

Noukogueide **KOOL**





2



3



4

Kaanepiltide juurde

Meie vabariigi õpilastest vaid ligi 4% õpib lastemuusikakoolides. Eeldusiti võiks nende arv olla suurem.

Viljandi Näidislastemuusikakooli praegu 140 õpilast ei käi muusikaharidust saamas ainult Viljandist, vaid ka Võhmast, Suure-Jaanist, Mustlast, Kärstnast, isegi Kõpust jm, neile annavad muusikateadmisi ja pillioskust 15 põhikohaga õpetajat (lisaks kohakaaslased). Kooli juhib 28. aastat direktor Kalle Tamra (vt esikaanel), kelle käe all ja innul on koolist saanud näidislastemuusikakool oma katseliselt õigustatud õppeprogrammi, metoodilise pagasi, ainebaasi ja maja muusika- ning lapsesõbraliku sisekujundusega, samuti teisi lastemuusikakoole sisuliselt ning metodoloogiliselt suunava tegevusega. Kooli eesmärgiks ei seata professionaalide koolitust, vaid lastes loovuse arendamist, kitsalt pillikesksest õpetusest jõudmist mängu ning loomingu juurde.

Juba 1960.—1970. aastatel alustati lastevanemate abil õpperuumide väljaehitamist ja sisustamist, mis uuendustaotluslikku kooli täna enam siiski ei rahulda. Ent põhilises on mindud õiget teed. Esisisekaanel näete üht solfedžoklassidest, kus müra summutamiseks on seinad kaetud pehme materjaliga (seepärast on kõikides pilliklassideski paksud seinad ja aknakardinad). Projektsiooniseadmed asuvad kapis, aknad on pimendatavad, ekraan laskub sujuvalt ette. Metoodilised abivahendid (slaidid, kaardid, lüümikud, fotod, rütmiharjutused jm) asuvad seinakapis. Käepärast on Orffi rütmipillid — diferentseeritud ja ka elamuslikuks tööks tunnis. Fotol 7 (tagakaane siseküljel) näete solfedžotunnis Maie Tamrat, solfaadide (solfedžoolümpiaadide) organiseerijat, rajooni ainenõukogu liidrit, Orffi instrumentaariumi kasutamas.

Ehkki pildil ei näe, on muusikaloo (nemad ise ei kasuta ega soovita teistelegi «literatuur») klassis tööks vajanev olemas. Illustratsioone aitavad koguda ja teha kõik meie vabariigi lastemuusikakoolid (ühistöö kõigile paljundab Viljandi NLMK). Kartoteegist, mis on alfabeetiline, žanriline, interpretatsioonist lähtuv, leiab vajaliku foto, slaidi, noodinäite, teksti, muusikateose asukoha. Fototeegis säilitatakse ka negatiiv ja mikrofilm ning reservfotod. Kappides paikneb 25000line noodikogu temaatiliselt: eesti, vene, lääne muusika, loodus jm. Kogus on umbes 2000 plaati. Kasutatakse rohkesti õppeotstarbelisi helisalvestisi: küll ülesandeid õpilase iseseisvaks tööks, mahajäämuse või suurema edemuse puhul, isikprogrammide üleminekul, enesekontrolliks, diktaadiks, solfaadide ja kontsertide salvestusi hilisemaks kuulamiseks ja analüüsiks. Helitehnikat valitseb helikeskus oma juhtpuldiga (esisisekaane 2. foto), kust helitehnik-operaator Eda Kurvits annab kuulamisruumi õpilastele tööülesandes nõutud muusika (foto 4).

Pilliklassides on salvestusvõimalus, samuti pealtkuulamine vanematele, kes saavad koridoris kuularitega oma lapse edemust jälgida. Eriti kasutavad seda koolieelikute vanemad lapsi oodates (eelkool on neil 1978. aastast).

Tavaks saanud klaveriõpetuse kõrval pannakse Viljandi NLMKs suurt rõhku vanamuusikale, eriti pärast oma ala entusiast Tõnu Sepa tööleasumist kooli. Ta kogutud ja valmistatud on mitmed pillid ning neid õpetades on loonud maineka vanamuusikaansambli Viljandis. Fotol 6 (tagumisel esikaanel) näete üht pilli-väljapanekut ja fotol 5 vastset lõpetajat ning väikeste flöödiõpetajat Heili Saardi mängimas.

Põhipilli, lisapillide, solfedžo, muusikaloo kõrval on tähtis kollektiivne muusitseerimine, ansambiline tegevus, improvisatsioon. Tegutsevad puhkpilliorkester, koondkoor ja endistest ning praegustest õpilastest Viljandi linna kapell, kes esitab keskaja linnamuusikat. Sest just improvisatsioonist on seni lastemuusikakoolides puudu jäänud.

«Tegelikult ei peakski meil olema muusikakoolid, vaid kunstide koolid kõikide profiilidega. Siis saaksime arendada õpilase võimeid, tema isiksust igakülgselt,» arvas Kalle Tamra.

MAIMO KALMETi tekst
TÕNU KALLE fotod

JÄRGMISES NUMBRIS:

K. VÖLLI, L. KIVI. Üldõpetus kui integratsioonipõhimõtte rakendus.
J. MIKK. Milline õpik on huvitav.
J. HENNO. Tehisintellekt — mis see on!

Nõukogude KOOL

6 · 1988

EKP KESKKOMITEE VIII PLEENUM

- 4 Vabariigi parteiorganisatsioonide ülesannetest NLKP Keskkomitee 1988. a veebruaripleenumi otsuste täitmisel (EKP Keskkomitee sekretäri I. Toome ettekanne) ●

KOOL UUENDUSE TEEL

- 14 Stsenaarium «Haridussüsteemi evolutsioon aastani 2000» ●
17 M. RUTE, A. VALGMA Mõõda keskkonnateadlikkuse koolitreppe ●

KASVATUSTEEMADEL

- 19 Kasvatusmosaiik ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 22 R. LIIMETS-SOROKINA Kas Johannes Käisi võib pidada Eesti didaktilise traditsiooni loojaks? ●
27 H. HANSEN Kirjandusprogramm ja lugemine: seosed ja vastuolud ●

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

- 32 E. TOMSON Küsitlusvõtteid algklasside emakeeletundides ●
35 V. IVIN Tugisignaali keeleõpetuses ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 36 I. MUHEL Laste kõne arendamine ja ümbritseva elu tutvustamine ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 40 Ö. ELANGO Õppetööst kodanliku Eesti algkoolis ●

KOOLIMUUSIKA

- 46 T. OTSUS Laste muusikaarengust süva- ja tavaklassis ●

MEIE TERVIS

- 48 A. NEEME Kergendame südame tööd ●
49 I. LUTHER Rikastame toidulauda roheliste taimedega ●

PUHKEVEERUD

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

SOOVITAME

- 53 Metoodikakirjandust kunsti- ja tööõpetajale ●

- 54 KOGEMUSNÕU



ÖIE ELANGO, Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudi juhtivteadur. Lõpetas 1950. a TRÜ ajaloo-keeleteaduskonna ajaloo osakonna. Töötanud kogu aeg Ajaloo Instituudis, algul nooremteaduri, aastast 1961 vanemteaduri ja 1986 juhtivteadurina. 1954. a kaitses kandidaaditöö, 1974. a TA ühiskonnateaduste nõukogu ees doktoriväitekirja «Õpetajaskond, kool ja haridus kodanlikus Eestis 1919—1940». Stagnatsiooniaastate vaimust tingituna jättis VAK meie akadeemikute otsuse kinnitamata. Ö. Elango on 3 monograafia [4. ilmumas] autor, «Eesti NSV ajaloo» III k ja «Tartu ülikooli ajaloo» III k kaasautor, kirjutanud teadusartikleid ajakirjadele ja ajalehtedele.



ASTRID NEEME, VÕTi psühholoogia kateedri dotsent. Lõpetas 1959. a Tartu Pedagoogilise Kooli algklasside õpetaja kutsega, 1963. a TRÜ arstiteaduskonna kehakultuuri osakonna. Aastatel 1965—1970 töötas TRÜs, 1970—1973 sealsamas aspirantuuris. 1975. aastast pedagoogika-kandidaat. Aastast 1974 TPedIs naisvõimlemise osakonna juhataja, tegelnud tervisehäiretega üliõpilaste eneseregulatsiooni meetodika väljatöötamisega. Praegusel ametikohal 1987. aastast. Täiendanud end psühhoteraapia alal Prahast, Stockholmis ja Leningradis, omandades psühhoterapeudi õigused. Esinenud üleliidulistel ja rahvusvahelistel konverentsidel ning perioodikas psühhohügieeni ja eneseregulatsiooni teemadel.

Fotod
T. KALLE

EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLVI 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

VIII ПЛЕНУМ КПЭ

- 4 **O** задачах партийной организации республики в выполнении решений февральского (1988) Пленума ЦК КПСС. (Доклад секретаря ЦК КПЭ И. Тооме) ●

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 14 **В. РАЯНГУ** и др. Сценарий «Эволюция системы образования до 2000 года» ●
17 **М. РУТЕ**, **А. ВАЛГМА** По школьной лестнице экологической сознательности ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 19 **Мозаика воспитания** ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 22 **Р. ЛИЙМЕТС-СОРОКИНА** Можно ли считать Иоханнеса Кяйса создателем эстонской дидактической традиции? ●
27 **Х. ХАНСЕН** Программа по литературе и чтению: связи и противоречия ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 32 **Э. ТОМСОН** Приемы опроса на уроках родного языка в начальных классах ●
35 **В. ИВИН** Опорные сигналы в обучении языку ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 36 **И. МУХЕЛЬ** Развитие речи детей и ознакомление их с окружающей жизнью ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 40 **Ы. ЭЛАНГО** Учебная работа в начальных классах буржуазной Эстонии ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 46 **Т. ОТСУС** О музыкальном развитии детей в музыкальном и обычном классах ●

НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

- 48 **А. НЕЭМЕ** Облегчим работу сердца ●
49 **И. ЛУТЕР** Весенние растения в нашем меню ●

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

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

РЕКОМЕНДУЕМ

- 53 Методическая литература для учителей объединенного художественного и трудового обучения ●

- 54 **ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ**



EKP KESKKOMITEE VIII PLEENUM

VABARIIGI PARTEIORGANISATSIOONIDE ÜLESANNETEST NLKP KESKKOMITEE 1988. A. VEEBRUARIPLEENUMI OTSUSTE TÄITMISEL

EKP KESKKOMITEE SEKRETÄRI I. TOOME ETTEKANNE

Seltsimehed! Meie pleenum alustab tööd parteile ning kogu ühiskonnale erilisel ajal. Üleliidulise XIX parteikonverentsi avamiseni on jäänud veidi üle kahe kuu. Mida lähemale jõuab 28. juuni, seda tõsisemateks ja sisukamateks on muutunud diskussioonid, mis käivad riigi majandus- ja ühiskondliku elu demokratiseerimise ümber, seda nii üleliidulises ulatuses kui ka meie vabariigis.

Perestroika on üha selgemini ja laiemini avanud sotsialistliku ühiskonna humanistlikud võimalused. Aga see tähendab, et järjest eredamalt ning mitmekülgsemalt ilmnevad ka inimese kui isiksuse eri tahud, tema teadlik ja aktiivne osavõtt ühiskonna asjade arutamisest. Rahva järjest tugevnev hääl kõneleb, et meie ühiskonnas toimuvad sügavad ümberkorraldused on talle meeltnööda. Seda kinnitavad kõigi töökollektiivide, kõigi elanikkonnakihtide, tööliste, talupoegade, haritlaste, sealhulgas ka loovliitude ühiskondlik aktiivsus, Keskkomiteesse ning massiteabevahendite toimetustesse saabuvate kirjade valdav enamik, samuti sotsioloogiliste uuringu tulemused.

Tõsi, tegelikkuses ei puudu ka teine poolus — puhuti lausa sõjakas konservatism ning sellest provotseeritud skeptilisus, mis koos perestroikat pooldavate, kuid kannatuse kaotanud inimeste äärmuslikkusega ühineb objektiivselt üheks vooluks perestroika vastu. Ajakirjandus tõi hiljuti ilmeka võrdluse. Konservatiivsus on nagu jääpangad, mille läbi perestroika jää-lõhkuja endale teed rajab. Aga kärsitute äärmuslikkus on nagu laeva külge kleepuv jää, mida lained aina paksemaks kasvatavad ja mis häirib laeva tasakaalu ning takistab õige kursi hoidmist. Vabas vees oleks edasiliikumine loomulikult kergem ja kiirem. Ent perestroika on ju revolutsiooniline murrang ning ükski murrang ei toimu ilma vastupanu ületamata.

NLKP Keskkomitee veebruaripleenumil kõneldes tuletas Mihhail Gorbatšov kõigile kahtlejatele ja äraootajatele meelde, et meil on vaid üks tee — jätkata perestroikat, sest seda nõuab ja toetab rahvas.

«Me püüame taas elustada uue korra lenin-

likku ilmet tänapäeva tingimustes, puhastada seda ladestustest ja moonutustest,» ütles peasekretär ja jätkas: «Me loobume resoluutselt dogmaatilisest bürokraatlikust ja voluntaristlikust pärandist, sest sellel ei ole midagi ühist ei marksismi-leninismi ega tõelise sotsialismiga.»

Eelöelduga seoses tunnetame üha ilmsemalt, et perestroika vajab mitte ainult ühiskonna elu demokratiseerimist ja efektiivset majandust. NLKP Keskkomitee veebruaripleenum toonitas, et perestroika vajab ka uuendamise ideoloogiat.

Tingimustes, kus partei kogu ideoloogiadöö peab olema allutatud eesmärgile kaasata kõik töötajad ja töökollektiivid perestroika põhi-eesmärkide saavutamiseks (see tähendab radikaalse majandusreformi elluviimiseks, kogu ühiskonna elu demokratiseerimiseks, kõigi nõukogude inimeste — iseäranis aga noore põlvkonna — harimiseks ja kasvatamiseks), tuleb meil lahendada ideoloogiadöö võtmeprobleem. Ja see on: vallandada inimeste loov algatus, iseseisvus, tehahtmine. See ei ole kerge ülesanne, aga sellel rajaneb kõik ülejäänud.

Uutmise üheks tunnusjooneks on pöördumine inimese inimlikkuse poole. Sotsialismi üks põhiidee «kõik inimese heaks, kõik inimese õnne nimel» jäi mõõdanikus paljuski loosungiks. Tegelikuses on lähtunud mitte niivõrd inimese kui tootmise vajadustest. Nii on ajapikku kehtestunud tootmise diktaat inimese üle. Kui me tahame utmist tõeliselt ellu viia, siis on selle põhitingimuseks, et inimesest saaks tõepoolest ühiskondliku arengu subjekt. See tähendab, et inimese osaleks aktiivselt eeskätt nii iseenda, oma perekonnaelu ning töökollektiivi, regionaalse majandusliku, kultuuri- ja looduskeskkonna arendamises ja selle kaudu ühiskonna kui terviku jaoks oluliste probleemide lahendamises.

Uutmise käigus on ümber hinnatud hulk käibedeesid. Pikka aega püüti ühiskonda uuendada eeskätt ideoloogiliste vahenditega. Täna tunnetame teravamalt kui kunagi varem, et ühiskonnas on kõik eluvaldkonnad ja protsessid omavahel lahutamatu seotud. Ühiskond on süsteemne tervik. Vajadus resoluutselt ümber korraldada

majanduselu ning poliitikat eeldab printsiipsaalselt uusi rõhuasetusi hariduses ja kasvatuses, hariduse kui ühiskonna allsüsteemi revolutsioonilist ümberkorraldamist.

Käesolevaks pleenumiks valmistumisel on arvestatud meie vabariigis enne õpetajate kongressi ja kongressi käigus välja öeldud seisukohti ja ettepanekuid hariduse seisu ja selle võimalike arenguteede kohta, arvukaid kõrgkoolidest, teadusastutest, haridusametkondadest ja koolidest laekunud arvamusalvusi ning psühholoogide ja pedagoogikateadlaste kooliüürimusi. On meeldiv, et vabariigi üldsus peab tähtsaks rahvahariduse demokraatliku arengu programmi väljatöötamist ning ajakirjanduses avaldatud EKP Keskkomitee üleskutsele sõna sekka öelda reageeriti elavalt. Korraldati mitmeid kohtumisi ja arupidamisi haridustöötajate ning teadlastega.

Pleenumi ettekande teesid saadeti tutvumiseks ja üldsusega läbiarutamiseks kõikidesse partei linna- ja rajoonikomiteedesse. Meile on laekunud arvukalt sisukaid ettepanekuid käsitlemist vajavate küsimuste — hariduse valupunktide kohta. Paljudki tunnevad oma mõtted ära või saavad oma küsimustele vastuse käesoleva pleenumi materjalides, ent muidugi ei mahu kõik arvamusalvused selle raamidesse. Seepärast jätkub töö esitatud ettepanekutega ka hiljem.

Tänane pleenum ei pretendeeri haridusstrateegia väljatöötamisele ega hakka andma valmistretsepti ühe või teise hariduselu praktilise probleemi lahendamiseks. Partei ülesandeks on anda haridus- ja kasvatuspoliitika kujundamise alused. Selle poliitika põhisuunad on fikseeritud NLKP XXVII kongressil ja NLKP Keskkomitee 1988. a. veebruaripleenumil, millest me ka käesoleval pleenumil lähtume.

Väärib erilist rõhutamist, et haridus- ja kasvatussüsteemi uutmine ei ole mitte üksnes üks perestroika tähtsamaid valdkondi, vaid ka üks selle tagatisi. Paraku ei teadvusta paljud seda seost ja see toob kaasa moonutusi praktilises tegevuses, eeskätt kitsalt ametkondliku lähene-mise haridusele. Kasvatuses ja hariduses pole võimalik välja töötada strateegiat, kui me ei arvesta ühiskonnas toimivaid sotsiaal-majanduslikke seaduspärasusi. Ainult tegelikkuse seaduspärasusi arvestav poliitika saab olla efektiivne.

Taotledes nõukogude haridus- ja kasvatussüsteemi ideelis-poliitilist ühtsust, peame marksistidena mõtestama seda dialektiliselt: igas ühtsuses on üldine, aga ka üksik ja eriline; sellepärast saab ühtne haridussüsteem realiseeruda ainult regionaalsete huvisid arvestavalt. Veebruaripleenumile iseloomulik demokraatlik lähenemisviis üleliidulistele ja regionaalsetele haridusprobleemidele kohustab meid välja töötama hariduspoliitika oma vabariigi tarvis, ootamata ettekirjutusi mujalt.

Nõukogude hariduspoliitika alused rajati vahe-tult pärast Oktoobrirevolutsiooni. Seda iseloomustas hariduse ühtsus, kättesaadavus kogu elanikkonnale, samal ajal koolitüüpide mitmekesisus, õpetamise diferentseeritus, demokratism eri tasandil, kõigi Venemaa rahvaste emakeelse

hariduse (kaasa arvatud kõrgharidus) tunnustamine.

Tuleb tõdeda, et nendest leninlikest seisukohtadest on NSV Liidus 1923. aastast alates järk-järgult lahti öeldud. Hariduspoliitikas tekkis lõhe deklareeritud eesmärkide ja tegeliku hariduspraktika vahel. See sõna ja teo lahknevus kinnistati 30-ndate aastate vastavate otsustega. Pärast sõda unifitseeriti ka Eesti suhteliselt paindlik ja diferentseeritud koolivõrk, lõhuti sidemed rahvusliku pedagoogilise mõtte saavustustega.

Lähiminevikus on partei korduvalt käsitlenud haridusküsimusi. 1984. aastal võeti ette üld- ja kutsekooli reform, 1987. a. töötati välja kõrghariduse ümberkorralduse suunad. Kuid analüüs näitab, et kavandatud muudatused kandsid ametkondliku piiratud pitserit, isoleerides erinevad hariduse komponendid üksteisest ja ühiskonnast.

Seltsimehed! Andes üldhinnangut ENSV haridussüsteemile, võime öelda, et ta on arenenud nende võimaluste piires, mis on selleks loodud.

Seepärast poleks õige panna koolile ja õpetajale kogu vastutust nende ühiskondliku elu ebakohtade eest, millele me praegu õigusega oleme pööranud teravdatud tähelepanu. Meie rahvahariduses on olnud mõndagi positiivset. Haridussüsteem on olnud võimaluste piires paindlik, arvestanud nii õpetajate, lastevanemate kui üldsuse seisukohti. Õpilastel on olnud võimalus valida oma huvidele ja võimetele vastavalt mitmete eri kallakuga süvaõppe koolide ja klasside vahel. Olgu öeldud, et tervelt kümnendik kogu Nõukogude Liidu süvaõppega koolidest on Eesti NSV-s. Oleme teiste liiduvabariikide seas esikohal ka suurima originaalõpikute suhtarvuga. Edasiminekuks on täheldatav hälvikute õpetamisel ja eluks ettevalmistamisel. Ehkki noorte huvialase tegevuse võimalustega pole põhjust täiel määral rahule jääda, on need siiski viimastel aastatel avardunud. Tunnustust väärivad populaarsed, omaalgatus ja eneseteostust võimaldavad tegevusliinid eeskätt üliõpilasteaduse, Õpilaste Teadusliku Ühingu, üliõpilas- ja õpilasmaleva ning kodu-uurimise raames.

Nii mõnigi kord on uusi pedagoogilisi ideid praktikas katsetatud meie vabariigis — olgu näiteks varasemast ajast tasandusklassid, 6-aastaste koolituleku ettevalmistamine, viiepäevase õppenädala rakendamine ja uut tüüpi lasteaed-alkkoolide ehitamine.

Teatud määral on tugevnenud õppeasutuste materiaalne baas, eriti maal, kus viimastel aastatel on ehitatud meie kõige lapsesõbralikumad koolid. Välja arenemas on maakutsekoolid.

Ometi räägime praegu õigusega hariduse ja kooli kriisist.

Milles see väljendub?

Nii igapäevane tegelik elu kui ka olemasolevad uurimisandmed näitavad, et õppivate noorte arengu paljud aspektid meid ei rahulda, eriti nende sotsiaalse suunduse, kusevalikuvalmiduse ja eneseteadvuse arengu tase.

Hariduse ja kasvatus töö kvaliteet ei vasta ühis-

konna vajadustele ja paraku ka õpilaste ootustele. Õppijate suhtumine õppimisse on aasta-aastalt halvenenud. Hariduse prestiiž ja efektiivsus ühiskonnas on langenud. Täheledatakse kutsekooli lõpetajate vähest kutsekindlust, ligi kolmandik keskeriõppeasutuste lõpetajatest töötab madalamat kvalifikatsiooni eeldavatel töökohtadel. Palju on kõrgkoolilõpetanuid, kes töötavad madalamat haridustaset eeldavatel kohtadel.

Paraku ei ole meie tootmise senine korraldus ja tehniline tase paljudes harudes ja erialadel vajanudki haritud inimesi. Siit tulenevad käärid töö, hariduse ja palga vahel, haritud inimeste hulga ja nende teadmiste tegeliku taseme vahel. Põhjus on selles, kuidas me haridust sõnades hindame ja tegelikkuses väärtustame.

Hariduse ja kooli kriis väljendub ka selles, et — pedagoogikutse prestiiž on madal; ei rahulda õpetajaskonna hariduslik, vanuseline ja sooline struktuur ja professionaalne meisterlikkus;

— koolide ja haridussüsteemi juhtimine on liialt tsentraliseeritud ja ülereglementeeritud ning ei arvesta vabariigi regioonide eripära.

Vabariigi hariduse riikliku juhtimisega on seni tegelnud kolme liidulis-vabariikliku alluvusega keskasutuse (ENSV Haridusministeerium, Riiklik Kutsehariduskomitee ning Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeerium) kõrval paralleelselt veel mitmed ametkonnad (NSVL Agrotööstuskomitee, NSVL Teedeministeerium, NSVL Merelaevanduse Ministeerium, NSVL Kalatööstusministeerium jne.). Loomulikult tekivad siin vabariiklike ja liiduliste ametkondade huvide arvukad kokkupõrked, mis kõik kajastuvad õppeasutuste tegevuses, õpilaste ja õpetajate suhetes jne. ning ei võimalda lõppkokkuvõttes välja töötada ja ellu viia vabariigis ühtset haridus- ning kaadri ettevalmistamise poliitikat. Ilmselt oleks õige aeg võtta suund sellele, et võimalikult kõik õppeasutused, sealhulgas ka praegused liiduliste ametkondadele alluvad, oleksid allutatud kesksele juhtorganile vabariigis ning ka vabariigisiselt väheneks hariduse juhtimise killustatus. Mõistagi vajab see küsimus põhjalikku läbimõistamist.

Eesti NSV üldharidus koosneb reaalselt kahest isoleeritud koolisüsteemist. Vene õppekeelega kool töötab Vene NFSV õppeplaani ja programmide alusel — tõsi, mõningase lisandiga eesti keele — ja sedagi sageli formaalse — õpetamise näol. Ei arvestata asjaoluga, et vene õppekeelega kool paikneb liiduvabariigis, millel on oma rahvuslik eripära. On arusaadav, et selline olukord ei tule laste kasvatamisel vabariigi konkreetses majanduslikus ja kultuurilises situatsioonis kasuks, neist ei kujune töö- ja elukohakindlaid kodanikke, s.t. eestimaalasi. Kõik stagnatsiooni-aja tüüpilised ilmingud — sotsiaalne nihilism ja poliitiline infantiilsus, kodaniku- ja peremehetunde atrofeerumine, kõbeliste ja esteetiliste väärtuste devalveerumine — ei ole jäänud kajastamata ka hariduses. Sellise olukorra põhjustajaks on ka rahvusteaduste alahindamine kõrgkoolide õppeprogrammides, kus eesti kultuuri erinevatele tahkudele ning Eesti ajaloo tundma-

õppimisele on osutatud lubamatult vähe tähelepanu.

Haridusele pannakse alus üldkoolis, mistõttu üldhariduses esinevad puudujäägid mõjutavad paratamatult inimeste edasist eluhoiakut. Just sellepärast on eriti oluline üksikasjalikult hinnata üldhariduskoolis kujunenud olukorda. Ütleme otse välja — see ei vasta nüüdisühiskonna majandusliku, sotsiaalse ja kultuurilise arengu nõuetele.

Praeguses haridussituatsioonis vajavad lahendamist ka paljud kutsekoolidega seonduvad küsimused. Tõestamatagi on selge, et ilma korraliku kutseharidussüsteemita ei saa me vabariigi rahvamajandusele tarvilikku kvalifitseeritud töölistaadrit. On samuti ilmne, et kui me praegust kutseharidussüsteemi otsustavalt ei reformi, siis pole võimalik mainitud eesmärki saavutada.

Katse mehaaniliselt ühendada kutse- ja üldharidus viis selleni, et kutsekeskkooli lõpetaja ei saa õieti ei korralikku üld- ega kutseharidust.

Meil on vaja ökonoomset ja paindlikku kutseharidussüsteemi, kus olenevalt õppuri võimetest ja soovidest ning rahvamajanduse vajadustest oleks võimalik omandada nii kesk- kui ka kutseharidus või lühendatud õppeajaga ainult eriala.

Nii mõnigi hariduselu kitsaskoht tuleneb praegu ilmselt asjaolust, et haridussüsteemi lülide (üld-, kutse-, keskeri- ja kõrgharidus) tegevus on omavahel küllaldaselt kooskõlastamata.

Lenin pidas hariduselu korralduses väga oluliseks kohalike nõukogude võimu organite osa. Ei ole juhuslik, et liidulist haridusministeeriumi polnud 60. aastateni olemaski. Paraku hakkaski tema tegevuses juba üsna pea pärast loomist ilmne väiklane reglementeerimine ja kohalike olude ignoreerimine. Kõik see sai sätestatud ka riiklikes aktides. Kehtiv haridusseadusandlus takistabki täna oluliselt ENSV hariduspoliitika väljatöötamist. Kuigi ENSV konstitutsioon sätestab, et hariduse juhtimine kuulub Eesti NSV kompetentsi (§ 73, alapunkt 11), piirab vabariigi pädevust haridusküsimuste otsustamisel ENSV haridusseadus, mille § 6 alusel kuulub NSV Liidu kompetentsi väga palju vabariigi hariduselu reguleerivaid küsimusi.

Hariduse juhtimise täiustamiseks kiideti viimasel Eesti NSV Ülemnõukogu istungjärgul heaks lähemal ajal ENSV Hariduskomitee loomine, mille põhiülesandeks on kvalitatiivselt uuel tasemel ja rahva ootustele vastava hariduspoliitika elluviimine kogu vabariigis, sealhulgas ka selle kindlustamine, et haridusseadusandlus oleks täielikus vastavuses ENSV põhiseadusega.

Andes hinnangut Eesti NSV haridussüsteemi tänasele seisundile, peame ka tunnustama, et lasteasutuste ja õppeasutuste edukat tööd takistab aja nõuetele mittevastav materiaalne baas, kuna haridusele eraldatavad ressursid on aastate jooksul olnud liiga kasinad.

Ka kooliuuendus ei saanud seepärast jalgu alla, et tema peamise toime mehhanismina arvestati vaid õpetajate, kooli ja üldsuse entusiasmi, mida riiklikult vajalikul määral ei toetatud materiaalselt ega kindlustatud organisatsiooniliselt

ja teaduslikult. Paraku on kool pidanud olema oma tööks vajalike tingimuste saamiseks paluja osas, ühiskond on aga enamasti range nõudja rollis.

Analüüsidest hariduse arenguks eraldatavaid ressursse, ilmnes, et me kasutasime vabariigis hariduse andmiseks 1986. a. 6,9% rahvatulust, näiteks Leedus aga oli see 8,2%.

On ilmne, et ressursside kokkuhoid kooliehituse, õppevahendite ja õppekirjanduse, spordirajatiste ning pedagoogilise personali palkade arvel on end kurjasti kätte tasunud. Investeeringuid haridusse peetakse juhtivates kapitalistlikes riikides üheks kõige tulusamaks kapitali paigutamise viisiks. Meie vabariigis on aga needki vähesed ressursid, mida haridusele eraldatakse, eri koolitüüpide vahel jaotatud ebaõiglaselt, mille tulemuseks on eriti üldhariduskooli mahajäämus.

Eesti NSV Ministrite Nõukogul, Plaanikomiteel ja Rahandusministeeriumil tuleb rahvatulu jaotamisel senisest rohkem arvestada hariduse vajadusi, et haridust finantseeritaks valdavalt riiklikult. Haridusasutus peab lõpuks ometi vabanema kellegi armust ülalpeetava staatusest.

Seltsimehed! Isiksuse arengukeskse kasvatusse ja kooli põhiideed leidsid üldise tunnustuse 1987. a. toimunud Eesti NSV õpetajate kongressil ning sellele järgnenud avalikel aruteludel, kus anti objektiivne kriitiline hinnang haridussituatsioonile tervikuna ja otsiti teid hariduse humaniseerimiseks ja erinevate teadmiste loovaks integratsiooniks.

Vabariigi pedagoogikateadlaste ja õpetajate entusiastliku tegevuse tulemusena on kongressist möödunud aja jooksul mõndagi tehtud: koostatud eksperimentaalse õppeplaani ja ainete (sealjuures ka põhimõtteliselt uute distsipliinide) programmide esialgsed variandid, on alustatud õppevahendite valmistamist. Programmide koostamisel peetakse silmas vene õppekeelega koolides Eesti ajaloo ja kultuuri, keele ja kirjanduse sügavamalt tutvustamist. Järgmisest õppeaastast alustatakse katseliselt algklassides mitte aine-, vaid üldõpetust. On tehtud eeltööd hariduse senisest sügavamaks diferentseerimiseks vanemates klassides.

Ometi on seda vähe, võrreldes hariduse uuendamiseks välja pakutud ideede tulvaga ja reaalse vajadusega. See on esile kutsunud mõistetava rahulolematuse kooliuuenduse senise käigu.

Oleme seni kooliuuendust käsitanud kitsalt. Vaatluse all on olnud põhiliselt üldhariduse sisu ja koolistruktuuri küsimused, kutsehariduse probleemid on jäänud tagaplaanile. Vähe on analüüsitud seda, kuidas kool on toiminud kasvatajana, õpilase kogu elutegevuse integreerijana.

Alanud üld-, kutse-, keskerihariduse ja kõrghariduse integratsioon seab pedagoogikateadlaste ja praktikute ette täiendavalt edasilükkamatut ülesandet: kindlustada hariduse ühtsus, diferentseeritus ja pidevus õppeplaanide, programmide ning kogu kasvatussüsteemi seostamise teel. Loodaval Eesti NSV Hariduskomiteel tuleb välja töötada tegevuskava haridusreformi teadus-

likuks, organisatoorseks ja majanduslikuks kindlustamiseks ning esitada see ENSV Ministrite Nõukogule. Selleks on vajalik konstruktiivne koostöö vabariigi kõigi, nii tootmis- kui mitte-tootmissfääri ametkondadega, kes kaadri tellijatena peavad täitma oma kohustusi haridussüsteemi vastu.

Et see koostöö ja need kohustused ei oleks üksnes moraalset laadi, vaid saaksid majandusliku ja juriidilise aluse, on tarvis need riiklikult sätestada.

Nüüd konkreetselt haridussüsteemist. Lähtudes haridusüldsuse ja teadlaste soovitudest, majanduslikest ja pedagoogilis-organisatsioonilistest tingimustest oleks otstarbekas, et meie vabariigis oleks põhikool 9-klassiline ja annaks edasist haridusteed võimaldava üldhariduse, nn. põhihariduse. Sellele järgneks juba diferentseeritud täielikku keskerharidust andev haruharidus üldharidusliku keskkooli, kutsekeskkooli ja keskeriõppeasutuste võrgu kaudu. Põhikoolile toetuksid ka mitmesugused kutsealase väljaõppe vormid, mis ei anna keskerharidust.

Tuleb arvestada ka võimalust, et tulevikus võib põhikool kujuneda 10-klassiliseks. Põhikool oleks struktuurne tervik, millele toetub kogu järgnev haridus, eriti aga valmiduse kujundamine pidevhariduseks, mis on kaasaegse hariduskonseptiooni juhtprintsip.

Uues koolisituatsioonis tuleks ümber mõtestada koolikohustus. Ilmselt on vaja taastada koolikohustusliku vanuse piir (16 aastat) ning mitte nõuda kõigilt ühtmoodi, võimetele ja töökohele vaatamata, teatud arvu klasside lõpetamist.

Veebruaripleenumil rõhutati, et baashariduseks peaks kujunema keskerharidus. Eestis on traditsiooniliselt keskerhariduse andnud 11-klassiline keskkool, mis seoses 6-aastaste koolitulekuga on muutunud 12-klassiliseks, vene õppekeelega kool 10-klassilisest 11-klassiliseks. Rahvusvahelisi suundumusi arvestades ei oleks otstarbekas õppeaega keskkoolis lühendada, sest töötajate suutlikkuse kiiresti muutuvast töömaailmas end täiendada või ümber õppida tagab eeskätt nende soliidne üldhariduslik baas. Peaksime võimalikuks kaaluda ka vabariigi vene õppekeelega koolides üleminekut 12-aastasele õppeajale. See looks kõigile meie vabariigis elavatele noortele hariduse omandamisel võrdsed võimalused ning võimaldaks enam arenada süvaõpet.

Senised kogemused on näidanud, et osa noortest ei omanda keskerharidust, teatud kontingent aga isegi mitte põhikoolis nõutavaid teadmisi väiksemate võimete, õpimotivatsiooni puudumise või mingite elukäigu ja -plaanide erijoonete tõttu. Seetõttu tuleks läbi mõelda, kuidas luua reaalsed võimalused hariduse ja eriala omandamiseks ka sellistele noortele.

Õhkes oluliseks haridussüsteemi organiseerimise printsiibiks peab olema ka sellise koolivõrgu rajamine, kus eriõpetust vajav kontingent (füüsiliste või vaimsete puuetega noored) saaks võimetekohase hariduse, senisest avarama kutseettevalmistuse, eelkõige aga rehabilitatsiooni.

Haridusprobleemide üldrahvaliku arutelu käi-

gus peeti väga oluliseks õppetöö põhjalikku diferentseerimist, mis annaks õpilasele võimaluse valida, mida lähtuvalt oma huvidest ja võimetest süvendatult õppida. Eriharude loomine, nii nagu teisedki kooliuuenduse vajalikud sammud, nõuab tõsist eeltööd, selguse saamist, milliseid harusid ja missugustes koolides me vajame, kuidas saaks õpilaste isiksuse arenguks nii vajalikku valikuvabadust võimaldada ka väikestes maakoolides.

Diferentseerimisprintsipi tuleks arvestada kutse- ja keskerihariduse korraldamisel, samuti kõrgkoolides (õppimine eriplaani alusel, lisaerialad jm.).

Elanikkonna migratsiooni vähendamiseks ja väljaõppe elukohajärgseks muutmiseks oleks loodaval hariduskomiteel ja linnade-rajoonide juhtkondadel ilmselt edaspidi perspektiivne rakendada uusi ühendatud koolitüüpe, nagu:

- üldhariduslik keskkool + kutsekeskkool;
- kutsekeskkool + tehnikum;
- üldhariduskool + kutsekeskkool + tehnikum.

See muudaks kohapealse väljaõppe paindlikumaks, võimaldaks ühes ja samas koolis komplekteerida erinevaid õpperühmi, eeskätt kohalikke piirkonna vajadusi arvestavalt ning tulenevalt õpilaste võimetest.

Kohalikud partei- ja nõukogude organid peaksid elanikkonna, töötajate ja spetsialistide taastootmise tagamises nägema üht oma tähtsamat ülesannet. Ei maksa loota, et keegi kõrgemalt või kaugemalt selle töö nende eest paremini ja läbimõeldumalt ära teeb.

Haridussüsteemi paindliku skeemi väljatöötamine peaks olema hariduskomitee, pedagoogikateadlaste ja koolipraktikute esimeseks ühistööks. Täna ootame selles osas ka pleenumist osavõtjate arvamusi.

Seltsimehed! Kooliuuendus realiseerub suurel määral hariduse sisu kaudu. Hariduse sisu uuendamise juhtideeks peab olema selle humaniseerimine, s.o. kõige õpetatava ja õpitava mõtestamine inimese seisukohalt. Kooliharidus peab andma noortele teadmised ühiskonnast ning inimese kohast ja osast selles, kujundama seejuures arusaamise ka oma rahvuslikust kuuluvusest. Pilt ühiskonnast ei ole terviklik, kui selles ei arvestata elukeskkonda, seepärast on vaja arendada noorte ökoloogilist teadvust.

Üldhariduse sisu oluline küsimus on humanitaar-, polütehnilise, loodusteaduste, matemaatilis-füüsikalise ja teiste tsüklite vahekord, mis on seni ebapiisavalt läbi töötatud ning vähe kajastunud meie kooliuuenduses.

Hariduse sisu humaniseerimine — see on kooliõpetuse vaimsust kujundava osa väärtustamine. Küsimus on õpilaste loominguliste võimete arendamises kõige laiemas diapsoonis, koolis kui kultuurisüsteemi osas, kui isiksuse eetiliste ja esteetiliste tõekspidamiste kujundajas.

Oma mõttestampides oleme harjunud käsitlema kooli kui tootmisele kaadrit ette valmistavat keskust. Vajaka on jäänud selle tõe mõistmisest,

et kool on kogu meie kultuuri taastootev keskus, meie rahvuskultuuri püsivuse ja arengu aluspõhi.

Kokkuvõtvalt koondab hariduse sisu endasse tulevase ühiskonnaliikme olulisemad sotsiaalselt väärtustatud parameetrid — teadmised, oskused, tema sotsiaalse suunduse, mis on aluseks sotsialistlikule elulaadile vastavale elustiilile, teadlikule kutsevalikule, töömaailma lülitumisele, tema loomingulisele ja kõlbelisele haritusele. Senine rangelt ainejaotuslik õppeplaan ilmselt ei võimalda selliseid eesmärke saavutada. Seepärast tuleb kõigiti toetada Eesti NSV haridusjuhtide püüdu luua eluliselt tähtsaid küsimusi käsitlevaid integratiivkursusi. Need võiksid olla ka regionaalselt erinevad.

Hariduse sisu kätkeb endas meie oludes ka kontseptsiooni Eesti NSV ühtluskoolist kui nõukogude variandist. Selle kohaselt peaksid Eesti NSV eesti ja vene õppekeelelega koolid töötama optimaalselt ühtlustatud õppeplaanide ja -programmide alusel, ent see ühtsus ei tohi seejuures mingil määral tähendada nivelleerimist. On ju eesti kool eelkõige eesti ning vene kool vene kultuuri kandjaks. Mõlemad aga omakorda nõukogude kultuuri üldiste joonte eriliseks väljenduseks.

Et kindlustada noortele mitmekülgne ja põhjalik haridus, peaksid uute programmide ja õpikute autoriteks olema üldjuhul vaid kollektiivid, kes koosnevad praktikute, pedagoogikateoretikutest, eri teadusalade ja ainetoodika esindajatest. Tuleb väga tõsiselt arvestada õpetajate arvamusi. Programmid peaksid tulevikus võimaldama õpetamist erineva õppekirjanduse järgi ja koos uue õppekirjandusega tingimusteta kindlustama meie hariduse kaasaja ja tuleviku nõuetele vastava taseme.

Kooliuuendus on nii paljutahuline protsess, et käesoleva pleenumi raamidesse ei mahu paratamatult isegi mitte kõik selle valupunktid. Olgu seepärast siinkohal põgusalt puudutatud ainult mõned, mis on üldsuses enam kõne all.

Pidevharidust silmas pidades algab see sihipäraselt juba koolieelse lasteasutuses. Lastesõim ja lasteaed ei tohiks olla kooli miniatuuris, kus juba algavad päriskeele hädad: «ülerahvastamine», kamandamine, igavavõitu õpetamine, kõigi laste ühe mõõdulati alla painutamine. Nad peaksid olema kodused ja turvalised paigad, kus leitakse üles ja äratatakse tulevased Mozartid, Puškinid ja Keresed.

Kuueaastaste koolitulek on põhjustanud üldsuses väga vastakaid seisukohti. Tõepoolest, kas 6-aastane leiab endale soodsa arengukeskkonna või väsis juba esimeste kooliteel astunud sammudega, see sõltub suuresti tingimustest, õpetajate ettevalmistusest ja hoiakutest, aga ka kogu koolipere kui terviku häälestusest pisemate suhtes. Ilmselt on kohati kiirustatud, tuues kuueaastase ka seal kooli, kus selleks pole olemas tarvilikke tingimusi. Iga uus asi toob kaasa raskusi ja nõuab täiendavaid pingutusi. See, et igal pool pole kõik ootuspäraselt sujunud, ei tähenda veel, et ettevõtmine tervikuna tuleks üle parda heita. Pealegi kui peaaegu kõikides Euroopa riikides alustatakse kooliteed 6, isegi

5-aastaselt. Küll tuleb pidada õigeks, et iga lapse õppeaeg algaks sõltuvalt tema koolikõpsusest ja et laps võiks vajadusel osaleda 2 aastat 6-aastaste rühmas, ilma et seda peetakse traditsiooniliseks «kursuse kordamiseks».

Algklassides kogetud edu või ebaedu määrab suuresti ära kogu hilisema kooli-, sagedasti ka elutee. Seetõttu peaksid algklasside õpetajad esimestena end ümber häälestama humanistlikumaks, paindlikumaks lähenemiseks õpilasele, loobuma «käsipedagoogikast». Algklassides tuleb õpetada lapsi õppima, anda igale lapsele kindlusetunne, et ta saab hakkama. Iga laps peab esimestel kooliaastatel saama kätte ladusa lugemis- ja arvutamisoskuse, et ta jõuaks takistusteta edasi järgmises astmes.

Haritud inimese üheks tunnuseks on keeleoskus. Meie tingimustes tähendab see emakeele kõrval vastavalt kas vene või eesti keele ja vähemasti ühe võõrkeele valdamist niisugusel määral, et seda oskust võiks vajadusel kiiresti edasi arendada. Hoolimata suurest tundide arvust ei ole seni eesti koolide õpilased omandanud piisavalt vene keelt, rääkimata eesti keelest vene koolides. Need hädad on üldiselt teada ja siin on samme edasiminekku astunud. Vähem oleme endale teadvustanud seda, et üldiselt nõrk võõrkeeleoskus hakkab kõige lähemal ajal takistama lülitumist rahvusvahelisse majanduslikku ja kultuurilist. Sellest võib kujuneda tõke teaduse ja tehnika progressile. Keeleõpetuse metoodiline kontseptsioon vajab ilmselt põhjalikku läbi vaatamist, sest üksnes programmi või tundide arvu paisutamine ei ole tulemusi andnud.

Aruteludel tänase kooli vajakajäämistele üle on muret tuntud peamiselt õpilaste nõrkade üldkultuuriliste teadmiste pärast, mõeldes selle all just humanitaarset kultuuri. Hoopis harvemini on kostnud murelikke hääli selle pärast, et ka tehniliste teadmiste ja oskuste osas on üldhariduskooli õppeplaanis lünk ja kui välja arvata mõned polütehnilise õpetuse grupid, antakse tehnilisi teadmisi ja oskusi suisa primitiivsel tasemel.

Ilmselt on senistes katsetes tõhustada töökasvatust lähenetud küsimusele lihtsustatult: on suurendatud tööõpetusele ettenähtud tunde, antud õpilastele tööoskusi ja loodetud, et küllap siis tärkab noortes ka armastus töö vastu. Tegelikuses see nii ei ole, mõnigi kord on senise töökasvatusega kompromiteeritud nii tööd kui kasvatust. Kas on mõtet üldhariduskooli vanemate klasside õpilastele õpetada õppetootmiskombinaatides samu erialasid kui kutsekeskkoolis, või erialasid, millel õpilased väga harva tööle asuvad? Miks peab õpetaja nooremate õpilaste tööerakendamisel pead murdma, kas vajalik töö ikka annab «ühiskasuliku» lahtrisse paigutada ja toob sellega kaasa ettenähtud tunnid või mitte?

Tuleb õppust võtta omaenda aastatepikkusest kogemusest, et formalism töökasvatuses kasvatab siidikäsi, nahahoidjaid ja tulevasi formaliste.

Üldhariduskoolis peab töökasvatustöö ja tööinimese vastu austuse kasvatamise kõrval olema suunatud eelkõige noorte ettevalmistamisele

teadlikuks kutsevalikuks. Õpilastele peab seejuures jääma valikuvõimalus, mistõttu ei ole otsustavalt väga jäigalt ette ära planeerida kogu noortekontingendi jaotust erinevate õppekanalite vahel. Selles küsimuses toimib paratamatult iseregulatsioon. Nii et majandusmehhanismi ning teatud erialade teaduslikku ja tehnilist mahajäämist ei saa korvata põhiliselt kasvatus- ja kutsesuunitlusvahenditega, kuigi ka selle töö efektiivsust on loomulikult vaja tõsta. On viimane aeg välja arendada ühiskonna vajadusi arvestav kutsesuunitlussüsteem.

Paar mõtet kooli kehalisest kasvatuses. Ehkki õppeprogrammide nõuded, milleni õppurite kehalised võimed peaksid küündima, on üha rangemaks muutunud, on kooli lõpetaja kaugel sellest ideaalist, milline peaks olema terve ja tugev inimene. Enamus noori, eriti tütarlapsed, on ülekaalulised, kannatavad liikumisvaeguse all, ei oska ega pea vajalikuks end terved ja vormis hoida. Kooliuuenduses tuleks tõsiselt läbi vaadata kooli kehalise kasvatuses eesmärgid ja sisu ning klassi- ja koolivälise sporditöö süsteem. Võib-olla oleks tarvis üksikute spordialade õpetamise asemel kehalise kasvatuses tundi tagasi tuua niisugused tegevused, mis soodustaksid noorte üldist kehalist arengut, annaksid õppuritele enese keha valitsemise oskuse, õhutasid nende liikumisaktiivsust ja tasakaalustaksid vaimse ülepinge? Samal ajal peame noortes kujundama vajaduse sportlikuks tegevuseks ka väljaspool õppetunde.

Paraku ei ole noorte armeeteenistuseks ettevalmistamisele küllaldaselt kaasa aidanud koolide sõjaline algõpetus. See õppeaine tundub olevat üks konservatiivsemaid, siiaani ei ole selles distsipliini küllaldaselt arvestatud ei pedagoogikat ega psühholoogiat, isegi mitte õpilaste sugu, kõnelemata tema integreerimisest teiste õppeainetega või õpilase arenguga. Tulevasel hariduskomiteel tuleks sõjalise algõpetuse kursuse sisu ja õpetajate valiku probleemid tõstatada vastavate ametkondade ees, et see aine ei jääks elu reaalsest vajadusest maha, teeniks sõjalis-patriootilise kasvatustöö ja riigikaitse huve.

Seltsimehed! Haridussüsteemi kriisist kõneldes oli juba mainitud, et selle üheks oluliseks põhjuseks on tsentralism, reglementeerimine, ülepingutatud ühtlustamine, nivelleerimine ja standardiseerimine ning kõigel sellel rajanev administreeriv ja kramplik juhtimine. Kui tahame tegusat pööret paremusele, tuleb senine stiil asendada tasakaaluga ja arukaga, kus nõudlikkus on ühendatud austuse ja lugupidamisega kooli ja tema juhtide vastu.

Ametkondliku tsentralismi ja omavoli asemele õppeasutuste juhtimises peab astuma vastavate seadusandlike aktidega kindlustatud demokraatlik stiil, mille kohaselt konkreetsed organisatsioonilised põhiküsimused lahendab õppeasutuse pedagoogiline kollektiiv eesotsas oma juhtkonnaga.

Õppekasvatustöö ja finantsmajandusliku tegevuse korraldamisel vajab õppeasutus täna sellist iseseisvust, mis garanteeriks pedagoogi-

lisele kollektiivile tervikuna ja selle igale liikmele tingimused loovtegevuse vabaks arendamiseks ja kindlustaks koolile õiguslikult teiste töökollektiividega võrdväärse staatuse.

Kohalike nõukogude täitevkomiteede tasandil olevate sotsiaal- ja kultuurisfääri arendamise valitsuste, teiste osakondade ja allüksuste töö tuleb ümber korraldada selliselt, et nad ei administreeriks, vaid abistaksid haridusasutusi majanduslikult ja organisatsiooniliselt esmajoones ehituse, remondi ja varustuse küsimustes. Täitevkomitee tasandil tuleks korraldada psühholoogilist ja kutsenõustamisteenistust, meditsiiniabi ja kaubanduslikku teenindamist, s.t. seda, mida haridusasutus iseseisvalt ei ole suuteline tegema.

Palju on räägitud linnade-rajoonide haridusosakondade praegustest ja tulevastest ülesannetest. Poolehoidu on leidnud ettepanek seada sisse haridusnõuniku staatus. Haridusnõunik oleks koolikorralduse ja juhtimistöo peaspetsialistik, koordineeriks temale kinnistatud regiooni haridusasutuste tegevust, esindades oma regiooni huve rajooni tasandil.

Uus hariduskomitee peaks olema ühtse hariduskontseptsiooni kujundaja, hariduse sisu ja süsteemi perspektiivse arengu ning hariduse korraldamiseks vajalike normatiivide väljatöötaja, haridusasutuste kindlustaja teadusliku, metodoloogilise ja juriidilise teenistusega.

Üldsuse demokraatliku, organiseeritud osavõtu tagamiseks haridusküsimuste lahendamiseks ja hariduse kaitseks koordineerimata mõjutuste eest peaksid kujunema valitavad, suveräänsed ühiskondlikud territoriaalsed rahvaharidusnõukogud. Taoline ühiskondlik organ — nõukogu — tuleks luua ka õppeasutuste juurde ning selle koosseisu peaksid kuuluma pedagoogiliste töötajate kõrval õpilaste, lastevanemate, üldsuse ja töökollektiivi esindajad. Mõeldavad on loomulikult ka mitmed teised omaalgatuslikud ühendused, nagu näiteks rahvaharidusselts, mille loomise idee on juba kõlapinda leidnud.

Täiustamist vajab pedagoogikateaduse juhtimine.

Vabariigis on pedagoogikateaduse potentsiaal küllalt kõrge, ent selle efektiivsemat kasutamist on takistanud teadustöö nõrk sisuline koordineeritus ja teaduslike jõudude teatav killustatus TRÜ, TPedI, PTUI ja VÕT-i vahel. Väga erinevates asutustes töötab meil ligi 300 pedagoogikateadlast.

Loodaval hariduskomiteel on vaja organisatsiooniliselt tagada teaduslike jõudude senisest parem ühendamine, tagamaks ühistööd ja luues interdistsiplinaarseid uurimiskollektiive, teisiti ei ole mõeldav haridusreformi teaduslik-organisatoorne kindlustamine.

Kooliuuendus realiseerub lõppkokkuvõttes õpetaja tegevuse, tema ande ja loovuse läbi. Uus kool vajab professionaali, õpetamise ja kasvatamise spetsialisti, inimpsüühika sügavat tundjat, kes suudaks kujundada oma kasvandike andeid ühiskondlikuks väärtuseks. Pedagoogilise kõrgkooli töö edukus on otsesõltuvalt üliõpilaskontingendi eesmärgipärasest valikust,

see määrab suuresti, kes ja kuidas hakkab tulevikus meie lapsi õpetama.

Kahjuks on pedagoogide kõrgkoolieelne kutseorientatsioon meil kulgenud isevoolu teed. Tulevasel hariduskomiteel koos linnade-rajoonide täitevkomiteedega tuleb luua vajalik süsteem õpetajaeeldustega noorte väljaselgitamiseks ja nende ande arendamiseks. Igati tuleks stimuleerida, et õpetajadiplomiga noored tuleksid tagasi oma kodulinna või -rajooni haridust edendamaks.

Uus hariduskomitee peab hakkama õpetajakonna formeerumise dünaamilist protsessi teadlikult juhtima, et vältida edaspidi selliseid sügavaid kriisinähtusi, nagu meie õpetajate haridustaseme langus ühele viimastest kohtadest teiste liiduvabariikide hulgas, õpetajakonna feminiiseerumine, spetsialistide üle- ja alaproduktsioon real erialadel jm.

On vaja laiendada vabariigis kaadri ettevalmistamist vene õppekeelega koolidele. Praegu õpetavad neis koolides 140 erineva pedagoogilise õppeasutuse kasvandikud, kellel mõistetavalt on raske kohaneda vabariigi kultuuri- ja majandussituatsioonis.

Üheks võimalikuks teeks oleks võtta vastu ja õpetada kõrgkoolides eesti õppekeelega õpperühmades ka vene õppekeelega koolide lõpetanuid, kes valdavad vajalikul määral eesti keelt, lubades neil eksameid ja arvestusi sooritada soovi korral vene keeles.

Läbimõtle mata on õpetajate koolitamine liiterialadel väikekoolide jaoks.

On vaja ette näha tehnikumide ja kutsekoolide insenerpedagoogilise kaadri ja tootmisõpetuse meistrite plaanipärane ettevalmistamine. Nähtavasti oleks mõeldav anda insenerpedagoogilist haridust TPI-s ja EPA-s. Võimalik oleks ka alternatiivne variant: anda pedagoogikvalifikatsioon neile TPI ja EPA lõpetanutele, kellel on vastavad eeldused, näiteks TRÜ või TPedI juures teise kõrgharidusena. See eeldaks muidugi insenerpedagoogi töötasu ja ametiprestiiži tugevat tõusu, et andekad noored tahaksid õpetajaks hakata. Ja üldse tuleb hakata õpetaja eest rohkem hoolt kandma.

Mida siis oleks vaja? Esmalt õppeprotsessi tõhusamalt materiaalselt ja meetodiliselt kindlustada. Teiseks on õpetajale, nagu igale inimesele, vaja sotsiaalset õiglust, tema raske töö õiglast tasustamist. Ja mis kõige tähtsam — õpetaja töö, tema püüdluste, teadmiste ja ameti avalikku tunnustamist. Vähem tähtis pole hoolitsus õpetajate tervise ja olme eest. Paraku pole meil nii mõneski taolises küsimuses veel sõnadest tegudeni jõutud.

Võttes arvesse seda, et aastakümnete jooksul on eelisolukorras lahendatud materiaalse tootmise sfääris töötavate inimeste korteriprobleeme, tuleks vabariigi valitsusel ja kohalike nõukogude täitevkomiteedel eraldada tsentraliseeritud korras rohkem kapitaalvahetusi, nii et haridussfääri töötajad saaksid kortereid võrdselt teiste eluvaldkondade esindajatega. Vastavad abinõud tuleks ette näha juba praegu — linnade ja rajoonide elamuprogrammides.

Seltsimehed! Et aasta tagasi alanud kõrghariduse uutmise on oma sisult sügav ja kaugeulatav ning paljud printsipiaalsed küsimused tõstatatud ja lahendamisel, peatuksime alljärgnevalt ainult mõnel kõrgkooliga seonduval küsimusel.

Kuigi kooliuuendus on mõnevõrra suurendanud õppeasutuste iseseisvust, kannatab kõrgkool ometi endiselt liidu tasandil kinnitatud instruksioonide ja väiklaste ettekirjutuste tõttu. Näiteks jääb mõistmatuks, miks tohib kõrgkoolis kehtivaid õppeplaanid korrigeerida üldjuhul 15% ulatuses ja mitte ühtki protsenti rohkem. Miks ülikooli juhtkond ja meditsiiniprofessuur peavad juhinema sellest, et arstiteaduskonda tohib ilma tööstaazita keskkoolilõpetajaid vastu võtta ainult kuni 30%, aga mitte 31%?

Kõrgkoolielu tegelik ümberkorraldamine eeldab väiklase hooldamise lõpetamist ja senisest tunduvalt suuremat otsustamisõigust vabariigis ja kõrgkooli autonoomiat. Eelkõige puudutab see üliõpilaste vastuvõttu, õpetatavate erialade muutmist vastavalt rahvamajanduse vajadustele, õppetöö sisulist ümberkorraldamist, õppemethodilise kirjanduse väljaandmist, finantsküsimuste lahendamist ja paindlikkust veel teisteski «väikestes», kuid eluliselt tähtsates küsimustes. Ainuõige oleks juba ammu otsustada sellised küsimused kohapeal ja loodame, et uus hariduskomitee, kui vaja, ENSV Ministrite Nõukogu toetusel, ka sellised õigused taotleb. Koos Sõjakomissariaadiga tuleks läbi töötada ettepanekud ja lahendada küsimus, et keskharidust andvate õppeasutuste lõpetanud noormehed ei kutsutaks ajateenistusse kevadel kohe peale kooli lõpetamist, vaid võimaldataks soovijatel sooritada kõrgkooli sisseastumiseksamid, või isegi lõpetada kõrgkool, nagu see varem üldine oli.

Kõrgharidusega spetsialistide täienduskoolituse tulevik peaks kuuluma kõrgkoolide, teadusasutuste ning vastava teadusliku potentsiaaliga kvalifikatsiooni tõstmise instituutidele.

Praegu töötab vabariigi kõrgkoolide juures kaheksa kvalifikatsiooni tõstmise ja täiendusõppe teaduskonda, kus aasta jooksul täiendab end üle kolme tuhande spetsialisti. Neist kaks — informaatika ja arvutustehnika teaduskond ning inseneride ümberõppe eriteaduskond (õpiajaga 10 kuud!) TPI juures — on tööd alustanud viimastel aastatel. Nende täiendusteaduskondade auks tuleb öelda, et sinna ei ole vaja inimesi tootmisest administratiivsete vahenditega suunata, sest õppetöö käigus toimub kvalifikatsiooni sisuline tõstmine, mis on palga fõsus üheks eeltingimuseks tootmises.

Täienduskoolituse laiendamiseks kõrgkoolide juures on haridusjuhtidel vaja asjast huvitatud ametkondade ja vabariigi valitsusega välja töötada programm selle materiaal-tehniliseks kindlustamiseks.

Kõrghariduse uutmise põhisuunad võimaldavad tunduvalt paremini realiseerida hariduse, tootmise ja teaduse integratsiooni põhimõtet. Tihe koopereerumine akadeemiliste ja harukondlike instituutidega, ettevõtete ja koondistega peab kõrgkooli teadusuuringutes ja spet-

sialistide ettevalmistamisel saama valdavaks vormiks. Aeg nõuab sellise integratsiooni laia spektrit alates ajutistest teaduslik-tehnilistest kollektiividest ning kõrgkooli õppejõudude stažeerimisest akadeemilistes instituutides ning lõpetades topeltalluvusega teadusliku uurimise instituutide ja laboratooriumidega, kõrgkoolikateedrite filiaalidega Eesti NSV Teaduste Akadeemia süsteemis ning eesrindlikes tootmisettevõtetes.

Seltsimehed!

Hariduse efektiivsus on otseses sõltuvuses õppe-materiaaltehnilisest baasist ja eraldatavate vahendite hulgast ning vahendite kasutamiseks loodud võimalustest. Senine hinnang näitab, et ei üks ega teine meid veel ei rahulda. Kõrgkoolides on olemas ainult 66% normidega ettenähtud pinnast, ja needki normatiivid on tänaseks päevaks lootusetult vananenud. Puudulik on ka tehniliste seadmete ja aparatuuriga varustus.

On vaja oluliselt tõsta kooliväliste lasteasutuste ning uute õppeasutuste ehitamise ja töötavate rekonstrueerimise tempot ja mahtu.

Õppepinna nappus ei võimaldanud linnades üle minna haridusreformiga ettenähtud klassitaituvuse normidele. Käesoleval õppeaastal käib teises vahetuses 28 000 õpilast, s.o. iga kaheksas õpilane.

Halb on lastekodude ja internaatkoolide aineiline baas. XIII viisaastakul tuleb viia see vastavusse kaasaja nõuetega. Projekteerimisel on vaja minna kasarmutüübilt üle peretüüpi lastekodudele.

Linnades tüüpprojektide järgi ehitatavad üldharidus- ja kutsekoolid on liialt suured. Õpilane jääb koolile võõraks, tal ei saagi tekkida oma kooli tunnet. Linnades peaks uus kool olema valdavalt kahe paralleelklassiga keskkool, maal aga määrama kooli suuruse eelkõige kohalik laste kontingent.

Tuleb laiendada normaalmõõtmetega võimalate ja ujulatega, spordi- ja klubiruumidega koolihoonete ehitamist, muutes sellised koolid ka mikrorajooni või alevi noorte ja kogu elanikkonna vaba aja veetmise keskusteks. Maal on otsustarbekas üle minna valdavalt väikeste, kohalike vajadusi arvestavate lasteaedade ja lasteaedalgkoolide ehitamisele.

Kõrvuti uute koolide ehitamisega tuleb pöörata suurt tähelepanu olemasolevate kaasajastamisele. Järgmise viisaastaku jooksul on vaja tagada kõigi keskkoolide ja kutseõppeasutuste juurde arvutiklasside, spordisaalide ja koolisööklate või puhvetite ehitamine. Nähtavasti on aeg mõelda ka kõikidele õpilastele tasuta koolieine andmisele.

ENSV Plaanikomiteel ja ENSV Varustuskomiteel tuleb järsult parandada haridusasutuste varustamist kaasajase tehnikaga, sealhulgas personaalarvutite ja paljundustehnikaga. Väga tõsiselt tuleb mõelda õppevahendite tootmisele oma vabariigis. Peame tõdemä, et meil vabariigis pole olnud seni koolidele anda ka kõige elementaarsemat — häid tahvleid ja korralikku kriiti. Loomulikult vajavad kõik need küsimused eeskätt riiklikku lahendust. Ent seni, kuni kõik

veel rahuldavalt ei laabu, tahaksin loota, et juba sõlmunud sidemed majandite, ettevõtete ja õppeasutuste vahel jäävad ka isemajandamise tingimustes püsima ja et vajadusel ilmutatakse edaspidigi mõistvust ka ilma seadusesätte otsese käsuta. Iga maa ja rahva tulevik sõltub ju tema lastest.

Seltsimehed! Paljus sõltub kõigi eelpooltoodud probleemide lahendamise edukus sellest, kuidas osalevad selles keerulises ja mahukas töös õppeasutuste parteiorganisatsioonid, linnade ja rajoonide parteikomiteed. Aeg nõuab parteiorganisatsioonidelt uutset lähenemist, oma tegevuse intensiivistamist. Sellest, kuidas uueneb kool, paraneb laste õpetamise ja kasvatamise kvaliteet, sõltub suuresti inimeste enesetunne ja meeoleolu, suhtumine partei poliitikasse ja utmisse üldse.

Vabariigi parteiorganisatsiooni roll ja haridusküsimuste lahendamisel omandatud kogemused on viimase kolme aastaga teatud määral kasvanud. EKP Keskkomitee büroo soovitusel moodustati vabariigi valitsuse juurde haridusküsimuste koordineerimiskogu, kust ligi kolme aasta jooksul suunati vabariigi ühtset hariduspoliitikat.

Vaatamata tehtule seisab aga loodaval Eesti NSV Riiklikul Hariduskomiteel ees tõsine töö, vastutus erinevate süsteemide funktsioonide ühitamise ja vabariigi ühtse hariduskontseptsiooni lõpliku väljatöötamise eest.

EKP Keskkomitee büroo ja sekretariaat on koolireformi täitmise käiku analüüsinud ja üldistanud. Tuleb aga enesekriitiliselt tunnistada, et me ei ole suutnud koos asjaosalistega küllaldase tulemuslikkusega suunata vabariigi õpetajate kongressil algatatud kooliuuendusliikumist, mistõttu ka täna on meil veel palju läbitõtamata probleeme. Aga see on vist ka loomulik, sest töö ulatus on tohutu.

Viimasel ajal on EKP Keskkomitee oma seisukoha välja öelnud mitmetes noorte õpetamist ja kasvatamist puudutavates sõlmküsimustes, nagu õppeasutuste parteialgorganisatsioonide osatähtsuse tõstmine koolielu demokratiseerimisel, noorte poliitilise kultuuri ja nende internatsionalistliku teadvuse kujundamisel, vene ja eesti keele õpetamise tõhustamisel, kuueaastaste laste koolitamisse suhtumisel.

Alanud kooliuuenduse käigus on tihenened EKP Keskkomitee kontaktid vabariigi linnade ja rajoonide partei- ja nõukogude organitega ning aktiiviga. Kõik see on muutnud hariduse parteilise juhtimise sisukamaks ja konkreetsemaks. Kuid täna on saavutatust vähe. Et haridusreform ei ole paraku käivitunud oodatud ja vajalik tempoes, siis tuleb kriitiliselt tunnistada ka EKP Keskkomitee poolse juhtimise ühekülgsus, vähest abi linnade-rajoonide parteikomiteedele ja parteiorganisatsioonidele sellealase töö korraldamisel ning reformi materiaalse baasi kindlustamisel. Meie vähese abi ja nõudlikkuse tõttu ei ole õppeasutuste ja üldse ideoloogiaasutuste elu suunamine olnud partei linna- ja rajoonikomiteede igapäevatöös kesksel kohal.

Haridusreformi parteipoliitilisel kindlustamisel

näeb EKP Keskkomitee oma osa eelkõige arusaama kujundamises, et haridussüsteem on vabariigi sotsiaal-majandusliku ning kultuurilise arengu alus. Paraku tõelist ühisrinnet kasvatuse ja hariduse küsimuste lahendamisel meil veel ei ole.

Haridussüsteemi parteiorganisatsioonide tänaseks kõige tõsisemaks probleemiks on kommunistide mõju vähenemine reas õppeasutustes, mille üheks põhjuseks on parteialgorganisatsioonide liikmete arvu kahanemine ja liikmeskonna vananemine. Muret teeb ka osa parteialgorganisatsioonide väike algatusvõime ja kõrvaltvaatajaposition. Uutmisprotsessile antakse hinnang konkreetsete tulemuste järgi. Seepärast ei tohiks parteiorganisatsioonidel olla sugugi ükskõik, millises suunas arenevad kollektiiv ja tema poliitiline pale. Täna on rohkem kui varem vaja anda igale kommunistile tema tööst lähtuv printsipiaalne hinnang. Partei linna- ja rajoonikomiteedel tuleks aga parteialgorganisatsioonide töös hoopis rohkem abistada uute vormide ja meetodite otsimisel.

Kollektiivi tegevuse edukuse üheks tingimuseks on õige juht. Oleme alustanud õppeasutustes direktorite ja rektorite valimist. Ent alati tuleb meeles pidada, et valimisprotseduur iseendast ei tähenda veel demokraatiat ega kindlusta valitud juhi autoriteeti. Seetõttu tuleb partei linna- ja rajoonikomiteedel senisest hoopis nõudlikumalt hinnata oma tööd juhtiva kaadri ja selle reserviga.

Partei tegevus kogu meie ühiskonnaelu demokratiseerimisel tuleb sisuliselt avada ja lahti mõtestada esmajoones õppeasutustes. Just siin peab noortele looma võimalused elada ja õppida demokraatlikus ja avalikustamise õhkkonnas, tunnetada seda, et inimese õiguste laiendamine toob kaasa ka suurema vastutuse. Paljudes koolides on juurdunud autoritaarne juhtimine. Juba ainuüksi sellisest tööstiliist lahtiütlemine muudaks kooli õpetaja- ja lapsesõbralikumaks.

Parteialgorganisatsioon on koolielu poliitiline juht ja seetõttu peab tema töö eesmärgiks olema eelkõige pedagoogilise kaadri poliitiline kultuur ja informeeritus. Seda eriti nüüd, kus pole sugugi lihtne orienteeruda ei mineviku ega kaasaja mitmetes sündmustes, mida alles avalikustamine on välja toonud ja toob edaspidigi, kus loomulikult esineb hinnangute ja seisukohtade erimeelsusi.

Ajalooõpetajate ja ühiskonnateadlaste ülesanne on näidata meie arengut dialektiliselt, vastuolulisuses, näidata kõiki kaotusi ja võite, seda, millise hinnaga me oleme jõudnud kaasaega. Ainult nii omandab noor põlvkond tänapäevaselt dialektilise mõtlemise, oskuse näha elu mitmetahuliselt, hinnata nähtusi objektiivselt, kodanikupositsioonilt. Oleme püüdnud mõnevõrra parandada ajaloo ja ühiskonnateaduste õpetajate ja kõrgkooli õppejõudude informeeritust, korraldades tsonaalseid seminare, diskussioone, koostumisi juhtivate teadlastega ja ühiskonnategelastega. Seda töösuunda süvendame ka edaspidi.

Küsimus on seda enam aktuaalne, et arutlused

ühiskonna arengu küsimuste üle jätkuvad ja süvenevad. On selge, et lähematel aegadel ei saa olema kõiki rahuldavat ühiskonnateaduste alast õppekirjandust, mistõttu on eriti oluline, et õpetaja või lektor oskaks kriitiliselt valida olemasolevast ja üha kasvavast informatsioonitulist õppetöökõks vajaliku materjali.

Õpefaja poliitiline kultuur on tema õpilaste poliitilise kultuuri kujundamise aluseks. Poliitilise kultuuri üheks peamiseks tunnuseks on arenenud internatsionalistlik teadvus. Täna sel päeval, kui ühiskond elab läbi revolutsioonilisi muutusi, on eriti tähtis, et noor inimene suudaks end identifitseerida nii oma rahvusega kui ka kogu nõukogude rahvaga.

Meie arusaamad internatsionalistlikust kasvatusloost on viimastel aastatel avardunud, oleme lahti saamas seda iseloomustanud lihtsustatud stampidest. Veendume üha enam, kui keerukad on rahvustevahelised suhted tegelikkuses. Koolist, ka kõrgkoolist saadavad teadmised rahvustevahelise suhtlemise kultuurist on üsnagi tagasihoidlikud. See tuleneb praegustest programmidest ja õppekirjandusest, mis jäävad lootusetult maha rahvusprotsesside tegelikust arengust meie maal ega ava nende sisu.

Internatsionalistlike veendumuste väljakujunemisel on teadmistel oluline, ent mitte ainumäärav osa. Veelgi tähtsam on anda võimalus ea- ja huvikohases tegevuses suhelda erinevast rahvusest noortega isiksuslikul tasandil, korreerimaks nii oma rahvuslikke kui ka internatsionalistlikke hoiakuid. Seda ei anna senine praktika «kasvatada» noori internatsionaliste plaanide koostamise ja paraadlike massiivsete võtmiste kaudu. Oma konkreetsetes tingimustes tuleb igal õppeasutusel, tema parteiorganisatsioonil leida sellele töö kõige sobivamad meetodid ja vormid. Tuleb mõista, et internatsionalistlikult kujundab inimest paljuski elu ise.

Tõsiseks probleemiks on õpilasoavalitsuse arendamine.

Kõlavate loosungite rohkus ja ürituste kõitvad nimetused on loonud aja jooksul illusiooni, et nii pioneerid kui kommunistlikud noored muud ei teegi, kui tegelevad üllaste eesmärkide nimel ühiskonnale vajaliku ja neid ennast arendava tööga. Tegelikuses on süvenenud vastuolu õpilasoavalitsatsioonide isetegevusliku ja omaalgatusliku iseloomu ja nende ülalt alla juhtimisstiili vahel nii üleliiduliselt kui ka meie vabariigis, mis on noorsoo- ja õpilasoavalitsatsioonide autoriteeti tõsiselt kahjustanud.

Õpilasoavalitsus- ja üliõpilaskomsomol on hakanud tunnetama oma arenguraskusi. Omaalgatuslike noorterühmituste liidrid on mitmes küsimuses astunud valusalt komsomolijuhtide kandadele. Nii see peabki olema. Noorte tegeliku aktiivsuse kasvu me olemegi taotlenud. Õpilaste ja üliõpilaste poliitilise juhi rolli peab komsomol uuesti kätte võitma demokraatlike töövormide kaudu ja noortele tähtsate probleemide lahendamisega.

Ootame, et õppeasutuste parteiorganisatsioonid jagavad meie muret ja tunnetavad oma

vastutust ning on noorteorganisatsioonidele tarkadeks nõuandjateks.

Lugupeetavad pleenumist osavõtjad! Ma arvan, et meis kõigis elab edasi meie kauge kooliaeg, elavad need õpetajad, kes meie mõistust ja südant harides aitasid meil inimesteks saada. Usun, et suur osa meist on ka praegu oma laste või lastelaste kaudu kooliga seotud ja mõistavad, et mure tänase ja homse kooli pärast ei ole vähem tõsine kui hoolitsus terve elukeskkonna, rahva ja tema kultuuri tuleviku pärast. Järeltuleva põlvkonna head ja vead ei kujune mingite tundmatute tegurite mõjul pärast meid, vaid just praegu, nüüdses kodus, lasteasutuses, tegelikes koolisuhetes. Just seal omandatakse häälestatus ühiseluks, saadakse kaasa kasvatus kui suhtumine iseendasse, teistesse inimestesse, meie ühiskonda.

Haridus pole mitte üksnes lahutamatu osa kultuurist, tänapäeval on haridus vundament, millel rajaneb igasugune, nii materiaalne kui ka vaimne kultuur. Seega — kui tahame saavutada töusu elu kvaliteedis, tuleb alustada haridusest kõige laiemas mõttes. Tuleb toetada ja kasvatada noort perekonda, tõsta au sisse emadus ja luua reaalsed tingimused selleks, et kõik lapsed saaksid oma esimesed eluaastad kasvada kodus, «emakoolis». Meil Eesti NSV-s on tarvis uutele alustele rajatud koduseid lasteasutusi, humanseid ja omanäolisi kooli, üliõpilase omaaktiivsusel baseeruvat kõrgkooli. Me jääme mitte üksnes paigale, vaid lootusetult maha, kui ka edaspidi hoiame kokku koolispetsialistide ettevalmistamise ja kõrgkooliteaduse edendamise arvelt. Ainult meist oleneb, kas suudame oma hariduselu otsustavalt ümber kujundada.

Loodame, et käesoleval pleenumil väljaõeldud mõtted annavad tõsist materjali kaalumiseks sellele suurele üldrahvalikule pedagoogilisele nõukogule, kuhu kuulume me kõik, alates akadeemikutest, hariduse tippjuhtidest, partei- ja nõukogude töötajatest, koolimeistritest ja lõpetades vanaisade-vanaemadega.

Me oleme pikka aega otsinud ajutisi, lihtsaid ja odavamaid lahendusi tootmises, eriti aga kõiges selles, mis inimest puudutab. See on meile lõppkokkuvõttes kalliks maksma läinud. Täna peame tunnetama oma vastutuse määra väärtuste hindamisel, milledest kõrgeim on elu; eesmärkide seadmisel, milledest tähtsaim on inimene.

Stsenaarium «Haridussüsteemi evolutsioon aastani 2000»*

LÄHTEKOHT

Stsenaariumi koostamisel lähtusid autorid formaalharidussüsteemi makrokäsitlusest, s.o seoseid hariduse ja ühiskonna ning selle majandus- ja vaimuelu vahel vaadeldi nii **süsteemkäsitluse** (haridus kui ühiskonna alamsüsteem) kui **süsteemoloogia** (haridus kui terviküsteem) põhimõtete alusel. Töö ülesehituse kontseptsiooniks oli põhimõte, et ühiskonna igale arengustaadiumile peab adekvaatselt vastama haridussüsteem oma institutsionaalse ja juhtimisstruktuuri, õpetamise sisulise suuniluse ning eesmärgiga.

Haridussüsteemis radikaalsete uuenduste esilekutsumine eeldab ühiskonna üldisemate probleemide lahendamist, omab poliitilist iseloomu. Seetõttu ei saa ümberkorraldusi haridussüsteemis taandada ainult hariduse enda täiustamisele. Nende seisukohtade baasil tuletati formaalharidussüsteemi arengu kolm stsenaariumivarianti.

SÜSTEEMI NÕUDISSEISUND

Hariduskorralduse süvaanalüüs võimaldas hinnata arengu nõudis seisundit ühiskonnas ja tema vastuolusid. Jõuti seisukohale, et süsteemi tänast seisundit ühiskonnas tuleb hinnata kui **teravdunud hariduskriisi**. See ei ole tingitud üksnes mõne ametkonna (ministeerium, haridusosakond, kool jne) ebaõigest tegutsemisest, vaid palju üldisematest seostest ja mõjuritest ühiskonnas.

Kriisilmingud avalduvad süsteemi arengu vastuolulisuses, puudustes, möödalaskmistes, pidurdusmõjurit kompleksis, mis takistavad süsteemi **loomupärast innovaatilist arengut**, adekvaatset reageerimist ühiskonna süvamuutustele. Kriisi olulisemad tunnused on:

- 1) teadmiste madal tase, nende mittevastavus teaduse ja tehnika progressi ning rahvamajanduse arengu nõuetele (tasakaalustamatus, disproporsioonid, rahuldamata nõudlus);
- 2) puudub hariduse arengu teaduslikult põhjendatud ja sügavalt läbi mõeldud kontseptsioon, haridusel on ebastabiilne seisund ühiskonnas; tänapäevase teooriaga ei ole teed nüüdispraktika juurde;
- 3) tööstusliku töökooperatsiooni vormide ja meetodite eklektiline rakendamine õppetöö korraldamisel ja juhtimisel, õppeprotsessi liialt kitsas spetsialiseerimine, paikkondlik ja institutsionaalne kontsentreerimine;

4) õpetamise sisuliste probleemide ebaproportsionaalne allutamine kvantiteedi taotlusele, eemaldumine tegelikkuse sõlmprobleemidest, hariduse devalveerumine;

5) liigtsentraliseeritud juhtimine ning selle realiseerimine valdavalt arvuliste sisend-väljund (vastuvõtt — lõpetanute arv) parameetrite abil (see tõi kaasa tegevuse bürokrateerumise, formalismi teadmiste hindamisel ning süsteemi endogeense regulatsiooni võime vähenemise); 6) eksistentsiaalne (ontoloogiline) hariduskontseptsioon ja selle ellurakendamine valdavalt normatiivse õpetamise meetoditega (õppur kui objekt) on ohtlikult nõrgendanud ja ebasoovitas suunas teisendanud noorte õpimotivatsiooni: tööalaseks tegevuseks vajalikelt isikukesksetele (eksistentsiaalsetele), mille tulemuseks on laialdaselt levinud merkantiilne (tarbijalik) eluhoiak, partikulaarne eneseteadvus (millele on omane sõltuvus, võimetus iseloomustada end lahus teistest, võimetus iseseisvaks mõtlemiseks), tsentripetaalne (keskpunkti poole pürgiv) kontaktus.

Olulisemad vastuolud avalduvad terviku osade omavahelise ebasobiva, ebamõõduka või arengut mittesoodustava suurusuhtena, mis takistavad haridussüsteemi loomupärast innovaatilist arengut:

- 1) ebaühtlus teadmiste omandamise ja nende praktilise kasutamise ajalise jaotamise vahel. Seni on juhitud järjestusest: kool — töö — pension. Hariduse andmine tuleb järjestada vastavalt tööalasesse tegevusse lülitumisele, mis tähendab hariduse andmist osade kaupa; 2) vastuolu hariduse sotsiaalse ja institutsionaalse seisundi, hariduse väärtuse ja tarbimisväärtuse vahel ühiskonnas; 3) vastuolu inimvõimete diversifikatsiooni (mitmekesisuse) ning haridussüsteemis kehtiva ühtluskooli ning ülimalt ühtlustatud morfoloogilise ülesehituse ja õppekavade vahel; 4) vastuolu orgaaniliselt ühtse haridussüsteemi ja selle ametkondlik-harukondliku juhtimise vahel. Edule võib loota siis, kui hariduse erinevad osad on tihedalt omavahel integreeritud, nii et üks ei parandaks teise vigu ja puudujääke, vaid jätkaks omandatu edasiarendamist; 5) ilmne ebakõla ja ebastabiilsus õpetamise tunnetuslike (kognitiivsete), väärtusorientatsiooniliste (afektiivsete) ja psühho-motoorsete elementide vahekorras. Tunnetus-elementide kontrastne prevaleerimine inimeste tunnetuslike omaduste üle ei võimalda inimestel täita ülesandeid, mida ühiskond neilt nõuab.

SÜSTEEMI ARENGUT MÕJUTAVAD TEGURID
Majanduslikud välisegurid (ressursside eraldamise praktika) on soodustanud haridussüsteemi **passiivse** käitumise kujunemist ühiskonna suhtes. Haridussüsteemi **sisemine passiivsus** väljendub ressurside nappusest tingitud teaduse ja tehnika progressi nõuetele mittevastava ettevalmistusega kaadri koolitamises. **Väline passiivsus** seisneb ühelt poolt suutmatusest mõjutada teaduse ja tehnika revolutsiooni arengut ning teiselt poolt haridussüsteemi allumises tarbijate momendivajadustele, mis on tihtipeale põhjendamatud,

ebatäpsed, moonutatud. Seetõttu on haridussüsteemi areng eklektilistest eesmärkidest kildustatud. Süsteemi areng on suunatud olevikku, ühiskonda aktiivselt kujundav mõju on tühiselt väike.

Politiilised välistegurid kujundavad ühiskonnas väärtushinnangud. Haridussüsteemis kehtivad põhimõtted (unifitseeritus, homogeensus) on viinud õppija muutumisele isikupäratuks «absoluutseks kodanikuks», kelle tegevus kulgeb kindlates raamides. See on toonud kaasa isiksuse kõlbelis-moraalsete väärtuste inflatsiooni, isiksuse taandamise statistiliseks ühikuks.

Oldkultuurilised välistegurid. Vaimse kultuuri mõju alahindamine materiaalse kultuuriga võrreldes, materiaalse kultuuri iseseisva, sõltumatu arenemise võimaluste ülehindamine on viinud kultuuri kriisi olukorda ja vähesele seostatusele haridussüsteemiga.

Haridussüsteemi arengu sisetegurite puhul võib rääkida materiaalsete väärtuste domineerimisest inimlike väärtuste hierarhias, mis madaldab hariduse kui institutsiooni (õpikasvatuskeskkonna) sotsiaalset ja materiaalselt väärtustamist. Seetõttu on õppijate võimete väljaarendamine pärsitud, nõrgeneb sotsiaalne kontroll noorte arengu üle ning õpikasvatuskeskkond kui spetsiifiline arengukeskkond kaotab esteetiliste väärtuste edasikandja rolli ühiskonnas. Haridussüsteemi juhtimise ametkondlikkus ja ressursside jaotusmehhanismi **[iseregulatsiooni]** kohmakus on aidanud kaasa haridussüsteemi kaugenemisele rahvamajanduse üldistest eesmärkidest. Väljakujunenud homogeenne, territoriaalselt tasakaalustamata koolisüsteem pidurdab ühiskonna vaimse potentsiaali väljaarendamist, on vastuolus Eesti ajalooliselt kujunenud kõrge pedagoogilise kultuuri ja suhteliselt laiahaardelise vaimse potentsiaaliga.

ARENGURADADE KIRJELDUSED

«Must stsenaarium» ehk jätkustsenaarium

Teostumise tingimused: Ühiskonna ja haridussüsteemi vahekord (eraldatavad vahendid, suhtumine haridusse) ei muutu. Süsteem säilitab olemasoleva strateegilise tegevusjoone. Hariduse kontseptsioon, eesmärk, sisu ja selle edastamise viis ei reageeri muutustele ühiskonnas.

Arengu põhijooned: Riikliku haridussüsteemi ülesehitus ei ole muutunud. Süsteemi igal tasandil säilib ülimalt ühtlustatud ja tsentraliseeritud juhtimine. Selle süsteemi välistest hariduskolletest (kursused, huvialaringid jms) on aga kujunemas terviklik struktuur. Ettevõtted rahuldavad oma kaadrivajadust sisuliselt ametkondlike haridusasutuste kaudu.

Kooliõpetuse sisu ja struktuur on valdavalt endised. Õpi- ja kasvatuskeskkond vaesub üha enam. Koolides levivad moraalselt vananenud arvutid ja õppevahendid. Kokkuhoiupoliitika süveneb, halveneb õpikute kvaliteet.

Ohkkond paljudes koolides on väljunud kontrolli alt, mis viib üha sagedamini konfliktideni. Sotsiaalne kontroll saab teravaks probleemiks kõrgkoolideski. Nii õpilased kui kogu ühiskond tunnetavad koolihariduse formaalsust. Suur osa

kooliealisi ei huvitu millestki tõsiselt, levivad autistlikud noortegrupid. Tunnetushuvilised noored leiavad tegevust väljaspool formaalharidussüsteemi.

Riiklik hariduspoliitika arvestab üksnes majandussfääri nõudmisi kaadriks, mitte aga sotsiaalseid ega kultuurilisi tegureid. Samal ajal süveneb osal õppijaist tarbijalik eluhoiak, osa rahuldab oma tunnetusvajaduse väljaspool formaalharidussüsteemi ning kuna ettevõtted rahuldavad oma kaadrivajaduse põhiliselt ametkondlike asutuste kaudu, siis tõsist muret formaalharidussüsteemi kriisi üle ei tunda.

«Roosa stsenaarium» ehk hariduse täiustamine haridussüsteemist endast lähtudes

Teostumise tingimused: Praegu Eesti hariduselus kavandatavad ümberkorraldused (keskhariduse diferentseerimine, alternatiivsed õppekavad, juhtimisreform jm) viiakse ellu. Töötatakse välja hariduse uus eesmärk ja arengukontseptsioon. Haridusele eraldatavate vahendite osakaal riigieelarves ei suurene oluliselt, küll aga hüvitatakse osa hariduskuludest tööjõu tarbijate poolt.

Arengu põhijooned: Ühtse haridussüsteemi loomise esimese sammuna on kujundatud ühtset tüüpi õppeasutused kutsekoolide ja tehnikumide baasil. Igat liiki õppeasutustes ja kõikidel etappidel on muutunud õppekavad, rohkem õppeaega on eraldatud loovuse arendamiseks; sisse on viidud inimeseõpetus, mis aitab õppijatel teadvustada oma võimeid ja jõuda teadliku kutsevalikuni.

Õppetöö eriharidussüsteemis sõltub konkreetse eriala seostest tööjõu tarbijatega: kus seos ettevõttega on tihedam, seal on õppetöö praktilisem ja elulähedasem, riistvaraga varustatus parem. Eeskätt kehtib see reaerialade ja reaalinete süvaõppega koolide kohta. Süveneb vastuolu eliit- ja reakoolide vahel.

Õppija huvi õpingute vastu on kasvanud ja püsib elavana edasigi, osalt juba seetõttu, et koolielus pidevalt midagi muutub. Üha rohkem noori seab endale selge sihi, millele tulevikus oma aktiivsus rakendada. Seoses majanduselu elavnemisega kasvab huvi praktiliste oskuste omandamise vastu.

Ühiskond on veendunud, et haridussüsteemi täiustamine toob kasu nii majandusele, kultuurile, sotsiaalsetele suhetele, kuid suurendamata riiklike kulutusi haridussüsteemile pole võimalik ühiskonna vajadustele piisavalt paindlikult reageerida.

«Roheline stsenaarium» ehk hariduse täiustamine ühiskonna igakülgsele kaasabil

Teostumise tingimused: Eelmises variandis märgitud ümberkorraldused hariduselus teostuvad siingi. Lisaks suurenevad oluliselt riiklikud vahendid haridussüsteemi ülalpidamiseks, millega on tagatud süsteemi arengukontseptsiooni elluviimine.

Arengu põhijooned: Muudatused haridussüsteemi juhtimises, struktuuris ja õppekavades on analoogilised eelmise variandiga. Tõusnud on õpikute tase, kõigil õppeasutustel on piisavalt paljundusvõimalusi. Uue rahvamajan-

duses rakendatava tehnikaga saavad õppijad tutvuda tootmises kohapeal, mis on saanud tootmisõpetuse üheks olulisemaks koostisosaks. Ühitatud on tootmis- ja arvutiõpetus, palju on koole ja klasse, kus senise tootmisõpetuse asemel õpitakse tundma arvutite tööd ja kasutamist. Kõik koolid on leidnud midagi ainuomast, millega õppijaid köita.

Peale eelmises variandis märgitud tegurite on õppijate huvi kasvu mõjutanud veel koolikeskkonna muutumine ja võimalus kooli kaudu uusimaid teaduse ja tehnika saavutusi tundma õppida.

Riigi poolt tehtud kulutused haridusele on end õigustanud, noored on enamikus valmis aktiivselt ühiskonna ellu lülituma.

STRATEEGILISED JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Järeldused:

1. Hariduse arengu eesmärk ei peaks taotlema mõõduvat, vaid olemuslikku — mitte inimese mingit ajutist seisundit, vaid seda, mis toimub tema loomusega.

2. Arengustrateegia kavandamisel tuleb dialektiliselt arvestada hariduse mõju. Oma olemuselt ei ole haridus ainult positiivse toimega, mistõttu on positiivse võimendumise kõrval sama tähtis leida need valdkonnad, kus vallanduvad ebasoovitavad tagajärjed.

3. Materiaalväärtuste domineerimine inimlike väärtuste hierarhias madaldab hariduse sotsiaalsete väärtuste edasikandja rolli ühiskonnas.

4. Haridussüsteemi juhtimise ametkondlikkus ja ressursside jaotusmehhanismi kohmakus on aidanud kaasa haridussüsteemi kaugenemisele rahvamajanduse üldistest eesmärkidest.

5. Koolivõrgu institutsionaalne ja paikkondlik kontsentreeritus, ülimalt ühtlustunud koolisüsteemi väljakujundamine ja rahvusliku eripära eiramine on toonud kaasa õppetöö voolootmiseks muutumise ning pedagoogilise töö prestiiži ja õpetamiskultuuri languse.

6. Kui riiklik haridussüsteem säilitab praeguse tegevusjoone, reageerimata muutustele ühiskonnas, on oodata kriisi edasist süvenemist ja süsteemi funktsioonide osalist ülekandumist väljaspool formaalharidussüsteemi asuvatele haridusasutustele.

7. Kui riiklik haridussüsteem asub uuenemise teele, ootamata ühiskonna abi nõutavate muudatuste materiaalseks kindlustamiseks, jõutakse paratamatult uue hariduskriisini. Ühiskond veendub, et selle vältimiseks on ainus tee tõsta riiklikke kulutusi haridussüsteemi arendamiseks. Muidu pole võimalik ühiskonna vajadustele piisavalt paindlikult reageerida.

Ettepanekud:

1. Kujundada välja terviklik pidevõppe süsteem, mis ühelt poolt tagaks kasvatamise, õppimise, teadmiste ajakohastamise ja inimese arengu objektiivsed tingimused kogu elu jooksul ja teiselt poolt kujundaks ühiskonna liikmetel tunnetatud vajaduse uute teadmiste, oskuste ja kogemuste järele.

2. Koostada haridussüsteemi organisatsiooniline struktuur, allutada haridussüsteemi lülid ühele vabariiklikule juhtorganile, et vältida ametkondlike erihuvide mõju ja tagada kohaliku kultuurilise, etnilise ja majandusliku eripära arvestamine.

3. Haridussüsteemi lülide funktsioonide täpsustamise abil saavutada olukord, kus järgmine ei parandaks eelmise vigu, vaid oleks tagatud õppijate järjepidev areng.

4. Kõrvuti rahvusliku eripäraga tuleb hariduse andmisel arvestada vajadust toetuda kogu maailma saavutustele teaduse, tehnika, kultuuri jm valdkondades.

5. Vajadus hariduse andmisel arvestada noorte võimete ja huvide erinevusi nõuab senise unifikseeritud haridussüsteemi muutumist mitmekesisemaks. Diferentseeritud õppimisvõimalused tuleks luua nii kõigi haridussüsteemi lülide ulatuses kui iga õppeasutuse piires.

6. Õpi- ja kasvatuskeskcond peaks muutuma innovaatiliseks, et õppija oleks loov, mõtlemisvõimeline ning pidevalt valmis oma teadmisi täiendama, olema vastuvõtlik muutustele ühiskonna arengus.

7. Likvideerida tuleb haridussüsteemi materiaalne mahajäämus, milleks on vaja järsult tõsta haridusele eraldatavaid ressursse ning tagada nende eeliskasv võrreldes rahvatulu kasvuga.

Stsenariumi koostasid:

VÄINO RAJANGU, kõrgkoolide ökonomikalabori teaduslik juhendaja, professor
ÜLO TARTU, TPI tööstusökonomika kateedri dotsent

AARE OLANDER, kõrgkoolide ökonomikalabori juhataja

JUHAN TEDER, kõrgkoolide ökonomikalabori teadur

RAUL MALMSTEIN, kõrgkoolide ökonomikalabori nooremteadur

Mööda keskkonna- teadlikkuse koolitreppe*

MALLE RUTE,
NSVL PA Kutsepedagoogika TUI
vanemteadur
AINO VALGMA,
ENSV Noorte Turistide Maja metoodik

Ajakirja eelmises numbris rõhutasime, et keskkonnateadlikkus tugineb olulisel määral loodusteaduslikule maailmapildile. Kuna õpilaste keskkonnateadlikkus, seega ka ökoloogiline informeeritus eeldab integreeritud teadmisi, mille aluseks on ökoloogia mõisted, pakume eelmise tabeli loodusteaduslikus ainetüklis esitatud ökoloogiaprobleemide I ja II tasandi lahtimõtestamiseks valiku ökoloogilisi mõisteid. Need seonduvad teemaga «Elukeskkond kui arenev tasakaalustuv tervik». Viimaste lahtimõtestamine ning sisuline omaksvõtmine õpilaste poolt eeldab aineõpetuse (kaasa arvatud fakultatiiv- ja süvaõpe), kooli- ja klassivälise töö samasuunalist ühitamist. Kõige esmalt eeldab see loodusteaduslike õppeainete õpetamise ja kasvatamise keskkonnaõpetuslike taotluste ühitamist kõlbelise ja esteetilise kasvatuse vastavate taotlustega. Üksnes kindlasuunaline kasvatus taotluste ühitamine võimaldab välja jõuda aktiivse loodusohdliku elukäsituse kujunemisele noortes.

Tabelis esitatud mõisteid ei saa vaadelda üksnes kitsalt erialastena. Käsitledes neid ökoloogiaprobleemide selgitamisel väga mitmekesistes elulistest seostes, rikastatakse neid sisuliselt teiste loodusteaduslike ja humanitaarainete looduskäsitluse aspektidega.

Mis puutub näiteks biosfääri mõistesse, siis õpitakse loodusteaduslikes ainetes seda tundma kui keerukat tasakaalustatud süsteemi, kus igale organismi elutegevuses eritatavale ainevahetuse jäägile, mürgile, on oma vastutoime, vastumürk. Elusolendid on biosfääris haaratud aineringsesse, kus nende poolt eritatavad jääkained neutraliseeritakse või utiliseeritakse. Näiteks toimub hingamisel eralduva süsihappegaasi ümbertõõlemine taimede poolt, kusjuures moodustuvad hulkraksete loomade ja inimese hingamiseks vajalik hapnik ning ühendid kõigi Maal elavate olendite toiduks. Mesilased on kohane

näide elusolenditest, kes hoolikalt jälgivad oma taru sanitaarseid tingimusi, pärandavad põlvest põlve geneetiliselt edasi käitumise komplekse, mis on suunatud nende elamise, toitumise ja sigimise paikade puhtana hoidmisele, so nende järjekstvuse tagamisele. Seda arvestavalt võime paremini mõista ka inimese vahekorda loodusega.

Inimese — looduse — ühiskonna suhteid (tabel 1, III tasand) vaadeldakse eelnevale toetuvalt looduskasutuse ja keskkonnakaitse aspektist tänapäeva globaalprobleemide ja inimese vastuolulise ühtsuse seisukohalt. Neid teadmisi esitatakse järgmise kava kohaselt: 1) looduskeskkond kui väärtus, 2) eesmärgid, idaaalid, 3) probleemid, 4) tegevusprogramm, 5) elluviimine, 6) uued probleemid.

Põhiseisukohad nimetatud tasandi mõistete väljatoomisel on järgmised:

□ Looduse kasutamine on inimese ja ühiskondliku elu arengus looduslik-ajaloolise iseloomuga.

□ Looduse muutmine tööprotsessis on vältimatu, kuid see ei või väljuda loodusliku tasakaalu seaduse piiridest.

□ Inimese tervis sõltub paljus looduslikust ja sotsiaalsest keskkonnast (st elukeskkonnast).

ELUKESKKOND, LOODUSKASUTUS JA KESKKONNAKAITSE

K A V A

1. Looduskeskkond kui väärtus

□ Elukeskkond (looduslik: õhk, vesi, pinnas, looduslikud kooslused; sotsiaalne: kultuur, perekond, elulaad, etnos, riik) kui tingimus inimese eluks.

□ Loodusressursid kui inimese ja ühiskonna materiaalse ja vaimse tegevuse alus; ühiskonna vajadused loodusressursside järele.

2. Eesmärgid

□ Inimeste kõrge ökoloogiline teadlikkus nii teoorias kui igapäevapraktikas.

□ Inimeste igakülgne informeeritus ökoloogilisest situatsioonist mistahes tasandil (kodurajoon, riik, regioon, maailm) ja selle teabe kasutamine ökoloogiliste muutuste ettenägemiseks, majanduslike, sotsiaalsete ja poliitiliste otsuste tegemisel ühiskonnas.

□ Inimtegevuse (mõtlemise, käitumise, majandusliku tegevuse) kõrge ökologiseeritus, ühiskonna keskkonnateadlikkus.

□ Ümberorienteerumine taastuvatele ja taastatavatele loodusvaradele — ökoloogilisele tootmisele, ökoloogia ja ühiskonna suhete parandamisele.

□ Loodusvarade säästev kasutamine ja uuendamine, otstarbekohane energiakasutus, alternatiivsed energia- ja tooraineallikad.

□ Inimese kõrge terviseteadlikkus ja oskus tervist hoida.

3. Probleemid

□ Tootmise arendamine loodusressursside (loodusvarad, energia) piiratuse tingimustes.

□ Tänapäevanähtused biosfääris: tuumaenergia, kemiseerimine, tehnoloogiate muutmine jne.

□ Elukeskkonna saastumine (allikad ja liigid) ja reostuse vähendamise teed, loodusesõbralik (ökoloogiline) majandamine.

* Algas NK nr 5

LOODUSTEADUSLIKU AINETSÜKLI KESKKONNAÕPETUSEGA SEONDUVAID ÖKOLOOGILISI MÕISTEID

Elukeskkond ja organismide suhted keskkonnaga (autoökoloogia)	Elukeskkond ja populatsioonid (demökoloogia), kooslused (sünökoloogia), ökosüsteemide terviklikkus (süsteemökoloogia)
Biosfäär kui elukeskkond. Elukeskkond kui mõjustik tervikuna; Elukeskkond kui oleluskeskkond — vesi, õhk, muld, parasiitidel teiste organismide sisemus Kasvukoht Keskkonnategurid (abiootilised, biootilised, antropogeensed) Organismide keskkondakujundav (edifikatoorne) mõju Organismide eluviis Elukeskkonnast tingitud omaduste ilmumine organismidel Organismide kohastumine Ökoloogilised rühmad (valguslembed, varjulembesed, niiskuslembed, soojalembesed jne) Organismide elurütmid (ööpäevased, aastaajalised) Jne	Populatsioon Liigisisesed suhted (populatsioonisisised ja populatsioonidevahelised seosed; indiviidide käitumine) Liikidevahelised suhted (konkurents, parasitism...) Kooslus, ökosüsteem, biosfäär, noosfäär kui tasakaalustatud tervikud Looduslikud ja kultuurkooslused Koosluse koosseis (eluvormiline, liigiline, populatsiooniline struktuur) Koosluse ehitus (rindelisus ruumis ja ajas) Aineriinge looduses, energiavoog ökosüsteemis Ökosüsteemi struktuur (abiootiline lüli, produtsendid, konsumendid, redutsendid) Aineriinge looduses, energiavoog ökosüsteemis Ökosüsteemi produktiivsus, biomass Biootilised seosed, troofilised seosed, toiduahelad, toiduahelate võrk Ökoloogiline püramiid Ökosüsteemide regulatsioon ja iseregulatsioon Koosluste dünaamika, vahetuseel, mitmekesisus Loodusliku koosluse taastootmisvõime Looduskeskkonna isepuhastusvõime Tootmine kui ainevahetus looduse ja ühiskonna vahel Jne

Inimeste tegelike vajaduste prognoosimine; üleminek kvaliteetsete püsiväärtuste loomisele.

4. Tegevusprogramm

Keskkonnakaitse uuringud — seire (monitooring).

Loodusressursside(-tingimuste) unikaalsuse hindamine.

Keskkonnaseisundi hindamine lähtuvalt valitud looduskasutuse printsiipidest, ökoloogilise ekspertiisi.

Looduskasutuse teadusliku ökostrateegia väljatöötamine, inimkonna hoidmine ökokatastroofist.

Looduse regenereerimisvõime säilitamine ja teostamine, seda tagavate tootmistehnoloogiate väljatöötamine ja rakendamine.

Tootmise kohandamine ühiskonna tegelike vajadustega.

Kaitse saastumise vastu — puhastusseadmed, jäätmete kasutamine toorainena, vettsäästvad ja vähejäätmelised või heitmeteta tootmisprotsessid jms.

5. Tegevusprogrammi elluviimine

Loodussüsteemide eneseregulatsiooni hoidmine, toetamine ja suunamine; puhast keskkonda ja toodangut tagava alternatiivse ehk maheda põllumajanduse arendamine.

Keskkonna kvaliteedist lähtuv territoriaalne planeerimine.

Tervislik puhkemajandus.

Keskkonnakaitse liikumine, loodusesõbralik (ökoloogiline) elulaad, tervislik toitumine, kehakultuur.

6. Uued probleemid

Ökoloogiliselt konfliktsetes regioonid; kohalike ökoloogiliste situatsioonide maksimaalsele arvestamisele tuginev riiklik looduskaitsestra-

teegia; keskkonnakaitseprogramm.

Terviklik keskkonnakaitse kontseptsioon.

Loodusesõbralik (ökoloogiline) elulaad kui kultuuri põhiväärtus.

Tootmise järjest väiksem materjali- ja suurem teadusmahukus.

Ökoloogiliste ja sotsiaalsete süsteemide vastastikuste mõjude optimeerimine.

Turvaline, esteetiliselt mõjuv ja tervislik elukeskkond.

Tehnika, ökoloogilise looduskasutuse ja kultuuri kooskõla.

Ajal, mil meie maal on käimas põhjalik majanduse juhtimise ümberkorraldamine ja uute majandamisviiside sisseviimine, on eriti teravalt päevakorda tõusnud elukeskkonna kaitsmise küsimused. Püütakse tungida ratsionaalse looduskasutuse tõelise sisuni, jõuda selles kontseptuaalsele lähenemisele. Praegu, vaatamata püüdlustele arendada tootmist ja kultuuri ökoloogilisi seoseid arve stavalt, vohab looduskasutuse valdkonnas ühtaegu ka sellele täiesti vastupidine — tehnokraatlik liin, mis on suunatud tootmise suurendamisele kõigi siit tulenevate tagajärgedega (kemiseerimine, looduse edasine küllastamine tehnika ja tehnogeense metabolismi jääkidega jnt). Niisuguses olukorras muutub üha vajalikumaks noorte, tänaste ja homsete keskkonnaloovate informeeritus looduskasutusest, nende suurem keskkonnateadlikkus.

Käesolevas artiklis olemegi püüdnud keskendada tähelepanu elulise tähtsusega keskkonnaõpetuslikule suundumusele koolitöös ja niisugustele lähenemisviisidele, mis meie arvamusel kohaselt seaksid rõhuasetuse

objektiivsele integreeritud teabele elukeskkonnast;

- esteetilis-eetilise loodustunnetusliku kasvatus- ja õpetuse sisulisele ühtsusele;
- keskkonnaõpetuse emotsionaalsemaks muutmisele;
- teooria ja praktilise kogemuse ühitamisele loovas tegevuses;
- keskkonnaküsimustes paikkondliku ja globaalse optimaalsele seostamisele;
- oskuse kujunemisele hinnata käesolevat keskkonnaseisundit ja prognoosida selle muutusi tulevikus.

Vastavate taotluste senisest tulemuslikumat ainetsükli- ja ainetevahelist realiseerimist aitab meie arvates kindlustada ühe kooliuuendusena õppeplaanidesse projekteeritud õppeaine — keskkonnaõpetuse (mida ei või võtta ainult loodusteaduslike õppeainete kursusena) sisseviimine kooli õppe- ja kasvatusdõesse. Nii saame hakata igapäevases koolitöös elulisemalt, teooriale ja praktilisele tuginevalt avama elukeskkonna igakülgseid seoseid, arvestada nii ökoloogilisi kui ka kultuurist tulenevaid sotsiaalseid ja paikkonna iseärasustest lähtuvaid tegureid.

Kirjandus

1. Aher, S. Muudatustest õppematerjali käsitlemisel bioloogias. — Tln, ENSV HM, 1986, 25 lk.
2. Cervosky, J. Environment Education: Yes — But How? — London: Your Environment, 1971, Vol 2, No 1, p 15—19.
3. Eilart, J. Loodus ja kultuur käsikäes. — Eesti Loodus, 1985, nr 7, lk 442—448.
4. Eilart, J. Inimene, ökosüsteem ja kultuur. Peatükke looduskaitsest Eestis. Tln, Perioodika, 1976, 132 lk.
5. Masing, V. Botaanika. Õpik kõrgkoolidele. III osa. Taimeökoloogia, taimegeograafia, geobotaanika. Tln, Valgus, 1979, 292 lk.
6. Masing, V. Ökoloogia ja inimkonna tulevik. Rmt.: ENSV bioloogiaõpetajate teaduslik-metoodiline konverents. Ettekanded. Tartu, 1977, lk 30—35.
7. Meri, L. Kahjulik kasu. — Eesti Kommunist, 1987, nr 9, lk 54—64.
8. Paal, L. Teadus ja tehnika keskkonnakaitse. Tln, ühing «Teadus», 1981, 20 lk.
9. Põlluaas, H. Keskkonnakaitse. Õppevahend. Tln, TPI, 1983, 96 lk.
10. Rute, M. Looduskaitseteadmised koolibioloogias. Rmt.: Looduskaitse ja kool. Tln, PTUI, 1979, lk 17—55.
11. Rute, M., Valgma, A. Loodusesse suhtumise kasvatamine I—IV klassis. Metoodiline abimaterjal kasvatusdөөks praktiliste tööde kaudu looduse õpperajal. Tln, ENSV HM, 1985, 114 lk.
12. Tenno, T., Tõldsepp, A. Keskkonnakaitse küsimused õppeainetevaheliste seostena. Tln, Valgus, 1986, 120 lk.
13. Veimer, J. Eetika küsimusi. Fakultatiivkursus XI klassile. Tln, ENSV HM, 1986, 102 lk.
14. Захлебный, А. Н. Школа и проблемы охраны природы. М.: Просвещение, 1981, 184 с.
15. Зверев И. Д. Разработка проблем экологического образования и воспитания школьников. В. кн.: Проблемы природоохранного образования и воспитания. М., Наука, 1982, с. 111—118.
16. Пономарева И. Н. Экологические понятия, их система и развитие в курсе биологии. Ленинград: ГПИ им. Герцена, 1979, 87 с.

KASVATUSTEEMADEL

Kasvatusmosaiik

TEADMISEKS ÕPILASTELE SEoses VENEMAAL RISTIUSU VASTUVÖTMISE 1000. AASTAPÄEVAGA

Käesoleval kuul tähistab vene õigeusu kirik oma 1000. aastapäeva. Vene kroonikate järgi ristis Kiievi vürst Vladimir 988. aastal Vana-Vene pealinna Kiievi elanikud.

Vene õigeusu kirik valmistus selleks juubeliks elavalt. Remonditi tegutsevaid katedraale, avati uusi. Taastati 1986. a tuleõnnetuses kannatada saanud vaimulike õppeasutuste hooned Troitse-Sergi kloostriis Zagorskis, restaureeritakse Moskva iidseimat (XIII saj) Danili kloostrit.

Eestigi televisioonis võisime kuulda vene õigeusu vaimulike sõnavõtte, tutvuda Kuremäe kloostriiga jne. Seoses sellega küsivad õpilased sageli: «Kui väidetakse, et religioon on kahjulik, siis miks tegutsevad meie maal kirikud, katedraalid, vaimulikud õppeasutused, Moskva patriarhaadil on aga koguni oma töökojad, kus valmistatakse kirikuatribuutikat? Mispärast lubab riik kirikul vabalt oma juubelitähapäeva tähistada?»

Sellele küsimusele vastab Valeri Ljusin (vt «Vožatõi» nr 2, 1988).

Kõigepealt olgu öeldud, et küsimused tekiavad sellest, et sageli aetakse segi kolm eri mõistet: religioon, kirik (mitte pühakoda, kus peetakse jumalateenistusi, vaid organisatsioon) ja tavausklik.

Religioon on ühiskondliku teadvuse vorm, mitmesuguste petlike ettekujutuste ja üleloomulikkuse uskumuste süsteem. K. Marxi järgi on see oopium rahvahulkadele. See tõttu võitlevad materialistid-marksistid selle kui inimest alandava ja orjastava maailma-vaatega. Kuid võitlevad üksnes teaduse, propaganda, hariduse ja kasvatus vahendite abil.

Kirik on religioosne organisatsioon, sotsiaalne institutsioon, millesse vajaneb suhtuda neid ajaloolisi tingimusi arvestades, milles ta tegutseb. Vene õigeusu kirik oli üks tsaari isevalitsuse palavamaid toetajaid, Venemaa rahvaste vabaduse lämmataja ja nende rõhuja. Seda ei tohi unustada. Kuid mäletada tuleb ka aegu, mil seesama kirik astus välja välismaistele rõõvvalutajatele vastu-loomulikkuse ühe organisatori ja innustajana. Praegu suhtub vene õigeusu kirik lojaalselt Nõukogude riigi poliitikasse, osaleb aktiivselt rahuvõitluses.

Liati on usklikud inimesed meie riigi võrdõiguslikud kodanikud. Meenutagem, mida rääkis vene õigeusu kiriku üks nimekamaid tegelasi, Euroopa kirikute konverentsi esimees, Leningradi, Novgorodi ja Eesti metropoliit Aleksius Oktoobri 70. aastapäeva künnisel: «Mõelgem järgmise üle. Peagi pühitseme üldrahvalikult (autori sõrendus) meie riigi 70. aastapäeva. Tuleb välja, et kogu oma teadliku elu on isegi kiriku kõige vanemad liikmed elanud nõukogude võimu aastatel. Neid on kasvatanud nõukogude võim, nad on täies mõttes nõukogude inimesed, NSV Liidu kodanikud. Suur hulk usklikke on töö- ja Suure Isamaasõja veteranid, enamik neist — kohusetruud ja ausad tööinimesed.»

Kahjuks on praegusaegne elu veel tulvil raskesti lahe datavaid vastuolusid, veel palju on selles negatiivseid ilminguid — on olemas põhjused usklikkuse eksisteerimiseks ja taastootmiseks. Ateistide ülesanne on need puudused kõrvaldada, selgitada usklitele selle õnne illusoorisust, mida nad otsivad religioonist. Ent kõige selle aluseks peab olema leninlik juhis: usklikku inimesse tuleb suhtuda tähelepanelikult ja taktitundeliselt. Paraku ei mõista seda veel kõik ja ideelist vaidlust religiooniga asendab vaenulik suhtumine usklitesse.

Nõukogude konstitutsioon tagab NSV Liidu kodanikele vabaduse tunnistada mis tahes usku või mitte ühtegi neist, täita usukultuste rituaale või teha ateistlikku propagandat. Kuid usukultuste jaoks on vaja kirikuid ja palvemaju — ja need meil tegutsevad. On vaja ka vaimulikke, keda tuleb õpetada oma kutekohustusi täitma — selleks on avatud vaimulikud õppeasutused. On vaja vaimulikke kirjandust, religioosset atribuutikat, ja nii näiteks on Moskva patriarhaadi asutuste hulgas kirjastusosakond ja töökojad. Kõik see kujutab endast konstitutsiooniliste tagatiste tegelikku kehastust.

Mida lähemale kiriku juubel tuli, seda õelamaks muutusid piiritagused kallaletungid religiooni ja kiriku olukorra kohta NSV Liidus. Mitmesugused ilmaliku ja kirikuväljaanded ning «hääled» avaldasid «kaastunnet» meie usklitele, otsekui oleksid need põranda alla aetud. Ka kõnelesid nad NSV Liidus toimuvast «religioosest taasärkamisest», seostades seda uute pühakodade avamise ja Moskva patriarhaadile Danili kloostrit üleandmisega Nõukogude valitsuse poolt. Kord kirjutatakse, et usklikel pole kuskil oma religioosset vajadusi rahuldada, kord jutustatakse jumalateenistustest inimesi tulvil katedraalides. Mõnede väljaannete järgi tuleb välja, et meie võimud nagu kardaksid kiriku juubelit kui üritust, mis teenib usu uuendamist NSV Liidus. Kummaline loogika. Võimud «kardavad» ja... annavad kirikule terve klostrikompleksi, «kardavad» ja... Moskva patriarhaat kirjastab üha rohkem raamatuid, albumeid, perioodikat.

Kuidas ühiskond tegelikult reageerib kiriku

juubelile, sellest kõnelevad kas või eespool tsiteeritud metropoliit Aleksiusi intervjuu, vene õigeusu kiriku silmapaistvate peapiiskoppide esinemised televisioonis, raadios ja ajakirjanduses. Tegutsedes rangelt NSV Liidu konstitutsiooni järgi soodustab Nõukogude riik nende pidustuste organiseeritud korraldamist. Ta teeb seda austusest uslike — vene õigeusu kiriku ümber koondunud tööinimeste tunnete vastu. See on nende pidustus.

Niisugune on seisukoht, mis peab jõudma meie lasteni seoses Venemaal ristiusu vastuvõtmise 1000. aastapäevaga.

KUIDAS KASVATADA LOOVINIMEST?

Ajakiri «Vospitanije Skolnikov» (vt nr 2, 1988) kutsus üheskoos üleliiduliselt arutlema teemal «Loovinimene. Kuidas teda kasvutada?» Seda teemat oleks huvitav arutada ka igas koolis, rajoonis ja linnas. Alljärgnevalt toetuspunkte selleks aruteluks.

Missugused on õpilaste loova aktiivsuse arendamise kogemused kõigis eluvaldkondades, samuti iga kasvandiku loomejõudude ja võimete igakülgse väljaselgitamise ning arendamise kogemu ed?

Kuidas elavdada koolis mõistuse ja annete võistlust, missuguseid vorme selleks kasutada?

Kuidas maast-madalast arendada lapse intellektuaalsust, kuidas seda maksimaalselt rakendada? Kuidas aidata kasvandikul seda mitte kaotada, lapsepõlvest tulevasse ellu parim kaasa võtta?

Mispärast aastatega toimub lapse andekuse kaotsimine? Mis siin sõltub õpetajast, lapsevanematest? Kas pole selle üks põhjusi mitmetes koolides kujunevad ideelise, emotsionaalse ja esteetilise elu ahtus? Kuidas seda olukorda muuta, luua loominguühustik igas koolis?

Kuidas tagada õpilastele diferentseeritud lähenemine? Missuguseid muudatusi oleks sellest tulenevalt vaja teha õppeprogrammides?

Kuidas ennetada intellektuaalse tarbija mentaliteedi teket?

Missuguseid ülesandeid antakse õpilastele nende loovmõtlemise kujundamiseks? Missuguseid raamatuid ja õppevahendeid selleks kasutatakse? Millist abi oleks veel vaja?

Mida ette võtta, et pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon saaksid tõeliselt loomingulisteks? Missuguseid huvitavaid pioneeri- ja komsomolitöö vorme on teie koolis?

Missugused on koolieliu demokraatia aluste süvendamise kogemused?

Kuidas on lood õpilaste ulatusliku tehnika-loominguga?

Kuidas lahti mõtestada mõiste «kõlbluslooming»?

Kõiki asjakohaseid huvitavaid mõtteid, ettepanekuid ja nõuandeid ootab ka «Nõukogude Kooli» toimetis.

Väikeseks abimaterjaliks pakun seejuures Moskva 825. keskkooli direktor Vladimir

Karakovski mõtteid (vt «Semja i Skola» nr 4, 1988).

Viimasajal räägitakse palju omavalitsusest sotsiaalse elu kõigil taanditel. See on loomulik, sest käimas on ühiskondlike suhete demokratiseerimine, avalikustamine muutub elu normiks. See on ka aktuaalne kooliprobleem. Kuidas seda lahendada hariduse uutmise praegusoludes?

V. Karakovski juhib tähelepanu sellele, et kool kajastab ühiskonna seisundit. Ja kui ühiskond arenes «bürokratliku tsentralismi» seaduste järgi, siis järgis ka kool oma arengus neid seadusi. Mingist erilisest koolidemokraatiast, demokraatlikest suhetest ei saanud nendes oludes juttugi olla. Iga komsomoli astuvat õpilast sunniti õppima, mis asi on demokraatlik tsentralism, kuid tegelikult polnud seda koolikomsomoli elus üldse olemas. Ega saanudki olla nendes tingimustes, milles arenes, täpsemalt aga pidurdus hariduse areng viimastel aastakümnetel.

Veelgi enam, koolis kujunenud autoritaarne süsteem muutis kollektiivi mingiks administratiivseks malakaks, mis lasti käiku otsemaid, kui keegi «silma paistis», oma individuaalsust ilmutas.

Et see süsteem eksisteerib seniajani, et lapsed pole oma kooli peremehed, tunnistab ka NSV Liidu Haridusministeeriumi direktiiveskiri õpilaskomiteede moodustamise kohta. Keegi ju ei küsinud õpilastelt, kas nad seda tahavad või ei, kas neil on seda vaja või mitte. Ennatlikult arvati, et seda polegi vaja küsida. Moodustada — ja kogu lugu! Ja teha seda otsekui õilsal eesmärgil — ikkagi õpilasomavalitsus. Ent kas niisuguse suhtumise korral saab end oma elu peremehena tunda?

Niimoodi tuleb välja see, mida V. Karakovski nägi ühes Jaroslavl'i oblasti väikekoolis. Seal oli veidi üle 50 õpilase, kuid olid olemas õpilaskomitee, komsomolikomitee, malevanõukogu, staabid, komisjonid — niisugune hulk juhtimise ühiskondlike organisatsioonide, mis oleks kohane vähemalt 2000 õpilasega koolile. Seal polnud pioneeriühmasksi piisavalt pioneere, kummati oli moodustatud malevanõukogu! Komisjonidesse kuulus rohkem õpilasi, kui neid oli kogu koolis. See on kooliuutmise, terve mõtteviisi üle irvitamine! Küsimusele, miks ometi ei moodustata üht nõukogu, kuhu kuuluksid nii täiskasvanud kui ka lapsed, vastati, et nii ei tohi, sest on olemas eeskiri. . . Muudu saadakse riielda.

Niisugust pilti näeme paljudes koolides: üleorganiseeritus, iseseisvuse puudumine, normatiivdokumentide, mis ei arvesta aja nõudeid, pime järgimine. Tagajärg — pole olemas täisväärtuslikku kollektiivi, on bürokratlike tegutsemiste summa, mille abil kooli juhtkond kindlustab korra ja distsipliini, hoiab karmides kätes talle ebamugavaid õpilasi.

Kui V. Karakovskilt küsiti, miks kool on nii aldis autoritaarsele stiilile ega kiirusta

muudatustega, vastas ta, et suhete niisuguse süsteemiga võib üpris kiiresti saavutada välise heaolu ja mingeid nähtavaid tulemusi. Nii on ka kergem töötada. Kaua aega seda ju ainult tahetigi. Kiirest edust huvitatud õpetaja, kes suutis seda saavutada, paistis silma. Ta dikteeris, lõi korra majja ja saavutas soovitu. See aga, kes pööras tähelepanu igale oma hoolealusele lootusega temas isiksust näha, soovis tema individuaalseid kalduvusi ja võimeid avastada, ei olnud au sees. Pedagoogika-administraatoritele olid niisugused õpetajad liiga aeglased. Paljud lahkusid, kool kaotas mõtlemaid ja andekaid pedagooge.

Harjumuspärane orienteeritus tulemustele, mida sai kanda skeemidesse, tabelitesse ja kergesti kokku arvutada, avaldas ränka mõju ka noortele õpetajatele. Kasvas üles õpetajate põlvkond, kes peale autoritaarsete ei tunnistanud mingeid muid meetodeid, rääkimata demokraatlikest suhetest õpilastega. Ja kui lapsevanemad pärivad: «Mispärast need õpetajad, kelle juures meie õppisime, olid kannatlikud, tähelepanelikud, head, aga praegused, kes meie lapsi õpetavad, ei sarnane nendega hoopiski?» — on nende arusaamatuse põhjus täiesti selge. Praegused on paraku teistsugused.

Kuid õnneks on koolis alati olnud nii nagu eluski, kus hea ja halb on läbi põimunud. On kontorite ja kasarmute taolisi koole, kuid on ka teisi, kus lapsel hea ja rõõmus õppida. On õpetajaid, kes ei ole armunud mitte niivõrd lastesse, kui võrd oma peegelpilti neis, ja mida täpsemalt peegeldavad kasvandikud kasvatajat, seda armsamad nad on. Ent on õpetajaid, kellele on tähtsam lapse isiksuse arendamine. Neile on tähtsam asi iseeneses, mitte aga kuskilt ülevalt soovitatav tulemus. Kooligi tulevad nad kutsumuse pärast ja annavad seal endast kõik, hoolimata seisaku- ja pidurdusaegadest. Tänu eredatele isiksustele (ja neid ei ole samuti vähe!) säilibki tõeline kool.

Mis puutub õpilasomavalitsusse, siis leiab V. Karakovski, et selle tähendus vajab ümberhindamist. Mõnikord peetakse seda mingiks kuldvõtmekeoseks, mille abil on võimalik toime tulla kõigi õpetamis- ja kasvatamisraskustega. Kõik ei ole kaugeltki nii lihtne. Eelkõige ei saa omavalitsus kõike ära lahendada juba sellepärast, et ta on vaid pedagoogilise terviksüsteemi üks osa. Laste oma elu iseseisev juhtimine ei pea esmajoones kujutama endast mingeid organeid (nõukogu, staap jne), kus istutakse koos ja arvatakse, et nüüd lahenduvad kõik küsimused iseenesest ja pikaks ajaks. Kuid ei juhtu midagi, istutakse vaid koos. Kas poleks parem vastupidi? Esialgu määrata kindlaks tegevus, seejärel aga moodustada komisjon või staap, kes hakkab seda juhtima.

Ta toonitab, et ei ministeerium ega mingi muu organisatsioon ei pea määrama õpilasomavalitsusorganeid. Omavalitsus ongi selle-

pärast omavalitsus, et see on kollektiivi eelis-õigus. Tegemist on otsesõltuvusega. Kui kollektiiv on otsustanud, missugune tal olla, kuidas elada ja end tegevuses ilmutada, siis on tal ka omavalitsus olemas.

Moskva 825. koolis, nagu igalpool mujalgi, tegutsevad pioneeri- ja komsomo iorganisationsioon, kuid ei ole õpilaskomiteed, sest seda pole seni vaja olnud. Kui aga peaks vaja olema, siis küllap õpilased selle moodustavad. Ehkki võib-olla hakkab ta mingit teist nime kandma — näiteks komandöride nõukogu. Kuid asi pole nimes.

See-eest on V. Karakovski koolis palju ajutiselt moodustatavaid organeid. Kui näiteks valmistatakse leninlikuks töövalveks, moodustatakse staap. On valve möödas, teeb staap kokkuvõtted, analüüsib tehtut ja läheb laiali. Rohkem pole teda vaja. Ka ei ole alatiste komisjonide ja nõukogude tohutut struktuuri, mis jäljendaksid täiskasvanute omavalitsusorganeid. Lapsed ei harju ülemuseks olema — see tähendab koosolekuid pidama, aruandeid ära kuulama, kamandama. Vastupidi, igaüks mõistab, et ettevõtmise eesotsas olla tähendab kõigist rohkem tööt da, erilist vastutust kanda.

Mis puutub malevanõukogusse ja komsolikomiteesse, siis neil on õigus otsustada, kuidas pioneere ja kommunistlikke noori juhtida. Näiteks kuni möödunud aastani tegutsesid sealgi eeskirjakohased sektorid (õppetöö-, spordi- jt), mis kordusid ka klassides. Aga osutus, et ilma nendeta tuleb suurepäraselt toime. On olemas konkreetsete ettevõtmistega tööplaan, ülesanded on viidud otseselt täitjateni ning pole vaja lisakoosolekuid ega mingeid erilisi vastutajaid. Sektorid kaotati ära. Need on alles esimesed sammud pioneeri- ja kommunistlike noorte omavalitsuse täiustamisel.

V. Karakovski on seisukohal, et nii kaitsakse kooli ülebürokratiseerimise eest, tema lõhkumise eest. Mida rohkem kasvatakse koolis inimesi, keda ei rakendata kroonukorras, seda kiiremini saadakse lahti formalismiohust, bürokratismi kõikvõimsusest ühis-konnas.

Valinud ja tutvustanud
HELGI ROOTS

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Kas Johannes Käisi võib pidada Eesti didaktilise traditsiooni loojaks?

REET LIIMETS-SOROKINA,
TRÜ pedagoogika kateedri aspirant

Käimasolev kooli reform on muutnud aktuaalsemaks kui iial enne pedagoogika ajaloo probleemid. Miks oleme koolielus jõudnud kriisisseisundisse? Millistest ajaloos kujunenud käsitlustest peame jätkama? Seda võib selgitada üksnes ajalooilise arengu analüüs. Eriti juhtimissüsteemi ja pedagoogika teooria ajalugu võivad siin õpetlikud olla.

Eesti lugejagi on ilmselt märganud Vene NFSV rahulolematust teaduse panusega praktiliste kooliprobleemide lahendamise ning enamasti ahistoristlikku pöördumist õpetajate-novaatorite kogemuste poole. Selline suhtumine teadusse ei kõnele muust kui ummiku sügavusest ja olukorras orienteerumiseks vajalike metodoloogiliste teadmiste puudumisest või paremal juhul lünklikkusest. Sellele on juba küllalt veenvalt ka vihjatud (19, 24).

Eesti NSVs on viljakaid edasiarengu ideid otsitud rahvuspedagoogika minevikust, eriti Johannes Käisi koolkonna loodust.

Et minevikust impulsse ammutada, tuleb lähtetingimuseks pidada metodoloogiliste orientiiride olemasolu. Nende puudumine võib tõugata demagoogilistele nõuetele, et ka ajalooline uurimus andku valmisretsepti tänapäeva kooli tegevuseks. See ootus oli 1950. aastate lõpul väga elav ja ajab oma vesivõsusid tänagi. Demagoogiline on selline nõue just seepärast, et apelleerib õpetajaskonna vähemarenenud osale, kellel kutseala ajaloo-teadvus praktiliselt puudub ja kes seepärast ajaloo põhiväärtust ei mõista.

On vajalik, et Eesti õpetajaskond püüaks orienteeruda tänapäeva pedagoogika ajaloo uurimise metodoloogias ning toetuks minevikupärandile.

Esiteks peaksime teatud selguse looma selles, mida kujutab endast teadus kui niisugune ja kas seda on üldse vaja õpetajale.

Nüüdisteadus on süsteemne nähtus oma spetsiifiliste arenguseadustega. Sellisena ei ole ka pedagoogika ainult mingi retseptikogu õpetajale, vaid avab eelkõige seaduspärasused,

mis reguleerivad ühiskondlikku eesmärgi-asetust, haridussüsteemi asendit eri inimgruppide arengus ja isiksuse arengu teiste tegurite hulgas; mis ajendavad püstitama pedagoogilise tegevuse erinevaid printsiipe; mis tingivad nii- või teistsuguse hariduse sisu, kasutatavad organisatsioonilised vormid ja meetodid ning nende eesmärgi seisukohalt efektiivsed rakendustingimused. See on küllalt keeruline süsteem, millest ainult viimane osa pakub ka retsepte. Ent ometigi on esimesedki vajalikud selles mõttes, et kui õpetaja neid ei tunne, siis sarnaneb ta vooluliini töölisega, kes sooritab mingit osaoperatsiooni, midagi teadmata tervikust ja selle kujunemiskäigust.

Kui aga tahame hinnata mingeid tulevikuvõi ka tänase teaduse saavutusi, siis peame arvesse võtma **teaduse arengu üldised seadused**. Millised need on?

Teaduse arengu analüüsimisel on alust vaadelda seda sotsiaalselt determineerituna, sotsiokultuurse nähtusena. On ju igasugune teaduslik tegevus alati konkreetsetes sotsiokultuursetes tingimustes toimuv uurimistöö, milles sisaldub just selle kultuuri teadusele omane spetsiifiline traditsioon, mis võimaldab tegevust lugeda ühtseks, teatud kindlasse kultuuri kuuluvaks teaduseks. Iga konkreetne teadlane toetub oma töös eri kultuurikooslustes küpsenud teooriatele, polemiseerib nendega ning jääb lõppresultaadis teadlikult ja osalt kindlasti alateadlikult ikka antud kultuuri kuuluva teaduse esindajaks. Seega uue teadmise sünnis etendab alati olulist osa iseregulatsioon. Oma kultuuri jäämin: on iseregulatiivne. Selle seletamisel kasutatakse traditsiooni mõistet.

Kogu sotsiaalsete suhete areng allub üldisele seadusele, ajaloolisele determinatsioonile. See tähendab, et nii oleviku kui ka tuleviku (töenäosuslikud) seosed on determineeritud, tingitud mineviku poolt. Valitseb teatud järjepidevus. Selle üheks olulisemaks kandjaks on traditsioon, väljendades olemuslikku üldist, korduvat, püsivat seost sotsiaalsetes suhetes. Traditsioonil on seega süsteemi vormiv, konsolideeriv funktsioon, mida V. Plahhov üldistavalt nimetab kultuuri konstitueerivaks funktsiooniks. Traditsioon on järelikult teatud määral süsteemi arengu orientiiriks. Selle kaudu toimub süsteemi isejuhtimine, iseregulatsioon ning iseintegratsioon (23).

Eelnevast võiks kujuneda petlik mulje, nagu oleks traditsioon oma olemuselt midagi staatilist. Tegelikult on see suhtelise püsivuse ning muutuvuse ühtsus, sest ta realiseerub alati üksnes ajalooliselt ning sotsiokultuursetel konkreetsetel inimeste tegevuses, seega ikka uues situatsioonis. Nii on uuendus vältimatu, samas aga võimalik üksnes traditsiooni järgimise teel (25). Uuenduste sisseviimine, innovatsioon on kultuuritraditsiooniliste stereotüüpide kujunemise protsessi allikas (22). Mingil määral oleme seda püüdnud juba varem tõestada J. Käisi ja tänapäeva Eesti didaktika alusel (12). Kokkuvõtvalt võiks **traditsiooni**

nimetada kultuuri olemuslikuks tema eripära kandvaks seoseks, tänu millele toimub kultuuri säilimine ja taastootmine.

Teaduse arengu analüüsimisel peamegi seetõttu otstarbekaks eraldada suhteliselt püsiva, juba kujunenud teadmiste struktuuri, mida võib vaadelda kui erinevate traditsioonide hierarhiat, kui fundamentaalsete ning tütartraditsioonide dialektilist ühtsust. Vastav teadmiste süsteem on pidevas arengus erinevate teadlasisiksuste, teaduslike koolkondade tegevuse kaudu. Kuna olemuslikult on inimtegevusele omane eesmärgiasetus ning sellele vastav tegevuse korrastatus, siis tuginen ka teaduslik tegevus oma uurimuslikes otsingutes teatud uurimisprogrammile, mis on kolme struktuurielemendi — eesmärgid, printsiibid, vahendid — dialektiline ühtsus. Sellisel kujul on uurimisprogramm teaduse arengu, tema seesmise järjepidevuse reguleerija ning kandja. Reflekterides minevikku, on ta samas ka oleviku ning tuleviku teaduslike vajaduste väjendaja. Seejuures ei tohi aga unustada, et uurimisprogramm ei ole midagi ebaisikulist. Ta väljendab alati konkreetsete teadlasisiksuste, teaduslike kollektiivide tõekspidamisi, on nende teadusliku maailmapildi kajastus.

Uurimisprogrammi peetakse mõnede poolt ka traditsiooni vormiks teaduses (12). Arvame aga, et mitte kõik uurimisprogrammid ei kujune teaduses uut traditsiooni loovateks. Järelikult on vaja esitada kriteeriumid, mille alusel on võimalik otsustada, kas uurimisprogrammi saab lugeda uue traditsiooni loojaks teaduses. **Traditsiooni loovate programmide karakteristikutena, nende hindamise kriteeriumidena** toome esimeses lähenduses esile järgmised momendid.

1. Programmi aluseks olev idee peab muutma kogu juba eksisteerivat teadmiste struktuuri, sisaldama uudse lähenemise.
2. Programm peab olema arenguvõimeline. See tähendab, et põhiidee on rakendatav realselt olemasolevate probleemide lahendamisel, nende interpreteerimisel, ja veelgi enam, et selle valguses hakatakse nägema probleeme, mida enne ei ole märgatudki. Idee peaks olema teatud määral prognostiline, peegeldama vastava uurimisvaldkonna arenguideaale. Üldistavalt võiks sellist programmi nimetada metodoloogiliselt loovaks. Ilmselt on just mainitud omadustega programmil eeldused varasema teadusliku maailmapildi revolutsioneerimiseks.
3. On võimalik eraldada ka programmitüüp, mis suundub ühe kitsa probleemi lahendamisele, mis enamasti on sisuliselt välja kasvanud metodoloogiliselt loovast programmist, ehkki programmi alusel töötavad isikud ei pruugi seda tajudagi. Viimasel juhul võib programm kalduda enesereprodutseerimisele, sest puudub laiem alus enese ümberhindamiseks, uuendamiseks. Paremal juhul võivad programmidest välja kasvada kitsamad teooriad, nn tütartraditsioonid. Traditsiooni loomise seisukohalt on kitsalt utilitaristlikud,

neid või teisi konkreetseid operatsioone uurivad programmid arenguvõimetud, ammenuvad kiiresti.

Lähtudes ülaltoodud kriteeriumidest, püüame käsitleda ka J. Käisi teaduslikku uurimisprogrammi ning näidata selle seoseid tänapäeva Eesti didaktikaga. Ühtlasi tahame järgneva püüda kummutada arvamused, millega on tulnud kokku puutuda ja polemiseerida ning mis väidavad, et J. Käisi kontseptsioon kujutab endast tegelikult tolaeagsete töökooli teooriate eklektilist kompilatsiooni.

J. Käisi teaduslikud seisukohad

kujunesid poleemikas tolle aja rahvusvaheliselt tuntud kooliuuenduslike, nn töökooli teooriatega ja peegeldasid ühtlasi tolaeagse Eesti konkreetsetes oludes vajalikke ja võimalikke püüdlusi.

1919. aasta Eesti seisis nii oma riigi kui ka kooli ning pedagoogilise süsteemi loomise paratamatuse ees. Tolleaegsed hariduspoliitilised ning pedagoogilis-teaduslikud taotlused olid algusest peale suunatud Eesti sotsio-kultuurset omapära arvestava pedagoogilise süsteemi loomisele. Illustreerime öeldut selle aja haridusjuhi Jüri Annussoni sõnadega, et kooli loomisel peab arvestama rahvuslikku omapära ning et kool peab vastama rahva hingelaadile ja elunõuetele (1). Seega suhtuti kriitiliselt igasugusesse mehaanilisse võõra kogemuse, võõraste mõtete ülevõtmisse, mis ilmneb ka Jaan Rumma öeldust: «Iga kool peab vastama rahva hingeelulisele olukorrale, mis on tingitud pärivusest ja geograafilistest tingimustest. Selle tõttu ei või ega tohi meie, oma koolikorraldusi luues, üle võtta võõrsil loodud aluseid ilma põhjaliku järelekaalumisetä, olgugi et neil alustel loodud kool võis seal häid tagajärgi anda» (17).

Uue otsimine väljendus püüetes loomingu- liselt ületada tsaarriaegsed kasvatustraditsioonid ning leida oma süntees tolaeagsete rahvusvaheliste töökooli kontseptsioonide pinnal. Nii väidatakse 1923. aastal ajakirjas «Kasvatus», et vana kooli teesist ja uue kooli antiteesist peab alles võrsuma süntees: autoritatiivprintsibi kokkukõlastamine õpilase isetegevusega, selles näeme kasvatusteaduse raskemat ülesannet» (15).

Seega tunnetati teoreetilise kontseptsiooni loomise vajadust. E. Martinson kirjutab, et üldised teoreetilised küsimused on need, mis seavad üles tähised koolielu küsimuste lahendamisel ja mille abil alles omandatakse arvestav ülevaatlikkus praktilistes küsimustes (14). Ja nagu näeme, oli sellele tunnetusele jõudnud palju. Ühiskondlik vajadus oli, ent paraku tervikliku uurimisprogrammi loojaid ei tulnudki rohkem kui J. Käis. Tekib aga küsimus, mispärast oli just J. Käis see, kellest kujunes tervikliku didaktilise kontseptsiooni looja, mis oma uudsuse ning originaalsusega sai Eesti didaktilise traditsiooni aluskiviks?

Üldset traditsiooni loova uurimisprogrammi loomise eelduseks ei ole üksnes poleemika erinevate teooriatega. Teadusloolane Antonov

peab oluliseks ka intellektuaalse niši olemasolu, mis loob teadlasele vaimse sõltumatuse, iseseisva katsetamise ja otsimise võimaluse (18). J. Käisile kujunes selliseks võimaluseks Võru seminar. Üksnes võimaluse olemasolu ei tähenda ilmselt veel midagi. Kas ei olnud sarnane võimalus näiteks ka Voldemar Raamil Rakvere seminari juhatajana? Tõenäoliselt on siin siiski oluline, et vastavasse situatsiooni satks õige inimene. Arvatavasti etendasid tähtsat osa nii J. Käisi isiksuseomadused kui ka teaduslikud hoiakud ning orientatsioonid, et just temast kujunes traditsiooni loova uurimisprogrammi autor ning koolkonna juht Eesti didaktikas.

Nagu väidavad K. Laane ja V. Birk, oli J. Käisil juba Võru seminari tööle asudes teatud üldine teoreetiline platvorm, üldised programmilised suunad, mille valguses hakkas kujunema seminari töö (10). Sealjuures teadvustas J. Käis aja poolt esitatud nõuet ühendada teoreetilised ning praktilised, katselised otsingud. Nii ütleb ta 1921. aastal V Eesti Õpetajate Üleriiklikul Kongressil: «Uute pedagoogiliste süsteemide elluviimiseks on isearanis tähtis peale teoreetilise läbitöötamise katseline, tegelik tee. On veel üks tee, mis võib rutemini viia töökooli poole. Kui meie õpetajad leiaksid kusagilgi eeskuju töötamiseks töökooli põhimõtte järgi, siis edeneks töö kahtlemata rutemini ja viljakamalt. ... Eeskuju tuleb luua. Selleks asutada vähemalt esialgselt üks eeskujulik töökool. ... Edaspidi avada sellised töökoolid kõikide seminaride juurde» (3).

J. Käis asus Võru seminaris teadlikult katsetama, välja töötama Eesti kooliuuenduslikku kontseptsiooni, oma mudelit. Kooliuuenduslike ideede häälekandjaks kujunes Võru seminari aastaraamat «Teel töökoolile». Esimesel pilgul võib muidugi tunduda, et «Teel töökoolile» ongi J. Käisi kompilatiivse tegevuse näiteks, ses seal esitatakse ja tutvustatakse tõesti väga palju teiste kogemusi ning teiste maade teooriaid. Ülal tsiteeritust selgub ju, et selline pealiskaudne, ühekülgne eesmärgisetus ei ole seensmiselt kooskõlas J. Käisi pedagoogilis-teaduslike taotlustega. J. Käis kui teadlik kooliuuendaja, kui Võru seminari direktor, nägi oma esmast ülesannet kujundada seminari õpetajate, õpilaste mõtlemist kooliuuenduse vaimus. Kuidas midu oleks olnud võimalik luua eeskujuliku töökooli mudelit? Teisalt teenis eri teooriate tutvustamine seminaris ka üldise otsingulise vaimu kasvatamise eesmärgi. J. Käisi sihiks oli ilmselt Võru seminari ühtsetele tegevusprintsipidele viimine. Just ühtsed teoreetilised tegevusprintsibid konstitueerivadki teadusliku tegevuse kollektiivse subjekti, koolkonna (18). Järelikult tuleb oletada, et teiste maade kogemuse, teooriate tutvustamise taga peitus oma teoreetilise kontseptsiooni, Eesti kooliuuendusliku sünteesi otsimine. Öeldu on kooskõlas ka teadusloolase Gruberi väitega, et uue idee loomise eelduseks on erinevate

ideede ümberhindamise, analüüsimise protsess. Gruber kirjeldab vastavat arengut järgmiselt: «Mõtlemine liigub ühelt modaalsuselt teisele. Mõningad struktuurid jäävad ümberlülitumise protsessis invariantseteks, see ongi idee» (21). J. Käis tajus Eestile ühtse teooria loomise vajadust ning mõistis, et selleni jõuda võib üksnes eri seisukohtade kriitilise läbitöötamise kaudu. Lihtne see muidugi polnud, nagu võib välja lugeda J. Käisi väitest 1921. aastal, kus ta ütleb, et «Eestis saadakse töökoolist õige mitmeti aru, ühtlus puudub isegi kooliuuenduse juhtide keskel» (3). **Milline idee või ideed kujunesid metodoloogiliselt invariantseteks J. Käisi uurimisprogrammis?**

Algusest peale olid J. Käisi teaduslikud otsingud suunatud pedagoogilise tegelikkuse ühekülgse mõtestamise vastu, s.o ainekeskse, õpetaja autoriteeti ülehindava lähenemise vastu. Nii ütleb J. Käis, et «vastandina töökoolile on hästi tuttav õppekool, ehk õigemini ütelda autoriteedikool, kus kõik tugineb ainult õpetaja mõjule» (3). «Moodne kasvatus seab kooli peamiseks ülesandeks kujundada õpilast isiksuseks ja väärtuslikuks ühiskonna liikmeks. Praegune koolisüsteem ei võimalda seda. Tema peatunnuseks on ühetaolisus, kohanemine õpilase kesktüübile ja töö killustatus, terviku puudus» (6).

Süsteemne lähenemine pedagoogilisele uurimistegelikkusele, selle seismiste seaduspärasuste vastastikuse seose arvestamine oli J. Käisi üldmetodoloogiliseks suunduseks. Nimeetatud printsiip oli aluseks juba J. Käisi loodusteaduslikes uurimustes, mida J. Eilart on nimetanud täiesti uudseks lähenemiseks tolleaegses Eesti loodusteaduses (2). Arvatavasti võis tegelemine eri teaduslike distsipliinidega, sealjuures ka filosoofiliste probleemidega, viia J. Käisi nii süsteemse lähenemise vajaduse mõistmiseni kui ka eri teaduste vastastikuse seose nägemiseni. Seegi on traditsiooniloo olnud. Kui praeguses reformiliikumises integratsiooniprobleem esile kerkis, enne kui seda mujal esitada oleks jõutud, võib siingi oletada J. Käisi traditsiooni jätkamist.

Tuleb arvata, et tegelemine kasvatusteoreetiliste küsimustega, eriti õpilaste omavalitluse probleemiga, mõjus rikastavalt J. Käisi didaktilis-metodoloogilistele otsingutele. Ühes varasemas uurimuses olemegi väitnud, et teatud määral nägi J. Käis kasvatusteoorias didaktika metodoloogiat (13). Seega ei olnud J. Käisile peamine komenskilik lähenemine, mida õpetada ja kuidas õpetada, vaid kuidas kujundada õppeprotsessi nii, et see avaldaks õpilase isiksusele kasvavat mõju. J. Käis on ise öelnud, et õpetus mõjutab tavaliselt õpilase üksikuid võimeid, kasvatus peab haarama kasvandiku kõiki võimeid, käsitama teda tervikuna (7). Võiks öelda, et õpilase isiksuse kui terviku põhimõtte kujuneski J. Käisi uurimisprogrammi arengu oluliseks metodoloogiliseks orientiiriks. J. Käis ütleb, et «õpilases tuleb ... arendada nii intellektuaalseid, emotsio-

naalseid kui ka tahtelisi jõude» (5). Õpilase isiksuse terviklikkuse ideega on J. Käisil seostatud õpilase aktiivsuse idee. J. Käis ise väljendab seda nii: «Uuemad psühholoogilised uurimused näitavad, et inimene on terviklikult tegutsev aktiivne olend» (7). Silmas pidades aga J. Käisi teooriat tervikuna, tema uurimisprogrammi eesmärkide, printsiipide ning vahendite vastastikuse seose ühtsuses, võiks öelda, et selles on eos olemas tänapäeva pedagoogika üldmetodoloogiline lähtepositsioon õpilase kui tegevuse aktiivsest subjektist. Õpilase isiksuse terviklikkuse mõistmisel ei jää J. Käis üksnes indiviidi tasemele, vaid ta käsitleb isiksuse olemust kui sotsiaalselt tingitud. Põhjendame öeldut J. Käisi väitega, et «üksikisik areneb jõuküllaseks, vaimselt tõeliselt elavaks inimeseks vaid ühiskonnas» (7).

Üldmetodoloogilised lähteprintsiibid on J. Käisi uurimisprogrammi sisemine vorm, mis avaldub eesmärkide, printsiipide ja vahendite vastastikuses seoses.

Hariduse eesmärk uuemas kasvatusteaduses on J. Käisi arvates isiksus, s.o «inimene vaba iseseisva otsustamisega, selge ilmavaatega ja arusaamisega kõigest, mis elus ette tuleb ja tahtmisega töötada inimühiskonna kasuks oma rahva ja isamaa kaudu» (5). «Kujundada õpilased sellisteks isiksusteks, kes oleksid suutelised tegema osakese, kuigi vast ehk väikese osakese üldisest kultuuritööst» (4). Käisiliku eesmärgistatuse seisukohalt ei ole õpilaste aktiivsus interpreteeritav abstraktsete indiviidide tegevusena. Individuaalsuse arvestamine on vaid eelduseks isiksuseks kujunemisele. Võimalik on see aga üksnes õpilaste vastastikust suhtlemist võimaldava tegevuse kaudu, kus õpilased saaksid avastada endas selliseid individuaalseid omadusi, millega nad leiaksid ka sotsiaalse tunnustuse. «Üksikisik peab kasvama isiksuseks, tõusma paljast individuaalusest kõrgemale, et ta isiklikud harrastused võiksid liituda objektiivsete väärtustega ja et ta tegevus oleks ühiskonna teenistuses» (7). Kas ei ole siin märgatav seos tänapäeva Eesti didaktika isiksuse arengu keskse kontseptsiooniga ning ühe selle teooria keskse kategooriaga: õpilase isiksuslikud ressursid?

Selge on, et isiksuse kasvatamine sellistest eesmärkidest lähtuvalt ei saa toimuda üksnes teadmiste edastamise teel. Ja J. Käis ütlebki, et tähtis ei ole teadmine, mis on ainult omandatud, vaid mis muudetakse väärtuseks (3). See on aga jälle tänapäevases mõttes õpilase isiksusele kui tervikule omase sotsiaalse karakteristiku silmaspidamine. Selline lähenemine õpilase isiksusele pole J. Käisi arvates mõeldav passiivse õpetuse mudeli (õpetaja—õppeaine—õpilane) korral, vaid üksnes isetegevus õpetuses (õpetaja—õpilane—õppeaine) (7). Näeme, et tegelikult läheneb J. Käis õppeprotsessile kui õpetaja ja õpilase vastastikkusele mõjustamisele. Käisiliku isetegevuse printsiipi võib interpreteerida tänapäevase

õpilase isetegevuse ning õpetaja juhtimise ühtsuse, sest õpetaja ja õpilase vastastikusel mõjustamises toimuvad pidevad kvalitatiiivsed muutused, mille tagajärjel muutub õpilase tegevuse olemus. Suureneb tema iseseisvus, isetegemise oskus. Õpetaja taandub sealjuures juhendaja, abistaja rolli. Ülaltoodust on meie arvates ka järeldatav, et isetegevuse printsiip on J. Käisil dialektiliselt seotud individuaalsuse ja sotsiaalsuse printsiibiga. Mainitud printsiipide seos viib J. Käisi uurimisprogrammi konkreetse probleemiesetuseni: leida õige suhe õpetaja ja õpilase, samuti klassikollektiivi ja üksiku õpilase töö vahel (9). Nimetatud probleemiga jõuame ühtlasi ka J. Käisi uurimisprogrammi rakendustasandile, mis käsitleb vahendeid, mis võimaldavad püstitatud probleemi lahendamise ning seemselts kooskõlas programmi eesmärkide ja printsiipidega.

Kuna kasvatus peamine vahend koolis, J. Käisi järgi, on õppetöö, siis tuleb kasutada seesuguseid uusi õppeviise, mis soodustavad isiksuse arendamist ja kodaniku kasvatamist (8), sest üksnes õppeviisid, mis rohkem võimaldavad isetegevust, on need, kus on võimalik arvestada õpilase isiksuse kui terviku arengut (7). See on äärmiselt oluline tänase kõlapinnaga tõdemus. Meil on pikka aega olnud aheldunud idee külge, nagu oleks peamine arendav tegur aine sisu. Nüüdispühholoogia viitab sellele, et vähemalt sama oluline, kui mitte olulisem, on organisatsioon ja meetodid. J. Käis paigutab eri tööviisid üldise mõiste individuaalne tööviis e tööjuhataste m netlus alla. Oleme aga juba varasemas uurimuses näidanud, et J. Käisi säärane teguviis on tekitanud segadust tema ajaloolisel interpreteerimisel (13). Nii on J. Käisi püütud paigutada individuaalpedagoogikaks nimetatud suuna alla, mis on tegelikult J. Käisi uurimisprogrammi ühekülgne tõlgendamine. Teatud määral on J. Käisi teguviis muidugi põhjendatav. Tsaariaegne pedagoogika oli ju ignoreerinud igasugust individuaalsust, suundudes keskmisele õpilasele, nn massiteadvuse kujundamisele. Nii on muidugi individuaalse lähenemise rõhutamine tol ajal mõistetav. Analooigne oli probleem ka 1950. aastate keskpäiku, Nõukogude Eesti didaktikas. Ka siis kerkisid esile õpilastele individuaalse lähenemise vajadus ning iseseisva töö probleemid. Ilmselt oli aga kodanliku Eesti didaktikas väljakujunenud käisiliku traditsiooni stalinistlik hävitamispuue jätnud tugeva jälje tolaeagsele Eesti didaktikasse, sest mõistmata jäi J. Käisi kontseptsiooni terviklikkus. Nõukogude Eesti didaktikas tugines ning tugineb õpilase iseseisva töö ning individualiseerimise suund eelkõige individuaalse lähenemise printsiibi arvestamisele. Käisilikus kontseptsioonis on aga õppeprotsess süsteemne tervik, kus ükski õppeviis (tänapäevasele õppetöö organisatsiooniline vorm) ei tõuse ainuvalitsevale kohale, mis on kooskõlas ka J. Käisi üldmetodoloogilise suundusega. Meie

poolt väidetut kinnitab ka J. Käis oma teoses «Isetegevus ja individuaalne tööviis», kus ta ütleb, et individuaalne töö ei saa tõusta ainuvalitsevale kohale õpetegevuses ja teda peab siduma ühise töötamisega õppetundides. Individuaalne tööviis, vaatamata nimetusele, seab endale ka sotsiaalse kasvatuses sihi» (9). Käisiliku individuaalse tööviisi väära mõtestamise eest on omal ajal hoiatanud Boris Rea, öeldes: «Lugegem J. Käisi teost «Isetegevus ja individuaalne tööviis» tähelepanelikult, teda läbib ju algusest peale õige tasakaalu otsimine individuaal- ja sotsiaalpedagoogika vahel ning pea igas peatükis võrreldakse ja rõhutatakse nende mõlema osatähtsust kasvatusideaali, harmoonilise isiksuse kui ühiskonna väärtusliku liikme kasvatamise taotlemisel» (16). B. Rea öeldu alusel tekib oletus, et tõenäoliselt on teaduses olnud alati v he neid, kes suudavad vastavat uurimisobjekti käsitada süsteemselt, terviklikult, ühendades nii üldteoreetilise kui ka rakendusliku momenti. Enamasti kaldutakse haakuma mingi kitsa probleemi külge ning unustatakse, et see on tegelikult üks element tervikust. Eelnevas üldmetodoloogilises osas näitasimegi, et teaduse üldise järjepidevuse seisukohalt on selliste uurimisprogrammide loov eluiga lühike.

J. Käisi individuaalne tööviis kujutab endast tegelikult individuaalse, rühmatöö ning klassi ühistöö vastastikust dialektilist seostamist. Eriti rõhutab J. Käis klassi ühistöö kui individuaalse ning rühmatöö alusel tehtava ühise sünteesi tähtsust. «Klassi terviklikuks tööühiskonnaks liitumine oleks võimatu, kui õpilased ühistöö eel ei töötaks iseseisvalt, individuaalselt, teadmises, et ta töötab küll enda kasuks, aga koos teistega ühises sihis. Samuti tunnetab õpilane, et temagi töö on tarvilik ühises kokkuvõttes, sünteesil» (9). Eesmärgi tähtsust isetegevus töös rõhutab J. Käis korduvalt. Kriteerides näiteks Dalton-plaani, väidab ta, et sellel printsiibil töötamist ei saa vaadelda kui tööühiskonnana töötamist, sest siin puudub tööühiskonna peamine tunnus, ühine töösiht (9).

Üksnes eesmärgi seadmine ei taga aga loomulikult veel käisilikku tööühiskonda. J. Käis eeldab, nagu ülaltoodust näeme, ka muutusi õpilase tegevuses, nende isetegevuse olemuses, samuti nende vastastikustes, omavahelistes suhetes. Kõik see on eeldu üks tervikliku töökollektiivi kujunemisele, kus valitseb isiksusliku ning kollektiivse vastastikune tasakaal, nagu me tänapäeval ütleme.

Kokkuvõtteks arvame, et J. Käisi uurimisprogramm peegeldab uurimistegelikust olulistest seostest ning seaduspärasustes. Tolleaegse Eesti pedagoogilise teadmise seisukohalt oli see täiesti uudne lähenemine, kus olid sisuliselt ühendatud nii üldmetodoloogiline kui ka rakenduslik tasand. Teatud mõttes uudne oli see lähenemine ka Soome pedagoogikale. Ega muidu ei väidaks soomlased, et J. Käis vahetas Soomes välja saksa ning

austria kooliuuenduslikud teooriad (11). Eesti didaktika ajaloos pani J. Käis aluse uue fundamentaalse didaktilise traditsiooni tekkele, milles peitus Eesti didaktika edasise arengu prognoos. J. Käisi teooria on aluseks mitmete telegi uurimisprogrammidele tänapäeva Eesti didaktikas.

Kirjandus

1. Annusson J. Omapärase Eesti kooli loomisel. — Kasvatus, 1920, lk 392—400.
2. Eilart J. J. Käis ökoloog kõiges. — Sirp ja Vasar, 1985, 12. det.
3. Käis J. Kooli lähendamine töökooli põhimõttele. — Kasvatus, 1921, lk 269—270, 277—279, 293—299.
4. Käis J. Pedagoogika. Lõikeid pedagoogika kursusest V ja VI klassis. Teel töökoolile, II, 1925.
5. Käis J. Õpetuse eesmärkidest. Teel töökoolile, III, 1926.
6. Käis J. Kooliuuendusest Daltoni-kava alusel. — Kasvatus, 1928, lk 226—235.
7. Käis J. Isetegevuse psühholoogilised-pedagoogilised alused. — Kooliuuenduslane, 1939, nr 1.
8. Käis J. Vabadus ja individualiseeritud õpetus. — Kooliuuenduslane, 1938, nr 1.
9. Käis J. Isetegevuse ja individuaalne tööviis. Võru, 1935. 244 lk.
10. Laane K., Birk V. Johannes Käisi elu ja pedagoogiline tegevus. — Nõukogude pedagoogika ja kool V. Trt, 1969, lk 8—34.
11. Lahdes E. Peruskoulu uusi õpetusoppi. Helsinki, 1982.
12. Liimets-Sorokina R. Nõukogude Eestis. — Rmt.: Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885—1950. Tln, 1985, lk 92—105.
13. Liimets-Sorokina R. Keske probleem J. Käisi teaduslikus uurimisprogrammis. — Nõukogude Kool, 1985, nr 12, lk 52—56.
14. Martinson E. «Kasvatuse» lugejaile. — Kasvatus, 1921, lk 357—359.
15. Martinson E. Mõned märkused uutest «uutest koolidest». — Kasvatus, 1923, lk 5—9.
16. Rea B. Individuaalse tööviisi rakendamise maa- ja loodusteaduse õpetamisel algkoolis. — Kooliuuenduslane, 1938, lk 65—70.
17. Rumma J. Kooli omavalitsuse küsimus. — Kasvatus, 1919, lk 104—106.
18. Антонов А. Н. Преисвещенность и возникновение нового знания в науке. М., 1985, 176 стр.
19. Днепрова Э. Д. Методологические проблемы истории педагогики. — Советская педагогика, 1986, № 8, с. 95—102.
20. Гоцьковский Я. Социология науки как самосознание ученых. — Общественные науки за рубежом, 1980, № 5, с. 25—27.
21. Грубер Х. Е. Взаимотношение между ощущением «ага» и конструированием идей. — Общественные науки за рубежом, 1982, № 3, с. 101—104.
22. Маркьян Э. С. Теория культуры и современная наука. М., 1983. 284 с.
23. Плахов В. Д. Традиции и общество. М., 1982. 220 с.
24. Равкин З. И., Пискунов А. И., Смирнов В. З. Третья сессия научного совета по проблемам истории школы и педагогики. — Советская педагогика, 1987, № 10, с. 95—100.
25. Розов М. А. Пути научных открытий. — Вопросы философии, 1981, № 7, с. 138.

Kirjandusprogramm ja lugemine: seosed ja vastuolud*

HANS HANSEN,
TPeDi teadusliku uurimistöe sektori vanemteadur

Kui me soovime õpilaste lugemisvara mahus ja koostises midagi muuta, peaksime teadma, mis nimelt laste ja noorukite lugemist mõjutab või reguleerib.

Alustagem koolinoorte vastustest küsimusele, mis oli ühe või teise teose laenamise põhjus.

1800 õpilast, vastates raamatute (ligi 4600) laenamise ajendeist või põhjustest, märkis raamatutüritusi (kirjandushommikud jm) — 2%, teose käsitlemist või tutvustamist ajakirjanduses, raadtes või televisioonis — 3%, kartoteekide-kataloogide või soovitusnimestike kasutamist — 5%, õpetaja nõuannet tutvuda teosega — 8%, individuaalset lugemisplaani — 11%, raamatunäitust, väljapanekut — 14%, raamatukoguhoidja soovitus — 14%, vanemate nõuandeid — 15%, eakaaslaste soovitusi — 17%, kooliprogrammi nõudeid — 26%, teostega tutvumist avariilulil — 42%. (Et õppurid laenasid keskmiselt 2,5 teost ja üksikute raamatute valimist tingisid sageli eri asjaolud, siis eeltoodud protsentide summa peabki olema suurem 100st.)

Sellesse artiklisse ei kuulu kõigi raamatuvahelike mõjutavate tegurite vaatlus, see nõuab iseseisvat käsitlust, meie ülesanne on püüda analüüsida lugemise seoseid kooliprogrammiga. Selle roll on kõigi mõjurite seas olulisel kohal.

Programminõuetest suurem kaal on ainult õpilase iseseisval lugemisvara otsimisel avariilult, kuid siin on sagedamini tegemist enam või vähem plaanipärase vahetuga, juhuslikel, raamatu sisu suhtes teisejärgulistel asjaoludel on küllaltki oluline osa.

Seega võib öelda, et kooliprogrammi mõju õpilase lugemise kvaliteedile, selles süsteemi, sihipärasuse loomisele ja keskendumisel parimatele teostele on raske ülehianata. Kui võrd seda üllast missiooni on suudetud praktikas teostada, püüamegi järgnevalt selgitada.

* Algus NK nr 5.

KIRJANDUSPROGRAMM

Üldhariduskooli kirjandusprogrammis (edaspidi lühendatult — programmis) fikseeritud kirjanduse rajasõna, millega õpilane peab tutvuma, ja-guneb kaheks: klassis kohustuslikult käsitlemisele kuuluvaks ja klassiväliseks lugemiseks soovitatud lugemisvaraks. Et viimase liigi raamatuid on esimesest umbes kümme korda rohkem, siis lugemise mahu aspektist osutuvad tähtsamaks just soovitatud teosed. Koolilapse seisukohalt on mõlemad liigid ühtviisi kohustuslikud, mõlemad tuleb lugeda.

Me ei sea oma ülesandeks iga programmi lülitatud üksikteost hinnata ta kirjandusväärtuse või pedagoogiliste eesmärkidele — kujundada haritud inimest ja mitmekülgset arenenud lugejat — vastavuse seisukohalt, vaatleme pigem üldisemaid suundumusi, millest tulenevad järeldused on veenvamad kui üksikraamatu programmi võtmise plusside-miinuste vaagimise tulemused.

Klassivälise lektüüri maht ületab tunnis käsitletava kümnekordselt. Kirjandustundide suhtelise vähesuse ja noorsoo esteetilise kasvatamise üha kasvavate ülesannete puhul oleks loomulik suurem tähelepanu klassivälisele lugemisele ja selle sunnamisele.

Kirjandusprogrammi koostisosa, klassivälise lugemise reguleeriv soovitusnimestik peaks allakirjutatu arvates vastama vähemalt järgmistele põhinõuetele:

1. Olema terviklikult allutatud üldisemale eesmärgile kujundada haritud ja mitmekülgsete huvidega, iseseisva mõtlemisega kodaniku ja arenenud lugejat.
2. Võimalikult täielikult tuginema lugemispühholoogiale, niihästi üldistele teadmistele kirjandusteose mõjust lugejale kui ka konkreetsetele teostele omases potentsiaalset seadustatud eesmärkide realiseerimiseks.
3. Olema eakohane, vastama antud klassi õpilaste huvidele ja vastuvõtutasandile. Praktikas tähendaks see eelkõige seda, et tegelik lugemine ei tohiks ealdasa märgatavalt erineda nimestiku määrangust. Silmas pidades nimestiku arendavat funktsiooni, peaks ta olema «natuke» raske keskmise tasemega lugejale. Lihtsa ja kirjasõna juurde leiavad õppurid tee ka ilma soovitusnimestikuta.
4. Pakkuma esmajoones just ajaproovile vastu pidanud väärtuslikku kirjandust. Soovitusnimestikus peaks olema esindatud laste- ja noorsookirjanduse kullafond.
5. Oluline koht peaks olema oma maa kirjandusel, ainult kool saab tõhusalt suunata noort lugejat tundma õppima oma «juuri».
6. Hoolitsema lugeja mitmekülgse arengu eest, s.t nimestik peaks sisaldama niihästi ilu- kui ka kirjandusõpetusega seotud populaarteaduslikke teoseid; see tähendab ka võimalikult paljude ja eri autorite toomist noorte vaatevälja.
7. Arvestades, et nimestik on praegustes oludes ainuke õpilaste lugemist reaalselt suunav tegur, ei tohiks olla liiast selle mahu mõnigan suurendamine. Mõneti lihtsustub siis ka

soovitusnimestiku koostajate töö ja kasutajal on suuremad valikuvõimalused, igal lugejal on rohkem võimalusi leida just talle enam sobivat lugemisvara.

Teoreetiliste kontseptsioonide konstrueerimine, eesmärkide seadmine on mõnevõrra lihtsam kui täitmine praktikas. Antud juhul tähendab see eeltoodud printsiipide arvestamist teoste valimisel nimestikku. See pole lihtne, kuid on täiesti teostatav ülesanne. Tuleb rõhutada, et lugemise juhtimine — seda funktsiooni soovitusnimestik teenibki — jääb sihtseadmata, eesmärgi nägemata ebamääraseks ja viljatuks, mõnikord kahjulikukski ettevõtmiseks.

Mil määral on vaadeldaval ajavahemikul muutunud klassiväliseks lugemiseks pakutud teoste loetelu ja kuidas tehtud muudatused seostuvad laste lugemishuvidega?

5.—8. kl õpilaste klassivälises lektüüris toimunud muutuste selgitamiseks võrdleme 1975., 1984. ja 1986. a programme, viimase kahe programmi muudatusi analüüsime üksikasjalisemalt.

Alustaksime muutuste ulatusest. Aastatel 1984—1986 jäi 5.—8. kl tunniväliseks lugemiseks soovitatavast kirjandusest paika vaid 62%. Selle muutuse põhjendatust pole kerge mõista, rõhutavad ju soovitusnimestiku koostajad tunnivälise lugemise ja tunnikäsitluse ühtsuse järgimist programmis, kuid kohustuslik kirjandus, s.t tunnis käsitletavat teost jäid endiseks. (1984. a 8. kl programm klassivälise lugemise nimekirja ei sisaldanud. 1986. a suvel ilmus trükist vastav loetelu ka märgitud klassile — 20 teost. Pool aastat hiljem ilmunud kirjandusõpetuse programmis on sedagi tugevasti (tunnustagem, asjalikult) kärbitud, püsima jäi 75% esialgsetest tiitlitest.)

Üldiselt kaldutakse muutusi põhjendama uudiskirjanduse juurdevõtmisega. Poleks midagi loomulikumat, kui soovitusnimestikku täiendataks regulaarselt uudisteostega, eelkõige, et uudisraamat (aasta-paari eest ilmunud teos) vastab paremini nimestikuga taotletavatele eesmärkidele; äsja ilmunise faktist iseendast ei tohiks tuleneda mingeid prerogatiive.

Uudiskirjanduse nimekirja võtmine ja sealt välja lülitamine näib peegeldavat teatavat ebakindlust või segadust kirjanduse valiku printsiipides. 1984. a nimestiku uudiskirjandusest (1983—1984. a ilmunuist) ei kolvanud järgmisse nimekirja 4 teost ja samadel aastatel ilmunuist lülitati 1986. a loetellu 5 raamatut. 1986. a nimekirja tulnud teostest moodustavad 1985—1986. a välja antud vaid 5%! Võrdluseks võib märkida, et teostest, mis tulid juurde viimasesse nimistus, oli 13% ilmunud enne 1971. aastat, ajavahemikul 1971—1975 20%, 1976—1980 25%. Seega pole soovituslektüüri väljavahetamine peaaegu üldse seotud uudiskirjanduse toomisega noorte vaatevälja.

Milliseid printsiipe on soovitusnimestiku muutmisega järgitud?

Analüüsides nimestikes paika jäänud, neist välja lülitatud ja juurde võetud teoste keskmisi inglusi kõigi meie vabariigi lasteraamatukogude andmete põhjal, näeme, et endistes ja praegustes nimestikes olevate teoste kasutamise intensiivsus jäi samasuguseks. Põhjuseks on see, et püsima jäid mõnevõrra elavamalt liikunud raamatud (omajagu

mõjustas seda ka programmi kuulumise fakt ise) ja nimestikust arvati välja vähem lugejaid leidnud teos-d. Juurde aga võeti üldiselt samuti vähemenekad raamatud. Loomulikult ei saa nimestiku üle otsustada ainult selles leiduvate teoste ringluse põhjal. Tähtsam on ikkagi raamatute vastavus nimekirja eesmärkidele, kuid teoste kasutamise intensiivsus annab olulist informatsiooni sobivusest adre-saadile, temas sisalduvate teoste lugejavastu-võtust. On päris selge, et teosed, mida vähe loetakse, pole loetelus päris omal kohal.

Tõik, et antud klassi nimekirja püsima jäe-tud raamatute keskmine ringlus on suhteliselt kõrge, väljendab ilmselt nimekirja muutjate lünklikku informeeritust teoste lugejavastu-võtust.

Meie käsutuses olev materjal võimaldas kontrollida ka hüpoteesi nimestiku muutmi-sest selle sisu kirjandusväärtuse tõstmise suunas. Võrreldes ekspertide antud arvamusi nimestikku jäetud, sellest välja arvatud ja juurde võetud teoste eakohasuse ja kirjandus-väärtuse kohta selgus, et kui nimestikes püsi-ma jäänute tase on tunduvalt kõrgem «liiku-nud» teoste omast, siis väljalangenuile ja juurdevõetuile antud hinnangud on täiesti võrdsed, s.t ei saa väita, et juurde oleks roh-kem võetud paremaid raamatuid.

Mitmeid teoseid tõsteti ühest klassist teise. Kui jätame kõrvale raamatute arvukad ümberpaigutamised ühe klassi ulatuses (järg-misse alamasse või ülemasse klassi), siis suu-remate «hüpete» esinemine annab tunnistust teatavast kergekäelisusest soovitusnimesti-keste suhtumises. Nii näiteks viiakse 6. klas-sist 8ndasse A. Põldmäe «Mitmekesi ma-teral», 8. klassis soovitatakse lugeda vane-mate klasside programmi kuuluvaid Ü. Tuu-liku «Sõja jalus» (11. kl) ja Fr. Tuglase «Väi-kest Illimari» (10. kl) jne.

Kui võrdleme 1984. ja 1986. a soovitus-nimestikke eri kirjandusele langeva osakaalu aspektist, jõuamegi tõeliste muutuste juurde.

Vene ja teiste vennasrahvaste kirjanduse osa on jäänud püsima, eesti kirjanduse roll tunduvalt vähenenud (43%lt 30%le) välis-kirjanduse kasuks. Populaarteaduslik raamat, mis 1984. a moodustas kõigist tiitlitest ligi veerandi, vähenes üle kahe korra.

Eespool rõhutasime õpilase lugemishuvide mitmekülgse arengu vajadust. Kahjuks on nii eelmises kui praeguseski soovitusnimestikus selle vastu patustatud: kirjanduse valik pole nii mitmekülgne, kui see olla võiks. Pakutava kirjavara ahtust iseloomustab üldine tendents — suhteliselt vähesed autorid ja teineteist «kordavad» teosed. J. Korczaki teosele «Kuningas Macius Esimene» järgneb veel «Kuningas Macius üksikul saarel»; tulevad H. Loftingu mõlemad «Doktor Dolittle» köi-ted (ligi 900 lk), G. Simenonilt kaks Maigret' raamatut (ligi 650 lk). . . Üldiselt näib märgi-tud liin pärinevat lugemisvara pakkumise praktikast algklassides, seal väljendub mär-gitud tendents veelgi jõulisemalt. Kui ülal-

toodud autoreid peetakse vältimatuiks, siis kas poleks piisanud neilt ühe raamatu nimestikku võtmisest, lapsed leiavad ju kergesti neile meeldinud kirjaniku teisigi teoseid.

Soovitusnimestikes tehti paari viimase aas-ta jooksul hulgaliselt muudatusi. Kui vaatle-me kirjandusprogrammi ja lugemise seoseid, oskame tehtud muudatusi vahest paremini hinnata, näha positiivseid ja võimalik, et ka negatiivseid külgi. Omakorda aitab selle-kohane teave aga mõnevõrra põhjendatumalt suunata õpilase lugemist.

PROGRAMM JA LUGEMINE

Eespool näitasime, et $\frac{1}{4}$ laenatud raamatuist oli tingitud kirjandusprogrammi nõuetest. Kui vaadelda ka õpilaste tagastatud teoste seost programmiga, avastame, et klassivälise lektüüri-ga oli seotud ühekordse raamatukogu küllastamise (tagastatud ja võetud teoste) andmete alusel 71% õpilastest. Tuleb aga li-sada, et õpilase lugemisvara valiku seosed soovitusnimestikuga on mõneti keerukamad. Tema lugemislauale jõuab ka raamatuid, mis on kooliprogrammis alles mitme aasta pärast. Nii näiteks laenatud teostest 52% oli seotud kooliprogrammiga, s.t kaks korda enam kui õpilase näidatud programmi mõju raamatu-valikule. Seepärast äsja toodud arvu 71% ei tohiks tõlgendada puhtalt programmi mõ-juna selles mõttes, et õpilased sel määral jälgivad soovitusantud klassis just nende teostega tutvuda. Tegelikult on programmi mõju suuremgi, sest õppeaasta jooksul pea-aegu kõik lapsed laenavad (või vähemalt soovivad laenata) programmkohaseid teoseid.

Niisiis programminõuded on seni ainsad, mis haaravad kogu õppiva noorsoo. Kõik muud õpilase lugemise suunamise vahendid on olnud episoodilist laadi ja väheefektiiv-sed.

Eriti tuleb rõhutada soovitusnimestike mõ-ju teatavale osale (ca 19% õppureist), kelle harrastuste seas lugemine on üsnagi tagasi-hoidlikul kohal ja kes muidu oleksid raamatu-kogust üldse eemale jäänud.

Mil määral klassiväliseks lugemiseks soovi-tatud lektüür langeb kokku tegeliku raamatu-valikuga? Kas tehtud muudatused on soovi-tusnimestike ja lugemishuvide struktuure lähendanud?

Alustame vaatlust eri rahvaste kirjanduse ja aimekirjasõna osast soovitusnimes ikes ning tegelikus lugemises (tabel 2). Kõige olu-lisemaks muutuseks viimases, 1986. a soovitus-nimestikus on eesti kirjanduse osakaalu otsustav vähendamine ja väliskirjanduse osa suurendamine. Soovitusnimestikus esineb nüüd ka aimeramatuid kaks korda vähem. Kui võrdleme soovitusnimestikku tegeliku lugemisega, ilmneb üllatav tõik: 1975. a S. Väljataga koostatud nimestiku struktuur langeb peaaegu täielikult kokku 1985. a lae-nutusandmestikuga ja 1984. a nimestik on tegelikule lugemisele oluliselt lähemal kui 1986. a oma. Märkimisväärsemad lahku-

minekud viimase soovitusnimestiku ja tegeliku lugemise vahel ilmnevad eeskätt eesti kirjanduse vähenemises ja väliskirjanduse osa suurenemises. Ka on aimeraamat reaalses lugemises enam esindatud kui klassivälise lugemise soovitustes.

Lähem on aga soovitusnimestike struktuur noorte meelisteoste jaotumisele eri kirjanduste vahel, seda eriti väliskirjanduse puhul. Kui vaadelda probleemi üksikteoseti, märkame, et see tuleneb mõningate menukate teoste lülitamisest nime tikesse. Paraku on eesti kirjandus laste lemmikautorite hulgas esindatud rohkem kui 1986. a soovitusnimestikus.

Lisagem veel, et aimekirjanduse vähenemine soovitusnimestikes harmoneerub enam tütarlaste kui poiste huvisuundadega.

Vaadeldes 1984. a kirjandusprogrammi seost lugemisega 1985. a andmete põhjal üksikutes vanuse- ja soorühmades (tabel 3), selguvad mitmed tähelepanu äratavad tõigad.

5. ja 6. klassis moodustab soovitusnimestikuga mõeldud kirjavara tunduva osa, ligi $\frac{2}{3}$ lugemisvarast, teises vanuserühmas on märgitud näitaja vähenenud $\frac{1}{3}$ ni, programmi mittekuuluvate teoste osakaalgi kasvab vastavalt. Mõnede teiste, enamasti vanema klassi programmi kuuluvate teostega tutvuvad energilisemalt poisid. Ühelt poolt on see tingitud nende otsivamast loomusest, teisalt mängib siin kaasa nn poistekirjanduse vähesus.

Meelisteoseid saame täielikumalt vaadelda nende programmi kuulumise aspektist kah-

juks ainult 5. ja 6. kl õpilaste eelistuste põhjal (7. ja 8. kl poisse oli «Sädeme» ankeedile vastajate hulgas nii vähe, et see ei luba teha nõutava usaldusväärsusega järeldusi). Ilmneb, et neis klassides vastab soovitusnimestik vähem poiste kui tütarlaste maitsele: samas klassis lugemiseks mõeldud raamatute osa meelisteoste seas moodustas poistel kolmandiku, tütarlastel rohkem kui poole. Ja kui programmi mittekuuluv osa on mõlemal rühmal võrdne (mis loomulikult ei tähenda eelisteoste samasust), siis ei saa jätta märkimata juba enne tähelestatud suunda: poistel on teistele klassidele soovitatud kirjavara osatähtsus kaks korda suurem kui tütarlastel. Olgu veel lisatud, et 7. ja 8. kl neidudel pole sama klassi soovitusnimestikku kuuluvaid raamatuid meelisteoste seas ollagi. Järeldada, et soovitusnimestik on täiesti ebaõnnestunud, poleks aga õige. Asi on selles, et lugemisrepertuaar muutub kiiremini kui kirjandussümptaadid, need püsivad võrdlemisi stabiilseina üsna pikka aega. Näiteks oli 7. ja 8. kl tütarlaste kõige eelistatum raamat S. Rannamaa «Kadri» (õpitakse 5. klassis).

5. ja 6. klassi õpilaste lugemiseelistustes märgatud vastuolu — antud klassile mõeldud soovitude võrdlemisi täpne jälgimine, kuid nimestikku kuuluvate raamatute suhteliselt napp esinemine meelisteoste hulgas — vajab veel mõningaid kommentaare.

Alustame lugemisest. Kui otsustada teose eakohasuse või klassimäärangu õigsuse üle

Tabel 2

ERI RAHVASTE KIRJANDUSE JA KIRJAVARA OSAKAAL 5.—6. KLASSI SOOVITUSNIMESTIKES, TEGELIKUS LUGEMISES JA MEELISTEOSTES (%)

Kirjandus	Nimestik 1975	Lugemises 1977	Meelisteosed 1977	Nimestik 1984	Lugemises 1985	Nimestik 1986	Meelisteosed 1987
Eesti k.	39	37	32	43	39	30	33
Vene jt vennasrahvaste k.	29	24	15	25	28	26	9
Välisk.	32	39	52	32	33	44	58
Aimek.	18	12	—	23	17	10	—

Tabel 3

PROGRAMMITEOSTE OSAKAAL ÕPILASTE LUGEMISVARAS (%)

Lugemisvarast kuulus programmi	Loetavamatest teostest		Meelisraamatuist	
	P	T	P	T
5. ja 6. kl:				
antud klassis	63	60	36	55
teistes klassides	5	—	36	18
ei kuulunud programmi	32	40	28	27
7. ja 8. kl:				
antud klassis	27	36	x	—
teistes klassides	13	7	x	64
ei kuulunud programmi	60	57	x	36

selle järgi, kuivõrd ta on lugejaid leidnud vastavast earühmast, võime kõik soovituse-nimestikus olevad raamatud jaotada kolme rühma: a) raamatud, mida loetakse valdavalt kooskõlas lugejamääranguga, b) teosed, mille-ga tutvutakse hoopis varem, kui nimestik on seda eeldanud, c) raamatud, mida loetakse märksa hiljem, kui soovitajad on arvanud.

Pakkumata kõigi nimestikesse lülitatud teoste kohta ülaltoodud liigitust, toome vaid mõningaid konkreetseid näiteid, osutamaks soovituse-nimestikes esinevatele ebakohtadele.

Sugugi harvad pole juhtumid, mil ei osata või ei taheta arvestada õpilaste (enamasti poiste) tegelikke huve ja vastuvõtuvõimet. Nii on näiteks 4. klassi soovitatava lektüüri hul-gas E. Knighti «Lassie tuleb ikka koju». Tege-likult selle lugejaist oli rohkem kui pool vane-mate klasside õpilasi. Samasugune on lugu mitmete teistegi raamatutega, mis on lülita-tud 3. klassi programmi, kuid mida loetakse õige elavalt 5. klassis.

Kui hinnata teose määrangut õnnestunuks juhul, mil selle lugejaist enamik kuulub klassi, kellele see mõeldud, ei saa jätta nimetamata E. Kippeli «Meelist», R. Stevensoni «Aarete saart», S. Rannamaa «Kadrit» ja teisigi. Üldiselt on kirjavara valik 5. klassile sellest aspektist sobivam kui teistes klassides.

Omaette probleem on **programmist ette lugemine**. Paljusid raamatuid loetakse mitu-aastat enne, kui see saab kohustuslikuks või soovitatavaks kooliprogrammi järgi. (Kõige markantsem näide on O. Lutsu «Kevade».)

On päris selge, et ainult tegeliku lugemise alusel kirjandusprogrammi nõudeid niihästi kohustusliku kui soovitatava lektüüri osas muuta pole otstarbekas, kuid pedagoogiliselt pole vist päris põhjendatud lugemise ja prog-rammi vahel nii suurte erinevuste soosimine. Asi on eelkõige selles, et soovituse-nimestik kaotab oma võlu, enamikule õppureile ei paku-ta selles midagi uut.

Mis suunab õpilasi teoste poole, mida arva-takse neile sobivat alles mitme aasta pärast? Üks põhjusi, nagu eespool osutatud, on lahkumine õpilaste endi ja soovituse-nimestiku koostajate arvamustes eakohasest lugemis-varast. Teine asjaolu on vastava vanusega õpilastele (eriti poistele) sobiva kirjasõna üldine vaegus. Kolmandaks, kirjandusõpetus süsteemina funktsioneerib vastuoluliselt ta enda poolt teostele antud lugejamäärangule. Nii näiteks õpitakse 10. klassis A. Kitzbergi «Libahunti», kuid uba 8. klassis tuleb ana-lüüsida näidendi I vaatust. Mis ime siis, et see kuulub 8. klassi õpilaste (eriti neidude) loetavamate raamatute hulka. Eespool märki-sime «Kevade» varasemat lugemist. Siingi on tunda koolipoolset mõju: nimelt 4. klassis käsitletakse sellest katkendit.

Nii juhtub ainult siis, kui käsitletav katkend leiab õpilastes kõlapinda. Kui see jääb õpi-lastele kaugeks ja vanuseastmele võõraks, siis lugemisinnustust täheldada ei saa. Näi-tekts Saint Exupéry «Väike prints». 6. kl on

sellest kavas katkend, lugemiseks soovitatakse 8. klassis. Ühegi vanuserühma sagedamini loetud raamatute hulka mainitud teos ei sattu-nud.

Tundub, et õpilastele kirjasõna soovitamise paljudest probleemidest väärivad hoolikat läbitöötamist klassis läbivõetava ja klassi-väliseks lugemiseks soovitatava kirjasõna ühildamine, nende vastastikuse mõju ja täien-damise küsimused.

KOKKUVÕTTEKS

Uuringuga kogutud materjalid näitasid, et õpilaste lugemise innukus viimasel aasta-kümnendil on märgatavalt vähenenud. Ei saa tõestada mainitud tendentsi otsest seost kir-jandusõpetusega. Veenvalt selgusid aga klas-siväliseks lugemiseks mõeldud soovituse-nimestike erakordsed võimalused õpilaslugeja suunamiseks.

Kahjuks pole soovituse-nimestikes peituvaid ressursse suudetud piisavalt kasutada. Üks olulisemaid ebakohti on noorte, eriti poiste lugemishuvide vähenemine või arvesta-mine, ent sellekohase info kasutamine pakuks õpilase kui lugeja, aga mitte üksnes kui lugeja arendamiseks asendamatu võimalusi.

Artikliga pole seatud eesmärki esitada konkreetseid meetmeid klassivälise lektüüri sisu ja mahu olukorra muutmiseks; se la teevad, kui vajalikuks peavad, selleks kutsu-tud seatud ametkonnad. Meie pidasime oma ülesandeks õpetajaid tutvustada lugemise klassivälise situatsiooniga eesmärgil, et nad teaksid õpilaste lugemise suunamisel, millele praegustes oludes erilist tähelepanu pöörata.

Klassivälise kirjanduse nimestikke on muu-detud varem ja seda tehakse edaspidigi. Pea-me aga arvestama, et ükskõik kui täiuslikud need nimestikud ka poleks, saavad nad ikkagi õpetajale pakkuda ainult mõningaid orientiire ja tuge ega asenda oma õpilasi ning kir-jandust tundva õpetaja loovat suhtumist, tema elavat sõna ja armastust.

Küsitlusvõtteid algklasside emakeeletundides*

ELMA TOMSON,
Viljandi rajooni RSN TK Haridus-
osakonna metoodik

6. Kirjandid

Kirjandi õpetamist tuleb alustada tööst pealkirjaga. Opetaja võib lastele ette lugeda lühema jutu ja õpilased püüavad pakkuda loole pealkirja. Kõik pakutud pealkirjad tuleks tahvlile kirjutada. Koos valitakse lõpuks parim ja tuletatakse meelde, kes oli autor.

Niimoodi pealkirja väga oluliseks pidades peaks õpilastele hakkama selgeks saama kirjutamine antud teemale (pealkirjale). Sagedaselt kirjandi kirjutamise veaks on laialivalgunud jutt, kätteõpitud ja varemkuuldud fraaside kirjutamine.

Tööd pealkirjadega aitavad mitmesugused kavastamisülesanded.

Jutukese väljamõtlemine pealkirjast lähtuvalt on aga juba päris kirjandi koostamine. Selle kohta on väga hea ülevaate «Kirjandiõpetusest algklassides» kirjutanud «Nõukogude Õpetajas» (18. veebruaril 1984) TPedI algõpetuse kateedri õppejõud M. Tuulik.

7. Ümberjutustused

7.1. Õpilane saab lehe, millele ta kirjutab ümberjutustuse kodus õpitud palast. Ei tarvitse kogu jutustust ümber kirjutada, vaid õpetaja võib anda ühe lühema teema, millest kirjutada.

7.2. Opetaja esitab õpilastele lühimuinasjutu. Tegelasid on palju (mitu hunti, mitu rebast jne). Õpilased peavad jutukese nii ümber kirjutama (jutustama), et kõiki tegelasi oleks ainult üks. Sellele vastavalt tuleb ka veidi sisu muuta. Ülesande esmakordsel andmisel on soovitatav 3—4 lauset ühiselt kirjutada (jutustada). Edaspidi kirjutatakse (jutustatakse) kogu jutustust ainult iseseisvalt.

7.3. Opetaja loeb õpilastele ette jutukese, mis on ühes kindlas ajas (olevikus või minevikus). Ilma põhjalikuma seletuseta peavad õpilased jutukese reprodutseerima ja kirjutama nii, et aeg oleks muudetud (vastavalt minevikus või olevikus). Tööd hinnatakse.

7.4. Opetaja loeb õpilastele ette muinasjutu.

Ilma pikema seletuseta peavad õpilased jutukese meenutama ja kirjutama lehele. Niisuguse ümberjutustuse korral ei tuletata koos sisu ega tegelasi meelde, ei esitata jutu kohta ka ühtegi küsimust. Õpilased töötavad ilma abita iseseisvalt. Tööd võib hinnata.

7.5. Õpilased kuulavad jutukest magnetofonilindilt. Kirjutatakse ümberjutustus. Lisaülesanne on järgmine: «Omadussõnadele tõmba joon alla.» Ülesanne sunnib õpilasi pöörama tähelepanu omadussõnade tarvitamisele, mis muidu ümberjutustuse kirjutamisel kipuvad jääma tagaplaanile.

7.6. Opetaja jutustab jutukese. Kandetahvlil on antud 2—3 lauset pala algusest ja 2—3 lõpust. Õpilased peavad kirjutama jutukese ilma lisajuhendamiseta.

7.7. Opetaja loeb klassile ette jutukese. Kandetahvlil on pala kohta küsimused. Nende abil koostavad õpilased ise ümberjutustuse. Opetaja arvestab õpilaste klassi taset (tugevas klassis ei ole mõtet niisugust ülesannet anda).

1. Kuidas nimetati vanaisa sünnipäeva?
2. Mida tehti enne juubelit kõõgis?
3. Kuidas vanaisa toiduvalmistamisele kaasa aitas?
4. Kes valmistas pirukaid?
5. Kes neid kaunistas?
6. Kuidas suhtusid vanaisa abisse tädi Liisu ja tädi Maali?

Vanaisa juubelipirukas.

Olivia Saar.

Minu vanaisal tuli sünnipäev, mida ei nimetatudki sünnipäevaks, vaid juubeliks. Juubel oli vanaisa ütlemist mööda hoopis tähtsam ja suurem kui kõik pisikesed sünnipäevad kokku.

Juba paar päeva enne juubelipidu tossas meie köök nagu auruvedur. Kõik kastrulid ja kannud, potid ja pannid olid pliilide podisema pandud ning söögilõhnad langesid nina köditava pilvena küla kohale. Naabritädid Liisu ja Maali, kes vanaemale appi olid kutsutud, jooksid kõõgi ja sahvri vahet, isegi üleni punetades nagu päikeseküpsed õunad.

Vanaisa käis vahetevahel vaatamas, kuidas kõõgis asjad edenevad. Ta maitstes siit ja mekkis sealt ning jagas perenaistele näpunäiteid:

«Põrutage aga süldile pipart ja soola veel lisaks!»

Vanaema ütles selle peale jaa-jaa ning toimetamas oma toimetamisi edasi, soola ja pipart puudutamata. Kui sült keedetud ja praad praetud sai, tehti pirukad valmis. Vanaema seadis pruunid ahjukuumad pirukad lauale ritta, ikka ühele poole need, mis olid lihaga, ja teisele poole need, mis olid moosiga.

Vanaisa juhtus parasjagu, kui perenaistel väljas olid, kõõki tulema. Ta haaras riiulilt sõela, saputas sinna tuhksuhkrut sisse ja las kis seda siis laias kaares pirukatele langeda. Ikka paksult ja tihedalt. Ikka nii, et pirukad said nagu lumega kaetud. «Vaata nüüd on alles õiged juubelipirukad!» oli vanaisa oma kätetööst vaimustatud.

Tädi Liisu tuli kõõki ja hüüdis: «Oih!» Tädi Maali tuli kõõki ja hüüdis: «Aih!» Vanaema tuli ka kõõki, oli tükk aega vait ja lõpuks lausus: «No nüüd oled sa küll piruka kokku keeranud!» Sellest peale, nagu ma mäletan, vanaisa kõõgiasjades enam nõu andma eriti ei kippunud.

7.8. Üks õpilastest loeb klassile ette õpetaja

antud jutu. Koos vesteldakse veidi pala põhjal ja koostatakse kava, mis jääb töö kirjutamise ajaks tahvlile. Õpetaja hindab õpilaste kirjutatut.

7.9. Õpetaja annab osale õpilastest (või kogu klassile) ülesande kirjutada kodus loetud jutuke ümberjutustusena.

7.10. Õpetaja annab osale õpilastest või kogu klassile ülesande kirjutada kodus viimati loetu põhjal jutuke, kasutades võimalikult palju otestest kõnet. Kui sellega ei tule kõik õpilased toime, võib sedagi töövõtet kasutada ainult tugevamatele.

8. Mängud ja teised koostöövormid tunnis
8.1. Pärast teema «Tähestik» käsitlemist võib antud järgmise ülesande: õpilane peab asetama nimed alusele tähestikulises järjekorras (nimed on kirjutatud lahtistele lipikutele).

8.2. Täringut veeretades leiab vastaja endale ülesande, mis asub ümbrikus. Ümbrik antakse kätte «sidejaoskonnast», mis võib asuda näiteks I pingil. Ülesanne nõuab, et õpilane ütleks lehel antud linnade nimed tähestikulises järjekorras.

8.3. Õpetaja vestleb õpilastega kodus õpitud teema põhjal. Ka vestluse kaudu võib õpetaja jõuda selgusele, mil määral keegi kodus õppinud on ja kuidas on aru saanud reeglitest. Siin annavad eriti selge pildi õpilaste endi toodud näited.

8.4. Õpetaja loeb ette teksti, õpilased märgivad lehekesele kriipsu iga sõna puhul, mis algab häälikuga h. Seejärel loeb õpetaja veel kord teksti ette, õpilased kirjutavad pärast kogu teksti ärakuulamist mälu järgi sõnad, mis algasid h-ga. (Kriipsud paberil näitavad sõnade arvu.) Siin on ka võistlusmoment: kellele jäi meelde suurem arv sõnu. Lõpuks ülesanne: sõnadest sobitada võimalikult palju sõnapaare ja kasutada neid lauseis.

Sobivaid tekste leiab õpetaja «Tähekesest» või lasteraamatutest.

8.5. Õpetaja annab õpilasele puhta ümbriku. Vastaja peab sellele kirjutama valitud aadressi ja oma aadressi. Võimekamatele võib ümbrikus olla ka mõni lisaülesanne. Eelnevalt on õpitud ümbrikul kasutatavaid lühendeid (ta, s-jsk, raj, lp, stj).

8.6. Vahelduseks võib kasutada mängu. Mängujuht nimetab läbisegi sõnu, milles j esineb või puudub (h esineb või puudub). Kui sõnas esineb j (h), tõusevad kõik mängust osavõtjad püsti. Kes vale sõna ajal püsti tõuseb, toob 3 näidet. Võidab see, kes viimasena mängu jääb.

8.7. Õpetaja annab võimaluse õpilastel vestelda kodus õpitud teemadel. Lapsed mõtleavad küsimus ja vastuseid. Õpetaja nimetab ainult vastajate nimesid, õpilased ise peavad teadma, millal küsida, millal vastata. Igale küsimusele järgnegu vastus, igale reeglile järgnegu näide. Niisugust võtet võib kasutada mõnd ulatuslikumat teemat lõpetades (käänamine, suur ja väike algustäht vm).

9. Erineva raskusastmega individuaalsed tööd

9.1. Tähestikku õppides tutvuvad õpilased võörtähtedega ja sõnadega, kus esinevad need tähed. Õpitu kontrollimiseks võib kasutada võtet, kus mõisted (sõnad) on kirjutatud lipikutele, õpilane annab sõnale omapoolse seletuse ja koostab sellega lause. Tekst lipikul peaks olema kogu klassile nähtav, et vajadusel vastajat aidata.

9.2. Lehele on kirjutatud 2—3 kasvatusliku sisuga küsimust kodus õpitud pala kohta. Õpilased vastavad kirjalikult vihiku se või eraldi lehele. Kontrollida ja hinnata tuleks tööd samas tunnis.

9.3. Ka reegleid võib lasta kirjalikult vastata. Selleks on sobiv kasutada nn lünkharjutust. Seda on soovitatav kasutada nõrgemate õpilaste puhul, kes vajavad rohkem mõtlemisaega.

9.4. Tahvlile on kirjutatud rida silpe 2 erineva pealkirja all: ESIMESED SILPID ja TEISED SILPID. (Sõna I ja II silp ei ole kõrvuti.) Vastaja (või 2—4 õpilast) moodustab neist silpidest sõnu ja kirjutab need lehele. Kes varem valmis jõuab (või on muidu võimekam), võib lisaks koostada 3—4 sõnaga lauseid.

9.5. Liitlause puhul on soovitatav anda järgmine ülesanne: «Leia tegevust väljendav sõna ja määra, kas laused on liht- või liitlauseid». Laused on antud lehel või tahvil.

9.6. Ka piltmõistatusi saab keeleõpetuse tundides kasutada. Lehele on joonistatud läbisegi 16 (või rohkem, vähem) looma. Ülesande saanud õpilane peab iga looma kohta koostama 1 laiendatud liitlause. Tugevamad õpilased võivad koostada näiteks iga looma kohta ühe mõistatuse.

9.7. Kodus oli suuliselt õppida rühmitamisharjutus, kus oli antud 2—3 pealkirja ja juuresolevad sõnad tuli paigutada õigetesse gruppidesse. Tunnis võib ülesanne olla vastupidine. Tahvilil (lehel) on antud 2—3 rühma sõnu, õpilane leiab pealkirja (tugev ja nõrk aste; nimi-, omadus- ja tegusõna; 1-, 2- ja enamasilbilised sõnad jne). Et ülesanne on suhteliselt kerge, esitab õpetaja lisaküsimusi, kas õpitu või kordamisosa kohta.

9.8. Ühesuguste lauseliikmete puhul on sobivad harjutused, kus õpilane peab märgitud sõnade (allakriipsutatud, värviliselt kirjutatud vms) kohta esitama küsimuse. Kuhu asetad koma ja miks?

9.9. Lehekesel on sõnad, mis sisaldavad võõrhäälikuid või algavad nõrga klusiiliga. Ka jutu pealkiri on antud. Vastaja peab koostama jutukese nii, et kõik õpetaja esitatud sõnad oleksid kasutatud. Kui kõik õpilased ülesandega toime ei tule, sobib see tugevamatele töö diferentseerimiseks.

9.10. Õpetaja riputab klassi ette juba tuttava pöörastabeli. Õpilastele antakse orraldus: «Pööra tabeli eeskujul». Sõnad on kirjutatud klassitahvlile. Niisugune ülesanne on sobiv nõrgematele õpilastele.

9.11. Heaks mõtlemisülesandeks on järgmine: kirjuta lehele selliseid sõnu, mis vasakult paremale ja paremalt vasakule lugedes tähend-

davad ühtsama. Lisaks võib lasta moodustada nende sõnadega lauseid.

9.12. Õpilastele, kellel on raskusi loogilise väljendusega, võib anda terve rea valmislauseid ja pildi, mille kohta need laused on koostatud. Vastaja peab olemasolevad laused järjestama. Seejuures on tal pilt abiks. Tugevamad õpilased võiksid omalt poolt lauseid juurde mõelda ja sobivasse kohta vahele kirjutada. Nii viisi saadud jutuke kirjutatakse vihikusse või eraldi lehele.

9.13. Järgnev ülesanne on sobiv pärast käänete õppimist. Lehel või tahvlil on sõnad. Õpetaja palub vastajal moodustada sõnadest nt omastav käänne (mitmuse nimetav vm). Kui tekib raskusi, moodustab õpilane selle sõnaga lause.

9.14. Nõrgemate õpilaste küsitlemisel on hea kasutada nn käänamispuud. Flanelitahvlil on puu paljude harudega (käänded). Õpilane peab asetama harudele lehed (vastavas käändes olev sõna). Küsimuse sõna kohta esitab vastaja suuliselt. Lipikud sõnadega on segipaisatult karbis.

9.15. Vastama tulnud õpilane saab valikharjutuse. Õpetaja laual on paberiribad. Igal ribal on 1 lause. Lauses on sulud ja sulgudes 2—3 sõna. Vastaja valib sulgudest õige sõna. Lause loeb ta klassile ette siis, kui on selle asetanud alusele. (Näiteks: see (paat, vaat, taat) mahutab 50 liitrit vett. Parem (tool, vool, pool, kool, sool) muna kui tühi koor.)

9.16. Keegi õpilastest tuleb klassi ette vastama. Kohalolijad esitavad talle mitmesuguseid küsimusi keeleõpetusest. Vastajat hinnatakse. Nii võib toimida üldise kordamise ajal. Teemaatilise kordamise puhul antakse küsimuste esitajale (s.o klassile) suunav korraldus.

9.17. Vastaja kaardikesel on hulk sõnu. All on antud 3 pealkirja:

- 1) Täis- ja kaashäälikuid ühepalju (kana, suur);
- 2) Kaashäälikuid 2 korda rohkem kui täishäälikuid (kärbes, kurgus);
- 3) 1 täishäälik ja 3 erinevat kaashäälikut (pilt, koht, vaht).

Õpilane loeb järjest iga pealkirja alla kuuluvad sõnad. See on harjutav ülesanne täis- ja kaashäälikute eristamiseks. Lisaks võib kõiki neid sõnu silbitada, poolitada või kommenteerida, kuidas tuleb kirjutada kaashäälikuühend.

9.18. Tööks on ette nähtud 2 tundi. Eelnevalt varutakse pilte või postkaarte (õpetaja valib sobivad) vastavalt õpilaste arvule. Pilt on kinnitatud suuremale paberile, mis antakse klassis edasi. Iga õpilane kirjutab lehele oma lause. Esimeses tunnis sellega piirdatakse, kui põhilised laused jutukese kirjutamiseks on olemas.

Töö jätkub 2. tunnis. Vahetunnis on õpetaja laste poolt koostatud laused samas järjestuses tahvlile kirjutatud. Koos analüüsitakse ortograafia-, stiili- ja interpunktsioonivigu. Iseisva tööna kirjutab iga õpilane jutukese oma vihikusse. Pilt, mis jutukese koostamist abistas, oli sisult lähedane kodus õppida olnud

lugemispalale või teemaatilisele harjutusele.

Ülesanne on küllaltki raske, kuid arendab fantaasiat, mõtlemis-, ortograafia- ja väljendusoskust. Sobib kasutamiseks väiksema õpilaste arvuga klassides.

10. Loovharjutused

10.1. Õpetaja riputab klassi ette pildi. Õpilane peab nimetama pildi järgi 20 sõna, kus on lühike täishäälik ja 5 sõna, kus on pikk täishäälik. Lisaks võib koostada pildi kohta paar lauset. Kasutada võib ka suuri kõnearenduspilte. Õpetaja peab valima pildi, mille järgi on lastel võimalik ülesannet täita.

10.2. Suuliseks vastamiseks võib anda ka niisuguse korralduse: «Liida lause, kus see on võimalik. Kasuta sidesõnu *ja, ning, et, aga, sest* jt.» Lihtlauseid on suurel tabelil või lehekesel. Ülesanne võib olla nii kirjalikuks kui suuliseks täitmiseks.

10.3. Lehele on kleebitud 6 pilti. Samale lehele on kirjutatud ka järgnev juhend: «1. Moodusta iga pildi kohta üks liitlause. 2. Igas lauses olgu 1 sõna, mis vastab küsimusele *mida teeb?*» Juhendid koostab õpetaja ise vastavalt läbivõetud teemale. Ka piltide arv on õpetaja otsustada.

10.4. Riputatakse üles pilt ja sõnade mapp (alus). Õpetaja annab ülesandeks kirjutada loovtöö, milles on arvestatud pildi teematikat ja kasutatud antud sõnu.

10.5. Õpilane võtab kartoteegist juhusliku kaardi ja asetab selle sõnade mappi. Kogu klass koostab suuliselt lauseid. Niisugust võtet on soovitatav kasutada järgmist teemade puhul: f ja v, i ja j, tähestik (võõrtähtedega sõnad) jne.

10.6. Vastaja saab ülesande täiendada loetelu. Lehel on antud pealkiri «Mis kasvab metsas?» ja iga liigi kohta on toodud ka 1 näide. Õpilane peab alustatud loetelu täiendama.

Näiteks: kuusk vaarikas lepp sõnajalg
.....
.....

10.7. Õigekirjaoskuse kujundamiseks võib lasta teha järgmise loovharjutuse. Kandedahvlile on värvikriitidega joonistatud pilt. Õpilased saavad ülesande kirjeldada, mis on pildil valesti. Kirjeldus on soovitatav teha lehele. Kui niisuguse tööga ollakse juba harjunud, võib taolisi ülesandeid täita ka vihikusse.

10.8. Eelmises tunnis vaadati diafilme, mida analüüsiti keeleõpetuse seisukohalt juba samas tunnis. Koduülesandeks anti koostada mingi loetelu (nimed, nimisõnad, tegelased, tegevused jne).

Järgmises tunnis on õpetajal samad sõnad tahvlil õpilastele enesekontrolliks. Ülesanne: võrdle oma tööd ja paranda vead.

Abiks vene õppekeelegra kooli eesti keele õpetajale

Tugisignaalid keeleõpetuses

VALENTINE IVIN,
Tallinna 6. kk õpetaja-metoodik,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Keel on suhtlemisvahend. Keeleõpetuse sisu oleneb sellest, mida me tahaame selgeks õpetada.

Eesti keele õpetamisel vene õppekeelegra koolides peame silmas mitut eesmärki: 1) et õpilased oskaksid suhelda eesti keeles, 2) et nad tunneksid eesti rahva kultuurilugu, minevikku ja olevikku, 3) et teaksid meie teaduse saavutusi ja kultuuritraditsioone.

Eesti keele õpetamise lõpptulemus oleneb mitmest tegurist: õppematerjali raskusest, selle esitamise viisist, õpilaste mõtteaktiivsusest ja tegutsemisest tunnis, seal valitsevast emotsionaalsest õhkkonnast, aine õppimise vajaduse tunnetamisest ja õpetaja isiksusest endast.

Olen täiesti veendunud, et kõikidest eelolevatel teguritest tuleks kõige tähtsamaks pidada just viimast. Tavaks on kiruda halbu õpikuid ja programme. Mida siis kiruda, kui õpikuid ei ole? Meenub eesti keele õpetamine vene õppekeelegra koolis 1960. aastatel, kui 9. ja 10. klasside jaoks ei olnud ühtegi õpikut (olid ainult 8. klassini). Veendusin siis selles, et sundimise ja kärkimisega kaugele ei jõua. Tuli luua meeldiv, vaba vestlus-suhtlemise õhkkond. See meetod jäigi peamiseks minu praktikas järgnevatel aastakümnetel.

Õpilaste kõnetegevuse organiseerimisel ja õppeprotsessi juhtimiseks kulutatavat aega olen lühendanud žestide abil. Nii on žestidest kujunenud tugisignaalid, mis märgivad eestikeelse lause, sõnaühendi või muutelõpu mingit eripära vene keelegra võrrelduna või lihtsalt raskelt meelde jäävat vormi. Näiteks:

1) käed rinna kohal vaheliti tähendab põhisõna ja täiend sõna erinevat paigutust eesti ja vene keeles (poisi püksid);
2) käelabade vahe rinna kõrgusel tähistab kas üksikut sõna, sõnaühendit või lauset. Tegevust sõnade kordamisel sõnaühendites ja lausetes saab juhtida nii õpetaja kui ka õpilane. Kaasa räägivad ja tegutsevad (tähistavad labakäte vahe

kauguse abil sõnu, sõnaühendeid või lauseid) kõik õpilased.

	I	I	(sõna)
	I		I (sõnaühend)
I			I (lause)

Tugisignaalide abil õpetan eesti keelt juba teisele põlvkonnale ja võin täiesti kindlalt öelda: mida rohkem suudan tugisignale leida, seda paremad on õpetamise tulemused.

Käänamise õpetamisel olen kasutanud malelauda põhimõttel kujundatud tabelit astme- või laadivahelduslike sõnade sisehäälikute muutuste tähistamiseks ja meelepidamiseks.

«Malelaud» on asendamatu tugisignaal 6. ja 7. klassis ainsuse nimetava, omastava ja osastava ning mitmuse nimetava ja omastava õpetamiseks. (Mitmuse osastav, mis sellesse kasti ei sobi, tuleb alles 8. klassis.)

Näiteks:

	ainsus	mitmus
Nimetav	kúkk	kuked
Omastav	kuke	kúkkede
Osastav	kúkke	

«Valgusfoor» aitab meelde jätta mineviku 3. pööret. Joonistame valgusfoori, mis aitab õppida kolmandat pööret ainsuses ja mitmuses, olevikus ja minevikus:

olevik	minevik
(b)	(s)
(vad)	(sid)
eifus: (-)	(nuad)

Pärast valgusfooride joonistamist vihikusse sõbivad muutelõpud õpilase mällu ja eksimise puhul aitab meeldetuletuseks sõna «valgusfoor» nimetamine.


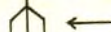
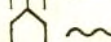
Sõnade sööma, jooma, tooma, lööma pööramisel minevikus tekkis meil uus tugisignaal:

s	(sõi)
j	(jõi)
t	(tõi)
l	(lõi)

Selle tugisignaali kasutamisel teeb terve klass kätega ringe, i on õpilane ise. Üks õpilane arvas, et pea sobib hästi i täpiks.

Üks sõrm püsti tähistab i-minevikku. Kord esitas mulle tundi külastanud vene õppekeelegra kooli eesti keele õpetaja küsimuse: «Miks teie õpilased ei eksi i-mitmuse moodustamisel, aga minu õpilased siin pidevalt vigu teevad?» Vastus oli lihtne: mul oli iga kord üks sõrm püsti, aga tunnikülastaja ei pannud seda tähele.

Kriipsu-Juku aitab kolme kõige raskema tegusõna meelepidamist:

läheb	
tuleb	
käib	

Rusikas märgib tegusõna olema on-vormi. Rusikat tuleb mul päris tihti näidata, sest on jääb vene keelt emakeelena kõneleval õpilasel sageli lausest välja.

Kriips, pluss ja punkt on signaalid järgarvude käänamise õpetamiseks. Õpilane teab, et kriips (—) tähistab omastavat käänat (viieaastane); punkt (.) tähistab järgarvu nimetavat käänat (viies aasta); pluss (+) tähistab järgarvu käändelõppu (1972. aastal+). Tahvlile tekib õpilaste silmade all tugisignaali. Raske arvsõnade käänamine muutub kergemaks ja selgemaks.

Sõnavara õpetamisel on tähtis vigade ennetamine. Kui me ei leia tugisignaali sõnade linn ja lind mitmuse moodustamiseks, saame sageli vastuseks: Linnad lendavad ära. Appi tuleb maakaart, kus linnade tingmärk on enamasti väike ring (o). Lisame selle tingmärgi sõnale linn ja paneme juurde mitmuse muutelõpu d. Linnul on aga kaks jalga. u-st on võimalik joonistada ilusad linnujalad.

Kingad ja kindad lähevad kergesti segi. Appi tuleb topelttäht (g), kõrval joonis (käsi ülal, jalad all).

Raskusi on veel sõnadega keel — kell, kurg — kurk, ma — maa jt sõnapaaridega.

Kell — kaks kellaosutit (II); keel — pikalt keelel ja I. Kurg — kaks jalga (II) kurk — lavakurk, mis ülespoole kasvab ja seotakse. Ma — osutame endale; maa — maakera, käed laiali.

Tugisignaale aitavad leida õpilased ise. Nii sünnib õpetaja ja õpilaste kollektiivne looming.

On üldtuntud tõde, et ükski pianist ei saa klaverimängu selgeks muusikat kuulates. Nii ei saa ka keelt selgeks, kui tunnis ei toimu pidevat kõnetegevust, koostööd, loomingut.



KOOLIEELNE KASVATUS

Laste kõne arendamine ja ümbritseva elu tutvustamine

IMBI MUHEL
PTUI teadur

Mida rikkam, sisukam ja huvitavam on lapse maailm, tema elu lasteaias ja kodus, seda rohkem tahab ta end väljendada nii oma eakaaslastele kui täiskasvanutele. Ümbritsev elu — kodulugu — algab meist enestest. Kas me anname lastele piisavalt aega ja võimalusi enese väljendamiseks? Kas võtame aega neid ära kuulata, nendega vestelda — ka igapäevaelu eraldi? Kas meie laste igapäevaelu, neid ümbritsev maailm on kõne- ja väljendusoskuse arengut soodustav? Kas lapsevanemad teavad, et nemad ja teised pereliikmed on lapse kõne põhilised arendajad, lasteaed aga kodu esimene ja parim abiline? Kas-küsimusi võiksime jätkata, aga keegi peab neile vastama, kuigi mõnikord on kasulik küsimusi esitada iseendale, lihtsalt mõtteselguse loomiseks, et siis ajapikku vastuseid otsida, nii üheskoos kui igaüks eraldi.

Kahtlemata on lasteaias üks olulisemaid, kuid raskemaid probleeme laste kõnelise väljendusoskuse arendamine. Kõne arendamine toimub nii laiuti — rühmast rühma lisanudavad uued teemad, kui ka sügavuti — iga teema leiab aasta-aastalt ikka detailsemat käsitlemist vastavalt laste arengule. Lasteaia-

34. lk.

Kirjandus

1. Alklasside programmid. Tln, Valgus, 1985.
2. Eisen L., Hiie E. Lugemik-õpik I klassile. Tln, Valgus, 1982.
3. Eisen L. Aabits. Tln, 1983.
4. Elango A., Nurmik J., Saks K. Õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise probleeme, Tln, 1984.
5. Hellerna H. Etteütusi ja ümberjutustusi alklassidele. Tln, Valgus, 1974.
6. Hiie E., Moks L. Lugemik-õpik II klassile, I, II osa. Tln, Valgus, 1982.
7. Hiie E., Jõgisalu H. Emakeele lugemik III klassile. Tln, Valgus, 1983.
8. Maanso V., Praakli K. Eesti keele õpik III klassile. Tln, Valgus, 1983.
9. Truus S. Alklasside õpilaste kirjaliku väljendusoskuse parendamiseks. Tln, TPI rotaprint, 1974.

kasvatataja on eelkõige kasvatataja, alles siis õpetaja ja teemad, mida laste kõne arendamisel käsitletakse, lähtugu kasvatuspõhimõtetest (õigemini peaks kasvatamine ja õpetamine olema selles vanuses nii tihedas seoses ja nii terviklik toiming, et arugi ei saa, kus algab üks ja lõpeb teine).

Lastega räägime sellest, millest neil on juba kogemusi, mida nad teavad, tunnevad, mis on neile tuttav. Räägime sellest, mis on nende vanuses jõukohane ja huvitav. Rõõm, huvi ja aktiivsus on kolm komponenti, mis on laste elus igas tegevuses kesksel kohal. Kasvatataja osaks on õpetada last kõige varasemast east alates rõõmu tundma heast teost — talvel loomadele toidu panekust, talvituvate lindude söötmisest; sügisel aga selle varumisest, mida toiduks viia. Rõõmu õpetame tundma abivalmidusest (ma suudan olla kellelegi abiks). Rõõm tegutsemisest, iseseisvast toimetulekust — sellest on palju rääkida (kuidas ma sain end ise riidesse, aitasin katta lauda jne). Kõiki vanuserühmi läbib teema «Kodu». Maa on meie ühine kodu, mida tuleb hoida ja kaitseda. Sellest räägime kõigis vanuserühmades, kajastame joonistustes. **Teemad, millest lastega räägime, on seotud:**

- igapäevaste sündmustega, mis toimuvad lasteaia ja kodus;
- kohalike oludega, kodukoha tundmaõppimisega (erineva otstarbega hooned, sõidukid, kultuuriväärtused, rahvakombed ja -kunst, laulud, mängud, muinasjutud, kodukohaga seotud tööd, vanemate ja vanavanemate tegevus);
- kõlblusega, sooviga hoida oma kodukoha ilu, püüda olla abiks kõigile neile, kes seda vajavad;
- loodushoiuga, taimede ja loomade hooldamisega, nende tundmaõppimisega;
- laste tundemaailma rikastamisega. Juhime nende tähelepanu meeleolule, tunnetele, mis tekivad tormise või vaikse mere vaatlemisel ja päikeseloojangu nägemisel, linnulaulu või muusikapala kuulamisel, esimese lumesaju nägemisel jne;
- nii hea, rõõmsa ja ilusaga kui ka sellega, et alati ei ole kõik hästi. Mõnikord kogeme halba, kurjust, kurbust, mis samuti kuulub ümbritsevasse ellu. Näiteks: ema nutab haige lapse voodi juures; kuskil on puhkenud tulekahju; koer on jäänud ilma kodu ja pere-meheta; keegi on määrinud maja- või koridori-seina, lõõnud katki akna, loopinud maha prügi jne.

Üks tund õnnestub paremini, teine halvemini, alati on selleks nii objektiivseid kui ka subjektiivseid põhjusi. Tunni edu ja tulemus sõltub õigest materjali valikust, mis kutsub lastes esile soovi rääkida. Tunnis tuuakse kasvatataja abiga välja nähtuste ja sündmuste põhjused ja tagajärjed, selgitatakse, miks on just nii ja mitte teisiti, võrreldakse ning leitakse olulised ja vähem olulised vaadeldavate olendite ja esemete tunnused ning nende seosed ümbritseva eluga. Kõige

selle juures toetutakse laste varasematele kogemustele, muljetele.

Tundides kasutatakse mitmesugust näitmaterjali: jaotuspilte, suuri seinapilte, slide, heliplaate ja -linte, ilukirjandust jne. Kõige selle rakendamisel on oluline kasvatataja pedagoogiline takt ja meisterlikkus. Kas hea tund sõltub ainult heast kasvatatajast? Jah ja ei. Sõltub nii palju, et hea kasvatataja tunneb hästi oma rühma. Tal on ülevaade laste teadmistest ja oskustest. Ta armastab lapsi ja teab, et on kogu aeg oma kasvandikele eeskujuks. Ta tahab teha laste elu mitmekesiseks, huvitavaks ja rõõmurohkeks, oskab anda uusi teadmisi ja oskusi, püüab ellu viia kasvatus-töö programmi nii, et see sulaks endastmõistetavalt igapäevasesse lasteaiaellu, et ei toimuks õpetamist õpetamise ega kasvatamist kasvatamise pärast. Kõik toimub ikka selle nimel, et kasvaks heasüdamlik, vastustus-tundlik, abivalmis, lahtiste kätega, tark inime, kes oskab oma mõtteid väljendada selgelt ja kõigile arusaadavalt.

Aga ka hea kasvatataja ei saa alati anda väga head tundi lihtsalt sellepärast, et meie lasteaedades ei jätku piisavalt didaktilist materjali. See puudutab kõige rohkem uusi lasteaedupäevakodusid, kus ei jätku suuri seinapilte putukatest, lindudest ja loomadest, inimestest ja masinatest, lapse kodukohast ja selle lähemast ümbrusest ega suurematest linnadest. Ei ole küllaldaselt slide, helilinte ja -plaate. Puudust tunneme värviliste piltide ja lastepäraste tekstidega töövihikutest, mis kooskõlas lasteaia õppeprogrammiga aitaksid kindlustada laste teadmisi, paremini aru saada mõnestki kasvatuskõikumusest ja mida laps võiks värvida nii, nagu süda lustib.

Mida rohkem meeleorganeid võtab osa maailmapildi kujunemisest, seda kindlamini omandavad lapsed vastavad teadmised, oskused, seda rohkem on muljeid, millest rääkida. Inimese psüühika areng ühelt vanuseastmelt teisele kulgeb koos tunnetusprotsesside ja kõne arenguga, seoses emotsioonide ja tahtelise tegevuse kujunemisega.

Kõne areng on seotud kõigi teiste inimese psüühika arengu külgedega (ümbritseva keskkonna tunnetamine, mälu, kujutlusvõime areng, mõtlemine). Seejuures tuleb kõne arengu kõige intensiivsemaks perioodiks pidada eelkooliiga. M. Koltsova (3, lk 5) näitab oma raamatus, et kolm esimest eluaastat on kõne arengu seisukohalt eriti kriitilised. Sel perioodil algab õige emakeele formeerumine, kogutakse esmane sõnavara.

Ajaloo eksisteerib küllaldaselt näiteid, mis räägivad, et elukeskkond, kus toimub suhtlemine kõne abil, on määrav inimese arenguks. On teada traagilisi juhtumeid, kus väike laps on jäänud loomade hooldada. Kui inimesed on leidnud sellise lapse pärast 4. eluaastat ning toonud tagasi inimkeskkonda, on selgunud, et lapsel puuduvad emotsioonid, tema mõtlemisaparaat on arenemata ning teda ei ole enam võimalik kõnelema õpetada.

Seega on kõne üks kasvava inimese põhilisi arengunäitajaid. Arendades lapse kõnet valmistame teda ette suhtlemiseks ühiskonnas. Luues lapsele loomuliku arengukeskkonna stimuleerime tema kõne ja psüühika arengut. Sama peaksid tegema ka last ümbritsevad esemed, õppevahendid ja meetodika. Lasteaias ja kodus on vaja luua kõne arenguks soodus keskkond.

1987. aastal püüdsime saada mõningat ülevaadet meie koolieelsetes lasteasutustes olevatest õppevahenditest, mis on seotud laste kõne arendamise ja ümbritseva elu tutvustamisega. Ülevaate saamiseks tutvuti 17 linna- ja 10 maalaasteasutuse materiaalbaasiga. Meid huvitasid küsimused:

kuidas on lasteasutused kindlustatud tehnovahenditega (diaprojektor, grammofon, televiisor, raadio, magnetofon);

kui palju on lasteaedadel slaide, suuri seinapilte ja jaotusmaterjale;

millised on võimalused tehnovahendite kasutamiseks tundides ja tunnivälisel ajal, kasvataja suhtumine tehnovahendite kasutamisse;

milliste programmikohaste kõne arendamise ja ümbritseva elu tutvustamise õppevahenditega on lasteaiad puudulikult varustatud.

Saadud tulemuste analüüsist selgus, et lasteasutustest on varustatud diaprojektoriga — 96%; grammofoniga — 93% (74% said vajaduse korral viia grammofoni rühmatuppa); magnetofoniga — 89%; televiisoriga — 89% (82% l oma rühma ruumis); raadioga — 96% (nendest 7% l puudus võimalus seda kuulata oma rühma toas).

Ümbritsevat elu tutvustavate slaididega varustatus andis järgmise pildi: 67% vaadeldud lasteaedades omas 5 või vähem slaidide komplekti, seejuures ei olnud osa vaatluse all olnud lasteaedades kätte saanud ka neid slaidikomplekte, mis tulevad jaotuskava alusel. Ühel juhul (Põlva kolhoosi lastepäevakodus «Mudila») võisime märkida 30 slaidikomplekti olemasolu kõige erinevamatel ümbritseva eluga tutvustamise teemadel. Sealhulgas olid niisugused teemad, nagu «Lapse elu ja töö «Mudilas», «Lastevanemate tööd», «Kodumaa linnad», «Aafrika laste elu» jne. Selline baas oli loodud lasteasutuse töötajate ja lapsevanemate ühiste jõupingutuste tulemusena.

Meie rahval on vanasõna «Parem üks kord näha kui kümme korda kuulda». Õppe- materjalid, mida kasutatakse näitamiseks (pildid, slaidid, filmid jms), loovad kuni 5—6 korda kiiremini asjadest ettekujutuse kui sõnadega seletamine. Praktika kinnitab, et meie lasteaedades kasutatakse slaide meeeldi ja neid on väga vaja. 1987. a ilmusid koolieelikutele slaidikomplektid «Kodu ja tööd linnas», «Maakodu ja maatööd». 1988. a lõpuks peaksid valmima komplektid «Meri ja meretööd ja -elukutsed Eestis» ja «Elukutsed ja nendega seotud tööd».

Slaidide kasutamine on lihtne, mugav ja

kätkeb endas mitmeid erinevaid meetodilisi võimalusi. Kasvatajal on võimalik muuta komplektides olevate piltide kasutamise järjekorda või valida antud komplektist välja konkreetse teema juurde sobivad slaidid. Sagedeli ei olegi otstarbekas ühes vestluses, jutustuses kasutada rohkem kui 4—5 slaidi korraga. Seejuures ei ole slaidid kaugelki ainult teadmiste andmise vahendid, vaid omavad olulist kohta ka laste tunde- ja tegevus- arendamisel. Ühtesid ja samu slaide saab erinevate tegevuste, olukordade, teemade juures kasutada korduvalt nii tundides kui tunnivälisel ajal.

Suuri seinapilte oli järgmiselt: 30% vaadeldavates rühmades oli olukord väga halb (pildid vanemad kui 10 aastat, osal puudusid pildid paljudel programmeemadel).

56% pidas olukorda enam-vähem rahuldavaks tänu sellele, et lasteaedades on pilte valmistatud ise (käsitsi), kasutatud lastevanemate abi piltide joonistamisel, samuti on saadud neid koolidest. Seda hankimise moodust ei saa aga õigeks pidada. Nimetati ka piltide toomist NSV Liidu teistest linnadest, eriti Kiievist, kust on saadud häid süžeepilte jutustamiseks, laste kõne arendamiseks (Põlva kolhoosi lastepäevakodu «Mudila»).

15% pidas varustatust piltidega heaks.

Tehnovahendite kasutamisevõimalustest selgus järgmist: slaidide demonstreerisid küsitletutest tundides 56%, õhtul 59%, hommikul 30%. Osa kasvatajatest näitas slaide nii tunnis kui tunnivälisel ajal. Näitamise koha ja olukorra selgitamisel selgus, et 63% demonstreeris neid rühmatoas pimedal ajal, 33% saalis, kus oli võimalik pimendada ja 19% märkis spetsiaalse ruumi olemasolu slaidide vaatamiseks. Osa küsitletutest kasutas kõiki eri võimalusi. Tartu 32. lastepäevakodu ja mitmed teised märkisid spetsiaalsete pimenduskatete olemasolu rühmaruumis.

Teisi tehnovahendeid, mis ei vaja ruumi pimendamist, kasutatakse nii tundides kui tunnivälisel ajal. Kõige rohkem kasutati raadiot, siis televiisorit, grammofoni ja magnetofoni. Viimaste puhul puuduvad meil seni ajani lastele kuulamiseks sobivad lindid. Siinkohal tuleb märkida, et PTUI andis 1986. aastal ENSV Haridusministeeriumi Lasteasutuste Valitsusele üle käsikirja (3—5aastastele lastele ümbritseva eluga seotud helide, häälte tutvustamine) magnetofonilindile salvestamiseks. Käsikiri on kooskõlas lasteaias õppe- ja kasvatustöö uue programmiga.

Selgitasime välja teemad, mille käsitlemiseks vajatakse meetodilist abimaterjali, slaidikomplekte, suuri seinapilte:

elukutsed (nimetati ka tööalasid), töövahendid, majapidamistööd, isa ja ema tööd jne, 74% küsitletutest märkis selle teema abimaterjalide erilist vajalikkust;

liiklus, transport — 65% küsitletutest.

Järgnevad teemad on toodud protsente näitamata, pingereas, andmetöötluse tule-

muste alusel:

- Eesti NSV linnad: Tallinn, Tartu, koduslinnad, rajoonikeskused;
- rahvuslikud pidupäevad, pühad (näärid, uusaasta, mardipäev, kadripäev, vastlapäev, jaanipäev). Lisaks nimetati vajadust tutvustada rahvakunstiesemeid (sõled, tanud, rahvariided, kindad jne);
- kodu ja kodu esemed, lapse tööd. Siin nimetati korduvalt merd, meretöid ja -elukutseid, kodu mere ääres;
- põllutööd eri aastaegadel; inimesed, masinad töö juures;
- inimeste puhkus;
- kunstiteoste reproduktsioonid;
- pildid muinasjuttudest ja illustreerivad pildid lastekirjandusele;
- sport ja tervis;
- riiklikud pühad ja nende tähistamine;
- meie armee;
- elu ja esemed vanasti ja praegu;
- järjepildid, süžeeilised pildid jutustamiseks.

Kõne arendamise ja ümbritseva elu tutvustamise tundide vaatlus ja analüüs kinnitas eeltoodud andmeid. Tundides on kasvatajatel kasutada vähe õppevahendeid, mis annaksid võimaluse emotsionaalse, huvitava, sisutiheda kõnearendustunni andmiseks. Tüüpiline suure osas kasvataja kõnele.

Reegliski peaks kujunema, et uut õpetatavat materjali tutvustame reaalselt objektide baasil; teadmiste, oskuste kinnistamiseks ja täpsustamiseks. Laste sõnavara aktiveerimiseks ja sidusa kõne arendamiseks kasutame aga rohkem tehnovahendeid, pilte ja muid õppematerjale. L. Fedorenko, G. Fomitšev ja V. Lotarev näitavad (5, lk 29), et laste emotsionaalse, väljendusrikka kõnekeele saavutamiseks on vaja sellist didaktilist materjali, mis aitaks tunnetada kõnesolevat tegevust, aitaks luua lastel erinevaid emotsionaalseid seisundeid.

Järjepidev, tõusvas tempos kõne rikastamise printsiip eeldab materjali kasutamist nii, et laste kõnesse lisanduks järjest uut, kuid jääks ka varemõpitu kordamise võimalus. Samu printsiipe ümbritseva elu ja looduse tutvustamisel rakendati lasteasutuste koolieelse kasvatusu uue programmi väljatöötamisel.

Lasteaed peaks looma tihedad kontaktid koduga, et abistada ja suunata vajadusel lastevanemaid. A. Boroditš (1, lk 58) rõhutab vestluse ning teiste eneseväljendusvormide ja meetodite tähtsust laste kõne julgeks, vabaks, ilmekaks muutmisel.

Kasvataval tuleb kasutada iga sobivat hetke, et anda lastele võimalus rääkida neile hästi tuntud teemadel, sündmustest, mida laps on ise läbi elanud. Rakendades õpetamise erinevaid võtteid, saavutame, et laste kõne muutub järjest iseseisvamaks, selgemaks, täpsemaks. Raamatus «Kasvatamine ja õpetamine lasteaias» (2, lk 467) rõhutatakse täpse ja puhta häälduse olulist osa ilusa kõnekeele kujundamisel. Selleks soovitatakse mitmeid

erinevaid harjutusi, mis aitavad arendada lihaseid, kujundada hingamist, näiteks seebimullide ja pabertuuleveskite puhumine, veepinnal seisvate paberlaevade, kergete plastmassist mänguasjade liikumapuhumine. Puhumisharjutusi-mänge võib seostada hääli, näiteks mootoripöörinat, hobuse kappamist, tuule ulgumist jne matkivate kõneharjutustega.

Mõeldes läbi erinevaid meetodeid ja võtteid kõne arendamiseks peab kasvataja eelnevalt olema kindel, et laps teda kuulab. Selle saavutamisele aitab kaasa lapse kaasasündinud tunnetushuvi — uudishimu, soov saada uusi elamusi. Kasvataja suunatud vaheldusrikas tegevus toetab lapse huvi püsimist ja loob eeldused sisukaks ümbritseva elu tutvustamiseks ja kõne arendamiseks. Raamatus «Laste kõne arendamine koolieelses eas» (4, lk 78) juhitakse tähelepanu kõne arendamise tihedale seosele muusika ja lauluga ning rütmilise liikumise ja liigutustega. Omal kohal on meie rahva laulu-, ring- ja näpumängud, liisusalmid.

Kõike pole veel piisavalt, kuid nii mõndagi uut juba on ja võime ka loota, et uusi materjale — suuri seinapilte, slaidikomplekte, helilinte, töövihikuid, jaotmaterjali jm lähemas tulevikus ikka rohkem ja rohkem lasteaiadesse jõuab. Paljude uute materjalide kohta on valminud käsikirjad. Nii mõndagi on juba ka töös ja tootmises.

Kuna kaugeltki kõik lasteaiad lapsed ei käi lasteaias, on vaja tõsiselt mõelda, kuidas meetoodilisi nõuandeid, didaktilisi õppematerjale, pilte ja slaide jätkuks nii palju, et iga lapsevanem soovi korral neid kauplustest osta võiks.

Ainult koostöös koduga, selle osatähtsuse pideval süvendamisel, arvestades laste kasvatamisel kodu kui primaarset kasvatuskeskkonda, saame seada kasvatamise ja õpetamise ülesandeid ning loota ka tulemustele.

Kirjandus

1. Бородин А. М. Методика развития речи детей. М., Просвещение, 1974, 288 с.
2. Воспитание и обучение в детском саду. Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., Педагогика, 1976, 560 с.
3. Кольцова М. М. Ребёнок учится говорить. М., Просвещение, 1973, 175 с.
4. Развитие речи детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателя детского сада. Под ред. Ф. А. Сохина. М., Просвещение, 1984, 224 с.
5. Федоренко Л. П., Фомичев Г. А., Лотарев В. К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., Просвещение, 1977, 239 с.

Õppetööst kodanliku Eesti algkoolis

ÕIE ELANGO,
ajalookandidaat

1920. aasta algkooliseaduse järgi oli hariduse algastmes 6 õppeaastat. 6klassiline koolikohustus viidi ellu järk-järgult kuni 1930. aastani. Tasuta algharidusele järgnes 5klassiline õppemaksuga keskkool, seega kulus keskhariduse omandamiseks 11 õppeaastat.

Eisialgu töötasid koolid ajutiste õppeplaanide järgi. 1920. aasta algkooliseaduse järgi õpetati järgmisi õppeaineid: kodulugu, emakeelt, laulmist, võimlemist, käsitööd, joonistamist, aritmeetikat ja algebrat, geomeetriat, looduslugu ühes tervishoiuga, maateadust, ajalugu, kodanikuteadust ja kaht võõrkeelt. Tsaariaegse rahvakooliga võrreldes oli nüüd õppeplaanis uusi õppeaineid nagu kodulugu, laulmine, võimlemine jm. Usuõpetus oli ametlikust õppeplaanist välja jäetud, rõhutati koduloo, laulmise, võimlemise, käsitöö ja joonistamise tähtsust. Tunduvalt tõusis eesti keele õpetamise osatähtsus ja järk-järgult ka tase.

1921/22. õppeaastast kehtestati õppeplaan (vt tabel nr 1), mis jäi püsima pikemaks ajaks. Õppeplaanile olid lisatud kõikide õppeainete õppekavad (programmid) ja nende juurde kuuluvad seletuskirjad meetoodiliste juhtnõudena. Nii 1921. a kui ka 1928. a õppekavad olid tolle aja parima meetoodiku Johannes Käisi koostatud.

Positiivselt tuleb märkida õppekavade üldises seletuskirjas rõhutatud õppeainetevahelise seose ideed kogu algkoolikursuses. Õppematerjal soovitati igas klassis koondada teatud teemade ümber. Õpetamisel soovitati arvestada õpilaste individuaalseid iseärasusi. Vastandina vanale nn õppekoolile, kus õpilase osa piirdus valmis teadmiste passiivse vastuvõtmisega, rõhutati nüüd tööprintsipi tähtsust, s.t õpilane pidi teadmisi omandama eeskätt iseseisva aktiivse tööga. Õpilase iseseisva vaimse tööga pidi võimaluse korral liituma käe tegevus.

Nii olid õpetamise põhiprintsiibid, mida rõhutati õppekavade seletuskirjas, kantud kooliuuenduslikest ideedest, mis aga tegelikkuses leidsid rakendamist siiski piiratud ulatuses.¹

Üks esimesi algõpetuse sisulisi uuendusi oli **koduloo** kui õppeaine võtmine algkooli õppeplaanis 1919. a algul. Kodulugu oli õppeplaanis esimesel kolmel õppeaastal. Koduloo tundide ülesandeks oli laste tutvustamine lähema

ümbrusega. Taheti õpetada neid ümbrust vaatlema, tähele panema, endale nähtustest aru andma, oma tähelepanekuid teistele edasi andma. Sealjuures tuli siirduda lähemalt kaugemale, üksikult üldisele. Kodulootunnid pidid panema aluse järgnevale loodusloo, ajaloo ja maateaduse õpetamisele (alates 4. õppeaastast). Iga kool pidi koduloo õpetamiseks kokku seadma oma kohaliku õppeprogrammi, lähtudes kohalikest oludest ja loodusest.

Loodusloo õpetamise (4.—6. õa) eesmärgiks algkoolis ei olnud süstemaatiline loodusõpetus, mis pidi jääma keskkooli kursusesse, vaid kodumaa looduse ning inimese elu ja tegevusega seotud loodusnähtuste tutvustamine. Ühtlasi taotleti loodusearmastuse ja ilutunde kasvatamist, looduse hoidmist ja kaitsmist. Loodusloo programmi kuulusid taime- ja loomariik, samuti tähtsamad füüsika ja keemia nähtused. Algkoolikursuse lõpul, 6. õppeaastal, pidi tuttavate taime- ja loomariigi esindajate arv juba küllalt suur olema, et õpilasi ka taimede ja loomade liigitamisega tutvustada. Kursuse lõpul soovitati õpilasi lühidalt tutvustada ka arenemisõpetusega. Õppeprogramm oli kokku seatud aasta-aegade ja looduse ühiskondade² (ökosüsteemide) põhimõttele. Loodusõpetuse keskpunkti seadis J. Käis elava looduse vaatluse, õppekäikude korraldamise loodusesse, samuti katsed. Need olid uued nõudmised, mis tähistasid algkoolide õppetöö sisulist uuenemist.

Maateaduse õppeprogrammis oli 4. õppeaastal kodumaa tundmaõppimine loomulikult jätkuks koduloole. Tutvustati ka naaberriike ja Euroopat. 5. õppeaastal tulid vaatlusele teised maailmajao ja maakeraga seotud nähtused. 6. õppeaasta tutvustas kosmograafia algmõisteid ning ühtlasi kordas kodumaa ja Euroopa ülevaadet. Programmis oli ka majanduslik ja kaubanduslik suhtlemine üksikute riikide ja maailmajagude vahel, toorained, nende saamine ja töötlemine.

Ajalookursus oli 1921. a programmide järgi üles ehitatud lineaarselt. 4. õppeaastal vaadeldi perioodi vanematest aegadest kuni ravaste rändamiseni, 5. õppeaastal keskaega kuni Orduaja lõpuni ja 6. õppeaastal sündmusi Liivi sõjast Tartu rahuni. Käsitluse keskpunktis pidi seisma kodumaa ajalugu. Et algkoolis oli võimatu inimkonna ajalugu kogu selle mitmekesisuses vaadelda, tuli üldajalooist iseloomustada vaid üldise tähtsusega kultuurilisi ajajärke, vältides faktiuputust. Tuli kasvatada arusaamist ajaloonähtuste põhjuslikest seostest ja seaduspärasustest. Ajaloo programmi seletuskirjas soovitati võimalikult erapooletut õpetamist, ainult «ilustamata, varjamata ja liialdamata» tõe edasiandmist. Kõik parteilised tendentsid pidid koolist eemale jääma. «Ainuke tendents, mis ajalool koolis, eriti rahvakoolis võib olla, on, et lastes kasvatatakse huvi oleviku elu nähtuste, kaasinimeste õiguste ja oma riigi kui kõige avarama Eesti rahva vaimlise ja sisulise aktiviteedi võimaldaja vastu. Kuid seda võib teha ilma tõeolude sihiliku moonutamiseta, täiesti erapooletu vaatle-

mise ja rahuliku nähtuste käsitlemise piiridesse jäädes».³

6. õppeaastal oli ette nähtud ka üks nn **kodanikuteaduse tund** nädalas. See käsitles perekonda, küla, valda, alevit, linna, maakonda, seltse, nende korraldust ja ülesandeid. Tuli käsitleda riigi mõistet ja ülesandeid, Eesti Vabariigi tekkimist, põhiseadust, Riigikogu, valitsust, kohut, riigi sissetulekuid ja väljaminekuid, riikidevahelist suhtlemist, rahvamajandust. See oli uus õppeaine, mis pidi andma õpilastele pildi ühiskonnaelust ja tutvustama neid kodaniku õiguste ja kohustega. Ent õpetusliku külje kõrval oli kodanikuteaduse ülesandeks «kasvatada väärtuslikke kodanikke».⁴ Et tegemist oli kodanliku riigiga, oli õppeaine eesmärgiks ilmselt kodanliku korra pooldajate kasvatamine.

Eesti keele õppekavas oli 1. õppeaastal lugemis- ja kirjutamisõpetuse algaste. 2. õppeaastal pidi lugemine juba ladusam olema. 3. õppeaastal võis õpilastelt juba enam-vähem head lugemistehnikat nõuda. 4. õppeaastal kehtisid õpilaste «harjutused mõttepärasel, arukas lugemisel», kehtis grammatika ning õigekirjutuse aluste süvendamine. 5. õppeaastasse kuulus «sõnaõpetuse süstemaatiline kokkuvõte», 6. õppeaastasse «lauseõpetuse süstemaatiline kokkuvõte». Õpilasi tuli tutvustada rahvaluule, «Kalevipoja» ja fähtsamate kirjanikega. Tuli lugeda ja arutada J. Päma, J. Kunderi, E. Bornhöhe, E. Vikke, A. Kitzbergi, Juhan Liivi jt teoseid.

Algkoolis õpetati ka kaht võõrkeelt, millest ühe õppimine oli kohustuslik, teine vabatahtlik. Algkooli vanemates klassides õpetati esimese võõrkeelena esialgu vene keelt, sest õpilased olid seda juba varem õppinud, ning teisena saksa keelt. Nooremates klassides (3.—4. õppe-

aasta) aga määrati esimeseks võõrkeeleks saksa keel. Vastavalt eesti kodanluse nõukogudevastasele orientatsioonile jäeti vene keele õpetamine 1923/24. õppeaastast alates eesti õppekeelega algkoolide õppeplaanist välja⁵, kuigi lastevanemate ja õpetajate soovi kohaselt oleks vene keelt pidanud õpetatama vähemalt teise võõrkeelena. Esimese võõrkeelena tuli algkooli 3.—6. klassis õpetada saksa keelt ja teise võõrkeelena 5.—6. klassis inglise keelt. Kuna inglise keele õpetajaid oli vähe, lubati teise võõrkeele õpetamine neis algkoolides, kus vajalikud õppejõud puudusid, esialgu ära jätta.⁶

Muukeelsetes koolides tuli õpetada eesti keelt 3.—4. õppeaastal 4 tundi nädalas ja 5.—6. õppeaastal 3 tundi nädalas. 6. õppeaastal pidid õpilased suutma oma mõtteid eesti keeles avaldada ja ka kirjalikult väljendada.

Matemaatika õppeprogrammis oli endisege võrreldes muudatusi. Aritmeetikat, geomeetriat ja algebrat ei tulnud õpetada eraldi, vaid nende eesmärgi ja meetodeid ühendades. Ülesanded pidid olema elulised, vastama loomulikele nähtustele ja olema ettevalmistuseks praktilisele tegevusele. 4. õppeaastal tuli üle minna enam-vähem süsteempärasele käsitlusele. 6. õppeaasta peaülesandeks oli aritmeetika ja geomeetria kokkuvõtlik kordamine ja praktiline sissejuhatus algebras.⁷

Joonistamise õpetamise eesmärgiks oli lapse igakülgne harmooniline arendamine, temas loomis- ja kujutlusvõime, tahtejõu ja esteetiliste tunnete kasvatamine. Käsitöö alal tuli õpetada savi voolimist, paberi-, papi-, punumis-, puu- ja metallitööd ning majapidamist, tütarlastele ka riide- ja lõngatööd.

Laulmine pidi kasvatama lastes lauluarmastust, harima häält, arendama laulurütmi, meloodia,

Tabel nr 1

1921. AASTA ÕPPEPLAAN

Õppeained	Klassid (õppeaastad)						Kokku
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
Emakeel	6	6	6	5	4	4	31
Kodulugu	3	3	3	—	—	—	9
Matemaatika ¹	5	5	5	5	5	5 ²	30
Loodusõpetus ³	—	—	—	4	4	5	13
Geograafia ⁴	—	—	—	2	2	2	6
Ajalugu	—	—	—	2	2	2	6
Kodanikuõpetus ⁵	—	—	—	—	—	1	1
I võõrkeel	—	—	4	4	3	3	14
II võõrkeel	—	—	—	—	3	3	6
Joonistamine	2	2	2	2	2	2	12
Käsitöö	2	2	2	2	2	2	12
Laulmine	2	2	2	2	2	2	12
Võimlemine	2 ⁶	2 ⁶	2	2	2	2	12
Kokku	22	22	26	30	31	33	164

¹ aritmeetika, geomeetria, algebra

² ühes geomeetriselise joonestamisega

³ bioloogia, füüsika, mineraloogia, tervishoid

⁴ maateadus, maalugu, maadeteadus

⁵ ühiskonnalugu, kodaniku õigused ja kohustused, kodaniku eetika

⁶ soovitatav poollundidena

harmoonia ja dünaamika tundmist. Õppeprogramm sisaldas lastele jõukohaste rahvaviiside, eesti ja teiste rahvaste heliloojate laulude nimestiku. Võimlemine pidi noorsugu kehaliselt arendama.

Reaktsioonina tsariajale, mil kool oli kiriku võimu all, tahtsid demokraatlikud haridustege-lased kooli religioonist vabastada. Kuni 1923. aastani usuõpetust algkoolide ametlikus õppe-plaanis ei olnud. 1920. aasta algkooliseaduse järgi võis usuõpetust õpetada lastevanemate soovil ja koolu vabatahtliku õppeainena enne või pärast kohustuslikke õppetunde kooliruumides. Usuõpetuse eraviisilise õpetamise põhimõttest ei peetud aga alati kinni. Usuõpetus paigutati sageli tunniplaani esimese, teise või kolmanda õppetunnina, mille tõttu ka need, kes usuõpetust ei õppinud, olid sunnitud ruumide puudusel usuõpetuse tunni ajal klassis viibima. Esines ka palvuste pidamist õppetundide ajal ning lõpul. Siiski suhtus küllalt suur osa lastevanemaid usuõpetuse õpetamise ükskõikselt või eitavalt, näiteks Tallinnas ei õpetatud usuõpetust üldse tervelt 20 algkoolis.⁸

1923/24. õppeaastast alates tuli usuõpetust vastava rahvahäletuse tulemusena hakata õpe-tama koolidele kohustusliku õppeainena riigi kulul. Õpilasele jäi ta vabatahtlikuks õppe-aineks. 1923. aastal kinnitatud algkoolide tunni-plaani järgi õpetati usuõpetust 1.—4. klassis 2 ja 5.—6. klassis 1 tund nädalas. Nii mõnigi kord tuli usuõpetust õpetama hakata õpetajail, kes ise polnud usklikud. Kristlik rahvaerakond nõudis, et usuõpetajad oleksid kiriku liikmed ja ise usklikud. Valitsus andis välja määrused, mille järgi usuõpetuse aluseks pidi olema ristiusk ning usuõpetajaiks võisid olla ainult isikud, kes käsitlevad seda ainet «usu ja kõlbluse kasvatamine» seisukohalt. Koolides, kus leidis mitmeusulisi, lubati õpilasi koondada usutunnistuslike rühmadena. Hoolimata usupooldajate pingutustest, ei õpitud 1923/24. õppeaastal usuõpetust üldse 27 algkoolis.⁹

Järevalvega koolide õpetusliku ja kasvatus-liku külje üle tegelesid koolinõunikud, kes valiti

maakondade ja linnade omavalitsuste poolt hari-dusnõukogude ettepanekul.

1919/20. ja ka järgnevail õppeaastail tunnistasiid koolinõunikud õpetuse liiga raamatulikuks ja teoreetiliseks. 1923/24. õppeaastal väideti Haridusministeeriumi aruandes koolinõunike andmete põhjal, et õppetöö viljakus kasvab järjekindlalt. Üksikute ainete metoodikas nenditi suurt mitmekesisust, kuid siiski väideti, et «kooli-tööst punase lõngana käib läbi uuenduspüüd, püüd läheneda töökoolile, üldse teostada uue-ma aja kooli nõudeid, ja kuigi ta igakord soovi-tavaid tagajärgi ei anna — teatud värskest toob see kooliellu siiski.»¹⁰

1922/23. õppeaastal lõpetas klassikursuse 76,2%, teiseks aastaks jäeti samasse klassi 15,9% ja järelkatseid määrati 7,9% le algkooli-õpilastest.¹¹ Kõige rohkem raskusi valmistas õpilastele matemaatika, seejärel emakeel ja võör-keeled. Aja jooksul jõuti otsusele, et 1921. aasta õppeprogrammid on liiga ulatuslikud, sest oli arvatud, et emakeelses koolis jõuavad õpilased omandada teadmisi ja oskusi märksa rohkem kui varem võörkeelses koolis. Selgus aga, et õpilaste võimel on omad piirid ja õppeprogramme tuli kärpida.

Aastal 1928 kehtestati uued õppeplaaniid ja -programmid, milles erinevalt eelnevast oli rõhu-tatud rohkem kasvatuslikke eesmärgi. Üldinim-like omaduste kasvatamise kõrval rõhutati Eesti Vabariigi kodaniku s.t kodanliku riigikodaniku kasvatamise nõuet. Uue õppeplaani järgi suu-rendati kõigis klassides emakeele tundide arvu (kokku 31 nädalatunnilt 1921. a 42 nädalatunnile 1928. a õppeplaanis).

Nüüd diferentseeriti mõningal määral linna- ja maa-alkkoolide õppeplaaniid (vt tabel nr 2). Maa-alkkoolides suurendati pisut emakeele, matemaatika ja loodusõpetuse tundide arvu, linna-alkkoolides seevastu joonistamise ja võim-lemise tundide arvu. Maakoolides algas õppe-töö sügisel hiljem ja lõppes kevadel varem kui linnakoolides ning õpilaste õppeedukus oli seal mõnevõrra madalam.

Tabel nr 2

1928. AASTA ÕPPEPLAAN

Õppeained	Maa l						Linnas							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.	6.		
Kodulugu, kõlbluse ja kodanikuõpetus	3	3	4	1	1	2	14	3	3	4	1	1	2	14
Usuõpetus	2	2	2	2	1	1	10	2	2	2	2	1	1	10
Emakeel	8	8	8	7	6	5	42	8	8	8	7	5	5	41
Ajalugu	—	—	—	2	2	2	6	—	—	—	2	2	2	6
Matemaatika	5	5	6	5	5	5	31	5	5	5	5	4	5	29
Loodusõpetus	—	—	—	3	4	4	11	—	—	—	3	4	3	10
Maateadus	—	—	—	2	2	2	6	—	—	—	2	2	2	6
Kujutamise: voolimine ja joonistamine	2	2	2	2	1	1	10	2	2	2	2	2	1	11
Tööõpetus	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	12
Laulmine	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	12
Võimlemine ja tervishoid	2	2	2	2	1	1	10	2	2	2	2	2	2	12
Võörkeel	—	—	—	—	5	5	10	—	—	—	—	5	5	10
Kokku	26	26	28	30	32	32	174	26	26	27	30	32	32	173

Koduloole oli nüüd lisatud kõlblusõpetus ja kodanikuõpetus. Kõlblusõpetust käsitleti 1.—3. klassini seoses kodulooga, 4. kuni 6. klassini iseseisva õppeainena 1 tund nädalas, kodanikuõpetust 6. klassis 1 tund nädalas. Seda õppeplaani muudeti juba 1930. aastal: kodanikuõpetus ühendati ajaloo ja kõlblusõpetus usuõpetusega, seega vähenes nädalatundide arv maa-alkkoolides 170ni ja linnas 169ni.¹² 1928. aasta õppeprogrammides ei olnud niipalju rõhku pandud teadmiste ja oskuste hulgalet, kui nende elulähedusele, vastavusele laste võimetega. Oli rõhutatud kontsentratsiooni põhimõtet nii üldsihtide käsitlemisel kui ka üksikute õppeainete sisu määramisel. Alklassides soovitati üldõpetust. Kõigi õppeainete programmides oli nüüd erirubriiginä viija toodud nn keskus. Õppeprogrammide seletuskirjades anti kokkuvõte kõigist didaktilistest ja metoodilistest lahendustest, milleni pedagoogiline mõte Eestis oli selleks ajaks jõudnud. Uued õppeprogrammid sundisid õpetajaid õppematerjali üle rohkem järele mõtlema ja oma metoodilisi oskusi täiendama.

Loodusõpetuse suure kasvatusliku ülesandena oli fikseeritud «loodusearmastuse äratamine ja looduskaitse mõtte arendamine /.../. Armastus ja kaastundmus oleste ehk eluolevuste ja kõigi looduse-esemete vastu peab soojendama ka loodusõpetuse tunde...»¹³

Ajalooõpetamise kasvatuslikuks sihiks pidi olema «arendada ajaloolist meelt ja mõtlemist ühes põhjuslikkuse selgitamisega; äratada huvi ning armastust oma rahva ja tema ajaloolise saatuse ja püüete vastu; äratada tahet osavõtteks avalikust elust; kasvatada lugupidamist teistest rahvustest ning nende kultuurist; kasvatada riigi-kodanikku.»¹⁴ Selles sõnastuses on raske leida midagi natsionalistlikku, kui viimase all mõista teiste rahvuste halvustamist, patriotismi kasvatamine aga seostus paratamatult oma riigi jaatamisega.

Osa koolitegelasi pidas kahe võõrkeele õpetamist alkkoolides üleliigseks, sest suurel hulgal alkkooli lõpetajail oli emakeele õigekiri ja matemaatika alged puudulikult omandatud. Juba 1926. aastal lõpetas haridusminister J. Lattik alkkoolis teise võõrkeele õpetamise. 1928. aasta õppeplaani jättis esimesele võõrkeelele õpilaste vabatahtliku ainena alkkooli 5. ja 6. klassis 5 tundi nädalas (varem algas võõrkeele õpetamine 3. õppeaastast). Saksa keel lubati õendada inglise keelega. Paljud lastevanemad taotlesid vene keele õpetamist, eriti majanduskriisi aastail. Loodeti, et «kui ükskord piir lahti läheb, siis oleks võimalik laial Venemaal leida teenistust». Tartu alkkoolides foimus selles küsimuses 1930. aastal rida tormilisi lastevanemate koosolekuid. Võeti vastu vene keele õpetamist nõudvaid resolutsioone ja esitati Tartu linnavalitsusele mitu vastavasisulist märgukirja. Põhjendusena toodi ette, et vene keel kuulub «kolme kohaliku keele» hulka. Töö otsimisel tuli ju alati kokku pürgata «kolme kohaliku keele» s.t eesti, vene ja saksa keele oskuse nõudmisega, eriti kaubanduse alal. Ka piiriladel taotleti saksa

keele asemele alkkoolides vene keele õpetamist, kuid need taotlused ei leidnud valitsevates ringkondades pooldamist. Järjekindlalt kaitesid vene keele õpetamise vajadust töörahva huvides ainult Eestimaa Kommunistlik Partei ja revolutsioonilise töölisliikumisega ühendust otsivad haritlased.

Uute õppeplaanide ja -programmide rakendamise õppetöö tase tõusis. Kui 1928/29. õa lõpetas klassikursuse 82,9% õpilastest, siis 1930/31. õa 83,8%. Raskeimaks õppeaineks oli matemaatika, teisel kohal nõrkade arvu poolest oli emakeel ja kolmandal võõrkeel. Kokkuvõttes olid poisid tüdrukutest nõrgemad kõikides ainetes (ka matemaatikas) ja klassides.¹⁵

1934. aasta koolireformiga pandi alus uuele koolisüsteemile 4+5+3 (alkkool+progümnaasium+gümnaasium). 6klassilise alkkooli pidid reformijate kavatsuse järgi lõpetama need, kes üldhariduslikus keskkoolis edasi õppida ei kavatsenud. Ent rahva üldise rahulolematuse tõttu tuli kujundada paralleelne süsteem 6+3+3 (alkkool+reaalkool+gümnaasium). Ühtluskooli süsteemi ja algastme tervikkikkuse lõhkumine oli tolleaegses koolikorralduses sammuks tagasi. Tagurliku koolireformi elluviimist soodustasid riigi poliitilises elus aset leidnud antidemokraatlikud muudatused.

1928. aasta alkkooli õppeprogrammide puuduseks leiti, et need ei rõhuta küllaldaselt rahvusliku kasvatus nõuet. Asuti ette valmistama uusi programme.

Koolielu juhtijad rõhutasid nüüd eriti ajaloo ja kodanikuõpetuse tähtsust. Nende ainete nädalatundide arvu suurendati alkkooli 5. ja 6. klassis endiselt 6-lt 8-le. Ajalooõpetuse tsentrumiks pidi saama Eesti ajalugu. Nagu tähendas koolinõunik M. Raud Pärnumaa õpetajate päeval juulis 1935 oma referaadis «Eesti ajalugu alkkoolis», ei olevat alkkooliõpilase mõistus veel sedavõrd arenenud, et ta oskaks ajalooliselt mõelda, et ta saaks jagu «puhtast ajaloolisest tõest». Seetõttu olevat ajalooõpetuse peamiseks ülesandeks kasvatamine, riigikodaniku vooruste ergutamine.¹⁶ Kui seni oli ajalooõpikutes domineerinud üldajalugu, eriti Prantsuse suur kodanlik revolutsioon, siis nüüd tuli eriti välja tõsta eesti kodanluse nn Vabadussõda ja iseseisvuse saamislugu.

Uute õppeprogrammide ettevalmistamise ajajärgul nõuti muudatusi ka eesti kirjanduse õpetamisel. Emakeele kavades soovitati mõnede haridusnõunike poolt «välja jätta jutud, mis täis sotsiaalset kibestumistunnet, elupessimismi, vihaõhutamist raskest töös oleva endisaegse eestlase hinges sakslaste vastu». Nende asemel soovitati lugemikku paigutada «Vabadussõja kangelaste» biograafiaid jms.¹⁷ Haridusministeeriumis välja töötatud teesid koolinõunike päevaks nõudsid, et alkkooliõpilastele määratud kirjandus olgu vaba elu varjupoolte kujutamisest. Lugemismaterjal olgu selline, mis rahvustunnet tõstab. Esines V eesti keele õpetajate kongressil, rääkis haridusminister A. Jaakson isiklikult alkkooli õppeprogrammide revideerimise vajadusest. Ta märkis emakeele õppeprogrammides

«oma kurva mineviku või käesoleva aja sotsiaalse viletsuse kurtmist», selle asemel nõudis ta positiivsete tegurite esiletõstmist minevikust ja olevikust.¹⁸ Selliste nõudmistega täitmisega oli raskusi, sest nii minevikku kui olevikku «positiivselt käsitlevaid» kirjandusteoseid leidis vähe. Eesti demokraatliku kirjanduse õpetamist ja tutvustamist ning selle mõju noorsoole ei suudetud ka sel perioodil koolidest täielikult kõrvaldada.

Järjekordset pealetungi koolile alustasid klerikaalid. 1935. aasta algul peetud usuteadlaste konverents nõudis oma resolutsioonis usuõpetuse muutmist õpilastele kohustuslikuks, usuõpetusele vähemalt 2 tundi nädalas, selle aine õpetamist pastorite poolt jms. Piiskop Rahamägi ja metropoliit Aleksander esitasid haridusministrile märgukirja, milles nõudsid usuõpetuse muutmist kõigile õpilastele kohustuslikuks. Kuid seesugust sammu ei julgenud end «demokraatia kaitsmise» loosungiga maskeeriv Pätsi diktatuurivõim siiski astuda (kehtiva põhiseaduse § 11 järgi pidi Eestis olema usu- ja südametunnistuse vabadus). Süvenevale reaktsioonile vaatamata oli demokraatlikult häälestatud vastasrind küllaltki tugev ja laiad rahvakihid kiriku suhtes ükskõiksed.

Usuõpetuse tundide arvu suurendati algkooli 5.—6. klassis 1934. aastal seniselt 1 tunnilt nädalas 2 tunnile (1.—4. klassis õpetati juba varem 2 tundi nädalas). 1928. aasta algkoolide õppeplaani viidud kõlblusõpetus oli eriainaena välja jäetud juba 1930. a õppeplaanist. Haridusministeeriumi korraldusega 22. septembrist 1933 tulid seni usu- ja kõlblusõpetusele määratud tunnid kasutada ainult usuõpetuseks.¹⁹ Kirikutegelased nõudsid, et usuõpetaja olgu veendunud kristlane, kristliku kiriku liige. Mõningail andmeil seisis 8% usuõpetajaist väljaspool kirikut.

Alates 1934. aastast ei kuulunud võõrkeel enam algkoolile kohustuslike õppeainete hulka. Võõrkeelt võis õpetada algkooli 5. ja 6. klassis

kohalike omavalitsuste või lastevanemate kulul vabatahtliku õppeainena ä 3 tundi nädalas endise 5 tunni asemel. Võõrkeele õpetamiseks tuli vähendada õppeplaanis näidatud tundide arvu maa-algkoolide 5. ja 6. klassis emakeeles, joonistamises ja võimlemises igas aines ühe tunni võrra, linna-algkoolide 5. klassis loodusõpetuses ühe, tööõpetuses kahe, 6. klassis usuõpetuses ühe ning tööõpetuses kahe tunni võrra. Kui võõrkeele õpetamine oli võetud kooli kursusesse, oli see kohustuslik kõigile vastavate klasside õpilastele antud koolis. Võõrkeele õpetamise luba kasutas 1934/35. õppeaastal 617 algkooli, kuna 343 algkooli loobus võõrkeele õpetamisest.²⁰ Seejuures õpetati enamasti seda keelt, mida õpetati võõrkeelena lähemas keskkoolis, s.t inglise või saksa keelt. Järgnevail aastail õpetati võõrkeelt algkoolis väljaspool õppeplaani vabatahtliku ainaena ja ainult neile õpilastele, kes kohustuslikes ainetes rahuldavalt edasi jõudsid.

Võõrkeele ärajätmise arvel suurendati algkoolis matemaatika, loodusõpetuse ja tervishoiu tundide arvu.

1937. aasta sügiseks töötati välja uued algkooli õppeplaaniid ja -programmid, mis kinnitasid 1934. aastal tehtud muudatused üksikute õppeainete osatähtsuses. 1938. aastal avaldatud õppeplaaniist, mis oma põhiosas kehtestati juba 1937. aastal, oli iseseisva õppeainena välja jäetud kodulugu ja see ühendatud eesti keelega, kusjuures tundide arv jäi üldiselt samaks, mis eelmises õppeplaanis oli ette nähtud emakeelele. Koduloo koondamine leidis aset hoolimata tema kaitseks esitatud rohketest argumentidest. Võrreldes 1930. a ja varasemate õppeplaanidega kujunes uus õppeplaani algkoolides üldise nädalatundide arvu poolest piiratumaks (maa-algkoolides oli küll eesti keele tundide arv 3 võrra suurem) (vt tabel nr 3).

Tabel nr 3

1930. JA 1938. AASTA ÕPPEPLAAN*

Õppeained	1930. a						1938. a							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.	6.		
Emakeel	8	8	8	7	5	5	41	9	9	7	6	5	5	41
Kodulugu	3	3	4	—	—	—	10	—	—	—	—	—	—	—
Usuõpetus	2	2	2	2	1	1	10	2	2	2	2	2	2	12
Matemaatika	5	5	5	6	4	4	29	5	5	5	5	5	5	30
Loodusõpetus ja tervishoid	—	—	—	3	3	3	9	—	—	3	3	3	3	12
Maateadus	—	—	—	2	2	2	6	—	—	—	2	2	2	6
Ajalugu ja kodanikuõpetus	—	—	—	2	2	2	6	—	—	—	2	3	3	8
Võõrkeel	—	—	—	—	5	5	10	—	—	—	—	—	—	—
Joonistamine	2	2	2	2	1	1	10	2	2	2	2	2	2	12
Tööõpetus	2	2	2	2	4	4	16	2	2	2	2	2	2	12
Laulmine	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	12
Võimlemine	2	2	2	2	1	1	10	2	2	2	2	2	2	12
Kirjatehnika	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	3
Kokku	26	26	27	30	30	30	169	25	25	26	28	28	28	160

44 * Algkooli õppekavad. Tallinn, 1930; Algkooli õppekavad, Tallinn, 1938.

Õpetuse korralduse põhimõtteid käsitledes märgiti programmide seletuskirjas, et «kogu õppetöö kontsentreerub kodumaise aine ja olevikule küsimuste ümber.»²¹ Kuigi õppeprogrammides esines õppematerjal õppeainete järgi, soovitati elavas õppetegevuses alati pidada sidet üksikute ainete vahel ning mitte püüda aine teaduslik-süsteemilise käsitluse poole. Alastmel võis töö toimuda üldõpetusena. Aine ulatuse ja sisu määramisel soovitati arvestada lapse arengut, kooli ümbruskonda ja tegeliku elu nõudeid.

Lähtuti põhimõttest, et algkooli ülesandeks ei ole ettevalmistus teistesse õppeasutustesse astumiseks, vaid algkooli õpilasi tuleb saata ellu. Algkool pidi õpilastele andma tegelikult elus vajalike teadmiste hulga ning arendama neis tulevasele riigikodanikule vajalikke omadusi. Eriti rõhutati tööarmastuse kasvatamist, õpilastes töötahte, tööharjumuste ja -oskuste arendamist.

Õpilasi hinnati kuni 1934. aastani märksõnadega «hea», «rahuldav», «nõrk». 1934. aastast võeti kasutusele viiepalline hindamine numbritega 1—5 (nõrk, puudulik, rahuldav, hea, väga hea). Edasiviimine klassist klassi ja koolikursuse lõpetamine toimus õpilaste üldise edasijõudmise põhjal.

1937/38. õppeaastast alates oli igas klassi-komplektis ette nähtud nädalas üks tasu alla kuuluv klassijuhatajatund. Seda tundi tuli kasutada «õpilaste kavakindlaks kasvatuseks juhtimiseks ja õpilasingide töö korraldamiseks». Aasta möödumisel märgiti Haridusministeeriumi aruandes, et klassijuhatajatunnid on andnud õpilaste kasvatamisel häid tulemusi.

Klassikursuse lõpetas 1937/38. õppeaastal 81,3% ja 1938/39. õppeaastal 82,7% õpilastest.²² Seega ei olnud õppeedukus aastakümne jooksul paranenud, vaid pigem halvenenud. J. Käisi arvates põhjustas õppetöö mitte-rahuldavaid tagajärgi kooli ja õpetajate ülekoor-

mamine kõrvaliste nn seltskonna- ja hoogtöödega, kooli välise korrastuse liigne esilefõstmine, heade töö- ja õppevahendite puudus ja muu.²³

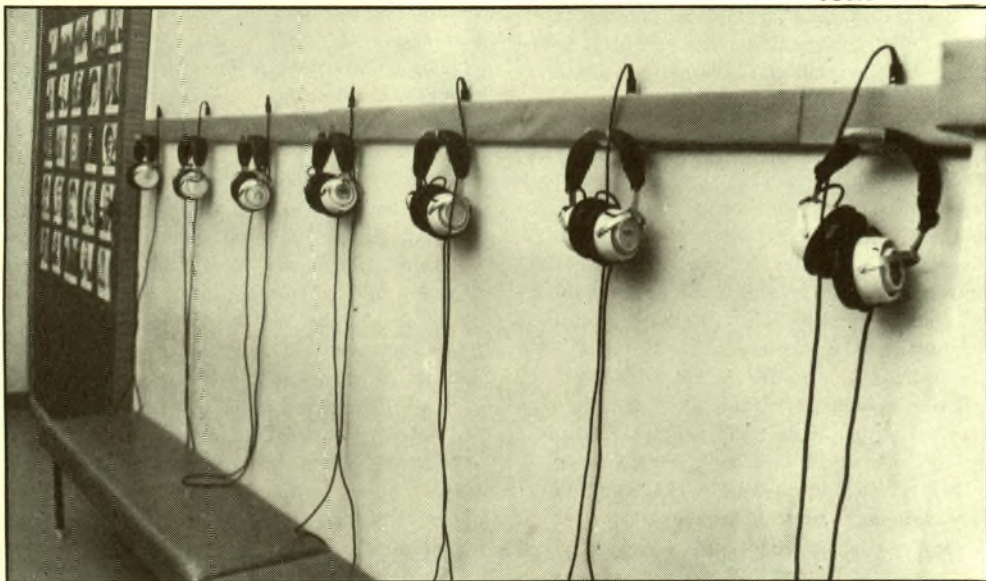
Kui 1921. ja 1928. a õppeprogrammid tähis-tasid õppe- ja kasvatustöö sisulist uuendamist, viisid tsaarajajaga võrreldes õpetuse uuele kõrgemale tasemele, siis 1934. a alates ette võetud muudatused olid sammuks tagasi. Ideoloogilise surve tugevdamist koolile ei saa loomulikult hinnata positiivselt. Mil määral esitatud nõud-misi ellu viidi, kas kodanliku nationalismi või patriotismi kasvatamise vaimus, see olenes õpe-tajaist. Algkooli õpetajaskond oli üldiselt de-mokraatlikult meelestatud ning demokraatlikud ideed olid algkooli õppe- ja kasvatustöös tugevasti juurdunud.

Kasutatud allikad

- ¹ Nurk, A. Algkool kodanlikus Eestis. Nõukogude pedagoogika ja kool VI, Tartu, 1972, lk 24—25.
- ² Algkooli õppe- ja tunnikavad. Tallinn, 1921, lk 31—38.
- ³ Samas, lk 50.
- ⁴ Samas, lk 52.
- ⁵ ENSV ORKA, f 1108, n 3, s 32, l 91.
- ⁶ Riigi Teataja, 1923, nr 83, lk 617.
- ⁷ Algkooli õppe- ja tunnikavad. Tallinn, 1921, lk 22—26.
- ⁸ TLKA, f 52, n 1, s 73, l 372—373.
- ⁹ ENSV ORKA, f 1108, n 4, s 137, l 4.
- ¹⁰ Samas, s 918, l 30.
- ¹¹ Eesti Statistika Kuukiri, 1925, lk 8.
- ¹² Riigi Teataja, 1930, nr 67, lk 814—815.
- ¹³ Algkooli õppekavad. Tallinn, 1928, lk 90.
- ¹⁴ Samas, lk 5.
- ¹⁵ Eesti Statistika Kuukiri, 1932, lk 73—75 ja 1934, lk 638.
- ¹⁶ ENSV ORKA, f 1108, n 3, s 453, l 244.
- ¹⁷ Samas, s 647, l 95—96.
- ¹⁸ Kasvatus, 1937, nr 1, lk 58.
- ¹⁹ ENSV ORKA, f 1108, n 3, s 200, l 237.
- ²⁰ Samas, s 849, l 53.
- ²¹ Algkooli õppekavad. Tallinn, 1938, lk 5.
- ²² Eesti Statistika, 1939, lk 619.
- ²³ Õpetajate Leht, 1939, 5. mai.

Viljandi NLKMK translatsioonisüsteemist edastatakse helipilt kuulamisruumi, kus lastevanemad saavad koolieelikute tundi pealt kuulata ja oma lapse arengut jälgida.

TÖNU KALLE foto





KOOLIMUUSIKA NR 6

Laste muusikaarengust süva- ja tavaklassis

TIIU OTSUS,

Tartu 10. keskkooli muusikaõpetaja

Igal kevadel kordub Tartu 10. keskkoolis järgmine pilt: muusikaklassi ukse taga sagib emade-isade vahel mitukümmend ärevat mudilast. Käimas on katsed muusika süvaklassi soovijatele. Paljude aastate vältel kipub pilt enam-vähem sarnane olema. Tüdrukute arv saab kiiresti täis, on aktiivseid, erksaid, korralikult viisi pidavaid ja helistikku tabavaid lapsi. Poiste seas kipub domineerima ebaselge diktsiooniga, «karu» häälega, aeglase olemisega või vastupidi — rabelev, energiline, vähese viisipidamisega laps. Muidugi leidub alati 2—3 hästi muusikaalset, rütmikindlat, taibukat poissi. Klass saab komplekteeritud silmas pidades vajadusi poiste-tüdrukute arvu suhtes tööõpetuse ja kehalise kasvatuse tunnides. Sageli võetakse klassi vähemusikaalne laps ka seetõttu, et vanematel on eluliselt vaja saada laps esimesse vahetusse.

Käesolevale 1987/88. õppeaastale lisasid omapärase nüansi kuueaastased koolitee alustajad. Mida teha lastega, kes käisid 1. klassi nime all lasteaiarühmas, kus neil mingit süvaõpetust muidugi polnud? Koolis nimetatakse neid 2. klassiks, ometi ei saa ju tööle hakata 2. klassi programmi ja õpikuga, kui 1. JO-LE-MI laulik on läbi käimata.

Nii pidasin õigeks siiski alustada süvaõpetust 1. klassi programmi ja laulikutega. Ilmselt jääb siit jónks sisse kuni 8. klassi lõpuni, sest ei ole mõeldav ühe aastaga läbida kahe aasta kursust (kui programm oluliselt ei muutu). Või on tegemist ammuse ettenägelikkusega, kuivõrd 8. süvaklassi õpikut pole seni koostatud (muusikakallak Eesti koolides sai alguse enne 1970. aastat). 7. klassile aga on määratud kaheosaline õpik-laulik.

Huvitav on jälgida, kuidas kulgeb muusikaliselt vähemarenenud laste käekäik läbi süvaklassi kaheksa aasta jooksul. Töö käigus selgub varsti, et katsetel tagasihoidlikult esine-

nud lastel on õppeaasta algul raskusi viisipidamisega, astmete taju on nõrk, noodist lugemine läheb visalt. Küll aga tulevad nad hästi toime rütmiharjutustega ja kahe käe rütmülesannetega. Kui laps on asjast huvitatud ja püüdlik, siis hakkab peatselt ilmnema, et kuulmise järgi õpitud laulus laulab laps meloodiat vigadega, aga lühikest noodiharjutust astmenimedega intoneerib õigesti. See ongi vist esimene märk, et muusikaline kuulmine allub õpetamisele ja astmetaju on suuresti arendatav. Järgmiseks saavutuseks on see, et laps laulab koos muusikaalse kaaslasega eksimatult kuulmise järgi õpitud laulu. Temast on saanud nn toellaulja. Teel iseseisva laulmise poole aitab tublisti kaasa klaveri- või akordionitunnis käimine. Tean paljusid ebatäpselt laulvaid lapsi, kellel on tublisid saavutusi pillimängus. Muusikahuvi püsimisele aitab pill palju kaasa.

Kuid sugugi mitte kõik vähemusikaalsed lapsed ei tee sellist arengut läbi kohe esimesel õppeaastal.

Hea kuulmisega õpilased omandavad astmetaju ja noodistlaulmise oskuse nõutud piires küllaltki kergesti ja kindlalt, on iseseisvad, kiire reaktsiooniga, improviseerimisvalmid. Esimese õppeaasta lõpuks on klassi tase tavaliselt ühtlustunud, kooslaul kõlab enam-vähem puhtalt. Individuaalsed erinevused on aga üpris suured.

Astume nüüd 3. klassi ja vaatame, mis on saanud «jorutajatest». Kohe septembris selgub, et Rainer, kes kaks aastat pole ühtki laulu esitanud absoluutselt vigadeta, on korraga «lahti läinud». Helistik püsib, meloodia tuleb noot-noodilt õigesti. Otsustame — pääseb poistekoori lauljaks.

Samas klassis leidub aga mitmeid õpilasi, kes endiselt laulavad väljaspool helistikku, kelle muusikalised kujutlused pole piisavalt selged, mälu on ebatäpne.

Erilisi raskusi valmistab paljudele, ka muusikaalsetele, meloodilise diktaadi kirjutamine. Üldse enda kirjalikul väljendamisel ilmneb sageli üliaeglus, võimetus tähelepanu koondada.

Kõigile huvipakkuv on võimalus mängida plokkflööti. Muidugi läheb instrumendiõpetus 35lisele rühmale teatud raskustega ja aeglaselt edasi jõudes, aga loobuda sellest ei raatsiks. Plokkflöödi tunnis paistavad eriti silma mõned poisid, kes muidu laulumeeстана vähemvõimekad, siin on nendelgi hiilgamisvõimalus. Probleem plokkflöötidega läheb peatselt õige kriitiliseks. See esimene ja siiani ainus partii pille, mis koolid said 1975. aasta paiku, on tänaseks lihtsalt amortiseerunud. Soovitame lapsevanematel muretseda isiklikud pillid, aga see pole vist siiski lahendus. Mitmetel põhjustel kõik neid ei saa.

3. klassis edeneb hästi kahehäälnelne laulmine. Harmoonilise kuulamise arengu seisukohalt on vaja, et lapsed saaksid laulda nii ülemist kui alumist häält. Sellepärast ei ole klass jaotatud häälerühmadeks, vaid rühma vaheta-

takse iga laulu järel. Lauluvara on veel suhteliselt kitsa diapsooniga, mis ei nõua erilisi hääleomadusi. Need lapsed, kes käivad peale süvaklassi ka muusikakoolis ja saavad sel moel topelttrenni, on kaaslastest kiiremad, kujunevad eestvedajaiks. Enamasti on need tüdrukud, harvemini rühm poisse. Ilmselt soodustab edasijõudmist tüdrukute suurem püsivus ja korrameel selles vanuses. Poisid kalduvad sageli enam spordi poole. Pilliharjutamine tundub tüütu keskpärastele.

Harilik 3. klass tuleb toime kaanoniga, kahehäälsus käib üle jõu, üksikult laulavad lapsed klaveri toel. Noodist laulmisel peab õpetaja tegevasti abistama. Siinkohal tuleks teha vahet koolide vahel, kus süvaklassid on ja kus neid ei ole. Harilikud klassid on viletsamate võimetega seal, kus muusikaalsed lapsed on koondatud muusikakallakuga paralleelklassi. Teisel juhul jaotuvad andekad — vähemandekad klassidesse ühtlasemalt.

5. klassis hakkab selguma, kas kellelgi on eeldusi muusikat elukutseks valida. Kuigi klassid on suured, sageli ainult mõni alla 40, polegi nn tippõpilasi rohkem kui 3—4. Tihti saavad siin määravaks mitte võimed, vaid huvi asja vastu. Väga hea kuulmisega poiss võib olla ülimalt haaratud tehnikast või spordist. Aktiivseks muusitseerijaks jääb ta sel juhul, kui on pillimängus tulemusi saavutanud. Klassiõhtuks valmistudes saab selline klass iseseisvalt hakkama ansambli moodustamisega, laulu õppimisega, klaveril saatmisega. Mitmehäälnel laulmine ei valmista raskusi. Mõnikord võib vähemandekatel õpilastel täheldada keskmisest nõrgemat edukust ka teistes õppeainetes. Edasiminekuks võib lugeda oskust klaveri abil õpitud viisi esitada, diktaadist rütmi kirjutada. Kui 5. klassiks pole laps saanud viisi pidama, siis on kahtlane, kas ta üldse hakkab. Leidub aga mitmeid, kes saavutavad helistikus laulmise oskuse just nüüd. Kahjuks on muusikaline materjal juba võrdlemisi nõudlik, lapsel on raske realiseerida hilja omandatud võimet. Individuaalset lähenemist vajab ka olukord, kus laps kuulmise tõttu pole võimeline harmooniahäält laulma, viisihäält aga laulma ei ulatu. Sellisel juhul kostab klassi 3häälse laulu sekka oktaavi võrra madalam viis.

Üldse on 5. klass üks viljakamaid perioode. Poistel pole veel häälemurret, aga häälnäht on juba madalamaks läinud. Nad on tublid kolmanda hääle lauljad nii klassis kui poistekooris. Oskused lubavad omandada nooditeksti küllaltki kiiresti, nii jääb ära igav viisi selgeks tuimamine. Lapsed haaravad ruttu laulu olemuse, laulavad meelsasti keerukama harmooniaga laule. Ühtlasi tekib oht, et ei viitsita pingutada laulu kunstiliseks viimistlemiseks.

Ka harilik 5. klass on edusamme teinud. Kooslaul kõlab puhtamalt, mõned õpilased saavad üksikult lauldes ilma klaveri abita hakkama. Kaanon tuleb välja, mõni lihtsam 2häälsus ka, 3häälsusest pole juttugi. Samuti

ei saa kõnelda iseseisvast noodilugemis- oskusest.

8. süvaklassi lõpetanud peaksid olema vokaalselt arenenud, vabalt noodis orienteeruma, muusika algteooriaga hästi tuttavad, küllaltki laiade teadmistega muusikaajaloost. Klassi põhiosa moodustavad hea muusikaalsusega korralikud koorilauljad. Edasiõppimise muusikakoolis valivad mõned, enamik jätkab õpinguid keskkoolis, saades arvestatavaks jõuks kooli segakooris.

Puhtvokaalselt on 7. ja 8. klass siiski mõneti tagasihoidlikum 5. ja 6. klassiga võrreldes. Poisid, kes on läbinud häälemurde, ei oska veel oma «uue» häälega kohaneda. Kiiremini kulgeb see protsess poistel, kes on varem pidevalt aktiivselt laulnud. Vähemusikaalsed kipuvad hoopis vaikima ja neid tuleb pidevalt ergutada. Süvaklassi nõrgemad kujutaksid endast harilikus klassis tugevalt keskmisi õpilasi. Enamasti laulavad nad helistikus, lihtsaid viise saavad ilma klaveri abita esitada, teoreetiline pagas ja muusikaline silmaring on võrratult suuremad tavaklassi omaga võrreldes. Saavutamata jääb neil õpilastel puhas intoneerimine, meloodilise diktaadi kirjutamise oskus, harmoonia ja intervallide täpne kuulmine. Märkimisväärne on vähemusikaalsete huvi muusikaajaloo vastu. Tavaliselt tunnevad nad hästi kuulatavaid palu, mitmed mängivad võimete piires klaverit, akordioni, plokkflööti, külastavad usinalt kontserte.

Hariliku 8. klassi õpilased on vokaalselt tagasihoidlikud. 2häälse laulu saab nendega harva selgeks. Muusikaajaloost on ülevaade kaootiline (programmist tulenevalt). Õpiti üksikuid heliloojaid siit-sealt, ajastul pole ette nähtud pikemalt peatuda.

(Vahemärkusena: stiilsem ja mõtestatum laulik tundub praegu 4. klassi oma, mis lubab eesti muusikasse pikemalt süveneda.)

Iseseisvat solfedžeerimisoskust ei omanda ühe nädalatunniga ükski keskmine suure klassi õpilane üheski süsteemis — see peaks nüüd järele proovitud olema.

Meeles mõlgub veel küsimus, millises vanuseastmes peaks levimusika väärtustest ja kirrevast ajaloo juttu tegema? Kool ei saa sellest teemast enam kauem mööda vaadata.

Arvan, et süvaklassid teevad tänuväärset tööd mitte ainult tippõpilaste koolitamisel, vaid ka keskpäraste võimetega laste arendamisel. Just nendest keskmistest saab kontserdisaalide haritud, vastuvõtuvõimeline publik.

Siit tulebki mõte, et lisades harilikule klassile veel ühe nädalatunni muusikat, oleks ehk võimalus natukenegi rohkem muusikaliselt ja üldkultuuriliselt harida paljusid väheste muusikaannetega lapsi, kes süvaklassi ukse taha jäävad. Ja kas peab ebaumusikaalset õpilast tingimata hindama viie palli süsteemis? Vahest aitaks märkusest «arvestatud» või «arvestamata». Väheneksid pinged ja jääks rohkem aega tõesti sisuliseks muusikaga tegelemiseks.

Kergendame südame tööd

ASTRID NEEME,
VÕTi psühholoogiakateedri dotsent

Kevadine päike meelitab loodusesse. Hoolimata välisõhu kõrgest temperatuurist on vesi, eriti aga merevesi supluseks veel külm.

Kevadeti on meie keha pisut külmakartlikum kui sügisel, juhul kui talvel pole tegeletud pideva karastamisega, ning seetõttu tuleb nüüd jälle alustada algul ettevaatlikult oma organismi harjutamisega õhu ja veega. Noor organism kohaneb kiiresti, vanemaealistel aga tuleb kannatlikku meelt varuda...

Alustame puhkepäevase jalutuskäiguga loodusesse, kellel pole oma aiamaad või maa-kodu, kus aiatööd ise dikteerivad väljasviibimise kestvuse.

Õhu toime inimese organismile sõltub õhu keemilisest koostisest, temperatuurist, füüsikalistest omadustest jms. Seetõttu valime esimesteks jalutuskäikudeks ja õhuvannideks hõreda metsaaluse või merekalda. Õhuvannid toimivad vahetult nahale, selle kaudu kogu meie närvisüsteemile, mille tulemusena paraneb naha funktsioneerimine, südame-veresoonkonna, hingamis- ja seedeorganite tegevus, paraneb kogu keha termoregulatsioon.

Õhuvanne soovitatakse alustada siis, kui välisõhu temperatuur on 18–20° C, tuulevaikse ilmaga. Esimesel päeval soovitatakse õhuvanni kestvuseks kuni 10 minutit. Kuid endastmõistetavalt tuleb ka siin lähtuda oma tervislikust seisundist. Õhuvanne võib ühendada mõningate massaaživõtetega. Iseendale aitab massaaži teha selleks otstarbeks kaubandusvõrgus müügil olev 105 cm pikkune puumunadest ühe- või kaheleoline käepidemetega massaaživõ. Selle regulaarne kasutamine aktiveerib ainevahetust lihastes ja nahaaluses koes. See omakorda soodustab vere ja lümfi ringvoolu kiirenemist, kergendades sellega südame tööd. Esimestel päevadel võiks piirduda 5minutilise massaažiga, kuid pikkamööda võib selle kestvuse viia 20 minutini. Pakendis on massaaživõ kasutamise juhised, kus on toodud ka mõned harjutused:

1. Istes toolil (toetumata tooli seljatoele) libistada võõd kergelt edasi-tagasi mööda õlavõõd 12 korda.

2. Alustades abaluude alt liikuda võõd paremale ja vasakule libistades mööda selga üles ja alla 10–12 korda.

3. Hoides massaaživõõd taljel, liigutada seda paremale ja vasakule 10–12 korda.

4. Selililamangus, jalad põlvist kõverdunud, masseerida libistavate liigutustega reie tagakülje lihaseid.

5. Istudes toolil, asetada jalatallad pingikesele ja masseerida jala eeskülje lihaseid, liigutades massaaživõõd paremale ja vasakule 10–12 korda.

6. Seistes masseerida horisontaalliigutustega reie väliskülge.

7. Istudes toolil, jalad toetumas pingikesele, masseerida 10–12 korda sääremarju suunaga alt üles, liigutades massaaživõõd paremale-vasakule.

Lisaks eeltoodule soovime massaaži ühendada lihtsate võimlemisharjutustega.

1. Istudes maas vaibakesel masseerime jala-taldu, kuid samaaegselt

a) painutame ette ja püüame puudutada peaga põlvi;

b) painutame end rindkerest hästi taha, pea kuklasse;

c) kallutame end võimalikult sirge seljaga ette, viies pea nii kuklasse ja õlad taha, et tunneme meeldivat venitust seljas, jalgades.

2. Istudes laias harkistes masseerime vasaku jala talda. Tõmmates vasakut kätt aeglaselt üles-vasakule, painutame parema õla ette-alla. Nii mitu korda vahelduvalt ühele ja teisele poole.

3. Rististes masseerime õlavõõd 8–10 korda, seejärel käte sirutusega üles painutame nii tugevalt paremale, et parem käsi puudutaks põrandat. Jälle kordame massaažiliigutusi, kuid painutuse sooritame järgmine kord vasakule.

4. Kägaristes masseerime reisi, seejärel asetame võõ põrandale, toetudes kätele ja taldadele, viime ülestõstetud puusavõõ üle massaaživõõ kord kandade, teinekord käte lähedale. Nii mitu korda järjest, kuni käed pisut väsivad, siis kordame harjutust algusest peale.

5. Istume laias harkistes, käed õlgadel. Massaaživõõ põrandal, jalgade vahel risti. Painutame ette, kuni küünarnukid puudutavad põrandat, «kõnnime» küünarnukkidega võõni. Tunnetame, kuidas mõnusalt venivad selja- ja reielihased. Tagasi lähteasendisse tõuseme kumera seljaga, tunnetades, kuidas iga lüli annab järgmisele edasi sirutamise impulsi.

6. Selililamangust tõstame üles puusad ja masseerime võõga intensiivselt tuharaid ja puusi. Siis langetame puusad, asetame massaaživõõ põrandale (jääd küll selja alla, aga see ei sega) ja tõuseme 2–3 korda kägaristesse.

7. Kõhulilamangust painutame ülakeha taha, samaaegselt masseerime nimme-ristluu piirkonda, liigutades massaaživõõd vasakule-paremale.

8. Põlvitusistes hoiame massaaživõõd diagonaalselt seljal. Liigutades massaaživõõd edasi-tagasi masseerime õlaliigest ja õlavart 6–8 korda, seejärel sirutame käed üles ja kallutame kere taha, nii et tunneme küllalt suurt pingutust reie eeskülje lihastes. Harjutuse kordamisel masseerime paremat õlaliigest ja õlavart.

Lisaks võib massaaživõõd kasutada võimlemisvahendina kepi või nõõri asemel.

Rikastame toidulauda roheliste taimedega*

INGA LUTHER,
TPedi tervisekabineti dietoloog

Tervise ja sellega kaasneva hea enesetunde põhialuseks on tasakaalustatud loomulik toit. Õige toitumine nõuab suuremat tähelepanu osutamist mitmete roheliste taimede ja köögiviljade kasutamisele.

Paljud taimed, mida tunneme ravimtaimedena, on edukalt kasutatavad ka toidulaul, sest nad sisaldavad organismile hädavajalikke aineid: vitamiine (C, B rühma, karotiini jt), taimseid hormone, ensüüme, mineraalaineid, mikroelemente, klorofülle jt, millest suur osa inimesi tunneb puudust eriti talvel ja varakevadel. **Kuudel, kui pole rohelist taimi, asendavad neid mitmete taimede seemnete ja teraviljade idandid.**

Kevadel on vaja muutust toitumises. Kui loodus ärkab, pakub ta meile suuri võimalusi rikastada toidusedelit mitmesuguste roheliste taimedega. Eriti varakevadel tuleks **iga tärkavat söödavat rohelist lehekest ja taime ära kasutada.** Vastavalt sellele, millisel ajal ühed või teised taimed kasvavad, on soovitatav neid kasutada toorsalatite valmistamiseks. Selleks sobivate taimede valik on küllaltki suur: paiselehe, kõrvenõgese, valge iminõgese, kase, nurmenuku, naadi, teelehe, hapuoblika, hiirekõrva, kopsurohu, jänese kapsa, raudrohu, võilille, hanemaltsa, suure mungalille (kress) noored lehed, saialille, võilille ja suure mungalille õied; võilille ja suure mungalille varred. Peale eelnimetatute ka võilille juured, kasepungad, suure mungalille rohelistes seemned jt.

Neid ei kupatata, vaid ainult pestakse.

Toorsalateiks kasutatakse neid sageli koos teiste maitsetaimede ja köögiviljadega, nagu salvei, kurgirohu, melissi, piparmündi, sinepi lehed; sinepi seemned; peterselli, selleri, mädarõika juured ja lehed; küüslauk, mugulsibul ja nende pealsed; till, muru-, karu- ja porrulauk; valge ja punane peapapsas, lillkapsas, nuikapsas

(ka noored lehed); pea-, leht-, kress-salat; salat-sigur (endiivia), spinat, redis, kurk, peet (ka noored lehed); porgand, kaalikas, naeris, aedrõigas, magus pipar, rohelistes herned, pöösaskõrvits e kabatšok, kõrvits jt.

Kui vähegi võimalik, on soovitatav kasvatada köögivilju ja maitsetaimi endal, siis võib olla päris kindel, et nad on kasvatatud kunstväetisi ja mürkkemikaale kasutamata.

Toorsalateid süüakse kas iseseisva toiduna või teiste toitude juurde (olenevalt valikust).

Rohelisi taimi võib lisada ka kohupiimale, suppidele ja teistele roogadele n-õ maitserohelisena või kasutada mitmete kuumtöödeldud toitade valmistamisel (köögiviljasupid, leivasupp, vormiroad, hautised, hakklihatoitud jne).

Kõige väärtuslikumad on nad siiski toorelt.

Salatite valmistamisel pole soovitatav lisada soola, suhkrut, äädikat, pipart, sidrunhapet. Kastmeks sobivad hea rafineerimata taimeõli, hapukas puuvilja- või marjamahl (õuna, jõhvika, punasesõstra, ebaküdoonia jt), õunaäädikas (vahesel määral), hapu või rõõsk koor.

Iga inimene vajab päevas **kahel-kolmel söögi- korral toorsalateid.** Salatit kasutatavate taimede valik võib olla väga erinev vastavalt igaühe vajadusele ja maitsele. Kombinatsioonide võimalusi on väga palju. Iga perenaine võib ise katsetada ning leida hulgaliselt sobivaid retsepte.

Kui pole harjutud neid salateid kasutama, tuleks esialgu **hakata harjutama väikeste kogustega.** Kui esimesel proovimisel kohe ei maitse, ärge heituge, valige teine taimede kombinatsioon ja jätkake söömist. Varsti harjute kindlasti, tunnete isegi puudust, kui nad mõnel päeval toidulaualt puuduvad.

Edu taimede korjamisel ja kasutamisel!



MARGUS VIIKMAA foto

* Selle ja mitmete järgnevate kirjutistega püüab toimetis anda lugejatele materjale, mis aitaksid neil orienteeruda väljaspool traditsioonilist toitumistava peituvates võimalustes.

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

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

Kamba saladuste varjamiseks töötati välja hulk salatähstikke ja jälgede segamiseks vales tähstikke. «Smurfi» kamba ametlikuks tähstikuks sai ruunitähstik, mille Järviste leidis mingist juturaamatust. Kõik kambaliikmed pidid selle endale ära kirjutama. Saladokument käis käest kätte, jõudes viimasena Meeksani, kes pealiku käsu kohaselt ringkirja ära pidi hävitama. Kuid kergemeelsusest ei põletanud ta seda ära, vaid rebis ainult katki ja viskas tükid prügikasti. «KV» kamba pealik Luik korjas need sealt ükshaaval välja ning taastas ruunikirja klepppaperile. Kuigi paljud tähed olid valed, pidi «Smurfi» kamp siiski konspiratsiooni huvides ruunikirjast loobuma.

Suurt ohtu kamba salapaberitele kujutas kehatund. Iga hetk võis keegi jooma küsida ja riietusruumis vaenlaste asjad läbi otsida. Smurfid peitsid kehatunniks kavalalt kõik oma salakraami Alvar-Ulvari kotti õunte alla. «KV» kamba luurajad leppisid õuntega ega hakanud sügavamale tungima.

Tõsisem tegevus läks käima alles talvel, kui puhkesid kurikuulsad petisõjad. Sel aastal ehitati Valta poe juurde taara vastuvõtu punkt. See oli parajasti nii kaugel, et nägi välja nagu üks korralik kindlus. Müürid olid parajalt kõrged, kahes küljes laskeavad, sissepääs hästi kaitstav ning katus suurepärane tugipunkt. Luik, kes aastaid oli pidanud ise kindlustuste ehitamisega väeva nägema, sai nüüd oma kambale ideaalse peakorterit. Pärast fundide lõppu lidus «KV» taarapunkti ja kindlustus seal. Smurfid tormasid neile järele ning paar korda õnnestus neil esimesena positsioonid hõivata. Igal juhul läks lahti hirmus võitlus.

Alguses peeti lumesõdu. Aga kui sula ei olnud, lasti käiku kõik, mis vähegi loopida kõlbas. Lume alt kaevati välja kruusa, sõidutee äärest veeti kohale sületäite viisi sopapalle. Tursa avastas koguni kusagilt kivisõehunniku. Kuid laske-moonast oli ikkagi nappus, eriti kaitsjate leeris. Ühel hetkel, mil lahing oli täies hoos, lendas katuselt korraga kõrges kaares petipakk. See ei tabanud kedagi, vaid lõhkes plärtsuga vastu aeda. Kõige lähemal seisnud Anton-Ulvar sai varrukale kergeid pritsmeid. Ründajad tormasid uut imerelva vaatama, kuid samal hetkel tuli teine pomm, mis lõhkes peaaegu samas kus

eelminegi, aga tegi hirmsat kahju. Kõik smurfid olid petiga koos, Anton-Ulvar pealaest jalatallani. Ülevalt kostis parastavat naeru ning Paul karjus:

«Petiristsed!»

Nüüd oli mõõt täis. Anton-Ulvar andis rubla, Järviste 30 kopikat ja ainsana enam-vähem puhtaks jäänud pealik Kristjan marssis petti kokku ostma. Relvastatud 13 petipakiga asusid smurfid karistusoperatsioonile. Kuid peagi selgus, et kindluse ründamisel pole pett kuigi tõhus. Seda tuli kokku hoida ja nurga taga head võimalust varitseda. Kaitsjatel oli käepärast killustikku, mida topiti tühjadesse petipakkidesse, keerutati pea kohal ja saadeti keset vaenlaste summa. Killustik lendas igas suunas laiali ning peaaegu alati sai keegi pihta. Mitte kuidagi ei õnnestunud kindlust ära võtta.

Kui ründajad olid juba kindlad, et kaitsjatel on pett otsas, ja muutusid julgeks, ilmus korraga katuse äärele Paul, petipakk käes ning vahtis ohvrit valides ülbelt alla. Samal hetkel tuli ei tea kust sopapall ja tabas täpselt petipakki. Pomm lõhkes otse Pauli käte vahel, ujutades pealikuabi häbiväärselt üle.

Mida petisemaks sõjamehed muutusid, seda vihasemaks võitlus läks. Alles siis, kui midagi enam loopida ei olnud, sai sõda selleks päevaks läbi. Petisõjad kestsid mitu nädalat, kuni emade nõudmisel kutsuti kokku lastevanemate koosolek. See tegi mitte ainult petisõdadele, vaid ka kampade tegevusele järsu lõpu.

Kristjan ärkas oma mälestustest Bobiku hääle peale.

«No nüüd on küll valmis,» ütles Popka tüdinult. Ilmselt oli ta seda juba mitu korda küsinud. Ainult mõned üksikud torisesid, et veel ei ole, aga kohe saab.

«Kuule, mis teha tuleb?» päris Kristjan Luige käest.

«Vat neid kavapunkte peab vihikusse kirjutama,» hakkas Luik pikaldaselt seletama. Kuid juba oli hilja.

«No Kristjan,» kostis Popka unine hääl. «Loe oma kavapunktid ette.»

Nüüd oleks kohe selgunud, et töö on tege-mata, mille peale Bobik oleks teatanud: «No kaks saad.» Kuid järsku läks uks lahti ja sisse astus kehalise kasvatuse õpetaja Nikolai Madisson.

Nikolai Madisson oli umbes Kristjani ema pikkune, kiilaspeaga ja endine sportvõimleja. Nii kaua, kui Kristjan teda mäletas, käis ta ringi sinises villases dressis ja pruunide Tartu botas-tega. Kõik, kes iganes siin koolis olid käinud, teadsid Nikolai Madissoni ja rääkisid temast väga palju head. Isegi üks joodik oli kunagi Kristjani, Anton-Ulvari ja Andruse käest pärinud, kus koolis nad käivad ja kas Madissoni Kolla on ikka veel õpetaja. Ning seletanud pikalt, kui hea õpetaja Nikolai on ja kuidas nendel omal ajal vägev jäähokimeeskond oli. Andres ajas vastu, et Kõvatoomas on palju parem õpetaja. Jota sai selle peale ilgelt vihaseks ja ütles, et nad ei oska niisugust õpetajat nagu Kolla hinnata.

Seejärel rääkis ta Peetmannist ja needis selle maapõhja. Anton-Ulvar imestas, et mis te nüüd, see on ju see kõige parem õpetaja, mille peale jota läks täitsa marru, vibutas rusikaid ja sõimas. Lõpuks lõi ta käega, ütles, et nad on veel väiksed ja ei saa millestki aru ning kadus Kaevu tänavasse. Igatahes pidas kogu Nõmme Madissonist väga lugu.

Nikolai oli jumalast spordifanaatik. Juba kolm-kümmend aastat võttis ta oma kooliga osa kõigist rajooni ja linna spordiüritustest. Omal ajal oli tal ka edu olnud. Temast oli kirjutatud mitu korda «Nõukogude Õpetajas» ja korra isegi «Spordilehes». Teda teadis ka onu Hermann.

Nikolai Madisson valmistas oma kooli võistkonna kõigil spordialadel ise ette, kusjuures see võistkond oli igal ajal üks ja seesama. Igast klassist valis ta välja kindlad spordimehed, kes vajalikul hetkel olid valmis kooli au kaitsma. Alates 4. klassist arvas Madisson ka Kristjani koondisse. Võistkonna ettevalmistamine toimus põhiliselt kehalise kasvatus tunnis. Kui kehkatunnis mindi korvpallilt ootamatult üle võrkpallile, siis oli õige pea oodata võrkpallivõistlusi. Kuna kehkatunnid olid kaks korda nädalas, siis mängiti võrkpalli iga tund nii palju, kui aega jäi, sest tavalise ja riistvõimlemise kompleks tuli ikka läbi teha. Vahel juhtus, et võistlused tulid Madissonile endalegi ootamatult ning spetsiaaltreeninguks jäi ainult paar kehka tundi.

Esimene kord võistles Kristjan kooli koondise värvides linna korvpallivõistlustel. Madisson oli andnud oma hoolealustele seekord küllaltki põhjaliku ettevalmistuse: paar kuud tehti pärast kooli päris korvitrenni. Võistkonnas oli kolm viisikut. Esimene oli koostatud suurtest 5. klassi poisist, kes aga polnud trenni teinud. Teine viisik, kuhu kuulusid keskmängija Järviste, ääremängijad Tursa ja Andrus ning tagamängijad Kristjan ja üks B-klassi kutt, oli väga tugev. Kolmas viisik koosnes peamiselt B-klassi poisist, oli teisest nõrgem, aga esimesest tugevam. Koondmeeskond läks võistlustele vastu suurte lootustega.

Esimeses matšis saatis treener Madisson kõigepealt platsile esimese viisiku. See lasi kohe mängu käest ära ja jäi kahekümne punktiga taha. Nikolai muutis mänguplaani ja vahetas sisse Kristjani viisiku. Nad tegid vahe kiiresti kümnepunktiseks, kuid siis võeti nad välja ja kuni mängu lõpuni mängis kolmas viisik, kes suurendas kaotusseisu uuesti viieteistpunktiliseks. Teine viisik oli jõe vihane, aga õnneks oli mitu mängu veel ees. Kuid ka teises matšis jäi Madisson oma äraproovitud taktikale truuks, lastes kõigil viisikutel mängida. Tulemuseks oli neljakümnepunktiline kaotus. Lõpuks jäi nende hooliga kokkuharjutanud meeskond ilma ühegi võiduta viimaseks. Kuid see ebaedu ei seganud Madissoni peagi oma sportlasi uuesti tulle saatmast. Üks võistlus toimus teise järel ja koondis võttis järgemööda osa jalgpallist, malest, jooksukrossist, suusatamisest ja kabest, täitis VTK norme ujumises ja kergejõustikus ning

Madisson organiseeris koolis laskmisingi enda juhendamisel. Tihti peale tuli ta otse mõnda tundi ja küsis oma spordimeestelt, kas need saavad tulla järjekordsele võistlusele kooli au kaitsma.

Teine meeldejäävam esinemine kooli koondise värvides oli Kristjanil väravpallis. Mõlemad 5. klassid, kellest Madisson võistkonna komplekteeris, olid saanud väravpalli mängida kumbki oma kehkatunnis 30 minutit. Nii ei olnud meeskond kordagi kokkumängu harjutanud. Võistluspaika jõudes nägid nad õudusega, kuidas nende vastased sooja tegid. Ränkade põlvkaitsetega väravavaht püüdis robinsonaadiga hirmsaid pommviskeid. Ründajad tulid järjekorras ilge hooga ja virutasid efektselt oma jala alt otse ristnurka. Selle peale tähendas Tursa, et vat seda viset peaks õppima. Siis läks turniir lahti. Esimesed seitse väravat tulid nii kähku, et Kristjan ei saanud veel arugi. Ta jõudis vaid mõelda, et hea, et pinks ei ole, muidu oleks mäng juba läbi. Poolaeg lõppes 14:0 ja kogu 20minutine mäng 36:4, kusjuures kaks väravat viskas vastaste väravavaht, kellel läks vahepeal nii igavaks, et ta oma värava alt peale uhas. Õnneks lõppesid kannatused selle ühe mänguga, sest kaotaja langes kohe välja. Kristjan mõtles, et selle kaotuse eest ei tohiks neid järgmine aasta üldse osa võtma lubada. Kõige tagatipuks ei tulnud Madisson ise kohalegi.

Kolmas kord läks Kristjan oma kooli eest selgesse kõrtriturma tänavu sügisel ülelinalistel korvpallivõistlustel. Esimene vastane oli 16. keskkool, kelle kehkaõps oli ise kossutreener. Kogu nende kooli koondis käis tema juures trennis. Soojenduse ajal loopisid vastaste poolel kaks ülipikka korvi peale, kuid neil polnud võistlusedressi seljas ja võis loota, et ega need ometi mängima ei tule. Ülejäänud vaenlased olid nendest tükki maad lühemad, nii umbes Järviste pikkuseks. Kuid õnnetuseks oli nende tsentrimängija ja ainus lauavõitleja Järviste breiki harjutades pöidla välja väänanud ning vanaema ei lasknud teda võistlustele. Järviste ise kirus küll ja ütles, et hakkab juba ootama, millal käänd kõrvad pea alla paneb, aga mängima ikka ei tulnud.

Kuid soojenduse lõpul tirisid ülipikad endal pluuksid seljast ära ja alt tulid samasugused rohelised särgid välja nagu teistel. Madisson ei tulnud jälle ise kohale, küllap ta juba aimas halba ega tahtnud näidata, et on nende kõbi. Ka varumängija Paul pani kohe, kui soojendus lõppes, endale jope selga ja tegi, et on pealtvaataja ja niisama nende poolt.

Kristjan jooksis oma meeskonna eesotsas väljakule ja kamandas: «Brontosaurustele — teravist!» Siis läks mäng lahti. Tundus, et nende meeskonnale ei paista valgust läbi ja nad kobavad all peaaegu käsikaudu. Kohe tegi üks bronto 2:0, kuid Tursa, kes polnud kaitsesse jõudnud, sai söödu ja viigistas efektselt. Selle korvi peal elas Kristjani meeskond tükki aega, kuid see ei jäänud viimaseks. Paar minutit enne esimese poolaja lõppu sai Kristjan imekombel palli korvi suunas saata ja üks bronto kukkus

talle selga. Kristjan sai vabavisked, sest viga tehti ikkagi viskel. Ta realiseeris kindlalt mõlemad vabakad ja vähendas vahet. Poolaeg lõppes 48:4.

Vaheajal peeti riietusruumis nõu. Paul patsutas tunnustavalt Kristjanit ja ütles: «Tegid asja ilusti ära. Mängisid bronto üle.» Üldse andis Paul väärt nõu korvi all pikkasid rohkem ahistada. Arutati, mida nüüd teha.

«Laseks hoopis jalga?» pakkus Andrus.

See mõte meeldis kõigile, kuid siis löi Tursa kahtlema.

«Jõle mage, kui vahele jääme.»

«Mõtle, hakkad välja hiilima ja bronto satub peale,» kujutas ka Meeksa pilti ette.

«Ütlad, et lähed jäätist ostma,» soovitas Andrus.

Kuid tundus siiski kuidagi imelik, et kogu meeskond läheb poole pealt, kotid kaasas, jäätist ostma. Saali uks oli lahti ja korraldajad vaatavad, et kaotaja meeskond hiilib ükshaaval minema. Otsustati ära kannatada.

Teisel poolajal läks veel hullemaks. Ainuke asi, mida veel teha sai, oli pörkesööt. Aeg-ajalt paistis pikkade vahelt kusagil kauguses oma tsentrike, kes korvi all igavles. Vastased tegid igasuguseid trikke ja ülikaugviskeid, et asi lõbusam oleks. Kristjan oli teisel poolajal oma meeskonna kõige resultatiivsem mees, ta sai korra peale visata. Mäng lõppes tulemusega 102:4. Pärast küsis Madisson koolis, kuidas läks. «Kaotasime,» vastas kapten tagasihoidlikult.

Nojah, ja nüüd oli Nikolai jälle mingi asja pärast tundi tulnud.

Nikolai Madisson hiilis häbelikult Popka laua juurde, püüdes end veel väiksemaks teha, kui ta oli. Madisson tuli alalõpmata tunni ajal klassi, kuid mingit esinemiskindlust ei olnud saavutanud.

«Vabandust, et ma segan,» pöördus Nikolai üliviiisakalt Popka poole, «ega teil kontrolltöö ei ole?»

«Ei ole,» vastas see.

«Järviste, Sark, Tursa, Kaasik ja Meeksa,» pöördus Madisson oma spordimeeste poole. «Kas te saate tulla homme kella kümneks jalgpallivõistlustele lastestaadionile?»

«Kas tundidest saab ära?» päris Tursa nagu alati.

«No ikka saab,» lubas Madisson.

«Noh, siis lähme,» oli Paul loomulikult nõus.

Madisson oli korra möödaminnes rääkinud, et nii paari kuu pärast peaksid ühed jalgpallivõistlused tulema. Pärast seda tegi Paul alati pärast kehkatundi Madissoniga head juttu, et millal need võistlused siis ikka tulevad. Üldse oli ta kehalises õudsalt püüdlik, tegi Madissoni nina all soojendust, hüppas, painutas ja vehkis Madissoni antud harjutusi teha. Tema alatine plaan oli varumängijana koolikoondisse saada. Mängida ta ei tahtnud, sest kus selle häbi ots. Ka koondise meestega oli ta alati sõber, sest siis need ka arvavad, et see on oma mees, las tuleb, kui tahab.

«Mina ei saa,» ütles Kristjan.

«Miks sa ei saa?» küsis Madisson.

«Ma eriti ei taha ka,» tunnistas Kristjan. «Me niikuinii kaotame jälle. Me pole üldse trenni ka teinud.»

«Me alles korvpallis kaotasime,» hakkas nüüd ka Järviste asja mõttekuses kahtlema. Teda toetas omakorda Meeksa:

«Ei ole mõtet ju niimoodi minna, kui me pole kordagi koos trenni teinud.»

«Nojaa, ma saan aru, et te pole harjutanud,» arutles Madisson. «Aga ma ei usu, et seal eriti palju neid on, kes spetsiaaltreeningut on teinud.»

Madisson vaatas tükk aega aknast välja. Siis hakkas ta uuesti rääkima, ise ikka alles välja vahtides, nagu näeks seal mingit ilmutist.

«Kes on selle poolt, et me võtame osa nendest võistlustest?» venitas ta pikkamööda.

Tõusis paar üksikut kätt, enamasti nendeomad, kes ei olnud meeskonnas ja keda miski ei ähvardanud. Poolt olid veel ka Tursa ja Paul.

«Kes on vastu?» küsis Madisson, nagu veel ei teaks, mis saab.

Vastu olid kõik ülejäänud spordimehed ja nende lähemad sõbrad, nagu Anton-Ulvar, Andrus ja igasugused sellised kutid. Vastu oli isegi Luik, kes ka oli kunagi ühel võistlusel käinud. Ta pomises endamisi: «Mina ei taha, et jälle sinna niimoodi minnakse.»

«Nojah,» seedis Madisson hääletamistulemusi. Ilmselt arvas ta, et eelolevast üritusest oli valesti aru saadud, sest ta hakkas asja selgitama.

«Homme on lihtsalt üks võistluste eelne sõprusmäng. Sinna võiks ikka minna.»

See oli juba midagi muud.

«Kellega see on?» hakkas ka Meeksat asi huvitama.

«31. keskkooliga,» ütles Madisson.

Keegi ei teadnudki, kus see asub. Aga kui nad meiega sõprusmängu tahavad teha, siis ei tohiks nad erilised ässad olla. Pealegi sai tundidest ära.

«No siis lähme!» otsustas Tursa.

«Lähme jah!» kiitis Paul takka.

«No muidugi lähme,» naeratas Madisson.

Sellega sai ka venna tund läbi ning Kristjan pääses Nikolai abiga kindlast kahest.

Ent kui järgmisel päeval rõõmsalt kohale jõuti, avanes jälle hirmus vaatepilt. Ühe platsi peal mängisid mingid suured venelased. Jubedad kiirränakud käisid ühe värava alt teise alla. Teine väljak oli tühi ja ootas Madissoni meeskonda. Kuid selle kõrval peksid tulevased vastased õudseid pommlööke vastu staadioniaeda. Platsi ääres ootas hunnik verejanulisi kohtunikke.

«Kuule, siin on kahtlaselt võistluste moodi,» kogeles näost valge Järviste.

«Ah need on käbid,» julgustas alati enesekindel Tursa. «Nendele panema lödvalt ära.»

Kuid vaenlasi tuli üha juurde. Kui Madissonil oli raskusi 11 mehe kokkusaamisega, siis vastaseid saabus võistlustele 22. See polnud mingi 31. keskkool, vaid seesama 16., kelle käest oli äsja korvpallis õudne saun saadud. Põhimehed olid needsamad, korvpallitreneri loikamid.

Kuid jalgpall oli siiski teistmoodi mäng. Brontod osutusid nii madalas mängus täiesti

võimetuks, ei suutnud isegi kahte pennalt sisse lüüa ja said hävitava 1:3 kaotuse. Suured venelased võitsid neid 11:0. Ilmselt oli vaeseid saurusi siia sunniviisil aetud. Igatahes revanš sei vägev ja pärast esimest vooru jagasid Madissoni kasvandikud koos suurte venelastega liidrikohta. Teises matšis tuli 31. keskkooli käest vastu võtta kaotus 0:4, mille peale Paul tähendas, et «me mängisime kuidagi hambutult» ja Tursa lisas, et «otsustavas mängus tuleb rohkem teravusi luua». Kuid liidrite kohtumine lõppes 1:8, kusjuures ainuke teravus oli Meeksa sisselöödud penalti. Ühe võiduga õnneks alagrupist edasi ei saanud. Madisson ise ei saanud kohale tulla, sest tal olid tunnid.

Koolis jalgpallist enam juttu ei tehtud ja Madissonile ka keegi midagi rääkima ei läinud. Pealegi läks järgmine päev ilge pinks lahti ja see oli hoopis midagi muud kui Madissoni sõpruskohtumised.

(Järgneb.)



SOOVITAME

Metoodikakirjandust kunsti- ja tööõpetajale*

Meisterdamine looduslikust materjalist

61. Kalvik, S. Meisterdamine looduslikust materjalist. — Tln: Valgus, 1981. 16 lk. (Töökasutatavatest materjalidest — lk 4, tööriistad ja -vahendid — lk 5, töönaidised — lk 5 — 8. Värvitahvlid näidistöödega. Metoodilised juhendid — lk 14).

62. Kivistik, S. Ehistöid seemnetest. — Täheke, 1974, nr 10.

63. Lootsar, E. Teeme ise. — Nõukogude Kool, 1961, nr 7, lk 545—551.

64. Oksast mänguajad. — Täheke, 1976, nr 6.

65. Tamm, V. Loodusliku materjali kasutamise. — Nõukogude Kool, 1970, nr 2, lk 379—382.

66. Voogre, M. Meisterdame loodusmaterjalist. — Nõukogude Opetaja, 1983, 24. sept. (Materjali kogumine, säilitamine ja paigutamine. Tasapinnalised tööd loodusmaterjalist. Lihtsamad punumistööd. Loodusmaterjali kasutamine looduses.)

67. Гульянц Э. К., Базик И. Я. Что можно сделать из природного материала. (Пособие для воспитателя детского сада). — М., 1984. 176 с.

(Loodusliku materjali iseloomustamine — lk 7—18. Kasutatavad lisamaterjalid — lk 18. Tööriistad — lk 20—21. Töö organiseerimine 22—30. Metoodika vanusegruppide kaupa. Värvifotod valmistatavatest esemetest.)

68. Дорьяков Г. А. Необыкновенные листья. — Изд. Малыш. М., 1982.

(Aplikatsioonid kuivatatud puulehtedest.)

69. Филенко Ф. П. Природные материалы на уроках труда в начальных классах. — М., Просвещение, 1971. 144 с.

(Töö organiseerimine — lk 7. Töökoha organiseerimine ja töövahendid — lk 10. Ohutustehnika tööriistade käsitsemisel — lk 14. Looduslike materjalide näidistööde valmistamise kirjeldused klasside kaupa: 1. kl — lk 37, 2. kl — lk 57, 3. kl — lk 76. Klassiväline töö — lk 102. Tööde säilitamine — lk 137.)

Puidu- ja vineeritööd

70. Kurik, E. Korvipunumine. — Pioneer, 1969, nr 12, kaasanne. (Kasutatavad tööriistad. Töö käiku ja tööriistu tutvustavad joonised. Kasutatavate materjalide iseloomustus, kasvatamine ja kogumine. Lihtsamate esemete punumise õpetus.)



Viljandi NLMK väike pillipuhuja Juhan Suits, Ants Sombr 2. klassi õpilane.

TÖNU KALLE foto

* Algus NK nr 5.

71. Kurik, E. Vineeri- ja punumistööd algklassides. (Metoodilised juhendid) Eesti NSV Haridusministeerium. Tln, 1974. 40 lk. (Vineeritööd — lk 4, materjalid — lk 4, tööriistad ja vahendid — lk 8, vineerist esemete valmistamine — lk 12. Metoodilisi näpunäiteid — lk 14. Punumistööd — lk 23, materjalid — lk 23, tööriistad ja -vahendid — lk 25, näidistööd — lk 26.)

73. Korvipunumine. Käsitöö. Album 18. — Tln: Kunst, 1983, lk 1—15.

(Pajuvitste muretsemine. Ümmarguse korvi punumine.)

74. Käsitöö. Album 16. — Tln: Kunst, 1981.

(Nõõrist matid, vaibad, linikud — lk 1—3. Pajuvitstest linikud — lk 4—9.)

75. Rihvk, E. Puidutöö lasteaias. — Eesti NSV Haridusministeerium. VÕT. Tln, 1978. 43 lk. (Materjalid — lk 5, tööriistad ja abivahendid — lk 12, töö organiseerimine ja töövõtted — lk 24. Tööesemed — lk 34.)

76. Гулянец Э. К. Учите детей мастерить. — М., Просвещение, 1979. — 144 с.

(Puidutöö. Töö organiseerimine — lk 7. Tööpaiga kirjeldus — lk 15—18. Tööriistad — lk 19. Materjalid — lk 24—25. Töövõtted — lk 25—28. Lihtsamate mänguasjade valmistamise kirjeldused lasteaias vanemas rühmas — lk 38. Keerulisemad tööülesanded — lk 59. Näidistööd kooliks ettevalmistavale rühmale — lk 81. Töötamine koos vanematega — lk 127. Rikkalikult fotodega illustreeritud raamat.)

77. Лийнард Б. Плетение. Книга для учащихся. (Перевод с английского.) М., 1981. — 64 с.

(Erinevad punumisviisid — lk 10. Töönäidised: valmistamise õpetus koos selgitavate värvifotodega — lk 16. Punumistöid kõrkjatest — lk 37.)

Tehniline modelleerimine:

78. Kurik, E. Tehniline modelleerimine algklassides. Metoodiline juhend — Tln, VÕT, 1973. 76 lk. (Tööriistad ja -vahendid — lk 5. Konstruktorikarpide detailide iseloomustus — lk 7—11. Metoodilisi näpunäiteid — lk 12—17. Näidismudelite valmistamise kirjeldused klasside kaupa: 1. kl — lk 18—30, 2. kl. — lk 31—44, 3. kl. — lk 45—72.)

79. Seensalu, E. Ehitismängud. — Rmt: Mäng ja loodus laste elus. II. Tln, 1959, lk 35—58.

80. Vee, E. Konstrueerimine ja ehitismängud. — Nõukogude Kool, 1973, nr 3, lk 252—257.

81. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества — М., 1976. — 79 с. (Laste konstruktiivse tegevuse iseärasused — lk 4. Õpetamise metoodika — lk 23. Fotod laste püstitatud ehitustest — lk 71.)

82. Лиштва́н З. В. Конструирование. (Пособие для воспитателя детского сада.) — М., Просвещение, 1981. — 160 с.

(Konstrueerimiseks kasutatavad materjalid — lk 10. Konstrueerimine tunnitegevusena — lk 16. Tunniväline konstrueerimine — lk 19. Konstrueerimise metoodika laste erinevate vanusegruppide kaupa: konstrueerimine ehitusmaterjalidega 5a laste grupis — lk 44. Konstrueerimine paberist ja looduslikust materjalist — lk 66. Konstrueerimistegevus 6a laste rühmas — lk 68. Konstrueerimine ehitusmaterjalidega — lk 69. Konstrueerimine paberist — lk 78. Konstrueerimine looduslikust materjalist — lk 102. Konstrueerimine 7a laste rühmas. Konstrueerimine ehitusmaterjalidega — lk 105. Konstrueerimine looduslikust materjalist — lk 151.)

MARI KIVISTIK,

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku
Uurimise Instituudi koolieelse
kasvatuse ja algõpetuse sektori
nooremteadur

Referaat keemiatunnis

Tutvustame Tallinna 56. keskkooli õpetaja ZINAIDA KUNINGASE Eesti NSV keemia-õpetajate teaduslik-praktilisel konverentsil peetud ettekande seda osa, mis tutvustab tema töökogemust õpilasreferaatide organiseerimisel.

Esimese veerandi lõpuks olen andnud kõikidele õpilastele koduseks ülesandeks koostada referaat. Teemasid lasen õpilastel valida endil, kuid nii, et need vastaksid klassi programmile. Referaadi koostamisel koguvad õpilased ka pildimaterjale, fotosid ja muud huvitavat kodurajooni kohta. Igas referaadis peavad kindlasti käsitlust leidma keskkonnakaitseprobleemid. Samuti kehtib kindel nõue kasutada oma ettekandes NLKP XXVII kongressi materjale, siduda käsitletavat ainet eluga ja sugulasainetega. Iga õpilane märgib, milliseid abimaterjale ta kasutas referaadi koostamisel ja millised on tema enda seisukohad ühe või teise probleemi käsitlemisel.

Referaadid süstematiseerin teemade järgi. Referaadi eest saab õpilane II veerandil klassipäevikusse hinde. Hinde panemisel arvestan esitatud nõuete tähtsust ja sisukust.

II ja III õppeveerandil esineb iga referaadi koostaja klassi ees, kuulajad teevad vihikusse lühikonspekti ja esineja peab klassiga pidama vestluse. Olen hinnanud nii esinejat kui ka aktiivseid vestlejaid. Eelmisel ja ka käesoleval õppeaastal oleme käsitlenud peamiselt keskkonnakaitseprobleeme. Paremate referaatidega esinevad õpilased III õppeveerandil koolis õpilaskonverentsidel, IV õppeveerandil aga paneme kõik referaadid ja kogutud materjalid metoodikapäevadel näitusele. Referaadid aitavad teha õpetamise elulähedasemaks, tekitada huvi aine vastu. Kerkivad probleemid, ja mis kõige tähtsam — referaadid panevad õpilasi mõtlema ning analüüsima õpitud materjali.

Et materjali käsitlemine oleks elulähedasem, siis juba enne uut teema käsitlemist saavad õpilased teada küsimused, mille üle nad peavad kodus mõtlema ja lisamaterjali otsima. Programmide ülekoormatuse tõttu igas tunnis vestelda ei saa ja iga iga vestlus alati õnnestugi. Vestluste käigus ja referaatide esitamisel õpilased tunnevad, et neid arvestatakse ning kuulatakse.

Tundides ja klassivälises töös olen püüdnud kujundada ökoloogilisi töökspidamisi. Ökoloogiakasvatuse ideelis-poliitilistele küsimustele pöörati erilist tähelepanu NLKP XXVII kongressil, kus rõhutati, et oluline koht selles osas kuulub koolile.

Mõned näited selle kohta, kuidas me käsitleme keskkonnakaitse probleeme ühe või teise teema juures.

Oma referaatides kirjutasid õpilased väävel- ja lämmastikdioksiidist, lenduvatest fluoriididest kui ohtlikest saasteainetest, tselluloosi- ja paberitööstuse heitveest, selles sisalduvatest tselluloosikiududest ja kooretükidest, ligniinist, sahhariididest jt ainetest, põlevkivikeemia tehaste heitvees leiduvatest fenoolidest jne.

Põhjalikku käsitlust leidis keskkooliklassides puhastusseadmete kasutamine. Õpilased said teada, et heitvete lõpp-puhastus toimub tavaliselt biokeemilisel meetodil biofiltrites, selleks aretatakse bakterkultuure, mis on kohanenud teata-

vate reoainete oksüdeerivale lõhustamisele. Biofiltreid läbinud vesi on piisavalt puhas, et teda juhtida looduslikku veekogusse.

Põhisuundade projektis seatakse nõue, et XII viisaastakul tuleb parandada maapõue kaitset ja mineraalressursside kompleksset kasutamist. Tuleb vähendada kadusid põlevkivi kaevandamisel, rikastamisel ja töötlemisel. Põlevkivi kaod on veel liiga suured. Iga tonni toodetava kauba-põlevkivi kohta kantakse varudest maha ligi kaks tonni.

Referaatides kirjutasid õpilased põlevkivi-kütusel töötavatest jõujaamadest, mis kasutavad tolmipõlevkivi. Sellega kaasneb aga tuhatolmu paiskumine atmosfääri, millega saastatakse keskkonda.

Maagaasi käsitlemisel oleme toonud välja gaasikütuse eeliseid võrreldes vedel- ja tahkekütusega: gaasitransport torustikus on kiire ja kadudeta ning põlemisel eralduvad heitproduktid ei saasta ümbrust. Selle teema juures arutasime ka maagaasi ratsionaalset kasutamist meie rahvamajanduses.

Kuulasime referaati ammoniaagi tootmisest meie vabariigis, toodi näiteid väetise kasutamise kohta põldudel ja tagajärgedest väetise ebaõige kasutamise ning hoidmise puhul.

Käsitledes metallurgia probleeme, tutvusid õpilased gaasi kasutamisega metallurgias, mis annab suurt majanduslikku efekti.

Gaas võimaldab malmi tootmisel suurendada kõrgahju tootlikkust kuni 5% võrra, vähendada koksi kulu 15% ja oluliselt parandada malmi kvaliteeti. Referaadi esitamisel kasutasid õpilased ka omavalmistatud tabeleid maagaasi kasutamise kohta, kust võis välja lugeda, et käesoleval ajal 87% terase, 86% malmi, 43% valtsmetalli, 25% värviliste metallide ning 61% tsemendi tootmisel kasutatakse maagaasi.

Arvutati välja, et metallitöötlemise ettevõtetes võimaldab maagaasi kasutamine suurendada ahjude kasutegurit ligi kaks korda ja vähendada 35—40% võrra metalli kuumutusaega, mis oluliselt vähendab ka metalli kadu. 10 aasta jooksul on gaasi kasutamine metallitöötlemisel ja masinaehituse ettevõtetes suurenenud kaks korda. NSV Liidus suureneb maagaasi toodang 1990. aastaks veel ligi kolmandiku võrra, s.o 835—850 miljardi kuupmeetrit.

Õpikogude KOOL

V. РАЯНГУ и др. Сценарий «Эволюция системы образования до 2000 года».

Перестройка системы образования тесно связана с перестройкой всего общества. В настоящее время возник острый кризис образования. В статье рассматриваются его причины, а также факторы, воздействующие на развитие системы образования, описываются пути ее развития и приводятся предложения по осуществлению изменений в системе образования.

М. РУТЕ, А. ВАЛГМА. По школьной лестнице экологической сознательности. (Продолжение. Начало см. в «Ньюкогуде кооль» № 5 за 1988).

Р. ЛИЙМЕТС-СОРОКИНА. Можно ли считать Иоханнеса Кяйса создателем эстонской дидактической традиции!

Автор знакомит с научными положениями и теориями И. Кяйса, а также их значением в аспекте педагогической культуры Эстонии.

Х. ХАНСЕН. Программа по литературе и чтение: связи и противоречия. (Продолжение. Начало см. в «Ньюкогуде кооль» № 5 за 1988).

Э. ТОМСОН. Приемы опроса на уроках родного языка в начальных классах.

Автор — методист гороно Вильяндиского района. Рассматривается обучение сочинениям и изложениям, индивидуальная работа на уроке и творческие задания.

В. ИВИН. Опорные сигналы в обучении языку.

Статья написана на основе опыта работы в помощь учителю эстонского языка в школе с русским языком обучения. Она знакомит с опорными сигналами, использование которых позволяют получать в обучении более высокие результаты.

И. МУХЕЛЬ. Развитие речи детей и ознакомление их с окружающей жизнью.

Для развития речи детей требуется наличие большого количества дидактического учебного материала, хорошие воспитатели и тесное сотрудничество дошкольных детских учреждений с семьями. Автор статьи, научный сотрудник НИИ педагогики ЭССР, показывает пути и возможности развития речи детей и ознакомления их с окружающей природой, анализирует наличие и потребности дошкольного детского учреждения во вспомогательном методическом материале и технических средствах.

Ы. ЭЛАНГО. Учебная работа в начальных классах буржуазной Эстонии.

Автор знакомит с реформами, учебными планами и программами начальной школы буржуазной Эстонии 1920—1938 г.г. и дает оценку тогдашней организации учебной работы и изменениям в начальной школе.



Neeruti Tagajärv.

ILJA KALA foto

T. ОТСУС. О музыкальном развитии детей в музыкальном и обычном классах.

Автор, учитель музыки Тартуской 10-ой средней школы, следит за развитием музыкально менее развитых детей в течение 8 лет учебы в музыкальном классе. Эти классы проводят большую работу по музыкальному развитию детей с посредственными музыкальными способностями.

A. НЕЭМЕ. Облегчим работу сердца.

Автор дает советы для закаливания весной и упражнения для использования массажного пояса.

И. ЛУТЕР. Весенние растения в нашем меню.

Автор, диетолог кабинета здоровья Таллинского пединститута, дает рекомендации, какие весенние растения полезно использовать в нашем меню.

Методическая литература для учителей объединенного художественного и трудового обучения.

Список рекомендуемой литературы адресован воспитателям детей старшей группы детского сада (5—6-летние) и учителям объединенного художественного и трудового обучения 1—2 и 3—4 классов детей, поступивших в школу в возрасте 6 лет.

VEAVABANDUS

NK mainumbrisse on toimetuse kolleegium eksikombel sattunud endises koosseisus. Vabandame.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 27. 04. 1988. Trükkimisele antud 27. 05. 1988. Trükiarv 4000.

Fotoladu, Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 1791.

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

Орган Министерства просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего

специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР

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

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



5

6



7



30 kop. 78 189

Rasmatupajat
88-1165a
16.06.88

