

Novkogude KOOL





Eestimaa haridustöötajate konverents

23. ja 24. novembril toimus uues Poliitharidusmajas Eesti haridustöötajate konverents. 300 delegaati ja 900 külalist arutasid hariduse päevaprobleeme. Põhiettekandega esines Hariduskomitee esimees professor VÄINO RAJANGU. Haridusplatvormi kommenteeris TRÜ dotsent PEETER KREITZBERG, ülevaate eelmisest õpetajate kongressist tänaseni koolis toimunud andis Hariduskomitee üldhariduse peavalitsuse juhataja ANTS EGLON. (Ettekanded ilmuvad ajakirja jaanuari- ja veebruarinumbris.) NSV Liidu Hariduskomitee esimees GENNADI JAGODIN tutvustas üleliidulisele haridustöötajate kongressile koostatavaid haridusplatvormi põhimõtteid.

Sõna said 44 haridusjuhti, õpetajat, lasteaednikku ja ühiskonnategelast. Konverentsi vaheaegadel kuulati kõnekojas esinemisi algõpetusest ja füüsikast. Pressikonverentsi andis G. JAGODIN. Esimesel öhtul vastasid ajakirjanike ja konverentsil osalejate küsimustele kõrgkoolide, tehnikumide, kutsekoolide, Hariduseltsi, VÕTi ja PTUI esindajad. Teisel öhtul olid vastaja rollis Hariduskomitee tippjuhid. Meeleoluka kontserdi andis lastekoor «Ellerhein».

Fotoreportaaž püüab anda hetkemeenutusi konverentsisaalist ja fuajeest. Esikaanel on grupp üleliidulisele haridustöötajate kongressile valitud delegaate. Tagakaanel vaade konverentsisaali.

Esikaane sisekülje ülemisel pildil on jäädvustatud endised haridusministrid FERDINAND EISEN (aastatel 1960—1980) ja ELSA GRETŠKINA (aastatel 1980—1988) ning Hariduskomitee esimees VÄINO RAJANGU. Käesoleval kevadel moodustati Eesti Hariduselts. Pildile 2 on jäänud selle juhatuse liikmed (vasakult) Mustvee kirikuõpetaja EENOK HAAMER, Jõgeva hariduskoondise juhataja asetäitja KATRIN KELDER, TRÜ laborijuhataja VALDO RUTTAS ja Tallinna Muusikakeskkooli direktor JÜRI PLINK. Kutsekoolide direktoritel oli vaheajal palju arutamistväärsed. 3. pildil on VLADIMIR ŠOKMAN (17. kkk), ÜLO LILLEORG (19. kkk), VILJAR KALLAM (29. maakutsekeskkool), ENDEL HOLM (42. kkk) ja ANTS KUUTMA (1. kkk). Õpetajate konverentsil olid külalisteks õpilased, kellele ka sõna anti. Esikaane sisekülje alumisel pildil näeme gruppi õpilasi: (vasakult) MART KIKAS (Viljandi 1. kk), JAANA NAPA (TPedi I kursus), PEETER MARVET (Tallinna 2. kk), JANA VANAVESKI (Tallinna 7. kk) ja ANDRUS RINDE ning IVO SUURSOO (mõlemad Tallinna 3. kk).

Tagakaane sisekülje ülemisel pildil jälgivad esinemisi GENNADI JAGODIN ja EKP Keskkomitee osakonnajuhataja AILI ABEN. Keskmisel pildil on tehnikumide rahvast: (vasakult) HARRI NAUR (Kohtla-Järve Polütehnikumi õpetaja), MATTI PALO (Tallinna Polütehnikumi direktor), RIINA VÄÄN (Tallinna Majandustehnikumi direktori asetäitja), ELLE PARIK (sama tehnikumi direktor) ja ARVI ALTMÄE (Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumi direktor). Alumisele pildile on jäänud rühm Rapla delegaate-külalisi: (vasakult) Rapla 5. lasteaia juhataja HELGI RANNU, Rapla keskkooli õpetaja REIN EENSALU ja hariduskoondise juhataja REIN REBANE.

Üleliidulise haridustöötajate kongressi delegaatideks Moskvasse valiti: LILIA ALEKSINA — Tartu 6. keskkooli õpetaja; SIRJE ALMANN — vabariikliku koolieelse kasvatuse metoodika kabineti juhataja; ARVI ALTMÄE — TEMTi direktor; ANTS EGLON — Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee üldhariduse peavalitsuse juhataja; LEONID FIVEGER — VÕTi direktor; ENE GRAUBERG — ERKI ühiskonnateaduste kateedri juhataja; ELSA GRETŠKINA — EKP Keskkomitee kursuste juhataja asetäitja; ENDEL HOLM — kutsekeskkooli nr 42 direktor; LIDIA KARAMNOVA — Mustvee 2. keskkooli õpetaja; TARMO KERSTNA — Ülenurme keskkooli direktor; INDREK KOOLMEISTER — TRÜ vanemõpetaja; PEETER KREITZBERG — TRÜ doktorant; TAIVE KUDU — Tartu Meditsiinikooli õpetaja; ANTS KÕVERJALG — NSVL Pedagoogika Akadeemia Kutsepedagoogika TUI Tallinna labori juhataja; JÜRI KÄRNER — TRÜ rektor; MARJU LAURISTIN — TRÜ kateedrijuhataja; ENN LIBA — Nõo keskkooli direktor; AVO MEERITS — Tallinna Kalinini rajooni haridusosakonna juhataja; ENN NURK — Vändra keskkooli õpetaja; RAIVO PÜTSEP — Müürisepa nim kutsekeskkooli nr 3 direktor; VÄINO RAJANGU — Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee esimees; ANNE REKKARO — Maidla lastekodu psühholoog; VIIVE-RIINA RUUS — VÕTi dotsent; LJUDMILA SAVINA — Narva linna hariduskoondise juhataja; TOOMAS ŠADEIKO — Türi NST asedirektor õppealal; TOOMAS TAKKIS — Kuressaare 2. keskkooli direktor; NIKOLAI TŠURILIN — Tallinna 26. keskkooli direktor; REIN VIRKUS — TPedi rektor.

Nõukogude Kool

1 · 1989

EESTIMAA HARIDUSTÖÖTAJATE KONVERENTS

- 4 Eesti haridusuuenduse hetkeseisust ja ülesannetest selle tulemuslikkuse suurendamisel (Eesti NSV hariduskomitee esimehe V. RAJANGU ettekanne) ●
- 11 A. EGLON Kooliuuenduse järjepidevusest ●
- 15 Eestimaa haridustöötajate konverentsi resolutsioon haridusuuenduse elluviimisest ●

KOOL UUENDUSE TEEL

- 16 A. LAANEMÄE Üldhariduskooli ühiskonnaõpetuse kehtiva programmi ja selle uue redaktsiooni võrdlev analüüs ●
- 20 K. SÄDE, H. KARIK Keemia Soome koolides ●

JUHT. STIIL. MEETODID

- 24 V. KALLAM Vajame hindamissüsteemi reformi ●

KASVATUSTEEMADEL

- 26 H. ROOTS Pavel Morozov — kangelane või ohver? ●
- 30 V. KOLGA Lugeses Heideggeri, mõeldes koolile ●
- 32 Vähem üritusi ja rohkem kodusoojust (vastab K. Metsma) ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 33 M. GRIGORJEVA, A. PARKTAL Suhtlemistreening koolis ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 37 E. HEINLA Keskkooli vanema astme õpilaste loovus, vaimsed võimed ja õppeedukus ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 40 L. AASRAND Esteetilis-kõlbelise kasvatus võimalusi loodustsükli käsitlemisel (8.)9. klassi kirjandusõpetuses ●
- 42 L. PRISK Erineva raskusastmega tööd ●
- 44 Ö. ORAV Kuidas valmib film? ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 47 T. MULD, M. TAMM Logopeedid uuest lasteadeade programmist ●

KOOLIMUUSIKA

- 49 Nii arvasid muusikaõpetajad ●

PUHKEVEERUD

- 52 M. TIKS, T. TIKS Ja kui teile siin ei meeldi... (järg) ●

- 54 KOGEMUSNÕU



EDA HEINLA, Tallinna Pedagoogilise Instituudi teadusliku uurimise sektori lepinguliste tööde nooremteadur. Lõpetanud 1971. a Türi keskkooli. Õppis 1971.—1976. aastal TPI keemiateaduskonnas, mille lõpetas keemiainseneri diplomiga. Aastatel 1976—1985 töötas TA Keemiainstituudi katsetehases. 1981. a omandas psühholoogi diplomi TRÜ kaugõppeosakonnas. 1984. aastast praegusel töökohal. ÕPUI liige. Avaldanud ÕPUI kogumikes uurimusi keskkooliõpilaste loovuse, vaimsete võimete ja õppeedukuse seostest.

AUTOREID



ÜIE ORAV,
vabakutseline
stsenarist.
Lõpetas 1964. a
Moskvas Üleliidulise
Riikliku Kinemato-
graafia Instituudi
filmidramaturgia
erialal. Tegutsenud
filmiajaloo lektorina
ühingu «Teadus» ja
Üleliidulise
Filmikunsti
Propaganda Büroo
Eesti osakonna juures.
Tutvustanud Eesti
filmikunsti nii kodu-
vabariigis kui ka
mujal. Teinud üle 200
filmisaate Eesti TVs
nii autori kui saate-
juhina ja 100
filmikommentaari.
Kirjutanud filmialaseid
artikleid, mitu
raamatut ja dokumen-
taalfilmide
stsenaariume.

EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGI- LINE AJAKIRI XLVII 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**

КОНФЕРЕНЦИЯ РАБОТНИКОВ ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

- 4 О современном состоянии образования в Эстонии и о задачах
повышения его эффективности (Доклад председателя Госкомитета
ЭССР по народному образованию В. Раянгу) ●
11 Э. ЭГЛОН О преемственности обновления школы ●
15 Резолюция конференции работников просвещения Эстонии об
обновлении образования ●

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 16 А. ЛААНЕМЯЭ Сравнительный анализ действующей программы
по обществоведению и ее новой редакции ●
20 К. СЯДЕ, Х. КАРИК Химия в школах Финляндии ●

РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 24 В. КАЛЛАМ Нужна реформа системы оценок ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 26 Х. РООТС Павлик Морозов — герой или жертва ●
30 В. КОЛГА Читая Хейдеггера, думая о школе ●
32 Меньше мероприятий и больше домашнего тепла (отвечает
К. МЕТСМА) ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 33 М. ГРИГОРЬЕВА, А. ПАРКТАЛЬ Тренировки по общению в школе ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 37 Э. ХЕЙНЛА Творческое развитие, умственные способности и
усваемость учащихся старших классов средней школы ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 40 Л. ААСРАНД Возможности эстетико-нравственного воспитания
при обучения литературе в 8(9) классе ●
42 Л. ПРИСК Работы различной степени трудности ●
44 Ы. ОРАВ Как создается фильм ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 47 Т. МУЛЬД, М. ТАММ Логопеды о новой программе для детских
садов ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 49 Так думают учителя музыки ●

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

- 52 М. ТИКС, Т. ТИКС И если вам здесь не нравится... (Продолжение) ●

- 54 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Eesti haridusuuenduse hetkeseisust ja ülesannetest selle tulemuslikkuse suurendamisel

Eesti NSV Hariduskomitee esimehe YÄINO RAJANGU ettekanne
Eestimaa haridustöötajate konverentsil 23. ja 24. novembril 1988

Lugupeetud haridustöötajate konverentsist osavõtjad ja lai üldsus raadiote juures!

Vabariigi õpetajate kongressist, mis pani aluse tänasele ulatuslikule kooliuuendusliikumisele ja uutele julgetele suundadele pedagoogilise mõtte arengus, on möödunud aasta ja kaheksa kuud. Selle suhteliselt lühikese ajaga on toimunud suured muudatused meie ühiskondlikus teadvuses ja tegevuses. Kõigil elualadel toimub seisakuaastatel juurdunud arusaamade põhjalik ümberhindamine, käib võitlus eesti rahvuse, tema kultuuri ja keele säilitamise, kõigi Eestimaal elavate rahvaste konsolideerimise nimel. On loodud ja kasvanud tunnustatud ühiskondlikuks jõuks Rahvarinne, Roheline Liikumine ja teised ühiskondlikud liikumised ning ühendused, millede tegevuseesmärkide üheks väljundiks on haritud eestimaalase kasvatamine. Kõik see on mõjutanud ühiskonna suhtumist haridusse, on kaasa aidanud mõistmisele, et tänapäeval on just haridus see alus, millele rajaneb rahva vaimne ja materiaalne kultuur, et haridus on see vundament, millele ei ole võimalik ellu viia perestroikat, IME-t ega teisi rahva taotlusi parema ja õiglasema elu nimel.

Haridussüsteemi ja kooli kriisist hakati meil tagasihoidlikult rääkima juba 1984. aastal seoses üleliidulise koolireformiga. Üsna kiiresti sai aga selgeks, et uus koolireform ei taotlenudki hariduse sisulist ümberkorraldamist, vaid ainult kosmeetilist remonti tema kõige valulisemates lõikudes.

Tsentralistlik-bürokratlik-administratiivse juhtimise tingimustes jätkus hariduses endiselt käsumajandus ja käsunduspedagoogika, reglementeerimine ja nivelleerimine, mille juures igasse tavapärasest erinevasse lahendusse ja seisukohta suhtuti kahtluse ning umbusuga.

Õpetajate kongressi ajaks sai kõigile selgeks: koolireform kui perestroika üks osa on tegelikult tühja jooksnud. Selle põhjuste analüüs näitas, et keskusest on võimatu üheselt kindlaks määrata haridussüsteemide uuenemise teid ja võimalusi kogu suurele liitriigile. Küll on aga võimalik omanäolise hariduse kujundamine igas vabariigis, et saaks arvestada regionaalseid huve ja tingimusi, rahvuslikke traditsioone ja kogemusi. Meie riigi elus toimuvad sündmused tõendavad, et hariduse ja kooli kriis ei ole mingi omaette nähtus, temas peegelduvad kogu ühiskonna valupunktid ja kriisimomendid, millest on võimalik üle saada ainult kõigi riiklike ning ühiskondlike jõudude ühendamise teel. Seega juures tuleb kõigil endale teadvustada, et haridus- ja kasvatussüsteemi uutmine ei ole lihtsalt üks perestroika koostisosa, vaid tema

tagatis, vältimatu tingimus ning tema elluviimisel tuleb arvestada kõikide ühiskonnas toimivate sotsiaal-majanduslike seaduspärasustega.

Neid seisukohti toetas NLKP Keskkomitee veebruaripleenum, mis tavakohasest erinevalt ei andnud välja käske ega valmisretsepte, vaid jättis demokraatlikult vabariikidele võimaluse välja töötada oma hariduspoliitika. Meie haridusüldsuse mõtted ja taotlused leidsid mõistmist ning heakskiitu ka EKP Keskkomitee VIII pleenumil. Kooliuuendusliikumise käigu asjatundlik ja kriitilises analüüsis toodi välja selle vead ning tööd takistavad asjaolud, juhiti tähelepanu uutele ülesannetele.

Nii pandi tulevasele Hariduskomiteele (komitee ise loodi ligi poolteist kuud hiljem) vastutus erinevate haridussüsteemide ühitamise, vabariigi jaoks ühtse hariduspoliitika väljatöötamise ja sellele vastava haridusstrateegia elluviimise eest.

Kõiki haridustöötajaid rõõmustas EKP Keskkomitee XI pleenumil I sekretäri Vaino Väljase kinnitus, et hariduse väärtustamine selle kõige laiemas mõttes kujuneb eelolevatel aastatel EKP Keskkomitee üheks peamiseks tegevussuunaks. Tundes selja taga igakülgset toetust, tunneme me hästi ka meil lasuva vastutuse suurust.

Just vastutuse suurust tunnetades on kokku kutsutud käesolev haridustöötajate konverents, et üheskoos nõu pidada Eestimaa hariduskorralduse ja hariduse sisu uuendamise lähemate ning kaugemate ülesannete üle.

Vähem kui neli kuud tagasi võttis Hariduskomitee oma eelkäijatelt tööjärje üle, seega ka kogu kooliuuendusliikumise koordineerimise. Saime oma esimestel tööandajatel üldsuse poolt tõsise kriitika osaliseks ühtse hariduskontseptsiooni või platvormi puudumise pärast. Seoses juhtimisstruktuuri ümberkorraldamisega tekkis kontseptsiooniliste küsimustega töötamise tööpoolest mõningane seisak. Kuigi kooliuuenduses jätkasid tööd samad inimesed, kes varemgi seda tegid, tuli kõigil sisse elada uude kollektiivi ja töösuhetesse. On loomulik, et igaüks vajab kohanemisaega. Uue komitee tegevuse algus ühtis ka uueks õppeaastaks ettevalmistamise haripunktiga. Seepärast pöörasime esmast tähelepanu koolikorralduslikele ja juhtimisalastele ühendustele, nagu rajoonide-linnade hariduskoostiste loomine, haridusnõuniku staatuse väljatöötamine, allasutustele täiendavate õiguste delegerimine, koolivolikogudele tegevussuovituste andmine ja palju muud, mis koolirahvale hästi teada ja mille otstarbekuse kohta me teilt arvamusi ootame. Toetudes EKP Keskkomitee

seisukohtadele ja ülduse arvamusele tuli komiteel pidada pikka aega dialoogi mitmete liiduliste ministriumide ja ATK-ga, kaitsmaks vabariigi haridussüsteemi ühtsust. Meie seisukoht on, et ka tulevikus tuleb tagasi lükata ettepanekud kutseõppeasutuste või teiste koolide allutamisele haridusevälistele, eriti aga üleliidulistele ametkondadele. Uute ametkondlike barjääride tekitamine, väikeses vabariigis pedagoogilise mõtte ja meetodilise töö killustamine võib kasulik olla mõnele ametnike grupile, mitte aga hariduse üldisele seisule.

Kõigest hoolimata suudeti üsna lühikese ajaga tööle rakendada haridusplatvormi koostamise toimikond. Tänu haridussituatsiooni eelneva analüüsiga saadud infole ja järeldustele ning uuendusiideede kogumile sai sellise lühikese ajaga võimalikuks platvormi ja uue õppeplani projektide kokkupanek ning toomine tänase konverentsi ja kogu vabariigi üldsele ette.

Me teame, et platvormi projektis on veel «valgeid laike» ja loodame nende täitmisel teie kõigi abile.

Siinkohal lubage mul Hariduskomitee nimel tänada Tartu Riikliku Ülikooli dotsenti Peeter Kreitzbergi ja Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi vanemteadurit Mari Kadakast, kelle juhtimisel need projektid kokku pandi. Samuti tahaksin tänada suure eeltöö eest endise Haridusministeeriumi juhtkonda ja töötajaid, kelle üheks teeneks on ka kooli ja hariduselu keerukate ning valusate probleemide aus avalikkuse ette toomine. See võimaldas kooliuttmisse rakendada paljude elualade inimesi ja häälestas ühiskonna seda toetama.

Ei taha öelda, et kõik toimus ja toimub siledalt, ilma takistuste ja lahkavamusteta. Konverentsi ettevalmistuse ajal kohtusime me kooliuttmise aktiiviga ja paljude haridusasutuste kollektiividega. Avameelsetes jutuajamistes ilmnis, kui palju on veel lahendamata probleeme, tõrkeid, erinevaid seisukohti ja korraldamatustki. Inimesi teeb rahutuks, et paljud alustatud katsed ja algatused on pooleli jäänud, pole paika pandud nende analüüsi ja hindamise meetodika. Nendel küsimustel peatun edaspidi täpsemalt.

Ometi teeb optimistiks see, et on olemas entusiastid — õpetajad, teadlased, meetodikud, kes seda tööd tahavad teha ja teevad, teades, kui palju sõltub nende tööst kooliuttmises ja sellest omakorda kogu Eestimaa tulevikus. Jõudu ja jaksu teile!

Siiani oli kooliuttmisliikumine põhiliselt suunatud üldhariduskoolile. Ühelt poolt on see mõistetav — on ju üldhariduskool haridussüsteemi keskne lüli, ta annab hariduse baasi kõigile järgnevatele haridusastmetele. Teisalt tingis seda hariduse jagunemine eri ametkondadeks. Kuigi osa kooliuttmise töögrupe moodustati ühistena, tegeles iga süsteem ikkagi omaette. Ennatlik oleks öelda, et Hariduskomitee loomine korrapealt igasuguse ametkondliku lähenemise kaotas. Probleeme üksteise mõistmisel ja koostöös esineb tänagi õppeasutuste vahel, rajooni-linna ja ka Komitee tasandil. Üksikuid inimesi, kes uuendusliikumises peamiselt

tähelepanu pööravad oma isiklike ambitsioonide rahuldamisele, leidub meilgi.

Usun, et kõik haridustöötajad on ajalehtede «Nõukogude Õpetaja» ja «Советская Эстония» abil platvormi projektiga tutvunud. Pärast mind esineb dotsent Peeter Kreitzberg, kes annab ajakirjanduses avaldatule täiendava selgituse ja kommentaari, aitamaks teid omapoolses seisukohavõtus. Projekt on koostatud väga demokraatlikult. Teatavasti me kuulutasime välja hariduse arengu stsenaariumide konkursi. Kõige julgemaid lootusi ületades laekus sellele 102 tööd. Kõrvuti nendega saabus konverentsi ettevalmistajatele hulgaliselt ettepanekuid ja soovitusi õppeasutustelt ja organisatsioonidelt, teadusasutustelt, paljudelt üksikisikutele, ka õpilastelt. Kõiki neid töid ja kirju on platvormi koostamisel kasutatud. Võrdset tähelepanu leiavad ka need kirjad, kus käsitleti üksikprobleeme, räägiti oma muredest. Usun, et osa teist saab vastuse, meie seisukohta või soovitusi juba konverentsi käigus, teised aga hiljem.

Oleme tänulikud kõigile, kes meiega oma mõtteid jagasid, meile uusi ideid ja mis kõige tähtsam — kindlustunnet on andnud. Töö haridusplatvormiga jätkub, seejuures tulevad arvesse kõik konverentsil välja öeldud ja kirjalikult esitatud ettepanekud.

Meil tuleb ühiselt kindlaks määrata ka strateegia, platvormi elluviimise lähemad ja kaugemad ülesanded, kavandada nende materiaalse kindlustamise teed ja selleks vajalikud loomejõud.

Paari lähema aasta ülesandeid eesti õppekeele üldhariduskooli osas näeb Hariduskomitee järgmises: et kooliuttmise realiseerub eeskätt hariduse sisu kaudu, siis tuleb kõigepealt lõpetada töö õppeplani, põhi- ja haruhariduse programmidega. Ajalehes avaldatu on õppeplani kolmas variant, millele ootame hinnanguid aasta lõpuni, et siis peale vajalikke täpsustusi see kinnitada. Kauem venitada ei saa — õppeplani taga seisab programmide lõpetamine. Oleme seisukohal, et ühtki programmi ei anta ametlikult käiku ilma eksperthinnanguta ja praktikas katsetamata. Seepärast peab aineprogrammide koostamise, nende ainerühmade vahelise ja ka kõrgkooliga kooskõlastamise lõpetama selliselt, et jõuaks ette valmistada katsetamise juba järgmiseks õppeaastaks. Tänavu viidi 103 koolis katseliselt sisse üldõpetus või haruharidus. Komitee koos teadlaste ja meetodikutega peab välja töötama süsteemi nii nende kui edasiste katsetuste jälgimiseks, positiivsete ja negatiivsete kogemuste üldistamiseks ja nende alusel aineprogrammide täiendamiseks.

Paralleelselt programmidega tuleb jätkata õpikute ja õppekirjanduse koostamist. Kuigi eesmärgiks olgu originaalõpik iga aine jaoks, ei tohi me kaotada reaalsustunnet. Kõigis ainetes korraga õpikuid uuendada me ei suuda, seepärast tuleb väga läbimõeldult koostada järjekord, arvestada seda õpikukonkursside korraldamisel ning autoritega lepingute sõlmimisel.

Sageli on küsitud Hariduskomitee seisukohta paralleelõpikute suhtes. Nagu igasse valiku-

võimalusse, tuleb ka sellesse suhtuda positiivselt, kuid nende väljaandmise takistuseks võivad saada kirjastus- ja trükivõimalused. Kuni Hariduskomiteel oma kirjastust ja trükikoda pole, tuleb meil Kultuurikomiteega kooskõlastada kirjastusplaanid ja ühiselt tagada ekspertidelt positiivse hinnangu saanud uute õpikute väljaandmine võimalikult lühema ajaga.

Nüüd võib järgneda loogiline küsimus, millal siis ikkagi toimub üleminek uutele programmidele. Oleme arvamusel, et see peab toimuma sujuva graafiku alusel, vastavalt valmisolekule.

Küllaltki suur osa üldhariduskoolidest töötab vene keeles. Keeleseaduse projekti arutamise ajal hakati levitama mitmesuguseid jutte nende koolide sulgemise kohta. Võin täie vastutustundega kinnitada, et midagi sellist ei ole kavandatud. Vene õppekeele koolide võrk kujuneb vastavalt neis õppida soovijate arvule ja mingeid muid seisukohti ei ole. Kui osa rahvusgrupe oma seltside ja kultuurautonoomia kaudu leiavad võimaluse koonduda mõne kooli baasil ja organiseerida seal oma emakeele, rahvuse ajaloo või mõne muu aine õpetamist emakeeles, siis me igati toetame seda, aitame luua sidemeid vastavate vabariikide haridusorganitega, hankida õpikuid ja vajalikke metoodilisi abivahendeid. Samasuguselt saab Hariduskomitee edaspidi aidata ka teistes liiduvabariikides ja vajaduse korral ka välismaal õppivaid eestlasi.

Haridusplatvormi põhiseisukohad on kehtivad võrdselt nii eesti kui vene õppekeele haridus- ja kasvatusasutuste suhtes. Rahvusvabariigi tingimustes töötavatel vene õppekeele koolidel on muidugi rida eriprobleeme ja tuleb tunnustada, et nende läbitöötamine on kulgenud liiga aeglaselt. Korduvalt on arutatud, milliste õppeplaanide ja -programmide alusel vene õppekeele koolid peaks töötama. Oleme seisukohal, et Vene NFSV õppeprogrammide ja õpikute alusel, kuid neid on vaja kohendada rahvusvabariigi spetsiifikast lähtudes. Meil oleva informatsiooni kohaselt need küsimused saavad lahenduse üleliidulisel haridustöötajate kongressil. Pärast seda tuleb meil moodustada töögrupp, kus eeskätt vene koolide pedagoogide endi poolt töötatakse välja nii vabariigi haridusplatvormi see osa, mis määrab kindlaks vene õppekeele kooli koha Eestimaal kui ka ettepanekud eesti keele õpetamise ja teiste programmitäienduste ning vajalike õppematerjalide koostamise osas.

Hariduskomiteele on altpoolt laekunud mitmeid ettepanekuid ajakirja «Русский язык в эстонской школе» reorganiseerimise kohta. Igaüks on neist põhjendatud ja vajalik, kuid meile tundub, et täna on kõige suurem operatiivse informatsiooni puudus eesti koolikorralduse kohta vene õppekeele koolil. See on põhjustanud nii mõnedki väärarvamused ja solvumised. Seepärast toetame ettepanekut reorganiseerida nimetatud ajakiri venekeelseks pedagoogiliseks ajaleheks. Ütelgem siingi välja oma arvamused, et neile toetudes saaksime teha vastavad ettepanekud direktiivorganitele.

Ühtse pidevhariduse süsteemi väljakujunemine eeldab erinevat liiki õppe- ja kasvatusasutuste töö ümberkorraldamist ja täiustamist üldharidusliku, professionaalse ja üldkultuurilise ettevalmistuse tagamisel. See tingib õppeplaanide ja -programmide uuendamise ka kutsekeskkoolides ja keskeriõppeasutustes, kindlustades sellega nende edukatele lõpetajatele soovi korral hariduse jätkamise kõrgkoolis. Loosungi «Igale noorele keskharidus!» aeg on möödas. Täna me tunnustame reaalsust, et on noori, kes ei suuda, on neid, kes ei taha keskharidust omandada. Mitmeastmeline ja diferentseeritud ametikool võimaldabki noorel proovida, kui kaugele ta jõuab või tahab minna. Meil seisab ees sellise seadusandluse väljatöötamine, mis võimaldaks juba lähematel aastatel üle minna integreeritud ametikoolide — tehnikum-kutsekeskkool, kutsekeskkool-üldhariduskool — loomisele.

Koos teadlastega on vaja leida vastus küsimusele, kuidas hakkavad ametikoolid haakuma IME-programmiga. Selleks on eeskätt vaja määrata regiooniti kindlaks erineva haridustasemega kaadri vajadus. Sellest tulenevalt ja vabariigi demograafilist situatsiooni, noorte soolist ning keelelist struktuuri arvestades saab planeerida ametikoolide võrku, õpilaskohtade ja erialade vajadust.

Kutseõppe kaudu laieneb pidevhariduse süsteem ministeeriumide ja ettevõtete õppekombinaatidesse, õppekursuste baasidesse ja keskustesse. Mitmeastmelise diferentseeritud ametikooli loomisega muutuvad mõneti ka tootmises kaadri väljaõppe ülesanded. Näeme edaspidi õppekombinaatide põhirolli mitte esimeses kutseõppes, vaid kvalifikatsiooni tõstmise ja ümberõppe korraldamises.

Eriline koht ühiskonna arengus ja rahvamajanduse struktuuris on kõrgkoolil, kes ei täida teiste valdkondade suhtes ainult teenindavat funktsiooni, vaid on sotsiaal-majandusliku progressi ja kultuuri iseseisvaks allikaks. Vabariigi kõrgkoolid on siiani põhiliselt suutnud tagada rahvusliku haritlaskonna taastootmise ja võimaldanud kõrghariduse saamist ka Eestis elavatele teistest rahvustest noortele. Edaspidi tuleb laiendada vene õppekeele koolide lõpetanute edasiõppimisvõimalusi meie kõrgkoolides erialade arvu suurendamise suunas.

Vabariigi kõrgkoolide pedagoogiline ja teaduslik potentsiaal on küllalt kõrge ja võimaldab neil kõiki vajalikke ümberkorraldusi teha iseseisvalt, oma spetsiifikat ja võimalusi arvestades. Meie pädevuses kuuluvates küsimustes ongi kõrgkoolidele antud iseseisvus. Kuid siiani kehtib rida üleliidulisi norme ja akte, mis kõrgkooli autonoomiat piiravad, näiteks üliõpilaste vastuvõtu ja õpetatavate erialade muutmise, õppe-metoodilise kirjanduse väljaandmise, õppetöö sisulise ümberkorraldamise osas jm. On aga teada, et üleliidulisele kongressile esitatavate dokumentide projektides on ette nähtud kõrgkoolide autonoomia oluline laiendamine. Kongressile sõitev delegatsioon peab kõik need dokumendid endale põhjalikult selgeks tegema

ning olema valmis meie õppeasutuste huvide kaitseks.

Eraldi tahaksin peatuda kõrgkooli osal kooliuuenduses. EKP Keskkomitee VIII pleenumil tehti loodavale hariduskomiteele ülesandeks ühendada senisest paremini teaduslikke jõude haridusuuenduse probleemide läbitöötamisel. Kui analüüsida senist olukorda, siis näeme, et mitmed pedagoogikateadlased ja kõrgkoolide õppejõud asuvad küll kooliuuendusaktiivi hulgas, kuid tervikuna on Tallinna Pedagoogilise Instituudi, Tartu Riikliku Ülikooli, aga ka Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi kollektiivi koht olnud uuendusprogrammide väljatöötamisel tagasihoidlik. Kollektiivid ise tunnevad seda ja on korduvalt sellele viidanud. Näib, et siin on tegu kooliuuenduse organisatorite, sh ka Hariduskomitee mõõdalaskmisega. Olu korra parandamiseks moodustasime Komitee juurde teadusnõukogu, kelle ülesandeks on teaduse rakendamine kooliuuenduse sihtprogrammide ja probleemide läbitöötamiseks. Peame paremini ära kasutama ka neid võimalusi, mis Hariduskomiteel on tekkinud seoses teaduse finantseerimise ja koordineerimise ümberkorraldustega.

Üheks olulisemaks teguriks kooliuuenduse strateegiliste ülesannete elluviimisel on õpetajate ettevalmistus. Uus kool vajab professionaalse ettevalmistuse ja kõrge kultuuriga õpetajaisiksust, kes suudab oma kasvandike võimeid vormida tõeliseks väärtuseks. Siiani ei ole haridussüsteem suutnud välja töötada perspektiivseid kaadri vajadusi, arvestades erinevate õppeasutuste liike ja õppekeelt. Veel käesoleva õppeaasta jooksul tuleb seda teha ning ühtlasi kavandada teed ka õpetajate, meistrite, kasvatajate ettevalmistuse kvaliteedi parandamiseks. Pedagoogilist kaadrit ettevalmistavad kõrgkoolid on püüdnud aja nõudmistega kaasas käia. Kutsekeskkoolide ja tehnikumide erialase kaadri kindlustamiseks näeme koos Tartu Riikliku Ülikooliga ette avada seal kõrghariduse baasil üldpedagoogika eriala.

Tallinna Pedagoogilises Instituudis rakendati tänava kõigil erialadel eksperimentaalprogramme, millega pikendati ettevalmistust viiele aastale, laiendati lisaerialade valiku võimalusi, muudeti pedagoogilise praktika korraldust, viidi sisse kutsesobivuse katsed jne. Neid uuendamisprotsesse õpetajate ettevalmistamisel tuleb veelgi laiendada, viia erialaained vastavusse kooliuuenduse sisuga.

Meil on tekkinud pedagoogilise kaadri osas lausa kriitilised tsoonid — eeskätt Kirde-Eesti, kus ei jätku kaadrit ei eesti ega vene õppekeelega koolidele. Direktiivorganid tegid tänava ülesandeks eraldada Kirde-Eestile vajalikud õpetajad kas või teiste rajoonide arvelt. Selline sundmeetod ei ole lahendus. Pedagoogiline Instituut otsib teid, kuidas sealseid noori paremini ette valmistada õpinguteks, kuid näib, et on vaja rakendada ka riiklike abinõusid või õigemini stiimuleid töötamiseks selles piirkonnas. Oluline on kavandada abinõud õpetajate ettevalmistuse suurendamiseks vene õppe-

keelega koolidele, eriti eesti keele ja algklasside õpetajate osas. Lahendada tuleb vabariigis ka lastekodude ja eriinternaatkoolide kasvatajate ettevalmistus ja rida teisi teravaid kaadriprobleeme.

Vajaliku efektiivsusega ei tööta meie meetodiline teenistus ja täiendusõpe. Kuus vabariiklikku meetodikakabinetti dubleerivad üksteist. Nende jõudude ümberpaigutamine, osades lõikudes aga ühendamine, annab võimaluse meetodikutel koordineeritumalt suunata oma jõud koolielu praktiliste probleemide lahendamisele.

Täiendusõppe ees seisab mahukas töö. Üleminek uutele programmidele nõuab, et õpetajaskonna enamik läbiks ka vastavad ettevalmistuskursused. Hädavajalikuks on saanud haridusnõunike täiendusõpe. Sellega ongi juba alustatud. Seoses koolidele antud iseseisvusega on üles tõusnud ka koolijuhtide ümberõppe uuendamine, eriti neis küsimustes, milles direktoritel varem otsustamisõigust ei olnud. Igati põhjendatud on ettepanek organiseerida õpetajatele, kes saanud ettevalmistuse väljaspool Eestit, nende tööleasumise algperioodil kursused tutvustamiseks neid vabariigi ajaloo, tööstuse, majanduse ja kultuuri arenguga. Senisest enam tähelepanu vajab vene õppekeelega koolide õpetajate täiendusõpe.

Tulevikus me pooldame aga täielikult üleminekut sellisele täiendusõppele, mis ei põhine sundkursustel, vaid haridustöötaja vabal tahtel ja huvitatusel taotleda endale kõrgemat kvalifikatsiooni.

Ümberkorraldusi kavandades oleme kohtunud enamiku meetodikakabinetide töötajatega, kuulanud ära nende mõtted ja nägemused, kuid hea meelega kuulaksime arvamusi ka teiselt poolt — meetodilise teenistuse kasutajatelt, kursuslastelt, täna siin saalis viibijatelt. Reorganiseerimine on meil kavandatud lõpetada õppeaasta lõpuks. Nii saavad uued üksused oma kanda õpetajate suvekursuste korraldamise ja osaleda uue õppeaasta ettevalmistamisel.

Kuigi meetodilised kabinetid ei teeninda otseselt Hariduskomiteed, vaid õppeasutusi, on vabariigi juhtimisaparaadi vähendamise raames antud meile meetodiliste teenistuste töötajate koondamise plaan. See on täitmata, oleme palunud vabariigi valitsuselt selle muutmist, ja ma palun veel kord seda kaaluda. Just kooliuuenduse praktilise rakendamise ajal suureneb oluliselt õpetajate täiendusõppe ja meetodilise abi tähtsus ja kokkuhoid selle piiramise arvel ei õigusta end.

Hariduse tagamine eeldab haridusprobleemide läbimõeldud lahendamist tema kõigil tasandil. Pidevharidust silmas pidades algab see alusharidusest koolieelsetes lasteasutustes. Tähelepanu asutustele, kus meie lapsed viibivad väga tundlikus ja vastuvõtlikus eas, kus pannakse alus nende tulevasele haridusteele, on teiste haridusasutustega võrreldes olnud vähene.

Metodikakabinetide reorganiseerimisel on kavandatud luua allüksus, mis koolieelse kasvatus-teadureid ja praktikuid ühendades hakkab välja töötama täpsustatud kontseptsiooni selles

küsimuses, koostama kasvatusprogramme ja neid katsetama — analoogselt tänasele kooliuuendusele.

Raskes olukorras oleme ka tervisehäiretega laste erikoolide ja lastekodude osas. Aastaid on sellest räägitud, kuid tegelikult muutunud on vähe.

On hea, et humaansuse väärtustamine ühiskonnas on need probleemid teravalt päevakorda tõstnud ja neile on hakatud ka reageerima. Näiteks Kingissepa ja mitme teise rajooni kooliuuenduse lähiprogrammis on mõeldud oma rajooni orbude kodule.

Arvan, et nii peaksid toimima kõik rajoonid. Mõeldav on ka rajoonidevaheline koostöö. See ei võta ära Hariduskomitee ülesandeid riikliku lastekodude süsteemi ümberkujundamisel lapsesõbralikuks ja täisväärtuslikke inimesi kasvatavaks. Meil on vaja teha endale põhjalikult selgeks lastekodude olukord, põhjused, mis siiani on takistanud seda muutmast ja asuda neid likvideerima.

Samal ajal on aeg mõista, et kodusele kasvatusel ei ole alternatiive, isegi sellisel juhul, kui selle materiaalne kindlustatus ei vasta riiklikule. Seepärast on aeg läbi vaadata kõik jäigad eeskirjad, mis raskendavad lapsendamist.

Ohtsesse haridussüsteemi kuuluvad ka koolivälised lasteasutused ja spordikoolid. Nädal tagasi pandi punkt pikka aega kestnud poleemikale koolinoorte kehalise kasvatusel ja spordi juhtimisele ümber. Spordikomitee, asjaosaliste spordiühingute ning koolide esindajate osavõtul otsustati alustada ettevalmistusi eesti koolinoorte spordikeskuse loomiseks Vabariikliku Laste ja Noorte Spordikooli ning Tallinna Spordiinternaatkooli baasil.

Teiste kooliväliste lasteasutuste reorganiseerimist me ette ei võta. Küll tuleb aga igaühel neist töö ümber korraldada, arvestades uusi tingimusi, s.t ühtset haridussüsteemi, õppeprotsessi uuendamist, noorteliikumiste paljusust ja eripära. Kooliväliste asutuste võrgu arendamisel linnades, rajoonides peaks enam silmas pidama just kindlate tegevussuundadega huvialakeskuste loomist. Headeks eeskujudeks on siin Tallinna kodulinlaste maja, Vanalinna Muusikamaja, Laste Loomingu Maja, laste muusika- ja kunstikoolid jt.

Ma ei peatunud täna eraldi kasvatus töö. Seda teadlikult. Kooliuuenduse üheks peaeesmärgiks on kogu haridussüsteemi muutmine inimsõbralikumaks, kõigi inimlike väärtuste, eetiliste tõekspidamiste ausse tõstmine. Seda ei saa teha ei üksikute ürituste ega ainete kaupa või mõne organisatsiooni poolt. Need eesmärgid peavad lihtsalt muutuma kogu haridus- ja kasvatussüsteemi igapäevase elu ja töö lahutamatuks osaks. Loomulikult on selles oma osa täita koolis töötavatel huvialakoondistel, raamatukogul, ringidel — kõigil, mis aitavad kaasa noore isiksuse kujunemisele, tema annete arengule. Kasvatagu meie noori õpperuumide, ühiselamute, sööklate puhtus ja kord, inimsõbralik ja kultuurne miljöö ning kõige tähtsam — pedagoogi igapäevane eeskuju. Palju uue

õppimist, eneseanalüüsi ja tolerantsust nõuab kooli koostöö noorte ühiskondlike liikumiste, seltside ja õpilasmavalitsusega. Viimasel ajal käivad meie koolides paljud rühmituste ja liikumiste esindajad, tehes propagandat oma põhimõtetele. Mitte kõik neist ei kuulu perestroika tõeliste toetajate hulka. Aidakem oma õpilastel usalduslikes vestlustes eristada tõde valesst, õpetagem neile poliitilise diskussiooni ja demokraatia kasutamise oskusi.

Lugupeetud konverentsi delegaadid ja külalised!

Tänapäeval vajame me uut meeleolu mõtlemist hariduse valdkonnas, mõistmist, et haridus ja kasvatus muudavad kogu ühiskonna kultuuri isiksuse kultuuriks ning kujundavad teotahtelise ja mõtleva ühiskonna liikme. Rahva eneseteadvuse ärkamisega on selline mõtteviis hakanud idanema. Kuid seisakuaastate hoiakute tulemusel on kujunenud olukord, kus hariduse väärtustamisel ei piisa tema moraalsest tunnustamisest. Tekkinud situatsioon nõuab ümberkorraldusi ühiskonnaelu kõigis sfäärides, sotsiaal-majanduslike tingimuste loomist hariduse väärtustamiseks. Eeskätt tähendab see hariduse riikliku finantseerimise viimist arenenud maa-dega ühele tasemele ning selle katteks ka vastavate materiaalsete ressursside eraldamist. See vabastaks igat liiki haridusjuhi vaese naabrimehe positsioonist, pidevast abipalumisest ettevõtelt või majanditelt. Me saame aru, et niigi pingelise riigieelarve tingimustes ei saa seda korraga teha, kuid peab olema kindel perspektiiv. Hariduskomitee omalt poolt, kaasates teadlasi, on alustanud hariduse finantseerimise aluste, kaasajale ja vabariigi tingimustele vastavate materiaalse kindlustamise normatiivide väljatöötamist, taotleb valitsuse ees nende heakskiitu ja rakendamise tähtaegade määramist. Ilma selle saavutamiseta muutuvad paljud haridusorganite strateegilised plaanid lihtsalt järjekordsete illusioonide fabritseerimiseks. Loodame, et ükskord jõutakse meil niikaugemale, mil rahvamajanduses esinevaid pingeid ja võimsuste puudumist või defitsiiti ei lahendata hariduse arvelt. Nõrdimust tekitab olukord, kus viisaastakuks planeeritud haridusobjektid jäävad ehituse aastaplaanide täpsustamisel välja. See on rahvasaadikute poolt vastu võetud otsuste otsene eiramine, sest viisaastaku plaan on ju Eesti NSV Ülemnõukogu istungjärgul kinnitatud. Hariduskomitee peab võitlust Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi juurdeehituse ja õppevahendite baaskaupluse ehituse alguse eest järgmisel aastal, kuid siiani ei ole saadud kindlat vastust. Need mõlemad ehitused moodustavad kooliutmise tagala: esimene — teooria, metoodika, täiendusõppe, teine — õppeprotsessi materiaalse kindlustatuse osas. Konverents peaks siingi oma sõna ütleva ja tegema pöördumise ENSV Ülemnõukogu poole nii nimetatud objektide kui ka konservatooriumi ehituse alustamise kohta. Me kõik maksame lõivu selle eest, mida on tekitanud kokkuhoiupoliitika hariduse arvel, olgu selle tulemuseks hiidkoolid, üleliia suured klassid ja kasvatusgruppid, madala kvali-

teediga koolimööbel, õpilase ilmajätmine isiklikust õpikust jpm. Kui me neis küsimustes ei saavuta muutust, siis jääb ka seekordne kooliuuendus ainult sõnadeks.

Sama kehtib ka haridustöötajate töö väärtustamise kohta. Vabariigi keskmisest tunduvalt madalamad palgad on tinginud pideva tööjõudefitsiidi lasteaeades, meesõpetajate puuduse üldhariduskoolis, komplekteerimata tootmisõpetuse meistrite kohad erialadel, kus tootmises töölistel kõrged palgad, abipersonali nappus kõrgkoolides jne. Millegipärast oleme hakanud pidama normaalseks, et pedagoog oma perekonna ülalpidamiseks töötab vähemalt pooleteise koormusega ja ei mõtle seejuures, kui palju kaotavad üleväsimusest närvilise õpetaja õpilased ja isiklikud lapsed. Hariduskomitee on püüdnud leida mitmesuguseid võimalusi õpetajale lisatasu maksmiseks.

Tänu mõistvale suhtumisele võeti meie taotluse vastu Eesti NSV Ministrite Nõukogu Presiidiumi otsus, mille kohaselt nüüd võib eriti keerulistes tingimustes töötavatel õpetajatel (s.o kirjanduse, ajaloo, ühiskonnaõpetuse, nõukogude riigi ja õiguste aluste, samuti eesti keele õpetajatel vene õppekeelega õppeasutustes ja keeltekursustel) tösta palgamäära 15% ulatuses, vene koolide eesti keele õpetajatel säilib ka täispension. Sama otsusega lubati maksta palgalisandit kuni 50% ulatuses ka kõigi õppe-, koolieelsete ja koolivälise haridusasutuste juhtidele ning asetäitjatele. Hariduse ja kvalifikatsiooni majanduslike stiimulite puudumine annab tunda kogu ühiskonnas. Kui kõrgharidusega kultuuritöötaja, insener või arst saab vähem palka kui algharidusega juhtitööline, ei saa hariduse väärtustamisest juttugi olla.

Oma kavade ja plaanide teostamiseks vajame me hariduse autonoomiat, ja seda kõigil — nii vabariigi, linna, rajooni kui ka iga üksiku haridusasutuse tasandil. Väga sageli nähakse selleks ainult üht teed — liidulis-vabariikliku Hariduskomitee muutmist vabariiklikuks organiks. Kuid on ka alternatiivne variant: NSV Liidu ja vabariikide haridusseaduste ümbertöötamine, liidulise ning vabariikliku Hariduskomitee funktsioonide ja pädevuse täpne määratlemine põhimäärustes, kindlustamaks liiduvabariigi autonoomia oma hariduselu korraldamisel. Üleliiduline Hariduskomitee pakkus välja, et üleliiduliselt määrataks kindlaks hariduse sisu standard või miinimum, mis kindlustab noortele õpingute jätkamise võimaluse naaber-vabariikides ja välismaal. Millisel moel see standard saavutatakse, kui palju ja mida sellele täiendavalt õpetatakse — selle otsustab iga vabariik ise. Selline lahendus, kui standard töötatakse välja demokraatlikult, kõikide vabariikide osavõtul, on vastuvõetav.

Õppeaasta alguses saadeti meile seisukohavõtuks õppeasutuste ja Üleliidulise Hariduskomitee põhimääruste projektid. Paistis silma õppeasutuste põhimääruste suhteline vastavus aja vaimule. Nad nägid ette kõigi õppeasutuste otsustamisõiguse laiendamist, üldsuse kaasamist

kohalike haridusotsuste vastuvõtmisse. Samal ajal oli aga Üleliidulise Hariduskomitee põhimääruse projekt säilitanud tsentraliseerituse. Kooskõlastuste, ekspertiiside ja lubade tsoon isegi laienes.

Me esitasime eriarvamused ja uued ettepanekud selle kohta. Vahepealt enne konverentsi algust saime nende projektide uued variandid. Seal on palju muutunud liiduvabariikide iseseisvuse ja autonoomia suurendamise suunas, kuid kõrvuti nendega on vaidlustatavaid küsimusi. Näiteks võtab NSVL Hariduskomitee enda peale õppeasutuste nõukogu (volikogu) moodustamise, samuti ametiisikute ja volikogu vaheliste suhete korra kindlaksmääramise. Need olenevad ju kohalikest oludest ja kuuluvad iga vabariigi enda kompetentsi. Meil on selline kord juba kehtestatud.

Nimetatud projekt on välja pandud stendile, palun sellega tutvuda, ütelda välja või esitada kirjalikult oma arvamused. See on väga vajalik kongressile sõitva delegatsiooni ettevalmistamiseks. Antud põhimäärusest oleneb tulevikus palju. Ka õppeasutuste põhimääruste uued projektid on valminud. Peab ütleva, et neis on väga palju uut, tõendamaks tõsise perestroika algust üleliidulises hariduskorralduses. Enamik uuenduspõhimõtteid ühtib meie poolt rakendatutega või planeeritavatega, kuid on ka erinevaid seisukohti. Seepärast oleks otstarbekas taotleda üleliiduliste põhimääruste kinnitamist näidisdokumentidena. See annab võimaluse iga vabariigil hariduselu korraldamisel paremini arvestada oma eripära ja tingimusi.

Loomulikult ei tohi Eestimaa haridus olla isoleeritud välismaailmast, Nõukogude Liidu ja maailma teaduse ning kultuuri arengu protsessist. Käesoleval ajal kuulub hariduskoondiste ja koolide pädevusse kontaktide arendamine sotsialismimaadega, kuid sidemed teiste maadega, täiendusõpe ja stažeerimine toimub läbi NSVL Hariduskomitee. Võimalused siin on üsna napid ja ei vasta nõudlusele.

Vabariigisisene hariduse juhtimise ümberkorraldamine on suunatud regionaalse printsiibi tugevdamisele. Õppeaasta algusest alates on komitee delegeerinud alla rida selliseid funktsioone, mis varem olid rangelt keskorganite käes. Need õigused on seadustatud põhiliselt Komitee käskkirjadega. Kuid töö ei ole selles osas kaugeltki lõppenud, vaid jätkub. Ootame senistele suundadele ka teie hinnanguid.

Hariduse juhtimise regionaalse printsiibi tugevdamine eeldab keskeri- ja kutseõppeasutuste allutamist linna või rajooni hariduskoondistele. Et see on kaasa toonud üsna palju probleeme, püüame seda teha väga paindlikult. Koolikollektiivide ja hariduskoondiste nõusolekut arvestades anname me esialgu üle need õppeasutused, kus valmistatakse kaadrit põhiliselt oma rajoonile. Saadud kogemused näitavad, kuidas edaspidi toimida.

Esimesed kogemused näitavad, et õiguste rakendamise ees eolegi nii lihtne. Demokraatiat ei kindlusta ju lihtsalt iseseisvuse olemasolu, vaid oskus seda demokraatlikult kasutada,

kollektiivi tööstiil. Teeb murelikuks, et mõnes õppeasutuses ei mõisteta — iseseisvus tähendab ka vastutust oma töö tulemuste eest. Kuidas muidu seletada mõnedes koolides korra ja distsipliini langust. Vahel mõtestatakse iseseisvust lahti liialt isiklike huve silmas pidades, protesteeritakse igasuguste ühtlustatud nõuete vastu. Kõlab uskumatult, kuid mõned koolijuhid on pöördunud Komitee poole ettepanekuga vähendada koolide iseseisvust. Ja veel üks tähelepanek. Meile laekub pidevalt kirju ja avaldusi küsimustes, mis ammu on antud kas kohalike organite või kooli enda otsustada. See ei ole mõeldud etteheiteks, vaid tõenduseks, kui raske on üle saada vanadest harjumustest, kui raske meil kõigil on demokraatiat õppida.

Rõhutada tahaksin veel üht — ühegi koolisese ümberkorralduse tagajärjel ei tohi kannatada õpilased, nende tervis, teadmised, annete areng. Õppeprogrammide korrigeerimisel tuleb jälgida, et õpilaste teadmistesse ei tekiks selliseid lünki, mis takistavad neil jätkata õpinguid järgmise astme õppeasutuses. Ka ei tohi kooli õiguste laiendamine väljenduda selles, et me kergetäpselt, noorte tuleviku ja saatuse suhtes ükskõiksetena lepime nende õpingute katkestamisega või koguni soodustame seda.

Kõigist ohtudest hoolimata näeme me haridussüsteemi edasiminekut just toetumises senisest suuremale usaldusele. Seepärast on haridusorganid hakanud ka kontrollifunktsiooni üle andma koolikollektiivile endale ja uuele ühiskondlikule kontrolli organile — volikogule, mis on soovitatud moodustada igasse rajooni (linna) ja iga kooli juurde. Siiani on lahtine vabariikliku volikogu loomine. NSV Liidu Hariduskomitee juurde see luuakse. Kas sellist organit on vaja ka meie vabariigis, kui juba on olemas ENSV Ülemnõukogu Presiidiumi hariduskomisjon, Hariduskomitee juures kolleegium ja teadusnõukogu, rektorite, kutsekoolide ja keskeriõppeasutuste direktorite nõukogude, linnade ja rajoonide üldhariduskoolide direktorite nõukogude esimeeste koondis, lisaks neile ühiskondlikud liikumised, organisatsioonid ja fondid, kes kõik täiendavalt üldsusele hoiavad silma haridusajade peal? Avaldage oma arvamust ja otsustame siis ühiselt!

Head kolleegid!

Väga tore ja vajalik on teha tuleviku-plaane. Kuid me ei tohi unustada ka keerukat ja vastuolulist tänast päeva, mis on kooli ette tõstnud mitmeid valupunkte. Nende lahendamisel tunnetame iga päev õpetajate, eriti õppejõudude ja üliõpilaste sotsiaalse aktiivsuse suurenemist. On tunda tõsist missioonitunde kasvu, sotsiaalmajandusliku progressi ja rahvuskultuuri järjepidevuse tagamisel. Meile on saabunud näiteks palju ettepanekuid — osa

isegi väga ultimatiivses vormis — sõjalise algõpetuse ja ühiskonnateaduste õpetamise ümberkorraldamise ja reas teistes küsimustes.

Kaua aega on kõige jäigemaks ja raskemini muudetavaks aineks olnud sõjaline algõpetus. Tema pinnal on tekkinud õppeasutustes palju pingeid, mistõttu ta sageli ei täida temale pandud ülesandeid, ei noorte sõjaväeteenistuseks ettevalmistamisel ega patriootide kasvatamisel. Seepärast alustasime ümberkorraldusi sõjalisest algõpetusest nimelt tütarlaste vabastamisega osast tundidest. Meil on tänaseks kõrgemale poole esitatud ettepanekud ka noormeeste sõjalise ettevalmistuse ümberkorraldamise osas. Seniste koolipingis toimuvate õppuste asemel pakume välja praktilist väljaõpet sõjaväeteenistuse tingimustes mõne sõjaväeallüksuse baasil. See tähendab hajutatud üksiktundide koondamist laagritesse õppeaasta lõpul. Mere-, Oktoobri, Lenini, Harju, Viljandi, Rakvere ja Võru rajoonide möödunud aasta kogemused kinnitavad, et sõjaväeosade mõistva suhtumise korral saab sellist noorte väljaõpet edukalt teostada.

Kõrgkoolide kohta oleme direktiivorganeile pakkunud järgmise lahenduse: noormehed omandavad sõjanduse kateedris ohvitserikutse õpingute käigus ja oleksid rahuajal armeeteenistusest vabastatud. Nendes kõrgkoolides, kus sõjanduse kateedreid ei ole, läbiksid noormehed armeeteenistuse pärast õpingute lõppu lühendatud ajaga. Taolise lahenduse saavutamise korral kõrgkoolist õppimise ajal noormehi armeeteenistusse ei võetaks.

Alanud on töö üldhariduskoolide ajaloo ja ühiskonnaõpetuse ümberkorraldamisel. Selle uued põhimõtted on näha õppeplani projektis. Kuni uutele programmidele üleminekuni tuleb õpetajatel töötada keerulistes tingimustes, kasutades abimaterjalidena põhiliselt ajakirjanduse ja õppustel saadud materjale. Kuigi oleme pöördunud ajaloolaste poole, ei jõua süsteemne abimaterjal koolidesse enne järgmist õppeaastat.

Kõrgkoolides on ühiskonnateaduste ümberkorralduste põhisuunaks humanitaarainete osakaalu suurendamine poliitainete arvel.

Viimasel ajal on meile laekunud mitmeid küsimusi koostöö kohta kirikuga, piiblitloo ja usuõpetuse sisseviimisest koolidesse. Arvan, et ei maksa käia ühest äärmusest teise. Kirik on meil seadusega koolist lahutatud ja seega me usuõpetust koolidesse sisse ei vii. See ei tähenda kirikuga koostöö vältimist meie ühistes valupunktides. Ühiskonna tervendamises — halastuse ja üldinimlike vouruste kujundamises, muinsuskaitstes, rahuvõitluses jm. Piibel omab maailma rahvaste kultuuriloos tähtsat kohta ja sellisena tuleb teda vastavates ainetes noortele tutvustada.

Ohiselt peame leidma lahenduse ka eesti keele õpetamiseks Eestimaal elavatele teiste rahvaste esindajatele. Aastate jooksul teostatud rahvus- ja keelepoliitika tagajärjel oli nõudmine selle õppimiseks väike. Seetõttu tegelesime nende küsimustega ebajärjekindlalt. Nüüd ei ole me valmis täitma ühiskonna nõudlust keele õppimiseks. Nii Tallinna Pedagoogiline Instituut, Tartu Riiklik Ülikool kui ka Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut otsivad teid olukorra parandamiseks, kuid enamik neist abinõudest annab tulemusi mitme aasta pärast. Me vajame praegu keeleõpetajaid, meetodiliste materjalide, õpikute, vestmike, ka venekeelsele lugejale mõeldud eesti kultuuri ja ajalugu käsitlevate materjalide autoreid. Meie keelt, rahvatraditsioone, ajalugu ja kultuuri teistele tutvustada saame ikkagi ainult meie, eestlased, eesti õpetajaskond. Seepärast pöördun ma kõigi poole, kes te tunnete muret eesti keeleseaduse eluõiguse pärast, pingevaba ja üksmeelse Eestimaa eest — andkem oma osa selle võla likvideerimiseks!

See ei tähenda tähelepanu vähendamist nõukogude rahvaste suhtlemiskeelele — vene keelele ega ühelegi teisele keelele, mis soodustavad noorte pääsu maailmakultuuri ja teaduse juurde ning loovad eelduse tõeliselt haritud inimese kasvatamiseks.

Lugupeetud konverentsist osavõtjad!

Hariduse sisu uuendamisel ma peatusin vähe. Peamised eesmärgid ja sihid on formuleeritud haridusplatvormi ja õppeplaani projektides. Püüdsin anda ülevaate peamistest organisatsioonilistest ülesannetest, mis seisavad nii Hariduskomitee kui ka kogu süsteemi ees. Puudutamata jäid sellised olulised küsimused nagu õpilaste toitlustamine ja tervishoid, uuenevad suhted ühiskondlike organisatsioonide ja liikumistega, noorte kutsesuunitlus, pedagoogiline propaganda ja palju muud, millela haridussüsteemi viimine uuele tasemele ei ole võimalik. Loodan, et saalisolijad neil teemadel mind täiendavad.

Hariduskomitee on veel noor. Hoolimata neljakuusest tegevusajast teeme me alles esimesi samme kooliuuenduse koordineerimisel ja suunamisel, õpime ise ja otsime teid, kuidas teha paremini ja kiiremini. Ma usun, et vabariigi haridusüldsuse abil ja toetusel me need teed ka leiame. Soovin konverentsile mõtteerksust ja aktiivsust. Ootame Teie konstruktiivseid ettepanekuid ja hinnanguid avaldatud dokumentide ja teiste päevaprobleemide kohta.

Tänan tähelepanu eest!

Kooliuuenduse järjepidevusest*

ANTS EGLON,
Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee
üldhariduse peavalitsuse juhataja

Kui jälgida demokratiseerimis- ja avalikustamisprotsessi kulgemist Eestis, siis võime täieõigusega öelda, et vabariigi pedagoogiline üldsus oli sisuliselt esimene, kes hakkas ennast üles raputama tardumusest, milles olime tänu stalinlik-brežnevlikule käsumajandusele ja käsunduspedagoogikale aastakümneid olnud. Meid õhutasid õpilased, meid õhutasid haridustöötajad ja sellises olukorras, kus erilisel oli teravdunud ohutunne ning teisalt süvenenud usaldamatus vabariigi hariduselu tippjuhtimise vastu, valis Eesti NSV Haridusministeerium Eesti NSV õpetajate kongressil teatud mõttes revolutsioonilise tee. Meie toorkordsed lähenemised, väljapakutud ideed ja kontseptuaalsed lähtekohad hariduse sisu ning kooli uuendamisest on osutunud igati aja- ja asjakohaseks, sest revolutsioon jätkub, jätkub nüüd juba kogu ühiskonnas, jätkub ka hariduses, jätkub sügavuti ja lauti.

Et õpetajate kongressil väljaöeldud mõtted ja lähenemised leidsid kõlapinda kogu vabariigi üldsuse hulgas, seda näitasid kongressijärgsed kuud, mil toimus mitu suurearvulist ekspertnõupidamist ja mitmeid ühisarutelusid mõttetalgute nime all. See kõik tõi kindlasti haridusprobleemidele lähemale kogu üldsuse, tiivustas otsingutele vabariigi hariduselu juhtijaid ning tekitas kõigis lootusi hariduspoliitika ja -situatsiooni ümberkujundamiseks vabariigis.

Et haridusele pannakse alus üldhariduskoolis, siis on üldhariduses esinevatel vigadel paratamatu tendents võimenduda haridustee edasistel etappidel. Ja just seepärast peeti eriti oluliseks detailselt hinnata üldhariduskoolis kujunenud situatsiooni. Ja kohe selgus, et sisuliselt on paika panemata üldhariduse funktsioonid ja kogu üldhariduse eripära spekter. Sellise olukorra otseseks väljundiks praktikas on üldhariduse jäikus ja diferentseerimatus. Õppeplaaniid ja -programmid on olnud määratud ebaisikulise, üldjuhul üleliidulise statistiliselt keskmise õpilase jaoks.

* Ettekanne Eestimaa haridustöötajate konverentsil 23.—24. nov 1988.

Õpilase võimed, kalduvused, huvid, tema rahvuslikud, ealised ja soolised iseärasused on jäänud teise- ning kolmandajärgulisteks küsimusteks. Täna kooli on vähe huvitanud omandatud teadmiste rakendatavus ja rakendamise. Õpilase initsiatiivi nii nagu ka õpetaja initsiatiivi koolis on järjekindlalt piiratud ning sellel on olnud kogu ühiskonna jaoks rasked tagajärjed.

Analüüsinud kõigi koolitüüpide ja haridusliikide seisundit ning võrrelnud seda võimalustega, mida pakuvad haridusseadusandluse alused ja Eesti NSV haridusseadus, jõudsimegi üsna lähedale Eesti NSV hariduspoliitilise kriisi süvapõhjusele. Selle aluseks on olnud ületsentraliseeritud ekstensiivne majandus ja sellele vastavad tootmissuhted. Majandus, mis on orienteeritud valmismallide forseeeritud juurutamisele käsumetodil, ei vajagi tõeliselt haritud, iseseisvalt mõtlevat, loovat isiksust, ta vajab formaalse haridusega käsu täitjat. Oli selge, et sellise majandus- ja hariduspoliitika jätkudes määrame end paratamatult igavese sabassõrkija rolli ja üritame pidevalt kellelegi järele jõuda. Ent mahajäämus saab sellise poliitika puhul ainult süveneda.

Need ja palju, palju teisi põhjusi olid aluseks hariduspoliitilise situatsiooni ümberkujundamiseks. Kohe sai aga selgeks, et on raske uueneda ühel väikesel vabariigil olukorras, kus kogu suur Nõukogudemaa oma erinevate tasemetega on väga kõvasti kinni külmunud. Meile sai kohe selgeks tõdemus, et praeguses olukorras pole lihtne kindlaks määrata haridussüsteemide uuendamise kulgemise kõiki teid terves suures riigis. Hariduse juhtimise üleliiduline tasand oli oma hoiakute, lähenemiste ja ambitsioonidega sisuliselt enast avanud 1984. a koolireformiga, kuid see jäi meie jaoks suuresti verbaalseks remonditaotluseks hariduses.

Kohe peale õpetajate kongressi tuli meil küllalt suurte jõududega asuda enesekaitsele ja tõestama, et hariduse sisu ja korraldust saab suurepäraselt lahendada ka väike liiduvabariik. Üldisest vaimuvangistusest vabanemiseks, õigemini nende vabanemisteede tõestuseks tuli endisel Haridusministeeriumil koos vastavate töögruppidega kulutada palju jõudu, et teha selgeks oma taotlused, neid põhjendada, selgitada ja pakkuda konstruktiivseid (sageli väga radikaalseid) ettepanekuid. Kõigist nendest püüti esialgu peadnoogutava nõusoleku märgiga aru saada, kuid arusaamine demokraatiast ja demokraatiseerimisest oli liiduorganil väga paindumatu. Ütlen ausalt, et selline tegevus killustas vabariigi jõude ja teatud määral lõhestas ka meie ühist tegevust. Pidev ohutunne, pidev hirm millestki ilma jääda või milleski keelatud saada löigi õpetajate kongressile järgneva aasta jooksul närvilise õhkkonna, tekitas sageli selgrootust, ennatlikke otsustusi ja koondas Haridusministeeriumi juhtkonna ümber ajustrusti, kes paljuski monopoliseeris

kooliuuenduse sisulised ja organisatsioonilised ettevõtmised. See tekitas olukorra, kus hariduse juhtimise ametkonnad ei olnud integreeritud ei sisuliselt ega vormiliselt ja sageli isiklikul pinnal tekkinud arusaamatused või konfliktid kandusid üle kogu ametkonnale.

Kooliuuenduse üks olulisi põhisuundi, millest ka sisuliselt alustasime ja milles tänaseks on paljude entusiastlike inimeste poolt ära tehtud tohutu töö — on uuenemise alustamine hariduse sisu muutumisest. Miks just hariduse sisust? Küllap sellepärast, et hariduse sisu on õppeasutuste kõige põhjapanevam, kõige fundamentaalsem komponent. On ju hariduse sisusse kätkevad isiksuse väärtusotsustused, teadmised, oskused, käitumisviisid ja arenguvalmidus. Kuid üksnes hariduse sisu, ükskõik kui hea see ka ei ole, ei suuda ravida kooli, kus puudub õpilaste elav, omaalgatuslik tegevus, kus õpilased saavad osaleda, end järele proovida ja õpitut rakendada vastavalt igapäevaste võimetele ning omadustele.

Kogu meie kooliuuendusliikumises juba käivate ja veel käivituvate uuenduste ning katsetamistega oleme enese ja kogu vabariigi jaoks tähtsustanud Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee ja haridussüsteemi tegevuse sisu tänaseks, homseks ja ülehommeks. Eelmisel õppeaastal häiris mind isiklikult see, et erinevad seltskonnad arutlesid hariduuuenduse asjade ümber mõttetult pikalt, sageli targutavalt, mistõttu mitmete probleemide väljatöötamine kas venis või ei jõudnudki välja teaduslikult põhjendatud hariduuuenduse programmi väljatöötamiseni. Üsna sageli kuulsime väidet, et meil jääb sellisuliseks tööks jõudu väheks. Isiklikult arvan, et olime heldinult armunud igasugustesse kompetentsete ja asjalike inimeste kokusaamistesse. Küll nimetasime neid ekspertnõupidamisteks, küll mõttetalguteks, küll ajurünnakuteks, küll otsimismängudeks jne. Seda kõike on ka vaja olnud, kuid lootes ainult ideede saamisele ja neid konstruktiivselt mitte ära kasutades on tekkinud mitmetes ettevõtmistes olukord, kus meie ideede pank on rikkalik, kuid nendest ei osata kinni hakata, neid ei seostata hariduse kui terviku uuenemise vajadustega. Seetõttu on olnud meie tegevuse ümber arutlejate hulk võrratult suurem kui tegijate hulk. Suurt tegu aga on teinud kõik need inimesed, kes on seotud uute programmide väljatöötamisega. Ja pole nende süü, et meil ei ole veel hariduse tervikontseptsiooni. Seda on aga praegu väga vaja, sest vabariigis kujunenud sisepoliitiline olukord nõuab täit selgust ka hariduse edasiarendamisel.

Arvan, et meie erinevatel töögruppidel, ka asutustel, seltsidel ja liikumistel ei ole vaja otsida omaenese prioriteeti või isegi isiklike ambitsioonide realiseerimist, ei ole vaja lõhestumisi või üksteisele kaigaste kodarasse pildumist, ei ole vaja ei isiklike

ega kollektiivseid solvumisi, ei ole vaja üks-teisest lahus töötamist jne. Me vajame arukat, tarka ja töökat konsolideerumist. Kõik tundemärgid näitavad, et Eestimaa on võimeline ise oma haridusaju juhtima ja korraldama, omame ka vastava loome- ja teaduspotsentsiaali, kuid ei ole veel suutnud kogu seda võrrat väärtust rakendada tööle koordineeritult ja üksmeeles. Muidugi me ei eita, vastupidi, toetame pluralismi ja alternatiivsust, kuid tundub, et meil tuleb seda kõike kõigil veel õppida, et ei kaasneks vihastumised, solvumised, sahkerdamised, ületrumpamised jne.

Endine Haridusministeerium ei suutnud konsolideerida seda potsentsiaali, mis vabariigil on olemas. Sellepärast ja arvestades, et meil puudub veel konkreetne tegevusprogramm ja et Eesti NSV Riiklik Hariduskomitee saaks edasi minna juba tõelise haridusuuenduse eestvedaja ja korraldajana, ongi vaja meie konverentsil asjad selgeks rääkida. Tahame ju kõik head ja konkreetselt tegusat haridusplatvormi ning selle elluviimise programmi. Arvan, et meie konverents on nii Hariduskomitee kui ka kogu haridusüsteemi jaoks otsinguline, teatud mõttes ka propagandistlik, eksperthinnanguid andev, ning ilmtingimata järgmiste edasimineku sammude otsustaja.

Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee tegevus esimeste kuude põhjal näitab, et kui tööd teha sammhaaval, mitte kapselduda ning teha aktiivset hariduspoliitikat, siis on võimalik taastada õpetaja usk ja tõsta tema loominguilistust. Kooliuuendusel peab olema ilmne väärtus kõikidele ja kõikide ootustele. Hariduskomitee esimesed hariduspoliitilised ettevõtmised koos hariduskonverentsiks ettevalmistamisega ongi seotud kõige sellega, mis võimaldab sõnastada hariduskontseptsiooni ja kavandada kogu haridusuuenduse programmi. Teisalt on hariduskorralduse demokraatiseerimine juba nüüd viinud paljude koolikorralduslike küsimuste otsustusfunktsiooni võimalikult täidesaatva funktsiooni kõrvale. Tänaoleme vist lõplikult selgeks saanud, et peame endalt maha raputama eilse juhtimiskogemuse jäikuse, unustama ainult arvulistel näitajatel põhineva formaalse juhtimise ning tunnistama ennekõike ise-regulatsiooni vajadust ja loomuliku arenemise demokraatlikku mehhanismi.

Ametkondlikkuse likvideerimine hariduse juhtimises ja ühtse komitee loomine võimaldab koordineeritud ja paindlikult variatiivse hariduspoliitika korraldamist, arvestamata õppeasutuste tüüpide vaheseinu. On aga selge, et kõik see nõuab ka psühholoogilist valmisolekut uuendusteks, mis lubavad hariduse ja kasvatusel viia vastavusse isiksuse võimaluste ning ühiskonna tõeliste vajadustega.

Præguses küllalt keerulises hariduspoliitilises situatsioonis on vaja lihtsalt tegutseda ja seetõttu oleme teinud täispanuse kõikidele

õppeasutustele, nende iseseisvuse tõstmiseks.

Senitehtu annab võimaluse otsustada nii kordaminekute kui ka möödalaksmiste üle meie kooliuuendusliikumises.

Õpetajate kongress tõstatab väga konkreetset Eesti NSV suveräänsuse vajaduse hariduses ja põhiliselt sellest seisukohast lähtuvalt arutleti ka üldhariduskontseptsiooni lähtekohtade ümber ja töötati need ka mingil määral välja. Positiivsena tuleb märkida pedagoogilise üldsuse formeerumist ja konsolideerumist kooliuuenduse ümber. Samaaegselt vallandus koolide initsiatiiv, sest kongressijärgsel õppeaastal taotlesid paljud vabariigi üldhariduskoolid mitmete omamärgiliste katsetuste luba, aga asuti ka mitmete üldiste ühiste lähenemiste praktikas katsetamise kallale (5päevane töönael, 40minutilise tund jne). Valmis õppeplaani esialgne projekt ja mõned alternatiivsed variandid haruhariduse printsiibi rakendamiseks. Valdava enamiku õppeainete kohta, mis on ühised kõigile õpilastele, valmisid esialgsed uute õppeprogrammide arutusprojektid. Kuid koolides vallandus initsiatiiv ja koolid, ära ootamata õppeprogrammide lõplikku valmimist, avaldasid õigustatult soovi neile usaldatud «mängumaa» piires, lähtuvalt kooliuuenduse põhisuundadest, katsetada hariduse diferentseerimise laiendamiseks. Selline initsiatiiv meie kooliuuendusliikumises kujunes otsustava tähtsusega ettevõtmiseks.

Niisuguses situatsioonis pean õnnestunuks ja tulemuslikuks käesoleval aastal neid päevi, mis aitasid kollektiivselt ja ekspertide abiga ette valmistada 31. märtsi Haridusministeeriumi kolleegiumi otsust haruhariduse rakendamise võimaluste kohta vabariigi keskkoolide 10. klassides.

Üldhariduse sisu uuendamise keskseks lähteprintsibiiks oleme seadnud kõigi õpilaste eelduste võimalikult täielikuma väljaarendamise, loomaks püsiva aluse adekvaatseks enesemääramiseks ja eneseteostuseks meie vabariigi ajaloolis-kultuurilises, sotsiaal-majanduslikus ning looduskeskkonnas, sellest kõige olulisem — õpilase ees peab olema piisavalt avar valikuvõimaluste väli. Seetõttu pidi koolivalitsus pöörduma vahetult vabariigi üldhariduskeskkoolide poole nende enesemääramise alustamiseks juba tänases situatsioonis ja tänaste võimalustega. Käiku läks nn direktiivne, õigemini instruktiivne demokraatiseerimine üldhariduse sisus ja korralduses. 103 keskkooli avaldas soovi oma «mängumaa» laiendada haruhariduse rakendamise teel. Seda valitud teed võiks nimetada administratiiv-empiriiliseks ettevõtmiseks, mis tugines teatud kogemusel, kuid kõige rohkem otsis väljundit õpilase valikuvõimaluste suurendamiseks.

Sellele järgnenud koolidirektorite vabariiklik seminar aitas meil ühiselt läbi töötada koolide «mängumaa» suuruse ja selle avardamise võimalused, ühtlasi püüdsime kindlustada koolide positsioone ja kaitsetust.

Töötati välja nn ülemineku õppeplaani variandid haruti 10. klassile, kusjuures arutati läbi hargnemise võimalused ja maht, valikainete ja fakultatiivide võimalused. Käesoleva aasta maikuus toimunud pedagoogikateadlaste nõupidamine aga näitas, et pedagoogikateadus meie vabariigis on sisuliselt koordineerimata, ei ole asetunud kooliuuenduste vajaduste teele, õieti polnud teadusele vastavaid taotlusi tehtudki. Too nõupidamine oli mingil moel järelkaja ja veelkordne nende hariduse valupunktide tähtsustamine, mis olid meie jaoks teadvustunud juba aastaid tagasi toimunud esimestel mõtetalgutel. Teisalt aga ilmnas, et pedagoogikateadlaste eneste hulgas pole üksmeelt kooliuuenduse vajadustest lähtuvates ettevõtmistes. Palju pedagoogikateadlasi oli üldse kõrvale jäetud ja nõupidamise tulemusena ei formeerunud tegusat teaduse ajutrusti kooliuuenduse jaoks. Ka Haridusministeerium ei olnud võimeline vastavat konkreetset tellimust esitama ja ei suutnud tegutseda pedagoogikateadlaste konsolideerimise suunas. Pedagoogikateadlased süüdistasid Haridusministeeriumi, et aetakse segi teaduse administratiivne ja isetegev funktsioon.

Kuid kooliuuendusliikumise nõrgaks kohaks ei olnud ainult see.

Kohe algusest peale ei käivitunud haridussüsteemi üksikute lülide koostöö. Mõtlen eelkõige kutseharidust, kuid ka eriõpetust ja abiõpet, mõtlen koolieelsest kasvatusest, mõtlen klassi- ja koolivälisest tegevusest. Tähendab, kooliuuendus ei haaranud ühesuguse jõuga haridust tervikuna ja ei käivitanud uuendustaotlusi kõigis nendes institutsioonides, millel on oluline osa lapse ja õpilase arengu kujundamisel. Haridussüsteem ei kooskõlastanud uuendustaotlusi Eesti NSV sotsiaalkultuurilise ja majandusliku arengu vajadustega. Segavaks muutus puudulik informatsioon, kooskõlastamatu ja erinev terminoloogia. Vabariigi kooliuuendusliikumise haakusid nõrgalt vene õppekeelega õppe- ja kasvatusasutused, mistõttu meie töötlustes puudub selge nägemus vene õppekeelega kooli sisust ja eripärast liiduvabariigi tingimustes.

Väga tõsised probleemid on kujunenud eelkoolikasvatases, mida seni on õigustamatult peetud hariduse perifeeriaks. Samal ajal anname endale selgesti aru sellest, et paljud põhihoiakud hariduse suhtes luuakse eelkoolieas. Perekonna kõrval vastutavad selle töö eest ka eelkooliasutused. Täna räägime selgesti alushariduse erilisest osast isiksuse kujunemisel. Komitee esimees ütles oma ettekandes välja muremõtted ja probleemid kogu koolieelse kasvatuse kohta, kuid kooli-

eelse kasvatuse töötajate auks tuleb öelda, et nad löid üsna tegusa ajutrusti, kes nüüd juba süstemaatilise järjekindlusega on asunud alushariduse probleeme tähtsustama hariduskontseptsiooni ühe olulise alusena.

Kooliuuenduse üheks sisuliseks ja organisatsiooniliseks nõrkuseks oli kindlasti ka see, et tellimusväljundit ei esitatud vabariigi kõrgkoolidele õpetajate ettevalmistamise parandamiseks vastavalt uuendustaotlustele. Ka see oli kindlasti põhjuseks, miks küllalt suur hulk TPedI ja TRÜ õppejõude on seni jäänud kaasamata haridusuuenduse ettevõtmistesse. Tõsi, TRÜ ja TPedI üksikute õppejõudude ja teadurite panus kooliuuenduse arengusse on olnud väga oluline, kooliuuendust sisuliselt kandev ja edasiviiv.

Lisaks organisatsioonilistele raskustele ja möödalaskmistele ilmnasid ka mitmed tõsi-teoreetilised kitsaskohad. Õppeprogrammide väljatöötamine on mitmes õppeaines kõikuva iseloomuga seetõttu, et puudub adekvaatne kultuurikontseptsioon. Ent kõige tõsisem sisuline takistus, mis ikka veel meie kooliuuenduse ees seisab, on Eestimaa ühtse hariduskontseptsiooni ja praegu veel ka ühtse hariduspoliitika puudumine.

Eesti NSV Haridusministeerium ei suutnud täies ulatuses ka organisatsiooniliselt tagada kõigi kooliuuendusse lülitunud ühiskondlike ja ametkondlike jõudude optimaalset koostööd.

Oleme haridusuuenduse tänasesse päeva tulnud õnnestumiste ja ebaõnnestumiste, kordaminekute ja möödalaskmiste, ka eksimiste ning tegematajätmist hinnaga. Iga uus, julgeksin siiski öelda, revolutsiooniline ettevõtmine sellises valdkonnas, mis pikki aastaid on olnud lausa riiklikult allasurutud seisundis, ei tule kergelt. Meie uuendusettevõtmiste hulk ja maht on suur ning seda kõike ära teha väikeste jõududega ja ainult ühiskondlik-entusiastlikul tasemel ei ole võimalik.

Lugegem siis ühiselt lõppenuks see tööetapp haridusuuenduses, mida toitis suuresti eufooria, emotsionaalsus ja entusiasm. Hinnakem vääriliselt seda mitte vähest tööd, mis on küllalt laia pedagoogilise üldsuse, VÕTi, PTUI ja endise Haridusministeeriumi poolt ära tehtud. Asugem nüüd juba konstruktiivse töö ja tegevuse aega, mis annaks meile sellise tulemi, mida me kõik väga tahame. Ühendagem oma vaimu- ja ihujõud, soovigem üksteisele mõistvat ja tulemuslikku koostööd, käärigem käised üles ja asugem selle väga tähtsa töö kallale, mis tuleb meil ära teha täna ja homme ning edaspidi, et kujundada omanäoline ja Eestimaa vajadusi arvestav haridus.

Eestimaa haridustöötajate konverentsi resolutsioon haridusuuenduse elluviimisest

1. Eestimaa haridustöötajate konverents on seisukohal, et ajavahemikul, mis on möödunud vabariigi õpetajate kongressist, tuleb tunnustavalt märkida järgmist:

a) haridusküsimuste arutamisse oli Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt kaasatud lai üldsus, mille tulemusena on antud kriitiline analüüs vabariigi haridussituatsiooni kohta ja tehtud palju väärtuslikke ettepanekuid ENSV hariduse uuendamiseks;

b) vabariigi paljude erialade teadlaste, loomeilutude, õpetajate jt osavõtul on Eesti NSV Haridusministeeriumi organiseerimisel valminud üldhariduskoolide aineprogrammide projektid;

c) haridusuuenduse programmide konkursi korraldamine Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee ja Eesti Haridusseltsi poolt mobiliseeris ENSV potentsiaalsed jõud lahendamaks konstruktiivselt vabariigi haridusprobleeme; kaasates programmide koostamisse ka inimesi väljastpoolt;

d) üldhariduskooli õppeplaani koostamine on kujunenud töömahukaks protsessiks, mille käigus on loodud ja kõrvale heidetud mitmeid variante. Konverents kutsus üles avaldama arvamusi õppeplaani projekti viimase variandi kohta («Nõukogude Õpetaja», 19. nov 1988) eesmärgil, et ametlikult kinnitav õppeplan rahuldaks haridusuuenduse objektiivseid vajadusi;

e) kooli on jõudnud mitmeid uuendusi, mis kõik on õiguslikult tagatud vastavate dokumentidega.

Ühtlasi märgib konverents, et haridusuuenduste efektiivsus vajab kontrollimist, positiivsed kogemused üldistamist ning levitamist nii vabariigis kui väljaspool.

2. Konverents avaldab tunnustust Eestimaa haridusplatvormi koostanud töögrupile, samuti ka neile inimestele, kes tegid ettepanekuid haridusuuenduse tegevuskava tarvis. Konverents volitab delegaate, kes on valitud esindama Eestimaad üleliidulisel haridustöötajate kongressil, töötama välja ENSV haridusplatvormi esitamiseks üleliidulisele

kongressile. Konverents teeb oma delegaatidele ülesandeks põhjalikult läbi töötada kõik käesoleva konverentsi dokumendid, samuti ka ettekannetes ja sõnavõttudes esitatud ettepanekud ENSV haridusplatvormi koostamiseks. Konverents teeb delegaatidele ülesandeks avaldada nende koostatud ENSV haridusplatvormi projekt hiljemalt 10. detsembril k.a ajalehtedes «Nõukogude Õpetaja» ja «Molodjož Estonii». Konverents teeb ettepaneku lülitada ENSV haridusplatvormi järgmised seisukohad:

«Eestimaa haridustöötajate konverents teeb Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumile ettepaneku moodustada töögrupp Eesti NSV uue haridusseaduse väljatöötamiseks.»

«Eestimaa haridustöötajate konverents teeb NSVL Hariduskomiteele ettepaneku koostada ja kinnitada haridusalased põhimäärused näidis-põhimäärustena.»

3. Eesti haridustöötajate konverents teeb Eesti NSV Hariduskomiteele ülesandeks üldistada konverentsi ettekannetes ja sõnavõttudes tehtud ettepanekud ja märkused, töötada välja edasine tegevuskava ja see avalikustada.

Sealjuures peab konverents eriti oluliseks järgmisi ettepanekuid:

a) Hariduskomitee vajab oma kirjastust ja trükikoda;

b) luua koolinoorte vabariiklik spordikeskus;

c) anda ENSV vene õppekeele koolidele enesemääramisõigus õppeaja, õppeplaanide ja -programmide valikul;

d) luua töögrupp, kes töötab välja ENSV vene õppekeele koolide haridussisu kontseptsiooni; pidada vajalikuks, et sellesse töögruppi kuuluks võimalikult palju vene koolide pedagooge, samuti vene intelligenti esindajaid ENSVs;

e) luua venekeelne pedagoogiline ajaleht;

f) reorganiseerida sõjaline õpetus kõigis koolitüüpides, sh kõrgkoolis;

g) luua huvikoolide läbimõeldud süsteem.

4. Eesti NSV Riiklikul Hariduskomiteel töötada välja mehhanismid haridusuuenduse teaduslikuks ja korralduslikuks tagamiseks.

Üldhariduskooli ühiskonnaõpetuse kehtiva programmi ja selle uue redaktsiooni võrdlev analüüs

AARE LAANEMÄE,
ajalookandidaat, TPI filosoofia-
kateedri dotsent

Ajakirja «Prepodovanije Istorii v Skole» 1988. a 1. numbris toodi ära ühiskonnaõpetuse programmi uus redaktsioon. Kuna viimane leidis kohest kinnitamist, siis hakkab ta kehtima 1990/91. õppeaastast. NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegiumi sellekohane otsus arutelu ja diskussiooni uue redaktsiooni suhtes ette ei näinud. Küllap arvati, et uus on parem kui vana. Küll on loetletud abinõud, mis seda «uut» peaksid suutma ellu rakendada (metoodiline abi õpetajaile, uue õpiku koostamine, plakadid jms).

Mida siis uus redaktsioon sisaldab? On siin suuri erinevusi, võrreldes kehtiva programmiga? Vastab see utmise vaimule ja sotsialistlikule pluralismile? Aitavad redaktsioonilised täiendused uut, paremat õpikut koostada? Küsitelu võiks jätkata. Ootavad ju ühiskonnaõpetajad eeskätt stampidest lahtiütlemist, uue mõtlemise pidepunktide rakedamist mitte üksnes välispoliitika, vaid ka ühiskonna siseprobleemide lahkamisel.

Püüame esialgu hoiduda hinnanguist ja ükshaaval, viimseni üles loetleda need uuendused, mida tulevane programm sisaldab. Võrdlev analüüs peaks juba ise võimaldama objektiivsema hinnangu.

Kehtiva ja kavandatava uue programmi esialgne võrdlemine võimaldab eristada järgmisi olulisi momente, mis seotud nii mahuliste, struktuursete kui sisuliste iseärasustega.

Esiteks, mahulised erisused. Tundide arv on tunduvalt kasvanud. Kui kehtiva programmi maht on 68 tundi, siis uus redaktsioon näeb ette 85 tundi. Eriti on suurenenud tundide arv programmi II osas, kus antakse kapitalismi üldisloomustus (5 tundi), aga samuti III osas, kus analüüsitakse sotsialistlikku korda (6 tundi). Kasvatatud on tundide mahtu ka kordamise jaoks (11 tundi). Sellist

muutust võib positiivsena hinnata vaid oluliste sisuliste probleemide sisseviimise korral. Ennatlikult võib aga arvata, et kapitalismi üldisloomustusele tundide lisamine midagi olulist ei anna.

Teiseks, struktuursed erinevused. Uus programmi redaktsioon on struktuurilt vähem liigendatud, koosnedes nüüd 3 osast (filosoofia osa, kapitalismi ja sotsialismi üldisloomustused). Kehtiv programm on teatavasti 4osaline — lisaks eelpool nimetatule sisaldab ta eraldi osana ka võitluse käsitluse progressi ja reaktsioonijõudude vahel. Ilmselt oli viimane mõneti konjunkturine ja tingitud tahtest rõhutada meie välispoliitilist aktiivsust. Kavandatav muutus väärib respektiivmist.

Kolmandaks, sisulised erinevused. Püüame need välja tuua teemade, juhtideede ja põhimõistete võrdlemise alusel.

A. Teemade lõikes on muutusi vaid uue programmi III osas, kus täiendavalt 10. teemana on lisatud «Isiksus sotsialistlikus ühiskonnas. Sotsialistlik elulaad» (7 tundi). Kehtivas programmis käsitletakse isiksuse probleemi 9. teema all, sotsialistlikku elulaadi aga 7. teema raamides.

B. Juhtideed on uues redaktsioonis toodud vastava struktuurse osa ette (kehtivas programmis on nad selle järel). Antud loogilist muutust tuleks üksnes tervitada. Olulisi sisulisi täiendusi neis aga pole.

C. Põhimõistete arsenal on suures osas jäänud samaks. Juurde on tulnud vaid üksikuid mõisteid ja märksõnu. Küll on aga neid püütud interpreteerida täiendava materjali lisamisega. Teatud nüansse on olemas programmi kõigis osades.

Käsitleksime neid konkreetsemalt, struktuurilülide kaupa.

Sissejuhatus. Siin on marksismi-leninismi täiendavalt iseloomustatud veel «töölisklassi ideoloogiana».

I osa — «Dialektiline ja ajalooline materialism — teadusliku maailmavaate dialektiline alus» juhtides märgitakse, et ühiskondliku arengu seadused «realiseeruvad inimeste praktilise tegevuse kaudu», s.t sellest otseselt tulenevalt. Kehtivas programmis neetsamad seadused lihtsalt «avalduvad inimeste praktilises tegevuses». Nüanss on oluline. Tehtud parandus võtab seaduselt tema fataalse iseloomu. Parema oleks muidugi «seaduspärasus», mis eristaks teda loodusseadusest, ent see on juba omaette probleem.

1. teema. Dialektilise materialismi alused
Uues redaktsioonis on sisse toodud «teadusliku maailmapildi» mõiste, samuti seaduse kategooria lahtimõtestamine tema põhitunnuste abil (vajaliku, kindla ja olulise vastastikuse seose kaudu). Täiendavalt on lisatud ka «vastuolu» kui arengu allika mõiste, selle jagunemine antagonistlikuks ja mitteantagonistlikuks. Ilmselt peegeldab see täiendus olulist muutust meie ühiskonna käsitluses.

Varem peeti paremaks vastuoludest mitte rääkida. Alles 1984. a alustati uuesti diskussiooni selles küsimuses.

Laiemalt on antud teema all avatud ka tõe kategooria (kui tunnetuse resultaat ja süvendatud teadmiste kujunemise alus).

2. teema. Ajaloolise materialismi alused
Siin on ühiskonna arengu seadusena vaadeldud ka rahvahulkade osa kasvu ajaloos, mis järgneb ajaloolise paratamatuse ja vabaduse mõistetele. Ilmselt on see lisatud perestroikaga seotud sündmuste paremaks mõistmiseks.

Põhimõisteid on täiendatud seadusega tootmisviisi määravast osast ühiskonna elus. Ühiskonna arengut kui lihtsat formatsioonide vahetumist on omakorda täiendatud vastuolude dialektikaga.

Mõneti on muudetud põhimõistete esitamise järjekorda. Nii on «klassivõitluse» ette toodud «inimühenduse ajaloolised vormid» ning «rahvused», mis vastab enam uuele mõtlemisele üldnimlike väärtuste primaadist ja peegeldab objektiivsemalt ajaloolist tõde. Kõhjuks üldnimliku ja klassilisuse vahetuse ei avata, seda tuleb õpetajal teha.

Murelikult teeb järjekindlus, millega ka uues redaktsioonis «klassisuhted» paigutatakse «sotsiaal-klassistruktuuri» ette. Klassivõitluse tähtsustamine omaks vaid siis mõtet, kui bürokraatia klassiks loetakse. Ent see ei vasta leninlikule klassidefinitsioonile (puudub eraldi koht ühiskondlikus tööjaotuses).

Poliitika rubriigis on poliitilise süsteemi mõiste toodud poliitiliste parteide ja riigi ette, mis on muidugi õige (antud mõiste maht on laiem). Hämmastust tekitab aga asjaolu, et sotsialistliku omavalitsuse mõiste on uue redaktsiooni sellest osast välja jäänud. Kuidas aga seletada siis teoreetiliselt rahva mitmesuguste omalgatustlike vormide vajalikkust meie uutmise käigus (Rahvarinne, Kultuuri-nõukogu, Roheline Liikumine jne)?

Täiendavalt on antud teema raamidesse lülitatud uusi eluvaldkondi — kultuur ja ideoloogia, aga samuti ideoloogiavõitluse probleemid. Kõhjuks puuduvad uue poliitilise mõtlemise ja poliitilise pluralismi mõisted, ilma milleta ideoloogiaprobleeme on vaevalt mõeldav õigesti käsitada.

Isiksuse blokki on nüüd laiendatud ja viidud see ühiskondlik-majandusliku formatsiooni mõiste ette. Lisatud on ka isiksuse osa ajaloos, isiksuse ja ühiskonna huvide vahetused.

Dialektilise ja ajaloolise materialismi kui teadusliku tunnetuse metodoloogia sügavamaks mõistmiseks on lisatud marksistlik-leninliku maailmavaate teaduslikkuse ja parteilisuse ühtsus.

Tervikuna on I osa puudutavad täiendused enamikus redaktsioonilist laadi. Ajaloolise materialismi teema piires jääb mulje, et kõik toodu kehtib vaid sotsialismieelsete formatsioonide suhtes. Novatsioonid, uus poliitiline mõtlemine pole ühiskondlike nähtuste interpreteerimisel veel oma kohta leidnud.

Programmi uue redaktsiooni II osa pealkiri — «Kapitalism kui viimane ekspluataatorlik kord» — orienteerib juba iseenesest rohkem ajaloolisele perspektiivile kui nüüdisaja reaallidele. Kõhjuks näevad juhtideed juba üsna pea sotsialistliku revolutsiooni «võidukat» võimalust. Tõsi küll, kehtivast programmist on maha võetud väide, et kapitalism on «oma kõrgpunkti minetanud». Selle asemel on juttu tagasihoidlikumast «iseene eitamisest». Vaevalt terviku ignoreerimine ja probleemide politiseerimine kapitalismist õiget pilti suudavad anda. (Lapsed aga laulavad pilalaulu: «ei tea, mis vahet on «Zaparožetsil» ja «Mercedesil»!)

3. teema. Kapitalistliku tootmise põhijooned
Uues redaktsioonis on vajalikuks peetud veel kord (antud sulgudes) rõhutada kaubatootmise kõikehõlmavat iseloomu. Täiendavalt on lisatud kapitalistliku omandi mõiste ja põhiline majanduslik vastuolu. Antud teema võimaldab kapitalismile heita pilgu läbi poliit-ökoonoomia prisma. Kas see teoreetiline pilt ka tunnetuslikult küllaldane on, on iseasi.

4. teema. Imperialism — monopolistlik kapitalism. Kapitalismi üldkriis

Silma hakkab kõigepealt see, et oma kohad on vahetanud TTR sotsiaalsed tagajärjed (toodud ettepoole) ja nüüdisaja kapitalismi vastuolude teravnemine. Kas eelpoolnimetatut viimast oluliselt määrab, on vaieldav. Ent olgu! Lisatud on ka ökoloogilise kriisi mõiste. Teatavasti on viimasel globaalne iseloom ega piirdu üksnes nüüdisaja kapitalismiga. Ulatuslikumalt on lahti püütud mõtestada kapitalismi poliitilise süsteemi kriisi — kodanliku demokraatia klassipiiratud, antikommunismi ja antisovietismi osa reaktsioonilise poliitika süvenemises jne. Vaevalt on kõige selle rõhutamine maailma uutes poliitilistes tingimustes eriti mõttekas. Samas vaimus on lisatud ka lõigud kapitalistliku ideoloogia anti-humaansest iseloomust, «massikultuurist», kodanliku elulaadi olemusest.

Tervikuna läbib II osa mõte, et kapitalism elab üle oma sügavat kriisi, sealjuures viimast seesiselt liigendamata (kriis eri arengutasemega riikides on erinev), selle uusi arengutendentse eirates. Nüüd, mil avalikult räägime sotsialismi enda arengus ilmnenud kriisist, selline robustne lähenemine vaevalt midagi annab. Kapitalismi arengu keerukus (tema tehniline paremus ja jaotussuhete piiratus) jäävad kõhjuks sisuliselt lahti mõtestamata.

III osa — «Sotsialism — kommunistliku formatsiooni esimene faas. Sotsialistliku ühiskonna täiustamise põhisuunad» — kätkeb 5., 6., 7., 8., 9. ja nüüd ka 10. teema (isiksuse areng), mis kehtivas programmis eraldi puudub.

5. teema. Kommunistliku formatsiooni tekkimine ja arenemine (5. tundi)

Uues redaktsioonis on välja jäetud Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni mõiste, sotsialistlik revolutsioon kui ülemineku-

perioodi seaduspärasus on aga asetatud sulgudesse. Viimane aga tähendab, et antud mõistet võib ka mitte käsitada. On see otsustarbekas? Ilmselt mitte, sest see eeldaks teadusliku kommunismi mõiste avamise järel kohest siirdumist üleminekuperioodi kirjele. Uudsenä on juurde tulnud üleminekuvormide mitmekesisus. Jälle on juttu sotsialismi täielikust ja lõplikust võidust ja arenenud sotsialismi etappi asumisest. Kuigi partei programm seda kinnitab, pole need mõtted leidnud propagandistlikku väljundit, rääkimata ühiskonnateaduste osast nende interpreteerimisel.

Sotsialismi ja kommunismi põhimõistete käsitlemisel on kadunud «sotsialismi ajaloolised eeldused» ja juurde tulnud mõte sotsialismi eelistest. Riskantne uuendus! Jutt sotsialismi täiustamisest ja kommunistlike algete tugevnenemisest on viidud tahapoole — sotsialismi sotsiaal-majandusliku arengu järele. Sisse on toodud ka perestroika mõiste, mida juba käesolev (1986. a) programm oleks pidanud arvestama.

Sotsialismi süsteemi areng on uudsenä seotud sotsialismimaailma mitmekesisusega. See on tõesti vajalik täiendus selgitamiseks nende maade majanduse, sotsiaalse elu ja poliitika iseärasusi ja erinevusi.

6. teema. Sotsialismi majanduslik kord
Teaduslik-tehnilise progressi kiirendamisele on täiendavalt sulgudes lisatud antud protsessi üldised ja erilised jooned sotsialismisüsteemi eri maades.

Sotsialistlikele tootmissuhetele on lisatud tootlike jõudude ja tootmissuhete dialektika ja tootmise vastuolud sotsialismi tingimustes.

Täiesti arusaamatuna tundub sulgudes lisatud täiendus tootmisvahendite ühiskondliku omandi «tugevdamise ja rohkendamise» vajadusest. Mõiste «kolhooslik-kooperatiivne» on asendatud nüüd «kooperatiivsega», kusjuures ülistatakse selle ühtesulamise perspektiivi üldriiklikuga. Need arusaamad pole lihtsalt utopistlikud, vaid tänapäeval lausa kahjulikud. Kuidas nendega näiteks siduda Lenini seisukohta uuest ühiskonnast kui «tsiviliseeritud kooperaatorite ühiskonnast»? Muidugi polnud projekti ettevalmistamise käigus veel ilmunud kooperatsiooni uut seadust. Ent elulistest protsessidest tuleb osata teha ka perspektiivseid järeldusi.

Töö probleemide lahkamisel on nüüd ometi lisatud majandusliku huvitatuse mõiste. Ka on see mõiste jõudnud «distsipliini» ette. Ent viimane on omakorda ikkagi tööviljakuse mõiste ees. Nii et kuulekas käsutäitjamatriline on tähtsam iseseisvast loominguilisest mõtlemisest! Ilma viimaseta on aga uued tehnoloogilised uuendused ja tööviljakuse kasv mõeldamatud.

Lisatud on ka individuaalne tööne tegevus. Majandusteaduste puhul on rõhutatud nende teadlikku kasutamist, mis olevat sotsialismi põhiline «eelis». Kuhu selle «eelisega» jõudnud oleme, on iseasi!

Majanduse plaanipärane areng on nüüd muutunud «plaanipäraseks, proportsionaalseks» arenguks ja rõhutatud on selle objektiivseid aluseid. Lisatud on ka disproportsioonid ja nende kõrvaldamise teed.

Kaubalis-rahaliste suhete puhul on rõhutatud nende uut sisu ja kasutamist tootmise efektiivsuse tõstmisel (vanas redaktsioonis nähti selleks ette kitsamalt väärtusseaduse arvestamist).

Jaotussuhete puhul (töö järgi jaotamisel) on lisatud sotsialismi sobimatus väikekodanliku võrdsustava jaotamisega. Olgu märgitud, et stagnaajal viimast üksnes kiitsimegi kui sotsialismi avaldumise olulist joont.

Majandusmehhanismi mõistet on täiendatud üldise ja erilise rõhutamisega sotsialismimaades.

Isemajandamise mõiste on piiratud vaid ettevõttega (koondisega). Viimane on selleks ka eelpoolnimetatud mõiste ette paigutatud. Mis aga jällegi uutele autoritele «sümptomaatiline» — isemajandamine on põhimõistete kategooriast kadunud (on antud tavalises žrifikas) ja pealegi asetatud sulgudesse. Sellise orienteerimisega pole enam tõesti kuhugi minna. Või uuesti tagasi stagnaajale? Kuidas siis seletada õpilastele Eestimaa isemajandamisele ülemineku perspektiivsust?

Edasi puudutavad täiendused juba isikliku ja ühiskondliku huvi rõhutamisest, ökonoomsuse režiimi kui sotsialistliku majanduse meetodit. Antud lõik lõpeb ettevõtte üleviimisega tingimustes, mis garanteerivad isemajandamise. Ilmselt polnud regionaalse isemajandamise idee veel küllalt levinud, kui uut redaktsiooni koostati. Muidugi on võimalik, et autorid seda lihtsalt eitavad.

Rahvatulu on nüüd ometi seotud ka rahva heaolu tõstmisega (kuid pole avatud, millisel teel on võimalik seda teha, s.t akumulatsioonifondi vähendamises).

Majanduspoliitika põhisuunad ja strateegiline eesmärk on uues redaktsioonis asendatud partei majanduspoliitikaga käesoleval etapil. Täiendus pole sisuliselt oluline, ent nüanss on olemas — partei on ikkagi ühiskonna aju ja asju ajame targasti mitte ainult homme, vaid tänasest alates.

Majandamise intensiivistamine teaduslik-tehnilise progressi alusel on asendunud rahvamajanduse rekonstrueerimisega eelpool nimetatud tingimustes.

Täiendavalt on lisatud agraarpoliitika, looduskaitsese ja majanduskultuuri mõisted (neist esimene põhimõistena).

Teema lõpeb kas praktilise õppuse või kokkuvõtliku vestlusega, kus käsitletakse sotsialistliku majanduse põhilisi eeliseid kapitalismi ees. Kuidas seda teha, mil meie tehniline mahajäämus on üldtunnustatud, pole selge.

7. teema. Sotsiaalsed suhted sotsialismi ajal

Kõigepealt nähtub põhimõistete ümbergrupeerumine nende tähtsuse järgi. Nii on

rahva heaolu ja töö probleemid tõstetud nüüd sotsiaalse struktuuri ette. Viimast on käsitatud kahjuks vanas vaimus — tööliisklassi juhtpositsioon tugevneb, klassid ja sotsiaalsed grupid lähenevad üksteisele, kaovad erinevused maa ja linna töötajate ning kehalise ja vaimse töö tegijate vahel. See viib lõppkokkuvõttes sotsiaalse homogeensuse kujunemisele. Ei sõnagi vaimse potentsiaali tähtsustamisest perestroika garantiina, grupisestest erinevustest, mis juba nüüd on suuremad klassidevahelistest erinevustest jne. Lisatud on sellele lõigule töökollektiivi osa suurenemine sotsiaalses struktuuris.

Rahvuste ja rahvussuhete interpreteerimine on kahjuks samuti jäänud samaks, vaatamata neile erakordsetele muutustele, mis selles vallas aset leiavad. Lisatud on vaid kodanlike väljamõeldiste kriitika rahvussuhete kohta sotsialismi tingimustes. Ilmselt pole neid «väljamõeldisi» võimalik sellistena käsitada. Ei ainsatki sõna rahvusküsimuse teravnemisest stagnaaja viljana, ohupunktidest rahvuste arengus, leninliku rahvuspoliitika seisukohtadest rahvuste suveräänsuse küsimuses jne. (On selge, et Eestimaal ei saa antud teemat selliselt käsitleda, rääkimata Eesti kodakondsusest, eesti keelest riigikeelena, liiduvabariigi suveräänsuse saavutamise vajadusest jm.)

Uus on nüüd see, et sotsialistliku elulaadi mõiste on antud teema alt välja viidud. Sotsialistliku olme probleeme on uudselt avatud teenuste parandamise, elamuehituse ja tervishoiu kaudu. Joomarlus on aga siit välja jäetud, perekonnaprobleemidele lisatud noorsoo sotsiaalsed probleemid.

NLKP XXVII kongressi sotsiaalpoliitika põhisuunad on uudselt sõnastatud partei sotsiaalpoliitika põhisuundadena, kusjuures on lisatud nende ühised ja eri jooned sotsialismimaades. Antud lõigule on millegipärast lisatud veel kommunistliku ühiskonna olulised jooned — täielik sotsiaalne võrdsus jt, nagu piirduks uue ühiskonna karakteristikaks vaid sotsiaalprobleemidega.

8. teema. Sotsialismi poliitiline süsteem. Marksistlik-leninlik partei on sotsialistliku ühiskonna juhtiv jõud

Partei arenguprobleemide lahkamisel on vajalikuks peetud lisada ühe- ja mitmeparteilisus sotsialismimaades, parteilise juhtimise vormid ja meetodid ning partei kaadripoliitika perestroika tingimustes. Partei funktsioonide teisenemisest perestroika käigus pole sõnagi. Võimu monopolist loobumine on aga kõige tähtsam muutus partei demokratiseerimisel!

Järgnevalt on jällegi muudetud põhimõistete paiknevust: riik ja ühiskondlikud organisatsioonid on toodud komsomoli ette. Lisatud on ka riikluse üldised ja erijooned sotsialismi tingimustes. Eraldi on nüüd sõnastatud ka nõukogud kui NSV Liidu poliitiline alus.

Komsomoli märksõna on avatud sama koos-

lusega nagu ennegi, ei mingeid uuendusi selle organisatsiooni tegevuses.

Sotsialistliku demokraatia areng on uues redaktsioonis tihedamalt seotud isiksusega (õigused, kohustused), poliitilise kultuuri kasvatamisega. Lisatud on uudselt ka sellised demokraatia atribuudid nagu avalikustamine, kriitika ja eneskriitika. Ei sõnagi õigusriigist, sotsialistlikust pluralismist.

9. teema. Sotsialistliku ühiskonna vaimne kultuur (3 tundi) — on nüüd programmi uus iseseisev teema.

Endine 9. teema käsitles teatavasti üheskoos nii vaimse kultuuri kui isiksuse probleeme. Iseenesest ei saa sellele uuele jaotusele midagi ette heita — see võimaldab mõlemat probleemi põhjalikumalt käsitleda. Inimfaktori probleem on aga nüüd üks kesksemaid.

Kui kehtivas programmis algab 9. teema marksismi-leninismi kui vaimse elu ideoloogilise aluse rõhutamisega, siis uus teema algab sotsialistliku kultuuri mõiste ja struktuuri avamisega.

Järgnevalt vaadeldakse teaduse ja hariduse kasvavat osa. Eraldi on rõhutatud järjepideva, katkematu haridussüsteemi loomise vajadust.

Kirjanduse ja kunsti sotsiaalse rolli avamisele järgnevad uued mõisted — «kultuuri poliitika» ja «isiksuse vaimne rikkus».

Selline vaimse kultuuri mõiste kitsendamine on üsnagi tüüpiline. Ent vaimne kultuur pole üksnes kunst, kirjandus, teadus ja haridus. Uusimates käsitlustes vaadeldakse vaimset kultuuri kui kunstikultuuri, kõlbeline kultuuri, majanduskultuuri, poliitilise kultuuri, ökoloogiakultuuri ja kehakultuuri ühtsust.

10. teema Sotsialistliku ühiskonna isiksus. Sotsialistlik elulaad (7 tundi)

Teema algab isiksuse ja ühiskonna vahekorra avamisega. Moraali probleemid on siin leidnud käsitamise läbi isiksuse omaduste.

Kommunistlikku ideaali on tasakaalustatud «mõistlike vajadustega». Hetkeseisul, kus paljusid esmavajalikke kaupu ei jätku, on viimatinimetatud märksõna programmi toomine veidi enneaegne.

Kasvatuse probleemidele on lisatud võitlus alkoholismiga ja narkomaaniaga. Sisse on toodud ka enesekasvatuse mõiste.

Antud teema kätkeb ulatuslikumalt sotsialistliku elulaadi mõistet. Eraldi on rõhutamist leidnud selle isiksuslik aspekt, seda eriti kultuuri ja tervise seisukohalt.

Teema lõpeb Lenini seisukohtadega kasvatusküsimustes.

Keemia Soome koolides

**KALEVI SÄDE (Helsinki),
HERGI KARIK (Tallinn)**

Soome 9klassilises põhikoolis õpetatakse keemiat 7. ja 8. klassis ning gümnaasiumis (lukio) 10., 11. ja 12. klassis. 9. klassi õppeplaanis keemiat ei ole. 7. klassis õpetatakse keemia ja füüsika integreeritud kursust, mis sisuliselt on siiski diferentseeritud. Füüsika ja keemia õpiku esimesed 60 lk käsitlevad keemiat, järgmised 75 füüsikat ja õpiku lõpus on 20 lk lugemikku, kus tutvustatakse lähemalt tähtsamate elementide avastamist, leidumist, saamist ja omadusi (vesinik, heelium, süsinik, lämmastik, hapnik, naatrium, magneesium, väävel, kloor, raud, vask, tsink, hõbe, kuld, elavhõbe, plii), eeterlike õlide eraldamist taimedest, tähtsamate keemikute (J. Berzelius) elulugu, inimese keha «maksust» temas sisalduvate elementide hinna põhjal jm populaarteaduslikke materjali. Lugemiku teemades võib täheldada õppeainete integreeritud käsitlust. Seejuures õpetatakse keemiat I ja füüsikat II poolaastal. Õpetajal on suur vabadus keemia teemade ulatuse ja sügavuse käsitlemiseks, samuti ka programmiteemade järjestamiseks. Seda võimaldavad ka erinevate autorite poolt koostatud keemiaõpikud, mis on üheaegselt käigus erinevates koolides. Õpiku, mille alusel antud aastal õpetatakse, valib õpetaja. Et aga gümnaasiumi lõpuksamid toimuvad kirjalikult ja üheaegselt kõikides Soome koolides, siis peab õpilane eksamilehele märkima ka õpiku nime, mille järgi ta on õppinud ning vastava õppematerjali tundmist arvestatakse eksamivastuste hindamisel. Oluline koht keemia õpetamisel on laboratoorsetel-praktilistel töödel. Igas tunnis tehakse 1–2 praktilist tööd, kusjuures õpilased töötavad paarikaupa ning klass on jaotatud kaheks poolrühmaks, milles on tavaliselt 12, maksimaalselt 16–18 õpilast.

Soome põhikooli ja gümnaasiumi keemia-programmide ja -õpikute võrdlusest ilmneb, et rakendatakse nn spiraalõpetust, s.t keemia mõisteid õpetatakse 2–3 kontsentrts, kuid iga kord kõrgemal tasandil. Näiteks reaktsioonitüüpe käsitletakse neljas kontsentrts. Eteeni reageerimist broomiga, mida meie

vabariigis tutvustatakse vaid orgaanilise keemia kursuses, käsitletakse soome koolides kolmel korral: 8. kl konstateeritakse vaid reaktsiooni kulgemist; 10. kl esitatakse reaktsioonivõrrand ja antakse kõikide ainete nimetused; 12. kl käsitletakse reaktsiooni üldistatult ja selgitatakse reaktsiooni mehhanismi. Eesti NSV üldhariduskoolides lahuste pH mõistet ei tutvustata. Soome koolides aga käsitletakse seda neljas kontsentrts. 7. klassis iseloomustatakse pH kui lahuse happelisuse või aluselise näitajat. Tutvustatakse pH arvvaartuste skaalat erinevate ainete lahuste (kohv, piim, vesi, veri, vein, mahlad, happed, leelised) puhul. 8. klassis selgitatakse pH arvvaartuste ja happelisuse vahelist seost lähemalt, 10. klassis pH ja pOH vahekorda ja 12. klassi kursuses esitatakse pH logarifmfunktsioonina ja üldistatakse kõik eespoolõpitu. Ka orgaanilise keemia mõisteid ja funktsionaalsete klasside esindajaid käsitletakse mitmes kontsentrts. Kui meie vabariigis käibiva programmi järgi on osa elektrokeemia küsimusi füüsika kursuses, siis põhjanaabritel on keemia-kursusse lülitatud elektroodi normaalpotentsiaal, galvaanielemendid, pliaku ja kütuseelement. Võrdlevalt käsitletakse sulatatud soolaide ja vesilahuste elektrolüüsi (naatriumkloriidi näitel), elektrolüüsi rakendusi (vase rafineerimine) ja Faraday seadusi koos arvutusnäidistega.

Õpetamisel kujundatakse õpilastes üldistamisoskusi. Tavaliselt on eksamiküsimustes esitatud keerukate orgaaniliste ühendite valemid, mida varasemas kursuses pole üldse tutvustatud ning nõutakse reaktsioonivõrrandite kirjutamist, näitamaks, kuidas antud ühend reageerib alkoholi, karboksüülhappe, HCl, NaOH jt ühenditega. Vastamiseks peab õpilane tundma funktsionaalsete rühmade omadusi ja reageerimisvõimet ning oskama nende põhjal koostada reaktsioonivõrrandit tundmatu ühendiga.

Keemiaprogrammide sisu

7. klassi keemiaprogramm on sissejuhatava ja tutvustava iseloomuga. Tutvustatakse ohutustehnikat ja laboriseadmeid ning vahendeid. Põhiteemad on järgmised: keemia sisu, ülesanded ja eesmärgid. Lihtained (Soomes ei eristata keemilist elementi ja lihtainet). Põlemine ja oksiidid. Aine agregaatolekud. Happed ja leelised. pH. Mürkained. Puhtad ained ja segud. Vee destillatsioon. Emulsioonid ja suspensioonid. Lahused ja nende omadused ning praktiline kasutamine (pleki kõrvaldamine lahustitega), lahustuvus. Ainete muundumine: füüsikalised ja keemilised nähtused. Metallid ja mittemetallid. Ohk ja põlemine, süttimistemperatuur, tuleohutus kodus. Hapnik, vesinik, vesi. Hapniku saamine; omadused seostatult kasutusalaadega. Vesinik kui tulevikukütus. Vee süntees. Vee kasutamine. Looduslik vesi.

8. klassi keemiaprogramm: Aatomi ehitus (Bohri aatomi mudel). Perioodilisussüsteem.

Leelismetallid. Halogeenid. Elektrokeemia, elektrolüütiline dissotsiatsioon, ioonide omadused, soolade elektrolüüs. Vesi. Happed, alused, soolad. pH. Happed, alused, oksiidid. Neutraliseerimisreaktsioon. Soolade saamisviisid. Metallide keemilised omadused (metallide reageerimine hapetega, pingerida, korrosioon), väärismetallid, akud ja galvaanilemendid. Elektrolüüs ja selle rakendused. Süsinik ja süsivesinikud. Grafiit ja teemant. Orgaanilise keemia aine. Alkaanid. Alkeenid. Eteen, polüetüleen. Areenid. Benseen. Alkoholid: metanool, etanool, glükool, glütserool. Karboksüülhapped: etanohape, teised happed. Estrid.

Toiduainete keemia. Rasvad (küllastunud ja küllastumata rasvhapped).

Süsivesikud: glükoos, tärklis, tselluloos. Valgud.

Inimene ja aineringe (metallimaakide ammen-duvus, plastmassid, tselluloosi saamine puidust).

Opetaja valikul käsitletakse põhjalikumalt midagi alljärgnevast: mool; H_2O molekuli polaarsus; lämmastik- ja väävelhappe tootmine; nitroglütseriin; mida saab toota naatriumkloriidist; metallid — raud, vask, alumiinium; maakide otsimine; klaas; tsement. Nafta töötlemine. Kodukeemia (pesuained, ravimid, kosmeetikavahendid). Biokeemia mõisteid: ensüümid, mikroelemendid (boor, molübdeen, tsink). Biotehnoloogia. Mürgid. Isotoopide rakendusala.

10. klassi (gümnaasiumi 1. kl) keemia-programm. Keemia lühiajalugu, areng, tähtsus. Aatomid. Radioaktiivsus. Aatomite elektronstruktuur. Keemiliste elementide perioodilisussüsteem. Keemiline side. Elektronkatte ehitus. Kovalentne side. Ioonside. Soolad. Elutähtsad katioonid. Metalliside. Elektronegatiivsus. Kovalentne polaarne side. Molekulidevahelised sidemed: vesinikside, dispersioonijõud. Aine agregaatolekud. Kristallid. Aatomivõre, ioonivõre, molekulivõre, metallivõre. Vedelkristallid. Aatomi mass ja aatommass. Aine hulk ja mass. Gaaside molaarruumala. Kontsentratsioon. Osmoos. Keemiline reaktsioon. Reaktsiooni kvantitatiivne sisu. Reaktsioonikiirus. Kiiruse sõltuvus kontsentratsioonist ja reageerivate ainete kokkupuutepinnast. Temperatuuri ja valguse mõju reaktsiooni kiirusele. Katalüsaatorite valik. Pöörduvad reaktsioonid. Protolüüsi-reaktsioonid. Amfolüüdid. pH-skaala. Neutraliseerimisreaktsioon.

11. klassi (gümnaasiumi 2. kl) keemiaprogramm. Reaktsiooni soojusefekt. Entalpia. Anorgaaniliste ühendite keemia. Ammoniaak ja ammoniumisoolad. Lämmastikhape, omadused, kasutamine, soolad. Fosforhapped (orto- ja polühapped). Insektitsiidid. Väävelhape, saamine, omadused, soolad. Keskkonnakaitse. Atmosfääri saastumine. Vääveldioksiid. Lämmastikoksiidid. CO_2 . Plii. Looduslik vesi. Heitvete puhastus.

Orgaanilised üendid. Ühendite eripära. Struktuurivalemid. Süsivesinikud. Alkaanid, keemilised omadused. Halogeenalkaanid. Tsükloalkaanid. Alkeenid. Alküünid. Areenid. Alkoholid. Etanool. Teised alkoholid. Aldehüüdid. Ketoonid. Karboksüülhapped. Etaanohape. Teised karboksüülhapped. Esterdamine. Rasvad. Seep.

Süsivesikud. Monosahhariidid. Di- ja polüsahhariidid. Amiinid.

Aminohapped. Valgud. Ensüümid.

12. klassi (gümnaasiumi 3. kl) keemiaprogramm. Redoksreaktsioonid. Oksüdatsiooniate. Reaktsioonivõrrandite koostamine. Galvaanilemendid. Normaalpotsentsiaalid. Metallide pingerida. Patareid. Pliiaku. Kü-tuseelement. Elektrolüüs. Soolade ja lahuste elektrolüüs. Faraday seadused. Keemiliste elementide perioodilisussüsteem. Aatomi ehitus alanivoode (s-, p-, d-, f-alanivoo) tasemel. Ionisatsioonenergia. Elektronafiivsus. Elektronegatiivsus. Oksüdatsiooniate. Oksiidide ja hüdriidide omadused sõltuvalt elementide asetusest perioodilisussüsteemis.

Vesinik, omadused, saamine, kasutamine.

Leelismetallid, omadused, oksiidid ja hüdroksiidid.

Leelismuldmetallid, omadused. Kaltsiumi-üendid.

4. perioodi siirdeelemendid, omadused, metallikompleksid.

Raud (kõrgahjuprotsess, terase tootmine hapnikkonverteris), omadused.

Vask, omadused.

Boorirühma elemendid. Alumiinium, omadused.

Süsinikurühma elemendid. Süsinik, allotropia, üendid. Räni, üendid.

Klaas. Silikoonid.

Lämmastikurühma elemendid. Lämmastik ja fosfor, oksiidid ja happed.

Hapnikurühma elemendid. Hapnik. Väävel. Oksiidid. Happed.

Halogeenid, saamine, omadused, üendid. Vesinikkloriidhape. Vääriskaasid, omadused, üendid.

Gaaside seadused, molaarmassi määramine.

Reaktsiooni kiirus ja tasakaal. Reaktsioonikiirus. Aktiveerimisenergia. Vaheühendid. Reaktsiooni kiiruse sõltuvus temperatuurist ja katalüsaatorist. Massitoimeseadus. Tasakaalukonstant. Le Chatelier' printsiip ja järeldused. Katalüsaatori valik. Hapete-aluste protolüüsiteooria. pH arvutused. Tiitrimine. Heterogeenne tasakaal. Lahustuskorruptis. Ainete eraldusmeetodid. Jaotuslehter. Kromatograafia liigid.

Orgaaniliste ühendite struktuuri nüüdisseisu-kohti.

Isomeeria. Ahelismeeria. Asendiisomeeria. Konformatsioonid. Optiline isomeeria piimhappe näitel.

Orgaaniliste reaktsioonide olemus. Esterdamine.

Asendusreaktsioonid. Liitumisreaktsioonid.

Polümeerisatsioon ja polükondensatsioon. Polümeerid.

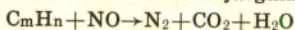
Aine uurimismeetodid. Spektroskoopia. Mass-spektrometria.

Röntgenstruktuuranalüüs.

Gümnaasiumi lõpueksamid ja kõrgkooli sisseastumiseksamid. Gümnaasiumi lõpueksam toimub kirjalikult ja üheaegselt kõikides Soome koolides. Reaalharu lõpueksamisse on haaratud küsimused seitsmest õppeainest. Aega antakse 6 tundi. Näitena esitame keemia-küsimused 1988. a kevadel toimunud eksamist. Vastuse lisana pidi õpilane märkima ka, millise õpiku järgi ta on õppinud.

1. Kirjeldada järgmiste ainete ehitust ja iseloomustada neis esinevaid keemilisi sidemeid (ainesisesed ja molekulidevahelised sidemed): a) kristalne naatriumkloriid, b) vedel vesi, s) aurufaasis benseen.

2. Auto heitgaaside neutralisaatoris kulgeb keemiline katalüüsiprotsess, mida skemaatiliselt võib avaldada järgmiselt:



Kirjutada reaktsioonivõrrand, kui süsivesinik oleks heptaan. Mitu grammi heptaani põles, kui reaktsioonisaaduste kogumass on 1,25 g?

3. On antud esimese sünteetiliselt saadud hormooni adrenaliini struktuurivalem: (valem).

Kirjutada reaktsioonivõrrandid adrenaliini reageerimise kohta a) etaanhappega (moodustub ester), b) vesinikkloriidiga (moodustub sool).

(Eelnevas kursuses adrenaliini pole õpitud, õpilased peavad võrrandite kirjutamisel lähtuma funktsionaalsetest rühmadest adrenaliini molekulis.)

4. Selgitada mõisted: a) ionisatsioonienergia, b) siirdeelement, c) amfoteerne oksiid.

5. Kirjutada järgmiste ühendite struktuurivalemid: a) C_4H_9Cl , mis oleks optiliselt aktiivne, b) C_3H_5Cl *cis-trans*-isomeerid, c) $C_6H_{11}Cl$ tool- ja vannkonformatsioonid.

6. $4,48 \text{ dm}^3$ ammoniaaki (normaaltingimustel) lahustatakse vees, 25°C juures saadakse $0,200 \text{ dm}^3$ lahust. Arvutada saadud lahuse pH. Järgnevalt lisatakse lahusele $0,200 \text{ dm}^3$ ühemolaarset vesinikkloriidhapet. Leida tekkinud lahuse pH. Antud on $K_a(\text{NH}_3) = 1,8 \cdot 10^{-5} \text{ mol/dm}^3$.

7. Väävelhappe saamine, omadused, kasutamine.

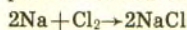
Sisseastumiseksamid kõrgkoolidesse toimuvad samuti Eesti NSVst erinevalt. Näiteks Helsinki ülikooli neljaleerialale — matemaatika, füüsika, keemia või arvutustehnika — astujad peavad kõik sooritama 3 eksamit (matemaatika, füüsika, keemia). Neist kahe parema eksami tulemused lähevad arvesse sissesaamise pingerea koostamisel. Keemiaeksamiks on aega 4 tundi. Näitena esitame kahe viimase aasta kirjaliku keemiaeksami küsimused Helsinki ülikoolis.

1987. a sisseastumiseksami küsimused.

1. Anda lühiseletus järgmistele mõistetele:

a) isotoop, b) hüdraaditud katioon, c) hapealus.

2. $13,4 \text{ dm}^3$ gaasilist kloori (normaaltingimustel) sisaldavasse anumasse viidi $0,40 \text{ mol}$ naatriumi. Millise rõhu all on kloor pärast reaktsiooni



lõppemist, kui temperatuur jääb muutumatuks?

3. Väävelhappe saamine ja omadused.

4. Reaktsioon: $A + B \rightarrow C + D$

on endotermiline. Kujutada selle reaktsiooni aktivatsioonienergia graafikul vastavad energiamuutused.

5. Kirjutada järgmised reaktsioonivõrrandid:

a) metüülbensoaat + $\text{NaOH} \rightarrow$

b) metüülamiin + $\text{H}_2\text{O} \rightarrow$

c) etanool $\xrightarrow{\text{H}_2\text{SO}_4}$

6. Teatud alkeenidel esineb *cis-trans*-isomeeria. Kirjutada alkeeni C_5H_{10} kõik *cis*- ja *trans*-isomeerid. Miks see isomeeria ei esine alkeenidel?

7. Vesilahus sisaldab $1,0 \text{ mmol}$ pliijodiidi. Pliijodiidi lahustuskorrutis $K(\text{PbI}_2) = 1,4 \cdot 10^{-8} (\text{mol/l})^3$. Kui palju pliijodiidi sadestub, kui lahusest aurustub $0,50 \text{ l}$ lahustit?

1988. a sisseastumiseksami küsimused

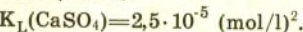
1. Koostada aatomi elektronskeem tulenevalt tema järjenumbrist ja teades, et a) elemendid $Z=4$ ja $Z=20$ kuuluvad ühte ja samasse rühma, b) elemendid $Z=21$ ja $Z=35$ kuuluvad samasse perioodi, c) element $Z=21$ on siirdeelement. Milline element on neist kõige elektronegatiivsem? (Perioodilisussüsteemi tabelit ei saa kasutada!).

2. Sõe põlemisel moodustuvad süsinikdioksiid või -oksiid sõltuvalt kasutatud hapniku kogusest. Kui palju moodustub CO_2 ja CO , kui 120 g sütt reageerib 224 g hapnikuga?

3. Kirjutada reaktsioonivõrrandid aminoetaanhappe reageerimise kohta a) vesinikkloriidiga, b) aminoetaanhappe teise molekuliga.

4. On antud järgmised reaktiivid: NaCl , $(\text{NH}_4)_2\text{SO}_4$, H_2SO_4 , NaOH , Zn ja vesi. Kirjutada reaktsioonivõrrandid, kuidas nende reaktiivide abil võib saada a) NH_3 , b) HCl , c) H_2 .

5. Kui suur on $0,010$ -molaarse Na_2SO_4 lahuse ruumala, mis kulub $1,0$ liitri $0,010$ -molaarse $\text{Ca}(\text{NO}_3)_2$ lahusega reageerimiseks, arvestades, et tekkiv lahus oleks küllastunud CaSO_4 lahus?



6. Aine A reageerib järgmiselt:

$A(\text{gaas}) \rightleftharpoons B(\text{gaas}) + C(\text{gaas}); \Delta H < 0$
Otsustada, kas ainet A laguneb vähem või rohkem, kui a) süsteemi ruumala väheneb, b) temperatuur tõuseb, c) tasakaalusegusse lisatakse ainet D, mis reageerib järgmiselt: $D(\text{gaas}) + B(\text{gaas}) \rightleftharpoons E(\text{gaas})$

7. $116,1 \text{ mg}$ mingi dikarboksüülhappe, mis sisaldab $41,4 \text{ massi}\%$ süsinikku, täielikuks neutraliseerimiseks kulus $20,0 \text{ ml}$ $0,1$ -molaarset NaOH lahust. Millise happega võiks olla tegemist?

Õppemeetodid. Lisaks traditsioonilistele õppe-meetoditele ja võtetele rakendatakse Soome koolides keemia õpetamisel veel meile vähetuntud sugestopeediat ja tsüklilist õpetamist ning ka meil kasutatavat rollimängu.

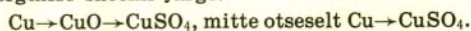
Sugestopeedia (sugestiivõpe) tundub väga ebatavalisena. Tunni algul ei teata õpetaja isegi käsitletavat teemat. Õpilastel palutakse võtta mugav asend, avada raamat leheküljelt, mis õpetaja on öelnud ja lödvestuda. Järgnevalt loeb õpetaja aeglaselt õpiku teksti, mida õpilane jälgib oma raamatust silmadega. Samaaegselt kuulub vaikne taustmuusika (nt barokk). Seda osa nimetavad soome õpetajad kontsert-loenguks (kestvus ca 20 minutit).

Järgmisel keemiatunnil kordub sama protseduur, kuid õpilaste õpikud on suletud, õpilased valivad siis endale koha, enamik heidab põrandale mugavasse asendisse, neil soovitatatakse silmad sulgeda ja nad võivad isegi suikuda (õpetaja loeb sama teksti, sama taustmuusika), õpilased võivad mõelda millele tahes, kuid omavahel vestelda ei tohi. 2—3 nädala pärast tehakse kuulnud materjali kohta kontrolltöö. Ühe allakirjutanu kogemustest Helsinki I Normaalgümnaasiumis ilmnes, et sel meetodil oli teema omandamise efektiivsus õpilastel 30—40% võrra parem, võrreldes kontrollgrupiga, keda õpetati traditsioonilisel viisil. Sugestiivõpet soovitatakse õpilastel teha kodus ka iseseisvalt. Enne loeb õpilane teatud teema teksti magnetofonilindile ja hiljem kuulab, võib seejuures isegi magama jääda, kuid viimasel juhul peab kasutama autostopiga magnetofoni, mis lindi lõppedes automaatselt välja lülitub.

Rollimängu rakendati keskkonnakaitsealaste teemade õpetamisel. Nii valiti tunni teemaks «Miks on Nurmijõgi saastunud?» (tegelik põhjus keemiaväetisete hase heitvete juhtimine jökke). Õpilaste vahel jaotati järgmised rollid: 3 õpilast olid talunikud, ülejäänud said vastavalt kas kaluri, parlamendiliikme, mikrobioloogia professori, tehase inseneri, tehase tehnikaosakonna juhataja, tervishoiuministri, bioloogiateaduskonna üliõpilase, a/ü esindaja, keemiaõpetaja või rahandusministri rolli. Iga rolli tarvis oli eelnevalt koostatud kaart, mis sisaldas situatsiooni analüüsi kirjelduse ja vastava rolli esindaja põhiseisukohti. Nende põhjal kujundasid õpilased oma seisukohad ja igaüks püüdis diskussiooni käigus oma rolliosa (ametit) õigustada. Nii näiteks soovitasid 2 talunikku, kalur ja mikrobioloogia professor tehase hoopiski sulgeda, üks talunikest väitis, et ei kasuta üldse tehiseväetist, vaid laudaväetist; rahandusminister lubas, et nende partei võidu korral järgmistel valimistel muudetakse olukorda kardinaalselt; tehnikaosakonna juhataja ja tehase insener selgitasid aga uute puhastusseadmete käigutamist, mis peatselt parandavat olukorda. Antud tunni videosalvestuse vaatamine kuulamine näitas, et õpilased olid oma rolli

hästi sisse elanud, diskussioon oli asjalik, oma seisukohti kaitsti loogiliselt. Lõpuks tehti kokkuvõte, analüüsides tehase sulgemise ja keskkonna parandamise abinõude kõiki aspekte.

Tsüklilist õpetusmeetodit rakendatakse eriti praktiliste tööde läbiviimisel. Õpilane saab uuritava probleemi, tööks vajalikud ained ja katsevahendid, kuid talle ei anta juhendeid, kuidas teatud ainet valmistada. Aine saamisviis baseerub õpilase varasematel teadmistel. Näiteks antakse õpilasele probleem valmistada vasksulfaati, lähtudes vasest. On antud vaskplaat, lahjendatud väävelhape ja põleti. Esipilgul võib õpilasele tunduda, et reageerima tuleb panna vask ja väävelhape. Pingerea põhjal ta aga teab, et vask ei tõrju lahjendatud väävelhapest vesinikku välja. Loogilise arutluse käigus jõuab õpilane järeldusele, et vask tuleb oksüdeerida kõrgemal temperatuuril vaskoksiidiks ja viimase reageerimisel lahjendatud väävelhappega saadakse vasksulfaat. Seega on probleemi lahendus järgmise skeemi järgi:



Kui õpilane on oma katsevariandi välja pakkunud, siis antakse talle nn kontrollleht, millel on esitatud kõik võimalused vastava aine saamiseks, samuti ka väärilahendid ning vigade analüüs. Tsükliline õpetusmeetod sisaldab endas programmõppe elemente. Programmõpet kui niisugust keemia õpetamisel Soomes ei pooldata ega evitata.

Nooremas koolieas rakendatakse nn **äratundmismängu**. Soome koolides kasutatakse seda laialdaselt keemiatundides ainete omaduste tundmaõppimiseks. Näiteks mõtleb õpetaja või mõni õpilane teatud ainele (näiteks naatriumkloriidile). Teiste õpilaste suundküsimuste (aine on vedel, tahke, gaasiline, värviline, värvitu, kristalne, mürgine, lahustub vees, kasutatakse toidu valmistamisel jne), vastustega «jaa» või «ei» jõutakse lõpuks naatriumkloriidi äratundmisele. Õige nimetuse ütleva on võitja. Niisugused mängud aitavad kaasa ainete ja ühendite tundmaõppimisele ja seostamisele praktilise eluga. Üldse tundub meile, et 7., 8. ja 10. klassis õpetatav keemiaprogramm on Soomes elulähedasem kui Eesti NSVs käibiv; keemia on seotud olme ja keskkonnakaitsega. 11. ja 12. klassi keemia on sügavalt teoreetiline ja üldistav; mitmedki selle programmi teemad kuuluvad meie vabariigi kõrgkooli keemia-programmi.



JUHT. STIIL. MEETODID

Vajame hindamis-süsteemi reformi

VILJAR KALLAM,
M. Aitsami nim kutsekeskkooli
direktor

V. Pinni (2) arvates tuleks praegust hariduses kujunenud situatsiooni nimetada pedagoogiliseks lõssenkismiks. Ilmselt on paremat üldistust raske leida. Stalinliku käsuhariduse säilmed Brežnevi-aegse piduliku paigalmarsi saatel on liiga kaua kestnud. Praegu on sassiläinud inimsuhteid raske parandada. Veel raskem on murda hariduses juurdunud väärraid printsiipe. Juba vabariigi õpetajate kongressil kuulutati sõda teadmiste võrdsuse ja rohkuse printsiibile. Võrdsuse väljakuulutamise igas eluvaldkonnas on toonud korvamatut kahju. Väljakujunenud ühtsuskool kõikjal ühesuguste programmide ja õpikutega, käitumine ühe malli ja palga maksimine ühe skaala järgi on meid viinud selleni, et ka õpilased on nüüd võrdselt rumalad (kultuuritud) ja õpetajad võrdselt vaesed. Osa õpilasi ei tahagi midagi teada.

Järelikult meie materiaalseid ja vaimseid väärtusi osatakse jagada selliselt, et keegi midagi ei saa. Kuivõrd me õpetame erinevate võimete ja omadustega õpilasi ühe mõõdu järgi ja taotleme ainult üht — tasakaalu ja korda, siis peame eirama õpilaste geneetilisi erinevusi ja lämmatama iseorganiseerumise. Kuid võitlus loodusseaduste vastu lõpeb ikka krahhiga. Meil pole veel olemas pedagoogilist filosoofiat. Senine haridussüs-

teem on üles ehitatud mehhanistlikul, deterministlikul printsiibil. See on püüdnud raudselt hoida korda ja tasakaalu. Tasakaal aga likvideerib erinevused, hävitab arengu. Arengu tagamiseks on vaja soodustada erinevuste teket, stimuleerida erinevuste kasvu, sallida kõrvalekaldeid ja hälbeid. Miks pedagoogide täienduskoolitus ei haara uusi üldtunnustatud filosoofilisi tõdesid? Me teame, et maailm ei ole tasakaalus, pööratav ja determineeritud süsteem. Siin valitsevad tasakaalutus, pöördumatus ja juhuslikkus. Me võitleme juhuslikkuse vastu, tunnustame ainult paratamatust, ranget määratletust. Seda, et juhuste paljuses peitub valik, mis võib viia immanentsele eesmärgile, arengule, me nagu ei teadvustagi endale. Näeme oma silmaga, kuidas praeguse uutmise käigus variseb kokku senine mehhanistlik maailmapilt. Tajume, kuidas murrab sisse rahva iseorganiseerumine, iseotsustamine, isetegevmine, isevastutamine. Ükski pedagoogika-õpik ei käsitle aga iseorganiseerumise seaduspärasusi. Meil on palju asju tagurpidi pööratud. Uutmist kui revolutsiooni alustati ülalt. Uusi süsteeme pannakse paika nii, et algul luuakse struktuur ja seejärel alles funktsioonid. Tegutsemise printsiipe ja hindamise kriteeriume ei avalikustata. Allpool oodatakse, mida tehakse ülal — kool vaatab rajooni, rajoon keskorganite, keskorganid Moskva poole. Alt ülespoole noogutamine ja lõputu ootamine muudab õpetaja tigidaks. Ta ei kiirusta demokraatlike ümberkorraldustega koolis. Oigem on öelda, et õpetajaskond nõuab küll endale demokraatiat, kuid ei loovuta seda õpilastele. Selline suhete asümmeetria tekitab uue kaose. Tekib hirm, et isemõtlevat õpilast me veel niipea ei saa. Samal ajal ootame kärsitult IME programmi käivitumist. Kes hakkab seda (ise)majandama, kui kool ei anna isemõtlevat õpilast? (Kardan väga, et vanem õpetajate põlvkond jääb edaspidi kahjuks vaid heaks «aineõpetajaks».)

Järelikult probleem on õpilaste erinevate võimete arendamises, lähtudes nende geneetilistest eeldustest, õppematerjali jõukohasuses ja valikuvabaduses — seega diferentseerimises. Mis takistab meil neid tingimusi täita? Selleks uurime muuhulgas praegu kehtivat hindamissüsteemi. Püüame seda teha matemaatiliste mõttekäikude abil. Lähtume siinkohal järgmistest eeldustest: 1) õpilaste teadmised mingis õppeaines suurte kogumite puhul lähenevad normaaljaotusele; 2) õppeprogrammide raskusaste peab vastama õpilase võimetele; 3) isemõtleva (loova) õpilase kasvatamiseks koolis peame stimuleerima erinevuste kasvu.

Matemaatika keeles on kõikvõimalike erinevuste mõõduks dispersioon (ruuthälve).

Võtame vaatluse alla hinnete hälbed mingis klassis või kogumis. Siinkohal oletame, et õpilased õpivad võimetekohaselt, hinded vastavad teadmistele ja hindamine toimub mingis pallsüsteemis (tabel 1).

Õpilane	Hinded ainete viisi						Õpilaste keskmine hinne
	E	M	K	F	A	B	
A	3	3	4	5	3	4
B	3	3	3	3	3	3
C	4	4	4	5	4	3
D	5	5	4	4	4	5
E	4	5	4	3	4	4
Keskmine ainehinne							Klassi keskmine hinne

On silmanähtav, et hinnete hälbed ainete ja õpilaste viisi iseloomustavad õpilaste teadmiste ja võimete erinevusi. Tingimused nende erinevuste tootmiseks loob õppeprotsess (kui loob). Leides hinnete ruuthälbed vertikaalridades, saame ainesisese, horisontaalridades aga ainetevahelise dispersiooni. Mida enam on õpetus diferentseeritud, seda suuremad on erinevused, seda enam avalduvad õpilaste erivõimed. Mida suuremad on mõlemad dispersioonid, mida suurem on nende summa, seda enam on tulemusi andnud individualiseerimine.

Tabeli 1 analüüsil on meil kasutada neli dispersiooni:

a) rühmadevahelised dispersioonid.

σ^2_{ak} — keskmiste hinnete dispersioon ainete vahel,

σ^2_{ok} — õpilaste keskmiste hinnete dispersioon;

b) jääkdispersioonid,

σ^2_{as} — ainesisene hinnete dispersioon õpilaste lõikes (vertikaalread),

σ^2_{os} — õpilasesisene hinnete dispersioon ainete lõikes (horisontaalread).

Ülddispersioon võrdub rühmadevahelise ja jääkdispersiooni summaga, ehk

$$\sigma^2_{\text{üld}} = \sigma^2_{ak} + \sigma^2_{as}$$

$$\sigma^2_{\text{üld}} = \sigma^2_{ok} + \sigma^2_{os}$$

Võrdsustades mõlemad pooled, saame:

$$\sigma^2_{ak} + \sigma^2_{as} = \sigma^2_{ok} + \sigma^2_{os}$$

Senini on taotletud, et hinne statistiliselt olulisel määral ei sõltuks õppeainest (3). Seega $\sigma^2_{ak} \rightarrow 0$, kuid sel juhul $\sigma^2_{\text{üld}} \rightarrow \sigma^2_{as}$ ja siit järeldub:

kui me taotleme, et hinne ei sõltuks ainest, vaid ainult õpilasest, siis peaksid õpilaste erivõimed avalduma tunduvalt tugevamini aine sees kui ainete vahel. Selline tendents esinebki meie poolt uuritud koolides ehk $\sigma^2_{as} > \sigma^2_{os}$, s.t õpilaste võimed avalduvad tugevamalt aine sees kui ainete vahel, vahe on kuni neljakordne. Tegelikult aga peaksid õpilase võimed ja teadmised avalduma nii aine sees kui ainete vahel, s.t hinne peaks sõltuma nii õpilasest kui ainest. Selline nõue tuleneb geneetikast. Mida enam aga σ^2_{as} ja σ^2_{os} üksteisele lähenevad, seda enam hakkavad võrdsustuma õpilaste keskmised hinded. Juhul kui $\sigma^2_{as} = \sigma^2_{os}$, kaoks seos isegi hinde ja õpilase vahel ning kõigil õpilastel

oleksid võrdsed keskmised hinded. Sellist tendentsi ei ole aga märgata. Nüüd avalduksid õpilaste võimed mõlemas läbilõikes võrdselt, jääkdispersioonide summa on maksimumalne. Selline olukord peaks olema teoreetiliselt ideaalne, sest me ju taotleme, et võimed avalduksid mõlemas läbilõikes. Milles on siin vastuolu? Faktiliselt tekiks nüüd kurioosne olukord, sest võrdsustub ka hindepallide summa õpilaseti. Arvatavasti me püüame taolist tendentsi vältida, kuid teeme seda endale teadvustamata. Teisiti öeldes: süsteem taotleb võrdustamist, kuid õpetajad eraldi võitlevad selle vastu. Millised on siin tagamaad? Senini meil diferentseeritud õpetust üldjuhul ei ole, materjal on ühes raskusastmes, võrdsete teadmiste eest pannakse võrdsed hinded. Andekas õpilane saab tavaliselt kõigis ainetes ühtlaselt kõrgema hinde, nõrgem aga ühtlaselt madalama (kõik kolmed või kahed). Nii andeka kui nõrga õpilase hinnete dispersioonid on suhteliselt madalad ja σ^2_{os} väheneb. Andekas võib saada häid hindeid ka ilma tööta. Kehtivate programmide ühe raskusastme korral ei saa olla juttugi erinevuste kasvu stimuleerimisest. Praegu veel ei saa õpilane valida endale õppimiseks aineid, mis on talle geneetiliselt kohasemad. Nähtavasti on vaja võtta revideerimisele tees «võrdsete teadmiste eest võrdne hinne». Siin on geneetiliselt laadi vastuolud, siit vast algabki «lõssenkism» pedagoogikas.

Järelikult peame üle minema valikainetele. Kohustuslikud ained aga võiksid olla mitmes raskusastmes. Võib-olla siis on tagatud erinevuste kasv ja me saame tagasi isemõtleva õpilase. See aga nõuab ka hindamissüsteemi reformi.

Vaatleme hinnete objektiivsuse ja usaldatavuse probleemi. Koolihindes sisalduvat informatsiooni võib jagada järgmisteks elementideks:

$$I = I_t + I_m + e, \text{ kus}$$

I_t — info, mis iseloomustab õpilase konkreetseid teadmisi või oskusi,

I_m — info, mis kajastab neid omadusi, mis ei ole otseselt teadmiste või oskustega seotud (hinde stimuleeriv, kasvatav roll, haloefekt jne),

e — hindamise viga.

Tegelikuses me ei tea, millises vahekorras on omavahel elemendid I_t , I_m ja e , kuid hinde usaldatavus on väljendatav seosega

$$K = \frac{(I_k)}{(I_k) + e}$$
kus lugejas on kasuliku informatsiooni dispersioon ($I_k = I_t + I_m$) ja nime-tajas on kasuliku ja vea dispersioonide summa. Vea dispersioon iseloomustab hälbeid hindaja sees. Hindamise vead jagunevad juhuslikeks ja püsivateks. Juhuslikud vead alluvad normaaljaotusele, sest nad on tingitud hindaja mitmesugustest füsioloogilistest ja psühholoogilistest seisunditest, nagu väsimus, tuju, meeleolu jne. Hindamise juhuslikke vigu ei saa täielikult vältida, küll aga on võimalik arvesse võtta hindamise püsivat viga. Püsivat viga ei ole vaja arvesse võtta, kui see on üle kahe korra väiksem juhuslikust veast (tulemus järel-dub juhusliku vea normaaljaotumusest). Siit avaneb võimalus õpetaja hindamissüsteemi ranguse (objektiivsuse) määramiseks. Selleks võib leida seeria standardsete kontrolltööde keskmise hinde, mis on parandatud normeeritud juhendi järgi ja samade tööde keskmiste hinnete vahe, mis on parandatud ilma juhendita, õpetaja subjektiivse enesetunde põhjal. Juhuslik viga on sel juhul võrdne standardhälbega keskmisest hindest, mida kasutati hinnete vahe kui püsiva vea suuruse arvutamisel (1).

Suulisel hindamisel jääb tahes-tahamata püsima subjektiivsuse moment. Kui hariduse või eriala väärtus on madal, siis tõenäoliselt hinded ületavad teadmisi ehk $H > T$. Kui haridus on kõrgelt väärtustatud, siis teadmised võivad ületada hindeid: $H < T$. Momenti, mil hinded vastavad teadmistele: $H = T$, on raske määrata, sest mida paremini õpilased täidavad õpetaja nõudmisi, seda suuremaid nõudeid hakkab õpetaja esitama, seda rangemaks muutub hindamine. Kui see nii ei oleks, siis kaoks (eriti algklassides) hinde stimuleeriv roll. Seega mõjutab oluliselt teadmiste ja hinnete vahelist suhet hariduse väärtus. Hariduse väärtuse tõstmine on aga momendi ülitähtis ülesanne. Kummutada tuleks seisukoht, mille põhjal koolihinne ei peaks statistiliselt olulisel määral sõltuma õppeainest.

Eeltoodust nägime, et hinnete jääkdispersioonide summa iseloomustab õppetöö diferentseerimise taset. Järelikult ei pea võitlema mitte õppetöö ühtlustamise eest, vaid selle vastu.

Kirjandus

1. Kallam V. Õppekasvatustöö kvantitatiivse analüüsi elemente üldhariduskoolis. Tallinn, 1980.
2. Pinn V. Pedagoogiline lõssen-kism. — Sirp ja Vasar., 2. sept 1988.
3. Saks K. Õpilaste õppeedukuse hindamise probleeme. Tallinn, 1986.

KASVATUSTEEMADEL

Pavel Morozov — kangelane või ohver?

Ajakirja «Junost» k.a 3. numbris ilmus kirjanik V. Amlinski artikkel, milles on järgmised read: «Kuid inimesi ei hävitatud mitte üksnes vanglates ja laagrites. Oli ka teine hävitamisviis, see sügav kõlbluse deformatsioon, millest pole tänaseni vabanatud.»

Kangelaseks saanud Pavlik Morozov, kes kujutab endast pioneeri-pealekaebajat ja kelle najal kasvatati üles mitu põlvkonda, ei ole iseloomukindluse, klassiteadlikkuse, vaid seadlikustatud, romantiseeritud reetmise sümbol...»

Kuidas seda lastele seletada? Segaduses on klassijuhatajad ja pioneerijuhid. On ju meie maal hulgaliselt Pavel Morozovi nimelisi pioneerimalevaid ja -salku. Mõningat abi pakuvad ajakirja «Vožatõi» k.a 9. ja 10. number, milles on pöördutud küsimusega, kes oli siis Pavel Morozov, publitsisti, mitme kirjaniku, komsomolitöötaja, vanempioneerijuhi, kooliõpilase ja komsomoli- ning parteiveterani poole. Nende seisukohavõttudele on lisatud ka toimetuse kommentaar.

Alljärgnevalt kõigest sellest kokkuvõtlikult.

Publitsist ANDREI NUIKIN: Inimesi, kes 1930.—1940. aastatel ülistasid Pavel Morozovit, võib kui mitte õigustada, siis vähemalt mõista. Niisugune oli tookord üldine ideoloogiline ja poliitiline häälestatus: heaks kiita kõigi kahtlusaluste peale kaebamine, panna range järelevalve alla mitte üksnes avalikud esinemised, vaid ka era- ja perekondlikud kõnelused. Noorsugu, lapsed neile omase usalduslikkuse, impulsiivsuse ja fanaatilise ustavusega neid vallanud ideele olid selleks rolliks üpris sobiv materjal. Stalinism ei halastanud neilegi...

Aga praegu? Mis saab praegu meid sundida taas alustama mitte lihtsalt pealekaebamist, vaid oma kõige lähedasemate peale kaebamist? Inimeste peale, kelle üle isegi siis, kui nad on mingitest normidest üle astunud, ei ole sul õigust kohtumõistja olla! Satud lausa ummikusse, kui puutud kokku taolise psühholoogia järeлкаjadega.

Ja tehakse seda kummalise (pärast viimasaastate kirjutisi) veendumusega, et Pavlik kaebas tööpoolest vaenlase, kulaku, terroristi peale. Nagu lähem tutvumine Pavlik Morozovi

epohhiga poleks näidanud meile ilmselgelt: need, keda tookord «kulakuteks» nimetati, olid 99 juhul 100st lihtsad talupojad, kellest mitmed ei saanud söönuks ka nõukogude võimu ajal. Sedasama võib öelda ka «terroristide» suhtes.

Mõistagi ei võinud Pavlik Morozov seda kõike teada, ta oli arvatavasti veendunud, et paljastab nõukogude võimu kohutavat vaenlast. Nii et Pavliku tegu oli epohhist tingitud tragöödia. Tragöödia isale-emale, tragöödia Pavlik Morozovile (kujutlege, et ta oleks elanud meie päevini ja saanud kollektiviseerimisest teada tõe!), tragöödia rahvale, sest et Sipatšovi poeemis ülistatud juhtum ei olnud kaugeltki haruldane. Nii et meil ei tule praegu Pavel Morozovi «kangelasteost» vaimustuda, vaid selle üle õudust ja kurbust tunda.

Seda on vaja nii ajaloolise tõe jaluleseadmiseks kui ka elementaarsete kõlblusnormide taastamiseks inimeste hinges. Eriti laste hinges, sest kahjuks pole nende moraalil desorienteerida kuigi keeruline.

Sverdlovski oblasti komsomolikomitee esimene sekretär MIHHAIL MATVEJEV: Täiesti ilmne, et paljud negatiivsed ilmingud noorte ja noorukite elus seonduvad eelkõige ideaalide kaotusega. Kas ei soodusta me ise, et need tuhmuvad ja kaovad?

Üha ulatuslikumalt hargneva demokratiiseerimise ja avalikustamise taustal on tekkinud kõrvuti mineviku sügava ja ausa analüüsiga ka iselaadne mood ideaale kummutada järjepanu, näkku vaatamata... Ja juba ongi pioneer Pavlik Morozovi nimega seoses tekkinud kohutavad sõnad: vaenlane, äraandja, pealekaebaja...

Pavlik Morozov on pärit meie kandist. Ta sündis praeguse Sverdlovski oblasti Gerassimovka külas. Elas vaesuses, talus alati purjus isa solvanguid ja võmme. Gerassimovka kulakud leppisid kokku valida Pavliku isa külanõukogu esimeheks, et nõukogude võimu esindajaks oleks oma inimene. Oli 1932. aasta. Maal käis stalinlik kollektiviseerimine.

Kord, näinud Pavliku kaelas pioneerirätti, kuulutas isa: «Kommuniste ma ei toida!» Veidi hiljem oli Pavlik tunnistaja, kuidas isa kauples ühe kulakuga tõendi pärast, nagu oleks too kehvik. Trofim Maksimovitš müüs talle tõendi kolme tšervoonetsi ja veerandiku samagonna eest... See ei olnud kaugeltki ainuke juhtum.

Poiss piinles mitu päeva — öelda või mitte öelda. Ei olnud ju kurjategija teab-kes, vaid lihane isa... Kuid pioneeri kohus sundis teda minema kooli ja üles otsima partei rajoonikomitee voliniku ning kõik ära rääkima. Et

poisi väiteid kontrollida, saadeti Trofim Morozovi juurde ümberrietatud militsionäär, kes esitles end kulakuna ja hakkas esimehelt võltsdokumenti mangama. Trofim ei keeldunud. Ta vahistati. Kahe uurimiskuu jooksul esitati Trofim Morozovile 30 võltsöiendit.

Pärast kohut, hoolimata kulakute ähvardustest, jäi Pavel pioneeritöötusele ustavaks. Ta uskus nõukogude võimusse, kollektiviseerimisse, uskus siiralt, et tema tegu oli tähtis ja vajalik! Koos teiste pioneeridega kirjutas ta plakateid: «Siin elab viljapeitja», aitas Gerassimovkasse sõitnud kommunistidel ja kommunistlikel noortel kolhoose rajada...

3. septembril 1932. a tapsid kulakud metsas elajalikult Pavliku ja tema noorema venna Fjodori. See sündmus jahmatas kogu maad. Kerkis esile terve hulk tema tulihingelisi järgijaid. Ta nimi omandas heroilise kõla. Sellest peale on tema eeskuju najal kasvatatud terveid pioneeride põlvkondi.

Mis on siis nüüd lahti? Mispärast tahetakse mälestust Pavlik Morozovist nii visalt «läbi vaadata»? Küllap on loogika selline: praegu mõistame oma ajaloolise kogemuse kõrguselt õiglaselt hukka kollektiviseerimise julmad meetodid, millega kaasnesid inimtragöödiad, samuti rasked majanduslikud tagajärjed, aga kui Pavel aitas kollektiviseerimist korraldada, siis järelikult... Kuid õigesti kirjutab ajakirjanik P. Vernitski meie oblasti ajalehes «Uralski Rabotši»: «Loomulikult ei saanud külanooruk aimata ideede ekslikkust, millesse tookord uskusid miljonid inimesed. Seetõttu pioneer Morozovi süüdistamine objektiivses kaasaaitamises meie maa tootluspotentsiaali õonestamisele on ajaloovastane. Seda ei saa võtta praeguse kollektiivse kogemuse seisukohalt...»

Mis puutub isa peale kaebamisse, siis miskipärast ei pöörata tähelepanu sellele, mis sugune oli isa. Ajalugu teab rohkesti fakte, kus barrikaadid lahutasid vendi, kus vaenulikes leerides olid abikaasad, kui ema ütles lahti oma reeturist pojast...

Väljakujunenud klassihoiak, südame võimas kutse ja südametunnistuse kohus nõudsid Pavlikult ideede nimel lõpuni minekut. Selles otsustuses on kodaniku kangelaste ülevus, selles on ka meie noore kaasmaalase tragöödia.

Meil pole õigust oma kangelasi põlata. Nad peavad elama ja elavad rahva teadvuses igavesti, sest et igavesed on need ideaalid, mille eest nad võitlesid — sotsiaalse õigluse, inimväärikuse ideaalid. Nii täna kui alati peame kangelastelt õppima ja nende pärandi kaudu ka oma lapsi õpetama.

Kirjanik KAMIL IKRAMOV: Kui vaadata esimesi kirjutisi Pavlik Morozovist, siis nähtub, missugune koletu legend, ma ei karda seda sõna, meile peale suruti ja kuidas see sai elunormiks mitmetele põlvkondadele. Meil tuleb veel lahti mõtestada, missugustele kõlbelistele kannatustele olid määratud lap-

sed, kes uskusid seda oma olemuselt inimvaenulikkude normi.

1950. aastate lõpul jutustasid mu kolleegid ajakirja «Pioneer» toimetusest, et neil toimetuses oli ühe Arteki endise pioneerijuhi käsikirja. Kui mälu mind ei peta, siis 1930. aastate lõpul oli Arteki üks vahetus antud tervenisti Pavlik Morozovi «kangelastegu» korranud lastele. Pioneerijuht meenutas, kui hingeliselt sandistatud olid need poisid ja tüdrukud, kuidas nad öösiti unes karjusid, kui eemalviibinuina vaatasid Aju-Dagi ilu, kui ükskõikseltsuhtusid Musta mere voogudesse. Puhata nad ei suutnud.

Ent tulgem tagasi kulakuks kuulutamise aegade juurde. Bülletäänis «Argumentõ i Faktõ» on avaldatud intervjuu NSV Liidu Prokuratuuri vanemõigusnõuniku I. Titoviga. Ta viib meid 1932. a sügisesse, mil tapeti Pavlik Morozov ja tema vend Fedja. Selles intervjuus toodud tõsiasjad sundisid mind kahtlema mitmetes selle loo üksikasjades, eelkõige selles, et Pavliku isa müüs külanõukogu pitseriga puhtaid blankette samagonni, liha, heade toiduainete ja rõivaste eest. Huvitav, kust oli spetsiaalselt ümberasustatud, kes tegelikult olid vastu viidud näljasuremale, niisuguseid defitsititiseid produkte?

Ja operatiivvolinik, kes viis läbi Pavliku isa asja uurimise? Nagu prokuratuuritõõtaja tunnistab, oli too inimestelt tunnistusi välja pressinud, mille eest teda ka karistati. Kas saab siin siis objektiivsusest rääkida?

Kas Pavliku ülistamise kampaaniat ei arendatud mitte selleks, et laste emotsionaalsete tundmustega mängides veelgi mõjukamalt demonstreerida «klassivõitluse teravnemist külas» ja sisendada, et selles võitluses on kohased ka kõige julmemad vahendid? Usun Pavel Morozovi isiklikku printsiipialust ja ausust, kuid ei saa omaks võtta sellele teole antud poliitilist ja ideoloogilist tõlgendust.

Moskva 50. keskkooli vanempioneerijuht J. PONOMARJOVA: Oma häbiks tunnistatan, et V. Amlinski kirjutis viis mindki segadusse. Arvatavasti seetõttu, kuidas suhtusin Pavlik Morozovisse... Aga ega ma kuidagi suhtunudki. Kuid pidulikel hetketel ütlesin tema kohta kõlavaid sõnu. Seegi on ju kahepalgeline käitumine... Sellest kahepalgelisusest lahti saada — niisugune on minu esimene õppetund vaidlusest Pavliku üle.

Meid on kammitsenud autoriteetsed arvamused. Nagu selgub, võib olla ka teistsugune lähenemisenurk. Taban end mõttelt: tõepoolest, milleks minevikku mustata? Las jääda kõik, nagu on. Nii on rahulik. Las lapsed kasvavad suureks ja otsustavad ise, kas Pavel oli kangelane või mitte. Ent samas heidan selle mõtte minema: ei saa kasvatada pooltõega, pooliku avalikustamisega.

Arvan, et Pavlik Morozovi nime ei saa pioneeriorganisatsiooni ajaloost maha kriipsutada. Lastele tuleb selgitada, et me hindame

ta hingeheitlusi, aga me ei saa heaks kiita seda, milles need heitlused väljendusid.

Pavlik oli olukordade ohver. Olukorrad panid ta valiku ette, mis meenutab mulle kord kuulnud jutukest. Isa silme ees on uppumas poeg ja tütar, tema aga suudab päästa vaid emma-kumma lastest. Kumma? Niisugusel puhul on otsustus igal juhul traagiline...

Kirjanik LEV RAZGON: Mulle tundub, et eelkõige vajaneb Pavlik Morozovi traagiline saatus lahutada tema üleorganiseeritud kultusest. Pavlik elas ja kasvas ajal, mil mõisted heast ja kurjast olid vääristunud. Seetõttu sai temast nendkõlblusvastaste veendumuste ohver, mida teatavatest aegadest hakati sisendama kõigile nõukogude inimestele, sealhulgas ka lastele. See oli hästi organiseeritud ja sihisuuniline kasvatus, mis rajanes pealekaebamisel ja hirmul.

Pealekaebamist on kõigil aegadel ja kõigis ühiskondades peetud häbiväärseks ja kõlblusvastaseks. Meenutan, et Kateriina II kriminaalseaduses (peatükk 22, § 5) on keelatud esitada kaebusi oma elus olevate vanemate peale ja niisuguste teadete eest oli ette nähtud kehaline karistus. Peaaegu kõigis maailma maades kehtib seadus, mille kohaselt ei ole kellelgi õigust nõuda tunnistust oma lähedaste vastu, eriti käib see laste kohta.

Meil aga peeti pealekaebamist noil aastail kangelaslikkuse aktiks ja tõsteti pjedestaalile. Kriminaalkoodeksis oli koguni § 58, mille ühe punkti kohaselt võidi teid vastutusele võtta mittepealekaebamise eest, anda 10 aastat vangilaagrit või isegi maha lasta.

Niisugustes oludes tõstetigi pjedestaalile Pavlik Morozov. Noil aastail töötasin ajakirjanikuna «Vožatõis», hiljem toimetajana «Molodaja Gvardijas». Kõik toimus minu pilgu all. Esimesena trükkisid ülistuslugusid komsomolijalehed, peagi ilmusid ka raamatud. Püstitati mälestusmärke, tekkisid Pavlik Morozovi nimelised rühmad...

Pavlik Morozovi juhtum sünnitas veel ühe ebanormaalsuse. Inimesi sunniti lahti ütleva oma vanemaist, kes vähimagi lahkarvamuse tõttu Staliniga olid kuulutatud rahvaenlasteks. Ja mitte üksnes lahti ütleva. Mäletan, kuidas komsomolikoosolekul sunniti oma isa surmamõistmise poolt hääletama rahanduse rahvakomissari Grigori Grinko tüdarta.

Nii et hinnang Pavlik Morozovi teole saab olla vaid ühene. Teda tuleb pidada kõlblusvastase kasvatusõhvrõiks, sest et tema iseloomu iseenesest kaunid jooned suunati ebaõigele üritusele. Ta on ohver kas või juba seetõttu, et ta oli veendunud kõige selle õigsuses, mida tehti ümberasustatutega. Ja sattus ise tigestunud inimeste õhvrõiks — rahva kõlblusteadvus ei saanud nõustuda sellega, et poeg võiks isa reeta.

Pavlik Morozovi tegu õigustades võrdlevad paljud kollektiviseerimist kodusõjaga. See võrdlus on lubamatu. See, mis toimus kollektiviseerimise aastail, oli riigi sõda ini-

mestega, kes ei astunud tema vastu välja.

Suhtun vastikustundega Pavlik Morozovi kultusesse ja arvan, et see tuleb lõpetada. Tõsi, osa pioneerijuhte on segaduses, et Pavlik Morozovi nimi avab pioneeriorganisatsiooni auraamatu. See ei tohi kedagi heidutada. See on meie ajalugu. Tihti päritakse mult, kuidas lubatakse, et Punasele väljakule on maetud inimesi, kes on määrinud end kuritegudega rahva vastu. Olen selle vastu, et surnuaiad üles kaevata ja ajalugu ümber kirjutada, kuid pealekaebamise ülistamist ei tohi jätkata.

Moskva 930. kooli 8. klassi õpilane LEONID ZÖBKOVITS: Veel hiljuti pidasin Pavel Morozovit kangelaseks. Miskipärast ei pööranud ma oma suhtumises tähelepanu sellele ilmselgele seigale kui äraandmine. Ja see ei olnud lihtsalt reetmine, vaid oma isa reetmine. Ei pannud seda tähele, kuigi oleksin pidanud.

Meie perekonnale sai palju aastaid tagasi osaks suur mure. Vanaisa, keda mul ei õnnestunudki näha (sündisin aasta pärast tema surma), areteeriti 1937. a ja kuulutati rahva vaenlaseks, ta pandi vangi. 17 aastat veetis ta mitmesugustes vanglates, talus mõnitamist, piinles selle käes, et tema ja paljude-paljude teiste bolševike suhtes oli ilmutatud sellist ebaõiglust. Ja kõik need 17 aastat elas vanaema, kes imekombel oli leidnud oma mehe ühest laagrist, tema läheduses koos pojaga — minu isaga. Olen alati olnud uhke oma vanaemale Galjale, kes nagu kord kunagi dekabristide naised jagas oma mehe muret ja piinu. Ta oli aga tookord partei liige ja heideti sealt välja üksnes seetõttu, et ta ei õelnud lahti minu vanaisast. Aga ma tean: oli ka teisi, niisuguseid, kes ütlesid lahti nii oma isast kui emast, et elama jääda, et vanemate saatust vältida.

Arvan, et kõiges on süüdi aeg, mis lihvis inimesi erinevalt.

Pärast seda, kui olin lugenud ajakirjas avaldatut, jäin mõtlema ja arvan, et Uurali külas Gerassimovkas leidis 1932. a aset suur tragöödia, mille ohvreise said isa ja poeg Morozovid. Ent taolisi või peaaegu taolisi tragöödiaid toimus tookord arvatavasti igas külas.

ÜLKNÜ Keskkomitee sekretär aastatel 1936—1938, VALENTINA PIKINA:

Väga hea, et ajakiri «Vožatõi» otsustas naasta selle, julgeksin öelda et isikukultuse perioodi ühe kõige suurema tragöödia juurde. Tragöödia juurde, mis ei ole üksnes ühe konkreetse lapse, poisi, pioneeri, vaid kogu ühiskonna tragöödia. Täna adun läbielatud aastate kõrguselt teisiti kõike seda, mis toimus Uuralis ja teiste paikkondade külates 1930. aastail.

Olen nõus kirjanik Kamil Ikramoviga, et tol ajal oli vaja fakti, juhtumit tunnistamiseks klassivõitluse teravnemist külas. Ja niisugune juhus tuli. On tähelepanuväärne, et nendel aastatel ma töötasin Leningradi kom-

somoliorganisatsioonis ja sellest teost (või kangelasteost, nagu arvavad teised seltsimehed) ei olnud me midagi kuulnud. Pavlik Morozovi kultust hakati looma hiljem, kui repressioonid võtsid üha suurema ulatuse.

Sverdlovski oblasti komsomolikomitee esimene sekretär M. Matvejev rajab oma mõtteavaldused sellele vaieldamatule seigale, et kõik oligi nii, kuidas on kirjutatud Pavel Morozovi kohta käivates raamatutes ja artiklites. Mina niisuguste järeldustega ei kiirustaks. Minu elu, millest ma suure osa olen veetnud vanglas ja laagrites võltssüüdistuse tõttu, aga seejärel töö Parteikontrolli Komitees, kus ma tegelesin süütult kohtumõistmise alla sattunud inimeste süüasjade läbivaatamise ja nende rehabiliteerimisega, kõneleb sellest, et vajaneb äärmise ettevaatlikkuse ja valikuga läheneda nendele kollektiviseerimise aastate arvukatele protsessidele.

Ja ikkagi on Pavlik Morozov ilma ühegi kahtluseta meie rahva tragöödia. Kui järele mõelda, siis peame meie, täiskasvanud, süü enda peale võtma, sest sisendasime talle ja teistele temasugustele, kes Pavliku «kangelastegu» kordasid, asju, mida praegustingimustes ühiskond üksmeelselt hukka mõistaks. Ükskõik mis liiki pealekaebamine, eriti aga oma lähedaste peale kaebamine on jälk, ja pealekaebajate kasvatamist ei saa pidada normaalseks üheski ühiskonnas, seda enam sotsialistlikus ühiskonnas, kus inimene on inimesele sõber, seltsimees ja vend. Olen sügavalt veendunud, et kui ühiskonnas hakkab õilmitsema pealekaebamine, siis pöördub see ühiskonna vastu, mis lõpuks hukkub. Ärgem unustagem ajalugu ja meenutagem, missuguse kuristiku äärele olime jõudnud 1953. aastal ja millega see võinuks lõppeda, kui poleks sekkunud meie partei terved jõud eesotsas Nikita Hruštšoviga.

Pavlik Morozovi tragöödia seisneb veel selleski, et ta uskus isa süüesse, uskus sellesse, et isa mitte ainult ei jaota tõendeid kellelegi, vaid nimelt rahva vaenlastele. Kui mind areteeriti ja kuulutati rahva vaenlaseks, ei uskunud mu isa ja ema miski hinna eest minu süüd. Ei uskunud ka A. Kossarevi tütar Leena, et tema isa on rahva vaenlane. Kummati tuli nendel kordadel süüdistus riigi eesotsas seisvatelt inimestelt. Ja ikkagi inimesed ei alistunud.

Kuid hinnates episoodi Pavlik Morozoviga kui tragöödiat, ei tohiks me minu meelest asuda pühaduse rüvetamisele, ja nimelt: maha kriipsutada ta nimi pioneeriorganisatsiooni auraamatust, häbimärgistada ta tegu ja poissi ennast. Ajalugu vajab tõde, kui kibe see ka poleks, aga samuti rahva oskust anda hinnang sündmustele, teha vajalikud järeldused.

Ajaloolise töö taastamise huvides panen ette tagasi tulla nende kaugete aastate sündmuste juurde, võtta arhiivist välja toimik, mis on seotud Pavlik Morozovi isa ja

tema endaga ning analüüsida seda ajaloolise töö, mitte aga konjunktuuri seisukohalt.

* * *

Toimetuse pikast kommentaarist tahaksin tuua vaid kaks mõtet. Esiteks: lõplike järeldustega ei tuleks kiirustada. Ja teiseks: ainus, milles ühtuvad Pavliku «süüdistajate» ja «kaitsjate» arvamused, on see, et ta on traagiline kuju. Tragöödia allikas on stalinistlik epohh, mis hävitas loomulikud sidemed inimeste vahel. Just see epohh pani Pavliku eriti noore inimese jaoks nii koletusse surmakonflikti olukorda pojakohuse ja kodanikuveendumuste vahel. Koletusse, sõltumata sellest, kas ta ise tunnetab väljapääsmatust selle kahe võimaluse vahel.

Teema jäeti lahti mõttevahetuseks, kutsuti kaasa mõtlema.

See on kindlasti tänuväärne teema kõlbluskasvatuse seisukohalt, mida saab edukalt ära kasutada iga klassijuhataja ja õpetaja, kelle tarvis kogu eespool olev ülevaade on abimaterjalina välja pakutud.

Abistada püüdnud HELGI ROOTS

19. lk.

Vestlus näeb ette ka kodanlike väljamoeldiste kriitika sotsialistlikku tüüpi isiksuse küsimuses. Tundub, et isiksuse teooria uued seisukohad pole programmi uude redaktsiooni veel jõudnud (eriti need, mis puudutavad isiksuse omaduste — iseseisev loominguine mõtlemine, täpsus jt — käsitamist).

Tervikuna võttes on programmi III osa kõige rohkem ümber tehtud. Sisse on toodud mitmeid uusi mõisteid, mis seotud perestroikaga. Neid pole aga kahjuks osatud vanasse teksti nii sulatada, et viimane oleks ka mingil määral teisenenud, uue kontseptuaalse tähenduse omandanud. Ümbertegemine piirdub peamiselt põhimõistete ja märksõnade ümbertõstmisega, mil on loogiline iseloom. Kahetsusväärne on, et ka uus redaktsioon pole suutnud integreerida parteifoorumitel, ajakirjanduses ja ühiskonnateadustes välja öeldud uusi mõtteid uutmise kohta, mis ühiskonnaelu vahetult puudutavad. Praegu tuleb nii välja, et elu on tänu jätkuvatele novatsioonidele palju rikkam kui teooria suudab seda peegeldada. Asi pole mitte üksnes teooria viletsuses, vaid ka autorite suutmatuses kiiresti muutuvat ühiskonda uudsena näha.

Antud analüüs pole mõeldud lihtsalt lugemiseks. Sellele ta ei pretendeerigi. Küll võib aga ühiskonnaõpetuse õpetaja, kehtiv programm käes, leida siit seda, mida uues redaktsioonis uudselt pakutakse. Analüüsi alla ongi võetud vaid uuendused. Tervikuna programmi uus redaktsioon, mis säilitab suure osas vana ja tendentsliku, vääriks veelgi teravamalt kriitikat.

Lugedes Heideggeri, mõeldes koolile

VOLDEMAR KOLGA,
TPEDI dotsent

Veel enne 1988. a palavat suve võtsin Teaduste Akadeemia raamatukogust «halva» pealkirjaga raamatu «Uus tehnokraatiline Läänes»*. Selline pealkiri eeldab lauskriitikat ja ma olin esimene selle raamatu laenutaja. Stagnaaja mäрге — *teaduslikele raamatukogudele* — sisendab aga usku, et ei ole tegemist igamehe raamatuga. Raamat ongi Lääne autorite tööde kogumik, kus toodud nende nägemused tänasest ja tulevast maailmast. Meilgi tuttavalt Alvin Tofflerilt on kaks lugu: «Töö tulevik» ja «Rass, võim ja kultuur». Kohtame ka filosoofiaõpikute kriitikaobjekti K. Jaspersit. Üldse on selles raamatus 20 autori tööd. Kõiki lugusid ei ole võimalik refereerida ning seetõttu piirdun ainult filosoof M. Heideggeriga.

Martin Heidegger (1889—1976) on kuulsate saksa filosoofide mantlipärija. Ta kirjutab sama keerukalt, aga ka sama targalt nagu kuulsad eelkäijad. Probleemaatika on inimese olemuse küsimused. Teda arvatakse eksistentiaalide hulka kuuluvaks. M. Heideggeri valisin seetõttu, et ta on meie maal peaaegu tundmatu, ja arvan, et refereeritav artikkel «Maailmapildi aeg»** pakub palju mõtlevale õpetajale. Seda tahangi alljärgnevalt M. Heideggeri abiga tõestada.

Kui me seame eesmärgiks kasvatada nüüdisaegset inimest, siis peame teadma, «milline on see aeg, mil me elame». Meie aega nimetatakse uusajaks, mis saab alguse 17.—18. sajandist, mõnel pool aga hiljemgi.

M. Heidegger eristas uusaega olemuslikud tunnused. Esiteks, uusaega iseloomustab teadus. Teiseks — (masinlik) tehnika, s.o selline inimpraktika, kus matemaatika on hädavajalik. Kolmandaks — kunst muutub elamuse allikaks, kunsti hakatakse väärtustama inimelu avaldusena. Neljandaks — inimese tegevust hakatakse mõistma kui kultuuri. Kultuur tähistab kõrgväärtuste realiseerimist inimese kasvatamise läbi.

* Новая технократическая волна на Западе. — М., Прогресс, 1986.

** See artikkel põhineb M. Heideggeri ettekandel, mille ta tegi Freiburgis 1938. a loengute seerias uuseuroopalikust maailmapildist.

Viiendaks — toimub jumalatest lahtiütlemine, sakraalsuse kadumine.

Edasi küsib M. Heidegger, milles seisneb uusaja teaduse olemus, kuna peab just seda meie aja põhijooneks. Paljud meist ilmselt vastaksid, et praegune teadus on täpsem ja tõesem eelnevast. Selline vastus on aga ebarahuldav. Shakespeare ei olnud parem antiik-kreeka poetidest, nagu ei ole Galilei õpetus keha vabalangemisest tõesem kui Aristoteelse õpetus kergete kehade püüdest tõusta. Tuleb vabaneda harjumusest hinnata teadust taseme järgi, lähtuvalt progressist. Asi on maailmapiltide erinevuses. Antiikajal oli üks, keskajal teine, uusajal kolmas maailmapilt. Erinevused on kvalitatiivsed, mitte kvantitatiivsed.

Mille poolest erineb siis meie teadus keskaja teadusest? M. Heideggeri järgi avaldub uusaja teaduse olemus uurimises. Uurimus algab projektist, mis avab reaalsuse senitundmatu aspekti. Mõni võib imestada, mis siin uut on: teadus ongi selline alati olnud. Keskaja teadus aga tegeles hoopis teistsuguste küsimustega. Tunnetamine seisnes seadusliku (jumaliku) sõna ja autoriteedi õiges mõistmises. Teadus seisnes autoriteetsete seisukohtade vaagimises ja tõlgendamises. Tänapäevateadus on suunatud eelkõige eksperimendile, kust saame uusi teadmisi.

Uurijaks saamine tähendab ka teistsugust muutust inimese olemuses. Inimene vabaneb keskaja seotusest, vabastab iseenda endale. M. Heidegger märgib, et vabanemine tähendab inimese saamist subjektiks. Kreeka keelest tõlgituna tähistab *subjekt* üldsegi mitte inimest, ka mitte Mina, nagu praegu arvatakse, vaid alust, soovi olla ise tõesuse aluseks. Vabanemine iseenda jaoks on enda vabastamine kristlikust tõest. Vabanenud inimene (subjekt) otsustab ise, mis on kohustuslik, mis mitte. Kohustuslik inimese elus võib olla nüüdsest määratletud mitmel moel. Inimene saab nõnda oma olemuse algpunktiks. Selgitagem seda mõtet.

Keskajal peeti inimese olemust *ens creatum*, looduks jumala poolt. Olla inimene tähendas kuuluda teatud klassi, igaühe koht oli ära määratud looja poolt. Saanud aga subjektiks, hakkab inimene ise määrama oma staatust, kohta päikese all.

Uus koht aga annab automaatselt uue pildi maailmast. M. Heidegger rõhutab, et maailm muutub pildiks. Maailma mõiste ei piirdu loodusega, kosmosega, sinna kuulub ka ajalugu. Maailmapildis on kogu maailm antud terviklikult — see tähendab alati kompetentsust. Seega on maailmapilt loodud inimese enda poolt. Antiik- ja keskajal ei saanud inimene lubada endale sellise pildi loomist.

Eelnevast on juba arusaadav, et maailma muutumine pildiks on tegelikult sama protsess kui inimese saamine subjektiks. Maailma muutumine pildiks ja inimese subjektistumine aitab paremini mõista Euroopa ajaloo ja kultuuri olemust. Nimelt, mida radikaalsemalt toimib inimene talle allutatud maailmas (näiteks lõhub aatomi tuuma), seda enam kerkib esile subjekt ise, s.o seda enam muutub maailmateadus inimeseteaduseks, antropoloogiaks. Objektiivsete teadmiste kasvuga suureneb subjekti (inimese) tähtsus. Kui maailm on muutunud pildiks, siis tekib ka humanism, s.o kõlbelis-eetiline antropoloogia. Humanism on uusaja produkt. Kristlik õpetus patusest, Jumala poolt loodud ja paikapandud inimesest ei jäta mingit kohta humanismile eetilised tähenduses.

Nüüd järgneb didaktiline osa, mida võiksime arvestada tänapäeva kooli loomises vastavalt M. Heideggeri ideedele. Kes mõistis hästi, millest kirjutasin, võib järgneva lugemata jätta.

Tõstatame põhiküsimuse: kas meie kool on täies ulatuses uusima aja kool või kuulub ta otsapidi keskaega? Kas me saame positiivselt vastata järgmistele küsimustele: **ons õpilane koolis uurija, kas on tal tegemist sellise tehnikaga, kus matemaatika on hädavajalik, kas koolis väärtustatakse kunsti kui elamuse allikat, ons õpitegevus kultuuri loomine, kas on toimunud jumalatest-autoriteetidest lahtiütlemine?** Vaevalt, et keegi julgeb täie veendumusega öelda, et meie kool kuulub uusajaga. Ilmselt seisab koolil veel ees õpilase vabastamine iseenda jaoks, õpilase subjektistamine. Kooli ülesandeks on kaasa aidata objektiivse maailmapildi/maailmavaate tekkimisel, mis käib käsikäes õpilase vabaksandmisega. Siin võivad paljud näha individualismi ja egoismi kasvu ning seetõttu tuleb võidelda subjektuse vastu. M. Heidegger märgib, et ainult siis, kui inimene on subjekt, on mõeldav karm võitlus individualismi vastu ja ühiskondliku kasu eest. Siit võib teha isegi ühe praktilise soovitus: ei ole võimsamat vahendit usuvastases võitluses kui piibliõpetus koolis. Kui oleks selline õpetus, siis ei näeks plakateid, nagu oli draamateatri ees: «Jeesus vabastab meid».

Lõpuks tahaksin veel kahtluse alla panna mõningad küllaltki laialt levinud arvamused (muidugi M. Heideggeri põhjal).

1. Arvatakse, et inimese põhiolemus on muutumatu, et ta on alati olnud selline, nagu praegu on. Peame tunnistama, et inimese kõlbelisus (olemus) on muutunud aegade vältel. Antiikajal oli see üks, keskajal teine, praegu kolmas.

See idee peaks ka õpilasteni jõudma (vt kasvõi J. Veimeri eetika käsiraamatut).

Vähem üritusi ja rohkem kodusoojust

Eelmise aasta viimases numbris ilmus vestlusring «Täpsustame rõhuasetusi kasvatuses». Samal teemal andsime sõna VÕTI kasvatus töö kabinet juhataja KOIDU METSMALE.

Tõepoolest — kasvatus on arengukeskkonna loomine. Nõukogude ühiskond on seda juba rajamisest peale arvestanud. Ühiskonda on peetud targemaks kui kodu ja tehtud kõik selleks, et last kodust välja kiskuda. Ta pandi kogu päevaks ühiskonna surve ja mõju alla. Oli ju väga täpselt ette kirjutatud, kuidas üritusi korraldada. Seda peeti kasvatus ideoloogiaks, sellele on üles ehitatud pioneeri- ja komsomolitöö. Kõik lapsed pidid olema ühesugused ja peasi — kodust eraldatud. Sama eesmärki täitsid ka pioneerilaagrid. Suured lapsed (kuni 14. eluaastani) hulkusid laagris, tööd polnud vaja teha, peasi et ollakse vanematest eemal. Kõigest sellest on alguse saanud töökasvatuse puudujäägid. See on olnud inimeseks kasvatamise vaenlane number üks.

Koolireformid on olnud kahtlemata ka kasvatusvigade parandamiseks. Vead on silma hakanud, kuid ühiskond ei ole teinud midagi nende parandamiseks.

Tänane kodu ei ole paik, kus lapsel oleks hea olla, sest ema käib tööl. Ühiskond nõuab järjest rohkem (Eestis töötab ligi 95% naistest) ja kodu on lakanud olemast turvaline koht. Selle muutmiseks on vaja kujundada ühiskonna arvamust ja hoiakuid kodu kasuks. Paljud noored lapsevanemad pole mõistnud, et just kodust peab laps saama inimeseks olemise tõekspidamised. Niisugused, millele kool saab rajada oma kasvatus tegevuse.

Massiteabevahendid pakuvad palju mitmekesist infot nii lastele kui lapsevanematele, kujundavad nende arusaamu ühiskondlikest protsessidest. Kuid see töö on juhuslikku laadi. Et kõik pakutu jõuaks sügavamale perekonda, aitaks kõlbeliste väärtushinnangute loomisel, peaks siingi olema kindel süsteem. Selle kindlustamiseks rajati VÕTi juurde **pedagoogilise propaganda kabinet**, mis annab õpetajatele ja lapsevanematele nõu mis tahes küsimustes.

Sooviksin, et rajoonide ja linnade hariduskoondised (-osakonnad) arvaksid üheks oluliseks tööloiguks lastevanematega tehtava (nii pedagoogikaloenguid kui ka vahetat tegevust koos lastevanematega). Siiaamaani on õpetaja pidanud kogu kasvatus tööd juhtima (tegema) üksi, ime siis, kui selles on vajakajäämisi.

Väga oluline on lapsevanemate harimisel kasvatus teemaline populaarteaduslik kirjandus. Täna ilmub seda vähe ja ilmunu kaob kiiresti

raamatulettidelt. VÕTi pedagoogilise propaganda kabineti üheks olulisemaks tööloiguks peaks saama nimetatud kirjanduse koostamine ja trükiks ettevalmistamine.

Paljud kasvatus küsimused ei ole nii teravad (või lahenevad iseenesest), kui kaotatakse suured koolid, suured klassid. Kool, milles ei õpi rohkem kui 800 õpilast, klass, kus on 20 kuni 25 õpilast, on tänastest võrratult lapsesõbralikum. Elu on tõestanud, et enamikust väikekoolidest tulevad hästikasvatatud inimesed. Suurte linnakoolide õpilastel võib olla küll palju teadmisi, kuid nende kasvatus on maja üleasustuse tõttu üsna suurte puudujääkidega.

Tänane Eesti kool peaks astuma sama jalga Eestimaa toimuvaga. Tema ülesandeks peaks olema niisuguse inimese kasvatamine, kes oleks võimeline ja suuteline IME tingimustes elama ning töötama. Hetkeseisu parandamiseks on tarvis korraldada **palju vähem üritusi** (ainult neid, mis väga hästi läbi mõeldud). Praegune haridussituatsioon on lubanud koolile palju vabadusi, kuid tekitanud ka palju nõutust. Missioonitundega õpetajal on ehk kõige lihtsam, tema jätkab oma kindlaskujunenud süsteemi. Kuid mitte kõik õpetajad ei ole missioonitundega. On neidki, kes väga kerge käega viskavad üle parda kasvatus läbiproovitud viisid ja võimalused. Tallinna Kalinini rajooni augustinõupidamistel ei peetud vajalikuks reglementeerida klassijuhatajatunni vormi ja aega. See tõi kooliti kaasa palju erinevaid mõistmisi. Küllap tulnuks enne laialt arutleda, kuidas klassijuhatajatööd huvitavamaks ja tulemuslikumaks muuta ja alles siis niisugune otsus vastu võtta.

Milles näen väljapääsu tänase kasvatus situatsiooni parandamiseks? Arvan, et kätte on jõudnud aeg, kus õpetaja ei pea õpilast mitte nii palju õpetama ja käskima, kuivõrd olema eeskujuks oma isiksusega, kogu olemusega. Nõukogude pedagoogika on põõranud vähe tähelepanu kasvatusmallidele. Aga pole saladus, et eeskujul on inimese arengus suur osa, sageli koguni määrav.

Ja veel. Arvan ikkagi, et kõige suurem osa kasvatus töös on õppeaineil, selle sisul. Selle kaudu toimub inimese arendamine ilma otsese tähelepanu juhtimiseta: ma kasvatan sind. Kasvatada ei tule ainult sõnadega, see peab olema üks õppetöö kindlaid funktsioone.

Kirja pani AIME RUUBEL



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Suhtlemistreening koolis

MARIA GRIGORJEVA,
Moskva RÜ aspirant
ANTS PARKTAL,
TPeDI vanemteadur

Isiksust arendavates õppeainetes saavutatakse parim tulemus õpilase ja õpetaja võrdväärses loomekoostöös, mõlemapoolselt aktiivses dialoogis. Need põhimõtted realiseeruvad ka suhtlemistreeningus. Suhtlemistreeningu programm õpilastele koostati eesmärkidega saavutada nihe oma suhtlemisraskuste põhjuste seletamises ja omandada mõningaid uusi käitumisosi ning korrigeerida vanu. Analüüsi suhtlemisolukordade raskuse hindamist, suhtlemisraskuste põhjuste seletamist, enesehinnangu muutumist ja õpilaste rahulolu treeninguga. Diskuteeriti treeningu tulemuste üle.

Lähteseisukohad. Edumeelne demokraatlik ühiskond on isiksuse- ehk inimesekeskne ja kujundab ka oma haridussüsteemi reeglina isiksusekeskseks, mille aluseks on õpilase kui hariduse subjekti vajadused, võimed ning huvid. Praeguses nõukogude koolis (v.a vähesed erandid) on õpilane hariduse ohver, kellega süsteem manipuleerib vastavalt oma vajadustele, võimalustele ja huvidele. Tulemusena vormub õpilasest kuulekas süsteemi nutrikene, kel puudub mõtlemise iseseisvus ja oma maailmavaade.

Väljendades rahulolematust praeguse haridussüsteemiga ei peatu me selle süsteemi töö tulemuslikkuse analüüsimisel. Pakume aga ühe võimaluse hariduse isiksusekesksemaks muutmiseks.

Mitmete tuntud pedagoogide (V. Suholminski, J. Korczaki, tänaste õpetajate M. Stšetinini, S. Amonašvili, E. Iljini ja psüh-

holoogide C. Rogersi, L. Petrovskaja, A. Spivakovskaja) arvates on tulemusliku õppimise eelduseks võrdväärne loominguline koostöö, võrdset aktiivne dialoog, subjekt-subjektseid suhteid, kus tunnustatakse üksteist kui otsustus- ja vastutusvõimelist isiksust. Eriti tähtsaks peame suhtlemisviisi nendes ainetes, mis on seotud moraalse teadvuse, moraalsete väärtuste ja hoiakute kujundamisega.

Meie praktilise töö kogemusest Vene NFSV Moskva oblasti Mõtištši ja Lobnja keskkoolides ja Tallinna 47. keskkoolis selgus, et eelpool nimetatud ainetes õpetamine traditsiooniliste meetoditega (õpetaja jutustus, õpilaste teadmiste kontroll jne) tulemusi ei andnud. Samaaegselt märkasime vanemates klassides teatud huvi suurenemist inimsuhete vastu, eriti vajadust usaldusliku suhtlemise järele eakaaslaste ja täiskasvanutega. Perekonnaelu eetika ja psühholoogia teatud osadega (isiksuse ja suhtlemispsühholoogia, konfliktide lahendamine jt), kõlblusõpetuse ja eetikaga töötamiseks valisime suhtlemistreeningu kui kõige lähedasema koostöövormi vastastikuse võrdsuse põhimõttel. Suhtlemistreeningu all mõistame aktiivsete grupitöö meetodite ühendust, mis on suunatud teadmiste ja teatud oskuste arendamisele suhtlemises.

Programmi koostamine. Suhtlemistreeningu programmi koostamisel lähtusime sotsiaalpsühholoogilise treeningu teoreetilistest alustest (7) ja suhtlemise videotreeningu praktilistest kogemustest (5).

Kuna treening on mõeldud neile, kel on suhtlemisraskusi, siis korraldasime eelnevalt küsitluse (283 vene ja eesti keelt kõnelevale õpilasele), mille järel koostasime põhiliste suhtlemisraskuste situatsioonide loendi ning nende subjektiivse hindamise küsimustiku ja valisime treeninguks suhtlemisolukorrad.

Lisaks uurisime, kuidas õpilased seletavad oma suhtlemisraskuste põhjusi (*causal attribution*), kuna nende tajumine ja järgnev seletamine tihti erineb teineteisest. Üle poole küsitletud õpilastest näevad suhtlemisraskuste põhjusi neist mitte sõltuvatena (tulenevad teistest inimestest või asjaoludest — nn väline atribuutsioon) või tunnistavad suhtlemisraskustes süüdlaseks iseennast, välis- tades seejuures võimaluse end muuta (nn sisemine stabiilne atribuutsioon)*. Selline suhtlemisraskuste seletamine kutsub tihti esile impulsiivse ja mitteadekvaatse käitumise või hoopis tegevusetuse, mis **omakorda süvendab suhtlemisraskusi.**

Kui paluda õpilastel seletada oma suhtlemisraskuste põhjusi, leiab suurem osa õpilas-

* Mõned näited. Väline atribuutsioon. «Ma ei saa suhelda, kui mind ei mõisteta» või «Kõik sõltub olukorrast». Sisemine stabiilne atribuutsioon. «Olen koleerik», «Olen halb suhtleja».

test, et suhtlemisraskusi ei oleks olnud (või nad oleks väiksemad), kui nende endi mõju situatsioonile oleks olnud suurem ehk kui nad ise oleks olnud teokamad (nn sisemine mittestabiilne atribuutsioon)**.

Sellise atribuutsioonitüübi korral on võimalik raskuste vältimiseks korrigeerida oma käitumist vastavalt kujunenud situatsioonile.

Atribuutsiooni muutmiseks suhtlemistreeningus toetusime F. Försterlingi (2, lk 495—512) uurimusele.

Programmi koostamisel arvestasime, et suhtlemisraskused lähtuvad (süvenevad) eelkõige nende raskuste moonutatud mõistmisest, mitte niivõrd oskamatast. Adekvaatseks käitumiseks, eriti keerulistes suhtlemisituatsioonides, on lisaks käitumisoskuste õppimisele vaja analüüsida ka suhtlemisraskuste põhjusi, et üha enam vastaksid teineteisele oma suhtlemisraskuste põhjuste tajumine ja nende hilisem seletamine.

Selline lähenemisviis välistab teatud määral olukorra, kus käitumistasandil saavutatud edu uute käitumisoskuste omandamisel ja vanade korrigeerimisel kustutab õpilase isiklikud probleemid, mis käitumistreeningul jäävad välja selgitamata ja läbi töötamata.

Videotreeningul kasutasime järgmist programmi:

1. Tutvumine ja üksteise kohta muljete vahetamine.
2. Psühholoogilise kontakti loomine.
3. Psühholoogilise kontakti hoidmine. Aktiivne kuulamine ja esinemine.
4. Psühholoogilise kontakti katkestamine.
5. Vastastikune lõppmuljete vahetamine.

Programm täideti 16 treeningul (ä 2 tundi üks kord nädalas). Grupi suurus 15 õpilast (optimaalne 10).

Treeningu eesmärgid

1. Nihe oma suhtlemisraskuste põhjuste seletamises — väliselt sisemisele, stabiilselt mittestabiilsele.

2. Mõningate uute suhtlemisoskuste omandamine ja olemasolevate korrigeerimine.

Eesmärkide saavutamise võimaldab motivatsiooni ja turvalisuse loomine, aga ka rühmatöö meetodite kasutamine.

Suurema osa gruppide enesehinnangu mõõtmise aluseks võtsime Budassi meetodika (4, lk 133—143), mis seisneb ideaalse inimese ja iseenda isiksuse omaduste pingerritta järjestamises. Tallinnas toimus valik 60 omadusest (järjestati 20). Mõtištšis järjestati 20 etteantud omadust. Kahes grupis kasutati Dembo-Rubinšteini enesehinnangu modifitseeritud meetodikat (8).

Suhtlemisolekordade subjektiivset raskust hindasid õpilased küsimustiku abil, kus 14 suhtlemisolekorda hinnati 5pallisel kerguseraskuse skaalal: väga kerge, pigem kerge kui

raske, keskmine, pigem raske kui kerge, väga raske).

Suhtlemisolekorrad olid järgmised:

võtta endale vestluse või arutluse juhtimine;

esineda suure hulga inimeste ees;

avaldada oma arvamust grupiarutelus;

paluda, kui äraütlemise oht on suur;

tutvuda võõra inimesega;

suhelda inimesega, kes teid ei mõista;

suhelda inimesega, kes suhtub teisse paha-tahtlikult;

hoida end tülitsedes vaos;

suhelda inimesega, kellesse teie suhtute halvasti;

vestelda vähetuttava inimesega;

suhelda, kui enesetunne on halb;

luua suhteid vastassoost inimestega;

suhelda endast tunduvalt kõrgemat positsiooni omava inimesega;

kohaneda vähetuttavas seltskonnas.

Atribuutsiooni tüübi diagnostika toimus ekspertide abiga — psühholoogid analüüsisid õpilaste vastuseid kõige raskematest suhtlemisolekordadest ja nende põhjustest. Mõõtmised toimusid enne ja pärast treeningut.

Subjektiivset rahulolu hindasid treenerid õpilaste kirjalike ja suuliste arvamuste alusel.

Arvesse võeti vaid nende õpilaste andmed, kes olid osalenud vähemalt pooltes tundides.

Programmi tegelik täitmine

A. Suhtlemistreening Tallinna 47. keskkoolis toimus 1986/87. õa kolmes 8. ja kahes 11. klassis (kokku 9 grupis 76 õpilast vanusega 15—18 a). Peale diagnostikat jaotati klass kahte sooliselt heterogeensesse gruppi, nii et mõlemasse gruppi jäi võrdselt madala, keskmise ja kõrge enesehinnanguga õpilasi.

Seanss algas soojendusharjutusega. Seejärel mängiti läbi rollimäng ja toimus seansi kaalukam osa — grupidiskussioon rollimängu tulemuste üle. Tund lõppes õpilaste ja treeneri kokkuvõttega.

Suhtlemistreeningu läbiviimise oluliseks puuduseks loeme, et programmi ei täidetud täies ulatuses (16 seansist toimus vaid 6—7), mis seab kahtluse alla järeltused. Ühtlasi viitab programmi täitmata jätmise sellele, kui võrd tõsiseid organisatsioonilisi raskusi kohtab niisugune õppevorm koolis.

B. Suhtlemistreeningud Moskva oblastis viidi läbi Mõtištšis 6. keskkoolis (8.—10. klassi õpilastele) ja kooli komsomoliaktiivi suvelaagris «Juventa». Treeningud toimusid 1987. a kevadel ja suvel (4 grupis, kokku 39 14—16aastast õpilast).

Osavõtt treeningutest oli vabatahtlik. Eri klasside õpilased jaotati vastavalt nende soovidele nii, et gruppide koosseis oli sooliselt ja vanuseliselt heterogeenne. Treeningu meetodika oli üldjoontes sama, mis Tallinna 47. keskkoolis. Põhiliseks erinevuseks oli suurem pertseptiivselt organiseeritud treeninguvõtete osakaal. Mõned seansid seisnesid tervikuna rühmadiskussioonis (näiteks eakaaslaste ajalehtedele kirjutatud kirjade analüüs, kus

** Mõned näited. «Minust sõltub — pean olema aktiivsem», «Ma ei ole piisavalt tähelepanelik oma lähedaste vastu».

õpilased õppisid üheaegselt ka diskussiooni juhtimist). Rollimängu mängiti mitte ainult paarides, vaid ka 4—5 õpilasega, vaatlejate ees. Treeningu kokkuvõttel sai igauks kuulda kõigi teiste grupiliikmete arvamusi enda kohta. Peale treeningut vesteldi iga õpilasega eraldi treeningu tulemustest.

Puudusena märgime, et programm täideti vaid 10—11 seansi ulatuses. Kahes grupis oli tunduv tüdrukute ülekaal. Koolis läbi viidud treeningule avaldas mõju ka ühe kindla treeninguruumi puudumine ning kõrvaliste inimeste otsesed või kaudsed vahelesegamised.

Kokkuvõtte diagnostikast. Enesehinnangut (EH) mõõtsime enne ja pärast treeningut 84 õpilasel (53 tüdrukut, 31 poissi) 10 rühmast.

Analüüsisime EH muutumist (tabel 1) sõltuvalt vanusest, soost, kuuluvusest teatud treeningugruppi. Kuna Tallinnas ja Mõtištšis kasutati erinevaid EH mõõtmise meetodikaid, tegime ka statistilised arvutused eraldi. Oluliseks tasemel $\alpha=0,05$ osutused erinevused kahes Tallinna 47. keskkooli 8.b klassi grupis: ühes grupis muutus EH oluliselt, teises jäi aga praktiliselt muutusega ($\chi^2=4,200$). Fikseerisime ka erinevused EH muutumise suunas kahes Moskva oblasti grupis, ühes EH langes, teises tõusis ($\chi^2=5,488$, $\alpha=0,05$). Olulisi erinevusi vanuse (8. ja 11. klass) ja soo järgi me ei leidnud.

Tabel 1

ENESEHINNANGU MUUTUMINE (%)
SUHTLEMISTREENINGUS

	Treeningust osavõtjad	Tütarlapsed	Noor- mehed
EH üldine muutumine	67,9	69,8	64,5
kasvas	68,4	67,6	70,0
kahanas	31,6	32,4	30,0

Suhtlemisolukordade subjektiivset raskust hindasid 25 õpilast (16 tüdrukut, 9 poissi). Muutusi 13 õpilase (8 tüdrukut, 5 poissi) hinnangud, s.o 52% üldarvust. Statistiliselt olulist sõltuvust soost või grupikuuluvusest suhtlemisolukordade raskuse hindamisel me ei leidnud.

Suhtlemisraskuste põhjuste atribuutsiooni tüübi määrasime 29 õpilasel kolmest grupist. Atribuutsiooni tüüpide vahe lookuse järgi enne ja pärast treeningut on statistiliselt oluline tasemel $\alpha=0,05$ ($\chi^2=4,549$). Treeningu tulemusena toimus ilmne sisemise atribuutsiooni osakaalu suurenemine. Muutus stabiilsuse parameetri järgi on statistiliselt väheoluline, kuid võib märgata mittestabiilsete põhjuste osakaalu suurenemist.

Analüüsides suhtlemistreeningutest osa võtnud õpilaste subjektiivseid hinnanguid selgus, et enamik osavõtjatest jäi treeninguga rahule, õpilased said rohkem teada

enda ja ümbritsevate inimeste kohta ning märgivad selliste tundide (eriti mõnede teemade) vajalikkust just isiklikult neile endile; kirjutavad ja räägivad oma suhtlemisostkuste ja teadmiste muutmiseks, aga ka suhtlemistreeningu hädavajalikkusest koolis.*

Tulemuste analüüs. Arvestades tehtud tööd uudsust ning kontrollgruppide puudumist hindame esialgseid tulemusi vaieldavateks ning kontrollivajavateks. Esimesed kogemused andsid aga võimaluse täpsustada edasisi töösuundi.

Suhtlemistreeningu tulemuslikkust analüüsisime läbi hindamiskriteeriumide muutumise.

Nihkest suhtlemisraskuste põhjuste seletamises annab tunnistust EH, suhtlemisolukordade raskuse subjektiivse hinnangu ja kausaalse atribuutsiooni tüübi muutumine.

EH muutus 67,9% õpilastel. Enamikul (68,4%) EH kasvas, mida võib vaadelda kui eneseaustuse ja enesekindluse kasvu. EH alanen 31,6% õpilastel, põhiliselt nendel, kes vähe olid mõeldud oma osast suhtlemises, vältisid alateadlikult või teadlikult raskeid suhtlemisolukordi. Sel viisil toimub alanenud EH kasvamine ja kõrgendatud EH alanemine, mis kinnitab L. Petrovskaja (7) ideed enesehinnangute harmoniseerimisest pertseptiivselt orienteeritud treeningus.

Suhtlemisolukordade subjektiivse raskuse hindamine muutus vähe (52% õpilastel). Ilmselt toimus treeningus ka nihe suhtlemisraskuste tajumises. Suhtlemisolukordi tajutakse täpsemalt, ennast kujutatakse paremini ette sellistes olukordades, oma võimeid hinnatakse realistlikumalt. Tulemusena muutub ka oma suhtlemisraskuste tajumine ja hindamine. Huvitav on märkida, et treeningus hindavad mõned õpilased suhtlemisolukordi kergemaks kui enne treeningut. Mõned aga vastupidi, raskemaks. Võimalik, et selline muutus on ühest küljest seotud treeningu toimumisega reaalses grupis, kus avatus on väiksem kui mittereaalses ehk võõrastest inimestest koosnevas grupis. Teisest küljest on võimalik, et see muutus on seotud EH muutumisega treeningu jooksul. Neil, kellel EH kasvas, kasvas ka usk iseendasse ja vähenesid suhtlemisraskused. Neil aga, kellel EH langes, kasvasid suhtlemisraskused.

Kausaalse atribuutsioonitüübi muutumise tõttu, kus suurenes sisemiste põhjuste osakaal välistega võrreldes, vähenes teiste inimeste ja asjaolude süüdistamine, rohkem võeti suhtlemises vastutus endale. Selline suhtu-

* Näited. «Ma muutusin rahulikuks, närvisen vähem. Ma muutusin tähelepanelikumaks teiste inimeste vastu. Ma märkasin endas palju halba, mida enne pidasin väheoluliseks. Ma tean nüüd, kuidas mõnedes olukordades käituda. Hakkasin järele mõtlema, kellele mida öelda. Tahaksin, et neid tunde oleks rohkem. See ring muutus üheks selliseks aineks, mis muudavad elu täiuslikumaks, küllastatumaks ja huvitavamaks.»

mine on aga üheks eelduseks käitumises toimuvatele muudatustele.

Treeningust osa võtnud õpilaste käitumise vaatluste, õpilaste kirjalike aruannete ja teiste inimeste (lapsevanemad, õpetajad, tuttavad) arvamuste põhjal võime väita, et õpilaste käitumisoskus paranes.

Panime tähele, et õpilaste rahuloluga kaasneb ka loomingulisem lähenemine suhtlemis-olukordadele ja valmisolek ületada nendes peituvaid raskusi.

Põhilises osas treening oma eesmärgid saavutas ja programmi võib soovitada edasiseks tööks. Samal ajal ei saa tulemusi pidada lõplikeks, kuna puudus kontrollgrupp ja suhtlemis-olukordade subjektiivset raskust hinnati ja atribuutsiooni tüüpi analüüsiti vaid kolmandikul õpilastest (3 grupis 13st).

Peab tunnustama, et mitte kõigile õpilastele ei õnnestunud meil luua motivatsiooni. Mitte kõigis gruppides ei õnnestunud luua vajalikku turvalisust. Tekkis küsimus: «Kas reaalses grupis on võimalik saavutada turvalisust ja kui suurel määral selline turvalisus vajalik on?» Kuna õpilased lülitusid grupi töösse erineval määral ja grupid olid erinevalt töökad, siis ilmnes ka siin tuntud seos aktiivsuse ja tulemuslikkuse vahel. Teokalt töötavad õpilased ja grupid saavutasid ka paremaid tulemusi.

Kogemus näitas ka seda, et tunduvalt olulisem programmi rangest täitmisest on vajalikul ajal programmist kõrvale kalduda (kui on vaja osavõtjatele olulist teemat, probleemi arutada). Seda seetõttu, et treeningu kõige viljakamaks osaks osutus grupidiskussioon. Treeningu tulemuslikkus kasvab, kui treener ei ole mitte ainult teemade või olukordade pakkuja, vaid kõiges võrdväärne osavõtja. (Treeneri all mõistame me suhtlemistreeningut läbiviivat spetsialisti, kes on saanud vastava ettevalmistuse psühhoteraapia vallas.) Peame oluliseks, et treener mõistaks ja tunneks, mis erutab gruppi, igat grupiliiget ning vastavalt sellele organiseeriks oma tööd. Kuna oma professionaalsetelt teadmistelt ja oskustelt sobivad treeneri rolli psühholoogid, siis kutsume siinkohal kõiki psühholooge andma oma panust hariduse isiksusekesksemaks muutmisel. Enamikule õpetajatest, keda õpetatakse õpilastega rohkem võitlema kui koostööd tegema (tugineme siin kogemusele TPedI üliõpilaste suhtlemis- oskuste treenimisel), on selline koostöövorm enam kui raske. Seda näitas ka meie kogemus. Olles psühholoogidena vabad õpetaja-õpilane suhete stereotüübist, jäi sageli saavutamata meie taotlus võrdväärseks koostööks, mõlemapoolseks dialoogiks. Vaja oleks olnud veel demokraatlikumat, veel sümmeetrilisemat suhete mudelit. Parim lahendus oleks lastega demokraatlikuks suhtlemiseks võrdsel tasandil koolipsühholoog. Kui haridusjuhid ja koolid kavatsesid tulevikus suhtlemisõpetuse faktultatiivse õppeainena eesti koolis raken-

dada, siis peab sellele kindlasti eelnema koolipsühholoogide ja edumeelsete pedagoogide erikoolitus spetsiaalsete programmide alusel, nii nagu see toimub suhtlemis-treenerite väljaõppes.

Oma kogemusele tuginedes soovitame suhtlemistreeningut kui üht meetodit õpilastele eetiliste ja psühholoogiliste õppeainete õpetamiseks. Samas arvestades noorukiea iseärasusi, näeme ohtu täiskasvanute sotsiaalpsühholoogilise treeningu ja psühhoteraapia meetodite automaatses ülekandmises noorukite suhtlemistreeningusse.

Treening annab õpilastele võimaluse vaadata end teiste silmadega, paremini mõista oma edu või ebaedu põhjusi, õppida olema tähelepanelik ja tundlik teiste inimeste vastu, kaitsma end vaimse vägivalla eest.

Oma kogemusele tuginedes soovitame kahest põhimõtteliselt erinevast psühhoteraapia suunast — käitumis- oskuste treening ja isiksuse arendamine, valida isiksuse arendamise suund. Käitumis- oskuste treening kui õpilaste jaoks kuiv õppimine ei leia nii sooja vastuvõttu kui psühho- ja sotsiodraama meetoditele rajanevad psühhodünaamilised isiksuse arendamise grupid (1), mis võivad olla kas kogu klassi suurused või koosneda 10—12 õpilasest.

Samal ajal peame oluliseks luua koolis õppegrupp õpilastele, kellel on tõsised isiksus- probleemid ja kes vajavad isiksuse süva- analüüsi. Sellist mittemeditatsioonilise psühhoteraapiagruppi peaks juhtima psühhoteraapia- alase ettevalmistuse saanud psühholoog.

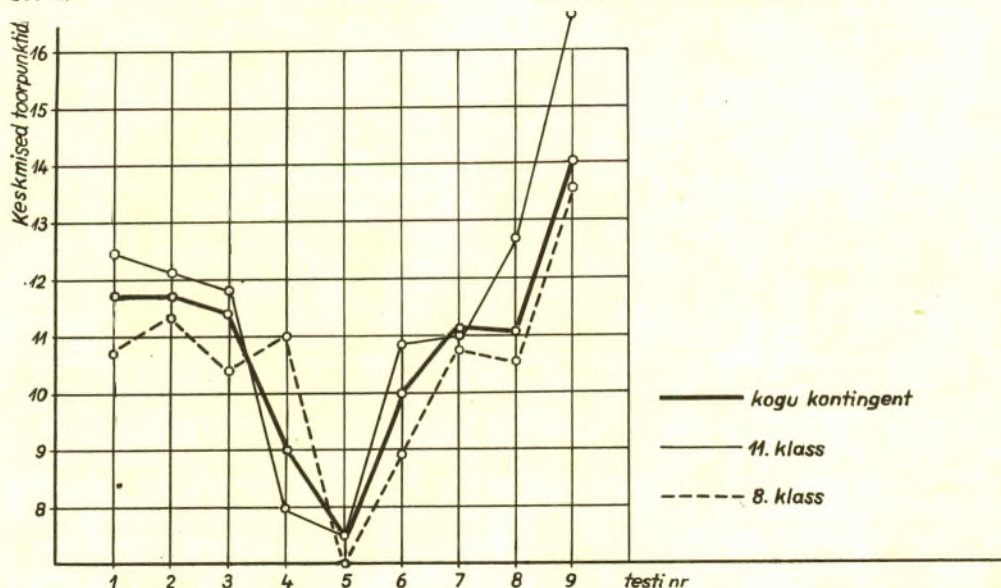
Kirjandus

1. Fritz J. Gruppendynamisches Training in der Schule. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1975.
2. Försterling F. Attributional retraining: a review. Psychological Bulletin, 1985, V. 98, No 3.
3. Parktal A. Õpilaste kõlbeline ja eetiline kasvatus koolis. — Nõukogude Kool, 1986, nr 8.
4. Будасси С. А. Способ исследования количественных характеристик личности в группе. — Вопросы психологии, 1977, № 2, с 133—143.
5. Миккин Х. Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей. В сб. «Человек, общение и жилая среда» под ред. Ю. Орн, Т. Нийт. Таллин, 1986, с. 7—28.
6. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., Изд. Московского университета, 1982, 168 с.
7. Петровская Л. А. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. Автореф. докт. дис. М., 1985, 40 с.
8. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. М., Медицина, 1970, 214 с.

Keskkooli vanema astme õpilaste loovus, vaimsed võimed ja õppeedukus

EDA HEINLA,
TPedI TU sektori nooremteadur

Koolihariduse peamiseks komponendiks peetakse teadmisi, oskusi ja vilumusi, mida kirjeldatakse õppeedukuse kaudu. Kuid käesoleval ühiskonna arenguetapil on muutunud sotsiaalne nõudlus koolile. Koolis omandatud teadmised, oskused võivad osutada tulevasele töölisle — loojale raskesti realiseeritavaks ja kasutuiks, kui nendega ei kaasne kõrgelt arenenud vaimse töö oskusi ning loovaid võimeid. Seega peab kool andma koos kindlate teadmistega ka praktilise ja analüütilise mõtlemisoscuse, eneseharimise ja -täiendamise soovi.



Joonis 1. Vaimsete võimete testi (AS) keskmised tulemused. 1-informeeritus, 2-keeleline mõtlemine, 3-mõtlemise liikuvus, 4-üldistusvõime, 5-rehkendus, 6-teoreetilis-matemaatiline mõtlemine, 7-kujutlusvõime, 8-ruumiline kujutlusvõime, 9-mälu

Loovaks peetakse inimtegevuse produkti, mis sisaldab midagi oluliselt uut võrreldes inimkonna poolt või vähemalt antud kultuuris seni saavutatuga. Argielus seisneb loovus kõikvõimalike probleemide leidlikus lahendamise võimes. Õpilaste loovus avaldub selles, et õpilane leiab põhiliselt ise ühiskonna seisukohalt küll tuntud, kuid temale tundmatu uue lahenduse (1).

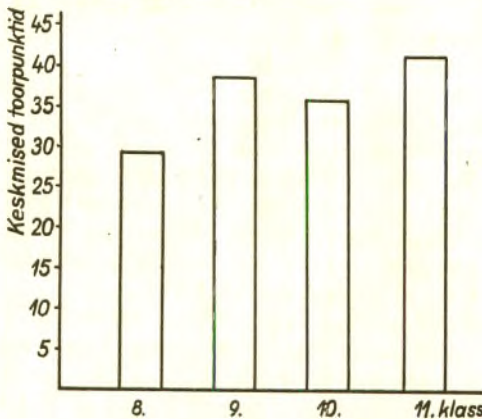
Vaimsete võimete all mõistetakse üldist arukust, mis on terve rea elementaarvõimete kogum. Neist olulisemateks peetakse verbaalseid ja matemaatilisi võimeid, arutlus-, taju- ja ruumilist kujutlusvõimet ning mälu (3).

Käesolevas töös mõõdeti 8.—11. klassi (endise numeratsiooni järgi) õpilaste loov- ja vaimseid võimeid, püüti selgitada loovuse, vaimsete võimete ning õppeedukuse omavahelisi seoseid. Uurimus hõlmas Tallinna keskkoolide 410 õpilast — 175 poissi ja 235 tüdrukut. Töö tehti ÜPUI didaktika septsioonis.

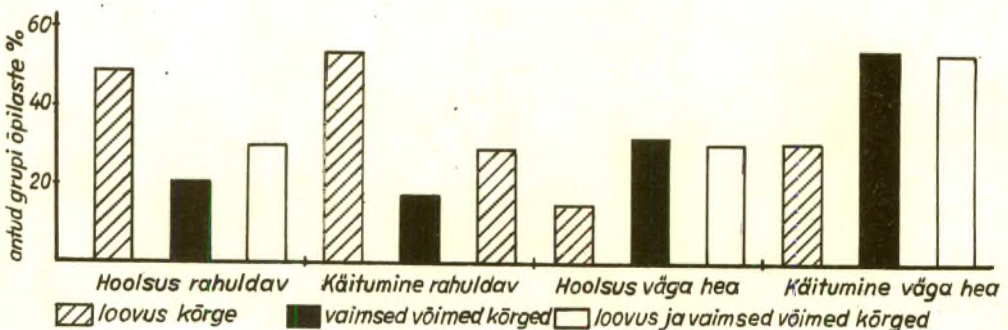
Loovuse hindamiseks kasutati kahte testi: mitteverbaalset (mittetäielike kujundite testi) ja verbaalset (telliskivi kasutamise võimaluste nimetamise testi). Loovat mõtlemist iseloomustavatest näitajatest vaadeldi ideede genereerimise võimet ja ideede originaalsust. Vaimsete võimete diagnoosimiseks kasutati Eesti oludele kohandatud R. Amthaueri intelligentsustesti (AStesti), millega saab mõõta üldist informeeritust, verbaalseid ja matemaatilisi võimeid, mõtlemise liikuvust, üldistus-, kujutlusvõimet ja mälu. Õppeedukuse iseloomustamiseks arvutati õppeaasta 3 veerandi hinnete põhjal keskmised reaal- ja humanitaarainetes, hoolsuses ning käitumises. Testid viidi läbi 1983/84. ja 1985/86. õa kevadel.

Joonisel 1 on toodud vaimsete võimete testi tulemused 8., 11. klassis ja kogu kontingendil. Vanemates klassides võis täheldada tendentsi vaimsete võimete tõusule. Elementaarvõimetest andsid 11. kl õpilased 8. kl õpilastega võrreldes paremaid tulemusi mälus, teoreetilis-matemaatilises mõtlemises ja üldises informeerituses. Ilmselt nõuavad nimetatud võimed enam kasutamist igapäevases koolitöös. Kuna 11. klassis oli testile vastajaid vähem, siis tulenes ehk sellest, et 11. kl õpilased vastasid üldistusvõimete nõudvale testile halvemini kui 8. kl õpilased. Vaimsete võimete üldtulemustes olulisi soolisi erinevusi ei ilmnenud. Küll aga saavutasid poisid veidi paremaid tulemusi mõtlemise liikuvust, üldistusvõimet ja ruumilist kujutlusvõimet nõudvates ülesannetes. Tüdrukud seevastu olid tugevamad verbaalsetes võimetes ja mälus.

Töös vaadeldud loova mõtlemise komponendid — ideede genereerimisvõime ja originaalsus — paranesid punktilises väärtuses samuti klassist klassi (joonis 2).



Joonis 2. Loovustestide keskmised tulemused.



Joonis 3. Loovuse ja vaimsete võimete testides kõrgeid tulemusi saavutanud õpilaste käitumine ja hoolsus.

Reaalained olid loovuse ja vaimsete võimete seotud tugevamini kui humanitaarained. Võib oletada, et reaalained nõuavad enam vaimsetele võimetele ja loovale mõtlemisele kohast õppimist.

Vaimsete võimete alatestidest andis koolihinnete tugevamaid seoseid mõtlemise liikuvust ja ümberlülitumisvõime ($r=0,34$), üldine informeeritus ($r=0,31$) ja teoreetilis-mate-

maatilise mõtlemine ($r=0,25$). Kõige nõrgemini olid õppeedukusega seotud verbaalsed võimed ja kujutlusvõime ($r=0,12$). Loova mõtlemise komponentidest oli ideede voolavus seotud õppeedukusega tugevamini kui ideede originaalsus ($r_v=0,19$; $r_o=0,15$). Ilmselt ei võimalda tänane kooliprogramm teadmiste omandamisel arendada võrdselt kõiki võimeid. Enam nõutakse üldist informeeritust,

Poisid pakkusid enam originaalseid, tüdrukud aga arvuliselt rohkem vastuseid. Keskmised toorpunktid kogu kontingendi poistel ideede voolavuses olid 16,7, tüdrukutel 18,0; ideede originaalsuses poistel 18,0, tüdrukutel 15,5.

Kui loovuse ja vaimsete võimete testide tulemused tõusid proportsionaalselt vanusega, siis õppeedukus samal ajal peaaegu ei muutunud. Keskmise hinne 8. kl õpilastel oli 3,7 ja 11. klassis 3,8.

Tabel 1
8.—11. klassi õpilaste õppeedukuse seos vaimsete võimete ja loovusega

	Lineaarne korrelatsioonikordaja				Kogu kontingent
	8. kl	9. kl	10. kl	11. kl	
1. Õppeedukus ja vaimsed võimed	0,43	0,39	0,14	0,06*	0,35
2. Õppeedukus ja loovus	0,14	0,15	0,11*	0,22	0,16

Märkus: Seosed 0,06* ja 0,11* ei ole märkimisväärsed, tõenäosus $p \leq 0,05$.

Vanemates klassides võis täheldada vaimsete võimete ja koolihinnete vahelise seose langust, kuid loovuse ja hinnete vahelise seose mõningast tõusu. Saadud tulemus nõuab veelkordset kontrolli, kuid viitab tendentsile, mille kohaselt lõppklassides teadmiste omandamisel tõuseb loovate võimete osakaal.

info kiiret kasutamist ja matemaatilisi võimeid. Vähem pööratakse tähelepanu keelelistele, kujutus- ja üldistusvõimele ning teistest erinevale originaalsele mõtlemisele. Võimete taoline ühekülgne areng põhjustab rahulolematust keskkoolilõpetaja vaimse töö oskustega.

Poistel olid nii vaimsed võimed kui ka loovus seotud õppeedukusega tugevamini kui tüdrukutel. Lineaarne korrelatsioonikordaja oli poiste vaimsete võimete ja õppeedukuse vahel 0,49, tüdrukutel 0,36; loovate võimete ja õppeedukuse vahel poistel 0,30, tüdrukutel 0,15. Nagu eespool nägime, olid poistel võrreldes tüdrukutega loovus ja vaimsed võimed kõrgemad, koolihinnad aga madalamad. Saadud tulemus tõendab veelkord, et poiste teadmiste omandamine tugineb enam võimetele, tüdrukud aga kulutavad õppimisele tunduvalt rohkem vaeva ja aega. Tänu tüdrukute töökusele oli nende keskmine hinne 3,9, poistel aga, küllap hoolimatusest ja huvi puudusest koolis pakutavate teadmiste suhtes, 3,6. Seega peaks koolitöös erilist tähelepanu pöörama poiste võimete kohasele õppimisele.

Töös mõõdetud loova mõtlemise ja vaimsete võimete omavaheline seos oli keskmine ($r=0,33$). Tugevamaid seoseid mõtlemise originaalsusega andsid mõtlemise liikuvus, üldine informeeritus ja üldistusvõime.

Hoolsuse ja käitumise hinne peaks väljendada õpetaja arvamust õpilase töökuse, võimete kohase õppimise ja koolisse suhtumise kohta üldse. Nimetatud hinnang sõltub kooli ja klassi tasemest, õpetaja nõudlikkusest ja mitmetest teistest subjektiivsetest teguritest ning oli seetõttu küllaltki ebastabiilne eri klassides (tabel 2).

Tabel 2

Keskmine hoolsuse ja käitumise hinne
8.—11. klassi õpilastel

Klass	Keskmine hinne	
	Hoolsus	Käitumine
8.	3,6	3,7
9.	4,1	4,2
10.	3,9	3,9
11.	3,5	3,9

Toodud tabelist selgub, et 8. ja 11. klassi õpilaste hoolsuse hinne on tunduvalt madalam kui teistes klassides. On vähe usutav, et lõpuklasside õpilased muutuvad nii palju hooletumateks, küllap ollakse tunduvalt nõudlikumad ja püstitatud hoolsuse kriteeriumid on kõrgemad.

Kogu kontingendi vaimsete võimete ja loovuse testide tulemused olid hoolsuse ja käitumise hindega seotud väga nõrgalt. Seetõttu vaadeldi eraldi loovuse ja vaimsete võimete testides keskmisest tunduvalt kõrgemaid tulemusi saavutanud õpilaste hoolsust ja käitumist.

Joonisel 3 on toodud vaimsete võimete ja loovuse testides kogu kontingendist suhteliselt kõrgemaid tulemusi saavutanud õpilaste

protsentuaalne jaotuvus vastavalt nende hoolsuse ja käitumise hindede. Kogu kontingendist moodustasid andekad õpilased (nii vaimsete võimete kui ka loovuse testide tulemused tunduvalt üle keskmise) 9%, neist ainult pooli hinnati väga hoolsateks ja väga hästi käituvateks, kolmandikul aga olid vastavad hinnad rahuldavad. Ilmnes märgatav erinevus kõrgete loovvõimete ja kõrgete vaimsete võimete õpilaste hoolsuses ja käitumises. Loovustestides kõrgeid tulemusi saavutanud õpilastest 50% saab hoolsuse hindeks rahuldava ja käitub rahuldavalt. Samal ajal aga vaimsete võimete testides kõrgeid tulemusi andnud õpilastest oli hoolsuse hinne rahuldav vaid 18% ning käitumise hinne rahuldav 14%.

Kas just siin ei ilmne suhteliselt kõrgemate loovate võimete õpilaste (eriti poiste) eripära: vaba käitumine ja olek, kõrge tundeikkus, raskused suhetes kaasõpilastega, õpetajatega, sõltumatus taotlus. Samal ajal võib oletada, et neid ei kõida standardised kooliõpiku ülesanded, mis jätavad vähe ruumi fantaasiale, kujutusvõimele, uutele ideedele. Just loovamad õpilased on püsimatamad monotoonse töö täitmisel, taotlevad uusi elamusid ja ebataolist.

Lisaks läbiviidud testidele esitati kontingendile mõned küsimused sotsiaalse päritolu kohta. Selgub, et loovuse ja vaimsete võimete testides saavutasid kõrgemaid tulemusi need, — kes ei olnud käinud lastesõimes ega -aias; — olid kasvanud 2lapselises perekonnas; — kelle emal ja eriti isal oli kõrgharidus; — ema oli haridus- või kultuuritöötaja; — isa oli kultuuritöötaja.

Kuigi käesoleva uurimuse tulemused on esialgsed ja töö vajab jätkamist, viitavad nad koolitöös tendentsile, kus hinnete alusel ei saa teha otsustavaid järeldusi õpilaste vaimsete võimete ja veelgi vähem loova potentsiaali kohta.

Soovitatav oleks koolis kõrvuti teadmiste ja oskuste andmisega enam tähelepanu pöörata õpilaste vaimsete ja loovvõimete diagnoosimisele, mis annaks õpetajale aluse oma töös lähtuda individuaalsete võimete ja vaimsete vajaduste rahuldamisest, õpilasele aga objektiivse teadmise oma võimetest. Siit tuleneb otsene ülesanne ja tunduvalt suurem vajadus kooli psühholoogiateenistuse diagnostilise ja konsultatiivabi järele.

Kirjandus

1. K a l a U. Looming ja loov isiksus. — Nõukogude Kool, 1973, nr 11, lk 895—900.
2. K o n I. Oigus loomingule. — Nõukogude Õpetaja, 1984, nr 4.
3. S ö e r d J. Õpilaste võimed testimõetmise, õpetajate ja õpilaste eneste hinnangute alusel. Kogumik: Psühholoogia ja kool, 1980.
4. Г и л ф о р д Д. П. Еще о творческом мышлении и решении проблем. Рж. Общественные науки за рубежом, серия 8, 1981, № 5, с. 92—96.
5. Т о р р а н с Э. П., Х о л л Л. К. Оценка дальних рубежей творческого потенциала. Рж. Общественные науки за рубежом, серия 8, 1981, № 4, с. 89—92.

Esteetilis- kõlbelise kasvatuse võimalusi loodustsükli käsitlemisel (8.)9. klassi kirjandusõpetuses

LINDA AASRAND,
Loksa keskkooli õpetaja

(8.) 9. klassi kirjandusõpetuse loodusteemaline tsükkel «Inimene ja loodus» võimaldab kirjandusõpetajal kasutada ja rakendada paljusid kirjandusõpetuse eesmärgistusest tulenevaid rõhuasetusi õpilaste teadmiste, oskuste ja suhtumiste kujundamisel, nende ideelisel ja kõlbelis-esteetilisel kasvatamisel. Loodustsükli seaduspärase eepilise kirjanduse, eelkõige proosa puhul on arvestatav, et seda õpilased loevad. Luule juurde tuleb aga paljusid õpilasi suunata, kusjuures peab arvestama soolisi erinevusi. Lugesel pöörame tähelepanu sellele, mida lugeda tunnis, mida tunniväliselt: mida tervikuna, mida katkenditi; mida loeb õpetaja, mida õpilased. Luule puhul on oluline kunstilise vormi tundmine, seepärast loeme seda tunnis, kasutades analüüsivõimalust ja pöördumist teksti poole. Proosat võime lasta lugeda iseseisvalt. Selle kõrval kasutame ka luuletekstide ja proosakatkendite lugemist tunnis ja kuulamist helilindilt või -plaadilt, intonaatsioon tugevdab teksti mõjusust. Loodusluulet toetavad loodusreaalide publitsistlikud vahendused Jaan Eilartilt ja Fred Jüssilt. Kirjandusteadmisi aitab laiendada kirjanduslooline ja biograafiline info, mis seondub proosapaladega, eriti sissejuhatava käsitlusega. Lüürilise luuletuse puhul kasutame tundeelamust süvendavaid häälestusvõtteid: motiivikohast häälestust ja lugemist V. Ridala «Talvise õhtu»; juttu, pilti või muusikapala J. Liivi «Nõmme», M. Underi «Sügisemaru» puhul. Ilukirjandusteksti puhul seame esiplaanile süžee ja konfliktsituatsioonid ning psühholoogilis-esteetilised probleemid. Arvestame teose eripära, õpilaste iga, kunstimaitset, kalduvusi ja huvisuundi. Analüüsi lõpul toimub süntees. Selleks on õpilase ja õpetaja suuline ja kirjalik tekst, mis määrab töö tulemuslikkuse

ja on hindamise aluseks; sobivad luuletuse või proosakatkendide esitamine, jutustamine etteantud teemal, loovtööde ja muude stiiliõpetustööde koostamine.

Olen õpetanud ainet kolmel õppeaastal viies klassis. Järgnevalt ainetükkli «Inimene ja loodus» mõningaid käsitlusvõimalusi ning selle osa õpilaste esteetilis-kõlbelisel kasvatamisel. Kogu loodustsükli käsitlemise moto «Ainult loodust austades väärimme ise lugupidamist» kirjutame vihikutesse.

1. **ainetunnis** käsitleme kaht õpikuteksti: Mihhail Prišvini «Võitlus elu eest» ja Fred Jüssi «Kui linnud rändavad». Sissejuhatuses tsükklisse arutleme tööülesandes antud A. H. Tammsaare mõtet: «On olemas imeline raamat, tõeline raamatute raamat, mida loeti enne inimest, loeb inimene ja loetakse ka pärast teda... Et aga inimene isegi on pisitillukene osa tõelisest raamatute raamatust — loodusest, siis ei saa tema enesegi raamatus muud olla kui ikkagi midagi, mis leidub raamatute raamatus.»

Leiame vastuse küsimusele, miks nimetab Tammsaare loodust raamatute raamatuks, kuidas on meie kirjandusklassik ise oma teostes, mis meil varem on käsitletud, loodust kujutanud, seostanud inimese kogu elu ja tegevust ning hingeseisundit teda ümbritseva loodusega. Meenutame, mida nägid ümbritsevas looduses Tammsaare tegelased ja kuidas keegi neist seda tunnetas. Meenutame oma kogemustest ja läbielamust hetki, mil oleme olnud kahekesi loodusega ning tunnetanud selle ime suurust.

Loeme M. Prišvini pala «Võitlus elu eest». Leiame, millise loodusmotiivi üle mõtiskleb autor. («Leidub sul tarka tähelepanu elu suhtes ja kaastunnet igasugu olevuste vastu, siis võid ka siin lugeda põnevat raamatut.»)

Meenutame ekskursioonil nähtud samalaadset võitlust elu eest. See oli puu Palmse lossi peasissekäigu ees parempoolses puude reas. Meenutame imepäraseid looduskaitse all olevaid puid mujal meie ümbruses ning Haapsalu ja Hiiumaa ekskursioonil nähtut.

Jõudnud Hiiumaa ekskursiooni juurde, meenutame ööd Kassariemaal, sealset looduselamusi, eriti linde lähel. Seejärel tuletame meelde Matsalu Looduskaitsealal nähtut-kuuldut ja oma isiklikke elamusi lindude elu ja tegevuse jälgimisel. Leiame, et meiski on midagi samasugust. Järelikult elab meiski rändlind... Oleme ju veelinnurahvas. Meenutame filmi «Veelinnurahvas». Õpilased loevad vaikselt läbi Fred Jüssi «Kui linnud rändavad». Seejärel vestleme loetust, toetudes autori tekstile. Erilist tähelepanu pörame järgmistele mõtetele:

Tahad tunda veres elu ürgset tuiget, mine sügisel mere äärde ja vaata, kuidas linnud rändavad.

Mäletan seda päeva. Olime ära tehtud.

Ürgse sunni ja ürgse hirmu kahevõitluses jäi sund lõpuks ometi peale. See oli lummav vaatepilt.

Mis öieti sunnib inimest seisatama, kui tema meeltele avaneb looduse stiihia: äike, maru, metsapalangu lõõm või mõni loodust käsutav ohjeldamatu tung?

Linnud rändavad. Rännaku. Mis on selles siis lõpuks iseäralikku? Tegelikult elab inimeski rändlind...

Õöd on jälle täis tiivavihinaid ja salapäraseid hüüdeid, millel peaks hüüdjate jaoks tähendus olema.

Päeval lähevad pikkade kruugutavate rodudena kured. Missugused päevad! Kui saaks, peidaks mõned tagavaraks. Vahel võib niisugust päeva vaja minna.

Kodune ülesanne: loovtöö «Hetk (Päev) minu salalaekast».

2. tund. Inimene looduse kaitsel

Looduskaitse mõiste ja mõte. Looduskaitse korraldusest kodurajoonis ja -vabariigis. Looduskaitseobjekte ja kultuurimälestisi. Ökosüsteemidest. Rahvuspargid. Looduskaitsealad.

Koduse ülesande täitmise kontroll ja hindamine. Õpilased loevad ette oma loovtöö.

Üleminekuks uuele aineosale vestlus linnuriigis valitsevatest suhetest ja seaduspärasustest. Meenutame taas Tammsaaret: Indreku ja Andrese vaidlust vareste ja kullide sõjas pesapuu pärast. Alati ei ole aga kõige hullem looduses valitsev omavaheline võitlus. See on looduse omapära, eluvõitluse seadus. Loodust on vaja kaitsta inimese kahjuliku tegevuse eest inimese enda jaoks, üldse elu jaoks.

Järgneb õpilaste iseseisev töö tekstiga (Fred Jüssi, Kalju Leht «Vilsandi linnuriigis». Klassis laudadel on Eesti NSV kaart ja teksti lugedes ning loetu üle mõeldes pööravad õpilased tähelepanu järgnevale: Kuidas tekkis Vaika Riiklik Looduskaitseala? Arthur Toom ja tema tegevus. Elu Vaika saartel eri aastaaegadel. Autorite oskus lindude tegevust kirjeldada. Inimene linnuriigis.

Lugenud teksti läbi, vastavad õpilased küsimustele suuliselt. Tulemusi hindan. Vastus viimasele küsimusele võimaldab üle minna järgmisele osale — inimene looduse kaitsel.

Uue materjali esitab õpetaja jutustuse, vestluse ja kooliloengu vormis, õpilased teevad märkmeid.

Kõigile on olnud elamuslikud tunnid, kus materjali on esitanud õpetaja-pensionär Elga Prunt, erialalt keemik-bioloog, Lahemaa Rahvusparki giid, hea loodusetundja ja -kaitsja. Tema juhendamisel on klassid selleks ajaks külastanud kõiki rahvusparki objekte. Meie slaidikomplekt võimaldab meenutada ja värskendada nähtut-kuuldut ning luua seosed käsitletavaga uuel tasandil. Tunni lõpul jääb kõlama mõte: Lahemaa ei asenda miski. Lahemaa eriline põhjamaalikkus on meie hoida kõikidele rahvastele.

Koduse ülesande andmisel olen arvestanud õpilaste huvisid, oskusi ja kogemusi, sest klassiti on need suuresti erinevad. Olen kasutanud rühmatööd, kus õpilased on koostanud rahvusparki tutvustamiseks kava või kogunud materjale Lahemaa Rahvusparki, kohalike rahvalaulude ja -laulikute kohta. Oleme kogunud materjali Eesti looduskaitsealadest ja kunstimälestistest, mida oleme külastanud suvistel ekskursioonidel. Selleks

ajaks on käidud Rakvere rajoonis, Lõuna-Eestis, Lääne-Eestis, Hiiumaal või Saaremaal.

3. tund. Loodus kirjanduses, kujutavas ja helikunstis.

Koduülesande kontroll oleneb sellest, mis suguse ülesande õpilane endale oli valinud. Tunnis tehtud märkmete ja õpikumaterjaliga töötanud õpilased vastavad trükitud lehel saadud küsimustele. Rühmatöö valinud valmistuvad oma materjale tutvustama ja on illustreeriva materjali välja pannud stendile või alusele. Väiksema õpilaste arvuga klassis on selles tunnis võimalik hinnata kõikide õpilaste kodutööd. Suuremas klassis saab osa õpilasi oma hindete teada järgmises tunnis.

Kui kodutööks on valitud Lahemaa rahvalaulud ja -laulikud, võimaldab see ülemineku järgmisele teemale, kui ei, kasutan heliplaati «Lahemaa rahvalaulud». Meie lastest on paljudele laulikud tuttavad või sugulased, see lähendab õpilasi tunnis käsitletavale veelgi. Tuletame meelde, mida on õpitud muusikaõpetuses, kuuleme Veljo Tormise Lahemaa rahvalaulude töötlusi, tutvume Lahemaaad kujutanud kunstnike tööde reproduktsioonidega. Veendume, et loodus mõjustab inimest, sunnib teda ennast väljendama, andes talle selleks kõik kunstile omased väljendusvahendid.

Heliplaadilt kuulame koorilaulu «Põhjarrannik». Selle tunnevad õpilased kohe ära. Kes on helilooja, kelle esituses laul kõlas, kes on sõnade autor? Laul on üldtuntud, kuulub eesti luule ja koorimuusika põhivarasse. Miks see nii on?

Jõuame mitmete mõisteteni, mida peame arvestama ja teadma ning mis aitavad meil mõista kunsti üldse, kirjandust, luulet. Kuidas luua kujutluspilt? Mis on luule, lüürika, rütm, riim, värsimõõt? Missugune on iga luuletuse meeeloole, kuidas seda esitada?

Asume õpikus esitatud eesti luuleklassika käsitlemisele. Selles olen lähtunud õpiku tööülesannetest. Kõiki neid luuletusi esitavad heliplaadidel ja lindil tuntud näitlejad. Võimaluse korral kuulame üht luuletust eri esituses. Püüame ka ise luulet lugeda, leiame, et see õnnestub suure töö ja seemise tunnetuse tulemusena. Igal autoril ja ka lugejal ning esitajal on alati oma suhtumine esitavasse, loodusesse, elusse, maasse ja rahvasse. Sageli on ühes inimeses koos luuletaja ja helilooja, luuletaja ja kunstnik, insener ja helilooja.

Kodune ülesanne. Vali eesti luulest üks luuletus, mis on sulle eriti südamelähedane. Õpi seda esitama, püüa lisada joonis, akvarell või leia muusikapala, mis sinu arvates sobiks luuletust illustreerima. (Õpilane valib ühe võimalustest.)

4. ja 5. tund. Ernest Hemingway «Vanamees ja meri».

Eesmärk on jälgida süzeelis-faktiilsel ja psühholoogilis-esteetilisel tasandil inimest ajas, suhetes ühiskonnaga, teiste inimestega, looduse ja iseendaga; suunata õpilasi teose läbimõtlemisele, jälgida «jäämäe» meetodi kasutamist antud teoses.

1. Ülevaade Ernest Hemingway elust, tege-

vusest ja loomingust, teostest, mida on võimalik lugeda eesti keeles; Nobeli preemiast ja selle saajatest, «Vanamees ja meri» saamisloost, tema kiirest ja suurest mõjust ning populaarsusest lugejate hulgas kogu maailmas.

Käsiteluse pöörake tõelepanu järgmisele: miljöö, tegelased; vanamees, tema välimus, keskkond, tema hütt; teiste suhtumine vanamehesse (viidata J. Smuuli Martin Purile); poisid suhtumine vanamehesse, kuidas tekkisid ja kujunesid nende suhted, mida imetles poiss vanamehes; millele mõtles vanamees üksi olles, missugune oli ta kalurina; vanamehe merereisid nooruses, detail — noored lövid rannas (vanamehe nooruse sümbol), kalurina püüab kalu kaugelt (risk, kokkukuuluvus merega ja usaldus mere vastu), inimestega sõnakehv, merega räägib kuuldavalt, vanamehe sisemonoloogid; vanamees kalal (meri on tema jaoks nagu inimene); üksinda merel (sisemine pinge, ta ei jäta midagi juhuhooleks, kõik on eesmärgistatud); kohtumine kalaga (pinge algus), suhtumine kalasse kui omasugusesse: kummalgi pole kedagi, kes aitaks; soov näha kala.

Kodune ülesanne: lugeda teost, pöörake tõelepanu teemadele: vanamees ja meri, võitlus haidega, võitlus kalaga.

2. Vanamehe võitlus kalaga. Kulminatsioon — kala tapmine. Vanamees oli füüsiliselt kaotanud, kuid moraalne võit oli kõige tähtsam, see oli tema jaoks õnn. Elus on kõige tähtsam moraalne võit, usk endasse, suhe loodusega, sulle lähedase inimese tundmine enda kõrval ka tema eemalviibimise ajal.

Käsitelu käigus toetume autoritektstile. Tõstame esile vanamehe mõtteid ja tegevust võitluses kalaga:

- kuidas ma küll kalal end haavata lasin...;
- pole arukas tühiseid mõtteid heietada, kala on ju minu vend;
- tundes kui ükski ta on, noomib ennast — ... merel pole inimese kunagi ükski;
- kala paadi kõrval, austus tema vastu: ... ma pean teda veenma; ma näitan talle, mida suudab inimene ja kui palju ta võib taluda; inimene pole õieti mitte midagi suurte lindude ja loomade kõrval; miski asi siin ilmas pole kerge; kala on mu sõber; kas inimene on ka väärt teda sööma?
- on aeg kindlalt tegutseda ja mitte riskida...; ...parem ole ise julge ja usu oma jõusse;
- Inimene pole loodud alistumiseks. Inimest võib hävitada, kuid mitte võita. ... on rumalus lootust kaotada.
- ...elan ju toredas linnas, toredate inimeste keskel.
- võidelda, kuni suren...

Tsükli lõpetuseks kirjutavad õpilased kahe-tunnise klassikirjandi looduse ja inimese suhetest. Kirjandi teemade leidmine ei valmista raskusi ühelegi kirjandusõpetajale, mistõttu käesolevas töös jäävad nad esitamata.

Erineva raskusastmega tööd

LENNA PRISK,
A. Kesleri nim Kohtla-Järve
5. keskkooli õpetaja

Kui tahame tõsta õpilastes õpihuvi, peame suutma igale õpilasele läheneda individuaalselt. Igaüks on erineva vastuvõtuvõimega: ühele tuleb õpitu kätte iseenesest, teine peab rahuldava hinde saamiseks tegema tohutut tööd. Iga õpilase vähemalt keskmine õpihuvi koos diferentseeritud tööga peaks andma meid ja ka õpilasi rahuldava tulemuse.

Õpetajat aitavad palju eri ülesannetega kontrollitööde vihid. Kuid peale selle on õpetajal vaja koostada eri raskusastmega töid. Isiklikult kasutan diferentseeritud tööd tundides aeg-ajalt, järeleaitamistundides aga alati.

Toon mõned näited 4. ja 7. klassi harjutustest, kus olen püüdnud arvestada õpilaste erinevat taset.

Diferentseeritud töö 7. kl eesti keele tunnis (pärast fraaside ja nende funktsioonide käsitlemist).

Töö toimub neljas variandis. I on mõeldud väga tugevatele, II tugevatele, III keskmistele ja IV nõrkadele.

I variant.

Tuleta lauseid antud skeemi järgi. Skeemi kirjuta fraasiliiik ja funktsioon.

II variant.

Tee antud lausete skeemid, kuhu märgi fraasiliiik ja funktsioon.

Pähklid küpsevad tavaliselt odralõikuse ajaks.

Märjas lepikus raius keegi noori võsusid.

Poisid tuiskasid sihitult mööda talviseid suusaradu. Tehke õpiku skeemide järgi kindlaks kliimavaldkonnad. Teatavasti on mägedes alati jahedam kliima.

III variant.

Kirjuta lause järele eri fraasid, määra nende liik, funktsioon.

Noodi järgi tuleks seda laulu vaiksema häälega laulda. Näidake kaardilt mandri osad!

Isegi päeval võib tähele panna, et päikese käes on ilm soe. Ühel Orinoco lisajõel asub maailma kõrgeim juga. Jaaguar ronib osavalt puudel ja armastab ujuda.

IV variant.

Leia eri fraasid, määra nende liik.

Ehitusplatsil lööb ekskavaator oma kihvad sisse mulda. Tallinna kohal võib näha tae-

vasse tõusvaid tornkraanade sihvakaid nooli. Kuuskede oksad kaarduvad raskete lumepatjade all, käändudel on valged mütsid. Ta on meie kooli õpetaja. Põld tervitab mind juba haugelt oma rohelusega.

4. klassis tegin kõik tööd alati kolmes variandis: I variant tugevatele, II keskmistele ja III nõrgematele.

Koma liitlauses.

I variant.

Moodusta antud skeemi järgi laused, tõmba öeldisele 2 joont alla ja pane komad, kuhu vaja.

1. _____, _____, _____.
2. _____, s _____.
3. _____, _____ s _____.
4. _____ s _____, s _____.

II variant.

Tõmba öeldisele 2 joont alla, pane komad, kuhu vaja. Tee iga lause skeem.

Tüdrukud riisusid poisid kaevasisid. Me ei teadnud miks Andres ei tulnud. Vaata ega ta mööda sõida. Isa sõitis maale ja ema läks tööle kuid mina jäin kodu hoidma.

III variant.

Tõmba öeldisele 2 joont alla ja pane komad, kuhu vaja.

Vaata asi on nii et kassid ei joo kohvi nii et kohvikannu ei soojenda nad kunagi. Kiisud panevad hoopis piimakannu tulele ja lasevad piimal leigeks minna sest siis maitseb see nende meelest kõige paremini.

(G. Knutsson «Pelle Tõmpsäba seiklused»)

Pea vajalikuks töid, mis nõuavad õpilastelt materjali pikaajalist kogumist, uurimist ja selle esteetilist vormistamist. Töö teema ja põhjaliku seletuse, kuidas seda teha, annan juba septembrikuus. Valmimise tähtaeg on 1 nädal enne III veerandi lõppu. Aeg-ajalt annan vajajatele nõuandeid.

Teemad on järgmised:

4. kl. Minu ema (isa) töö.
5. kl. Minu esimene raamat.
6. kl. Meeldiv etendus (film, näitus).
7. kl. V. I. Lenini elu (valitud ajajärk).
8. kl. Kirjaniku elu ja looming (igal õpilasel eri kirjanik).

Hindamisel arvestan vormistamist, kujundamist, pildimaterjali ja illustratsiooni, sisukust, materjali ulatust, õpilase võimeid ja püüdlusi.

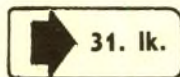
Töö eest panen kaks hinnet: 1. arvestab sisukust ja vigu, 2. töö kujundamist ja vormistamist.

Tööde valmimise järel on eesti keele kabinettis näitus, mis on senini tekitanud suurt elevust. Alati tagastan kõigile tema nn esimese raamatu ja soovitan seda alles hoida. Teema «Minu ema (isa) töö» on hea materjal

klassijuhatajale kutsevalikutöös. Seda kollektsiooni täiendame igal aastal ja lisame sobiva teemaga kirjandid. Kes soovib, võib jätta oma kirjandid eesti keele kabinetti, kes tahab, viib koju. Mul on alati hea meel kabinetti jätetest, sest õpilased teevad üllatavalt häid töid. Senini pole ka kõige viletsam õpilane jätnud oma tööd esitamata, kuigi alguses tundub selle tegemine väga raske. Ilmselt tekitab selline erinevus ja loominguline vabadus huvi.

Juba mitmel aastal oleme koostanud sugupuud. 4. klassis teeme täpselt nii palju, kui suunab õpik. Järgmistel aastatel täiendame seda. Tulemused on muidugi erinevad, sest mõne õpilase sugupuud on põhjalikult läbi uuritud. Töö eesmärk on, et iga õpilane hakkaks huvi tundma sugupuud vastu, koguma puuduvat infot. On juhtunud, et last aidates on terve perekond huvitunud oma sugupuud uurimisest. Vahel aga leiavad klassikaaslased üllatusega, et nad on omavahel sugulased.

Iga õpilase võib tööle panna. Tuleb ainult osata tõsta tema huvi õppimise vastu. Kui töö on õpilasele jõukohane, osaleb ta selles meelsasti.



2. Rahvas nõuab kogu tõe kohest päeva-valgele toomist (valgete laikude likvideerimine). See nõue põhineb eeldusel, et keegi teab tõe, kuskil on teada, mis öieti oli. Selline mõtteviis on tüüpiline keskajale, siis oli kogu tõe ainult Jumala käes, nüüd aga arhiivides. Tänu keskaegse mõtteviisi domineerimisele jäeti mullu kevadel ära ka ajalooeksamid koolides. Vana dogma oli ära võetud, uut polnud õpetajatele veel välja jaotatud. Koolile oli aga tegelikult antud suur šanss olla Uue aja kool, kus tegutsevad subjektid. See ei leidnud kasutamist. Küll aga oli abiturientide vastustega rahul TRÜ ajalooteaduskonna dekaan, kes ütles, et nii arutlevaid ja häid vastuseid ei ole sisseastumiseksamitel kuulnudki.

Siit tulenevalt teeme triviaalse järelduse: asi pole teadmistes kui sellistes (näiteks, mis on sotsialism), vaid selles, kuidas neid teadmisi antakse (näiteks, kas õpilane on kohustatud meelde jätma definitsiooni (uue või vana) või on kohustatud vastandama erinevaid seisukohti (maailmapilte), et luua endale maailmapilt). Uueneva kooli põhiprobleemiks on õpikultuur, õppimistehnoloogia, see, kuidas jõutakse uute teadmiseni, maailmapildini. Põhiprobleemina ei oska kuidagi näha aine mahtusid, põhitõdede kvantiteeti, mis peab õpilane omandama. Tehnoloogiate loomine on üldse nõrk koht meie ühiskonnas.

Kuidas valmib film?

ÕIE ORAV,
stsenarist, filmiajaloolane

See pealkiri ühendab 7 artiklit filmi loomeprotsessist — kavatsusega abistada õpetajaid filmikunsti aluste õpetamisel ja õpilasi selle õppimisel.

Iga film valmib isemoodi, sest iga tööline looja on omanäoline.

Iga vaataja vaatab filmi omamoodi, mistõttu igaühel on oma film — mida ta näha tahab ja mida on võimeline nägema. See aga on teadmistest ja haridustasemest, emotsionaalsuse astmest, maitsest, hetkemeelolust, häälestusest, east, valmis- või mittevalmisolekust üht või teist filmi vastu võtta.

Seetõttu juhtub üsna sageli, et igati heal kunstilisel tasemel film või koguni tippu küündiv ekraaniteos ei kujune nn kassafilmiks ja vastupidi — kunstiliselt tasemelt täiesti keskpärane võib äkki osutuda masside meeliskinneteks. Esimesi nimetatakse sageli «rasketeks» filmideks, sest nende kujundikeel pole kergesti mõistetav ega jõua ka keskmise vaatajani. Ta nõuab haritud publikut. Aga üks nii ole ka teiste kunstiliikide vastuvõtmisega. Film kui kõige massilisem kunst on oma tasemelt kõige ebaühtlasem, sest seda luuakse igale maitsele ning on suhteliselt kergesti kättesaadav. Maitse kasvatamine, kujundamine peab alguse saama juba lapseas. See on pikk ja pingeline protsess, mis kestab kogu elu.

Küllap on kõik ise kogunud, kuidas mõni nn «raske» raamat, film, maal, muusikapala, kui seda aastate möödumisel uuesti lugeda, vaadata, kuulata, annab varasemast täiesti erineva elamuse. Ja siis võid ainult siirast heameelt tunda, et oled seda lõpuks mõistnud.

Filmikunsti on sageli nimetatud sünteetiliseks kunstiks, pidades silmas, et filmitegijad võtavad oma teose loomiseks appi teised kunstiliigid — kirjanduse, muusika, näitekunsti, kujutava kunsti jm. Selline määratlus on vaieldav, terve hulk filmiteoreetikuid ja praktikuid väidavad, et filmikunst on täiesti iseseisev kunstiliik, oma väljakujunenud keele ning väljendusvahenditega, hoolimata tema suhteliselt lühikesest east.

Filmikunsti nimetatakse ka kollektiivseks kunstiks, sest üks film sünnib mitme loov-

inimese koostöös. Ent ometigi on selles kollektiivis üks keskne kuju — režissöör. Inimene, kes vastutab filmi kui tervikliku kunstiteose eest, kellest kõige enam on olnud, missuguseks kujuneb valmiv film. Filmi taseme määrab suurel määral režissööri anne ja eruditsioon, sageli nimetatakse just režissööri filmi autoriks.

Ehkki iga film valmib omamoodi, allub ta siiski ühele kindlale tehniliselt protsessile, sest film — see on ka tootmine — ja iga filmi valmimine on tihedalt seotud tehnikaga, filmistuudio aastaplaaniga.

Filmi saamisluugu jaguneb kahte põhiperioodi: **ettevalmistus-** ja **võtteperiood**, teist võib tinglikult jagada veel montaaži- ja sünkroniseerimisperioodiks, st helindamisperioodiks.

Ettevalmistusperioodil valmib lõplikult režiisenaarium, tehakse näitlejate proovivõtted, kinnitatakse grimmi-, kostüümi- ja dekoratsioonide eskiisid, kinnitatakse filmi eelarve, valitakse tehnika.

Võtteperioodil tehakse kõik sise- ja välisvõtted.

Montaažiperioodil tehakse lõplik valik filmilindile jäädvustatust ja järjestatakse stseenid režissööri äranägemise järgi vastavalt tegevustiku kulgemisele stsenaariumis, s.o. niisugusesse järjestusse, nagu neid demonstreeritakse vaatajatele.

Pärast pildimaterjali järjestamist toimub tulevase filmi **helindamine** — pannakse paika dialoogid, muusika, mürad ehk helitaustad.

Iga filmigrupp kujutab endast justkui väikest vabrikut oma eelarve, direktori ja administratsiooniga, kes peab kindlustama loovkollektiivile head töötingimused. Kõigi ühine soov on, et filmist, mida nad teevad, tuleks tööline kunstiteos. Mõistagi, kui lattu pole juba varakult (näiteks kommertskaalutlustel) madalamale asetatud.

Need artiklid peaksid andma vastuse huvile, milline on tee filmidramaturgi mõttest valmis filmi ning aitama paremini filme mõista.

Algav artiklite sari peaks olema abiks nii õpetajatele kui ka õpilastele filmikunstialuste õppimisel meie üldhariduskoolides.

STSENARIST

Hea kirjanduslik stsenaarium on kõrgetasemelise mängufilmi sünni esimene eeldus. Seda kirjutada on väga raske, sest stsenaaristil puudub sõltumatus, mis on näiteks proosakirjanikul või luuletajal. Paljud peavad filmistsenaariumi pooltooteks, algmaterjaliks, millest režissöör alles hakkab midagi looma. On ka teistsuguseid arvamusi, eriti filmidramaturgide endi hulgas, et filmistsenaariumi võib võtta kui iseseisvat kirjandusteost. Ometigi tahab iga stsenaarist näha oma stsenaariumit filmiks tehtuna, ehkki teatavat lohutust pakub ka selle äratrükkimine mõnes erialaajakirjas või kogumikus.

Ekslik oleks arvata, et iga süželine mõte võib olla aluseks filmistsenaariumile. Poet võib suure ja sügava mõtte välja öelda ühesainsas luuletuses, romaanikirjanik arendaks sedasama mõtet võib-olla mitmesajal leheküljel. See muidugi ei tähenda, et mõni luuletus või luuletuses peituv mõte ei võiks olla täispika mängufilmi stsenaariumi kirjutamisel aluseks. Ainult sel juhul kirjutab stsenaarist juba täiesti uue teose, sest nagu igal teiselgi kirjandusliigil, on filmistsenaariumil ainult temale iseloomulikud väljendusvahendid ja eripärane lahendus.

Võimalus vabalt ümber käia aja ja ruumiga lähendab filmistsenaariumit proosale, kuid tegevuse kontsentratsioon ja kangelaste karakterite tegevuslik kokkupõrge kui dramaatilise konflikti alus teeb ta sugulaseks teatridramaturgiaga. Kuid on ka oluline erinevus. Näidendi konflikt avaneb peamiselt tegelaste dialoogi kaudu, mis on mõtetegevuse üks olulisemaid väljendusvahendeid. Näidendit kirjutades on dramaturg piiratud aja ja ruumi ühtsusega. Tegevuse paiskamine ühest kohast teise, samuti pikad ajavahemikud ühe või teise stseeni vahel on seotud lavatehnika võimalustega. Ainult vaatuste vaheajaga võib autor teha suuri ajavahesid, kuid mitte aega kokku suruda. Dramaturg, kavandades näidendi süžeed, mõtleb pingsalt sellele, et tegevus toimuks piiratud paikades, sest paiga vahetamiseks annab võimaluse ainult vaheaeg või pöördlava. Teatritehnika ei võimalda (nagu filmitehnika) tuua esile üksikut detaili, žesti, näitlejamiimikat — see on näha ainult esimestesse ridadesse. Teatritehnika ei võimalda detailidel muutuda nii väljenduslikeks kui filmitehnika seda teeb. See kõik raskendab autoril konflikti avamist. Näidendi eripära, tegevuse piiramine ajas ja ruumis teeb ta sobimatuks kinematograafiale. Filmi väljendusvahendite jaoks oleks tavalise näidendi materjal vaene. (Oleks muidugi väärt sellega absolutiseerida teatri võimetust üldse, kõik on olemas siiski ühe või teise konkreetse teatri tehnilistest võimalustest, valguspargist jpm.) Kui aga mõni näidend pakub filmitegijatele huvi oma tegelaskujude karakterite ja dramaturgiaga, siis selle põhjal kirjutatavas stsenaariumis arvestatakse juba filmikeelele omaseid võtteid ja väljendusvahendeid.

Hea näide selles on nõukogude filmiklassikasse kuuluv «Kured lendavad», mille stsenaariumi kirjutas Viktor Rozov ise oma näidendi «Igavesti elavad» alusel (režissöör Mihhail Kalatozov, operaator Sergei Urusevski). Film valmis 1957. a studios «Mosfilm», kujunedes nende aastate etapiliseks ekraaniteoseks. Rahvusvahelisel filmifestivalil Cannes'is sai film «Kured lendavad» Grand Prix' — «Kuldse palmioksa». Naispeategelast mängiv Tatjana Samoilova nimetati aasta parimaks naisnäitlejaks.

Teatridramaturgial on siiski ka eelised filmidramaturgia ees. Esiteks on dramaturgil võimalik osa saada oma näidendi elavast esitusest, vahetust kontaktist näitlejatega, samuti publikupoolsest tagasisidest, mis võib

olla talle kui professionaalile väga vajalik oma tööde jätkamiseks. Teiseks on tal võimalus näha oma näidendit mitme eri lavastaja lavastuses, eri näitlejakoosseisu esituses. Filmistsenaariumit aga (kui tegu on originaalstsenaariumiga) tavaliselt teist korda enam filmiks ei tehta. On vaid üksikuid erandeid, enamasti on tegu kirjandusteose ekraniseeringuga.

Kõige filmitavamad kirjanikud on seni olnud Lev Tolstoi ja Shakespeare. Neid mõlemaid on nimetatud ka maailma populaarsemateks «filmidramaturgideks», sest Lev Tolstoi teoste põhjal tehtud filmide arv, nii meil kui välismaal, ulatub üle 40. Rekordarv kuulub romaanile «Ülestõusmine», mida on ekraniseeritud tervelt 22 korral. 11 korda on filmikeelde ümber pandud «Anna Karenina». Shakespeare'i puhul on eriti armastatud «Hamlet», «Othello», «Kuningas Lear» jt.

Kui pisutki süüvida filmiteooriasse ja -ajalukku, siis ei jää märkamata terve hulga suurkirjanike mõju filmidramaturgia arengule ja seega filmikunstile tervikuna. Lisaks Tolstoile ja Shakespeare'ile võiks nimetada Dickensit, Strindbergi, Puškinit, Majakovskit jpt.

Vajadus kirjandusliku algallika järele tekis üheaegselt filmi kui vaatamängu sünniga selle algaastatest peale. Püüd edasi anda selle tehnikaima — kinematograafia — kaudu tõsisemaid ja sügavamaid lugusid sundiski režissööre pöörduma kirjanduse poole. Ekraniseering kujunes tavaliseks nähtuseks originaalstsenaariumi, spetsiaalselt filmi tegeviseks kirjutatu kõrval.

Üks filmikunsti rajajaid, prantslane Georges Méliès ekraniseeris juba eelmise sajandi lõpul muinasjutte ja muud kirjandust («Faust ja Margarethe», «Tuhkatriinu», «Punamütsike», «Sinihabe») ning selle sajandi alguses tegi Méliès Jules Verne'i teose järgi ühe oma parema satiirilis-fantastilise filmi «Reis kuule». Méliès instseneeris ka esimesena ekraanil ajaloolisi sündmusi, nagu «Dreyfusi protsess» ja «Edward VII kroonimine».

Tõelise kirjanduse kasutamine aga seadis lati kõrgemale kõikide nende jaoks, kes tahtsid spetsiaalselt filmi tarbeks kirjutada, st luua originaalstsenaariumi. Seepärast ka kõige varasemad stsenaariumid, ehkki neis puudub kirjanduslik täius (õigemini ei saanudki neid ju veel kirjanduseks pidada), sisaldasid endas ometi kõike filmimiseks vajalikku. Ka kõige primitiivsemates lugudes, mis kujutasid endast põhiliselt vaid võteteobjektide nimetusi ja järjekorda, kajastus mingil määral tegelikkus ja autori suhe sellesse.

Ligi 100 aastat on ühe kunsti jaoks ääretult lühike aeg ja ometigi on filmistsenaarium selle aja jooksul läbi teinud peaaegu samad arengustaadiumid, mis näidend mitme sajandi vältel. (Võrdlusega pole mõeldud selle protsessi identsusust, vaid kirjanduse, teatri ja kinematograafia üldjooni.)

Ka näidend ei olnud otsekohe iseseisev täisväärtuslik kirjandusteos nagu tänapäeval. Pikki aastaid peeti näidendit mingiks peaaegu et «saladokumendiks», mida tundis ainult üks teatritrupp ja mis oli vajalik ainult sellele trupile. Rollid olid kirja pandud tihti vaid aimamisi, väga üldistes joontes

ja näitlejad said neist ettekujutuse alles proovides, lavastaja jutustuse ja juhendamise põhjal. Tavaliselt kirjutab autor näidendi ühe kindla teatri või trupi tarbeks ja see suri koos lavastusega. Näidendi eluiga sõltus lavastuse menust. Isegi dialoog oli taolistes näidendites tinglik ning muudeti mõnikord osatäitjate soovil. Autoriteks olid enamasti lavastajad ise, mõnikord ka näitlejad, kes said sulemeesteks tihti vastu enda tahtmist, sest repertuaaripöud on valitsenud kõikidel aegadel.

Õeldu kehtib mõnes mõttes ka filmistse-naariumi kohta. Täiesti tavaliseks peeti, et võtteplatsile tulles näitleja ei teadnudki, keda või mida ta mängima peab.

Ent aegade jooksul on välja kujunenud tõelised kirjanikest dramaturgid (draama-kirjanikud), kelle teoste mängimine on and-nud teatritele oma näo ning näitlejatele võimaluse suureks kasvada ja publikul haritu-maks saada. Saab ikka ja alati on midagi väga olulist vaatajatele öelda Molièril, Sha-kespeare'il, Tšehhovil, Ibsenil, Strindbergil, Tammsaarel, Ostrovskil jpt, kelle loomingu kaudu üks või teine loovkollektiiv oma ande-suurst provile paneb.

Filmidramaturgia ajalugu on seni suhteli-selt vähe uuritud. Filmistse-naarium on jäetud kirjanduse ja filmiteaduse vahemaale.

Teatriaialugu käsitledes või mõnda konk-reetselt lavastust retsenseerides peatatakse es-malt näidendil endal. Filmi puhul mainitakse küll stsenaaristi koos teiste nimedega režis-sööri kõrval, aga stsenaariumi enamikel juhtudel ei analüüsita (ehkki tegemist on originaalstsenaariumiga). Mitte et kriitik ei võiks sellega filmistuudios tutvuda, vaid stsenaarium ei ole kujunenud filmile kui kinematograafiateosele esteetilise hinnangu andmise aluseks. Aluseks on režissööri interpretatsiooni kirjanduslikust stsenaariumist. Nii määrabki režissööri talent stse-naariumi esteetilise hinnangu, nivelleerides kirjanduslikku alget, jättes ta ilma iseseisvast väärtusest. Me ei saa teada, mida konkreetselt üks või teine kirjanik või stsenaarist on filmikunsti arengu heaks teinud.

Jõuame tagasi selle juurde, et filmistse-naarium on ikkagi midagi poolfabrikaadi taolist. Võib tekkida küsimus, kuidas on seda üldse võimalik (režissööri nõudmisi ette ai-mata püüdes) kirjutada.

Et asja kogu keerukus pisutki selgemaks saaks, räägime siinkohal eriala tundmisest, professionaaliks saamisest. Inimene, kes on saanud filmistse-naaristi diplomi erialases kõrg-koolis, oskab näha ja mõelda sama filmi-päraselt nagu režissööri.

On enesestmõistetav, et keegi ei saa kellestki teha ei kirjanikku ega filmidrama-turgi, kui inimesel selleks eeldusi pole. Kui eeldused on olemas (seda peab tõestama eri-alaeksam sisseastumisel), siis on lootust, et nende õppeaastate jooksul saab inimeses kasvatada filmitunnetust, kujundlikku visu-aalsust, filmilikku mõtlemist, tähelepanu-

võimet, suhtlemisoskust jpm. Õpetamine algab etüüdi kirjutamisest, mis on umbes 5—8 lk pikad. Piltlikult öeldes on see üks terviklik filmiepisood, mis koosneb üksikutest filmi-kaadritest. (Filmikaadrist kui mõistest tuleb pikemalt juttu režii- ja operaatoritöö pea-tükis.) Mida see tähendab? Seda, et episoodis sees võib tegevus ja kõik seal sündiv olla väga paindlik. Tegevust võib kujutada kaad-rite vaheldumise tõttu eri paikades, isegi eri aegadel jne. Algul kirjutatakse episoodi ilma dialoogita (justkui tummfilmis, ainult et ilma tiitriteta), et õpitaks võimalikult palju pildi vahendusel ära ütlemata. Tähtis on, et pilt «räägiks». Seejärel tulevad etüüdid dialoogi-dega, aga ikka nii, et sõna poleks välja kistud, ei jääks omaette, ei oleks tühi ega ilutsev, pealesuruv, pilti tappev, vaid avaks tegelaskuju, edastaks tema mõtteid.

Teisel semestril tulevad novellid (lühifilmi stsenaariumid), esialgu jälle ilma tekstita, dialoogideta. Need peavad olema head filmi-kirjutised, et pildi vahendusel kõik ära öelda. 2. kursusel jätkub novellide kirjutamine, kuid siis juba dialoogide ning muude vajaminevate tekstidega. Paralleelselt novellide kirjuta-misega tuleb teha reportaaže, portreesid jm, see on ettevalmistus dokumentalistikasse. Ei puudu ka multifilmide stsenaariumid, sest tulevane stsenaarist peab saama mitmekülgse ettevalmistuse.

Lisaks praktilisele «kirjutamistöole» loe-takse filmiteooria- ja ajalookursust, nii Lääne kui nõukogude oma. Vaadatakse läbi maailma filmiparemi, analüüsitakse ja õpitakse ka sellest filmispetsiifikat.

Et tulevane stsenaarist teaks, mida on või-malik filmida, mida mitte, peab ta selgeks õppima ka operaatoritöö algtõed (muidugi mitte nii põhjalikult, nagu seda teevad tulevased operaatorid) ja andma arvestuse.

3. kursusel ekraniseeritakse üks kirjandus-teos, st tuleb kirjutada stsenaarium juba olemasoleva novelli või romaani põhjal. See on raske ülesanne, sest seniajani ei tea keegi, missugune peab olema hea kirjandusteose ekraniseering.

3. kursusel õpivad tulevased stsenaaristid ka filmirežiid, saades vajaliku ettekujutuse filmimontaažist, montaažiliikidest, põhi-mõtetest jpm. (Seepärast pole sugugi erandlik nähtus, et mõned stsenaaristid on hakanud ka ise oma stsenaariumide režissöörideks. Ehkki vastupidiseid näiteid tuleks rohkem, s.o režissöörid kirjutavad ise endile stse-naariume.)

Õppeprogrammi mahub ka lühikursus filmi helindamisest, helioperaatori, helilooja ning kunstniku tööst. Lisaks õpitakse kunsti-, kirjandus- ja teatriaialugu ning ühiskonna-teadusi.

4. kursusel valmib esimene täispikk mängufilmi originaalstsenaarium. Selle kirju-tamine annab stsenaaristile vaba fantaasia-lennu. Filmitehnika annab autorile võimaluse viia filmitegevust ühest kohast teise nii palju, kui seda nõuab teose ülesehitus. Ta võib kujutada tegevust väga mastaapselt ja samas üksikasjadeni laskudes. Kord laiendatult, kord kokkusurutult. See on võimalik seetõttu, et aeg, mis vaataja filmi vaadates kulutab, ei ole astronoomiline, vaid ekraaniaeg. Tegevus on kondenseeritud, pingestatud, olenemata sellest, kas aeg, millest filmis on jutt, vältab 3 või 13 aastat või ainult 3 päeva. On tehtud ka reaalse astronoomilise ajaga kattuvaid filme. Nii et ka selles suhtes on stsenaaristil vaba valik.

Kust film alguse saab, on võimatu kirjel-dada, sest sageli ei oska seda stsenaarist isegi öelda. Alguse võib saada mõnest juhuslikult

õeldud või kuulnud sõnast, pilgust, esemest, mõõduvast inimesest, vihmasajust, küünla-leegist, vahusest merest, hea muusika kuulamisest, huvitava maali nägemisest. Kui mõte on tulnud, sünniks tõuke saanud, siis sünnib teos igäühel isemoodi. Kõrgkoolis õpetatakse, et stsenaarist peab esmalt kirja panema libreto (u 15—20 lk), mis sisaldab: 1) põhikonflikti olemuse, 2) põhilised tegelased, 3) tähtsamad sündmused, 4) inimestevahelised suhted ja sidemed, 5) nende inimeste seos sündmustes, mis omakorda annab võimaluse paremini mõista tulevase stsenaariumi ideed ja kunstilist suunitlust.

Taalise libreto kirjapanek soodustab stsenaariumi kirjutamist, kuid pole siiski ilmingimata vajalik. Tavaliselt avaneb kirjutamisel kõik iseenesest. Igal kirjutaval inimesel on oma lähenemine. Lisaks tingib lähenemise uus aine, mida stsenaarist uurib ja vahendab. Mõnel sünnivad esmalt tegelaskujud, nende karakterid, teisel ajastu, keskkond jne.

Kui autor on väga nimekas, võib ta mõnikord esitada filmistuudiale ainult libreto, et sõlmida tulevaseks tööks leping. Nimetu stsenaarist peab esitama valmis kirjandusliku stsenaariumi pikkusega 60—80 lk, kui tege- mist on pooleteise tunni pikkuse filmiga.

Nii pikad on tavaliselt ka diplomistse- naariumid, mis kirjutatakse ja esitatakse 5. kursusel. Ideaalvariandis peaksid nad pärast kaitsmist ka ekraanile jõudma, saama filmiks, kuid seda ei juhtu eriti tihti, sest stsenaaristil on väga raske leida endale režissööri, mõtte- kaaslast, kes midagi ka stsenaaristi poolt kirjutatust alles jätkaks. Seega jäävad stse- naariumid sageli kolletama kas toimetuse- või kodulaekasse.

Filmistseenaarium ehk käsikiri peaks olema tulevase filmi sisu kirjanduslik väljendus kõige selle juurde kuuluvaga, mille läbi tahab autor sisu avada. Kirjandusliku stse- naariumi kirjutamisel arvestatakse filmi- kunsti seaduspärasusi, mis võimaldavad re- žissööril endale ette kujutada konkreetseid stseene, tegevuskohti, kangelaste käitumist, nende karaktereid jm. Stsenaarium võib olla algupärane, s.o originaalstsenaarium, millel on iseseisev kirjanduslik tähendus, või kir- jandusteose (romaan, novell, jutustus, näi- dend) ekraniseering.

Ja ikkagi jääb stsenaarium ainult filmi saamisloo algmaterjaliks ja režissöör koos kogu filmitrupiga teeb sellest niisuguse ek- raaniteose, mida vaataja lõpuks näeb.



KOOLIEELNE KASVATUS

Logopeedid uuest lasteaedade programmist

TIINA MULD,
Haapsalu 2. lastepäevakodu logopeed
MARGIT TAMM,
Pärnu 21. lastepäevakodu logopeed

25. mail 1988. a toimus vabariiklik kooli- eelsete lasteasutuste logopeedide ainekomis- joni koosolek, kus oli arutusel 1987. a ilmunud Eesti NSV Haridusministeeriumi programmi «Koolieelsest kasvatuses laste- asutuses» sobivus koolieelsete lasteasutuste erirühmades. Juba teist aastakümnet tööta- vate erirühmade jaoks puuduvad senini prog- rammid, mis lähtuksid kõne arendamisel eesti keele iseärasustest. See piirab ka NSVL Haridusministeeriumi välja antud koolieelse- tele erirühmadele mõeldud programmide kasutamist (4).

Et enamikul kõnehälvikutest tuleb edaspidi õppida üldkoolis, peavad nad kooliküpsuse saavutama võrdselt eakaaslastega. Kuidas ületada kõnehälbed ja samaaegselt omandada lasteaia programmi nõuded? Erinevad puuded eeldavad siin erisugust korrektsiooni.

Kogelejate rühmas on tegemist üldjuhul normaalse intellektiga lastega, kellel on närvi- süsteemi talitlushälbeid. Logoneuroos eeldab mõistvat ja säästvat suhtumist. Töötades uue programmi järgi tekkis kogelejatega eetilisi probleeme. Sallivat suhtumist endast erine- vatesse tuleks kasvatada kõikides lastes. Sellega haakub ka suhtumine vanuritesse. Sageli elavad lapsed vanavanematest eraldi.

Ei teadvustata vanaisa-vanaema tähtsust ja kohta oma elus, ei teata, et vanaema on ema või isa ema, ei osata ega taheta neile rõõmu valmistada, vanu abistada. Vanavanemad on hoopis need, kes vajadusel appi tulevad. Või näiteks mis on elu, surm? Mida teha, et viimane ei jõuaks lapse teadvusse hirmuna? Selle asemel, et rääkida 4aastasele, mis on surm, lein ja matus, räägime me talle, et Moskvas on Lenini mausoleum (vt lk 99). Programmis on kiretult fikseeritud alajaotused elus- ja eluta loodusest, kuid seda, et elu väärleb austust, et hellus ja headus ei ole häbiväärne, ei loe kusagilt välja. Tuleb täielikult nõustuda Imbi Muheli seisukohtadega kodu ja kodumaa käsitlemise kohta (2). Kodumaa on koht, kus kasvasid suureks isa ja ema, ka vanaisa ja vanaema. Minevik lõpeb lapsel tavaliselt eilse või äärmisel juhul eelmise suvega. Elu järjepidevus ei seisne ainult aastaegade vaheldumises. E. Niidu pala «Kui mamma väike oli» raamatust «Triinu ja Taavi lood» on heaks näiteks, kuidas last ajaloo juurde aidata.

Tähtpäevi on meil palju, kuid võrd on aga nende pidude sisu lastele mõistetav? 3—4 aastastele piisaks täiesti näärdest ja emadepäevast. 5—6aastastele võiks lisada sügispeo oktoobris ja kevadpeo mais. Eriti tähtis on vähendada nii kogeleva emotsionaalset koorumust, kuna iga pidu nõuab hiljem mõnenädalast vaikimisrežiimi, mis omakorda raskendab programmimaterjali läbivõtmist.

Temaatika on kasutatav teatavate ümbertõstmistega kvartalite lõikes, kuna jutustamiseni jõutakse enamikuga lastest alles 3. kvartalis.

Palju on liigseid detaile riiklike tähtpäevade ja ühiskondlik-poliitiliste teadmiste alajaotustes. Riigivappide ja -hümnide korral võiks veidi rääkida ka halbadest asjadest meie ümber, kas või näiteks reostunud loodusest, varastamisest ja muust taunitavast.

Probleemiks on lastekirjanduse kättesaadavus. Programmis nimetatud palade ja luuletuste leidmist lihtsustaks tunduvalt «Laste sõna» tüüpi kogumik, kus kirjandus lähtuks programmis antud temaatikast ning võimaldaks valikut. Patuks ei tohiks pidada ka programmiväliste palade sissetoomist asendusmaterjalina.

Häälikuõpetuse osas pole 3—4a lastel veel vaja harjutusi võõrhäälikute õigeks hääldamiseks. See jäägu 5aastastele. Tähelepanu tuleb keskendada emakeele häälikutele. Häälikuanalüüsis säilib vajadus näitlikustamise järele kas noopide, koputamise või millegi muu näol vähemalt kvalitatiivses foneemianalüüsis. Sõnad lihtsalt ei jagune

lastel häälikuteks ilma visuaalse abita.

Töös alakõnega 4a lastega pöörati süvendatud tähelepanu programmiosadele, mis käsitlevad grammatikat, sõnavara ja sidusa kõne arendamist. Kui tutvuda 4a laste programminõuetega, selgub, et nelja kvartali jooksul tuleb käsitleda rohkem kui 30 teemat, mis hõlmavad ligikaudu 130 üksikmõistet, 17 üldmõistet, üle 40 omadussõna, üle 50 tegusõna ja rohkem kui 25 määrsõna. Väga paljud nendest sõnadest puuduvad alakõnega laste sõnavarast (näiteks putukate, koduloomade poegade nimetused jne). Sellepärast ei suhtutud siin programmi nõuetesse kui omandamise miinimumi, vaid kui maksimumi ja pakutud sõnadest tehti valik. Nimetatud sõnavaraga töötati tõsiselt, tagamaks selle omandamist. Tuli jõuda antud materjali kasutamiseni laste aktiivses kõnes. Sõnade valikul lähtuti järgmistest nõuetest:

et midagi sõnaga tähistada, peab olema kujutlus;

omadus- ja tegusõnade puhul on üldistatuse aste kõrgem ning nende omandamiseks peab toimuma paljude juhuslike tunnuste varieerumine;

sõna saab siis kasutada, kui osatakse teda teistega ühendada;

mida rohkem sõnu, seda täpsemad on nende tähendused.

Tuli silmas pidada, et uurimuste järgi koosneb 4a lapse sõnavara 600—2350 sõnast, neist ligikaudu 50% on nimisõnad, 25—30% tegusõnad, 10—12% omadussõnad ja 5—6% määrsõnad. Eelnevast lähtudes ei tegeldud näiteks sõnadega ateljee, tribüün, riigijuht, räitsakad, saak, ohtlik, selgelt jt. Püüti ühe teema alla kuuluvat sõnavara jagada mitmel aastal õpitavaks.

Kõne arendamise põhiülesandeid 4aastaste rühmas on programmi järgi keerulisemate grammatiliste kategooriate (umbisikuline tegumood, tingiv kõneviis) praktiline kasutamine; sõnade moodustamine liidete abil. Alakõnega laste puhul tuleb sageli alustada hoopis lihtlausete mudelite andmisest. Lapsel peavad olema kujutluspildid, mis muutuvad lauseskeemideks. Tal tuleb leida sõnad ja sõnavormid ning need ühendada, selleks on vaja lausemudelit. Eesti keele lihtlauset tüübid on andnud H. Rätsep (3). K. Karlep rõhutab, et kõne arendamise seisukohalt on tähtsaim lause. Süntaksi ja morfoloogia kategooriaid omandatakse seotult, süntaktilisel alusel (1). Ta soovib leida tegusõnadele, mida tahame lapse kõnesse viia, mall ning haarata ka teised selle malli alla kuuluvad tegusõnad, näiteks liikumist väljendavad verbid. Ühe malli alla kuuluvatel tegusõnadel on

samalaadsed laiendid, sest tegusõna määrab, mitu sõna peab lauses olema, samuti nende vormi ja vormiklassi, s.t tekib üldistatud situatsioon. Sõnavara tuleb anda sarjadena ja jälgida, et sõnad oleksid ühesuguse muutumisega (nt vati, räti, koti). Niiugune harjutamine näitab, missugused sõnad leksi-kaalselt sobivad ja tingib sõnavormide valiku. Laps peab mõistma, et sõnal, sõnalõpul ja sõnade järjekorral on tähenduse seisukohalt kindel roll. Ei tohi unustada, et grammatiliste kategooriate mõistmine ja kasutamine eeldab tegevust, mis nõuab neid vorme.

Sidusa kõne arendamiseks 3—5a lastel pakub programm 25 erinevat võtet. Missuguses järjekorras neid kasutada, on jätetud delikaatselt igauhe otsustada. Meie alustasime sellest, et laps saadab oma tegevust kõnega ja loodame jõuda loovjutustamiseni.

Kahju, et programmiga ei kaasne metoodilist juhendit, mis mõnegi segase koha selgemaks teeks ja väldiks jalgratta leiutamist iga pedagoogi isikliku metoodika näol. Juhend ei peaks olema dikteeriv. Kena, kui see pakuku alternatiivseid võimalusi ja paindlikku lähenemist.

Tööd raskendab normkõne iseloomustuse puudumine, mis lähtuks lapse vanusest. Sellest tulenevalt on praegused nõuded kõne arendamiseks uurimustega põhjendamata. Miinimumprogrammiks ei riski uut programmi küll hästi nimetada.

Leiame, et uus programm sobib abivahendiks erirühmade töös. Selle kasutamisel peab lähtuma korrektsioonitöö vajadustest.

Logopeedil tuleb kindlasti aluseks võtta kõne uurimise käigus selgunud lapse kõne tegelik tase, mitte vanusele vastavad programminõuded.

Kirjandus

1. Karlep K., Vihm E. Emakeele õpetamine abikooli I klassis. Tallinn, ENSV HM, 1985.
2. Muhel I. Hingerikkuse nimel, — Nõukogude Naine, 1988, nr 5.
3. Rätsep H. Eesti keele lihtlausete tüübid. Tallinn, Valgus, 1978.
4. Программы для специальных дошкольных учреждений. Мин. прос. СССР. М., Просвещение, 1983.



KOOLIMUUSIKA NR. 1

Nii arvasid muusikaõpetajad

Muusikaõpetuse hetkeseisu tulid toimetusse arutama Tallinna 21. keskkooli vanemõpetaja LYDIA RAHULA, Tallinna 2. keskkooli muusikaõpetaja EVE KARP, Tallinna 37. keskkooli muusikaõpetaja KULLA AAVIK ja Kuusalu keskkooli muusikaõpetaja, Eesti NSV teeneline õpetaja TAAVI ESKO.

MUUSIKAÕPETUSE EESMÄRK?

EVE KARP: Arvan, et kõige tähtsam on õpilasi panna muusikat armastama, emotsionaalselt tunnetama.

LYDIA RAHULA: See on õpilastest näha, kas oled tunnis oma eesmärgi saavutanud. Väikesi saab väga kergesti innustada, nende silmad särava panna, vahetu ja siira kaasaelamiseni jõuda.

KULLA AAVIK: Ka mõni keskkooliklass võib lausa rõõmu teha, kui näed, et see, mida taotlesid, on nendeni jõudnud.

KAS PRAEGUNE PROGRAMM SOODUSTAB EESMÄRGITAOLUSI?

K. A.: Programm on liialt pingeline, ühe nädalatunniga ei saa seda realiseerida. Seepärast oleme sunnitud tegema oma, tegelikult täidetava programmi. Keskastmes on meil muusika süvaklassid, aga vanemas osas need puuduvad.

L. R.: Palju oleneb sellest, kuidas algõpetuses on õpilased ette valmistatud. Hiljem otsast alustada on juba hilja.

E. K.: Kõik oleneb klassist ja koolist, kas õpilased on õpetaja käes algusest lõpuni või mitte. Meil 2. keskkoolis tulevad vanema astme õpilased enamasti uued. See tähendabki otsast alustamist. Nii vajaneb teha oma programm, mis neile jõukohane. Kuid ka programmides ettenähtud laulvalik peab olema vaba. Määratud 5 laulu on paljud sellised, et neid küll õpetada



TAAVI
ESKO



KULLA AAVIK

ja õppida enam ei taha. Milleks üldse kohustuslik repertuaar? Praegu meeldivad noortele isamaalaulud, meie eesti laulud, rahvalaulud, lastelaulud...

L. R.: Lisaksin veel teiste rahvaste laulud, koraalid, jõululaulud, kõik ilusad ja meloodilised. Me vajame rohkem ilusaid laule. Neid peaks leidma paljudest kogumikest, Eespere, Hindpere, Kõrgemäe jpt loomingust.

E. K.: Laul, mis peab silmas ainult astmete õpetust, on sel eesmärgil konstrueeritud, kaotab muusika mõttes. Kui me siis laulame viisi astmenimedega, pole ju sõnadel tähendust. See aga pole enam laul. Ühe nädalatunniga kõike — teooriat, muusikaajalugu õppida ja ka laulda — ei jõua. Tavaklassides on viisipidamatuid, nendele kujunevad solfedžotunnid piinaks. Solfedžo võiks jääda süvaklassidesse, kooritöösse, kus see on asendamatu, väga tõhus laulu õppimise vahend.

L. R. : Muusikateooria õppimine ei tohi viia selleni, et lapsed hakkavad muusikat vihkama.

E. K.: Muusikaajalugu praegusel kujul ei rahulda. Niiviisi seda õpetada ei saa, proportsioonid on valed, vähe on eesti muusikat. Paljudest muusikutest on mööda mindud. Õpik on vananenud, ebahuvitav,

osad antud ebaühtlase põhjalikkusega. Nüüdismuusika kohta eriti midagi ei saa. Ka vanem muusika on tume maa. Vaja oleks teadmisi idamaa muusikast.

K. A.: Kahju, et konservatooriumi ajal ei mõelnud sellele, kui väga me praegu vajaksime Leo Normeti loenguid nüüdismuusikast. Nüüd on materjali palju raskem hankida.

ÕPPEKIRJANDUS? ABIVAHENDID?

L. R.: Keskkooli laulikud nagu muusikaajaloo õpikki on vananenud, 8. klassile puudub hoopis. Laulud vajaksid neis vahetamist. Kuni 9. klassini võiks laulik olla õpik koos elementaarsete teoreetiliste teadmistega. Aga väga oleks vaja koolilaulikut, kus on koos kõik laulud lastelauludest noorte- ja üldlevinud laulude, rahvalaule, tavandilaule, laulumänge — 1-kuni 4häälsed, mida õpetaja vastavalt klassi ja kooli tasemele valida saab. Neid peaks olema väga palju koos, et jääks valikuvõimalus, aga mitte äraõppimise kohustus. Sellised paksud laulikud, nimetada võiks neid ka laulupiiblik, asuksid lauluklassis. Aga vabamüügilt ostaks selle endalegi. Näen, millise rõõmuga vanemad õpilased vahel lastelaule laulavad. T. E.: Laulupiibel on tõepoolest tore mõte.



LYDIA
RAHULA



EVE KARP

See oleks nagu rahvatantsukogumik, kus kõik paremik koos. Seal võiksid olla eesti autorite lood, rahvalaulud ja laulumängud. Rõhu peaks asetama kohalikele rahvalauludele.

E. K.: Repertuaari otsimine on kohutav vaev, rääkimata selle paljundamisest. Nii-sugune lisatöö on õpetaja eralõbu — tasuta ja aeganõudev.

L. R.: Ameerikas võib õpetaja kohe poest tellida endale noote paljundatult soovitud eksemplarides. Meil selline võimalus puudub. Miks üldse peab õpetaja repertuaari otsimise ja paljundamisega tegelema? Kas see ikka on tema töö?

T. E.: Ka muusikassetid ja video on meil muinasjutt. Mul on nõaaegne grammofoon ja ragisev plaat, millega muusikat tutvustan.

E. K.: VÕTi paljundatud lintidel on muusikaliteratuuri igaühel natuke, kuid õpetajal peaks jääma valik, kas ta tahab tervikteost või mingit osa tutvustada. Seepärast peaksid olema kassetid ja plaate muusika suurkujude loomingust, vanemast ja ka idamaade muusikast.

T. E.: Vaja oleks ka instrumentariumi. Missuguse toreda orkestri saaks! Iga laps tahab pulki lüüa. Kergesti jõuab niiviisi rütmi tunnetamiseni.

L. R.: Nii peaks olema, et pillid asuvad laudadel ja neid võib tunnis vajadusel mängida. Aga et ruumi kasutavad kõik teisedki, peab need laudadelt ära koristama, kappidesse peitma, tunni algul jälle välja otsima. Missugune ajakul!

E. K.: Otsin uue kontrabassi, aga pole kohta, kuhu panna. Mis mõtet on pillil, mis pannakse kuhugi kuhja, kust pärast enam üles ei leia või nad lähevad lihtsalt katki.

K. A.: Minu klass on niisugune, kuhu kedagi sisse lasta ei tohiks. See, et naisterahvas peab ise ruume remontima, on küll anekdoot.

METOODIKA

T. E.: Tunnid on nüüd 40 minutit, tege-likku tööd jääb 35. Kui see veel osadeks lahterdada (teooria, häälekujunduslik töö, uue laulu õppimine, vana kordamine, muusika kuulamine, muusikaajalugu), siis ei jää aega enam millekski.

E. K.: Kui klassil on laulutuju, võib minu arvates kaks nädalat laulda, mitte teha 2 minutit seda ja teist. See on laste pealt näha, mis momendil teha tuleb. Range reglementeeritus ainult ahistab. Aega on ju liiga vähe, et kõike jõuda, liiatigi jääb tunde pühade puhul ära.

K. A.: Laulutund on sageli viimane, mis pingeliseks tööks enam ei sobigi.

E. K.: Olen loobunud õpilaste hindamisest igas tunnis. Trimestri lõpul teeme arvestuse ja pean ütlema, et õpilaste teadmised küll ei ole halvenenud. Mida annab üks

juhuslik «2» õpilasele peale alavääris-tamise? Koolis oli küll juhtkonnaga selle ümber mõttevahetus, aga õpilased tulid abiks ja õppenõukogus saavutasime komp-romissi.

K. A.: Nii vähesete tundidega on raske hindeid saada. Muusikaajaloos peaksin küsima 15 õpilast tunnis, et trimestris neile kolme hinnet saada.

T. E.: Mina teen teste ja tunnikontrolle, suuliselt ei küsi, küll aga vestleme.

K. A.: Keskastmes ja süvaklassides peaks siiski hindamine jääma. Neile on see stiimul.

T. E.: Väga oluline on hääleseade. Paljud õpetajad ei oska seda isegi. Kust nad peaksidki seda oskama, kui neile pole õpetatud. Mina olen saanud hääleseadet kooris — «Olevises» lauldes. Aga kust võtavad teadmised need, kel sellised võima-lused puuduvad? Küll on kahju, et Ester Lepa meile konservatooriumis hääleseadet ei õpetanud. Keerulised on hingamis-probleemid. Onneks hakkab forsseeritud toon lastelaulus kaduma.

E. K.: Minu õpilasi laulab «Ellerheinas» ja mujal. Olen mõndagi oma õpilastelt õppinud. Aga harimist vajab ka õpetaja. Omaegne konservatoorium oli küllaltki koolikauge.

K. A.: Praegu tundub olukord parem.

L. R.: H. Kaljuste tegi 21. keskkoolis väga palju tööd ja sai praktilistest võimalus-est täieliku pildi. Kogutud andmeid kasutab ta metoodikaloengutes. On väga tähtis, et sellised spetsialistid üldhari-duskoolis töötavad. Siis saavad ka teo-ria ja praktika kokku.

ORKESTRID, KOORID

T. E.: Kahte võrdset tasemel ei saa. Kui on väga hea koor, siis orkestrit teha enam ei jõua. Ka ei piisa ettevalmistusest konservatooriumis. Kuusalu keskkoolis on erandolukord — puhkpilliorkestrit juhib naisterahvas — Mare Russak, vist ainus Eestis. Koorid on minu käes.

E. K.: Poisid on väga huvitatud, tahaksid orkestrit teha, aga asi takerdub väikese tasu taha. Ükski hea spetsialist ei tule ilma rahata nii suurt tööd tegema. Koor isegi on juba elutöö. Ma ei suuda endas mitut asja läbi mõelda, ideid genereerida, repertuaari otsida ja muude takistustega võidelda.

L. R.: Kooriga on töömaht tohutu. Mul on klasside viisi lapsi korraga koos, aga näiteks vene keele õpetaja tunnis jaotuvad õpilased kahte, võorkeletunnis kolme rüh-ma. Mina pean massiga töötama.

K. A.: Sageli koolis ei mõisteta muusika-õpetaja töö suurust. Koguni arvatakse, et laulu võib viie minutiga selgeks saa-da. Ilusasti laulva koori tegelikku tööd, mis esinemiste taga on, ei mõisteta.

E. K.: Suhtumist muusikaõpetajasse näitab

ka see, kuidas ta kooriproovideks ruumi saab. Me oleme nõus kokku tulema pühapäeval, õhtuti, millal tahes, aga ruumi ei ole. Täiskooriga on päeval võimatu kokku saada, sest kord on ühed autobaasis ja teised mujal. Aula meil lauluprooviks ei kõlba ja ruumipuudusel toimuvad kehalise kasvatus tunnid isegi treppidel.

K. A.: Meil on kõik kooriliigid olemas: mudilas-, laste-, poiste-, sega- ja kammerkoor. Kõigile neile ruumi leidmiseks peaks õppealajuhataja raaliga töötama. Et töö laabuks, peab terve kool kokku hoidma. Nooremate kooridega pole probleemi, raske on just keskkooliga. Paljud õpilased on hõivatud väljaspoolgi, kes «Ellerheinas» jm.

L. R.: 21. keskkoolis on kooritunnid kõik tunniplaanis. Selle eest peab kooli juhtkonda kiitma. Võiks ehk nuriseda esimese tunni pärast, aga lastekoor laulab siis pisut vaiksemalt. On ka viimane tund. Aga mõnikord tuleb teha lisatunde, siis tekib vastuolu õpetajatega. Tihti kasutatakse demagoogilist võtet, kui õpilasel veerandihinne hädaohus. Aineõpetaja määrab järeleaitamise talle sobival ajal. Ütleb: «Ise tead, kuhu lähed, kas laulma või järeleaitamisele.» Muidugi valib õpilane hinnet päästva lahenduse, seda isegi koorilaulu tunni ajal. Teised õpetajad ei arvesta muusikaõpetaja vaeva.

E. K.: Sageli ei mõista kolleegid, mida tähendab kontserdiks valmistumine. Meie kool annab oma laste-, poiste- (õpetaja Kersti Lenter) ja segakooriga (minu õpetada) igal aastal kontserdi, kõigest hoolimata. Kui olin õpilastega laululaagris, arvati, et olen puhkusel. Tegelik tööpäev seal on 24 tundi pikk.

KUST SAAB ÕPETAJA ENESELE?

E. K.: Väga oleks vaja õpetajat harivat kooli, sest täienduskoolitus praegusel kujul ei rahulda. Vigalasse pääsevad siiski vähesed. Me ei tea midagi Pärdi ja Tubina hilisemast loomingust, muusikaelust raja taga jm.

T. E.: Rahvamuusikast teame vähe, kuidas regivärssi õigesti esitada. Kasulikku võiksid meile õpetada Igor Tõnurist, Ingrid Rüütel, Mikk Sarv jt.

E. K.: Viimasel ajal tunnen, et mind väsitab lärm, varem midagi sellist ei tundnud.

T. E.: Kus saaks muusikaõpetaja taastuda? Kas tuleks luua muusikaõpetajate selts või koolist ära tulla, kui psüühika enam pinget ei talu? Aga muusikaõpetaja vajab küll rohkem mõistmist, paremat kooli ainebaasi ja kõrgemat palka. Ega kõik kategooriakooridki lisatasu saa. Minule maksab palgalisa kolhoos, muidu küll ära ei elaks. Majandusest algab kõik.

Jutuajamise pani kirja
MAIMO KALMET

PUHKVEERUD

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

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

«Õige,» ütles Pets ja tegi imestunud näo, et näe, kui targad lapsed selles klassis on. Kui ka see rida oli korda pandud, võttis Peetmann uue teema üles:

«Ja nüüd võtke kõik selle õppepäeva tarbed lauale.»

Algas õudne laudade, toolide ja kottide kolin, nagu alati siis, kui miski ei meeldinud. Oli päris huvitav vaadata, mis kõik kottidest lagedale ilmus. Kitsepoisil oli kaasas vene elektronmäng «Nu pagadii», kus hunt kanamune jahib. Seda polnud ta kellelegi isegi näidanud, et viimafi hakkavad teised ka tahtma. Tursa peitis kiiruga õngekomplekte pintsaku alla. Aga Vasikas tiris kotist tohtu suure šampoonipudeli välja ja vahitis seda üliras hämmelduses. Kristjan ja Paul laenasid endile ka kähku paar vihikut ja raamatut laua peale. Vähemalt ei hakka Petsile kohe silma, et neil midagi kaasas pole. Kui kõik olid oma kraami lõpuks lauale välja ladunud, kuulutas Peetmann:

«Ja nüüd ma räägin teile natuke poliitika-probleemidest ja pärast seda teeme, mida ma tehan.»

Selle peale käis klassis kerge kahin, kuid Pets ei lasknud ennast segada ja tähendas:

«Mulle meeldib, kui mind tähelepanelikult kuulatakse.»

Ja siis ta alustas:

«Kui sellest küljest võtta, mis laste heaks on tehtud, siis on meie riik küll väga helde. Aga lapsed ei ole selles suhtes sugugi hoidlikud. Ma ütleksin isegi mitte kokkuhoidlikud, vaid mittehoidlikud.»

Selle peale sosistas Meeksa:

«See on üks Petsi sügavamaid mõtteid ja paremaid kilde.»

«Igaüks kindlasti teab,» jätkas Pets, «kui palju ta täna toitu järele jättis.»

* Algus NK nr 2, 1988.

Kruubisõda

Tänu «Põuavälgule» polnud täna keegi üldse süüa saanudki. Seejärel võttis Pets Pauli laualt Meeksa ilma paberita kirjandusõpiku, tõstis kõrgele ja pööras igas suunas, et kõik näeksid. Siis puuris ta oma pilgu Paulisse ja ütles läbi-nägelikult:

«Sa mõtled muidugi praegu, et see on kooli õpik, milleks sellele paberit ümber panna.»

«Ei mõtle,» ütles Paul.

«Miks ta sul siis nii määrdunud on?»

«See oli juba enne sihuke.»

«Kui ta oli enne sihuke, siis on sul seda võimalik taastada, et ta käiks veel mitu aastat.»

Meeksa raamat oli tõesti kapsas ja narmendas igast nurgast.

«Kas sa sellepärast teda niimoodi hooldad, et sa tahad näha, millest koosneb kartong?» oletas Peetmann ja jätkas Pauli väljaõpetamist, «vaata, kartong koosneb sellistest pisikestest lahekestest.»

Ja Pets näperdas demonstratiivselt Meeksa raamatu narmendavat nurka. Siis tüdines ta sellest, pani raamatu käest ja võttis vahelduseks Tursa päeviku.

Päevikud olid üldse Petsi hobi. Alles hiljuti oli ta ka Kristjani päeviku vastu huvitunud, et «näe, nüüd on palju ilusam, täitsa nagu roos.»

Tursa päevikule oli jumalast uus soome pildiajakirja paber ümber pandud, kuid äärtest oli seda natuke väheks jäänud. See ei jäänud muidugi Petsile kahe silma vahele, sest kui tema juba kord kellegi ette võttis, siis leidis ta alati puudusi.

«Teie olete vist väga suures majanduslikus kitsikuses,» järeldas Pets Tursa päeviku napivõitu paberi põhjal, kuigi Tursal oli oma maja sauna, välibasseini, aiamaa, põetud muru, garaaži, kasvuhoonete, korvirõnga, kahe koera ja onupoegadega. Kuid siis jättis Pets äkki Tursa päeviku rahule ja andis uue korralduse:

«Ja nüüd vaadake igaüks oma õppetarbed sellise pilguga üle, et mis neil teie arvates viga on. Natukese aja pärast vastate mulle ettekannet teemal «Minu õppevahendid.»»

Kõik kukkusid ülimalt põhjalikkusega oma kraami sorteerima. Sel ajal vaatas Pets klassi ringi ja leidis väikese kriidikilli.

«Kas te nii vaesed olete, et teil tõesti suuremat ei ole,» küsis ta kriiditükki näidates.

«See näitab mitte meie vaesust, vaid kooli vaesust,» pobises Meeksa.

Madli läks õpetaja laua juurde, võttis sahtlist natuke suurema kriiditüki ja andis Peetmannile. Sellega tõmbas Pets poliitikaprobleemidele joone alla ja asus tahvlile matemaatika ülesannet tegema. Selgus, et ta on tulnud Malta asemel mata tundi andma.

Pärast matat tegi Kristjan ikkagi minekut.

Vanas koolis elas kaks lohemadu. Nüüd oligi see talveõõ käes, kus Kristjanil tuli nendega võitlema minna. Talve kohta oli õõ soe ja koolimaja esine paksult rahvast täis. Kuid võitlema pidi Kristjan üksinda.

Koolimajast hõljusid välja lohemad, suur ees ja väike järel. Suurem asus Kristjaniga võitlema, väiksem ässitas tagant. Rahvas omakorda ergutas Kristjanit. Relvadeks olid mõök ja kilekott, mida sai kilbina kasutada. Lohe-madu purskas tuld, mis oli keskmiselt valus. Tasavägine võitlus kestis hulk aega. Kuid siis lõi väiksem ka sekka, müksides peaga. Kristjan oli sunnitud põgenema. Ta silkas oma tavalisest kohast üles kooliaia kodu poole, kuid korteriuks oli lukus ja ema tööl. Kristjan lidus Valdeku bussipeatusse, et number kaheksateistkümnega põgenema pääseda. Juurikapoe juures paistsid löbustuspargi tuled, «Sürpriis» käis ringi ja tuli tahtmine sellega sõitma minna. Ja järsku oli Kristjan koos Tursaga koobastes. Koopad asetse-sid maa all ja olid väga ilusad. Siit lohemad küll enam kätte ei saanud. Seintel särasid kalliskivid. Ühe seina ääres seisis laud, mille peal vedelesid nõõbid. Laua ääres müüs üks tädike mingeid pileteid. Kristjan ja Tursa läksid tädikese mööda ning hulkusid tükki aega koobastes. Kusagil paistis punasest puust uks, millest nad tahtsid sisse minna. Prömmimise peale uks lahti ei läinud. Lõpuks jõudsid nad koobas- test välja ja leidsid ennast järsku ilusal suve- päeval kusagil Kesk-Eestis. Talv, õõ ja nende paksud palitud olid kuhugi kadunud. Läbi puude paistis Ravila vanadekodu. Samas kõrval oli maantee, mille alla voolas ühelt poolt oja, kuid teiselt poolt välja ei tulnud. Saabus punane «Ikarus». Nad hääletasid, buss pidas kinni ja Kristjan ärkas üles.

Vat kui hea, et see oli unes, tuli esimene mõte. Sellele järgnesid teised. Kui palju kell on? Ei tea, kas keegi kodus ka on? Kui ema on kodus, saab mingit head hommikusööki, kui ei, siis peab ise võileiba vaatama. Siis tuli kooli- mõte. Ei tea, kas Tursa eilse kahe eest kodus võtta ka sai? Kas täna on teispäev? Seitse tundi! Ja poole kaheks kolla! Kui nüüd kell üks- teist on, siis küll õpitud ei jõua.

Kõõgis näitas kell kolmveerand kaksteist. Uj- mane olek oli paugupealt kadunud. Kristjan pani kähku kooliriided selga ja formas ilma söömata õppima. Oli kohutavalt palju teha. Matas kirjalikult hunnik ühe muutujaga lineaar- võrratusi. Esta töövihikus alla joonida 28 astme- vahelduslikku sõna. Kirjanduses «Talvine tihane» pähe. Vennas jutustada «Спорт — это пре- красно» esimene osa «Братя Знаменские». Geuras Põhja-Ameerika kliimavõõndid. Tõpas plekk-karbi valmistamise joonis valgele ploki- lehele.



KROONIKA



INGE UNT
pedagoogikadoktor,
TRÜ pedagoogikakateedri professor

fähistas 15. detsembril 1988. a. oma teist juubelit. 37 aasta jooksul on lugupeetud teadlane uurinud õppetöö individualiseerimist, õpilaste aktiveerimist ja iseseisvat tööd tunnis ja kodus, käsitletud probleem- ja programmõpet, fakultatiivainete õpetamist meie vabariigis. Vabariigi ainukene naispedagoogikadoktor on andnud juhtnööre ka õpilaste tundmaõppimiseks ja klassijuhatajatööks. Sisukaid uurimusi on ilmunud õpetajate ettevalmistamise ja selle tõhustamise kohta. Viimastel aastatel on Inge Unt pühendanud palju aega kooliuuendusliikumisele, humanitaarainete ja esteetilise kasvatuses osale meie uueuuevaskoolis.

Inge Undi uurimusi on rakendanud ja edasi arendanud kümned aspirandid ning ÕPUI liikmed, kelle juhendamiseks on ta alati leidnud aega ja andnud asjatundlikku abi. Inge Unt on ÕPUI didaktika probleemgrupi juhendaja, PTUI teadusnõukogu liige, Pedagoogika Akadeemia didaktika probleemgrupi liige.

Edasist energiat tööks pedagoogika keeruliste probleemide lahendamisel

KOGEMUSNÕU

TAAS LÄBIVALGUSTUS- EKRAAN II

APARATUURI KÄSITSEMINE

Komplekti diaprojektor/kileekraan kokkuseadmiseks tuleb alusraam 2 pakkeasendist selliselt välja pöörata, nagu näha joonisel 1, kusjuures raami alusel olevad nihutatavad plast-rõngad 5 toimivad kui tugijalad. Diaprojektori 1 külge kinnitatakse tald 3. Talla kinnitamiseks pööratakse diaprojektori esiotsa all olevad pikendatavad tugijalad veidi välja ja tald 3 lükatakse oma sisselõigetega nende jalgade käepideme 13 alla. Seejärel keeratakse diaprojektori tugijalad lõpuni kinni. Tallaga varustatud diaprojektor paigutatakse raami 2 kaldosale ning fikseeritakse vajalikus asendis tald 3 külgedel olevate kruvide 4 sissekeeramisega. Projektori täpne asukoht leitakse pärast komplekti kokkupanekut, saamaks ekraanil maksimaalsuurusega pilti, see sõltub omakorda projektoris oleva slaidipildi formaadist.

Ekraani paigaldamiseks tuleb ekraan kokku monteerida. Esmalt pööratakse püstasendisse ekraani külgliistud 9 ja nende asend fikseeritakse kruvide 8 ja 8a abil. Seejärel lõdvestatakse ekraanirulli fiksaatorkruvid 6 ja ekraanikile tõmmatakse rullilt maha niipalju, et kile otsas oleva metall-liistu 10 saaks toetada külgliistude ülal otsas olevatele tugitihvtidele 11. Selliselt ülesriputatud ekraanikile tuleb pingule tõmmata, kerides kilet alumisele rullile tagasi. Pingsus fikseeritakse kruvide 6 kinnikeeramiseks.

Ekraani materjaliks on kasutatud ühest küljest matiks tehtud plastkilet — sünteetilist paberit «KONTUR». Kokkumonteeritud ekraanil peab kile mattkulg jääma vaataja poole. Ekraani kokkumonteerimisel ega ka hiljem kasutamisel ei tohi kilele jääda õli-, rasva- ega sõrmjälgi, mis halvendavad tunduvalt pildi nähtavust. Kilet saab osaliselt puhastada 30—50% piiritusealahusega niisutatud tampooniga hõõrudes.

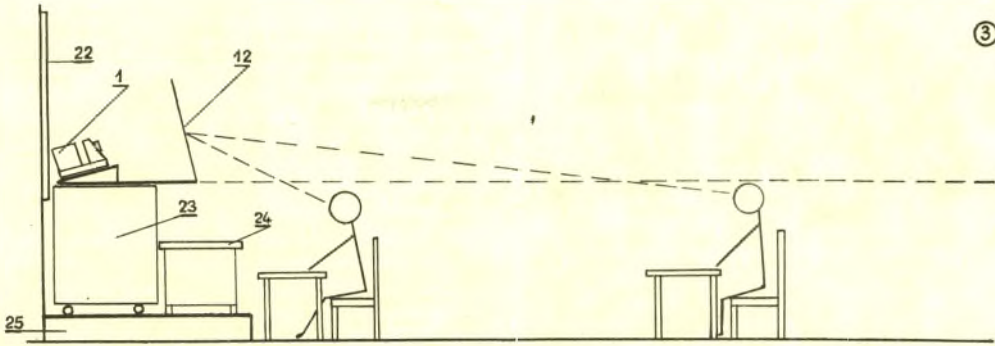
Aparatuur paigaldatakse õpetaja töölaua kõrval paiknevale ratasalusele, mis peaks käsitlemise hõlbustamiseks olema õpetaja vasakul käel. Ratasaluse või abilaua kõrgus ei peaks olema madalam kui 120—125 cm: esiteks on selline kõrgus mugav, teiseks on see oluline sellepärast, et ekraani saab paigutada parajasti nii kõrgele, et pilt on igal õpilasel segamatult jälgitav (joonis 3). Kasutamise ajaks lükatakse ratasalus aparatuuriga vastu klassi otsaseina tahvli juurde. Esimene aken pimendatakse.

Slaidide või diafilmi näitamine diaprojektoriga PDP ei erine varasema diaprojektori DP omast (vt A. VINKEL «Tehniliste õppevahendite käsitlemine», VÕTI rotaprint, 1985, III ptk «Universaalne diaprojektor DP»). On vaid üks oluline erinevus:

■ slaidi või diafilmi algasendiks on kaadri normaalasend, s.o tekst on õigesti loetav, kui demonstraator vaatab slaidi/diafilmi vastu valgust aparatuuri juures, taustaks ekraan, millele on aparaat suunatud (joonis 4a);

■ järgneva vertikaalse pööramisega (joonis 4b) pöörame slaidi/diafilmi teise külje enda poole. Sellise vertikaalpööramisega jääb pilt slaidil «jalad püsti», vasak/parem serv jääb aga pööramata (joonis 4c). Diafilmi puhul jääb filmi algus otsaga allapoole, filmi lakitud külg aga

KOGEMUSNÕU



Joonis 3. Aparatuuri paigutus klassis.

1. Diaprojektor; 12. Ekraan; 22. Tahvel; 23. Aparaaadi aluslaud; 24. Õpetaja töölaud; 25. Tahvlieelne kõrgendik.

projektor, mitte ekraani poole. Sellises asendis asetame slaidi aparaaadi siibri slaidipessa, diafilmi aga filmiraami nii, et see jookseks ülalt alla.

Käsitsemise suhtelise lihtsuse juures on diaprojektoril kahjaks mõningaid puudusi, mis raskendavad selle kasutamist normaalsuurusega klassis.

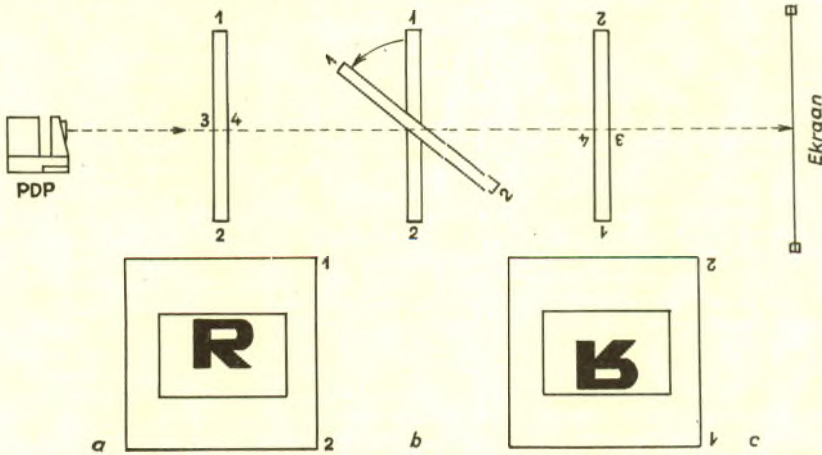
Hoolimata projektsioonilambilt KFM-220/230-200 saadavast tugevast valgusvoost kasutatakse aparaaadis sellest kasulikult ära vaid väike osa, kuna objektiivil valgusjõud on äärmiselt väike. Siiski tänu läbivalgustusekraani kasutuselevõtule on pilt ekraanil suhteliselt hea.

Teiseks on ekraani suurus kolm korda väiksem, kui normatiivid tavalise 8—10 m pikkuse klassiruumi kohta ette näevad. Tuletagem meelde, et normaalmõõdetega klassis, kus viimases pingis istuja on ekraanist ca 7 m kaugusel, peab pildi suurus ekraanil olema ca 140×96 cm. Diaprojektori PDP ekraanil saame aga pildi, mille maksimaalsuurus on vaid 50×38 cm. Sellise suurusega ekraanilt ei ole võimalik teksti ja pisdetaile näha kaugemalt kui 3—4 m.

Märgitud negatiivsete omaduste tõttu on aparaat kasutatav vaid väikese õpilasarühmaga, kes on aparaaadi lähedal.

Järgnevas tabelis on antud ekraanipildi suurus sõltuvalt aparaaadi PDP kaugusest ekraanist:

Diaprojektori ja ekraani vaheline kaugus m	Ekraanipildi suurus cm×cm
0,5	55×38
0,6	62×43
0,7	70×48
0,8	78×54
0,9	87×60
1,0	96×66
1,1	105×72
1,2	114×79
1,3	124×86
1,4	134×92
1,5	144×100



Joonis 4. Slaidi paigutamine aparaaati läbivalgustusekraani kasutamisel.

Soovijatel on muidugi võimalus valmistada samast materjalist suurem ekraan. Selleks on vaja ekraanimaterjali ja ka olemasolev ekraaniruum suuremaks teha. Põhimõtteliselt ei ole see küjigi keerukas ettevõtmine. Selleks mõned andmed.

Praegu toodetak sünteetiline paber «KONTUR», millest on ekraan valmistatud, on rullmaterjal laiusega 61 cm, seega suurim saadav ekraan ilma kilet lappimata on 87×60 cm, kuid see on siiski vaid 0,6 osa ekraani normaalsuurusest normaalklassis.

Kui õpetajal on siiski soov normaalsuurusega ekraani saada, siis võiks küljetsi kokku kleepida kaks kileriba. Sel juhul peame jätkamiseks kasutama vaid universaalset kleepilinti, mida kasutatakse kinofilmide ja magnetlindide remondil. Jätkamisel pannakse sünteetilise

paberi servad täpselt vastakuti, mitte teineteise peale, ja ühendatakse kleepilindi ribaga paberi läikival poolel. Kui paber ei ole servani mateeritud, tuleb loomulikult paberit mattalani tagasi löigata. Saadud suurele kilekangale peame ka vastava raami tegema. Kleepekoht jääb ekraanil nähtavaks.

Ümberehitajatel tekkis nüüd küsimus: kust saada ekraaniks vajalikku sünteetilist paberit «KONTUR». Tsentraliseeritud varustuse kaudu teda seni koolid saanud ei ole, sest tegu on rullmaterjaliga, pikkus 1000 m rull. Sellist hulka kool ei vaja. Entusiastid võivad aga pöörduda VÕTi tehniliste õppevahendite kabineti poole, anname (ainult mitte posti vahendusel).

ALEKSANDER VINKEL,
VÕTi metoodik

Novikogude KOOL

О современном состоянии образования в Эстонии и о задачах повышения его эффективности исходя из рекомендаций VIII и XI Пленумов ЦК КПЭ. (Доклад председателя Госкомитета Эстонской ССР по народному образованию В. Раянгу на конференции работников просвещения Эстонии 23.—24. ноября 1988 г.).

А. ЭГЛОН. О преемственности обновления школы. Доклад заведующего главным Управлением общего образования Госкомитета Эстонской ССР по народному образованию А. Эглона на конференции работников просвещения Эстонии (23 и 24 ноября). Обзор проблем образования, движения за обновление школы в республике после съезда учителей Эстонской ССР, перспективы дальнейшей работы.

Резолюция конференции работников просвещения Эстонии об обновлении образования.

А. ЛААНЕМЯЭ. Сравнительный анализ действующей программы по обществоведению и ее новой редакции. Кандидат исторических наук, доцент кафедры философии ТПИ сравнивает темы действующей программы по обществоведению и ее новой редакции, опубликованной в 1-ом номере журнала «Преподавание истории в школе» за 1988 год. Автор считает, что новая программа заслуживает критики.

К. СЯДЕ, Х. КАРИК. Химия в школах Финляндии. Статья рассказывает о преподавании химии в 9-летних основных школах и гимназиях Финляндии. Дается обзор программ по химии, учебных методов, выпускных экзаменов в гимназиях и вступительных экзаменов в вузах Финляндии.

В. КАЛЛАМ. Нужна реформа системы оценки. При помощи математических методов автор анализирует ныне действующую систему оценки, рассматривает зависимость оценок от предмета и учащегося, объективность оценок и разъясняет общие проблемы, связанные с тенденцией унифицирования, господствующей в системе образования.

Х. РОУТС. Павлик Морозов — герой или жертва. Обзор материалов 9-го и 10-го номеров журнала «Вожатый» за 1988 г., где на вопрос, кто же был Павлик Морозов — герой или жертва времени — отвечают публицист, несколько писателей, комсомольский работник, старший пионервожатый, школьник, ветераны комсомола и партии.

В. КОЛГА. Читая Хейдеггера, думая о школе. Автор реферировал статьи Мартина Хейдеггера, опубликованные в сборнике «Новая технократическая волна на Западе». Речь идет об особенностях нового времени по сравнению с античным временем и средневековьем, о науке и сущности человека в новое время. В конце статьи автор задает вопрос, является ли наша школа

в полной мере школой новейшего времени.

Меньше мероприятий и больше домашнего тепла. (отвечает К. МЕТСМА) Заведующая кабинетом воспитательной работы РИУУ Койду Метсма говорит об ошибках и недостатках в воспитании, о задачах, стоящих перед кабинетом педагогической пропаганды. Необходимо усилить работу с родителями, больше издавать литературу на темы воспитания и т.д.

Э. ХЕЙНЛА. Творческое развитие, умственные способности и успеваемость учащихся старших классов средней школы. Обзор исследовательской работы, проведенной с учащимися 8—11 классов. Измерялись творческие и умственные способности, определялись взаимосвязи креативности, умственных способностей и успеваемости.

М. ГРИГОРЬЕВА, А. ПАРКТАЛЬ. Тренировки по общению в школе. Статья основывается на исследовании тренировок по общению, проводимых в Мытищенской и Лобненской средних школах Московской области и Таллинской 47-ой средней школе. Анализируется оценка трудности ситуаций общения, объяснение причин этих трудностей, изменение самооценки в результате организованных тренировок. Авторы рекомендуют использовать в школе тренировки по общению как один из методов преподавания этических и психологических предметов.

Л. ААСРАНД. Возможности эстетико-нравственного воспитания при обучении литературе в 8(9) классе. Приведен один из возможных вариантов рассмотрения цикла «Человек и природа» в Локсаской средней школе. Интересна связь литературы с другими видами искусства (музыкой, изобразительным искусством), наблюдениями природы на экскурсиях и в Лахемааском национальном парке.

Л. ПРИСК. Работы различной степени трудности. Приведены примеры дифференцированных работ по эстонскому языку в 4 и 7 классах. Автор знакомит с исследованиями, проведенными в Кохтла-Ярвеской 5 средней школе им. А. Кеслера.

Ы. ОРАВ. Как создается фильм. Основные этапы создания фильма — подготовительный и съемочный (этапы монтажа и синхронизации). Речь идет об особенностях и значении сценария, об учебе сценаристов в вузе и их роли в создании фильма.

Т. МУЛЬД, М. ТАММ. Логопеды о новой программе для детских садов. Речь идет о пригодности «Программы для дошкольных детских учреждений». Авторы знакомят с критическими замечаниями и рекомендациями членов предметной комиссии логопедов по приспособлению новой программы для работы с детьми, имеющими дефекты речи. Так думают учителя музыки. Четыре учителя музыки обсуждают современное состояние обучения музыке в средней школе, методику проблемы: необходимо совершенствовать программы, обеспечить школы песенниками, касетами, пластинками, музыкальными инструментами; следует придавать больше значения урокам музыки, работе с хорами, оркестрами; повысить зарплату учителям музыки.

Toimetuse address: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 30. 11. 1988. Trükkimisele antud 27. 12. 1988. Trükiarv 3800.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 5293.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Орган Государственного комитета ЭССР по народному образованию город Таллинн. На эстонском языке.

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



