

Nowkoguide **KOOL**





Nõukogude Kool

3 · 1989

OLELIIDULINE HARIDUSTÖÖTAJATE KONGRESS

- 4 Humaniseerimise ja demokraatiseerimise kaudu hariduse uue kvaliteedini (NSV Liidu Hariduskomitee esimehe G. JAGODINI ettekanne) ●
20 TRÜ doktorandi P. KREITZBERGI sõnavõtt ●

MEIE INTERVJU

- 21 Leedu nõuab rahvuskooli ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 22 A. LEOSK Vaevamägede Võrumaa ●

KASVATUSTEEMADEL

- 26 E. KRULL Mida peale hakata kõlbelise kasvatusesega? ●
29 S. TALU Kuidas arvestada õpilast tunnivalises kasvatuses ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 32 A. JÄRV Eesti keele ja kirjanduse sisseastumiseksamid TRÜsse ●
35 T. ÕUNAPUU Õpimotivatsioonist emakeeleõpetuses ●
37 Ö. ORAV Kuidas valmib film III ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 39 H. SARAPUU Õppemäng ●

KOOLIMUUSIKA

- 43 E. LEPA Hääleseade probleeme ●

MEIE TERVIS

- 45 H. LIIV Koolmeister ja psühhiaater ●

PUHKEVEERUD

- 47 M. TIKS, T. TIKS Ja kui teile siin ei meeldi... (Järg.) ●

- 51 KROONIKA

- 54 KOGEMUSNÕU



ESTER LEPA, laulupedagoog. Lõpetanud 1948. aastal Tallinna 8. keskkooli, õppinud Tallinna Riikliku Konservatooriumi juures asuvas muusikakoolis aastatel 1945—1948 ja konservatooriumis 1948—1953. Selle lõpetamise järel töötas 1953.—1965. a RAT «Estonia» solistina ja samaaegselt laulupedagogina TRKs kuni 1984. aastani. Kaheksandat aastat on ta «Ellerheina» lauljate vokaalpedagoog. On olnud hääleseadja-konsultant mitmetes teatrites, Koorühingus, pidanud loenguid VÕTi täiendus-kursustel.



ARVI LEOSK,
 Võru rajooni
 hariduskoondise
 juhataja, haridus-
 nõunik.
 Lõpetanud 1962. a
 Tallinna
 Kaugõppekeskkooli ja
 1981. a kaugõppijana
 ТРедI eesti keele ja
 kirjanduse erialal.
 Töötanud õpetajana
 Retla ja Mikitamäe
 8klassilises koolis,
 Tallinna 47., 24. ja
 O. Lutsu nim Palamuse
 keskkoolis. 1982. a
 määrati Mustvee
 keskkooli direktoriks.
 1987. aastast
 (Hariduskoondise
 moodustamiseni)
 Võru rajooni
 haridusosakonna
 juhataja.

Värvifotod
TÕNU KALLE

EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGI- LINE AJAKIRI XLVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja **L. JAGGO**

Kunstiline toimetaja **M. OLEP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

ВСЕСОЮЗНЫЙ СЪЕЗД РАБОТНИКОВ ПРОСВЕЩЕНИЯ

- 4 Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования (Доклад председателя Государственного комитета СССР по народному образованию Г. ЯГОДИНА) ●
 20 Выступление П. КРЕЙТСБЕРГА ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 21 Литва требует национальную школу ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 22 **A. ЛЕОСК** Трудности Вырумаа ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 26 **Э. КРУЛЬ** Что делать с нравственным воспитанием? ●
 29 **С. ТАЛУ** Учет личности ученика во внеурочной воспитательной работе ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 32 **A. ЯРВ** Вступительные экзамены в ТГУ по эстонскому языку и литературе ●
 35 **Т. ЫУНАПУУ** Об учебной мотивации по обучению родному языку ●
 37 **Ы. ОРАВ** Как создается фильм III ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 39 **X. САРАПУУ** Учебная игра ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 43 **Э. ЛЕПА** Проблемы постановки голоса ●

НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

- 45 **A. ЛИЙВ** Учитель и психиатр ●

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

- 47 **M. ТИКС, Т. ТИКС** И если вам здесь не нравится... (Продолжение.) ●

- 51 ХРОНИКА

- 54 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Humaniseerimise ja demokratiseerimise kaudu hariduse uue kvaliteedini*

NSV Liidu Hariduskomitee esimehe GENNADI JAGODINI ettekanne

Lugupeetavad seltsimehed! Suure tähelepanuga kuulasime praegu partei Keskkomitee tervitust. Selles on täpselt nimetatud meie hädade ja puuduste põhjused, antud eesmärgid ja ülesanded, näidatud edasilükkumise teed. Meie ette seatud ülesanded on hiiglaslikud ja vastutusrikkad. Tervituses rõhutati hariduse suurt osa perestroikas. Hariduselu revolutsioonilise ümberkujundamise vajadus nõuab meilt olemasolevate probleemide igakülgset analüüsi, nende lahendamise praktiliste sammude kindlaksmääramist.

Haridustöötajate kongress on meie riigi kõrgeim pedagoogiline foorum, vaatleme seda kui süsteemi juhtimise kõrgeimat ühiskondlikku organit, mis regulaarselt iga 5 aasta tagant kokku tuleb. Organiseeriv komitee esitas aruteluks teadlaste ja pedagoogikaüldsuse poolt ette valmistatud projektid hariduse kõigi lülide uutmiseks. Need on välja töötatud NLKP Keskkomitee 1988. a veebruaripleenumi üldpoliitilisi soovitusi arvestades.

Delegaadid said nende dokumentide komplektid — projektid, mis nõuavad tähelepanelikku läbivaatamist ja läbitöötamist.

Oleme veendunud, et kõik kolm kongressipäeva kujunevad nende aktiivseks ja huvitatud arutamiseks. Loodame vastavalt XIX parteikonverentsi vaimule avameelset, asjalikku ja konstruktiivset mõttevahetust.

HARIDUS JA ÜHISKOND. HARIDUSE OSA UUTMISES

Seltsimehed! Uutmise algusega suurenes meie maal järsult huvi haridusprobleemide vastu. Õpetajate, lapsevanemate ja õpilaste kirjade tohutu vool on suunatud meile, ajalehtede ja ajakirjade toimetustesse, partei ja nõukogude organitesse, ministeeriumidesse. Neis on valu ebaõnnestumiste pärast ja palav soov muuta olukorda.

Võttes kursi ühiskonna humaniseerimisele, seadis NLKP XXVII kongress meie plaanide ja hoolitsuse keskmesse inimese tema nõudmiste, vajaduste ja probleemidega. Aga mis võiks sotsialistlik humanism olla muud, kui iga inimese võimaluste realiseerimine ja isiksuse vaimse arendamine? Kõik algab kasvatuses ja õpetuses, lapsevanematest, õpetajatest.

Lapse-, mürsiku- ja noorukieas kujunevad intellekt, tugevad väärtushoiakud, valitakse lapse annetele vastav tegevussfäär. Selle protsessi edukuse määrab sotsiaalne keskkond, eelkõige perekond ja kool.

Meie aja eripäraks on saanud vajadus harida mitte ainult noorsugu, vaid ka täiskasvanuid. Ajaloo eelnenud perioodidel määras ühiskondliku tootmise ja elulaadi stabiilne iseloom ka hariduse sisu ja struktuuri suhtelise püsivuse. Teadus- ja tehnikarevolutsiooni tingimustes ületavad tootmise tehnika ja tehnoloogia, vahendite ja meetodite, juhtimise, majanduse, kogu elukeskkonna uuendamise tempod tunduvalt põlvkondade vahetumise tempo. See nõuab inimestelt pidevat teadmiste täiendamist ümbritsevast maailmast, oskust töötada uutest oludes. Vaadake, kui teravalt tõstatas meie utmine küsimuse kõige erinevamate valdkondade ja tasandite paljude spetsialistide erialasest ebakompetentsusest!

Teisest küljest paljastas aeg tsivilisatsiooni saatusele ohtliku lõhe inimese tehnilise võimsuse ja tema sotsiaalse teadlikkuse ning kõlbelise arengu taseme vahel. Nimelt see lõhe on üks maailma kohal rippuva tuumaohu, ökoloogilise ja toitlus kriisi ning muude globaalprobleemide põhjusi.

Oma kõnes Ühinenud Rahvaste Organisatsioonis ütles M. Gorbatšov: «Globaalprobleemide lahendamine ise nõuab riikide ja ühiskondlik-politiliste voolude koostöö uut mahtu ja kvaliteeti.» Seda uut kvaliteeti on võimalik tagada rahvaste kultuuritaseme tõstmise ja hariduse humaniseerimisega. Meie, inimesed, peame õppima üksteisega suhtlema, ära kuulama ja mõistma oponenti seisukohta. Ka need on hariduse ülesanded. Praegu me mõistame uut moodi: meie noortest kasvandikest, kelle tulevik on kõigile piirult kallis, peavad kasvama võitlejad inimkonna ellujäämise ja meie ühiseks koduks saanud planeedi säilimise eest.

Rahukasvatuse pole lihtsalt üldtunnustatud rahvusvaheline termin. See muutub nagu pedagoogika-teaduse eriharuks, eri maade ja kontinentide noorte inimeste vastastikuse mõistmise ja usalduse õppetunniks. Selle töö korraldamiseks loodi Nõukogude Rahukaitsekomitee juures hiljuti assotsiatsioon «Rahu maailma rahvastele!»

Loomulikult kerkivad kogu maailmale ühise kõrval igal maal omad, temale iseloomulikud probleemid ja ülesanded. Meie maa haridusprobleemid on samaaegselt nii ühiskonna seisakunähtuste põhjus kui ka tagajärg. Nendest jagusaamine on üks tähtsamaid tingimusi edasilükkumisel sotsialismi uuele kvaliteedile.

Uueks nähtuseks riigi elus saab pidevharidus, mis tagab reaalsed tingimused iga inimese haridusnõudluse rahuldamiseks kogu elu jooksul. Sellele järkjärguline üleminek tuleb ellu viia haridussüsteemi olemasolevate lülide kaudu: koolieelsed lasteasutused, keskkool, kutsekool ja täienduskoolitus. Riiklike haridusasutuste põhivõrgu kõrval tegutsevad õhtu- ja kaugõppekoolid, koolid hälviklastele ja andekatele, eksternaat jm.

Isiksuse haridusnõudluse maksimaalselt täieliku rahuldamise ülesanded lahenduvad riikliku süsteemi praktiliselt igas lühis mitmesuguste ringide ja kursuste loomisega õppeasutustes, klubides ja rahvaulikoolides (ka lapsevanematele ja pensionäridele), telelektooriumide, videoprogrammide jm taolisega. Sel kujul realiseerub pidevharidus eneseharimise ühendamisega võimalusega kasutada vajaduse korral mis tahes ajal kvalifitseeritud spetsialisti abi.

Arenevale ühiskonnale on vajalik, lausa hädavajalik teadmiste kultus. Rahva haritus ja kõrge kultuur tähendab efektiivset tööd, ratsionaalset majandamist, teaduslik-tehnilist ja sotsiaalset progressi. Samaaegselt on hariduse ja maailma tunnetamise püüdlus uus elulaad, inimese kõige ülendavamaid vaimseid vajadusi.

Me kõik soovime kirglikult, et alustatud utmist pärjaks edu. Kuid olles realistid mõistame: kui ühiskond ei hakka huvi tundma andekate, haritud inimeste vastu, kui oskus ja soov töötada, loominguline potentsiaal ja professionaalsus ei muutu peamisteks kriteeriumideks inimese koha määramisel ühiskonnas, meie soovid jäävadki soovideks. Peame välja töötama ning praktikas kinnistama õiguslikud ja organisatsioonilised mehhanismid professionaali kaitsmiseks poolharitlase eest, kompetentsuse kaitsmiseks tühjade ambitsioonide eest.

Esitades kongressile hariduse utmise projekti, eeldame, et majanduslik ja poliitiline reform, inimese omandist, tööst, kultuurist ja võimust võõrandumise ületamine — meie elu uued paljulubavad reaaliid — suurendavad teadmiste prestiiži, et oma haridus- ja kultuuritaseme tõstmine muutub iga inimese eluliselt tähtsaks vajaduseks.

ÜLDHARIDUSKESKKOOL ON PIDEVHARIDUSSÜSTEEMI PÕHILÜLI

Selleks et pidevharidus tegelikkuseks muutuks, peab inimesel olema vajalik alus, vundament, millele rajatakse kogu hariduspüramiid. Hariduse ja kultuuri vundamenti paneb paika üldhariduskool. Selles seisneb tema eriline osa, siit tulenevad tema täiustamise ülesanded.

Me soovitame ellu viia tõsiselt revolutsioonilisi muudatusi kooli tegevuses. Need puudutavad nii keskhariduse struktuuri kui ka sisu, nende aluseks on ühtse, polütehnilise, tänapäeva reaaliidele projitseeritud töökooli leninlikud põhimõtted. Erinevalt 1920. aastatest muudame praegu oma kooli arenenud haridussüsteemiga, paljumiljonilise haritud õpetajate armeega riigis. Täites V. I. Lenini nõuandeid, päästis meie maa kogu rahva, kõik rahvused harimatuse pimedusest. Ta sooritas ennenägematus tempos hüppe massilisest kirjaoskamatuselt üldisele keskharidusele. Põhiteene selles kuulub koolile. Suur tänu meie õpetajatele selle kangelasteo eest! (A p l a u s.)

Üldise keskhariduse uutmine nõuab sotsialistliku kooli leninlike printsiipide täitmist nüüdisaegse sisuga.

Tänapäeva ühtne kool on see kool, mis on kättesaadav kõigile. See on kool, mida ühendab eesmärkide ja ülesannete ühtsus ning mis annab võrdsed õigused kõigile lõpetanutele. Samal ajal käib selle ühtsusega kaasas koolide mitmekülgsus, õppeplaanide ja -programmide paindlikkus, õpetamis- ja kasvatusmeetodite mitmekesisus. Ta ühitab hariduse sisu rahvusliku ja internatsionaalse.

Töökool lülitab õpilase aktiivselt sotsialistlike ühiskonnasuhete süsteemi, õpetab teda kollektiivselt, kaalutlevalt, ökonoomselt ja kvaliteetselt töötama, aega planeerima ja jaotama, endale eesmärgi seadma. Seejuures ei tohi hetkekski unustada, millist kasvatuslikku osa etendab koolinoore raske töö — teaduste aluste omandamine, töö, mille kvaliteedi eest tuleb ühiskonna ees vastust kanda.

Polütehniline kool nõuab praegu õpilase kurssiviimist ühiskonna ainelise kultuuriga, informaatika ja ökoloogia aluste omandamist, teaduslik-tehnilise ja sotsiaal-majandusliku arengu saavutuste laialdast kajastamist õppematerjalis.

Üldine 11klassiline kool koosneb kolmest astmest, mis vastavad lapse arengu kolmele põhiastmele: kainiku-, mürsiku- ja noorukiiga.

Esimene aste on algkool, mis arendab võimeid, suhtlemist, annab õpioskusi, õpetab isikliku hügieeni, esteetika, kõlbluse ja kehakultuuri aluseid. Sellel astmel antakse esmased lugemise, kirjutamise ja arvutamise oskused, süstemaatilise töö harjumused, pannakse alus väärtusorientatsioonidele. Meie maal on talletatud nimetamisväärsed kogemusi 6aastaste õpetamisel. Tervikuna on see kogemus positiivne, kuid 6aastaste õpetamine tõi kaasa vajaduse organiseerida magalaid, eritoitlustamist, mängutube. Kus seda tehtud on, tuleb samas vaimus jätkata. Kuid leiame, et õppimist algkoolis võib alustada nii 6- kui ka 7aastasena, sõltuvalt lapse arengutasemest ja kaasasündinud võimetest. Õppeaja pikkus võib olla liikuv, 3 või 4 aastat. Tähtis on, et laps algkoolis tingimata omandaks keskastmes õppimiseks vajalikud oskused ja vilumused.

Teise astme ülesanne on anda ettekujutus loodusest, ühiskonnast, inimesest, materialistliku maailmavaate ja üldinimlike moraalinormide alustest, mis tagavad õpilasele täieliku keskhariduse omandamiseks vajaliku isiksuse üldkultuurilise arengu. Selles astmes jätkuvad aktiivsed otsingud lapse kaasasündinud annete rakendamiseks. On tarvis ergutada ja stimuleerida õpilaste osavõttu

kõikvõimalikest ringidest ja fakultatiivkursustest. Siin algab hariduse sisu diferentseerimine ühitatult õpilase enesemääratluse ja tema kutsesuundusega.

Selle astme uued programmid peavad aitama õpetajal selgitada õpilase võimeid ja arendada teda vastavalt nendele õppetöös, kunstis või tööõpetuses. Käsitööd ei tule pidada vähem tähtsaks ega prestiižikaks kui teadust! Ei tohi lugeda andetuks kuldsete kätega õpilast ainult sellepärast, et ta ei tule toime integraalide ja teoreemidega. (A p l a u s.)

Kolmas aste viib keskhariduse lõpule, kohustuslike õppeainete kõrval antakse võimalus valida süvaõppeks vastavalt võimetele kas humanitaar-, matemaatika-füüsika, keemia-bioloogia, tehnika-, põllumajanduslik või mõni muu kallak.

Me oleme seisukohal, et kohustuslike ainete hulka peavad lõppetapil kuuluma kirjanduse, ühiskonna- ja loodusteaduse integreeritud kursused, mis kasvatavad harmooniat inimese suhetes inimese, ühiskonna ja loodusega. Praegu on see alles idee, mis nõuab üksikasjalikku läbiarutamist ja suurt tööd. Kui kirjanduses ja ühiskonnaõpetuses on midagi olemas, siis loodusõpetuse kursusele analoogi ei ole. Me oletame, et loodust peaks selles käsitlema kui tervikut, mis kujundaks õpilasel varemõpitu alusel ökoloogilisi tabusid, lubaks filosoofiliselt lahti mõtestada inimese suhteid loodusega ja oma kohta selles.

Palju vaieldakse matemaatika üle. Kas seda vanemates klassides lülitada kõigile kohustuslike ainete hulka või mitte? On see ju tohtu suur kultuurikiht, omapärane universaalne keel. Samal ajal piisab humanitaarkallakuga lastel võib-olla 9 õppeaastast? Nimelt nendele lastele, eriti vanemates klassides, on matemaatika see õppeaine, mis tõukab koolist eemale, takistab üldise keskhariduse idee elluviimist.

Palun vabandust väikese ajaloolise kõrvalepõike pärast.

Puštšini mälestustest Puškini kohta: «Kõik professorid jälgisid heatahtlikult Puškini arenevat annet. Matemaatikaõpetaja Kartsev, vaadates tahvli juures kaua kohmetult tammunud ja vaikivat Puškinit: «Millega võrdub x?» Puškin: «Nulliga.» Kartsev: «Teil, Puškin, on minu aines alati 0. Istuge ja kirjutage oma luuletusi.» Meie kooli poleks Puškin lõpetanud! (A p l a u s.)

Keskool peab andma kõigile lõpetajatele täisväärtusliku üldhariduse. See tähendab, et tagatakse teadmiste, töövilumuste, kultuurilise arengu ja iseseisva mõtlemise tase, mis on vajalik noore inimese tegusaks osavõtuks meie maa ühiskondlik-poliitilisest elust, kutsemeisterlikkuse pidevaks tõusuks ja isiksuse igakülgseks arenguks.

Olles diferentseeritud vastavalt õpilase individuaalsetele kalduvustele, muutub haridus sisult erinevaks. Niisugune lähenemine võimaldab hariduses arvestada ja ühitada ühiskonna vajadusi ning iga õpilase maksimaalset arengut.

Üldisest keskharidusest. Me mõistame üldist keskharidust kui võrdsete võimaluste ja vajalike tingimuste loomist igale lapsele. Õppima ei tohi sundida, tuleb luua prioriteedid, mis stimuleerivad soovi ja vajadust omandada teadmisi!

Üldisus tähendab hariduse kättesaadavust. See nõuab koormuste vähendamist. Kool on praegu üle koormatud. Väga paljud õpilased ei ole suutelised täitma ettenähtud programminõudeid. See viib tulemuseni, et nad ei omanda miinimumigi antavast. Haridus muutub fiktsiooniks. Kui lõpetaja saab lõputunnistuse, omamata teadmisi — kas seda võib nimetada üldiseks hariduseks?!

Me arvame, et hariduse erinev sisu annab võimaluse viia klassist klassi õpilasi, keda mõnes aines ei ole hinnatud. (A p l a u s.) Kui harjumatu see ka ei näiks, on nii siiski ausam ja pedagoogilisem, kui panna rahuldav hinne teadmiste puudumisel. (A p l a u s.)

Me arvame, et võib-olla on mõistlik anda kõigile keskkoolilõpetajatele, vaatamata harule, ühesugune lõputunnistus koos lisalehega (nagu kõrgkoolis), millel on õpitud ained ja hinded. Ja kedagi pole tarvis ninapidi vedada. Kuidas töö, nõnda palk. (A p l a u s.)

Tähtis on, et osa keskkooli jätkaks kutseõpet. Meil on ja veel kaugemaski tulevikus saavad olema lapsed, kes seda vajavad. Neilt ei tohi võtta võimalust saada koos keskkooli lõputunnistusega mingi lihtsam elukutse. Haridustaseme tagavad seejuures kolm keskkoolile kohustuslikku õppeainet. Rääkides kolmest, jätan ma kogu aeg nimetamata kehakultuuri ja sõjalise algõpetuse, need on omanäolised õppeaineid. Kui ma räägin kolmest kohustuslikust, tähendab see nende kahe liitmist.

Me ei sule õhtu- ja kaugõppekoole. Veelgi enam, me avame eksternaadi. Kelle jaoks? Kui ei tulnud midagi välja päevakoolis, palume — õhtukool. Üldisus ei ole 100protsendilise hõive tagaajamine, vaid kõigile võimetekohane kvaliteetne haridus! (A p l a u s.)

Hariduse astmete järjepidevuse kindlustavad õppeprogrammid. Seejuures rohkem kui poole sisust määravad liiduvabariigid ja kohalikud organid, selleks et kajastada õpetuses rahvuslikke ja regionaalseid erisusi.

Keskooli programmide struktuur ja sisu tuleb määrata fundamentaalteaduste andmete süstemaatilise üldistamise alusel. Siin avaldub alati ajajärk ja pedagoogikateaduste arengutase. Võib-olla just humanitaar- ja ühiskonnateaduste mahajäämus, filosoofilise üldistusoskuse puudumine pedagoogidel ja metoodikutel on sünnitanud meie koolihariduse paljuainelisuse ja korrastamatuse.

Peamine polegi selles, et meil on 22 õppeainet. Halb on, et nad on kitsapiirilised ja ükssteisega vähe seotud. Koolihariduse orienteeritust on raske nimetada sihipäraseks. See pole suunatud isegi mitte eluks ettevalmistamisele, vaid otseselt astumiseks kõrgkoolidesse. Mitte see pole eesmärk. Haridus peab tagama lapsele ja noorukile täisväärtusliku ja arendava elu juba koolieas.

Tähtsamate humanitaarainete, eelkõige kirjanduse ja ajaloo materjali vaadeldakse sageli sotsiaal-poliitiliste teooriate ja hoiakute illustratsioonina. Võtame näiteks kirjanduse programmi ja õpiku. Põhiliselt selgitatakse seal lastele, et Lermontovi «meie aja kangelane» ei olegi kangelane, millised on Lev Tolstoi vead, keda paljastab oma näidendites A. Ostrovski. . .

Lugupeetavad seltsimehed! Kas me ei tea, kui palju lõpetab kooli õpilasi, kes ei ole kunagi lugenud õpikutes üksipulgi läbinämmutatud teoseid!

Läbi vaadata tuleb matemaatika, füüsika — kõigi kooliainete sisu. Vaja on jagu saada nende piiratud ja õigustamata keerukusest, tugevdada humanitaarset, hinge harivat ja praktilist suunda, seejuures on tingimata vaja silmas pidada teadmiste reaalsel mahtu, mida võib mis tahes tasemel kindlalt omandada iga kategooria õpilane.

Meie jaoks on väga tähtis õpikute probleem. Neid peab olema palju ja erinevaid. Me soovime käsikirjade valiku ja õpikute väljaandmise uut korda. Õpikut ei tellita, teda võib kirjutada iga spetsialist. Käsikirja vaatab läbi ekspertkomisjon, hindab selle teaduslikku taset, meetodiliste uuenduste astet, vastavust programmile. Heakskiidetud õpik trükitakse väikeses tiraažis, saadetakse liiduvabariikidesse ja oblastitesse, et õpetajad võiksid temaga tutvuda. Aasta või paari pärast tellib õpetaja temale meeldinud õpiku. Enesestmõistetavalt antakse suurtes tiraažides välja neid õpikuid, millele esitati rohkem tellimusi. Siis saab meil olema igas aines õpikute komplekt.

Niisuguse pluralistliku lähenemise, õpetajaskollektiivide valikuvabaduse tingimustes saab õpik nii õpetaja kui ka õpilase abiliseks. Oleme veendunud, et niisugune õpikute ettevalmistamise kord on mõistlik kõigi õppeasutuste, ka kõrgkoolide jaoks. Juba on astunud esimesed sammud: järgmisel aastal antakse välja paralleelõpikud matemaatikas ja anorgaanilises keemias, 1991. aastaks aga veel kümnes aines.

Tõstatub küsimus printsipiaalselt uute õpikute loomisest, mis põhineksid infotehnoloogia kasutamisel, ühitaksid eneses kompuuter- ja videotehnika võimalused.

Et lahendada need ülikeerukad ülesanded, on tarvis tunduvalt tugevdada õppekirjanduse väljaandmise potentsiaali ning parandada olemasoleva baasi kasutamist.

Seltsimehed! Meie eriline murelaps on maakool. Kolm neljandikku koolidest ja 40% õpilastest on maal. Maakoolide tugevdamisest sõltub suuresti hariduse uutmise üldine edu. Küla uuendamise ülesannet ei ole võimalik lahendada maakooli taassünnita. Täisväärtuslik haridus pole tänapäeval väärtuseks üksnes linnas ja linnaperekonnas. Kui pole võimalust koolitada last, lahkuvad noored pered külast, kuidas ka nende palka ei tõstetaks, missuguseid eramuud ei ehitataks. Maa jääb ilma tänastest ja homsetest töötajatest. Väheperspektiivikate külade likvideerimise aastatepikkune kampaania on viinud selleni, et maakoolide arv vähenes 68 000 võrra. Me pole seda protsessi tänini peatanud.

Maakoolide õppepind on kehtestatud normidest kahekordselt väiksem. Allesjäänud koolid asuvad sageli vanades kohandamata ruumides, neil puudub kõige vajalikum heakord.

Kui kohalikud nõukogude ja parteiorganid, majandite juhid ei pöördu näoga kooli poole, ei teadvusta täiel määral tema sotsiaal-majanduslikku ja üldkultuurilist tähendust, ei suuda me seda probleemi lahendada. Paljudes külates on ju suurepäraseid koolid. Kuid me teame, et suurepäraseid on nad seal, kus haridusküsimused on prioriteetsed, esmatähtsate isikute — partei rajoonikomiteede sekretäride, kohalike nõukogude juhtide, kolhooside esimeeste ja sovhooside direktorite — igapäevase tähelepanu tsoonis.

Me võime juba praegu oluliselt parandada maakoolide tööd. Eelkõige on õppeprotsessis vaja arvestada maa elu eripära. See pole ju hoopiski samasugune nagu linnas, aga õppeplaanid ja -programmid on ühesugused.

Kolhoosid ja sovhoosid võivad töökollektiivide otsusega anda maakoolidele märkimisväärset materiaalabi. Praktikas see kõikjal ei realiseeru, sageli meie venitamise tõttu. Lõppude lõpuks peavad kolhoosid ja sovhoosid võrdsustama oma koolide õpetajad varustamisküsimustes põllumajandustöötajatega. (A p l a u s.)

Vaat missuguste absurdusteni võib jõuda! Vladimiri oblasti «KlMi» sovhoosi direktor kirjutas oma keskkooli direktorile: «Sovhoosi administratsioon teeb Teile teatavaks, et alates 1. juulist k.a olete kohustatud eraldama 2t vedelkütust aastas sauna kütmiseks, kus pesevad teie töötajad. Teie eitava otsuse korral ei lubata neid meie sauna pesema.» (N a e r j a e l e v u s s a a l i s.)

Aga meie tahame, et sovhoosid ja kolhoosid annaksid külakoolile maad, traktoreid ja autosid!

ÕPETAJA OSA KOOLI UUTMISEL

Seltsimehed! Uutmine on eriti teravalt tõstatanud küsimuse õpetajast. Me vajame pedagooge, kes tunnevad põhjalikult oma ainet, valdavad mitmesuguseid meetodikavahendeid ning kellel on põhjalik psühholoogia- ja pedagogikaalane ettevalmistus. Kuid ka sellest on vähe. On vaja eruditsiooni, kultuuri, teadmishimu ja loomingupüüdu. Tänu «Ütšitelskaja Gazetale», televisioonile ja ajakirjadele said üle kogu maa tuntuks õpetajate-novaatorite nimed. Kuid kooli ei aita mitte kümme, sada, isegi tuhat novaatorit. Ei ole meetodikat, mis ühtemoodi sobiks kõigile! Iga õpetaja peab saama loojaks, leidma oma meetodika, mis vastab tema isiklikele omadustele. Tõeline õpetaja on alati isikus, ere ja omanäoline.

Igal aastal valmistame päevas õppes ette 210 000 õpetajat. Ja siiski on meie maal õpetajatest pidev puudus, ka ettevalmistamise kvaliteediga ei ole kõik korras.

Nende raskuste üks põhjusi seisneb selles, et paljud keskkooli lõpetanud ei mõtle ülikooli ja pedagoogilisse instituuti astudes hoopiski pedagoogikutele. Küsimus ei ole halvas kutseorientatsioonis. Õpetajakutse on õpilastel 10 aasta jooksul silme ees. Asi on selles, et kaadri ebaapiisava ettevalmistamise pärast sotsiaalsfääri jaoks ülikoolides, majandus- ja kultuuriinstitiutides läheb tunduv osa pedagoogikakõrgkoolide lõpetanuist raamatukogudesse, ajalehtede ja ajakirjade toimetustesse, klubidesse, juhtimissfääri. Alustades oma tööelu orienteeruvad nad mitte pedagoogilisele, vaid sellest tulenevale erialale.

Teine põhjus on kaadri ettevalmistuse jätkuv ekstensiivareng. Praegu töötab meil koolis 2 miljonit 700 tuhat pedagoogi. Lähema kümne aasta jooksul see arv pooleteisekordistub. Kasvab sellepärast, et lapsi on rohkem ja klasside täituvus väiksem.

Lahendada kvalifitseeritud kaadri ettevalmistamise probleemi olemasoleva materiaalbaasi alusel, kaotamata seejuures kvaliteedis, on pedagoogilistel institiutidel praegu praktiliselt võimatu, seda ei tohi lubada. Situatsioon on kriisieelne. Sellest tuleb kiiresti jagu saada ja mitte üksnes vahendite eraldamisega, vaid kohalike nõukogude, parteiorganite ja majandusjuhtide pedagoogilistesse institiutidesse suhtumise põhjaliku muutmisega. (A p l a u s.)

Suur häda — seda nimetatakse avalikult NLKP Keskkomitee läkituses — on õpetajakutse prestiiži puudumine, tema madal sotsiaalne staatus. Elamispinda välja ei nuru, sanatooriumituusik võimaldatakse kord elus, raamatuid osta ei ole, toiduainetega — isegi maal — on häda. Palk? Kaks aastat on möödunud sellest, kui palka tõsteti. Ja taas — õpetaja keskmine palk on 197,5 rubla, riigis keskmiselt aga 203 rubla. Saame aru, et see on raske küsimus, kuid on ebaõiglane, kui õpetaja palk on riigi keskmisest väiksem. Nii me hoiame kokku ju oma maa tuleviku pealt! (A p l a u s.)

Kardinaalset muutmist vajavad õpetaja ettevalmistamise sisu ja vormid. Tuleb väljuda kitsa spetsialiseerumise raamidest, täielikumalt arvesse võtta tulevase pedagoogi omadusi, arvestada tema hariduse humanitaarset koostisosa. Võib-olla oleks näiteks efektiivsem ühitada füüsika ja psühholoogia, matemaatika ja kehakultuur, inglise keel ja muusika. Seejuures anda üliõpilasele enesele võimalus valida lisaeriala ning igakülgset arendada tulevaste pedagoogide laulu-, tantsu-, joonistus- ja käsitööoskust. Õpetajakutse puhul on need professionaalsed omadused. (A p l a u s.)

Õpetaja on kooli uutmise keskne kuju. Tema seisukohast, tema töö kvaliteedist oleneb uutmise kiirus ja põhjalikkus. Me korraldasime sotsioloogilise uurimuse. Enamik õpetajaist (72%) soovib muudatusi koolielus, toetab uutmist, kuid kahjuks ei tea pooled, mida ja kuidas on vaja teha.

Need andmed ja huvi õpetajate-novaatorite kogemuse vastu räägivad kvalifikatsiooni tõstmise probleemi tõusetumisest erakordse teravusega. Täiendusinstituutide töö vajab põhjalikku ümberkorraldamist. Üksinda ei tule nad selle koormaga toime. Kõikides õppeasutustes kokku on peaaegu 5 miljonit õpetajat. Vaja on ühiskonna toetust ja abi.

Tööd on juba alustanud loomingulise pedagoogika klubid. Tekkis pedagoogidest uurijate assotsiatsioon, luuakse õpetajate loominguline liit.

Kuid sellest ei piisa. Meid peab abistama ajakirjandus, efektiivsemalt vajaneb kasutada metoodika ja teiste ajakirjade võimalusi. Tuleb lahti öelda üldküsimusi käsitlevatest pikkadest artiklitest, anda ajakohast metoodikat, teadmaterjali, õpetaja eneseharimiseks vajalikku.

Palju küsimusi tekib seoses õpetajate ettevalmistusega maakoolide jaoks. Me räägime liiga palju. Lõpuks on vaja üle minna sõnadelt tegudele väikestele maakoolidele pedagoogide kaadri väljaõppe korraldamisel. Väikekooli õpetaja peab olema teatud määral universaal: oskama metoodiliselt kirjaoskuslikult anda mitme aine tunde, olema asjatundja maaharimises, valdama erivanuseliste kollektiivide kasvatustöö metoodikat, laste ja täiskasvanute ühistegevuse mitmesuguseid vorme. Väikeses asulas on niisuguse kooli õpetaja õlul — teisi ju pole — kogu kultuurhariduslik töö. Me teame, et väikeste maakoolide õpetajale antav hinnang on ebaõiglane.

Mul on rõõm teatada, et eile andis rahandusminister nõusoleku vähendada klasside täituvust, praktiliselt tähendab see väikekoolide õpetajate palgatõusu. (A p l a u s.)

Hädavajalik on lahendada maaõpetaja intellektuaalse ja metoodilise kindlustuse küsimused. Ta vajab raamatukogu, head isiklikku raamatukogu. Oleme arvamisel, et kõige kiiremas korras vajaneb luua üleliiduline ametkondadevaheline programm «Maakool», milles nähakse ette kõigi probleemide lahendamise teed ja vahendid.

Haridussüsteemi ümberkorraldamisel on erilisel kohal pedagoogikateadus. Praegu kõlab selle aadressil terav ja paljuski õigustatud kriitika.

Pedagoogika on kaugenenud lapsest, pole suutnud avada nõukogude kooli potentsiaali, kindlustada tema ennakarengut, välja töötada sirguva põlvkonna intellektuaalsete ja kõlbeliste omaduste kujundamise efektiivseid meetodeid. Sellistes tingimustes andis NSV Liidu Ministrite Nõukogu välja määruse Pedagoogika Akadeemia reorganiseerimise kohta. Akadeemia peab saama pedagoogika tõeliseks staabiks. Uurimistööde projektide finantseerimine konkursi alusel, ajutiste teaduskollektiivide loomine, avansi andmine novaatorlikele, perspektiivsetele uurimustele — see kõik peab juurduma Pedagoogika Akadeemia praktikasse. Ta peab kindlustama pidevhariduse teaduslike aluste väljatöötamise sotsialistliku kooli leninlike printsiipide baasil, pöörduma näoga lapsepõlve, murde- ja noorukiea keeruka ning vastuolulise maailma poole. Hariduse sisu ja struktuuri määramisel initsiatiivika loovisiksuse kasvatamise uute meetodite väljatöötamisel seisab ees hiiglasuur töö. Akadeemia peab rajama oma töö demokraatlikele alustele, tihedas

kontaktis kooli, õpilaste ja lastevanematega, nii et väljund vastaks ühiskonna, kooli ja inimese huvidele ning vajadustele. (A p l a u s.)

Seltsimehed! NLKP Keskkomitee läkitus tõstatab väga teravalt küsimuse õpetajast. See on meie lähim ja suurim ressurss. Õpetaja pedagoogimeisterlikkusest ja kõlblusest sõltub tema mõju õpilastele. Õpetaja all me mõistame pedagoogiliste elukutsete kogu mitmekesisust: ühiselamukasvajaid, pioneerijuhte, õppemeistreid ja kõrgkoolide professoreid. Õpetaja on uutmise peamine, keskne ja tähtsaim kuju. Soovime talle edu! (A p l a u s.)

ISIKSUSE ARENDAMINE ON MEIE PEAMINE HOOL

Seltsimehed! Uue hariduse ülesehitamine on pikaajaline ja keerukas protsess. Selles suures ja mitmeplaanilises töös on hädavajalik esile tuua peamine orientiir. Pole kahtlust, et õpetaja ja pedagoogilise kollektiivi kogu haridus- ja kasvatustöö keskpunkt ning peamine mõte on arenev isiksus.

Kool ja õpetaja on lapse jaoks, aga mitte vastupidi. Kõrgkool ja professor on üliõpilase jaoks!

Inimene, kes oleskleb koolis või kõrgõppeasutuses vaid selleks, et palka saada, ei tohi olla pedagoog. Ja kõige paremini mõistavad seda need, keda ta «õpetab». Seepärast ongi üliõpilased ja koolinoored võetud nõukogudesse. Nende häält tuleb kuulda võtta. Me peame kaitsma koolinoore ja üliõpilase õigust kvalifitseeritud õpetajale.

Õpilase prioriteet hariduses ilmutab kõige ootamatuid tahke. Võtame näiteks klassipäeviku. Selles on peatähelepanu õppeainetel, lehekülg füüsikale, lehekülg ajaloole. Aga võib-olla peaks olema vastupidi. Lehekülg Petrovile, lehekülg Ivanovile? Sellelt oleksid näha ained, mida ta õpib, seda enam, et osa neist valib ta ise. Koolipingid, koolivorm, tunniplaan, ühiselamu kord — kõik peab olema allutatud hoolele õpilase eest, aga mitte plaanitaimisele või teenindava personali mugavusele.

Seades lapse, nooruki, noore inimese isiksuse kogu õppe- ja kasvatustöö keskpunkti, peame seda tööd organiseerima nende individuaalseid iseärasusi arvestades. L. Tolstoi on öelnud: «Viieaastasest lapsest minuni on ainult üks samm, vastsündinut lahutab viieaastasest kohutav vahemaa.» Ma ei tea, miks ta kasutas väljendit «kohutav vahemaa», arvatavasti sellepärast, et see on väga pikk ja meile pole kuigivõrd hoomatavad sel perioodil toimuvad protsessid — isiksuse kujunemine algab väga varakult ja seetõttu vajaneb kardinaalselt suurendada tähelepanu koolieelikutele.

Üks pikemaid järjekordi meie riigis on praegu lasteaedade oma — 1 700 000. Selle surve all kasvab laste arv rühmades halastamatult ja lasteaedad muutuvad kasvatusasutustest hoiustamise kohtadeks. Madalad palgad ja rasked töötingimused hoiavad madalana kasvatajate haridustaseme.

Töötada aga noorema vanuseastme lastega pole lihtsam ega vähem vastutusrikas! Siin on hädavajalik hea haridus. Laste arv ühe kasvataja tiiva all peab olema seda väiksem, mida väiksemad on lapsed. Selle poole me peame püüdlema. Lasteaedad peavad tagama lapse arengu, aktiivsemalt kasutama mängu kui selle vanuseastme juhtivat tegevust, arvestades lapsepsühholoogiat valmistama lapsi ette kooliks.

Tähtsaimad reservid koolieelikutega tehtava töö parandamisel peituvad perekonnas. See on meil terra incognita. Hädavajalik on suunata lastevanemate entusiasm ja energia õigetes rööbastesse, välja töötada laste kasvatamiseks teaduslikult põhjendatud nüüdismetoodika, laialdaselt evitada lastevanemate kvalifitseeritud täienduskoolitust. Vajame tänapäevaseid, kõigile arusaadavaid massitiraažides raamatuid lastevanemate jaoks. Kui ma ütlen tänapäevased, siis loen ma Makarenko «Raamatud lastevanemaile» ülitänapäevaseks ja ülivajalikuks. See on üks suurepärasemaid raamatuid. (A p l a u s.) Meil on vaja tele- ja raadiosaateid, filme ja kunstiteoseid, mis aitaksid lastevanematel aru saada oma vastutusest laste tuleviku eest, anda neile hädavajalikke teadmisi ja oskusi toimetulekuks vanema keeruka rolliga. Arvan, et igas pedagoogilises kõrgkoolis ja ülikoolis on vaja leida entusiaste, kes oleksid valmis ja võimelised korraldama lastevanemate kursusi ning ülikooli, sealhulgas ka isemajandaval alusel.

Enamik vanemaid, lasteaiakasvatajaid, õpetajaid ja pedagooge kulutab tohutu osa oma jõupingutustest selleks, et kasvatada nn normaalset last, summutada tema uudishimu, elavust ja mittestandardsust. Meile meeldivad kuulekad lapsed. Sellest võib aru saada, kuid mitte andeks anda. Sellepärast, et järk-järgult meie väikesed kõike-teada-tahtjad muutuvad inertseteks, ükskõikseteks ja ebakõlbelisteks inimesteks. Koolis pannakse käitumise eest isegi hinne! Tegelikult kuulekuse, nurisemata käsitäitmise eest. Käitumise hinne märgitakse iseloomustusse, mis vanemates klassides muutub pedagoogi käes omalaadseks piitsaks. Milleks me selle piitsaga taga sunnime? Tegelikult on see suunatud sotsiaalne valik, mille eesmärk on leida kõige kuulekamaid, sobivamaid ja juhitavamaid inimesi. (A p l a u s.) See tähendab aga loomingu, algatusvõime, julguse, mõtete ja tegude mahasurumist. Ühes oma kirjas N. Buhharinile kirjutas Vladimir Iljitš Lenin, et kui kihutatakse minema mitte eriti kuulekad, kuid targad inimesed ja jäetakse alles kuulekad lollpead, saadetakse partei kindlasse hukatusse. Seepärast tuleks võib-olla jätta koolis ära käitumishinne ja kohustuslik iseloomustus. (A p l a u s.) Lõpetanu ainsaks ja kõige täiuslikumaks ning objektiivsemaks iseloomustuseks peab saama keskõppeasutuse lõpetamise tunnistus. Seda enam, et siis võime tunnistusele pilku heites näha mitte ainult seda, milliseid hindeid lõpetanu on saanud, vaid ka seda, millised ained ta on õppimiseks valinud. See kõneleb aga temast märksa rohkem kui mis tahes iseloomustus. (A p l a u s.)

Laste individuaalse andekuse selgitamise paljuaastased uurimused näitavad, et juba 2—4aastaselt võib määrata lapse vaimse arengu taseme. Nende vaatluste tulemused näitavad, et lapsed absoluutses enamikus on vastuvaidlematult andekad, aga 2—3 protsenti kuulub talentide, eriti andekate kategooriasse. On tulnud aeg ümber hinnata pedoloogia kohta tehtud kriitika, uuel tasemel aktiveerida laste andekuse uurimusi ja nende arvestamist pedagoogilises praktikas.

Õpetaja suurim vastutus on — tagades optimaalsed tingimused iga lapse arenguks — mitte maha magada, tähelepanuta jätta annet, mitte kaotada Puškinit, Mendelejevit, Šostakovitšit ja Koroljovi. On vaja aru saada selle probleemi tähtsusest. Lõpuks oleme hakanud muret tundma miljonite kuupmeetrite magevee ja miljonite hektarite viljakandva maa rikkumise pärast, elusorganismide liikide väljasuremise pärast Maal. Seltsimehed, on tulnud aeg tunnistada, et aastakümnest aastakümnesse upuvad meie eelarvamuste ja kirjaoskamatuse soos tuhanded ja tuhanded anded, kordumatud inimisiksused. Geeniusi ja lihtsalt erakordselt andekaid inimesi nimetatakse ammudest aegadest alates sündinud talentideks. Need sündinud talendid on kullast kallimad ja leidub neid peaaegu sama harva nagu seda hinnalist loodusvaragi. Aga me kasutame seda aaret metsikult, hoolimatult ja mõtlematult. Paljude aastakümnete jooksul on meie haridussüsteem üles ehitatud kuuleka keskpärasuse valikule. Kui loovat mõtlemist ei erguta ei õppejõud, kolleegid ega ühiskond tervikuna, loominguliselt andekate isiksuste võimed sageli kustuvad. See on korvamatu kaotus. Olen veendunud, et annete otsimine, kasvatamine ja toetamine pole vähem tähtis ega aktuaalne majandusreformist. (A p l a u s.)

Isiksuse kujundamisel on ülitähtis koht ühiskonna- ja humanitaarteadustel. Just humanitaarteadmised võimaldavad üle saada tehnokraatlikust ja kitsalt kutsealasest mõtlemisest, kasvatavad vaimselt rikast isiksust, kes on orienteeritud üldinimlikele väärtustele ning kellel on arenenud poliitiline ja kõlbeline vastutustunne.

Ei saa nõustuda mõnede Balti vabariikide kõrgkoolide seisukohaga, kes soovivad viia ühiskonnateaduste õppimise üle fakultatiivsele alusele.

Humanitaar- ja ühiskonnaaineid ei ole vaja mitte kärpida, vaid muuta nende sisu, täiustada õpetamise struktuuri, vorme ja meetodeid. Probleeme on siin küllalt palju. Kui me lükkame nende lahendamise edasi, võtame endalt tegelikult võimaluse mõjutada noorsoo marksistlik-leninliku maailmavaate kujunemist. Samal ajal kui huvi ühiskondlik-poliitilise elu sündmuste ja meie ajaloo vastu tohutult kasvab, ei tõuse paraku ühiskonnateaduste õpetajate autoriteet. Veelgi halvem — see langeb üha enam ja enam! Suur osa üliõpilastest ei käi nende loengutel. Erilist vastumeelsust tekitavad noortes dogmaatilisus, varjamatu apologetika, ametlike tõdede pealetükkiv kordamine, mis on ärritavalt kauged ühiskondlikust tegelikkusest.

Elu nõuab muudatuste tegemist ühiskonnaainete õpetamises. Nende muudatuste elluviimisel ei tohi piirduda kosmeetilist laadi parandustega. Kavas on siduda ühiskonnaainete õpetamine tihedamalt meie ühiskonna uutmise aktuaalsete probleemidega, nüüdisaegse teaduse ja tehnika saavutuste ning uute majandussuhete filosoofilise lahtimõtestamisega, tugevdada praktilist orientatsiooni. Põhjalikult muutub kõigi poliitiliste ainete sisu. Välja on antud uus poliitökoonomia õpik, õpetajate tarvis ette valmistatud materjalide kogumik «NLKP ajaloo lehekülgi». Selle said kõik delegaadid. On kavas tõhusalt laiendada õppeasutuste iseseisvust ühiskonnaainete õppeprogrammide koostamisel, õpikute valikul, eraldada märkimisväärselt rohkem aega ettevalmistuse profiiliga seotud erikursustele.

Keskoolides on ette nähtud inimest ja ühiskonda käsitlevate teaduste integreeritud kursused. Ühiskonnateaduste programmide ümbertöötamisel tuleb tugevdada nende humanitaarset suunitlust. Ka siin tuleb keskpunkti seada inimene oma otsingute ja kahtlustega. Just filosoofia peab saama hinnanguliste valikute aluseks, teaduseks, mis käsitleb mitte üksnes looduse, ühiskonna ja mõtlemise seadusi, vaid ka elu mõtet. Marksistlik-leninlik ühiskonnateadus peab akumuleerima kõik progressiivse ja positiivse inimkonna sotsiaal-kultuurilises kogemuses.

Hiljuti kirjutasin alla käskkirjale, mis kohustab eksamikomisjone tagama õpilastele vabaduse väljendada oma seisukohti õppeaine suhtes ka siis, kui need erinevad õpetaja ja õpiku seisukohtadest. (A p l a u s.) Me andsime selle käskkirja välja silmas pidades ajaloo õpetamist, kuid soovitav oleks, et see saaks normiks kõigis õppeainetes, sest elu läheb edasi ja kapselduda eilsesse pole võimalik.

Erilist tähelepanu tahaks pöörata esteetilise ja tunde kasvatusse tähtsusele isiksuse kujundamisel. Muuta suhtumist emotsionaalse struktuuri tõstmisse tähendab rikastada inimese sisemaailma. Emotsioonideta ei ole kunagi olnud ega saagi olema inimlikku tööotsimist, on öelnud Lenin.

Õpetada inimest esteetiliselt tajuma loodust, sotsiaalset tegelikkust, hindama kunstiteoseid tähendab tuua tema ellu erilised mõõtmised, avardada seda, teha mitmekesisemaks ja huvitavamaks. Iga õpilast tuleb õpetada armastama ilukirjandust, muusikat, tantsimist, joonistamist, mõistma maalikunsti, muusikateoseid, arhitektuuri ja teatrit, anda ettekujutus kunstiajalooost. Olles kord sattunud ilu maailma, ei lahku inimene sealt enam kunagi. Esteetilise hariduse saamine võimalus peab olema kogu õppeaja jooksul ja kõigis tema vormides.

Lahutada haridus ja kasvatus rahvuslikust kultuurist tähendab pidades õpilasi päritoluta inimesteks. Just rahvusliku eneseteadvuse väljakujundamatus ning vähiklikkus rahvuskultuuri küsimustes loovad kõige sagedamini soodsa pinnase deformatsioonideks rahvussuhetes, rahvusliku egoismi ilminguteks.

Sotsialistlik internatsionalism ei ole rahvusteväline. See rajaneb rahvuslikul uhkusel, progressiivsetel ajalootraditsioonidel ning austusel emakeele vastu. Küsimusi on kogunenud siin üpris palju. Näiteks NSV Liidu ajaloo õpikud jäävad endiselt suurel määral vene rahva ja vene riikluse ajalooks.

Meil tuleb omandada kõigi NSV Liidu rahvuste rahvuslik rikkus. Kas mitte selle hindamatu rikkuse unustamine ei olegi saanud üheks rahvuslik-kultuuriliste pingete allikaks?

Me toetame resoluutselt vabariikide õppeasutuste ja kohalike nõukogude õiguste laiendamist rahvuskultuuri, rahva ajaloo ja rahvuseelele õpetamise täiustamisel. Viimasel ajal on liiduvabariigid teinud põhjalikke tööd õppeprogrammidega, eriti ajaloo ja kirjanduse alal, kuid peamine töö selles valdkonnas seisab veel ees. Rahvusliku ajaloo alaste teadmiste sisu kindlaksmääramisel ei tohi langeda ka teise äärmusse, mille puhul ajalugu ja kirjandust käsitletakse ainult ühe rahvuse seisukohalt, ülejäänud vabariigi territooriumil elavad rahvad aga jäetakse ajaloo- ja kultuuriprotsessist ja isegi tänapäeva elust välja.

Delegaatide hulgas levitatakse Leedu haridustöötajate platvormi. Selles on palju huvitavat ja õiget, kuid missugused meistrid me oleme siiski kõrvale põiklemal Professori ja dotsendi kutse Leedumaal ei kehti ainult Leedu jaoks. Teie tahate kitsendada õppejõudude võimalusi töötada väljaspool oma liiduvabariigi piire. Lõputunnistuse ja õpetamise sisu määrab ainult Leedumaa — ei keegi muu. Puudub üldriiklik komponent. Lõputunnistus kehtib ainult Leedu territooriumil. See tähendab võtta õpilaselt võimalus astuda näiteks Leningradi või Moskva kõrgkooli. Kas meil on õigus demokraatia tänase arengu tingimustes pidada kurssi mitte laienduste, vaid kitsenduste suunas? (Aplaus.)

Rahvaharitatlaskonnal, eriti õpetajatel, on internatsionalistlikus kasvatuses rahvussuhete kultuuri kujundamises eriline koht. Nii on alati olnud. Praegu ei ole kahjuks mitte kõik õpetajad ja kõrgkoolide õppejõud piisavalt vastutustundlikud. Kibe ja valus oli vaadata Mägi-Karabahhis ja Balti vabariikides lapsi loosungitega, mille sisu nad ei mõista. Stepanakerdi Pedagoogilise Instituudi õppejõudude parteikoosolekul võeti vastu resolutsioon selle kohta, et aserbaidžaanlaste ja armeenlaste ühine õpetamine on võimatu. Jääb mulje, et mõned ekstremistlikud liidrid püüavad kasutada lapsi vahetusrahana olukorra teravdamiseks ja võimuorganitele surve avaldamiseks, mõtlemata seejuures tagajärgedele.

Mis aga puutub viimasel ajal teravnenud õppekeeleküsimusse, siis siin me oleme veendunud: peab säilitama demokraatliku põhimõtte, mille kohaselt õpilased ise ja nende vanemad võivad keele vabalt valida. Ent sealjuures on tarvis luua tingimused ning igati kaasa aidata, et vabariigi põhirahva keelt õpiksid kõik selle territooriumil elavad teistest rahvustest koolinoored ja üliõpilased. (Aplaus.)

Tasub mõelda niisuguste õpikute väljaandmisele, kus õppematerjal on esitatud korraga kahes keeles. Maailma maades on niisugune kogemus olemas.

Hoolitsedes isiksuse arendamise eest peaksid pedagoogid rohkem tuginema komsomoli- ja pionieriorganisatsioonile. Tõsi, nende autoriteet juhtimise administratiivsete käsumeetodite perioodil laste silmis oluliselt langes. Meid ei või asjade selline seis rahutuks tegemata jätta. Sündis ju pionieriliikumine meie maal kui laste kommunistlik liikumine hoopiski mitte Hariduse Rahvakomissariaadi käsu korras. 1930. aastatel läks pionieriorganisatsioon üle kooli baasile ja järkjärgult hakati seda vaatlema kui kasvatusvahendit õpetaja käes. Uuendades kooli peame aitama uueneda ka pionieriorganisatsioonil. Esmajoones on selle eest vastutav muidugi komsomol, kuid ka meie teiega võime paljugi teha, et vabastada pionieriorganisatsioon formalismist ja üleorganisatsioonist, et lapsed saaksid ise salkades ja malevates peremeesteks, aga nende elu muutuks loominguliseks, romantiliseks, huvitavaks ja arendavaks.

Arutades noorsoo kasvatamise probleemi ei saa me tähelepanuta jätta mitteformaalseid noorte-koondisi. Neid on olnud alati: turismigrupid, timurlaste salgad, taidlusklubid, looduskaitsepatrullid, KVN-i võistkonnad jne. See on normaalne nähtus ning isiksuse kasvu, tema sotsiaalse küpsemise jaoks igati vajalik. Seda enam, et praegused «formaalsed» organisatsioonid on alustanud mitteformaalsetena.

Praegu on sõltumatuid märksa rohkem. Ja see on rahvahulkade sotsiaalse aktiivsuse kasvu seaduspärane tulemus. Rahutuks teeb, et mõned neist on väljakutsuva, ühiskonda šokeeriva, kultuurivaenuliku, vahel ka avalikult agressiivse iseloomuga.

Kultuurivaenulikkus on sageli profesti mängimine, mille abil noorukid elavad välja oma konfliktid suhted täiskasvanute maailmaga. Kõik need kõrvarõngad, naastud, värdjalikud soengud, lõhki-rebitud riided, metsikud žestid, poosid, värvitud näod on vaid veiderdamine, mis varjab noore inimese sisemist konflikti ümbritseva.

Niisugune konflikt tekib esmajoones seepärast, et tänapäeva ühiskond kavandab isiksuse enese-teostuse noorukite arusaamise järgi kaugele tulevikku, kusagile 30.—40. eluaastatesse. Kogu elu enne seda peetakse otseki tulevikuks «ettevalmistuseks». See on järgalt reglementeeritud ning kaotanud seepärast nooruki jaoks külgetõmbe ja mõtte.

Sündmused, teod, teadlik valik, risk on noorele tegelikult sama hädavajalikud nagu lihaste töö. Ja kui midagi niisugust ei toimu, püüab inimene seda ise organiseerida. Sulgumine mitteformaalsesse gruppi aitab noorukil realiseerida aktiivset eluhoiakut, loob ettekujutuse täiuslikust elust, annab vennaskonna tunde.

Selle kõrval täidavad kultuurivaenulikud ühendused ka omamoodi sotsiaalse niši ülesannet neile noorukitele, kes ei ole suutelised organiseerima oma tegevust ühiskonnas individuaalsetest omadustest tingitult (näiteks lüngad teadmistes ja kasvatuses, haigestumised jne). Sellepärast on meil erakordselt tähtis endale selgeks teha, et mitteformaalsed organisatsioonid eksisteerivad meie loast sõltumata. Tugeva surve all nad võivad muuta oma vorme, kuid tekivad mingisugused teised. Seetõttu tuleb suhtuda nende olemasolusse kui reaalsesse fakti, millest vajaneb teha õiged ja konstruktiivsed järeldused.

Lapsevanemad, pedagoogid ja ühiskondlikud organisatsioonid peavad tegema kõik võimaliku, et jagu saada põhjustest, millest tuleneb noorukite võõrandumine perekonnast ja ühiskonnast, ära hoida kuritegelike elementide mõju mitteformaalsetele noortekoondistele. Aga see mõju on olemas, näiteks Kaasanis. Lastega tuleb hoida sügavalt inimlikke, mitte mängusuhteid. Ainult see võib aidata noorukil leida ennast tõelises, mitte illusoorises elus.

On tarvis resoluutselt loobuda lapse ja nooruki elukorralduse jäikadest skeemidest, mis on nii iseloomulikud paljudele pedagoogilistele kollektiividele ja enamikule perekondadele. Praegusaajani õilmitseb meil perekasvatuse autokraatlik stiil, kangekaelselt levivad sunnimeetodid edasi pioneeri- ja komsomolitöö, klassiväliliste ürituste ja ühiskasuliku töö korraldamisel.

Õpilaste jaoks on pioneeri- ja komsomolitöö sageli ebahuvitav, täiskasvanute poolt pealesurutud ülespuhutus; pioneeride rividriil, raportite maania ja bürokraatia vägivald komsomolis tõukavad lapsi ja noorukeid mitteformaalsetesse gruppidesse.

Komsomol on alustanud uutmist, organisatsiooni vabastamist bürokraatiast. Kõik ei lähe nii kiiresti kui tahaks. Kaugeltki mitte kõikjal pole meie, õpetajad, suutnud saada abistajateks ja nõuandjateks. Sageli ei suuda ka meie loobuda aastakümnete jooksul kujunenud ja teadvusse kinnistunud käsumeetoditest, oma initsiatiivi ning tahte pealesurumisest.

Meie riigis on 15 000 koolivälilist lasteasutust, kus saab harrastada tehnilist ja kunstiloomingut, turismi ja sporti. Paljud silmapaistvad kirjanikud, kunstnikud ja tehnikud on teinud neis oma esimesed sammud. Ja ikkagi pole nende osa noorte elus, nende kasvatusmõju küllaldane. Väga nõrk on materiaalbaas. Ei saa õppida muusikat, autojuhtimist ega konstrueerimist, kui pole nüüdisnõuetele vastavat varustust, materjale ega spetsialiste.

Materiaalbaasi kehvusega seletub ka asjaolu, et enamikus koolivälilistes lasteasutustes on ülekaalus lapsed vanuses 6—10 aastat, vanematele ei paku sealne tegevus enam huvi. Kui vanemate lastega töötamiseks õnnestubki välja võidelda ruumid, siis on need kas keldrid või elamiseks vähekölblikud ja sisustatakse mahakantud inventariga. Väga populaarsed on noorte meremeeste klubid. On 140 laeva, kuid kõik maha kantud. Need nõuavad remondiks nii palju raha, et selle eest võiks osta 200 uut.

Palju kahju teeb tarbijamentaliteedi ja -elulaadi soosimine. Meie suurtes linnades on vähe lennu- ja deltaplaanerite klubisid ning ringradu, kus noorukid leiaksid võimaluse enseteostuseks, oma tahte ja jõu proovilepanekuks. Märksa rohkem on baare ja diskoteeke! Ja miks massiteabevahendid nii aktiivselt seisavad just nende meelelahutusvormide eest, unustades arendavad puhkamisvõimalused? (A p l a u s.)

Muutmist nõuavad töökasvatuse sisu ja metoodika. Selle kõige ohtlikum vaenlane on tulutus ja sund. Töö peab olema tootlik ja tõsine ning õpetama vastutust, korralikkust, tööohutuseeskirjade täitmist. Noorukid võivad töötada koolikooperatiivides, tootmisbrigadides, õppe-tootmiskombinaatides ja ettevõtetes. Kool peab leidma võimalused lastevanemate ja nõukogude organite abiga. See on nii kooli kui ka rajooni probleem, kõrgemal tasemel seda ülesannet lahendada pole võimalik.

Tööõpetuse tunnid on väga olulised, seal tuleb õpetada igapäevaseid tööharjumusi. Paljud meie kooliõpetajad ei saa millegagi hakkama, ei oska naela seina lüüa, elektrikontakti ega kraani parandada. Aga lapsed ju armastavad tööd. Küsimusele, mis neile koolis meeldib, vastavad peaaegu kõik 4. klassi õpilased: «Võimlemise ja tööõpetuse tunnid.» 5. klassi õpilane Ira Kuzmina Tjumenist kirjutas oma kirjandis: «Mulle meeldib väga töötada. Ma võin asendada ema, kui ta tuleb töölt väsinuna koju. Ma oskan juba lihtsat toitu valmistada ja lauda katta. Minu emale teeb suurt rõõmu, et ma oskan ka ömmelda ja ömblesin enesele põlle. Ema arvab, et sellest on talle palju abi.»

Isiksus ei saa eksisteerida, kui tema põhivajaduseks ei saa töö. Saavutusi sel alal on meil vähe. Praegu vaatab suur osa noortest — ja mitte ainult noortest — tööle kui möödapääsmatule paratamatusele, elatusvahendile, sealjuures mitte kõige optimaalsemale ja kindlamale. Muidugi on mõjunud viimastel aastakümnetel ühiskonnas ilmnenud kõlbiliste väärtuste vääristumine ja sotsiaalne ebaõiglus. Ent suur osa süüst on ka koolil. Tohtut kahju on toonud põlglik suhtumine lapse õppimisse, kui tema pingutustele uute teadmiste omandamisel seati vastukaaluks kehaline töö, kui pärast kohusetruule õppimisele kutsuvaid loosungeid saadetakse õpilasi esimese telefonihelina peale õppetundidest puuvilla-, juurvilja- või kartulipõllule, päästmaks kellegi autoriteeti või isegi ametitooli. (A p l a u s.)

Töö muutub vajaduseks ainult siis, kui ta on tõepoolest kasulik ning kasulikkus tegijale enesele silmaga nähtav ja arusaadav.

Mõni päev tagasi oli mul jutuaajamine Moskva lähedase kooperatiivi «Isad ja pojad» juhi Vika

Butenkoga. Olin lihtsalt rabatud sellest, millega lapsed siin tegelesid: kaupade pakkimine, mööbli valmistamine, lasteriie mudelite demonstreerimine. Töötavad tööõpetuse õpetajate käe all, sageli koos vanematega, harjuvad kasu tooma, õpiivad hindama raha väärtust ja seda kasutama. Hea ja kasulik ettevõtmine. Paljud koolid on sellest aru saanud, initsiatiivi haaranud.

N. Krupskaja nimelise Pedagoogilise Instituudi professor Tamara Lihholat töötab Moskva ja Moskva ümbruse koolide jaoks välja meetodi mitmesuguste taimede istikute ja lillede kasvatamiseks. Väga meeldiv töö oma kodu jaoks, koos vanematega tegutsemiseks. Istutusmaterjali vajatakse palju, lapse hinge niisugune tegevus ülendab ja õilistab. Aga kui asi tõsiselt kätte võtta, aretada uued kõrgesaagilised ja viirusevabad sordid — missugune tohutu kasu sellest oleks!

Töökasvatuse probleemid lahenduvad lihtsamini maakoolides. Meil on palju näiteid, kus õpilased sõlmivad sovhoosi või kolhoosiga lepingu juurviljade ja teiste kultuuride kasvatamiseks ning tulevad suurepäraselt toime. Teenivad ise hästi ja täiendavad kooli fondi soliidsete summadega. Astrahani oblasti Zabuzani kool (kooli direktoriks on 20 aastat Emma Turtšenko), võttes endale kohustuse kasvatada toimateid, on 10 aasta jooksul peaaegu miljoni teeninud. Üldkoosolekul otsustati anda teenitud raha uue koolimaja ehitamiseks. Suurepärase kõlbeline õppetund!

Õpilaste õigesti organiseeritud töö aitab kaasa nende kutsealasele enesemääratlusele. Pragmatismist ja lihtsustamisest selles töös, noorukite pealiskaudselt ja ühekülgsest «agiteerimisest» lähemate ettevõtete jaoks defitsiitsete elukutsete valikule on hädavajalik üle minna individuaalsete võimete sihikindlale väljaselgitamisele.

Praegusajal on riigis loomisel 40 riikliku kutseorientatsiooniteenistuse territoriaalkeskust. See on esimene pääsuke. Keskused võivad osutada õppeasutustele kutseagnostika ja kutseorientatsiooni alal väga suurt abi. Meile teeb muret ainult nende materiaalbaasi nõrkus ja tunneme ennast süüdlasena. Selle küsimusega tegeleb põhiliselt NSV Liidu Töökomitee. Aga töösisu määramisel on vastuvaidlematult oma osa NSV Liidu Hariduskomiteel.

Individaalne lähenemine hariduses ja kasvatuses on erakordselt tähtis kõigile lastele, kuid kõige rohkem neile, kelle loomupärased kalduvused ühes või teises suhtes erinevad, samuti lastele, kelle kaasasündinud või omandatud kehalised või vaimsed puuded ei võimalda tavalises koolis edukalt õppida.

See on väga valus probleem. Kõik, mis nõuab pingutusi tavaliselt õpilaselt, valmistab neile sageli ülesaamatuid raskusi. See on hea, et loodi Lastefond, et ühiskonnas taaselustub heategevus ja humaansus, ärkab südametunnistus ja jätkub mehisust vaadata tööle silma. Kuid rahule jääda on varavõitu. 85 protsenti lasteaedu ja 35 protsenti lastekodusid paikneb kohaldamatutes ruumides, 14 protsenti lastekodusid ja viiendik internaatkoolidest vajab kapitaalremonti, osa neist tuleks sulgeda. Mõnes internaatkoolis ei ole õppetöökodasid, kooliaeda ega tingimusi ringide tööks.

Haridusorganid ei ole teinud veel kaugeltki kõike, et luua vajalikud tingimused psüühiliste, kehaliste ja kõlbeliste hälvetega laste õpetamiseks.

Meile valmistab suurt muret, et liiga sageli teevad kool ja õpetaja kõik, et vabaneda raske ja tõrksa loomuga õpilasest, hõlbustades nii oma elu ja varjates tegu näilise hoolitsusega laste eest. Tõeline hoolitsus seisneb selles, et õpetada lapsi hoidma au noores eas ja ulatada neile abikäsi. Peame vajalikuks veel kord rõhutada õpetaja vastutust oma kasvandike tervise ja saatuse eest.

Seltsimehed, meil on vaja kaaluda ja tõenäoliselt muuta laste ja noorukite õiguserikkumisi puudutatavat seadusandlust ning selle kohaldamise praktikat. Teeb muret, et palju on erikutse-koolidesse suunatud ja kolooniate karistust kandvaid alaealisi. Seda enam, et need asutused tulevad oma kasvatusmissiooniga halvasti toime: üle poolte selle «üliskooli» läbi teinud lastest ei ole kohanenud eluks normaalingimustes, üsna peatselt naasevad nad oma «alma materisse» — vanglasse või kolooniasse.

Noorest east alates on tarvis hoida tervist. Ja mitte ainult hoida, vaid ka parandada. See on osake inimese kultuurist, tema rikkus, ühiskonna ühisvara.

Praegu kutsub noorte tervislik seisund esile üha kasvavat ärevust. Seadus näeb ette: «Lastele, kes asuvad lasteasutustes ja koolides, kindlustatakse vajalikud tingimused tervise säilitamiseks ja tugevdamiseks, hügieeniliseks kasvatuseks.» Ei, ei kindlustata. Me ei täida seda seadust, ei kool ega lasteaed! Algklassiõpilaste hulgas on rühihäireid rohkem kui 60 protsendil. Keskkooli lõpuks on üle poole õpilastest lähinägelikud, 30—40 protsenti kannatavad südame- ja veresoonte haiguste, 20—30 protsenti neuropsüühiliste häirete all.

Parem ei ole ka üliõpilaste tervis. Ülikooliaastate jooksul väheneb kopsumaht, kõigub vererõhk. Iga kolmas üliõpilane on dispanseris arvel.

See ei ole häda, millega tulevad toime arstid üksi. Küsimus pole ravis. Edu saavutamiseks on vaja kontsentreerida riigi ja ühiskonna, Riikliku Hariduskomitee, Tervishoiuministeeriumi ja Lastefondi jõupingutused. See on kompleksne probleem, kusjuures vajaneb tegutseda üheskoos, kontsentreerides tähelepanu peamistele põhjustele. Missugused on need peamised põhjused?

Esiteks — koolide ja kõrgkoolide õppeprogrammide ülekoormatus. See on meie probleem ja meie selle ka lahendame.

Teine põhjus — õpetajate meditsiini-, eelkõige aga psühholoogiaalane vähikikkus, millega osal kaasneb kultuuritus ja madal kõlblus. Toon näite Aleksei Dubrovski brošüürist, mis on kõigil delegaatidel olemas: «Õpetaja oskab hästi oma ainet, kuid meie peale karjub: «Elajad, vereimejad,

vastikud, puupead!» (koolikirjandist).

Aga kui palju kooliuisukuid palub hommikuti nuttes vanemaid, et neid kooli ei saadetak, kuna seal on kuri õpetaja.

20 protsenti õpilaste neuropsüühilisi hälbaid on meie südametunnistusel, kuna koolineuroos tekib tihti õpetaja süül, kes ei tunne murdeea iseärasusi ega mõtle selle peale, et murdeea aktsentueeruvad eriti karakteri ebasoovitavad ilmingud. Aktsendid sõltuvad temperamentitüübist. Lapsed vajavad õpetajapoolset mõistmist ja kannatlikkust, mitte psühhiaatrit. Viimastel aastatel aina antakse lapsevanematele nõu viia poeg või tütar psühhiaatri juurde konsultatsioonile. Õpetaja pole aru saanud selle lapse ja vanema hinge traumeeriva soovitus e hädahohtlikkusest! Ainult õpetaja psühholoogiaalasest kirjaoskamatusest jagu saamine vähendab niisugust praktikat. Meil on kavas lähemal ajal ette valmistada piisavalt psühholooge-pediatreid ja psühholooge-õpetajaid, kes võiksid konsulteerida lapsevanemaid, õpetajaid ja õpilasi. Me toetame otsustavalt Lastefondi ettepanekut luua sõltumatute psühhiaatrite rühmad meditsiinilis-pedagoogiliste komisjonide tegevuse analüüsimiseks. Ma ei aja segamini — nimelt psühholoogid ja psühhiaatrid. Koolis töötab psühholoog, rajooni järeelvalveorganites psühhiaater.

Ja ikkagi pole asi ainult teadmiste vähesuses. Õpetaja jaoks ei saa olla võõraid lapsi! Headus, halastus. . . Kuidas on võimalik sellela kasvatada inimest, äratada lapse hinge? Viimasel ajal oleme püüdnud hoida nii lapsi kui ennast võõraste kannatuste eest ning rahva halastuse varud on jäänud kasutamata.

Üks delegaatidest ennetas mind, paludes saali minutiliseks leinaseisakuks püsti tõusta maavärina läbi hukkunute mälestamiseks. Armeenia tragöödia on näidanud, kui tohutud on halastuse varud. Õnnetus on leidnud vastukaja igas koolis ja õppeasutuses. See ei ole ainult kaasaelamine võõrale valule. Üliõpilasarühmad ja meditsiiniõpilased töötavad õnnetuse esimestest päevadest seal, kohapeal. Veri, raha, soojad rõivad, pesu. . . Kõik õpilased ja õpetajad soovivad kannatanuid isiklikult ja kiiresti aidata.

Kuid meil on ka pikaajaline ülesanne: taastada õppeprotsess, aidata üles ehitada purustatud linnad ja külad. Riiklik Hariduskomitee on selleks moodustanud staabi eesotsas esimehe asetäitja G. Kutseviiga.

Üldisemalt öeldes peame me oma peidusoleva headuse suunama kõigile neile, kes on meie kõrval. See ei tähenda halastust juhusest juhusesse, vaid iga päev, see on hädavajalik nii meile kui ka lastele — nii omadele kui ka võõrastele. (A p l a u s.)

Kehakultuuri ja spordi ülesanded koolis on suured. Iga päev peaksid toimuma võimlemistunnid kõigile vanuseastmetele — lihtsad, huvitavad ja kasulikud. Vaja on arendavaid harjutusi ja spordimänge, mis peaksid muutuma õpilastele harjumuseks ja vajaduseks. Võimlemisõpetaja ükski ei saa sellega hakkama, appi peavad tulema lapsevanemad ja koolinõukogud, vanemate klasside õpilased, kooli mikrorajooni üldsus, šefid, teised spordilembesed õpetajad. Riiklik Hariduskomitee tegi koolinõorsoo kehalise kasvatuse organiseerimise ülesandeks üleliidulisele spordiühingule «Tööjõureservid». Neil on olemas kogemused ja potentsiaal. Loodame, et nad tulevad selle õilsa ülesandega toime.

Haridusel on tähtsad ülesanded sõjalis-patriootilisel kasvatamisel, noormeeste ettevalmistamisel teenistuseks NSV Liidu relvajõududes. Üldharidus- ja kutsekoolide reform nõuab sellealase tegevuse kriitilist ümberhindamist. Paljudes koolides on sõjaline algõpetus madalal tasemel. Üle poole sõjandusõpetajaist ei oma erialast haridust, osa neist ei ole teinud läbi armeeteenistust. Moskva koolides on iga kolmas sõjandusõpetaja üle 60 aasta vana. Oleme veendunud, et sõjalise algõpetuse kvaliteedi parandamiseks ja kasvatuliku osa tõhustamiseks on vaja moodsat tehnikat, kõikvõimalikke ringe ja sektioone, kus tegeldakse sõjalis-tehniliste spordialade, autoasjanduse ja raadiotehnikaga. See peab maksimaalselt kaasa aitama kehalisele arengule. Mul on rõõm teatada kongressile, et koos kaitseministriga kirjutasime alla käskkirjale karpida tütarlaste sõjalise algõpetuse programmi. Edaspidi õpivad nad ainult meditsiini ja tsiviilkaitset, ära jäävad rivi- ja taktikaõppus, Kalašnikovi automaat. (A p l a u s.)

Mis puutub kõrgkoolidesse, siis üliõpilaste kutsumine sõjaväeteenistusse pärast 2. kursust ja kaheaastane vahe õppimises ei sobi kokku spetsialistide ettevalmistamise kvaliteedi parandamise ülesandega.

Kiites palavalt heaks M. Gorbatšovi pealt ÜRO väljakuulutatud Nõukogude relvajõudude vähendamise 500 000 mehe võrra, loodame, et see aitab viivitamatult lahendada küsimuse kõrgkoolide üliõpilastele ajateenistusse kutsumisel pikenduse andmisest. (A p l a u s.)

KUTSEHARIDUSE TÄIUSTAMISE PROBLEEMID JA PERSPEKTIIVID UUTMISE TINGIMUSTES

Seltsimehed, NLKP Keskkomitee veebruaripleenum määras, et kutseharidus tuleb üldjuhul omandada üldise keskkariduse baasil. Sellele minnakse üle järk-järgult, sedamööda, kuidas luuakse vajalikud ainelised tingimused ja toimuvad vastavad muudatused ühiskondlikus teadvuses. Mingi aja säilitame kutsehariduse andmise keskkooli teise astme baasil, osaliselt võib-olla alatiseks. Järk-järgult muudetakse osa kutsekoolidest kutsekallakuga üldhariduskoolideks. Teine osa neist muudetakse koolideks, mis annavad elukutse keskkariduse baasil. Tahaksime neid nimetada kõrgeimateks kutsekoolideks, mis valmistavad ette nii kõrgkvalifikatsiooniga töölisi kui ka keskastme

spetsialiste keerukate automaatsüsteemide ja infotehnoloogiate teenindamiseks ning teadusmahuka tootmise tarvis.

Ma pean silmas nii kutsekoolide kui ka tehnikumide ümberkujundamist: osa kutsekeskkoolideks, osa kõrgemateks kutsekoolideks. Seepärast peame kutsekoolide ja tehnikumide küsimust käesoleval kongressil arutama koos, mitte eraldi. Neil on ühine tulevik ja ühised probleemid.

Niisuguste õppeasutuste peamiseks iseärasuseks kujuneb õpilaste paindlik ümberjaotamine mitmesuguste ettevalmistusvormide järgi. Nad saavad omandada mis tahes kategooria tööliseriala. Samal ajal võivad kõige võimekamad ja teoreetiliste teadmiste omandamisest huvitatud noored inimesed saada siin süvendatud ettevalmistuse. Peame vajalikuks anda nende koolide lõpetajatele võimalus astuda otse kõrgkooli 3. või 4. kursusele ja lõpetada see lühendatud õppeajaga. Selleks me loome spetsiaalsed kõrgkoolid. (A p l a u s.)

Kõrgemate kutsekoolide loomise vajaduse dikteerib tööliselukutsete üha kasvav intellektuaalseerimine. Nüüdistootmine nõuab juba praegu uut tüüpi töölisi, kellel nn kuldsed käed oleksid ühitatud sügavate teoreetiliste teadmistega. Spetsialistid on juba ammu soovitanud mitmeastmelist kutseharidust, et õppeasutus valmistaks ette nii neid, kes hakkavad olemasolevat tehnikat teenindama, kui ka neid, kes hakkavad looma uut. Arusaadavalt peavad erinevate erialade spetsialistid saama sisuliselt, kuid mitte tasemelt, erineva hariduse. Tase peab nii ühtedel kui teistel olema ühesuguselt kõrge!

Elu sunnib meid üha uuesti tagasi pöörduma selle küsimuse juurde. Lõpuks on tarvis arusaamisele jõuda, et võrdõiguslikkus ei tähenda ühesugusust. Tee võrdõiguslikkusele viib läbi tõelise austuse isiksuse ja elukutse vastu. Kõik lapsed, inimesed erinevad üksteisest. Nende tõeline võrdsus väljendub ühes — õiguses maksimaalselt arendada ja täielikult realiseerida oma võimeid ja andeid. Aga ühiskond peab võrdselt igaüht austama.

Keskeri- ja kutsehariduses on paljugi tarvis muuta. Tuleb silmas pidada rahvamajanduse tulevikku, näha tema eluliselt tähtsaid ülesandeid sotsiaal-majanduslikus ja tehnilises uuenemises üleminekul nüüdisaegsele infotehnoloogiale, automatiseeritud ja teadusmahukale tootmisele. Kõik see nõuab töolistelt ja spetsialistidelt täiesti teistsugust praktilist ettevalmistust, rohkem fundamentaalteadmisi, kõrget üld- ja kutsealast kultuuri.

Kutsekool peab edasi arenema dünamismi, variatiivsuse, organisatsiooniliste vormide mitmekesisuse ning ühiskonna, isiksuse ja tootmise vajadustele paindliku reageerimise printsiipidel. Tehnikumide ja õppeasutuste mitmesugused koostöövormid tootmisettevõtete, organisatsioonide ja asutuste, samuti kõrgkoolide ja üldhariduskoolidega väärivad heakskiitu. Niisuguste komplekside loomine soodustab kutsehariduse rentaablu ja tööõpetuse taseme tõstmist, rahuldab täielikumalt noorte haridusnõudeid.

Juhtorganite, keskeriõppeasutuste ja kutsekeskkoolide pedagoogiliste kollektiivide ülesanne on tõsta kvalitatiivselt uuele tasemele kõrge kvalifikatsiooniga töölise ja spetsialistide ettevalmistamine ning täienduskooolitus, sisuliselt kardinaalselt uuendada nende ettevalmistust.

Ees ootab kvalifitseeritud töölise ja spetsialistide ettevalmistuse planeerimise ja organiseerimise põhjalik uutmise, üleminek nende ettevalmistamisele õppeasutuse ja ettevõtte vahelise otselepingu alusel, arvestades riiklikku tellimust.

Meile teevad muret Riiklikku Hariduskomiteesse saadetud signaalid ebaõigest suhtumisest kohtadel mõnesse kutsekooli, mis anti ministeeriumide ja ametkondade alluvusse. Materiaalse õppebaasi kindlustamise ja abi suurendamise asemel tulevaste töölise ettevalmistamiseks püüavad lühinägelikud juhid neid õppeasutusi muuta abitsehhideks või lihtsalt madala kvalifikatsiooniga spetsialistide ettevalmistuskursusteks.

Kaadri ettevalmistamise täiustamise konkreetseid suunad keskeri- ja kutseharidussüsteemis leidsid väljenduse kongressile esitatud kutsehariduse arengu kontseptsioonis, keskeriõppeasutuste ja kutsekeskkoolide põhimäärustes. Detailselt arutatakse neid sektiioonides.

Kaks aastat tagasi NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu otsustega määratud kõrgkoolide uutmise ülesandeid täiendab täna vajadus tugevdada sidemeid keskkoolide, kutsekeskkoolide ja tehnikumidega, tõsta teaduslik-pedagoogilise kaadri ettevalmistuse kvaliteeti kõigi pidevhariduse vormide jaoks, välja anda õppe- ja meetoodilist kirjandust ning arvutiprogramme.

Tuleb jätkata kõrgkoolide uutmist sellistes suundades, nagu hariduse sisu muutmine, iseseisva töö osa suurendamine, eksamivormide täiustamine, üliõpilaste osavõtu laiendamine kõrgkooli juhtimises, konkursisüsteemi ja õppejõudude atesteerimise arendamine.

1988. a anti kõrgkoolidele õigus organiseerida teaduslikke õppe- ja tootmiskomplekse, kateedrite filiaale, sõlmida lepinguid ettevõtete ja organisatsioonidega, kooskõlastamata Hariduskomiteega, lasta oma arvele üle kanda rahalisi vahendeid spetsialistide ettevalmistamise eest. Juhin arvukate ajakirjanduse esindajate tähelepanu — «oma arvele», aga mitte Riikliku Hariduskomitee arvele, nagu seda sageli näidatakse.

See aktiveerib oluliselt sidemete laiendamist ja süvendamist tootmisega. On loodud ja tegevust alustanud uued teaduslikud õppe- ja tootmiskompleksid ning keskused, kateedrite filiaalid, kus saab ettevalmistuse märkimisväärne osa üliõpilaskonnast: Moskva Elektrotehnika Instituudi teaduslikes õppekeskustes üle 1000 üliõpilase, nt Moskva Energeetikainstituudis on organiseeritud 18 kateedrite filiaali, Mendelejevi nimelises instituudis tegutseb 27 teaduslikku tootmiskompleksi. Loomisel on õppekompleksid eri tasemega spetsialistide ettevalmistamiseks.

Kasutades neile antud õigusi vormistasid kõrgkoolid kohakaaslastena õppejõududeks 17 000 õpetlast ja rahvamajanduse spetsialisti. 1988. a suurenes kohakaaslaste arv 5000 inimese võrra, 68 000 spetsialisti töötab tunnitasu alusel. Õppejõudusid erialakateedritesse tuleb valdavalt kutsuda tootmisest. Õppejõud, kellel puudub praktilise töö kogemus rahvamajanduses, tuleb saata stažeerima kuni aastase tähtajaga.

Endiselt on teravalt päevakorral teaduse ja õppetöö tihe integratsioon, eriti kõrgkoolides, kus valmistatakse ette spetsialiste uute tehnoloogiate ja teadusmahuka tootmise tarvis. Arutusel on keelu mahavõtmine kõrgkoolide teadustöötajate kohakaaslukselt õppeprotsessis. See võimaldab tunduvalt suurendada nende panust õppe- ja kasvatustöösse.

Tähtsaks etapiks spetsialistide ettevalmistuse parandamisel on kõrgkoolide stabiilsete vastuvõtu-eeskirjade kehtestamine. See on veel üks samm mõistuste ja annete tõelise konkurentsi, sotsiaalse õigluse printsiibi teostamise teel, kõrgkooli iseseisvuse ja vastutuse kujundamisel.

Hoogustumas on kõrgkoolielu demokratiseerimine. Kongressile arutamiseks esitatud kõrgkooli põhimäärus aitab meid selles suunas edasi liikuda. Vastavalt sellele töötab iga kõrgkool välja oma põhikirja, milles leiavad kajastamist tema rahvuslikud, regionaalsed, professionaalsed ja muud iseärasused.

Praktiliselt tähendab see kõigi kõrgkoolide iseseisvust ja initsiatiivi piiravate tõkete kõrvaldamist. Kas aga kõik kõrgkoolid on suutelised neid võimalusi kasutama? Ei. Suur osa saadab endiselt välja spetsialiste, kes pole suutelised tänapäevatasemel lahendama teaduslik-tehnilisi ja sotsiaal-majanduslikke ülesandeid, kel pole hädavajalikke teadmisi ega oskusi. Teile on teada, et atesteerimise tulemuste põhjal suleti Bakuu Rahvamajanduse Instituut ja Prževalski Pedagoogiline Instituut. Valmistab meelehärmi, kuid sellega pole meie ülesanne ammendatud. Tõsi, me jätkame kõrgkoolide atesteerimist ka teisel alusel. Uueks ülesandeks on aktiivselt arenevate kõrgkoolide atesteerimine. On kavas atesteerimise tulemuste põhjal suurendada õppeasutuste õigusi, anda neid täiendavalt tegevusvaldkondades, milles on jõutud eesrindlaste tasemele, näiteks professori ja dotsendi kutse omistamine Hariduskomitee nimel. Kutse peab olema üleüldiselt kehtiv, see on selge.

Väga teravalt on päevakorral pedagoogidena töötavate teadlaste kutsetaseme tõstmine. Tuleb muuta nende atesteerimise korda, mis ei ole seni piisavalt efektiivne. Kõrgkoolide nõukogud peavad otsustavalt ja kompromissitult loobuma elust ja teaduse arengust maha jäänud õppejõudude edasistest teenetest. Kõrgkooli otsus peab olema lõplik.

Kõrgkoolid on hakanud koostööd teha üldhariduskoolidega. Moskva Aviotehnika Instituudi juurde on loodud lõppklasside õpilaste kutsenõustamise ja ettevalmistamise süsteem. Selle koosseisu kuuluvad kaks kallakuga keskkooli, mitmed robotitehnika, füüsika ja lennunduse ringid ja seminarid. Niisuguseid komplekse on ka teistes kõrgkoolides, nt Poltaava Pedagoogilises Instituudis, Leningradi Laevaehitusinstituudis, Minski Polütehnilises Instituudis, Kaasanis, Novosibirskis, Kiievis, Kaunases jm. See on hea algatus ja pälvib igakülgset toetust. Moskva Autoteede Instituudi ja Mäeinstituudi koosseisu kuuluvad spetsialiseeritud internaatkoolid.

Nüüdiskõrgkool ei või jääda rahva kultuuritaseme tõstmisel kõrvaltvaatajaks. Ta on kohustatud saama oma regiooni ja linna kultuurikeskuseks. Lisaks ettevalmistusosakondadele ja täiendus-teaduskondadele tuleb kõrgkooli ümber koondada hulgaliselt mitmesuguseid kursusi, konsultatsiooni-punkte ja muid teenistusi, mis osutavad nii tasulisi kui ka tasuta haridusteenuseid kõigile soovijale.

Täiustamist vajab kõrgkoolide, tehnikumide ja kutsekeskkoolide vastuvõtu planeerimine. Uue majandusmehhanismiga on ilmses vastuolus noorte spetsialistide ministeeriumide ja ametkondade avalduste põhjal jaotamise praktika. Väljapääsuna näeme, et kõik õppeasutused saaksid õiguse planeerida vastuvõtt ja spetsialistide jaotamine lepingute alusel. Sotsiaalsfääri — hariduse, teaduse, tervishoiu, kultuuri jm — huvide kindlustamiseks võib sihtfinantseerimise vahetult regioonidele üle anda.

Põhjalikud muutused toimuvad kvalifikatsiooni tõstmise, spetsialistide ja tööliste täiendusõppe süsteemis. On loodud üle 1500 õppekeskuse, kus saab väljaõpet üle 3 miljoni inimese. Kuidas nad pärast väljaõpet tulevad toime kodu- ja välismaise teaduse ja tehnika saavutuste evitamisega — see määrab keskuste töö edukuse. Tulevikus vajaneb oluliselt kindlustada nende ainebaasi, õppejõudude kaadrit, lahendada kuulajate materiaalse ja moraalse stimuleerimise küsimused, evitada aktiivõppe meetodeid, arvutite kasutamist õppetöös, välja töötada spetsialistide eneseharimise vormid ja vahendid. Täiendusõpet korraldatakse ainult sihtsuunilusega, lepingute alusel, kompenseerides õppekulud.

Rahvamajanduse struktuuri uutmise tingimustes omandab täiendus- ja ümberõpe mitte ainult majandusliku, vaid ka tohutu suure sotsiaalse tähenduse. See aitab aegunud tegevusalade koondamisel vabanenud tööjõuressursse ümber jaotada, säästab kutsealast mobiilsust edendades ühiskonda ja inimest õigustamatutest majanduslikest ja kõlbelistest kaotustest.

Uuendamist vajab teadlaste-pedagoogide täiendusõppeteaduskondade ja -instituutide tegevus, mis on praegu kriisiseisundis, kuulajad annavad neile äärmiselt madalaid hinnanguid. On tulnud aeg ümber hinnata töö sisu ja meetodid, anda õppejõududele suurem vabadus valida programme, efektiivsemalt kasutada stažeerimist teaduslikes uurimisinstituutides, tootmises, tunnustatud autoriteetsete teadlaste ja pedagoogide juures.

kutseomadusi on vaja täiendada ja selle alusel maksimaalselt individualiseerida õppetööd, anda võimalusi iseseisvaks tööks.

Laialdasemalt on vaja tundma õppida teiste maade haridusalaseid saavutusi, asuda kaadri ettevalmistamisel julgemalt rahvusvahelise integratsiooni teele. Selleks on juba loodud vajalikud tingimused: märkimisväärselt laiendatud õppeasutuste võimalusi otsekontaktideks. Pidevhariduse probleemide, humanitaar- ja ökoloogilise kultuuri arendamise, hariduse uute infotehnoloogiate väljatöötamine nõuab meilt kõigilt ühiseid jõupingutusi. Meie toetame ministrite XVI Bukaresti kohtumise otsuseid rahvusvahelise kirjaoskuse aasta korraldamise ja ülemaailmsest kultuuri arendamise kümneaastakust aktiivse osavõtu kohta. Me kutsume sotsialismimaid ühendama jõupingutusi Euroopa rahvaste ülikooli loomiseks UNESCO egiidi all, millest saaks internatsionaalne õppe- ja teadusasutus üleeuroopaliste ajaloo-, kultuuri- ja ökoloogiaprobleemide uurimiseks ja evitamiseks.

Nõukogude Liidu aktiivne välispoliitika on viimasaastatel viinud koostöö märkimisväärsel paranemisele nii sotsialismimaade kui ka kapitalistlike riikidega. 1988. a said meilt komandearingu maailma 83 riiki 40 000 õppejõudu, teadustöötajat, üliõpilast ja õpilast, neist vahetuse korras sotsialismimaadesse üle 34 000, kolmekordistus vahetuste arv Ameerika Ühendriikidega.

1988. a on alla kirjutatud leping õpilaste vahetamise kohta USA ja Inglismaaga, ette on nähtud viia vahetusarv kolme aasta jooksul 2500 inimeseni. Ootame analoogsete lepingute sõlmimist Prantsusmaa, Saksamaa Liitvabariigi ja teiste maadega.

HARIDUSE TEHNILISE AINEBAASI VÄLJAARENDAMINE

Seltsimehed! Üks tähtsamaid põhjusi, miks haridus on ühiskonna arengust maha jäänud, on tema kehv materiaalne kindlustatus. Kuigi ühiskond pöörab suuremat tähelepanu neile probleemidele, jääme endiselt arenenud maadest oluliselt maha haridusse tehtavate mahutuste suuruselt ja struktuurilt.

1986. a eraldati meil haridusele 6,8 protsenti rahvatulust. Ameerika Ühendriikides samal aastal 12 protsenti. Võib öelda, et nad on rikkamad. Kuid kui ka meie tahame kunagi rikkaks saada, on mõõdapääsmatult vajalikud ennetavad mahutused. (A p l a u s.)

See, et mahutused haridusse on kõige kasulikud ja efektiivsemad, on üldtuntud tõde. Meiegi oleme seda korduvalt deklareerinud. Kuid koorem seisab paigal, sest tänaste probleemide tagant homeid näha on mõnikord raske, laenata homsest tänase jaoks märksa kergem.

Toetame palavalt sõjatööstuse rahuotstarbeliseks muutmise ja desarmeerimise ideid, millega M. Gorbatsov esines ÜROs. Loodame väga, et desarmeerimise ökonomika muudab põhjalikult hariduse majanduslikku olukorda. (A p l a u s.)

Vale oleks öelda, et me tammume paigal. Uutmise algusest on olukord mõistagi paranenud. On suurenenud kapitaalimahutused, paranenud õppe- ning teadusliku inventari ja arvutustehnika soetamise finantseerimine, eraldatud summad laboritehnika tootmise rajamiseks. Ehitame selleks mitu tehasi. Õpetajate palka on tõstetud. 1989. a septembrist tõuseb märgatavalt kõrgkoolide õppejõudude palk. On suurendatud erifondi.

Ometi on asi materiaal-tehnilise baasi põhjalikust paranemisest veel kaugel. Seda enam, et asjakohaseid otsuseid pidevalt ei täideta. Kõige rohkem teeb muret, et hariduse nn kuldne aeg, mis hakkas ehita 1988. a veebruaripleenumil, on ümber. Jällegi ei täideta kõikjal haridusobjektide ehitamise plaani. Käesoleval aastal anti käiku 95% plaanis olnud koolimajadest, 55% koolieelsetest lasteasutustest, ainult 43% kutsekoolidest ja 40% kutsekeskkoolidest, 80% kõrgkoolide õppehoonetest ja laboritest. See pole veel kõik. Raske olukord kujuneb 1989. a plaani täitmisega, see ei ole kindlustatud ei ressursside, tööjõu ega materjalidega nii nagu XII viisaastak tervikuna.

Missugusest tõsisest muutusest hariduse vajadustesse suhtumises võib üldse rääkida, kui 1988. aastal läheb ehitajate ja kohalike organite süü läbi meie objektidel pöördumatult kaotsi miljard rubla, mille valitsus on eraldanud õppeasutuste ehitamiseks. Missuguse vaevaga antakse see raha meile eelarve arutamisel ja terve miljardi me tagastame! See on ju kaotatud miljard.

XIII ja XIV viisaastakul on ette nähtud kapitalimahutuste suurenemine haridusele 2—3 korda. Kahjuks ei jäta asjade praegune seis lootust nende plaanide täitmisel, kui ei võeta kasutusele erakordseid abinõusid.

NLKP Keskkomitee veebruaripleenumi puhul avatud õppevahendite näitus tõendas, kui vaene on meie kool. Ühe keskkooliõpilase kohta tuleb meil tehnikat 58 rbl; Saksa DVs 119, Rootsis 1000 dollari eest. Meie kõrgkoolides keskmiselt ühe üliõpilase kohta 2400 rbl eest, samaaegselt juhtivates kõrgkoolides, nt Moskva Füüsikainseneride Instituudis ja Moskva Ülikoolis 10 000—12 000 rbl, aga arenenud kapitalistlikes riikides 80 000 dollari eest.

Suured erinevused on õppeasutuste varustatuses regiooniti. Kesk-Aasia kõrgkoolides on ühe üliõpilase kohta kümnekordselt vähem õppetehnikat kui riigis keskmiselt. Kahekordselt madalam üleliidulisest keskmisest on Siberi ja Kaug-Ida õppeasutuste varustatus.

Isegi seda raha, mis meile eraldatakse, ei oska me mõistlikult kasutada. Olgu näiteks arvutitehnika probleem. Arvutite kasutamise aeg ühe üliõpilase kohta kõrgkoolis on kümneid kordi väiksem hädavarilikust miinimumist. Paljudes koolides õpetatakse informaatikakursust endiselt kriidi ja tahvli abil. Õppeasutustele eraldatav tehnika on madalal kvaliteediline, mittetöökindel,

jääb maha nüüdisaegsest maailmatasemest. Asi on selles, et arvutitehnikaga varustamise plaane aastast aastasse ei täideta. Käesoleval aastal pidime saama üle 30 000 arvuti YKHL, saime 2500. Pidime saama 34 000 «Korveti», saime 3000.

Täna me räägime õppeprotsessi individualiseerimisest ja komputriseerimisest. Kuid mis kasu on neist juhtudest, kui koolides valitseb ruumikitsikus, pole ühtegi personaalarvutit, pole veevarustust ega kanalisatsiooni ja paljutki veel. (A p l a u s.)

Palju probleeme on kuhjunud sotsiaalsfääri arendamisel. Hädavajalik on ehitada ühiselamukohti üliõpilastele 7 miljoni m² ringis, kahekordistada kohtade arvu sanatooriumides-profülaktooriumides ning spordi- ja tervisealaagrites.

Ametiühingute keskkomitee korraldas küsitluse, mille andmetel ootab praegu korterit enam kui 300 000 õpetajat. Viieandik kõigist linnaõpetajatest elab ühiselamus, kolmandik maaõpetajatest on allüürnikud. Ukraina ja Gruusia külades on niisuguseid õpetajaid rohkem kui pool.

Rohkearvulised kirjad näitavad, et kohalikud täitevkomiteed hoolivad vähe nende küsimuste lahendamisest. Lõpuks peame aru saama, et kooli jalule aidata võib ainult ühiselt tegutsedes. See nõuab vaeva, kõrgemalseisvate juhtide ja kõigi nende, kellele rahvas on usaldanud oma saatuse, igapäevast tähelepanu.

HARIDUSSÜSTEEMI JUHTIMISE UUTMINE

Seltsimehed! Demokraatia ja avalikustamise hoogne areng, riiklik-ühiskondliku juhtimise loomine on esmajärguline ja reaalne samm uue kooli suunas.

Loodame, et meie kongress paneb aluse täievoliliste, demokraatlikel alustel valitud rahvaesinduste regulaarseks kokkukutsumiseks. Tõsi, ühiskondliku arvamuse uurimus näitas, et 20 protsenti delegaatidest märgib demokraatlike printsiipide eiramist valimistel. Sellegi poolest oleme meie täna mitte üleliidulisest nõupidamisest osavõtjad, vaid kongress, rahva poolt valitud delegaadid. Ja meie vastutus kollektiivi ees on hoopis teistsugune.

Uutes tingimustes muutub kongress juhtimise kõrgeimaks kollektiivseks organiks. Kongresside vaheajal on tähtis osa täita tema poolt valitud haridusnõukogul. Oleme arvamusel, et sellesse kõrgeimasse nõukogusse peavad kuuluma ainult pedagoogilise üldsuse esindajad. Nõukogu arutab hariduse arendamise strateegilisi küsimusi, tähtsaimate dokumentide projekte, Riikliku Hariduskomitee aruandeid. Nõukogul on õigus avaldada initsiatiivi seadusandluse muutmisel ja kuulata haridussüsteemi mis tahes all-lüli aruandeid. Nõukogu liikmetel on õigus esitada ametlikke järelepärimisi igale haridusorganile ja -töötajale. Kõik see lubab lahti öelda praktikast võtta vastutusrikkaid otsuseid vastu juhtivaparaadi tasandil, vähendab pseudoreformide ja mittetäidevatvate otsuste tõenäosust.

Suurt propagandistlikku ja organisaatorlikku osa uutmisel etendavad massiteabevahendid. Kongressi delegaadid on märkinud «Pravda», «Izvestija», «Komsomolskaja Pravda», «Literaturnaja Gazeta» ja eelkõige «Utšitelskaja Gazeta» suurt aktiivsust.

Teile on teada, et alates 1989. aasta 1. jaanuarist muutub «Utšitelskaja Gazeta» NLKP Keskkomitee häälekandjaks. (A p l a u s.) See otsus tähendab ajalehe panuse tunnustamist kooli uutmisse ja on samaaegselt tema osatähtsuse tõstmise oluliseks teguriks.

Onnitleme ajalehte, soovime talle võitlejahoiki ja õnnelikku saatust! (A p l a u s.)

Loomulikult nõuab haridussüsteemi demokratiseerimine sügavaid muutusi juhtorganite funktsioonide ja volituste ümberjaotamises. Printsip on väga lihtne — õppeasutus peab ise otsustama kõik, milleks ta on suuteline. Juhtimise kõrgemad eselonid tegelevad sellega, mis vajab koordineerimist teiste riiklike organisatsioonidega. Niisugune lähenemine eeldab õppeasutuste õiguste ja — see on väga oluline — vastutuse tunduvat laiendamist, lammutab üheülbalise juhtimisstruktuuri, kujundab selle asemele paindliku, mitmekülgse ja variatiivse.

Oleme arvamusel, et Riiklik Hariduskomitee peab oma tegevuse keskendama haridussüsteemi arengustrateegia väljatöötamisele, selle prioriteedi kindlaksmääramisele, suurte sotsiaal-pedagoogiliste eksperimentide korraldamisele, tähelepanelikult jälgima hariduse seisundit ja arengudünaamikat, ühiskondlikku arvamust, statistilisi ja riikliku inspektuuri andmeid, kirju, massiteabevahendite publikatsioone. Tegelikult komitee alles alustab oma tööd. 8. märtsil võeti vastu otsus tema loomise kohta, mais kinnitati kolleegium ja tänaseks on formeeritud aparaat. Seejuures vähenes töötajate arv kahekordselt võrreldes ministeeriumidega, mille mantlipärijaks komitee sai. Riikliku Hariduskomitee koosseis ei ole veel kinnitatud.

Tehtud on veel vähe ja kõik ei õnnestu, nagu tahaks, kuid me tunnetame toetust ja mõistvat suhtumist. Sellest on väga palju kasu. Kolmandik kongressi delegaatidest, õppejõududest, õpetajatest ja kasvatajatest andis meie tööle hea hinnangu, tervikhinnang kujunes rahuldavaks. Oleme selle üle rõõmsad, see sisendab edulootust.

Vabariiklike ja kohalike juhtimisorganite põhilised tegevussuunad on regionaalsete haridussüsteemide arendamine, silmas pidades üldriiklikke nõudeid, kohalikke sotsiaalmajanduslikke tingimusi ja ajaloolis-kultuurilisi iseärasusi. Need määravad koolide, koolieelsete ja kooliväliste asutuste arvu ja tüübi. Kohalikud juhtimisorganid kindlustavad haridussüsteemi finantside, materjalide ja kaadriga, koordineerivad õppeasutuste tegevust, arendavad täienduskoolitust ja ümberõpet. Nad on kohustatud tagama kodanike sotsiaalse õiguse haridusele, kaitse ametkonnavälise sekkumise eest, kaasama ühiskondlikke jõude haridusajajade ajamisele, toetama ja stimuleerima



Fotojäädvustus NSV Liidu Hariduskomitee esimehe G. Jagodini sõnavõtust Eestimaa haridustöötajate konverentsil.

TÖNU KALLE foto

pedagoogilist loomingut, otsinguid ja eksperimente, pedagoogiliste uuenduste aktiivset juurutamist massikoolis.

Õppeasutuse tasemel realiseerub ühiskonna ja riigi vastastikuse mõju printsiip koolinõukogu tegevuses, mille koosseisu kuuluvad pedagoogide, õpilaste ja üldsuse esindajad.

Nõukogud saavad kooli ja õppeasutuse elu korraldamiseks laialdased volitused. Nad valivad õppeasutuste juhid, kuulavad nende aruandeid, atesteerivad õpetajaid, organiseerivad õppeasutuse fondi ja kontrollivad administratsiooni tegevust. Faktiliselt kujundab nõukogu sotsiaalse tellimuse õppeasutusele ja jälgib selle täitmist.

Nõukogu ja juhi vastastikused suhted annavad alust paljudeks küsimusteks. Olen arvamusel, et nõukogu tähtsaim funktsioon on leida probleemidele kollektiivset lahendusi, aidata administratsiooni vastuvõetud otsuste täitmisel. Aga tulemuste eest vastutab juht personaalselt. See isiklik vastutus teeb vajalikuks panna veto mõnedele nõukogu otsustele. Olles saanud peapõõrituse avalikustamise harjumatu atmosfäärist me puhuti ülehindame kollektiivsete otsuste eksimatust ja samal ajal alahindame kompetentse juhi osa. Bürokratia on halb nähtus, kuid mitte iga administraator pole bürokrat. Kohusetundlike ja kompetentsete administraatorite puudumine hukutab mis tahes ürituse.

Andekas administraator edust huvitatud suure vabadusastmega kollektiivi eesotsas — see on efektiivse juhtimise valem!

Me tahaksime haridussüsteemi tegevust juhtida lähtudes uutest printsiipidest: mitte piirata, vaid abistada, mitte keelata, vaid suunata; juhtida, aga mitte käsutada; luua niisugused majanduslikud, õiguslikud ja organisatsioonilised mehhanismid, mis kujundaksid prioriteetseteks arengu ja täiustumise.

Arvatavasti neile, kes päevast päeva on silmitsi takistuste, piirangute, ükskõiksuse ja ametnike ülbusega, näib see utoopiana. Kuid meil pole võimalik üles ehitada mõistlikku süsteemi, orienteerudes tänase päeva raskustele ja totrustele. Ainult optimism on konstruktiivne.

Elame huvitava ajal. See on lootuste aeg, tegude aeg. Tahaksin öelda — me oleme vabad, ja veel tahaksin öelda — meil lasub vastutus. Meil on vabadus valida edasiliikumise tee ja vastutame selle eest, millised on meie lapsed 5, 10, 15 aasta pärast.

Täna me otsime neid teid. Kongressile valmistatud dokumentides kangastub horisont, mida me täna näeme. Homme näeme kaugemale ja laiemalt — ja seame uued tähised.

Iga õppeasutus, iga pedagoog võib liikuda oma rajal, valides ise kiiruse. Tähtis on minna edasi. Tähtis on sammuda meie ühise eesmärgi poole. See eesmärk on inimene, tema areng, tema täiustumine, tema õnn.

Õnn kaasal (Kauakeste v aplaus.)

TRÜ doktorandi PEETER KREITZBERGI sõnavõtt

Mõne päeva pärast sõidame koju tagasi ja peame vastama küsimusele, millised olid kongressi tulemused? Milline oli hariduse edasise arengu perspektiiv?

Kongressil arutatakse kontseptsioonid ja määrused ei tohi mingil juhul muutuda kroonulikeks direktiivseteks dokumentideks, mis ülitavad välja nii reaalpedagoogi kui ministri, kogu meie ühiskonna initsiatiivi.

Arvame, et kongressi dokumendid peavad fikseerima üldised ja põhilised printsiibid, mis jätavad igale regioonile võimaluse arvestada oma traditsioone, tingimusi ja vajadusi.

Jäik reglementeerimine ei vasta meie ühiskonna arengudünaamikale. Kui haridust uuendatakse vaid keskusest lähtuvate dekreetide alusel, siis muutub ta paljudes aastateks meie maa arengu kõige võimsamaks piduriks.

Püüdlemine demokraatliku vastasmõju suunas, alates üleliidulisest hariduskomiteest kuni kooliklassini, võib osutuda ebaefektiivseks, kui seadusandlikus korras operatiivselt ja täpselt ei määratleta kompetentsi piire, vastavate tasandite funktsioone. Uus üleliiduline hariduseadusandlus tuleb välja töötada kõikide liiduvabariikide aktiivsel osavõtul. Meie arvates peab olema kõige üldisemaks printsiibiks haridusotsustuste langetamine täitmisele võimalikult lähedal. Kõrgemasuvate organite otsused peaksid piirduma nendega, mida madalamal tasandil pole võimalik lahendada.

Meie vabariigis töötati välja hariduse uuendamise platvormi projekt, mis paljudes printsiipaalsetes küsimustes on sarnane kongressi orgkomitee kontseptsiooniga, kuid samal ajal sisaldab mitmeid konkreetseid uuendusaspekte, mis meile on eriti tähtsad. Näiteks: kuidas haridusuuendusele toetudes kindlustada üleminek vabariiklikule isemajandamisele.

Palju huvitavat leidsime Kubani ja Harkovi platvormides. Selline pluralism ainult rikastab meie hariduseid. Tänašeks päevaks oleme ühiste jõududega kogunud rikkaliku ideepanga ja on aeg arvamuste pluralismilt edasi liikuda tegude pluralismile. Kui me endiselt hakkame ootama keskusest korraldusi nende massiliseks aprobeerimiseks kohtadel, ei jõua me kuhugi.

Variatiivsus, mitmekesisus, pidev otsing peab muutuma haridusuuenduse üldiseks printsiibiks. Meie maal tuleb luua sellised vastasmõju mehhanismid liiduvabariikide ja regioonide vahel, mis kindlustaksid hariduse arengu kui pideva innovaatilise protsessi.

Meie praegune haridus ei vasta perestroika ülesannetele. Kuid samavõrd õige on ka see, et ühiskonna haridusväline sfäär, hariduse tarbimis-sfäär stimuleerib ebapiisavalt haritust ja ses mõttes devalitseerib meie spetsialiste professionaalses mõttes. Teisiti ei saagi olla, kui insener tegeleb varustusküsimustega või spetsia-

listid täidavad ettevalmistusprofiilile või haridustasemele mittevastavaid ülesandeid. Seega hävitab haridusväline sfäär isegi selle hariduspotentsiaali, mida me oleme suutelised praegu andma. Tõelisele haritusele tuleb anda võimalused tuua ühiskonnale kasu ja seda siis vastavalt ka tasustada. Tuleb saavutada, et tõeline haritus ja intelligentsus muutuksid uuesti isiksuse kõlbelse hindamise kriteeriumideks.

Alustada tuleb koolist, kui kahjuks endiselt domineerivad välised arengutegurid, sunnivahendid. Kogu haridusprotsessi taandamine lõputute käskude ja juhtnormide täitmisele, normide järgimisele surub maha õppijate initsiatiivi. On oht jätta kasutamata inimese arengu kõige võimsam ja tähtsam tegur — tema enda sisemiselt vastuvõetud eesmärgid ning ideaalid. Igasugune initsiatiiv eeldab oma tegevuse põhjuste nägemist iseendas. See kehtib samavõrd nii pedagoogi kui õppija kohta.

Pedagoog ei pea mõtlema mitte niivõrd kõikvõimalikest ergutustest ja karistustest, kui niivõrd õppijate hingest, ideaalidest, lähenema õppijatele, olema absoluutselt aus ja taktiline. Siis areneb ka laste sisemaailm ja aktiivsus ning pedagoog täidab oma tõelist missiooni.

Mõned märkused hariduse sisu kohta. Vaieldamatult tähtis on ajutise uurimiskollektiivi poolt sissetoodud isiksuse baaskultuuri mõiste baashariduse sisu määramiseks. Seejuures ei tohi mööda minna rahvuskultuuri kui alusest, millele toetub iga inimese enesekultuur. Meie arvates tuleks ka baashariduse sisu määrata kui üldriikliku ja rahvusliku ühtsust isiksuse kultuuri kujunemisele.

Tuleb lõpp teha hariduse sisu ülesehitamisele teaduskeskuse absolutiseerimisele. Kooli õppeaine — see on eriline maailm, mida ei saa rajada teaduslike järelduste otsesele ümberjutustamisele. Selline lähenemine ignoreerib paljude õppijate motivatsiooni ega kindlusta üksikteaduste integratsiooni isiklike ja ühiskondlike probleemide lahendamiseks.

Kui räägime pidevharidusest, siis omandavad hariduses esmajärgulise tähenduse hoiakulised eesmärgid.

Huvi kadumine õppeaine vastu koolis — see on pidevhariduse lõpp.

Haritus — see pole mitte mingi lõpptulemus, see on hoiak, püüd nii hästi kui võimalik orienteeruda muutavas olukorras, aktiivselt seda mõjutada, pidevalt ise vastutada asjade eest ühiskonnas.

Lõpuks tahaks juhtida tähelepanu veel ühele ohule. Kui me siiani elasime ilma eriti läbimõeldud kontseptsioonideta, siis praegu on meie ees oht elada ainult kontseptsioonidest. Tuleb kiiresti käivitada hariduse pidev praktilise uuendamise mehhanism, andes sellele nii juriidilised, materiaalsed kui ka teaduslikud garantiid.

Leedu nõuab rahvuskooli

Üleliidulisel hariduskongressil esines kõige radikaalsema platvormiga Leedu NSV delegatsioon. Detsembrikuus, veel enne kongressi algust, oli meil võimalus pärida selle põhimõtete kohta Leedu PTUI dotsent LAIMA TUPIKIENELT.

Kes olid Leedu hariduskontseptsiooni koostajad ja mida arvati selles põhiliseks!

«Hariduskontseptsiooni koostamise põhiraskus oli instituudi teadurite õlgadel. Selle teaduslik juhendaja on professor kulturoloog Meile Lukšiene. Arvame, et ka hariduse andmisel pedagogikas on tarvis jälgida oma maa kultuuri-traditsioone. Leedu pedagoogikatraditsioonid on 600 aastat vanad. See aga tähendab, et laps peab kõikides oma õpingutes tuginema leedu keelele, ajaloolle, rahvakommetele — ammendama sellest oma maailmavaate. Meie püüdlus on, et iga inimene võiks end tunda oma rahvuse liikmena, olema valmis selles kultuuris elama, seda loominguiliselt jätkama, olema kultuurikeskne, nii nagu tema anded ja võimed seda lubavad. Alles sealt läheb inimene üle maailmakultuuri. Sellele ideele oleme üles ehitanud nii õpetus- kui kasvatussüsteemi.

Meilt küsitakse sageli: mida mõistame rahvuskooli all? Arvame, et nii nagu senigi tuleb seal kõiki aineid õpetada emakeeles (või läbi emakeele). Aga tahame ka kõiki aineid õpetada oma kultuuri alustel ja selle kaudu. Niisuguse põhimõtte vastu on üleliidulises ulatuses sõna võetud. Loodame aga üsna pea näidata, et mis tahes õppeainet tõepoolest niimoodi üles ehitada saab.»

Millisena näete Leedumaa kasvatus- ja haridustööd lähitulevikus!

«Kõik saab alguse kodust, perekonnast. Arvame, et laps peaks kindlasti olema kodus kolmanda eluaastani (ideaalne 6aastaseks saamiseni). Kodu, mitte lasteasutus, peaks olema kogu kasvatusel aluseks.

I koolietapp — algõpetus — on praegu tükeldatud. Esimesed tunnid toimuvad juba lasteaias. Oleme arvamisel, et kooliharidus alaku tõepoolest koolis. Algõpetuse ülesanne on õpetada lapsed lugema, kirjutama ja arvutama. Teha seda nii, et see lapsele meeldiv oleks, et laps tahaks koolis käia. Meil oli kodanliku Leedu



LAIMA TUPIKIENE
12.08.1935—7.01.1989

perioodil üldõpetuse süsteem 1.—2. klassile, mida edasiarendatult taas rakendada tahame.

Põhikool on üsna sama ülesehitusega kui Eestiski. Püüame sealgi õpetuse sisu integreerida nii, et ükski aine päris eraldi ei seisaks, et kõik ained oleksid üheselt eesmärgistatud. Oleme kavandanud mitmed sisulised plokid, nagu inimene ja loodus, inimene ja ühiskond, inimene ja tervis, matemaatika-tehnika, keeled jt.

Kolmanda astme kavandame **diferentseerituna**. Ei ole rangelt ette määratud, missuguseid harusid ja kui palju midagi õpetada. Seda peab saama mobiilselt ümber otsustada. See jääb haridusministeeriumi ülesandeks, aga profiili valib iga kool ise.»

Kas midagi uut on juba olemas või katsetamisel!

«Kümnes koolis käib üldõpetuse eksperiment. Esimeste tulemustega oleme rahul nii meie kui ka õpetajad. Koolmeistritele toimuvad igakuised seminarid. Seal tutvustame juba üksikasjalikult, kuidas rahvuskultuuri elemente (rahvalaulud, -mängud, näputöö jm) rakendada. On ju õpetajadki nendes asjades võhikud, sest palju aastaid pole seda varandust oluliselt peetud.

Sügisest alates katsetavad mitmed koolid haru-hariduse andmist. Harud valiti senise süvaõppe järgi. See on (ja ka ilmselt jääb) aluseks valiku tegemisel ning teoreetiliseks pagasiks. Jätame koolile õiguse ise oma õppeplani varieerida.

Järgmisest õppeaastast alustame ka haru-hariduse eksperimenti kümnes koolis. Rohkemat ei suuda PTUI korrektselt ohjata. Peame ju hetkel kõige olulisemaks põhikooli teoreetiliste aluste väljatöötamist. Oleme tõsiselt üleliiduliselt määratud protsentide vastu (kui palju üht või teist ainet üle suure maa ühtmoodi õpetada).

Tänaseks on olemas üksikute ainete programmid, osal kontuurid. Nende koostamine on PTUI juhendatavate ainekomisjonide kanda. Kõige rohkem on tehtud ehk vene keele ainekomisjonis. Plaani järgi alustatakse vene keele õpetamist 5. klassis ja kõik oluline tuleb selgeks õpetada põhikoolis. Kolmandas kooliastmes on vene keele õpetamine kohustuslik vaid keeleharus.»

Milliseks kujuneb koolistruktuur!

«Pakume 4+6+2. Praegu see ei ole veel ametlikult kinnitatud. Keskhariduse omandamine ei ole kohustuslik. Küll aga tuleb koolis käia 16. eluaastani. Kutsekoolid jäävad kaht tüüpi: 1—2aastase ja 3—3,5aastase õppeajaga. Viimastes antakse ka keskharidus. Kolledžitüüpi tehnikumi astumine eeldab keskhariduse omamist.

Võib küsida, miks on põhikool 10klassiline. Arvame, et sellega õnnestub anda lastele soliidsem üldharidus. Ka on 16aastane põhikooli lõpetaja võimeline otsustama, kuidas oma haridusteed jätkata. Küllalt oluline on tõik, et ühe klassi lisamine annab võimaluse vene keele paremaks omandamiseks.»

Kuidas toimub üleminek erinevatesse kooliastmetesse, -tüüpidesse!

«Üldhariduskooli kolmandasse astmesse pääseb põhikooli lõpetanu tunnistusel olnud (eriti haruhariduseks vajalike) hinnete alusel. Kõrgkooli sissesaamiseks peaks eksami asemel piisama lõputunnistusele kogutud pallide summast. Kolmandas kooliastmes võib valida aineid, mida õppida. Kõige vähem 3 ainet, aga ka 5—6. Viimasel juhul on arusaadav, et kõrgkooli pääsemine on tõenäolisem. Arvame niisuguse süsteemi õigemaks üleliidulisest, mis iga etapi järel eksamid vajalikuks peab. Lisaks veel kõrgkooli vastuvõtueksamid.

Kahtlemata oleneb hariduse prestiiž selle väärtustamisest ja siin on paljugi, mis meist vähe sõltub. Meie plaanid saavad teoks vaid siis, kui hariduskongress liiduvabariikide haridussuveräänsust* tunnistab. Muidu jääb kõik kavandatu jällegi paberile.»

Kirja pannud AIME RUUBEL

* Täna, s.o märsiku ajakirjanumbri ettevalmistamisel, ei ole haridussuveräänsus sugugi kindel. Alles protestime koos Leedu NSV delegatsiooniga «Utšitel'skaja Gazetas» ilmunud resolutsioonis arvestamata jätetud paranduste pärast.



KOOLIJUHI VEERUD

Vaevamägede Võrumaa

A RVI LEOSK,
Võru raoni hariduskoondise juhataja, haridusnõunik

Aastakümneid oleme harjunud mõttega, et elame kõige eesrindlikumas ühiskonnas, kus nii strateegia kui taktika on kindlaks määratud sügavalt teaduslikel alustel. Kui midagi on tegemata jäänud või viltu läinud, siis on tegemist vähese käsutäitlikkusega, alamate rumalusega, ükskõiksusega.

Ikka oleme lugenud tarku käskkirju: «Enamikus rajoonides ja linnades on aga olukord... veel mitterahuldav, mis on tingitud rajoonide haridusosakondade, koolide direktorite... ja kohalike organisatsioonide ükskõiksest suhtumisest...» Millest antud dokumentis just konkreetselt juttu on, polegi vist oluline, lünkadesse võiks palju erinevaid asju kirjutada. Konkreetse paberi sisu saab dešifreerida, kui lahti lüüa KKJ nr 1 (1959).

Lahenduse leidmine on seni ikka imelihtne tundunud. Tervitsenuks täita vaid arukaid ettekirjutusi ja kõik-kõik saanuks korda. Nüüdseks oleme aga arusaamisele jõudnud, et meid on mõnigi kord päästnud ja ellu jätnud hoopiski mõne ettekirjutuse (käskkirja jm) täitmata jätmine.

Oleme teadvustanud, et arutu (iga hinna eest) tootmine, tootmise laiendamine pole meie elu põrmugi paremaks muutnud. Oleme jõudnud nukrale arusaamisele, et meie elupäevad on kulunud sellele, et tööd teha, küsimata, milleks see vajalik.

Kas töö (ja tootmine) on meie jaoks või meie töö (ning tootmise) tarbeks?

Kunagi ammu, kui suure maa suur elanikkond oli omandanud elementaarse kirjaoskuse, võis juhtuda, et keskustes istusid teiste seas arukamad ning haritumad ülemused, kellel oli moraalne õigus üksikasjalikke ettekirjutusi teha. Aga tänasel päeval, kui vähemalt formaalne haridus on perifeeriaski normaalne nähtus, peaks detailikestesse ulatuv reglementeerimine ammu kadunud olema.

Aga ei ole. Tähtsad ametkonnad tulevad oma igapäevase leiva ära teenimistuhinas ikka ja jälle meelde, et kirjaoskamatu-harimatu provints ei unustaks kartuleid maha panna, lapsi õpetada, karja ületalve pidada ja palju muud tähtsat. Vahel näib isegi, et kevad jääks saabumata ja lumi sulamata, kui suured ülemused asjakohast käsku välja ei annaks. Kooliga on lood samamoodi.

Haridusküsimused olid möödunud, 1988. a meie avalikkuse ees õige mitmel korral. Algust tehti NLKP Keskkomitee veebruaripleenumil, sellele järgnes traditsiooniliselt EKP Keskkomitee pleenum (aprillis). Kõned kõnedeks, sõnavõtted sõnavõttudeks, aga midagi konkreetset sellest kooliellu ei jõudnudki, kui välja arvata see, et meie mured veel kord teadvustati kõige kõrgemal tasemel; väljapääsu, vahendeid normaalse arengutee jätkamiseks ei antud või ei suudetud anda.

Solvavaid näpuganäitamisi aga jätkub. Teame endiselt, et Eestimaa õpetaja pole üleliidulise keskmise näitajaga võrreldes kõige haritum. Pole saladus seegi, et statistikatabelid reastavad meiegi rajooni õpetajate haridustaseme järgi. Aga rajooni haridusorgani ja seda enam kooli jaoks on see lahendamatu probleem. Pole ju kellelegi teadmata, miks noor kõrgharidusega spetsialist mõnd linna või rajooni eelistab. Need, kellele on antud õigus nähtpuga näidata, peaksid oma õigust ja tahet kasutada hoobasid olukorra normaliseerimiseks seal, kus see nende arvates viltu on.

Teame, et haridus realiseerub lõppkokkuvõttes õpetaja tegevuses, tema ande ja loovuse läbi. Kool vajab tõelist professionaali, õpetamise ja kasvatamise spetsialisti, inimpsüühika sügavat tundjat, kes suudaks kujundada oma kasvandike andeid ühiskonna tõelisteks väärtusteks. Kui see on aga ainult meie, koolmeistrite nägemus? Kui ühiskond pole aastakümnete vältel teadvustanud ega väärtustanud õpetajakutset ega üldse haritlast?

Läinud sügisel öeldi mulle, et rajooni prestiižika ettevõtte ühelainsal objektil töötab viis diplomeeritud meesõpetajat. Õnneks olukord nii hull siiski pole. Ettevõtte juhtkond andis täpsemad andmed: neil töötavad töölistena vaid kaks kehakultuuriteaduskonna lõpetanud ning üks kultuurharidustöö diplomiga mees. Miks küll nii? Mulle öeldi, et kahel esimesel on keskmine kuupalk 450—500, kolmandal 550 rubla. Tekkis vaid nukravõitu küsimus, miks koolis veel üldse on (noorepoolsed) meesõpetajad. Miks neid üldse veel on asutustes-organisatsioonides, kus töötasu jääb alla kurikuulsa keskmise?

Spetsiifilised Võru rajooni mured paistavad olevat seotud koolide ehitamisega. Neid on ikka ehitatud, alati on nende järele vajadust tuntud, kunagi pole neid nii palju ja nii häid rajatud, kui vaja on olnud, aga ikkagi ehitati, kuni saatusliku 1975. aastani.

Praeguse Võru rajooni töötavatest maa-koolidest pandi püsti tsariajal — Rõuge

(1884), Misso (1884), Kuldre (1910), Lepistu (1912), Tsolgo (1912); Eesti Vabariigi aastail — Luhamaa (1925), Varstu (1925), Osula (1925), Mõniste (1926), Nursi (1927), Urvaste (1930), Kurenurme (1931), Krabi (1936), Parksepa (1938), Pikakannu (1939), Kääpa (1939). Pärast sõda on tegeldud samuti kooliehitusega: Loosi (1949), Meremäe (1960), Obinita (1963), Varstu (1965), Vastseliina (1975).

Enne ja pärast 1975. aastat on terve rida koole saanud juurdeehitist. Täna on aga olukord selline, et laiendamist, kapitaalseid juurdeehitisi või hoopis uusi hooneid vajavad peaaegu kõik koolid. Ruumikitsikus on suurem kui kunagi varem.

Põline võruke on kangekaelne. Ta ei taha ära minna oma küngaste vahele peitunud kodukülalt. Lepa- ja pajuvõsa tungib peale, võtab oma alla järjest uusi väiksemaid põllu- ja heinamaasiile. Surevaid külasid ja väljasurnud talusid tuleb tasapisi juurde, aga võruke taandub aeglaselt, ei solvu ega tee suurt väljagi talle kingitud ääremaalase tiitlist. Viimasel ajal raha koguma hakanud majandusmehed on suures hädas. Autobaasis ahastatakse: võsaliinid toovad sulaselget kahjumit, otstarbekas oleks need sulgeda. Tegemist on uue terminiga — võsaliin. Äraseletatult on see kohalik bussiliin, mis sõidab päevas korra-paar külast külla ja sealt edasi linna. Sõitjaid on vähe, ettevõtmine toob rublades möödavat kahjumit. Kas võsaliin sulgeda ja võsainimesed iseenda hooleks jätta? Aga peale bussiliini vajavad need võsainimesed ja nende lapsedki veel arstiabi, kauplust ning kooli.

Nii õpib Urvaste algkoolis 6, Kaika algkoolis 5, Tsolgo algkoolis 12 õpilast, Luhamaa 9. kl koolis on 28, Loosil 19 õppurit.

Hoopis halvem olukord on siis, kui majand on heal järjel ja kasvab tasapisi. Kunagi (6klassilise) algkooli tarbeks ehitatud majad ei taha kuidagi mahutada 9 klassikomplekti. Pole tänapäeva nõuetele vastavaid saalevõimlaid, sööklaid; keskküttest, vesivarustusest ja kanalisatsioonist jääb vaid unistada.

Nii on Parksepa koolis 18 klassikomplekti. Ei maalapsele ega ta vanemale istu kuidagi töö teises vahetuses, õpetajaist jätame siinkohal kõnelemata.

Lepistu kool ei mahu enam ammu oma seinte vahele, gaastastele on leitud ja majandi abiga sisustatud omaette majake, eraldi asuvad veel internaat ja poiste tööõpetuse ruumid. Sajandi algul ehitatud majas on kõik klassitoad poolitatud. Kooli keskmises klassiruumis on 8 pinki-lauda. Õpetajal ja õpilaselgi on sellises hubaselt väikeses seltskonnas meeldiv tööd teha. Aga gaastaste klassis on tänavu 21 last, sügisest peale juba 25. Vana koolimaja käriseb igast õmblusest. Kui veel kord üle vaadata eespool toodud koolide ehitusaastate loetelu, avastame, et haridusastuti pole rajatud sõdade ajal. Praegu ega ka eelnenud aastakümnel pole meist õnneks sõdu üle

käinud. Milles siis asi? Targas raamatus «Ettevõtte strateegiline juhtimine» (autorid Jaak Leimann, Endel Oja, Erik Terk, Tallinn, 1987), mida edaspidi veelgi tsiteerime, on kirjutatud: «Mittetootlike organisatsioonide (kino, kool, haigla, televisioon jms) loomist tingib ühiskonnas eksisteeriv vajadus nende (näiteks vaimsete) väärtuste ja teenuste järele». Ühesõnaga — tarbetut asja naljalt ei rajata. Kool on seega Võrumaal...

Seda võib nimetada mustaks stsenaariumiks, mis loodetavasti siiski käiku ei lähe.

Pidades rajooni hariduskoondist ettevõtteks, püüame üheskoos temalegi arengustrateegia paika panna, teades, et

□ strateegia põhineb ettevõtte ja ümbruse analüüsil;

□ strateegia arvestab minevikku, käesolevat aega ja tulevikku;

□ strateegia arvestab prognoose;

□ /.../

□ strateegia väljatöötamine on korduv protsess, strateegia peab olema dünaamiline.

Aga juhtimis põhialused hoiatavad tsiteeritavas käsiraamatus ka nii: «Kehtivas majandamismehhanismis ja planeerimissüsteemi tingimustes ei ole kaugeltki kõik ettevõteted strateegiliselt juhitavad.»

See töö paistab maksvat ka rajooni kui terviku kohta. Rajoonijuhid on endale teadvustanud juba ammu, et sotsiaal- ja kultuuri sfäär on lubamatult maha jäänud. Käesolev viisaastak kavandati koguni nimetatud sfääri eelisarengu perioodiks, aga asjad ei nihku paigast, plaanid jäävad täitmata, kavandatud ehitised rajamata. Miks? Näib, et elame nime järgi küll Nõukogude riigis, aga nõukogudel pole õigusi. Need on jäetud, õigemini võetud vabariigi tasandile.

Ühe külakooli ehitamine on tänasel päeval nii suur ja vastutusrikas asi, et rajoonil pole palju kaasa rääkida.

Minevikus on asjad teisiti, loogilisemalt välja näinud. Mats Traadi romaanist «Minge üles mägedele» võib lugeda, et mahapõlenud koolimaja asemele uue ehitamine oli möödunud sajandi lõpul vaid vallavanema (ja vallavalitsuse) mureks.

Nii oli lugu ka ilmasõdade vahelisel ajal.

Ajalehes «Vaba maa» kirjutati 13. sept 1924. a: «Eelarve järgi pidi koolimaja maksma minema 6 milj. marka. Et aga vald tarvismineva materjali valmistamise ja veo naturaalkohustuste korras tasuta ära tegi, on rahaline kulu tunduvalt väiksem. Ehitusfondi komisjonilt saadi 1 milj. marka. Vald loodab koolimaja õppetöö alguseks valmis saada. Koolimaja ehitatakse vastavalt uuema aja nõuetele.»

Samas lehes kirjutatakse 14. okt 1925. a: «4. oktoobri s.a. hommikul veeresid Võru poolt kaks autot külalistega Vana-Roosa. Maakonnavõimud tänasid kohalikku rahvast tehtud töö eest. Kõik olid rahul. Vallal oli koolimaja vaja ja vald selle ka ehitas.»

Eelarve nägi esialgu ette 6 miljonit marka,

hakkama saadi (kokkuhoidliku peremehe kombel) 2 270 000 margaga, millest 1 miljon esialgu võlgu jäädi.

Kõnealusest Vana-Roosa valla koolist sai Miku 6klassiline algkool, alates 1954. a tunneme seda Varstu keskkoolina, mida ruumipuudus kollitas. 1964. a valmis keskkoolile tollaegse tüüpprojekti järgi 8klassiline hoone, millele kohe hakati juurdeehitust taotlema. Head ülemused kaugel on seda lubanudki, aga asi pole edasi läinud. Koolipere on kibestunud.

Kaugel Võrumaal võib selliseid lugusid, aastakümnete lootusi-lubadusi-pettumusi kuulda mitte ainult Parksepa, Lepistuse ja Varstuse, vaid väga paljudes koolides.

Ometi on igipõliselt optimistlikud koolimeistrid suutnud ja tahtnud oma tööd hästi, oma parema äratundmise järgi teha.

Aga siiski, inglaste arvamust mööda sobivat hea lubadus hommikueineks, lõunaroaks jäävat sellest väheseks.

Põllumajanduse ja igasuguse muu tootmise arutu ekstensiivareng, sigalad Suure Muna mäe jalamil ja lugematud (tihti ligadi-logadi) farmid looduskaunites kohtades on ametimeestele tunnustust toonud. Selle aasta tootmisplaanide tähtsustamine on vist omane ainult elurentnikele. Peremees mõtleb ette palju pikemaks ajaks, moonakas loodab päeva kuidagi õhtule saada. Lapse sünd Eestimaal on tänapäevasele ja eelmiste aastakümnete tootmisjuhile olnud tihti võrdväärne tootmisõnnetusega. Juhti-juhikest ei lase tootmine muretseda lapse pärast, teda paneb ahastama lüpsja kojujäämine. Kooliruumide kitsikusele pole ka neil, kes selleks seatud on, tihti aega mõeldagi olnud.

Möödunud aastakümnete jooksul valminud koolide juurdeehitisedki, kitsukesed, arhitektuurilisest väljanägemisest kõnelemata, on ju tervel Eestimaal valmis saanud kedagi pettes, vale artikli all — kapitaalremondi varju pugedes.

Mida arvab meist, ametimeestest, ja meie võimust inimene, kelleni on juba koolilapsena jõudnud tähtsate meeste lubadused kohe-kohe (või hiljemalt järgmisel viisaastakul) uut kooli ehitama hakata, aga kes nüüd toob oma lapse(d) sellessemasse kitsukesse koolituppa? Keda lohutab jutt fondidest, limiitidest, ressurssidest, ehitusvõimsustest?

Üks ääremärkus — oma ala spetsialistidel oleks õpetlik kokku lugeda kasvõi ainult Võrumaal viimase 40 aasta jooksul suletud-likvideeritud-kaotatud seltsi- ja rahvamajad.

Kui rajoonikeskuse, Võru linna koolioludest kokkuvõtet teha, võib tänase päeva seisust veelgi halvemaks lugeda. Suurim neist majadest, 1. keskkool ei mahuta üht 6aastaste klassi. Tänavu on linna 12st 6aastaste klassist pooled lastepäevakodudes. See poleks isenesest halb, aga lastepäevakodudes valitseb suur kohtade puudus. Veel kurvem on see, et 1. keskkool suudab praegu keskkoolioossa vastu võtta ainult 4 paralleelklassi. Seega satub linna ja linnaümbruse 9. klassidest

keskkooli liialt vähe õpilasi (ca 360 lõpetajast vaid 144). Eelistatud on muidugi parema õppeedukusega õpilased — seega tüdrukud.

Kõik kolm 9klassilist kooli töötavad kahes vahetuses: 1. 9kl koolis on õhtupoolikul koolis 6 klassi 178 õpilasega, 2. 9kl koolis 5 klassi 102 õpilasega, 3. 9kl koolis 8 klassi 206 õpilasega.

Ja juurde tuleb endine mure — sündimus. Võrumaal ei kahane see mitte üks põrm, kohati pigem vastupidi. Nii on linnas sündinud 1982. a 290 last, 1983. a 332 last, 1984. a 330 last, 1985. a 328 last. Pealegi käib linnas koolis hulga lähedaste külade lapsi.

Tagasilöögi Võru linna koolioludele on andnud ehitusplaanide täitmata jätmise (3. keskkool pidi valmima kes teab mitmendate eelnevate kavade kohaselt 1988. aastal, uus 280 kohaga lastepäevakodu 1990. aastal).

Ootamatult sattus täitmata plaan veel täiendavalt üldise demokratiseerimisprotsessi kriitika alla. Kui mõned aastad tagasi ei vaidlustanud keegi 1284 õpilasele mõeldud tüüpkoolimaja ehitamist, siis nüüd küll.

Ehitamata kooli asemele projekteeritakse praegu 924 õpilast mahutavat koolimaja. Koolimajade mahutavus on hoopiski müstiline suurus. Selle kohta sobiks näiteks Vastseliina keskkool, mis pidanuks kunagiste normatiivide järgi mahutama 844 õpilast. Vastseliina koolis õpib praegu 316 õpilast ja 6aastaste klassid on tõstetud internaadimajja. Lugu on nimelt selles, et projektid näevad ette 1.—11. klassi mahutavuseks 40 kohta. Sellest ebakõla projekteeritud võimsuste ja tegelikkuse vahel.

Planeeritav 3. keskkool (924 kohta) hakkab reaalsuses mahutama

$$9 \times 30 \times 2 = 540$$

+

$$3 \times 25 \times 2 = 150$$

690 õpilast

või

$$4 \times 25 \times 2 = 200$$

+

$$8 \times 30 \times 2 = 480$$

680 õpilast.

Seoses õpilaste arvu vähenemisega klassi-komplektides suureneb lähema 8 aasta jooksul suurtes koolides klassiruumide vajadus tunduvalt, täiendavad nõudmised klassitubadele esitab ka juurutatav haruharidus.

Kaua aega arvati, et rajatav 3. keskkool lubab likvideerida peale teise vahetuse linnas ka 2. 9klassilise kooli, mis tänapäevaseks õppeasutuseks kuidagi ei sobi. Nüüdseks on selgunud, et on vaja veel üht koolimaja, et vähegi normaalsemalt õppetööd korraldama hakata. Aastakümnete vältel kestnud suuga suure linna tegemine annab väga valusalt tunda täna ning ka paljude lähemate aastate jooksul.

Võru Hariduskoondis, mis töötab selle nime all alates 1. oktoobrist 1988. a, on suutnud teadvustada ja teatud määral ka avalikustada



Kahtlemata on Võrumaa üks kauaaegsemaid ja populaarsemaid vanempioneerijuhte Saima Savi, tänane ELO edasiviija Varstu keskkoolis. Tema kasvandikud on osa saanud pioneiriromantikast, fundehellusest ja hingesoojusest. Varstus pole kunagi kirjatähe järgi käidud, vaid igale ettevõtmisele omalaadne lähenemisnurk leitud.

TÖNU KALLE foto

rajooni koolide mured. Kuna jagasime rajooni 5 regiooniks, oleme ka regiooniti olukorda analüüsinud ning koolide vajadused välja selgitanud.

Koondise tööst on täna veel vara üldistusi teha, loodame struktuuri paindlikkusele ning iseregulatsioonile. Ainult üks on selge — käsumajandusega oleme jäädavalt hüvasti jätnud. Nõunikele on kindlaks toeks kompetentne ekspertide grupp — direktorite nõukogu. Koostööta ei saaks paljusid asju paika panna. Seni tegutsenud arvukate komisjonide asemel, kes tihtigi omavahel kontakti leidmata püüdsid meie asju juhtida, loodame nüüdsest hakkama saada vaid ülerajoonilise haridusvolikogu abiga.

Olemata liigselt optimistid, arvame, et sa-jandi lõpuks (alles!) peavad kooliolud oluliselt paranema. Enne kahjuks ei jõua, aga parem hiljem kui mitte kunagi. Kuigi jah, täna veel kipub silme ette must stsenaarium: haridus ei väärtustugi meie ühiskonnas või jääb väärtustamine senisesse instantsi — jututuppa. Aga nii suuri pessimiste meie hulgas õnneks pole, võimukoridoride kõigil korrustel on teadvustunud vajadus riiklikult garanteerida haridusele vajalikud ressursid, vastavate vahendite otstarbekus ja õiglane jaotamine.

Mida peale hakata kõlbelise kasvatusesega?

EDGAR KRULL,
TRÜ pedagoogikakateedri vanem-
õpetaja, pedagoogikakandidaat

Aastakümneid on meie pedagoogikas palju filosoofiliselt targutatud. Sellegipoolest on jäänud käsitlemata mitmed olulised teemad. Üheks paljukõneldud probleemiks on kasvatuseteorias ideoloogilis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse vahekord. Oleme harjunud rääkima, et meie poliitika ja ideoloogia on kõige eetilised, sageli vaatleme üheskoos kõlbelist ja töökasvatust. Arusaamad kõlblus-sfäärist on muutunud nii laialivalguvaiks, et me ei suuda tihti otsustada, kas on tegemist kõlblusprobleemiga või mitte.

1988. a 317 000 tiraažis (!) välja antud õpik pedagoogilistele instituutidele väidab, et «...ideelis-poliitilise ja kõlbelise kasvatuses ülesanded ja funktsioonid on niivõrd vastastikkult seotud ja läbi kasvanud, et filosoofias ja pedagoogikas kujunes viimastel aastatel ideelis-kõlbelise kasvatuses kontseptsioon, mis komplekselt vaatab neid kahte tervikliku pedagoogilise protsessi aspekti» (12, lk 153). On arusaamatu, kust ammutatakse ideid sellisteks fundamentaalseteks järeldusteks. Kas tõesti saame väita, et Nõukogude riigis on ideoloogia ja poliitika alati olnud kõlbelised? Kuidas jääb sellisel juhul nn «punase terroriga» vastukaaluks «valgele terrorile», pretseedenditu ulatusega massirepressioonidega, meie vägede saatmisega Afganistani? Kas jääme tagantjärele selgitama, et tehti ideoloogilisi ja poliitilisi vigu, et eksiti üldinimlike moraalnormide vastu? Kuid nende inimsusevastaste tegude toimepaneku ajal olid need aktid ametlikul tasandil kõik ilusti kooskõlas «proletaarse» moraaliga. Tahtmatult tekib mõte, et ideoloogia ja moraalnormide otsesesse sõltuvusse seadmine ahvatleb paratamatult võimu kuritarvitusele, avab tee makjavallismile. Teisalt, miks kardame tunnustada, et ei ideoloogia ega poliitika saa ka kõige parema tahtmise juures alati olla

kõrgelt moraalsed, eriti üksikindiviidi suhtes? Iseküsimus on, kuivõrd ideoloogia ja poliitika on orienteeritud ja aitavad kaasa üldinimlikest moraalnormidest kinnipidamisele, demokraatia arengule.

Ühendades ideoloogia ja moraali me tegelekult allutaksime kõlblusteadvuse poliitilistele eesmärkidele ning jätaksime inimesed ilma olulisest autonoomsest eneseregulatsioonimehhanismist. Ideoloogia, poliitika ja moraal käsitlevad erinevaid inimteadvuse sfääre ning seda ei saa eirata ka pedagoogika.

Teiseks probleemide ringiks on kõlbelise ja töökasvatuse vahekord. Pedagoogika õpetamise metoodika käsiraamatu autor N. Savin (13, lk 149—153) loeb need küsimused ühtekuuluvaks. Kas tõesti loodame, et kõrge kõlbeline pale justkui imeväel loob meile kõrgelt teadliku (kommunistliku) töössesuhtumise ja vastupidi?

Ei ole kahtlust, et asjalik, tõeline ja hingega tehtud töö soodustab teatud kõlbeliste normide ja väärtuste kujunemist. Kuid palju meil on sellist tööd? Enamiku lastevanemate jaoks on töö käimine justkui teoorjus, mis ka lastele ei jää märkamata. Tööd, kus inimesed panevad mängu kogu oma leidlikkuse, võimed ja hinge, näeme vaid siis, kui see lähtub vahetust isiklikust huvist, näiteks isikliku maja või suvila ehitamine. Kuid palju me koolides suudame pakkuda lastele tööd, mida nad teeksid innu ja armastusega, kus neil oleksid sügavalt internaliseeritud tööeesmärgid? Võib-olla siin ongi seletus, miks meie pedagoogika püüab nii järjekindlalt saavutada kõrgelt teaduslikku töössesuhtumist kõlbluse kujundamise, mitte aga töö enda motiveerivate faktorite kaudu. Kas ei ole see järjekordne enesepettus? Püüdes korraga mitut jänest ei saa me ühtegi kätte.

KÕLBELESE TEADVUSE JA KASVATUSE HETKESEIS

Praegune massiteave on üksmeelne väitma, et meie ühiskond on kõlbelise kriisi seisundis. Selles ei ole midagi üllatavat. Aastakümneid valitsenud õigusetus, vale, majandusliku ja sotsiaalse heaolu allakäik ning ühiskonna senised ametlikud moraalsed tõekspidamised on kandnud kurbi vilju. Eriti hukatuslikuks on osutunud inimeste põlvest põlve sügavalt omaks võetud üldinimlike kõlblusnormide allutamine ideoloogilistele tõekspidamistele. Inimene muutus riigimasina tähtsusetuks kruvikeseks, kelle südametunnistus, inimlik kaastunne ja halastuspüüd suruti «parteilise» lubatavuse piiridesse. Kogu ühiskonna kasvatuspotentsiaal (kodu, kool ja ühiskondlikud organisatsioonid) rakendati planeeritava ühiskonnale piiritult lojaalse kodaniku kasvatamisele. Veerema pandud ratta hoog on nii kõva, et nüüd tuleb selle peatamiseks rakendada administratiivseid meetmeid. Näiteks hiljuti sätestati NSVL Hariduskomitee esimehe G. Jagodini käskkirjaga, et õpilased võivad humanitaarainete eksamil aval-

dada oma seisukohti, mis ei pruugi ühtida õpiku ega õpetaja omadega (5).

Kuid inimese loomus tõrgub totalitaarsuse vastu ning senise kasvatus tagajärjeks oli kaksikmoraali katastroofiline süvenemine. Inimeste moraalne teadvus lõhenes kõlbluseks, mis reguleerib käitumist isiklikes ja mitte-ametlikes suhetes, ja väliseks deklaratiivseks moraaliks, mis on konformne ametlikult kehtestatud moraalnormidega. Sügav lõhe inimeste moraaliteadvuses on viinud suurtele sotsiaal-majanduslikele raskustele. Kuid kõige hävitavama hoobi sai ühiskonna kõbeline tervis. Totalitaarsuse tingimustes tuli koolis suures osas piirduda ametlike moraalnormide päheõppimisega ja ülesütlemisega. Õpilase reaalse kõbelise palge kujundamine jäi südametunnistusega õpetajale mõnigi kord ohtliku maiguga eraasjaks. Nüüd tõdeme, et meie noorte seas vohab julmus, jõhkрус, südametuse ja silmakirjalikkus.

MIDA ETTE VÕTTA?

Probleem on kompleksne ning eeldab käsitlust õige mitmest aspektist. Tuleks hinnata kõbelise kasvatusosa ja võimalusi ühiskonnas ja koolis, kasutatavaid meetodeid ja sisu; tunda huvi, milliseid võimalusi pakuvad nüüdispedagoogika ja pedagoogiline psühholoogia; mõelda pedagoogide ettevalmistusele. ■ Meie ühiskonnas ja koolis kaldutakse sageli üle hindama kõbelise kasvatusvõimalusi. Totalitaarse korra järelmõjuna me vaatleme kooli kui isoleeritud institutsiooni planeeritavate omadustega ühiskonnaliikmete kasvatamiseks ega taha tunnustada, et kõbelise kasvatusseisund on otsesõltuvuses ühiskonna moraalikontseptsioonist ja kõbelisest tervisest. Kool kannab ja vahendab reaalses ühiskonnas reaalselt eksisteerivaid moraalnorme ja kõlblust. Eluvõõraste, tegelelikkusele mittevastavate ideaalide propageerimine tekitab vaid silmakirjalikkust, sõnade ja tegude lahkuminekut. Olukorra otsustavaks muutmiseks tuleb senine ideologiseeritud moraalnormide indoktrinatsioon asendada kõbelise kasvatusena, mis kindlustaks kõlblusnormide sügava internaliseerimise.

■ Väga keeruline on kõbelise kasvatus sisu määratlus. Ei ole harvad juhud, kus üldisemaid kasvatusteemalisi küsimusi ja uurimusi serveeritakse kõbelise kasvatusena. Segaduste põhjuseks on tõenäoliselt asjaolu, et ka eetika ei anna ühest kõlbluse ehk moraali definitsiooni. Harilikult lähtutakse moraali ajalooliselt välja kujunenud funktsioonidest: regulatiivsest, kasvavast, tunnetuslikust, väärtustavast, orienteerivast, motiveerivast, kommunikatiivsest, prognostilisest jne (14, lk 101). Neist esimene — regulatiivne — on kõige üldisem ning suures osas ülejäänuid hõlmav. Enamik autoreid lähtubki moraali defineerimisel regulatiivsest aspektist. Näiteks O. Drobnitski järgi on moraal «... üheks inimtegevuse normatiivse regulatsiooni viisiks ühiskonnas; ühiskondliku teadvuse

eriliseks vormiks ja ühiskondlike suhete liigiks» (11, lk 387). Moraali spetsiifiliseks jooneks on selle üleüldine, ühiskonna kõiki sfääre hõlmav iseloom. Moraalinormidest kinnipidamine tagatakse ühiskondliku arvamuse ja distsipliini, isikuse tõekspidamiste ja südametunnistuse koosmõju resultaadina.

Kahjuks jääb esitatud määratluses lahtiseks moraalnormide sisu. Tagajärjena võib tekkida kiusatus kuulutada moraalnormideks ka selliseid, millel moraaliga midagi ühist ei ole. Et seda ei juhtuks, võiks lähtuda praktikast tuntud asjaolust, et nii lapsed kui täiskasvanud hindavad väga erinevalt üldinimlikest kõlblusnormidest ja konventsioonidest e kokkuleppelistest normidest ülestumist. Näiteks teisele inimesele kahju tekitamist vaadeldakse üldjuhul tunduvalt suurema üleastumisena kui valimistel käimata jätmist (kuigi meil viimase ajani on ametlik seisukoht pigem vastupidine). Et praktilises kasvatustöös paremini orienteeruda, millal on tegemist moraali ja millal konventsionaalsete normidega, on mitmed psühholoogid (E. Turiel, L. Nucci jt) teinud ettepaneku mõlema sfääri rangemaks piiritlemiseks.

E. Turieli järgi on sotsiaalsed konventsioonid käitumuslikud uniformsused (reeglid ja normid), mis on determineeritud konkreetse sotsiaalse süsteemi poolt ning teenivad selle süsteemi alalhoidmise huve. Moraalsed ettekirjutised ei ole determineeritud selle poolt (10, lk 3).

Ulatuslikud uurimused kinnitavad, et inimeste moraal- ja konventsiooniteadvus kujutavad endist selgesti eristuvaid kontseptuaalseid süsteeme. See kajastub ka moraalse ja konventsionaalse käitumise olulistest erinevustes (8, lk 88).

Nimetatud autori seisukohti toetavad ka uurimistulemused primitiivsetes isoleeritud kultuurides. Selgub, et tavaliselt on religioossetes tõekspidamistes erinevate kultuuride vahel suured erinevused, kuid moraaliprintsiipides (nagu agressiooni, ebaõigluse ja pettuse hukkamõist) palju ühist (7, lk 153).

Viimatiõeldu rõhutab veel kord, et üldaktsepteeritud kõlblusnormide ja konkreetsetes ühiskonnas omaks võetud kokkuleppelistest normide lähtealused on erinevad ning neid teadvustavad inimesed erinevalt. Seetõttu on tõelise ning eduka kõbelise kasvatus teostamiseks oluline piiritleda tema aine, vältides ideoloogilisi, poliitilisi ja muid konventsionaalseid spekulatsioone.*

Demokraatlikus õigusriigis peaks kõbelise kasvatus sisu rajanema üldinimlikel moraalnormidel — inimelu tunnustamisel kõrgeimaks väärtuseks, inimväärikuse austamisel, kõigi

* Üeldu ei tähenda ideoloogilis-poliitilise kasvatus vajaduse alahindamist. Meie arvates peaks ideoloogilis-poliitiline kasvatus kindlustama õpilasel teadmised, hoiakud ja veendumused sotsiaalse süsteemi kohta, milles ta elab ning looma tal ettekujutuse oma rollist selles süsteemis.

inimeste võrdõiguslikkuse, sallivuse, südame-
tunnistuse, au-, häbi- ja kaastunde tunnus-
tamisel jne. Aluseks võiksid olla rahvus-
vaheliselt tunnustatud inimõigusi fikseerivad
dokumendid. Näiteks «Inimõiguste ülddek-
laratsioon» (4).

■ Kolmandaks oluliseks probleemiks on
kõlbelse kasvatuse organisatsiooniline korral-
damine koolis. Maailmapraktikas on tuntud
kaks äärmust — kõlbelse kasvatuse kor-
raldamine eraldi formaalse distsipliinina ja
totaalne kasvatus, kus kogu õppeprotsess
koolis, ühiskondlikud organisatsioonid ja
perekond on ametlike moraalnormide indoktri-
neerimise teenistuses. Lääne pedagoogikas
toodi veel 1980. aastate alguses esimese va-
riandi näitena Hiina RVD, teise näitena NSV
Liitu (9, lk 3412). Toetamata äärmusi tuleb
tunnistada, et kõlbelisus on inimese enese-
regulatsiooni kesksemad lülisid ning seotub
faktiliselt kõigi kasvatussfääridega. Seetõttu
on mõistlik ühineda L. Nucci seisukohaga,
et kõlbeline kasvatus koolis tuleks integreeri-
da kogu õppe-kasvatustööga; piirdumine eral-
di eetilise distsipliiniga õppeplaanis muudab
kasvatuse formaalseks ja lünklikuks (8,
lk 89).

Otstarbeka ja süstemaatilise kõlbelse kas-
vatuse programmi saamiseks on vaja läbi ana-
lüüsida, korrastada ning täiendada aine- ja
kasvatustöö programmid. Lähtealusteks selles
töös võiksid olla käesoleva artikli lõpus
esitatud kõlbelse kasvatuse üldeesmärgid
ning moraalse arengu psühholoogilistest käsit-
lustest tulenevad teoreetilised seisukohad ja
metoodikad.

■ Neljandaks väga komplitseeritud küsi-
muste ringiks on kõlbelse kasvatuse peda-
googilis-psühholoogilised alused. Tundmata
isiksuse kõlbelse arengu võimalusi ja seadus-
pärasusi on üsna lootusetu saavutada selles
kasvatussfääris otsustavat pööret. Kuid just
siin näib meie mahajäämus olevat kõige
suurem. Senised teoreetilised ja metoodilised
käsitlused (seoses kõlblussfääri üleideologi-
seerimise ja politiseerimisega) on peaaegu
eranditult formaalsed ja elukauged. Palju
realistlikumad on mitmed viimasel paari-
kümnel aastal Lääne pedagoogilises psühholo-
ogias kujunenud kõlblusnormide omanda-
mise ja internaliseerimise mehhanisme ja
moraalse käitumise motivatsioonilisi protsesse
käsitlevad teooriad. 1980. aastate keskpaigaks
olid rahvusvaheliselt enamtuntumaks sot-
siaalse õppimise (*social learning*), kognitiiv-
arenduslik, psühhoanalüütiline ja M. L. Hoff-
mani afektiiv-kognitiivne teooria. Täiendavalt
tahaks lisada E. Carteri poolt arendatava
aksioloogilise käsitluse.

Kõik nimetatud teooriad vaatlevad kõlbe-
lise arengu ja käitumise erinevaid olulisi
aspekte ja väärivad omaette tutvustamist.
Käesolevas artiklis puudutame lühidalt vaid
nende põhiolemust.

Sotsiaalse õppimise teooria käsitleb kõlblus-
normide omandamist vahetu õpetamise ja jäl-

jendamise kaudu (9, lk 3408). Olemuselt on
teooria biheivioristlik. Väärtuslikuks on teo-
ria raames moraalnormide vahetu õpetamise
efektiivsuse ja otstarbekuse küsimuste püsti-
tamine ja uurimine ning eeskuju või käitumis-
mudeli jäljendamistingimuste ja sellisel viisil
korraldatava kõlbelse kasvatuse efektiivsuse
väljaselgitamine.

Kognitiiv-arenduslikus teorias vaadeldakse
kõlblusnormide internaliseerimist uute mõt-
lemisstruktuuride tekkimisenähtena väliskeskonna
ja indiviidi olemasolevate sisemiste mõtle-
misstruktuuride vastasmõju tulemusena. Lapse
moraalset arengut käsitletakse invariant-
selt toimuvana. L. Kohlbergi töödes erista-
takse indiviidi arengus kolme moraalse
otsustuse nivood: prekonventsionaalne, kon-
ventsionaalne ja postkonventsionaalne. Iga
nivoo omakorda jaguneb kaheks astmeks
(6). Moraalse arengu põhifaktoriks on kog-
nitiivne dissonants (tunnetuslik ebakõla,
vastuolu) — inimese mõjutamisel moraalselt
olulise infoga (mis on täiuslikum ja arutlus-
tasemelt optimaalselt kõrgem olemasolevast
mõtlemistasemest) käivituvad aktiivsed mõt-
lemisprotsessid pakutava info integreerimi-
seks senise arusaamaga.

Psühhoanalüütiline teooria rajaneb S. Freudi
õpetusel. Lapse varaseks kõlblusnormide
internaliseerimise ajendiks on hirm. Põhilised
moraalinormid ja kõlblusteadvus omanda-
takse 5.—6. eluaastaks (3, lk 105). Tekkinud
moraalinormide süsteem on jäik, suures osas
alateaduslik. Murdeas laste senine, põhili-
selt vanemate mõjul formeeritud eneseregul-
atsioonisüsteem hakkab lagunema. Ülemine-
kueas toimuvaid psüühilisi protsesse selgi-
tavat psühhoanalüütilise koolkonna esindajad
väga erinevalt. Laiemat tunnustust on leidnud
E. Eriksoni identiteedi formeerumise käsitlus.

M. L. Hoffmani afektiiv-kognitiivne teooria
(3, lk 307—320) järgi on inimese üheks kõlbe-
lise käitumise motiiviks kaasatundev afektiiv-
ne reageering teisele inimesele e empaatia.
Empaatiline afektiseisund võib olla tekitatud
erinevate empaatiliste ärritajate poolt. Juba
2—3päevane laps reageerib teiste nutule,
ema emotsionaalsele seisundile. Edaspidises
arengus reageerib laps empaatiliselt, märga-
tes teisega toimivas õnnetuses sarnaseid
momente enesele ebameeldivusi tekitanud
juhtumiga. Keele omandamise ja kognitiivse
arengu käigus omandab laps võime rea-
geerida tunduvalt komplitseeritumatele õnne-
tusseisunditele, tekib võime paigutada end
teise rolli. Teooria avab süütunde olemuse
ja selle võimaliku mõju kõlbelsele käitu-
misele.

E. Carteri aksioloogiline käsitlus (1) baseerub
R. S. Hartmani väärtuste struktuuri teorialle.
Vastavalt sellele on nähtus või objekt seda-
võrd väärtuslik, kui võrd ta vastab ideaalile.
Vastavus võib väljenduda süstemaatilise,
välise või sisemise väärtusena (2, lk 112—
114). Madalaim väärtus on süstemaatiline
ehk definitsiooniline, kõrgeim — sisemine.

Sisemiselt väärtustatavad objektid on uni-kaalsed, üksikomaduste põhjal hindamatud. Näiteks ema või isa me tavaliselt ei väärtusta mõne üksiku omaduse põhjal, vaid nad on meie jaoks hindamatud ja asendamatud. Teooria avab ebakõlbelise käitumise ja inimesusevastaste kuritegude olemuse inimese kui kõrgeima väärtuse devalvatsiooni, madalamateks väärtusteks taandamise aspektist.

KÕLBELISE KASVATUSE PÕHI-EESMÄRGID

Eelnevas esitatud teoreetilised seisukohad ning kõlbelist arengut käsitlevate teoreetiliste kontseptsioonide sügavam analüüs võimaldavad formuleerida rea põhimõttelise tähendusega eesmärke. Vastavalt neile peaks kõlbeline kasvatus koolis:

- 1) arendama inimesele loomupärase empaatiavõime sügavaks emotsionaal-tunnetuslikuks teiste inimeste hetke- ja püsiseisundite tajuks, nendele kaasaelamiseks, oskuseks asendada end nende rolli;
- 2) kindlustama kõlblussfääri taju oma tegevuse hindamise kõlbelisest aspektist, eristatuna ideoloogilistest, poliitilistest, seadusandlikest jt aspektidest;
- 3) looma eeldused põhiliste üldnimlike kõlblusideaalide, -printsipiide ja -väärtuste internaliseerimiseks;
- 4) aitama omandada konkreetseid kõlblus- ja käitumisnorme, -kombeid ja -väärtusi;
- 5) kujundama käitumisorientatsiooni, üldised hoiakud ja veendumused, mis kindlustaksid üldnimlikest põhiväärtustest lähtuvate moraalse otsustuste langetamise;
- 6) arendama õpilaste südametunnistuse vabadust, mõttelist autonoomsust, iseotsustamist.

Kirjandus

1. Carter E. Dimensions of moral education. Toronto: University of Toronto Press, 1984, 242 p.
2. Hartman R. S. The structure of value. London: Southern Illinois University Press, 1967, 384 p.
3. Hoffman M. L. Moral development in adolescence. Handbook of adolescence psychology. Ed. J. Adelson. New York: J. Wiley & sons, 1980, p. 295—343.
4. Inimõiguste ülddeklaratsioon. Uustal A. Ühinunud Rahvaste Organisatsioon. Tln, Eesti Raamat, 1970, lk 143—147.
5. 12 tundi ja 15 minutit. — Noorte Hääl, 1988, nr 293 (22. det).
6. Kohlberg L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialisation. Theory and research. Ed. D. A. Goslin. Chicago: Rand McNally and Co., 1969, p. 347—480.
7. Nowell-Smith P. H. Religion and Morality. The encyclopedia of Philosophy. P. Edwards, editor-in-chief New-York: Macmillan, 1967, vol. 7, p. 150—158.
8. Nucci L. Synthesis of research on moral development. Educational Leadership, 1987, vol. 44, Nr. 5, p. 86—92.
9. Ryan K. Moral and values education. The international encyclopedia of education. Editors-in-chief T. Husén, T. N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon Press. 1985, vol. 6, p. 3406—3413.

Kuidas arvestada õpilast tunnivälises kasvatustöös

SIIRI TALU,
PTUI nooremteadur

Et edukalt lahendada mitmeid kasvatusülesandeid, tuleb neile läheneda filosoofilisest, sotsioloogilisest ja psühholoogilisest aspektist. Tavaliselt need aspektid ristuvad, sest ühiskond ja isiksus on omavahel lahutatud mõisted. Kasvatustöö selgitamine pole võimalik, mõistmata lapse arengut, tema isiksuse kujunemist. Akadeemik H. Liimets (3, lk 6) juhib tähelepanu sellele, et «areng on kvalitatiivsete muutuste tekkimine õpilase füüsilise, psüühilise ja sotsiaalse elu eri sfäärides» (kusjuures arenemine toimub ka koolipoolse toimeta), kasvatust tuleb aga käsitada kui arengu eesmärgipärast suunamist. Seni on mõiste «kasvatus» esinenud kahes eri mahus. Ühelt poolt tähistab see sõna ainult üht osa mõjutustest, haakumata terviksüsteemiga (näiteks mitmesugused üritused tundidest vabal ajal). Teisalt tähendab kasvatus inimese arengu sihipärast suunamist, kuid sageli ei teata, keda mõjutatakse, kes mõjutab, ei teata, millised on konkreetset kasvatuseesmärgid. Ükskõik millise tegevuse tähendust ja otstarbekust saab mõista ainult kontekstis, teiste tegevuste süsteemis. Seni ei ole suudetud näha kogu arenguvälja, interaktsiooniprotsessi.

Ühiskond kui teatav sotsiaalse reaalsuse süsteem eksisteerib kahes vormis — objektiivses (ühiskondlik olemine) ja subjektiivses (ühiskondlik teadvus). Need vormid on omavahel tihedalt seotud ja indiviidist sõltumatud.

V. Tugarinovi (4, lk 8) järgi on ühiskond üheaegselt nii kogu inimkond kui ka üksikisiku jaoks see kollektiiv, milles ta faktiliselt elab ja millega ta on vahetult seotud tootmis-ühiskondlike või perekondlik-olustikuliste suhetega. See inimestering ongi tema ühiskond.

Kasvatuse edukus sõltub eelkõige sellest, kuidas arvestavad kool ja perekond lapse arenguvajadusi, kuidas suudetakse luua laste arenguks soodsad tingimused, st kuidas toetatakse õpilaste aktiivsust. Kool vastab õpilase arenguvajadustele sel määral, mil määral ta suudab luua tingimusi enesealgatuslikuks huvikohaseks tegevuseks, võimaldab kogeda positiivseid emotsioone ja edu, ennast avaldada. Järelikult just kasvatuse sisu ja vormide küllaldane vastavus õpilastel kujunenud elutegevuse süsteemile

peaks võimaldama vältida ja korrigeerida negatiivseid ilminguid õpilaste käitumises.

Suuremal määral ajendavad üht või teist käitumisviisi hoiakud ja suhtumised, erinevad huvid. Psühholoogilises plaanis on need eeldused taandatavad isiksuse suundusele. Nagu rõhutab H. Liimets (2, lk 11), on suunduse kujunemisel eriline osa õpetamiskasvatamise organisatsioonilistel vormidel ja meetoditel. Eriti selles osas, mil määral on iga õpilase tegevus suhestatud klassi või kogu kooli huvidesse. Ilma viimaseta ei saa temast kujuneda inimest, kes oleks valmis oma tegevust kavandama ja hindama kollektiivi või kogu ühiskonna positsioonilt.

Ei tohi aga unustada, et omaette mõju kasvatusprotsessis on etendada ka esemelisruumilisel keskkonnal. Siit tulenevad reaalsed ainelised tingimused kasvatusesmärkide valikuks ja lahendamiseks, mitmesuguse tegevuse võimaldamiseks õpilastele. Kuid tegevust peaks käsutama kui eesmärkidele jõudmise vahendit.

Esitatud seisukohtadest lähtudes püüdsime uurida kasvatustöö hetkeseisu Eesti NSV koolides. Tunnivälise kasvatustöö organiseerimise võimaluste ja iseärasuste analüüsimise eesmärgil uurisime ankeedi abil 3. ja 4. klassi õpilaste tegevust ja suhtumist.

Ankeedi eesmärk oli välja selgitada erinevused 1) eksperimentaalse (4klassilise) ja traditsioonilise (3klassilise) algõpetuse saanute hoiakutes, eeldustes, huvides, harrastustes, tegevusalades ja tegutsemisvõimalustes; 2) eraldi vaatlesime maa- ja linnalapsi; 3) poisse ja tüdrukuid.

Vaatluse alla võtsime tunnivälise kasvatus-
töö 11 keskkoolis (kokku 280 õpilast). Küsitluse tegime 1987. aasta maikuu eelviimasel nädalal.

Kuigi uuritud kontingent olj väiksearvuline, oli võimalik välja tuua hulk iseärasusi ja mitmeid huvipakkuvaid andmeid.

Ankeediandmed näitavad, et enamasti ei suuda (ega oska) kool pakkuda laste huvidele vastavat tegutsemisvõimalust. Paljudes koolides töötavad traditsioonilised kunsti- ja tantsuringid, samuti laulukoor. Laste huvid ja vajadused on aga kooliti väga erinevad. Paljud lapsed on leidnud meelepärase tegevuse väljaspool kooli. Tundub, et lastel ei ole võimalik oma energiat vajalikul määral kuskil rakendada. Suured koolid ei suuda rahuldada lapse liikumistarvet, ei anna küllaldaselt sportimisvõimalusi. Sageli elatakse neid vajadusi, mida kool rahuldada ei suuda, välja kaasõpilaste arvel. Häiriva tegurina koolielus nimetatakse müra akna taga, lärmi koridorides, konflikte vanemate klasside õpilastega; lastele ei meeldi pikapäevärühmad.

Küll aga on õpilased huvitatud omaalgatuslikest mängudest vahetundides ja pärast tunde, sportimisest kooli võimlas või staadionil. Kõik see vajab suunamist ja korraldamist.

Järgnevalt esitan mõningaid võrdlevaid andmeid uuritud gruppide kohta (vt tabel 1).

Nagu tabelist näha, on erinevused kõikides gruppides üsna märgatavad. Kõige rohkem leiavad tegutsemisvõimalusi väljaspool kooli maapoisid, nende järel maatüdrukud. Pikapäevariühmas tahavad olla kõige rohkem linna tütarlapsed. Siit tulenevad vastuolud kasvatustöö korraldamise võimaluste ja vajaduste vahel. Maakoolil on rohkem võimalusi (eriti ruumide poolest) laste vaba aja sisustamiseks, kuid seal on lapsed enamasti huvitatud koolivälisest tegevusest. Linnas on aga olukord vastupidine.

Tundidest vabal ajal tahaksid kõikide algruppide lapsed kõige enam väljas mängida. Poistel on esiplaanil sportlikud mängud. Nii poisid kui tüdrukud on huvitatud mitmesugustest liikumismängudest. Teisel kohal on kõikides algruppides raamatute lugemine. Samuti on märgata soovi tegelda õpiülesannetega, kuigi on täheldatav, et lemmikaineid ei seostata oma eelistatute tegevustega. Edasi järgneb soov osaleda ringide töös (kunsti-, näite-, käsitöö-, tantsu-, võimlemising vm).

Küsimusele, milline on olnud kõige toredam sündmus (ettevõtmine) koolis, olid kõikides gruppides esikohal klassiõhtu ja ekskursioon. Järgnesid matk, spordipäev, pioneeriks astumine. Veel peeti lugu pioneeritegevusest, koolipidudest, mitmesugustest puhkeõhtutest.

Sellest võib järeldada, et lastele on pakutud palju toredaid puhkamis- ja tegutsemisvõimalusi. Võib-olla tuleks sagedamini küsida laste käest nõu ringide loomisel, ürituste planeerimisel, arvestada rohkem õpilaste soove ja huvisid, aga ka konkreetsed võimalusi ja tingimusi.

Harvad on veel juhud, kui tundidest vabal ajal korraldatu haakub kogu kasvatus-
tööga, seetõttu peaks kasvataja ja õpetaja olema tihedamas kontaktis, et tagada mõlemapoolsed ühtsed nõudmised, et vahetada infot tehte, nähtu ja kuulu kohta ning tagada ühtne kasvatusstrategia.

Nii kodu- kui välismaises pedagoogilises kirjanduses on rõhutatud, et kasvatusel edukus algklassides sõltub eelkõige sellest, mis toimub õpilase ja õpetaja, kasvataja ja kasvataja vahel, mis toimub antud kollektiivis. Eriti olulised on õpetaja-kasvataja käitumisoskused, suhted kogu klassi ning iga õpilasega eraldi. Oluline on oskus kujundada õpilaste käitumismotiive. Samal ajal kui me kulutame aega õppeprogrammide ning -tingimuste väljatöötamisele, pöörame veel liialt vähe tähelepanu sellele valdkonnale.

9—10aastane õpilane on valmis mõistma ja täitma mitmesuguseid käitumisnorme, kuid õpetaja ega teised täiskasvanud ei kasuta sageli seda valmisolekut ära lapsele nõudeid esitades. Lapse kõlbluse kujundamisel tuleb tihti ette formalismi, järjekindlust nõudmiste esitamisel ja nende täitmise jälgimisel.

VÖRDLEVAID ANDMEID (%des) UURITUD GRUPPIDE SUHTUMISTES

	Õpilaste arv		Käib pika- päeva rühmas	On meelsami kodus	pikapäeva- rühmas	On meelsasti klassikaas- laste seas
Eksperimen- taalklassid	117 P	53,0	22,6	88,7	11,3	75,8
	T	47,0	29,1	81,8	18,2	61,8
Kontroll- klassid	163 P	38,7	33,3	82,5	17,5	71,4
	T	61,3	38,0	76,0	24,0	80,0
Linnas	105 P	40,0	19,0	78,6	21,4	69,0
	T	60,0	23,8	66,7	33,3	85,7
Maal	175 P	47,4	32,5	89,2	10,8	75,9
	T	52,6	42,4	85,9	14,1	65,2
Kokku	280 P	44,6	28,0	85,6	14,4	73,6
	T	55,4	36,7	78,1	21,9	73,5

Märkus: Kuna andmed ei laekunud 5 koolilt, tuli piirduda väiksema kontingendiga (280 õpilast), mistõttu ei olnud võimalik enam tagada gruppide soovitud proportsionaalset jaotuvust.

Seetõttu peetakse reeglites kinni vaid välistel asjaoludel, ka karistuse kartusel.

Nagu ankeediandmetest selgub, ei ole enamikule lastest õpetaja-kasvataja enam autoriteet, kelle poole pööratakse vajaliku nõu või abi saamiseks. Rohkem usaldatakse kodu, oma vanemaid, vanavanemaid ja kaaslasi. Näiteks pöördus õpetaja-kasvataja poole ainult 11% uuritud õpilastest, vanemate poole aga 72%, ülejäänud pöördusid meelsamini oma sõprade poole. Poistel ja tüdrukutel olulisi erinevusi ei täheldata, samuti teistes alagruppides mitte.

9–10aastased lapsed väga huvituvad sellest, kuidas kaaslased hindavad nende osavust, taiplikkust ja julgust, kuid eakaaslaste arvamus ei ole veel enesehinnangu kriteeriumiks. Usaldatakse rohkem täiskasvanu arvamus.

3. ja 4. klassis ongi oluline kinnistada mitmesuguse tegevuse kaudu laste hoiakuid ja harjumusi. Kui tunnivälised tegevused on huvipakkuvad ja sisukad, võimaldavad aktiivset puhkust, siis kujundavad need positiivseid harjumusi ja suhtumisi. Tugevneb kollektiiv ja paraneb mikrokliima.

Et samasse klassi on koondunud lapsed väga erinevatest perekondlikest oludest ja kasvukeskkonnast, nõuab lapse suunamine tema individuaalsuse tundmaõppimist, erinevate keskkondade mõju arvestamist iga õpilase individuaalsuse kujundajana.

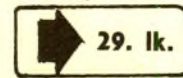
A. Leontjev (5. lk 167) on tähelepanu juhtinud sellele, et kuigi pärilikkus ja keskkond isiksuse kujundamist mõjutavad, on viljakas vaadelda isiksust kui psühholoogilist moodustist, mis kujuneb indiviidi elulistes suhetes tema tegevuse tulemusel. Seega isiksuse käsitlus on eeskätt tegevuse analüüs, sest isiksus avaldub ainult tegevuses ja

ainult seda analüüsides võib jõuda isiksuse olemuseni.

Tunnivälise tegevuse peaks kaasa aitama lapse olemuseni jõudmisel, peaks igati vastama õpilase tarvetele.

Kirjandus

1. Kon I. Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, Valgus, 1971, 251 lk.
2. Liimets H. Muutuv ja püsiv meie hariduselus. — Nõukogude Kool, 1984, nr 1, lk 10–17.
3. Liimets H. Oppeprotsess ja isiksuse areng. Rmt: Algõpetuse aktuaalseid probleeme. Kainiku kasvatav õpetamine. II osa. Tallinn, TPedI, 1968, lk 4–11.
4. Tugarinov V. Isiksus ja ühiskond. Tallinn, Valgus, 1967, 138 lk.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Изд-во политической литературы, 1975, 304 с.



10. Turiel E. The development of social knowledge. Morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1983, 240 p.
11. Дробницкий О. Г. Мораль. Философско-энциклопедический словарь. М., Сов. энциклопедия, 1983, с. 387–388.
12. Педагогика /под ред. Ю. К. Бабанского. М., Просвещение, 1988, 479 с.
13. Савин Н. В. Методика преподавания педагогики. М. Просвещение, 1987, 207 с.
14. Титаренко А. И. Сущность, структура и функции морали. Марксистская этика /под общ. ред. А. И. Титаренко. М., Политиздат, 1986, с. 95–132.

Eesti keele ja kirjanduse sisseastumiseksamid TRÜsse

ANTS JÄRV,
TRÜ dotsent, eesti keele ja kirjanduse
eksamikomisjoni esimees

Vastuvõtt kõrgkoolidesse toimus 1988. a senisest õige mitmes mõttes erinevalt — eksamid juba juulis, profiilsed ja mitteprofiilsed eksamid jm. TRÜsse kandideerijaid hinnati 10pallilises süsteemis, kusjuures 0—2 palli saanud enam järgmistele eksamitele ei pääsenud. Mitteprofiilsetel eksamitel hinnati süsteemis «rahuldab»—«ei rahulda».

Eesti keel ja kirjandus (kirjand) oli profiilne mõnedel erialadel: õigusteadus, võõrfiloloogia ning vene keel ja kirjandus rahvuskoolis; kõigil teistel erialadel (kasa arvatud eesti filoloogia ja žurnalistika) mitteprofiilne.

Eesti filoloogia ja žurnalistika erialadele kandideerijatel oli kaks erialaeksamit, mida hinnati 10pallilises süsteemis: eesti keele kirjalik ja kirjanduse suuline eksam. Eesti keele kirjalik eksamitöö koosnes nii praktilistest kui ka teoreetilistest ülesannetest. Praktiline osa sisaldas: 1) etteütlu (hääliku- ja võõrsõnade ortograafia, suur ja väike algustäht, kokku- ja lahkukirjutamine, kirjavahemärgid); 2) ülesanded vormiõpetusest (astmevaheldus, sõnaliigid, noomeni- ja verbivormide moodustamine ja määramine); 3) ülesanded süntaksi alal (lause liikmete määramine, liitlause struktuuri analüüs, lauseehituse muutmine ja parandamine). Teoreetiline osa eeldas sisseastuja orienteerumist keelesüsteemis ja keeleteadusliku mõistestiku tundmist programmi piires. Antud mahus ja laadis eesti keele eksam äratas tähelepanu ja küllalt paljude hulgas ka kahtlusi. Tegelikult oli sellise eksami vajalikkus aga juba ammugi väljaspool kahtlust. Kirjaliku eksami tulemused peegeldasidki objektiivsemalt üliõpilaskandidaatide teadmiste taset eesti keeles, kusjuures kindlamalt oli tagatud võimalikult paremate filoloogide eeldustega noorte vastuvõtmine.

Eesti keele kirjalikul eksamil oli eesti filoloogia erialale kandideerijaid 131 (kohti 40) ja žurnaliste 31 (15). Eesti filoloogid said keskmiseks hindeks 5,49 palli, žurnalistid 6,74 palli. 10 hindepalli said 13 (9,92%) eesti filoloogi ja 4 (12,9%) žurnalisti ning 2 hindepalli 22 (16,79%) eesti filoloogi ja 1 (3,2%) žurnalist. Avarama pildi saamiseks lisagem, et 7—10 palli

said 44 (33,58%) eesti filoloogi ja 20 (64,51%) žurnalisti. Seega ainuüksi esimese ja nii kardetud eksami järel oli tugevamate teadmistega kandideerijaid rohkem kui kohti. Protsentide järgi pole põhjust hakata järeldama, et žurnalistika erialale kandideerijad olid kindlamate teadmistega. Seda võiks küllap siis teha, kui kandideerijaid oluks enam-vähem võrdne arv. Pealegi olid tulevased žurnalistid juba läbi käinud loomingulise konkursi puhastustulest.

Etteütlu (umbes 170 sõna), nagu eelnevas märgitud, haaras põhilist ega vaja siinkohal selgitamist. Enam tuntakse huvi ülesannete vastu.

Kandideerijatel tuli: 1) kirjutada 7realisest tekstist välja laadivahelduslikud sõnad ja märkida, kas tegemist on tugeva või nõrga astmega; 2) kirjutada sulgudes olevad sõnad nõutud käänetes, näit: (põhjendus — mitm os) esitati palju, kuid (keegi — ains alalütl) ei tekkinud...; 3) kirjutada verbid umbisikulise tegumoe kindla kõneviisi oleviku jaatavas ja eitavas vormis, näit: Tõõle (minema) rõõmsa meelega; 4) panna kirjavahemärgid ja tõmmata pealauseile joon alla, näit: Kõik mis ta plaanitses või ette võttis oli vajalik; 5) tõmmata alustele sirge joon ja sihitistele laineline joon alla, näit: Pikemaks jalutuskäiguks pole täna aega; 6) loetleda tegusõna ajavormid ja tuua näiteid; 7) mille poolest on rind- ja põimlause erinevad, sarnased; 8) millisesse keelkonda kuulub eesti keel ja millised on eesti sugulaskeeled?

Tänavu võis eeldada, et vähemalt eesti filoloogia osakonda kandideerijaid on keskkooli võõrutanud vanadest tüüpviigadest, sest viimastel aastatel on keskkoolis olnud eesti keele tunde isegi rohkem kui piisavalt. Ometi tuntakse grammatikat ja osatakse seda rakendada endiselt nõrgalt. Etteütlustes leidis ridamisi: *tuššijoonised, kasett, psühholoogia, linnlased, Emajõe äärne, Vilde nimeline, Eesti NSV Ü(ü)lemnõukogu presiidium, «Saare kalur», emakeeleseelts, Oktoobripühad, balleriin jt.* Kui käändsõna- ja tegusõnavormide moodustamisega saadi suhteliselt kergesti hakkama (sagedamaid vigu: *pandlate, peenrat, tüütatakse, kellegil jt*), siis õige rohkesti vigu oli astmevahelduse ülesandes — ei eristata astmevahelduslikke ja astmevahelduseta sõnu. Lauseehitusest hoolimata (või seda tundmata) arvati osastavas käändes olev vorm alati sihitiseks ja nimetavas aluseks, sihitiseks ja aluseks määrati ka kohakäänetes lauseliikmeid, ei tuntud ära osaalust ja nimetavalist sihitist. Tihti eksiti minevikuvormide näidete toomisel ning ajavormina pakuti välja ka tulevikku. Küllalt paljud pidasid kõrvallauseks *kuid*-algusega osalause. Terminite osalause, *kõrvallause, põimlause, rindlause* kasutamisest ilmses, et nende tähendust täpselt ei tunta. Keelkonna määramisega saadi enamasti hakkama (alustati tavaliselt küll kohe soomeugri keelkonnast), aga eesti keele sugulaskeeltena oli toodud ka saksa, slovaki, itelmeeni, somaali jt keeli ning lapi allrühma paljud ei arvestanudki.

Otsene küsimus grammatikast koos vastava harjutusega oli defektoloogia osakonda kandideerijate eesti keele ja kirjanduse suulisel eksamil. Siingi olid samalaadsed probleemid,

kusjuures teooria väga kesine tundmine avaldus nüüd otsesemalt ja üldisemaltki. Kui harjutusega saadi enam-vähem hakkama, siis antud lahenduse teoreetilise põhjendamisega tulid vähesed korralikumalt toime.

Kirjandi — profiilne eksam — keskmine hinne oli 6,70 palli (mittestatsionaarsed osakonnad 5,56 palli) ja mitteprofiilisel eksamil said kirjandi eest hinnangu «ei rahulda» 6,8% (mittestatsionaarsed osakonnad 7,3%). 10 hindepalli väärilised olid 7,5% kandideerijatest (inglise filoloogia 14,5%), 2 hindepalli sai 2,5%. Arvude poolest olid tulemused ootuspärasedki. Häid ja väga häid kirjandeid oli igas osakonnas, samuti väga kesiseid ning otse lapsikult naiivseid ja abituid.

Valdav osa üliõpilaskandidaatidest valis teema, mis eeldas praegusaja sotsiaalsete, poliitika-, majandus- või kultuuriprobleemide käsitlemist. Teemavalikust olenevalt jäi kirjanditest üldmulje — publitsistlikud. Kirjandusteemasid valiti oodatust vähem, mõnel eksamipäeval koguni alla 10% kirjutajatest. Kahju, et noorte hulgas on varasemast veelgi enam juurdunud arvamus, et vabad teemad on lihtsamad. Teadagi, et see on näiline.

Meeldiv on tõdeda, et publitsistlikes kirjandites peegeldus noorte aktiivne eluhoiak. Hinnatav oli avameelsus. Noored on üldjoontes kursis meie praegusprobleemidega, teavad ja teatud määral tunnevadki paljusid ajakirjanduses ilmunud materjale, osutavad kohalikele valpunktitidele jm. Kõige murelikumaks tegi aga originaalsete mõtete puudumine. Väga vähe oli tõeliselt huvitavaid ja isikupäraseid ainekäsitusi, ebameeldivana avaldus mõtlemise defitsiit, paiguti ka lapselik naiivsus. Paljud kirjandid olid läbiva arutlusliku teljeta, ülesehituselt hajusad ja fragmentaarsed. Torkas silma seegi, et üks osa üliõpilaskandidaadidest oli kirjandiks äärmiselt ühekülselt, n-ö kindla peale valmistunud. Siit-sealt loetud arvamus püüti paremal juhul lihtsalt sobitada valitud teema alla, kusjuures arvestati, et hinne «rahuldab» on tagatud, sest koolis keelevead muret ei põhjustanud. Seda laadi muretuse avaldumine lubab järeltada: hing ei jäänud rahule kooliõpetusega. Koolilt eeldaks kirjandite puhul senisest suuremat nõudlikkust, sest küsimuseks polnud üksikud kesised kirjandid. Keele- ja kirjavead said saatuslikeks hoopis vähestele kirjanditele. Tõsi, osa õpilasi on hädas võõrsõnade (kirjandites varjant, bluffiga, intelligents, material, trasiline, sotsjalistlik jpt) ja muugagi (tulebgi, kõikke, mõjetu, motoratas, ainuld, lahendamatta jpt), kuid see on kuidagi mõistetavgi. Üldisem ja halvem on olukord kirjavahe-märkide (ei tunta pea- ja kõrvallauseid) ning kokku- ja lahkukirjutamisega (jõe äärne, 20 aastane, see sama, kõrvalejääda, tasa pisi, on läbilugenud, südant lõhestav laul jpt).

Kooliõpetuse vähene nõudlikkus ilmes aga eelkõige juba aastaid vastuvõtuksamitel korduvates ja eksamineerijatele seega nii tuttavates puudustes: kirjandusteoste (nüüd ka publitsistika) ümberjutustamise vohamine või siis pealis-

kaudne tundmine ja koguni mittetundmine; teema formulatsioonis oleva aspekti ignoreerimine — surutakse vägisi mis tahes teema alla oma «kindla peale lugu», mõned koguni sõnastasid antud teema omatahti («Rahvuslikust egoismist ja kodanikutundest» asemel kirjandil «Rahvuslikust lojaismist...»; «Eneseteostuses takerduvaid tegelasi A. H. Tammsaare loomingu» kirjandil «Eneseteostuste tuntumaid tegelasi...» jt); ei osata (või ei taheta) näha probleemi ja seda analüüsida; abitu kompositsioon; ebaloogilisus ja absurdsed mõttekäigud; sõnavara piiratus ja samas abitu sõnaohtrus; ülepaakumine täitesõnadega; võõrsõnade halb tundmine jm. Otse väga halb oli paljude üliõpilaskandidaatide käekiri.

Näiteid kirjanditest:

□ Kodukohta tuleb kaitsta ja armastada ja hooldada. Kus on minu kodukoht? Ta asub Läänemere kaldal. Inimeste teadvustesse jõuab alles nüüd päralt see et kodukoht vajab hoolitsust. Miks oli varem nii palju julmust ja ükskõiksust, oma kodukoha vastu? Pärnu, kui üks kaunimaid linnu Eestis. Kuurortlinnana tuntud üle Eesti.

□ Gorki on kirjutanud väga palju huvitavaid teoseid ning tema looming köidab just sellepärast, et ei ole kirjeldatud inimesi, kes elavad rikkuses. Inimesed on kurnatud nii olnud sõjast kui ka raskest tööst, sest tööliste elu sellel ajal oli kõige raskem. Vabrikandid said aru, et neile tehakse ülekohtu, kuid keegi ei julgenud selle vastu välja astuda, sest kardeti kaotada seda natukest mis neil oli või langeda tagakiusamise ohvriks.

□ Mariga käitus Margus nagu «Tõe ja õiguse» Andres oma naise ja Mari vajab sellist meest, kes oleks teda vaimselt toetanud, sest tööga sai ta ise hakkama.

□ Põllule pidi ju midagi andma. Selleks osutus — sõnnik. See liitis inimese maaga ja pani ta tahtmata arusaama, et kõik, mis ta põllule annab, peab ta ise ka ära sööma.

□ Selle avalikkustamisega on «tekkinud» meie ühiskonda uusi nähtusi — alates narkomaaniast lõpetades rohelistega. Nähes ära nähtuse olemuse ja iseloomu peame käituma ka vastavalt. Lõppuks on vaja saavutada täielik iseseisvus, et mõtted kõik takistamata tegudeks muutuksid.

□ Claudius etendab duelli Hamleti ja Laertse vahel.

□ Mere puhul on loomulik, et me saame sealt igavesest ajast igavesti kala ja muud hinge-kosutust.

□ Ma ei hakka kirjutama poliitikast, sest, mis poliitikast saab siin juttu olla, kuid meil ei ole varsti enam maad kust saada toitu, õhku mida hingata ja vett mida juua? On aeg tegudeks. Korstnatele puhastid solgi torudele samuti varustada puhastid. Seda kõike saab ju teha!!!

□ Nüüdsel ümberkorralduste ajal ei ole lepinud meie põlvkond ainult pealtvaataja osana, ta on asutanud paljusi organisatsioone, et olla solidaarsed võitlevate rahvastega ja aitavad luua igasugusid liikumisi.

□ Meie mälu ja enesetunnetus on tulnud idast näojooned läänest.

Tänavu katseliselt kasutatud süsteem «rahuldab»-«ei rahulda» kirjandite (mitteprofiilne eksam) hindamisel ei õigustanud ennast. Küllap juba järgmisel aastal hinnatakse kõikidesse osakondadesse kandideerijate kirjandeid 10pallilises süsteemis, mis loob - kandideerijatest täpsema ja kindlama pingerea ning tagab üldse objektiivsema pildi. «Rahuldab»-«ei rahulda» süsteemi sobib kasutada vaid mõningatel suu-

listel eksamil, kus antud hinnang peegeldab mingit alust järgneva tööks (näit venekeelsetest koolidest tulnute eesti keele oskus).

Suulise eksami kirjandusest tegid tulevased eesti filoloogid ja žurnalistid. Nende hulgas oli omajagu kirjanduse ajalugu ja kirjandust enast tundvaid ning mõistvaid noori, kes olid lugenud ka programmiväliselt kirjandust, oskasid mõtestada kirjandusteoreetilisi aspekte. Paraku oli üliõpilaskandidaatide hulgas neidki, kellele lihtsalt meeldib lugeda ja kes loetu ümberjutustamist pidasidki ainumääravaks. Polnud haruldane, et vastava teose analüüsi alustati vabandusega, et on seda lugenud väga ammu. Vastuseks pakutud fantaseering tõestas aga, et teos oli üldse lugemata.

Lootusetult segane oli enamikule eesti kirjanduse arenguprotsess. Ei suudetud põhjendada ega mõista ajastule omaseid probleeme, näha ning tunnetada neid antud perioodi ilukirjanduses, analüüsida teose probleemistikku ja ideelist sisu. Needsamad hädad peegeldusid ka kirjandites. Silmatorkav oli noorte vähene oskus organiseerida materjal korralikuks tervikuks, rõhutada seejuures olulist, argumenteerida esitatud seisukohti. Endiselt ei tule keskharidusega noored toime loomeprotsessiga seotud probleemide nägemise, mõistmise ja mõtestamisega. Paljudel olid ületamatult rasked ajastute ja perioodide ülevaated, üldine oli luuletajate loomingu vähene tundmine.

Eksamid on muidugi eksamid. Noorte suulise ja kirjaliku väljendusoskuse hädad on aga üldisemad. Kui seda häda koolides tõsiselt tunnetaksid ja mõistaksid keemia-, matemaatika-, geograafia- ja kõikide teiste õppeainete õpetajad, siis poleks emakeeleõpetajad üksi.

Sisseastumiskirjandite teemad TRÜs 1988. a

1. Inimene ja maa A. H. Tammsaare loomingu.
2. Eneseteostuse probleeme P. Kuusbergi (või J. Krossi või M. Traadi) loomingu.
3. Isamaa rahvusliku liikumise ajastu lüürikas.
4. Eneseteostuse takerduvaid tegelasi A. H. Tammsaare loomingu.
5. Miks «Libahunt» on elanud üle aegade?
6. E. Vilde ajalooline triloogia ja tänapäeva lugeja.
7. Isamaalisus a. 1888 ja 1988.
8. Elu mitu palet Fr. Tuglase novellides.
9. Inimikkuse ja õiglustunde käsitus A. Kitzbergi draamad.
10. Rõõm ja mure M. Underi loomingu.
11. «Ülemaks kui hõbevara...» rahvusliku liikumise ajastu püüdlustes ja taotlustes.
12. J. Liivi «Üks suu» ja G. Suitsu «Kerkokell».
13. Ilu ja valu Juhan Liivi luuleloomingu.
14. Aeg ja inimesed P. Kuusbergi loomingu.
15. Erutavamaid lavastusi meie kaasaegses teatris.
16. Võitlus iseendaga M. Solohhovi loomingu.
17. Kaks duelli: «Jevgeni Onegin» ja «Meie aja kangelane».
18. Jelena Stahhova läks Insaroviga. Kellega läheksin mina?
19. «Kirsiaed» kui näidend juurtest.
20. V. Majakovski ja S. Jessenin: oma aja lapsed või ohvrid?
21. Aeg ja inimesed M. Gorki loomingu.
22. Eluväärtused M. Gorki loomingu.
23. A. S. Puškini lüürika tunderikkus.

24. Karjerism ja patriotism L. Tolstoi romaanis «Sõda ja rahu».
25. Önn A. Tšehhovi tegelaste taotlustes.
26. Erutavaid probleeme V. Majakovski loomingu.
27. Ökoloogilised probleemid tänapäeva nõukogude kirjanduses.
28. Inimliku valuläve probleeme nõukogude rahvaste uuemas kirjanduses.
29. Ökoloogilised probleemid meie kaasaegses ilukirjanduses.
30. V. Hugo inimliku õiguse ja headuse kaitsjana.
31. Meeletus ja mõistus W. Shakespeare'i «Hamletis».
32. Juurdlev Hamlet ja tema vastasleer.
33. Humanism W. Shakespeare'i loomingu.
34. Eluväärtused ja H. de Balzac.
35. Fausti protest ja ideaalid.
36. «Ma leidsin tõe, jah: «Algul oli tegu» (Mötfematk J. W. Goethe «Fausti» probleemidesse).
37. Maailmatumetuse kujunemisest A. Kivi romaani «Seitse venda» põhjal.
38. Eesti rahva enesetunnet tõstab sotsiaalne turvalisus.
39. Mis on meie põlvkonna radikaalsus?
40. Poliitilise süsteemi reformi eeldustest.
41. Sotsialistlik õigusriik kui sotsialismile vastav poliitilise võimu korralduse vorm.
42. Kuidas ma mõistan rahvustunnet ja sallivust rahvussuhetes?
43. Läänemeri eestlase vaatevinklist nähtuna.
44. Rahva vaimne vara.
45. Avalikustamine eeldab massiteabevahendite sotsiaalset, õiguslikku ja moraalset vastutust.
46. Juulikuu metsas.
47. Tänapäeva agrarpoliitika põhiküsimus.
48. Meie platvormi saatus?
49. Sood — tähenduslik osa meie maast.
50. Elu ja ajalugu on meie ühised õpetajad.
51. Tippportlane — iseenda, oma maa või sponsori esindaja?
52. Rahvuslikust egoismist ja kodanikuhoiakust.
53. Elu rentnikud ja elu peremehed.
54. Ökosüsteem on tervik, kus kõik mõjutab kõike.
55. Uutmise süvendamise ülesanded.
56. Igatsus valguse poole on elu käsk.
57. Tartu ja tema tähendus meie kultuuriloos.
58. Õpilasalgatus Rahvarinde toetuseks.
59. Kultuuripärand inimkonna teenistuses.
60. Maailmas pole meeldivat paika kodukohast.
61. Kas meie maa sisepoliitika võimuväljad on muutunud?
62. IME — isemajandav Eesti.
63. Maa ja vesi — elu vajab kaitset.
64. On aeg tegudeks.
65. Distantis ideaali ja tegelikkuse vahel.
66. Milliste sihtide ja taotlustega töötan...na a 1993?

Honorar kanda Friedebert Tuglase Seltsi fondi.

Õpimotivatsioonist emakeeleõpetuses

TOOM ÕUNAPUU, pedagoogikakandidaat

Lingvistikas on pikka aega eksisteerinud liikumise struktuuride kirjeldamiselt nende funktsioonide kirjeldamisele keeles kui suhtlusvahendis. Seepärast on ka grammatikamõistete õpetamisel seni valdavalt lähtunud keelevormist ja seejärel vaadeldud selle erinevaid tähendusvarjundeid ning rakendatavust (liikumine vormilt tähendusele). Kui õpilased on põhiliselt formaalsete tunnuste alusel identifitseerinud tekstis (vaatlusmaterjalis) teatud grammatikakategooria, antakse neile teada juhtumid, millal või misugustel tingimustel saab/tuleb käsitletud keelevormi kasutada, ja püütakse vastav kategooria lülitada loovharjutuse abil mingisse keelertivikusse. See on siiski ainult üks võimalikke käsitusviise, mis erilist edu pole toonud. Senisest enam tähelepanu väärib liikumine **funktsioonilt vormile**. Funktsiooni aspekti esikohale seadmine tagaks õpilastele ka motivatsiooni, mille tähtsust õppetöös on raske ülehinnata.

Õpilased peaksid teadma emakeele kui õppeaine omandamise kaugemaid ja lähemaid eesmärgi: milleks on hädavajalik omandada keel tervikuna ning mistarvis on tähtsad üksikud konkreetsete teemad. Sel juhul kujuneks välja õpimotivatsiooni järjepidevus: kursuse üldtaotluste mõistmiselt jõutakse üksikülesannete eesmärkideni. Samas toimiks ka vastassuunaline protsess: üksikute keelenähtuste tagant nähakse kursuse lõppeesmärgi — keele kui suhtlusvahendi laitmatut omandamist.

Kahjuks on koolipraktika näidanud, et emakeele õppimise üldeesmärk — keele korrektne valdamine kõnes ja kirjas — on motivatsioonina liiga kaugel ja küllap paljudele õpilastele ka kättesaamatuna näiv eesmärk, nägemaks selle nimel tõsiselt vaeva. Mõistagi võib üldeesmärgi ka sõnachtramatult avada: emakeelt on vaja õppida selleks, et täpselt ja selgelt väljendada oma mõtteid või suhtumist millessegi, osata koostada mistahes isiklikku arvamust (avaldust), arvestada suhtlemisel adressaati (vestluspartnerit), osata valida sobivaid keelelisi väljendusvahendeid suhtlusprotsessi esinevates tingimustes jne. Aga seegi jääb õpilastele suuresti abstraktseks ega osutu piisavaks motivatsiooniks üksikteemade käsitlemisel.

Kui haridustasemest, sealhulgas ka emakeele laitmatust valdamisest sõltuks meie töötajate palk (s.t õpetaja, arst või insener teeniks kesk-

haridusega töölisest märksa rohkem), võiks see paljude õpilaste juures olla arvestatavaks motivatsiooniks ka emakeele õppimisel. On aga raske uskuda, et meie põlvkond näeks kunagi hariduse tõelist väärtustamist, ja seepärast tuleks meil otsida nn reaalsemaid motivatsioone, innustamaks õpilasi oma emakeele täiuslikumale valdamisele. Õpimotivatsiooni küsimused on juba aastaid olnud maailmas väga aktuaalsed, eriti võõrkeelte õpetamisel. Kuid ka emakeeleõpetuses peaksime senisest enam arvestama liikumist funktsioonilt vormile. See tähendaks, et esmalt tuleb kindlaks teha, **milleks, kellele ja mis tingimustel** on tarvis midagi edastada (ütelda või kirjutada), ning seejärel leitakse/omandatakse keelevahendid, mis kindlustaksid nende ülesannete täitmise.

Uut ainet saab edukalt käsitleda ainult siis, kui õpilased on psüühiliselt valmis teadmiste vastuvõtaks. Valmisolek aga eeldab täpset põhjendamist, **miks käsitlemisele tuleb aineosa on eluliselt vajalik**. Soodsaimad tingimused konkreetsete õppeülesannete mõistmiseks luuakse siis, kui õpilased seatakse niisugusesse keelesituatsiooni, mida ei suudeta lahendada vajalike keelevahendite nõrga tundmise tõttu. Seepärast peaks õpetaja uue aine käsitlemise algul looma mõne elulise situatsiooni, mis oleks lähedane suhtlusprotsessi reaalsele tingimustele.

Peaaegu iga keeleõpetusteemat saaks mingist elulisest aspektist motiveerida. Täpsustatud õpimotivatsioon aktualiseerib õpilaste senise keelekogemuse ja sunnib seda kriitiliselt analüüsima. Harilikult kipuvad õpilased oma emakeeleoskust, eriti aga kommunikatiivseid võimeid ülehindama: mitmed suhtlusülesanded paistavad neile esmapilgul lapsemänguna. Õpilasi petab teadmine, et nad räägivad emakeeles kogu aeg, järelikult oskavad seda. Kui aga õpilane viiakse praktilisse keelesituatsiooni, tõdeb ta, et antud ülesande lahendamiseks napib keelevahendeid. Peale tuntud vahendite oleks hädavajalik omandada veel uusi. Sel juhul osutub motivatsioon liikumapanevaks jõuks ja täidab oma eesmärgi.

Mõningaid näiteid võimalikest motivatsioonidest emakeeleõpetaja esituses.

1. Oletame, et teatud ametikohale on välja kuulutatud konkurs (praegu vägagi tuttav situatsioon) ja te otsustate sellele kohale kandideerida. Konkursi ühe tingimusena peab iga kohataotleja esinema kollektiivi ees programmikõnega, kus tutvustab seda, mida ta kõike teeks, kui teda sellele kohale valitaks. Mis kõneviisi peaksite oma programmkõnes kasutama, seda õpimegi täna (järgneb tingiva kõneviisi käsitlemine).

2. Elus on vaja täita igasuguseid ankeete, kus peale nime tuleb näidata oma sünniaeg ja -koht, sugu, rahvus, sotsiaalne päritolu, parteilisus, haridustase, õppeasutused, mis olete lõpetanud, keeled, mida valdate, aanimetused, senine teenistuskäik jms. Kõige selle korrektseks kirjanekuks peab laitmatult oskama kasutada suurt ja väikest algustähte. Vastasel juhul võite ankeediga reeta oma vähese emakeeleoskuse (seega ka madala kultuuritaseme) ning see, mida taotlete (näit sõit välismaale või kõrgem ja tulutoovam ametikoht), võib jääda saavutamata

(järgneb suure ja väikese algustähe õpetamine).

3. Oletame, et teil on vaja üles kirjutada kõik oluline kellegi esinemisest, s.t teha konspekt, mille järgi oleks hiljem võimalik kogu loeng taastada. Kõike vajalikku sõna-sõnalts üles märkida ei jõua, tuleb kasutada mitmesuguseid tingimärke ja ka sõnade lühendamist (järgneb lühendite ja sümbolite käsitlemine).

4. Raha on igaühele tähtis. Teatavasti maksab üks sõna telegrammis 5 kopikat. Et anda telegrammis edasi kogu vajalik teave ja hoida see-juures raha kokku, oleks kaval kasutada telegrammis rohkem sisutihedaid liitsõnu. Selleks peab aga tundma liitsõnade moodustamise reegleid, mille käsitlemist täna alustame (järgneb liitsõnamoodustuse õpetamine).

5. Elus on sageli vaja midagi teistele tõestada, oma suhtumist väljendada, midagi kas kaitsta või kritiseerida. Sel juhul tuleb üksiklaused sobitada tekstiks. Olulist osa etendab sõnajärg lauses, aga ka lausete seostamine omavahel: iga järgmine lause peab välja kasvama eelmisest (tuntud teabelt liigutakse tundmatu suunas) nagu teoreemi tõestamisel matemaatikas. Eriti oluline on see dispuutide ehk vaidluste käigus. Polemiseerimiskunst on suur kunst. Kirjanik Arvo Valton on öelnud: «Sõna abil saab valitseda, kui ei olda sõna ori.» Ja tõesti: suurimad poliitikud on USAs end presidendiks väidelnud ehk ennast riigi esimeseks meheks rääkinud (järgneb tekstilause eripära käsitlemine).

Omaette probleemiks motivatsioonist lähtuvas emakeeleõpetuses on sobiva **kontrollivormi** leidmine. Traditsioonilised grammatikaalased kontrolltööd selleks ei kõlba, sest need ei seonu õpimotivatsiooniga. Kui õpetaja siiski kasutab käibivaid kontrolltöökogusid, õpib õpilane ikkagi ainult kontrolltöö pärast (kui üldse õpib), mitte aga elulisi eesmärke silmas pidades. Niiviisi osutuks motivatsioon vaid katteta sõnamänguks, kus lõppeesmärk ei haaku sellega, milleks vastavat aineosa üldse õpiti. Iga eluliselt motiveeritud keeleteema käsitlemine peaks lõppema ikka sellise tööliigiga, suulise või kirjaliku kõnega etteantud teemadel, vastava keelesituatsiooni loomisega, kus õpilasel tuleb näidata äsja omandatud teadmiste ja oskuste rakendamist kindlates suhtlustingimustes.

Näidetena toodud õpimotivatsiooniga teemade käsitlemine võiks lõppeda järgmiste kontrollivormidega.

1. Esineda programmkõnega teemal «Kui oleksin pioneerilaagri ülem. . .»
2. Täita kaadri arvestuse leht, turisti ankeet vms.
3. Koostada teatud pikkusega konspekt (näiteks 3-leheküljeline kokkuvõte 9.(10.) kl eesti keele õpiku peatükist «Maailma keeleline mitmekesisus»). Olla valmis vastava peatüki suuliseks reprodutseerimiseks oma konspekti järgi.
4. Edastada etteantud teave liitsõnarikaste telegrammidega. Kirjeldada õppekäiku konservitehasesse kirjandis «Mahlaõunad õunamahlaks» või fantaseerida teemal «Meesskoori lauljate kutsetöö», kus kasutatakse rohkesti liitnimisõnu põhiosaga -mees (põllumees, kaupmees, pritsimees jts).
5. Esineda oma platvormiga dispuudil «Punkarlus — eneseteostus või eneseteotus?»

Elulisest motivatsioonist johtuv eesti keele õpetamise metoodika on veel läbi uurimata, seda nii empiirilises kui teoreetilises plaanis.

See aga ei tähenda, et uue materjali läbivõtmisel tuleks silmas pidada ainult õigeid sõnavorme, ortograafiat ja interpunktsiooni (vastavad vead on kirjas otseselt registreeritavad ja tunduvalt seetõttu emakeeleõpetuses ainumääravatena). Kindlasti saab ja tulebki uue aine käsitlemisel arvestada mõne teema juures rohkem, teise juures vähem ka emakeele suhtlusfunktsiooni, s.t **arendada õpilaste verbaalse suhtlemise oskust erinevates elulistest olukordades**. Iga käsitletavat ainelõiku tuleks vaadelda mingil määral ka praktilise kõnekogemuse organiseerimise seisukohalt, et arendada emakeeleoskust tema põhilistes kasutusfäärides.

Õpimotivatsioonist lähtuva emakeeleõpetuse aluste väljatöötamisel peaks arvestama järgmisi momente.

□ Mingi keeleõpetusteema, näit astmehahelduse õppimise motiiviks ei saa olla loomulikult see, et õpilane oskaks määrata mistahes sõna astmehahelduse liiki ja astet. See oleks ju nonsens! Aga just niimoodi oleme sageli oma emakeeletunde didaktiliselt eesmärgistanud. Pole siis imestada, kui õpilane pärib: «Aga milleks meile seda kõike vaja on? Ma tean niigi, et õige on foas, mitte tubas.» Õpimotivatsioon peaks olema ikka selline, et see **veenaks** õppurit vastava ainelõigu praktilises kasuteguris.

□ Leida igale väiksemale teemale (või igale üksitunnile) mõjus motivatsioon on üsnagi raske ja küllap pole see alati vajalikki. Samas tuleb aga tõdeda, et liiga kaugel eesmärk ei mobiliseeri õpilast tarvilikul määral ega vallanda tema loomejõudu. Eesmärk peaks olema midagi **argiselt lähedast**, midagi **käegakatsutavat**, milleni jõutakse tunni või kahe, hiljemalt kolme pärast. Miski ei tiivusta ju õpilast rohkem kui edu ise. Laskem siis õpilasel tunnetada sagedamini oma edu emakeele ja suhtlusvahendi kasutamisel kujuteldava iseseisva elu erinevates situatsioonides.

□ Kui mõnda teemat ei suudeta loomupäraselt motiveerida, siis **jäägu see teema koolikäsitlusest pigem välja**, kui et sellele poogitaks külge mõni kunstlik õpimotivatsioon.

□ Motivatsioon ei tohi jääda mingiks eraldi seisvaks üksuseks (eesmärgiks omaette), vaid sellest peab orgaaniliselt välja kasvama vastava teema kontrollimise vorm, et õpetaja ja õpilane saaksid **operatiivse tagasiside** sellest, kuivõrd on õpitud õpilasele abi-mitmesugustes suhtlustingimustes.

□ Piiratud nädalatundide arvu korral jääb õpimotivatsioonidele toetuv emakeeleõpetus paratamatult **osaoskuste** kujundamise tasemele. **Keelesüsteemi** suudetaks kujundada vaid siis, kui jagub ainetunde, ent ka sel juhul ei tohiks unustada motivatsiooni kui õppeprotsessi käivitajat. Võib-olla lasevad üksikteemade motivatsioonidki end mingiks süsteemiks korrastada?

Kuidas valmib film III*

ÕIE ORAV,
stsenarist, filmiloolane

Montaaž on vajalik mängufilmi loomise igas staadiumis: stsenaariumis, operaatoritöös ning kujutise ja heli ühitamisel. Montaaži-meetodeid on mitu. Vaatleme paari kõige enam kasutatavat võimalust.

Kõige lihtsam on (muidugi näiliselt, sest ka siin peab arvestama kõige, millest eel-pool juttu oli) — järjestikmontaaži meetod, mille puhul küllalt pikka perioodi haaran *story* on tihendatud, säilitades siiski järjepidevuse. See saavutatakse jutustuse kõige olulisemate momentide väljavalimisega, mis liidetakse selge, loogiliselt areneva süžee saamiseks kokku.

Kui ekraanil tahetakse näidata kahte või enam erinevat, kuid üheaegselt toimuvat tegevust, mis on omavahel süžeeses järjepidevuses, kasutatakse paralleel-montaaži, mis kui pinget intensiivistamise tuntud meetod on võimalik ainult filmis.

Palju on kasutatud ja kasutatakse mõtetava montaaži, st kinematograafilist materjali valides saab montaažiga sellesse viia sootuks uue mõtte, mis materjalis seni

puudus. Mõtestava montaaži üks olulisi võt-teid on taotletava mulje loomine rea üksik-detailide näitamisega terviku asemel.

Assotsiatiivne montaaž põhineb si-sult erinevate naaberkaadrite tunnetamise eripäral. Kaadrite assotsiatiivse vastandami-sega võib saavutada huvitavaid tulemusi.

Kui tulevase filmi kirjandusliku stsenaariumi on kirjutanud kutseline stsenarist, siis on selles nähtud ka montaažiline lahendus. Kui palju režissöör sellega arvestab, selgub juba töös. Esmane režissööri jaoks on kirjandusliku materjali «omaks» võtmine, selle läbitunnetamine, vastuvõetamatute episoodide ümbertegemine, samuti mõnede uute episoodide juurdekirjutamine. Selles vaeva-rikkas protsessis on väga oluline stsenaristi ning režissööri omavaheline loominguline suhe, teineteise mõistmine, loobumine omast eeldatava parema nimel. Mis aga alati ei tähenda, et see parem oleks! Kuid oletagem, et kokkulepe on sõlmitud, kooskõla leitud, kõik liigne välja jäetud ja režissöör võib täielikult lülituda oma tulevase filmi filmita-vasse materjalisse.

Millest ta alustab? Režiistsenaariumi kir-jutamisel. Siin peab režissöör silmas pidama ka kaadrisest montaaži, see peab lavastus-projektis üsna täpselt kirjas olema, lõplikult läheb aga paika võtetel. Mis on kaadri-sisene montaaž? See on aja ja ruumi ühtse väljenduslikkuse loomine. Ja selle väljendus-vahendid on rakurss, objektiiv (ruumi kujun-dusliku külje teravuse sügavus), kujutise mastaap, (kaug-, üld-, kesk-, suur plaan, de-tail), kaadri pikkus (st metraaž), samuti kaa-mera liikumine, valgus, värv, heli, näitlejate väljendusvahendid, dekoratsioonid ja muu-sika.

Erinevaid kaadreid on filmis 350 kuni

* Algus NK nr 1.

-120-

Enne hääli: ...MEHED EI VÕTA KUNAGI, KUI NAD KOHE EI VÕTA. KASVATAD ÜKSI OMA POEGA.



Kõrboja, Filmide
releisid. suvel.
TPK
"Hool"

Kõrboja	Kesk	32	Anna estub hoogsalt üle toa, hüüab:
toad	PNR	S	MISSUGUNE TUBLI MEES!
Anna	Üld		Eevi, laps süles, seisab ukseel, Anna
tuba	Kesk		estub juurde.
Dekorat-			KUI VANA TA ONGI? AGA ISTUGE OMETI.
sioon			Anna estub toa keskele, keerab tooli
natuuras			leua juures.
Sügis			Eevi on hetke nõutu.
Päev			Eevi: SAI AASTA TÄIS.
			Eevi istub tooliservale, poiss süles.
			Anna seisab, vaatab neid.
			Anna: JA MIS SIIS NOORMEHE NIMI ON?
			Eevi: EKS POJAL ISA NIMI.
			Anna (tavalisel toonil): AH SIIS KA VILLU?



500! Ja režissöör peab need kõik nii eraldi kui ka üksteisega seoseis olevaina läbi mõtlema ning tunnetama. Lavastusprojekti peab aga iga kaader sisse minema autentsena sellega, mida hiljem ekraanil näeme. Muidugi tekivad muudatused võtteajal kas puhttehnilistel põhjustel või loomingulistel kaalutlustel, aga need ei tohiks siiski liiga suured olla.

Niisiis hakkame algusest peale.

1. lahtrisse lavastusprojekti on kirjutatud kaadri number; 2 — objekt, mida filmitakse; 3. — plaan, st kas võte toimub üld-, kesk-, suures plaanis või hoopiski panoraamis; 4. märgitakse metraaž (kui pikalt on selles kaadris vaja toimuvat näidata); 5. lahtris on kaadri sisu kirjeldus, kõik tekstid, alates tiitritest ja diktoritextist (kui vaja) ning kõik dialoogid kuni lõputiitriini välja. Mõnikord ka selgitused, missuguses meeleolus seda filmida jpm; 6. lahtrisse pannakse kirja mürad, muusika ja kõik helitaustaga seostuv; 7. — kõik märkused, mis puudutavad võtet ja võttetehnikat. Seda tehakse väljakujunenud tingmärkide ja terminitega: «Nool», käru, relsid, kahekordne ekspositsioon, komb, autokraana, «Horisont», Macrozoom, aga ka niisugused märkused nagu «ülevalt», «alt», «panoraam vasakult paremale», «pealesõit» või «pealesõit suurde plaani» jpm; 8. — üldised märkused.

Ideaalse lavastusprojekti juurde kuuluvad ka kunstnike eskiisid (peaaegu iga kaadri kohta eraldi), mõnikord ka fotod, kui tegemist on mõne konkreetse maja või tänavanurgaga. Vahel kleebitakse eskiisid lavastusprojekti viimasesse lahtrisse koos nende juurde kuuluvate selgitustega. Siis näeb see välja nagu omapärane pildiraamat.

Kõik, mis puudutab filmi võttetehnikat ja tehnikaga seostuvat, arutab režissöör operaatoriga läbi. Operaator, tundes põhjalikult tehnikat, saab režissöörile öelda, mismoodi ja missuguste vahenditega ta tema kunstilisi nägemusi saab võtete ajal realiseerida, missugust objektiivi ja missuguste rakurssi kasutada. Tehniliste vahendite valiku määrab suuresti ka see, kas võte toimub normaalingimustes või eriolukorras, ülirasketes oludes. Kõik see peab kajastuma ka lavastusprojekti.

Aga ükskõik, kus filmivõte ka toimuks, kas paviljonis või naturis, võib näha enne võtte algust kaamera kõrval seismas režissööri abi, käes kepikesega klapplaud, mille peale on kirjutatud filmi pealkiri, kaadri ja duubli number. (Duubel on korduvalt filmitud kaader ehk ühest kaadrist mitme pisut erineva võtte tegemine, mille hulgast monteerimisel valitakse õnnestunuim.) Kui režissöör annab korralduse: «Mootor, kaamera, läks...», astub režissööri abi kaamera kõrvale, nii et objektiivi vaatevälja ette jääb ainult klapplaud, ja lausub kaadri ja duubli numbri. Seejärel lööb ta kepikese heleda plaksuga vastu lauda ja tõmbab selle siis kiiresti objektiivi eest ära. (Viimane, heliline löök on eriti vajalik helioperaatorile märgistamiseks ühe või teise duubli helikirjutise algust.) Klapplauale kirjutatud numbrid jäädvustatakse ka visuaalselt lindile, et hiljem, kui režissöör

asub montaažilaua taha, on tal võimalik filmitud materjalis orienteeruda, vajalikke duubleid mittevajalikest eraldada. Duubli arv filmivõtete ajal sõltub mitmest asjast. Kõigepealt filmi limiidist, mis võteteks eraldatakse (ehkki see ei tohiks mingil juhul olla määrav, määrama peaks sisu), näitlejate mängust, valgusest, vajadusest muuta misanstseneeni, mõnest esemest jpm. Duubel annab võimaluse katsetada ja otsida filmikaadri kõi ge sobivamat lahendust. Hiljem, kui algab filmimontaaž, saab režissöör kasutada ikka ainult filmi võtteperioodil lindile jäädvustatud. Ja mida huvitavam see on, seda loomingulisemaks muutub montaaž.

Lavastusprojekti on kirjas ka üld- ja iga filmitava objekti pikkus. Eraldi on loetletud nii interjööri kui looduses toimuvad ja kombineeritud võtted. Ja nüüd oleneb juba tehnilistest võimalustest ja režissööri tööstiilist, kui täpselt ta filmimise käigus lavastusprojekti olevast kinni peab.

Kirjandus

1. Clair R. Cinéma d'hier, cinéma d'aujourd'hui. Editions Callimard, 1970.
2. Daquin L. Le cinéma — notre métier. Paris, 1960.
3. Jurenev, R. Nõukogude filmi lühiajalugu. Tallinn, Eesti Raamat, 1971.
4. Montagu, I. Filmimaailm. Tallinn, Eesti Raamat, 1973.
5. Аннинский Л. Лев Толстой и кинематограф. Москва, изд-во. Искусство, 1980.
6. Бергман о Бергмане. Москва, Радуга, 1985.
7. Ингмар Бергман. Статьи. Рецензии. Сценарии. Москва, изд-во. Искусство, 1969.
8. Клер Р. Сценарии и комментарии. Москва, изд-во. Искусство, 1969.
9. Козлов Л. Лукино Висконти и его кинематограф. Москва, изд-во. ВВПК, 1987.
10. Теплиц Е. История киноискусства. Москва, изд-во. Прогресс, 1968.
11. Итлова В. Лукино Висконти. Москва, изд-во. Искусство, 1965.
12. Феллини Ф. Статьи. Интервью. Рецензии. Воспоминания. Москва, изд-во. Искусство, 1968.



KOOLIEELNE KASVATUS

Õppemäng

HELGI SARAPUU,
TPeDI koolieelse kasvatuse kateedri
vanemõpetaja

Lasteaia pedagoogiline protsess kui tervik eeldab programmi ettenähtud õppe- ja kasvatuse ülesannete täitmist nii tegelustes/tundides kui ka tunnivälisel ajal.

Paraku on kippunud meie tähelepanu suuresti koonduma laste õpetamisele. Ikka ja jälle on otsitud võimalusi anda lastele põhjalikumaid teadmisi, seejuures sageli aru andmata, kas nende omandamine on lastele jõukohane ja antud eluetapil vajalik. Unarusse on kippunud jääma laste suhtlusoskuste, käitumisharjumuste ja sotsiaalse tundlikkuse kujundamine. Nende ülesannete täitmine eeldab laste rõõmuküllast, loomulikku ja eakohast tegevust.

Mängimine on lapsi alati köitnud, neil jätkub huvi kõikide mänguliikide vastu. Erinev on aga üksikute mänguliikide koht üldises pedagoogilises protsessis. Nii on õppemängud leidnud kindla koha tegelustes/tundides, kuid nende osa laste vabas tegevuses on jäänud küllaltki tagasihoidlikuks.

Vaagimist vajab, kas õppemängud sobivad eelkõige uute teadmiste andmiseks või olemasolevate kinnistamiseks. Küsimuste tõstatamist õigustab viimasel ajal küllaltki sagedasti kuuldav väide lasteaialaste õpetamise vajalikkusest üksnes mängude kaudu. Kas saab kõike õpetada mängu kaudu või sobib õppemäng siiski enam olemasolevate teadmiste kinnistamiseks, süvendamiseks, iseseisvaks kasutamiseks mängusituatsioonis?

Enam näib õppemäng sobivat täitma viimati mainitud funktsiooni. A. Ussova (1, lk 14) on jaotanud koolieelses eas omandatavad teadmised kahte kategooriasse. Esimesse teadmised, mille omandamiseks ei vaja laps

spetsiaalset õpetamist. Need nn lihtsad teadmised omandavad lapsed igapäevases suhtlemises, jalutuskäikudel, raamatute vaatamisel jne. Teise — teadmised ja oskused, mida lapsed omandavad üksnes otsesel õpetamisel.

Võttes arvesse laste suutlikkust iseseisvate teadmiste omandamisel ja pakutavate õppeülesannete raskusastet, võib õppemängu kasutada ka uute lihtsamate teadmiste, st esimese kategooria teadmiste andmiseks. Üldjuhul sobivad õppemängud siiski varem omandatud teadmiste kinnistamiseks ja süvendamiseks, nende iseseisvaks kasutamiseks mängusituatsioonis.

Arutleda tuleks, milles seisneb otsese ja mängulise õpetamise erinevus. Miks me võime väita mängulise õpetamise sobivust (ja teatavat eelistatust) lasteaialastele? Selle paremaks mõistmiseks on vaja määratleda õppemängu struktuuriomadused: didaktilised ülesanded, mängulised ülesanded koos mänguliste toimingutega, mängu reeglid ja mängu tulemus. Õppemängus kui õpetamise erilises vormis mõjutavad last kaks üheaegset ja võrdväärset tegevust: didaktiline tunnetus- ja lapsi paeluv mänguline tegevus. Teisiti öelduna — õppemängul on kaks üheaegselt algavat ja paralleelselt kulgevat tegevust — mängimine ja õppimine.

Didaktilised ülesanded on kasvatajale mängu valiku üheks lähtekohaks. Põhitähelepanu pööratakse ülesannete vastavusele laste eale, eelteadmistele, oskustele ja vilumustele. Didaktiliste ülesannete täitmine peaks pakuma lastele intellektuaalset ja tahtelist pingutust, kuid olema jõukohane.

Mängu ülesanded ja mänguline tegutsemine on õppemängu see osa, mis haarab ja köidab lapsi, mis sunnib neid teokalt tegutsema ja sellest rõõmu tundma.

Õppemängu reeglid ühendavad õpitegevuse mängimisega, tagavad mängu- ja õpiülesannete samaaegse täitmise. Võiks isegi väita õpiülesannete «peitmist», kuna laste kogu tähelepanu ja tegutsemine on suunatud mängu ülesannete täitmisele. «Kaval» reegel aga tagab samaaegselt mänguülesannete täitmisega ka õpiülesannete lahendamise. Laste põhisuundus mängule sunnib neid maksimaalselt pingutama, meeldivalt emotsiooniderikas tegevus aga ei lase ligi väsimust ega ükskõiksust, tagab laste erksuse ja teokuse.

Õppemängu tulemust tuleks analüüsida ja teha järeldused õpi- ja mänguülesannete täitmisest. Õpiülesannete täitmise kvaliteet ja tulemused huvitavad üksnes kasvatajat. See ongi erinevus otsesest õpetamisest tunnis, mil lastele tehakse teatavaks ja antakse hinnang õpiülesannete täitmise kohta. Õppemängus kasvataja küll teadvustab laste saavutused õppimisel iseenda tarvis, kuid lastele antavas mängu hinnangus jätab need mainimata. Hinnang peaks toetuma laste mängulisele tegutsemisele, sellele, kuidas lapsed tulid toime mängu ülesannete täitmisega, kuidas saavutasid tulemust, kuidas

täitsid võetud rolle, milles ilmnes nende omalgatus ja loovus, väljendus nende iseisvus, otsustavus ja aktiivsus.

Nii ongi paljud autorid (V. Avnessova, N. Romahhina, A. Ussova, M. Minskin jt) rõhutanud valmismängude, sh õppemängude emotsionaalset osa laste õpetamisel, kuna õpetatav materjal esitatakse mängu vormis ja mängureeglite kaudu. Õppemäng tervikuna on aga lapsi jäägitult köitev emotsionaalne tegevus, mis tagab õpetatava kergema vastuvõtu.

Lisaks õpetuslikkusele on õppemängudel ka kasvatuslik tähtsus. Mängureeglite täitmine õpetab ja harjutab last reguleerima oma käitumist. Üsna sageli tuleb lapsel mängu nimel loobuda oma isiklikest soovidest. Mängudes tunnetab laps oma õigusi, samuti nagu kohustusigi. Õppemängus tegutseb laps kollektiivis, mille mõju ta tunnetab igal hetkel. Seega hakkab lapsel kujunema vastutustunne, otsustusvõime, abivalmidus jt kõlbelised omadused.

Õppemängud on leidnud kindla koha tunnides. Senisest suurem peaks olema nende osa lasteaialiste tunnivalistes tegevustes. V. Avnessova ja N. Romahhina uurimus (3, lk 33 ja 34) õppemängude osast 5—7aastaste laste vabas tegevuses kinnitas nende vähesust. Autorite andmetel oli tunnivaliste õppemängude arv eri lasteaedades keskmiselt 0,1—4,1 mängu kuus. Spetsiaalse õpetamise tulemusena suurenes mängude arv 8,3 mänguni kuus. Autorid rõhutavad vajadust lastele järk-järgult õpetada eri liiki õppemänge. Arvestada tuleb laste oskusi ja teadmisi, kuid samuti ka üldisi mängukogemusi ning laste omavahelisi suhteid. Õppemängu omandamine eeldab süstemaatilist kasvataja-poolset kontrolli ja abi. Enam soovitatatakse luua situatsioone, kus laps ise peab kaaslastele mängu õpetama.

Õppemängude organiseerimisel võib eristada kolme etappi: ettevalmistus mänguks, mängude läbiviimine ja tulemuste analüüs. Mängude valikul tuleb arvestada laste ealisi iseärasusi, ettevalmistatust mänguks, mängu kohta ja mängijate arvu.

3aastaste laste rühmas kasutatavad õppemängude reeglid peavad olema väga lihtsad ja neid tutvustatakse mängu käigus. Reeglite selgitamisel pöörduda pilguga iga lapse poole. See kergendab reegli täitmisest arusaamist. Mängus kasutatavad vahendid vajavad eelnevat tutvustamist. Kui seda ei tehta, hakkab laps mängimise asemel neid uudistama. See aga häirib mängus tegutsemist.

3aastaste laste õppemängud sisaldavad sageli salmikese või kooris ütlemissi. Need peaksid olema lastele sisult arusaadavad ja eelnevalt selgeks õpetatud. Kasvataja osavõtt mängust on vajalik, sest lapsed veel ei suuda iseseisvalt lahendada organisatsioonilisi küsimusi. Seega tuleb kasvatajal täita mängu organisatori ja mängus osaleja rolli.

4aastaste rühmas hakkavad lapsed juba ise

täitma õppemängus põhilist rolli. Kasvataja võib siin mängust osa võtta, kuid võib ka vaateleja rollis olla. Laste suutlikkus õppemänge iseseisvalt mängida loob eeldused nende mängimiseks vabal ajal. Kasvataja osa seisneb laste innustamises ja mängutingimuste loomises.

5aastased lapsed suudavad ja tahavad täita juba keerukaid mänguülesandeid. Lapsed tunnetavad oma võimekust ja naudivad seda. See on iga, mil lapsi hakkavad paeluma võistlusmängud, kus on võimalik võitjaks tulla. Seetõttu omandavad võistluselementidega õppemängud ülejäänud (lauamängud, mõistatamise ja peitmisega seotud mängud jt) kõrval suure kasvatusliku tähtsuse. On mõistatav iga lapse soov olla võitjate hulgas, täita mängus meeldivaid (rohke tegutsemisvõimalus, oma tähtsuse tunnetamine) rolle, saavutada kaaslaste tunnustus, olla mängus edukas jms.

Üheks inimeste käitumist mõjutavaks teguriks on tema sotsiaalne tundlikkus. Lastesõpetuste töökasvatuse programmi autor A. Rekkaro kirjutab: «Sellepärast et inimeselt ei saa sõnaliselt ega seaduslikult nõuda sotsiaalselt tundlikku käitumist, ongi seda vaja hakata kujundama juba õige varases lapseeas. Kaastunnet, loobumise- ja teiste inimeste huvide ja suutlikkusega arvestamist jm on hilja hakata kujundama alles siis, kui laps läheb kooli» (1, lk 30). Samas soovib A. Rekkaro kasutada just õppemänge laste sotsiaalse tundlikkuse arendamiseks, liigitades neid vestlus-, situatsiooni-, jutu-, matkimis-, pime- ja paarismängudeks. Nimetatud mängud sobivad eriti vanemas koolieelses eas, kus suuline mäng ja mäng kujuteldavate vahenditega on lastele jõukohane.

Kahjuks võib täheldada nimetatud mängude vähest kasutamist meie lasteaedades. Ometi on neid kerge organiseerida, sest mängu aeg ja mängijate arv võivad olla suvalised ja ka kasutatavaid vahendeid ei ole palju. Lastele pakuvad mängud kindlasti huvi, kuna situatsioonid, mida edasi mängitakse või millest edasi jutustatakse, valitakse lastele lähedastest eluvaldkondadest. Positiivne on see, et laps peab analüüsima ja tegevuses või jutustuses ilmutama oma kõlbelisi tõekspidamisi. Selliste õppemängude kasvatusmõju lastele on tugevam igast sõnalisest selgitusest. Hinnata tuleb kombineeritud õppemänge, mille omapära seisneb ülesannete ja tegevuse mitmekesisuses, kogu rühma laste üheaegses, sageli erinevas aktiivses tegutsemises. Nende mängimine eeldab laste põhjalikku ettevalmistamist. Eelnevalt on vaja selgeks õppida vajalik mänguline tegevus. Selle põhijoonte omandamine ei välista laste loovust nende kasutamisel, küll aga tagab mängu terviklikkuse.

Kombineeritud õppemängud sobivad põhiliselt 5aastaste laste rühmas. Kasvataja osavõtt neist osutub vajalikuks mängu õpetamise alperioodil. Lõppsihiks peaks olema



laste iseseisvus mängude organiseerimisel ja läbiviimisel.

Nii tuleb lastel enestel otsustada, kes hakkab mängu juhiks, kes täidab üht või teist ülesannet. Selleks on vaja ühiselt arutada, analüüsida oma rühmakaaslaste võimeid ja leida kõige sobivamad ülesannete täitjad. See eeldab sageli enda mina mahasurumist, kuigi ülesande täitmine meeltab ja pakub huvi. Loobuda tuleb kas kollektiivi nõudel või eneseanalüüsi tulemusena. Mängu edus võib osutada määravaks koostegutsemise oskus, sest paljud ülesannetest tuleb täita ühiselt. Laps tunnetab üheaegse ning kooskõlastatud tegutsemise eelseid ja tõhusust. Kombineeritud õppemängud võimaldavad pidevalt uuendada didaktilisi ülesandeid. Seega võib ühte ja sama mängu kasutada eri õpiülesannete lahendamiseks. Mängu emotsionaalsust aitab suurendada humoristliku ülesande lisamine (nt liivakoti kandmine seljal neljakäpukil liikudes, kahekesi palli veeretamine partnerite kinniseotud «ühise» jalaga, karbi edasiviimine paariliste otsmike vahel jms).

Õppemängude lastepoolne organiseerimine on küllaltki keerukas. Eeldusi konfliktide tekkeks on küllaga (laste erinev iseloom ja teadmiste tase, erinevad organisaatorivõimed, väljakujunenud staatus eakaaslaste hulgas jpm). N. Kuzina (5) andmetel mõistavad juba 4,5aastased lapsed oma ja partnerite tegevuse tähtsust mängudes. Suureneb lapse ühiste tegutsemiste vajadus, kujuneb tegutsemisrõom. Mängu organisaatori õigustest ja kohustustest on aga laste ettekujutus veel üsnagi ähmane. Seetõttu käituvad nad mängudes väga erinevalt. Väheaktiivsetel lastel puudub usk oma võimetesse ja seetõttu eelistavad nad üksikmängu või mängu sõbra-

ga. Aktiivsemad lapsed jälle ei suuda alluda teiste nõuetele, liidrid aga kamandavad kaasmängijaid ja satuvad seetõttu üsna tihti konfliktisituatsioonidesse.

N. Kuzina (5, lk 31–32) uurimus näitas, et mängu organiseerivalt lapselt nõutakse lisaks mängu sisu tundmisele ka oskust seda kaaslastele selgitada. Laste aktiivsuse suurendamiseks ja arendamiseks on vaja, et iga laps eelkõige hästi teaks mängu sisu ja reegleid ning oskaks mängu mängida. Samuti peaks laps oskama mängu õigesti seletada oma kaaslastele. Üksnes siis on lapsed võrdväärised mängupartnerid. Selline situatsioon tagab kõigi laste aktiivsuse, iseseisvuse ja positiivsete lastevaheliste suhete kujunemise. Lapse teadmine, et ta suudab olla mängu organisaatoriks ja juhiks, tõstab tema ühiskondlikku tähtsust kollektiivis.

Õppemängude hulka kuuluvad ka lauamängud. V. Avnessova ja N. Romahhina (3, lk 36) eristavad lauamängude mängimise oskuse omandamise 5 põhiastet.

1. Alustada tuleb mängu välisest tutvustamisest, mis tekitaks lastes soovi sellega mängida. Laps peaks saama mängu lähemalt uurida ja katsuda. Hea on, kui ta püüab hakata iseseisvalt mängima, nuputades, kuidas seda teha.
2. Tutvumine mängu sisu ja reeglitega. Seda võib teha nii kasvataja kui ka mõni lastest.
3. Mängu mängimine kasvataja kontrolli all.
4. Mänguoskuse omandamine, st iseseisv mängimine, kuid kasvatajapoolse mõningase jälgimisega.

5. Oma mänguuskuste edasiandmine kaas-mängijatele, mängureeglite iseseisev täitmine, kontroll kaaslaste mängu üle ja vajadusel neile nõuannete jagamine.

A. Bondarenko uurimus (4) tutvustab loto-, doomino-, mosaiigitüüpi lauamängude osa lasteaijalaste sotsiaalse aktiivsuse kujundamisel. Autor näitab ümbritseva tegelikkuse ja ühiskondlike nähtuste kohta käivate teadmiste osa selles. Nende alusel hakkavad kujunema isiksuse kõlbelised omadused: suhtlemisvalmidus, enesekontroll, eesmärgikindlus, kaastunne, abivalmidus jne. Töös on näidatud, kuidas õppemängude mängimine aitab kaasa vaimse, liigutusliku, tõise, eetilise, esteetilise ja kommunikatiivse aktiivsuse kujunemisele.

□ Vaimne aktiivsus väljendub vajaduses omandada uusi teadmisi. Selleks peab laps oskama otstarbekalt ja iseseisvalt kasutada teadmisi. Ta peab olema suuteline leidma eseme ja ühiskondlike nähtuste iseloomulikke tunnuseid, oskama klassifitseerida esemeid kindla tunnuse järgi ja tegema järeldusi. Laps peab ilmutama leidlikkust ja püsivust. Sellega kaasneb laste vaatlusoskuse ja kõne areng.

□ Liigutusaktiivsus väljendub laste tegutsemises didaktiliste materjalidega ja mänguliste toimingute täitmisel.

□ Tõine aktiivsus leiab väljenduse huvitsaist kasvatavate tööde, töövahendite ja kasutatavate masinate vastu, lauamänguks vajalike didaktiliste vahendite valmistamises ja erinevate elukutsetega täiskasvanute rollide täitmisel.

□ Esteetiline aktiivsus väljendub laste iseseisvuses ja loovuses mängus ning valmistatava mängumaterjali esteetilises välimuses.

□ Eetiline aktiivsus väljendub heasoovlikus suhtlemises kaaslaste ja kasvatajaga (kaastundlikkus, kaasaelamine, omakasupüüdmatu abi).

□ Kommunikatiivne aktiivsus väljendub teadmiste ja info vahetamises mängus. Lapsed tajuvad üksteist mängukaaslastena, kujuneb üksteisest arusaamine ja mõistmine, mis on aluseks vastastikuste sõbralike suhete kujunemisel.

Müügilolevate trükitud lauamängude analüüs näitas selliste vähesust. Seetõttu valmistati mängud teemadel «Meie kodumaa», «Täiskasvanute tööd», «Sport» jt. Iga teema kohta koostati mitu mängu. Näiteks teema «Täiskasvanute töö» kohta koostati järgmised mängud: «Viljateradest saiani», «Kelle tööks on seda vaja?», «Kes ehitas maja?», «Transport», «Aga mis on pärast?», «Leia puuduv esel» jt.

Õppemängude juhtimises eristab A. Bondarenko (4, lk 20) 3 tinglikku etappi. Nende tundmine aitab kasvatajal määratleda, millal lapsed omandavad mängu ülesanded, reeglid ja toimingud ning millal mäng võib muutuda iseseisvaks tegevuseks.

I etapil ilmneb laste soov mängida, aktiivselt

tegutseda. Nimetatud eesmärgil tuleks mängu organisaatoril pöörduda laste poole küsimusega, kas nad soovivad mängida. Mõte eelseisvast mängust rõõmustab lapsi, sunnib neid üksteisega suhtlema. Heaks võtteks on osade jaotamisel kasutada liisusalme.

II etapil (funktsionaalne) õpib laps täitma mänguülesandeid, reegleid ja toiminguid. Siin on laps olukorras, kus ta peab mängitava mängu reegleid silmas pidama. Kujunevad lapse omadused: ausus, püsivus, sihipärasus; oskus elada üle ebaõnnestumisi, lohutada sõpra ebaõnnestumisel, rõõmustada koos teiste õnnestumiste üle jpm.

III etapil, mil laps on omandanud mängureeglid, tekib tal võimalus kasvatavate loovaks täitmiseks. Laps ilmutab leidlikkust, orienteerumisoskust. Õppemängu loov iseloom muudabki mängu lapsele meeldivaks tegevuseks.

Seega on õppemängudel tähtis koht laste aia üldises pedagoogilises protsessis. Mida rohkem lastele õppemänge õpetatakse, seda kiiremini lähevad need kasutusele laste vabas tegevuses. See aga tagab paljude eri kasvatusülesannete lahendamise ja muudab laste elu rõõmsamaks.

Kirjandus

1. Rekkaro A. 6-aastaste laste töökasvatusest: Sotsiaal-pedagoogilisi nõuandeid. Tallinn, ENSV HM, 1984, 93 lk.
2. Аванесова В. Н. Дидактическая игра и проблемы обучения дошкольников. — В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника: Сборник научных трудов. НИИ общей педагогики АПН СССР. Москва, 1979.
3. Аванесова В. Н., Ромахина Н. И. Дидактические игры в самостоятельной деятельности детей 5—7 лет. В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. Сборник научных трудов. НИИ общей педагогики АПН СССР. Москва, 1979.
4. Бондаренко А. К. Формирование социальной активности дошкольников посредством настольно-печатных дидактических игр. В кн.: Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Межвузовский сборник научных трудов. Министерство Просвещения РСФСР. МПН им. В. И. Ленина, М., 1986.
5. Кузина Н. И. Педагогические условия успешной организации совместных дидактических игр старших дошкольников. В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. Сборник научных трудов. НИИ общей педагогики АПН СССР. М., 1979.



KOOLIMUUSIKA NR. 3

Hääleseade probleeme

ESTER LEPA,
vokaalpedagoog

ENE järgi on inimene kõrgeima arengutaseme saavutanud organism Maal, mõistuse ja artikuleeritud kõnevõimega ühiskondlik olend.

Kõne ja laulmine on peenelt koordineeritud liikumistegevused, millest võtavad osa väga paljud organid. Iga kõne- ja laultoon on kõikide häälemoodustamise komponentide täpse koordinatsiooni tulemus (hingamine, kõri, artikulatsioon). Laulmine on kõrgema närvitulemus, inimese võime vahelduvat helikõrgustel kõnelda. Laulmine on sõna arengu resultaat.

Igal pedagoogil, kes töötab koolis laulmisõpetajana, peab olema algteadmisi hääleaparaadi ehitusest ja selle üksikute organite tööst, hääle valitsemise füsioloogilistest seaduspärasustest ja õige hääleseade teaduslikest alustest. Lauuõpetajal peab kõigepealt endal olema terve ja tugev häälematerjal, oskus seda teataval määral valitseda, on ta ju kõigepealt ise eeskujuks oma õpilastele. Peale selle peab tal olema mõningast vaistu ja taipu teiste kuulamisel ja arusaamist õigest hääle kasutamisest, loomulikust orgaanilisest laulmisest.

Kõige kättesaadavam musitseerimisinstrument noorele on inimhää. Oskusest seda tunda ja kasutada sõltub edaspidine hääle kujunemine, selle looduslike võimaluste täielik kasutamine. Inimhää on elav, suurte võimalustega muusikainstrument, mis tuleb korda seada ja allutada nii füsioloogilistele seaduspärasustele kui ka emotsionaalsele muusikatunnetusele. Iga tekitatava

heli kõrguse eristame sisemise kuulmise põhjal.

Vastsündinu teadustab oma saabumisest siia maisesse ilma kisaga. See on välisõhu esmane kokkupuude kopsude ja imiku hääleorganiga. Järgneb inimese hääle pidev areng. Teadlased on arvanud, et maailmas ei leiduvat kahte täiesti ühtmoodi häält, nagu polevat sarnaseid sõrmejälgi.

Laulma hakkab laps tavaliselt 2—3aastaselt, harvadel juhtudel ka varem. Esialgu on lapse hääleulatus väike. Tütarlastel f_1-h_1 , poistel e_1-h_1 . Kuuendal eluaastal võrdub hääleulatus septimiga, 8.—10. eluaastal oktaaviga, hiljem aga suureneb paralleelselt organismi arenguga. Kogu protsess on väga individuaalne ja tihedalt seotud üldise muusikataipikkusega. Viimane sõltub omakorda looduslikest eeldustest, andekusest, kodustest harjumustest ja tingimustest. Sealjuures on kasvuperiood väga olulise tähendusega lapse üldisesse vastuvõttu ja suhtumisse muusikasse.

6—7aastaselt koolipinki asudes oskavad lapsed enamasti juba laulda. Muusika on inimest sisemiselt äärmiselt rikastav valdkond. Selle olemusest arusaamine arendamine langeb koolis muusikaõpetajale. Seda missiooni täidab ka klassivälise tööna koorilaul. Kui viimasel ajal on palju juttu olnud õpetaja-isiksuse tähtsusest ja aine valdamisest, siis rõhutaksin eriti õpetaja rolli säärase emotsionaalse aine puhul, nagu seda on muusika. Laulutund koolis peab sisaldama laulmise kõrval nii muusikateooriat kui ka teadmisi muusikaajaloost ja kultuurist. Tahan peatuda peamiselt — laulmisel. Minu arvates peaksid laulmises osalema kõik lapsed. Kui õpilase hääl on terve ja ta ise on rahuldava või hea musikaalsusega, on töö lihtne. Kui lapse muusikaline kuulmine on halb ja ta ei laula, tuleks kõigepealt selgitada selle põhjus. Tihti ei ole ebamuusikaalsuse põhjuseks niivõrd halb kõrv kui vähene laulmisharjumus. Eriti püüavad poisslapsed keskkoolis laulmistundidest kõrvale jääda — esimesel katsel ei tule kohe õigesti välja ja laps loobub laulmisest täielikult. Lapsees on aga harjumusi hoopis kergem omandada kui täiskasvanuna. Täieliku ebamuusikaalsuse korral (absoluutne tooni mittetabamine) on töö muidugi keerukam. Tuleb jälgida, kumma registri (kas pea või rinna) toon varem õpilase teadvusse jõuab ja ta seda tajuma hakkab. Seal tuleb hääle liikumist alustada. Samuti tuleb välja selgitada, millist liikumist, kas üles- või allapoole, on ta võimeline kergemini tajuma ning selles suunas looma harjumusi ja reflekse. Töö sel juhul on individuaalne ja aeganõudev. Tuleb arendada sisemist muusikakuulmist ja helitaju. Kogemused on näidanud, et suure püüdlikkuse ja hea tahtega on noor inimene võimeline ületama raskused ning täiesti korrektselt laulma.

Lapse hääl kasvab ja areneb paralleelselt kogu organismiga. Keeruline periood tekib

mutatsiooni ajal. Siis toimub hääleorgani arengus murre. Täiskasvanu hääel on lapse häälest tunduvalt madalam. Eriti meeshääel. Tütarlastel on see aeg 12.—17., poisslastel 14.—19. eluaasta vahel. Kriitiline moment langeb 14. eluaastale. Häälemurde kestus on erinev, tütarlastel võib see mööduda koguni märkamatuks. Eriarvamusel ollakse küsimuses, kas sel ajal on üldse soovitatav laulda. Varem arvasin, et see on täiesti lubamatu. Nüüd, kui olen aastaid tegelnud laste häälega, leian, et pole mingit põhjust laulmisest loobuda. Organism areneb loodusseaduste põhjal. Kogu organismi lihaskond areneb pidevas töös ja tegevuses. Kui me lihaseid (ka kõri ja hääleorganite omi) ei kasuta ega treeni, need lõtvuvad ja muutuvad laisaks. Laulmise kvaliteet on tihtilugu muidugi halvem, hääel võib murduda ja kahiseda, mida saab aga teataval määral vältida vaba loomuliku hingamisega laulmisel. Kategooriliselt on keelatud häälega forsseerida. Murdealise lapse puhul ei jää õpetajal muud üle, kui lapse enesetunnet usaldada. Kui laps laulda ei taha, siis ei tohi teda sundida.

Laulmist soovitan alustada alati eelsoojendusega, st lahtilaulmisega. Nii nagu kehalise kasvate tundides vajab lihaskond soojendust, on see vajalik ka kõri ja hääleorganite lihaskonnale. See peab toimuma lihtsate harjutustega — kergematelt keerulisematele. Lahti laulda tuleb aktiivse kehaasendiga (seistes), et luua seesmine valmisolek laulmiseks. Hea tuju tagab õigema laulmise.

Hääle ilu ja rikkus põhineb resonaatorite kasutamise oskusel. Pearesonaatorid on näoludes ninaõõntega ühenduses olevad tühimikud, kõik avad, mis võimaldavad kaaskõla. Pearesonants ei ole nasalisatsioon. Pearesonaatorid avaldavad mõju hääle kvaliteedile, tämbri ilule. Hääel iseenesest moodustub kõris. Häälekurduas asetsevatest lihastest sõltub tooni kõrgus, tämbr ja register. Pearesonantsi saavutame hääle peegeldusega kõrge vibratsiooni teel kõva suulae kaudu. Kontakt allub sisemisele tunnetusele. Rinnaresonaatoriteks nimetame kõlaruumi allpool häälekurde. Rinnaresonaator toob kaasa hääle võimendamise ja ümardamise.

Hingamise ja resonaatorite seosest sõltub õige ja hea laulmine. Hingamisoskus on laulmisoskuse osa. Õige sissehingamine toimub avatud suu ja nina kaudu: aeglaselt, vabalt ja voolavalt, ilma igasuguse kaashelita, seemise laulmise tunnetusega. Kõpe ei tohi õhuga täita ülemäära. Avatud alaroided ja kõhulihased võtavad hoidva seisundi. Sama tunnetusega toimub väljahingamine, st läbi avatud neelu, kõhulihaste toel. Õhk tuleb suunata läbi kõva suulae ninnaresonaatorisse, selleks et ette valmistada kõrgel resonanceerivat häälet. Sügava tunnetusega tuleb hingamistee lahti hoida. Väljahingamine algab samal füüsilisel seisundil kui sissehingamine ja see jääb püsima väljahingamise lõpuni. Roietevahelised ja kõhulihased aitavad säilitada rinna-

korvi ja õhutoru avarust. Diafragma sujuv liikumine võimaldab vaba ja pideva õhujoa väljasaatmise ning seose resonaatoritega. Iga fraasi järel peab toimuma täielik lõdvestus.

Laulmisel peab keel olema vabalt lamavas asendis, lõug vaba, õlad alla lastud. Et puhalt laulda, peab õppima ennast seesmiselt kuulama. Vältima peab naturaalselt, otse suust väljatulevat tooni. Häälikuid peab artikuleerima suu eesmisel osas. Laulvuse annavad ühes kindlas punktis resonanceerivad vokaalid. Vokaalidest kõige kergema hääldusega on *ü*. Kõrge peakõla annab *u*, *i* puhul tuleb hoiduda teravast helist, *a* puhul lamedusest, *o* kipub olema kauge kõlaga, *e* lame ja lahtine, *ä* vajab kõrget koondust. Kõikidele vokaalidele tuleb leida ühine peegelduspunkt, et kujuneks ilus, selge ja ühtlane laulmine.

Enne laulma asumist soovitan paar korda loomulikult ja vabalt sisse ja välja hingata (n-õ läbi hingata). Tööd häälega tuleb alustada keskregistri nootidest, nn primaartoonidest. Need on kaks või kolm tooni esimeses oktaavis, mis kõlavad kõige loomulikult ja ilusamini. Nende põhjal tuleb arendada teisi toone.

Lahtilaulmist on soovitatav alustada *m*-häälikuga, kinnise suuga, mis aitab tunnetada seesmisi resonaatoreid. Isiklikult eelistan laulmist alustada ülalt alla, et saavutada seost ülemiste resonaatoritega. Sellele järgneb tavaliselt altpoolt liikuv arpedžo. Heliredeli või kolmkõla laulmisel peab tunnetama kõige kõrgema tooni positsiooni juba sissehingamisel. Esialgu tuleb laulda väikese ulatusega, mitte üle kvindi, üles ja alla. Hääel peab kogu diapasoni ulatuses peegelduma ülemises näos. *Ü*- ja *u*-häälikud aitavad häälestada laulmise kõrgele kõlavusele. Samasugune kõlavus tuleb saavutada ka teistel vokaalidel. Edasi võib avardada hääleharjutuste ulatust. Lahtilaulmiseks kulub tavaliselt 15—20 minutit. Lahti laulda soovitan enam-vähem samade harjutustega. Nendega on hääleorgan harjunud ja kujuneb teatav refleks.

Eelkirjutatuga olen püüdnud selgitada laulmise teoreetilisi ja praktilisi aluseid. Seletada seda äärmiselt keerulist ja aeganõudvat protsessi on raske, peaaegu sama võimatu kui kirjeldada muusikat. Kogu töö tugineb vokaalpedagoogide kogemustel, teadmistel, tajul ja kuulmisel. Hääleseadet on parem siis juba mitte teha, kui teha oskamatult ja valesi. Eriti kehtib see alles areneva lapse ja nooruki hääle kohta. Praktilist ja resultatiivset hääleseadet saab oma töös kasutada ainult kogenud vokaalpedagoog.

Koolmeister ja psühhiaater

ANTI LIIV,
Tallinna Vabariikliku Narkoloogia-
dispanseri ekspert

Võib arvata, et Eestis on psüühikahäireid 8% elanikkonnal (11, lk 41—46). Maailmatsandilt hinnates on see enam-vähem keskmine tase. Eriti kui arvestada, et psühhiaatriasutustes arvelolijate arv on tegelikult märksa väiksem (1), liiati suuremal osal on psüühikahäired võrdlemisi leebed.

Eesti koolmeistrite vaimset tervist psühhiaatrid senini sihipäraselt uurinud teaduslike üldistuste tegemiseks ei ole. Käesolev kirjutis põhineb autori aastatepikkusel praktilisel töökogemusel jaoskonnapsühhiaatrina ning konsultandina Kadrioru perekonnanõuandlas. Nende tähelepanekute põhjal võib välja tuua üldised ilmingud.

1. Koolmeistrite senised teadmised vaimse tervisega seonduvatest probleemidest ning reaalsest ravivõimalustest/tingimustest on eba-
piisavad.

2. Koolmeistrite huvi psühholoogiliste/psühhiaatriliste küsimuste vastu (ka omaenda tervisliku seisundi parandamiseks) on suur. Paraku ei saa selline huvi enamasti õigeaegselt ja piisavalt rahuldatud.

3. Koolmeistritel on hulk tüüpilisi probleeme, kuid mitmel põhjusel eelistavad nad hoiduda psühhiaatrikabinetti pöördumast.

4. Koolmeistritel on valdavalt tegemist neuroosi/neuroositaoliste seisunditega. Selliseid häireid on Eestis umbes 3% elanikkonnast (11, lk 46), kuid psühhiaatri konsultatsioonini jõuavad suhteliselt vähesed (1). Niisugused haiged moodustavad umbes 1/10 psühhiaatriaiglasse hospitaliseeritavatest (10, 11). Eestis on 235 voodikohta neuroosiosakondades (8, lk 73), keskmiselt kestab haiglaravi 38 päeva (8, lk 73). 1/5 hospitaliseeritustest on kõrgharidusega (4, lk 460), suureneb kõrgharidusega naiste osakaal (9, lk 161).

5. Tähtsusetlik on tõik, et mitteprofessionaalsete psühhoterapeutide poole (7, lk 157—158) abi saamiseks pöördujate hulgas on küllalt palju koolmeistreid.

Prefereerimata teaduslikule üldistusele, vaatles autor 100 eri aegadel konsulteeritud kõrgharidusega pedagoogi ning neid suvaliselt vanuserühmadesse jagades (kõige enam oli 30—49 eluaasta vahel) sai välja tuua nende patsientide neuroose provotseerivad probleemid. **23—29aastased:** Ebameeldivused esimesele töö-

kohale suunamisel, suutmatus kohaneda praktilise õpetajatööga, pettumus õpetajakutses, arusaamatused vanemate kolleegidega erinevuste tõttu eluvaadetes, rasked elamistingimused, võimatus leida elukaaslast.

30—39aastased: Vallaliseks jäämise hirm või ebaõnnestunud abielu (vallaslaps, abikaasa vaimsed huvid piiratud, liialdab alkoholiga jms), kõhklused õpetajaametist loobumisel, madal palk, kitsad ainelised olud, pinged elamisel koos oma või abikaasa vanematega, häired seksuaalelus.

40—49aastased: Lootusetus oma elatustaset parandada, ülemäärane töökoormus, kibestumus tööoludest, tunne, et jääb ülekohtuselt ilma sotsiaalsest tunnustusest, raskused oma lapse/laste kasvatamisel, lahutuse puhul üksindus- ja tühjustunne, jõuetus edasi elamiseks, hirm läheneva vanaduse ees.

50—54aastased: Hirm kaotada töökoht enne pensioni, kartus, et ei suuda kaasas käia järjest kõrgenevate nõuetega, tunnustusevaegus, raskus mõista nooremaid kolleege ja õpilasi, süvenevad kroonilised terviserickeid.

55—60aastased: Sock pensionileminekul — ei leia enam õiget rakendust, tarbetustunne, tunnetus, et endine töökoht tikub kiiresti unustama oma kauaaegset liiget, järjest ahenev teemadering vestluses endiste kolleegidega.

Laskumata täpsemalt kujunemismehhanismidele, piirduksin nentimisega — areneb neuroos (või neuroositaoline seisund). Millised on sellisel puhul **sagedasemad kaebused!**

1. **Uinumishäired**, pinnaline uni košmarsete unenägudega (lendamis, kukkumised, lüüripainajad jms), sagedased öised ärkamised. Iseloomulik — uinumiskeskkond isegi tuulise väsimustunde puhul.

2. **Keskendusvõime alaneb**, täheldatav on hajameelsus.

3. **Emotsionaalne labiilsus** — pisarate käepärasus, härdameelsus, teisalt kergemini solvuv.

4. **Norutunne**, rõhutud meeleolu, masendus, elutüdimusmõtted kuni enesetapumõtteni välja.

5. **Peavalud** (enamasti päeva teisel poolel ning peale närveerimist, solvumist jms): «võrutunne ümber pea», «pea nagu vatti täis», «üks peapool valutab» jne.

6. **«Klimbitunne kurgus»**, vahel neelamishäired, köhatamine närveerimisel.

7. **Südame rütmihäirete** kartus, vähihirm, AIDS-i hirm jms.

8. **Pingetunne**, millest ei vabane.

9. **Väsimustunne** ka peale puhkust, «pole peale hakkamist».

10. «Ükski ravim ei aita».

Sellekohane uurimine on näidanud (2, lk 66—67), et haiguse debüüdi ning psühhiaatri konsultatsioonile pöördumise vahel on pikk periood, mis teinekord ulatub aastateni. **Miks siis ei pöördu!**

1. **Häbitunne** — teised järsku näevad. Väikelinnades (Kärdlas, Pärnus jm), kus psühhiaater sama koridori peal teiste ravikabinettidega, on see tõepoolest raske. Paraku pole meditsiinilise seniajani ruumidega lahe. Seejuures teadmiseks

— n-õ infolekke tõenäosuse vähendamiseks on psühhiaatriakabinetil eraldi ambulatoorsed kaardid, mida hoitakse sealsamas, mitte polikliiniku registratuuris.

2. Kartus «sattuda arvele», sest üldiselt on levinud teadmine, et nn arvelolijate suhtes rakendatakse sotsiaalseid piiranguid (näit autojuhiload, ei saa sõita turistina välismaale jms), mille täpsemat rakenduskorda ei ole meie ajakirjanduses piisavalt selgitatud. Muide, 1988. a hakkas siin kehtima põhimõtteliselt uus kord.

3. Hirm «tabletiravi» ees. See on huvitav üldine kartus keemia ees, mis osaliselt on põhjendatud, mitte aga alati. Muidugi tuleks ka Eestis oluliselt laiendada psühhoterapia kasutamist.

4. Kartus, et suunatakse psühhiaatria haiglaste ravile. Kardetakse, et seal on väga rasked haiged. Eriti huvitav on reaktsioon Taagepera neuroosiosakonnale: algul suur kartus, hiljem soovitakse sinna tagasi kordusravile. 1988. a lõpus valmis Tartus kaunis hoone psühhiaatriakliinikule, kus ka neuroosihaiged end hästi saavad tunda, loodetavasti valmib uus ravikorpus varsti ka Tallinnas.

Koolmeistrile on sagedasti sisimaks heitlusprobleemiks — millal õieti peaks pöörduma psühhiaatri konsultatsioonile.

1. Kui üle kolme kuu kestavad eespool loetletud nähud, mis ei leebu ka päevarežiimi muutmisel ega puhkuse ajal.

2. Kui suve/talipuhkuselt saabudes tuntakse end tülpinuna ning väsimus/roidumustunne kestavad.

3. Kui tekib tunne, et sõbrannade kirjeldatud haigused hakkavad kõik külge ja koolmeister n-õ põeb neid ise läbi.

4. Kui polikliinikus on ambulatoorne kaart tollipaksune: kui juba nii palju tervise pärast käidud, siis võib-olla on lisandunud ka täiendavalt probleeme psühhika poolelt.

5. Kui pärast pikemat ebaõnnestunud arstiravi tekib soov minna abi otsima hiileri/nõia juures — «vast see ehk oma selgelt nägemisega aitaks...»

Edasi tekib küsimus — **kuhu pöörduda!**

1. Kõigepealt võiks põhjalikumalt tutvuda psühhohügieeni käsitleva sanitaarharidusliku kirjandusega (5, 6 jt), selle teemalisi artikleid ilmut võrdlemisi sageli ka ajakirjanduses.

2. Õieti peaks nõu pidama jaoskonnaterapeudiga, aga... pole saladus, et mitte alati ei ole see parim variant.

3. Nüüd on lisandunud uus, maailmas ammutuntud võimalus — usaldustelefon. Kasutage õhtupoolikut, kui viibite üksinda omaette ruumis ja käepärast on telefon. Usaldustelefonis vastavad teile psühholoogid, psühhiaatrid, Saaremaal pühapäeviti kogunisti teoloog. Kui te ei saa konkreetset abi oma probleemi lahendamisel, oskavad nad siiski soovitada: kas pöörduda oma murega psühholoogi, psühhiaatri või kellegi muu poole, kas teha seda kodurajoonis või mujal.

Usaldustelefonid:

Pärnus	43 333
Tallinnas 44 44 44	Kuressaares 59 111
Tartus 30 000	Riias 39 39 39
Viljandis 55 555	Moskvas 209 90 04

4. Psühhiaatriakabineti telefoninumbri omas rajoonis saab teada telefoniraamatust.

5. Perekonnanõuandlad — praegu on neid kolmes linnas — Tallinnas (Koidula t 24 Kadriorus, tel 42 23 29), Tartus (Struve t 8, ülikooli teadusraamatukoguga samas tänavas, tel 71 908) ning Sindis.

Siinkohal kõrvalepõikena veidi lähemalt Kadrioru perekonnanõuandlast. Konsulteerivad psühholoogid (k.a isiksuseuuringud), psühhiaatrid, lastepsühhiaatrid, narkoloogid, seksuoloogid. Erikokkuleppel on võimalik ka koduvisiit. Konsultatsiooni tunnihind on 7 rbl, pöörduja ise otsustab, kui kaua soovib ta konsultandiga vestelda. Esmasel kohtumisel psühhiaatriga kulub tavaliselt 1 tund, harva vähem. Perekonnanõuandlas toimuvad ka autogeense treeningu kursused, grupikonsultatsioonid seksuoloogias (2 rbl 90 minutit, seda moodust kasutavad paljud koolid perekonnaõpetuse mitmekesistamiseks, sest maksta saab ka ülekannetega).

Kadrioru perekonnanõuandlas avaldatakse ka tutvumiskuulutusi. Keskmiselt maksab kuulutus 35 rbl. Teksti võib koostada ise, vajadusel teeb seda konsultant-psühholoog. Nimi asendatakse pseudonüümiga, kirjadele käiakse soovi korral ise järele või saadetakse koju (avaldamisel on vajalik pass, kust näha abiellumise võimalus). Vastajate arvu ja n-õ kvaliteedi eest perekonnanõuandla ei vastuta, kuid möödunud 8—9 aastat näitavad, et kirjavahetus on vilgas.

Eraldi tahaksin juurde lisada, et tasuta anonüümne ambulatoorne alkoholismiravi on Tallinnas Kalinini t 75a (tel 47 47 39), suitsetamisravi (ka nõelravi) on tasuta ja anonüümne (Tallinnas Mitšurini t 15, telefon 45 26 31 registratuuris, 45 29 15 psühholoogidel). Tasuline anonüümne günekoloogiline konsultatsioon on võimalik Tallinnas narkoloogiadispenseri perekonnanõuandlas Komsomoli t 18 (kino «Kosmos» lähisel), tel 45 18 14. Sageli esitatakse psühhoprofülaktilise abi puhul kaks küsimust.

1. Kuidas suhtuda psühhoterapiasüsteemides koöperatiividesse? Minu isiklik soovitus oleks — ettevaatlikult. Mitte kõik seal töötavad ei ole professionaalselt heal järjel. Kui koöperatiive lubati looma hakata, ilmus välja ootamatult palju «asjatundjaid», keda meie väikese Eesti oludes varem polnud kuulda. Lisaks puudub senini nende tegevuse üle sisuline kontroll. Leian, et iga koöperatiivi kassa kohal peaks tulevikus rippuma klaasitud diplom «Eesti Arstide Liit usaldab siniseid meditsiiniabi osutajaid». Juba on esimesi patsientide pettumusi, aga «üritajatel» siiski tegevust veel jätkub.

2. Kuidas suhtuda nõidadesse? Pikemalt on sellest juttu «Aja Pulsis» (3, lk 24—25), samuti tuleb rõhutada, et hiilerid on üleilmselt tuntud nähtus (7, lk 157—158), millel on oma kindlad gnoseoloogilised ja sotsiaalsed juured ning mis täidab ühiskonnas kindlat niši. Hiilerid kasutavad psühhiaatrias tuntud psühhoterapia võtteid (paraku on eesti psühhiaatrid seniajani mitmetel põhjustel orienteeritud n-õ tabletiravile), üksnes raviefekti (see on hiilerite puhul vaieldamatult olemas) teoreetiline seletus on teaduslikult

psühhiaatriast oluliselt erinev. On täiesti mõistetav, miks paljud patsiendid nõustuvad selles osas hiina rahvatarkusega: mis tähtsust sel on, mis värvi on kass — peaasi, et ta hiiri püüaks.

Lõpetuseks võime tõdeda, et elementaarsed psühholoogilise/psühhiaatrilise abi võimalused Eestis on olemas, kuid paljud probleemid (näiteks tasuline anonüümne statsionaarne neuroosiravi, dispanseerimise kaotamise küsimuse tõstatamine jms) ootavad veel lahendamist.

Kirjandus

1. Liiv A. Kellele jätame isamaa... — Edasi, 26.08.1988.a.
2. Liiv A. Esmane kohtumine psühhiaatriga. — Rmt: Psühhogeensed ja psühhosomaatilised häired. Tartu, 1988, 310 lk.
3. Liiv A. Hiilerid Maarjamaal. — Aja Puls, 1985, nr 24, lk 24—25.
4. Mehilane L. jt. Neuroosihaigete statsionaarsest ravist ENSV-s. — Rmt: Psühhogeensed ja psühhosomaatilised häired. Tartu, 1988.
5. Neeme A. Kui õpetaja hakkab väsima. — Nõukogude Kool, 1988, nr 4, lk 57.
6. Vaimne tervis. Koost J. Saarma. Tallinn, 1977, 425 lk.
7. Veidemann A., Liiv A. Mitteprofessionaalne psühhoteeraapia Eestis. — Rmt: Psühhogeensed ja psühhosomaatilised häired. Tartu, 1988.
8. Väre H. Mittepsühhootiliste psüühikahäirete mõningaid ravi organisatsiooni aspekte. — Rmt: Psühhogeensed ja psühhosomaatilised häired. Tartu, 1988.
9. Väre L. Hospitaliseeritud neuroosihaigete struktuuri iseärasustest. — Rmt: Psühhogeensed ja psühhosomaatilised häired. Tartu, 1988.
10. Лийв А. А. Изучение госпитализации в Пильгусскую психиатрическую больницу в 1946—1975 гг. — В кн.: Учёные записки ТГУ, вып. 421. Tartu, 1977.
11. Лийв А. А. Распространенность психических заболеваний на островах Эстонской ССР. — В кн.: Контингенты психически больных и организация психоневрологической помощи в некоторых местностях Эстонской ССР. Тезисы докладов республиканского совещания 2.—3. окт. в Tartu. Tartu, 1981.

36. lk.

Tasub kaaluda, kas edaspidi pole mõttekas koostada **ainetööplaan** järgmiste lahtritena: 1) õppenädal (kuupäevad); 2) õpimotivatsioon; 3) keeleõpetusteema; 4) tundide arv; 5) lõppeesmärk, kontrollivorm või praktilise töö liik (ka teemad suuliseks või kirjalikuks kõneks).

Õpimotivatsioon pole meie emakeeleõpetuses midagi kardinaalselt uut. Küll tuleks sellele senisest teisiti läheneda: mitte hakata alles pärast teema läbivõtmist otsima omandatud teadmiste rakendusvõimalusi praktilises keel-situatsioonis, vaid anda õpilastele kohe uue aine käsitlemise algul teada, mistarvis materjal vajalik on, ja hoida seatud sihti pidevalt silme ees, kuni see realiseerub teatud konkreetsetes suhtlusprotsessi tingimustes.

Kirjandus

1. Eesti keele õpikud VI, IX ja X klassile.
2. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва, Педагогика, 1974, с 79—82.

PUHKEVEERUD

Ja kui teile siin ei meeldi (kooliromaan)*

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

Esimest lineaarvõrratust oli võimatu teha. Trükitöölised olid jälle praaki teinud. Kuid nagunii selgub koolis, et Kristiina on ülesande kuidagi imelihtsalt ära lahendanud. Kõige õigem on mata kellegi pealt maha kirjutada. Ja estas vihik koju unustada. Sellega sai kaks ainet õpitud. «Talvine tihane» jäi kergesti pähe. Tuupides käigu pealt juppi vendade Znamenskite kuulsusrikkast elust, läks Kristjan vahepeal kõõki kella vaatama. See oli endiselt kolmveerand kaksteist. Samal hetkel hakkas esikus seinakell lööma. Ta lõi kümme lööki. Nii saab täna küll väga ruttu õpitud, mõtles Kristjan ja imestas oma varast ärkamist.

Tegelikult võis ema alles kodus olla ja magada. Tema töölkäimisest ei saanud kunagi aru. Õhtuti oli ta alati närviline, et peab hommikul vara tõusma, kuid sellegipoolest läks vahel tööle alles lõunaks. Siis tuli läbi ajada isa tehtud toitudega. Isa rääkis kõõgis tegutsedes, et maailma parimad kokad on mehed ning reklaamis oma järjekordset supertoitu. Enamasti koosnes see mingitest purgisuppidest, millele ta vastavalt oma võimalustele lisas pelmeene, viinereid või konservube. Kui juhtus, et maitsed kuidagi kokku ei sobinud, siis uhas isa viimases hädas igasuguseid välismaa maitseaineid oma supi sisse. Mõnikord andis see kõik tõepoolest kokku midagi söödavat, kuid vahel ei söönud ta oma toite hästi isegi. See aga ei seganud teda järgmisel korral sama innukalt asja juurde asumast.

Magamistoas avanes harilik vaatepilt. Isa voodi oli ära tehtud, aga ema oma, kes alati viimasel hetkel üles tõusis, oli segamini. Muidu oli ta tore ema, ainult et kandis kõrvarõngaid ja kippus ennast värvima. Kahju, et ta täna kauem ei maganud, sest varem või hiljem oleks ta ikka üles tõusnud. Nüüd tuli üksinda aega parajaks teha.

Teiste õppetükkidega läks kähku. Kristjan toppis asjad kotti ja fassis esikusse valmis. Millegipärast oli keegi kassetimaki alla unustanud. Kristjan kuulas igaks juhuks, mis seal peal on. Lindilt hakkas ootamatult kostma Mõhu laulu-joru.

«Väike Volga,
ei ta söö, ei ta joo...»

* ALgus NK nr 2, 1988.

lällutas Mõhk ja jätkas pikalt igasugustest sõidukitest. Siis kostis klõps ja Mõhu peetunud «Ähhl!», nähtavasti oli ta oma laulu kohe üle kuulanud. Igatahes edasi luges ta oma luuletusi. «Ma istun tooli peal, mugav on olla seal,»

etles Mõhk.

Kristjan naeris ja kuulas edasi.

«Maad mööda astus elegant, tal põõsast põõsasse käis lont.»

See polnud originaalne, kuid mis see Mõhule luges. Salmide vahele kostis nohinat ja mätsutamist ning kohe järgnes ka vastavateemaline luuletus:

«See, kes tuleb tantsu lööma, peab homme putru sööma.»

Siis oli Mõhk nähtavasti aknast välja vahtima jäänud, sest pärast pikemat pausi pöördus luuletaja looduse poole:

«Linnuke, linnuke, kuhu sa lendad?»

Ära lõunasse mina lendan.

Linnuke, linnuke, mida kaasa viid?

Siin tiiva all on mul kuidelis piim.»

See oli eriti tobe, sest kuidas saab lind lennata, pudel tiiva all. Kuid juba tuli uus salm:

«Lendleb, lendleb liblik väike, talle meeldib väga päike.»

Nüüd hakkas aitama, kuid tuli välja selgitada, kui palju Mõhk on linti raisanud. Kristjan keris edasi ja kuulas uuesti:

«Kapi otsas näen ma venda, tal pole tiibu, ta ei lenda.»

«On lollakas,» vihastas Kristjan.

«See on riimi pärast,» kostis lindi pealt Mõhu selgitus.

Kristjan vajutas maki kinni ja otsustas kuni koolimine kuni raamatut lugeda. Tal oli kogu aeg mitu raamatut korraga käsil, sest isa soovitas aina uusi, enne kui vanad läbi said. Praegu olid pooleli «Nibelungide laul», «Kalevipoeg», «Sokrates», «Kadunud maailm», «Keskaeg» ja «Egeri tähed». Ja peale nende veel «Perekonna, eraomanduse ja riigi tekkimine». See oli ainuke raamat, mida tohtis õhtul voodis lugeda, et uni paremini peale tuleks. See oli ka isa väljamõeldis.

«Egeri tähed» oli tohutu huvitav. Järg pidi olema kusagil poole peal, kuid järjehoidja oli kadunud. Raamatu vahelt tuli korraga välja Mõhu poolleiolev raamat, nelja puust lehega «Tibu», mille kaante vahel ilutses Kristjani järjehoidja. Ka üksinda kodus olles polnud Mõhu käest pääsu.

Raamatut lugedes tuli iga natukese aja tagant kella vaadata, et mitte hiljaks jääda. Enne kooliminekut oli väga riskantne huvitavat asja lugeda. Kristjan oli raali abil minuti pealt välja arvestanud, mis kell on viimane aeg kodust ära minna. Selleks oli ta vastava programmi koostanud ja oma arvutile sisse sõõtnud. Nüüd tuli raalile öelda ainult tundide algus, bussisõidu ja ootamise aeg, jalakäimise aeg ning kodust äraminemise aeg, mille peale «Sharp» teatas, kas jõuad liiga vara, õigeaks ajaks või kui palju hiljaks jääd. Raal käskis kodust lahkuda 20 minutit enne kahte, et veerand kolmeks

kesklinna jõuda. Kuid raamatut lugedes tekkis alati lootus, et äkki täna ei tule nii kaua bussi oodata ja võib natuke kauem lugeda. Aga enamasti oli raalil õigus. Pärast järjekordset hilinemist andis Kristjan endale lubaduse edaspidi kindlasti sel ajal ära minna, kui raal käsib.

Türklased ründasid hirmsasti Egeri kindlust, sest sügis hakkas tulema ja nende kahesaja tuhande meheline armee jäi külma kätte. Kuulutati välja otsustav rünnak. Ungarlased said ka ise aru, et ega türklased enam rohkem ei ründa. Türklased panid kindluse põlema, aga ei saanud ise tulest läbi. Kui ungarlasi oli veel ainult paarsada alles jäänud, näitas kell juba kolmveerand.

Vabaka ärde jõudes oli näha, kuidas buss parajasti Valta peatusest välja sõitis. Kristjan spurtis meeleheitlikult järgmise peatuse poole, seitsme tunni asjad kotis. Bussist maha jääda oli hirmus sant tunne. Tavaliselt jõudis möödamminnes vaadelda ehitustöid mahapõlenud koolimaja juures. Sinna oli kaevatud hiiglasuur vundamentiauk, kuhu oli lubatud sügiseks uus koolimaja sisse ehitada. Kuid nüüd polnud mahti pilkugi kõrvale heita.

Buss jõudis peatusse esimesena ning Kristjan püüdis joosta niimoodi, et juht teda peeglist näeks. Bussijuhid olid trammijuhtidega võrreldes heasüdamlikumad. Kristjan jõudis tagumise ukse juurde ja kiilus end viimasena bussi, nii et kott jäi otsapidi ukse vahele. Mis võis sedasi töpa tunniks tehtud plekk-karbi joonisest saada!

Kuigi lapsevanemad olid bussipargile palvekirja esitanud, et busse juurde pandaks, polnud esialgu midagi muutunud. Seekord läks veel isegi hästi, et kohe esimese bussi peale mahtus. Esiootsa oli rõõm nii suur, et sõidul ei tundunudki väga viga olevat. Ainuke häda oli see, et ta litsuti vastu ust. Igas peatuses sai ta pealetulevate mutskite käest sõimata, et ei suutnud ennast ülespoole pressida. Järsku liikus Kristjan iseenesest tüki maad edasi ning sattus tagumise akna juurde. Ta tõstis koti toru ja akna vahele, olles kättevõidetud positsiooniga väga rahul.

Silku peatuses, kui ukсед kinni läksid, tõusis korraga kisa. Läbi akna paistis, kuidas väike laps üksinda bussile järele jooksis. Kuid buss sõitis edasi ja kisa läks järjest valjemaks. Alles Järve metsa juures jõudis teade juhini ja ta pidas kinni. Pruunis mantlis vana naine hakkas tagasi Silku peatuse poole jooksuma. Kas nad kokku said, seda enam ei näinud.

Suusavabriku juures läks justkui natuke lahedamaks, mis oli tegelikult harukordne nähtus. Eespool paistis tuttavaid nägusid, teiste hulgas Järviste oma. Kristjan hakkas ettevaatlikult sinnapoole teed uuristama, et mata mahategemise võimalusi uurida. Kuid «Kalevis» vajus niisugune mass peale, et ta kiiluti inimeste vahele täiesti kinni. Kott tiriti peaaegu käest ja see seisis kusagil eemal õhus. Ei saanud kätt ega jalga liigutada. Oleks võinud jalad maast lahti tõsta ja magama jääda, aga keegi tõmbas varrukaga valusasti üle näo.

Tallinn-Väikeses hakkas punane suusamüts kahtlaselt ühe silma peale vajuma. Kristjan

katsus seda kohendada, nükkides pead vastu eesseisva mehe selga. Kuid müts vajus veelgi allapoole. Mütsialuse silmaga nägi veel ainult punast.

Kõige vastikum oli alati Paide peatus, kuhu polnud eelmisest sadat meetritki, aga tuli kõige rohkem rahvast peale. Viadukti üks pool oli just valmis saanud ja seal tekkisid pidevalt ummikud. Buss venis teosammul ja Kristjan nägi juba mõlema silmaga ainult punast.

Lõpuks tuli kooli peatus. Tohtu rahvasumm valgus välja, nii et kõik, kes kusagilt kinni ei hoidnud, haarati kaasa. Tundus, nagu oleks kõik koolimajata jäänud nelisada last selle bussiga tulnud.

Tundide alguseni pidi olema vähe aega, sest Järviste, kellel juba 2. klassist elektronkell oli, pani kohe liduma. Kristjan sai ta alles koolimaja trepi peal kätte. Garderoobi tormates küsis Järviste täiesti ootamatult:

«On sul mata tehtud?»

Kristjani vastus ei meeldinud Järvistele põrmugi. Jäi üle ainult Kristiina pealt maha teha. Kuid paistis, et ka Järviste haudus sama mõtet. Tuli kähku teha. Järviste püsis alles jope luku kallal, kui Kristjan juba lahti oli. Siis selgus traagiline tõsiasi. Sisejalatsid olid koju jäänud! Kahesaamise kõrval oli see uues koolis kõige jubedamaid asju. Kristjan otsis kaks korda koti läbi, sorides isegi õpikute vahelt. Järviste hakkas juba üles minema.

«Ootal!» hüüdis Kristjan ahastavalt Järvistele järele.

«Mis on?» jäi see seisma.

«Ma jätsin sussid koju.»

Järviste mõistis õnnetuse suurust. Vanas koolis jõudis isegi tema vahetunniga kodus susside järele ära käia, aga nüüd polnud väljapääsu. Pealegi oli uus kool palju mustem. Sökkis oli siin tõesti vastik käia.

«Sa saabastega ei saa olla või?» küsis Järviste.

Pidi ta just täna pika säärega talvetossud jalga panema! Neid ei saanud kuidagi sisejalatsite pähe välja käia.

«Ma vaatam leiukapist,» pakkus Järviste ja läks asja uurima.

«Siin on ainult koolimüts, üks jõledam suur suss ja dressipüksid,» teadustas ta.

Polnud midagi parata. Kristjan pani tossud jalga tagasi ja sikutas püksisääred nende peale.

Esimene ülesanne oli garderoobist välja pääseda.

Täna oli tööl Suur. See lösutas ukse taga tooli peal. Kristjan varitses parajasti hetke, kui mutski korraks pilgu mujale pööras ja lipsas kähku mööda. Kuid üles pääseda ei olnud lootust, sest trepiotsa juures, strateegilisel võtmeasendil seisis Peetman. Just hiljuti oli tema ohvriks langenud Meeksa, kellel terve talv läbi oli korda läinud Petsi ninapidi vedada. Meeksa ei tunnistanud üldse jalanõude liigitamist sise- ja välisjalatsiteks. Ta käis aasta läbi nii sees kui väljas ühtede ja samade potastega, ainult selle vahega, et talvel kandis nende sees villaseid sokke. Sügisel oli tal õnnestunud Peetmann korra ära petta, näidates talle oma uhi-

uute potaste täiesti puhtaid taldu. Pärast õpetas ta kõigile, et tuleb ainult julge nägu pähe teha. Kõhklejate vastuväidete peale löi ta uljalt käega, öeldes: «Ah, see Pets!»

Aga talvega oli Meeksa oma potased tundmatuseni ära käianud ning Pets sai korraga nägijaks. Ta konfiskeeris jalavarjud, jättes õpilase lihtsalt sokkide väele. Polnud just meeldiv Meeksa saatust jagada.

Otsustati, et Järviste teeb suitsukatet. Järviste ees ja Kristjan tema selja taga, marssisid nad võimalikult ükskõiksete nägudega Peetmanni nina alt mööda. Siis lipsas Kristjan kähku Järviste ette ning muutus jälle nähtamatuks. Nende selja taga algas kõva õiendamine kõrvarõngaste pärast, kuid see ei läinud enam korda.

Vaevalt jõudsid nad üles klassi ukse taha, kui helises tunnikell. Esimene oli joonistamine. Jonna õps Honduuras keeras ukse lukust lahti ja laskis õpilased sisse.

Maie Honduuras oli kõhn, prillidega ja närviline kõbi. Tundi tulles olid tal alati kaasas must käekott, toiduvõrk võipakkide ja konservidega ning kaenla all suured paberirullid. Kuna käed olid kinni, siis kandis Honduuras kaelas elektronkella, mida ta alatasa närviliselt vahtis. Eelmistel aastatel, kui jonnat õpetasid teised, andis Honduuras ainult plikade käsitööd. Kuid pärast Leedude äraminekut, kui jonnatunnid tükk aega ära jäid, hakkas ta ka joonistamist andma.

Mõlema Leeduga oli Kristjanil joonistamine viis olnud, Honduurase tulekuga langes see kohe kolme ja nelja vahele. Honduurase ja Kristjani arusaamad läksid lahku juba eelmise aasta sügisel, kui esimeses tunnis anti teha pilt metsatöödest. Kristjan oli joonistanud hiigelsuure raielangi tohtu hulga kändude ja ühe kasvama jäetud puuga. Just sellist pilti oli ta oma silmaga maal näinud. Kunsti huvides täiendas ta seda kolme metsamehega, kellest üks tegi tööd ja kaks istusid kännu peal, pudel kahevahel.

«Mis see sul siin on?» küsis Honduuras järgmises tunnis ja osutas sõrmega pudelile.

«Viinapudel,» selgitas Kristjan. Paul, Tursa ja veel mõned, kes olid pilti näinud, pistsid itsitama.

«Meil käib siin suur kampaania,» pahandas Honduuras, «ja sina joonistad niisuguseid asju.»

«Kunst peab paljastama ühiskonna puudusi,» õigustas Kristjan ennast, kuid õpetajat see ei veennud.

«Mõttele, mis siis saaks, kui kunst ainult ühiskonna puudusi näitama hakkaks,» asus Honduuras puhta kunsti kaitsjate kilda. «Minul oleks siis küll igav näitustel käia. Mõttele, kui seal ühtegi kaunist daami ei oleks.»

Metsatööliste pildi eest sai Kristjan küll nelja kätte, kuid erinevad arusaamised kunstist jäid püsima. Järgmine kokkupõrge toimus rahuteemaliste plakatite pärast. Neid tuli joonistada igal aastal. 5. klassis olid Kristjan joonistanud musti rakette ja valgeid rahutuvisid. Tohtu

suured kullilised nokkisid väikseid armsaid raketikesi, nii et tükid taga. Jonnatunni pinginaaber Anton-Ulvar tegi täpselt vastupidise pildi, kus hiiglasuur raket ajas tagasi pisikest armast rahutuvi. Kuid kumbki pilt ei meeldinud õpetajale eriti ning ta pani mõlemale nelja. Paul joonistas ainult ühe lille, kirjutas öie keskele «RAHU», sai viie ja hea teostuse eest veel kiitagi. Tänavu oli Kristjan teinud sirkliga suure ümarmarguse maakera, mille ümber tiirles neli musta raketit. Kuid Honduuras ei olnud jällegi rahul. Ta käskis raketite peale maalida sõna «rahu», mis pidi plakati elustama. Kristjanile tundus, et mustad raketid valge kirjaga näevad välja nagu autonumbrid ning ta jättis õpetaja korralduse täitmata. Ta sai kolme. Paul joonistas jälle täpselt samasuguse lille, ainult koos lehtedega, kirjutas ühele lehele «SÖPRUS», teisele «VENDLUS», ja sai jälle viie. Nii ei osanud Kristjan kuidagi õpetaja Honduurase maitse järgi joonistada.

Siiski oli Honduurasel üks kuldaväärt omadus, mida õpside juures harva esineb. Ta ei pannud tegemata tööde ja kojuunustamiste eest kahtesid, vaid suurde päevikusse punkti. See tähendas, et järgmisel tunnil tuleb töö ette näidata. Kuid vahel juhtus ka, et punkt jäi päevikusse õige kauaks püsima. Meeksa esitas eelmine aasta oma närikaardi maikuus ja sai nelja või viie.

Täna andis Honduuras jälle plakatikavandi teha, kuid seekord pidi see olema reklaamplakat. Kristjan mõtles õige tükk aega, mida võiks reklaamida. Reklaamindus ei kõlvanud kuhugi ja Soome televisiooni omad oli täielik jura. Lõpuks tuletas ta oma idee ühest vanast «Pikri» karikatuunist, kus töömees riputas üles reklaamsilte «Nõudke jääkokteili» ja «Jooge Saku mõdu». Sildil oli kujutatud rahvariides paksu naerunäoga meest, vahutav õllekapp käes. Nali seisis selles, et sildid olid, aga asju endid ei olnud. Kristjan, kes ei osanud üldse inimest joonistada, piirdus õllekapa ja tohutu suure sildiga «Nõudke Saku mõdu!» Kõige raskem oli õllevahtu joonistada, mille juures jalad fossude sees täitsa läbimärjaks läksid. Ta lükkas pingi all saapad jalast ja imestas, et varem selle peale ei tulnud. Töö hakkas kohe paremini minema.

Tursa, kellel ikka veel ei olnud ühtegi mõtet pähe tulnud, laenas nüüd omakorda idee Kristjanilt. Ta võttis oma kaheteistvärvilised vildikad ning maalits suurte eri värvi tähtedega: «OSTKE SAKU ÖLU!»

Kavandeid üle vaadates küsis Honduuras, kas Kristjan üldse teab, mis mõdu tähendab. Kristjan ei teadnud.

«Mõdu ja taar olid vanade eestlaste rahvusjoogid,» seletas Honduuras. «Mis sa siis reklaamid niisugust asja, mida sa ei tea, mis see on?»

Honduuras jättis töö hindamata. Kuid hoopis halvasti käis Tursa käsi, kelle pilt järgmisena õpetaja silma alla sattus. Ta võttis Tursalt plakati ära ja ähvardas:

«Ma näitan seda sinu emale, et mis asja tema poeg siin reklaamib!»

Tursa ema oli koolis õpetaja, mis Tursa elu mitu korda raskemaks tegi.

Järsku tonksas Kristjanit seljataga istuv Järviste.

«Kas sul võib-olla midagi kadunud ei ole?» küsis ta kavala näoga.

Kristjan vaatas oma laua üle. Bulgaaria pinal oli alles. Samal hetkel viskas Tursa tema tossud pinkide vahelt Luigele. Kristjan kargas püsti ja jooksis neile järele. Kuid Luige käes neid enam polnud. Nüüd anti tossusid pinkide all jalgadega edasi nagu vihamehe kotti. Ta ei saanud oma sisejalatset enne kätte, kui kell helises ja Honduuras kõik sööklasse viis.

Kristjan ei julgenud sööma minna, sest kõik õpsid söid samal ajal. Aga nagunii ei oleks kõhtu täis saanud. Erinevalt vanast koolist jaotati siin süüa kõigile, aga portsud olid nii väikesed, et keegi ei saanud kõhtu täis. Paul rääkis, et tema ema lasteaias saavad tited ka rohkem süüa.

Ei oleks osanud arvata, et söömine võib olla veel ebameeldivam kui vanas koolis. Nüüd söi terve kool korraga ja seetõttu olid hirmsad ummikud. Saba tekkis kaardisüsteemi tõttu, mille järgi toitmine käis. Templi ja klassijuhataja allkirjaga varustatud talong, kuhu pidi ise kuu-päeva kirjutama, tuli esimese sööklamutski kätte anda. Mutski uunis seda põhjalikult ja kui midagi puudu oli, siis jättis ilma söögita ning söimas vene keeles pealekauba.

Ükskord lükkas lipukandja Eedi 6. b-st Anton-Ulvari vastu supiletti, mille eest viimane sedamaid supimutski poolt läbi pragati ja ilma söömata jäeti. Sellest ajast peale hakkas Anton-Ulvar protesti märgiks toidutalonge koguma. Ta ei andnud neid enam ära, vaid puges kõige suuremas summas talongimutskist mõõda. Kevaldel tahtis ta oma talongihunniku sööklas laiaili loopida, et mutid saaksid koristada.

Tundus, et sööklamutskid ei teinud vahet ei omadel ega võõrastel, vaid suhtusid kõigisse ühtviisi halvasti. Ometi tuli kõigega leppida, sest koolipäev oli söiduga kokku nüüd palju pikem ja ilma söögita ei pidanud lihtsalt õhtuni vastu.

Üldse oli uues koolis kõik teistmoodi. Vahe-tunnis nõuti hirmsasti jalutamist. Vanas koolis võis vahetunnis isegi kulli mängida. See oli küll keelatud, aga seda ei kontrollitud. Nüüd pidi kogu aeg ühel ja samal korrusel tuima näoga ringiratast laskma. Vanas koolis oli isegi korrapidajaõpetaja vahetunni ajal õpside toas juttu ajamas, aga siin olid nad kõik kogu aeg liikvel. Küllap ei meeldinud neile võõras õpetajate toas, aga peale selle olid nad pidevalt hirmul, et nende kooli õpilased jälle millegagi hakkama saavad. Sest kõik, mis koolimajas nüüd iganes juhtus, kirjutati uute allüürnike kraesse. Kui garderoobis kellelgi midagi kaduma läks, siis kuulutas Suur kõigile, et Nõmme pätid on jälle selle ära varastanud. Kooli tulles leidis 6.a alalõpmata, et hommikupoolsed olid nende klassis mõne laua või tooli ära lõhkunud või klassi hoopis koristamata jätnud, kuid kõik läks nende arvele. Nähtavasti ei kannatanud seda igavest süüdistamist õpsidki välja, sest kõigis

klassides seati sisse lõhkumiste ja korralageduste raamat. Esimese tunni alguses pidid õpilased kohe ette kandma, millega kohalikud on hommikupoole hakkama saanud. Õpetaja kandis punkthaaval sisse, millises korras nad klassi üle võtsid. Näiteks: «3. märts. Lõhutud keskmise rea kolmas pink.» või «11. märts. Täis soditud uksepoolse rea viimane pink.» See aitas sõimamist natuke vähendada. Aga kui midagi märkimata jäi, siis muidugi süüdistati kahekordselt. Täna polnud siamaani veel midagi avastatud, kuid pikk päev oli alles ees.

Teine tund oli geograafia. Õpetaja Kõvatoomas saabus klassi alati tohutu suure kaardirulliga, mille ta oli vene koolist laenanud ja linna vedanud. Laine Kõvatoomas armastas väga näitlikke õppevahendeid ja oli kooli põlemise läbi kandnud tohutu kahju. Kõik tema aastakümnete jooksul kogutud kaardid, skeemid, tabelid, diagrammid, muu väiksem pudi-padi ja koguni isiklik filmiprojektor põlesid sisse. Nüüd pidi ta igaks tunniks hädavajaliku kusagilt kokku laenama, sest sinse kooli dire ei lubanud midagi kasutada.

Ka teistes tundides ei olnud asi parem. Neljast käsitööklassist anti nõmmekeatele kasutada see, kus polnud õigeid kruustangegi ja puuhaamritel tuli käega puutudes puru välja. Et üldse midagi tegema hakata, pidi kõigepealt endale märknõelad, tärnid, haamid ja muud tööriistad valmistama. Plikad jälle ainult tikkisid ja heegeldasid, sest nende tunni alguses korjati õmblusmasinad laudade pealt ära. Ainult energilisel ja nahaasel füsapraktikandil Võrendil oli korda läinud üheks tunniks kangkaalud välja kaubelda.

Ülejäänud kõbid elasid kõik täielikus vaesuses ja viletsuses.

Täna tuli õpetaja Kõvatoomas klassi tühjade kätega, nagu imelikult punane ja paistes ning juuksed sassis. Kohe alguses andis ta kogu klassile iseseisva töö, mida ta veel kunagi varem polnud teinud. Raamatust tuli konspekteerida Ida-Aasia veekogud.

Kristjan asus tööle. Kuid aega oli, pikk tund oli ees, Laine Kõvatoomas ise tukkus laua taga ning Kristjan hakkas ringi vaatama, mida teised teevad.

Järviste maalis alles vildikatega suurt peal kirja, nagu tal alati kombeks oli. Märksa huvitavam tegevus oli käsil Tursal, kes avas parajasti kunstkärbeeste pakk. Ta oli ilmselt jälle enne kooli «Dünamost» läbi käinud, sest kotist paistis tal välja spinningurulli ots.

(Järgneb.)



KROONIKA

Üleliiduline haridustöötajate kongress

20.—22. detsembrini 1988. a toimus Moskvast üleliiduline haridustöötajate kongress.

19. detsember, kongressieelne päev oli organiseeritud kongressi egijdi all. Eesti NSV 27 delegaati ja kümnekond külalist saabusid 19. detsembril hommikul Moskvasse. Meid võtsid vastu Moskva Kiievi rajooni haridustöötajad ja kooliõpilased, saatsid kogu kongressi ajal 67. keskkooli esindajad eesotsas direktori Jevgeni Topaleriga ja Vladimir Ignatov NSV Liidu Hariduskomiteest.

Pärastlõunal kohtusime Moskva Kiievi rajooni juhtkonnaga. Järgnes ekskursioon A. Makarenko muuseumi, kus seletusi andis muuseumi direktor, endine kauaaegne koolijuht R. Beskina. Muuseum avati täielikult ühiskondlikel alustel 1983. a rühma pedagoogide, teadlaste ja üliõpilaste töö viljana. Eestvedaja oli Pedagoogika Ühingu A. Makarenko sektsioon, mida juhatab R. Beskina. Muuseumi ekspositsiooni korrastati, täiustati ja uuendati 13. märtsiks 1988, Makarenko 100. sünniaastapäevaks, ja haridustöötajate üleliiduliseks kongressiks ning sellelgi põhjusel, et 1988. a oli UNESCO otsusega kuulutatud Makarenko aastaks.

Seejärel külastasime Kiievi rajooni suurimat, Moskva 67. keskkooli, kel on ammuks sõprusidemed meie vabariigiga. 1974. aastast, s.o juba 14 aastat järjest on selle kooli 2—3 rühma eesotsas direktori J. Topaleri ja direktori asetäitja A. Kozloviga osalenud EÕMis Jõgeva ja Rapla rajooni majandites.

Selle päeva viimane üritus oli meie delegatsiooni kohtumine Moskvast õppivate Eesti üliõpilaste ja aspirantidega. Küsides-vastates selgusid mitmed ebakohad, mille kõrvaldamiseks on vaja nii tudengite endi aktiivsemat ja julgemat tegutsemist kui ka Moskva Eesti esinduse, Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee ja isegi vabariigi valitsuse abi.

Üleliiduline haridustöötajate kongress avati 20. detsembril kell 10 Kremli Kongresside Palees. Kiiduavaldustega tervitasid delegaadid ja külalised partei ja valitsuse juhte, kes asusid oma kohtadele tööpresiidiumis. Meie delegatsioonist valiti sinna ENSV Hariduskomitee esimees V. Rajangu ja Väandra keskkooli õpetajametoodik E. Nurk. Kongressil osales 5022 delegaati, kes esindasid kõiki NSV Liidu haridusüsteeme ja -lülisid. Lisaks nendele oli kutsutud külalisi kõikidest liiduvabariikidest, ka teistest süsteemidest ja ametkondadest. Kohale olid

saabunud delegatsioonid Bulgaariast, Ungarist, Vietnami DVst, Saksa DVst, Kuubast, Laosest, Mongooliast, Poolast, Rumeeniast, Tšehhoslovakkia ja Korea RVst.

NLKP Keskkomitee tervituse kongressile kandis ette NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liige, NLKP Keskkomitee sekretär V. Medvedev. Tervituses pööruti südamlike sõnadega kongressil osalejate ja nende kaudu pedagoogide enam kui 6 miljonilise pere poole.

Valiti üleliidulise hariduskongressi redaktionikomisjon (meie delegatsioonist kuulus sinna Tallinna 26. keskkooli direktor N. Tšurilin), sekretariaat ja kinnitati sektsioonide juhatajad. Leinaseisakuga mälestati Armeenias maavärina läbi hukkunud õpilasi ja õpetajaid.

Ettekandega «Humaniseerimise ja demokraatiseerimise kaudu hariduse uue kvaliteedini» esines NSV Liidu Riikliku Hariduskomitee esimees G. Jagodin. NSV Liidu Hariduskomitee sotsioloogiarühma ekspressküsitlus näitas, et 32% delegaatidest hindasid ettekande väga heaks, 58% heaks ja 10% rahuldavaks. Keskmise delegaatide pandud hinne oli 4,2. Meie delegaadid kuulusid enamikus 58%, osa koguni 32% hulka. Nad arvasid, et G. Jagodini ettekanne väärib tõsist tähelepanu. See oli haridusajade analüüs perspektiiviga tulevikku, täiesti uutsmislemine, ajast ees. NSV Liidu Hariduskomiteel oli palju täiesti uut välja pakkuda, kohati oodatust tunduvalt rohkem. Kajakaste leidsid ka rahvusvabariigi hariduselu probleemid, mida me eriti ootasime.

Selle päeva teine pool oli väherõomustav. Sõna võttis 18 delegaati ja külalist, kuid nendest enamiku esinemine ei haakunud kahjuks põhiettekandega. 9-le segati vahele, püüti katkestada ja kõnepuldist ära kutsuda. Halva mulje jättis delegaatide ja külaliste distsiplineerimatus, ka kasvatajate ja austuse puudumine kõneleja vastu. Ei suudetud jälgida eriti neid sõnavõtte, mis sundisid kaasa mõtlema või mis olid senisest stambist erinevad. NSV Liit on suur, inimeste arusaamad, mõtlemistase ja -viis, seisukohad ja hariduse areng on väga erinevad. See, mis ühtedele on juba läbikäidud tee, on teistele alles kõneaine. Meie delegatsiooni nimel kõneles TRÜ doktorant P. Kreitzberg. Ta arendas põhiettekande seisukohti ja tegi asjalikke ettepanekuid. Kuid lõppuole katkestati tedagi aplausiga. Ettekannet põhiteljena läbinud mõtted hariduse demokraatiseerimisest ja selle juhtimise desentraliseerimisest ning hariduse üldkontseptsioonist leidsid siiski hea kõlapinna.

Järgnesid isetegevuskollektiivide esinemine Kongresside Palee fuajees ning suur kontsert saalis. Esinesid Moskva linna pioneeriide palee isetegevuslased, NSV Liidu Tele-Raadio Komitee sümfoonia- ja estraadiorkester ning koor, koreograafiakooli õpilased, Suure Teatri viuldajad ja solistid, balletitantsijad, gruusia folklooriansambel, Vene NFSV Riiklik Akadeemiline Rahvakoor, olümpialased ja «Tööjõureservide» võimlejad. Moskva RÜ üliõpilased ja kutsekoolide õpilased. Hilisõhtul arutasime «Rossija» väikeses koosolekute saalis kongressi resolutsiooni projekti. Tehti palju olulisi täpsustusi ja ettepanekuid.

21. detsember, teine kongressipäev. Üle terve Moskva töötas kõrgkoolide baasil 15 sektsiooni: pidevharidus, hariduse humaniseerimine ja inimese harmooniline areng, koolieelne kasvatus, üldkeskharidus, keskeri- ja kutseharidus, kõrgharidus, pedagoogikateadus, pedagoogiline haridus, lastekaitse, hariduse juhtimise demokraatiseerimine, ajaloo ja ühiskonnateaduste õpetamine, maakool, töökasvatuse, õppe- ja pedagoogiline kirjandus, õpetaja nüüdisühiskonnas. Meie delegatsiooni esindajad viibisid peaaegu kõikides sektsioonides, enamikus võtsid ka sõna.

Õhtul kohtusid kongressi delegaadid ja külalised ministeeriumide ja ametkondade esindajatega, kirjastuste ja ajalehete toimetuskolleegiumide liikmetega, loomeliitude juhatusetega ja ÜLKNÜ Keskkomitee sekretariaadiga. Kaks meie hulgast olid meie maa tähtsaima pedagoogilise väljaande «Ütšitelskaja Gazeta» toimetuse külalised. Delegaadid, kes hindasid Hariduskomitee tööd positiivseks, tunnustasid ka ajalehte rohkem. Kokkutulnud märksid, et ajaleht on muutunud huvitavamaks ja sisukamaks just viimastel aastatel. 1. jaanuarist 1989 on «Ütšitelskaja Gazeta» NLKP Keskkomitee väljaanne.

22. detsembril, kolmandal kongressipäeval jätkusid sõnavõtted. Esimesel kongressipäeval ja sektsioonidest jäi mulje, et rahvale meeldivad konkreetseid, konstruktiivsed ettepanekurohked sõnavõtted. Sellest oli õppust võetud, kuid publiku suhtumises eriliselt muudatusi polnud. Esinejate suhtes vähimatki humaansust ei ilmutatud, puudus diskussioonikultuur ja demokraatia. Sel päeval esines 37 delegaati ja külalist. Oli väga häid sõnavõtte — V. Mironenko, R. Bökov, V. Lutikas, J. Jevtšenko jt.

Kõikide sektsioonide (15) juhatajad esinesid lühikokkuvõtetega oma sektsiooni tööst. Nendes osalejad jaotusid enamasti 3 rühma: absoluutselt ükskõiksed räägitu suhtes, kõikide uuenduste vastased — tsentralismi ja keskuse mõjuvõime pooldajad ning uendusmeelsed. Viimaseid oli siiski kõige rohkem.

Kongressil valiti kongresside vaheaja tööorganiks 100-liikmeline üleliiduline haridusnõukogu. Meie vabariiki esindab selles TRÜ doktorant P. Kreitzberg.

Arutati resolutsiooniprojekti, kuid selle lõppvariandi kongressil vastu ei võetud, lõplik viimistlemine usaldati asjavalitud haridusnõukogule. Kongress kiitis heaks üldise keskhariduse ja pedagoogilise hariduse kontseptsiooni projektid ning õppeasutuste, rajooni(linna) haridusnõukogu põhimääruse projektid.

Suure rahuldustundega võeti vastu NLKP Keskkomitee tervitusest ja N. Rõzkovi esinemisest saadud informatsioon haridussigneeringute tunduvalt suurendamisest, ressursside eeliseraldamisest haridusele, pedagoogide töö moraalse ja ainelise stimuleerimise tõhustamisest.

23. detsembril, kongressijärgsel päeval toimus NSV Liidu Hariduskomitees viimasel kongressipäeval valitud haridusnõukogu ja redaktsioonikomisjoni ühine koosolek. Haridusnõukogu esimeheks valiti Moskva 825. keskkooli direktor pedagoogikakandidaat V. Karakovski. Kongressi lõppresolutsiooni viimistlemisel osales 30 inimest. Eesti delegatsiooni ettepanekuid arvestati oluliselt. Pärast detailset läbiarutamist ning paranduste ja täienduste sisseviimist võeti lõppresolutsioon vastu.

*

Ameti järgi jagunesid delegaadid: 40,6% õpetajad ja koolijuhid, 14,3% teadustöötajad ja kõrgkoolide õppejõud, 15,1% keskeriõppeasutuste õpetajad, 8,8% haridusjuhid, 5,5% koolieelseste lasteasutuste pedagoogid, 6,6% partei-, nõukogude, komsomoli- ja ametiühingutöötajad, 9,1% NSV Liidu keskasutuste ja ühiskondlike organisatsioonide esindajad. 70% delegaatidest olid NLKP liikmed, 93,7% kõrgharidusega.

Sõna soovis kokku 349 delegaati ja külalist, esines plenaaristungitel 55 ja sektsioonides 430.

JUHAN SEPP,
kongressi külaline

Üleliiduliselt õpikutekonverentsilt

Septembri viimasel nädalal korraldati Tšornogolovkas (Moskva oblastis) üleliiduline konverents teemal «Kooliõpikute koostamise teooria ja praktika». Meie vabariigist osalesid konverentsil I. Unt, J. Mikk ja M. Lepik TRÜ pedagoogikakateedrist ning U. Läänemets PTUist. Avapäeva plenaarkoosolekul esinesid NSVL PA viitsprezydent I. Zverev, pedagoogikadoktor I. Lerner, psühholoogiadoktor G. Granik ja kirjastuse «Просвещение» peadirektor D. Zujev.

I. Zverev käsitles stabiilse, üldhariduskooli nõuetele vastava õppekirjanduse omadusi.

I. Lerner analüüsis õpikute koostamise didaktilisi aluseid ja märkis, et olulisimaks peaks autori nägemuses uuest õpikust kujunema selle õpilaspoolne vastuvõtt. Tuleb jälgida, et õpikus vahendatav sotsiaalne kogemus oleks adekvaatne õppija ühiskonna tegeliku olukorraga.

Suure huviga jälgisid konverentsist osavõtjad G. Graniku ettekannet «Psühholoogilised nõuded õpikule», milles jällegi oli põhitähelepanu suunatud õppeteksti mõistmisele ja selle omandamisele. Kõneleja eristas selles protsessis kolme komponenti: a) õpilaste olemasolev teadmishind, nn baasteadmised aines; b) oskus vabalt lugeda; c) õppeteksti mõistmine ja meeldejäätmine. Nende korraldatud koolivaatlused ja mõõtmised on näidanud, et isegi vanemate klasside õpilaste lugemisoskus on madal. Õpilased väidavad, et polegi vajadust lugeda, info laekub ka teistest allikatest, nende huvide ring on aga ahtake. Oppimine koolis käib põhiliselt reproduktiivsel tasemel — öeldakse üles seda, mida õpetaja on rääkinud. Iseisvalt mõistab õppeteksti uurijate andmetel vaid 0,3% õpilastest. Vajadus uut liiki uurin-gute järele teksti mõistmisest ja memoreerimisest on ilmne. G. Granik soovitas 1. klassist peale õpetada laps õpikuga töötama, et formeeruks vajadus lugeda nii, et teksti mõistetak. Kas meie õpikute autorid alati kasutavad õpilase eelhäälestamiseks mingeid vahendeid, kas pealkirjades on huvitavalt fikseeritud põhisisu, kas õpikut kätte võttes tekib soov seda lugeda? Ei tohi kultiveerida lapse lühimälu, vaja on, et omandataks püsiv teadmisi, need aga ei kujune teksti mõistmata. G. Graniku uurimisgrupi töö resultaadiks on äsja ilmunud «Когда книга учит» (sarjas «Библиотека учителя и воспитателя»), mis väärks vahendamist ka eesti keelde.

D. Zujev käsitles õppekirjanduse väljaandmise probleeme meie maal ja leidis, et majanduslik baas selleks on nõrk. Eelkõige vajab fikseerimist üldhariduse sisu. Sellela ei saa esitada tellimust autoritele ega kindlaks määrata õppekomplekti nomenklatuurseid elemente.

Päeva teise poole sisustasid **sõnavõttud**. Sõnavõtjad esitasid vägagi vastakaid seisukohti; vaieldi isegi selle üle, kelle jaoks õpikut koostatakse, kas õpilasele või õpetajale. Kas tõesti õpik tunni stenaariumina tagab õpetamise üle kogu maa ainult ühel võimalikul viisil? Üks kõneleja arvas, et välismaalt eeskujuga otsida ei tasugi, meie keskkooliõpetajate olemasolevat kaks peajagu üle ameerika kolledži (vähest ikka *high school*!) lõpetajast. Esitati ka mõtlemissainet pakkuvaid ideid (õpetaja Zarins Riias esitas väga huvitava muusikaõpiku) — avatud õpikute probleem, õpilaste koduse töö juhendamise võimalusi, õpikute varemkirjastamise idee (näiteks ühe kooliaasta ulatuses õpetajale tutvumiseks), õpikute huvitavamaks muutmine mitmesuguste alalõikude («Seda oleks huvitav ja kasulik teada» jm) abil, õpikute depoliitiseerimine, aineside integreerimine jt.

Teisel tööpäeval toimusid «ümmarguse laua» vestlused, kus käsitleti teemasid «Õpikud ja arvuti», «Diferentseeritud õpetamine» ja «Mittetraditsioonilisest lähenemisest õppekirjandusele». Tundub, et kõige edukamalt töötas diferentseeritud õpetamise grupp, üldiselt laekus uusi ideid vähe. Variatiivseid õpikuid peeti eriti vajalikeks süvaõppe korraldamisel.

Järgnes töö **seksioonides**: õpikute teooria üldküsimused; vene keel ja kirjandus, võõrkeel ja muusika; ajalugu, geograafia, riigi ja õiguse alused; õpikud rahvuskoolides; matemaatika ja arvutiõpetus; füüsika ja tööõpetus; keemia ja bioloogia. Mõistetavalt ei saanud me ülevaadet kõigest seksioonides toimunud. Keelte, kirjanduse ja muusikasektiooni töö kujuneski põhiliselt võõrkeeleprobleemide aruteluks. Kõik on jõudnud arusaamani, et võõrkeeleoskus on hea asi, aga tuleb siiski seada reaalsed (täidetavad) ülesanded kooli ette. Leiti, et prioriteetseks teemaks tuleb võtta lugema õpetamine, suuline väljendusoskus ei saa olla eesmärk. Tõsiselt kõneldi üleminekust võõrkeele õpetamisele 2. klassist kahe nädalatunniga ja põhiliselt suulise keelematerjaliga ning alates 8. klassist endiselt ühe nädalatunniga. Baltikumi esindajad arvasid, et enne oleks vaja ikka emakeele põhioskused omandada. Eriti emotsionaalselt esinesid leedu kolleegid. Meie idee saada üldhariduskooli keeleõpikute sisu vastavusse keelenõudluse üldtendentsidega antud keelekollektiivis ja kultuuri-situatsioonis leidis mõistmist ja usna resoluutselt öeldi mitmel korral välja mõte regionaalsete õpikute ainuvõimalikkusest. Selle kohta arvas NSVL Hariduskomitee esindaja, et tuleb veel arutada, kuidas korrastada õppekirjandus rahvuskoolides.

Kirjanduse õpetamise praegust formaalsust taunides märkisid sõnavõtjad, et tegelikult kaugeneb õpilane kirjandusest ettekirjutatud hinnangute kujundamisega. Kirjandusõpik peaks olema lugemisharjumust kujundav stiimul. Kummalisena tundus mure, et keegi ei tahtvat koostada vene keele aabitsat, teiste ainetes õpikute koostamisel olevat autorite kollektiivse kohati liigagi palju.

Viimasel tööpäeval kuulati veel ettekannet hügieeninõuetest õpikule. Nende halva trükitehnilise kvaliteedi tõttu langeb nooremate laste nägemisteravus ja kujuneb lühinägelikkus juba keskastme lõpuks. Mõnedes klassides on leitud kuni 45% nägemishäiretega lapsi. Seetõttu oleks eriti vaja arvestada sobivaid tähekergetusi, rea-intervalle, teksti liigendamist ja värvilahendusi ning teisigi faktoreid, mis kuuluvad funktsionaalse disaini valdkonda. Praegu vajaksid õpikute autorid nendes küsimustes tõhusat konsultatsiooni.

Konverentsi lõppistungil võeti vastu õppekirjanduse probleemide lahendamise soovitusel. Muuhulgas märgiti:

- luua NSVL PA ja liiduvabariikide PTUide juhtimisel teaduslik-praktilised kollektiivid, kes töötaksid välja programmid (tegevusjuhised) eesmärgiga muuta õppekirjandus koolikõlblikumaks;
- välja töötada konkreetne riiklik tellimus õppekirjandusele, luua õppekomplekte moodustavate vahendite süsteem üldhariduse ja iga tema astme tarbeks;
- määratleda õppeplaanide kohustuslik osa ja kriteeriumid sisuminiimumide loomiseks; koostada variatiivsete õpikute jt vahendite iseloomustused individualiseeritud ja diferentseeritud õpetamiseks;
- välja töötada kooliõpikute ja õppemetoodiliste komplektide kvaliteedi hindamise parameetrid; jälgida õpikute koostamisel nende koolikõlblikkust eksperimentaal-, katse- ja püsiõpikuna;
- võimaldada igal spetsialistil sõltumata ameti-

kohast koostada uue kvaliteediga õpikuid või paremustada olemasolevaid;

□ tutvustada autoritele kõiki ekspertiisi vm hinnanguid nende koostatud õppevahenditele; lühendada otsustavalt igasuguseid kooskõlastamise protseduure;

□ pedagoogilise kaadri ettevalmistamisel õpetada neid eri õpperaamatuid ja muid vahendeid kasutama;

□ jätta õpetajale õppekirjanduse valikuõigus; □ luua pidevalt täiendatav andmepank õppekirjandust käsitlevatest pedagoogilistest töödest;

□ tõsta kirjastuste vastutust kvaliteetse õppekirjanduse väljaandmisel;

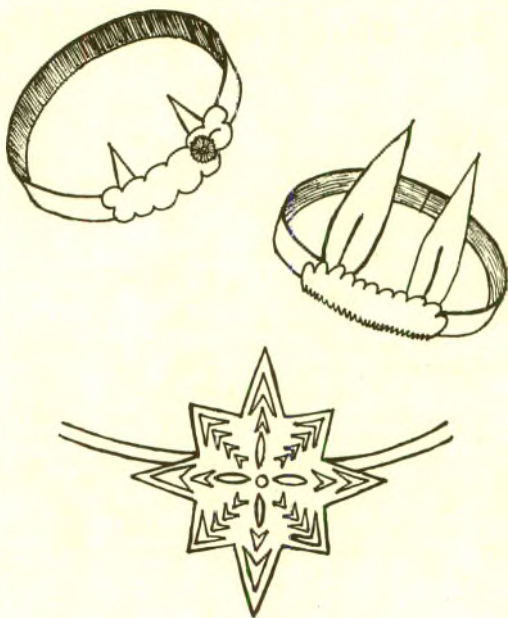
□ tõsta arvutustehnika osa õppekirjanduse koostamisel ja õppeprotsessi täiustamisel.

Plenaarkoosolekul tänati TRÜD, kes oli kaasa toonud annoteeritud bibliograafia õppekirjanduse probleeme käsitlevatest uurimustest meil ja mujal, mis lubati peatselt kirjastada. Siinkohal tänusõnad E. Rahile, selle mahuka töö koostajale.

Konverentsist oli tulu, sest paljude oma vabariigi küsimuste lahendamiseks saime värskeid mõtteid.

URVE LÄXNEMETS,
PTUI teadur

Erilise pidulikkuse annab neile pärilite, litrite ja muu sätendava lisamine.



«Mistra» jääkmaterjalidest saab teha loomadele ka huvitavaid ja kohevaid sabasid. Vajaliku pikkusega rullikeeratud sünteetilise vildi või dekraribast saame sabarootsu. Selle ümber kerime narmastatud servaga dekrariba, nii et iga järgmine keerd asuks eelmisest veidi kõrgemal. Kõik keerud kinnitame sabarootsu külge. Mida pikemate narmastega saba tahame teha, seda laiem peab olema narmastatud dekrariba. Pika riba puudumisel võime saba teha ka lühematest tükkidest. Iga tüki keerame üks või mitu korda ümber sabarootsu, varjates narmastega eelmise riba kinnituskoha. Mida rohkem keerde, seda kohevama ja jämedama saba saame.

KOGEMUSNÕU

Lihtsaid peakatteid ja sabasid «Mistra» jääkidest

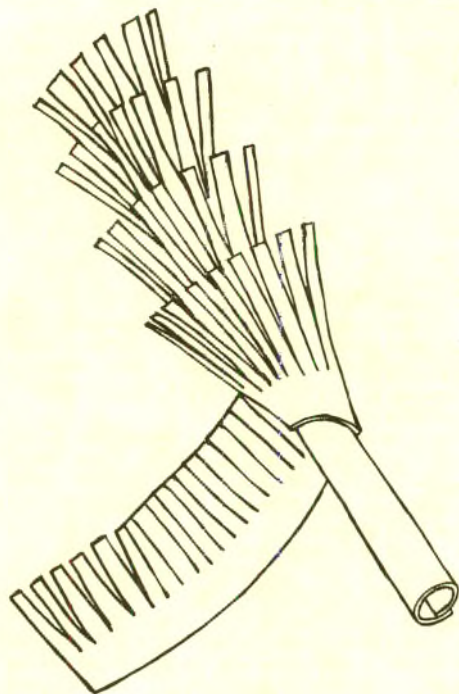
Lasteaiakasvataval on vaja alatasa organiseerida huvitavaid tegevusi ja mängu, valmistada ette pidusid ja lavastusi, anda lastele võimalusi lavastusmängudeks. Peomeeleolu loomisele aitavad kaasa kostüümide juurde kuuluvad peakatted. Just peakatte annab konkreetse kujutluse tegelasest.

Seni on lasteasutustes kasutatud peakatete valmistamiseks rohkesti paberit. Sellised peakatted pole aga kuigi tugevad. Riidest peakatete õmblemine on seevastu küllaltki aeganõudev. Pealegi lähevad need pärast pesemist vormist välja. Müügil olevad maskid takistavad hingamist, piiravad nähtavust ja on palavad. Seetõttu ei sobi lasteaias kasutamiseks.

Lihtsaid ja tugevaid peakatteid saab teha «Mistra» jääkidest. Need ei vaja palistamist. Piisab vajaliku osa väljalõikamisest ning kokkuõmblemisest või -liimimisest. Nii saab kerge vaevaga valmistada peakatteid jänele, kassidele, rebastele, huntidele jne.

Lõikame mistrast umbes 2,5–5 cm laiuse riba, mis ulatub vabalt ümber lapse pea. Seejärel lõikame vajaliku kuju ja suurusega kõrvad ning õmbleme riba külge. Kui materjali on rohkesti ja me ei taha kõrvu eraldi viimistleda, võime riba välja lõigata koos kõrvadega. Loomapeakatteid aitavad ilustada kunstlilled, ristikulehed, pehmed karusnahatükikesed, kohevad lõngaotsakesed.

Loomapeakatte kõrval saame «Mistra» katematerjalist valmistada peakatteid ka puu- ja juurviljade ning lillede kujutamiseks, sest näiteks dekrat on saada väga paljudes värvides. Ilusaid peakatteid lumehelbekestele ja lumekuningannale saab teha valgest sünteetilisest vildist.



Lastele valmistavad sellised peakatted ja sabad rohkesti rõõmu ning kutsuvad lavastusmängudes aktiivselt osalema.

Edu materjali muretsemisel ja meisterdamisel
LUDMILLA GUSTAVSON,
Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja

Nõukogude KOOL

Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования.

Доклад председателя Государственного комитета СССР по народному образованию Геннадия Ягодина на всесоюзном съезде работников просвещения 20 декабря 1988 г.

Выступление докторанта ТГУ Пеэтера Крейтсберга на всесоюзном съезде работников просвещения в декабре 1988 г. в Москве.

Литва требует национальную школу.

Заведующая отделом редакции А. Руубель беседует с доцентом НИИ педагогики Литовской ССР Лаймой Тулкиене, которая характеризует проблемы воспитания и образования в Литве в ближайшем будущем. Концепция образования в Литовской ССР исходит из культурных традиций этой республики. Основой воспитания должна стать семья. Школьное образование делится на три этапа: начальное обучение, основная школа, дифференцированная средняя школа.

А. ЛЕОСК. Трудности Вырумаа.

Автор, заведующий Комитетом по образованию Вырусского района, советник просвещения, делится своими заботами. В трудном положении находятся сельские школы Вырусского района, отстают социальная и культурная сферы, не выполняются планы строительства. Улучшение состояния образования предвидится лишь в конце века.

Э. КРУЛЛЬ. Что делать с нравственным воспитанием!

Автор знакомит с соотношением и взаимозависимостью идеологии, морали и политики нравственного и трудового воспитания и исходящими из них проблемами. Речь идет также о современном состоянии нравственного сознания и воспитания в школе. В статье приводятся основные цели нравственного воспитания и рекомендации к улучшению положения.

С. ТАЛУ. Учет личности ученика во внеурочной воспитательной работе.

Статья представляет собой обзор исследования, проведенного в 11 средних школах, где выявлялись различия в установках, предпочтениях, видах деятельности, любимых занятиях детей, получивших экспериментальное (4-летнее) или традиционное (3-летнее) начальное обучение.

А. ЯРВ. Вступительные экзамены в ТГУ по эстонскому языку и литературе.

Автор анализирует письменные экзаменационные работы — диктанты и сочинения — и устные ответы на экзамене по литературе абитуриентов, поступавших в 1988 г. в ТГУ. В конце статьи приводятся темы вступительных сочинений 1988 г.

Т. БУНАПУУ. Об учебной мотивации по обучению родному языку.

Учащимся следовало бы знать более далекие и близкие цели усвоения родного языка как предмета. Каждую тему по обучению языку следовало бы мотивировать в жизненном аспекте. Четкая учебная мотивация актуализирует языковой опыт учащихся и заставляет критически анализировать его. В статье приводятся примеры возможных мотиваций и форм контроля в обучении родному языку.

Ы. ОРВАВ. Как создается фильм III.

Продолжение. Начало см. в «Ньюкогуде кооль» № 1, 1989 г. В этом номере более подробно рассматриваются методы монтажа фильма.

Х. САРАПУУ. Учебная игра.

Статья методического содержания для педагогов дошкольных детских учреждений. Автор рассматривает различия между прямым и игровым обучением и различные этапы организации учебных игр, к которым относятся и настольные игры.

Э. ЛЕПА. Проблемы постановки голоса.

Самый доступный школьнику инструмент для музицирования — это его голос. От умения использовать его зависит дальнейшее формирование голоса. В статье высказываются мысли о том, как учитель пения мог бы проводить практическую и результативную постановку голоса.

А. ЛИЙВ. Учитель и психиатр.

Эксперт Таллиннского республиканского наркологического диспансера Антс Лийв рассматривает состояние здоровья учителей Эстонии, круг проблем, провоцирующих невроты. При наличии определенных жалоб он рекомендует обращаться за помощью к врачам и в семейную консультацию.

VEAVABANDUS

«Nõukogude Kooli» nr 3 tagakaant silmitsedes on ehk mõnigi hämmastunud ruumi originaalsest sisekujundusest. Videosaalis on tegelikult siiski parkett põrandal, mitte laes. Palume enne pildi vaatamist ajakiri «jalad ülespidi» pöörata!

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 30. 01. 1989. Trükkimisele antud 28. 02. 1989. Trükiarv 3800.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 489.

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

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

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

Esikaanel

Oli näärikuu, oli uue aasta teine laupäev, kui Tallinnas toimus enneolematu sündmus — suur heategev talvepidu Eesti lastekodudes ja internaatkoolides kasvavatele orbudele ja oma ema-isa hoolitsuseta lastele.

Ligemale 1300 poissi ja tüdrukut, kellel eluaastaid rohkem kui neli, lustisid pealinnas hommikust õhtupimedani. Peokava oli mitmekesine ja vaheldusrikas. Kuni keskpäevani koguti muljeid ekskursioonidelt botaanikaaeda, telemajja, nuku- ja draamateatrisse, loodusmuuseumi, Kadriorgu. Seejärel istuti pidulikku lõunalauda kaheteistkümnes esindusrestoranis ja kohvikus. Seal rutati kahte peopaika — eesti lapsed uude Poliitharidusmajja, vene lapsed Ohvitseride Majja. Mõlemas kuulati meeleolukat kontserti. Eesti lastele esinesid «Ellerhein», tantsuansambel «Pähklipureja», A. Kumpase laululapsed koos Heli Läätsiga (sisekaanel), T. Pauluse trio, Vändra tsirkusetrupp, rahvakunstiansamblid «Kungla», «Spekter», «Lee». Kava sidusid Noorsooteatri näitlejad Lumivalgukese ja 7 põialpoisina, kellest said peoliste lemmikud ka vaheajaks: nad võtsid sülle, tassisid kukil, tegid vigurit ja ajasid mõnusat juttu. Kontserdi vaheajal oli lastel valida, kas kuulata orkestrit «Fresh», vaadata multifilme, joonistada pörandale laotatud pikkadele paberipoognatele, küsida oma suleproovideks nõu luuletaja Ave Alavainult, uudistada suurt ja uhket hoonet. Otsiti ja leiti vanu sõpru ja õdesid-vendi, kellest eluteed on lahku viinud.

Aga mis näärikuu pidu see ilma nääri vanadeta. Pikale päevale panidki punkti TPedi tudengid oma lustaka nääri show'ga. Ja muidugi kingitused! Neid võtsid lapsed nääri vanadelt vastu nii peomajades kui linna muudes külalislahketes paikades. Enne tagasiteed võõrustasid peolisi Vanalinna Muusikamaja, Nuku-teater, mitmed koolid.

Kõik see sai võimalikuks tänu Eestimaa headele inimestele, paljudele asutustele, ettevõtetele ja organisatsioonidele, kes pole unustanud üllast heategevust. Küll tahaks, et 14. jaanuaril sündis Eestimaal uus traditsioon, millele pikka iga soovivad kõige enam meie vaeslapsed. Ja pidagem mees, et andja rõõmud pole saaja rõõmudest väiksemad ka päris harilikel päevadel. . .

E s i k a a n e l Rakvere Eriinternaatkooli tubli vanempioneerijuht **RIINA ROONE-MAA**.

JÄRGMISES NUMBRIS

- **A. Köverjalalt** koondmõtteid pedagoogikateaduse hetkeseisust ○
- **I. Undi** sulest kilde Kanada koolielust ○
- Pilku USA koolile ja noorsoole ameerika ajakirjanduse andmeil vahendab **H. Roots** ○
- **O. Prinit** mõtiskleb matemaatika õpetamise perspektiividest ○
- **O. Toomet** kirjutab maakooli muredest ○
- Numbrist leiate ka **L. Andreseni** artikli «Kooliolud pärast Liivi sõda» ○
- Vestlusringis on kõne all eesti haridusseis, milles püüame selgust saada KUKi teadurite abil ○



Nii toimub sugestiivõpe Helsinki normaalgümnaasiumi keemiatunnis (lähemalt H. Karik ja K. Säde artiklis «Keemia Soome koolides», NK nr 1, 1989).



OMALE

Ahta astja argiõisi
pisku peo piduõisi
kauni kimbu kevadõisi
suure süle suveõisi
siira soovi sügisõisi
tuhmi tänu talveõisi
mõne mõõdu mõtteõisi
tulvil teise tundeõisi

Sulle otsin oksakene
Sulle leian lillekene
Sulle murrann marjakene
Sulle kogun kullakene
Sulle annan armsakene
Sulle kingin killukene
Sulle kannan kaasakene
Sulle hoian heakene
naistepäeva naeratuseks
kevadiseks kingituseks
kalli kodu kaunistuseks
kolme kotka kosutuseks
hella hinge hellituseks
mineviku meenutuseks
oleviku ohverduseks
tuleviku tunnustuseks
õie üheainsama

OLE TOOME



89-553a
16.03.89.