskkoolid kasu-

tada majandite ja asutuste arvutuskeskusi. Aga ülejäänud?

Nii nagu õpilased, pole ka õpetajad ja koolijuhid ühtviisi andekad ega võimelised ise kõige uuega kaasa minema, iseseisvalt uut looma. Neid on vaja aidata. Kas oleme pannud oma arvuka õpetajate-metoodikute ja vanemõpetajate pere metoodikatalituse teenistusse? Kaugeltki mitte! Oleme mõelnud sellele, et lähtuvalt ainetevahelistest seostest vaataksid õpetajad-metoodikud ja vanemõpetajad läbi ainet programme ja annaksid juhtnööre väiksemate kogemustega õpetajatele programmitmaterjali käsitamiseks — tooksid välja selle, mida ühes aines õpituna saab kasutada mitmes teises aines.

Noortele koolijuhtidele on vaja määrata šeffideks võimekad ja stabiilsed koolijuhid. Sellega tegeleb rajooni direktorite nõukogu. On iseenesestmõistetav, et kogenud koolijuhid oskavad oma noorele kolleegile paremat nõu anda kui haridusosakonna töötajad. Tahame ja püüame sinna poole, et haridusosakonna inspektor või inspektor-metoodik oleks ühtlasi koolinõunik, kes annaks tarka nõu kooli juhtimises ja õppekorralduses. Majandusprobleemid poleks tema ala. Praegu meil niisugust kaadrit ei ole. Kõik sellekohased seaduslikud aktid on laiali paisatud, puudub ülevaade, seetõttu pole nad ka kasutatavad. Tunduvalt on vaja lihtsustada asjaajamist. Midagi peale statistika pole lubatud küsida. Tegelikult oleks vaja küsida paljugi, mida allasutuste kohta vaja teada. Mitmedki ühekordsed statistikaaruanded tõestavad, et tõenäoliselt ei oska isegi selle vormi välja mõtlejad saadud andmetega midagi peale hakata, veel vähem, et nendest oleks praktilist kasu. Niisugusest mõttetust tööst peaksime ükskord loobuma.

Läbimõtlemit vajab ka õpäevase õppepäevade rakendamine. Esialgu teeme seda üksikutes koolides tervikuna ja mõnes koolis osaliselt. Nagu arutelud näitavad, toetavad lapsevanemad meie algatust. Konkreetsetes oludes tuleb läbi kaaluda uue mõtte head ja vead. Ainus, kelle kasu pärast võib midagi ette võtta, on õpilane. Temast tulebki lähtuda. Kuid tegelikkuses sõltub ettevõtmise edukus põhiliselt õpetajast, tema arukast töökorraldusest tunnis. Õpilase päeva pikenedes peab vähenema kodutöö maht. Kas seda suudetakse praeguste programmide ja õpikute juures, näitab aeg. Kus aga eksperimendiks on luba antud, seal tuleb oma tööd tõsiselt jälgida ja analüüsida, et mitte hiljem teisi ebaõnnestumises süüdistada.

Koolides on kasutusel muidki eksperimenterimise vorme, kuid need peavad lähtuma õppekasvatustöö paremustamisest. Uutmise ajal ei tohiks olla eksperimenti eksperimenti pärast. Kool kasvatab inimest tuleviku jaoks ja seetõttu pole meil kellelgi õigust lastega katsetada. Ainult edasiviiv ja arukalt läbi mõeldud eksperiment õigustab end.



## Kõlblusteadvuse kujunemise aspekte II\*

VEERÄ ARAK,  
TRÜ filosoofiakateedri õpetaja

### KÕLBELINE ENESEHINNANG

Nagu juba öeldud, põhjustab suurenenud huvi kõlbliste omaduste vastu mürsikul suuremat tähelepanu ja tundlikkust omaenda ja ka teiste käitumise hinnangute suhtes. See aga tähistab uut tasandit kõlblise teadvuse arengus — kõlblise enesehinnangu tekkimist. Kõlbeline enesehinnang aitab inimesel korrigeerida oma käitumist vastavuses teatud eesmärgi ja ühiskonna objektiivsete vajadustega (3, lk 97). Vajadus oma käitumist mõista ja seda vastavuses nõuetele hinnata realiseerub eneseanalüüsi protsessis.

Eespool nimetatud mürsikuea kõlblise enesemäärangu iseärasused mõjustavad ka tema enesehinnangut. Selle valdavalt emotsionaalne iseloom tingib järske üleminekuid ühest äärmuslikust enesehinnangust teise: nii teiste kui ka omaenese käitumist hinnatakse maksimaalskaalas. Need hinnangud ei lähtu mingitest üldistest põhimõtetest, vaid situatsiooni iseärasustest või rühma huvidest. Taotledes iga hinna eest tunnustust rühmas, pöörab mürsik peatähelepanu oma käitumise välisele küljele, jättes selle seesmise poole (motiivi) märkamata. Seda kinnitavad paljud lastepsühholoogia uurijad (T. Dragunova, B. Kunitsõna jt). Nii näiteks palve peale nimetada oma puudusi, loetleb mürsik neid, mis leiavad väljendust n-õ välises tegevuses — edukus õppetöös, suhetes eakaaslastega. Seejuures ta nimetab neid puudusi, mida on tema juures ära märkinud teised. See tähendab, et sellel perioodil omab mürsikute kõlbeline teadvus veel konkreetset, situatiivset iseloomu, mistõttu nad armastavad parema meelega rääkida teistest kui iseendast. Mürsikul on raske isennast iseloomustada, tunduvalt hõlpsam on tal seda teha teiste puhul (2, lk 60). Kõlblisel enesehinnangul on suur tähtsus kõlblise eneseteadvuse edasises arengus. Sellest sõltub moraalne eneseregulatsioon, oskus valitseda oma emotsionaalseid seisundeid, enesekontroll ja enesekasvatus.. Kõlbeline enesehinnang reguleerib ka suhteid teiste inimestega, tagades valikulise suhtu-

mise teiste hinnangutesse. St, et kõlbeline teadvus muutub seesmiseks kõlbliseks enesereguleerimise vahendiks, kuigi murdeaalistel on ta veel suuremalt jaolt seotud käitumise välise küljega. Seejuures on tähtis märkida ära seda, et eneseregulatsiooni efektiivsus sõltub suuresti sellest, kas mürsiku enesehinnang leiab kinnitust (tunnustamist) ümbritseva keskkonna poolt. Tunnistades ja hinnates eneses teatud kõlbliste omaduste olemasolu, annab mürsik nende kaudu hinnangu ka oma kõlblisele palgele tervikuna. Kui aga enesehinnang erineb tugevasti teiste suhtumisest temasse, võib see kutsuda esile kõhklust ja ebajärjekindlust käitumises, vastupidises olukorras aga suurendab selle sihipärasust ja tasakaalukust.

Nii nagu kõik teisedki mürsiku suhtlemisvormid, omab ka tema enesehinnang tugevat emotsionaalset värvingut. Selles eas võiks seda pigem kõlbliseks läbielamuseks nimetada. Valdavalt emotsionaalne suhtumine tegelikkusesse ongi mürsiku kõlblise kogemuse põhiline iseärasus.

### KÕLBELINE TUNDMUS

Kuigi kõlbeline subjekt õpibki alguses hindama teiste inimeste tegevust ja käitumist, oleks vale arvata, et kõlbliste väärtuste omandamine toimub ainult kriitilise (või positiivse) suhtumise kaudu teiste käitumisse. Igasugune uus teadmine muutub meie teadvuse püsivaks sisuks ainult sel juhul, kui ta seostub vastava suhtumisega ja tunnetatakse kui isiklikult tähtsat (3, lk 112).

Kõlbeline tundmus — see on eriline subjektiivne reaktsioon vastuolule, mis on ja mis peab olema. Inimene suhtub emotsionaalselt nendesse nähtustesse, millel on tema silmis väärtus. Kui ta näiteks suhtub ükskõikselteatud moraalinõuete rikkumisse, siis me võime kahelda tema enda moraalses kindluses. Tundes pahameelt ebamoraalsuse ilmingute vastu, inimene mitte ainult ei hinda neid ratsionaalselt halvaks või ebasoovitavaks, vaid väljendab ka isiklikku suhtumist neisse. «Tundmus peegeldab isiklikult tähtsat kogu tunnetatavast objektiivsest reaalsusest ja iseendast» (1, lk 206). Tundmus suunab meie käitumist ja võib isegi esile kutsuda teatud kõlblisi akte. Igasugusel kõlblisel tundmusel on kaks külge — «mina» ja «teised». Peale tunnetava subjekti eeldab see ka teise olemasolu, kelle suhtes ta reageerib (1, lk 207). Kuid mitte ainult suhtumine teisesse, vaid ka igasugune suhtumine iseendasse on seotud emotsionaalse elamusega. Kõlbeline enesehinnang kui emotsionaalne suhtumine iseendasse objektiveerub eneseväärikus-, au-, kohusetundes jms, tagades isiksuse seesmiste väärtuste ühtsuse ja terviklikkuse. Tihti võidakse isegi teatud kõlblised väärtused omandada ümbritsevate inimeste püsiva emotsionaalse reaktsiooni surve. Näiteks võiks tuua valgete laste suhtumist neegritesse USAs.

\* Algus NK eelmises numbris.



Seni vaadeldud nn välise kogemuse käigus kujunes põhiliselt kõlbelse teadvuse emotsionaalne külg, olles sõltuv vahetutest suhetest ja situatsioonidest. Elades läbi ja kaasa tundes teisele õpib mürsik kõlbelse enesetunnetuse käigus kasutama neidsamu tundmusi ka iseenda suhtes. Kui algul elatakse põhiliselt läbi oma suhteid ja seisundit eakaaslaste rühmas, siis nüüd hakkab tekkima huvi ka oma kõlbelse omaduste ja väärtuste vastu, oma iseärasuste ja käitumise analüüsi vastu. Suurenev huvi oma sisemaailma vastu tekitab huvi ka teiste kõlbelse käitumise seesmiste põhjuste vastu. Kõlbelse kogemuse käigus ei piirduta enam teo tulemuse teadmisega, vaid püütakse lahti mõtestada ka selle motiivi. Kuid teise inimese sisemaailm on meile kättesaamatu. Kõlbelse eneseteadvuse arenguks on aga ka sellist kogemust vaja. Siin tuleb meile appi ilukirjandus või mingi muu kunstiliik.

«Elu tunnetamine kunstiliste kujundite kaudu — see ei ole lihtsalt ekspressioon ja katarsis, vaid tähtis integratiivne töö nii ümbritsevas maailmas, kui iseeneses orienteerumisel» (3, lk 120). See nn vahendatud kogemus aitab meil avada teiste inimeste kõlbelse tundmusi ja sel viisil rikastada oma sisemaailma. Ka siin on väga tähtis kaasaelamine kirjanduslike kujude unistustele, kõhklustele ja kõlbelse tõe otsingutele. Seda liiki kõlbelse kogemuse mõjust räägivad kõlbelised iseloomustused, mis on käibele võetud kirjandusest: obloomovlus, kilplus jms. Me mitte ainult ei ela kaasa raamatukangelaste tunnetele, emotsioonidele ja kõlbelistele probleemidele, vaid võrdleme neid ka omaenda elamuste ja arusaamadega. See sunnib mõtisklema oma enese veendumuste ja väärtuste üle. Tänu sellisele ideoloogiliselt vahendatud kogemusele jõutakse arusaamisele, et mitte alati ei pruugi kavatsus ja teo resultaat kokku langeda, et ka hea kavatsus võib viia ebamoraalse teoni. Ja millel on samuti suur tähtsus — kujuneb oskus kõlbeliselt hinnata ka neid inimesi ja nende käitumist, kellega ei olda vahetult seotud. Kõlbelised veendumused ja hinnangud hakkavad üha vähem sõltuma üksikust käitumisaktist, need mõjustavad nüüd kogu isikuse käitumist tervikuna. Kõlbelistes hinnangutes hakkavad prevaleerima teo seesmised motiivid. Nii üldises enesetunnetuses kui ka kõlbelises eneseteadvuses saab alguse uut liiki kogemus, nn seesmine kogemus. Sel tasandil väljub enesetunnetus «mina ja teine» raamidest «mina ja mina» tasandile, kõlbelse enesetunnetuse objektiks muutub tunnetuse subjekt ise. Enesetunnetuse põhilisteks instrumentideks saavad enese ja oma käitumise analüüs. Analüüsides oma käitumist, püüab subjekt suhestada seda teo motiiviga, mida ta püüab realiseerida. Inimene motiveerib oma käitumist sõltuvalt oma arusaamast ühiskonna nõuetest ja oma nõuetest iseendale.

22 Isikuse motivatsioonisfäär sisaldab endas nii vahetult toimivaid motiive kui ka teadlikke

kavatsusi, mis tulenevad teatud moraalsetest normidest, printsiipidest, ideaalidest (1, lk 176). Eneseanalüüsi aluseks muutub mitte võõras, vaid isiklik kogemus. Valdavaks mehhanismiks kõlbelse teadvuse arengus saab identifitseerimine (kujundiga). «Erinevalt matkimisest on identifitseerimine keerulisem protsess, mille käigus isiksus võtab üle (tajub) mitte ainult teise inimese üksikuid käitumisviise, meeoleolu, tundeid või ideid, vaid võtab teda kui tervikut, omastab tema psühholoogilise struktuuri põhiomadusi (1, lk 255). Identifitseerides end soovitava rühma, ühiskonna üldistatud kujundiga, omandatakse rühma või ühiskonna üldised printsiibid ja nõudmised. Seejuures eeldab identifitseerimine mitte ainult selle matkimist, mis on, vaid ka seda, mis peab olema.

### NOORUKI KÕLBELINE TEADVUS

Noorukite kõlbelsele teadvusele on veel pikka aega omased mürsikuea põhiomadused — liialdatud emotsionaalsus, maksimalism, negativism, hoiakute ebapüsivus. Samal ajal aga tähistab noorukiiga isiksuse sotsiaalse tegevussfääri laienemist.

Nooruk on rohkem täiskasvanu moodi. Ja kuigi õpilastel jääb põhiliseks tegevusalaks ikka veel õppimine, muutuvad selle motiivid: eesmärgiks on nüüd lähim tulevik, valmistumine tulevaseks elukutseks. Erilist tähtsust omab nooruki lülitumine ühiskonna sotsiaalpoliitilisse ellu. Astumine komsomoli, passi saamine, osavõtt valimistest tähistab väljumist eakaaslastega suhtlemise kogemuste raamidest. Nooruk hakkab end pidama ühiskonna liikmeks (kodanikuks) ja käsitama kõike toimuvat kui oma elu osa. Siit üha suurenev huvi ühiskondlik-poliitiliste sündmuste vastu ning kindlasti isiklik suhtumine neisse. See kõik mõjustab nii enese- kui kõlbelist teadvust.

Eriti oluliseks tuleb pidada oskuse ja vajaduse tärkamist teha vahet oma isiklike, kollektiivsete ja ühiskondlike huvide vahel. Nooruk ei piirdu nüüd ainult üksiku juhtumi või teo kõlbelse hinnanguga, vaid püüab seda seostada üldiste moraalnormidega. Aga et ta siiski asub alles elu lävel, on tema kõlbeline teadvus veel kujunemisejärgus. Just see eluristteel asumine määrabki noorukite kõlbelse teadvuse eripära — selleks on orienteeritus tulevikule. Ja nagu ütleb I. Kon, nooruk elab tulevikule, olevik on tema jaoks ainult ettevalmistus «tegelikuks» eluks. See määrab ära mitte ainult noorukite kõlbelse teadvuse spetsiifika, vaid ka selle mõjuallikad.

Suhtlemisringi laienemine väljapoole perekonna ja eakaaslaste rühma piire rikastab nooruki kõlbelse kogemusi. Ta hakkab aru saama, et ideaalid on veel kaugel tegelikkusest ja et erinevatel inimestel on need erinevad. Kõlbelised konfliktid sunnivad analüüsima kõlbelse nõudmisi ja nende mõtet inimesele. Tekib kriitilisus nii enda kui ka teiste suhtes. Kuid see kriitilisus on seotud veel

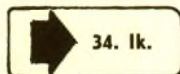


küllaltki piiratud kõlbelise kogemusega ja romantiliste püüdlustega ideaali poole. Ühelt poolt on see soodne eeldus kõrgete kõlbeliste ideaalide ja omaduste kasvatamiseks. Teiselt poolt toob see kaasa maksimalismi — kõrgendatud nõudmised ja hinnangud, mis segavad tegelikkuse adekvaatset mõistmist. See mürsikueast pärit hüperkriitilisus iseloomustab veel kaua aega noorukite arutlusi ja otsustusi. Nende romantilised ideaalid ei leia tihti tegelikkuses kajastamist, mistõttu neile näib, et maailm ei tunnusta neid. Seepärast on noorte kõlbelises kasvatuses väga tähtis kujundada oskust võidelda oma ideaalide teostamise eest, mille käigus kujunevad ka vastavad kõlbelised omadused. Sellest, kuidas osatakse lahendada ideaali ja tegelikkuse vastuolu, oleneb isiksuse edasine tegutsemistahe ja -aktiivsus.

Nooruki kõlbelise teadvuse omapära mõjutab veel asjaolu, et ta asub oma eluvaliku teel: peab valima elukutse ja elukaaslase, tal peab kujunema isiklik suhtumine sotsiaalsetesse nähtustesse, tekkima elumõte. Siit ka suurem subjektiivsus kõiges suhtumisel. Samas aga muudab orienteeritus tulevikule küllaltki hooletuks oleviku suhtes.

Saavutades teatud sõltumatuse perekonnast, orienteerub nooruk eakaaslaste rühmale. Suureneb sõprade osatähtsus, kelle arvamusel on suurem kaal kui täiskasvanutel. Eakaaslastega ühendab teda ühine tung iseseisvuse poole, mis aga alati ei leia täiskasvanute tunnustust. «Kollektiivsustunne» saab eesmärgiks omaette. Oma tegude õigustamiseks piisab sellest, et «kõik tegid nii». See väljendub noorukite rühmade erilises ühtsuses: žargoonis, käitumisviisis, moes jms. Kuid välise fassaadi taga on kõhklev ja ennast otsiv noor inimene. Noorukite rühmas saavutatakse tihti ainult näiline enesekindlus, mis sugugi ei tähenda, et nad ei mõtiskleks üldinimlike väärtuste üle.

Selles vanuses on väga tavalised kõlbelised konfliktid. Meie kasvatussüsteem propageerib kõlbelisi tõekspidamisi küllaltki ideaalses vormis. Kõlbelistel konfliktidel on aga ideaalne lahendus tihti ainult kinos või raamatutes.



## Kasvatuse harmooniast

**SYLVIA HERMAN,**  
**VÕTi pedagoogikakateedri juhataja,**  
**dotsent**

Viimased aastad on eriti teravalt tõstatanud nüüdistunni probleemid. Põhiliselt piirduakse didaktilis-organisatsioonilist laadi küsimustega. Hoopis harvem kerkib vaieldavaks tunni kasvatuse mõju. (1)

H. Liimets tõstatab artiklis «Õppeprotsessi ja isiksuse areng (1, lk 4—6) mõistete selgeksrääkimise vajaduse. Ebaselgust toob «kasvatuse» kui mõiste mitmetähenduslikkus.

Lähtutakse sellest, et peale äraõpitud teadmiste ja kujundatud oskuste-vilumuste tekib õpetamisel veel teisigi muutusi. Ometi ei lõpeta seegi mõiste *kasvatus* mitmetähenduslikkust. Kasutades kasvatuse mõistet õppeprotsessis, võiks lähtuda H. Liimetsa soovitusest käsitada kasvatust kui lapse arengu eesmärgipärasust suunamist. Seega kasvatada (lapse arenemist suunata) saab juhul, kui on selge eesmärk, teada situatsioon, milles arenemise (arengu) suunamine toimub, kui tunneme arenemise seaduspärasusi ja kui meie kasutuses on vahendid, millega tekkinud muutusi mõõta.

Et kool tegeleb plaanipäraselt õpetamisega, on ajalooliselt välja kujunenud kasvatamine õpetamise ajal. On palju räägitud õpetamise ja kasvatamise ühtsusest ning erinevusest. Ometi ei ole kõik veel selge. Olenevalt õpetamise korraldusest võib õpetuse kasvatusmõju olla neutraalne, isegi negatiivne, tekitada õpilastes vastuseisu õppimisele. Õppimine võib viia kvalitatiiivsete muutuste tekkimisele mitte ainult vaimses, vaid õpilase kõigis sfäärides. Siis võime rääkida nii õpetuskui kasvatusefektidest. Kõneldes kasvatavast õpetamisest, ootame muutusi õpilaste psüühiliste funktsioonide kvaliteedis, võimetes, isiksuse integraalsetes karakteristikutes.

Nüüdiskooli iseloomustab õppe- ja kasvatuseprotsessi täiustamise püüe, sest on vaja kasvatada terviklik inimene. Sellest tulenevalt peavad mitmed kasvatusteadlased, nagu I. Harlamov, B. Lihhatšov jt vajalikuks vaadelda õpetamist ja kasvatamist tervikliku protsessina. Õpetamise ja kasvatamise terviklikkus saavutatakse aine faktilise, maailma-vaatelse ja kõlbelise külje püsiva omandamisega. Et saavutada veel õpetuse ja kasvatuse ühtsust, on vaja tund ja tunnivälised üritused ühitada.

Lähtudes kasvatuse olemusest peab I. Har-



lamov (5) pedagoogilise protsessi terviklikkust väga oluliseks. Kasvatuse terviklikkus väljendub selles, kuivõrd õpilased valdavad eri elusfääride teadmisi, oskusi, vilumusi, arendavad oma loominguilisi võimeid ja kujundavad sotsialistliku elulaadi suhteid. Selline õpetamine ja kasvatamine soodustab õpilasel kindlate omaduste kujundamist. Mõistes «terviklik kasvatus» laias tähenduses ei saa välistada õpetust, sest siingi on eesmärgiks õpilase isiksuse kujundamine. Seda ei saa teha ka ainult «puhta» kasvatusena, see on vaja seostada õpetusega. Näiteks ei saa õpilast kujundada viisakaks ja inimesi austavaks, kui ei avata käitumise eetiliste normide olemust. Käitumisreegleid kinnistamata ei saa neid elus kasutada. Töökasvatus ei ole võimalik ilma töö õpetamiseta. Aga õpetuse tulemuslikkus sõltub oluliselt kasvatusfaktoritest. Seega jääb nii õpetusele kui kasvatusel oma spetsiifika.

Kui arenev isiksus omandab teadmised, praktilised oskused, vilumused, loomevõimed, siis nimetame tulemust hariduseks (õpetatus). Kui kujunevad isiksuse mitmesugused omadused, mis määravad tema käitumise ühiskondlik-poliitilises elus, töös, suhetes teiste inimestega, iseloomustab teda kasvatus. Õppe- ja kasvatustöö koolis on väheefektiivne, kui selle terviklikkus häirub. Järgneb kas halb edukus, vähene kasvatatus või mõlemad. Õpetus kui kasvatus koostisosa ei saa isiksuse arengut täielikult kindlustada. Isiksuseomaduste kujundamisel, mis väljenduvad käitumises, vajaneb veel kasvatus spetsiifilisi meetodeid. Õppeprotsessis alahinnatakse laste emotsionaalsuse arendamist, esteetilist kasvatust igas tunnis. Aine omandamine selliselt tekitab lastes indiferentse suhtumise õppimisse, takistades teadmiste üleminekut veendumusteks. Kasvatust õpetamisel segab ka aine ülearune keerukus või liigne lihtsustamine. Kaob huvi. Liigne verbalism või pragmatism takistab kasvatust. Liialdatud praktiline tegevus jätab varju teised isiksust kujundavad mehhanismid (sõna, suhtlemine). Pedagoogilises protsessis kui tervikus kujunevad õpilase intellektuaal-emotsionaalsed suhted tegelikkusega. Õpetamise esimesel etapil kujuneb õpilase tunnetustegevus, teisel — tekib käitumiskogemus. Neid kahte ühendades kindlustab õpetaja õpilase tervikliku arenmise.

## ÕPILASE ISIKSUS JA KASVATUS

Pedagoogika teooria ja kasvatus praktika põhiprobleem on ikka olnud isiksuse kasvatamine, st isiksuse arengu suunamine. Isiksust uurivad mitmed teadused, kasutades spetsiifilisi termineid. Nii kirjeldab pedagoogika, uurides õpilase isiksuse kujundamist kasvatusprotsessis, oma aines isiksust pedagoogika terminitega. Lähtuti mõistetest inimene — indiviid — isiksus. Filosoofilistest alustest lähtudes määratleti õpilase isiksuse pedagoogilise mõiste tunnuseks arenev suhete süs-

teem: ühelt poolt on määrav tunnus suhe maailmaga, ümbritseva sotsiaalse tegelikkusega, teiselt poolt suhe iseendaga, millisena õpilane end ise näeb, milline on tema eneseaustus. Pedagoogika rakenduslikust aspektist sobib meie arvates pedagoogikadoktor Zdenek Helusi (6) isiksuse kontseptsioon potentsiaalset õpilasest.

Meie senine isiksuse määrang on ühiskondlik-ajalooline tüüp kui ideaal, võimalik ja vajalik kindlal ajaloolisel perioodil. Kuid see pole sama mis konkreetne individuaalne isiksus. Sellise ideaali — harmooniline, igakülgsest arenenud isiksus — realiseerimine saab toimuda vaid indiviidi isiksuse kaudu, mis erineb oma kordumatuses ainulaadse kehalise konstitutsiooni, oma biograafia, ainult temale kuuluvate eelduste, suhete ja rahvusest tingitud omapäraga.

Ka V. Davõdov (3, lk 5) märgib isiksust kui ontogeneesi suhtelisel hilist produkti. See kujuneb alles küpsmise lõpul ja mõnikord hiljemgi. Mitte igapäev ei arene isiksuseks, kuigi nõuame, et igapäev peab isiksuse kasvatama. Sotsialistliku kooli sihipärane suundus on isiksuse arendamine. Koolis oleks inimese arenemise integreerivaks faktoriks edukas toimetulemine. Samaaegselt peaks indiviidil endal olema eeldus isiksuseks saada. Praeguses kasvatuses on rõhk asetatud isiksuse arendamise välistele teguritele. Helus lähtub oma teoorias sellest, et kõik väline tuleb õpilasel tajuda, aru saada, teadvustada. Olgu kui tahes hästi organiseeritud õppe- ja kasvatusprotsess, annab väline mõjutus ainult siis efekti, kui indiviidis endas on olemas eeldus saada isiksuseks, st kui ta on potentsiaalne isiksus. Mitte olla isiksus — see on eneserealiseerimise puudus, lõhe inimeses, kes ei ole oma võimalusi rakendanud, neid loominguilisel otsinud. Võimalus igapäev isiksuseks saada on ühiskonna küpsuse võtmekriteerium.

Isiksuse subjektsusekategoriaga kriipsutatakse alla tegevust, mis muudab suhteid, elutingimusi ja avaldab samaaegselt indiviidile enesearendavat mõju. Selline tegevus peab toetuma teadvusele.

Esialgu on iga inimene potentsiaalne isiksus, ka õpilane. Juured peituvad kahes allikas. Need on:

### 1) inimese biosotsiaalne olemus.

Inimene on biosotsiaalne olemus. Tal on eeldused saada ühiskondlikuks olevuseks, teadvustatult tegutsejaks, isiksuseks, kes on võimeline ümbritsevat tööga muutma. Eeldus olla isiksus on peidus igas indiviidis. Eelduste aktualiseerimine oleneb teatud tingimustest, eelkõige on oluline

### 2) väline ühiskondlik-kultuuriline tegelikkus.

Tähtis on, et väline didaktiliselt liituks konkreetse indiviidi arenemisega. Et indiviidist saaks isiksus, on vaja, et ta otsustaks, võtaks endale vastutuse, määratleks ennast, saaks kompetentseks, kõlbeliseks, harituks. Alati ei



mõju väline ühiskondlik kultuuriline tege-  
likkus nii, et toetaks indiviidi seesmisi eeldusi  
seal, kus vaja ja abistaks sellega tema isiksuse  
arenemist. Samuti võib indiviidil endal jääda  
ammendamata osa võimalusi enesearen-  
damiseks.

### KOKKUVÕTVALT

Õpilane, olles konkreetne indiviid, potent-  
siaalne isiksus, on determineeritud kooli  
programmiga ja oma individuaalsete eeldus-  
tega nii, et teda suunatakse väljast, sama-  
aegselt peab ise end suunama, st enese-  
regulatsioon tegevuses, milles ta kujundab  
oma tulevast isiksust, realiseerib oma tulevast  
subjektsust. Oluline on realiseerida oma füüsi-  
lised, samuti bioloogilised eeldused vastasti-  
kustes suhetes ümbritsevaga.

Ideaal igakülgset arenenud harmoonilisest  
isiksusest on väline. Ta peab mõjuma õpi-  
lasele nii, et õppe- ja kasvatusprotsessis  
kujuneks ta õpilase isearenemise autoidea-  
lik, oleks interioriseeritud tema isiksuse  
eneserealiseerimise strateegilises plaanis.

Pedagoogilis-psühholoogilisel tasemel koolis  
toimetulek peaks abistama õpilasel oma po-  
tentsiaalse isiksuse realiseerimist. Selleks  
peame kindlustama õppe-kasvatusprotsessis  
õpilase isiksuse kui subjekti geneesi.

Väline juhendamine seisneb selles, et määra-  
ta õpilase aktiivsuse võimalused, ergutada  
aktiivsusele, et ta vastavalt arengutasemele  
tunnetaks, et ta vastutab oma edukuse, oma  
hariduse ja kasvatus eest. Seega väline  
juhendamine peaks rajama õpilase enese-  
regulatsiooni, enesejuhtimise alused. Sel juhul  
eneseregulatsioon jätkab välist regulatsiooni  
ja täiendab seda. Oluline on õpilase initsiati-  
iviks leida küllalt vaba ruumi. Õpilasel on vaja  
võimalust diskuteerida, ise otsustada ja seega  
ka vastutada oma tegevuse eest. Senine õppe-  
ja kasvatusprotsess kannatab välise üle-  
reguleerimise ja range reglementeerimise all.  
See on täidetud kõikvõimalike tegevusprog-  
rammidega. Juba algklassidest alates juhi-  
takse õpilase iga sammu, keskendumiseks ei  
jää aega. Ta täidab heatahtlikult korraldusi,  
töötab, tegutseb ja on väliselt aktiivne. Tege-  
likult on see formaalne aktiivsus. Õpilane ei  
teadvusta oma tegevuse eesmärke ega suhteid  
tegevuses. Täitja positsioon ei võimalda tal  
oma isiksuse arendamist ei õpitegevuses ega  
loomingus.

Indiviid saab isiksuseks, kui ta on subjekt  
ja mitte ainult suhete produkt. Indiviid peab  
teadlikult neid suhteid kujundama. Suhteid  
muutes areneb ta ise. Kui õpilane on po-  
tentsiaalne isiksus, siis on ta ka subjekt ainult  
potentsiaalselt.

Oma subjektsuse varasemal staadiumil töö-  
tab õpilane õppematerjali ümber, lülitab oma  
kogemustesse, mis saavad indiviidi enese-  
regulatsiooni tegureiks. Kasvatuse ja õpetuse  
mõjul kujuneb suhtumine iseendasse. Õpilane  
hakkab tegelema enesekasvatusega olemus-

likult ja loob sotsiaalseid suhteid õpetajate  
ja teiste inimestega. Enesekasvatuse selles  
staadiumis võib tekkida enesest võõrandu-  
mine. Kolmandas staadiumis on vaja õpetaja  
abi õpilase osalemiseks mitmesugustes õppe-  
ja kasvatusprotsessi situatsioonides. See aitab  
tal planeerida, suunata, hinnata oma huvita-  
tust kooperatiivsest tegevusest. Siin saab õpi-  
last mõjutada mitte ainult otse, vaid kaudselt  
kasvatustõelise toetades. See on vajalik, et  
õpilane saaks tunnetada ennast ja kaas-  
õpilasi kui subjekte. Selles staadiumis oman-  
dab kasvatuses olulise koha õpilase enese-  
mõistmine. Oluline on ta oma õppe- ja kasva-  
tuse eesmärgi määramine, reaalne, jõukoha-  
susest lähtuv eesmärk, mida õpilasel peab  
olema võimalik saavutada ja saada subjektiks.  
Kuigi õpilane ei ole veel subjekt, ületab  
ta raskusi õpetaja abiga, et kujundada oma  
motivatsioon, rakendada eneseregulatsiooni  
nagu isiksus-subjekt.

Suhetes õpetaja — õpilane on õpetaja ergu-  
tav abistav. Seejuures ei pea õpilane tundma  
sõltuvust õpetajast. Suhetes õpilane — kaas-  
õpilane vahendab õpetaja tegevus õpilase  
kohustuste teadvustamist enda ja teiste ees,  
vastutust töös osalemisel, arenevad isiksuse  
kollektivistlikud jooned. Suhetes õpilane —  
õppeprogrammi (õppe-eesmärgid, -ülesanded,  
-materjal) kujundab õpilane õpetaja juhti-  
misel suhtumise ühiskondlik-ajaloolisse situ-  
atsiooni, süsteemi, teaduse alustesse ja loob  
oma kogemuste süsteemi, maailmavaate,  
arendab oma vaimseid võimeid ja teisi  
isiksuseomadusi, teadlikult reguleerides oma  
isiksuse kui subjekti kujunemist. See on enese-  
regulatsiooni tuum, et sihikindlalt iseseisvalt  
tegukseda. Õpetaja peab õpilast toetama eriti  
neis tegevustes, kus ta on keskne. Selle määra-  
vad kolm tunnust:

- Õpilane tunnetab ülesande tähendust ja  
määrab enesearenemise, eneserealiseerimise.
- Õpilane tunnetab ülesande raskust, määrab  
potentsiaalsed reservid selle ületamiseks ene-  
setäiendamiseks või teistega koostöös, aga ka  
töös kirjandusega jm.
- Ülesande lahendamise aktiivsus, kus ta  
realiseerib eneseusalduse, kasutades ka kollek-  
tiivset tegevuse tulemust.

### HARMOONIAST KASVATUSES

Soovides jõuda iga õpilase arenguvajaduste  
rahuldamiseni, on vaja uuendada kool, õpe-  
taja-kasvataja, programmid, õppevahendid  
tasandamiseks tänase kooli paratamatuid puu-  
dusi. Kasvatatuks ja õpetatuks tervik-  
inimeseks saamine eeldab soodsaid tingimusi,  
pedagoogilise protsessi kõrget toonust, mis  
viib nii õpetaja kui õpilase otsivale aktiivsu-  
sele, loob võimalused eri mõtlemistüüpide  
arenemiseks. Kasvatus kui ühiskonna struk-  
tuuri oluline element kindlustab ühiskonna  
enda alalhoiu, aga ka inimese kujunemise,  
kes toob kasu endale ja ühiskonnale, kes on  
valmis selles ühiskonnas elama. Seda suudab



pedagoogika, kui rakendab kasvatuses harmoonia põhimõtet. Juba V. Suhhomlinski pööras tähelepanu pedagoogiliste mõjutuste harmooniale, pidades seda kasvatuses põhiliseks seaduspärasuseks. Iga üksiku kasvatusvahendi, meetodi, võtte pedagoogiline efekt sõltub sellest, kuidas läbimõeldult kasutatakse neid teiste võtetega koos või nende taustal, arvestades olemasolevat kasvatussituatsiooni.

Kasvatuspraktikas esineb tihti meetodite, võtete ja vormi vasturääkivust seatud eesmärgile. Kui õpetaja, soovides kujundada kollektiivsust, rakendab juhtimist väljastpoolt, organiseerib õpilastele kohustuslikke kogunemisi, koosolekuid, et mõjutada nende teadvust sõnaga, siis kasvatus efekti ei ole. Vaja on diskussioone, vaidlusi, arutlusi, kus igaüks saab oma arvamuse esitada, ise mõelda ja otsustada. Pole vaja kohustuslikke otsuseprojekte ja otsuseid. Vorm, mis ei vasta sisule, piirab selle kasvatusvõimalusi. Kasvatusvõtted nagu meetodidki ei kujunda isiksust vahetult, vaid potentsiaalne isiksus tuleb lülitada erinevatesse suhetesse ja suhtlemisvormi. Arvestada tuleb individuaalseid iseärasusi, iga, sugu ja juba olemasolevaid suhteid. See nõuab loominguist lähenemist. Isegi parim võte või meetod, mis ei ole teistega kooskõlas, võib anda kasvatuslikult neutraalse või koguni negatiivse tulemuse. Sellest tulenevalt ei saa meetodeid ja võtteid lihtsalt kopeerida. Kasvatuses ei tule rääkida meetodite, võtete lõputust arvust, vaid õpetajale teeb au nende varieerimise oskus ja harmooniline ühendamine.

Ühiskonna uutmine teeb korrektsiive ka pedagoogikas. Pedagoogikateadusel tuleb asuda uurima fundamentaalprobleeme. Üks neist on kasvatusprotsess. Väga vähe teame õpilase isiksuse sihipärasest mõjutamisest suhtlemisel. Suhtlemine peaks olema tervikinimese kasvatamise uus meetod. Õpilane suhtleb õpetaja, eakaaslaste, vanemate ja teiste inimestega. Pedagoogilise protsessi võti on õpetaja ja õpilase suhted, nende suhete hierarhia ning subordinatsioon. Sellest sõltub positiivne emotsionaalne pedagoogiline kliima.

Praegu toimub väline pedagoogiline protsessi juhtimine. See vajaks ka võimalikult täpset kasvatusmudelit. Me ei tunne küllalt hästi ja õpetaja käes pole ka vahendeid õpilase psüühika paremaks tundmiseks. Me loodame välisele pedagoogilisele mõjule kõige üldisemal kujul. Rutiinne ja üheplaaniline mõjutus põrkab kokku isiksuse kujundamise immanentse eesmärgiga (5, lk 44). See põhjustab kasvatusraskusi: teravnevad vastuolud õpetaja ja õpilase vahel. Olukorda tahame päästa kasvatusvahendite intensiivsema rakendamisega ajas ja ruumis. Juba algklassi õpilase päev on programmeeritud ja pideva pedagoogilise valve all. Igal hetkel on keegi, kes keelab ja kohustab. Sellega loome ideaalsed tingimused osainimese — «professionaalse

kreiini» (5, lk 57) — kasvatamiseks, kes näeb elu ühest küljest, aga oma ühekülgselt nägemist kirjeldab kui tervikklikku nägemist.

K. Ušinski esitas oma töös «Inimene kui kasvatusaine» laia programmi, mida õpetaja peab teadma oma kasvandikust. Kes tahab õpetada, see peab jõudma õpilase vajadusteni, vaatama tema hinge ja samas tundma oma isiksuse mõju noorele hingle. See on õpetaja kasvatuslik jõud, mida ei saa arenada õpik, moraliseerimine ega karistustekiituste süsteem. Hea õpetaja peab alaliselt oma tegevust täiendama ja kõige kiiremini saab ta seda teha pedagoogilist teooriat omandades. Eitamata õpetaja sünnipärasest talenti, võimeid, intuitsiooni, märgime siiski, et silmapaistev meister valdab kohustuslikku kasvatusprogrammi. Teades kasvatusülesannet, konkretiseerib ta selle, lähtudes lapse sügavast tundmisest, valib õnnestunult kasvatusvahendid, sisu, vormi, läheneb kasvandikele diferentseeritult. Selleks otsib ja leiab ta ajareserve, mis lubavad tal neist elementidest kui pedagoogilistest «tellistest» ehitada antud tingimustes oma parima variandi.

Kasvatus on ettekatsetatud ja teadlikult organiseeritud sotsiaalse isiksuse kujundamise sihipärane protsess, mis seisneb kasvataja ja kasvandike vahel kindlate sotsiaalsete suhete loomises ja kasvataja mõjus. Seega õpetaja ülesanne ei ole ainult säilitada õpetaja positsiooni ja esindada end kui isiksust inimlike mitmetahuliste omadustega, vaid õpilase mõjutamine. Tuleb tajuda teda kui isiksust ja kui õpilast oma rollis. Õpilane ei ole õpetajale ainult poiss või tüdruk, huvitav või mitte-huvitav, tark või rumal õpilane, kes peab alluma koolikorrale, olema distsiplineeritud. Õpetaja ei pea õpilast tajuma ainult õpilaseks, vaid ta peab märkama ka iseloomu, emotsionaalset seisundit, tervist, harjumusi, teadma ta perekondlikku olukorda, unistusi, probleeme eakaaslastega suhtlemisel. Siis on õpetaja võimeline leidma õpilasega kontakti ja suunama tema arenemist.

## Kirjandus

1. Liimets H. Õppeprotsess ja isiksuse areng. — Rmt: Algõpetuse aktuaalseid probleeme. II. Tln, 1986.
2. Pinn V. Pedagoogilise protsessi suunamise meetodidest. Tln, 1987.
3. Давыдов В. В. Возрастные аспекты развития всесторонней и гармонической личности. — В кн.: Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М., 1980.
4. Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. М., Знание, 1983, № 8.
5. Харламов И. Ф. Развитие личности и целостность учебно-воспитательного процесса. — Советская педагогика, 1985, № 7, с. 32—37.
6. Хелус З. Понимаете ли вы ученика. М., 1987.



## Ligadi-logadi mõtlemisega *Homo creatorist\**

Tavaliselt jätvad psühholoogid oma negatiivsed hinnangud kitsasse ringi. Ikkagi üks tsunft. Ja see Eestimaagi nii väike, kus iga lill on kallid. . . Ja veel seda paksu verd. . .

Kummati julgen rikkuda sisekorda, sest minulgi on hinges korrarikkuja alge. Selle tõenduseks üks unenägu Põltsamaalt, kus osalesin üleliidulises otsingumängus haridusseisu küsimustes. Näen und, et seisan järjekorras, kus kõik peavad seisma rangelt üksteise järel («loogiliselt»), mina aga seisan ühe inimese kõrval («loovalt»), eirates üldist korda. Müüjad toovad isegi mingi bulla, et tõestada sellise seismise lubamatust. Massid on täis õiglast viha ja tahavad mind järjekorrast välja lükata. Siis muidugi ärkasin. Ja minu silme ette kerkib V. Pinni maalitud tuleviku-kool, kus «tundmatul teel lahendatakse tundmatuid ülesandeid»;\*\* kool, mis on vaba nüüdiskooli pahedest — teaduslikust mõtlemisest, intelligentsusest, paljulugemisest, loogikast, kus valitseb ainult loominguline vaist. Pärast seda tundub, et ma oleksin pidanud korralikult järjekorras seisma, et mitte sattuda sellisesse kooli. Tuleme aga unenäomaailmast realiteedi — V. Pinni artikli juurde. Ega see tulemine olegi nii kerge, sest kirjutes on palju vastuolusid: üks lause ütleb üht, teine täpselt vastupidist. Ja mine võta kinni, kumba seisukohta toetab autor enam. Sellest aga hiljem.

Mida ründab V. Pinn? Iseenesest mõista — intellekti ja loogikat, üldse teaduslikku alget koolis. Intellekt on nagu saatan, kes «võtnud enda kätte hegemoonia, surub maha vaistu». Toome mõninga valiku intellekti saatanlikest tegudest: «serveerib maailma muutumatuna»; «ülilmas ennasttäisolekus võib juhtuda seegi, et ristib enda väljamõeldu loodusseadusteks»; «intellekti apologetika, mis on kohati jõudnud religioosse fanatismi piirini» (edasi viide muidugi G. Naanile); «intelligentsus hävitab nii tulevase tarkuse võimalused». Ja punkti paneb ta väitega, et «koolides on intellekti vohamine omaette probleem».

Samasuguseid saatanlikke tempe teeb loogika ja teaduslik mõtlemine. Lühidalt, loogika ja teaduslik mõtlemine ei saa üldse inimest aidata kiiresti muutavas maailmas (mööndus tehakse täppisteadustele). Hajuvas maailmas (viide termofüüsika II seadusele)

on ainuõigeks mõtlemisviisiks hajuv, loogikast vaba mõtlemine. Segase maailma mõistmiseks tuleb segaselt mõelda, Browni liikumist kirjeldab adekvaatselt Browni liikumisega sarnane mõtlemine. V. Pinn kirjutab, et «hajuv (disspireeruv) materia on üha suurenevate loomisvõimaluste tagatis». Toetuda aga tuleb suurtele autoriteetidele, nagu Julian Semjonov, kes on kirjutanud, et «loomingu kõige õelam vaenlane on loogika ja riiklik türannia. . .», või filosoofiadoktorile A. Spirkinile. Või võtame väite, et «kui mõtlemine oleks rangelt seaduspärane, siis ta polekski mõtlemine» või et «teadmiste paljususe loob teadmiste kindluse ja inimene ei oska neis enam kahelda». Vahest aitab tsitaatidest ning juurelgem selle üle, kuidas on jõutud sellisesse punkti.

V. Pinni võitlus intellekti ja loogikaga tuleneb nende äärmiselt kitsast käsitlusest. Intellekt samastatakse *ratioga*, loogika reeglite kogumiga. See aga ei vasta tänapäeva intellekti käsitlustele. Avagem Jean Piaget ja me näeme, et just tänu intellektile on inimene võimeline kohanema muutavas maailmas. Formaalne mõtlemine on ainult üks intellekti vormidest. Eksisteerib veel praktiline, kaemuslik-motoorne, kujundlik-sümboolne intellekt. Lühidalt, V. Pinni võitlus intellektiga meenutab Don Quijote võitlust tuuleveskiga. Sama võib öelda ka loogika kohta. Peale formaalse loogika Aristoteelse aegadest eksisteerivad mitmesugused teistsugused loogikad: dialektiline, matemaatiline, modaalne loogika, mis lahendavad erisuguseid ülesandeid.

Aga kui lähtuda ainult V. Pinni kitsast intellekti ja loogika käsitlusest, ka siis jääb arusaamatuks intellekti vohamine koolis. Oleks väga hea, kui mind juhataks sellisesse kooli, siis õpiks ise ka midagi juurde. Praktika aga näitab, et intellekti vohamisest on raske rääkida isegi kõrgkoolis. Iga eriala spetsialist ütleb, et õppeprogrammid on kaugel teaduslikkusest. Õpilastel ei jätku just loogilist ja teaduslikku mõtlemist. Olen nõus V. Pinniga, et õpilasel peab olema õigus otsida ja eksida, ja mitte karistada selle eest, käsikäes peavad funktsioneerima mitmesugused mõtlemise vormid.

Sellises valguses mõtestub ümber ka loovuse küsimus. Olen arvamusel, et rumal inimene ei saa olla loov. Kindlasti oli ka Leonardo da Vinci võimsa intellektiga inimene. Mind on pikka aega häirinud üleskutsed *à la* olgem loovad! Õpetajatöös saab olla loov ainult oma ala spetsialist. Profaan teeb üksnes käsitööd. Käsitöö võib paljudele meeldida, aga ikkagi jääb see käsitööks ega omanda kunsti taset. Käsitöö-laadne loovus võib esineda õpetaja tühipalja siblimise kujul, sest lihtsalt ei teata mõnede asjade olemasolust. Loov on inimene, kes on suutnud talletada kogu inimkonna kultuuri ja ka oma kogu ontogeneesi, alates esimesest naeratusest ja lõpetades intellektiga.

\* Arvamusi V. Pinni kirjutisest «*Homo creatorist* — tulevikuhariduse ideaalid». NK, 1987, nr 9 ja 10.

\*\* Siin ja edaspidi tsitaadid V. Pinni artiklist.



Lõpuks veel mõnest faktilisest vastuolust, sest need võivad minna rändama teistesse publikatsioonidesse või esinemistesse. V. Pinn kirjutab, et kuiaju teadvuse tasandil töötleb  $10^2$  bitti informatsiooni, siis alateadvuses tõuseb see  $10^9$  bitini. Natuke edasi on kirjutatud, et loojavaistu sisemehhanismi, seal toimuvasse alateadvuslikku infotöötlusse ei saa aga mitte kunagi keegi teadvuslikult tungida. Ma kaldun arvama, et sellistesse arvudesse tuleb suhtuda reservatsiooniga, kui mitte kriitiliselt, kust nad ka pärit ei oleks. On ju selge, et alateadvus ei tööta kahendsüsteemis (ei — ja). Kui nii, siis ei ole ka mingeid bitte. Samuti on mingi segadus P. Tulviste tõlgendamisel, sest tema mõtetest saab vaevalt välja lugeda autori poolt tehtavat järeldust, et õppeprotsessis äratatakse ajus tardsüsteemis olevad loogilised süsteemid. P. Tulviste oleks nagu vastupidisel seisukohal: erinevad mõtlemisvormid on kultuuri (ka kooli) produktid.

Arvan, et V. Pinn on minuga nõus: *Homo creatoril* on ka intellekt ja loogiline mõtlemine, muidu ta ei oleks *Homo sapiens*.

## «Mina-kontseptsiooni areng ja kasvatus»\*

Sellise pealkirja all ilmus psühholoogi-pedaagoogi Robert B. Burnsi raamat, mis on kirjutatud humanistliku psühholoogia vaimus. Mis see tähendab? Kui õpilane ütleb: «Ma ei saa sellest kunagi jagu», siis räägib see väide rohkem temast endast kui õppeainest. Selline laps arvatavasti ei tulegi toime ning suuresti seepärast, et ei usu oma jõusse. Miski ei aita edule kaasa nii kõvasti kui usk endasse ja miski ei ennusta ebaedu nii kõvasti kui selle ootus. R. Burns kirjutab, et edu koolis, tööl ja üldse elus sõltub pigem enda kujutlusest oma võimetest kui võimetest endast. Et laps tunneks end õnnelikuna, oleks võimeline kohanema ja raskusi ületama, on hädavajalik, et tal oleks positiivne ettekujutus endast. Madala enesehinnanguga lapsed näevad pea-aegu et igas asjas ületamatuid takistusi. Selles seisnebki humanistliku psühholoogia positsioon. Meie ütlesime, et see on õpilasekesksus. Asi pole mitte õppeaines, vaid õpilases. Ja R. Burns arvab, et keskseks mõisteks on mina-kontseptsioon ning sellele ongi pühendatud raamat.

Positiivne mina-kontseptsioon on tingitud kolmest faktorist: kindlast veendumusest, et meeldin teistele inimestele, veendumusest, et

on võime üheks või teiseks tegevuseks ning enda tähenduslikkuse tunnetamisest. Viimane sõltub omakorda kahest esimesest: kuivõrd imponeerin teistele, ja oma kompetentsusest. R. Burnsi raamat, muide kergesti loetav, ongi sellest, kuidas tekib mina-kontseptsioon. Loetleme peatükkide pealkirjad, et saada kas või mingi pilt raamatust: 1. Mis on mina-kontseptsioon; 2. Mina-kontseptsioon ja individuaalne areng; 3. Välimus ja mina-kontseptsioon; 4. Lapse mina-kontseptsioon; 5. Mina-kontseptsioon nooruses; 6. Tähenduslikud teesid ja tagasiside. Ja nüüd algab pedagoogiline osa: 7. Mina-kontseptsioon ja õpiedukus; 8. Õpetaja ootused; 9. Õpetaja mina-kontseptsioon; 10. Õpetajate ettevalmistus; 11. Kooli organisatsioon ja õpetamisstiil; 12. Positiivse enesenägemise areng.

Loodan, et juba sisukord ajendab õpetajat sirutama käe selle raamatu poole. Siiski annan igaks juhuks veel ülevaate õpetaja hoiakutest, mis avaldavad õpilastele vältimatult negatiivset mõju (muidugi R. Burnsi järgi):

■ Negatiivselt reageerida õpilaste suhtes, kes Sind ei armasta.

■ Kasutada ära iga võimalus, et luua õpilastele raskusi, sest see ei luba neil end lõdvaks lasta.

■ Stimuleerida õpilasi õppima, kutsudes esile süütunde vigade pärast.

■ Igal võimalusel korraldada õppetööd konkurentsi alusel.

■ Eeldada, et õpilased käituvad eksamil ebaausalt.

■ Viia õpilasi kokku täiskasvanute elu karmi reaalsusega.

■ Püüda maksma panna range distsipliin.

■ Tõsta karistuse määra proportsionaalselt õpilase süüga.

R. Burns kirjutab, et see, kes võtab kohustuse õpetada lapsi, peab tundma end kindlalt. Vaevalt võib mõista teisi, veelgi enam aidata neid, kui seejuures ei püüa mõista iseennast. Indiviid, kel on madal enesehinnang, näeb teisi läbi isiklike hädade ja hirmude prisma. See iseloomustabki õpetajaid, kes käituvad eeltöödud loetelu kohaselt.

R. Burnsi raamatus on praktilisi soovitusi, kuidas saada ise ja lasta saada õpilastel adekvaatse mina-kontseptsiooniga isikuks. Seega on raamat vajalik igaühele, sest vaevalt keegi meist tunneb end piisavalt hästi.

Õpetaja aga peab eriti hästi tundma ennast. On ju õpetaja esimene ülesanne veenda õpilasi nende kui inimeste väärtuses.

Ma tahtsin juba panna punkti, kui äkki mõtlesin, et võib-olla tekib õpetajal, kes ei tunne ennast kindlalt, negatiivne hoiak raamatu suhtes — vaata, selles rünnatakse õpetajat. Nii see ei ole. Raamat on sellest, kuidas kasvatada ja õpetada last nii, et rahul oleksid nii õpetaja kui õpilane.

VOLDEMAR KOLGA,

TPeDI pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent



## Keeleõpetuse omandamisest 2. klassis

HELGI SIILBEK,  
ÜPUI liige

Algklasside eesti keele programmi seletuskirjas on öeldud: «Emakeele õpetus algklassides on üldhariduse aluseks ja teenib kommunistliku kasvatuks ülesandeid. Ühtlasi on emakeel keske õppeaine, millele toetub kogu õppetöö algklassides» (1, lk 3). Samas on antud emakeele õpetamise põhiülesanded, sealhulgas alusepanek õigekirjaoskusele. Emakeele programmi 6 osast üks on keeleõpetus ja õigekiri.

Programmi seletuskirjas keeleõpetuse ja õigekirja kohta on kirjutatud järgmiselt: «Keeleõpetuse peaeesmärgiks algklassides on ortograafiaalaste oskuste ja vilumuste kujundamine ning sellega seoses keelealaste teadmiste ja mõistete omandamine, mis on vajalikud keeleõpetuse ja õigekirja süstemaatilise kursuse käsitlemisel järgmistes klassides» (1, lk 12). See tähendab, et algklassides ettenähtud teemad peavad olema nii kindlalt omandatud, et neile võib toetuda järgmistes klassides.

Milline on tegelik olukord? Kas programmis esitatud põhinõuded, mida õpilane peab õppeaasta lõpuks teadma, tundma ja oskama, on täidetud? Selline info on vajalik nii algklassikui ka keskastme eesti keele õpetajatele.

Et ühte ja sama keeleõpetuse teemat õpitakse nii 1., 2. kui ka 3. klassis, püüdsime välja selgitada mõnede teemade omandatuse taseme kõigepealt 2. klassi õpilastel.

Programmi teemadest valisime järgmised: täis- ja kaashäälikud, silbitamine ja poolitamine, suur algustäht nimedes (inimeste, loomade ja kohanimedes), tugev täht s ja h kõrval. Nimetatud teemasid käsitletakse klassiti (1., 2., 3.) erinevalt (1, lk 20). Andmete saamiseks tehti 2. klassis kirjalikud tööd, millega püüti kindlaks määrata, missuguse taseme on õpilased saavutanud. Esimene töö pidi näitama, kuivõrd õpilased tunnevad ära õpitud materjali, teises töös oli vaja õpitut meelde tuletada (reegleid täiendada). Kolmas ja neljas töö näitasid, kuidas teadmisi osatakse kasutada. Neljanda töö harjutused olid mõnevõrra raskemad (ei olnud nii tüüpilised) kui kolmandas töös (2, 3, 4, 5).

Koolide ja klasside valik neljast rajoonist oli suvaline, ilma mingeid eelalduid arvesta-

mata. Tööd korraldasid õpetajad vastavalt nende koostaja juhendile 8 kooli (1.—8.) 12. klassis (nendest oli 3 alg-, 2 8kl ja 3 keskkooli). Kokku kirjutasiid töö 374 õpilast (algkoolidest 73, 8klassilistest 62 ja keskkoolidest 239). Tütarlapsi oli 198, poeglapsi 176.

### KVANTITATIIVNE ANALÜÜS

Nagu eespool öeldud, huvitab meid programmi täitmise tegelik olukord. Kvantitatiivne analüüs on tehtud koolide (klasside) ning koolitüüpide (alg-, 8kl., keskkool) kaupa ja eraldi tütar- ning poeglaste kohta. Esimese ja teise töö puhul on välja arvatud õpilaste arv ja protsent, kes töö täiesti õigesti tegid, eksisid või hoopis tegemata jätsid. Kolmanda ja neljanda töö analüüsimisel on lisaks eespool nimetatud andmetele vigu teinud õpilased rühmitatud ka vigade arvu (1—2, 3—4, 5 ja enam viga) järgi.

Vaatleme analüüsi tulemusi teemade kaupa. Et ülevaade oleks selgem, on ära toodud ka arvanded, sulgudes eraldi tütar- ning poeglaste kohta. Kõigepealt täishäälikud. Esimeses töös tundis täishäälikuid 93,9% õpilastest (T 97,0%, P 90,3%), eksis 5,9% ning töö jättis tegemata ainult üks pois. Kõiki täishäälikuid meelde tuletada (teine töö) osutus aga palju raskemaks. Õigesti suutis seda teha ainult 72,2% (T 76,3%; P 67,6%). Töö jätsid tegemata üks tüdruk ja kolm poissi. Kolmas ja neljas töö nõudsid teadmiste kasutamist. Tulemused on veelgi halvemad. Kolmanda töö suutis õigesti kirjutada 65,8% õpilastest (T 73,7%; P 56,8%), 1—2 veaga õpilasi oli 19,8% (T 17,2%; P 22,7%). 3—4 ja 5 ning enam veaga õpilasi oli vähem. Tegemata jätjate protsent aga suurem võrreldes kahe eelmise tööga — 4,5% (T 2,5%; P 6,8%). Neljandas töös on õigesti kirjutajaid ainult 37,7% (T 41,4%; P 33,5%), 1—2 veaga õpilasi 25,7% (T 28,8%; P 22,2%), 5 ja enam viga teinud õpilasi 21,4% (T 16,2%; P 27,3%). Töö jättis tegemata 5,3% õpilastest (T 4,5%; P 6,3%).

Teine harjutus kõigis töodes oli kaashäälikute kohta. Ära tundis kaashäälikuid 85,3% (T 88,9%; P 81,3%), 5,9% õpilastest (T 4,5%; P 7,4%) ei püüdnudki esimest tööd teha. Hoopis halvasti suutsid õpilased aga kaashäälikuid meelde tuletada. Ainult 21,9% (T 23,2%; P 20,5%) oskas reprodutseerida kõiki kaashäälikuid. Töö jättis tegemata 2,7% (T 1,5%; P 4,0%). On täiesti loomulik, et kui õpilased ei suuda meelde tuletada kõiki kaashäälikuid, siis ei suuda nad neid ka harjutustes kasutada. Kolmanda töö (kaashäälikuga) suutis päris õigesti kirjutada ainult 12,3% õpilastest (T 13,1%; P 11,4%), 1—2 veaga õpilasi oli 24,1% (T 26,8%; P 21,0%), palju (63,6%) oli 3—4 ja 5 ning enam veaga õpilasi. Suur oli ka nende õpilaste protsent, kes tööd ei püüdnudki teha või jätsid selle pooleli — 20,1% (T 15,7%; P 25,0%). Analooigilised olid tulemused ka neljandas töös. Ainult 37,7% (T 41,4%; P 33,5%) suutis antud tekstist leida kõik kaashäälikud.



Järgmised harjutused olid silbitamise ja poolitamise kohta. Silbitamise tundsis ära 75,9% (T 80,3%; P 71,0%), poolitamise 75,7% (T 79,8%; P 71,0%), silbitamisreegli täiendas õigesti 73,0% (T 74,2%; P 71,6%) ja poolitamisreegli 79,4% (T 81,8%; P 76,7%) õpilastest. Kolmandas töös antud sõnu oskasid veatult silbitada ainult 25,1% (T 30,3%; P 19,3%) õpilastest, 1—2 viga oli peaaegu pooltel — 46,0% (T 42,4%; P 50,5%), 3—4 viga oli 19,3% (T 20,2%; P 18,2%), 5 ja enam viga 6,7% (T 5,1%; P 8,5%) õpilastest. Tegemata jättis 2,9% (T 2,0%; P 4,0%). Neljandas töös silbitamist ei olnud.

Poolitamisharjutuse suutis veatult kirjutada kolmandas töös 36,6% (T 40,4%; P 32,4%), neljandas töös 29,9% (T 32,8%; P 26,7%) õpilastest. Suur on nende õpilaste protsent, kes tegid 1—2 viga: kolmandas töös 40,4% (T 40,4%; P 40,3%) ja neljandas töös 49,7% (T 49,5%; P 50,5%). 3—4 viga teinud õpilasi oli vähem mõlemas töös (alla 20%), 5 ja enam viga oli veelgi väiksemal arvul (alla 5%). Poolitada ei proovinud kolmandas töös 5,1% (T 3,0%; P 7,4%) ja neljandas töös 2,7% (T 1,5%; P 4,0%) õpilastest.

Edasi olid harjutused suure algustähe kasutamise kohta. Esimeses töös tundis ära 87,4% (T 88,9%; P 85,8%), eksis 2,7% (T 2,5%; P 2,8%) ja jättis tegemata 9,9% (T 8,6%; P 11,4%) õpilastest. Reegli täiendamise sa hakkama 88,0% (T 89,4%; P 86,4%), eksis 4,8% (T 4,0%; P 5,7%) ja jättis tegemata 7,2% (T 6,6%; P 8,0%). Tüübilt tuttavat harjutust kirjutas veatult aga ainult 57,8% (T 64,6%; P 50,5%) õpilastest, 1—2 viga tegi veidi enam kui veerand õpilastest — 25,4% (T 23,2%; P 27,8%). Rohkem vigu teinud õpilaste protsentarvud olid madalad. Küll aga oli tegemata jäetud ka selle harjutuse puhul 7,0% (T 4,5%; P 9,7%). Neljanda töö harjutus oli raskem ning tulemused halvemad. Õigesti kirjutas ainult 47,3% (T 51,5%; P 42,6%), 1—2 viga tegi 34,5% (T 34,3%; P 34,7%) õpilastest. Suurema vigade arvuga õpilasi on vähem. Töö jättis tegemata 9,4% (T 5,6%; P 13,6%) õpilastest.

Viimane harjutus kõigis töodes oli klusiili kasutamise kohta s ja h kõrval. Selle keelenähtuse tundis õigesti ära 70,9% (T 78,8%; P 61,9%), eksis 10,4% (T 7,6%; P 13,6%) õpilastest. Küllalt suur oli aga tegemata jäetud protsent — 18,7% (T 13,6%; P 24,4%). Reeglit oskas täiendada õigesti 80,2% (T 83,8%; P 76,1%), eksis 7,0% (T 5,6%; P 8,5%) õpilastest. Tööd ei proovinud teha 12,8% (T 10,6%; P 15,3%). Kolmandas ja neljandas töös oli vaja kasutada k,p,t s ja h kõrval. Ühes töös oli kästus kirjutada sobiv täht, teises tuli valida kas g,b,d või k,p,t. Tulemused olid peaaegu ühesugused. Õigesti kirjutajaid vastavalt 66,8% (T 72,7%; P 60,2%) ja 66,3% (T 68,2%; P 64,2%), 1—2 veaga õpilasi 15,5% (T 13,6%; P 17,6%) ja 19,3% (T 17,3%; P 21,0%). Suurema vigade

arvuga õpilasi oli vähem (4,0% ja vähem). Tegemata jäetud aga 12,3% (T 9,1%; P 15,9%) ja 12,0% (T 10,1%; P 14,2%).

Niisugused olid analüüsi tulemused kõigi katseisikute ning tütar- ja poeglaste kohta. Nagu eespool öeldud, on analüüs tehtud ka koolitüüpide ning klasside kaupa. Käesoleva artikli maht ei luba sellel pikalt peatuda, küll aga peab välja tooma mõningad erinevused protsentarvude põhjal.

Kõige paremad on tulemused enamiku harjutuste puhul keskkoolidel, siis 8klassistel ning lõpuks algkoolidel. Mõnevõrra erinevad olid tulemused täishäälkute tundmise, meenutamise ning kasutamise (3. töö) puhul, kus algkoolide õpilaste tulemused olid parimad, 8kl koolide õpilased oskasid kõige paremini reprodutseerida (2. töö) kaashäälkuid.

Tähelepanu väärib veel see, et tulemused olid klassiti erinevad. Võrdluseks mõned näited kõige parematest ja kõige halvematest tulemustest. Kui täishäälkuid tundsid kõik 5., 7. ja 8. kooli b kl õpilased, siis 4. kooli a ja b kl õpilastest ainult 84,4%, meenutada suutsid 8. kooli b kl 87,5%, 4. kooli a kl aga ainult 43,8%. Kolmandas harjutuses oskas täishäälkuid õigesti kasutada 1. koolis 87,5% ja 8. kooli 86,8% c kl õpilastest, siis 4. kooli b kl ainult 40,6%, 2. koolis 47,1% jne. Kui poolitada oskas õigesti 8. kooli b kl õpilastest 60,0%, siis 5. kooli õpilastest ainult 14,8%, 4. kooli a kl 21,9% jne.

#### KVALITATIIVNE ANALÜÜS

Kui kvantitatiivne analüüs võimaldab võrrelda üksikute teemade omandamise taset arvamete põhjal, siis huvipakkuvam peaks olema kvalitatiivne analüüs, kus vigu on püütud rühmitada nende laadi järgi.

Esimeses töös pidas 5,6% kõigist katseisikutest täishäälkuid kaashäälkuteks, teises töös kirjutas 0,8% õpilastest täishäälkute hulka ka mõned kaashäälkud ning 26,5% ei suutnud meenutada kõiki täishäälkuid. Kolmandas töös oli vaja asendada antud sõnades täishäälkuid teiste täishäälkutega. Täiesti huupi oli kirjutatud (asendanud) 9,4%. Seda, et õpilased ei tunne kindlalt täishäälkuid, näitas ka neljas töö. Jooniti küll alla täishäälkuid, ei leitud aga kõiki või peeti täishäälkuteks ka mõnda kaashäälkuid.

Analoogilised olid tulemused kaashäälkute kohta. Kaashäälkuid pidas täishäälkuteks 4,8%. Raskem oli kaashäälkute reprodutseerimine. 3,5% õpilastest kirjutas kaashäälkute ka täishäälkuid ning 71,9% ei suutnud meelde tuletada kõiki kaashäälkuid. Ka kolmandas töös (kaashäälkute asendamine) kirjutas huupi 22,2%. Tekstist ei suutnud kõiki kaashäälkuid leida (alla joonida) 46,0%, huupi joonis 11,5%.

Opetajat peaks huvitama, missuguseid häälikuid ei suutnud õpilased meelde tuletada. Nii ei kirjutatud täishäälkuteks a 1, e 7, i 5, o 13, u 29, ö 12, ä 7, õ 18, ü 14 korda. Kaashäälkute test ei kirjutatud b 13, c 139, d 21,



f 169, g 46, h 55, j 39, k 19, l 18, m 17, n 30, p 48, r 48, s 37, t 41 ja v 62 korda.

Silbitamisreegli täiendas huupi 19,3%, poolitamisreegli 13,4% õpilastest. Harjutustes esines mitmesuguseid vigu — sõb-er, ko-nnad, la-ps, ru-ttu, rutt-u jne.

Ka suure algustähe kasutamise eksi. Nii arvas 2,4% õpilastest, et nimed kirjutatakse väikese tähega. Lauset alustas väikese tähega 5,9%, nimesid 21,4% ning nii lause alguses kui ka nimede kirjutamisel eksis 8,0% õpilastest. Neljandas töös kirjutas nimed väikese tähega koguni 31,3% ja lauset alustas väikese tähega 12,0% õpilastest.

Viimane harjutus oli k,p,t kasutamise kohta s ja h kõrvale. Kaks õpilast arvas, et s ja h kõrvale kirjutatakse täishäälikud. Reegli täiendamisega ei saanud hakkama 6,7%. Nagu analüüs näitas, eksisid lapsed h kõrvale õigete tähtede kirjutamisega rohkem kui s kõrvale.

Kui võrrelda tütar- ja poeglaste töid, siis võib öelda, et olulisi erinevusi vigade laadis ei ole. Sama võib öelda ka koolitüüpide kohta.

#### KOKKUVÕTE

Programmi põhinouetes 2. klassi kohta (1, lk 34) on öeldud, et õppeaasta lõpuks peab õpilane teadma, tundma ja oskama tähestikku (oskama seda praktiliselt kasutada), täis- ja kaashäälikuid; silbitada; sulghääliku õigekirja s ja h kõrvale; kasutada suurt algustähte.

Käesolevas artiklis avaldatud analüüsi põhjal võib öelda, et mitte kõik õpilased ei ole saavutanud nõutavat taset. On õpilasi, kes on jäänud ainult äratundmise tasemele ega oska oma teadmisi kasutada. Tähebtab, ei ole kujunenud oskusi ega vilumusi.

Murettekitavalt palju oli õpilasi, kes ei püüdnudki tööd teha või jätsid selle pooleli. Et nende õpilaste arv klassiti oli väga erinev, võib arvata, et sellised tulemused on tingitud õpetajate vähesest nõudlikkusest ega ole tüüpilised.

Artiklis äratoodud vead ning seosed üksikute keeleõpetuse teemade vahel peaksid abistama õpetajat oma töö planeerimisel ning analüüsimisel.

Et samu teemasid õpitakse (korratakse) ka 3. klassis, siis võib arvata, et keskastmesse lähevad õpilased kindlamate teadmiste, oskuste ja vilumustega, kui seda käesolevas artiklis analüüsitud tööde põhjal öelda võib. Sama kontingendiga on analoogilised tööd tehtud ka 3. klassi lõpus. Nende analüüsi tulemused ei ole aga veel avaldamisküpsed.

#### Kirjandus

1. Alklasside programmid (3-aastase algõpetuse tsüklile). Tln, Valgus, 1986.
2. Hiie E., Moks L. Lugemik-õpik, 2. kl. 1. osa, Tln, Valgus, 1982.
3. Hiie E., Moks L. Lugemik-õpik, 2. kl. 2. osa. Tln, Valgus, 1982.
4. Moks L. Eesti keele töövihik 2. kl. 1. osa. Tln, Valgus, 1982.
5. Moks L. Eesti keele töövihik 2. kl. 2. osa. Tln, Valgus, 1982.

## OPPETUND, OPPEKABINET

### 6. ja 7. klassi teise emakeeleolümpiaadi kokkuvõtteid

**ELE LÖHMUS,**  
**TRÜ eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedri vanemõpetaja**  
**MAIA RÕIGAS,**  
**TRÜ eesti keele kateedri dotsent**

6.—7. klassile mõeldud emakeele ja kirjanduse olümpiaad sai alguse 1986. aastal. Tänavune oli niisiis alles teine sedalaadi üritus. Korraldus sarnanes täielikult eelmisega: koolide parimad võistlesid omavahel linna- või rajoonivoorus. Tulemused (iga rajooni 5 paremat tööd) laekusid vabariiklikule olümpiaadikomisjonile.

Ka ülesanded (kokku 11) olid põhimõtteliselt samasugused nagu eelmisel aastal, hõlmates programmimaterjali, klassivälist lugemust, sõnastusküsimusi. Parimad lahendajad said 115—118 punkti 120st võimalikust — seega peaaegu maksimaalse summa. Meile laekunud tööde keskmine tulemus oli 98 punkti. Parimatult oli rajoonikomisjonide hinnangu-alustes, eriti kirjandusküsimustes, mõningaid erinevusi, mistõttu loobume absoluutse paremusjärjestuse esitamisest. Ülevaate eesmärgiks on ennekõike jälgida seda, kuidas tuldi toime eri ülesannete lahendamise ja mis valmistas raskusi.

Seekordne olümpiaad algas kirjandusküsimustega.

I ülesanne oli küll pigem stiilialane. Tuli parandada mitmesuguseid sõnastusvigu: muuta sõnade järjekorda, asendada tähenduselt sobimatud sõnad õigetega, lisada puuduv sõna või ära jätta liigne. Ettearvatult valmistas suuremaid raskusi ülesande 2. lause: *Joostes ringi alles särgis, seadis elu lapsi juba silm-silmitsi karmi tegelikkusega.* Korrigeerimist nõudis *des*-lauselühend, samuti väljend *silm-silmitsi*. Võimalikke variante oli muidugi mitu, üks tavalisemaid selline: *Kui lapsed jooksid ringi alles särgis, seadis elu neid juba silmitsi karmi tegelikkusega.* Enamik vastajaid sai I ülesande lahendamise eest 8 punkti 10st, nii et üksikud vead kas vaadeldud lauses või mõnes teises jäid siiski sisse.



II ülesanne oli seoses O. Lutsu juubeliga (nagu eelmisel aastal F. Tuglase omaga) ning nõudis veidike orienteerumist ka žanrides. Et 7. jaanuaril 1987 möödus 100 aastat just O. Lutsu sünnist, seda teadsid kõik vastajad (Tuglase puhul see nii ei olnud). Edasi pidid vastajad nimetama kirjaniku jutustusi, näidendeid, mälestusi, följetone ja muinasjutte nõutud arvul. Jutustusi teati väga hästi. Raskusi valmistas följeton (nõuti ainult üht), vähem mälestusteraamat. Viimase asemel pakuti jutustusi («Vaikne nurgake», «Andrese elukäik»). Mõistetav oli segadus, mida tekitasid näidendite märkimisel Lutsu teoste hilisemad dramatiseeringud («Soo»). Üldiselt oli aga selle küsimuse eest maksimaalse punktisumma saanud päris palju.

III ülesanne osutus kirjandusalastest kõige raskemaks. Toome selle tervikuna ära.

Tänapäevalgi kasutatakse ülekantud tähenduses mitmeid vanakreeka müütidest pärinevaid väljendeid. Iga antud väljendi puhul: a) selgita lühidalt selle esialgsed tähendused müüdis (ära jutusta müüti ümber, vaid anna edasi kõige olulisem tegelasest või tegevusest), b) määratle selle üldisem, ülekantud tähendus, c) kasuta seda (ülekantud tähenduses) ühes omakoostatud tänapäevases lauses.

**Achilleuse kand** —  
**Ariadne lõng** —  
**Sisyphose töö** —

Kreeka mütolooogia on meie õpilastele muidugi vähetuntud ala, kuid 6. klassi kirjandusõpetuses seda siiski puudutatakse, ka seoses praegu käibivate, ülekantud tähenduses väljenditega. Pealegi eeldasime, et õpilased on lugenud E. Petiška raamatut «Vanakreeka muistendid ja pärimused». Torkaski silma, et ühed, kes raamatut ilmselt olid lugenud, suutsid väga hästi vastata (maksimaalse punkti arvu — 10 — saanud oli peaaegu igas rajas), teistel aga jäi vastus puudulikuks (ka 0—3 punkti saanud oli palju). Tuttavaim oli *Achilleuse kand*. Ülekantud tähenduse määramisel ja kasutamisel valmistas suuremaid raskusi *Ariadne lõng*. Olgu näiteks mõned sisukamad laused.

Tahvli juures seisja haaras kinni sellest *Ariadne lõngast* ja lahendas ülesande (*Ariadne lõng* — talle õeldi ette).

Spikker oli poisile *Ariadne lõnga* eest.

Raskustest pääsemiseks on üksainus *Ariadne lõng* — see on sõber (õigem olnuks küll — sõprus).

Üldjuhul suutsid kõik, kes müüdi sisu tundsid, määratleda ka väljendi ülekantud tähenduse ning oskasid seda kasutada. Enamik lauseid puudutas muidugi kooli ja õppimist ning olid üsna ühelaadsed.

IV ülesandega tuldi märksa paremini toime. Oli antud 3 lühikest teosekatkendit, igasse tuli juurde märkida kaks puuduvat tegelasnime. Seejärel pidi vastaja omal valikul ühe tegelase kohta koostama kokkuvõtliku, 4—5lauselise karakteristik. Katkendid olid: 1) E. Bornhöhe «Kuulsuse narridest» — tegelased muidugi Jaan Tatikas ja Salomon Vesipruul; 2) E. Bornhöhe «Tasujast» — Oodo ja Jaanus;

3) M. Twaini «Tom Sawyeri seiklustest» — Tom Sawyer ja Huck Finn. Teoseid endid polnud vaja nimetada.

Kõige paremini tunti esimest katkendit; mõni vastaja oli küll Vesipruuli ristitud Saamueliks või Vegardiks(!). «Tasuja» klassikalises võistlusstseenis *Oodo oli julge, osav ja tuline. Jaanus oli vahva, osav ja külm* vahetati korduvalt tegelased omavahel ringi. Võistlejateks pakuti ka A. Dumas' «Kolme musketäri» kangelasi. Rõõmustas, et M. Twaini toredad raamatud küllaltki hästi tuntid ja mäletati.

Erineva tasemega olid lühikarakteristikad. Konkreetsest koostamisjuhendist hoolimata tuli ette üldist, udusevõitu juttu (eriti Tasuja puhul). Huvitavamad paistsidki M. Twaini kangelaste portreed.

Tom oli lõbus ja julge poiss. Välimusele ta tähelepanu ei pööranud, välja arvatud lokkidele, mida ta vihkas. Ta mõtles välja iga-suguseid asju ja püüdis neid ka täide viia. Õppimine teda ei huvitanud, rohkem meeldisid talle seiklused. (Janika Tomingas, Koeru kk, 7. kl).

Huckleberry Finn oli heledajuukseline, sihvakas poiss. Ta oli nutikas, julge ja seiklushimuline. Iseloom oli tal lahke, ühesõnaga, hea poiss. Tsviliseerida teda aga eriti ei saanud, ta on harjunud elama vaba elu. Riides käis ta viletsalt ja vanemad inimesed keelasid oma lastel temaga seltsida. (Reet Roos, Lauka 8kl kool, 7. kl).

V ülesanne nõudis kulminatsiooni mõiste defineerimist ja kulminatsiooniks oleva sündmuse väljatoomist F. Molnári «Pál-tänava poistest» ning A. Perviku jutustusest «Arabella, mererõõvli tütar». Ainult paar üksikut vastajat ei teadnud kulminatsiooni tähendust üldse, ülejäänutel oli sellest ettekujutus olemas. Ülesanne oli arvatavasti lihtsamaid.

VI ülesanne kuulus kõige töömahukamate hulka. Anti V. Luige luuletus «Kõnnin hilist ja heledat teed», mis oli kirjutatud proosateksti kujul, ning järgmine tööjuhend:

1. Kirjuta see uuesti luuletuseks, püüdes võimalikult täpselt järgida autori antud vormi.

2. Too esile 2 kõige tähtsamat tunnust, mis viitavad antud tekstile kui luuletusele, mitte kui proosapalale.

3. Jooni alla kõik epiteedid.

4. Epiteedi tähendus sõltub tema põhisõnast. Leia ja kirjuta välja niisugused kaks erinevat epiteeti koos oma põhisõnadega, mille tähendus on ebatavalisem ja keerulisem kui ülejäänutel. Selgita, milles seisneb nende ebatavalisus.

5. Põhjenda, miks on luuletaja kasutanud selliseid ebatavalisi epiteete, kuidas need väljendavad ja rõhutavad luuletuse meeleolu.

Luuletuse vorm taastati kenasti — see oli traditsiooniline, lõppriimidega. Luulekeele tunnustest toodigi valdavalt esile riim, nime tamata jäi väga paljudel rütm. Selle asemel märgiti kõnekujundite või korduste olemasolu (siiski teisejärgulised!); ka ebamääraselt, et tekst on «luuletuse stiilis» või «lüüriiline». Epiteedi olemust tuntakse päris hästi. Suurem jagu epiteete leiti üles, enamik vastajaist tõi põhjendatult esile ka metafoorsed epiteedid *valge* vaikus ja *viisita* laul. Epiteetide sisulist



funktsiooni määratleti aga äärmiselt erineval tasemel. Liiga palju tuli ette üldisi viiteid «teevad luuletuse ilusamaks, huvitavamaks, piltlikumaks». Sisukamate hulka kuulus järgmine mõtteavaldus:

Valget vaikust võib mõista kui kuuvalget vaikset ööd ja viisitud laulu — mingi sisemise elamuse või tundmusena. Valitud epiteedid rõhutavad hästi seda meeoleolu. Nad väljendavad natuke kurbust ja nukrust, samas midagi ilusat. Muud epiteedid ei sobiks siia. (Tamar Parm, Rõngu 8kl kool, 7.kl).

Seekordse poeetikaalase ülesandega saadi üldiselt paremini hakkama kui möödunud-aastasega, mis nõudis metafoori tundmist. Nüüdne luuletus oli kujundiliselt lihtsam. Endiselt torkas aga silma, et omapoolse suhtumise ja tõlgenduse esitamisel on õpilased kartlikud ning eelistavad üldisi, trafaret-sevõitu väljendeid. Küllap peaksime edaspidistes olümpiaadiülesannetes rohkem silmas pidama õpilaste isikupäraseid mõtteid ja eneseväljenduslikku vabadust. Et tööde hindamine muutub vaevanõudvamaks, on muidugi paratamatu.

**K e e l e ü l e s a n d e i d** oli seekordses olümpiaaditöös 5. Raskeimaks osutus **VIII ülesanne**, milles nõuti antud verbidele tugevneva tüvega sünonüümide leidmist. Eksiti põhiliselt seetõttu, et ei mäletatud tugevneva tüve olemust. Selle ülesande puhul saadi maksimaalne tulemus vaadeldud töödest seitsmes, nulliseid töid oli kaks, mõlemad 7. klassi õpilaste omad. Veanaiteid:

halvasti lõhnama — haisema (kolmandikus töödest), pahasti lõhnama  
suplema — ujuma (26 korral), solistama, vees möllama, vees sulistama, vees platerdama, möllama

kartma — pabistama, hirmu tundma, hirmuma, araks lööma, ehmuma, mitte julgema, arg olema

visklema — rabelema, viskuma, ühest kohast teise jooksmata, loopima, küljelt küljele viskuma  
karistama — tasuma, nurka panema, tutistama, pahandama, kätte maksma, peksma, trahvima  
kahtlema — kahtlustama, usutlema, kaaluma, mõtlema, kahtlust tundma, mitte täiesti uskuma

jooksma — lonkima, liduma, taldu näitama, kihutama, kiirustama  
maha jätma — unustama, kaotama, loobuma, lahkuma, minema jooksmata  
juttu ajama — rääkima, lobisema, jutustama, *latrama* on küll vormiliselt sobiv, kas aga ka sisult sünonüümne?

kelkima — suurustama, uhkustama, keksima, uhkeldama, eputama. Oli ka sisuvääratusi: hüplema, kilkama; *uhklema* ja *kehkama* teeninuksid vägema hulka arvamise asemel pigem heakskiitu, liiatigi on *uhklema* OSiski antud.

Probleemiks oli mitmete ka **IX ülesanne**, mille puhul tuli antud skeemide järgi liitlauseid moodustada. Eksijatest moodustasid ühe rühma need, kellele liitlause mõiste ebaselge. Nendelt järgmised laused.

Ta tuleb homme või täna. Ma tahan kommi või limonaadi. Kas minna sünnipäevale või kinno? Poiss, kes leidis koera. Jah, tulen. Ei, ta kaotas raha.

Skeemi —, kes — puhul peeti koma järel ka erinevaid sidesõnu võimalikeks, ehkki

ülejäanud skeemidest pidi selguma, et siduv sõna on, kui ta olemas, skeemis antud.

Oli ka lihtsalt skeemi mõistmata jätmist (ortograafiavigadel me siin eraldi ei peatu. Näit: Kadunud poiss, kes teda nägi, teadaku miilitsasse.)

**VII ülesandes** tuli antud sõnaosadest tervik-sõnad koostada ja viie sõna tähendus avada. Sõnade moodustamisega ei saanud paremad hakkama ainult üksikjuhtudel, küll aga tehti sõnu moodustades mitmeidki ortograafiavigu (paaleelne, paralleelne, ballad).

Kõige tuntum neist sõnadest oli *arhiiv*, mille tähendusega paremad peaaegu ei eksinud. (Õigeks võinuks ju lugeda ka seletused *vanade kroonikate säilituskoht* ja *ajalooliste asjade säilituskoht*.)

Sõna *füüsiline* seletustega liiguti ka vähemalt ääremailgi. Näiteid kohmakatest: jõuline, jõuga seotud, tugev, aktiivne, mehhaaniline, füüsikaline, raske, tõine, inimese jõuvarudest, jõu mõjul liikuv; kõik, millele on antud teatud kuju, ja ta ei muuda seda. Aga ka: materiaalne, reaalne objekt; kõik, mis eksisteerib olenemata meie teadvusest.

*Paralleelne* tundus samuti olevat sõna, mida tegelikult teati, küsitavaks jäi tavaliselt ainult kas teadmise või väljenduse täpsus: tasapinnaline, üheaegne, ühepikkused, mitte lõikuv lõik, ühel joonel asuv, kõrvutine, teise asjaga ühel kaugusel igast punktist, täpselt kõrvuti, ühepikkused, samasuunaline, sama joont mööda kulgev, samas asendis, ühepikkune ja võrdsel kaugusel, algus- ja lõpp-punkt on täpselt ühekaugusel vaadeldavast joonest. Kaht asja, mille otspunktid asuvad üksteisest kogu aeg võrdsetel kaugustel, nimetame paralleelseteks. Üksteisega ühesuguse nurga all asetsevate esemete või sirgete kohta öeldakse, nad on omavahel paralleelsed.

*Vertikaal* andis juba kirevama pildi: sirge, maaga (maapinnaga) paralleelne, geograafiline mõiste, tasakaal, tasasus, risti millegagi, horisontaalselt tõmmatud joon; sirge, mis tõmmatud otse; otsene, paremalt vasakule tõmmatud joon.

Õigeks oleks võidud lugeda: püstkriips, püstlood(is).

*Fassaadi* seoti ikkagi ehitisega: ehituse sissekäiguesine kaunistus, etteulatav osa, hoone väliskülg, maja veranda või rõdu, majakaunistus, hoone eesosa, katuse äär, maja sein küljes ilustused, maja välisilme, vanaaegsematel majadel olid fassaadid, terrass, ääris majadel, hoonete esine ala, ukse kaunistus või lihtsalt muu.

Kaugemaid tõlgendusi oli vähem: väljak, asjaolu, suurus, kuju.

**XI ülesandes**, milles sooviti antud kirjandi-teemade grupeerimist arutlevateks ja jutustavateks, eksiti valdavalt arutlevate teemade puhul. Sellele ahvatles ka asjaolu, et teemad ei jaotunud arvuliselt võrdset, vaid arutlevaid oli 6 ning jutustavaid 4. Nii et mitmedki langesid ilmselt võrdsustamispuude ohvriks.



Nii peeti vaadeldud töödest kaheksas jutustavaks teemat «Kuidas oli see võimalik?», kuuel korral «Kas tunnen oma kaaslasi?», viiel korral «Missugune on tõeline sõber?» Üksikeksimusi oli ka teemadega «Mis on õnn?» ja «Kes on kangelane?»

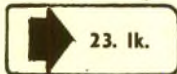
Jutustavate hulgast määrati arutlevaiks «Mis juhtus tänaval?» (7 korral) ja «Kuidas veetsin pühapäeva?» (6 korral).

Kõige vähem eksiti X ülesandes, milles tuli asendada mitmesõnalised väljendid sünonüümsete lihtverbidega. Kahe rajooni arvates oli see ülesanne liigagi lihtne.

Veanäiteid: alla andma — alandama, alluma, anduma. Vasteid *kaotama, taganema ja kapituleeruma* võinuks õigekski pidada. maha kirjutama — trükkima, kopeerima, ära kirjutama, matkima; *puksima* ja *viksima* võinuksid jälle õigete hulka liigituda. edasi andma — edestama põrmuks muutma — põrmustuma, kõdunema; põrmuma *purustama* ja *pihustama* arvati ilmselt jällegi asjata vigade hulka.

Üldjuhul ongi hindajate objektiivsusest kõrvalekaldumised olnud ikka pigem ranguse suunas.

Keeleülesannete kokkuvõtte olid mitmed rajoonid oma kaaskirjaes juba sõnastanud: koolides rohkem tähelepanu morfoloogia ja lauseõpetuse põhimõistetele!



23. lk.

Noorukid kui tundlik sotsiaalne rühm järgib eelkõige kangelaslikke näiteid, mitte igapäevaseid moraallugemisi. Siit ka noorukite tung millegi erilise poole, kas või ainult välimuses. Ja kuigi noorukite rühmades ei juhtugi alati midagi ebatavalist, siis neil on vähemalt oma arvamus asjade tegelikust seisust, inimelu mõttest ja inimese osast ühiskonnas. Sellesse võib ka suhtuda kui kollektiivsesse unistusse olla midagi enam, olla üle tänasest päevast. Seepärast ei ole noorte kriitilisusel ja rahulolematusel sugugi mitte alati negatiivne iseloom. Neile on omane tugev normatiivsus, millele ei vasta kõlbeliste ettekujutuste sügavus. See kujuneb välja alles sotsiaalse küpsuse saavutamisel. Ja kuigi isiksuse kõlbelise täiustamise protsess on lõpmatu, võib tema kõlbelise palge tervikkidust seostada põhiliste eluhoiakute ja maailmavaate väljakujunemisega. Edasi sõltub kõik inimesest endast: kui ta omandab sotsiaalselt aktiivse eluhoiaku, ei peatu ka tema kõlbeline areng; vastupidisel juhul aga võivad kõlbelised veendumused kivistuda ning tekivadki nn põlvkondadevahelised jms konfliktid.

#### Kirjandus

1. Виचेv В. Мораль и социальная психика. М., 1978.
2. Драгунова Т. Особенности самосознания у подростков. В сб.: Проблемы возрастной педагогики. Изд. АПН РСФСР, 1960.
3. Чеснокова И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.

## Loovuse arendamisest kirjandustunnis

LAIVI VOORMANSIK,  
Toila 8kl kooli vanemõpetaja

Arvan, et õnne allikaks on võime luua.

V. PANSO

Artiklis «Ideelis-esteetiline suunitlus» (Kirjandusõpetuse küsimusi VI) väidab K. Leht, et loovtegevus on kättesaadav igale normaalsele õpilasele. Kuigi mitte tipptasemel, võib ta siiski jõuda tegevuseni, mis on rohkemat kui lihtsalt vaatlemine — nautimine — kuulamine, tegevuseni, mis rahuldab puberteedialise õpilase eneseteostuse vajadusi ja viib teda hiljemgi kunsti juurde. «Ilmselt on nii, et mida tegusam on loovtegevus õpieas, seda plastilisemaks kujuneb isik» (sealsamas, lk 13).

Ärgu kartku J. Kaplinski ega ükski teine luuletaja, et äkki tekib liiga palju poeetiproosaiste, kes hakkavad oma esimeste katsetustega ajakirjandusse kippuma. Millegipärast on ajakirjanduses avaldatud hirmuvälgatusi luuletamise õpetamise ees. On see siis halb, kui õpilasel on juba koolieas tekkinud vajadus lugeda head kirjandust, katsetada ka ise värsside, juttudega, lugeda neid teistele, arutada, osata hilisemas töökeskkonnas leida endale vaimseid mõttekaaslasi, kes materiaalsete hüvede kõrval vajaksid kunsti igapäevases elus, oskaksid lugeda ajalehte «Sirp ja Vasar» ja ajakirja «Looming», «Teater. Muusika. Kino»? Meil on liiga palju piinlikku kultuuritust (ka intelligentseks peetavate inimeste hulgas). On lõpuks vaja midagi ette võtta tõstmaks humanitaarainete osa koolis (mitte massikampaaniaid — kõik raamatuühingusse!), tuleb hoida ja innustada vaimsete huvidega, loomevõimelisi lapsi — nendest saab ju meie rahvuskultuuri edasiviiv põlvkond. On vaja intiimseid, väikesi, tõeliste huviliste ringe ja nende juhendajaid.

Loovtegevus kirjandustunnis on lahutamalt seotud tööga kirjandiõpetuse tundides. Kirjand on õpilase teos, tema looming, nagu rõhutab Leo Villand. See peab tulema lapse südamest, kasvama välja tema tundmustest, mõtetest. Et looming saaks sündida, tuleb luua vastav meeleolu, äratada õpilases temas uinuvaid jõude, teda vaimustada. Ainult «tampimisega» ja käskudega kirjandiks soodsat miljööd ei loo. Mida teha? Arvan, et igas kirjandiõpetuse tunnis sobib lugeda midagi head, juhtida tähelepanu autori mingile õnnesutumisele, alltekstile, puändile, stiilile, mõttele



jne. Võib lugeda luuletusi, artikleid (publitsistikat), katkendeid pikemaist teostest, humooristlikke lühipalu ja koomilisi, lõbusaid väljavõtteid õpilaste töedest. Asja ilmunud «Loomingust» või ajakirjast «Teater. Muusika. Kino» leiame alati midagi ettelugemiseks. Kolm-viis minutit oleme lugenud J. Krossi, H. Runneli, E. Niidu jt luulet, ««Loomingu» Raamatukogu», miniatuure.

8. kl kodukirjandi teemaks oli teiste seas «Me oleme maalapsed». Lugesime kirjandustunnis D. Vaarandi luuletust «Maalapsed» ja R. Põdra lüürilist mõtisklust «Kauged hommikud» («Nõukogude Naine», 1981, nr 3). Heliplaatidelt kuulasime D. Vaarandi luuletusi «See kauge hääl», «Saaremaa kohal», «Lihtsad asjad» jt. Kuuldud luuletustest sobib välja kirjutada kirjandile motodeks sobivaid värse. Tutvustasin õpilastele lõike raamatust «Teose sünd», milles D. Vaarandi annab mälestuspiltides «Kaudu mulla ja asfaldi» väga emotsionaalseid seoseid lapsepõlvema ja hilisema loomingu vahel. Vihikusse kirjutasime R. Põdra mõtte: «Inimese hing on liiga haruldane, et see võiks igapäevale avaneda, ning ainult luule võib saada su hinge kohta teateandjaks...»

Sobivaks muusikaliseks taustaks oli heliplaat «Koduküla, kodumaa». Mitte ainult luules ei avaldu inimese hing, vaid ka proosas, ka tavalises koolikirjandis. Õpetaja saab selle mõtte õpilaseni viia ja esile tõsta huvitavat eneseväljenduspüüdu, mõtet, detaili, ülesehituse omapära jne. See innustab last jätkama veel paremini.

Tuleks pidevalt võidelda lohiseva, laialivalguva, üldsõnalise lobiseva lause vastu kirjandis, näidata sõnavaliku, detaili leidmise tähtsust. Võib lasta parandada kirjandeist väljanõpitud segaseid ja halbu lauseid. Teeme ka nii, et loeme ette kirjanike häid, tihedaid, detailirikkaid tekstilõike. Sageli kirjutavad õpilased loetust (ka kodutööna) välja eriti meeldinud väljendeid. Näiteks olen kasutanud L. Prometi teoseid «Ühe suve akvarellid», «Tütarlaps mustas», «Laulasmaa minid» jt, J. Tuuliku «Varest», V. Rasputini «Lahkumist Matjorast» (vihm, loodus, mis elab), H. E. Bates'i «Armastatud Lydiat» (suurepärane detailikasutus nii tegelaste portreedes kui ka looduspildi loomisel), I. Ziedonise «Epifaaniaid», J. Sbitnevi «Põdrajahti», K. Kangru miniatuure, H. Runneli vaimukaid mõtteid luulest ja elust teoses «Mõök ja peegel» («Looming» 1980, nr 11). Tekstinäiteid peaks jätkuma, neid lihtsalt ei jõua lastele nii palju anda, kui tahaks ja peaks. Publitsistliku stiili häid näiteid saame A. Agranovski, L. Hainssalu, V. Peskovi jt kogumikest, J. Krossi «Vahelugemistest».

Kuidas saavutada, et otsekõnet oleks kirjandis vajalikul määral, et see oleks isikupärane? Oleme kirjalikult muutnud isikupäraseks mittemidagiütlevaid dialooge. Ette lugemiseks ja võrdlemiseks sobivad jällegi kirjandusteosed.

Inimese karakteriseerimise-portreeterimise õpetamisel olen näiteid leidnud kogumikest «Meie sõbrad — meie tuttavad», V. Panso «Portreedest», mitmetest huvitavatest intervjuudest ajakirjas «Teater. Muusika. Kino», näiteks intervjuu A. Eskolaga (1983, nr 2).

Õpetaja peaks alati valima kunstiliselt ja ideelt väga häid näiteid. 8. kl oleme lugenud M. Solohhovi «Varssa» ja Aksinja surmasteeni «Vaiksest Donist», Knjazko hukkamissteeni J. Bondarevi «Kaldast», J. Renzeri «Elusidemeid» («Noorus», 1982, nr 12), T. Ajtmatovi «Ema põldu», «Varaseid kurgi», «Valget laeva», V. Kondratjevi «Saškat», Ü. Tuuliku «Sõja jalus» jt.

Kirjandustunnis kirjutavad õpilased teost vaagides mõtisklusi, etüüde, luuletusi, võrdlusi, referaate, stsenaariume, miniatuure, instseneeringuid; kujundavad kollaaže, viktoriine, illustreeritud muinasjutu- ja luule- raamatuid, filmiplakateid, teatrikavu; kujundavad nukud instseneeritud nuketendustele, kirjutavad kujutluspilte muusikapalade järgi; koostavad luulekavu, valivad ise esinejad, liikumise ja esitavad need kavad 2—3nädalase tähtaja jooksul; koostavad kirjandite pealkirjade komplekte, nuputamisesannete kogusid jne.

Peaaegu igas kirjandustunnis on ka kirjaliku eneseväljendamise võimalus. Mõned näited.

7. kl kirjutab pärast E. Enno «Kujuigatsuse» õppimist «Mälestuspildi suvest». Oluline nõue — leida meeleolu loomiseks iseloomulikke detaile. Kirjutati ka haiku-vormis.

Nii 7. kui ka 8. kl koostavad luulekavu 2—3 korda aastas. 8. kl teeb kava nüüdisluulest. Teemad: «Kodust ja kodumaast», «Ma tulen, ema», «Meri» jt. Sageli on luulekavad ja nende pealkirjad inspireeritud lugemikutekstist:

4. kl «Siis mina võtan pajude punasi»; «Sõdurisinelist», «Eluajaks eidearmu»;

5. kl «Ikka tõttaksin sinu juurde», «Uniselt näitab end päike»

6. kl «See maa» jt.

Tutvunud J. Liivi elu ja luulega, mõtiskles 7. kl teemal «Juhan Liivist mõeldes». Mitmedki on katsetanud luulevormi, ka Liivist lähtunud teemadel «Jõuan koju», «Kodutunne».

«Maanaist» ja «Kilplasi» on esitatud dramatiseeritult.

Võrdlevas mõtiskluses P.-E. Rummo luuletuse «Puudel õitsevad leevikesed» ja V. Ridala «Talvine õhtu» alusel leiti, et vahel oleks vaja võtta seisatamise ja imetlemise aega. Kes lastest on näinud «Talvise õhtu» õhtuhämaruses lummavat välja?

Kuidas mõeldakse sõjast? Huvitavad olid arvamused pärast Kowaleci novelli «Armide» ja Ü. Tuuliku teosest «Sõja jalus» Kunderi hukkamissteeni ettelugemist. Sõda jätab armid, ka laste sõjamäng on koletu sõja järelkaja. Tegelikuses pole ilusat surma. Surm on loomuvastane (P.-E. Rummo «Mäng»).



Lenini kirjade lugemise järel kirjutasime oma «Kirja emale». Lenini-tsükkel lõppes mõtisklusega «Lenin minu elus».

Teatrikuu mitmete dramatiseeringute korral on eriti 4.—7. kl meeldinud lavastada valme nukkudega. Nii on igas klassis olnud oma «nukuteater»: «Hunt ja Talleke», «Punik», «Siga Tamme all» jt, ka muinasjutud.

Palju arutlusvõimalusi ka kirjalikus vormis annab F. Jüssi publitsistika, kas või ainult teos «Võiksin tõsta püssi». Näiteks «Üõga üksi», «Sõprust peab oskama hoida», «Milles on matkamise võlu?», «Eile ja täna» jt. Lüürilise mõtiskluse, luuletuse või meeleolupildi aluseks on tihti peale muusikapala: Raveli «Pilved», Tšaikovski «Aastaajad», Griegi «Hommik» («Peer Gynt»), Tšaikovski «Melanhoolne serenaad», Mozarti «Väike öömuusika», Elleri «Männid» jt.

7. kl oleme kirjutanud stsenaariume Puškini «Tuisu», Kalda «Bernhard Riivese» ja Pristavkini «Fotod» alusel. «Bernhard Riivese» puhul saame võrrelda oma mõtteid ja kujutlusi filmi «Jõulud Vigalas» režissööri M. Soosaare taotlustega. Oluline on nõue ise olla looja, kirjandusteost mitte jäljendada.

Üksikuid õnnestunud miniatuure on saadud K. Kanguri, N. Hikmeti, I. Ziedonise, A. H. Tammsaare, F. Tuglase miniatuure lugedes kuulates.

Paaril-kolmel korral oleme 7. kl viljelnud kõnet. J. Krossi «Laul seitsmest lukust...» järelkajana kõneldi teemadel «Mida ootan kaasinimestelt», «Mis peaks meie koolis teisiti olema», «Missugune on kultuurne inimene», «Mida tähendab olla viisakas». Kõneks annavad algtõuke mitmed publitsistlikud tööd, näiteks O. Kooli («Karu uni», H. Valsi «Naer pisarate kannul käib». Nii valmisid õpilaste kõned «Miks vajab inimene loodust?», «Kas sul on «oma karu»?», «Kes on õnnelik inimene?».

Referaatide koostamist saab õpetada mitmel korral. Smuuli ja teiste kirjanike elu ja loomingu ülevaated, «Mahtra sõja» ja «Noore Kaardiväe» tegelased, ettekanded Peskovi, Kooli, Jüssi, Pandi, Lattiku, Lindströmi, Krossi, Heinsalu jt publitsistikast, loetud uudiskirjanduse tutvustused jne.

Koomilise kategooriat käsitledes oleme kirjutanud följetone, humoreske, joonistanud karikatuuride seeriaid, kirjutanud tekste naljapiltidele.

Raamatusõprade abiga kirjanduskabinetis organiseeritud vanade raamatute näitus oli suurepärase võimalus juhtida lapsi mõtlema, et raamat pole lihtsalt tulevane vanapaber, vaid osa põlvest põlve pärandatavast rahvuskultuuri varamust, et raamatut tuleb hoida järglaste jaoks. Toodi kokku üle paarisaja raamatu ja ajakirja. Kui palju vestlusi, minevikku vaatamist, ka kirjanekuid, näiteks «Vanad raamatud kõnelevad», ajendas see nädalapikkune näitus!

Kirjandustunnis tehtud töid olen alati hinnanud, ergutades õpilase püüdu siirale, keeleliselt nauditavale eneseväljendusele.

Olen kasutanud enda koostatud lünkteste kirjandusteostest sõnastusharjutustena. Tavaliselt kasutame neid kirjandiõpetuse tundides.

Mõned näited.

1. Kirjuta lünka sobiv omadussõna. Sõnu võid valida lehe tagaküljelt.

— *kiivid põõnavad rannal nagu — loomad üksteise ligiduses, aga nende — kehade ümber öitsevad maasikad. Mitte ühtki lindu taeva all, vihm peksaks nad kohe surnuks, aga kartulipõld, — ja —, lõhneb mesiselt ja nüüd eriti tugevasti.*

*Ohtuks on vihm üle, rannaviirg —, ilm vaikust ja kurbust täis, meri väsinud, — ja —.*

*Mere — — koha meenutas sügise saabumist. Linnud olid — ja õued lõhnasid õuntest.*

L. Promet.

*Sõnad: külm, rännurahu, tume, lilla, roosa, õrn, lai, leebe, hall, taltsas, tuim.*

2. Leia lünka sobiv tegusõna. Lehe tagaküljel on sõnad, vali nende hulgest.

*Tom — hangedest läbi, — erutavat huvi mitmesuguste jälgede vastu, — varblased värvaval lendu, — peiduurkast välja sinna ammu — kondi ja alles siis — lumme. Võibin — ta keha, hirmukil ja ähmis pilk — luua-kontsul, Tom — ning — silmapilk ja veel rutem —, nii pakk-palavalt, et jalgu — kõik kõhualune täis.*

*Ta — õhku ja rabadat jalgeaalust ning karvad — seljas õrri.*

*Sõnad: olema, tarduma, sööstma, taganema, läbima, peitma, märkama, murseldama, tõusma, ajama, kraapima, tunduma, puhmerdama, liduma.*

3. Kirjuta lünka sobiv omadussõna. Sõnu vali lehekülje tagaküljelt.

*Aja järgi oleks pidanud koitma. Aga ümber ringi püsis kõik endiselt — ja —; pilved roomasid madalalt, riivates kaugemal oma rippuvate tiibadega kadakate latvu. Idatäevast, kus teistel hommikutel lõõmas koidu —, — tulekahju, katsid — — pilved, — ja — nagu mure. Ainult põhjas, kuskil kaugel-kaugel, kumas läbi hämu — triip, mida — taevast mere mustava turja vastu surus. Sellisel hommikul tunneb süda —, pealetikkuvat nukrust, rinnus on — ja —, tahaksid kusagile ära minna, kuigi ise ei tea, kuhu.*

J. Smuul

*Sõnad: kitsas, tormijärgne, halb, hele, sinine, vihane, hall, hämar, õine, noor, sünge, rõõmus, seletamatu.*

On vaja sisendada õpilastele ausust, humaansust, oma mõtete väljendamise julgust, oskust teha seda isikupäraseks huvitavas vormis.



# Informaatika ja bioloogia II\*

LEO VÖHANDU,  
TPI infoteaduse kateedri dotsent

## Mesilased ja Fibonacci arvud

Mesi on ütle mata maitsev ja tervislik. Mida me aga mesilastest teame? Üsna põhjaliku ülevaate võib bioloogiat armastav inimene saada suurteose «Loomade elu» selgrootute ülevaate kolmandast köitest (Tallinn, 1984). Et see raamat igaühel käepärast pole, anname mesilaste elust ülevaate informaatiku silme läbi.

Meemesilane (*Apis mellifica*) on üks väheseid koduloomana peetavatest selgrootutest. Mesilasi peeti juba 5000 a tagasi Egiptuses ja mujalgi üle maailma.

Mesilasperre kuulub üks mesilasema ja kuni 60 000 töölise. Kevadel ja kesksuveni sündinud

mesilaste eluiga on vaid 1 kuu, suve lõpul ja sügisel sündinutel aga 6 kuud. Järglaste toodang sõltub sellest, kui palju töölised toovad õietolmu. Mesilasema muneb kevadel ja suve algul õige ohtralt (kuni 1500 muna päevas). Tarus on mesilasema kõrval veel töölised ehk viljatud emased ja isased ehk lesed. Mesilasema muneb kahte tüüpi mune, viljastatud ja viljastamata. Viljastatud munadest sirguvad noored mesilasemad või töölised, viljastamata munadest aga isased ehk lesed. Muide, arenemisaeg on erinev, mesilasemal 16 päeva, töölisel 21 päeva ja isasel 24 päeva. Isased sünnivad põhiliselt suve lõpu poole. Nende ainus töö on mesilasemade viljastamine. Pärast pulmalendu ja noorte emade viljastamist isased tapetakse tööliste poolt ja visatakse tarust välja. Ellujäänud isased hulguvad ümber taru ja surevad lõpuks nälga. Kogu töö pesas teevad töölised.

Väga huvitav on noorte mesilaste töökasvatuse kulg ja see, kuidas nad õpivad maastikul orienteeruma ning teistele seda teavet edasi andma. Nende probleemide käsitletu viiks meid aga informaatikast liiga kaugele. Keda asi huvitab, uurigu isel!

Muide, mesilaste signaalseerimissüsteemi loomuse selgitamise eest sai austerlane Karl von Frisch (sünd 1886) Nobeli preemia.

Informaatikakursuses pakub meile hoopis huvi mesilaste esivanemate (eellaste) arvukus.

Et isamesilased (lesed) viljastamata munadest arenevad, emased (kuningannad, töölised) aga viljastatud munadest, siis tuleneb siit, et igal isamesilasel on vaid ema, emamesilastel aga nii ema kui ka isa.

Igal emamesilasel on seega 2 vanemat (üks emane, üks isane), 3 vanavanemat (2 emast, 1 isane), 5 vanavanemat (3 emast + 2 isast) jne.

Loomu eellaste kokkuvõtliku tabeli alguse:

Tabel 1

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Põlvkonna nr	Ühe emase eellased = (3) + (4)	Emased eellased	Isased eellased emasele	Isase eellased = (6) + (7)	Isase emased eellased	Isase isased eellased
0 (järglane ise)	1	1	0	1	0	1
1 (=vanemad)	2	1	1	1	1	0
2	3	2	1	2	1	1
3	5	3	2	3	2	1
4	8	5	3	5	3	2
5	13	8	5	8	5	3
6	21	13	8	13	8	5
7	34	21	13	21	13	8
8	55	34	21	34	21	13

On kerge veenduda, et selle tabeli igas veerus (2—7) olevad arvud käituvad Fibonacci arvudena, s.o iga veeru k-s arv ( $k \geq 3$ ) on kahe eelmise arvu summa.

\* Algus NK eelmises numbris.

## Probleeme

1. Kui palju on ühel mesilasperel eellasi k põlvkonna jooksul? (Arutlege koos bioloogia-õpetajaga, mis saab paljudest noortest mesilas-



emadest. Kuidas toimub mesilasemade «välja-vahetamine» jne.)

2. Kas vanasti oli mesilasi rohkem kui praegu?
3. Miks maakera ei ole üleni mesilastega kaetud, kui ühel mesilasel nii palju esivanemaid on?
4. Mis aastal ja kellega koos sai Frisch Nobeli preemia?
5. Kui teema tõsisemat huvi pakub, siis võib «Loomade elu» selgrootute III köitest uurida lähemalt ahasmesilaste (*Halictus*) paljunemiskemi ja proovida seda arvutil modelleerida.
6. (Kerge.) Koostada programm n-nda Fibonacci arvu leidmiseks.
7. (Raske.) Koosta programm, mis loob mitmekihilise keelõite arvu alammaksimumide süsteemi (nagu tekstis toodud joonisel!).

### Fibonacci mäng

Kui me juba uurisime veidi lähemalt Fibonacci arvude «hingeelu», siis toome preemiaks ühe lihtsa mängu, mille mängimisel on neist arvudest palju kasu.

Kaks mängijat võtavad kordamööda tikke n tikku sisaldavast hunnikust. Esimene mängija võib võtta nii mitu tikku, kui ta soovib (aga mitte kõiki!). Alates sellest hetkest võib iga mängija võtta ülimalt kahekordse hulga tikke vastase poolt äsja võetute arvust. See mängija, kes võtab viimase tiku, võidab. Koostada selle

lihtsa mängu mängimise programm, kasutades mängu teooria loomisel Fibonacci arve.

**N ä p u n ä i d e.** Alustaja üritagu pärast oma käiku jätta lauale Fibonacci arvuline tikuhunnik. Ettevaatlik peab siiski olema! Eraldi nõuab uurimist seis, kus alustajal tuleb Fibonacci arvust alustada.

### Kas surmapäeva saab tahtejõuga edasi lükata! Sünni- ja surmakuu

Kinos ja näidendites kohtame vahel stseene, kus surija püsib elus seni, kuni toimub mingi eriline sündmus. (Näiteks ema ootab oma sõjaväljalt tulevat poega.)

Selliseid andmeid on raske kontrollida, seepärast kasutame järgnevas suhteliselt täpset teavet. USA teadlane D. P. Phillips kogus andmeid suure hulga kuulsate isikute sünni- ja surmapäevade kohta. Ta valis meelega kuulsad isikud, sest usutavasti on nendel tugevam tahtejõud kui tavalisel inimesel. Oluline on seegi, et andmeid leiab hõlpsasti biograafilistest kogumikest ja entsüklopeediatest. Uurija arvas veel, et kuulsad inimesed ihkavad oma sünnipäeva näha-kuulda, sest avalikkus tähistab neid tähtpäevi üpris hoolega. Ta jaotas kuulsad inimesed kolme rühma — väga kuulsad (nt George Washington, Mark Twain, Thomas Edison), keskmiselt kuulsad (nt Edgar Allan Poe, Alexander Graham Bell) ja vähem kuulsad (nt Nikola Tesla).

Sellekohased andmed on esitatud järgmises tabelis.

Tabel 2

	1	2	3	4	5
Rühm	Inimesi rühmas	Suremisi sünnikuul ning 1, 2, 3 kuud hiljem	Suremisi sünnikuule eelneval kuul	Muudel kuudel	
väga kuulsad keskmiselt	55	29	1	25	
kuulsad vähem	129	53	4	72	
kuulsad	164	53	11	100	

Tabelist on kohe näha, et veergudes on arvud erinevate kuude hulga kaupa. Veerus 3 on nelja kuu, veerus 4 ühe kuu ja veerus 5 kaheksa kuu andmed. Andmete võrreldavaks tegemiseks arvutame igasse ritta nn ooteväärtused eeldusel, et igas kuus sureb inimesi võrdselt. Kõigepealt leiame ühe kuu ooteväärtuse iga rühma jaoks:

- I  $55:12=4,58$
- II  $129:12=10,75$
- III  $164:12=13,67$

Teades nüüd veergudele vastavate kuude arvu, leiame tabeli lahtrite jaoks ooteväärtused:

Tabel 3

I	55	18,32	4,58	32,10
II	129	43,00	10,75	72,25
III	164	54,68	13,67	95,65

Järgmine küsimus on igale bioloogile oluline:

kuidas hinnata vaadeldud tegeliku jaotuse ja teooria alusel saadud jaotuse kokkusobivust ja erinevust? Selleks tuleb appi võtta nn nullhüpoteesi mõiste. Nimelt statistikateaduse meetodite kasutamisel ei püüta kunagi mingit ilmingut otseselt tõestada, nagu see matemaatikas kombeks on. Otsese «jah» ütlemise asemel püstitatakse kõigepealt nullhüpotees, mis väidab, et vaadeldav ilming on juhuslike hälvete piires (st teda pole reaalselt olemas). Seejärel leitakse, kui suur on vaadeldud tegelikkuse ja teoreetilise jaotuse kokkulappivuse tõenäosus. Kui klappivuse šansid on väikesed (bioloogias tavaliselt alla 5%), öeldakse, et nullhüpoteesi tõenäosus on väike ja järelikult vaadeldud ilming on tõenäoline. Nii et «ei»-le öeldakse «ei»!

Et otsustada nullhüpoteesi tõenäosuse üle, tuleb võtta tegelik jaotus ja ootejaotus ning nende jaoks arvutada nn hii-ruut:

$$\chi^2 = \sum (T-O)^2/O,$$

kus T on jaotuse tegelik väärtus ja O vastav oote-



väärtus (liitmine toimub üle jaotuse kõigi klas- side).

Arvutame näitena  $x^2$  väga kuulsate inimeste jaoks:

$$x^2_{VK} = \frac{(29-18,32)^2}{18,32} + \frac{(1-4,58)^2}{4,58} + \frac{(25-32,10)^2}{32,10} = 6,23 + 2,80 + 1,57 = 10,60.$$

vabadus- astmeid	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$x^2$ kriitiline	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,51	16,92	18,31

Vabadusastmete arv on jaotuse klasside arvust ühe võrra väiksem (meie juhul seega 2).

Väga kuulsate isikute puhul saime seega hii- ruudu väärtuseks 10,6 ja  $X^2$  kriitiline väärtus on 5,99. Et hii-ruudu väärtus on suurem kriitilisest väärtusest, tähendab see, et hälbed on juhus- likust suuremad ja null-hüpotees tuleb tagasi lükata.

Niisiis hüpotees, et väga kuulsate isiksuste surmakuu jaotub ühtlaselt-juhuslikult, ei pea paika.

Kui nüüd võrrelda sünnikuule eelneval kuul olnud suremisi, siis ühe kuu kohta on nende arv oodatavast 4,58-st palju-palju väiksem:

$$\frac{1-4,58}{4,58} = -0,78.$$

Tähendab, suremisi on oodatavast 78% võrra vähem. Järgmiste kuude juurdekasv on kah suur:

$$\frac{29-18,32}{18,32} = 0,58,$$

s.o peale sünnipäeva oli tõus 58% üle oote- väärtuse.

Teeme nüüd analoogilised arvutused ka kesk- miselt ja vähem kuulsate isikute jaoks:

$$x^2_{KK} = \frac{(53-43)^2}{43} + \frac{(4-10,75)^2}{10,75} + \frac{(72-75,25)^2}{75,25} = 6,71,$$

$$x^2_K = \frac{(53-54,68)^2}{54,68} + \frac{(11-13,67)^2}{13,67} + \frac{(100-95,65)^2}{95,65} = 0,77.$$

Siit järeldub, et ka keskmiselt kuulsate isikute puhul tuleb nullhüpotees tagasi lükata, vähem kuulsate isikute puhul on hii-ruudu väärtus alla kriitilise väärtuse, seega tuleb nullhüpotees vastu võtta.

Niisiis väga kuulsate ja keskmiselt kuulsate isikute puhul on sünnikuu eelsete suremiste arv oluliselt väiksem oodatavast.

## Probleeme

1. Luua programm, mis  $n$ -klassilise sagedus- jaotuse puhul loob ühtlase jaotuse alusel teo- reetilise jaotuse ning kontrollib hii-ruudu abil, kas nullhüpotees peab paika.

Teha korralik interaktiivne andmesisendi osa.

Tulemused andke tekstina, mis on arusaadav ka mitteinformaatikule.

Et otsustada, kas see hälvete ruutude summa on piisavalt suur nullhüpoteesi tagasilükkami- seks, tuleb kasutada abitabelit, kus on antud  $X^2$  kriitilised väärtused 5% tõenäosuse korral:

Tabel 4

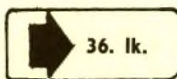
vabadus- astmeid	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$x^2$ kriitiline	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,51	16,92	18,31

2. Arvutage sünnikuule eelneva kuu ja järgnevate kuude suremiste protsentuaalsed muudatused võrreldes ühtlase jaotuse hüpoteesiga antuga.

3. Arutage omavahel, kuidas eristada ja määrata väga kuulsaid, keskmiselt kuulsaid ja vähem kuulsaid isiksusi. See pole üldse lihtne, vaid nõuab tõsist nuputamist.

4. Arutage omavahel võimalikke alternatiivseid selgitusi kirjeldatud ilmingule. Võib-olla leidub variant, mis välistab tahtejõu mõjustusvõimalu- se. Selline muude põhjenduste otsimine on teadusele üdini omane.

5. Kas leidub kellelgi julgust teha sama tööd ENE abil?



Selleks tuleb väga palju teha tööd hea kirjandusteose tekstiga, rohkesti lugeda, teki- tada huvi raamatu vastu, arutleda. Õpilastel peaks jääma harjumus lugedes peatuda vai- mukal ütlusel, ilusal kirjeldusel, tihedal, de- tailirohkel lausel, sügaval, alltekstiga mõttel, ootamatul puändil. Peaks jääma tahe ise mi- dagli luua.

Oleme õppeaasta algul kirjutanud vihikusse NSV Liidu rahvakunstniku S. Obraztsovi mõtted:

«Mispärast saab inimesest suur teadlane, kunstnik skulptor või luuletaja? Millega need inimesed silma paistavad? Andega? Aga mis on anne? Oskus näha seda, mida ei näinud teised. Kuulda seda, mida ei kuulnud teised. Mõista seda, mida ei mõistnud teised.

Kust sellist oskust saada? Kus on selle läte? Selle lätteks on inimese võime imestada. Tun- da imestust puulehe kaju, taeva värvuse ja mesilase lennu üle.

Tunda imestust ja küsida endalt: «Miks?» Ja tahta sellele küsimusele vastata. Keemia- valemiga. Matemaatilise tehtega. Värvidega lõuendil. Värsiridadega.

Inimest ümbritsev elu on imepärane.»

(Artiklite kogumikust «Эстетическое воспитание в школе»)





## KOOLIEELNE KASVATUS

### Laste igakülgne kasvatamine mängus\*

**SVETLANA NOVOSJOLOVA,**  
NSV Liidu PA Koolieelse Kasvatuse  
TUI vanemteadur,  
psühholoogiakandidaat  
**JEKATERINA ZVORÖGINA,**  
NSV Liidu PA Koolieelse Kasvatuse  
TUI vanemteadur,  
pedagoogikakandidaat

Kompleksne lähenemine mängu juhendamisele on esitatud joonisel. Kõik mängu kompleksse kujundamise komponendid on omavahel seotud mitte üksnes vanuse tasandil, vaid ka üleminekul järgmisele vanuseastmele. Konkreetse vanuses saavutatav mängu arengu tase ja sellest tulenevad saavutused lapse psüühilises arengus lubavad pedagoogil, toetudes lapse uutele võimalustele, minna üle mängu juhendamise kõrgemale tasandile. Vastavalt sellele muutuvad nõuded kompleksse meetodi komponentide sisule. Tänu sõna kui üldistatud kogemuse kandja omandamisele on laps võimeline teostama kindlaid vaimseid toiminguid. Need toimingud on suunatud mängu ülesannete lahendamisele seesmisel (vaimses) plaanis. Tänu sellele lühenevad välised esemelised toimingud. Mängu sisu läheb esemete funktsioonide peegeldamiselt

\* Algus NK nr 9 ja 10.

üle inimeste vastastikuste rollitoimingute peegeldamisele süžeeselises rollimängus ja seejärel — inimeste ühiskondlike ja tööalaste suhete peegeldamisele vastavate suhtlemisviiside kaudu. Mängu võimaldavate psüühiliste protsesside olemus on viimati mainitud tasemel kõige abstraktsem. Seepärast tuleb süžeeselise rollimängu juhendamisel lähtuda lapse uutest psüühilistest võimalustest ja arvestada mängu motiivi muutunud sisuga (motiiviks on nüüd inimeste rollisuhted).

Ka laste elukogemus rikastub. Nad õpivad tundma inimeste ühises tegevuses kujunevaid reaalseid rollisuhteid. Vastavalt sellele muutub õppemängude ja esemelis-mängulise keskkonna sisu. Üleminekul tegeliku rollimängu kujundamisele omandab suure tähtsuse inimeste ühiskondlike ja tööalaseid suhteid kajastavate kujutluste laiendamine ja süvendamine lastel.

Rollimängu juhtimise kompleksne meetod toetub lastel juba kujunenud rollisuhete reaalse ja mängulise teostamise üldistatud kogemusele. See meetod peab kindlustama lastel ühiste eesmärkide saavutamisele suunatud iseseisva suhtlemisoskuse kujunemise.

T. Antonova uurimus (1983) sedastas, et vanemate koolieelikute ühine mäng ei saa täisväärtuslikult kulgeda seetõttu, et lastel pole kujunenud vastavad suhtlemisviisid ning suhtlemise orienteeritus mängu ülesannete ühisele lahendamisele. Ilmselt peitub põhjus laste mittemängulise suhtlemise ebapiisavas kogemuses. Kui lastel sel või teisel põhjusel pole kujunenud suhtlemistevõime (mille ealiste etappide sisu on suurepäraselt avatud M. Lissina ja tema kaastöötajate uurimustes), siis pole neil loomulikult ka midagi mängu üle kanda.

Selles seoses omandab olulise tähtsuse ka suhtlemisülesannete väljaselgitamisele suunatud õppemängude organiseerimine. Rollimängu arenemise etapil ei tohi esemeline keskkond pakkuda lastele süžee valmis stereotüüpi. Sel tasandil on esemetel eriline toetav funktsioon, mis kindlustab tegevuse seesmise plaani välise moodustumise. A. Zaporozhets on kirjutanud: «Mängus toimuv interioriseerimine (s.o välise muutumise seesmiseks, ühiskonna poolt väljatöötatud käitumismõnede ja tegutsemisviiside omaksvõtt) on vältimatult seotud vastupidise protsessi — exterioriseerimisega, st lapse elukogemuse esialgsete emotsionaalsete tendentside ja kavatsuste sügava ümberkujundamisega» (1978). Täiskasvanu osavõtt laste rollimängust peab olema suunatud nende aktiivsuse tagamisele inimeste ühist tegevust kajastava mänguülesande lahendamisel.

Kui eespool rääkisime süžeeselise mängu tähtsusest lapse vaimses arengus, siis A. Ussova (1976), R. Zjukovskaja (1974), T. Markova (1979), R. Ivankova ja J. Neverovitši (1968) töödes on näidatud mängu osa laste põhiliste kõlblike omaduste kujunemisel.



Uurimused, mis käsitlevad lapse emotsioonide ning isiksuse erinevate külgede kujunemist mängus (T. Repina 1978, J. Neverovitš 1978, R. Sterkina 1978, A. Rojak 1978, T. Antonova 1978 jt) avasid mängu kaudu teostatava kõlbelse kasvatuse psühholoogilise aluse. Neis leidis kinnitust mõte, et vaid mängu ning lapse isiksuse arengu psühholoogilisi seaduspärasusi arvestades on võimalik tema kõlbluse aluste efektiivne kujundamine.

Süzeelisel mängul on tähtis koht ka mikute ja koolieelikute kehalisel arendamisel. Selles pole mängu kasvatusvõimalused veel kaugeltki ammendatud. Esemelis-mängulise keskkonna organiseerimise korral võib süzeelises mängus saavutada laste suure liikuvuse koos orienteerumisega mänguruumis. N. Grinjavitšiene poolt saadud andmed näitavad, et viimast soodustab esemelise keskkonna kergele suuremõõtmeliste tinglike elementide kasutamine, mida lapsed võivad vastavalt mängukavatsusele vabalt mänguruumis paigutada, et luua vajalikud tingimused mängu süzee arendamiseks. Teine uurimus, mis tehti koos A. Ovtšinnikova ja tema kaastöötajatega (1984), näitab, et suuremat liikuvust süzeelistes mängudes soodustab laste kasvule vasta-va mängumööbli kasutamine. Etteantud käitumisprogrammi puudumine süzeelistes mängudes loob soodsad tingimused laste liikumis- vajaduse rahuldamiseks ning positiivse emotsionaalse toonuse tagamiseks. Sellise mängu puhul võivad lapsed suvalisel hetkel mängu lülitada või sealt välja astuda, vältides üleväsimist.

Süzeelised mängud on olulise tähtsusega ka laste esteetilisel kasvatamisel. See kindlustatakse laste valguga ning ruumi või mängu- väljaku esemelite ja mängutsoonide organiseerimisega.

Kollektiivsete mängude kõrval tekivad koolieelses eas individuaalsed või ühised lavastusmängud, mis on iseloomulikud ka noorem- ja keskmises koolieas lastele. Need mängud on oma olemuselt sarnased süzeeliste rollimängudele.

Ühelt poolt peegeldavad need lapse üldist informeeritust ümbritseva elu nähtuste kohta, teisalt aga sisaldavad produktiivse loomingu ja fantaasia elemente. Need kujutavad endast laste mõtiskluste erilist vormi selle üle, mis on lähedane nende huvidele.

Süzeelise mängu olemasolu loob vajalikud psühholoogilised tingimused ja soodsa pinnase laste igakülgeks arendamiseks. Kuid üksnes süzeelised mängud ei suuda kindlustada lapse igakülge kasvatamist mängus. Seda võib saavutada eri mänguliikide proportsionaalse ühendamisega kasvatases. Nõukogude koolieelses pedagoogikas on välja töötatud eri mänguliikide juhendamise sisu ja meetodid. Et kasutada neid mänguliike lapse igakülge kasvatamises hvides, tuleb need süstematiseerida, määratleda seos lapse iseseisva män-

guaktiivsuse eri vormide ja mängu vormis kulgevate mittemängulise tegevuse liikide vahel. Siinjuures tuleb arvestada laste ealisi võimalusi ning täiskasvanu õpetavat ja suunavat rolli individuaalsete ja kollektiivsete mängude kujunemisel. Ees seisab tõsine töö rahva seas kujunenud ning eri maade pedagoogide loodud mängude kasvatusväärtuse määratlemisel. Täielikumalt tuleks nii pedagoogilisest kui ajaloolis-etnograafilisest aspektist uurida maailma rahvaste mängu ja mänguasju.

Üks aktuaalseid ülesandeid tänapäeva koolieelses pedagoogikas on eri mänguliikide tegus kasutamine kasvatases. On mängu, mis on otse suunatud kehalisele (liikumismängud), esteetiliselle (muusikalised ja lavastusmängud), vaimsele (õppe- ja süzeelised mängud) kasvatusesele. Paljud neist teevad samaaegselt kõlbelse kasvatuse huve.

Kõiki neid mänguliike võib jaotada kahte suurde rühma, mida iseloomustab täiskasvanu osavõtu määr nende ettevalmistamisest ja teostamisest, aga samuti laste eneste aktiivsus mängus. Hoolimata oma suurest aktuaalsusest pole aktiivsuse probleem lapsepsühholoogias veel küllaldaselt läbi töötatud. Huvipakkuv on probleemi see aspekt, mis seondub mängus ilmneva intellektuaalse aktiivsuse geneesiga.

Esimesele rühmale on iseloomulik täiskasvanu kaudne osavõtt mängu ettevalmistamisest ja teostamisest. Laste aktiivsust iseloomustab nendes mängudes initsiatiivsus ja loomingu- lisus. See väljendub laste võimes mängu ise- seisvalt eesmärgistada ja eesmärgi omaks võtta, arendada mängu ideed ja leida uusi viise mängu ülesande lahendamiseks. Ise- seisvates mängudes tekivad lastel intellektuaalse algatusvõime kujunemise eeldused. Sellesse rühma kuuluvad mängud (süzeelised ja tunnetuslikud) on eriti väärtuslikud oma arendava funktsiooni poolest. Neis mängudes omandab laps algul mänguasjale suunatud suhtlemisprotsessis täiskasvanuga esemete iseärasused (tutvumismäng) ja tegutsemis- viisiid nendega (matkismängud). Edaspidi omandavad lapsed praktilise tegevuse kogemuse ja hakkavad mängus kajastama esemete funktsioone (süzeelis-kujutav mäng) ja see- järel koolieelses eas — rolli poolt määratud toiminguid (süzeeline rollimäng) ja lõpuks inimeste tööalaseid ja ühiskondlikke suhteid (rollimäng).

Esimesel eluaastal on laste tunnetusmängud suunatud mänguasjade uurimisele, orientee- rumisele nende omadustes, võimalikes toi- mingutes nendega. A. Fonarjovi (1978) andmeil on nendel tunnetustoimingutel le- ludega (erinevalt normatiivselt antud mitte- mängulistest toimingutest) tõenäosuslik ise- loom.

Lapse kasvades peab tunnetusmängu osa- kaal suurenema. Tegelikuses pole tunnetus- mängude võimalused kaugeltki ammendatud. Nende hulka kuuluvad ka erinevad konstruee-



rimismängud, mängud taiplikkuse arendamiseks, samuti mängud, mis on suunatud loodusliku materjali (liiva, lume, vee) omaduste tundmaõppimiseks.

**Teine rühm** ühendab erinevad õpetavad mängud, milles täiskasvanu kas ise, mängureeglite või mänguasja konstruktsiooni kaudu annab lapsele fikseeritud toimumisprogrammi, mis viib etteantud tulemusele. Neis mängudes lahendatakse harilikult neid või teisi kasvatus- või õpetusülesandeid. Õpetavad mängud võimaldavad kättesaadavas ja huvitavas vormis vahendada lastele konkreetseid teadmisi, oskusi ja tegutsemisreegleid ja osutuvad seega laste kooliks ettevalmistamise edukuse oluliseks eelduseks. Laste aktiivsus on neis mängudes põhiliselt reproduktiivset laadi. Lahendades etteantud tegevusprogrammiga mänguülesandeid, taasloovad nad nende toimingute teostamise viise. Laps omalt poolt valib tahtlikult enam eduka tegutsemisviisi. Nendes mängudes kujunevate oskuste alusel võivad lapsed üle minna loovama iseloomuga iseseisvale mängule.

Fikseeritud tegevusprogrammiga mängude rühma kuuluvad liikumis-, lõbustus-, õppe- ja muusikalised mängud ning lavastused.

**Liikumismängud** soodustavad laste kehalist arengut, liigutuste täiustumist, kõbeliste ja tahtemaduste väljakujunemist ning mõjutavad kaudselt vaimse ja esteetilise kasvatuses eesmärkide saavutamist. Nad võivad olla oma olemuselt kas süžeelised või mittesüžeelised.

**Õppemänge** kasutavad täiskasvanud põhiliselt vaimse kasvatuses huvides. Kujunevad ka oskused kooskõlastada toiminguid, alluda mängureeglitele, reguleerida oma soove sõltuvalt ühisest eesmärgist jne. Õppemängude hulka kuuluvad: mängud didaktiliste mänguasjade ja ehitusmaterjaliga, süžeelis-didaktilised mängud, lauamängud.

**Muusikalised mängud** ühendavad endas õpetava ja liikumismängu elemente. Nad avaldavad olulist mõju mitte üksnes laste esteetilisele, vaid ka nende kehalisele ja vaimsele arengule. Siia kuuluvad ringmängud, süžeelised ja süžetud muusikalised mängud, lavastusmängud.

**Lõbustavad mängud**, mida soovitatakse põhiliselt varases lapsepõlves ning nooremas koolieelses eas, tõstavad laste positiivset emotsionaalset toonust, soodustavad liikumisaktiivsuse arengut, ergastavad ootamatute ja eredate muljetega. Sellised mängud loovad soodsa pinnase täiskasvanu ja lapse emotsionaalseks kontaktiks.

Mängudest tuleb eristada nn mittemänguline tegevus, mis kulgeb mängu vormis. Siia kuuluvad laste töö esialgsed vormid, ka kujutava tegevuse ja ümbrusega tutvumise mõned vormid jne.

Erinevate mängude õigeaegne ja proportsionaalne kasutamine kasvatuspraktikas kindlustab koolieelsete lasteasutuste kasvatustöö

programmis esitatud ülesannete lahendamise lastele vastuvõetavas vormis.

Ei saa jätta märkimata mängude olulisi eeliseid spetsiaalselt organiseeritud õppetunni ees, sest temas peituvad kõige soodsamad võimalused iga lapse aktiivsuse ilmutamiseks — st kindlustatakse vajalikud tingimused ühiskondliku kogemuse omandamiseks lapse poolt tema iseseisvas tegevuses.

Tähtis on ka erinevate mängude vastastikune mõju, kuid see küsimus ei ole veel küllaldaselt uuritud.

Vastavalt mängude sisule kasutavad lapsed mitmesuguseid mänguasju.

Omaette probleem on eri vanuses lastele mõeldud eri liiki mänguasjadele esitatavad pedagoogilised nõuded. Tekib ja süveneb lõhe nimetatud nõuete ning toodetavate lelude ebarahuldava teostuse vahel. Lelude kvaliteet nõuab psühholoogilis-pedagoogilistele soovitudele toetuvate nüüdisaegsete disainerlike ja ergonoomiliste nõuete täitmist. Selles seoses tekib vajadus mänguasjade vanuselise määratluse teadusliku põhjendamise järele.

Lelul on oluline tähtsus probleemsete mängusituatsioonide loomisel. Vastuse otsimine mängus tekkivatele probleemidele tõstab omakorda laste tunnetusaktiivsust reaalses elus, luues nn lähima arengu tsooni.

Võib oletada, et mängus saavutatud progress lapse vaimses arengus mõjutab oluliselt tema õpetamise võimalusi tunnis ning tema reaalse kõbelise positsiooni täiustamist eakaaslaste ja täiskasvanute hulgas.

Kui tunnistada, et mäng on koolieelses eas lapse juhttegevus, siis seisneb tema progressiivne arendav roll mitte üksnes lapse igakülgse arendamise võimalustes, vaid ka selles, et temas kujunevad mõtlemise märgilised vormid, laieneb lapse huvidering, tekib vajadus teadmiste järele, viimasega koos aga uue, õppetegevuse motiiv, mis on lapse psüühilise koolivalmiduse tähtsaim faktor.



## Sada aastat N. Vavilovi sünnist

**TOIVO ORAV,**  
bioloogiadoktor, EBI peateadur

26. novembril 1987 täitub 100 aastat välja-  
paistva Nõukogude bioloogi Nikolai Vavilovi  
sünnist. Seda sündmust tähistab laialdaselt kogu  
maailma teaduslik üldsus, nõukogude bioloogid  
aga pühendavad tähtpäevale juubilarilise nime  
kandva Üleliidulise Geneetikute ja Selektio-  
näärade Seltsi korralise kongressi. Meie vaba-  
riigi teadlased tähistavad N. Vavilovi sünni-  
aastapäeva piduliku konverentsiga TRÜ aulas.  
Eesti lugeja saab tutvuda teadlase elutööga  
dotsent H. Kallaku ja nende ridade autori pike-  
mates artiklites «Eesti Looduse» novembri-  
numbris. Et mitte korrata neis juba öeldut, piir-  
duksin «Nõukogude Kooli» veergudel N. Vavi-  
lovi paigutamise väärilisele kohale nõukogude  
bioloogia ajaloos, vaadeldes tema osa ka selle  
teaduse esindamises välismaal, teda kui teadus-  
organisaatorit ja ühiskonnategelast. Lisaks sellele  
püüaksin ajakirja aadressaati silmas pidades kom-  
menteerida ka N. Vavilovi saavutuste tutvus-  
tamist õpilastele üldbioloogia kursuses, niipalju  
kui seda suudab teha inimene, kes pole ise  
päevagi õpetanud üldhariduskoolis.

Me teame, et N. Vavilov hukkus isikukultuse  
ohvrina. Nii mõnelegi võib tunduda, et ta täht-  
päeva ülemaailmse tähistamine on mingil määral  
tingitud teadlase märtri- või õigemini ohvri-  
saatusest ning on seoses praeguse väärtuste  
ümberhindamise perioodiga. Nii mõnigi püüab  
seda ka selles suunas valgustada. See on sügavalt  
väär, sest Vavilovi üldtuntus ja -tunnustus  
rajaneb ainuüksi tema kui teadlase ja teadus-  
organisaatori suurusel. N. Vavilovi esimene  
tõsisem teaduslik töö oli tudengiperioodi uurim-  
us Moskva kubermangu taimekahjuritest —  
nälkjatest, mis 1910. a pälvis Moskva Polütehni-  
lise Muuseumi poolt Bogdanovi-nimelise pree-  
mia. Side teadusega katkes 1940. a. 30aastase  
loomeperioodi jooksul kulus palju aega ekspe-  
ditsioonidele ja sõitudele — tuli tal ju Üle-  
liidulise Taimekasvatuse Instituudi direktorina  
juhendada allasutuste võrku üle terve Nõu-  
kogude Liidu. Sellegipoolest jõudis ta avaldada  
või avaldamiseks ette valmistada (mitmed tema  
tööd on ilmunud 1965. ja järgnevatel aastatel)  
ca 350 tööd, mitmed neist vägagi mahukad. On



selge, et seda sai teha vaid erakordsete võimete  
ja tohutu enesedistsipliiniga inimese.

Tooksin konkreetse näite. Maailmakuulsuse tõi  
N. Vavilovile 1922. a «Journal of Genetics'i»  
1. numbris ilmunud artikkel «The law of homo-  
logous series in variation», mille ta kirjutas  
laevareisil Liibavist New-Yorki ja sealt tagasi  
Londoni (ajakiri ilmub Cambridges). Tõsi küll,  
uue seaduse põhimõtted kandis ta ette 1920. a  
III ülevenemaalisel selektsionäärade kongressil,  
kuid «Journali» variant oli tervelt 43 lehekülje  
pikkune, läbimõeldult ja terviklikult sõnastatud.  
Ratastel või laevas on kirjutatud ka paljud  
teised N. Vavilovi tööd ja enamik tema era-  
kordselt suurest kirjavahetusest, mille praegugi  
säilinud osa aitab teadlase kuju meile mõisteta-  
vaks ja lähedaseks teha.

Venemaa teaduses oli Gregor Mendeli avas-  
tuste ja geneetika kui teaduse kujunemise vahe-  
line periood õnnelik selles mõttes, et sel ajal  
töötas siinmail palju väljapaistvaid biolooge, kes  
andsid geneetikasse oma panuse. Nagu teame,  
saatis Mendel oma artikli paljudele nimekatele  
välismaa teadlastele ja reaktsioon sellele oli  
küllalt kesine.

Enne saajandivahetust oli vaid üks teadlane —  
vene botaanik Ivan Schmalhausen, kes oma  
1874. a ilmunud väitekirjas «Taimevärdadest»  
põhjalikult tsiteeris ja kõrgelt hindas Mendeli  
tulemusi. Ühtlasi avastati raku kaudjagunemine  
— mitoos, mille tundmine oli vajalik pärilikkuse  
kromosoomimehhanismi selgitamiseks. Selle  
avastuse tegid üheaegselt kolm botaanikut —  
Moskvas I. Tšistjakov, Tartus E. Russov ning



Saksamaal E. Strasburger, kõigi artiklid ilmusid paari aasta jooksul (1871—1872). Taimede sugurakkude ühinemist viljastumisel kirjeldas jällegi aasta-paar enne Strasburgerit I. Gorožankin.

Kolme Mendeli «taasavastaja» — geneetika kui teaduse loojate H. de Vriesi, E. Tschermaki ja C. Corrensi kõrval oleks võinud edukalt esimese vene geneetikuna seista ka Peterburi Teaduste Akadeemia akadeemik Sergei Koržinski. Nagu teame, ilmus de Vriesi peateos «Die Mutationstheorie» aastatel 1901 ja 1903. Koržinski töö «Гетерогенезис и эволюция. К теории происхождения видов» («Heterogenees ja evolutsioon. Liikide tekke teooriale lisaks») ilmus juba 1899. a., kuid varajane surm 40. eluaastal 1900 röövis juba nimeka floristi, ühe fütotsöonoloogia loojatest, Venemaa botaanilis-geograafilise rajoneerimise algataja, floora ajaloolise analüüsi kasutuselevõtja. Koržinski ja de Vriesi vaadetes mutatsiooni osale evolutsioonis oli palju sarnast.

Nende seas, kes end uuele teadusele n-õ «põhikohaga» pühendasid, oli ka N. Vavilov. Kuigi geneetikat kui iseseisvat õppekursust hakkas 1913. a. Peterburi Ülikoolis esimesena lugema J. Filiptšenko, kuulub uue teaduse esimeste häälletõstmiste hulka ka N. Vavilovi ettekanne «Geneetika ja selle vahekord agronoomiaga» Golitsõni Kõrgematel Põllumajanduslikel Naiskursustel 1912. a. (Meenutagem siinkohal, et 1913. a ilmus eesti keeles Mihkel Pilli brošüür «Pärvus».)

Möödunud sajandi ja selle sajandi alguse vene bioloogiat iseloomustab pidev sõda prioriteedi kaitsmiseks, mille põhjuseks oli vene teaduse tulemuste aeglane pääs maailmaareenile (erandiks olid Tartu teadlased, kelle tööd ilmusid saksakeelsetes väljaannetes). N. Vavilovit iseloomustab teadusliku tegevuse algusest peale paralleelne publitseerimine välismaal ja aktiivne osavõtt rahvusvahelistest teadusüritustest. Ta oli internatsionalist selle sõna parimas mõttes, olles ühtlasi oma kodumaa suur patrioot. Tema patriotismis puudusid šovinism ja rahvuslik piiratus. Kui sinna juurde arvata võluv isiksus, millest räägivad teda tundnud vanema põlvkonna teadlased, on selge Vavilovi rahvusvaheliste kontaktide tugevus ja tema tööde hea retseptioon. Ta stažeeris 1913. ja järgnevatel aastatel Lääne-Euroopas selliste väljapaistvate teadlaste juures nagu W. Bateson Inglismaal, R. Vilmorin Prantsusmaal ja E. Haeckeli õpilased Saksamaal. Kodumaal olid tema õpetajate hulgas K. Timirjazev, D. Prjanišnikov, S. Rostovtsev, V. Viljams ja D. Rudzinski.

Ametliku välismaise tunnustuse tasemelt jäi N. Vavilov maha ainult suurest vene füsioloogist Ivan Pavlovist — ta ei jõudnud saada Nobeli preemiat. Ta oli Inglismaa Kuningliku Ühingu tegevliige, Šotimaa Teaduste Akadeemia akadeemik, Halle Teaduste Akadeemia korrespondentliige, India Teaduste Akadeemia auliige, Londoni Linné Ühingu ja Ameerika Botaanilise Ühingu auliige ning paljude teiste ühingute liige, Brno ja Sofia ülikooli doktor jne. Vavilovi

suure eruditsiooni hulka kuulus ka keelte valdamine — ta võis vabalt vestelda ja pidada loenguid inglise, saksa ja prantsuse keeles, tundis itaalia ja hispaania ja küllaltki hästi ka mitmeid idamaa keeli.

Agaga ega kodumaagi Vavilovi teenete ja võimete tunnustamisel võlgu jäänud. Juba 1923. a valiti noor teadlane NSVL Teaduste Akadeemia korrespondentliikmeks ja määrati Riikliku Agrokultuuriteaduste instituudi direktoriks, 1924. a kinnitati aga Üleliidulise Rakendusbotaanika ja Uute Kultuuride Instituudi direktoriks. 1929. a sai temast NSVL TA kõige noorem akadeemik, Ukraina Teaduste Akadeemia ning vastloodud V. Lenini nim Üleliidulise Põllumajandusteaduste Akadeemia tegevliige. Vavilov oli juba sedavõrd tunnustatud teadusorganisaator, et teda edutati ka uue akadeemia esimeseks presidendiks. 1930.—1940. a oli ta ühtlasi NSVL TA Geneetika Instituudi direktor. 1926. a sai N. Vavilov teadus- ja kunstiteaduste eest ühena esimestest Lenini preemia.

Siinkohal võiks üle minna nende saavutuste lähemale tutvustamisele sel viisil, kui see bioloogiateadusele suupärane ja vajalik on. Ma ei pea aga võimalikuks jätta kas või põgusalt puudutamata seda küsimust, mis lugejal kahtlemata juba tekkinud on. Kuidas sai sellisele tähelele järele mõelda nii ränk ja traagiline hukkimine? Liiatigi väga vastuoluline ja kummuline situatsioon — Nikolai Vavilov arreteeritud rahva vaenlasena, füüsiliselt ja vaimult hävitatuna, kes aastal 1945 valiti NSV Liidu Teaduste Akadeemia presidendiks ja keda riigi juhtkond täielikult usaldas. See küsimus on keerulisem, kui püütakse kujutada kahjuks ka teadusringkondades levinud kuulujuttudes.

Pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrerevolutsiooni kujunenud situatsioon oli teaduse arenguks kõike muud kui soodus. Majanduslik laos kuni näljapuhanguteni, lihtrahvas pidas teadlast «bariniteks» ja kahjuks oli ka revolutsiooniliste tegelaste hulgas neid, kes ei suutnud mõista teaduse esmajärgulist tähtsust ja vajalikkust uuele ühiskonnale. Veel rohkem oli aga teadlast, kes ei uskunud uut võimu ja vältisid koostööd sellega. Olukorra tõsidust mõistis suurepäraselt V. Lenin, mõistsid tema lähemad kaastöölised V. Bontš-Brujevitš ja A. Lunatšarski. Kõik need sügavalt haritud ja laia silmaringiga riigimehed olid aga muudest ülesannetest võimete piirini haaratud. Seetõttu otsis Lenin inimest, kes spetsiaalselt tegeleks teadlaste kaasamisega sotsialismi ülesehitamisse. Selleks inimeseks sai alles 25aastane Rahvakomissaride Nõukogu sekretär Nikolai Gorbunov, kes ühtlasi oli ka Töö- ja Kaitsenõukogu sekretär, täitis V. I. Lenini isikliku sekretäri ülesandeid tähtsamates küsimustes ning viibis sageli mitmesuguste missioonidega välismaal.

Gorbunov täitis selle ülesande niivõrd hästi, et «Suur nõukogude entsüklopeedia» peab vajalikuks haritlaskonna kaasamisega sotsialismi ülesehitamisse esile tõsta tema põhiteenena. Gorbunovi kätte koondus suur võim, seda eriti finantside osas. 1920. a lõpust oli ta Rahva-



komissaride Nõukogu, 1922. aastast ka NSVL Töö- ja Kaitsenõukogu asjadevalitseja, 1931—1933 NSVL Riigiplaani liige, 1935. a valiti ta NSVL TA akadeemikuks ja selle presiidiumi sekretäriks (vastab praegusele TA Presiidiumi teaduslikule peasekretärile). Pärast Lenini surma löi N. Gorbunov aktiivselt kaasa Üleliidulise V. I. Lenini nim Põllumajandusteaduse Akadeemia loomisel. Sellesse töösse lülitati ta ka juba varem organisatorivõimetega silma paistnud N. Vavilovi. Alustati akadeemia tulevaste koostisosade — üleliiduliste suurinstitiutide loomist. Üks neist oli NSVL Kesktäitevkomitee 1924. a 8. augusti otsusega moodustatud Üleliiduline Rakendusbotanika ja Uute Kultuuride Instituut, mille direktoriks sai N. Vavilov ja tööd koordineeriva nõukogu esimeheks N. Gorbunov. Et instituut (praeguse nimega Üleliiduline Taimekasvatuse Teadusliku uurimise Instituut) asus Leningradis, N. Gorbunov aga töötas Moskvas, on säilinud direktori ja esimehe üpris suur kirjavahetus. Vavilov pöördus Gorbunovi poole kõigi olulisemate ametikohtade täitmiseks, andis lühidalt, aga sageli aru tööde kulgemisest, väga tihti palus finantsabi. Suur instituut paljude katsepunktidega neelas palju vahendeid, arvukad välisekspeditsioonid aga nõudsid valuutat. See kõik leiti N. Gorbunovi abiga. N. Vavilovi ja tema kaastööliste tuhandeid ja kümneid tuhandeid seemneproove sisaldavad ekspeditsioonikollektsioonid külvati maha geograafilistelt tingimustelt erinevates kohtades. Selleks oli NSV Liidu erinevates mulla- ja kliimavöötmes 115 katsepunkti.

Kui N. Gorbunov ja enamik teadusliidreid said aru, et N. Vavilov ja tema kollektiiv teevad suurt ja põllumajandusele vajalikku tööd, siis leidis piisavalt ka kadestajaid, kes levitasid nende kohta laimu. N. Vavilov oma madala valulävega reageeris kallaletungidele teravalt. Kui «Leningradskaja Pravdas» 1928. a augustis ilmus fõljeton «Teadusliku tähtsusega püksid», milles Vavilovi kaastöölis S. Juzeptšukki süüdistati isiklike asjade saatmises läbi Euroopa teadusliku pagasina, vastas Vavilov toimetusele: «Reisida mõnes troopilises maas võib vast ka ilma püksata, kuid kolmeaastase ekspeditsiooni vältel ja sealjuures veel Boliivia ja Peruu kõrgmaadel ei saa nimetatud aksessuaarita kuidagi läbi». See vastus oli Vavilovi stiilile üsna iseloomulik.

Nagu öeldud, oli Vavilov üheaegselt Raken-  
dusbotanika Instituudiga ka teise suure asutuse — Riikliku Agronoomia Katseinstituudi direktor. Leidus neid, kes levitasid arvamust, et Vavilov on võimuahne, olles üheaegselt Akadeemia president ja kahe instituudi direktor. Samuti oli neid, kes panid temale, jõukast kodanlikust perekonnast põlvnevale intelligendile süüks tihedaid sidemeid kapitalistlike maade teadlastega. N. Vavilov oli ka erakordselt aktiivne ühiskonnategelane, pidevalt sündmuste keskpunktis. Aastatel 1926—1935 oli ta meie riigi tolaaegse parlamendi — Kesktäitevkomitee liige. Aga just ühiskonna aktiivsed liidrid langesid sel perioodil sageli repressioonide ohvriks. N. Vavilovi sei-

sund halvenes järsult, kallaletungid temale sa-  
nesid 1937. a peale, sest sellest ajast ei olnud enam N. Gorbunovi teda toetamas. Koos Gorbunoviga represseeriti ka Vavilovi järeltulija Lenini-nim Akadeemia presidendi kohal N. Muralov ja mitmed nimekad geneetikud. Saatus kinkis Vavilovile siiski kolm pingelist tööaastat. Veel 1940. a sai ta Üleliidulisel Põllumajandusnäitusel suure kuldmedali. Pööre N. Vavilovi saatuses oli ränk, kuid mitte ootamatu. Vavilovi töö jätkus, seda jätkasid tema allesjäänud kaastöölised ja õpilased. Säilis kultuurtaimede maailmakollektsioon — ekspeditsioonidel kogutud, ostetud ja vahetatud aretuse lähtematerjali ja teadusliku uurimise lähtealus, mis koosnes enam kui 200 000 eri näidisest. Kollektsioon säilitati ka Leningradi blokaadi rasketel päevadel, mil selle päästmist juhtis Johan Eichfeld.

Pöördume tagasi N. Vavilovi kui teadusmehe juurde. Tema teadushuvide mitmekülgus oli hämmastav. Suure reisimehena valiti ta 1931. a NSVL Geograafiaseltsi presidendiks. Põhja-panevate geograafiauurimuste eest sai ta au-  
tasuks mitmete välismaa akadeemiate kuldmedalid. Bioloogina oli Vavilov ühtlasi geneetik, taimegeograaf, -süstemaatik ja -füsioloog, praeguses mõistes ka ökoloog. Põllumajandusteadlasena oli ta omapärase suuna ja lähene-  
misega seleksionäär, kes rajas terve lähtematerjaliõpetuse, evolutsionistina — kultuur-  
taimede põlvnemise teooria autor.

Nagu öeldud, oli N. Vavilovi esimene suur-  
töö päriliku muutlikkuse homoloogiliste ridade seaduse formuleerimine, mille ta esmakordselt esitas Saraatovis III ülevenemaalisel sordiare-  
tajate kongressil 1920. a juunis. Seleksionäärid mõistsid otsekohe, millised tohutud võimalused avas bioloogiauringutele ja sordiaritusele uus seadus. Kui vaibusid kiiduvaldused, tõusis kõnetooli tuntud füsioloog V. Zalenski ja ütles: «Meie kongress on ajalooline. Bioloogia tervitab oma Mendelejevit!» N. Maisurjan hindab 1967. a Vavilovi juubelikogumikus seda avastust esimese tõsise suuremastaabilise uurimuse, «...mis annab uue panuse Darwini surematusse õpetusse liikide tekkimisest» («Н. И. Вавилов и сельскохозяйственная наука», М., 1969. с 23). Nagu juba teame, ilmus Vavilovi õpetus läbimõeldumalt ja läbitöötatumalt 1922. a Inglismaal ja toodi täiendatud kujul ära käsiraamatu «Теоретические основы селекции» I köites 1935. a.

Homoloogiliste ridade seadus näitab, et sugu-  
lasliikide ja -perekondade pärilikud tunnused kordavad üksteist suurel määral oma muutlik-  
kuses. See tundub praegu endastmõistetavana, sest need taksonid on ju üksteisega seotud põlvnemise ühtsusega, nagu rõhutab ka õpik («Üldbioloogia»). Õpetajale (ja muidugi ka õpi-  
lasele) jääb aga selgusetuks selle seaduse põhiline maailmavaateline tähtsus. Rõhutades välisingimuste olulist tähtsust taimede evo-  
lutsioonis, näitab Vavilov selgelt **organismi enese kui evolutsiooni objekti sisemiste iseärasuste suurt osa, sest evolutsiooni suund sõltub eel-  
kõige organismide sisemistest võimalustest.**



**Yaamatata organismide tolutule mitmekesisusele mahub nende muutlikkus kindlatesse raamidesse, allub kindlatele seaduspärasustele.** Üldse valgustab aga õpik homoloogiliste ridade seadust selgemalt ja paremini kui kultuurtaimede vormirikkuse ja tekke kollete õpetust.

Üks neist, kes Vavilovi mälestust pidevalt hoidis ja meenutas, oli saksa teadlane — Berliini Saksa Teaduste Akadeemia akadeemik Hans Stubbe. Vastavalt selle akadeemia traditsioonile peetakse iga! aastal G. W. Leibnizi mälestuslugemisele, kus ühe teadusharu silmapaistev esindaja annab ülevaate selle teaduse arengust ja seisundist. Stubbe ettekanne kandis nimetust «Sinn und Bedeutung der Kulturpflanzenforschung» («Kultuurtaimede uurimise mõte ja tähtsus»). See toimus aastal 1957 — N. Vavilovi 70. sünniaastapäeval. Ma luban endale resümee-rida Stubbe seisukohta, kuna paremini on küsimust raske esitada.

«Vavilov uuris oma arvukatel kogumisreisidel kogu maakeral liikide, alamliikide, teisendite ja üksikute tunnuste geograafilist jaotumist ja avastas 8 vormirikkuse kollet,» kirjutab Stubbe. Nende kollete kohta arvame me, et neist põlvnevad paljud kultuurtaimed. Kuid me teame ka seda, et suur vormirikkus ühes kohas pole veel kultuurtaime põlvnemise otsustav tõend. Juba inimühiskonna varasel perioodil levitasid inimesed rännates kultuurtaimede primitiivseid vorme, mis soodsamates kliima- ja mullastikutingimustes võisid anda sekundaarse vormirikkuse. See raskendab üksikute kultuuride lähtevormide kindlakstegemist ja me seisame praegugi veel lahendamata probleemide ees. Lahendusele võib viia ainult eri teadusharude koostöö, mille näiteks võib tuua kultuurtaimede põlvnemise dešifreerimise.

Eelajaloolised ja arheoloogilised leiud näitavad, milliseid nisuvorme kasvas inimkond oma varasel arenguperioodil. Nende levik kaasnes sageli rahvasterände ja vallutustega, millest räägib juba ajalugu. Siit saab taimegeograaf võrdleva uurimisega tuletada kultuuri areaalid ja levikutihedused eri maades ja eri ajastutel. Süstemaatik võrdleb kultuurtaimede tunnuseid morfoloogiliselt sarnasemate metsikute vormidega, eetik ristab liike ja tsütoloogia teeb teiste teadusharude oletustele kromosoomi võrreldes viimase kontrolli.

Vavilovi tööd andsid meile olulise panuse mõistmaks, et **kultuurtaimede kujunemisel toimisid samad tegurid, samad geneetilised protsessid, mida geneetikud uurivad katseliselt juba aastakümnete jooksul, eeskätt mutatsiooniprotsess ja hübriidiseerumine, eriti aga need rakujagunemisprotsessile iseloomulikud nähud, mis viivad kromosoomistike mitmekordistumisele — polüploidiseerumisele, millel paljude taimevormide tekkes on otsustav osa.**

Stubbe üldistab seda, mida tegelikult oma töödega näitaski üksikasjades Vavilov, ei näita aga vajaliku selgusega meie kooliõpik. Jääb lisada veel seda, et Vavilov mõistis erikülgse lähenemise vajadust juba väga vara. Juba oma

1917. a ilmunud töös «Kultuurrukki põlvnemisest» näitab Vavilov, kuidas ürgsete maa-viljeluskultuuride rüpes põlluumbrohist aeglaselt ja järkjärguliselt kujunes uus kultuur. Selles töös iseloomustas N. Vavilov esmakordselt Edela-Aasiat kui rukki ja nisu vormirikkuse keskust. Kultuurtaimede tekkekollete õpetuse kujunemises on Edela-Aasia kolde uurimisel üldse eriline osa. 1916. a uuris Vavilov Põhja-Iraani, Ferganad ja Pamiiri, 1917—1921 uuriti tema juhendamisel Kesk- ja Alam-Volgamaid. 1924. a kogub ta erakordselt väärtusliku materjali Afganistani taimekatte, geograafia ja majanduse kohta, uurib selle maa seni täiesti tundmatuid osi. Selle retke tulemused on aluseks monograafiale «Põllumajanduslik Afganistan» (1929), mille eest NSVL Geograafiaselts omistas teadlasele N. Prževalski nimelise kuldmedali.

1925. a uurib Vavilov Hiiva oaasi ja mõningaid Usbekistani rajooni. 1926. a ilmub tema kapitaal- ne töö «Kultuurtaimede põlvnemise kolded». Sellele järgneb 1927. a mahult väike, aga oluline üldistus — «Kultuurtaimede geenide jaotumise geograafilised seaduspärasused», mille ta kirjutab oma tavalisel viisil — aurikul Etiopiast naastes. Selles ta esitas lihtsalt ja arusaadavalt kultuurtaimede vormide jaotumise seaduspärasused maakeral. Ta näitas, et põlvnemiskolletes, kus toimub intensiivne vormikujunemisprotsess ja võib kohata peaaegu kõiki liigiomaseid dominantseid ja retsessiivseid tunnuseid, tulevad esile peaaesjalikult dominantseid. Retsessiivsed tunnused aga, millega sageli kaasnevad taime inimese jaoks väärtuslikud omadused, tulevad püsivalt esile koldest väljaspool, kus neid ei suru maha dominantseid alleelid.

N. Vavilov jõudis lõpetada ka raamatu «Kultuurtaimede põlvnemise õpetus pärast Darwinit», mis ilmus 1940. a. Selles üldistati materjalid, mis koguti pikkadel ekspeditsioonidel 1926—27. Läbi uuriti Vahemeremaad: Alžeeria, Tuneesia, Maroko, Egiptus, Süüria, Palestiina, Transjordaania, Kreeka koos Kreetaga ja Küprosega, Itaalia, Sitsiilia ja Sardiinia saartega, Hispaania ja Portugal. Edasi Punane meri — Prantsuse Somaalimaa ja Etiopia. Ekspeditsioonidel kogutud tohutu materjal aitas Vavilovil arendada teoreetilisi üldistusi ja andis võimaluse mitme maa kohta monograafia kirjutada.

1929. a oli Vavilov Lääne-Hiinas ja Taivanil, Jaapanis ja Koreas, 1930. a Kesk-Ameerikas ja Mexicos, 1931. a Taanis ja Rootsis. 1932—1933 järgnes tihe tutvumine Ladina-Ameerikaga: Kuuba, Peruu, Boliivia, Tšiili, Brasiilia, Argentiina, Uruguay, Trinidad ja Puerto-Rico. Palju matkas ta ka Nõukogude Liidus, eriti Kaukaasias. Kõigil nendel reisidel oli Vavilov ühtlasi botaanik-süstemaatik, taimegeograaf, arheoloog, agroom, taimefüsioloog, vajadusel ka etnograaf ja ajaloolane. Kaastööliste abi kasutas ta põhiliselt ainult tsütoloogias, kus tema kõrval seisis selle ala maailma tippklassi mees, NSVL TA korrespondentliige G. Levitski. Loomulikult tehti tema jaoks eri kohtades võrdlevad külvid, aga ka sel juhul



väljendas ta kirjavahetuses kurbust, et ei jõua igale poole oma silmaga vaatama.

Nii olid N. Vavilovi väljapaistva teadlaseande realiseerimiseks loodud kõik võimalused ja ta kasutas neid täienisti. Teadlane mõistis suurepärast ja rõhutas sõna otseses mõttes igal sammul **teaduse võlga ühiskonnale, seda, et geneetika peab olema sordi- ja tõuaretuse põhialus.** Ise oli ta selleski suureks eeskujuks. Ei tea maailmateaduses ühtki teist väljapaistvat teoreetikut, kes oleks olnud ka nii kõrgeklassiline praktik. Isegi kui praktika kriteeriumiks võtta lihtsustatult otsene tule, on võimatu öelda, kui palju miljoneid rublasid on sordiaretusele andnud N. Vavilovi lähtematerjaliõpetuse kasutamine Kultuurtaimede Maailmakollektsiooni alusel. Iga sordiaretaja saab siit teda huvitavad lähevormid, toimub nende pidev ümberkõlvamine, paljundamine ja iseloomustamine erinevates kasvutingimustes, uute ristsandite saamine ja seda kõike väljapaistvate spetsialistide — kultuuritundjate — Vavilovi õpilaste ja õpilaste õpilaste juhendamisel. Suur teadlane ja kodanik on oma võla kodumaale igati tasunud. Meie kohus on tema mälestust elustada ja tema elutööd võimete ja võimaluste piirides jätkata.

## NSV LIIDU HARIDUSMINISTERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeeriumis oli vaatluse all koolide pikapäevarühmade töö. Ilmnud on puudujääke nende rühmade komplekteerimises ja pedagoogide kaadriga varustamisel, ette on tulnud finantsdistsipliini rikkumist, halba varustatust mööbli, spordiinventari ja mänguasjadega, jpm.

NSV Liidu Haridusministeerium soovib oma juhendis liiduvabariikide haridusministeeriumidele võtta meetmeid negatiivsete ilmingute kõrvaldamiseks pikapäevarühmade moodustamisel ja materiaalbaasi kindlustamisel ning juhendada kirjas antud soovitustest. Viidatakse ka juba ilmunud sellekohastele kirjadele.

Esmajärjekorras peaksid pikapäevarühmad olema moodustatud 1.—4. kl õpilaste tarvis, aga vajadusel ka 1.—8.(9.) klasside ulatuses vastavalt lapsevanemate soovile. Rühmade täituvus — 30—40 last. Vähemalt 30 avalduse põhjal võib luua ühe klassi grupi.

Pikapäevarühmade töörežiim peab vastama õpilase tervisele ja hügieeninõuetele ning olema kooskõlas kohalike ettevõtete ja organisatsioonide töökorraldusega. Rühmad võivad töötada 5 päeva nädalas (6 t päevas) või 6 päeva (5 t) ka koolivaheajal, kuid mitte üle 30 tunni nädalas. Kohalike vajaduste nõudel (vanemate töö mitmes vahetuses jmt) võib moodustada ka vahetustega rühmi.

Et paremini korraldada laste kodutööde tegemist, tehnikaloomingut, esteetilist ja kehalist kasvatust, võib rühma kasvatustöösse kaasata õpetajaid, ringijuhte, teiste õppeasutuste õppejõude ja ettevõtete spetsialiste, keda vastavalt ka tasustatakse.

Laste toitlustamine on vanemate kulul. Kohalike rahvasaadikute nõukogude otsustada jääb, kui palju nõuda vanematelt toiduraha, arvestades vähekindlustatud perekondi, kuidas kasutada šefide, kohalike majandite jt abi.

Lühendatult ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

# Õpipoiste töö- ja õppetingimustest 19. saj II poolel Eestis

MARI TILK,  
Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi  
vanemlaborant

Tänapäeval pühendatakse meil üha suuremat tähelepanu noorte kutseõppe täiustamisele. On huvitav meenutada, kuidas õpetati ametit sadakond aastat tagasi.

Seoses tööstusliku pöördega 19. sajandil kaotas käsitöö suure osa oma endistest positsioonidest, kuid säilitas mõnedel erialadel siiski veel küllalt suure majandusliku tähtsuse.

Kapitalismi arenguga paratamatult kaasnev väiketootjate laostumine tabas rängalt ka käsitöölisi. Ettevõtlikud meistrid suurendasid sellide ja õpipoiste arvu, muutusid töökodade-ettevõtete omanikeks ning aja jooksul isegi vabrikantideks. Seevastu sellidest ja õpipoistest tuli pidevalt täiendust linnaproletariaadile. «Käsitöeline muutus vähehaaval kas juba võrast tööjõudu ekspluateerivaks väikekapitalistiks, või jäi ilma oma tootmisvahenditest ja muutus palgatööliseks.»<sup>1</sup>

Meistri kui omapärase suurperekonna pea ning õpipoiste ja sellide kui selle pere liikmete kesk-aegsed patriarhaalsed suhted muutusid järkjärgult tüüpilisteks kapitalistliku ettevõtja ja palgatöölise suheteks.

Alljärgnevalt käsitletakse arhiivialikatele toetudes käsitöölise õpipoiste olukorda, peamiselt nende töö- ja õppetingimusi Eestis 19. sajandi II poolel.

Et õpipoisid seisid tsunftihierarhia kõige madalamal astmel, jäi nende olukord varjatuks, nad ei äratanud avalikkuse tähelepanu ning ka dokumentaalseid andmeid on nende kohta vähe. Üldpildi õpipoiste töö- ja õppetingimustest saab mosaiigina kokku panna tsunftide õpipoiste sisse- ja väljakirjutamise raamatutest, õppelepingtonest, sissenõutud sünnitunnistustest, kohutoimikutest, koolide säilinud registreerimisraamatutest jt dokumentidest. Ka käsitööd reguleerivad reglemendid ja tsunftide skraad puudutavad mõnes punktis õpipoisse. Lisaandmeid saab ka 19. saj II poolel tegutsenud mitmesuguste komisjonide aruannetest ja mõningatest muudest materjalidest.

Erinevalt vabrikusse antavatest alaealistest töölistest, kes pidid väga lühikese ajaga tööprotsessi lülituma, oli õpipoistel ametioskuse omandam

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2 изд. Т. 26, ч. 1., с. 419.



miseks ette nähtud kindel aeg. Vanast ajast oli tavaks, et nooruki vanemad või hooldajad valisid meistri, kelle juurde anti poiss prooviajaks. Kui meister jäi rahule, sõlmis ta poisi vanematega õppelepingu ning prooviaja möödudes kirjutati õpipoiss tsunfti õpilasraamatusse sisse. Sealjuures märgiti ära, kui kauaks on leping sõlmitud. Sellega oli õpipoiss tsunfti «hinge-kirjas», tema eestkoste ja kontrolli all ning pidi alluma kõigile tsunfti nõudmistele. Kui õppelepingus ettenähtud aeg täis sai ning õpilane oli olnud hoolas, taibukas, osav ja meistrile meeltmööda, esitas ta tsunftivanematele sellitöö ja tõsteti selli seisusesse. Nii oli tsunftisüsteemi ainuvalitsemise perioodil, nii jäi ka pärast tsunftisunduse kaotamist.<sup>2</sup> Tsunftivanemad pidid jälgima ja head seisma selle eest, et õpipoisile meistri poolt midagi halba ei sünniks. Meister pidi «isaliku armastusega» õpetama ja juhatama ja õpipoiss «poja kuulekusega» tarkust taga nõudma.

1866. a käsitöövabaduse seadus lubas tsunftimeistrite kõrval ka tsunftivälilistele käsitöölilistele vaba tegutsemise. Sellega anti vanale tsunftikorra tegev löök. Kuigi tsunftimeistrid pidasid ka edaspidi end paremateks spetsialistideks ja suhtusid halvustavalt tsunftivälilistele käsitöölilistele töösse, ei saanud nad enam takistada viimaste üha laienevat tegevust.

Õpiaja põhipunktide muutumatusest hoolimata tõi kapitalistlike suhete areng ja ka 1866. a käsitöövabaduse seadus küllaltki palju uut ametiõppijate ellu. Kõigepealt muutus suvalisemaks prooviaeg. Kui varasemates eeskirjades oli see tavaliselt täpselt kindlaks määratud,<sup>3</sup> siis alates sajandi keskpaigast võib õpilasraamatutes leida sissekandeid, kus õpilaseks registreerimine on hilineud mitu aastat. Näiteks Viljandi Ühendatud Ametite õpilasraamatus olid lüksepaõpilased Eduard Bötther ja Konstantin Semenov sõlminud meistriga lepingu juba 1851. a jõulude ajal, õpilasteks registreeriti nad aga alles 1855. a aprillis.<sup>4</sup> Klaasimeistri J. Ekströmi õpilane N. Brandt õppis 1885—1889. a, sisse kirjutati ta aga 1887. a.<sup>5</sup> Kuid näiteid on ka 2nädalast, 3.—4kuisest prooviajast.<sup>6</sup> Sageli esineb (sajandi lõpupoole enamuses) lihtsalt sissekanne registreerimise kuupäeva ja järgneva õppeaja kestusega. Neist enam ei selgu, kas õpipoisil üldse prooviaega oli, või kui pikk see oli. Registreerimata õpilased ei kuulunud tsunfti kaitse alla, vaid allusid täielikult meistri meelevallale. Mida pikem oli prooviaeg, seda kaugemale võis nihkuda sellikssaamine. A. Stackelberg kirjutas 1849. a oma aruandes tsunftide olukorra kohta Riias, et õpipoisi prooviaeg on väga kõikum, selle üle puudub kontroll ning meistrid kasutavad

tsunftile tundmatuid õpipoisse oma äranägemise järgi, võttes neilt igasuguse võimaluse abi ja kaitset saada.<sup>7</sup> Õppeaeg oleneb suuresti sellest, millised kulutused pidi meister seoses õpipoisiga enda peale võtma. Kui lapse vanemad olid väga vaesed, nõustusid nad enamasti meistri igasuguste tingimustega.

Käsitöömääruste järgi pidi õpipoisi vanemate ja meistri vahel sõlmitama õppeleping, kus oli märgitud õppeaeg ja mõlemapoolsed kohustused. Kõige tavalisem õppeaeg sajandi keskpaiku kestis 4—5 aastat. Näiteks Jürist pärit Tõnno kirjutati Tallinna tünderseppmeisteri Kochi juurde 1843. a õpipoisiks 4,5 aastaks, Otto Tõnno Betlem 1861. a 5 aastaks,<sup>8</sup> August Adelhson (1860) Viljandis 3,4 aastaks (puudub märke, kui kaua ta enne meistri juures oli). Sajandi lõpupoole tegelik õppeaeg üldjuhul mõnevõrra lüheneb. Käsitööreglemendid piirasid küll ka sajandi teisel poolel õppeaega vähemalt kolme ja mitte rohkem kui viie aastaga. 1893. a tööndusloendi järgi oli õpipoisiaeg enamjaolt 3—4 aastat.<sup>9</sup> Õppeaja kestus oleneb loomulikult ka õpitavast ametist. Näiteks hilisem Tartu maalermeister Karl Söörd (Söerd) Järvamaalt õppis Tallinnas maalriametit 3 aastat (1884—1887) ja sai selliks. See oligi kogu õppimisaeg, sest juba 1887. a hakkas ta Tartus tööle iseseisva maalermeisterina.<sup>10</sup> Lühemat õppeaega kohtab sajandi lõpul (1893. a tööndusloendi järgi) mõnede seppade, lihunike, puuseppade puhul. Täie kindlusega ei või kinnitada, et õppimine nii lühike oli. Lepingus märgitud ajale võis, nagu eespool öeldud, eelneda mingi «prooviaeg». Kõige pikem õppimisaeg sajandi lõpul oli trükkalitel, vähemalt 5 aastat. Seda kinnitavad ka trükitöölised oma mälestustes. Need õpipoisid said ka palka. Samuti olid nad kõige kõrgema haridustasemega. Enamiku puhul on tööndusloendis märgitud kolme kohaliku keele valdamist. Pikem õppeaeg ootas ka rätsepat, korstnapühkijate, lukkseppade, kellaseppe õpilasi — keskmiselt 4—4,5 aastat.

Säilinud õppelepingute järgi otsustades oli sajandi keskel tavaline, et meister andis õpilastele vajaliku riietuse ja kosti, kuna palka õpipoisil ei saanud.<sup>11</sup> Kuid esines ka palgasaaajaid.<sup>12</sup> Näiteks tündermeister A. Koch Tallinnast kohustus maksma oma õpilasele Adolph Weidenbaumile kahel viimasel õppeaastal «riietuse tarvis 25 rubla hõbedas». Sama meister kohustus maksma W. Estermannile, kes tema juures pidi viis aastat õppima (1896—1874), 1. aastal 15 rubla, 2.—3. aastal 20 rubla, 4.—5. aastal 25 rubla ja sellele lisaks ülalpidamiskulud kogu õppeaja jooksul. Tündermeister A. Dammert maksis oma õpipoisile F. Florilile (1871—1875) igal

<sup>2</sup> ENSV Riiklik Ajaloomuuseum (ERAM), f 188, n 1, s 16; Tallinna Riiklik Keskarhiiv (TRKA), f 190, nim 1, s 19, 20, 186, 188, 189.

<sup>3</sup> E. K a n g i l a s k i. Õpipoisid Lõuna-Eesti tsunftides 18. ja 19. sajandil. Etnograafiamuuseumi Aastaraamat XXVII. 1973, lk 189.

<sup>4</sup> ERAM, f 136 1, s. 7, l 1.

<sup>5</sup> TRKA, f 190, nim 2, s 19, l 5—6.

<sup>6</sup> ERAM, f 136, nim 1, s 7, l 1—12.

<sup>7</sup> Труды комиссии, учрежденной для пересмотра уставов фабричного и ремесленного. Ч. II. СПб, 1863, с. 78.

<sup>8</sup> Tallinna Linnamuuseum (TLM) — 17725. Amts Gesetz-Buch und Protocoll.

<sup>9</sup> NSVL RAKA, f 1290, nim 5, s 151, 152.

<sup>10</sup> TLM — 10622:6.

<sup>11</sup> TLM — 17730. Lehrcontracte.

<sup>12</sup> Samas.



aastal 20 rubla als Honorar. Õpipoisi välja-teenitud «honorar» maksti mõnikord ka vanemate kätte. Sajandi lõpupoole ei ole meistrid enam huvitatud õpipoiste «isalikust» hooldamisest. Suuremates käsitöökodades oli õpipoisse rohkem ja nende ülalpidamine tülikas. Meistritele oli sobivam hoida nad eraldi leivas ja maksta lihtsalt palka. Nii ilmuvadki lepingutesse märkmed: «Riietuse ja toidu eest pevad õpipoisi vanemad muretsema». Käsitöömääruste järgi oli aga meister ikka veel õpilase isalik hooldaja, kelle sõna oli seadus.

Esimestel õppeaastatel rakendati kõiki õpipoisse endastmõistetavalt majapidamis- ja abitöödel. Kahel-kolmel viimasel aastal ei tohtinud neid aga ametiõppimisega mitteseotud töid tegema sundida. Selle järele pidid valvama ametivanemad. Samuti ei tohtinud meistrid sundida õpipoisse ületunde tegema ega pühade ajal töötama.

1893. a tööndusloendist saab õpipoiste tööpäeva pikkuse kohta 19. sajandi lõpul üsna täpse pildi. Sealjuures tuleb silmas pidades, et loendilehed täitsid meistrid, kes tööpäeva pikkust ei näidanud mingil juhul pikemana, vaid pigem lühemana. Üldiselt töötas valdav enamik pisitöökodasid Eestis sajandi lõpul 14 tundi — kella 6—20ni või 7—21ni. Erandiks olid korstnapühkijad (5—16ni), mõned sepad (märgitud päiksetõusust loojanguni), kellasepad (üldjuhul vähema kuni 12 tundi) ja pagarid, kes töötasid öösel. Rätsepad töötasid tavaliselt 6—19ni, 6—20ni, ka 8—21ni. Sellise tööpäeva hulka kuulus lõunavaheaeg 1—3 tundi, kõige sagedamini 2 tundi. Seega õpipoisi töötasid mitte vähem kui 12—13 tundi. Kui sellid võisid selle ajaga piirduda, siis õpipoiste tegelik tööaeg oli pidevate majapidamistöode tõttu tavaliselt veelgi pikem. Üks Rakvere kingsepp teatas 1893. a tööndusloendis, et ta töötab 6—22ni ja vaheaja teeb «ainult söögijaks». Lisaks töötas ta mõnikord ka öösiti. Teine kingsepp Virumaalt töötas 5—22ni, lubades endale lõunaks vaid ühe tunni. Kuid oli ka 11 tundi töötavaid kingseppi. Pikad päevad olid ka puuseppadel ja sadulseppadel. Nendel erialadel, kus väsimus võis oluliselt tööd rikkuda, oli tööpäev lühem — trükkalid, mütsitegijad, kullassepad, kellasepad, kunstmaalrid — või pidasid nad pikema vaheaja. Trükitooline J. Preast, kes 1899. a hakkas õppima M. Schifferi trükikojas, kirjutab, et trükitooliste tööpäev kestis 10 tundi.<sup>13</sup> Üldiselt oli tööpinge väikestes töökodades muidugi väiksem kui vabrikus, lisaks võis õpipoiss pererahvalt käsu saada midagi õpitavasse erialasse hoopiski mittepuutuvat toimetada. Öötööd üldjuhul ei olnud. Öösel töötasid ainult pagarid. Päeva kohta märkisid pagarmeistrid, et see on «peaaegu vaba». Küll aga esines ka väikestes töökodades hoogtöö perioode, kus tuli teha ületunnitööd. Mõned meistrid arvestasid lisatöö eest õpilastele ka lisatasu. Näiteks köitjaõpilane sai 5 kop iga ületunni eest.<sup>14</sup> Lisatasu ei olnud aga kaugeltki

tavaline. Hoopis tavalisem oli, et õpipoiss töötas lihtsalt meistriga ühes tempos.

Sajandi teisel poolel oli õpipoisiks võetava poisi vanus tavaliselt 13 kuni 16 aastat. Täpseid andmeid selle kohta ei ole. Küll on aga võimalik seda mõnikord kaudselt kindlaks teha. Näiteks siis, kui meister läks õpipoissi tsunfti kirja panema, nõuti alati sünnitunnistust. Vastavad säilinud tunnistused on välja võetud 12—17 a sünniaastast hiljem.<sup>15</sup> Enamik nendest sünnitunnistuste taotlejate nimedest leidub ka õpilasraamatutes.<sup>16</sup> Mainitud õpipoisid olid sündinud sajandi keskel (1846—1857), nii et nende õpiaeg jäi 1860. aastate lõppu ja 1870. algusesse.

1893. a tööndusloendis nõuti meistritl õpipoisi sünniaasta märkimist. Seega sajandi lõpu õpipoiste vanused on täpselt teada. See oli kõige sagedamini 14—16 aastat. Esines aga ka 12aastaseid ja 20aastaseid. Kõige vanemad olid sepatöö õppijad (16—20aastat), samuti korstnapühkijate õpilased. Ka puuseppadel, tõllasseppadel ja lihunikel oli sageli täiskasvanud õpipoisse, sest need erialad nõudsid suurt kehalist jõudu. Nooremaid õpipoisse esines sagedamini rätsepate ja kingseppade juures, samuti jooksupoistena trükikodades ja ajalehetoimetustes. Mida keerulisem töö, seda suurem oli ka õpipoiste vanus, näiteks kullassepa, kellasepa, lukksepa ja kunstmaali erialal.

Arusaamatused meistri ja õpipoisi vahel lahendati tavaliselt koduseinte vahel. Kaebused läksid kaugemale väga harva. Seda huvitavamad on Tallinna käsitöölise 1844. a reglemendi paragrahvid õpipoiste distsipliini ja sealhulgas ka karistumäärade kohta. Tavaliseks karistuseks üleastumiste eest oli ihuuhutus «lapsevitstega».<sup>17</sup> Üleastumine oli näiteks meistri loata õhtul kojutulekuga hilinemine. Kardeti, et õpipoisid võivad külastada joomamaju ja muid kergemeelseid paiku. Karistamine pidi toimuma esimesel korral leivaisa poolt ja tema majas teise ametimeistri juuresolekul, «kusjuures hoopide arv olevalt keha konstitutsioonist ja õpilase vanusest 10—15 hoobile kindlaks määratakse». Teistkordne üleastumine maksis 15—20 vitsahoopi, «kusjuures vitsa käsitamiseks võib ameti oldermann iga vaba inimest kasutada». Kolmas vahelejäätmine tõi kaasa 24—48tunnise aresti raevahulas, millele eelnes ka veel 25—30 vitsahoopi. Arestis istumise tõttu meistritele kadumaläinud tööaeg tuli õpipoisil vabadest õhtutundidest tasa teha. Kui õpipoiss ka siis veel ei taltunud, kustutati ta tsunfti õpilasraamatust ja visati tsunftist välja. Sellist õpipoissi ei tohtinud ükski meister, ükskõik mis ametisse ta ei kuulunud, 15 rublase trahvi ähvardusel «tööliseks tarvitada». Need karistused olid ette nähtud õpipoisile, kes rikkus korda väljaspool meistri maja, keda nähti joomas, laaberdamas, keelatud kohtades jne, kus ta määris ka oma meistri ja ameti nime.

Õpipoisid olid arvestatav tööjõud ja meistrid kindlustasid end sageli nende ärajooksmise

<sup>13</sup> TLM — 10622:6.

<sup>14</sup> NSVL RAKA, f 1290, nim 5, s 151, l 202.

<sup>15</sup> ERAM, f 136, nim 1, s 1/9, l 1—11.

<sup>16</sup> Samas, s 7, l 1—12.

<sup>17</sup> ERAM, f 188, nim 1, s 16.



vastu sellega, et nägid õppelepingus ette kindla trahvisumma maksmise enne õppeaja lõppu lahkunud õpilaselt. Hans Jakob Bauman (õppeaeg 1878—1883) kohustus lahkumise korral maksta 25 rubla.<sup>18</sup> Klaasimeister J. Ekström kindlustas aga endale õpilase lahkumise puhuks 100 rubla.<sup>19</sup> Nii suur summa õppelepingutes oli siiski erandlik.

Kõikides reglementides kohustati õpipoisse koolis käima. Meister pidi igal juhul võimaldama õpipoistele kooliskäimise ja kontrollima tema koolijõudlust. Võrreldes vabrikute juhtkonnaga olid käsitöömeistritel õpipoiste hariduse suhtes suuremad nõudmised. Käsitööõpilased käisid pühapäevakoolides, mis olid igas maakonnalinnas. Näiteks Tallinna käsitöölise lapsed õppisid peale Kanuti gildi pühapäevakooli ka teistes vaesema rahva lastele mõeldud koolides. See peegeldub Tallinna vaestekooli (nii poeg- kui tütarlaste) registreerimisraamatus, mille sissekanded on aastatest 1874—1887.<sup>20</sup> Selle aja jooksul registreeritud õpilastest on enamik käsitöölise, peamiselt «alamat» liiki käsitöölise — voorimeeste, tiserite, kingseppade jne lapsed. Palju oli ka soldatite ja allohvitseride lapsi. Kui oli mingi «peenem» amet märgitud, siis tavaliselt oli isa juba surnud. Paljude õpilaste isa ametiks on märgitud «töoline». Õppis ka sellide lapsi. Mõnede õpilaste edasise käekäigu kohta on märgitud, et nad on läinud õpilasteks tiseri, kingsepa jt juurde. Õpilaste vanus kõigub 7—15 aasta vahel, kõige sagedamini 11—12 a.

Käsitööametid nõudsid õpilastelt koolis edasijõudmist. Ka vaestekoolis märgiti õpilaste teadmiste tase enamjaolt ära. Vaestekooli teadmistega sai näiteks Julius Tambek (sünd 1874) juba 1887. a (13 a) Mathieseni trükikotta õpilaseks.<sup>21</sup> Nagu öeldud, nõuti just trükitööliselt kõrgemat haridustaset ja mitme keele oskust. Õpipoiste keeleoskus oli muidugi küsitav. Vene keel muutus kohustuslikuks sajandi lõpukümnendil, saksa keele oskus oli aga ammusest ajast käsitöölisel nõutav. Juba 1837. a seisis Tallinna magistraadi protokollis,<sup>22</sup> et iga õpipoiss peab esitama tõendi «ühelt siin seaduslikult töötavalt kooliasutuselt, et ta tublisti saksa keelt kirjutada ja lugeda oskab». Trahvi ähvardusel ei tohtinud ühtegi õpipoissi ilma säärase tõendita selliks teha.

1893. a tööndusloendis küsiti peremeestelt arvamust õpipoiste hariduse vajalikkuse kohta. Vaid kolmel peremehel oli ükskõik, kas ta õpilane loeb-kirjutab või mitte (üks sepp ja kaks kingseppa). Kõik teised eelistasid haritud õpipoisse. Loendis ei leidu ka ühtegi kirjaosakamatut õpipoissi.

Ülaltoodut kokku võttes võib öelda, et 19. sajandi II poolel lähenes käsitöölise õpipoiss

oma seisundilt tunduvalt palgatöölisele. Õpipoistid muutusid pärast lühikest otsest ametiõppimist, mõnel juhul peaaegu kohe, peremehega vaid töövahekorras olevateks töölisteks. Maal, pisitöökodades oli õpipoiss enamjaolt veel peremehe kostil ja sai temalt ka riided, kuid seda sageli vaid paar esimest õppeaastat. Et õpipoiste registreerimine muutus üha korratumaks, pole võimalik selgeks teha, kui vanalt tegelikult ametit õppima hakati. Õpilane võis juba 8—9 aastasel käsitöökojas rakendust leida.

1882. a alaealiste tööliste kohta käiv seadus kehtestas vabrikutes töötavate laste suhtes mõningase kontrolli. Selleks loodud vabrikuinspeksiooni ülesanne oli kaitsta töötavaid lapsi kasumiahnete vabrikuomanike eest. Käsitöökodadele see seadus aga ei laienenud. Seetõttu suurenes alaealiste juurdevool käsitöökodadesse, siin olid nad aga täielikult meistri meelevalda all.

Oma poega meistri juurde õpipoistiks saates lootsid vanemad, et sellega on talle tulevikus kindlustatud antvärgina lähedam äraelamine. Tegelikuses olid säärased lootused sageli põhjendamatud. Juba õpipoisiaastad kujunesid äärmiselt raskeks ja kurnavaiks ning väljaõppinud noore edasine seisund ebakindlaks. Võideldes vabrikutoodete pealetungiga ja oma ametikaaslaste konkurentsiga tuli enamikul käsitöölistel-ettevõtjatel vee peal püsimiseks tugevasti pingutada ning nõuda palju nii endalt kui ka palgalistelt. Töö intensiivsus suurenes, tööaeg ei lühenenud, vaid enamasti pikenes. Sellikssaaamine ei olnud enam paljudel juhtudel eesmärgiks omaette, peamiseks stiimuliks muutus palk. Paar-kolm aastat õppinud noormees võis sajandi lõpul ilma takistusega hakata iseseisvalt tööle, või minna kellegi juurde töölisteks. Ka tööstusettevõtted said õpipoiste näol õppinud tööliste pidevalt täiendust.

<sup>18</sup> TRKA, f 190, nim 2, s 19. Lehrcontracte.

<sup>19</sup> Samas.

<sup>20</sup> TRKA, f 877, nim 1, s 7.

<sup>21</sup> TLM — 10622:6.

<sup>22</sup> TLM — 17738. Ex Protocollo Magistratus Imperatorix civitatis Revaliensis d. d. 15<sup>o</sup> Juny 1837.





## KOOLIMUUSIKA NR. 11

# Kuidas elavad muusikaklassid?

Milline on lastevanemate kulul töötavate muusikaklasside koht praeguskoolis õpilastele muusikahariduse andmisel, nende probleemid ja takistused, mille kõrvaldamist kooliüendusele oodatakse, selle kohta ütles oma sõna Tallinna 13. keskkooli muusikaklasside juhataja MAILE HARIK.

Tallinna 13. keskkoolis töötan selle algusest peale, niisiis kaheksandat aastat, enne seda aga Abja lastemuusikakoolis. Kokku tuleb 22 aastat pedagoogistaaži. Selle aja vältel on korjunud kogemusi ja selginud eesmärgid, mille poole püüelda. Pean tähtsaks erialaste teadmiste-oskuste andmise kõrval ka üldist muusikaharidust, silmaringi avardamist, aga ka õpilaste kohusetunde ja tööarmastuse kasvatamist. Oleme neist taotletavatest eesmärkidest lähtudes kavandanudki meie 70 õpilasega lastevanemate tasustatavate muusikaklasside tegevussuunad. Et meie koolis on veel muusika süvaõppega klassid — 1.—6., siis on üsna loomulik, et nende klasside lapsed (70%) käivad meie klasside pillitundides. Nad saavad õppida klaverit (õpetajad Anna Pöld ja Maile Harik), akordioni (Sirli Rajaleid ja Luule Nikitin), plokkflööti (Urve Sepp), klarnetit ja trompetit, mida õpetavad kohakaaslastest spetsialistid. Lastevanemate tasutud õppemaksust tulevad õpetajate palgad, olenevalt nende haridusest ja staažist. 7% õppemaksust läheb riigituludesse. Ainuüksi Tallinnas saab riik isemajandavatest muusikaklassidest kasu 60 000 rbl. Paljulapseliste perekondade eest võivad õppemaksu tasuda asutused. Pillid peab muretsema kool.

Õpilaste mänguuskusi kontrollime igas veerandis hindelise arvestusena ja klassi lõpul eksamil. 8. muusikaklassis (see ei tarvitse kokku langeda õpilase tegeliku klassinumbri-ga, meil on 8. klassis ka 9. ja 10. kl õpilasi) teeb õpilane lõpueksami. Selline on üldine muusikaklasside kord. Me täidame lastemuusikakoolidega ühist programmi ja tasegi ei tohiks neist madalam olla.

Peale individuaalpillitundide tegutseb meie koolis muusikaklasside plokkflöödiansambel, 27-liikmeline akordionistide ansambel ning möödunud aastal võisime alustada tööd puhkpilliorkestriga, õpetame nüüd ka puhkpille.

Mis kooli üldisse muusikameelsusse puutub, siis tegutsevad meil edukalt mudilaskoor (käis laulupeol õpetajate Eteri Suure ja Katrin Öuna juhtimisel), I kategooria lastekoor (Katrin Öun) ja II kategooria segakoor (Eteri Suur). Neis koorides laulab palju muusikaklasside õpilasi, et saada võimalikult mitmekülgset muusikarakendust ja -haridust.

Üldise muusikahariduse andmiseks on meil aastatega kujunenud oma süsteem, milleta silmaringiavardust ja muusikaarmastust vaevalt kasvatada saaksime. Üks selliseid ettevõtmisi on loengkontserdid alg- ja keskastmele. Näiteks teema «Mänguasjad muusikas» puhul kasutasime Tšaikovski «Lastelalbumi» palu, mida helilooja kirjutas oma õpogadele mitmete pillide tutvustuseks. Teema «Maiustused muusikas» juurde lugesime luulet, saal oli teemakohaselt dekoreeritud, seal rippusid suured kompvکید. E. Tambergi «Kõik tantsivad» puhul ka lapsed tantsisid ja joonistasid kuuldust-nähtust hiljem pildid. Parematest panime muusikaklassis välja näituse. Kingituseks said lapsed maiustusi.

Keskastmele mõeldud loengkontserdid keskendusid tõsisematele teemadele. Nii tegime loengkontserdi Bach'i muusikast. Ülemaailmse noorsoo- ja üliõpilasfestivali aegu võtsime kavva «Muusikaga läbi festivalilinnade». Meenutasime kõiki varasemaid festivale, muusikapalad valisime kõikidest riikidest. Selle loengkontserdi tegime ka oktoobrilastele, mõistagi neile eakohase selgitusega.

Tekstiosa teen ja esitan tavaliselt ise, muusikat kannavad ette õpilased ja õpetajad. Meil on sel puhul esinenud Otsa-nim muusikakooli kammerorkester, akordioni tutvustanud Igor Nikitin (TRK) jt.

Et olen lõpetanud TPedIs kultuurhariduse teaduskonna (1972. a saanud üleliidulise mängujuhtide konkursi diplomandiks), siis tuli meil õpingute aegu tihti koostada muusika ja sõna ühendkavasid, neid esitada ning kuulajaid tegevusse kaasa haarata. Mulle meeldib seesugune vahetu suhtlemine rahvaga. Selles on parasjagu omaloomingut ja näitlejatööd. Kui pärast instituuti töötasin 6. kutsekeskkoolis direktori asetäitjana kasvatustöö alal, tuli ka seal tunnivalist tööd korraldades palju suhelda. Tegime sealgi loengkontserte. Nii et kogemused õpetavad.



Selle õppeaasta plaani kuulub ühe teemana «Muusika ja loodus», millega kavatseme ühendada joonistamisvõistluse.

Meie loengkontserte ei kuulu ainult muusikaklasside lapsed, vaid teistegi omad. Käime loengkontsertidega ka meie kooli šeflulasteaias.

Viibime oma õpilastega ka teatrites ja avalikel kontsertidel. Nii tutvusime enne «Jevgeni Onegini» etendust tähtsamate aariatega ja Puškini värssidega, sest 7. klass pole neid veel kirjandustunnis õppinud. Tšaikovski ooperit kuulatus muutus teos niiviisi mõistetavamaks. Kavatseme selgitavat eeltööd teha ka enne «Carmeni» jt etenduste vaatamist, kontsertide kuulamist — jõudumööda. Püüame õpilastele sisendada muusikatarvet ja harjumust kultuurielus kuulajana-vaatajana osaleda.

Oma töös peame väga oluliseks, et meie õpilased võimalikult palju esineda saaksid. Meie koolis ei tehta ühtegi üritust, kus ei esineks ka muusikaklasside õpilased. Peale selle annavad kõik meie lapsed iga poolaasta lõpul oma klassi kontserdi, kuhu kutsume ka lastevanemaid. Siis on iga lapse areng teistega võrreldav ja näha. Parimad mängijad annavad nääri- ja kevadkontserdi (umbes 27 pala). Esinevad ka plokkflöödi- ja akordioniansambel ning puhkpilliorkester. Eks ole see muusikaklasside töö kõige tõesem näitaja, kuidas nende tegevus koolielus kajastub. Pole raske mängima õpetada üht andekat, palju töömahukam on paljude õpilaste esinemisküpsus.

Võimalikult palju püüame end näidata väljaspool oma kooli. Oleme oodatud kooli šeffide juures «Desintegraatoris», «Agros» ja Autobaasi filiaalis. Käisime kontserti andmas Vösul, esinesime pooletunnise kavaga ER lastesaates, koosmusitseerisime Otsa-nim muusikakooli kammerorkestriga, ühiskontserte tegime Tallinna 21. ja 12. (vene õppekeelega) keskkooli õpilastega. See on meile karastus, praktika ja stiimul.

Ega meie õpetajadki küünalt vaka all hoia. Sageli esineme kooli aktustel, anname õpetajate kontserte muusikaklassi õpilastele jm.

Kui töötasin Abja lastemuusikakooli juhatajana, käisime samuti õpilastega teistes koolides ja külades esinemas, ehkki lapsed sõitsid kokku eri paigust. Tallinnas millegipärast sellist esinemistava ei ole. Näiteks Nõmme lastemuusikakooli õpilased oma põhikoolides esinevad harva. Kool sageli ei teagi, kus nende õpilased veel tunniväliselt õpivad, rääkimata nende koormuse arvestamisest, dubleerivatest üritustest või eksamidäevaks vabastamisest.

See on tõsine probleem: me tahame neilt lastelt võtta mitu nahka. Muusikaklassis või lastemuusikakoolis õppija teeb suurt kohusetunnet ja vaimset ning kehalist pingutust nõudvat tööd süstemaatiliselt, iga päev. Miks ei võiks tema töö arvesse minna ÜKTna? Kas

tema tegevus on siis väiksem töö kui luuavarre tegemine või paberitükkide üleskorjamine koolimaja akende alt? Kas 8 aastat muusikaõpinguid — tunnid, harjutused kodus, eksamid, esinemised — ei olegi töökasvatus? Lau-lukoorid, kunstikoolid? Ilmselt oleme töökasvatusest kitsalt aru saanud. Kooli juhtkond peaks tohtima otsustada, keda ÜKTst vabastada, keda mitte. Möistagi šeffe peab aitama, eriti kui nemad meid kõiges abistavad. Näiteks «Agrosse» ei saa me jätta minemata lillesibulaid korjama, sest šeff loovutab oma töötajate preemiasummadest meie kategooriakooridele lisatasu, maksab ringijuhitidele (kes tuleks 3 või 4 rbl eest orkestrijuhiks?), muretseb uusi pille, sest endal meil raha ei ole. (Kummaline siiski, et kunsti ja kultuuri peab ilma rahata tegema!) Me saame aru oma vastukohustusest ja muidugi abistame.

Mõttekaaslasti leiame ka lastevanemate hulgast. Kui panime muusikaklassid käima, polnud koolis selleks ruume ega ehitamiseks materjali, raha. Lastevanemad muretsesid, panid käed külge ja ehtasid koridorisopist kaks ilusat klassi. (Praegu juba ruumi napib.) Samuti käib noodipaljundus lastevanemate kulul. Aga siis jääb õpilastele tema isiklik noodikogu. Õpilaskontsertide aegu, kui vanemaid palju koos, arutame ka oma majandusaju.

Siiani on meie muusikaklasside vastu olnud huvi ja neisse suur tung, nii et vastu võtame õpilasi muusikakatsetega (musikaalus, rütmitunne). Ikka leidub ka väljälangejaid. Klassi jätame kordama ainult erandkorras.

Eksameil hindab kompetentne žürii — tavaliselt liikmeid Otsa-nim muusikakoolist. Aga enne eksamit laseb õpetaja võõral kõrval õpilast üle kuulata, sest ise võib paljugagi harjuda. Eks õpilase eksam ole ühtlasi ka õpetaja eksam.

Meie muusikaklasside õpetajad on kõik kõrgema haridusega spetsialistid, kes tarifitseeritud õpetajatena. Meile vanemõpetaja, õpetaja-metoodiku staatust ei ole ette nähtud. Ka ei tea, et kedagi oleks esitatud suuremate autasude või teenelise õpetaja nimetuse saamiseks. Meid unustatakse tunnustada isegi konkurssidel võitnud õpilaste eest, meist lähivad mööda turismituusikud jm hüved.

Kes on siis lastevanemate kulul töötavate muusikaklasside õpetajad?

Me töötame lastemuusikakoolide programmide järgi nagu õpetajad kunagi, tundki 45 min pikk. Me käime tsiviilkaitse loengutel, teeme kõikidega võrdelt ametiühingutööd (mina kuulun komiteesse), istume ühistel nõupidamistel ja koosolekutel, rääkimata meie õpilaste esinemistest ja üritustest väljaspool tunde, lisaharjutustest jm, milles tasuta osaleme. Aga palga saamisel ei ole me enam õpetajad, vaid ringijuhid. Kui lastemuusikakooli õpetaja saab 18 tunni eest 175 rbl, siis meie



145 rbl võrdse hariduse ja staaži puhul. Nendel puhkus 48, meil 36 tööpäeva. Ringidel pole kohustuslikke programme, arvestusi-eksameid ega tunnistusi. Meil need on. Miks kehtib siiani meid diskrimineeriv 1950. aastate seadus? Oleks aeg meidki õpetajate hulka arvata, liiatigi sunnib selline olukord võimekaid spetsialiste tasuvamat tööd otsima. Kaua siis ikkagi ainult entusiasmile loota?

Sageli kuuleme kumu, et lastevanemate kulul töötavates muusikaklassides leiavad pesapaiga mugavad poolspetsialistid, või et meie töö on võrreldamatult kergem tavalise muusikaõpetaja omast, sest meie töötame ühega, nemad hulgaga.

Olen tunde andnud ka kutsekeskkoolis ja tean, et 40 õpilast klassis kuuletuma ja tööle sundida pole miski kunst, kui oled vähegi õpetaja. Aga olla 45 min koos õpilasega muusika sees, temaga kaasa mõtelda, muusika sisu, väljenduslikkust, õpilase kehahoidu, rütmi jälgida, tema eksimusi ette taibata, teda õigel ajal aidata — see polegi nii lihtne. Kui õpetajal pole õpilasele tunnis midagi öelda, siis ei ole ta lihtsalt kuulanud, temaga kaasa töötanud. Mis salata, eks leidu selliseidki õpetajaid. Kas pole me näinud teisteski ainetundides, kuidas kaks sõbrannat klassis lobi-sevad, kui õpilastele antud iseseisev töö...

Muusikaõpetajal korduvad programmis aastast aastasse samad palad, tal on raami suruvad meetoodikaettekirjutused, millest väga palju kõrvale kalduda ei saa. Aga meie peame aina uut repertuaari otsima. Lõpetajale ei saa eksamiks anda ühtsama pala ega eelmisel aastal kordunutki. See tähendab, et õpetaja peab läbi töötama hulga literatuuri, leitu läbi tunnetama, paljusid tagamaid ja interpreteerimisvõimalusi teadma ning alati ise esitamiseks valmis olema. Iga meie tund on looming selle sõna tõelises mõttes, kui tahad, et õpilased midagi tunnist saavad, et nende muusikahuvi kestaks ka pärast lõpetamist.

Peale selle peab pilliõpetaja olema hea suhtleja. Riidlev ja pahatujuuline õpetaja ainult pärsib õpilasi. Sageli tulevad lapsed kohale teistest tundidest traumeerituina, väsinuina, vihaseina, hüsteerilistena. Siis peab neid kõigepealt rahustama, mured ära kuulama, laskma end tühjaks rääkida. . . Mõnikord on väikestel käed mustad ja kõhud tühjad. Kõigepealt pesevad nad käed puhtaks, vajadusel on valmis võileivad, soe tee. Alles seejärel saame muusika juurde minna. On omamoodi tore, kui lapsed tulevad su juurde oma murede ja uudistega, kui mõni väike poetab lauale peos hoitud kompveki. . . 8. kl neidudel on jälle oma probleemid, mida tahavad jagada.

Sellist kontakti ei saavutata õpilastega üheski teises tunnis. Aga ilma usalduseta on meie töö võimatu.

Veel tahan öelda, et sageli otsustatakse meie töö üle seda sisuliselt tundmata, isegi meist huvitumata — mingi oletuse või kuul-duse põhjal. Pean tõdema, et muusikaklasside

tööd ei ole keegi kunagi spetsialistina kont-rollinud, rääkimata analüüsist. Mis olekski sellest kasu, kui keegi kooli juhtkonnast meie tööd vaataks. Sisuliselt ei suudetaks analüüsida, kui ei olda spetsialist. Teada, kas tunnid toimuvad või mitte, pole veel sisuline kontroll. Minuga samal tasemel oleva kolleegi vaatluski oleks ainult võõras silm ja värske kõrv, mitte ehk rohkemat. Samuti arvan, et muusikaklassi õpetaja töölevõtmist peaks otsustama spetsialist, mitte kooli juhtkond, kui ta seda ei ole. Siis satuks tööle juhuslikke inimesi vähem.

Mõnikord arvatakse, et muusikaklassis võib edukalt õpetada ja lauluõpetaja ja pilliõpetaja töötada koorijuhina. Kõik oleneb õpetajast ja tema ettevalmistusest. Konservatooriumi muusikapedagoogika lõpetanu üldjuhul ei oska kõiki pille õpetada, ehkki on neid üldpillidena õppinud. Spetsiaalseks õpetamiseks neist teadmistest-oskustest ei piisa. Liiatigi leidub Tallinnas küllaldaselt spetsialiste, isegi on maal. Mingil tasemel võib pilliõpetaja ka laulmist anda, aga ma pole kindel, et ta kõiges õigesti toimib. Iga asi vajab õppimist.

Muusikaklasside õpetajad saavad enesetäiendust võrdses süsteemis teiste õpetajatega — 5 aasta tagant VÕTi kursustel. Mõõdunud aastal olid Tallinna klaveri- ja akordioni-õpetajad koos teist korda. Seal loeti erialamethodikat, käisime Tallinna lastemuusikakooli lahtistes tundides ja Viljandi Näidislastemuusikakoolis, kuulasime kunstiajaloo ja psühholoogia loenguid. Toimus kursuslaste kontsert. Peale kursuste on meil linnas oma aineseksioonid, mis ühendavad klaveri, akordioni, plokkflöödi jt pillide erialainimesi küll muusikakoolidest ja konservatooriumist.

Metoodilist kirjandust ilmub harva, see pärast jääb enesetäiendamise peamiseks vormiks omavaheline suhtlemine, iseõppimine, kursisolek muusikaeluga. Hea muusikaklassi õpetaja ei saa olla laisk ega kultuurihuvitu.

Meie töö vääraks senisest enamat tähelepanu, sest kõik saavutused — keskpärase mängima õpetamine — tulevad meil suure tööga kätte. Meie ei kasvata ju professionaale, ehkki ka nende võrsumine pole võimatu. See pärast tahaksime, et meie tööd paremini mõistetak ja hinnataks ning meie probleemidele lahendusi leitaks (õpetajate tasu võrdsustamine, puhkus, kvaliteetsete pillide muretsemine ja majandusmured).

Juttu ajas  
MAIMO KALMET



# KOGEMUSNÕU

## Mängukaardid 4. kl inglise keele tunnis

Topeltpostkaardi suurusele paksemale papile on kleebitud mitmesugused pildid. Kõiki tegevusi näidaku 2 ühesugust kaarti. Samuti peavad nad olema üheselt mõistetavad. Komplekti võib õppimise järjekorras lisada uusi kaarte, kuid mängimiseks saab korraga kasutada vähem, olenevalt õpilaste arvust ja mängust. Sõnavara, mida kinnistan, on järgmine: *go to school, read, ski, skate, make a snowman, sledge, run about, play hockey, make a cake, dance, cook, drink tea, eat sandwiches, play ball, sing, swim, play the drum, have a rest, draw pictures, fly, watch TV, sleep, have a party.*

Mänguvariante on palju. Toon mõned näited ajavormi *Present Continuous* ja modaaltegusõna *can* kasutamise kinnistamiseks.

1. «Arva ära, mis ma teen».

Üks õpilane tõmbab pakist kaardi, vaatab ise, kuid ei näita teistele. Teised järgemööda püüavad ära arvata pildi sisu.

*Are you skating? — No, I'm not. (Yes, I am.)*

Sama mängu võib teha ka paaristööna.

2. «Leia endale paariline».

Toopeltkaardid jaotatakse igale õpilasele ja õpetajale, igaühel üks. Opetaja alustab küsimusega «*Are you dancing, Tiiu?*» ... kuni leiab endale paarilise. Seejärel ütlevad mõlemad «*Let's go dancing now.*» Mäng jätkub, kuni kõik on leidnud endale paarilise.

3. Sama mäng küsimusega «*Can you play the piano?*» Mõlemad, leidnud teineteise, ütlevad: «*Fine, let's play now.*»

4. «Leia endale paariline» lühem variant.

Kõigil on kaardid (grupis kõik tegevused kahekaupa). Üks alustab küsides «*Who is skating?*» (tegevus, mis tal oma kaardil). Teise samasuguse pildi omanik vastab «*I am*» ja lisab küsimuse «*Are you skating?*». Piltide omanikud tulevad teineteise kõrvale ja ütlevad koos «*We are skating*».

5. Analoogne mäng küsimusega «*Who can skate?*» — «*I can.*» «*Can you skate?*» — «*Yes, I can.*» — (koos) «*We can skate.*»

6. «Ma võin sind õpetada».

Kõigil on erinevad kaardid. Pinginaabrid esitavad järgmise kahekõne:

A: *Hello. What are you doing?*

B: *I'm singing. What about you?*

A: *I'm playing ball.*

B: *I'm sorry, I can't play ball.*

A: *I can teach you.*

B: *Thank you.*

7. Sobib hästi kooris harjutamiseks.

Klassi ees on mõned õpilased, igaühel pilt käes, nii et kõik näevad. Mängujuht (õpetaja või õpilane) alustab: «*Look. Merike is dancing.*» Klass vastab kooris: «*Oh, she can dance very well*» või «*Oh, she can't dance well.*» Eelnevalt tuleb kokku leppida, kas sel korral otsustatakse kõiki kiita või laita.

## Doomino «Kuupäevad ja tähtpäevad». 6. klass

Paksust papist kaardid mõõtmetega 10×22 cm on tugeva joonega jaotatud kaheks. Komplekti kuulub 12 kaarti, mille ühele otsale on viltpliatsiga kirjutatud kuupäev, teisele poole joont aga hoopis teise tähtpäeva nimetus.

Sept. 1	May Day
May 1	Red October Day
Nov. 7	New Year's Day
Jan. 1	Women's Day
March 8	Lenin's birthday
April 22	Victory Day
May 9	the first winter day
Dec. 22	the first spring day
March 21	the first autumn day
Sept. 23	the first summer day
May 25	the first schoolday
June 21	The last schoolday

Mänguvariante võib välja mõelda mitmeid. Mõned näited.

Iga õpilane saab ühe kaardi.

1. Üks mängijatest alustab ning esitab küsimuse oma kaardi paremale poolele kirjutatud tähtpäeva nimetust kasutades. «*When is May Day?*» Õpilane, kelle kaardi vasakule poolele on kirjutatud «*May 1*», vastab harjutamise algaasis ainult kuupäevaga «*on the first of May*», hiljem võib aga nõuda täisvastust. Seejärel esitab kohe oma poolse küsimuse.

2. Iga mängija ütleb eitava ja jaatava lause: «*The first of May is not Red October Day, it is May Day.*»

3. Üks mängijatest loeb oma kaardil oleva kuupäeva, millele peab järgnema kiire reageering vastava tähtpäeva nimetamisega. Sellega saab harjutada nii õiget lugemist kui ka arendada kuulamisoskust ning kiiret reageerimist.



4. Eelmisega analoogne mäng, kuid seekord loeb mängu alustaja kaardilt tähtpäeva nimetuse, millele peab järgnema vastava kuupäeva nimetamine.

AINO KREITSMAN,  
Paide 3. keskkooli direktori asetäitja  
õppe- ja kasvatustöö alal

# Nõukogude Kool

## **В. СИРК. Октябрьская революция и профессиональное образование.**

Статья знакомит с реорганизацией профессионального образования после Октябрьской революции в Советской России и Эстонии. Приобретенный опыт способствовал построению социалистической системы просвещения в Эстонии после восстановления советской власти в 1940 году.

## **Ленинградский эксперимент.**

Сотрудник редакции Юло Тикк передает читателям мысли заведующего отделом народного образования Ленинского района г. Ленинграда Валерия Маламента и инспектора-методиста того же отдела Ольги Островской о перестройке в школах этого района. Объясняется сущность проходящего эксперимента «госприемка в школе».

## **Школьная реформа по-белорусски.**

Сотрудник редакции журнала Вийви Экста ездила в Белоруссию, чтобы узнать, как там проходит перестройка школы, как встречаются 70-ю годовщину Великого Октября. В беседе с первым заместителем министра просвещения БССР Максимом Максимовичем Круглей затрагивались вопросы престижа образования и школы, цели перестройки, демократизации, перехода на обучение шестилеток и пр.

## **О ходе школьного эксперимента.**

Заместитель директора РИУУ ЭССР Эне Сарв знакомит с наиболее важными предложениями, высказанными в ходе «мозговой атаки». Речь идет также о том, что делается в перерывах между «мозговыми атаками».

## **Э. КАЗЕМАА. Образование в социальной жизни Харьюского района.**

Заведующий отделом народного образования Харьюского района высказывает свои

мысли о намечаемых преобразованиях школы. Он знакомит с положением школ района, рассказывает о достижениях и недочетах, о потребностях будущего. Автор подчеркивает, что только разумно проводимый эксперимент оправдывает себя.

## **В. АРАК. Аспекты формирования нравственного сознания (Продолжение. Начало см. в «Н.к.» № 10 за 1987).**

## **С. ХЕРМАН. О гармонии в воспитании.**

Статья теоретического содержания, в которой автор рассуждает о воспитательном воздействии урока. Исходя из требований современной школы, возникает необходимость воспитывать целостную, гармонически развитую личность. Автор подчеркивает определяющую в воспитательном процессе роль взаимоотношений ученика и учителя, значение всесторонних знаний и понимания ученика учителем.

## **Х. СИЙЛЬБЕК. Об усвоении грамматики во 2-ом классе.**

Автор анализирует количественно и качественно письменные работы, проводимые во 2-ых классах, давая информацию о действительном положении выполнения основных требований программы и некоторых тем (гласные и согласные, деление на слоги и перенос слов, прописная буква в именах; k, p, t рядом с s и h).

## **Э. ЛУХМУС, М. РЫЙГАС. Итоги второй олимпиады по родному языку в 6 и 7 классах.**

Авторы рассказывают, как учащиеся справлялись с заданиями олимпиады, что вызывало трудности. Анализ языковых и литературных заданий сопровождается многочисленными примерами.

## **Л. ВЫХАНДУ. Информатика и биология (Продолжение. Начало см. в «Н.к.» № 10 за 1987).**

## **С. НОВОСЕЛОВА, Е. ЗВОРЫГИНА. Всестороннее воспитание детей в игре (Продолжение. Начало см. в «Н.к.» № 9 и 10 за 1987).**

## **Т. ОРАВ. 100 лет со дня рождения Н. Вавилова.**

Статья предназначена для учителей биологии. Автор определяет место Н. Вавилова в истории советской биологии, характеризует его как гениального ученого, большого эрудита, человека исключительной трудоспособности, хорошего организатора, обаятельную личность.

## **О работе музыкальных классов.**

Руководитель музыкальных классов Таллинской 13-ой средней школы Майле Харик, отвечая на вопросы редакции, определяет их роль в развитии музыкальности учащихся. Она останавливается также на проблемах и трудностях, которые должны быть преодолены в ходе обновления школы.

Toimetuse address: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 30. 09. 1987. Trükkimisele antud 27. 10. 1987. Trükiarv 4100.

Fotoladu. Kiri äkolnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 3902.

Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

Organ Ministerstva просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего

специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР

по профессионально-техническому образованию, город Таллин. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Ньюкуде кооль» («Советская школа»).





Seitse aastakümnet lahutab meid Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist. Nõukogude rahvas on selle ajaga läbi käinud kaugelki mitte kerge, kuid põliselt kangelasliku tee. Esimese sotsialistliku riigi tüüri juures seisib V. I. Lenin. Tema mälestuse hoidmine ja põlistamine on kogu meie rahva hooleks.

Paljudes meiegi vabariigi koolides on sisustatud esinduslikud V. I. Lenini muuseumid ja toad. Üks selliseid asub Tallinna uues linnajaos — Lasnamäel. 12. keskkooli pioneerid, Lenini toa giidid Dmitri Razdolski, Maia Halilulina ja Aleksei Ššegolkov tutvuvad väljapanekutega Volodja Uljanovi lapsepõlve kohta, et sellest siis oktoobrilastele jutustada (foto 1).

Paljurahvuseline on suur Nõukogudemaal. V. I. Lenin õpetas meid olema internatsionalistid. See nõue pole aegunud tänasekski. Me kasvatame

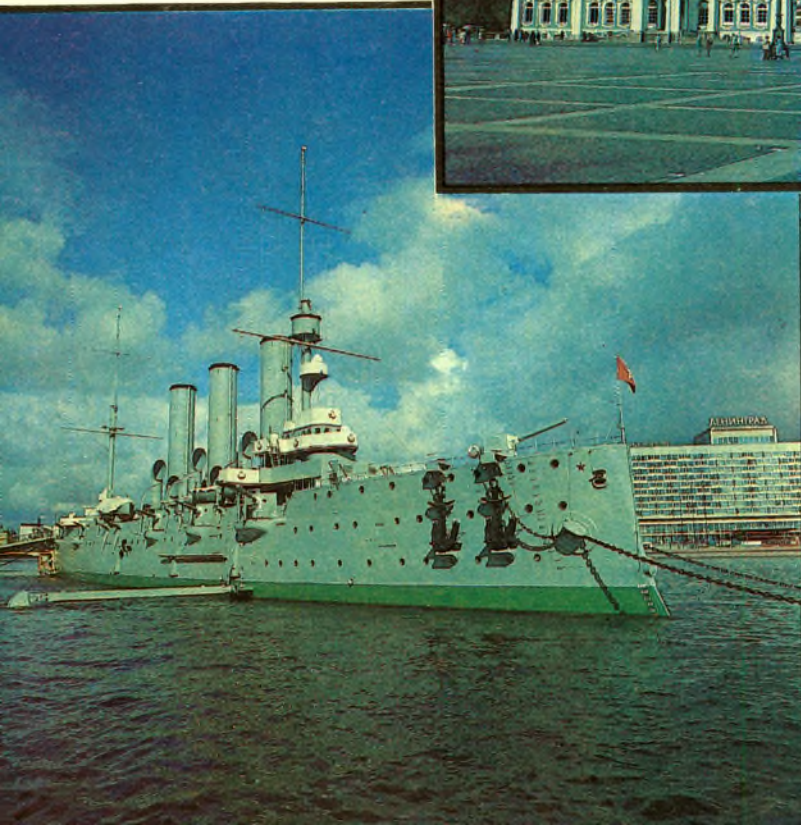
noort põlvkonda armastama oma kodumaad, austama tema rahvusi ja pühalt suhtuma meie maa ajaloo lehekülgedesse. Om ju iga patrioodi ja internatsionalisti kohus hästi tunda oma kodukoha minevikku, tunda tema toimekat tänapäeva. Selleks on meie koolides saanud heaks tavaks korraldada sõprusfestivalide, et oma kodukoha kohta kogutut-falletatut sõpradega jagada. Juuresolevatel fotodel näeme ühe sõprusringi külalisi. Fotomeenutus on mullu peetud sõprusfestivalist Tallinna 9. keskkoolis. Loodame, et kõigist nendest noortest, ükskõik mis rahvusest nad ei oleks või millise elukutse neist keegi ka ei valiks, saavad meie suure kodumaa ausad ja töökad kodanikud, Suure Oktoobri võidu ideede rohkendajad ning elluviijad.

ÜLO TIKU tekst, TÖNU KALLE fotod





# NSVL 70







Reemafupalaſ  
87-14732  
2181