

# Novkoguide **KOOL**



1988 · 11





# Nõukogude Kool

11 • 1988

## KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **A. SAVIK** Hariduse sisu diferentseerimine Euroopa sotsialismi-  
maades ●  
9 **V. PAJU** Koolireformist Soomes ●  
13 **A. LIIMETS** Ajalugu kui õppeaine õpilaste teadvus ●

## JUHT. STIIL. MEETODID

- 17 **M. PIIRIMAA** Uuendused, uuendused... ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 21 Kasvatusmosaiik ●

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 25 **T. TEESALU** Sotsiomeetriline test õpetajate kollektiivi tundma-  
õppimisel ●

## UURIMUSI, ÕLDISTUSI

- 27 **T. ORAV** Mittepärilik pärilikkus II ●

## ÕPETAJA JA TEMA TÕÖ

- 31 **H. TOMBU** Üldhariduskoolide õpetajate liikuvus ●  
33 **S. BORK** TRÜ lõpetanute stažööriaasta kokkuvõtteid ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 35 **D. KAZAK** Seminaritund ●  
37 **V.-L. KINGISEPP** Keskkooliõpilaste nimeolümpiaadist ●  
40 **V. SILLASTE** Tunnetusaktiivsuse tõstmise võimalusi matemaatika-  
tundides ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 42 **R. SILLA** jt Probleeme seoses laste haigestumisega (Järg.) ●

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 45 **A. KENNIK** Õppetöö tööstuskoolides ja tööstuskeskkoolides 1920.—  
1930. aastail ●

## KOOLIMUUSIKA

- 49 **H. KALJUSTE** Muusikaõpetuse uutmise mõtteid ●

## PUHKEVEERUD

- M. TIKS, T. ŽIKS** Ja kui teile siin ei meeldi... ●

- 55 KOGEMUSNÕU



**AIRI LIIMETS**,  
TPedi pedagoogika  
ja psühholoogia  
kateedri  
õpinguliste tööde  
nooremteadur.  
Lõpetanud aastal 1977  
Tartu 8. keskkooli  
kuldmedaliga, 1981  
H. Elleri nim Tartu  
Muusikakooli klaveri  
erialal ja 1984 TRÜ  
eesti filoloogia  
osakonna kiitusega.  
Samal aastal jätkas  
õpinguid TRÜ  
pedagoogika kateedri  
juures  
aspirantuuris, uurinud  
õpitegevuse stiili  
probleeme. Aastatel  
1984—1985 H. Elleri  
nim Tartu  
Muusikakooli  
kontsermeister,  
käesolevast aastast  
TPedi pedagoogika ja  
psühholoogia  
kateedri  
nooremteadur.



**VELLO SILLASTE**,  
Räpina keskkooli  
vanemõpetaja.  
Lõpetanud 1951. a  
Tartu Õpetajate  
Instituudi. Seejärel  
töötas Võnnu  
keskkoolis  
matemaatikaõpetajana.  
1955.—1958. aastal  
õppis Tallinna  
Pedagoogilises  
Instituudis, mille  
lõpetas keskkooli  
matemaatikaõpetaja  
kutsega. Aastatel  
1958—1962  
kooliinspektor Räpina  
ja Tartu rajoonis. 1962.  
aastast Räpina  
keskkooli  
matemaatikaõpetaja.

Värvifotod  
TÕNU KALLE

## EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGI- LINE AJAKIRI XLVI AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja **L. JAGGO**

Kunstiline toimetaja **M. OLEP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

### ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **A. САВИК** Дифференцирование содержания образования в социа-  
листических странах Европы ●  
9 **В. ПАЮ** О школьной реформе в Финляндии ●  
13 **A. ЛИЙМЕТС** История как предмет в сознании учащихся ●

### РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 17 **M. ПИЙРИМАА** Новшества, Новшества... ●

### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 21 В мозаику воспитания ●

### КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 25 **T. ТЕЭСАЛУ** Социометрический тест для ознакомления с коллек-  
тивом учителей ●

### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 27 **T. ОРАВ** Ненаследственная наследственность!! ●

### УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

- 31 **X. ТОМБУ** Текучесть педагогических кадров в общеобразователь-  
ных школах ●  
33 **C. БОРК** Итоги стажировки выпускников ТГУ ●

### УРОК, КАБИНЕТ

- 35 **Д. КАЗАК** Семинарские занятия ●  
37 **В.-Л. КИНГИСЕПП** Об олимпиаде по родному языку учащихся  
средних школ ●  
40 **В. СИЛЛАСТЕ** Возможности повышения познавательной активности  
на уроках математики ●

### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 42 **P. СИЛЛА** и др. Проблемы, связанные с заболеваемостью детей.  
(Продолжение) ●

### СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 45 **A. КЕННИК** Об учебной работе в профессионально-технических  
и средних профессионально-технических училищах 1920—30 гг. ●

### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 49 **X. КАЛЬЮСТЕ** Перестройка в музыкальном обучении ●

### НА МИНУТЫ ОТДЫХА

- 53 **M. ТИКС**, **T. ТИКС** И если вам здесь не нравится... (Продол-  
жение) ●

- 55 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

# Hariduse sisu diferentseerimine Euroopa sotsialismimaades

**ALEKSANDER SAVIK,**  
PTUI sektorijuhataja, pedagoogika-  
kandidaat

Eesti NSV üldhariduskooli eksperimentaalse õppeplaani projekt näeb keskkooli osas ette hariduse sisu diferentseerimise keskkooli hargnemise ning kohustuslike ja mittekohustuslike (fakultatiivsete) õppeainete kaudu. Vältimaks võimalikke vigu on kasulik teada, kuidas need enamkasutatavad diferentseerimise teed «töötavad» teiste maade keskkoolis. Käesolevas artiklis piirdume kuue Euroopa sotsialismimaaga (Poola RV, Rumeenia SV, Tšehhoslovakkia SV, Ungari RV, Bulgaaria RV ja Saksa DV).

Üldhariduse diferentseerimine keskkooli hargnemise kaudu toimub praegu Poola RVs ja Rumeenia SVs.

**POOLA RV 4KLASSILINE LÜTSEUM JA GUNEB VIIIEKS HARUKS:** üld-, humanitaar-, füüsika-matemaatika, bioloogia-keemia ja klassikaliseks haruks. Nagu näitab tabel 1,

milles on esitatud üld-, humanitaar- ja bioloogia-keemia haru õppeplaanid, on õppeainete koosseis kõikide harude jaoks põhiliselt sama, erinevused on vaid õppeainetele eraldatud tundide arvus. 1983/84. õppeaastast alanud üleminek uutele õppeplaanidele ja -programmidele tõi endaga kaasa ka muudatusi. Uus õppeptaan koosneb aineplokidest. Põhikoolis (8klassiline kool) on neid neli: a) kõikidele õpilastele kohustuslikud õppeained, b) kõikidele õpilastele kohustuslik klassiväline õppetöö (lugejavilumuste ja infoallikatega töötamise oskuse omandamine), c) teatud õpilasgruppidele kohustuslikud tegevused ja õppetöö (ravivõimlemine, tasandusõppetöö), d) fakultatiivid (mingi võõrkeel, arendavad mängud, koorilaul, muusikariistadel mängimine, huviringid jm). Ka Poola RV üldhariduslütseumi on sisse viidud aineplokid: a) kõikidele õpilastele kohustuslikud õppeained, b) kohustuslik klassiväline õppetöö, mis täiendab õppeprogramme (teaduslik informatsioon koos teadusloo elementidega, pedagoogika ja psühholoogia probleemid, filosoofia ja eetika, majandus ja õigus, informaatika, keskkonnakaitse, nüüdistcivilisatsiooni globaalprobleemid), e) fakultatiivid (koorilaul, huviringid jne). Nii on üldlütseumi õppeplaanis esitatud järgmised aineplokid (vt tabel 2).

Seega peab üldlütseumi õpilane tegema kaks korda kohustusliku valiku. Õppeprogrammi täiendava õppetöö raames peab ta valima humanitaar-, matemaatika-füüsika, loodusteadusliku või tehnilise kallakuga kursuse ja IV klassis ühe eelpool nimetatud kursustest.

Tabel 1

**POOLA RV ÜLDHARIDUSLÜTSEUMI ÜLD-, HUMANITAAR- JA BIOLOOGIA-KEEMIA HARU ÕPPEPLAANID (KOHUSTUSLIKUD ÕPPEAINED)**

Õppeaine	üldlütseum					humanitaarlütseum					keemia-bioloogia lütseum				
	I	II	III	IV	K	I	II	III	IV	K	I	II	III	IV	K
Poola keel	4	4	4	4	16	5	5	5	6	21	4	4	4	4	16
Vene keel	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Lääne-Euroopa keel	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
Ladina keel	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8	—	—	—	—	—
Ajalugu	2	2	2	2	8	3	3	3	3	12	2	2	2	2	8
Ühiskonnaõpetus	—	—	1	2	3	—	—	1	3	4	—	—	1	2	3
Religioosete õpetuste ajalugu	—	—	—	1	1	—	—	—	1	1	—	—	—	1	1
Bioloogia, hügieen, keskkonnakaitse	2	2	2	2	8	2	2	1	1	6	3	3	3	3	12
Geograafia	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	2	6
Matemaatika	4	4	3	4	15	3	3	2	2	10	4	4	3	4	15
Füüsika ja astro- noomia	3	3	2	2	10	2	2	1	1	6	2	2	2	2	8
Keemia	2	2	2	—	6	—	—	2	2	4	2	2	2	2	8
Kujutav kunst	1	1	1	—	3	1	1	1	—	3	1	1	1	—	3
Muusika	1	1	1	—	3	1	1	1	—	3	1	1	1	—	3
Töö — tehnika	2	2	1	—	5	2	2	—	—	4	2	2	—	—	4
Kehakultuur	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Sõjaline algõpetus	1	1	2	—	4	1	1	2	—	4	1	1	2	—	4
Fakultatiivkursused	—	—	—	4	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Perekonnaõpetus	1/2	1/2	1/2	1/2	2	1/2	1/2	1/2	1/2	2	1/2	1/2	1/2	1/2	2
Klassijuhatajatund	1/2	1/2	1/2	1/2	2	1/2	1/2	1/2	1/2	2	1/2	1/2	1/2	1/2	2
<b>4 Kokku</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>123</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>123</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>123</b>

## KLASSIVÄLINE TÖÖ POOLA RV ÜLDLÜTSEUMI ÕPPEPLAANIS

Klassiväline õppetöö	Tundide arv nädalas				Kokku
	I	II	III	IV	
<b>A. Kohustuslik</b>					
Õppeprogrammi täiendav	2	2	2	2	8
Õppepraktika	2	2	2	2	8
Lugejavilumuste ja infoallikatega töötamise oskuse omandamine	Õppeaastas iga klassi kohta 3 tundi				
<b>B. Mittekohustuslik</b>					
Ladina keel	2	2	2	2	8
Sportlik-tervistav tegevus	2	2	2	2	8
Huviringid	Vastavalt vajadustele ja võimalustele 1—2 tundi nädalas				
Kunstiline tegevus	Vastavalt vajadustele ja võimalustele 1—2 tundi nädalas				

**RUMEENIA SV LÜTSEUM HARGNEB 10 SUUNAS:** tööstus, keemiatööstus, agrotööstus, füüsika-matemaatika, majandus ja administratiivne juhtimine, loodusteadused, ajalugu-filosoofia, meditsiin, pedagoogika, kunst. Harude rohkus on tingitud üld- ja kutsehariduse ühitamise taotlustest. Kuna Rumeenia SVs on 10klassiline koolikohustus, peab õpilane peale 8klassilise põhikooli lõpetama ka lütseumi I astme (9.—10. kl). Lütseumi õppeplaani koosneb kolmest plokist: üldhariduslik, professionaalne ja praktiline. Üldhariduslike õppeainete õpetamiseks kulu-tatakse 53—62% õppeajast, kusjuures üld-

ainete sisus arvestatakse teatud määral lütseumitüübi iseärasusi. Professionaalse plokki moodustavad üldtehnilised ja erialased õppeained, mille õpetamisele kulutatakse 7—17% õppeajast. Praktiline plokk (23—32%) peab tagama õpilastele lütseumi I astmel teatud kutseoskused ja -vilumused, II astmel kutsealase ettevalmistuse. Seega on Rumeenia SV lütseumis üld- ja kutsealane ettevalmistus, samuti teooria ja praktika omavahel tihedalt seotud. Ettekujutuse saamiseks lütseumis õpitavatest õppeainetest ja plokkideks jaotamist esitame füüsika-matemaatika lütseumi õppeplaani (tabel 3).

Tabel 3

## FÜÜSIKA-MATEMAATIKA LÜTSEUMI ÕPPEPLAAN (ERIALAD: TUUMAFÜÜSIKA, METROLOOGIA, METEOROLOOGIA)

Õppeaine	Tundide arv klassis				Kokku
	9.	10.	11.	12.	
<b>Üldhariduslik ettevalmistus</b>					
Matemaatika	162	156	200	168	686
Füüsika	108	104	100	96	408
Keemia	81	78	75	72	306
Bioloogia	27	26	25	24	102
Rumeenia keel ja kirjandus	108	104	75	74	361
Ajalugu	67	65	25	24	181
Geograafia-geoloogia	27	26	25	24	102
Majandusteadmised	27	—	—	—	27
Ühiskondlik-poliitilised teadmised	—	26	—	—	26
Poliitökonoomia. Rumeenia SV majandus-poliitika	—	—	63	—	63
Filosoofia	—	—	—	36	36
Esimene võõrkeel	54	52	25	24	155
Teine võõrkeel	54	52	25	24	155
Kehaline kasvatus	54	52	50	48	204
Poliitinformatsioon	14	13	12	12	51
Sõjaline algõpetus	27	26	25	24	102
<b>Erialased õppeained</b>					
Materjalõpetus	54	—	—	—	54
Tugevusõpetus	—	26	—	—	26
Masinate konstrueerimine	—	26	—	—	26
Elektrilised mõõtmised	—	26	—	—	26
Tehniline joonis	54	26	—	—	80
Tootmise organiseerimine ettevõtetes ja majandusseadusandlus	—	—	—	48	48
Erialased tehnilised õppeained	54	52	175	168	449
elektrotehnikas	54	52	—	—	106
tuumatehnika operaatori erialal	54	52	175	168	449
metroloogias	54	52	175	168	449
meteoroloogias	54	52	175	168	449
Praktika ettevõttes	396	360	468	396	1620

Tabelist on näha, et antud lütseumitüübi I astme lõpetamisel omandab õpilane elektrotehnika kutse, teise astme lõpetamisel aga lisaks veel tuumatehnika operaatori, metroloogi või meteoroloogi kvalifikatsiooni.

Kuni 1970. aastate lõpuni jagunes ka TSEHHOSLOVAKKIA SV ÜLDHARIDUS-GÜMNAASIUM harudeks — humanitaar- ja loodusteaduslikuks haruks. Gümnaasiumi põhiülesandeks oli õpilasi ette valmistada kõrgkoolis õppimiseks. Kuna gümnaasiumi lõpetajate arv, kes tahtis õpinguid kõrgkoolis jätkata, pidevalt vähenes ja lõpetanutel tekkis suuri raskusi ebapiisava kutsealase ettevalmistuse tõttu võimetekohase töö leidmisel, loobus gümnaasium harudest ja hakkas senisest enam tähelepanu pöörama üld- ja kutsehariduse ühendamisele. Hariduse sisu diferentseerimine toimub praeguses gümnaa-

siumis valikainete (kohustuslike ja mitte-kohustuslike) kaudu. Alates 8klassilise põhikooli 2. klassist võib õpilane eesmärgipäraselt tegelda oma lemmikainega. Mittekohustuslikeks õppeaineteks nähakse õppeplaanis ette 2.—4. klassile 1 tund ja 5.—8. klassile 2 tundi nädalas ning alates 3. klassist huviringides osalemiseks 2 tundi nädalas. Põhikooli kahes viimases klassis (7. ja 8. kl) on ette nähtud kohustuslik valikaine (2 tundi nädalas). Gümnaasiumi õppeplaanis (tabel 4) kujutab õppeaine «Tootmise alused ja kutsealane ettevalmistus» endast kohustuslikku valikainet. Õpilane võib valida järgmiste õppeainete seast: masinaehituse alused, elektrotehnika, keemia tehnoloogia alused, ehituse alused, põllumajandusliku tootmise alused, programmeerimine ja arvutustehnika käsitsemine, ökonoomika alused.

Tabel 4

TSEHHOSLOVAKKIA SV GÜMNAASIUMI ÕPPEPLAAN

Õppeaine	Tundide arv klassis				Kokku
	I	II	III	IV	
Emakeel ja kirjandus	3	3	3	3	12
Vene keel	3	3	3	3	12
Teine võõrkeel	3	3	3	3	12
Ühiskonnaõpetus	—	—	2	2	4
Ajalugu	2	2	2	—	6
Geograafia	3	2	—	—	5
Matemaatika	4	5	4	5	18
Füüsika	3	3	3	4	13
Keemia	3	3	3	—	9
Bioloogia	3	3	3	—	9
Küberneetika alused	—	—	—	2	2
Kehaline kasvatus	2	2	2	2	8
Sõjaline algõpetus	1	1	—	—	2
Tootmise alused ja kutsealane ettevalmistus	2	2	4	6	14
Valikaine	—	—	—	3	3
Kokku	32	32	32	33	129
Mittekohustuslikud õppeained	2	2	2	2	8

Tabel 5

UNGARI RV GÜMNAASIUMI ÕPPEPLAAN

Õppeaine	Tundide arv klassis				Kokku
	I	II	III	IV	
Ungari keel	2	2	1	1	6
Ungari kirjandus	2	3	3	3	11
Ajalugu	2	2	3	4	11
Maailmavaate alused	—	—	—	2	2
Vene keel	4	3	3	2	12
Teine võõrkeel	3	2	—	—	5
Matemaatika	5	4	3	3	15
Füüsika	2	2	3	3	10
Keemia	2	4	—	—	6
Bioloogia	—	—	4	2	6
Geograafia	3	2	—	—	5
Laulmine, muusika	1	1	1	—	3
Joonistamine, kunstiteoste analüüs	1	1	1	—	3
Kehakultuur	1	1	1	1	4
Tehnika	3	3	3	3	12
Kutseorientatsioon	2	2	—	—	4
Klassijuhatajatund	1	1	1	1	4
Valikaine (kohustuslik)	—	1	7	9	17
6 Kokku	34	34	34	34	136
Fakultatiivaine	—	2	2	2	6



Gümnaasiumi IV klassis ette nähtud valikaine (3 tundi nädalas) võib olla seotud õpitava üldainega (seminar ja praktilised tööd matemaatikas, füüsikas, keemias, bioloogias; seminar emakeeles, ajaloo, geograafias, lugemine ja kõnelemine võõrkeeles jne) või valitud kutsealase õppeainega (praktilised harjutused selles õppeaines). Valida võib ka iseseisva õppeaine või kursuse (psühholoogia, pedagoogika alused, esteetika).

Mittekohustuslike õppeainete all mõeldakse gümnaasiumi õppeplaanis kolme liiki kursusi: 2- ja 4aastaseid ning kursusi, mida võib läbi viia mis tahes klassis. 2aastased kursused: kujutav geomeetria, tehniline joonestamine, ladina keel, kultuuri (teaduse, tehnika, kunsti) ajalugu, juhtimise alused, muusikaline kasvatus, kunst; 4aastased kursused: võõrkeel, ladina keel; klassist sõltumata kursused: praktikum matemaatikas, füüsikas, keemias või bioloogias, tehniline looming, suuline kõne võõrkeeles jt.

Väga suurt tähelepanu omistatakse hariduse sisu diferentseerimisele kohustuslike ja mittekohustuslike valikainete kaudu Ungari RVs ja Bulgaaria RVs. **UNGARI RVs** on kohustusliku 8klassilise põhikooli kahe viimase klassis ette nähtud 2 tundi nädalas fakultatiividele. Fakultatiivkursuste programmid võib koostada kool, lähtudes kohalikest tingimustest. Gümnaasiumi õppeplaanis on oluline koht kohustuslikel valikainetel, millele eraldatud tundide arv on viimastel aastatel kolmekordistunud. Valikainete õppimiseks ette nähtud tundide jaotus klasside kaupa (vt tabel 5) võib esmapilgul arusaamatuna paista, mistõttu vajab lähemat selgitust.

Ungari RV gümnaasiumi õppekursus jaotub tinglikult kahte perioodi: orienteerumise ja spetsialiseerumise perioodiks. Esimene periood hõlmab kaht esimest, teine — kaht viimast klassi. I klassis pööratakse põhitähelepanu üldhariduslikele õppeainetele, erinevuste vähendamisele õpilaste ettevalmistuse tasemes, õpilaste arendamisele ja nende võimete väljaselgitamisele. Gümnaasiumi II klassis tutvustatakse õpilasi kutseorientatsioonitundides I poolaastal õppeainetega, mida võib III ja IV klassis süvendatult õppida, pidades silmas kas siis õpingute jätkamist kõrgkoolis või tööleasumist konkreetsel kutsealal. Orienteerumise perioodil kaasatakse õpilasi mitmesuguste (aine-, kunsti- jt) ringide töösse. Eeldatakse õpilaste süstemaatilist tutvustamist mitmesuguste ettevõtete ja asutuste tegevusega. Kõik see peab andma talle teatud isikliku kogemuse, mis aitab valida kõige sobivama õppeaine süvendatult õppimiseks. Kohustusliku õppeainete valiku teevad õpilased pärast II klassi lõpetamist. Kui õpilane leiab, et ta on valikus eksinud, võib ta III klassis (I poolaastal) teha uue valiku.

#### Valikained jaotuvad

□ akadeemilise iseloomuga õppeained (ungari kirjandus, võõrkeeled, ajalugu, geograafia,

matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia), □ rakendusliku iseloomuga õppeained (masinakiri ja stenograafia, tehniline joonestamine, administratiivne asjaajamine, raamatukogundus, arhiivindus jne).

Õppeplaaniga on ette nähtud neli valikainete õppimise varianti:

I — kaks teoreetilist õppeainet ja võõrkeel, II — kaks teoreetilist ja üks rakenduslik õppeaine,

III — üks teoreetiline ja üks rakenduslik õppeaine,

IV — üks rakendusliku iseloomuga õppeaine.

Nagu tabelist 5 näha, on peale valikainete ette nähtud fakultatiivid. Õpilased võivad laiendada oma teadmisi ja oskusi teises võõrkeeles, ajaloo, geograafias, füüsikas, matemaatikas ja arvutustehnikas, laulmises, joonistamises jne. Ungari haridusjuhid ja pedagoogid on seisukohal, et vaatamata tõsisetele raskustele, mis tekivad valikainete õpetamisega, on diferentseerimine valikainete kaudu õigustatud. Valik toimub gümnaasiumi III klassis, kui enamiku õpilaste huvid ja võimed on juba ilmnunud. Spetsiaalseks ettevalmistuseks eraldatakse märksa vähem aega (IV klassis maksimaalselt 1/3 õppeajast) kui üldhariduslikule, mis võimaldab kõikidel õpilastel haridusteed jätkata. Kohustuslike valikainete (sealhulgas rakenduslike) gruppide moodustamine aitab paremini lahendada kutse-suunitluse probleeme.

Väga elavat huvi nii Nõukogude Liidus kui ka mujal on äratanud **KOOLIREFORM BULGAARIA RVs**, millega püütakse ühitada üld- ja kutseharidust. Bulgaaria RV ühtne polütehniline keskkool koosneb kolmest astmest. Esimesel astmel (1.—10. kl) toimub õpilaste üldhariduslik ettevalmistus. Selle astme õppeplaani sisaldab rea õppeaineid (füüsikalised ja keemilised nähtused — 6. kl 2 t; eetika ja õigus — 8. kl 2 t; mõttetegevuse arendamine — 8. kl 1 t nädalas jt), mis näitab õppeplaani koostajate uut lähenemist õpetamise sisule ja õppeainete nomenklatuurile. 4.—10. klassi õppeplaani koosneb kolmest osast. Esimene — üldhariduslik ettevalmistus — hõlmab kõikidele kohustuslikele õppeainetele. Teine, mille ühisnimetajaks on «Valikkained», jaguneb kaheks osaks: üldhariduslik ettevalmistus ja polütehniline tootmistegevus. Üldhariduslike valikainete (humanitaar-, loodusteadusliku jt tsüklike ainetega) jaoks näeb õppeplaani ette 8.—10. klassis 2 tundi nädalas ja polütehnilise tootmistegevuse tarvis 9.—10. klassis 3 tundi nädalas. Õpilane valib ühe üldharidusliku ja ühe polütehnilise õppeaine, mida ta võib vajaduse korral vahetada. Õppeplaani kolmas osa normeerib fakultatiivõppeks, klassi- ja õppeväliseks tegevuseks kulutatava aja. Fakultatiivideks eraldatakse igale klassile 2 tundi nädalas.

Bulgaaria RV ühtse polütehnilise keskkooli teisel astmel (1.—1,5 aastat) pannakse põhiorhk kutse-eelsele ettevalmistusele, mis-

tõttu üldhariduslikele õppeainetele kulutatakse umbes 22,5% õppeajast. Keskkooli kolmandal astmel üldhariduslik ettevalmistus puudub, toimub kitsas spetsialiseerumine. Teisel astmel õpitakse üldhariduslikest õppeainetest filosoofiat, ühiskonnaõpetust, vaimse kultuuri probleeme, matemaatikat, informaatikat, astronoomiat, loodusteadust. Peale selle võivad õpilased valida lisaks veel kirjanduse, füüsika või mõne muu õppeaine, mille õppimiseks eraldab õppeplaan 11. klassis 3 tundi nädalas ja 12. klassis I poolaastal 4 tundi nädalas. Fakultatiivideks eraldatakse 11. klassis ja 12. klassis I poolaastal 2 tundi nädalas.

Kõige vähem on viimasel aastakümnel muutunud SAKSA DV ÜLDHARIDUSKESKKOOL, ka lähitulevikus ei ole radikaalseid muudatusi ette näha. Saksa DVs on kohustuslik 10klassiline haridus. 10. klassi lõpetanu pääseb 11. klassi õppeedukuse põhjal. Keskkooli kõrgem aste (Erweiterte Oberschule) on orienteeritud kõrgkoolile ja püüab haarata kõige võimekamaid õpilasi. Olgu lisatud, et nendel, kes ei pääsenud keskkooli 11. klassi, on võimalus jõuda kõrgkooli kutsekeskkooli, rahvaulikooli ja kõrgkoolide juures töötavate kursuste kaudu.

Hariduse sisu üheks diferentseerimise vormiks on fakultatiivkursused (tüüpprogrammi järgi — aineriingid). Saksa DV pedagoogid leiavad, et aineriingide süsteemi kaudu võib kiiremini reageerida ühiskonna nõudmistele muutumisele, teaduslik-tehnilisele progressile,

Tabel 6

SAKSA DV KESKKOOLI KÕRGEMA  
ASTME ÕPPEPROGRAMM

Õppeaine	Klass			
	11.		12.	
	Poolaasta			
	I	II	I	II
<b>Kohustuslikud</b>				
Saksa keel ja iirjandus	3	3	4	4
Vene keel	5	3	3	5
Teine võõrkeel	3	2	3	4
Matemaatika	5	5	5	5
Füüsika	3	3	3	3
Keemia	2	2	3	3
Bioloogia	2	2	3	3
Geograafia	2	2	—	—
Ajalugu	3	3	—	—
Kodanikuõpetus	1	1	2	2
Sport	2	2	2	2
<b>Kokku</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>31</b>
<b>Valikulised</b>				
Teaduslik-praktiline töö	—	4	4	—
Kunstiline kasvatus või muusika	1	1	1	1
<b>Kokku</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>32</b>
<b>Fakultatiivõpe</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Kokku</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>35</b>

paremini arvestada õpilaste individuaalseid huvisid ja võimeid ning kohalikke tingimusi. Ringitöö korras võivad õpilased omandada teadmisi ja oskusi väga erinevatest valdkondadest (töölisliikumise ajalugu, elektroonika, kirjandus, mikrobioloogia, statistika, kujutav kunst, ehitus jne). Vähendamaks killustatust viidi viimastel aastatel aineriingide arv õppeplaanis 30lt 20le. Lisaks aineriingidele võivad õpilased osaleda fakultatiivkursustes. Fakultatiivainetena näeb õppeplaan ette heegeldamist ja õmblemist (4. ja 5. kl, 1 tund nädalas) ning teist võõrkeelt (7.—10. kl 3 tundi nädalas).

Saksa DV keskkooli kõrgema astme õppeplaanist (tabel 6) nähtub, et selles on küllaltki suur kaal valikainetel. Õppeaine «Teaduslik-praktiline töö» kujutab endast kooli tootmisega siduvat valikainet. Õpilaste teaduslik-praktiliseks tööks ettevõtetes ja asutustes on ette nähtud järgmised erialad: elektroonika, elektrotehnika, andmetöötlus raali kasutamise, keemiatehnika, kontroll-mõõtmistehnika, sotsialistliku ettevõtte ökonomika, põllumajandus, metsamajandus, toiduainetetööstus, ehitus. Õpilased töötavad väikeste gruppides, sageli koos ettevõtte või teadusasutuse spetsialistidega teadusliku või praktilise probleemi kallal. Taoline töö arendab õpilaste iseseisvust, võimaldab rakendada teoreetilisi teadmisi praktikas, annab vajalikke oskusi ja vilumusi. Kõik see on vajalik edukaks kõrgkoolis õppimiseks.

Fakultatiivõppe raames (3 tundi nädalas) võivad õpilased laiendada oma teadmisi ja oskusi matemaatika-loodusteaduslikes ja humanitaarainetes (töenäosusteooria, tahke keha füüsika, makromolekulaarne keemia, rakkude ja kudede ehitus ja funktsioonid, ökonomika, võõrkeel jt).

Ühiskonna spetsiifilistest vajadustest tingitult töötavad reas laiendatud keskkoolides süvaõppeklassid. Nendes klassides õpitakse süvendatult võõrkeeli, ladina ja kreeka keelt, matemaatikat või loodusteaduslike õppeaineid.

Kõrvutades meie vabariigi üldhariduskooli eksperimentaalse õppeplaani projekti Euroopa sotsialismimaade õppeplaanidega ilmneb, et me taotleme märksa detailsemat hariduse sisu diferentseerimist, kui seda tehakse eelpool käsitletud maades. Õppeplaan peab kajastama ühiskonna vajadusi ja vastama tema võimalustele. Sellega seoses tõstatub küsimus: kas hariduse sisu nii detailse diferentseerimisega kaasnevad majanduslikud, organisatsioonilised ja kaadri ettevalmistamisega seotud raskused on meile jõukohased?

# Koolireformist Soomes

VENDA PAJU

■ Soome kool on elanud kaks viimast aastakümnet ulatusliku reformi tähe all. 1860. a loodud koolisüsteem püsis üle saja aasta peaaegu muutumatusena. See oli paralleelsüsteem, milles osa õpilasi sai nn rahvaõpetust, osa aga keskharidust.

Soome endise koolisüsteemi ühe haru moodustas kahest astmest koosnev kaheksa(või üheksa-)klassiline rahvakool, mille lõpetanud võisid edasi õppida mitmesuguse õppeajaga kutsekoolides. Kõrgemate kutsekoolide lõpetanuil oli õigus astuda ka kõrgkooli, kuid see jäi siiski puhtteoreetiliseks võimaluseks, mida suutis kasutada vaid mõni protsent õpilastest.

Üldhariduskooli teise paralleelharu moodustas viieklassiline keskkool ja sellele järgnev kolmeklassiline gümnaasium. Keskkooli võeti vastu rahvakooli neljanda klassi lõpetanuid.

SOOME ENDINE KOOLISÜSTEEM



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Soome endine koolisüsteem oli üks konservatiivsemaid Euroopas. Rahvakool kujutas endast tupikut, mille lõpetanuil ei olnud õppeprogrammide suure erinevuse tõttu võimalik üle minna keskkooli vastavasse klassi. Soome keskkool sarnanes oma struktuurilt kodanliku Eesti kooli progümnaasiumiliiniga (4 kl algkooli + 5 kl progümnaasiumi + 3 kl gümnaasiumi), kuid Eestis oli siiski võimalik algkooli lõpetanuil omandada keskharidus õppeaega kaotamata (6 kl algkooli + 3 kl reaalkooli + 3 kl gümnaasiumi).

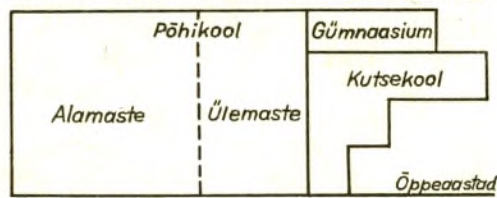
Püie omandada keskharidust ja vältida üldhariduskooli tupikliini tõi endaga kaasa suure tungi keskkooli ja õpilaste arvu vähenemise rahvakooli vanemates klassides. Nii näiteks vähenes ajavahemikus 1960—1970 õpilaste arv rahvakoolides 629 000lt 481 000ni (10). Paljud maakoolid, eriti väiksemad, suleti.

Soome endises keskkoolis toimus töö enam-vähem ühtse õppeplaani järgi, kuid güm-

naasiumi astumisel võisid õpilased valida mitme erineva haru vahel. Ühes ja samas koolis oli enamasti 2—3 haru (keelte-, humanitaar-, reaal- või matemaatikaharu). Harude õppeplaani erinesid ainult teatud ainerühmade osas. Nii näiteks oli 1965/66. õa matemaatikaharus matemaatikat, füüsikat ja keemiat kokku 13 nädalatunni võrra enam kui keelteharus, kuid matemaatikaharu õpilased ei õppinud kolmandat võõrkeelt, millele oli kolmes klassis kokku eraldatud samuti 13 nädalatundi. Peale selle õppisid matemaatikaharu õpilased kujutava kunsti asemel tehnilist joonestamist. Teistes ainetes oli harude õppeplaani ühine.

Ühtse koolisüsteemi loomine tõusis päevakorda kohe pärast II maailmasõda. Lähtuti põhimõttest, et kogu noorsugu peab saama ühise põhihariduse. Asi arenes aeglaselt. Alles 1968. a võttis esindajatekoda vastu otsuse ühtse põhikooli loomise kohta. Uues koolisüsteemis järgneb 9klassilisele põhikoolile 3klassiline gümnaasium või kutsekool. Põhikool jaguneb 6klassiliseks alam- ja 3klassiliseks ülemastmeks.

SOOME KOOLISÜSTEEM TÄNAPÄEVAL



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Uuele koolisüsteemile üleminek toimus järkjärgult, piirkonniti ajavahemikus 1972—1981. See protsess oli murranguline ja seotud paljude tõsiste probleemidega. Siia kuulusid täiendavad kulutused, olemasoleva koolivõrgu sobimatus, rahvakooli- ja keskkooliõpetajate erinev ettevalmistustase, täiesti uute õpikute ja programmide loomise vajadus jm.

■ Põhikool on 7—16aastastele lastele kohustuslik üldhariduskool. Õpetus põhikoolis on tasuta. Tasuta on ka õpikud, kõik õppevahendid, arstiabi, toitlustamine koolis, teatud tingimustel ka sõit kooli ja kodu vahel ning majutamine koolis. Töönädal põhikoolis, samuti nagu gümnaasiumiski, on viiepäevane.

Põhikooli alamastmes on õpilaste nädala koormus, sõltuvalt klassist, 19—26 tundi, ülemastme kõigis kolmes klassis aga 30 tundi. Põhikooli kahes viimases klassis õpivad õpilased lisaks kohustuslikele ehk ühisainetele (24 nädalatundi) veel valikaineid (6 nädalatundi). Valikained on enamasti töökasvatustliku suunaga (tööõpetus, põllumajandus, aiandus, infotehnika, masinakiri). Samuti on võimalik õppida valikainetena muusikat ja kujutavat kunsti.

Koos põhikooli loomisega tehti katse diferentseerida õppetööd eri tasemega ainekursuste kaudu. Mõnedes edasiõppimise seisukohalt olulistest ainetes — matemaatikas, esimeses ja teises võõrkeeles — võis õpilane valida

kahe või isegi kolme erineva tasemega ainekursuse vahel, kusjuures nende õpetamine toimus ühe ja sama tundide arvuga. Hiljem laiendati eritasemelist õpetamist ka teistele ainetele, näiteks füüsikale ja keemiale. Õppimise ajal võis kursust vahetada, kuid nagu praktika näitas, oli väga raske üle minna kõrgema tasemega kursusele.

Eritasemelised ainekursused töid endaga kaasa suuri probleeme. Ajavahemikus 1972—1975 oli 30% õpilastest valinud sellise kursuste kombinatsiooni, mis ei võimaldanud neil praktiliselt astuda gümnaasiumi (8). Ilmnes, et poisid valisid enamasti madalamad kursused kui tüdrukud: gümnaasiumi astumist välistava kursuste valiku tegi 55% poistest ja 18% tütarlastest. Selgus, et suurel määral otsustavad kursuste valiku õpilaste vanemad ja et maaõpilased valivad üldiselt madalama tasemega kursused kui linnaõpilased. Madalama tasemega kursusi õpetasid enamasti nõrgemad õpetajad, nende õpperühmad olid suuremad.

Seega muutis eritasemeliste kursuste süsteem põhikooli paljude õpilaste jaoks tupik-kooliks, nagu seda omal ajal oli rahvakool. 1980. aastate algul loobuti sellest õppetöö diferentseerimise vormist. Et siiski anda edasi-õppimise seisukohalt olulisemates ainetes — emakeeles, võõrkeeltes ja matemaatikas — õpilastele paremat ettevalmistust, õpetatakse nüüd neid aineid poolest klassist koosnevates rühmades. Rühmade koostamisel on põhinõudeks nendete äielik heterogeensus. Lisaks nimetatud õppeainetele võib kool enda äranägemisel etteantud tunnilimiidi piires õpetada ka teisi aineid rühmades. Rühmatundide limiiti on viimasel ajal tunduvalt suurendatud. Praktiliselt toimuvad rühmatundidena ka kõigi loodusteaduslike ainete tunnid. Rühmatundide olemasolu arvestades projekteeritakse ka uued koolihooned: näiteks on füüsika-, keemiaklassid uutes põhikoolihoonetes nii väikesed, et neis polegi võimalik kogu klassiga töötada.

Pedagoogilises perioodikas avaldatud seisukohtade alusel võib arvata, et erineva tasemega ainekursustest loobumine on pälvinud üldise heakskiidu. Kuid viimasel ajal on uuesti esile kerkinud andekamate põhikooliõpilaste arendamise probleem.

■ 1970. aastate keskel alustati Soomes keskastme koolide\* reformiga, millele eelnes väga ulatuslik ettevalmistustöö. Kahe aasta vältel töötas 15 komisjoni 227 alalise liikmega, töös osales 1581 erialaspetsialisti, töö tulemuste kokkuvõtted võtsid enda alla üle 9000 lehekülje. (8).

Keskastme koolide reform puudutas peamiselt kutsekoole ja vähem gümnaasiumi. Selle peamiseks eesmärgideks oli kutsealase koolituse andmine kogu noorsoole, hariduse vastavusse viimine tööelu nõuetega ning õppeplaanide ja programmide viimine nüüdisaegsele tasemele. Reformi kiirendavaks faktoriks oli gümnaasiumiõpilaste arvu kiire kasv 1970. aastatel. Kui 1960. a alustasid 16aastastest noortest 12% õpinguid gümnaasiumis, siis 1970. a oli neid 36% ja 1976. a juba 46% (8). Selline kontrollimatu ja ühekülgne haridustee valik ähvardas täielikult deformeerida kogu haridussüsteemi.

Soomes valitses kutsehariduses suur mitmekesisus. Oli üle 700 mitmesuguse koolitüübi, õpinguid alustati mitmelt erinevalt üldharidusnivoolt. Kitsa eriala ja haridustaseme valik toimus liiga vara, kui õpilastel polnud valikuks küllaldast informatsiooni ega kogemusi.

Kutsehariduse taseme tõstmiseks nähti ette järgmised teed.

1. Võeti eesmärgiks arendada kutsekeskkoolist gümnaasiumiga võistlev kool kõrgkooli pääsemiseks õpitud erialal.
2. Kutsekoole ühe ja sama eriala erinevad ettevalmistustasemed liideti üheks põhiharuks. Alles pärast sellise põhiharu esimese klassi lõpetamist otsustab õpilane, kas temast saab näiteks ehitustöeline, -meister või -inener. Seega valik tehakse mitte ainult üldharidustaseme vaid ka erialaõpingute tulemuste alusel.

■ Keskastme koolide reform mõjutas gümnaasiumi peamiselt kolmes plaanis.

1. Loobuti harudest, diferentseerimise aluseks võeti ainevaliku põhimõte.
2. Töötati välja uued õppeplaanid ja programmid.
3. Gümnaasium läks üle kursuseõppele (*kurssi-suotoinen opetus*) ja seoses sellega perioodiõppele (*jaksoopiskelu*).

Gümnaasiumi õppeplaani väljatöötamisel taotleti selle suuremat ühtsust. Selle taotluse suurimaks äärmuseks oli ettepanek üldse loobuda traditsioonilisest ainejaotusest. Õppeplaanikomisjon rõhutas küll ainete tugevama integreerimise vajadust, kuid oli real põhjustel traditsioonilisest ainejaotusest loobumise vastu ning ei võtnud õppeplaani ühtegi uut integreeritud ainet.

Komisjon oli seisukohal, et õppeplaani suuremat ühtsust aitab saavutada õppeainete jaotamine nende sisu ja meetodi järgi sugulusainete rühmadeks. Nii näiteks moodustavad bioloogia, füüsika, keemia, geograafia ja psühholoogia loodusteaduslike ainete rühma, filosoofia, ajalugu, ühiskonnaõpetus ja usu- või eluvaateõpetus humanitaar- ja ühiskondlike ainete rühma. Iga rühma ainete programmid töötati välja tihedas omavahelises koostöös, seetõttu moodustavad need seostatud tervikkomplekti.

\* Keskastme koolide all mõeldakse siin kõiki põhi- ja kõrgkooli vahelisi koole, kaasa arvatud erineva õppeajaga kutsekoolid.

Õppeplaani ühtsuse saavutamise teiseks teeks pidas komisjon selliste teemade ja ainevaldkondade käsitlemist, mis läbivad erinevaid õppeaineid ja ainerühmi ning seovad neid omavahel. Esialsel õppeplaani koostamisel tõsteti esile viis sellist läbivteemat. Need olid: internatsionalistlik, vaimse tervise, kommunikatsiooni-, perekonna- ja tarbija ning keskkonnakasvatuse. Hiljem lisandusid neile veel rahu- ja töökasvatuse. Nende teemade jaoks ei ole ette nähtud eraldi õppeaega, vaid neid käsitletakse ainetundides vastavalt koolivalitsuse poolt väljatöötatud eriplaanile. Nagu kirjanduses avaldatud seisukohtadest järeldada võib, ei ole seda huvitavat integratsiooniideed suudetud senini täielikult realiseerida.

Nagu õppeplaanimisjoni liige professor Kaarle Kurki-Suonio märgib, oli «...gümnaasiumi õppeplaani ja programmide väljatöötamisel uueks elemendiks modernse planeerimisideoloogia põhjal formuleeritud eesmärkide hierarhia» (2). Ühiskonna- ja koolipoliitika eesmärkide alusel töötati välja gümnaasiumi õppekasvatuseesmärgid. Nendest lähtudes mindi samm-sammult ainerühma, aine ja kursuse eesmärkide kaudu programmi sisuni, mille realiseerimisjuhendid kujutavad endast samuti konkreetseid eesmärgid. Mõnede ainet (näit füüsika ja keemia) programmides on ära toodud kõik eesmärgitasandid, kusjuures need võtavad enda alla suure osa programmi mahust (4). Enamike õppeainete programmides on eraldi esile tõstetud suhtumis-, oskus- ja teadmiseesmärgid (6).

Tänapäeva Soome koolis on õppeained jaotatud 38tunnisteks plokkideks ehk kursusteks, millest igaüks moodustab sisulise terviku. Iga kursuse eest pannakse õpilasele koondhinne, mis kantakse õpinguraamatusse (klassitunnistusi Soome gümnaasiumis enam ei kasutata). Igal sellisel kursusel on mingi kindel nimetus.

Õppematerjali kursusteks jaotamine on tihedalt seotud perioodõppe realiseerimisega, mis seisneb selles, et õppeaasta jagatakse kuueks (vahel ka viieks) perioodiks. Igal perioodil on oma tunniplaan, eri perioodidel õpetatakse erinevaid aineid. Iga ainet õpetatakse 6 nädalatunniga, kusjuures 1,5kuulise perioodi vältel töötatakse läbi üks 38tunnine kursus. (Kuna õppenädalaid on 38, siis üks kursus vastab oma mahult aastaringselt õpetatavale ühenädalatunnisele ainele). Ühe perioodi vältel õpetatavate ainet arv on väike, kõigest 4—5. Õpetamine antud aines toimub kontsentreeritult ja edeneb kiiresti, õpilased ei jõua õppematerjali unustada, nad ei hajuta oma tähelepanu paljude ainet vahel. Õpimotivatsioon paraneb, sest eesmärk — koondhinde saamine — on ajalisel lähemal kui traditsioonilise õpetamise korral. Nagu soome pedagoogilises perioodikas ilmunud artiklitest järeldada võib, ei sobi perioodõpe kuigi hästi raskematele, järjepidevat tööd

nõudvatele ainetele — keeltele ja matemaatikale: tekib aineväsimus ja koduste tööde osas ülekoormus (3, 5).

■ Soome gümnaasiumi õppeplaani kuulub kolm ainerühma.

1. Kohustuslikud ehk ühisained, mille hulgas on ka alternatiivvariante: emakeel, teine kodumaakeel (soomlastel rootsi ja rootslastel soome keel), esimene võõrkeel, matemaatika üld- või süvaõpe, teine võõrkeel matemaatika üldõppe valinuil, keemia, geograafia, bioloogia, ajalugu ja ühiskonnaõpetus, usu- või eluvaateõpetus, kehaline kasvatus, tervishoid, kujutav kunst või muusika.

2. Valikained: teine võõrkeel matemaatika süvaõppe valinuil, kolmas võõrkeel, füüsika üld- või süvaõpe, informaatika, filosoofia.

3. Kohaliku (valla) hariduskomisjoni poolt õppeplaani võetavad valikained: füüsika, keemia jt ainet laborikursused, tööõpetus, automaatika, ainet erikursused, mitmesugused kohalikke olusid arvestavad kursused jt.

2. ja 3. ainerühma erinevus õppeplaanis seisneb selles, et 2. rühma aineid õpetatakse kõikides koolides (kui õppida soovijaid on küllaldasel arvul), 3. rühma ainet osas koostab õppeplaani valla hariduskomisjon, arvestades kohalikke võimalusi, vajadusi ja tingimusi.

Ehkki iga 2. ja 3. rühma ainet võib õpilane oma suva kohaselt õppida või mitte õppida, ei saa ta siiski aineid valida piiramatult ega ka valikainetest täielikult loobuda, vaid ta peab arvestama riiklikus kooliseaduses ette nähtud õpilase miinimum- ja maksimumkoormust. Näiteks on gümnaasiumi 1. ja 2. klassis miinimumkoormuseks 28 kursust ja maksimumkoormuseks 32 kursust (pideva õpetamise korral oleks see 28 ja 32 nädalatundi)\*. Kohustuslike aineid on nendes klassides 24 kursust. Seega peab õpilane valima aineid veel vähemalt 4 kursuse ulatuses. Kuid üle 8 kursuse ta ei saa valikaineid õppida, seda isegi siis, kui ta seda väga soovib ja kui see ei too õpetajale juurde täiendavat koormust (näiteks vastavad ainerühmad on alataituvusega). Maksimumkoormuse kehtestamise eesmärgiks on õpilaste ülekoormuse vältimine. Õpilaste poolt gümnaasiumi astumisel valitud ained osutuvad talle hiljem kohustuslikeks, tal ei ole õigust nende õppimist katkestada (välja arvatud mõjuvatel, näiteks tervislikel põhjustel kooli direktsiooni loal, kui järelejäanud koormus ületab miinimumkoormuse).

\* Gümnaasiumi 3. klassis on kursuste arv väiksem (19—21,5), sest õppetöö lõpeb selles klassis lõpuksamite tõttu veebruari lõpul.

Õpilaste töökoormus ei ole piiratud õhtu-gümnaasiumides, mis töötavad klassideta koolidena. Klassideta gümnaasiumi õppeplaanis on ainult ainet kursused ja eeskirjad nende sooritamise järjestuse kohta. Näiteks võib õpilane lõpetada gümnaasiumi 3 aasta asemel ka 2 või 4 aastaga.

Harudest loobumine ja üleminek ainevaliku printsibiile muutis õppetöö diferentseerimise gümnaasiumis paindlikumaks, õpilaste valikuvõimalused suurenesid ja õppetööd osutus võimalikuks diferentseerida mitte ainult selle sisu, vaid ka õpilaste koormuse järgi. Ainet ja ainerühmade süvendatud õpetamiseks on Soome gümnaasiumis avarad võimalused, alates nende rõhutamisest õppeplaani piires kuni eri- ja eksperimentaalkoolide loomiseni. Neid võimalusi on lähemalt vaadelnud Hilikka Wuolijoki (9).

■ Soome gümnaasiumi õppeplaanis on tähtsal kohal võõrkeeled, nende tundide arv on suurimaid Euroopas. 1979. a töötati välja perspektiivplan võõrkeelte õpetamiseks. Vastavalt sellele plaanile peavad saajandivahetuseks valdama 2,5 miljonit soomlast inglise ja rootsi keelt, 750 000 vene keelt ja 500 000 saksa keelt.

Kohustuslik võõrkeele (väljenduste lihtsuse huvides nimetame siin võõrkeeleks ka teist kodumaakeelt, mida Soomes kunagi ei tehta) õppimine algab põhikooli 3. klassist, 7. klassis lisandub sellele teine võõrkeel (samuti kohustuslik), kolmanda keele (vabatahtlik) õppimist on võimalik alustada põhikooli 8. või gümnaasiumi 1. klassist. Tõsiseks koolipoliitiliseks probleemiks tänapäeval on kujunenud võõrkeelte ühekülgne valik õpilaste poolt, eriti inglise keele liigne eelistamine. 1987/88. õa õppis esimese võõrkeelena inglise keelt 92,3% põhikooli õpilastest.

Koolireformi tulemusena on tunduvalt muutunud rootsi keele osa soome õppekeele koolides. Kui reformieelsel ajal oli rootsi keele tundide arv isegi veidi suurem kui meil eesti koolis vene keelel, siis nüüd on tõusnud päevakorra ees selle viimine ühisainete rühmast valikainete rühma (rootsi elanikkonna osa on viimase 50 aasta jooksul vähenenud 12%lt 6%ni, kusjuures suur osa rootslastest elab autonoomses maakonnas Ahvenamaa saartel).

Soome koolis on keeled kõrgelt väärtustatud. Õpimotivatsiooni uurimuste tulemused näitavad, et need on õpilaste poolt hinnatuim õppeainete rühm. Inglise keelt soovetakse õppida peamiselt rahvusvahelise suhtlemiskeelena, rootsi keelt mitte niivõrd teise kodumaakeelena kui Põhjamaade suhtlemiskeelena.

Võõrkeelte eelistatuse kõrval on Soome gümnaasiumi teiseks eripäraks loodusteaduslike ainet tõrjutud seisund. Nende tundide arv moodustab 70–75% keskmisest rahvusvahelisest tasemest. Keemiat on gümnaasiumi õppeplaanis 2, bioloogiat 3 ja geograafiat 2 kursust. Ainsa loodusteadusliku ainaena on füüsika valikainete hulgas; gümnaasiumi astuv õpilane võib valida kolme võimaluse vahel: 1) üldse mitte õppida füüsikat ja jääda füüsikalise hariduse osas põhikooli tasemele, 2) valida füüsika üldõpe (2 kursust) või 3) valida füüsika süvaõpe (8 kursust). Kõigi nende valikuvõimaluste vahel jagunevad tänapäeval õpilased enamvähem võrdset. Osutub, et reformi eel püstitatud eesmärk — vähendada õppeplaanis võõrkeelte osa, suurendada emakeele, loodusteaduslike ainet ja kunstiõpetuse osa — on jäänud suurel määral realiseerimata.

Ka matemaatika jääb tundide arvult maha rahvusvahelisest tasemest. Matemaatika üldõpe koosneb 6 ja süvaõpe 11 kursusest.

Seoses koolireformiga vähendati õppeplaanis usuõpetuse osa ja anti õpilastele võimalus õppida usuõpetuse asemel eluvaateõpetust (5 kursust), milles käsitletakse moraali olemust, moraalinorme, maailmapildi, maailmavaate ja eluvaate vahelisi suhteid, maailma religioone, ühiskonnapildi ja eluvaate vahekorda, kultuuripärimusi ja eluvaateprobleemide praktilist lahendamist.

Kõiki reformi eesmärke ei ole suudetud senini realiseerida. Nende hulka kuulub ka üks peamisi eesmärke — vähendada gümnaasiumi astuvate õpilaste arvu, suunates enam õpilasi kutsekoolidesse. Samuti nagu enne reformi, astuvad ligikaudu pooled (1984. a 51%, 1985. a 54%) õpilastest gümnaasiumi (6). Igal aastal lõpetab gümnaasiumi umbes 30 000 noort, kuid kõrgkoolides on kohti õpingute alustamiseks kõigest 10 000. Nendest võtavad osa endi valdusesse noored, kes pole eelmistel aastatel kõrgkooli pääsenud. Soome kooliprobleeme valgustavas TV saates «Lauantilokki» 23.04.88 väideti, et tänapäeval üritab igal aastal kõrgkooli pääseda ligikaudu 80 000 noort. Paljud neist on vahepeal töötanud või lõpetanud kutsekooli. Kõiki teisi teid peale kõrgkoolitee loevad gümnaasiumi lõpetanud noored ebaõnnestumise teeks. Umbes 1/3 gümnaasiumi lõpetanud noortest on õppimiskohti kõrgkoolides ja sama suurele osale gümnaasiumiharidusel põhinevais kutsekoolides. Ülejäänud 1/3 noortest peab aga minema tööle või astuma madalamatesse, põhikooli lõpetanute jaoks mõeldud kutsekoolidesse.

Juba 1970. aastate lõpul tõstatati küsimus kolmandast koolireformi etapist. Seda küsimust on lähemalt vaadelnud Heikki Mäenpää (7). Autor analüüsib koolisüsteemi arengut mõjustavaid tegureid ja jõuab järeldusele, et silmas pidades kooliuuendusprotsessi aeglast kulgu (üks reform 20 aasta ehk ühe inim põlve kohta), oleks ülim aeg alustada järgmise reformietapi ettevalmistamisega. Kui esimene etapp oli üleminek põhikoolile ja teine keskastme koolide vastavusse viimine põhikooliga, siis autori arvates peaks kolmanda reformietapi eesmärgiks olema kõrghariduse ümberkujundamine vastavalt uuele keskharidusele.

#### Kirjandus

1. Erätuuli M. Lukion ainevalinnoista. — Matemaattisten Aineiden Aikakauskirja, 1978, v. 1, s. 45.
2. Kurki-Suonio K. Fysiikan uusien oppimääräsuunnitelmien lukuohje. — Matemaattisten Aineiden Aikakauskirja, 1982, v. 1, s. 65—71.
3. Laine Y. Kurssimuotoinen opetus. — Matemaattisten Aineiden Aikakauskirja, 1979, v. 5, s. 275—278.
4. Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Fysiikka. Kemia. Helsinki: Kouluhallitus, 1981, 72 s.
5. Leino J. Kurssimuotoisuus ja jaksoluku didaktisesta näkökulmasta. — Matemaattisten Aineiden Aikakauskirja, 1979, v. 5, s. 279—282.
6. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: 1985, Kouluhallitus, 473 s.
7. Mäenpää H. Seuravaa koulujärjestelmän uudistusvaihe? — Keskiasteen uusi suunta. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja, XXV, 1978, 160 s.
8. Numminen J. Keskiasteen koulutuksen uudistaminen. Helsinki: Otava, 1977, 234 s.
9. Opetusministeri Pirjo Ala-Kapee Hilikka Wuolijoen haastateltavana. Dimensio, 1987, v. 1, s. 8—11.
10. Otavan Iso Fokus. Kertovasti kuvitettu 8-osainen tietosanakirja. Osa 7. Helsinki: Otava, 1975.
11. Sarjala J. Keskiasteen koulutus uudistuksen johtaneet tekijät. — Keskiasteen uusi suunta. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja, XXV, 1978, 160 s.

## Ajalugu kui õppeaine õpilaste teadvuses

**AIRI LIIMETS,**  
**TPedI pedagoogika ja psühholoogia**  
**kateedri lepinguliste tööde noorem-**  
**teadur**

Õppeaasta 1987/88 läheb ajalukku erilaadsena kõige muu kõrval tõenäoliselt ka seetõttu, et endine ENSV Haridusministeerium pidas ajalookomisjoni ettepanekul otstarbekaks ära jätta keskkoolis ajaloo ja ühiskonnaõpetuse lõpueksam. Sellise otsuse üle võis ainult rõõmu tunda, sest tegelikult tähendas see meie ajalooõpetuses aastaid valitsenud teaduslikkuse printsibi eiramise tunnistamist. Nimetatud didaktika printsibi kohaselt tuleb lastele õpetada ju üksnes objektiivselt tõeseid teadmisi. Inimeste janu ajaloolise tõe järele on meie praegusajale aga väga tunnuslik. Ajaloo programmgrupi juht S. Oispuu (5) peabki ajalooõpetuses praegu kõige tähtsamaks tõe õppetunde. Ilma paljukritiseeritud ajalooteaduse uuenemiseta ajalooõpetus selles vaevalt aga muutuda saab.

Vähemalt viimase 10 aasta ilukirjanduses ja ajakirjanduses on eredalt välja joonistunud mure inimeste eetika ning käitumise, ajaloolise mälu kadumise, ajaloolise mõtlemisviisi või ajaloo teadvuse puuduliku arenemise pärast. Kõigi nende hädade anamnees viib meid lõppkokkuvõttes ilmselt ühe ja ainsa põhjuse — stalinismini. See üks on eksisteerida saanud siiski aga paljususe läbi ja nii ei jää süüta kindlasti ka ajalooõpetuse ise kui ainult talle omaste teatud spetsiifiliste iseärasustega uurimisvaldkond.

Uute ajaloo programmide kavandamine ja väljatöötamine meie vabariigis sai alguse 1987. a kevadel pärast Eesti õpetajate kongressi. Planeeritud muudatustest ja seatud eesmärkidest annab kahes «Nõukogude Õpetaja» numbris ülevaate S. Oispuu (5). Tehtava töö huvides oleks ehk tulus teada, missugune oli õpilaste suhtumine ajalukku kui õppeainesse, üldse ajaloo teadmisse ning antud ainealase teadmise esindatus õpilaste teadvuses vahetult enne 1987. a kevadet. Alljärgnevalt püüamegi anda sellelaadilise ülevaate, tuginedes ajaloo baasil õpitegevuse

stiili uurimisel saadud andmetele. Katsed korraldati okt 1986 — apr 1987 Tartu linna 8 keskkooli 100 kümnenda klassi õpilasega (50 poissi ja 50 tüdrukut).

Esmalt selgitasime, kui ulatuslik on õpilaste huvi ajaloo teadmiste vastu võrreldes teiste infovaldkondadega. Tabelist 1 nähtub, et õpilaste hulk 100st, keda ajalugu väga huvitab, kes tahavad võimalikult palju teada, on 11%. Neid, keda ajalugu üldse ei huvita, on 5%.

Tabel 1

Pingejärjestus	Valdkond, mis huvitab väga	Õpilaste hulk %des
1.	Huumor ja satiir	54
2.	Noorte elu meil ja mujal	50
3.	Sport	45
4.	Kino- ja filmimaailm	41
5.	Oma linna (rajooni) sündmused	40
6.	Muusika	38
7.	Kuritegevus ja huligaansus	35
8.	Inimestevahelised suhted jm psühholoogilised probleemid	33
9.	Abielu- ja perekonnaprobleemid	29
10.	Teatrielu	28
11.	Mood	26
12.	Kooli- ja haridusprobleemid	25
13.	Teised maad ja rahvad	24
14.	Kirjandus	23
15.	Võitlus rahu eest maailmas	22
16.	Tehnikaauadised	20
17.	Õiguskord ja õiguskaitse	17
18.	Loodus ja looduskaitse	16
19.	Liiklus	15
20.	Välispoliitika, rahvusvahelised suhted	15
21.	Kunst	14
22.	Täppis- ja loodusteaduste saavutused	13
23.	ENSV majandusprobleemid	12
24.	Ajalugu ja arheoloogia	11
25.	NSVL majandusprobleemid	9
26.	Inimelu ja ühiskonna filosoofilised probleemid	9
27.	Tervishoid ja meditsiin	7
28.	Põllumajandusprobleemid	6
29.	Kodu-uurimine	6
30.	Energiakriis	6
31.	Komsomolitöö	2

Paigutamaks Tartu linna kogu vabariigi konteksti, on siin toodud 1987. a ENSVd iseloomustavad näitajad ajaloo teadmiste hinnatavuse kohta. 609st õpilasest (378 tüdrukut ja 231 poissi) tundsid ajaloo vastu suurt huvi 13,8%, üldse ei pakkunud see huvi aga 18,9%le.

Suur lahknevus Tartu ja tervik-Eesti vahel on tõrjuvas suhtumises. Huvitav on poiste ja tüdrukute erinevus. ENSV poistel on 1987. a vastav näitaja 14,3% ja tüdrukutel ainult 2,7%, 1984. aastal täpselt samade õpilastega läbi viidud küsitlus andis tulemuseks poistel 16,4% ja tüdrukutel 26,1%. Võib oletada, et tüdrukud liiguvad keskkooli vältel oma arengus hulga kiiremini suurema sotsiaalse

tundlikkuse ning inimlikuma olemise mõtestamise suunas (arvestades eriti veel asjaolu, et 1987. a kevadeks oli uutmisprotsess juba kaks aastat välja kuulutatud). Antud arvamusele leiame tuge ka vastavatest näitajatest järgmistes info tõrjumise valdkondades.

Kui siia veel lisada, et neid õpilasi Tartus (100st), kes ajaloo põhiprobleemides püüavad vähemalt orienteeruda, on 36%, ja neid, kelle huvi on juhuslik, piirdub lihtsalt siit-sealt kuuldude, loetu, nähtudega, on 48%, siis kokkuvõtteks võiks öelda, et huvitatus ajaloo teadmisesest polegi nii väike.

Küllalt soodsas asendis teiste hulgas on ajalugu ka kooli õppeainena. Vaid üks õpilane sajast meenutas, et kooli keskastmes oli ajalugu talle vastumeelne aine. Umbes kolmandik (34,5%) leidis, et ajalugu oli neile 4.—8. klassini aineks, mis meeldis või millega tegeldi põhjalikumalt kui just koolis vaja oleks läinud. 64,6% õpilastest olid sel eluperioodil ajaloo suhtes ilmselt ükskõiksed, sest ei nimeetanud teda üldse. Keskkoolis õppides ükskõiksete hulk suureneb (70%), vähemaks jääb neid, kes peavad ajalugu meeldivaks ning tahavad sellega tegelda põhjalikumalt (24%), 6%le muutub ta vastumeelseks. Raskeks ei pidanud ajalugu endale aga keegi ei keskkoolis ega nooremates klassides õppides. Asjaolu, et ajalugu kuulub õpilaste poolt küllalt eelistatud ning kergeks peetavate õppeainete hulka, on juba varemgi kinnitust leidnud (1).

Vastupidiselt õpilaste arvamustele leidub aga teadlasi, kes ajalugu sugugi kergeks õppeaineks ei pea ning leiavad, et õpilastel on ajaloo mõistmisega piisavalt raskusi (näiteks rootslane Andersson, inglased Thompson, Peel, Mays jt). On avaldatud arvamust, et ajalugu avaneb õpilastele hiljem kui hulk teisi õppeaineid, nimelt alles murdeea lõpul, kui siiski. Inglise Hallam on isegi seisukohal, et ajalugu võiks pidada eriliseks täiskasvanute õppeaineks (3, lk 10—11, 53). On muudugi ka teadlasi, nagu näiteks sakslane Eckerle, kes leiavad, et ajalugu on kerge (3, lk 11).

Enne kui selgitame, milles on nähtud ajaloo kui õppeaine raskust, esitame Tartu õpilastelt intervjuu teel saadud andmed selle kohta, missugusena esineb koolis omandatav ajaloo teadmine nende teadvuses. Seda selgitasime järgmiste õpilastele esitatud küsimuste abil: 1. Millega seostub, assotsieerub Teil ajaloos kui kooliainet õpitav? Üelge mulle kohe, ilma pikemalt mõtlemata, mis Teil aine sisule mõeldes sellest meelde tuleb! 2. Millest räägitakse tavaliselt üldiselt võetuna igas õpiku paragrahvis, mis on neil ühist? 3. Miks on Teile arvates vaja üldse ajalugu õppida?

ENSV poisid		ENSV tüdrukud	
1984	1987	1984	1987
24,1	18,2	19,8	9,8
7,7	4,3	16,0	6,1



Teatud hulk õpilasi andis mitmesisulisi vastuseid, mistõttu vastajate ja vastuste arv pole omavahel üksüheselt seotud. Ajaloos kui kooliaines õpitav assotsieeris 63-l 100st mingi omaette üksiknähtuse, konkreetse, faktilisega. Näiteks: Suur Isamaasõda, mongolite röövretk, Makedoonia Aleksander, talupojad, aastaarvud, üks pilt 4. klassi õpikust, hüülaused, esivanemate kultuur, sõjad, tähtsad isikud, kongressid jne. 28% vastustest polnud aga üldse õpitava sisuga seotud, vaid õpetaja (kas praeguse või endise) isiku meenutamise (nt õpetajale ei või tött öelda, rangele õpetajale ei saa kunagi õppimata jätta jne). 23% õpilaste vastused väljendasid hoopis oma suhtumist ainesse või hinnangut sellele (nt ei paku huvi, aga tuleb vahetevahel õppida; uued huvitavad teadmised; see kõik on väga igav; ajaloo on sees palju valet; kooliprogramm on jama jne) või suhet oma ajalooõppimisega (nt peab palju konspekteerima, jääb hästi pähe, etteantud materjali peab täielikult tundma jne). 13% andsid vastuseks «minevik» (kauge aeg jne). 16% ei osanud üldse midagi vastata ning üksnes 6% ütlesid «areng» (nt ühiskonna areng ürgajast tänapäevani jne).

Üldistada, millest räägitakse tavaliselt igas ajaloo paragrahvis, ei osanud 100st 18%; 65,8% 82st töid esile juba eespool kirjeldatud moel faktilist materjali (nt igal pool on mõni kangelane jne). 28% andis vastuseks, et tegemist on ajaloo esitamise ning hindamisega must-valge põhimõttel (nt tahetakse selgeks teha, kes on ikka hea ja kes halb; sotsialismis on kõik hea ja läheb järjest paremaks, kapitalismis halvemaks; Venemaa tugevusest ja õiglusest igas valdkonnas, kõik, mis tema teeb, on ainuõige, teistel vale jne). 13,4% nimetas üksikuid elemente ja 8,5% esitas koolis ajaloo sündmuste käsitlemisel tavaliseks saanud kogu loogilise skeemi (s.o sündmuse põhjused, iseloom, liikumapanevad jõud, käik, tagajärjed, tähtsus). Vaid 4,9% õpilastest nimetas, et igas paragrahvis on tegemist tervikarengu teatud etapiga. Samuti 4,9% leidis, et tekstid sisaldavad palju üldist, ühetaolist juttu.

Küsimusele «Miks on vaja üldse ajalugu õppida?» antud vastustest saime moodustada järgmised erinevad grupid:

1. et tundma õppida minevikku (46%);
2. vastus väljendas oma suhtumist antud teadmisse või õppimisse (nt kuna on huvitav, eriti meeldib Eesti ajalugu jne) (44%);
3. teatud kasu pärast endale kui inimesele (nt treenib mälu; kui küsitakse ajaloo fakte, et siis ikka tead; eksam tuleb ju; et teada suurmeeste ütlusi; et minna edasi õppima jne) (22%);
4. vastused, mille sisu hõlmas kaht ajadimensiooni — minevikku ja tulevikku. Peaaegu eranditult vahendati seda meeltesõbi- nud stampväljendi «kes minevikku ei mäleta, elab tulevikuta» kaudu (21%);
5. minevikku ja olevikku hõlmav vastus (nt

minevikus on ka tänapäeva, see annab juured alla; huvitav on teada, kuidas praegune olukord on välja kujunenud; kui ajalugu ei tunneks, ei saaks praegu poliitikast midagi aru jne) (8%);

6. vastused, mis hõlmasid kolme ajadimensiooni — minevik, olevik, tulevik (nt tänapäeva ja minevikku võrreldes saab ka tulevikupilti ette kujutada, vigadest õppida) (6%);

7. üksnes olevikku haarav vastus (nt midagi peab oma ajast ikka teadma jne) (4%);

8. leiti, et polegi vajadust õppida või ei osatud küsimusele üldse vastata (5%).

Eeltoodu põhjal võiks öelda, et teadlaste- metoodikute (6, lk 58; 8, lk 22; 9, lk 111; 3, lk 57) poolt ajaloos kui õppeaine üheks kesksemaks omandatavaks tuumaks peetu, s.o orientatsioon ajaloo mõistmisele ja ühiskonna arengu seletamisele «minevik-olevik-tulevik» seostes\*, tabamiseni ja mõistmiseni on jõudnud küll kaduvväike osa 10. kl õpilastest. Enamiku jaoks kujutab õpitav ajaloo teadmine endast irraliste faktide ja stampskeemide ning -põhimõtete kogumit. Faktidele suundunud inimestel puudub aga tihtipeale nähtusest tervikkujutus (statistiliselt oluline korrelatiivne seos  $r=0,2425$ ).

Siit jõuamegi probleemini: ehkki vastav eesmärk verbaalselt fikseerituna on olemas, pole tegelikkuses tulemusteni jõutud. Üks põhjustest peitub kindlasti meie senise ajalooõpetuse tugevas üleideologiseerituses, dogmaks muutunud stampides jne, ühesõnaga kõiges, mis puudutab aine sisulist, ajaloolise töö subjektiivsuse-objektiivsusega seonduvat külge.

Probleemi teine tahk seisneb aga selles, kuidas viia õpilased selle töö tuuma mõistmiseni, et neil kujuneks ajalooline mõtlemisviis, ajaloo teadvus. Just selles ongi nähtud ajaloo kui õppeaine raskust ning uuritud,

\* Tõsi, senistes NSVL vastavates uurimustes ning kirjutistes silmatorkavalt selget esiletõstmist see teiste õpetamisele seatud eesmärkide seas pole küll leidnud. Piisavalt primaarseks peetavast võib loomult küllaltki hajuvatest tekstidest aga siiski välja lugeda. Herzeni nim Leningradi Pedagoogilise Instituudi ajaloometoodikute koostatud õpikus on olulisema ning integraalse eesmärgina nimetatud hoopis sotsialistliku eluviisi õppimist (?) (9, lk 182).

Läbimõeldus ja selgus ajalooõpetuse eesmärgiseades meil tegelikult puudub. Seda on vastava kirjanduse analüüsi tulemusena kinnitanud ka S. Oispuu (4, lk 51—61). Kui seatud eesmärke on liiga palju, valitseb oht, et ei osata neis orienteeruda ning lõppkokkuvõttes võivad jääda kõik täitmata. Selles suhtes on meeldiv lugeda uut Soome 1985. a koostatud gümnaasiumide õppeplaani, mida võiks iseloomustada kui kultuuri- ja inimesekeskset (2). Põhimõtteliselt samas suunas paistab hakkavat liikuma ka nüüd ENSVs kavandatav ajalooõpetus (5).

millest ajaloolise teadmise mõistmine üldse sõltub (3).\*\*

Alljärgnevalt vaatleme veidi õpilase kui tervikisiksuse osa tema ajaloomõistmise kujunemises.

Statistiliselt olulist korrelatiivset seost täheldasime õpilase ajalukku kui õppeainesse suhtumise ja antud teadmise esindatuse vahel tema teadvuses. Ajaloost huvitatud ning ainet meeldivaks nimetavad õpilased ei pea koolis õpitava tavapäraseks sisuks antud teadmise edastamise ideoloogilist must-valget skeemi ( $r=0,2963$ ). Vaevalt et nemad seda ei näe, ilmselt ei pea lihtsalt oluliseks, kui võrd tegemist on tegelikult ju sisu edasiandmise vormiga. Iseloomulik antud grupile on õpitavale analüütilis-sünteesiv ( $r=0,3348$ ) ning pigem deduktiivne (olevat tervikuna haarav) kui induktiivne lähenemine ( $r=0,2830$ ). Sellist hinnangulist aspekti peavad õpitava üldiseks aga ajaloo suhtes ükskõiksed ( $r=0,2628$ ). Nende teadvuses, kelle arvates ajalugu polegi vaja õppida, kes ise teevad seda üksnes kooli vahetundides, seda kui teadmist praktiliselt ei eksisteerigi. Antud õppeaine sisu meenutab parimal juhul neile üksnes vastavat õpetajat ( $r=0,3389$ ).

A. V. Dzevetška (7) on kindlaks teinud, et valitseb korrelatiivne seos õpilastel teatud teadmise vastu oleva huvi ja mälu ning mõtlemise iseärasuste vahel. Ta eraldab õpitu struktuuris 3 omaette seotud rühma: 1. täppisained (matemaatika, füüsika, keemia); 2. humanitaarsükli ained (kirjandus, keeled, joonistamine, muusika); 3. loodusteaduslikud (bioloogia, geograafia) ja ajalugu. Tema järgi huvi areng esimese rühma ainete vastu on tingitud mälu ja mõtlemise iseärasustest (s.o analüütilis-sünteesiliste võtete domineerimine mälu tegevuses ja teksti mõtlemise üksuste ja loogilise struktuuri hea tajumise võime). Teise grupi puhul määrab pigem huvi areng mälu ja mõtlemise ise-

\*\* Arengupsühholoogilisi teooriaid on ohtralt kritiseeritud sellepärast, et nad liialt rõhutavad otsesest sõltuvust ajaloo aru saamise ning lapse eluaastatest tingitud teatud mõtlemisoperatsioonideks võimelisuse vahel, jättes kõrvale teised mõistmisprotsessi mõjutavad tegurid (3, lk 45–65). Soomlane Arja Pilli (3, lk 33–35) on ajaloo mõistmise (ka ajaloo teaduse) elementidena nimetanud järgmisi: 1. suhtumine ajalukku; 2. ajaloo asend maailmapildis; 3. kas ajalooline aines esineb kujutluses objektiivsena või elamuslikuna; 4. kas õppimisel jäetakse ainet meelde detaile või terviknähtusi; 5. kombineerimisvõime; 6. õppimisstrateegiad; 7. mõistetest aru saamine; 8. ajasuhete tajumine; 9. põhjustagajärgsuhete mõistmine; 10. tõlgitsemise hindamisvõime.

Ajaloo mõistmist mõjutavate teguritena on esile toodud järgmised: 1. õpilane kui tervikisiksus; 2. perekond, sõprusringkond; 3. massikommunikatsioon; 4. valitsevad ühiskondlikud tingimused ja lähiminevik; 5. ajaloo uurimine ja -kirjutamine (autorite viis struktureerida, tõlgitada, seletada minevikku); 6. õpik ja selle koostajad; 7. õppeplaan; 8. didaktiline kultuur; 9. õpetaja kui tervikisiksus.

ärased (s.o materjali tajumine ja meelde jätmine terviklikuna, sotsiaalsete situatsioonide mõtte kiire taipamine) kui vastupidi. Kolmanda huvigrupi õpilastele on omased aga mõlemale kahele eelmisele rühmale iseloomulikud mälu ja mõtlemise iseärasused, kusjuures materjali mõttelise töötlemise ning analüütilis-sünteesiliste võtete kasutamise näitajad olid antud juhul veel kõige kõrgemad.

Kognitiivse psühholoogia andmetel (3, lk 66–74) mõjustavad õpilastel kujunevat õpistrateegiat (s.o kuidas keegi talje omasel viisil hangib, töötleb, organiseerib teadmist ning seda mälu talletab) suures osas ka õpiku ning õpetaja poolt vahendatava teksti struktuurne iseloom, mis omakorda on sõltuv antud autorile või õpetajale kui isiksusele iseloomulikest kognitiivsetest struktuuridest. Kooliõpetuse seisukohalt kõige tõhusamateks õpistrateegiateks võiks pidada aga holistlikku (õpitavale laiahaardeline, struktuuri ja terviku loomisele suundunud lähenemine) vastandatuna atomistlikule (terviku mittele, üksnes teksti pisiosid haarav); transformeerivat (materjali ümbertöötlev ja selles olulist otsiv) vastandina reproduktiivsele (tekstilähedane, verbaalne omandamine).

Nii meie kui ka A. Pilli (3, lk 101, 157) katseandmete põhjal võib öelda, et õpilastel on raskusi detailidest terviku moodustamisega. Samuti on täheldatav õpitu kordamisel ning tunnis vastamisel püüd hoida kinni õpiku tekstist.

Siit mõningad järeldused ajaloolise mõtlemisviisi kujundamiseks.

1. Kuivõrd koolis omandatav ajaloo teadmine jõuab õpilasele peamiselt õpetaja ja õpiku vahendusel, siis esmaseks tingimuseks on õpetajapoolselt antud eesmärgi teadvustamine ning sellele vastavalt oma tegevuse planeerimine.

Et välja selgitada õpetaja võimalikku mõju õpilasele, küsitlesime ka uuritud 100 õpilase kaheksat ajalooõpetajat. Tulemusena saime teada, et kaheksast ajalooõpetajast 6 seab uue teema käsitlemisel tunnis peamiseks eesmärgiks tüüpiliselt ainekeskse «et õpilane omandaks vastavad teadmised». Sealjuures ainult üks õpetaja andis küsimusele — Miks on teie arvates üldse vaja ajalugu õpetada? — vastuse, et hakataks mõistma ühiskonna arengut ajas. 2lt saime vastuseks juba õpilasteltki kuulnud stampväljendi «kes minevikku ei mäleta, elab tulevikuta». Eesmärgi tekitada huvi uue teadmise vastu seadis endale üks õpetajatest. Üksnes mineviku tundmaõppimist, pidas ajalooõpetuses olulisimaks 4 inimest. 5 seostas oma ainet eelkõige faktilise materjaliga.

2. Praegused õppetekstid ja didaktiline struktuur nii oma sisult kui vormilt pigem lammatavad huvi kui soodustavad seda. Koolis pakutav loogiline skeem sündmuste analüüsimiseks on tekitanud õpilastel stampse arusaama ajaloo kulgemise igavast ühetaolis-

sest. (Sellest ehk ka kujutus ajaloo kui õppeaine näilisest lihtsusest?) Analoogiaotsustused rajanevad seetõttu enamasti mälu-, mitte mõtetegevusele. Et ruumi jääks mõtte tööle, oleks vaja ka ajalooõpetusse sisse tuua pluralismiprintsiip, s.t avada põhjustagajärgsuhete keerulisus ning mitmetasandilisus, nähtuste mitmetiseletatavus, ühtsuse avaldumine erinevuse kaudu. Küllap ergutaks see ka huvi teket ning looks seega soodsama pinnase ajalooteadmise najal iseseisva mõtlemisvõime, analüüsi- ning sünteesioskuse arenguks.

3. Eelistada induktiivsele õpetamisstrateegiale deduktiivset (liikumist üldiselt üksikule, tervikult osale) nii koolitunnis kui ka õpikuis. Näiteks nii õppeaasta, -veerandi kui tunni alustuseks, õpiku sissejuhatava peatükina võiks esitada hästi struktureeritud lühiülevaate (koos viidetega varemõpitule) sellest, mis järgnevalt vaatluse alla tuleb.

4. Huvi äratamisel ajaloo vastu püüda toetuda ka teistele õpilaste jaoks aktuaalsetele ning eelistatud infovaldkondadele (vt tabel 1), juhtides arengut huvilt inimliku olemise vastu selle mõtestamisele.

5. Praegu programmides õpioskusena esinev «ajaliste määrangute kujundamine» seada üheks esmaseks ajalooõpetuse kaudu teostatavaks kasvatuslikuks eesmärgiks, kuivõrd ajataju areng ning oskus näha iseennast ajas muutuvana on tihedalt seotud sellise isiksust kui tervikut väljendava karakteristiku kujunemisega nagu õpitegevuse stiil. Selle probleemi lähem vaatlus ei mahu aga enam antud artiklisse.

#### Kirjandus

1. Kuningas H. Keskkooli õpilaste arvamusõppeainetest. — Nõukogude Õpetaja, 20.09.1986.
2. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki, 1985, lk 330—347.
3. Pilli A. Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa. Turun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 124, 1988, 173 lk.
4. Oispuu S. Eesmärgiseade ajaloo, ühiskonnaõpetuse ning Nõukogude riigi ja õiguse aluste kursustes. Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kursuste põhiküsimusi. Metoodiline materjal õpetajale. Koost Silvia Oispuu. Tallinn, 1984, lk 51—61.
5. Oispuu S. Ajaloõpetus ja koolieksperiment. — Nõukogude Õpetaja, 2.04. ja 9.04.1988.
6. Дайри Н. Г. Основное усвоить на уроке: Книга для учителя. М., Просвещение, 1987. 192 с.
7. Дзевечка А. В. Соотношение учебных интересов учащихся старших классов с особенностями их памяти и мышления. Автореферат канд. диссертации. Киев, 1981.
8. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. М., Просвещение, 1982. 191 с.
9. Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2108 «История». С. А. Ежова, И. М. Лебедева и др. — М., Просвещение, 1986. 272 с.



## JUHT. STIIL. MEETODID

### Uuendused, uuendused...

**MATTI PIIRIMAA,**  
Eesti NSV Hariduskomitee esimehe  
esimene asetäitja,  
Eesti NSV minister

Teatavasti on käesoleval aastal loodud Eesti NSV Hariduskomitee üheks juhiks, esimehe esimeseks asetäitjaks ja Eesti NSV ministriks Matti Piirimaa, kes kuni suveharjani juhtis Rakvere rajooni haridusosakonda. EKP Rakvere rajoonikomitee XII pleenum ja rajooni rahvasaadikute nõukogu VI istungjärg võtsid vastu otsuse haridussüsteemi ümberkorraldamiseks, kooli paindlikumaks ja inimkeskemaks muutmiseks. Kooli uuenduse käiku asus «Viru Sõna» veergudel valgustama Matti Piirimaa. Paljud tema esitatud ja vahendatud ideed ning mõtted hakkavad ellu jõudma mitte üksnes Virumaal. Avaldame valikuliselt seni kitsamale lugejaskonnale kätteulatunud materjale kirjutiste seeriast (kokku 9 artiklit), milles nagu veetilgas peegelduvad praeguste reformide põhimõttelised alused.

#### PÕÜRAME PEA PEAL OLNÜ JALGELE

Oleme jõudnud nii kaugele, et meie hariduselu vajab muutmist. Seda tingib ühiskonna praegune sotsiaalne ja majanduslik seisund. See tähendab hariduse mitmete valdkondade pea peale pööramist — õigemini küll — seni pea peal olnu jalgele tagasi pööramist.

Meil tuleb teha mitmeid sisulisi muudatusi uues suunas, kusjuures see uus ei tarvitsegi olla põhimõtteliselt uus, vaid hoopis hästi unustatud vana.

Üks põhimõtteline muudatus on see, et täielikult tuleb ümber mõtestada kooli roll. Seni oleme kooli rolli võtnud kui väljundit

ametiasutuste ja organisatsioonide suhtes. Me oleme muutnud kooli paljude käskude vastuvõtjaks ning mitmete organisatsioonide ja asutuste teenindajaks. Oleme pidanud nagu endastmõistetavaks, et kool — see on selleks, et võiks eksisteerida haridusosakond, et haridusosakond võiks õigustada kõrgemate juhtorganite olemasolu jne.

Nüüd tuleb teha pööre ja me oleme seda juba alustanud. Kõik muu on vajalik vaid sedavõrd, kui võrd see suudab kooli tööd parandada või täiustada. Tuleb luua kool, mille kaudu ühiskond rahuldab oma tellimused haritud, tarkade, töökate, kogenud ja tehtahteliste inimeste järele. Ja kui koolil on nii raske ülesanne ja niivõrd olulised kohustused ühiskonnas, meie rahva ja kodumaa tuleviku ees, siis tal peavad olema ka suured õigused. Õigus ise otsustada ja sammuda oma rada, mis ei pea sarnanema teiste omadega. Tähendab: kool saab õiguse ise tegutseda, kuid koolile jääb vastutus oma töö tulemuste ja ühiskonna nõudmistele realiseerimise eest.

Toeks on üleliidulise Hariduskomitee lubadus (esialgu küll suuline), et liiduvabariikidele ei hakata enam ette kirjutama, missugune peab ühes või teises vabariigis olema hariduse sisu ja maht ning kuidas vabariik hariduse andmise korraldab. Kui see tõesti niiviisi jääb, on tänuväärne. Meil pole põhjust kahelda Eesti haridusjuhtide terves mõistuses, hariduse tähtsuse tajumises ja valitud töömeetodite õigsuses. Eestimaa on küllalt haritud ja tarku pedagooge, teadlasi, ühiskonnategelasi, majandusjuhte, kes mõistavad hariduse tähtsust ja teavad, missugust haridust me vajame. Teavad, mille poolt võib meie haridus turkmeenide või jakuutide omast erineda, teavad, mida meil võib olla vähem ja mida peaks meil rohkem olema.

Meie koolilõpetajate teadmiste tase ei tohi olla madalam üleliidulisest. Eeldame, et see võiks olla märksa kõrgem. Meie hariduse kaugem siht on kujundada niisugune inimene, kes suudab oma teadmistega ka rahvusvahelisel tasemel teistega rinda pista, olla teaduse tegemises esimeste hulgas ka maailma tasandil. Kui räägime, et majandus peab jõudma maailmamajanduse tasemele, siis lähtugem sellest, et haridus peab sinna vahest varemgi jõudma. Majandus ja haridus on ju lahutamatu vastastikkud seotud.

Me oleme materialistid ja lähtume sellest, et primaarne on baas — materiaalsed tootmissuhted, tootmine. Sekundaarne on haridus, kultuur, ideoloogia, kunst — kõik see, mida nimetame pealisehituseks. Ja pealisehituse kaudu mõjutame omakorda baasi.

#### **KOLMIKLIIT, REGIOONID, ÕPETAJA**

Hariduselu ümberkorraldamisel lähtume põhimõttest, et see võib liiduvabariikides olla erinev. Mis ei tähenda veel, et Eesti kõikides rajoonides peaks hariduskorraldus kulgema täpselt ühte moodi. Hariduse sisu ja tase terves Eestis peaks olema ühtlane, aga korraldamine

sõltub kohalikest oludest ning vajadustest.

Küllap rõhutame veel edaspidi korduvalt mõtet — haridust saab edendada kolmikliidu ühises töös ja ühistes mõtetes. Sellesse kolmikliitu kuuluvad kool, nõukogude võim ja majandus.

Nende koostööst ja avarast maailmanägemisest, nende tulevikupilgust oleneb, kuidas haridust ette kujutame ning mil viisil kujundame hariduselu ümber väiksemates lülides — regioonides.

Oleme seisukohal, et ei tohi käskida, kuidas peaks iga piirkonna kool välja nägema. Tuleb hoopis teha kõik selleks, et kolmikliidu poolt kavandatu, lastevanematelt ja üldsuse heakskiidu leidnu viidaks ellu. Ärgem toimigem jäigalt, tegutsegem paindlikult, vastavalt konkreetse paiga konkreetsetele tingimustele ja vajadustele. Ärgu olgu meil enam paindumatuid ettekirjutusi, mida tuima kuulekusega täita.

Järelikult: käsumajanduse asendame kasumajandusega. Ja käsumajandust saab vähendada ainult käskijate arvu vähendamisega, eesmärk on vähendada paljude suust tulevaid käskude ja käskude vahendajate arvu. Ja luua uus, s.o nõunike statuut, nõunike koondis — moodustada hariduskoondis koolielu edendamiseks. Koolist rääkides mõtlen selle all kõiki haridusasutusi (ka kutsekoole, tehnikume), lastepäevakodusid jne.

Käsk jääb vähemaks ka siis, kui ühiskondlikud organisatsioonid ei näe koolis enam allikat arvude väljapumpamiseks, vaid kui tegevusareeni, kus nad saaksid oma jõude laste arendamiseks ja kasvatamiseks suunata ning oma organisatsioonile järelekasvu tagada. Kool võtab vastu ainult neid, kes tahavad lastega tegelda vahetult oma organisatsiooni esindajate kaudu, tahavad lapsi arendada ning nende teadmisi ja oskusi kujundada. Niisiis: ainult organisatsiooni vahetu mõju kaudu. Vastasel juhul rakendub kaitsemehhanism, mis ei luba kooli asjatuid tülitajaid. Hariduskoondis näebki üht oma ülesannet selles, et kaitsta kooli ning anda õpetajaskollektiivile ja direktorile teadmine, et nemad on oluline ja otsustav jõud koolis.

Kooliuuendus ja juhtimise ümberkorraldamine ei lähe mööda õpetamisest ja kasvatamisest. Me võime struktuuri ümber mängida ja juhte vahetada, kuid oluline sõltub koolist. Suur töö on teha selleks, et muuta kasvatus ainekesksest inimkeskseks. Peame jõudma selleni, et laps ei ole õpetatava passiivne vastuvõtja, vaid selle teadlik mõtestaja. Õpetajat näeme sellisena: ta on laste keskel, laste poolt armastatud ja suuteline neile midagi andma.

See ei tule kergesti, sest vähemalt kaks põlvkonda õpetajaid on kasvanud seisakuaja koolis ja kujunenud seisakuaja ühiskonna nõudmistele malli järgi. Loodame alles järgmistele põlvkondade peale, nende noorte peale, kes hakkavad praegu mõistma enda olulist osa ühiskonnas ning tajuma, et neist sõltub

miski, nende õlul kujuneb tulevikuühiskond. Loodame sellele, et neist noortest kujunevad pedagoogid, keda me ootame.

Tahame edaspidi näha niisuguseid õpetajaid, kes mõtlevad murega sünnimaa tulevikule ja tunnetavad oma missiooni. See võiks olla ka rahvarinde ja roheliste liikumise õuline panus meie tuleviku kindlustamiseks. Oleme seni rääkinud ju paljust. Aga mõelgem: kõike, mida meie looduses ja majanduses on vaja ära teha, ei suuda teha praegune põlvkond ega ka meieealised. On vaja noori. Seepärast — aidakem pedagoogideks saada neid inimesi, kellele võime oma rahva tuleviku usaldada, leidkem juba täna endi hulgast noori mehi, keda soovitada õpetajatööle. See, mida täna alustasime, ei jõua praeguse põlvkonna elu jooksul lõpuni. Mõelda on vaja maa tulevikule, selle loomejõududele.

### HARU HARIDUS

Juba tänavusest sügisest tehti enam kui 100 keskkoolis algust paindlikuma hariduskorraldusega — algas diferentseeritud õpetamine. Ilusama eestikeelse sõnaga öeldes — haruhariduse siseseviimine, millest on nii kaua juttu olnud.

Seda on soovinud lapsevanemad. Nende soovide kohaselt kujundatakse haruharidus mitmesse harru, millest põhilised on humanitaar-, reaali-, loodus- (ökoloogia) ning tootmis- ja majandusharu. Missugune haru ühes või teises koolis valida, selle otsustab koolipere nii, nagu ta ise tahab.

Koolil on õigus kujundada praegust õppeplani ümber haruhariduse vajaduste kohaselt. Koolil on ka õigus mõningate ainete õppemahtu vähendada, et haruhariduse õppeainetele tunde juurde anda, või lisada õppeplani niisuguseid aineid, mida seal üldse ei ole. Koolid teevad seda õpilaste huve ja võimeid arvestades ning oma rajooni vajadusi silmas pidades.

Järgmistel aastatel läheb enamik vabariigi keskkooli üle haruharidusele. See protsess toimub 3 aasta kestel.

Kui rääkida õpetaja ja õpilaste suhetest, siis ei näe ma kooli tulevikku, õpilase-õpetaja suhete tulevikku sugugi mitte sellisena, nagu see praegu paljudes koolides on. Õpetaja asub kõrgel ning lapsed on madalal ja vaatavad üles. Või mis veelgi hullem — õpetaja vaatab ülevalt alla. Tulevik peaks olema niisugune: õpetaja on keskel ja lapsed ringis tema ümber. Vahetatakse seisukohti, arvamusi, hoiakuid — samal tasandil. Kui saame kooli niisugused õpetajad ja niisugused suhted, siis suudame kergemini üle saada mineviku ja praegusaja raskustest.

### POISID JA TÜDRUKUD

Kui mõtleme Eestimaal ja eesti rahva tulevikule, siis peame mõtlema selle tuleviku kujundajatele. Eelkõige sellele, kuidas praegustest koolipoistest saaksid teokad, tahte-

jõulised, haritud ja püüdlikud mehed, kes suudavad ühiskonnaelus ja majanduses vajalikud muutused teoks teha. Räägime ju palju ja püstitame kavasad, aga mõtlema peame teokstegijale.

Loodus on seadnud nii, et tütarlaste areng on poiste omast 1,5—2 aastat ees. Nii peavad näiteks 7. klassi tüdrukud õppima ja arenema koos poistega, kes on loodusseaduste järgi neist tegelikult kaks aastat maas. Selle tagajärjel kujuneb tütarlastel teatud halvustav suhtumine poistesse. Nende meelest on poisid alles väikesed, arenematud, mahaäänunud. Niiviisi on poisid kogu aeg tõrjutute seisundis. Kui vaatame kooli funktsiooninäire, pioneeriorganisatsiooni, klassikomiteesid, on juhtpositsioonil tüdrukud, sest nemad on aktiivsemad, targemad, korralikumad. Nad ei müra ega löhu, ei jookse üle pinkide ega sikuta teisi tüdrukuid patsist, ei pane jalga ette, ei röögi ega räuska. Nii mõnigi kord võib õpetajate suust kuulda ütlemist: küll oleks koolis hea, kui neid poisse poleks, mis viga tüdrukutega töötada. Seda mõtet arendades võiks öelda nii: küll oleks tore töötada, kui koolis üldse lapsi ei oleks, kui ükski õpilane ei tuleks meie häid kavatsusi segama. Selge, et niisugune mõttearendus viib mõttetuseseni.

Kui suudame poisteprobleemi mõtestada mitte ainult praeguse hetke raskustest lähtudes, vaid tulevikule mõeldes, siis peame ilmselt leidma tee, kuidas poisid kooli jätta — eriti keskkooli. Sest juba praegu on keskkooliõpilaste seas poisse vaid kolmandik ja needki poisid ei taha edasi õppida, kipuvad välja langema. 9. klassist rääkimata, kust lähevad paljud tööle suurt raha teenima, jätkamata haridust ning avamata oma vaimset potentsiaali, mis 9. kl õpilastel on suures osas alles eos.

See on üleskutse kogu Eestimaale. Aitame poisse! Aitame neil raskustest (mis on tingitud nende erinevast arenguastmest) üle saada. Aitame poisid keskkooli, mis sest, et nende hind on ainult rahuldav. Poiste pea läheb hiljem lahti.

Üks võimalus, mida oleme soovitanud ja soovitame, on luua eraldi poiste ja tüdrukute klassid. Las olla niisugused klassid, kus tütarlastega saab rääkida tüdrukute moodi ning kasvatada neid tulevasteks naisteks ja emadeks. Ja olgu ka poiste klassid, kus poisid saavad eakaaslastega koos areneda ning kus teadlik ja andekas klassijuhataja ei kasvata neist mitte tuimi käsutäitjaid, vaid mehi — elu edasiviijaid, arukaid, oma peaga mõtlejaid ja uute lahenduste leidjaid. Meil ei ole vaja minna vanade stampide järgi.

Poiste mõistus aitab kergemini leida mitte-triviaalseid lahendusi, mis tunduvad harjumatuina ja seni tavaliselt ära nulliti. Praeguses muutunud olukorras võivad poisid leida raskuste ületamiseks mitmeidki lahendusi. Kui suudame poisid hoida keskkooli lõpuni, siis pääsevad nad ka ülikooli, kust

tulevad haritud noored mehed — teaduse, kultuuri, hariduse, majanduse, poliitika — kõikide elualade edasiviijad.

Probleeme on ka tüdrukute kasvatamisel. Tütarlapsed on kuulekamad ja kohusetundlikumad. Nad teevad seda, mida koolilt on nõutud ja mida kool nendelt nõuab.

Tütarlastele on loodus andnud aga niisuguse rolli, mida ei saa täita ükski mees ja peab täitma ainult naine: see on elu edasiviija roll. Seni oleme rääkinud, et naine on hinnatud siis, kui ta on edukas ühiskonnategelane, andekas teadlane või mingi eesrindlane. Kõige enam vajab siiski tähtsustamist tema kui ema, kui lastekasvataja roll.

Lapsi kasvatada saavad ainult naised, kellel on turvaline kodu, kelle mees saab piisavalt palka, et oma lapsed ülal pidada. Perele peab olema ühiskonna poolt antud vajalik toetus ja hoolitsetud selle eest, et lastel oleks alati piisavalt väärtuslikku toitu ning vajalikul hulgal rõivaid. Rääkimata heast kodust, kus lapsed saavad rahulikult ja õnnelikult oma isamaa pojaks ja tütreks sirguda.

### PIDEVÕPE

Koolist rääkides tuleb silmas pidada üht sotsiaalse õigluse aspekti.

Mida oleme seni mõistnud sotsiaalse õigluse all? Praegu saavad kõik töökusest, andekusest, võimekusest olenemata ühtviisi keskkooli lõputunnistuse. See lähtekoht pärineb aastast 1961, kui jõustus põhimõtte üldisest keskkooli haridusest ning seisukoht, et kõik on võimelised keskkooli omandama. Loomulikult see nii ei ole, sest ühiskonnas on inimeste arengu ja võimete tase, motivatsioonid ja töökus sootuks erinevad. Ja kui rääkisime sotsiaalsest õiglusest nii, et kõik peavad saama keskkooli lõputunnistuse, siis tähendab see tegelikult õiglusetust. Antakse haridust tõendav dokument, aga mitte haridus. Tegelikult tegi meie haridus tagasikäigu ja selle kurbi vilju tunneme praegugi.

Nüüd peame toimima hoopis niisugusest lähtekohast: sotsiaalne õiglus tähendab kõikide võrdset õigust saada haridust. Ühiskond peab tagama kõigile võimaluse saada sellist haridust, kui palju keegi on suuteline omandama. Ja mitte ainult praegusel hetkel, vaid ka hiljem, ükskõik millal, kui tal selle järele vajadus tekib. Siis ei ole pedagoogid rusutud, masendatud ega stressis seisundis seetõttu, et nad peavad oma energia kulutama neile vähestele, kellel praegusel hetkel puuduvad motivatsioon või võimed teadmiste omandamiseks.

Niisiis: me peame korraldama hariduse sotsiaalselt õiglaselt niimoodi, et igaühel oleks ükskõik millal võimalik jätkata oma haridusteed mis tahes vormis.

Sellega seondub väga tihedalt veel ühe teesi ümbermõtestamine. See on arvamus, nagu annaks 12 klassi meile kõik, mis eluks vaja. Lõpetame kooli ning oleme surmani haritud, enam midagi meile juurde vaja pole. See on

täiesti väär. On teada, et teadmiste maht kahekordistub iga 6—7 aastaga. Ükski kool ega programm ei suuda kaasas käia kogu maailma teadmiste taseme kasvuga. Kool suudab ainult vähesel määral anda aluse selleks, et saaks võimalikuks inimese pidev teadmiste omandamine kogu elu kestel.

Me peame teadvustama pidevõppe idee. Kool on alles algus ja oma mõistuse arendamine, oma loovvõimete väljakujundamine peab jätkuma kogu elu. Ainult siis saab inimene midagi ühiskonnalt võetust ka ühiskonnale tagasi anda.

### MATERIAALSED RESSURSID

Kool on praegu tõstetud olulisele kohale ühiskonnas ja tema ülesanded on suured. Neid saab täita ainult siis, kui me ei piirdu sõnadega, kui suudame anda koolile selle, mida ta on teeninud ja mida ta vajab — mõtlen materiaalseid ressursse.

Häid otsuseid ja käske kooli kohta on rohkesti. Kool aga on jäänud vaeseks, sest ühiskonnalt saadav rahvatulu ei taga kooli eksisteerimist isegi praegusel tasandil, rääkimata tema arendamisest. Mida rääkida kooli arengust, kui praegu eraldatavad vahendid ei taga isegi olemasolevate koolihoonete säilimist, rääkimata nende kujundamisest tõeliseks haridustempleteks.

Lahendus on üks. NLKP Keskkomitee veebruaripleenumil ja EKP Keskkomitee aprillipleenumil väljendatud seisukoht, et tuleb suurendada koolile eraldatavaid materiaalseid vahendeid — see hea mõte peab leidma ka reaalse väljundi otsuste, meie valitsuse määruste ja seaduste näol. Kool vajab finantside suurendamist. Ja mitte ainult rahalises mõttes, vaid eelkõige finantside katmist materiaalsete vahenditega, ehitus- ja remondimaterjale, uusi ja inimlikke maju — laste arengu tõelisi haridustempleid, mis ei tohi olla kasarmud, kuhu aetakse tuhandeid lapsi kitsastesse ruumidesse. Kui praegune kool tekitab ruumikitsikuse ja surutuse tõttu õpilastes stressi, siis uus kool peab olema teistsugune: avar ja lapsi emotsionaalselt häälsetav, kaunilt kujundatud ja õppimissoovi äratav. Järeldus, mis praegusel etapil tuleks teha, on see, et kool peab omandama ühiskonnas tootlike jõudude ees eelis seisundi. Sest kool on intelligenti üks taastootja, meie rahva tuleviku taastootja. Kaua aega on antud eelis tootmisele, nüüd peame pilgud pöörama hariduse poole, eriti aga maakoolide taastamisele ja arendamisele. Eestimaa taasärkamine on seotud arukate ja haritud inimeste tegutsemisega oma kodupaiga arendamisel.

(Järgneb)

## Kasvatusmosaiik

Meil on palju toremaid haridusalaseid ettevõtmisi, ent kui tahame ausad olla, siis peame taas tunnustama, et kasvatusprobleemid on meil tagaplaanile jäänud. Eriti puudutab see meie noorsoo-organisatsioone, kelle juhid pole senini suutnud oma sõna öelda meie mitme-palgeliste noorsooliikumiste kohta. Ehk jõuame sellegi ära oodata (kui ainult hiljaks ei jää!).

Seniks aga pakuksin valikuliselt mitmeid huvitavaid üleliidulises ajakirjanduses avaldatud seisukohavõtte küll komsomoliorganisatsiooni, koostatava noorsooseaduse ja teemade kohta, mille vastu tuntakse huvi üle kogu NSV Liidu.

### MINU VANAISA ON KOMSOMOLI-TÖÖTAJA

Filosoofiakandidaat V. LUKOVI taolist peal kirja kandev artikkel (vt «Komsomolskaja Zizn» nr 17, 1988) on vastuseks toimetusele tulnud kirjale, milles öeldakse: «Mis te arvate, miks kommunistlikud noored «usaldavad» enda juhtimise ühingu 30—40aastastele liikmetele, mitte aga oma eakaaslastele (20—25aastastele)? Kas tõesti pole väärilisi?»

V. Lukov nendib, et üha sagedamini kostab hääli: komsomol on muutunud ülekasvanuks. Seejuures peetakse silmas aparaaditöötajate vanust. Tegemist on delikaatse teemaga, mis riivab üpris suure grupi eri tasandite komsomolitöötajate enesearmastust.

Kuid jäägu delikaatsus kõrvale. Kas siis tõesti pole märgata, kuidas langeb komsomoliorganisatsiooni tegemiste vastu huvi 25. eluaasta piiri ületanutel? ÜLKNÜsse kuulmine muutub tihtipeale eemalejäämiseks: 28aastane kommunistlik noor, kes on koormatud töö, perekonna ja lastega, ei saa enam elada nii nagu nooruses. Ta ei ole hoopiski passiivne, kuid tema aktiivsus ei paigutu komsomoliorganisatsiooni raamesse.

Seda kinnitavad ka meditsiinilis-bioloogiliste, sotsioloogiliste ja sotsiaalpsühholoogiliste uuringute andmed. Teaduskirjandusest võib lugeda, et inimese bioloogiline küpsimine lõpeb põhiliselt 25. eluaastaks. Selleks ajaks saavutab noorsugu oma tööaktiivsuse tipu. Teisisõnu — valdav enamik 25aastasi on juba lälitunud mitmekesisesse töötegevusse. Sotsiaalse küpsuse saavutamine ja maailmavaate aluste omandamine — needki

protsessid jõuavad põhijoontes lõpule seltsamal ajal, kuigi siin on noorte eri kategooriate puhul erisusi.

Abiellumine, laste sünd, mis tähendab uut perekondlikku elulaadi, muudab järsult eluviisi. Seetõttu on mitmed nii meie kui välismaa teadlased loobunud üpris viljatutest katsetest leida nooruse lõppemise täpne «daatum», pidades noorteks vaid neid inimesi, kes alles alustavad töötegevust ega ole veel perekonda soetanud. Kuidas on lugu meil? Demograafide andmeil ei ole abielus 23,9% mehi ja 16,2% naisi. Sel taustal on silmanähtav kontrast sellesama näitaja suhtes 20—24aastaste (59,9 ja 35,5%) ja 25—29aastaste vahel (17,4 ja 11,4%). Seega abielluvad noored inimesed põhiliselt 25. eluaasta ringis. Tulevad lapsed. Kes teab, mis see on, mõistab, kui palju probleeme tekitab komsomolitöö perekonnainimestele.

Kui kõiki neid andmeid arvesse võtta, siis kas üldse tasub iga hinna eest kinni pidada komsomoli kuulumise 28. eluaasta piirist? Seda enam, et see piir pole ÜLKNÜ-le omane olnud mitte kõigil tema ajaloo etappidel.

VKNÜ põhikirja järgi, mis võeti vastu ühingu I kongressil 1918. a, oli komsomoliiga piiritletud 13—23. eluaastaga. Oli ka märkus: «23aastaseks saanud ühingu liikmed võivad jääda organisatsiooni passiivsete liikmetena, s.o ilma hääleõigusega. Kusjuures, kui üldkoosolek valib passiivse liikme ühingu ühte juhtorganisse, siis saab ta hääleõiguse.» 1936. a määratleti uued eapiirid: 15—26 eluaastat. 1942. aastast võeti komsomoli taas 14aastasi. ÜLKNÜ XIII kongress (1958. a) kehtestas piirideks 15—28 eluaastat, sätestades passiivsete liikmete kohta enam ei jäänud. 1966. aastast asub jõesse praegune põhikirjanorm: 14—28 eluaastat.

Kahekõitelises väljaandes «Leninliku Komsomoli kuulsusrikas tee» (M., «Molodaja Gvardija», 1978) eapiiride muutumist noorsooühingus ei kommenteerita. V. Lukov arvab, et seda olnukski üpris keeruline teha, sest arvude vahetumine (näiliselt otsekui pisiasia) on seletatav üksnes üldise tendentsiga komsomoli arengus. Täiesti usutav, et eapiiride avardamine kajastas ekstensiivsete teede prioriteeti paljude küsimuste lahendamisel möödunud aastatel. Pole välistatud ka teised üldisloomuga seletused. Autor vaatles siin just komsomolile spetsiifilist põhjust.

Huvitav on võrrelda ka komsomolidokumentide kaht seisukohta, mille vastuvõtmise vaheaeg on 66 aastat.

VKNÜ programmist (1921. a): «VKNÜ tähtsaimaks ülesandeks sotsialismi ehitamisest osavõtu valdkonnas on VKNÜ iga liikme kaasamine sellisele praktilisele majandus- või kultuuritööle, mis teda huvitaks, vastaks ta kalduvustele ja võimetele ning koos sellega kasvataks teda kommunistlikult.»

ÜLKNÜ põhikirjast (1987. a): «ÜLKNÜ põhiülesanne on kasvatada aktiivseid, tead-

likke, kommunismi ideaalidele ja sotsialistlikule kodumaale ustavaid uue ühiskonna ehitajaid.\*

Kas lugeja märkas, kuidas on transformeerunud kasvatus idee? Järk-järgult, etapiti kasvas 1920. aastatele omane ettekujutus kasvatuses komsomolis kui noorte inimeste enesekasvatusest, kui tulemus, aga mitte komsomolitöö eesmärk üle ettekujutuseks kasvatuses kui pedagoogilisest protsessist. See tõttu ei saanud kasvamata jääda ka juhendaja, kasvataja määrav roll. Selge, et nendeks pidid olema kogenumad, küpsemad, teatava ettevalmistuse saanud, need, kes moodustavad organisatsiooni stabiilsema osa.

Nii pikeneski komsomoliiga, veelgi enam aga komsomolijuhtide ja aparaaditöötajate iga. Kujunes välja usaldamatus noorte suhtes noorsoo-organisatsioonis endas.

Praegu tundub ebausutavana, et VKNÜ Keskkomitee esimesel esimehel O. Rõvkinil oli tema valimise ajal eluaastaid 19, Keskkomitee sekretäril L. Šatskil aga — 17. Selles suhtes ei kannata nende ja komsomoli teiste esimeste juhtidega võrdlust välja isegi mitte praegused komsomoli rajoonikomiteede sekretärid. Paljudel praegustel komsomolitöötajatel on pioneeri- ja komsomoliealised lapsed. On juhtumeid, kui töötajad (ja mitte ainult tehnilised) on komsomolis pensionini välja teeninud.

Komsomoli «vananemisele» viisid meie ühiskonna arengu vastuolulised protsessid alates 1930. aastatest. See avaldas mõju ka komsomoli kasvatusetgevusele, «kasvatajate grupi» eristumisele, kes kaotas noorsooliikumises osaleja palgejooned. Nende püüd «komsomoli mitte maha jätta» ja «igavesti noor olla» lähtus mitte niivõrd isiklikest meeleoludest, kuivõrd sellest, et nii nõudis süsteem, kelle tarvis sai noorsugu üha enam ja üheselt kasvatusobjektiks.

Komsomoli algülilise laialdase iseseisvuse idee, mis sõnastati ÜLKNÜ XX kongressil, toob tagasi kasvatusesialgse mõtte noorsooühingus kui noorte inimeste enesekasvatuse ühiskondliku tähendusega tegevuse neile lähedaste vormide kaudu. Mõelda, et noored inimesed saavad ilmingimata korda midagi komsomoli eesmärkidega kokkusobimatut, tähendab kahelda selles, kas isetegevuslikku kommunistlikku noorsoo-organisatsiooni on üldse vaja.

Kui selles mitte kahelda, siis vajaneb V. Lukovi arvates naasta komsomoliea probleemi juurde. Olgu öeldud, et enne komsomoli kongressi korraldatud uuringu andmed näitavad, et ka kommunistlike noorte endi hulgas puudub selles suhtes ühene arvamus. Selle küsimuse lahendamine nõuab komsomolitöö kontseptsiooni olemasolu.

Komsomoli XX kongressil räägiti palju komsomolielu kõigi külgede demokratiseerimisest. Demokratiseerimise ideed kajastuvad ka kongressi otsuse kõigis põhiseisukohtades. Kuid V. Lukov viitab sellele, et on punkte,

kus «a» öeldult ei saa «b»-d ütle mata jätta. Sealhulgas ka põhikirjas.

Komsomol on vabatahtlik organisatsioon. Komsomoli vastuvõtmise kord on demokraatlik ja rajaneb täielikult astuja vabatahtlikul tegutsemisel. Komsomolist väljaheitmise kord on demokraatlik ja see on «äärmine karistusabinõu». Komsomolist omal soovil väljaastumise kord... Kuid sellist korda pole hoopiski olemas. Põhikirja 5. paragrahv kõneleb väljaastumisest vanuse tõttu. Lihtsalt niisama, omaenda algatusel, vabatahtlikult, ilma väljaheitmise protseduurita (sellesama äärmise karistusabinõuta) on komsomolist võimatu lahkuda. Täpsemalt: põhikiri sellele ei viita. «Pärisorjusliku õiguse» riismed komsomolis on vastuolus XX kongressi viimasega. Kui ÜLKNÜst vabatahtlik lahkumine muutub normiks, siis täiesti loomulikult, üleaste diskussioonideta kehtestub ka noorsooühingu liikmeskonna vanuse ülempiir.

On see siis eriline uuendus? V. Lukov vastab, et vennasmaade noorsooühingute kogemuses on see ammu olemas. Vaba Saksa Noorsoo Ühingus ei ole liikmeskonna vanuse ülempiiri. Aga see, et noorsooseadus laieneb kuni 25aastastele kodanikele, viimased kaasa arvatud, on otsekuuloomulik aluseks lõpetada selles eas ka kuulumine VSNUsse. Ungari komsomoli põhikiri ei sisalda samuti «ealage», kusjuures kommunistlik noor «võib Ungari Kommunistlikust Noorsooühingust lahkuda, kui tema suhtes pole algatatud distsiplinaarasia». Ja — 73,4% ühingu liikmeid moodustavad 14—26aastased noored. Kuid organisatsioonis on ka neist vanemaid, kelle arv muutub sõltuvalt sellest, kui kõitev on ühingu programm. Ajavahemikus 1980—1985 sai näiteks üle 30aastasi ligemale 50 000 rohkem (kasv 9,9 protsendilt 15,8 protsendile organisatsiooni liikmete arvust). Järelikult on huvitav, järelikult on, kuhu oma jõudu rakendada.

Sageli kardetakse, et meie komsomol laguneb laiali, kui lubada sellist vabatahtlikku lahkumist. Kartus on tõsine, kui koos sotsialismi kodanlike kriitikutega pidada komsomoli «noorte hingede püüniseks», tunnistada, et tema jõud on ligilähedane kasarmu jõule. Niisugune «komsomol» oleks temast lahkumise vabatahtlikkuse korral kolme päevaga katastroofi äärel. V. Lukov peab seda kartust absurdseks, kui lähtuda tegelikest protsessidest komsomolis. Isegi terav kriitika, mis kõlas enne kongressi, kongressil ja pärast kongressi, annab enamjaolt tunnistust noorte võitlusest komsomoli eest, mitte tema vastu.

Teine asi on, kui keegi lahkub ühingust, kuna on seal oma ühiskondliku huvi realiseerinud ega suuda enam edasi samasuguse panusega töötada.

## SEADUS, AGA MITTE VAID HÜVAD SOOVID

Meie ühiskonna edasilükkamatu ülesanne on kardinaalselt parandada noorte elutingi-



musi ja kasvatusolusid. Selleks on vaja täiuslikumat õiguslikku alust. Kuidas seda kujutatakse praegu, mil valmistatakse ette noorsooseadust, saame teada ajakirja «Vožatõi» (vt nr 8, 1988) korrespondendi V. Jevsejevi vestlusest noorte juristide, NSV Liidu TA Riigi ja Õiguse Instituudi teaduri, õigusteaduste kandidaadi T. RUMJANTSEVA ja Nõukogude Seadusandluse Instituudi nooremteaduri S. PUGINSKIGA.

Kõigepealt on juttu uue seaduse vajalikkusest. S. Puginski selgitab, et noorte kohta käivad õigusnormid on laiali pillatud eri õigusaktidesse, mida nüüdseks on üle poolteise tuhande. Seejuures pole mitmed neist nagu kord ja kohus välja töötatud või on lihtsalt vananenud. Mitmed juristid on teinud ettepaneku need normid süstematiseerida ja koostada neist ühtne dokument, mida siis nimetada noorsooseaduseks.

Ent niisugune suhtumine pole vastuvõetav kahel põhjusel. Esiteks, kui mitmete aktidega kinnitatud õigused ja kohustused paigutada ühte, siis õiguste ja kohustuste ulatus sellest ei suurene ega vähene. Teiseks, kehtivad õiguslikud seisukohad kajastavad paljuski neid ühiskonnasuhteid, mis tänaseks vajavad ümberkorraldamist. Seetõttu on vaevalt arukas fikseerida seaduses meie maa elu möödunud etapile iseloomulikke ühiskonnasuhteid.

Järelikult on praegu vaja seadust, mis saaks juriidiliseks aluseks õigusaktide läbivaatamisel ja lahendamiseks põhimõtteliselt noorsoo elu tähtsaimad küsimused ühiskonna tännastest vajadustest lähtuvalt.

T. Rumjantseva märgib, et viimase 20 aasta jooksul alustatakse tööd noorsooseaduse projekti kallal juba kolmandat korda. Nii et selle vajadusest on ühiskonnas ammu aru saadud. Sotsioloogide andmeil on selle vastuvõtmise poolt 80% küsitletud erialalistest noortest.

Ümberkorraldused meie maal on tohutud ega ole mõeldavad noorsoo energilise osavõtuga. Et ta aga saaks endale võtta suuri kohustusi, on talle vaja sellekohaseid õigusi.

Kas me ei murra sisse lahtisest uksest? Kehtestab ju NSV Liidu konstitutsiooni seitsmes paragrahv noormeeste ja tütarlaste osavõtu võimaluse riigi ja ühiskonna asjade juhtimisest. Kuid ta ei anna selleks juriidilist garantiid. Tegelikuses on täisvolitused üksnes ÜLKNÜ Keskkomiteel. Komsomolikomiteedel kohtadel on isegi spetsiaalsete noorsooküsimuste otsustamisel vaid nõuandev hääleõigus. Seadusandlikes aktides on lugeda, et «komsomoliorganisatsioon osaleb arutelus...», et midagi võetakse vastu «noorsoo arvamust arvestades...» Ent pigem on need hüvad soovid, mis kedagi millekski ei kohusta.

Kuidas siis kavatakse seadusandlikus korras tõsta komsomoli ja teiste noorsooorganisatsioonide rolli?

S. Puginski näeb seda nii: seadus kohustab selleks, et komsomol tõeliselt lülituks tootmis-

ja sotsiaalsete küsimuste lahendamisse ettevõtetes ja õppeasutustes, et tema hää l kõlaks kaalukalt nõukogudesse saadikukandidaatide esitamisel... Peale selle tasuks fikseerida noorsoo-organisatsioonide õigus korraldada mitmesuguseid ühiskondlik-poliitilisi üritusi, osa võtta ühiskondlikust õmavalitsusest elukohas, majakomiteedest, seltsimehelikest kohtutest...

Küsimusele, kas peetakse silmas ka nn omaalgatuslikke ühendusi, vastas S. Puginski jaatavalt, kuid toonitas seejuures, et mitte kõiki. Neid ühendusi võib jaotada kahte gruppi. Üks, mitte suur, evib antisotsiaalset suunitlust ja on pidevas konfliktis õiguskaitseorganitega. Mõistagi ei saa sellist «omaalgatust» seadustada. Märksa enam on ühendusi, kellel on õigus toetusele. Väga on vaja kindlaks määrata omaalgatuslike ühenduste juriidiline staatus. Oletame, et grupp noorukeid loob oma klubi. Tal peavad olema põhikiri ja programm, ta tuleb registreerida rajooni täitevkomitees, et see kindlustaks talle ruumid ja varustuse. Seni ei anna registreerimine «mitteformaalsetele» tegelikult midagi ja pole imeks panna, et nad enamasti seda väldivad.

Noorsoost rääkides vajaneksid täpsustamist ka selle kategooria eapiirid. Enamik juriste arvavad selleks iga 14.—30. eluaasta vahel. (Pangem tähele lahkevust V. Lukovi seisukohaga!) T. Rumjantseva on aga veendunud, et eapiiri tuleks alandada 12. eluaastale. Muidu ei puuduta noorsooseadus pionieriorganisatsiooni, mis oleks ebaõige.

Meie lugejale on kindlasti kõige huvipakkuvamad uuendused, mis käivad noorukist kooliõpilaste kohta.

T. Rumjantseva on selles suhtes seisukohal, et kindlale juriidilisele alusele tuleb panna lasste omavalitsus. Kõige suuremaks mõõdalaskmiseks peab ta seda, et omavalitsuse kohta pole midagi öeldud ei NSV Liidu ega liiduvabariikide haridusseadusandluse aluses. Näiteks mitte õpetajate soovi, vaid seaduse järgi tuleb õpilaste esindajad lasta õppenõukogu koosolekule. Samuti vajaneks nende esindajate jaoks kirjutada mitte üksnes seadus, vaid kohustus mitte vaikida, vaid kui vaja, siis vaielda, oma kaaslaste huvide eest seista. Seejuures oleks vahest tulus meenutada, et 1920. aastail vastavalt 1918. a kinnitatud «Ühtse töökooli põhimäärusele» eksisteerisid praeguste õppenõukogude asemel koolinõukogud, kuhu koos õpetajate, üldsuse esindajate ja lastevanematega kuulusid ka õpilased 12. eluaastast alates. Niisuguste taasloomist toetas ka NLKP Keskkomitee veebruaripleenum. (Koolinõukogud olid kirjas ka üldhariduskooli põhimääruse projektis. Nii et hea uus vana!)

Kui praegu kutsume õpilasi vaidlema, ei tohi unustada, et kaua aastaid oleme neile sisendaud kui aksioomi, et õpetajal on alati õigus. See väär seisukoht lubas ja õigustas täiskasvanu omavoli. Vajalike kaitsegarantiid-

deta õpetaja ebaõiglase viha eest jäävad nood üleskutsed õhku rippuma. Seetõttu ütles T. Rumjantseva end koos oma paljude kolleegidega välja astuvat selle eest, et noorsooseadus tagaks kollektiivile (nt klassile) ja igale õpilasele õiguse konflikti korral kooli juhtkonna või kellegagi pedagoogidest pööruda nõukogude võimuorganite poole. See seab täiskasvanud ja noored võrdsetesse õigustingimustesse.

Omaette probleem on, kas noorsooseaduses peab kajastuma ka pionieriorganisatsiooni staatus. T. Rumjantseva selgitab, et selles suhtes on erinevaid seisukohti. Osa spetsialiste arvab, et piisab üleliidulise pionieriorganisatsiooni põhimäärusest ja sellega seotuvatest punktidest ÜLKNÜ põhikirjas... Tema isikliku veendumuse kohaselt ei tohi lubada, et palju miljonilise lasteorganisatsiooni õigused ja kohustused jäävad noorsooseaduses fikseerimata. Õpetlik on teiste sotsialismimaade kogemus. Näiteks Kuubas on noorsooseaduse koodeksis täpselt kindlaks määratud pioniereide kohta käivad normid. See tõstab liikumise autoriteeti. Liiatigi, kas oleks loogiline, et noorsooseadus kehtib küll kooliõpilastele, aga neile kui pioniereidele — mitte.

Vaieldamatult vajavad muutmist tööõpetuse ja -kasvatuse õiguslikud tingimused. T. Rumjantseva arvamust mööda vajaneb kool vabastada kutseõpetusest. Kuid ta on selle poolt, et kohustada kooli andma noorukile juba 8. (9.) klassi lõpuks kindlad tööharjumused. S. Puginski näeb praeguse töökasvatuse häda selles, et see on nõrgalt seotud elu vajadustega, tänapäeva majandusliku mõtlemisega, uue majandusmehhanismiga. Katsed seda seost korrastada astuvad tihtilugu vastuollu seadusandlusega, mis väga kitsendab kuni 15aastaste kodanike tööerakendamist. Ta paneb ette seda eatsensust alandada, kusjuures on teada, et sellele on vastuseisjaid. Nood väidavad, nagu loovutaksime revolutsiooni kättevõidetud — naaseme laste töö ekspluateerimisele. Kuid mis ekspluateerimisest saab juttu olla, kui keegi ega miski lapsi tööle ei sunni. Kõne all on vaid luba töötada omal soovil ja tervisele kahju toomata.

Et pöörduksime näoga tegeliku elu poole, tuleks seadusega kinnitada kooli õigus sõlmida lepinguid ettevõtetega valmistamaks toodangut koolitöökodades ettevõtete eraldatud materjalidest ja toorainest. Õpilaste valmistatud tooted arvestatagu ettevõtte plaani ja realiseeritagu kaubandusvõrgu kaudu.

On ka teine kooperasiiooni liik, millest räägitakse NSV Liidu riikliku ettevõtte

seaduses: ühiste õppe-tootmiskoondiste loomine lepingulisel alusel. Need erinevad oma ideelt praegustest õppe-tootmiskombinaatidest, nende tegevus rajaneb isemajandamisel. Laste töö tasustatakse aga antud tehases või vabrikus kehtivate hinnete alusel.

Kui meenutada ajalehes «Moskovskije Novosti» avaldatut, siis ei ole kõik noored ja noorukid noorsooseaduse vajalikkuses veendunud. Ons seda siis ikkagi vaja?

T. Rumjantseva meelest pole kahtlust, et seadust, mis arvestab noorsoo kõigi sotsiaalsete ja eagruppide huve, on vaja. Kuid mõistagi siis, kui sellega täielikus kooskõlas ilmuvad ka niisugused dokumendid, nagu komsomoli ja kooli põhikiri. Ning loomulikult ei tohi ta mingil juhul endas kätkeeda iganenud, ebapiisavalt demokraatlikke seisukohti.

#### VAHETAME MÕTTEID

Ajakirja «Molodoi Kommunist» k.a septembrinumbri kutsutakse lugejaid mõttevahetu- sele.

XIX üleliidulisel parteikonverentsil öeldi, et praegusoludes peavad NLKP ja riik evima läbimõeldud terviklikku noorsoopoliitikat. Nõukogude ühiskonna demokratiseerimisel peab niisuguse poliitika ja selle realiseerimise mehhanismide väljatöötamine olema mitte üksnes partei- ja riigiorganite, vaid noorsooõlduse, komsomoli, kõigi nende asi, kes noorsooga vahetult suhtlevad.

«Molodoi Kommunisti» toimetuse alustab järgmise aasta esimesest numbrist diskussiooni teemal «Noorsugu kui ühiskondlik probleem». Loodetakse, et vaba arvamustevahetus aitab kaasa tänapäevase noorsoopoliitika ja noorsooseaduse väljatöötamisele.

Väitluseks pakutakse välja järgmised teemad.

Missugused on arvamused selle kohta, mida peab endast kujutama partei ja riigi ajakohane noorsoopoliitika: selle põhimõtted, sisu, realiseerimise mehhanismid — juriidilised, majanduslikud, poliitilised?

Noorsugu on mitmepalgeline — missuguse- sena näeme tema praegust palet, tema ise- ärasusi ja millest on need tingitud?

Missugune on noorsoo tegelik roll meie maa ühiskondlik-poliitilises, sotsiaal- majanduslikus ja kultuurielus?

Kas ta õigused on piisavalt tagatud? Kui ei, siis milles see konkreetselt avaldub? Mis- sugused peavad olema kaitse garantiid?

Mida on vaja teha, et noorsoo tohutu potentsiaal, tema energia ja novaatorlik vaim suunata perestroika liinile, aidata tal täies ulatuses ilmutada oma võimeid nii meie

revolutsiooni edukaks jätkamiseks kui ka eneseteostuseks?

Kuidas hindame noorsoo poliitilisust, tema suhtumist sotsialistlikesse väärtustesse?

Kui kõrge on noorte hulgas sõnade «revolutsioon», «sotsialism», «kommunism», «partei», «komsomol», «revolutsionäär», «kommunist», «kommunistlik noor», «patriotism», «internatsionalism», «kõlblus», «vastutus», «printsipiaalsus», «ausus», «headus», «seltsimehelikkus» autoriteet?

Milles näeme praeguses töös noortega mõõdalaskmisi, puudusi ja vigu ning kuidas neist jagu saada?

Mida mõtleme noorsoo vastutustundest enda, oma tänase ja homse päeva, kodumaa tuleviku ees?

Kuidas hindame noorsoo sotsiaalset arengut, tema ühiskondlikku ja poliitilist aktiivsust pärast 1985. a aprilli?

Mispärast kohati nii vaevaliselt ja aeglaselt lahenduvad (ja vahel ei lahendugi) noorsoo elu, töö ja tegevuse probleemid, kuidas nende realiseerimist intensiivistada?

Noorsooga seoses võib praegu kuulda mõisteid: krititsism, negativism, vaimsusetus, anarhism, infantiilsus, künism jt. Mida sellest arvata?

Noorsugu — komsomol — partei. Mida uut on kolm viimast aastat sellesse ajaloolisse seosesse toonud?

Veel mõned aastad tagasi me isegi ei oletanud, kui mitmekesine saab meie maal olema noorsooliikumine. Tegelikult leidis aset selle organisatsiooniline ümberkorraldus. Arvamused liikumise praegusseisu ja perspektiivide kohta.

Pölvkondade dialoog. Missugusena seda näeme?

Kuidas muuta efektiivsemaks noorsooteadust?

Tore oleks, kui eespool nimetatud teemade valdkond erutaks ka Eestimaa noori ja veterane, teadlasi ja praktikuid, partei- ja komsomolitöötajaid, «rahulolijaid» ja «rahulolematuid», kellele meiegi pedagoogikaväljaanded lahkelt trükiruumi lubavad.

Noorsooprobleeme tutvustas  
HELGI ROOTS



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

### Sotsiomeetriline test õpetajate kollektiivi tundmaõppimisel\*

TIIU TEESALU,  
Tabasalu keskkooli õpetaja, TPedI vanemõpetaja

Viimastel aastatel on üha sagedamini haka tud rääkima õpilasisiksusest. Ja see on hea. Praeguses hariduselus ei tohi aga kõrvale jätta õpetajaisiksust. Sageli määrab õpetaja eeskuju koolis, missuguseks kujuneb õpilane.

Psühholoogide väitel koosneb õpetajatöö ligi kaheksast komponendist. Nende hulgast tõusevad esile kolm: teadmised (mendeta õpetaja olla ei saa), metoodika (oskus teadmisi edasi anda) ning sotsiaalpsühholoogiline külg. Seda viimast tihtipeale kool ei tunneta. Teatakse, kuidas õpetaja tundi annab, kas käib koosolekutel ja seminaridel. Vaateväljalt jäävad kõrvale suhted teiste õpetajate, juhtkonna, õpilaste ja lastevanematega.

Kollektiivi nägu ja siseõhkkond kujunevad inimestevahelistest suhetest kollektiivis. Sotsioloogilised uurimused on näidanud, et konfliktid ning nendele järgnevad pinged raikavad kuni 15% tööajast.

Sellest, millises tasakaalus on tööalased ja mitteametlikud suhted, oleneb õpetajaspere ühtsus ning mõjujõud. Veelgi enam: õpetajakollektiiv kujutab endast enamiku õpilaste silmis täiskasvanute töökollektiivi mudelit üldse.

\* Uurimus on tehtud suure Tallinna keskkooli klassi- ja koolivälise töö organisatorina.



Kokkuvõtte tegemisel jäi ringi keskele neli õpetajat, kellel oli kõige enam positiivseid valikuid. Tasub mõelda, miks just nemad? On nad ka juhinateurid või toimus valik mingitel subjektiivsetel või emotsionaalsetel kaalutlustel? Teise ringi (hea asend kollektiivis) jäi 11, kolmandasse (keskmine asend) 16 ja viimasesse ringi (halb asend) 9 õpetajat.

Kõige suuremat huvi peaks pakkuma sisesse (väga hea asend) ja välisesse (halb asend) ringi jäänud õpetajad. Mõne aja möödudes peaks järgnema neile uus test.

Missugust materjali andis see uurimus? Põnevust ja mõtlemist kui palju!

Näiteks, miks kolm kaaslast, kes andsid Tammele (nimetame õpetajaid anonüümsete perekonnanimedega) kõige rohkem positiivseid valikuid, olid ise omakorda staarideks kollektiivisestest rühmitustes? Miks sai Tamm kõige rohkem negatiivseid valikuid teiselt rühmalt (hea asend) ja kõige rohkem positiivseid neljandalt rühmalt (halb asend)?

Vaadeldavas kollektiivis oli näiteks staar Tamm, keskmise positsiooniga Saar, Kurvits, Jõgi ja Tedre. Kõige halvem on Metsa ja Rebase seis.

Kus on võti nende mõistatuste lahendamiseks? Kuidas tõsta «tõrjutute» positsiooni või mida teha, et hoiak nende suhtes kollektiivis muutuks? Ja kas oleneb see ainult kollektiivist?

Huvipakkuvad on ka tehtud valikute iseloom ja arv. Nii näeme, et kõige rohkem positiivseid valikuid teistele on andnud Karu, kõige enam negatiivseid Pöder. Metsal on aga oma kollektiivi liikmetega täiesti ükskõiksed suhted.

Kirjeldatud meetodi põhjal saab esmase pildi uuritavas N kollektiivis valitsevast isiklike suhete süsteemist. Selle põhjal võib edaspidi muuta ja suunata kollektiivi ja kooli elu. Vastutusrikkamad kooliüritused ja muud ettevõtmised saab usaldada gruppidele, kelle liikmed omavahel paremini sobivad. Nõnda tungib uurija üha sügavamale inimsuhete sfääri, mis tal uues kollektiivis on veel tundmata.

Antud uurimus ei andnud lõplikku vastust. See ei olnudki eesmärgiks. Liiga ennatlik oleks seda soovida nii värskes kollektiivis. Piisava ettekujutuse sai uurija ka kaudse valiku puhul. Mõnede katseisikutega oleks vaja edaspidi teha psühodiagnostiline uurimus. Huvipakkuvaid andmeid saadi igal juhul! Elurõõmsa, terve ja püsiva kollektiivi loomisel oleks niisugune töö koolijuhile hädavajalik. Mida paremini tunneb koolijuht oma alluvaid ja kolleege, seda kergem on tal koolielu juhtida ja seda kindlamini tunneb ta end ka ise.

## Mittepärilik pärilikkus II

TOIVO ORAV,  
bioloogiadoktor

### 2 TABU

Sa ei pea himustama oma ligimese koda; sa ei pea himustama oma ligimese naist, ei tema sulast ega ta ümmardajat, ei tema härga ega ta eeslit ega mingisugust, mis su ligimese päralt on!

MOOSESE II, 20, 17.

Artikli esimeses osas tuli meil üpris sageli kokku puutuda loodusliku valiku toimega. Tegehikult on ta ju määranud liikide saatust kogu orgaanilise maailma arengu vältel. Valiku toime ei ole ühene, ta viib kauged liigid sarnasteks ja lahutab ühe liigi erinevateks vormideks. Loodusliku valiku kommetest ja meetoditest on eesti keeles huvitavalt kirjutanud H. Kallak («Elusa looduse evolutsioonist», 1970. a), aga ka hilisemas raamatus «Darvinism, selle eelkäijad ja edendajad» (1984. a).

Sellest ajast peale, kui inimahv läks üle või õigemini hakkas üle minema püstisele eluviisile, hakkas ta alluma eriti karmile valikule. Selle teesi otseseks tõestuseks on edasiste muutuste kiirus. Teiseks tõestuseks on see, et looduslik valik alati teravdub kriitilistes situatsioonides (näljad, taudid, sõjad), kus säilib tugevam ja tervem osa, mis paneb aluse kiirele taaspaljunemisele: näit taastus meil 1710.—1712. a katku ja nälja järel rahvaarv Põhjasõja-eelsele tasemele 30—40 aasta jooksul. Inimese arengutee alguses olid kriitilised situatsioonid aga sagedased.

Inimese esivanemate kujunemise algperioodil pidi valik olema jäik veel ühel põhjusel — lähtepopulatsioon ei saanud olla kuigi arvukas. Praeguseeni ei ole antropoloogidel üksmeelt küsimuses, kas inimene on kujunenud ühest lähtepopulatsioonist (monofüleetiliselt) või mitmest (polüfüleetiliselt). Sellesse küsimusse on sekkunud ka poliitilised emotsioonid — teist seisukohta kaitseb rühm USA teadlasi ja LAV antropoloogid (I. D. Hofmeyr jt), teadagi miks — sel juhul oleks erinevad rassid tekkinud eraldi. Samal ajal on aga just USA teadlased eesotsas evolutsioonigeneetika ühe liidri R. Lewontiniga, kelle raamat «Evolutsiooni geneetilised alused» on tõlgitud ka vene keelde ja meie geneetikute nn lauaraamatuks, andnud veenvaid tõestusi,

et kogu geneetiline mitmekesisus on terve inimsoo vahel ühtlaselt jaotatud kõigis Maakeras osades, teiste sõnadega (M. Blanci näide\*), prantslane võib omada rohkem ühiseid geene senegallase või vietnamlasega kui teise prantslasega.

Meie arutelu seisukohalt ei ole isegi eriti oluline, kas inimese esivanem kujunes ühes, kolmes või kolmekümnes kohas, sest selge on see, et lähtepopulatsioonid ei saanud ühelgi juhul olla kuigi suured. Veel väiksemad olid populatsioonisisesed paljunemiserühmad. See aga tähendab, et sugulusaretuse aste oli kõrge. Selle küsimusega tuleb looduslikul valikul tegelda küllalt sageli ja tal on selle lahendamiseks mitmesuguseid taktikaid, näiteks tüüpiline isaloomade vahetus karjades jõuproovide teel, aga see meetod on väheefektiivne, kuna uus isaloom on samuti samast karjast.

Kõige primitiivsemate abielutabude tundmise eest oleme tänu võlgu kahele möödunud sajandi suurele uurijale — ameerika etnograafile Lewis H. Morganile, kes pikki aastaid elas lapsedatuna irokeeside hulgas, jälgides omainimesena nende elu ja tavasid, ja inglise misjonärile L. Fisonile, kes uuris primitiivset rühmaabielu Austraalia pärismaalaste juures. Ja kolmandale mehele oleme tänu võlgu nende kahe tööde laiale avalikkusele tutvustamise ja lahtimõtestamise eest. Seda tegi F. Engels teoses «Perekonna, eraomanduse ja riigi tekkimine».

Morganile kuulub idee, mis on leidnud kinnitust nüüdisaja uurijate töödes ning eelnenud artiklis meenutatud: ahvinimesed ja primitiivsed inimesed säilisid suurte röövlomade ja teiste ohtude keskel ainult tänu sellele, et püstise kehahoiaku kõrval säilitasid puudel ronimise võime. Seda oli vaja seni, kuni täiustasid kollektiivse tegutsemise oskused, ilmus inimese alalise saatjana tuli ja elupaik muutus turvalisemaks (koobas, onn, tara). Meenutagem arvamuste muutumist primaatide sugupuu osas ja jõuame järeldusele, et looduslik valik säilitas tagasimineku võimaluse puisele eluviisile juba tekkinud kohastumiste taandarenemisega ja seda ka kasutas.

Kõige primitiivsema rühmaabielu vormi leidis L. Fison Lõuna-Austraalias Mount Gambieri piirkonnas, kus kogu hõim jagunes kahte klassi — kroki ja kumite. Üks klass tervikuna loeti olevat kollektiivses abielus teise klassiga. Järelikult on iga kroki mehele õiguspäraseks naiseks kõik kumite naised, kaasa arvatud ta enda tütreid, kuna need ema järgi on kumited. See süsteem on esimeseks sammuks veresuguluspaljunemise nõrgendamisel. Järgmise sammu leiame kamilaroide juures New-South-Walesis Darlingi jõe äärsel, kus kumbki algne klass on jagunenud neljaks ja igaüks neist neljast on jällegi

tervikuna abielus teatud teise klassiga. Sõltuvalt sellest, kas ema kuulus esimesse või teise klassi, satuvad lapsed kas kolmandasse või neljandasse klassi jne. Keda see perekonnasüsteemi täiustumine huvitab, võib tutvuda vahetult F. Englsi raamatuga, kus materjal peale teadusliku täpsuse on esitatud ka väga huvitavalt.

Meid huvitab aga probleem, kuidas loodusliku valiku toimet hakkavad kinnistuma need alul äärmiselt lihtsad, hiljem aga vägagi komplitseeritud paljunemissüsteemid. Milline jõud hoiab krokid käitumas just kumite mehe-na? Selle üle saame otsustada ainult *a priori*, kuna Fisoni vaatlused tehti juba arenenud vaimuilмага ja keerulise ettekujutuste süsteemiga aborigeenidel. Ürginimese primitiivse astme abstraktse ettekujutamise võime pidi olema äärmiselt nõrgalt välja kujunenud. See, «kes kehtestas keelud», pidi olema väga lähedane. Mitmesugused vaimud, tõenäoliselt ka tootemiloomad, olid selle arenguastme jaoks liiga keerulised. Viimased ilmuvad aga küllalt varsti, sest näiteks Fisoni kirjeldatud Brühmaline abielu on teiste autorite poolt täheldatud ka tootemilises esituses — iga rühm erineva looma nimetuse all, kusjuures näiteks «karu lastel» oli ka karu küttimine ja karuliha söömine keelatud.

Nähtavasti oli siiski primitiivseimaks tabu kinnistamise vormiks esivanemate kultus kui reaalselt motiveeritavaim, sest «elupoliitika» oli tugeva liidri poliitika. Sisuliselt käis ka loodusliku valiku toime üle tugeva liidri, kes oli võimeline üle elama rasked ajad, haigused (valik looduslikule immuunsusele), loomade ja teiste suguharude kallaletungid (vaimsed ja füüsilised eeldused) ja jätma endast palju järglasi. Ja nii selgub ühel päeval seltsingule, et nad on kõik Valge Kotka lapsed 3.—5. põlvkonnast. Valge Kotkas on reaalsus, kuna 3. põlvkond mäletab teda veel hästi ja jutustab temast oma järglastele. Läheb mööda veel mõni põlvkond ja järjekordne liider (võib-olla ilmub selleks ajaks ka targa või nõia funktsioon, kuigi tõenäolisemalt esineb selles osas veel pealik või lihtsalt seltsingu vanemad liikmed) räägib: «Me oleme sellepärast nii tugevad ja võimsad, et me oleme Valge Kotka lapsed ja tema käskis hoida lahus krokid ja kumited.» Lihtsuse mõttes jätkame sama situatsiooniga — möödub kümme põlvkonda ja nõid räägib: «Meie esiisa, Suur Valge Kotkas, lendas siia kahe parvega, üks oli kroki ja teine kumite. Kes seda korda rikkus, aeti parvest ära ja pidi surema.» Valge Kotkas kaotas reaalse näo ja muutus tootemiks; ilmus ähvardusega kinnistatud tabu. Ähvarduse tegelikku eest hakkasid hoolitsema vastavad ametimehed.

Et oleks selge, millest räägitakse, ei tähista ma ürgkogukondliku perioodi uskumusi, tabusid ja rituaale religioonina, vaid jätan selle nimetuse suure religioonidele, millele lähene mine tuleb eraldi ette võtta, varudes eelnevalt maksimumi pieteeti ja objektiivsust. Et aga

\* Autor hoidub ruumi kokkuhoiu mõttes teadlikult viitamast neile allikatele, mis lugemisele praktiliselt kättesaamatud on.

aupaklikult tuleb suhtuda ka kogukondliku korra tabude süsteemi, näitaksin lugejale Lõuna-Ameerika indiaanlaste seksuaaltabude varal. See näide ei ole valitud aja moega kaasa minnes, vaid meie käsutuses on poola teadlaste poolt saadud ja R. Noconi üldistatud rikkalik faktiline materjal. Sealjuures on uurimused läbi viidud sõjajärgsel perioodil, mis näitab nende tabude erakordset vitaalsust.

Tabude süsteemi võib vaadelda kahes osas: bioloogilis-füsioloogiliselt motiveeritud ja «ideoloogiliselt» motiveeritud tabudena. Esimesed on seoses menstruaaltsiooni, raseduse, sünnituse ja rinnaga toitmiselega. Selle põhjuseks on nähtavasti kartus kutsuda esile raseduse katkemist või hoida imetava ema tervist. Coroado ja Chaco suguharudel algas suguelukeeld raseduse esimestest tunnustest, Trumai suguharus raseduse viimastel kuudel ja kestis seni, kuni laps tegi oma esimesed sammud. Imetamisaegne keeld esines kõigil suguharudel, kuid oli vägagi erineva pikkusega: suguharul Alacaluf 2 ja Onal 6 nädalat, teise äärmusena Chamacocol 2 ja Nambicuual 3 aastat, kusjuures viimaste naised ka tõesti nii kaua imetasid. Indiaanlaste endi jaoks ei saanud see tabu olla mõtestatud järgmise raseduse edasilükkamisega, kuna nad ei osanud seostada suguuhet rasedusega — uue elu initsieerijaks oli nende jaoks maagia. Küll aga on täiesti ilmne loodusliku valiku mehhanism, mis toetas hilist imetamist ja rasestumist. Selge on, et paljude selle süsteemi tabude varjul (ka keerulises initsiatsiooni-tabude süsteemis) peitusid tänapäevases mõttes elementaarse hügieeni reeglid.

Teise rühma tabudest kõlavad mõned üsna nüüdisaegselt ja on hästi mõistetavad, nagu näiteks rea suguharude sugulise karskuse nõue enne sõjakäiku. Siin on küsimus vaimse ja füüsilise jõu kokkuhoius, aga ka orbude sünni vältimises. Indiaanlaste oma seletus oli: see on väga ohtlik, need võivad surma saada. Suguline karskus oli enne religioosseid pidustusi, eriti surnute ja esivanemate päevi, samuti pidid seda pidama naised, kes valmisid pidustusteks alkohoolset jooki.

Eraldi süsteemid olid noorte jaoks, kusjuures vägagi komplitseeritud initsiatsioonikombed on enamasti meie jaoks pöördumatult kaduma läinud, kuna need olid hõimude kõige salajasemad tabud. Tuleb igati nõus olla ENE autoriga, kes arvab, et initsiatsioon on «klasside-eelse ühiskonna tähtsaim sotsiaalne institutsioon» (3. kd, lk 179). Sisuliselt on initsiatsioon kohustusliku üldise alghariduse esimene, küll primitiivne, aga kontsentreeritud vorm. Seda lauset tuleb lugeda mitte ironia, vaid respektiga, kuna selle aja õpetaja (ükskõik, mis nime all ta ka esines) raudne autoriteet, hõimu tabude süsteemi ja initsiatsiooni rituaalide autoriteet oli meie jaoks midagi uskumatut.

Kui detailseks tabud jõuda võivad, näitas jällegi L. Morgan. Irokeesidel olid üpris jäigad sugulusabielude piirangud. Nende keeldude

ulatus oli kaunis lai. Irokeesidel ja enamikul teistel nendega võrdsel barbaarsuse astmel olevail indiaanlastel oli abielu keelatud kõigi veresugulaste vahel. Nende sugulaste süsteem aga loetles mitusada erinevat tüüpi. Suguharu piiratud mahu juures hakkas see suunama paarabielu tekkele.

Tabude süsteemid hakkavad võtma kultuslikku iseloomu. Vara on rääkida mono-teistlikest suurreligioonidest, nende ilmumiseni kulub veel tuhandeid ja kümneid tuhandeid aastaid, millele tuleb sisu anda. Liiatigi oli sel ajal nii palju jumalaid ja jumalakesi, kuidas siis jätta need tähelepanuta? Küllap ka meie sõber Suur Valge Kotkas jõudis saada mõne hõimu või isegi hõimuliidu lokaaljumaluseks. Hõimu jumal pidi sanktsioneerima hõimu tabud ja neile jõu tagama (ladina *sanctio*—kinnitama ja *sanctus*—püha tuletuvad ühest tüvest). Ja kui kättimisalad hakkasid kattuma või hõimude vahel naiste pärast tülid tulid, siis olenes tulemus tolleaegsete inimeste arvates eelkõige sellest, kelle jumalad olid vägevamad. See jutt pole fantaasia, vaid tugineb dokumenteeritud kirjanikuslikule allikale «Iliase» näol. Selleks, et anda võitu ühele või teisele kangelasele, oli vaja jumalale tuua ohvriande (isegi omad normatiivid olid olemas) ja võidu puhuks tuli lubada veel suuremaid. Ja üldse olid helleenide jumalad üks rabeleja ja kakkulihimuline rahvas, liiderlikkusest rääkimata. Isa Zeus ei tulnud kuidagi toime oma naiste, armukeste ja tütardega, igaühel neist olid vaenulikes leerides oma sümpaatiad ja nende abistamiseks kasutati küllalt ebakorrektsed võtteid.

Veel huvitavam on jumalatevahelist konkurentsi jälgida Odüsseuse eksirännakutel, eriti aga praktiliselt samatüübilist situatsiooni esitavas Aenease põgenemiseepöös Vergiliuse eepose «Aeneis» esimeses pooles. Vergiliuse esituslaad on huvitavam, situatsioonid põnevamad ja jumalaid poole rohkem. Väike-Aasia rannalt lääne poole liikudes, kust Aenease rahvas krahmab kõige hädavajalikumate elutarvete kõrval kaasa vaid jumalakujud, hakkavad Kreeka jumalad järjest asenduma Rooma omadega, nii et Aeneaski lahkus Troojast Aphrodite pojana, jõudis aga Latiumi juba Venuse pojana. Tee pealgi on igal saarel, igal rannikualal omad jumalad.

«Iliase» kirjapanija elas arvatavasti 8. saj e.m.a. Eepose loomisel kasutas Homeros aga kangelasmüüte ja -laule, mis pärinevad vähemalt II aastatuhande I poolest e.m.a., mil vanakreeka hõimud tungisid Vahemeremaa-dele. Mis meid siin huvitab, on järjekordne samm edasi tabude süsteemi müstikas — Homeroose kangelased (vähemalt tähtsamad neist) on sageli jumalate ja inimeste vaheliste sugutööde tulemused, kusjuures ei saa öelda, et jumaliku abielurikkujana oleks eelistatud üht või teist sugupoolt — nii oli Achilleusel jumalannast ema (Thetis); Trooja sõja tüliobjekt, maailma ilusaim naine Helena aga

Zeusi enda ja kuninganna Leda tütar. Idee valitsejate jumalikust päritolust on aga nähtavasti märksa vanem, igatahes vanem kui egiptuse vanimad raidkirjad, mis pärinevad ca aastast 3000 e.m.a. Nähtavasti on see seotud spetsiaalse usuteenrite kihistise tekkega, kes midu oma olemasolu pealike resp valitsejate võimu kindlustamisel ei õigustanud. Egiptuse preestrid olid nähtavasti esimesed, kes julgesid oma valitsejatele-vaarao-dele omistada mitte ainult pool- vaid täisjumaliku päritolu. Idee osutus väga viljakaks ja haruldaseks konservatiivseks, püsides peaaegu meie päevini, mil jumaliku mikaado nimega huultel läksid surematust taotlema kamikadzed.

Ja ongi käes aeg jätta hüvasti Suure Valge Kotkaga. Ta võib säilida veel kaua-kaua kusagil tsivilisatsiooni ääremaal, kuid ta järeltulijate mõnesajaliikmeline suguharu ei suudaks kuidagi konkureerida vanakreeka linnriikide või Egiptuse noomidega, mille eksisteerimine sai alguse tõenäoliselt juba V aastatuhandel e.m.a. Seda mitte ainult viimaste sadu kordi suurema rahvaarvu, vaid ka hoopis keerulisema tabudé süsteemi poolest, mis esmakordselt hakkavad omandama süstematiseeritud seaduste ilmet.

Maailmaajaloo esimesed riigid kujunevad suurte jõgede orgudes. Jõgi on ühendaja, vete kasutamine sunnib ühisele tegevusele, mis suurendab loodusliku toodanguprodukte, viib paigalisele eluviisile ja annab elule stabiilsuse, esmakordselt teatud turvalisuse. Jõel on ühtsed ja tugevad jumalad. Olümpose elunautijate kari lahutab Kreeka linnriike, Osiris ja Amon-Re seovad. Osiris on kirjalike allikate esimene jumal, kes asub kaitsma tugevat monogaamset perekonda. Asjalikel jumalatel on asjalikud preestrid, kes oskavad jälgida maailma nähtusi ja kujutavad endast sisuliselt esimest teadlaste kasti. Äärmise täpsusega arvutavad-ennustavad nad Niiluse üleujutusi, tösi küll, tehes näo, et ka nemad mängivad veetõususe osa ja sidudes selle rituaalide paksu rüüsse. Rituaalid ei riku aga vett, vett rikub rituaalide puudumine, pühadustunde kadumine. Kristlaste Jordanit poleks keegi julgenud rüvetada — kui aga ristimisvesi jõest vaagnasse viidi, kadus ka rituaalne respekt, kadus TABU. Ja tulemus on saastatud Rein ja Volga, sõna otseses mõttes täistehtud Pärnu Emajõgi (keskajal nimetati Pärnu jõge Emajõeaks). Kõik need jõed olid omal ajal pühad (ei ole lohuuseks see, et ka Jordani jõel on elektrijaamad).

IV aastatuhande II poolel kujunes noomidest kaks küllaltki suurt riiki — Alam-Egiptus Niiluse deltas ja lõuna pool Ülem-Egiptus. Umbes aastal 3000 e.m.a ühendas Menes nad üheks riigiks. Peatselt kujunes välja ka jumal-valitseja — Horos. Kuna aga ka vaarao tunnistati jumalaks (see peegeldus isegi paljunemissüsteemis — vaarao tohtis abielluda ainult teise jumala — oma õega), oli preestritele kasulik püstitada oma, piiramatu

võimuga jumal, kelleks sai Amon-Re. Veel ei olnud ta ainujumal, veel sallis enda kõrval teisi jumalaid. Jumalat üritati vahel isegi kukutada, näiteks vaarao Amenhotep IV ajal kehtestati dekreedid korras Atoni kultus riigireligioonina. Ei läinud läbi, Amoni pooldajaskond oli tugevam, vaarao järglaste ajal tehti kord jälle majja.

Egiptuse jumalatel oli üks väike viga: kõige oma vägevuse peale vaatama olid nad lokaaljumalad — Niiluse jumalad. Nende seadused ja rituaalid olid Niiluse riigi seadused ja rituaalid. Oli vaja globaaljumalat, kes ütleks taevaste sarvehelide saatel: «Sul ei pea olema teisi jumalaid minu kõrval.»

Selliseks jumalaks sai heebrealaste Jahve, kelle nime ei tohtinud pruukida (nii on esialgne formuleering, hilisem, kristlik kõlab «ilmaasjata suhu võtta»). Ainujumala üheks esimeseks tegevuseks sai seaduste andmine. Ainujumala seadused kasvõi kümne käsu näol on inimkonna pika aja kogemuse süntees, on üldinimlikud; suur osa nende mõttest on välja jõudnud nüüdisaja moraalinii. Ka Jahvel ei olnud kerge ainujumalana, isegi oma, iisraeli rahvas üritas pidevalt käske rikkuda ja vanade tabude juurde tagasi pöörata. Kuid uus usk jäi võitjaks, kuna aeg globaalsuuku oli küps ja usul oli oma Mooses. Mooseste osa inimkonna ajaloo on tohutu.

Ja nüüd on lugejal õigus küsida, miks autor, kitsa erialaga bioloog-geneetik, lubab endale filosoferida üldinimlike tõdede ja tabude üle ja järelda ringi mööda antiikmütoloogiat, unustades tükiks ajaks isegi loodusliku valiku ja ammu-ammu unustanud artikli pealkirja? Lahtised otsad veaksin sõlme tsükli viimases artiklis, kuna aga selleni läheb veel terve kuu aega, siis luban endale päris lühida selgituse.

Võib-olla on laias mõttes loodusteadlastest kosmoloogidel kõige rohkem õigust ja põhjust arutleda Maailma Vaimust, Arengu Algpõhjusest ja muust sellisest. Bioloogide kirevas kohordis on aga nähtavasti geneetikud selleks suurima soodumusega. Geneetikud on oma olemuselt fatalistid: selleks sunnib elu universaalse määraja — geeni — olemasolu. Teades, et nii keeruline nähtus kui inimelu on vähemalt toimuvate sündmuste pooles ulatuses ette määratud eelmiste põlvkondade vahetu materiaalse pärandi poolt, kujuneb selle pärandi fетиiseerimine üpris loogiliseks.

Teoreetilise teaduse vastaste väljaastumiste esimene laine NSV Liidus, mis algas juba 1920. aastate lõpul, jagas viivitamatult ära noore teaduse õrna külje. Juba 1930. a kirjutas professor S. Kovalevski ajakirjas «Коневодство и коннозаводство»: «Geneeteooria viib orgaanilise maailma «looja» s.t jumala tunnistamiseni.» Ja mitmed T. Lössenko lähedastest kasutasid hiljemgi seda nii mugavat süüdistust geneetikute positsioone rünnates.

Geneetikute endi suhtumisest «mittegeneeteiliselt determineeritud» süsteemidesse vestleksime pikemalt järgmisel korral.



## Üldhariduskoolide õpetajate liikuvus

**HILJA TOMBU,**  
**Üleliidulise Kutsehariduse Juhtivate**  
**Töötajate ja Spetsialistide KTI**  
**Tallinna filiaali direktori asetäitja**

Koolisüsteemi pahede üheks peapõhjuseks loetakse õpetajate ebapüsivust. Väljaspool kooli töötavat pedagoogilise haridusega inimest peetakse küllalt üksmeelselt reeturiks: ta on loobunud oma ametist, petnud aatekaaslasipedagooge, kes teda õpetajakutseks ette valmistasid ja missioonitunnet sisendasid, reetnud kolleegid-õpetajad, kes kõigist raskustest hoolimata töötavad koolis, ja siirdunud teisele tööle — s.o kergemat elu otsima. Kõige sellega on ta tekitanud suurt kahju ühiskonnale, sest tema ettevalmistamiseks on raisatud riigi raha ja koolides tuntakse õpetajatest puudust, kuigi pedagoogikutsega inimesi on piisavalt.

Esmapilgul tundub selles arutluses kõik omal kohal olevat, seda enam, et vaevast leidub koolis keegi, kellele selline mõttekäik tuttav ei oleks. Arutluse toesust kinnitavad faktid: kahe aasta jooksul, 1984/85. õppeaastast kuni 1986/87. õppeaastani lahkus koolist 22,4% õpetajate üldarvust, juurde tuli 31,4%. Kui nimetada lahkunud ja juurdetulnud õpetajate arvude summat õpetajate liikuvuseks, siis on see nende aastate jooksul 53,8%. Öelda, et mõnel teisel kutsealal (näiteks ehitajate puhul) on liikuvus veel suurem, tähendaks võrrelda võrreldamatuid nähtusi. Küll aga tasub sügavamalt uurida, mida kujutab endast õpetajate liikuvus.

Alustame oma koolist lahkunud õpetajatest. Nende hulgas on:

- õpetajatöö lõpetanud, peamiselt pensionärid;
- teise kooli üleminejad (muudatuste tõttu koolivõrgus ja muudel põhjustel);
- ajutiselt teisele tööle siirdunud;
- õpetajakutse hüljajad.

Igaühest neist jääb kooli tühi koht, mis tuleb täita uue õpetajaga. Ühtmoodi eri õpetajate koolist lahkumist ometi hinnata ei saa, sest kolmel esimesel juhul pole kindel isegi see, kas õpetaja ise üldse tahtis ära minna või kujunesid hoopis asjaolud sellisteks, et tal tuli seda teha.

Meie uurimus, mille metoodika oli kirjeldatud «Nõukogude Kooli» 7. numbris (2), võimaldab iseloomustada iga õpetajate rühma veidi põhjalikumalt.

Pensionile siirdus kahe aasta jooksul (1984/85. ja 1986/87.) umbes 2,3% õpetajate

üldarvust, s.o 615 õpetajat. Pensioniealisi õpetajaid koolides on üldse üle 2500, seega lahkus neist aasta jooksul umbes 13,6%. Pensioniealiste õpetajate liikuvus on aga suurem, sest koolidesse tuli juurde 230 pensioniealist õpetajat. On ilmne, et seda arvu tuleb pidada erandlikuks, sest see iseloomustab õpetajate käitumist palkade tõusu tingimustes. Järgmistel aastatel on oodata pensionile siirduvate õpetajate arvu suurenemist seoses vastavaeliste õpetajate arvu suurenemisega.

On siiski huvitav märkida pensionile siirduvate arvu erinevust rajoonides ja linnades. Linnades moodustab see umbes 40% (Tartus 47%, Tallinna Lenini rajoonis 46%) vastavaeliste õpetajate arvust, maarajoonides aga ainult 10—20%. Seda põhjusel, et pensioniealisi õpetajaid tuli viimase kahe aasta jooksul rajoonikoolidesse linnadest juurde.

Teise rühma moodustavad kooli vahetanud õpetajad. Meil õnnestus nimekirjade võrdlemisega teha kindlaks 532 sellist õpetajat (tegelikult on neid rohkem). Umbes pooled nendest (272 õpetajat) liikusid oma rajooni, linna piirides, põhjuseks enamasti muudatused koolivõrgus. Suuremat huvi pakkus selle kontingendi analüüs, mis liikus ühest rajoonist teise. 260st õpetajast pooled (127) vahetusid Tallinna rajoonide vahel, põhiliselt mindi Lasnamäe uutesse koolidesse. Kõigi teiste linnade/rajoonide vahel toimus enam-vähem võrdne vahetus. Tendentsina võib märkida eelistatavat vahetust linna ja linnalähedase rajooni vahel, kusjuures õpetajad vahetavad pigem linnakooli maakooli vastu kui vastupidi. Kõikidest oma rajoonist lahkunutest siirdus 62% teistesse rajoonidesse, 37% vabariikliku alluvusega linnadesse. Sealt (v.a Tallinn) lahkunutest läks 16% teise linna, ülejäänud maarajoonidesse.

Kolmas ja neljas rühm oma koolist lahkunud õpetajatest ei ole eraldatavad: sageli ei tea õpetaja isegi, kas ta lahkus õpetajatöölt ajutiselt või alaliselt. Tema kavatsus õpetajatööle tagasi pöörduda ei pruugi täituda. Kokku on ajutiselt või alaliselt õpetajatöölt lahkunuid 16,6% õpetajate üldarvust. Võib kindlalt väita, et nooremate õpetajate hulgas on neid rohkem: 1960., 1959. ja 1958. a sündinud õpetajatest lahkus vastavalt 155, 155 ja 158. Et need on õpetajad, kelle suunamisaeg lõppenud, siis kerkib tahe-tahtmata küsimus, **kuivõrd õigus-tavad ennast suunamiskomisjonide töö senised põhimõtted. Paistab, et on aeg korraldada nende töö hoopis uutel alustel** (näiteks kuulksid suunamisele ainult need lõpetajad, kellel ei ole eelsuunamise ajaks nõudmist tulevaselt töökohalt).

Õpetajatöölt lahkumise põhjuste selgitamiseks korraldasid meie uurimisrühma teadurid Hans Hansen ja Anne Rooste küsitluse. Vastas 560 koolist lahkunud õpetajat. Põhjused on mitmekesised ja neid esineb arvukalt ka iga üksiku õpetaja puhul. Kõige sagedasemad põhjused olid: perekondlikud (33%), halb tervis, pinged, stress (24%), koolikorralduse

puudused, vähesed võimalused loovaks tööks, liigne reglementeeritus ja põhjendamatu nõudmised (13%), halvad suhted koolis ja tunnustuse puudumine (15%), ebarahuldavad korteriolud (13%).

Ankeedile vastanud 560 koolist lahkunud õpetajast ei töötanud ankeedi täitmise ajal 17%, 7% töötas kasvatajana, 33% taas õpetajana, 10% inspektorina, koolijuhina või oli läinud edasi õppima, 33% oli suundunud mittepedagoogilisele tööle. Nii uuritud kontingent on üldarvult ja jaotumisel põhitunnuste (ea, eriala, hariduse) järgi esinduslik, küllalt suure tõenäosusega võib üldistada saadud tulemusi kõigi lahkunud pedagoogide kohta. Selgub, et lahkunutest umbes pooled ei asu pedagoogilisele tööle või ei tööta (ajutiselt) üldse. Järelikult võime meie esialgses jaotuses 3. (ajutiselt koolitöölt lahkunud) ja 4. rühma (kutsekindlustatud) lugeda arvuliselt enam-vähem võrdseks. Sellise kaude metoodikaga võib määrata vaid suurusjärgu: pedagoogiliselt töölt läks vaadeldud kahe aasta jooksul ära umbes 8% õpetajate üldarvust. Üsna küsitava väärtusega oleks arv 4% ühe aasta kohta, sest kaheaastane vaatlusperiood ei peegelda iga-aastast õpetajate liikuvust. Ühe koolitöötajate kategooria — vanempioneerijuhtide kohta tegime analüüsi ka 1987/88. õppeaastal, võrreldes 1986/87. õppeaastaga. Kuigi oli teada, et vanempioneerijuhtide liikuvuse ületab kõigi teiste pedagoogide liikuvuse mitmekordselt, oli siiski üllatuseks, et nii ühe kui kahe õppeaasta jooksul vahetus peaaegu võrdsest veidi üle poole vanempioneerijuhtidest. On põhjust arvata, et ka teiste pedagoogide hulgas on arvestatav jaotumine püsivaks ja liikuvaks kontingendiks, kuigi mitte ehk nii terav kui vanempioneerijuhtide puhul. **Kokkuvõtteks.** Ühe õppeaasta jooksul peavad igast 100st õpetajast umbes 4 tunnistama enda kohta kehtivaks artikli alguses toodud arutluse. Kuigi nende käitumist on seletatud mitmesuguste, näilisel objektiivsete asjaoludega, sõltub kutsepüsivus siiski ennekõike õpetajast endast.

Õpetajat iseloomustab teatud elulaad. See on elutegevuse süsteemi eripära, teatud viisil kujunenud kooskõla elutegevuse valdkondade vahel. Elutegevuse valdkondade omavahelised suhted on muutuvad. Kõige suuremad vastuolud kutsetegevuse ja teiste eluvaldkondade vahel tekivad kõrgkooli lõpetamise järel, perekonna loomise ajal, kui naistel on esikohal emakohustused ja kutsetöö jääb teisejärguliseks. Kehtiva seadusandluse kohaselt paljud katkestavad selleks ajaks kutsetöö. Uuesti alustamine sõltub reaalsest võimalusest. Võimalusi on rohkem suuremates keskustes. Maakohtades, kus on üksainus kool, on neid üldjuhul vähem. Siis siirdubki õpetaja teisele tööle. Avaldus järgmine vastuolu: mida paremate tööalaste omadustega on õpetaja, seda suuremad on tema eeldused kutsealaseks mobiilsuseks, edukaks töötamiseks ka teistel kutsealadel. Kutsealase ettevalmistuse kvali-

teedi tõusuga kaasneb ka kutsealase mobiilsuse tõus. On olemas rühm õpetajaid, kes lahkub töölt mittetoimetuleku tõttu. Küllalt suur osa mittetoimetulejatest jääb aga kooli (eriti maal), sest puuduvad kutse vahetamise võimalused. Seetõttu ei ole kutsealane edukus ja kutsekindlus korrelatiivsetes seostes (1). Kool vajab edukat õpetajat. Nagu selgus käesolevas uurimuses, on edukale õpetajale väga olulised eneseteostuse võimalused koolis. Kui need on poolikud või puuduvad, eelistab ta teisi tegevusvaldkondi. Reformieelses koolis oli palju edukat õpetajat häirivat. Hariduselus toimuvad muudatused peaksid ka need probleemid lahendama.

Lahkunud õpetajate asemele tulevad uued. Juurdetulnud võib jaotada järgmisteks rühmadeks:

- õpetajana alustajad, enamasti pärast õppeasutuse lõpetamist kooli suunatud;
- teisest üldhariduskoolist üle tulnud;
- ajutiselt mujal õppinud (töötanud) ja mõne aja möödudes õpetajatööle tagasi pöördunud õpetajad.

Õppeasutuste lõpetanute arvel täieneb õpetajaskond igal aastal umbes 4,5% võrra. Lisaks samal aastal õppeasutuse lõpetanutele tuleb koolidesse õpetajaid, kes on lõpetanud varasematel aastatel, kuid pole seni kuskil töötanud (umbes 0,4% aastas). See hulk uusi õpetajaid peaks rahuldama koolide vajadused, kui arvestada, et õpetaja töötab keskmiselt 30 aastat. Tegelikult nii ei ole. Nagu näitas analüüs, ei vasta õpetajaskonna erialane struktuur vajadustele (puudu on tööõpetuse, vene õppekeele koolides eesti keele ja algklassi-õpetajatest) või on õpetaja küll olemas, aga mitte seal, kus teda vajatakse (algklassi-õpetajate üleküllus Haapsalus). Tekib puudujääk ka üldarvus, arvestamata eriala ja töökohta asukohta. Õpetajatööd alustab igal aastal umbes 4,9% õpetajate üldarvust, lõpetab 5,7% (1,7% siirdub pensionile, 4% lahkub õpetajatöölt). Et kooli vahetajate arvel õpetajate üldarv ei muutu, peab nii õpetajate üldarvu taastamine kui vajalik juurdekasv kujunema kolmanda rühma arvel — need on ajutiselt pedagoogitöö katkestanud ja uuesti tööle asunud õpetajad. Kahe aasta jooksul tuli neid koolidesse umbes 2000, seega aastas umbes 1000 ehk 6% õpetajate üldarvust. Et aasta jooksul täienes ajutiselt koolist lahkunute arv umbes 4% ulatuses, siis on ilmne vajadus valmistada ette rohkem õpetajaid. Muidu suureneb veelgi erialata ja mis tahes erialaga inimeste arv õpetajate kohtadel. Nagu eespool märkisime, on see kasv olnud viimastel aastatel küllalt suur.

# TRÜ lõpetanute stažöoriaasta kokkuvõtteid

**SIRJE BORK,**  
TRÜ haridussotsioloogia labori nooremteadur

Käesolev kirjutis vaatleb ja püüab analüüsida TRÜ 1984., 1985. ja 1986. a lõpetanud noorte õpetajate stažööripraktika aruandeid ja iseloomustusi, mis laekuvad (kui laekuvad) koolidest ja haridusosakondadest TRÜ õppeosakonda. Need peaksid andma ülevaate õpetajate ettevalmistusest.

Aruannete ja iseloomustuste koostamisel on järgitud peamiselt Eesti NSV Haridusministeeriumi käskkirjades ja juhendites (1) pakutud näidist stažööri iseloomustuse koostamiseks ja ka Eesti NSV Haridusministeeriumi käskkirja stažööripraktika korraldamise juhendi kinnitamise kohta (2). Ehkki Eesti NSV Haridusministeerium tunnistas viimati mainitud juhendi kehtetuks, ei saa seda dokumenti siiski ignoreerida, sest paljudel juhtudel on just sellele toetudes koostatud nii 1984., 1985. kui ka 1986. a TRÜ lõpetanute iseloomustused.

Aruannete ja iseloomustuste analüüsimisel on aluseks võetud 12 lõiku eespool mainitud stažeerimisaruande näidises pakutavast 27st:

- õppe- ja kasvatustöö eesmärkide seadmine, töö planeerimine;
- ainemetoodika tundmine;
- klassi töölerakendamine;
- õpilaste distsiplineerimine;

- õppekabineti ja tehovahendite kasutamine, didaktilise lisamaterjali valmistamine ja kasutamine;
- kasvatustöö (üldisemas tähenduses: oma eriala kaudu kõikides klassides, kus õpetaja tunde annab, kõikidel üritustel, ringe juhendades jne);
- pedagoogiliste situatsioonide lahendamine;
- kontakt õpilastega;
- ühiskondlik aktiivsus;
- huvi töö vastu;
- kohuse- ja vastutustunne (õpetaja isiksus üldse);
- klassijuhatajatöö.

Kokku sai TRÜ õppeosakond koolidest TRÜ 1984., 1985. ja 1986. a lõpetanud noorte õpetajate kohta 265 iseloomustust ja aruannet. Kõige enam laekus iseloomustusi Tartu linnast, Rakverest, Tallinnast ja Jõgevalt (vastavalt 15,7; 11,7; 8,3 ja 8,3% õpetajate kohta).

Erialati oli stažööride hulgas kõige arvukamalt matemaatikuid (46, s.o 17,4% üldarvust), vene filolooge (38) ning eesti filolooge (32), kõige vähem aga defektolooge (11), keemikuid (10), saksa filolooge (8). Üle poolte (67,9%) noortest õpetajatest olid naised.

Iseloomustuste analüüs näitas, et üldjuhul ei saa TRÜ noortele spetsialistidele ette heita huvi puudumist töö vastu: 265st inimesest on suhteliselt positiivselt häälestatud 248. Osatakse lahendada ka pedagoogilisi situatsioone (261). Kontakt õpilastega on olemas ja seda esmajärjekorras õpetatava aine pinnal (257). Kohuse- ja vastutustunnet peetakse küllaldaseks 75,5%, klassijuhatajaoskusi 63,4%, ainemetoodika tundmist 66% ja klassi töölerakendamist 61,9% noortel spetsialistidel.

Tabel 1 annab ülevaate noore õpetaja nendest kutsetegevustest, kus hindajad olid temaga kõige rohkem rahul või kõige rahulolematumad. Selgus, et väga madalaid hinnanguid tegevusalati anti noortele õpetajatele kokku 122 juhul. Kõige sagedamini heideti ette huvi puudumist kutsetöö vastu ja vähest ühiskondlikku aktiivsust.

Tabel 1

## ÄÄRMUSHINNANGUTE JAOTUVUS

Hindamisele kuulunud tegevusalad	Hinnati kõige madalamalt		Kõige enam oldi rahul	
	N	%	N	%
Huvi töö vastu	17	13,9	221	9,8
Ühiskondlik aktiivsus	15	12,3	165	7,3
Klassi tööle rakendamine	12	9,8	164	7,3
Distsipliin	12	9,8	179	7,9
Õppekabineti ja tehovahendite kasutamine ja didaktilise lisamaterjali valmistamine ning kasutamine	10	8,2	203	9,0
Ainemetoodika tundmine	10	8,2	175	7,7
Kasvatustöö	10	8,2	188	8,3
Õppe- ja kasvatustöö eesmärgistamine ja planeerimine	8	6,6	178	7,9
Kohuse- ja vastutustunne	8	6,6	200	8,8
Kontakt õpilastega	8	6,6	210	9,3
Klassijuhatajatöö	8	6,6	168	7,4
Pedagoogiliste situatsioonide lahendamine	4	3,2	211	9,3
Hindamisjuhte kokku	122	100,0	2262	100,0

Niisiis jäädakse üldjuhul TRÜst tulnud noorte õpetajate ettevalmistusega rahule. Kuid antud aruannete ja iseloomustuste puhul peab arvestama juhendajate küllaltki tugevat subjektiivsust spetsialisti(de) hindamisel.

Meil puudub ühtne tunnustatud stažeerimisalane hindamissüsteem, mis tublisti hõlbustaks statistiliste kokkuvõtete tegemist. Kas aga nimetatud (suhteliselt jäika) süsteemi vaja on? Kõik pole ju üheselt võetav: näiteks on eespool mainitud juhendis üheks hindamiseluseks õppekabinet ja tehnoloogia ning näitvahendite valmistamine, kasutamine jne. Kuid kõik noored ei saa oma kabinetti kohe, tihtipeale pole kabinet (kui ta siiski antakse) varustatud vajalikuga kõigis koolides ühtemoodi, nii et üks spetsialist saab ja ei viitsi (ei oska...) kasutada talle antud võimalusi, teine tahaks, aga pole võimalik jne. Vabamas vormis koostatud aruannetest selgub see lõik täpsemini (on aga sõnarahkem). Erinev on ka juhendajate ja haridusosakondade suhtumine aruannete koostamisse: ühtedel väga detailne ja ülevaatlilik, teistel äärmiselt napisõnaline, mis ei anna peaaegu mingit pilti noore õpetaja töö edukusest.

Eri hindajate erinevat lähenemist illustreerib ka stažööriaasta koondhinne ja lõpphinnangu sõnastus iseloomustuse lõpus.

Atesteerimisele kuulunud spetsialiste hinnati lõppkokkuvõttes alljärgnevalt: hindega «5» atesteeriti 24 (9,1%) noort spetsialisti; hindega «4» 63 (23,8%); hindega «3» 53 (20%). Hinnanguga «sobib õpetajaks» atesteeriti 116 (43,8%) noort õpetajat; tingimisi 3 (1,1%), hindega «mitterahuldav» 6 (2,2%).

Mitterahuldavalt hinnatud kuuele noorele tehakse järgmisi etteheiteid: ei suuda toime tulla tööplaanide koostamisega ja tunni eesmärkide seadmisega; ei kasuta tehnoloogia- ja näitvahendeid; kontakt õpilastega on vähene; pole ühiskondlikult aktiivne; suhtlemisraskused kolleegidega; puudub kohusetunne ja huvi töö vastu...

Laekunud dokumentides leidub (küll väga vähesel arvul) haridusosakondadelt ja stažööridelt endilt ka päris konkreetseid märkusi ja soovitusi TRÜle seoses õpetajate ettevalmistusega. Et nende vähesus välistab statistilise analüüsi, siis olgu need siinkohal lihtsa loeteluna esitatud.

#### Haridusosakonnalt:

- rõhutada enam tunnimetoodika mitmekesisuse ja teemast lähtumise vajadust;
- anda distsipliiniraskuste ennetamise võimalusi;
- avardada noorte spetsialistide psühholoogia-teadmisi (pedagoogiline psühholoogia, diferentsiaalpsühholoogia, koolikollektiivi psühholoogia, suhtlemispsühholoogia);
- vähene on ettevalmistus klassijuhatajatööks (pöörata rohkem tähelepanu klassiväliste ürituste organiseerimise õpetamisele);
- suunamisel arvestada noorte spetsialistide isiksuseomadusi ja sobivust pedagoogitööks (vähene huumorimeel, liigne kinnisus ja tõsidus,

esinemisoskuse puudulikkus, vähene oskus analüüsida õppe- ja kasvatustöö tulemusi...).

#### Noorelt spetsialistilt:

- rohkem psühholoogiateadmisi;
- õppejõudude rangemat suhtumist koolipraktika sooritamisse;
- rohkem meetodikaseminare, -praktikume, näittunde, mis antud metoodika viimase sõna järgi;
- rohkem teadmisi ja kogemusi distsipliinirikumiste ärahoidmiseks;
- rohkem teadmisi klassijuhatajatööks, loenguid tegevõpetajatelt.

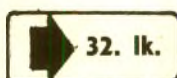
#### Noorte arvamusi stažeerimise kohta:

- kas stažeerimine on vajalik antud kujul;
- et tõsta stažeerimise efektiivsust (õigemini see üldse saavutada), tuleb täpselt määratleda, mis asi see on;
- stažeerimist peetakse formaalsuseks;
- korraldada stažeerimine enne diplomi andmist ja kaotada suunamispraktika;
- stažeerimine (kolleegide tundide küllastamine) annab rohkem kui kogu pedagoogika-stuudium kõrgkoolis.

Lõpetaksin V. Pinni sõnadega: «Areng eeldab... iga süsteemi omanäolisust. Oigust ja kohustust oma väljatöötamiseks-rakendamiseks. Mida rohkem keegi teise omanäoliselt saamist takistab, seda enam ta vaesestab elu, selle perspektiive. Maailm, kus eitatakse külluse ebavõrdsust ja jaatatakse vaesuse võrdsust, on loomisvõimetu» (3).

#### Kirjandus

1. Eesti NSV Haridusministeeriumi käskkirjad ja juhendid koolidele ja lasteasutustele nr 1(39). Tallinn, 1978.
2. Eesti NSV Haridusministeeriumi käskkirj nr 27 10. veebruarist 1984. a stažööripraktika korraldamise metoodilise juhendi kinnitamisest.
3. P i n n, V. Tasakaalustamata maailma võimalused. — Looming, 1988, nr 1, lk 82—92.



Nagu selgus, ei saa õpetajaskonna kujunemisele ja liikuvusele läheneda nii primitiivsete seisukohtadega, nagu arutluses artikli alguses. Et suunata õpetajaskonna kujunemist, on vaja tunda selle protsessi sisemiste seaduspärasuste ja väliste mõjutegurite omavahelisi seoseid. Meie poolt tehtu on vaid algus, et tulevikus jõuda tõsisemate järeldusteni ja osata õpetajaskonna kujunemist muutuvates tingimustes prognoosida. Ja ometi veensid juba esimesed tulemused selles, et kooliuuenduse põhiprobleemistikus on õpetajaskaadrit kui süsteemi üht põhilüli seni teenimatult vähe arvestatud.

#### Kirjandus

1. T o m b u H. Meie õpetajaskonna iseloomustus. — Nõukogude Kool, 1987, nr 8, lk 18—20.
2. T o m b u H. Õpetajate kaader kooliuuenduse künnisel. — Nõukogude Kool, 1988, nr 7, lk 30.—33.

## **Seminaritund\***

**DMITRI KAZAK,**  
**Valgevene NSV Vabariikliku**  
**Õpetajate Täiendusinstituudi dotsent**

Seminaritund on õppevorm, mille puhul õpitakse süvendatult programmimaterjali, millega õpilased on eelnevalt tutvunud kodus, tunnis või rühmatöö käigus.

Seminaritundide väärtus seisneb selles, et need võimaldavad koos läbi arutada mingi teema sõlmküsimused, anda neile teaduslik seletus. Õpilased saavad oma teadmisi kasutada, neid ettekannete ja vaidluste käigus süstematiseerida ja kinnistada. Tähtsal kohal on iseseisev töö algallikate, ajalooliste dokumentide, ilukirjanduse ja õpikutega, õpilased teevad katseid, lahendavad ülesandeid, täidavad tabeleid ja kontuurkaarte, vormistavad diagramme, analüüsivad statistilisi andmeid. Õpilased omandavad seminaritundides kogemusi edastada oma mõtteid näitlikult, kaitsta oma seisukohti. Kõik see aitab ainet paremini omandada, arendab iseseisvust, loovust, oskust kasutada teadmisi uues, mittestandard-ses olukorras ja valmistuda tulevaseks enese-täiendamiseks.

Seminaritund sobib hästi vanemate klasside õpilastele, rahuldab nende püüet iseseisvuse ja eneseteostuse järele, vastab vaimse tegevuse stiilile.

Seminaritund kuulub osana õppeprotsessi tervikusse. Seetõttu on tal samad funktsioonid, mis õppeprotsessilgi: hariv, kasvav ja arendav. Kontrollifunktsiooni täitmisel on seminaritunnil abistav osa.

Õpetajate hulgas ei ole seminaritund populaarne. Osa ei kasuta seda üldse, teised on seminariks pidanud vestlustundi, kolmandad üldistavat tundi, kus domineerib kontrollimeetod. Kumbki käsitlus pole õige. Seminaritunni põhiülesanne ei ole meenutamine ega kontrollimine, vaid teadmiste süvendamine ja täiendamine, iseseisva töö oskuste arendamine, õpitu rakendamine praktikas.

Meie vabariigis on õpetajaid, kes kasutavad nii loengutunde kui ka seminare. Nad süstematiseerivad õppematerjali 5–7 tunnile arvestatud teemades. Esimeses tunnis peab õpetaja sissejuhatava loengu. Järgmised toimuvad valdavalt seminarivormis. Igaühes käsitletakse teemat tervikuna (suures plokis), kuid teatud löiku süvendatult. Seega käsitletakse põhisisu korduvalt, kuid uues variandis.

Õpilased töötavad seminaritundides põhiliselt iseseisvalt õpiku ja muude teabeallikatega. Teemat kokkuvõttev tund on arvestustund. Niisugune käsitlusviis võimaldab haarata teemat tervikuna, keskenduda põhilisele ja rakendada iseseisvat tööd, mis soodustab aine päremat omandamist.

Seminaritundide kasuks on soovitatav otsustada siis, kui tegemist on olulise teemaga, kui on võimalik kasutada koduloolist materjali, üldistada elementaarsete sotsioloogiliste uuringute tulemusi, võrrelda kunstiteoseid või eri käsitlusi nende kohta, arutada majandus-geograafias eri tootmisharude või regionaal-seid küsimusi, analüüsida ajaloolisi sündmusi, protsesse jpm.

Meie arvates võib eristada järgmisi seminaritundide tüüpe:

1. **Laiendatud vestlus.** See tüüp on kõige levinum. Eeldab kõigi õpilaste valmistumist kõigiks seminariküsimusteks. Kuulatakse ettekandeid, neid arutatakse, täiendatakse või esitatakse vastuväiteid.
2. **Ettekannete ja referaatide arutelu.** Õpilased valmistuvad õpetaja suunamisel tunniks juba varem, käsitlevad küsimust süvendatult, otsivad lisamaterjali jmt. Võivad olla määratud kaasettekandjad ja oponendid, kes on ettekandega varem tutvunud.
3. **Dispuut.** Dispuudi elemendid on võimalikud ja soovitatavad mis tahes tüüpi seminaritunnis, kuid antud juhul on dispuut valdav meetod. Kasutada võib seda väga laia küsimusteringi puhul.
4. **Algallikate kommenteeriv lugemine ja kollektiivne analüüs.** Kasutatakse näiteks marksismi-leninismi klassikute teoste tundma-õppimisel. Tavaliselt kommenteerib õpetaja.
5. **Õpitava materjali iseseisev läbitöötamine ja kollektiivne arutelu.** Niisuguses tunnis on valdav õpilaste iseseisev töö õpiku ja muude algallikatega.
6. **Segatüüp.** Kasutatakse erinevaid meetodeid, millest ükski pole valdav.

Koolipraktikas tuleb harva ette nn puhtaid tüüpe. Seminari tüübi määrab õppeaine sisu, algallikate olemasolu ja õpilaste ettevalmistatus.

Seminariks valmistumisel tuleb õpetajal täpselt sõnastada küsimused. Need võib jaotada 2 gruppi: küsimused laias plaanis, mis avavad õpitavate probleemide sisu ja nn alaküsimused, mis konkretiseerivad põhiküsimusi, aitavad avada keerulisi teoreetilisi probleeme. Õpilastele antakse ettevalmistamiseks ainult põhiküsimused, täiendavad esitab õpetaja seminaritunnis. Plaani ei tohi üle koormata, piisab 3–4 küsimusest. Muidu tekib õpilastel raskusi põhilise eraldamisega, tunnis aga tuleb kiirustada, et jõuda kõike läbi võtta.

Seminariplaan teatatakse õpilastele eelnevalt (soovitatav 10 päeva ette), siis antakse ka põhi- ja lisakirjandus.

Seminariks valmistumisel õpetaja instruee-

\* Kirjutis avaldatakse lühendatult.

rib ja konsulteerib õpilasi. Kui tegemist on loenguvormiga, annab näpunäiteid sissejuhatavas loengus. Muudel juhtudel teeb ta seda seminari plaani teatades. Arvesse tuleb võtta materjali keerukust ja õpilaste ettevalmistust. Olgu õpetajal seejuures meeles K. Ušinski sõnad: «Iga aine õpetamine peab toimuma sel viisil, et õpilase osaks jääks täpselt nii palju tööd, millega tuleb toime tema noor jõud» (kd 4, lk 27). Õpilastele tuleb selgitada, kuidas valmistuda seminariks. See on üks võimalus õpetada õpilasi õppima, iseseisvalt teadmisi omandama ja kasutama. Seda võib teha ka rühmakonsultatsioonina ja individuaalvestlustes. Täiendavat instrueerimist vajavad ettekannete ja referaatide koostajad. Neil tuleb aidata valida ettekande või referaadi struktuuri, kirjandust, õpetada sellega töötama. Kui vähegi võimalik, tuleb kasutada koduloolist materjali.

Kuidas tagada kõigi õpilaste seminariks valmistumine? Õigesti teevad õpetajad, kes lasevad õpilastel korraldada küsitlusi, elementaarseid sotsioloogilisi uuringuid. Näiteks õpivad õpilased tundma baasettevõtte või majandi mehhaniseerimise ja automatiseerimise taset, tootmise ja tööviljakuse kasvu mingis ajalõigus, töötajate töötingimuste ja olme parandamisel tehtut, töötajate kaasamist ettevõtte juhtimisse jpm.

Õpilased võivad saada ka praktilisi ülesandeid. Bobruiski rajooni ühe kooli õpilased valmistasid seminariks «BAM — sajandi ehitus» territooriumi kaardi, mida läbib raudtee, märkides sellel ära maavarad ja rajatavad ettevõtted.

Igasse seminaritundi, vaatamata tüübile, kuulub tingimata õpetaja sissejuhatus ja lõppsõna.

Sissejuhatus häälestab õpilasi aktiivsele ja loovale mõtetegevusele, loob hoiaku, mobiliseerib tähelepanu. Õpetaja sõnastab tunni eesmärgi ja ülesanded, mis tuleb lahendada, täpsustab õpitava teema koha ainekursuses, seosed eelnenud ja järgnevate teemadega, põhjendab teema aktuaalsuse, teoreetilise ja praktilise väärtuse. Sissejuhatav vestlus peab olema loogiline ja kontsentreeritud.

Lõppsõnas teeb õpetaja kokkuvõtted. Iseloomustab lühidalt teemat, sõnastab järeldused ja üldistused, juhib tähelepanu meeldetuletamiseks vajavale. Mõned õpetajad loevad seminari õnnestumise näitajaks õpilaste aktiivsust. Ärgem unustagem, et aktiivsus iseloomustab seminari kui protsessi. Peamine efektiivsuse kriteerium on lõpptulemus: õppematerjali omandatus, õpilaste iseseisva, loomingu- ja mõtlemise, ideelis-kõlbeliste veendumuste areng. Õpetaja räägib ka sellest, mis ebaõnnestus, mida tuleb hiljem korrigeerida ja täiendada. Lõpuks paneb õpetaja hinded ja põhjendab need.

Seminarist osavõtjate aktiivsus sõltub paljus õpetaja ja õpilaste suhetest, vastastikusest usaldusest ja mõistmisest, milleta ei saa rääkida õpetamise ja kasvatamise edukusest.

Vaatleme seminaritüüpide mõningaid meetodilisi iseärasusi.

Laiendatud vestluse puhul ei eelne plaani punktide arutelule ettekannet. Õpetaja peaks sõna andma vaheldumisi seda soovivatele ja passiivsetele õpilastele. Keda kutsuda esimesena vastama? Soovitav on alustada mitte kõige tugevamatest. Kas sõnavõtjat võib katkestada? Erilise vajaduseta mitte. Kas õpilased võivad kasutada konspekte ja märkmeid? Põhimõtteliselt jah, kuid tuleks vältida sõnasõnalist mahalugemist.

Seminaritundides on väga oluline sõnavõttude, ettekannete ja referaatide ühisarutelu. Kogenud õpetajad õhutavad igati õpilaste eneste initsiatiivi: paluvad avaldada oma arvamust, valmistavad ette oponente, ütlevad, millele pöörata tähelepanu, milliseid ebatäpsusi parandada, esitavad probleemküsimusi jmt.

Ettekannete ja referaatide arutelu on vastuolulise iseloomuga. Varem ette valmistatud plaanikohased ettekanded lubavad teemat sügavamalt avada, tunnid on huvitavad. Ettekandjad õpivad iseseisvalt töötama, peamist eraldama, saavad propagandist kogemusi. Teised jäävad aga passiivseks, sageli diskussiooni ei toimugi ja paljud õpilased selliseks seminariks ei valmistugi. Väliselt on kõik korras, kuid seminari kasutegur jääb väikseks. Kasutegur on suurem, kui õpetaja määrab ka kaasettekandjad ja oponentid, ühitab ettekandeid vestlusega.

Suuri võimalusi pakub dispuut. Diskussioon võib puhkeda stiihiliselt, aga seda võib valla päästa ka õpetaja mis tahes tüüpi seminari puhul. Dispuut suurendab huvi arutletava teema vastu ja seetõttu võib seda soovitada. Diskussioon ärgitab teadmisi aktiivselt kasutama, nendega opereerima, see tuleb kasuks teadmiste kindlusele, kujundab vaateid ja veendumusi. Õpilasel tekib vajadus võtta oma seisukoht ja kaitsta seda. Seetõttu kuulab ta kaaslasid paremini, kriitiliselt ja mõtleb kuuldu läbi.

Õpetaja ei peaks diskussiooni liigselt sekku- ma, kuid mingil juhul ei tohi seda lasta isevoolu teed. Õpilaste tähelepanu tuleb hoida põhilisel, ühel puhul hoida vaos kirgi, teisel valida õli tulle.

Vanemate klasside õpilastele tuleb selgeks teha diskussiooni reeglid — austada kaastestlejat ja tema mõtteid, olla tagasihoidlik ja enesekriitiline, tunnustada oma vigu, jälgida diskussiooni eetikat, vajadusel teistega nõus- tuda.

# Keskkooliõpilaste nimeolümpiaadist

## VALVE-LIISI KINGISEPP, XIII emakeeleolümpiaadi organiseerimiskomisjoni esimees

Eesti NSV Haridusministeeriumi ja TRÜ eesti keele kateedri korraldatud XIII emakeeleolümpiaad oli pühendatud nimedele. Teemavaliku aasta tagasi põhjustas üldsuse huvi suundumine meie rahva ajaloo, kultuuri järjepidevuse, muinsuskaitse jms vastu. Moodustavad nimedki ühe põlisosa meie rahvuskultuurist, mida me peame hästi tundma, kaitsma ja säilitama. Tähelepanu vajavad meie kohanimed, eesnimed, nende valiku põhimõtted, perekonnanimed, asutuste ja ettevõtete nimekorrasus, nende õigekeelsus jm.

Olümpiaadi I voozu iseseisvad uurimistööd käsitlesid koduümbruse koha- ja perekonnanimesid, eesnime valiku põhjusi, asutuste, maade ja pealinnade nimede kirjakuju ajalehekstis. Huvi olümpiaadikomisjoni pakutud teemade vastu osutus üllatavalt elavaks, võistlusele laekus rekordarv töid — 219. Uurimuste maht ja analüüsi põhjalikkus olid paljudes töödes kiiduväärsed. Mitmete uurimuste materjal lülitatakse KKI nimepanka, eesnime valiku põhjendustest koostati 67 õpilasuurimuse põhjal kursusetöö. Hea mulje jäi esmakordselt keelealasesse uurimistöösse lülitatud 6. ja 7. klassi õpilaste tööd. Loodame, et õpilaste huvi oma kodukoha nimede vastu püsib ja kasvab ning et õpetajail jätkub hoolt, head tahet neid juhendada.

XIII emakeeleolümpiaadi tulemused on ajakirjandusest teada, seepärast piirduakse alljärgnevas õpilaste teadmiste sisupoole vaatlemisega II ja III voozu tööde põhjal. Analüüs võiks huvi pakkuda emakeeleõpetajatele, kes õpilasi selleks olümpiaadiks ette valmistasid ja seda edaspidigi teevad. Kirjutise eesmärk on tähelepanu juhtida kõige silmatorkavamatele kõrvalekalletele, ebatäpsustele ja lünkadele keskkooliõpilaste nimetarvitamise teadmistes. Analüüs esitatakse temaatiliste alarühmade kaupa, ilmumata seejuures armastust arvandmete, protsentarvutuste jms vastu, mis eeldaks kõigi nelja ülesannetekomplekti äratrükkimist. Ruumipuudusel pole seda võimalik teha.

XIII emakeeleolümpiaadi II ja III voozu ülesanded 8. ja 9., 10. ja 11. klassi õpilastele olid koostatud nii, et neis kajastuksid võimalikult mitmekesiselt nimedega seotud grammatika- ja õigekeelsusprobleemid, nimede struktuur, liigid, tähendused, päritolu. Põhitähelepanu oli nimede õigekeelsusel, eri nime liikide, sealhulgas Lääne-Euroopa ja vene nimede õigekirjal ning käänamisel. Lähtuti koolis käibelolevatest aineprogrammidest ja

õppematerjalidest. Ülesannetega toimetuleku, õpilaste teadmiste hindamiseks ja tüüpiliste eksimuste esiletoomiseks on siinkirjutajal kasutada II voozu mõlema vanuseastme 5 paremat tööd igast rajoonist, kokku ligikaudu 200, ja III voozus Tartus osalenud 29 8. ja 9. ning 35 10. ja 11. klassi õpilaste tööd.

Suure ja väikese algustähe kasutamise oskust, kehtiva reegliliku tundmist nõudsid nii II kui III voozus mitu eri tüüpi ülesannet, alates vigase teksti korrektuurist, õigete variantide eristamisest, nn käändumatute omadussõnade ja koha- ning isikunimede vahel vahetegemisest, lõpetades erisuguse struktuuriga nimede väljamõtlemise ja kirjanepaneku loovülesannetega. Kuidas tuldi toime? Võib kohe öelda, et 8. ja 9. klassi õpilased said selle valdkonna ülesannetega paremini hakkama kui 10. ja 11. klassi õpilased. Nii oli III voozu korrektuurülesandes selles vanuseastmes keskmiselt 3,2 viga, vanemas astmes ulatus keskmine vigade arv 6,4ni. See teeb murelikuks. Ilmselt on siin tegu värskest ja varem õpitu vahekorraga, sest nii 8. kui ka 9. klassi emakeelekursuses käsitletakse algustäheortograafiat, lõppklassides enam mitte. Inimene aga unustab, eriti siis, kui meelde jätav on paljudest eri rubriikidest koosnev kogum, nagu seda on meie suure ja väikese algustähe kasutamise reeglistik.

Suur segadus valitseb töödes murrete ja murrakute algustähe märkimisel. Üle poole lõppvoozus osalenud 10. ja 11. kl õpilastest kasutab kohanimetäiendiga murdenimetusi väiketäheliselt (tartu, võru, mulgi murre) või kirjutab suurtäheliselt ilmakaarenimetusega liitsõnalisi murdenimetusi (Saare-, Lääne-, Kes-, Idamurre). 1976. a OSis toodud reegel kohanimelise täiendi suurtähelisest kasutusest (varem väiketäht) ei ole juurdunud, eelistatakse väiketähelist kohanime nagu keelte ja keelterühmade märkimisel. See taotlus kandub üle ka murrakutele, kus suur algustäht on olnud püsivalt reeglitud (töodes karksi murrak). Näib, et õpilased ei tee sisulist vahet keele, murde ja murraku vahel ega oska nende nimetustes eristada konkreetset kohanime.

Vigaselt kirjutatakse asutuste, ansamblite jt nimesid, kus vajalikud läbiv suurtäht ja jutumärgid (kolhoos «Saare kalur», «9. mai», kauplus «Laste maailm», ansambel «Seitsmes meel», «Kuldne trio»). Kurvastavalt vigane oli meie pealinna nimekuju ühendis «Tallinnfilm», kus ühe n-iga kirjutusviis on sedavõrd levinud, et mitmes rajoonis on II voozu töid hinnanud õpetajadki jätnud selle parandamata või veana arvestamata. Usun, et siin on tegu vene keele mõjuga, kus senini kirjutati meie pealinna nimi ühe n-ga. On igati põhjendatud VOKi sekkumine ja otsus nõuda venekeelses tekstis Таллинн kirjutamist.

Eksimusi oli tänavate ja puisteede nimede

kirjutamisel, kui neis on liigitermini ees mitu sõna, mis peavad kõik olema suure algustähega. Paljud õpilased kasutasid esisuurtähte: 7. novembri puiestee, 21. juuni tänav, Kodusõja kangelaste väljak. Autasunimetusi kirjutati tihti läbiva suurtähega: auhind «Kuldne Palmioks», «Suure Merevaigu» auhind, kuldmedal «Sirp ja Vasar». Vigu tehti ka 9. klassi eesti keele õpikust tuttavate sõnaühendite Jugoslaavia rahvad ja Sveitsi keeled kirjutamisel, kus mitmed kasutasid kohanime väikese algustähega.

Paljud õpilased ei osanud vahet teha ametliku asutusenimetuse, eriti ministeeriumide ja ministrite ametinimetuste vahel. On NSV Liidu Veemajanduse ja Maaparanduse Ministeerium ja NSV Liidu veemajanduse ja maaparanduse minister, rohkesti eksiti just viimases. Vigased olid ka Hansa liit, saksa ja vene väed, orjapäht, Vihmade Meri Kuul, Vöidupüha, NLKP KK poliitbüroo. Olümpiaaditööd näitavad, et suure ja väikese algustähe kasutamisel, käibelolevate reeglite rakendamisel on hädas parimadki ainetundjad. Keelekorraldajatel on aeg asuda kompaktsema, suurema üldistusastmega algustäheortograafia reeglistiku väljatöötamisele. Pooldan esisuurtähte kõigis pealekirjaladsetes nimedes, olgu need perioodikaväljaanded, asutused, kollektiivid, auhinnad, üritused, üksik-sõidukid, samuti täiendi positsioonis kasutatavares omastavakujulistest isiku- ja kohanimedes suurt algustähte.

Nimede kokku- ja lakkukirjutamisel oli peamiseks komistuskiviks *ne-* ja *line-*liiteliste omadussõnade tarvitamine koos pärisnimedega, sealhulgas pühendusmärke *nimeline* seostamine eelneva isikunimega mõnedes asutusenimetustes. Nii kirjutati kohanimi väikese tähega ühendis Eesti-ainelisi, sidekriips puudus ühendes Emajõe-äärseile, Jannseni-aegetes, Vilde-nimelise, Kingissepa-nimeline kolhoos. Eksiti ka teist tüüpi asutusenimetuste koostisosade kokkukirjutamisel, nagu näiteks «Lastemaailm», Eesti NSV Kergetööstuseministeerium.

Nimede käänamisele oli ülesandeid nii II kui III voorus, viimases suurema rõhuastusega võõrnimedele. Oma perekonnanimede käänamisega tuldi lihtsamatel juhtudel hästi toime. Eksiti siis, kui perekonnanimeks oli üldnime omastav, näiteks Kalda ja Karja. Need käänduvad nagu tavalised 2silbilised III ja II välte sõnad (ains os Kaldat, mitte Kallast, Karjat, mitte Karja). Oma perekonnanimede käänamisel on meil tihti mitu paralleelvõimalust, mitme võimaluse olemasolu jäeti tavaliselt märkimata.

Võõrpärisnimede käänamine ja ka kirjutamine valmistas raskusi paljudele olümpiaadist osavõtjatele, kuigi ülesannetes lähtuti kooli õppematerjalidest. Unustati, et Lääne-Euroopa nimesid käänatakse hääldusest lähtuvalt, nime kirjakuju jääb muutumatuks, sellele lisatakse meie tüvevokaalid ja käändelõpud. Ebakindlad oldi apostroofi kasutamisel.

Vigaseimad nimekujud olid *Boccaccioid ~ Boccaccio't pro Boccacciot; Michelangelod pro Michelangelot; Moliere'le ~ Molierele pro Moliere'ile; Danted pro Dantet*. Ebakindlus Lääne-Euroopa nimede õigekirjas ja muutumises avaldus eriti selgesti senises koolipraktikas suhteliselt vähe levinud ülesande lahendamisel, kus antud võõrnime ligilähedasest häälduskujust tuli tekstis taastada kirjakuju. Nooremas astmes olid neiks Shakespeare, Honoré de Balzaci «Isa Goriot», Mark Twaini Tom Sawyer, Huckleberry Finn, Pierre'iga, Alexandre Dumas, Jules Verne, «Don Quijote», Cervantes, Scotti (teos), Bordeaux's, Jean Paul Marat' (ausammas). Veatult lahendasid 2 õpilast, suurim vigade arv — 13, keskmiselt oli 5,5 viga töös. Vanema astme samalaadses ülesandes esinesid võõrnimed Hemingway, Erich Maria Remarque'i, «Childe Haroldi palveränd», George Gordon Byroni, Goethele, «Götz von Berlichingen», «Colas Breugnon», Romain Rolland, Honoré de Balzaci «Eugénie Grandet». Maksimumpunkte said 2 õpilast, suurim vigade arv ulatus 14ni, keskmine vigade arv 7,1. Keegi ei eksinud vaid Goethe nime kirjutamisel, väga vigased olid «Colas Breugnon», «Eugénie Grandet», korduvalt valesti ka Balzac, Byron, kelle looming kuulub ometi kirjandusprogrammis põhjalikumale käsitlemisele.

Lõppvooru üheks raskemaks katsumuseks 10. ja 11s kvõpilastele oli meie kirjakeele ajaloo ja saksa isikunimede õigekirja tundmist nõudev ülesanne. Tulemused võiksid huvi pakkuda: 35st lõppvoorust osavõtjast ei tea Martin Lutherit 7, Heinrich Stahlit kui põhjaeesti kirjakeele fikseerijat ja esimese grammatika autorit (1637) teadis 3, Bengt Gottfried Forseliust, kooliõpetajate seminari rajajat 5, August Wilhelm Hupelit 3 õpilast. 18 õpilast ei teadnud Otto Wilhelm Masingut, «Marahwa Näddala-Lehhe» väljaandjat, pakuti Karl August Hermannit, Jakob Hurta, paar korda ka Faehlmanni. Johann Voldeemar Jannseni nime õigesti kirjutamisega ei tulnud toime 10 osavõtjat. Carl Robert Jakobson «Sakala» väljaandjana ei olnud teada 4 osavõtjal, rahvuseepose loojat Friedrich Reinhold Kreutzwaldi teadsid kõik, aga 4 ei osanud nime õigesti kirjutada. Siit saab olla vaid üks järeldus — meie keskkooliõpilased tunnevad nigelalt oma kirjasõna ja kultuuri ajalugu.

Vene nimede kirjutamise ja käänamisega puutume kokku iga päev. Olümpiaadi lõppvoorus pidid noorema astme õpilased translitereerima vene isiku- ja kohanimedid, vanema astme õpilased ajalehtede-ajakirjade pealkirju. 8. ja 9. kl õpilased tulid ülesandega väga hästi toime, maksimumpunkte said 29st 22, eksiti Mihhail Zoštšenko ja Ilja Iljitši kirjutamisel. 10. ja 11. kl õpilastel oli vigu rohkem. Maksimumpunkte said 4 osalejat, enamik eksis «Voprossõ Jazõkoznanija» kirjutamisel, kus vokaalidevaheline s



translitereeriti ühe s-iga või jäeti kohaldamata meie perioodikaväljaannete algustähe reegel ja kasutati vaid esisuurtähte või märgiti vene *я* sõna lõpus *a*, mitte *ja-ga*. Läbiva suurtähe vastu eksiti teisteski pealkirjades: «Sovestkaja muzõka», «Problemõ mira i sotsializma».

Vene nimede käänamisel on aluseks hääldus ja hääldamisest lähtudes tuleb sobitada need meie oma keele sõnade õigetesse käändtüüpidesse, kusjuures silpide arvu loetakse alates rõhulisest silbist. Neid põhimõtteid õpilased üldiselt ka silmas pidasid. Mõned tüüpvead siiski hakkasid silma ainsuse osastava moodustamisel: *Ararati pro Araratti*, *Perekopi pro Perekoppi*, *Balhaši ~ Balhašit pro Balhašši*, *Maršakit pro Maršakki*, *Stšedrinin pro Stšedrinin*. Vene nimesid üritatakse käänta ilma astmevahelduseta sõnadena.

Lühendite käänamisel ja nende aluseks oleva nimeühendi väljakirjutamist nõudva ülesandega said vanema astme õpilased lõppvoorus hästi hakkama. Vigu põhjustas ENE — «Eesti nõukogude entsüklopeedia». 11 töös kasutati läbivat suurtähte ja jutumärke, 5 töös sama ilma jutumärkideta. Hääliku-ortograafiliselt eksiti 5 töös *entsüklopeedia* kirjutamisel (entsoklüpeedia, ensoklüpeedia jt).

**Tuletusõpetuse** probleemidega seostusid paar II voo ülesannet. Hästi eristasid noorema astme õpilased meie perekonnanimeses sisalduvaid tuletusliiteid: *Ojastu — stu*, *Lumiste — ste* jt. Mõned kirjutajad nägid nimeses *Nõmmik*, *Tuulik* ekslikult suffikseid — *mik* ja *-lik* *pro -ik*. Vanemas astmes kontrollisime *lane-* ja *lik-* liiteliste võõrpärisnimetuletiste moodustamisoskust. Teatavasti eelistame tänapäeva kirjakeeles lähtekelse originaalkirjakuju säilitamist tuletises (*lyonlane*, *jannsenlik*). Kahjuks leidis koole, kus õpilased olid moodustanud ainult häälduspärase kirjaviisiga võõrpärisnimetuletisi, mis viitab 10. klassi eesti keele õpiku vastava aineloigu mittetundmisele. Oli vigu ka tuletiste algustähe märkimisel (*Jannsenlik*, *Cromwellilik*) ja häälikuortograafias (portugaallane, itaallane).

**Nimede päritolu ja struktuuri** puudutasid mitu eri laadi ülesannet. II vooorus tuli mõlema vanuseastme õpilastel ära tunda 5 rahvusvaheliselt levinud eesnime erinevad variandid ja õiged omavahel ühendada. Sellega saadi üldiselt hästi hakkama, võib-olla aitas kaasa ülesande graafiline esitus. Eksiti Meeri, Irja, Meeta ja Klasi puhul, mis on vastavalt Maria, Georgi, Margareeta ja Nikolai variandid. 8. ja 9. kl õpilased tabasid hästi ka võõrnimeses sisalduvaid eri keeltele iseloomulikke nimeosiseid, oskasid seostada kirjanikke rahvusega, mille esindajad nad on. Mõistatada antud autoreist tunti kõige vähem Federico Garcia Lorcat, keda peeti itaallaseks, prantslaseks või portugallaseks. Jaroslav Hašekis nähti poolakat või ungarlast. Otar Takta-kišvilit peeti usbekiks, tadžikiks, tšehhiks, ungarlaseks.

Meie perekonnanimedeks on tihti eri sõnaliikidesse kuuluvad üldnimed kas ainsuse nimetavas või mõnes muus käändes. Sõnaliikide ja käändevormide äratundmist nõudisime just noorema astme õpilastelt ja nad said sellega hakkama üsnagi õnnestunult. Eksimusi põhjustasid homonüümid perekonnanimesena, enamasti jäid need tähele panemata, kuigi töökorralduses nende olemasolule vihjati: Rein **Napp**, -a (nimisõna), **Napp**, -i (omadussõna), Tiit **Viimaks** (määrsõna, tegusõna). Segi aeti määr- ja omadussõnu, nimi- ja määrsõnu, nagu näiteks **Selgem** määrati määrsõnaks *pro* omadussõna, **Mäelt** määrsõnaks *pro* nimisõna, **Varem** omadussõnaks *pro* määrsõna jt. Üldnimede võimalikke käändevorme perekonnanimeses, nime struktuuri eripära tabati mõnel juhul väga hästi, kuid mõndagi jäi lahendajail ka kahe silmavahele, näiteks **Vahi** leiti küll olevat nimisõna **vaht** ainsuse omastav, aga märkimata jäeti **vahtima** verbi käskiva kõneviisi ains 2. pööre. Nimes **Metsaalt** nähti nimi- ja määrsõna *pro* nimi- ja kaassõna ühendit. Et meie lastekirjaniku Ellen Niidu perekonnanimeks peale homonüümide **niit**, **-u** ja **niit**, **-i** võib olla ka arhaismi **niis**: **niie** ainsuse osastav **niit**, märkas 29st lõppvoorus osalenuist üksainus terane noormees, kes osutus ka üldvõitjaks.

Eestlaste perekonnanimedeks võivad olla erikeelsed kutsenimetused, mis eri aegadel laensõnadena või laennimesena meie keelde tulnud. II vooorus töödes olid 10. ja 11. kl õpilased hästi tundnud **Kärneris** aednikku, **Jäägris** kütti või jahimeest, hoopis võõraiks osutusid **Plotnik** 'puusepp, laudsepp', **Schmitt** 'sepp', **Köösner** 'karusnahatöötleja, kasusepp'. Ametid, mida töödes nende puhul välja pakuti, olid tõest üsna kaugel.

Eesti kohanimed on päritolult ja kujunemisloolt väga erinevad. Keskkooliõpilastel on neis raske orienteeruda. Lõppvoorus tahtsime ka selles valdkonnas nutikamaid välja selgitada. Mitmed 8. ja 9. kl õpilased oskasid näha kohanimedes **Ojebre**, **Saunja**, **Uuslu** kokkusulanud sõnaühendeid **oja pere**, **sauna oja**, **uus talu**; tundsid saksakeelsetes linnanimedes **Dorpat**, **Reval**, **Pernau** ära **Tartu**, **Tallinna** ja **Pärnu**. Tundmatuks osutus **Fellin** — Viljandi. 10. ja 11. kl õpilased eksisid kõige enam Hiiumaa saksakeelse nime **Dagõ** dešifreerimisel. Ajalookursuse ja vanade kaartide kaudu võiks ka omaegsed kohanimed tuntud olla. Leidlikkust ja asjatundmist nõudis vanema astme õpilastelt lõppvõistluse ülesanne kirjutada linna nimi, mis on pärit venekeelsest paiganimest (**Paldiski**), eesti perekonnanimest (**Kingissepa**), sisaldab saksa perekonnanime (**Kilingi-Nõmme**), eesnime (**Antsla**, **Suure-Jaani**), riiginime (**Tallinn**). Oigetele lahendustele tulid vähesed. Lihtne polnud ka Henriku Liivimaa kroonikas leiduvatele kohanimedele tänapäeval kasutusel oleva kuju märkimine. **Tarbata** ja **Odempe** oskasid kõik Tartuks ja Otepääks nimetada,

tundmatuiks osutusid **Haniale** — Hanila, **Alistekunda** — Halliste, vähesed teadsid **Wasala** — Vasula, **Gerwa** — Järva.

Pea-aegu igal emakeeleolümpiaadil on olnud õpilaste süsteemi- ja analoogiatunde proovimise ülesandeid. Seekord pidid nad tõlkima eesti kohanimedid indoneesia keelde, muidugi analoogiat silmas pidades. Peaaegu kõik tulid sellega edukalt toime. Loogikat, taipu ja üldistusvõimet nõudis ülesanne, milles tuli esitatud tänavanimede järgi mõistatada, mis linna või rajooniga on tegemist, missuguseid tänavanimerühmi neis leidub ja miks on selles linnas, asulas just niisugused tänavanimed. Õige linn **Narva** ja rajoon **Pärnu** pakuti enamasti välja, põhjenduste leidmise ja tänavanimerühmade üldistamisega oldi kidakeelsed ja napi-sõnalised.

Mitmed eesti kirjanikud on saanud üldtuntuks varjunime järgi. Pseudonüümiülesannet lahendasid lõppvoorus noorema astme õpilased. Kõige paremini küsituit teati Anton Hanseni, Lydia Michelsoni ja Freidebert Mihkelsoni pseudonüüme, kõige vähem Peeter Pedajase, Eduard Hubeli ja Jaan Anveldi varjunime. Vastustesse oli sisse lipsanud ka õigekirjavigu: **Bornhöe pro Bornhöhe, Wilhelm Kross pro Villem Gross**, keda pakuti Wilhelm Grünthali varjunimeks. Leidus ka kõigi nõutud pseudonüümide täpne tundja.

Lõppvooru viimase ülesandena, mis punktiarvestusse ei läinud, ärgitasime 10. ja 11. kl õpilasi Hando Runnelilt laenatud motoga «Maa tuleb täita lastega...» mõtlema poja või tütre eesnime peale ja oma valiku põhjendamisele. Meelisnimedeks osutusid Kadri, Andres ja Martin, nimevaliku põhjendustena prevaalerisid eesti nimi, eeskujuks kuulus isik, ilus kõla, lühidus, lihtsus, sobivus (tulevase) perekonnanimega. Ekstravagantsust, võõrast päritolu pidasid tähtsaks 2 võistlejat, soovitud nimed olid Edward ja Janetta.

Usun, et nimede huvikeskmeks tõstmise seni peamiselt grammatika või sõnavara teemasid silmas pidanud emakeeleolümpiaadide reas oli õigustatud. Nimeülesanded nõudsid õpilastelt peale keelealaste teadmiste ka silmaringi, loogilist mõtlemist, orienteerumist meie rahva ajaloos, geograafias, kultuuriloos. Nende varal selgines emakeele avaram funktsioon. Korraldajate vaev on korvatud teadmise ja — Eestimaa koolides on sirgumas keeleandekaid noormehi ja neide, neid juhendamas missioonitundelised õpetajad. Kasvagu nende hulk lähemal aastail ja olgu neil valutu tee eesti humanitaarteadustesse!

## Tunnetusaktiivsuse tõstmise võimalusi matemaatika- tundides

VELLO SILLASTE,  
Räpina keskkooli õpetaja

Ainetevahelistest seostest mäletan räägitavat nii kaua, kui olen õpetajana töötanud — üle 30 aasta. Jutu mõte on olnud selles, et üks aine peaks toetama teist. Idee on hea, kuid ma ei julge väita, et praktikas oleks see tulemusrikas olnud. Olgem ausad, eelkõige oleme mõelnud sellele, kuidas programmi jõuda läbi võtta, kaalunud, kas seoste otsimine füüsika või keemiaga ei võta asjatult aega, sest need kuuluvad ju ka raskemate ainete hulka.

Siit tekkiski mõte, et seoseid teiste ainetega võiks otsida valdkondadest, mis lastele on hästi tuttavad ja meeldivad ning kus neil on kogemusi ja teadmisi küllaga. Ärgem alahinnakem laste informeeritust, tänapäeval on see mitu korda suurem kui põlvkond tagasi. Psühholoogid kinnitavad, et iga uus teadmine kinnistub seda paremini, mida rohkem ta haakub teadaolevaga. Kasutagem siis analoogi abi oma aine huvides, kuigi esimesel silmapilgul võib tunduda, et tegu on üksteisest kaugelseivate nähtustega. Allpool esitan võimalusi, kus see on õpitava omandamisele suuremal või vähemal määral kaasa aidanud.

Alustades 4. klassis tööd uute õpilastega, olen küsinud, mitut keelt nad õpivad. Kohe loetakse: eesti keel, vene keel, saksa keel (uue ainenä). Kui ma siis lisan, et üht keelt õpite veel, tekib klassis nõutus, põnevus ja mõttepinge, mis see küll võiks olla. Kuna küsijaks on matemaatikaõpetaja, siis varem või hiljem keegi vastab, et küllap on tegemist matemaatika keelega. Algul on see võõrastav, kuid kohe saab õpetaja kaasabil selgeks, et tegu on tõesti keelega, millel on mitmeid olulisi eeliseid teistega võrreldes.

● On kõigile kultuurirahvastele arusaadav. Näiteks arv 1, märgid «suurem», «väiksem», «osahulk».

Need ja paljud teised matemaatika keele märgid, mida alles õpime, on maailma kõikide laste matemaatikaõpikutes. Siia juurde jutustan isikliku kogemuse Peruu ühel turul suveniiri ostes, kus kogu äritegevus toimus pasta-

pliatsi, peopesa, žestide ja numbrite, s.t matemaatikakeele abil.

● Keel on väga lühike ja seejuures arusaadav.

Mõni aeg hiljem, näiteks kolmnurga pindala valemit õppides, tuleb see eelis eriti esile.

$$S = \frac{a \cdot h}{2} \text{ (6 märki matemaatika keeles.)}$$

Kolmnurga pindala võrdub aluse ja kõrguse poole korrutisega (52 tähte — märki eesti keeles).

Nagu näha, on ruumi ja aja kokkuvõid ligi 9kordne. Veel on eeliseks see, et valemi mõiste ise muutub lähedasemaks ja arusaadavamaks. Oma koolipõlvest mäletan, et mõiste «valem» tundus pikka aega raskena.

4. klassis õpetame kolmnurkade konstrueerimist KKK ja KNK tulemuste järgi, neid küll nii nimetamata. Siin on täiesti asjakohane eelnev vestlus majade ehitamisest. Igas klassis on arvukas hulk lapsi, kes elavad varem või hiljem valminud individuaal-elanutes.

Millest alustatakse? Küll pakutakse igasuguseid vastuseid, kuni õpetaja suunamisel jõutakse välja projektini. Mis see projekt on, seda enamik ei tea, aga ehitust ja ka mingeid pabereid meeste käes on kõik näinud. Siis tulebki õpetajal selgitada, et enne ehituse alustamist on tarvis täpselt teada, missuguste mõõdetega ehitatakse ruumid, missugusest materjalist, millise asukohaga ilmakaarte suhtes jne.

Edasi oskavad lapsed väga ilusasti arutleda, mida on vaja: krunt, ehitusmaterjali kohalevedu, vundamendisüvis ja -valamine, ehitamine, maja vastuvõtmine. Täielik analoogia nende sammudega, mida kasutame kolmnurga konstrueerimisel. (Muide, kui küsisin, kumba sõna nad eelistavad — konstrueerimine või ehitamine — siis eelistati esimest.)

Ja nüüd, pärast sellist eeltööd, järgneb põhiteema, kolmnurga konstrueerimine:

1) ülesande tekst koos arvandmetega (projekt);

2) ülesande andmed külgede ja nurkadena (materjal);

3) õpetaja teeb tahvlile joonise (ehitusvõtete õpetamine);

4) õpilased teevad joonise oma vihikutesse (ehitamine);

5) töö kontroll (maja vastuvõtmine ja hindamine).

Taolise käsitluse puhul on väga hea võimalus rääkida laialdasest ehitusprogrammist meie maal. Igas asulas on kindlasti ehitusjärgus või juba valminud hooneid, mille otsustarvet kõik hästi teavad (Räpina lasteae, lähemas tulevikus koolimaja juurdeehitus, uued elamud Võhandu tänaval).

Palju arusaadavamateks kujunevad võrratused, kui kasutada analoogiat laudkiigega, mis on küll kõigile lastele tuttav. Kui poiss A (Ants) on raskem kui K (Kalju), siis on kiige tasakaal rikutud. Aga kui kummalegi poolele lisada samaraskused poisid Toomas

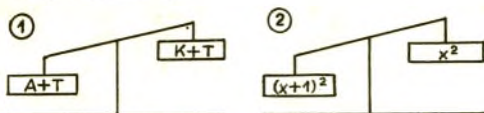
ja Toivo, milline on siis kiige asend? Saamegi, et  $A+T > K+T$ . Nii saame kõik võrratuse omadused läbi arutada (vt joonis 1).

Ka võrrandite koostamisel on selline käsitlus kasulik. Olgu siinkohal toodud järgmine näide.

Ruudu külgede suurendamisel 1 cm võrra suureneb selle pindala 15 cm<sup>2</sup> võrra, leida esialgse ruudu kül. Pärast arutelu saadakse ruutude pindaladeks  $x^2$  ja  $(x+1)^2$ ; mida aga teha arvuga 15, kuhu see paigutada? Kui kujutada  $x^2$  ja  $(x+1)^2$  kiikujatena, siis taipab küll igaüks, et madalamale jääb  $(x+1)^2$ .

Kuidas saada lauda tasakaalu, mitu võimalust selleks on? Ka nõrgemad taipavad, et selleks on 2 võimalust: kas kergemale raskust lisada või raskemalt ära võtta. Kumb tee valida, on igaühe enda otsustada.

Niisiis  $x^2 + 15 = (x+1)^2$  või  $x^2 = (x+1)^2 - 15$  (vt joonis 2).



Muuseas, asjaolu, et õpetaja läheb vaikides mööda kangi tasakaaluseadusest seoses õlgadega, ei häiri siin sugugi ja pole ka metoodiliselt vale. Iga asi tuleb omal ajal.

Järgmine võte kannab meie omavahelises kõnepruugis nimetust «Tantsuõhtu» ja on seotud hulkkliikmete korrutamisega. Eelnevalt sobis siia jutt sellest, kuidas tantsuõhtul käitub omavahel väiksem seltskond, näiteks kaks noormeest ja kaks tütarlast. Kas on viisakas mõlemal noormehel tantsitada ainult üht, kui see on juhuslikult kenam? Lapsed vastavad kindlasti, et viisakam on see, et kumbagi ei jäeta pingile istuma. Ja edasi teema juurde siirdudes panemegi hulkkliikmed «tantsima». Olgu nendeks Aldo, Benno, Carmen, Diana (a, b, c, d).

$$(a+b)(c+d)$$

$$I - ac; II - ad; III - bc; IV - bd$$

$$\text{Saamegi, et } (a+b)(c+d) = ac + ad + bc + bd$$

Kui ma seda teemat esimest korda käsitlesin, küsis keegi ootamatult, kuidas on lugu, kui on tütarlaste valik. Sellele me polnud varem ise mõelnud, aga kohe avanes hea võimalus ka seda näidata, tulemus jäi samaks  $ca + cb + da + db = ac + ad + bc + bd$

Hiljem kogesin, et antud materjal oli omandatud täiesti kindlalt.

Kõik õpilased on näinud «Pioneeris» või «Tähekeses» või mõnes muus ajakirjas pilti, kus vanaema lõngakera on sassi läinud ja nutikuse näitamiseks tuleb lõngakerast läbi sasipuntra leida tee vanaema kudumisvarraseni. Vektorite liitmisel on tegemist millegi taolise: tuleb leida tee ühest punktist teiseni, kasutades ainult antud vektoreid või nendega võrdseid.

Olgu antud romb, mille küljed on poolitatud joonisel näidatud kujul. Leida vektor  $AC^*$ ,

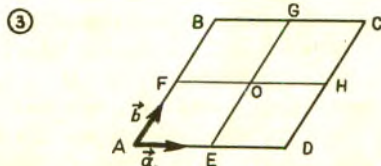
\* Siin ja edaspidi on paksus kirjas tähistatud vektorid.

vektorite  $a$  ja  $b$  abil. Vormiliselt taandub see liikumisele punktist  $A$  punkti  $C$  mööda «lõnga», kusjuures kasutada tohib ainult punaseid «lõngajuppe» või nendega võrdseid. Siin on erinevaid teid mitu, kuid lõppvastus jääb ikka samaks, näiteks:

$$AC = AE + ED + DH + HC \text{ või}$$

$$AC = AF + FO + OG + GC \text{ või jne.}$$

Tulemuseks on ikka  $4a + 4b$  (vt joonis 3).

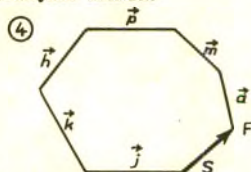


4. klassis on selline ülesanne: panna märk  $>$  või  $<$  arvude 4,2387 ja 4,2392 vahele. Alustada võiks vestlust hoopis mujalt: kuidas moodustate rahvastepallivõistkonnad, kui hakkate mängima. Kui see käib õpetajata, näiteks suvel, siis pakutakse kindlasti välja variant, et algul nimetatakse kaks võrdset kaptenit, kes omakorda hakkavad valima võimalikult tugevamaid. Seni, kuni mõlemad saavad valida võrdseid mängijaid, on võistkonnad võrdsed; kui aga üks võistkond järjekordselt valitud paarist saab tugevama võistleja, on ka see võistkond tugevam järgmistest valitavatest sõltumata. Niisiis, antud näites on 3 paari võrdsed, asja otsustab neljas paar (8 ja 9) ja tugevamaks osutub teine võistkond.

$$4,2387 < 4,2392$$

Räpinas on saanud heaks traditsiooniks korraldada oktoobripühade auks tõrvikutega teatejooks, mis on populaarne ka õpilaste seas, klasside võistkonnad on alati väljas. Marsruut on hulknurgakujuline, kusjuures start ja finiš ei ühti. Miks mitte seda ära kasutada vektorite liitmise õppimisel. Vektor tähendab ju ladina keeles vedajat ja üks tõrvikut kui punkti veetaksegi stardist finišisse.

Asja teeb lõbusamaks seegi, kui tähistada vektoreid samade tähtedega, millega algavad võistlejate nimed.



Jaanus —  $j$   
Killy —  $k$   
Harald —  $h$   
Pille —  $p$   
Margus —  $m$   
Annika —  $a$

Jooksu tulemusena on punkt (tõrvik) veetud punktist  $S$  punkti  $F$  ja tulemuseks on:

$$j + k + h + p + m + a = SF \text{ (vt joonis 4).}$$

Suurepäraselt saab ära kasutada ka pendelteatejooksud, mis toimuvad meie koolis igal kevadel ja sügisel. Siin on stardi- ja finišikoht sama, matemaatilises mõttes on tulemuseks nullvektor.

Kogemuste põhjal võin kinnitada, et niusuguste analoogiate kasutamine on asjale märgatavalt kasuks tulnud ja taolisi võistlusi võib leida iga õpetaja paljude teemade käsitlemisel.



## KOOLIELNE KASVATUS

### Probleeme seoses laste haigestumusega\*

RAIOT SILLA, MAIMU TEOSTE,  
AINO OSTRAT, KAI SALIJEVA,  
NELLI LJAPINA

#### SAGEDA HAIGESTUMISE MÕNED TÄIENDAVAD PÕHJUSED

1. Haigestumuse eastruktuur on meil oluliste iseärasustega, mistõttu väärub erilist tähelepanu.

Mitmete uuringute alusel on näiteks Berliinis ja mujal Saksa DVs (W. Friedrich jt. C. Grosch jt), Moskvas ja mujal NSV Liidus (L. Berežkov jt, L. Veremkovitš) laste haigestumus lasteasutustes kõige kõrgem mitte 2. (s.o laastaselt), vaid 3. eluaastal ja edasi järk-järgult langeb. Põhjused otsitakse ühelt poolt emalt saadud immuunkehades, mis toimivad veel varases nooruses, teisalt aga kõige pisemate laste vähemates omavahelistes kontaktides, võrreldes näiteks 2- või 3aastastega. Vanematel lastel omavahelised kontaktid (resp viiruste ja nakkuse edasiandmine) tihenevad veelgi, kuid üha tugevamini hakkab vastu töötama omandatud immuunsus.

\* Algus NK nr 10.

Meil on aga olukord teine. Nagu nähtub tabelist, kuhu oleme hõlmanud ka meie vabariigi teiste uurijate andmeid, on laste haigestu-

mus kõige kõrgem juba 2. eluaastal (s.o laastaselt) ja sealjuures on tase suhteliselt kõrge; edaspidi haigestumus järk-järgult langeb. Siit kerkib 2 küsimust: millest on see tingitud ja kuidas avaldub see haigestumuse üldtasemes?

Tabel

LASTE HAIGESTUMUSE EADÜNAAMIKA MÕNEDES TALLINNA LASTEASUTUSTES (juhtude arv 1 lapse kohta aastas)

Laste vanus aastates	Allikas ja uuritute arv				
	T. Meriloo n=105	A. Jõelet n=109	E. Maasikrand n=181	Meie uuring n=1560	Summaarsed andmed n=1955
1	4,59	4,76	—	3,50	4,28
2	3,39	3,95	—	3,13	3,49
3	3,50	3,47	2,25	2,87	3,02
4	—	2,68	1,90	2,47	2,35
5	—	1,75	1,46	2,18	1,80
6	—	—	1,58	1,74	1,66
7	—	—	—	1,70	1,70

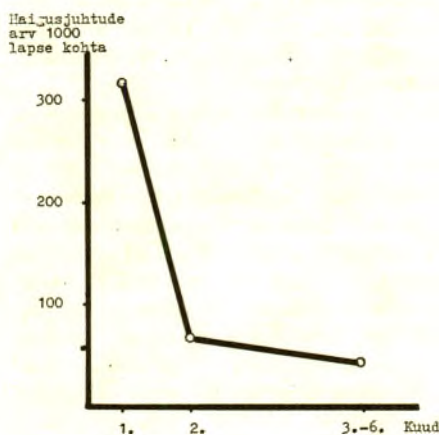
Nähtavasti peitub osa põhjusi meie rasedate halvas tervises, millest sugenevad lapse üsasisese arengu häired, sünniprotsessis tekkinud häired ning lapse kasvu- ja arenguhäired esimestel elukuudel. On kujunenud üldtuntuks arvamus, et varaealise lapse tervise määrab kuni 80% ulatuses raseda ema tervis. Kui viimane on vilets, pole ka lapse oma kiita. Järelikult, kui me tahame laste tervist parandada, peame alustama emadest, rasedatest, noortest sünnitusealistest naistest (fertiilses eas naiste üleviimine tervistkajustavalt töölt tervishoiu nõuetele vastavate tingimustega tööle, hoolas naistenõuandla külastamine, kõigi ohtlike haiguste õigeaegne ja täielik ravi, olmemürkide vältimine jms).

Teiseks. Eesti NSVs on maailma kõrgeim tehisabortide sagedus. Meil tuleb ligi poolteist tehisaborti iga sünnituse kohta, see on palju kordi rohkem kui teistes arenenud maades, kus naised ei luba endale rohkem kui 0,2—0,3 aborti ühe sünnituse kohta. Tehisabort kahjustab järgmistest rasedustest sündivate laste, samuti naise enda tervist.

Kolmandaks. Meie väikelaste immuunsus ja tervis on nõrgad. Selle oluline põhjus on laste väga napp rinnaga toitmine. Rinnapiimaga saavad lapsed nakkusvastaseid immuunkehi, kasvustimulaatoreid jne. Vähem kui sada aastat tagasi toitsid emad lapsi rinnaga enamasti ühe aasta vanuseni, isegi kaks aastat polnud haruldane. Tänapäeval jätkub piima piisavalt neljaks kuuks ainult 27% emadest, teistel vähem. Lehmapiim emapiima ei asenda. Kõrgeltarenenud maades (Rootsis jm) on laste rinnaga toitmine ammu kõrges aus, pudelilapsed on haruldus, rinnalapsed väärivad täiesti oma nime.

Haigestumuse omapärase eastruktuuri osa põhjusi on sotsiaalselt laadi. Selgituseks peatugem detailsemalt järgneval. Eesti NSVle on iseloomulik elanikkonna kõrge tööhõive ja väikelaste varane ning suureprotsendiline üleandmine lasteasutustesse. Lapse viibimine lasteasutuses esialgu nõrgendab järsult tema tervist. Teatavasti võtab lapse kohanemine lasteasutusega aega. Sõltuvalt lapsest võib see kesta nädal, paar või ka kauem — isegi mitu kuud. Adapteerumine toimub mitte ainult psüühilises, vaid ka somaatilises sfääris, sealhulgas eriti drastiliselt vastupanuvõimes nakkustele.

Uurisime seda küsimust spetsiaalselt üheksas lasteasutuses 1985.—1986. a dokumentide alusel, nimelt selgitasime laste haigestumise juhud sõltuvalt esmatuleku ajast lasteasutusse (1201 lapse andmed, põhiliselt 3aastased). Tulemus on väljendatud 3. joonisel. Nagu



Joonis 3. Laste haigestumus (ühes kuus) lasteasutusse astumise järgsel adaptatsiooni- perioodil ja hiljem.

näha, on lasteasutuses viibitud esimese kuu jooksul laste haigestumus väga kõrge, kuid edaspidi langeb järsult — teisel kuul on see juba kolm korda madalam kui esimesel ning järgnevalt stabiliseerub niivoole, mis on 8 korda madalam kui esimesel kuul. Järelikult kestis kohanemisperiood neil lastel keskmiselt kaks kuud. Niisiis uusikute protsent lasteasutuses määrab oluliselt haigestumuse üldnivoo — mida rohkem selliseid lapsi on, seda kõrgem on seal haigestumuse tase.

Arutleme edasi. Seoses emade kõrge tööhõivega satub enamik lapsi meil lasteasutustesse juba varaealisena, järelikult järgmistesse vanustesse jätkub uusikuid vähem, seal on juba põhiliselt «vanad kalad», kes enam ei haigestu. Seepärast haigestumus langebki. Muide, üks kurioosum, mida me laste haigestumust uurides avastasime, seisneb selles, et haigestumus ägedatesse respiratoorsetesse viirusnakkustesse oli ootamatult madalam ülemajutatud lasteasutustes, ülisuurtes lasterühmades, s.o viiruste eriti soodsates levikutingimustes — järelikult oli laste immuunsus seal kõrgem (eelneva sagedama nakatumise tagajärjel). Õeldust tuleneb muide ka järeldus, et laste adaptatsiooni kergendamisele pöörame ilmselt liiga vähe tähelepanu.

Lõpuks mööngem, et seoses 1—3aastaste laste suhteliselt suure arvuga lasteasutustes ja selles vanuses laste kõrgema haigestumusega on meil ka summaarne 1—6aastaste laste haigestumus kõrge.

Lisagem, et võimalust pärast lapse sündi poolteise aasta jooksul mitte tööle minna ning selle asemel last kasvatada kasutab küsitluse andmeil (A. Kelam) ainult 30% emadest, ülejäänud 70% läheb tööle varem, sest ei jätku elatusvahendeid (35rublane toetus on liiga väike).

2. Seoses kõrge tööhõivega paigutatakse meil lasteasutustesse ka väga nõrga tervisega lapsi, kes mujal kodus sirguvad. Kodus on haigestumus madalam väiksema kontakteerumise tõttu nakkusallikatega (98—99% 1—6aastaste laste haigustest, mistõttu lasteasutusest puudutakse, moodustavad nakkused).

3. Tervise nõrgenemine üldiste põhjuste tõttu Meie uuringutest ilmnes veel üks oluline negatiivne nihe väikelaste tervises. Nimelt leidsime rahhiidi tunduva sagenemise tunnused viimastel aastatel. Kuigi meie andmed on praegu alles esialgsed ning vaja on edasisi süvauuringuid, tuleb siiski märkida, et leidsime 5—6aastastel lastel luustikus varasemas eas põetud keskmise raskusega rahhiidi tunnuseid isegi rohkem kui 50%l, kohati kuni 75%l juhtudest. Kümnekond aastat varasemad kirjandusandmed kõnelesid ainult mõnest

protsendist, ametlikus statistikas figureerisid veelgi väiksemad arvud. Rahhiit nõrgendab teatavasti oluliselt lapse organismi vastupanuvõimet nakkustele, ta on ise mineraalide ainevahetuse haigus. Kuigi üldiselt hinnatakse rahhiiti D-vitamiini vaeguse haiguseks, on tegelik põhjuste kompleks palju keerulisem, haiguse kujunemine sõltub mitte ainult vitamiinidest, vaid ka mineraalainete varustusest, vabas õhus karastamisest jne. Siin on viimastel aastatel meil midagi tõsiselt viltu. Ilmselt sageneb ka allergia.

4. Meie kaastöötajate L. Priimäe, V. Tefanova ja I. Kremermani uuringute kohaselt kannatab kuni 15% lastest (eri lasteasutustes erinevalt) nakkuste põdemisel immuunsuse kujunemise eluliste häirete all. Seetõttu arenevad sellistest lastest nn sagelihaigestujad. Nad põevad aastas neli ja rohkemgi, isegi kuni 12 korda. Nende ravi on seni enamasti puudulik olnud. Summaarse haigestumuse tõususse annavad need lapsed olulise «panuse». Põhjused vajavad veel uurimist.

Kokku võttes nentigem, et laste nõrga tervise põhjusi on meil rohkesti, kõike käsitleda ei jõudnud. Ka ettepanekud olukorra parandamiseks ei mahtunud käesolevasse.

#### Kirjandus

1. Freidrich W., Schlosser L. Zur Erkrankungshäufigkeit von Krippen- und Hauskindern. — Kinderärztliche Praxis, 1985, N. 7, S. 343—348.
2. Grosch C., Jenichen S., Niebsch G., Günther K. Zum Einfluss ausgewählter Faktoren auf die Morbidität von Vorschulkindern. — Kinderärztliche Praxis, 1985, N. 2, S. 83—87.
3. Kelam A. Töö ja kodu kaalukaunid. — Aja Puls, 1988, nr 12, lk 12—14.
4. Jõeleht A. Haigestumine lastekollektiivis. Tallinna Pedagoogiline Instituut. Lõputöö. Tallinn, 1984. 97 lk.
5. Maasikrand E. Haigestumine lastekollektiivis. Tallinna Pedagoogiline Instituut. Diplomitöö. Tallinn, 1984. 81 lk.
6. Merilo T. Haigestumine söimerühmades. — Nõukogude Kool, 1985, nr 1, lk 45—48.
7. Бережков Л. Ф., Дубинская И. Д. Результаты массовых обследований как показатель состояния здоровья. — В сб. Охрана здоровья детей. М., 1979, вып. 7, с. 121—144.
8. Веремкович Л. В. Контроль за состоянием здоровья и развитием детей в дошкольных учреждениях. В кн.: Организация медицинской помощи детям в дошкольных учреждениях. М., 1984, с. 159—190.

## Õppetöö tööstuskoolides ja tööstuskeskkoolides 1920.—1930. aastail

**AHTO KENNİK,**  
Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi  
vanemteadur, ajalookandidaat

Käesoleva sajandi teise kümnendi lõpul, rahvusliku kodaluse Eestis võimule tulles, kerkisid tolleaegse hariduspoliitika kujundamisel üldhariduse kõrval päevakorrale ka kutseõppe probleemid. Esimese maailmasõja aastail oli oskustöölise arv märgatavalt vähenenud, varemgi tagasihoidlik kutseoskuste õpetamine soiku jäänud. Seetõttu ei seisnud küsimus üksnes kutseõpetuse võimaldamises, vaid ennekõike sellealase kontseptsiooni väljatöötamises tervikuna — kas, kus, kuidas ja millisel baasil kutsehariduskoole rajada ja kohalikes oludes välja arendada.

Tööstusliku kutsehariduse tulevase korralduse põhialused töötati välja 1919. aasta teisel poolel Haridusministeeriumis peetud nõupidamistel, millest haridustegelaste kõrval võtsid osa ka asjast huvitatud tööstusringkondade (eeskätt Kaubandus-tööstusministeeriumi) ja Eesti Tehnika Seltsi esindajad. Neil nõupidamistel töötati välja järgmised põhimõttelised seisukohad. Kutseharidus taheti rajada kohustuslikule 7klassilisele rahvakoolile (algkoolile). Et kulutused oleksid väiksemad, tulnuks igas koolis ühendada võimalikult mitu tööstus- või käsitööharu. Õppekursus pidi kestma mitte üle kolme aasta (mõnes harus, mida lihtsam õppida, võis see ka lühem olla). Kõigi avatavate õppeasutuste juures tuli rajada eeskujulikud töökojad. Kutsekoolide peaülesandeks pidi saada kutseoskuste põhjalik õpetamine. Selle kõrval peeti vajalikuks ka tarvilike teoreetiliste teadmiste andmist ja võimalikes piirides kunstimaite arendamist. Silmas tuli pidada ka ümberkäimist uuematele nõuetele vastavate masinatega.<sup>1</sup> Lähema aja praktilisemateks ülesanneteks peeti kutsekoolide seaduse ja tunnikavade (õppeplaanide) väljatöötamist ning kava loomist lähemaks tulevikuks.

<sup>1</sup> Eesti NSV Oktoobrirevolutsiooni ja Sotsialistliku Ülesehituse Riiklik Keskariiv (ENSJ ORKA), f 1108 (Haridusministeerium), nim 6, s 2, l 1—3, s 9, l 52.

Eeltoodust lähtudes töötaski Haridusministeeriumi kutseoskuse osakond J. Kiiveti juhtimisel välja tööstusliku kutsehariduse edendamise eesalgse kava ja hakkas valitsuselt nõutama summasid selle elluviimiseks. Kuna ameti õppimine vahetult tööstusettevõtetes ei tulnud mitmel põhjusel märkimisväärselt kõne alla, tuli kutseoskusi õpetama hakata selleks eraldi avatavates õppeasutustes. Tegelikult kujunes tööstuskoolide avamine tolleaegsetes oludes küllaltki raskeks ja aeganõudvaks ning paljuski kavandatust tuli esialgu loobuda. Eelkõige takistas kutsehariduse edendamist eraldatava raha nappus. Sellest tulenesid raskused nii sobivate koolihoonete hankimisel kui ka töökodade sisustamisel ja tööriistadega varustamisel. Vähe oli eriharidusega õpetajaid. Õpilaste vastuvõtmisel tuli leppida kavandatust väiksema eelharidusega, sest 1920. a sügisel kehtestatud avalike algkoolide seadus nägi 6klassilise koolikohustuse järkjärgulise elluviimise alles 1930. aastaks, selle ajani pidi kehtima 4klassiline koolikohustus (5. ja 6. klassid algkoolide juures võisid seni töötada mittekohustuslikena).<sup>2</sup>

Sellises küllaltki vastuolulises keskkonnas hakati kohalike omavalitsuste aktiivsel kaasabil rajama kohustuslikul algharidusel põhinevaid nn käsitöö- ehk oskuskooli. Esimesena alustas 1920. a algul õppetegevust Puutööstuse Õppetöökoda Tallinnas, millest raudtööosakonna juurdelisamisega kasvas välja Riigi Puu- ja Raudtöökool Tallinnas, hilisem Riigi Tööstuskool. Analoogilistele puu- ja raudtöökoolidele pandi järgnevalt alus ka teistes linnades — 1921. a Põltsamaal, 1922. a Tartus ja Kuressaares (algse ehitusinstruktorite kool), 1924. a Paides ja Narvas, mis mõni aasta hiljem nimetati kõik ümber tööstuskoolideks. Tööstuskooli nime all avati samalaadsed õppeasutused 1925. a Võrus ja Valgas ning 1926. a Haapsalus. Nimetatud 9 õppeasutust moodustasidki tööstuskoolide põhivõrgu omaeegses Eesti Vabariigis. Nende kõrval tegutses veel mõni teinegi õppeasutus — Puutööstuse Õppetöötuba aktsiaselts A. M. Lutheri vabriku juures, klaasitööstuse koolid Meleski ja Eidapere klaasivabriku juures, kuid nende tegevus kujunes lühiajaliseks.

Tööstuskoolide põhiosakondadeks kujunesid puu- ja raudtööosakonnad, mis andsid lõpetanutele kas mööbelsepa, ehitustisleri, töldsepa, lukksepa, treiali, automehaaniku või keevitaja kutse. Nende kõrval avati veel teisigi osakondi (nt Riigi Tööstuskoolis maalri- ja sadulsepa-tööosakonnad). Seetõttu on alljärgnevas aluseks võetud eeskätt just nimetatud kahe põhiosakonna õppetegevuse korraldamine ja kulg.

Vastrajatud tööstuskoolide üheks põhimureks ruumide, sissesade muretsemise jmt kõrval

<sup>2</sup> El'ango Õ. Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis 1919—1940. Tln, 1972, lk 43.

Jrk. Öppeained	Tunde nädalas			Kokku
	1. kl	2. kl	3. kl	
1. Eesti keel	2	2	—	4
2. Saksa keel	2	2	2	6
3. Matemaatika	3	2	—	5
4. Füüsika, keemia	3	2	2	7
5. Tehnoloogia ja materjalitundmine	2*	2*	—	4
6. Masinate tundmaõppimine	—	—	2*	2
7. Majandusteadus ja kodanikuõpetus	—	—	2	2
8. Kalkulatsioon, arvepidamine, kirj vahetus	—	—	3	3
9. Joonistamine, joonestamine, kalligraafia	5	5	5*	15
10. Laulmine	1	1	—	2
11. Tervishoid	—	2	—	2
12. Metallitöö õpilastele: hobuserautamine ja kabjahaigused	—	—	2**	2
Puutöö õpilastele (üks kolmest):				
1. Möbleerimine ja stiiliõpetus				
2. Peitsimine, värvimine, polsterdamine				
3. Ehitustehnika algmud				
	Kokku 18	18	18	54
13. Praktika töökojas	30	30	30	90
	Ühtekokku 48	48	48	144

\* ENSV ORKA, f 1108, nim. 4, s. 468, l 105.

\*\* Puu- ja rautatööd õpilastele eraldi.

kujunes õppeplaanide koostamine ja nende alusel õppetöö võimalikult ostarbekohane korraldamine. Viimane oli eeskätt koolijuhataja ülesanne, keda pedagoogikanõukogu liikmetena abistasid kooli õppejõud. Koolijuhataja koostatud ja pedagoogikanõukogus heakskiidetud õppeplaanid kinnitas Haridusministeerium, mis tähendas ühtlasi luba nende ellurakendamiseks. Õppeplaanide koostamiseks andis Haridusministeerium tol ajal üksnes üldisi juhiseid. Selle kohta kirjutas Kuressaare Ehitusinstruktorite Kooli juhataja E. Nursland 24. novembril 1924. a järgmist: «Kuressaare Ehitusinstruktorite Kooli asutamisel 1922. a anti mulle Haridusministeeriumist suusõnalised juhtnõuad, milles olid ette nähtud: 1) ligikaudne õppekava ja õppeainete arv, 2) kaheaastane kursus, 3) ainete käsitus koolis loengute näol, s.o eksamiteta ehk repetitsioonideta. . . Järgnev praktika näitas, et sarnane kava ei ole väga otstarbekohane. Pedagoogikanõukogu, pärast põhjalikku küsimuse läbiarutamist, otsustas välja töötada üksikasjalik ja täpne õppekava ning paluda Haridusministeeriumilt luba kolmanda kursuse avamiseks. . .»<sup>3</sup>

Et tööstuskooli klassid (1., 2. ja 3.) avati järk-järgult, koostati samaviisi ka nende õppeplaanid. Nii kujunes õppeasutust terviklikult hõlmav õppeplaan välja alles kolmandal tegevusaastal (vt tabel 1). Seejuures olid üksikute koolide õppeplaanid üsnagi erinevad.

Kuigi tööstuskoolidesse oli lubatud võtta (ja 1920. aastate esimesel poolel ka võeti) algkooli 4. klassi lõpetanud<sup>4</sup>, kujunesid need siiski (eriti kümnendi teisest poolest) 6klassisel algkoolil põhinevateks õppeasutusteks.

Sellealaste eeskujude ja kogemuste puudumisel oli esimestel aastatel õppeplaanide koostamisel (seda tehti iga õppeaasta eel) ja kinnitamisel otsinguid ja ümber tegemisi, samuti tegeliku elu tingimustele (õpilaste eelharidusele) kohandumist. Viimast arvestades oldi ühel või teisel õppeaastal sunnitud ajutiselt suurendama teatud ainete (esmajoones matemaatika ja emakeele vm) nädalatundide arvu, et viia õpilasi tööstuskoolis õppimiseks vajalikule tasemele. Viimastest tingitult oli teinekord üsnagi väike ka lõpetanute arv. Nii lõpetas Põltsamaa Tööstuskooli esimesel tegevusaastal (1921/22. õa) vastu võetud 28 õpilasest 1925. aastal kooli vaid 3.<sup>6</sup> Ülejäänud ei suutnud õppeasutuse olude ja nõuetega kohaneda ning lahkusid, ühed varem, teised hiljem. Ka otsiti neil aastal nii üld- kui eriainetega võimalikult sobivamat paigutust, st millises klassis (1., 2. või 3.) oleks üht või teist ainet kõige otstarbekohasem õppida. Seetõttu esines tööstuskoolide õppeplaanides nihkumisi ainete jaotuses klassiti.

Õppeplaanide (ja -programmide) koostamisel kasutati eeskätt kättesaadavat välismaist, peamiselt saksa-, vene- ja ingliskeelset sellealast kirjandust, kohandades seda kohalikele oludele. Tööstuskoolide õppetöö koosnes kahest osast: teooriaainete õppimisest klassis ning praktilistest töödest (puu- ja rautatöö) kooli töökodades. Esimest õpiti iga päev hommikupoolikuti (nt Tartu Tööstuskoolis kl 7—9.35) kolme teoreetilise tunni ulatuses (ä 45 min), kokku 18 tundi nädalas, viimast teooriatundide järel (Tartu Tööstuskoolis kl 10—11.30 ja 12—15.30) viie tunni ulatuses (ä 60 min), kokku 30 tundi nädalas. Olenevalt konkreetselt olukorrast võis ühes või teises tööstuskoolis nii teooria- kui praktiliste tööde tundide arv olla ka teist-

<sup>3</sup> ENSV ORKA, f 1108, nim 4, s 403, l 611.

<sup>4</sup> Põltsamaal moodustati nendest isegi spetsiaalne nn eelklass, millele järgnesid 1.—3. klassid.

<sup>6</sup> ENSV ORKA, f 1108, nim 4, s 467, l 264.



Jrk. Õppeained nr.	Tunde nädalas			Kokku	
	1. kl	2. kl	3. kl	4. kl	
<b>Ühised kõikidele osakondadele</b>					
1. Eesti keel ja kirjavahetus	4	3	2	2	11
2. Võõrkeel	4	3	2	2	11
3. Matemaatika	4	3	2	2	11
4. Tehniline füüsika ja keemia	2	2	—	—	4
5. Mehaanika ja masinateõpetus	—	—	2	2	4
6. Elektrotehnika	—	—	2	—	2
7. Ühiskonna- ja käitiseõpetus	—	—	2	—	2
8. Kalkulatsioon ja arvepidamine	—	—	—	2	2
9. Joonistamine	2	—	—	—	2
10. Joonestamine	2	—	—	—	2
11. Riigikaitsealine kasvatus ja õpetus	2	2	2	2	8
12. Kehakasvatus	2	2	2	2	8
13. Laulmine ja muusika	1	1	1	1	4
14. Tervishoid	—	—	—	1	1
<b>Kokku</b>	<b>23</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>72</b>
<b>Metallitööosakonna eriõppeained</b>					
1. Erialaline joonestamine	—	2	2	4	8
2. Tehnoloogia	—	2	2	1	5
3. Tööõpetus	15	18	23	23	79
<b>Kokku</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>92</b>
<b>Puidutööosakonna eriõppeained</b>					
1. Erialaline joonestamine ja joonistamine	—	2	3	4	9
2. Tehnoloogia	—	2	1	1	4
3. Tööõpetus	15	18	23	23	79
<b>Kokku</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>92</b>
<b>Kokku ühiste õppeainetega</b>					
	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>164</b>

\* Riigi Teataja, 1939, nr 27, lk 619.

sugune, kuid Haridusministeeriumi üks tolle-aegseid nõudeid oli, et praktilisi tööoskusi õpitaks mitte vähem kui 25 nädalatunni ulatuses. Nii kujunes õpilaste koormus üsnagi suureks, kuni 48 tundi nädalas (8 tundi päevas). Tuleb siiski märkida, et laupäeviti hakkasid toimuma üksnes teooriatunnid.

Talvisel õppeperioodil õpiti praktilisi tööoskusi meistrite-instruktorite juhtimisel kooli õppetöökodades, suvekuudel töötati võimalusel (kuni kahe kuu ulatuses) ka ettevõtetes. Puutöödest õpiti 1. klassis saagimist, hõõveldamist, puurimist, treimist, peililitoid jmt, alates 2. klassist tehti juba tellimustööd: valmistati mööbliesemeid, ukse-aknaid, vankreid, sisseseadeid koolidele, kauplustele jne. Rauatöödest õpiti 1. klassis raua raiumist, viilimist, puurimist, treimist, neetimist ja muud, alates 2. klassist osalesid õpilased tellimuste täitmisel: parandati autosid, tööstus- ja põllutöömasinaid, valmistati vankreid ja vankrosi, raudvoodeid jmt. Et tööstuskoolide õppetöökojad töötasid isemajandavatel alustel, siis sõltusid nad tellimustest, mitte aga varem õppeotstarbeks kavandatud. 3. klassi õpilased valmistasid lõputööna iseseisvalt mõne eseme (kapi, kummuti, tuletõrjehüsi jmt), mis hiljem maha müüdi.

Töökojas õpitavale pidi kaasa aitama (seda selgitama, süvendama ja süstematiseerima) teoreetiline klassitöö. Selle võis omakorda jaotada kahte ossa: otseselt kutsealaga seotud ained (erialane joonistamine-joonestamine, tehnoloogia, masinaõpetus) ja ained, mis aitasid esimesi omandada (matemaatika, füüsika, keemia) või mida läks vaja pärastises kutse-

tegevuses (kalkulatsioon, arvepidamine, ärilise kirjavahetus, majandusteadus ja kodanikuõpetus). Tööstusalane suunitlus oli ka tervishoiu õpetamisel (nn tööstustervishoid). Võõrkeele õpetamise kohta oli poolt- ja vastuhääli, siiski peeti seda vajalikuks, et õpilased saaksid võõrkeelset erialakirjandust lugeda. Puht üldharidusliku iseloomuga oli üksnes emakeel. Väljaspool ametlikku õppeplaani valitseva aine viidi Haridusministeeriumi igakordsel loal sisse ka võimlemine ja laulmine, kumbagi 1...3 nädalatunni ulatuses (sõltuvalt sellest, kas neid aineid õpetati kõigis klassides ühiselt või eraldi).

Arvestades Eesti tolle-aegseid olusid ja õpilaste tööleasumist üle kogu maa püüti eriaine õpetamisel leida mingit kesktee: mitte anda liiga ulatuslikke ja mitmekesiseid, seejuures laialivalguvaid, mitte aga ka liiga kitsaid erialateadmisi. Praktilisi aineid püüti õppeplaanis, silmas pidades nende raskusastet, jaotada kogu tööstuskooli kursuse peale. Haridusministeeriumi (kutseharidusala nõuniku) tolle-aegne koordineeriv osa seisneski saadud kogemuste üldistamises ja nende alusel tööstuskoolidele konkreetsete soovitusete andmises.

Nii kujunes 1920. aastatel etaloniks tööstuskooli õppeplaani, kus kõigi kolme klassi nädalatundide koguarv oli 144 tundi. Erialasele tööõpetusele nähti selles ette 90 (89) tundi (ehk ca 62%) ja teooriaainetele 54 (55) tundi (ehk ca 38%). Kui aga tööstuskoolidele 1939. aastal kehtestatud õppeplaani kohaselt liita praktilisele tööõpetusele ka eriala tehnoloogia (4 tundi) ja joonestamise (12—13) tunnid,

saame tööõpetuse osakaaluks ligikaudu 74%. Olenevalt õppeasutusest võis nii teooria- kui praktiliste tööde tundide arv mõnevõrra erineda, kuid sellise jaotuse põhiprintsiibid jäid tööstus- koolides kehtima kuni 1930. aastate keskpaigani.

Rõhuasetuste muutumisega senises haridus- poliitikas ja sellega seoses varasemast suurema tähelepanu pööramisega kutseharidusele hakati 1930. aastate keskel 3aastase õppeajaga tööstus- kooli ümber kujundama 4aastasteks tööstus- keskkoolideks. Tuginedes aastatega kogunenud tähelepanekutele, peeti tulevase tööstuskesk- kooli eeliseks asjaolu, et algkooli 13—14aastaselt lõpetanud ja tööstuskeskkooli astunud nooruk, õppides esimesel aastal põhiliselt üldaineid, hakkaks eriaineid ja ametioskusi õppima aasta vanemana. Samuti oluks tööstuskeskkooli lõpe- tanu — tulevane oskustöölaine — ealt küpsem, 3aastase tööstuskooli lõpetanust arenenum. Kõik see pidi tulema kasuks kutseoskuste paremale omandamisele. Õpilased ja nende vanemad nä- gid tööstuskeskkooli eeliseid esmajoones kesk- hariduse omandamises ja sellest tulenevas edasiõppimise õiguses, sest üldhariduskeskkooli astumise võimalused olid selleks ajaks märksa vähenenud.

1935/36. õppeaastast avati 4aastasele tööstus- keskkoolile vastavad 1. klassid eelklasside nime all Riigi ja Läänemaa (Haapsalus) tööstus- koolis, järgmiseks õppeaastaks ka Tartu, Kures- saare, Narva, Paide, Põltsamaa, Valga ja Võru tööstuskoolis. Kohe 4klassilisena avati 1. au- gustist 1935 Petseri Ehitus- ja Keraamikatööstuse Kool.<sup>7</sup> Kutseharidusõppeasutuste seaduse (1937) kehtestamise järel nimetati 1. juunist 1938 kõik need koolid ümber tööstuskeskkoolideks.<sup>8</sup> Neljandad, s.o viimased klassid alustasid Riigi ja Haapsalu tööstuskeskkoolis õppetegevust 1938/39., teistes tööstuskeskkoolides 1939/40. õppeaastast.

Tööstuskooli õppekursuse pikenemine aasta võrra nõudis uute õppeplaanide ja -prog- rammide koostamist.

Tööstuskeskkooli esimeste klasside õppe- plaanid koostasid koolijuhatajad Haridusminis- teeriumi kutseoskuse osakonna soovitude koha- selt järk-järgult, vastavalt ühe või teise klassi avamisele ning esitasid eelnimetatule ka kinni- tamiseks. 1938. aastal kehtestati kõigile tööstus- keskkoolidele ühine õppeplaan, mida aasta hiljem üksnes minimaalselt muudeti (vt tabel 2). Õppeprogrammid kombineeriti 3aastase töös- tuskooli ja üldhariduskeskkooli vastavate ainete kavadest.

Tööstuskeskkoolis pandi suuremat rõhku **teooriaainete** õppimisele. Kasvas eelkõige üld- haridustsükli tähtsamate ainete — ema- ja võõr- keele ning matemaatika osatähtsus. Neid hakati õppima kõigis neljas klassis kokku 11 nädala- tunni ulatuses. Varasemast vähem anti aega — 1. ja 2. klassis kokku ainult 4 nädalatundi — tehnilisele füüsikale ja keemiale. 2 nädalatunni ulatuses õpiti 1. klassis joonistamist ja joones- tamist. Kogu õppekursuses said eluõiguse **üld- kasvatustlikud õppeained** — kehaline kasvatus, laulmine ja muusika ning 1920. aastate lõpul õppeplaani võetud riigikaitsealine kasvatus ja õpetus. Seevastu **eriala teisi teooriaaineid** (mehaanika ja masinaõpetus, elektrotehnika, ühiskonna- ja käitiseõpetus, kalkulatsioon ja arve- pidamine, tervishoid) õpiti nüüdsest üksnes kahes viimases klassis (9. ja 10. õppeaastal). Suurim koormus üldharidusainete õppimisel langes 23 nädalatunniga 1. klassile. Kokku hõlmasid teooriaained tööstuskeskkooli õppe- plaanis 72 nädalatundi ehk 44% õppetööle ettenähtud ajast.

Teise rühma moodustasid **erialained**, kuhu kuulusid erialane joonestamine ja joonistamine 8—9 ning tehnoloogia 4—5 nädalatunniga (mõlemad alates 2. klassist), samuti praktiline tööõpetus. Viimasele oli nüüd varasema 3 klassi 90 nädalatunni asemel ette nähtud 79 nädalatundi, sellest 1. klassis 15, 2. 18 ning kahes viimases klassis kummaski 23. Üleminekuga 4aastasele kursusele kehtestati alates 1. klassist seniste «praktiliste tööde» asemel nn süsteemi- kindel meetoodiline tööõpetus, mis Riigi Tööstus- kooli kogemuste järgi andis «paremaid tulemusi töö õpetamisel, kui õpetamine seniste viiside järgi».<sup>9</sup> Selle olemus seisnes selles, et õpilane täitis kindla kava järgi järjest raskenevaid töö- ülesandeid, mis valiti nõnda, et kõige väiksema aja ja kuluga õpiti selgeks vajalikud töö- operatsioonid ning omandati nende täpseks, puhtaks ja kiireks täitmiseks tarvilik vilumus.<sup>10</sup> Ka hakati instrueerima tööjooniste ja -juhiste abil, mis varasema suulise instrueerimisega võr- reldes säästis aega ja harjutas õpilasi algusest peale joonestusi lugema ning nende järgi töö- tama. Meetoodilise tööõpetuse sisseviimisega vähenes õpilaste väljaõppes mõningal määral kooli töökodades täidetavate tellimuste osakaal. Kokku hõlmasid teise rühma erialained 92 nädalatundi ehk 56% õppeajast.

Seega kasvas õppeaja 1aastase pikenemisega nädalatundide koguarv vaid 20 võrra (vastavalt 164 ja 144). See võimaldas vähendada õpilaste

<sup>7</sup> ENSV ORKA, f 1108, nim 1, s 849, l 71 p.

<sup>8</sup> Riigi Teataja, 1938, nr 55, art 529.

<sup>9</sup> ENEV ORKA, f 1108, nim 6, s 147, l 32.

<sup>10</sup> Kutseharidus Eestis. Tallinn, 1938, lk 82, 83.

koormust, mis varasema 48 nädalatunni asemel oli nüüd 1. ja 2. klassis 38, 3. ja 4. klassis aga 44. Teiseks, nagu eelnevalt nägime, kasutati seda «lisa-aega» just teooria osatähtsuse suurendamiseks. Nii said tööstuskeskkooli õpilased märksa parema teoreetilise ettevalmistuse ning lõpetanute teadmisi hinnati võrdseks üldhariduskeskkooli üheksanda õppeaasta lõpetanutega.<sup>11</sup> Tööstuskeskkooli lõpetanuil oli edasiõppimise õigus tehnikumides, täienduseksamite sooritamisel ka teistes kõrgema astme kutsekoolides. Tuleb aga märkida, et edasiõppimise õiguse said mitte kõik, vaid need, kelle lõputunnistusel oli sellekohane märge. Ja lõpuks. Kuigi eriala õppimisele ettenähtud nädalatundide arv isegi mõnevõrra vähenes, muutus märksa sihipärasemaks ja otstarbekohasemaks selle sisu. Seda aga õppeaja pikendamine tööstuskeskkoolides — oskustöölise üldise arengutaseme tõstmine ja õppetegevuses paremate tagajärgede saavutamise — taotleski.

Et tööstuskeskkoolide tegevus kujunes Teise maailmasõja ja sellele järgnenud keeruliste aegade tõttu lühiajaliseks (muudeti teise-tüübilisteks koolideks<sup>12</sup>), on neile raske hinnangut anda. Siiski võib väita, tuginedes nii sõja-aegseid tagalapäevi kui sõjajärgset ülesehitustööd Eestis käsitlevatele siin-seal ilmunud mälestuskatetele, et sõjaeelseil aastail Eesti tööstus- ja tööstuskeskkoolides omandatud kutseoskusi on ikka kõrgelt hinnatud.

<sup>11</sup> Samas, lk 83.

<sup>12</sup> Vt Ken n i k, A. Tööstuskesk- ja ametikoolid Eestis. — Nõukogude Kool, 1975, nr 8, lk 699—703.



## KOOLIMUUSIKA NR 11

### Muusikaõpetuse uutmise mõtteid

**HEINO KALJUSTE,**  
Eesti NSV rahvakunstnik,  
TRK professor

Kooliühendus otsib oma voolusängi, mõtetame hariduse sisu. On aeg panna pead tööle, et leida parimad lahendused.

Milline on koolimuusika tulevik, millisena tahame näha muusikakasvatust Eesti koolis? Oma nägemuse muusikaõpetuse uutmise kohta esitab professor Heino Kaljuste. Kuid kindlasti on teisigi mõtteid, soove, probleeme, unistusi, ettepanekuid, mida tasuks välja öelda. Ühiselt arutletust koorub ehk tõetera, meie ühine tegevuskava, parim lahendus tee.

Nii et sulg pihku ja mõtted paberile! Ootame teie kirjutisi!

\*

Ei ole eluvaldkonda, kus täna ei kõneldaks uutmisest, uute suundade otsimisest ja leidmisest, töö ümberkorraldamise vajalikkusest.

Täie häälega on hakatud kõnelema üha enam hariduse väärtustamisest, ilma milleta ei saa olla progressi ei teaduse, majanduse ega kultuuri vallas. Igakülgsest, harmooniliselt arenenud isiksuse kontseptsioon on saamas tõelise sisu ja mõtte, mitte ainult kõlavate loosungite, vaid reaalsete eluvajaduste, praktiliste tegude tasemel.

Hariduselu ümberkorraldustest on kõneldud ja kirjutatud palju. Kõige kõrgemal tasemel on paika pandud hariduselu uus struktuur, millises nüüdsest on ühendatud ühtsesse juhtimispoliti üld-, kutse- ja kõrgharidus.

On õige, et mainitud struktuuris on saanud (või saamas) teoks ka muusikaõpetuse toomine «ühise nimetaja alla». Muusikaline haridus kuulub ju täisväärtusliku komponendina inimese üldisse arenguskeemi, alates väikelapseeast, lasteaiaist ja lõpetades kõrgkooliga. Seda arendada ja õigesti suunata saab ainult siis, kui juhtimine on koondatud ühte punkti, kui juhtijal on võimalik jälgida lapse ja nooruki arengut, ilma et see ta vaateväljast vahepeal ära kaoks. Taoline killustatus oli aga üsna tavapärane senises praktikas, kus näiteks muusikahariduse vahendamine ühetele ja samadele lastele (üldharidus- ja lastemuusikakool) oli jaotatud kahe instantsi — haridus- ja kultuuriministeeriumi vahel.

Hariduselu juhtimise ümberkorralduses nähakse ühe demokratiseerimise võimalusena koolidele ja õpetajatele suurema iseseisvuse andmist oma töö planeerimisel ja läbiviimisel.

Millised võiksid olla üldhariduskooli muusikaõpetuse ümberkorralduse teed?

Peab ütlema, et ega meie senine muusikaõpetus koolides (ma pean silmas klassisest muusikaõpetust) pole seniajani tundnud mingit erilist karmi suunavat või karistavat kätt tehtud või tegemata tööde pärast. Senikehtivad muusikaõpetuse programmid on olnud tänaseni muusikaõpetajatele küllaltki suvaliseks täitmiseks.

Muusikaõpetuse programme on ajast aega püütud lihtsustada, jätta välja üha uusi heliloojaid ja muusikalise kirjaoskuse omandamise komponente, sest aeg (ja õpetamise meetodika) ei võimaldanud nende korralikku tundmaõppimist. Endise haridusministeeriumi süsteemis puudus ju (üleliiduliste mallide põhjal) tegelik võimalus muusikaõpetust süsteemselt koha peal kontrollida ja abistada, sest selleks ei olnud piisavalt spetsialiste — muusikainspektoreid. Ühekordsed kontrollbrigaadid väljasõidud ei suutnud seda tühikku kuidagimoodi täita.

Mõnevõrra süsteemsem ülevaade oli klassivälisest muusikaõpetusest, eelkõige kooridest-orkestritest, kes osalesid üld- ja koolinoorte laulupidudel, aga mõnevõrra ka ansambli- laulust, sest selle tarvis korraldati aeg-ajalt ülevaatusi.

Et meie muusikaõpetus küüniks maailma parimate tasemele — eeldused olemasoleva õpetajaskaadri poolt peaksid meil selleks olema — tuleks asju vaadata kahelt tasandilt.

Esiteks — mida saaks teha paremini meie praegusi materiaalseid võimalusi arvestades, ja teiseks — millised on teed, et koolide üldine ainealine varustatus paraneks vähemalt nii palju, et meie muusikaõpetaja võiks tunnetada end kõige minimaalsemalgi määral XX saj lõpu muusikapedagoogina.

Kuidas saaks muusikaõpetust suunata sellistele radadele, et hakkaksid paremini selguma muusikaõpetajate endi oskused ja võimed?

Arvan, et siis, kui anname muusikaõpetajaile tundide temaatika planeerimisel suurema vabaduse. Kuidas me ka ei sooviks, ei ole ju kõigil muusikaõpetajail ühesuguseid teadmisi ja oskusi, ühesuguseid võimeid. On neid, kelle meelistegevuseks tunnis on laulmine; neid, kellele meeldib rohkem tegelda muusikalise kirjaoskusega; aga ka õpetajaid, kes vahendavad lastele muusikaajaloolisi fakte. Vähesel määral leidub neidki, kes suunavad lapsi improviseerimisele. Tagasihoidlikumaks komponendiks meie muusikaõpetuses on klassis tehtav pilliõpetus (eelkõige muusika-instrumentide vähesuse tõttu). Omapoolse entusiasmiga on aga mõned õpetajad sellegi takistuse ületanud.

Vähe on õpetajaid, kes kõigi loetletud komponentidega võrdset toime tulevad. Ja kui siis õpetaja, kes kõigeaga hakkama ei saa, püüab kõigest hingest siiski midagi ära teha, saabubki olukord, kus «linnukes» on kirja pandud, kuid tulemusi ei ole.

Meie senised üldhariduse muusikaõpetuse tunnid kipuvad sageli kujunema kas koorilaulu, solfedžo või muusikaajaloo tundideks, kus viletsamates tingimustes (liialt vähene aeg, tagasihoidlik õpilaskontingent jne) püütakse teha seda, mida valitud õpilaste ja piisava ajaga tehakse lastemuusikakoolides ja muusikakoolides.

Kui muusikaõpetuse programmi mahu vähendamisel ikkagi kurdeti, et kõike ei jõua läbi võtta, siis jõuame sinna, et muusikaõpetuse programmist jääb järele vaid «nunu», mis ei huvita enam ei õpilasi ega õpetajat ennastki.

Arvan, et oleme seni vähem rääkinud sellest, mida pidada muusikaõpetuse tunnis oluliseks — kas õpilaste muusikaalaste teadmiste ja oskuste (kitsamas mõttes) kujundamist või nende üldise muusikakultuurilise silmaringi avardamist koos minimaalse, eluks vajamineva muusikalise kirjaoskuse edendamisega.

Elu on näidanud, et tavalises koolis peaks olema eelistatud viimane variant. Kuid üldiselt tingib variandi valiku ikkagi klassi koosseis (mis on sageli üsna kirju, alates viisipidajatest ja lõpetades lausa «rääkijatega»).

**Kuidas peaks kulgema muusikaõpetus konkreetses koolis ja klassis, oleneb sellest, kes on õpetaja ja kes on õpetatavad?**

Muusikaõpetuse programm ei tohiks olla liialt kitsa temaatikaga, vaid vastupidi — peaks andma võimalikult laia teemade valiku. Las õpetaja ise otsustab, mida ta on suuteline paremini tegema, mida peab teisejärguliseks. Muusikaõpetajale peaks olema peamine lõpptulemus, st miinimumprogramm, mille peab klass omandama õppeaasta lõpuks. Järelkult peaks see teemade nimistu olema märgatavalt tagasihoidlikum kui esialgne (miinimumnõuded), maksimum näitab õpetaja meisterlikkust.

Millised oleksid vaadeldavad tegevusväljad tänapäeva muusikaõpetuse tundides? Esi-

kohale sean tundides praktilise musitseerimise.

Siia kuuluvad:

a) laululine tegevus (laulude õppimine elementaarsete muusikalis-kirjaoskuslike elementidega),

b) rütmika (rütmiline liikumine õpilaste koordineerimise arendamisel, muusikavormi kõige elementaarsemal tunnetamisel, noodipildi rütmiliste figuuride kinnistamisel),

c) laulude dramatiseerimine (laululise emotsionaalsuse taotlemisel),

d) improvisatsioon (alates kõnehäälest, loodushääle matkimisest ja lõpetades teadliku laululise ja instrumentaalse omaloominguga),

e) muusikainstrumentide õpetus (tutvumine olemasolevate rütmilise ja meloodiapillidega, nende rakendamine laulude saadetes ja instrumentaalpalades),

f) muusika kuulamine (üldkultuurilises kontekstis ajaloo, kunsti ja kirjandusega; heliloojad ning nende looming muusikaliste epphide peeglina jne).

Loetletud komponentidest ei ole vaid viimane seotud otsese musitseerimisega (välja arvatud siis, kui muusika kuulamisel on rakendatud klassi omad interpretid).

Kui vaadelda siinloetletud muusikalise tegevuse välju, tuleb tõdeda, et vähemalt neli esimest ei vaja erilisi materiaalseid lisakulutusi ega summasid — kõike saab teha n-õ looduslike vahenditega, mis on igal tervel lapsel olemas — kõne- ja lauluhääl improvisatsioonideks ja laulmiseks, käed-jalad rütmilisteks ostinaatodeks ja dramatiseeringuiks, jalad — liikumiseks.

Eriti juhiksin muusikaõpetajate tähelepanu meil seni mitte eriti rakendatavale lapse kõnehääle kasutamisele, lapse häälelisele matkimisvõimele.

Tänapäeva muusikas näeme, et inimhääle mõiste (muusikalises mõttes) ja selle rakendamine on märgatavalt avardunud, võrreldes nende aegade, mil muusikat tehti vaid kindlate helikõrgustega. Tänapäeva muusika on täis kõige erinevamaid hääliitsusi, alates rütmilistest ja rütmitutest kõlaefektidest, loomade-lindude hääliitsuste matkimisest ja lõpetades loodusjõudude (vihmasadu, rahe, tuule kahin, kõuemürin jne) imiteerimisega.

Miks ei või eelöeldut kasutada improvisatsiooni algastmel, eriti algklasside muusikaõpetuse tundides. Sellega tulevad kenasti toime ka need, kelle muusikaalged tuginevad just «hääliitsuslikele võimetele». Matkimise lähtepunktiks on tavaliselt mingi joonistus või pilt raamatust (neid peaks olema senisest rohkem ka laulikutes). Taolise improvisatsiooni kasutamine on ülemaailmse koolimuusika üks õnnestunud leide, mida rakendatakse nii Euroopa, Aasia kui ka Ameerika mandril. Ühtlasi on see hea ettevalmistus tavapärasele rütmilisele ja meloodilisele improvisatsioonile.

Samas tuleb toonitada veel ka ühte muusikaõpetuslikku, seni tagasihoidlikult kasu-

tatud tegevusvälja — rütmikat ja laulude dramatiseerimist. Vähesel määral on neid tegevusi rakendatud ka senistes programides (1. ja 2. klassis), kasutusvõimalused on aga märgatavalt avaramad, kui oleme harjunud ette kujutama. Liikumine ja laulude dramatiseerimine ei ole «lapsemäng», mis sobib vaid lasteaeda. Seda tõestab kõige kujukamalt viimasel ajal isegi täiskasvanute kooride esituses kõlanud laulude juurde kujundatud rütmilis-tantsuline liikumine (V. Tormis «Viis eesti rahvatantsu»), rääkimata lastele mõeldud lauludest liikumise ja tantsuga (V. Tormis «Vanavanemate viisivakk», Ü. Vinter «Pildikesi koolipõlvest» jne).

Eriti kujundlikuna mõjub liikumine algklassiõpilaste rütmilise ja elementaarse vormitunde kujundamisel (samm, jooks, seisak, hüpperütm jne; liikumissuunad vormielmentide — fraas, lause periood — tutvustamisel jne).

Kõneldes tunni põhilisest tegevusest — laulmisest — leian, et selle õpetamismetoodikad on kahjuks välja kujunenud sageli üsna äärmuslikeks. Üks kahest — kas ainult lauldakse (ilma vähimagi püüdluseta anda õpilastele ka muusikakirjaoskuslike teadmisi) või seatakse eesmärgiks noodiõpetus, milles emotsionaalne laululine tegevus on surutud tagaplaanile. Kolmanda variandina õpetatakse küll muusikakirjaoskust, kuid seda ei osata siduda praktilise laulmisega. Nii et ka siin tuleks leida kuldne kesktee, mille domineerivaks osaks peab jääma ilmekas, emotsionaalne laulmine.

Kõneldes kahest viimasest muusikaõpetuslikust komponendist — muusikainstrumentide õpetusest ja muusika kuulamisest, tuleb öelda, et selle parandamiseks ja tõhustamiseks peab küll riik leidma senisest enam vahendeid, muusikaõpetajaid paremini varustama vajaminevate muusikainstrumentide, heliplaatide, kasseti- ja plaadimängijatega. Lausa piinlik on mõnikord lasta külalisi (eriti välismaalasi) laulutundi, kus midu korrektselt ja metoodiliselt väga mitmekesiselt antud tunnis on ainsad õppevahendid kriit, tahvel, õpetaja enda valmistatud «rändnoot», kahtlase kvaliteediga plaadimängija ja klaver (hea, kui see hääles on).

Kurb on mõelda, et helikassetitehnika (videost rääkimata) pole veel tänini igasse kooli jõudnud ja seda XXI sajandi künnisel.

Tahaks loota, et IME programmi jõustumisega Eestimaal lahenevad haridusprobleemid, ka koolimuusikas. Koos ettevalmistatava hariduskontseptsiooniga tuleb paika panna selles ka koolimuusika. On täiesti selge, et eksperimenteerida ei ole siin enam midagi. Meie vabariigi pikaajaline koolimuusika kogemus, mille algust võib lugeda juba eelmisest sajandist ja mis oma õitseaja saavutas 30. aastate lõpus Riho Pätsi juhitud koolimuusikas, on ka täna meile veenev eeskuju, mida tuleb hakata (50aastase hilinemisega) lõpuks ellu viima.

Millised on need kõige tähtsamad kogemused?

□ Muusikaõpetuseks ettenähtud aeg. Normaalseks tuleb pidada 2 muusikaõpetuse tundi nädalas, esimesest kuni viimase klassini. Haruhariduse kehtestamisega keskkooli vanemas astmes peaks leidma võimaluse selle realiseerimiseks vähemalt humanitaarharus.

□ Viivitusega tuleks alustada muusikaõpetuse töövihikute koostamist ja nende väljaandmist.

Aeg oleks lõpetada demagoogiline jutt paberipuudusest.

□ Aeg oleks ellu viia muusikaõpetajate süsteemne täienduskursus eelkõige Eesti tasandil. Leian, et senised Värskas ja Pärnus kursused muusikaõpetajaile on olnud väheefektiivsed ja «verevaeased». Muusikaõpetajatele tuleks luua midagi taolist, mida näeme meie põhjanaabrite soomlaste (Orivesi suvekursus) või ungarlaste (Kodály seminarid) juures.

□ Lausa otsast alustamist nõuab instrumentaalmuusika sisseviimine Eesti kooli. IME peab ka siin imet tegema, eelkõige pillide hankimisel. Peame saama õiguse pille muretsesta otse välismaalt.

Võib-olla tasuks veelkord mõelda ka oma plokkflöödi valmistamise võimalustele (üks kogemusi asub ju tänaseni konserveerituna VÕTi arhiivis — paarkümmend aastat tagasi omaaegselt pillimeistrilt H. Kristalilt saadud plokkflöödi valmistamise treipink).

□ Pillimuusika tõhustamine klassivälise tööna on tihedalt seotud õpetajate töö tasustamisega. Koolil peaksid olema selles vabamad käed. Vast siis suudame taastada olukorra, kus iga koolil oleks kooride kõrval ka oma kooliorkester.

Ehk hakkab siis rohkem end õigustama ka tööloik TRK muusikaõpetajate ettevalmistuses, üliõpilastele koolimuusika instrumentide õpetamisel.

Mõne sõnaga ka muusikakirjaoskuse õpetamise senistest kogemustest meie vabariigis.

Juba ligi 25 aastat tagasi hakati tööloigule oluliselt suuremat tähelepanu pöörama. Nagu iga uus ettevõtmine, sai ka see erineva vastuvõtu. Oli neid, kes asjast õigesti aru saades asusid uut meetodit rakendama, kuid ka neid, kes asjasse süvenemata hakkasid «tõestama», et ainult vana, st absoluutne do-re-mi, on teadus, kõik muu aga lapsemäng.

Elu ise on tõestanud, kummal oli õigus, mis on teadus, mis mitte. Selle parim tõestus on tulemused, nende koolide ja kooride saavutused, kes on oma õppeprotsessi üles ehitanud relatiivsele meetodile. Näiteid võib tuua kümnetest üldharidus- ja muusikasüvaõppega koolidest, vabariigi ainsast, professionaale ettevalmistavast muusikakeskkoolist ning lõpetada «Ellerheina» ja «Noorusega».

Tänapäeva demokratiseerimise ajal võiks ju siingi anda õpetajale vabad käed — las igaüks valib selle, mis talle arusaadavam. Me aga ei ole nii jõukad, et suudaksime lisaks olemasolevatele välja anda veel ühe komplekti laulik-õpikuid n-õ vanamoodi. Üldse näib, et ülejäänud maailmas on see probleem

ammu «sirgeks räägitud». Minu kasutuses olevad laulik-õpikud, ja neid on üsna arvukalt eri maadest, kõnelevad sellest, et tänapäeva koolimuusika tugineb põhiliselt kas Kodály, Toonika-Sol-Fa või Toonika-Do meetoditele, mis oma olemuselt on kõik relatiivsed.

Kuid jäägu demokraatia siia. «Absoluutset moodsust» võib laulda ka relatiivsetest laulikuteest. Ärgu aga hakatagu «vanamoodi» sildi all laule taas «kukemoodi» st kuulmise järgi õpetama!

Ja lõpetuseks laulikuteest endist. Juba Haridusministeeriumi aegu võeti muusikakomisjonis vastu otsus — uuendada kogu laulik-õpikute komplekt 1.—12. klassini. Avaldati arvamus, et laulikud võiksid olla sellised, mis võimaldaksid laule korrata ka järgmisel aastal. Selleks peaks olema kaks tingimust — laulik peaks kuuluma lastele päriselt ja teiseks — tasuks mõelda klassilaulikute ühendamisega: 1.—2., 3.—4., 5., 6.—7., 8.—9. kl laulikud põhikoolis ning üks 10.—12. kl laulik keskkoolis (viimasele tuleks lisada ka üks omaette muusika arengulugu käsitlev õpik).

Nagu algul mainisin, saab uutmist alustada ka ilma lisakulutuste ja fondideta, kuid — ainult alustada. Tõelise uutmise puhul on vaja, et riik senisest rohkem oma rahakoti ka kultuurhariduslikeks vajadusteks paotab. Uutmise ainuüksi entusiasmiga, millele tugines kogu meie senine muusikaõpetus, ilma tehniliste vahendite ja praegustehnikata on kui õletuli, mis süttib kiiresti, kuid õige pea kustub.

## 36. lk.

Marksismi-leninismi klassikute kommentaaride lugemise tunnis kannab teksti analüüsi põhiraskust õpetaja. See stimuleerib vähe õpilaste tunnetustegevust, kuid selline tund võimaldab õpetada vanemate klässide õpilasi teksti analüüsima, mõistma seda, et marksismi-leninismi klassikute algallikate lugemine nõuab intensiivset mõttetööd ning lõpuks — anda neile selleks oskusi.

Loengu ühitamisel seminariga on põhitelg õpitava materjali iseseisev läbitöötamine ja kollektiivne arutelu. Efektiivsuse kindlustab iseseisva töö sisu valik, ülesannete loomingu- lusus, õpilaste tegevuse diferentseerimine ja individualiseerimine, aktiivse arutelu tagamine.

Edukalt praktiseeritakse segatüüpi seminare. Millist varianti õpetaja ka ei kasutaks, sõltub seminari õnnestumine tema meisterlikkusest, oskusest olla pedagoog, organisator ja juhendaja üheaegselt.

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

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

Pärast Anton-Ulvari sügisel antud etendust puhkes üleüldine breigivaimustus. Igal võimalikul juhul koguneti kuhugi kõrvalisse kohta harjutama. Nurgatagune sai korrapealt selja peal keerutavaid, maas püherdavaid ja jalgu loopivaid koolivormis poisse täis. Hakkas kostma jubedaid mürtse ja ergutavat kisa. Omaette vaatemäng oli see, kui suure kondiga Järviste või Paul hüdrat või kätelseisu proovis. Siis käisid vahel sellised kõmakad, et koolimaja põrand värises. Trenn kestis niikaua, kuni mõni kõbi jaole sai ja breikarid laiali ajas. Alguses breikisid erandikult kõik 6.a poisid ja tase oli enamvähem ühtlane, välja arvatud midugi Anton-Ulvar. Kuid mõne aja pärast hakkasid Andrus ja Kristjan talle vähehaaval järele jõudma. Teised aga jäid üha rohkem maha. Oma edusamme nähes kasvas trennihimu veelgi. Järvistel, Paulil, Meeksal ja Tursal seevastu hakkas breigiisu tasapisi kahanema. Lõpuks jäidki alles ainult kolm breikarit ja Meeksa, kes ütles, et tema on mänedžer. Nelik kogunes iga vahetund mõnda varjulisse kohta ja lihvis oma oskusi. Mänedžer Meeksa oli seejuures väga karm kriitik ja torises:

«Kuule, õpi ükskord breik selgeks!»

/---/

Nääripidu toimus kohvilaudadega ja viiskümmend kopikat maksis pilet. Need olid isetehtud, plakatist välja lõigatud. Kristjan tundis oma pileti peal mingid onu Raivo joonistatud oksad ära. Ukse peal kontrollisid komsomoliaktivistid Siret ja Heili pileteid. Kristjan saabus koos Anton-Ulvariga, kes oli oma pileti koju unustanud. Ta püüdis küll ennast summas läbi pressida, aga ei lastud, kuigi kõik ju teadsid, et see on oma kooli õpilane. Kristjan läks kontrollist läbi ja viskas oma pileti Anton-Ulvarile. See teatas pagariemandale, et on pileti üles leidnud ja lasti ka sisse.

\* Algus NK nr 2.

Saal oli üleni kuuski täis topitud, nii et isegi kohvilaudade küljes rippusid kuuseoksad. Elektiriküünalde ja ehetega peakuusk seisis lava kõrval. Saali ühte otsa olid pandud neljased laudad, mis, nagu selgus, tuli kodust toodud toidukraamiga ise ära katta. Mõlemal pool lava seisis tohutu suured kõlarid. Saali täitis hämar valgus, mis oli üsna meeldiv. Kohal oli juba palju rahvast, kellelt kõigilt oli ei tea milleks 50 kopikat sisse kasseeritud.

«Pets saab nüüd uue lillalise kleidi,» arvas Anton-Ulvar.

Pidu algas isetegevusega. Nagu käsk oli, tegi enamik klasse telekasaateid järele. Esimesena astus üles 7.a, kes mängis saadet «Kaalukeeled». See oli tapvalt pikk, kõlarid vilistasid kõrvulukustavalt ja suurt midagi ei olnud kuulda. Naljad olid seda tüüpi, et täna võistlevad ansamblid «Kuuseke» ja «Kaseke». Seejärel esitas Popka klass oma kava, millest sai aru niipalju, et see peab samuti televisioonisaade olema. Paaegu mitte keegi ei plaksutanud. Lavalt ära minnes ajasid nad koos organisatooriga ühe kuuse ümber, mille peale algas kohutav aplodeerimine ja braavo-hüüdmine. Edasi esinesid 5. klassi rütmivõimlejad, kes tegid välismaise musa järgi üle takti mingeid kahtlasi võimlemisharjutusi. Seda oli nii ilge vaadata, et breikarid Kristjan, Anton-Ulvar ja Andrus oleksid tahtnud teada, kes küll sellise kava on kokku pannud. Sellega sai eeskava läbi ja saabus vaikus. Just siis, kui jõuti arutama hakata, mis nüüd saab, tuli suure kära ja müraga näärivana, kelle järel silkas päkapikk. Laval koha sisse võtnud, hakkas näärivana õpsidele kinke jagama.

«Kas siin häid õpetajaid ka on?» müristas ta bassihäälega, mille peale õpsid vastasid, et on küll, kuigi mitmed õpilaste hulgast hüüdsid, et ei ole. Kõik kõbid ütlesid näärivanale salmi, mille peale päkapikk andis kingi kätte. Ainult Popka ei teinud midagi, vaid sosistas päkapikuga. Kõik ootasid pingsalt, millega lugu lõpeb. Lõpuks pressis Popka päkapikult kingi niisama välja ja lahkus vilekontserdi saatel lavalt. Pärast kõbisid esinesid näärivanale klasside esindajad ning selgus, et päkapikk on nääripakid juba eelnevalt klassidesse laiali vedanud. Kristjan jäi pakist ilma, sest oli unustanud õigel ajal raha maksta, kuid sest polnud midagi, sest pakis olid nangunii tavalised «Kalevi» moosikommid. Pidulõppes nagu alati diskoga. Lõpuks pandi saalitud pikema jututa põlema ja kästi laud ja toolid ära tassida. Kui see sai tehtud, selgus, et keegi on 6.a garderoobi ukse mantlivööga kõvasti kinni sidunud. Anneli, kelle vöö see oli, pusis parajasti ukse kallal, kui ilmus kohale dire.

«Mis siin lahti on?» nõudis ta selgitust. Anneli näitas, milleks tema vööd oli kasutatud. Dire mõtles natuke aega ja ütles siis:

«Ise te olete selle siia kinni sidunud. Ma nägin küll, kui te siit uksest üle roomasite.»

Kristjan pidas vajalikuks Murumuna tähelepanu sellele juhtida, et üle ei saa roomata, mille peale dire teatas:

«Sina panid selle kinnil!» Ja talle tuli kohe meelde, et just Kristjanit oligi ta ukse kallal näinud. Kristjan seletas, et tema ikka ei teinud, mille peale dire sai vist aru, et oli liiali läinud ja vuhises sõna lausumata minema.

«See väike päkapikk pani,» arvas Paul. «See oli üks kurikaval päkapikk. Vahepeal, kui näärivana laval head juttu rääkis, siis tegi päkapikk siin väga palju kurja. Me alles pärast vaheaega näeme, mis ta on siin korda saatnud. Võib-olla saagis mõnele keskküttetorule augu sisse!»

Nüüd tuli ka teistele meelde, et vahepeal polnud päkapikku tõesti näha, nii et see võis tema töö olla küll. Selle ajaga oli Anneli võõ lahti harutanud, kõik said oma riided kätte ja läksid laiali.

Kodus oli jõuluõhtu juba mitu päeva tagasi ära peetud, näärideks aga sõideti alati maale. Kristjan oli Nõmme turult kuuse toonud ning selle koos Mõhu ja Bixiga ära ehtinud, kes kuuse lõhna peale väga närvi läks. Täna õhtul ei pandud küünlaidki põlema, sest kõik tahtsid vara magama minna. Vana-aasta hommikul pidi kohe maale sõidutama.

## II osa

### Uues koolis

#### Esimene peatükk

##### Põuaväik

Käes oli märtsikuu, kuid kevadest polnud veel mingit märki. Õpetajad hoiatasid, et veerandi lõpp hakkab tulema, ometi oli koolivaheajani veel niipalju aega. Elu tundus kuidagi vaevaline, ema ütles, et see on kevadväsimus ja söötis talle ja Mõhule vitamiini sisse. Klassis oli palju puudujaid ning isegi ajalehes kirjutati, et on gripilaine.

Kuid kõige hullem oli see, et tuli käia teises koolis. See asus peaaegu linna keskel ja sinna pidi sõitma bussiga. Eriti ebameeldiv oli käia õhtupoolses vahetuses.

Kogu elumuutus oli kaela sadanud täiesti üleöö. Tagantjärele mõeldes tuli meelde, et midagi sellesarnast oli ta paar päeva varem unes näinud. See oli kohutav unenägu. Terve vanalinn põles. Tuli oli Toompealt lahti läinud, sest keegi oli tuld täis ämbri väikese kiriku katusele visanud. Hommikul, kui nad koos emaga vaatama läksid, olid ümberringi ainult aher-varemed. Koguni linnamüür oli maha põlenud. Mingid mehed kopsisid ühe maja kallal, püüdes seda kuidagi taastada. Ärgates oli ta öudselst ehmunud, kuid paha tunne läks peagi üle. Alles pärast õnnetust tuli unenägu uuesti meelde ja pani väga imestama.

24. veebruari hommikul magasid kõik kauem, sest oli pühapäev. Oli valimiste päev ja kui Kristjan ärkas, läks isa juba oma kodaniku-kohust täitma. Valimisjaoskond asus koolis ning

viimasel ajal oli seal kogu aeg võõraid liikumas olnud. Igalt poolt näitasid sildid agitpunkti. Valimised tähendasid seda, et kasti tuli lasta sedel rahvasaadiku nimega. Kuid üldiselt ei läinud see koolis kellelegi suuremat korda.

Kristjan oli parajasti vaadanud, kui palju esmaspäevaks õppida anti, kui isa korraga tuppa tormas.

«Teate, mis on juhtunud?» hüüdis ta üle terve korteri. «Teie koolimaja on öösel maha põlenud!»

«Nalja teed või?» kostis magamistoast ema pahur häälel.

Kuid isal oli tõsi taga. Kohe õue minnes oli ta taevas suuri suitsu- ja tahmapilvi näinud. Liiklus oli suletud ning üle tee oli veetud mitu tuletõrjevoolikut. Vabaduse puistetele seisis tuletõrjeautod ja igal pool ümberringi vahtis tardunud rahvasumm. Kustutamise käis alles täie hooga, kuid päästa polnud enam midagi, sest koolimajast oli järele vaid üks kivi-sein ja suitsev tuhaase.

Kristjan ei osanud selle hirmsa jutu peale midagi arvata. Ema tõusis silmapilk üles ja kõik hakkasid erutatult arutama, mis nüüd saab. Isa rääkis veel, kuidas Nõmme muttisid juba bussidega teise valimisjaoskonda sõidutatakse ning ema ütles, et valimisnimekirjad on ju ka siis ära põlenud.

«Kus ma nüüd koolis käima hakkan?» küsis Kristjan, kuid ei isa ega ema osanud midagi arvata. Siis helises uksekell ning saabus ähkiv ja pabinas Paul. Ta tuli otse sündmuskohalt ja teadis täpselt, kuidas asi oli olnud. Tuli oli läinud lahti nii suure hooga, et ei saanud üldse ära kustutada. Pealegi oli linnas öösel korraga kolm tulekahju puhkenud, nii et ei jätkunud tuletõrjeautosid. Esimesena oli jõudnud kohale hoopis Keila tuletõrje, kes ei saanud aga vett kätte, sest kõik veevõtukohad olid ära külmanud. Voolikud veeti üle Vabaka ja kui lõpuks vesi kätte saadi, siis tuli juba hoopis teisi maju lendava tule eest kaitsma hakata.

«Kaks miilitsat põles sisse,» teatas Paul kõige lõpuks. «Valitsus käis juba vaatamas.»

Kristjan tõmbas kähku jope selga ja läks koos Pauliga vaatama. Eemalt ei olnud midagi näha, ainult ilge rahvamass ja suits. Aga lähemale jõudes avanes hirmus pilt. Koolimaja kohas oli suur auk, põlenud sodi täis. Kedagi ei lastud ligi, sõdurid tassisid ainsast terveks jäänud klassist pinke kuuri alla. Lapsi saabus üha juurde. Inimesed seisis vaikselt ja kaks mutikest pühkisid silmi. Oli raske ja rusuv tunne. Korraga ilmus seal, kus kraami tassisiti, nähtavale õpetaja Peetmann. See oli täiesti oma tavalises olekus ja jagas külmavereliselt käsklusi.

(Järgneb)



## Auditiivne näitlikkus emakeele-tunnis

Näitlikustamise all on ikka mõeldud visuaalset näitlikkust, s.t mingi atribuutika kasutamist. See oleks aga näitlikustamise mõiste liiga ühekülgne tõlgendus. Ei saa unustada, et näitlikustamise eesmärki teenivad ka kõik keelenäited, mis tuuakse definitsioonide või reeglite illustreerimiseks. Tavaliselt annab esimesed näited õpik või õpetaja, edasi mõtlevad analoogilisi näiteid õpilased. Näidete toomisel peaks õpetaja olema teadlik järgnevas.

■ Näiteid olgu käepärast alati teatava varuga, neid jäägu pigem üle, kui tuleb puudu.

■ Näidete leidmisel kehtib näiliselt paradoksaalne seadus: kui ainevald on piiramatult (Leidke *nimisõnu!*), tuleb näiteid kasinalt; pruugib temaatika aga piiritleda (Leidke *nimisõnu oma koolikotist!*), kui näiteid hakkab hoopis rohkem tulema. Seepärast oleks näidete esitamiseks mõttekas sagedamini mõni ainevaldkond ette anda: leida ik-liitelisi sõnu teemal «Mets» (tihnik, kaasik, kuusik, lepik, männik, haavik, tammik); tubli-tüüpi eesnimised oma klassist (Aare, Lauri, Mati, Rita, Pärja, Vaike); koondlauseid teemal «Saunaskäik» (Panin kotti seebi, nuustiku, šampooni, saunalina ja puhta pesu.); astmevahelduslikke muusikariistade nimetusi (flööd, kitarr, kannel, trumm, metsasarv, kontrabass, harf, mandoliin, gong); liit-sõnalisi liiklusvahendeid (sõiduauto, kosmose-laev, reisilennuk, kaubarong, jalgratas, auruvedur, invaliidisõiduk); omadussõnu tänasest ilmast (vihmane, pilvine, tuuline, jahe, röske, niiske, kõle, sajune) jne. Peale grammatilise aspekti avardab niisuguste näidete mõtlemine ka õpilaste sõnavara.

■ Üldjuhul tuuakse näited esialgu suuliselt ja kõige ilmekamad kirjutatakse vajaduse korral tahvlile ja vihikuisse. Kirjutamisel tuleb õpetaja näidetele eelistada võimaluse korral õpilaste tooduid.

Keelenäited on suuremalt jaolt suulise (kuuldalise) näitlikustamise teenistuses, kuid sellega pole auditiivse näitlikkuse võimalused kaugeltki ammandatud. Kõige tüüpilisem auditiivne näitlikustamine on ikkagi õpetaja **rõhutatult reljeefne hääldamine**, mida läheb tarvis mitmete keeleõpetusteede käsitlemisel:

a) nõrgeneva ja tugevneva tüvega sõnade kõrvutamisel, nagu *lukkida* — *lükkin* (k hääbumine) ja *lükata* — *lukkan* (k paisumine);

b) kolmandavärteliste sõnade kvantiteedi kandjate nn venitamine — (*kelner*) roogi lauda kandis —, ilma et sõnad moonduksid, kuna II välte puhul poleks selline venitamine võimalik — roogi lauda kandis (*lund*); kui viimasel juhul lisada hääldusjõulisust ja sisehäälikute pikkust, annaks see esimesena toodud sõnaühendi ja seega sootuks teise tähenduse (näide M. Hindi IX kl õpikust);

c) sõnarõhu ja sellest johtuva ortograafia näitlikustamisel (keefir=kefiir, Uraal=Uural); d) mõnede seletuste käigus (*huugab* — *huuata* on laadivahelduslik verb, kuna *voogab* — *voogata* on vältevahelduslik, sest laadivahelduslikuna oleks selle nõrgaastmelisi vorme raske hääldada — *vooanud*);

e) kohalike murdevormide kõrvutamisel kirja-keelsetega (*õdagu es tule süümägi* = *õhtul ei tulnud söömägi*);

f) võõrhäälikute ortoepias (*film*, mitte *vilm*, *šarmantne*, aga *sarmikas*);

g) sõnade, nagu *hüüad*, *püüan*, *müüa*, *hüüe* jts õigel hääldamisel (tuleb hääldada *hüüjad*, *püüjan*, *müüja*, *hüüje*);

h) sõnade, nagu *kont/sert* või *tee/mant* käänamisel esimese silbi elimineerimine ja ainult vältevaheldusliku osa muutmine — *sert*, *serdi*, *serti* (nagu *sent*, *sendi*, *senti*) ja *mant*, *mandi*, *manti* (nagu *pant*, *pandi*, *panti*);

i) sõnaalgulise h nõrgal, kuid ometi vajalikul hääldamisel —

**Habemes hambamees hommikul haigutas.**

**Hallikas hagijs haavikus haugatas.**

**Hobune hallasel heinamaal hirahtas, häiritud hundikütt hirnujat hurjutas.**

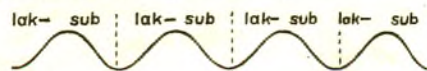
**Häälekas harakas hõngapuult hoiatas, hõbeja hirvegi hingetugu hirmutas.**

Kui foneetikas ja ortoepias on auditiivne näitlikkus endastmõistetav, siis vähem ootuspärane on see süntaksi käsitlemisel. Ometi saab intonatsiooniga, aga ka hääll(t)e erineva tugevuse ja tämbriga illustreerida mitmesuguseid lausestruktuure: suuresti **erinevate häälltega õpilased** (näit tüdruk ja poiss) **loevad erinevaid lauseosi**. Nii võib üks õpilane lugeda pealause ja teine selle keskele paigutatud kõrval- või kiilause. Analoogiline «häällte jagamine» võib toimuda üttele või lisandi ja seda ümbritseva lause, koondlause korduvate elementide ja kokkuvõtva osa, rindlause osalause, põhilause ja lauselühendi, saatelause ja otsekõne, repliigi ja remargi jms eristamiseks.

Auditiivset näitlikkust teenivad ka **heliplaadid ja -lindid**, mida emakeeletunnis saaks kasutada mõnesuguse vaatlusmaterjali, perfektse kohaliku murraku või foneetikaülesande eksponeerimiseks. Aga õppetehnikat tuleks rakendada siiski ainult sel juhul, kui fonogramm ületab oma esitusviisilt õpetaja elava sõna.

Mõnikord on otstarbekas **seostada auditiivne ja visuaalne näitlikkus**. See sünnib siis, kui õpetajakäsi liigub õhus (või joonistab teatud elemente tahvlile) samaaegselt hääldamisega. Näiteks II ja III välte eristamiseks sobib kõrvutada sõnu (*laine*) *laksub* (II v) ja *tormab* (III v). Sünkroonsust peegeldavad järgmised skeemid, mis joonistuvad õpilaste silme ees õhku või tahvlile:

II välde (laine tõus ja langus on võrdse pikkusega)



III välde (tõus on märgatavalt pikem kui langus)



Skeemi sündimisel on oluline hääle ja käeliigutuse ühine rütm, markeerimaks põhimõtetist erinevust II ja III välte vahel.

Ilmselt on rütm ka selleks teguriks, miks 2silbilisi mitmuse omastavas olevaid nimisõnu on hakatud järjest rohkem järgneva sõnaga kokku kirjutama. Selliste ja pikema täiendsõnaga ühendite kokku- ning lahkukirjutamise näitlikustamist nootide abil vt H. Saari artiklist «Omastav kokku ja lahku: mitmus ja mõjurid» (NK 1984, nr 8, lk 45). Seal käsitletud juhtudel oleks auditiivseks näitlikkuseks kas rütmiline hääldamine või pliiatsiga vastu tahvli koputamine, millega sünkroonselt võib osutada vastavatele nootidele tahvli.

Eespool toodust järeldub, et alati ei pea tundi viima visuaalseid õppevahendeid. Vahel saab mõndagi näitlikustada ka auditiivselt, s-o õpetaja ja õpilaste hääldamis-kuuldalise ühis-tegevuse läbi. Ei ole siis tunni kontrollijalgi põhjust ette heita, et tunnist puudus näitlikkus.

TOOM ÕUNAPUU,  
pedagoogikakandidaat

# Noorkogude KOOL

## **А. САВИК. Дифференцирование содержания образования в социалистических странах Европы.**

Статья — это обзор различных возможностей получения общего образования в шести социалистических странах Европы. Четырехлетний лицей Польской Народной Республики имеет 5 ветвей, лицей Румынской Социалистической Республики — 10. В Венгрии, Болгарии и Чехословакии содержание образования дифференцируется через необязательные и выборочные предметы, к которым добавляется факультативное обучение. В ГДР широко используются факультативные курсы, выборочные предметы, кружковая работа.

**В. ПАЮ. О школьной реформе в Финляндии.** Обзор бывшей и нынешней (реформированной в 1968 г.) систем образования в Финляндии. По новой системе основная школа делится на 6-летнюю нижнюю и 3-летнюю верхнюю ступени. За основной школой следует 3-летняя гимназия или профессиональное училище. Автор знакомит читателей с учебными планами и их особенностями.

## **А. ЛИЙМЕТС. История как предмет в сознании учащихся.**

Исследование, проведенное весной 1987 г., показывает, каково отношение учащихся к истории как предмету и вообще к знанию истории (по сравнению с другими областями знаний), а также каков уровень знания данного предмета у школьников. Сравниваются показатели учащихся г. Тарту и других школ Эстонии в целом. Статья дает рекомендации учителям по формированию у учащихся исторического образа мышления.

## **М. ПИЙРИМАА. Новшества... Новшества...**

«Вся система образования нуждается в перестройке. Эта необходимость вызвана нынешним социальным и экономическим положением,» — пишет первый заместитель председателя Госкомитета по образованию Эстонской ССР, министр М. Пийримаа. Вводит дифференцированное обучение, улучшаются взаимоотношения учителя и ученика. Следует пересмыслить роль школы, дать ей больше прав, в центре воспитания должен быть человек. Каждая союзная республика должна иметь возможность перестраивать свою систему образования в соответствии с местными потребностями и возможностями.

## **Х. РООТС. В мозаику воспитания.**

Речь идет о положениях, высказываемых во всеобщей периодике о Законе о молодежи и вопросах, интересующих людей всего Советского Союза: возрастное ограничение членства ВЛКСМ, возможность добровольного выхода из организации, необходимость в точных юридических основах ученического самоуправления и др.

## **Т. ТЕЗСАЛУ. Социометрический тест для ознакомления с коллективом учителей.**

Статья знакомит с ходом исследования, проведенного в одной школе, где использовался социометрический тест.

## **Т. ОРАВ. Ненаследственная наследственность II**

Статья рассказывает об истории видов брака на различных этапах развития общества. Автор более подробно знакомит с системой сексуальных табу и возникновением моногамии.

## **Х. ТОМБУ. Текучесть педагогических кадров в общеобразовательных школах.**

Автор знакомит с исследованием текучести педагогических кадров и ее причинами. Устанавливается связь между преданностью профессии и образом жизни. Исследование проводилось в 1984/85—1987/88 уч. годы.

## **С. БОРК. Итоги стажировки выпускников ТГУ.**

Автор анализирует отчеты и характеристики стажерской практики молодых учителей, окончивших ТГУ в 1984—1986 годы, и дает оценку их профессиональной пригодности. Приводятся предложения отделов народного образования и стажеров по улучшению подготовки учителей.

## **Д. КАЗАК. Семинарские занятия.**

Материал представляет собой сокращенный перевод статьи доцента РИУУ Белорусской ССР, в которой рассматриваются различные типы семинарских занятий и даются методические советы по их подготовке и проведению.

## **В.-Л. КИНГСЕПП. Об олимпиаде по родному языку учащихся средних школ.**

Автор, председатель организационной комиссии XIII олимпиады по родному (эстонскому) языку, рассматривает знания учащихся на основе работ II и III туров олимпиады и основательно анализирует ошибки.

## **В. СИЛЛАСТЕ. Возможности повышения познавательной активности на уроках математики.**

Учитель Ряпинаской средней школы показывает, как на основе примеров из жизни можно сделать математику более интересной и понятной для учащихся.

## **А. КЕННИК. Об учебной работе в профессионально-технических и средних профессионально-технических училищах 1920—30 гг.**

Основы организации технического профессионального образования были разработаны в Эстонии в 1919 г. Затем были основаны профессионально-технические училища, составлены учебные планы и на их основе организована учебная работа. В статье приводятся учебные планы 1924/25 и 1939 учебных годов.

## **Х. КАЛЮСТЕ. Перестройка в музыкальном обучении.**

Перестройка музыкального обучения в общеобразовательной школе нуждается прежде всего в улучшении материальной оснащенности. Следует изменить программу таким образом, чтобы каждый учитель мог выбирать тематику с учетом своих способностей и умений. Необходимо осуществить систематическое повышение квалификации учителей музыки, составить рабочие тетради по музыкальному обучению, на уроках больше использовать ритмику, инсценировки песен и инструментальную музыку. Во всех классах желательны 2 урока музыки в неделю.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 60 27 89, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

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

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

Ladumisele antud 30. 09. 1988. Trükkimisele antud 28. 10. 1988. Trükiaru 4000.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 4024.

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

Organ Gosudarstvennogo komiteta ЭССР по народному образованию город Таллин. На эстонском языке.

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



Paamatupe  
88-22620  
15.11.88

30 kop. 78 189

*Kohtumiseni järgmisel  
«Gaudeamusel» Lätis*

