

# *Notkoguide* **KOOL**





# Ääsmäe sovhoos ja koolipere ehtasid OMA kooli

Meil Eestis on juba üle 20 uudse projektlahendusega õdusa maakooli. Üks 1. septembriks ukсед avanuid oli arhitekt Maarja Nummert'i kavandatud Ääsmäe 9klassilise kooli hoone. Kool ise kasvab täisealiseks alles paari aasta pärast, sest vahepealsed koolide ikaldusajad panid paljudel ukсед kinni, Ääsmäe kooli kahandasid algkooliks. Tänu juhataja Armilda Viljamaale jäi kool alles ja Ääsmäe võib oma 200. haridusjuubelit pühitseda.

Hubane ja uhiuus koolimaja kutsus 1. septembril kokku 130 õpilast, kellele nooruslik õpetajaspere annab haridusvalgust. Olgu selle hea soovi sümboliks kuldne aabitsakukk punasel katusel ja laternatest valgustatud ukсени viiv allee. (Vt esikaane sisekülg.) Kuidas arhitekti ja ehitaja — EKE Ehitus- ja Montaaživalitsus — soovid tegelikkusesse jõuavad, oleneb kooliperest endast.

Teater ja kool algavad garderoobist. On koole, kus rõivistud meenutavad traatvõrguga kanna-kuute, rasked tabalukud ees. Eks seegi ole omamoodi sümbol. M. Nummert leidis inimlikuma lahenduse. Tagakaane siseküljel näete, kuidas sammaste taha peitub rõivistu oma madalate puit-uste, peeglite ja istepinkidega meeldivas värviteostuses.

Pilk avaneb ka klassituppa, mis paras kahekümnele, aga planeeritud 25-le kitsas. Aknad on oma mõõtmetelt kodused, õhustamiseks osaliselt avatavad, maitsekalt valitud kardinatega. Heledad puupõrandad ja ruumi soe värvilahendus. Klassides ja koridorides tugevdab visuaalset muljet disainerite Ea Andla ja Kaire Kemp'i hoolikalt tehtud supergraafika. Vaheldusrikkalt mõjuvad ka erisugused aknad aulas, koridorides, klassides, trepikäänakuil. Üht sellist näete tagaukse sisekülje fotol, kus kujutatud II korrusele viiv trepp ja üleval aken. Ilusad on õaastaste ruumid, naiselikult maitsekas õpetajate tuba, puitkonstruktsiooniga saal (Ääsmäel rõduosa puudub), kabinetid. Ehitajate kvaliteetsele tööle on lisandunud õpetajate, õpilaste ja lastevanemate antud viimane lihv ning maitsekas viimistlus. On näha, et Ääsmäe sovhoos ja koolipere ehtasid endale OMA kooli. Et sellest saaks tarkuse, mõistuse ja armastuse kool, kust möödudes tuleks müts maha võtta ja kuhu alati tagasi igatsetakse, oleneb tänasest kooliperest, keda juhhib direktor Jaak Hiisjärv. Iga koolijuht ja õpetaja jätab oma jälje rahvuskultuuri ajalukku. Kindlasti on Ääsmäe kooli jätkatud vabu ilus ja maasõbralik.

MAIMO KALMETI tekst  
TÕNU KALLE fotod

Esikaanel: Palju häid sõnu on öeldud ka Kolga kooli kohta.

## NB! «Puhkeveerud» ootavad kaastööd

**Pöördume teie poole, ärksamad endised ja praegused õpetajad,**

kes te sooviksite oma olemasolust teistelegi teada anda ning näidata õpilastele ja kolleegidele, et eesti keele ja kirjanduse õpetajagi oskab sõnu seada, võtke lausahtlist välja oma aastate jooksul kirjutatud lood ja luuletused. Vaadake need üle, pange ümbrikusse ning saatke «Nõukogude Kooli» toimetusse, rubriik «Puhkeveerud» ootab teie töid.

Kui terve rubriigi täitmine käib üksi üle jõu, otsige abi kolleegidelt. Kui seegi ei aita, abistavad õpilased — paremad sõnaseadjad koolis.

Võite saata ka ühe loo või luuletuse. Peaasi, et teil oleks huvitav materjal kokku seada ja meil kõigil huvitav lugeda, üksteisega tuttavaks saada.

Kiirustage, trükki pääsevad julgemad, tragimad, esimesed kindlasti!

Jääme põnevusega ootama.

TOIMETUS

# Nõukogude Kool

12 · 1988

## PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **F. KUPP** Esimene rahvakongress ●

## KOOL UUENDUSE TEEL

- 8 **L. VASSILTŠENKO** Poiste ja tüdrukute erinevused füüsika sõnavara tundmises ●  
11 **K. TRAHV** Õpilane, koolifüüsika, õpetaja ●

## JUHT. STIIL. MEETODID

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

## VESTLUSRING

- 16 Täpsustame rõhuasetusi kasvatuses ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 26 **S. HERMAN** Õpetaja-õpilase suhete kasvatusmõju aspekte ●

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 29 **A. TALLO** Saavutusmotiiv ja saavutuskäitumine ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 31 **T. ORAV** Mittepärilik pärilikkus III ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 36 **K. KARLEP** Lihtlause õpetamine abikoolis ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 40 **H. ROSENTHAL** Terve ja rõõmsa lapseõlve nimel ●

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 44 Johannes Õunapuu 100 ●  
45 **J. KUREPALU** Õpilaste esteetilisest kasvatamisest Läänemaa Õpetajate Seminaris ●  
48 **R. VÄÄRI** 280 aastat Käsu Hansu kaebelaulu sünnist ●  
51 **E. LIND** Sajandivahetuse pedagoogika vaated käelisele tegevusele ●

## KOOLIMUUSIKA

- 53 Gustav Ernesaks 80 ●

## PUHKEVEERUD

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

- 59 KOGEMUSNÕU



**LARISSA VASSILTŠENKO**, TRÜ pedagoogika kateedri dotsent. Lõpetanud 1957. a Tallinna 33. keskkooli, 1964. a TRÜ füüsika- ja matemaatika-teaduskonna füüsikaõpetaja kutsega; aastatel 1963—1978 füüsika- ja matemaatikaõpetaja Tartus, 1974—1977 kaugõppe aspirant, 1978. aastast TRÜ pedagoogika kateedri õppejõud. Avaldanud uurimusi TRÜ kogumikes ja pedagoogilises ajakirjanduses.



**KADRI TRAHV**,  
Rakvere 3. keskkooli  
füüsikaõpetaja.  
Lõpetanud Rakvere  
1. keskkooli 1964. a.  
Samal aastal astus  
TRÜ füüsika-  
teaduskonda, mille  
lõpetas 1969. a  
füüsikaõpetaja  
kutsega. Töötanud  
Rakvere Internaat-  
koolis ja Paide  
1. keskkoolis  
füüsikaõpetajana.  
1980. aastast  
praegusel ametikohal.  
Osalenud  
VÕTI uurimiskursustel,  
ÕPUI liige 1986.  
aastast. Kuulub  
kooliekspertimendi  
füüsika töögruppi,  
katsematerjali  
«Valgusõpetus»  
autorite kollektiivi.

## EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGI- LINE 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

#### РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

4 Ф. КУПП Первый съезд народа ●

#### ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

8 Л. ВАСИЛЬЧЕНКО Различия мальчиков и девочек в знании физи-  
ческих терминов ●  
11 К. ТРАХВ Ученик, школьная физика, учитель ●

#### РУКОВОДИТЕЛЬ, СТИЛЬ, МЕТОД

13 М. ПИЙРИМАА Обновления, обновления. (Продолжение) ●

#### ЗА КРУГЛЫМ СТОЛОМ

16 Уточняем основные направления в воспитании ●

#### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

26 С. ХЕРМАН Аспекты воспитательного воздействия отношений  
между учителем и учеником ●

#### КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

29 А. ТАЛЛО Мотив достижения и поведенные достижения ●

#### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

31 Т. ОРАВ Ненаследственная наследственность III ●

#### УРОК, КАБИНЕТ

36 К. КАРЛЕП Обучение простому предложению во вспомогательной  
школе ●

#### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

40 Х. РОЗЕНТАЛЬ Во имя здорового и радостного детства ●

#### СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

44 Я. КУРЕПАЛУ Йоханнесу Ылунапуу 100 ●  
45 Я. КУРЕПАЛУ Об эстетическом воспитании в Ляэнемааском  
учительском семинарии ●  
48 Р. ВЯЭРИ 280 лет жалобной песне Кязу Ханса ●  
51 Э. ЛИНД Взгляды педагогики на стыке XIX—XX вв. на трудовое  
обучение ●

#### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

53 Густаву Эрнесаксу 80 ●

#### НА МИНУТЫ ОТДЫХА

56 М. ТИКС, Т. ТИКС И если вам здесь не нравится... ●

59 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

## Esimene rahvakongress

FRANZ KUPP

*«Me püstitame loosungi: ühiskonna koondamine ja konsolideerimine, häälestus uutmisele.»*

MIHHAIL GORBATSOV

Paljud selle aasta sündmused on seotud aprillil alanuga. 1. aprillil algas Tallinnas Toompeal Eesti NSV loomeliitude juhatuste ühispleenum. Kaks pikka päeva arutati põhjalikult ja emotsionaalselt meie ühiskonna probleeme, poliitika- ja majandusküsimusi, kõiki valupunkte, mis lahendust vajavad, mis rahva hinge muserdavad. Ühispleenum toetas NLKP uuenduskursi ning võttis vastu dokumendid, kus täpselt määratleti oma seisukohad ja soovitused NLKP XIX konverentsile ning Eesti NSV juhtorganeile, samuti kogu loomeintelligentsile. Dokumentidele hakkas toetusi saabuma kohe pärast nende avaldamist ajalehes «Sirp ja Vasar».

Möödus kaks nädalat. 13. aprilli õhtul televisioonisaates «Mõtleme veel», kus oli jutuks kodanikuinitsiatiivi rakendamine, tegi filosoofiakandidaat Edgar Savisaar ettepaneku asutada demokraatlik liikumine NLKP uuenduskursi toetuseks — Rahvarinne. Pärast saate lõppu jääd televisioonimajja ning ööl vastu 14. aprilli koostati deklaratsioon Rahvarinde kohta. Deklaratsioonile kirjutasiid alla R. Järlik, L. Koik, O. Kool, V. Palm, V. Saatpalu, E. Savisaar, F. Undusk, H. Valk jt, kokku 16 inimest. Nii moodustuski Rahvarinde initsiatiivgrupp.

14. aprillil anti Rahvarinde (RR) deklaratsioon üle EKP Keskkomiteele ja Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumile. Järgmisel päeval liitus sellega Tartus moodustatud RR initsiatiivgrupp eesotsas Marju Lauristini ja Viktor Palmiga.

21. aprillil kutsuti initsiatiivgrupi esindajad Ülemnõukogu Presiidiumi. Võeti vastu otsus avaliku arutelu alustamiseks.

29. aprillil oldi ühisel nõupidamisel EKP Keskkomitees, osavõtjateks Indrek Toome, Maia Leosk, Ain Soidla, EKP Keskkomitee osakonnajuhatajad Eduard Tšerevaško ja Silvi-Aire Villo ning RR poolt E. Savisaar, M. Lauristin, Feliks Undusk, Lembit Koik

ja Hagi Sein. Arutelu lõppes Rahvarinde kui Eesti NSV laialdase elanikkonna liikumise idee heakskiitmisega. Raadios teatati sellest samal päeval.

Aprilli lõpul oli koos Eesti Muinsuskaitse Seltsi juhatus. Toetati RRI ja loodi tugirühm.

Mõni sõna RRI tekkimisest mujal. RR on Eenok Korneli sõnul «ühiskonna erisuguseid sotsiaalseid kihte ja klasse esindavate parteide ning organisatsioonide koondis. Euroopa sotsialismimaades on RRI (sõltumata, mis nime see kannab) küllaltki suured eesmärgid. Peamine eesmärk on mobiliseerida kogu rahvas sotsialismi ülesannete lahendamisse, s.t seista hea sotsiaalse progressi, rahvusliku sõltumatuse ja demokraatia eest.»

NSV Liidus on RRI loomise idee autor õigusdoktor Boriss Kurašvili Moskvast, kes oma mõtteid esitas märtsis 1988 ajalehes «Moskovskije Novosti». Sama idee leidis toetust ajakirjas «Ogonjok» ning varsti ka Eesti ajakirjanduses.

Uutmine, ütleb Mihhail Gorbatsšov intervjuus (vt RH 24.05.1988), loob mehhanisme, mis hakkavad meie ühiskonda reguleerima, häälestama demokraatliku protsessi raames. See tähendab, et ta lülitab ühiskonna ja riigi juhtimisse rahva.

14. mail moodustati Tallinnas toimunud initsiatiiv- ja tugirühmade esindajate nõupidamisel Rahvarinde Ajutine Algatuskeskus, kes kuni kongressini toimis koordineeriva lülina ning koosnes mitmest toimkonnast (aktsioonikeskus — E. Savisaar, programmi-toimkond — Rein Veidemann, juriidiline toimkond — E. Kornel, toimkond «Kontakt» — Rem Blum, F. Undusk, Mart Kadastik, Oleg Bazanov, Peet Kask jt). Maikuu jooksul liitus tugirühmadesse rohkem kui 40 000 inimest. 10. juuniks oli registreerunud 883 tugirühma, neist Tallinnas 401 ja Tartus (koos rajooniga) 119. Rahvarinde suurfoorumi eel, k.a septembri lõpuks võis Rahvarindega ühendust võtnute arv olla ligi 60 000 inimest.

«Rahvarinne on demokraatlik üldrahvalik liikumine» — nii kirjutas Edgar Savisaar «Rahvarinde Teataja» 1. numbris, mis ilmus Eestimaa Rahvarinde Ajutise Algatuskeskuse väljaandena 16. juunil 1988. Päev hiljem, 17. juunil lehvitsid Tallinna Lauluväljakul Rahvarinde lipud. Üle poolteistsaja tuhande huvilise oli tulnud kohtuma NLKP XIX konverentsile valitud delegaatidega. Siis oli toimunu Eestimaa kõigi aegade rahvarikkaim poliitiline kogunemine. Veelgi ulatuslikum oli Lauluväljakul koosolemine 11. septembril, kui Lasnamäe paekalda all kõlas «Eestimaa laul '88». Osavõtjaid hinnati umbes 300 000le.

Suve lõpul jätkus pingeline töö RRI kongressi kokkukutsumiseks. Augustis pandi üldrahvalikule arutelule RRI programm ja harta, septembris said eluõiguse Konsultatiivnõukogu, Tootjate Ühendus ja Rahvuste

Foorum. Aga nende vahele mahub veel rahvus-  
raamatukogu kaablikaavi kaevamine, 23.  
augusti poliitiline koosolek Linnahallis jm.

\*

24. septembril oli Tallinnas TPI aulas koos  
Eestimaa Rahvuste Foorum. Esindatud olid  
armeenlased, juudid, rootslased, leedulased,  
valgevenelased, lätlased, venelased, poolakad,  
sakslased, soomlased, ungarlased, taanlased,  
vepslased, tšuvašid, tatarlased, marid —  
koos eestlastega 17 rahvust.

Hilisõhtuni arutati rahvussuhete küsimusi  
Eestis ning otsiti võimalusi vastastikuse usal-  
duse ja mõistmiseni jõudmiseks.

Foorum võttis vastu «Eestimaa Rahvuste  
Foorumi deklaratsiooni rahvuslikest kultuuri-  
suhetest Eestis» ning «Eestimaa Rahvuste  
Foorumi deklaratsiooni kultuuriautonomilis-  
test taotlustest».

Päev enne seda kirjutas Boleslaw Weide-  
baum «Edasis»: «Eestimaa rahvusi võib liita  
ainult Eesti kui eestlaste rahvusriigi tunnus-  
tamine kõigi sellest tulenevate õiguste ja  
kohustustega. Kas oma rahvuse mahasalga-  
mise ohvriga? Mitte mingil juhul! Igaüks  
jäägu selleks, kes ta on, kuid Eestimaa huvid  
olgu meil kõigil ühised...»

Foorumil liidueestlasi esindanud Enn Leis-  
son märkis, et «interliikumise neokolonia-  
listlikud ambitsioonid on jõhkrad ja küüni-  
lised, neist tuleb kõnelda otse ja avalikult.  
Millelegi peale enda aususe ja arukuse pere-  
stroikal loota ei ole.

Eestis elab teadupärast 115 rahvust, kes  
kokku kõnelevad 39 keelt... 76 rahvust on  
tänapäevaks juba oma keelest ilma jäänud, seda  
vene keele kasuks. Varem või hiljem tabab  
sama saatus ka eesti keelt. Rahvuskultuuri  
ja eesti keele säilitamine on ainult eestlaste  
endi asi.

Me toetame täielikult kurssi, mille esitas  
Vaino Väljas septembripleenumil...»

Tatari-türgi esindus tegi Rahvuste Foorumil  
avalduse, millega väljendas oma rahvuse  
täielikku toetust Vaino Väljase praegusele  
poliitikale ja EKP Keskkomitee XI pleenumi  
seisukohtadele. Kõikide foorumist osa võtnud  
rahvuste delegatsioonid ühinesid avaldusega  
ja kinnitasid seda oma allkirjadega.

\*

Eestimaa Rahvarinde asutamiskongress oli  
1.-2. oktoobril Tallinna Linnahallis.

Varahommikul alustati pressikonverentsiga  
«Rahvussuhted ja ajalugu». Kongressile oli  
saabunud üle 100 välismaa ajakirjaniku  
Euroopast, Aasiast ja Põhja-Ameerikast, li-  
saks paarsada pressiesindajat Moskvast, Ees-  
tist jm. Pressikonverentsil vastati avameel-  
selt paljudele väliskorrespondentide küsimus-  
tele. Märgitakse, et eesti keele riigikeeleks  
kuulutamisega peab kaasnema keeleseaduse  
vastuvõtmine.

Sarvehüüd kuulutas kongressi algust. Sisse-  
juhatavad, isamaa pärast südant valutavad

sõnad ütles Eesti Teatriliidu juhatuse esimees  
Mikk Mikiver.

Esimesena sai sõna äsja Moskvast saabunud  
EKP Keskkomitee esimene sekretär Vaino  
Väljas, keda tervitati kestva aplausiga. Muu-  
hulgas ütles ta: «Ei maksa karta partei ja  
rahvaliidumiste teatud erisusi nii seisukohta-  
des kui ka tegevuses. Olukorras, kus partei  
väljendab rahva taht, ei saagi Rahvarinne  
kujuneda partei suhtes opositsiooniliseks liiku-  
miseks. Vastupidi, ühiste eesmärkide tunne-  
tamine — ja täna võib öelda, et oleme põhi-  
mõttelistes küsimustes tõepoolest ühel meel-  
el — loob soodsa võimaluse strateegiliseks koos-  
tööks» (RH, 2.10.1988).

Rahvarinde kongressi tervitasid Tšehhoslo-  
vakkia Rahvarinde rahvusvahelise osakonna  
juhataja Jiří Chara ning Leedumaa RRI  
(Sajudis) initsiatiivrühma liige Arvydas Jou-  
zaitis.

Loeti ette tervitustelegrammid, sealhulgas  
Poola Rahvusliku Taassünni Liikumiselt.

Algatuskeskuse aruande esitas Edgar Savi-  
saar. Rein Veidemann peatus pikemalt RRI  
põhidokumentidel. Mandaatkomisjoni esi-  
mehelt Madis Tammikult kuulsime, et 3071  
delegaadi kõrval oli saabunud üle 500 külalise  
ja ligi 300 ajakirjanikku. Suur enamik dele-  
gaatidest olid eestlased — 95%, mehi oli  
80% ja NLKP liikmeid 22%.

Järgnesid asjalikud, läbimõeldud, kriiti-  
lised, uusi ideid pakkuvad sõnavõttud. Nii  
esimese kui ka teise kongressipäeva sõna-  
võttudes hõlmati temaatikat globaalproblee-  
midest kuni meie perekonnani ja laste kasva-  
tamiseni. Kahjuks oli sõnasaanute hulgas  
vaid üks kooliõpetaja — Tallinna 8. kk direk-  
tor Ants Elvik. Ent ka mitmed teised sõna-  
saanud puudutasid kodu, lapsi, noori.

Lõunavaheajal oli pressikonverents «IME ja  
ökoloogia», kus küsimustele vastasid vaba-  
riigi juhtivad teadlased. Jutuks oli uutmine,  
IME, fosforiit, keskkonna saastamine tööstus-  
ettevõtete poolt, looduskaitse, erimajandus-  
piirkond, poliitilised muutused, Eesti raha.

Siis jätkusid sõnavõttud. Esinesid Tõnu  
Karu (Lastefond), majandusteadlane Ivar  
Raig, ajaloolane Aadu Must (rääkis vaju-  
dusest uute ajalooõpikute järele), akadeemi-  
kud Endel Lippmaa ja Arno Kõorna.

Õhtuks jõuti vastu võtta mõned resolutsio-  
noid. Töö edenemisest informeeris TRÜ  
dotsent Marju Lauristin.

1. okt õhtuse istungi lõppedes suunduti  
vanalinna, et moodustada ümber Toompea  
solidaarsuskett «Meie kätel on Eestimaa».

Pühapäeval tegi ettekande võimumehha-  
nismi demokratiseerimisest Marju Lauristin.  
Rahvussuhteid käsitles Viktor Palm. Kirde-  
Eesti eriti teravad probleemid jäid kõlama  
mitmes sõnavõtus.

Redaktsioonikomisjon tegutses täie hooga  
kogu kongressi ajal. Sajad ettepanekud ja  
täiendused põhidokumentide ja deklarati-

sioonide tekstidesse tuli läbi vaadata ja neid arvestada.

Kongressil sõnasoovijaid oli üle 250. Suure auditooriumi ees esines neist 50 ringis, 68 inimest sai võimaluse eneseteostuks Linnahalli fuajee nn Hyde Parkis ehk kõnekojas. Kongress võttis vastu edasisteks tegevusjuhusteks parandustega Eestimaa Rahvarinde üldprogrammi ja harta. Resolutsioone sai kokku 23.

Eestimaa rahvarinde manifestis kõigile eestimaalastele, kõigile Eesti sõpradele on öeldud: «Eestimaa poliitilises ajaloos on avanenud uus lehekülg. Sündinud on RAHVARINNE — rahva enda algatusel poliitiline liikumine, mis peab aitama viia Eestimaa — seeläbi kogu Nõukogude Liidu — demokraatia ja õigusriigi teele ning teda seal kindlalt kaitsma.

Meie liikumises kehastub veendumus, et Eestimaa asjade üle otsustamine peab toimuma Eestis ja eestlaste eestvõttel, vaba enesemääramise tingimustes ja kõigi siinsete rahvusrühmade huve silmas pidades. Anname endale aru, et kogu Nõukogude Liidu muutumine demokraatlikuks õigusriigiks on ka Eestimaa vaba arengu tingimus.

Me deklareerime:

○ Meie eesmärgiks on niisugune elu-, ühiskonna- ja riigikorraldus, mis tagab eesti rahva kestvuse ja lootusrikka tuleviku.

○ Me tagame kõigi Eestimaal elavate rahvusrühmade vaba arengu eeldusel, et tunnustatakse eestlaste kui põlisrahva õigust otsustada oma saatuse üle.

○ Meie eitame vägivalda poliitilises võitluses ja loodame, et meid ei seata olukorda, mis sunniks rahva meeleheitlikele otsustele.

○ Me oleme avatud eri arvamustele, valmis koostööks kõigi teiste organisatsioonide ja liikumistega, kui need aitavad kaasa ühiskonna inimlikustamisele ja rahvavõimu teostamisele.»

Kongressil vastu võetud resolutsioonide hulgas oli ka «Eestimaa ühtsusest». Selles on öeldud: «Viimase aasta poliitiline areng Eestis on kujundanud eeldused rahva aktiivsuse ning vabariigi poliitilise juhtkonna jõupingutuste ühendamiseks, et teostada läbimurre Eestimaa tulevikule kõige otsustavamates poliitilise, majandusliku ja sotsiaalkultuurilise arengu suundades. Rahva tahe, mis väljendus spontaanses massilises toetuses IME ideedele ja loomeliitude ühispleenumi otsustele ning leidis endale poliitilise väljundi Rahvarinde sünnis, on nüüd saanud tunnustuse ka EKP Keskkomitee XI pleenumi poolt» (RH, 11.10.1988). Loetlegem veel mõningaid vastu võetud resolutsioone, mis tõestavad arutlused olnud probleemide laia diapasooni, ent samas ka teemaderingi keerukust ja kannatlikkust, läbimõeldud ning arukat tegevust nende realiseerimisel: NLKP uuen-duskursi toetamisest, täiendustest Eesti NSV konstitutsioonile, poliitilise süsteemi muutus-

test, valimissüsteemi demokratiseerimisest, rahvussuhetest, Eesti NSV isemajandamisest, sotsiaalsest õiglusest, migratsiooni tõekstamisest, avaliku korra kaitsest, suhtumisest stalinismi kuritegudesse, olukorras liidulistes ettevõtetes, olukorras Ida-Virumaal, Eesti Rahvusliku Olümpiakomitee taasloomise toetamisest jt.

Rahvarinde kongress saatis poolehoiu-avalduse utmiskursi ajustajale, NLKP Keskkomitee peasekretärile Mihhail Gorbatšovile seoses tema valimisega NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimeheks.

Seejärel tegi valimiskomisjoni esimees Lembit Valt teatavaks valimiste tulemused. RRI eestseisusesse valiti Kostel Gerndorff, Mati Hint, Lembit Koik, Marju Lauristin, Edgar Savisaar, Heinz Valk ja Rein Veidemann. Selgusid ka 57 volikogusse valitud, lisaks need 5, kes eestseisusesse ei mahtunud ning automaatselt volikogusse kuuluvad. Kõik valitud tulid lavale. Mikk Mikiver luges ette kongressi manifesti.

Lõpetuseks lauldi ühiselt «Mu isamaa on minu arm».

Ajal, mil delegaadid suundusid J. Tombi nim Kultuuripaleesse ballile, oli ajakirjanikel pressikonverents vabariigi juhtidega. Ka esmaspäeval, 3. okt oli Linnahallis pressikonverents. Küsimustele vastasid RRI äsja-valitud eestseisuse liikmed. Jutuks olid RRI perspektiivid ja koostöö analoogiliste organisatsioonidega meil ja mujal.

\*

8.—9. oktoobril, seega nädal pärast rahvakongressi Eestis, peeti Läti Rahvarinde (Latvijas Tautas Fronte) asutamiskongress. Läti Rahvarinne moodustati meist mõneti erinevalt. Eestis algas Rahvarinde iseorganiseerimine tugirühmade tekke ja piirkondliku ühinemisega, Lätis kujunesid suveks välja mitmed liikumised, kes 30. augustil jõudsid kokkuleppele Rahvarinde moodustamiseks. Algselt asus organiseerimist juhtima Läti Kirjanike Liidu esimees Jānis Peters. Juba nüüd on öeldud, et kongress oli pöördepunkt läti rahva ajaloos. Läti Televisioon tegi mõlemast kongressipäevast otseülekande, sündmuseks oli pühapäevane jumalateenistus Toomkirikus ja öösel poole kolmeni kestnud külaliste pressikonverents. Nagu meilgi, võeti Riias vastu Rahvarinde põhikiri ja programm, palju resolutsioone, sealhulgas migratsioonist ja kohalikust ajast. Valiti sajaliiikmeline *Doma*. Eesistuja valimistel anti hääled 33aastasele ajakirjanikule Dainis Ivānsile.

\*

22.—23. oktoobril oli Vilniuses Leedumaa Rahvarinde (Sajūdis) asutav kongress. Kongressil ütles avasõnad luuletaja Justinas Marcinkevičius. Tervitajate hulgas oli arhitekt Vytautas Landbergis-Zemkalnis, kes oli Leedu vabadussõjas esimesi vabatahtlikke. Soojalt võeti vastu kaks päeva enne kongressi Leedumaa KP esimeseks sekretäriks valitud



Algirdas Brazauskase sõnavõtt, kes ühtlasi andis edasi Mihhail Gorbatšovi tervitused.

Programmilise kõnega «Leedu — armastus ja õiglus» esines filosoof Arvydas Juozaitis. Sõnavõtjate hulgas oli initsiatiivgrupi liikmeid nagu meilgi, linnade ja rajoonide esindajaid, poliitikuid, kultuuritegelasi. Sõna sai ekstremistlikuks peetava Leedu Vabaduse Liiga esindaja. Kongressi esimesel päeval teatas valitsuse esindaja, et Vilniuse katedraal on antud tagasi kirikule. Pühapäeva hommikul toimus missa, ent mitte katedraalis, kuhu kõik soovijad poleks mahtunud, vaid väljakul.

23. oktoobril peeti veel kõnesid ja võeti vastu liikumise programm ning põhikiri. Valiti 220-liikmeline *Seimas*, milline valib enda hulgast 25-liikmelise *Taryba*. Resolutsioone oli üle 30: Leedu ühiskonna ühtsusest, Leedu NSV suveräänsusest, rahvuslipust, majanduslikust iseseisvusest, leedu keele staatusest, südametunnistuse vabadusest, kiriku osatähtsusest, pühadest, oma olümpia-komitee taasloomisest, Leedu NSV territooriaalsetest relvajõududest, stalinismi kuritegudest, üldisest rehabiliteerimisest jne.

\*

Tänavustel rahvalikumistel Baltimaadel on paljuski ühist, ent ka erinevat. Meie alustasime Eestimaal Rahvarindega mõnevõrra varem kui lätlased ja leedulased, ent sügisehakuks jõudsid nad meile järele või ette. Mõnegi küsimuse lahendamist takistab koha-

peal kujunenud jõudude vahekord, see, kuidas valitsuses ja seadusandlikes organites mingit seadust või otsust suudetakse läbi suruda. Kõigis kolmes liiduvabariigis toimusid kõrgetes võimuorganites juhtide vahetused. Igatahes meie vabariigile tuli see siimnähtavalt kasuks.

Pärast stalinismi ja stagna-aastaid, mil suure maa eri rahvuste kultuuripärandi erinevuste taga on hakatud nägema ka sotsiaalmajanduslikke erinevusi ning tõdetud keskujuhtimise mannetust, on iseolemine, -mõtlemine ja -tegemine uueks eesmärgiks muutumas. Seda eriti seepärast, et pärast aastakümneid kestnud survet, pärast pikaagest töötraditsioonide lagastamist pole meil ka suurelt naabrilt eeskujut võtta. Nii tulebki kõigepealt loota iseendale. Pärast NLKP XIX konverentsi on see tajutav. Ei usutud ju tegelikult Moskva foorumil meie vabariigi platvormi ja raske on loota õiget arusaamist IMEst, mille platvormi Maarjamaal Moskva tarvis ette valmistati.

1988. a suvi ja sügisehakk oli nõiduslikum aeg viimase poolsajandi jooksul, mil me oleme jälle saanud eestlasteks. Rahva hinge on puudutanud vabadustunne, ta hoidis käes rahvuslippu — sini-must-valget lippu. Konstitutsioonipäeval kell 10 heisati Vilniuses Gediminase torni Leedu Ülemnõukogu otsusega kollane-roheline-punane lipp. Meil pole veel võetud vastu otsust rahvuslipu heiskamiseks Pika Hermani torni.

---

Kaks pikka rahvakongressi päeva oli Linnahalli saal delegaatidest ja külalistest tulvil.

KALJU SUURE foto



## Poiste ja tüdrukute erinevused füüsika sõnavara tundmises

LARISSA VASSILTSENKO,  
TRÜ pedagoogikakateedri dotsent

Kogumikus «Füüsikakirjand 1986» oli mitmeid kirjutisi, mis kandsid mõtet, et füüsikakursust omandavad õpilased sõltuvalt soost erinevalt. Isegi ühe kirjandi pealkiri annab juba tunnistust sellest, et taoline probleem koolielus eksisteerib. Nimelt pani Maie Mugur oma kirjandile pealkirja «Kas üks tütarlaps on üldse võimeline lõpuni mõistma füüsikat?» (3).

Paljudes uurimustes, mis käsitlevad õpilaste lugemishuvi, kõne arengut või teksti mõistmist, vaadeldakse tingimata ka iseärasusi, mis on seotud õpilase sooga. Fundamentaalseid töid, kus spetsiaalselt uuritakse õpilaste soolisi erinevusi, on mitmeid. Tähtsamatest võib nimetada «The Psychology of Sex Differences» (6) ja «Sex Differentiation and Schooling» (7). Neis on viimase 40 aasta uurimistulemuste võrdlemise ja sügava analüüsi alusel tehtud väga olulisi järeldusi õppetöö paremaks korraldamiseks. E. Maccoby eristab olulisena soolise probleemi matemaatika-loodusteaduste õpetamisel. Ta märgib, et eelkoolieas ja algklassides matemaatika-loodusteaduste valdkonnas ilmnevad tüdrukute ja poiste erinevused väga nõrgalt. Erinevused hakkavad välja tulema 11–12aastaste laste juures. Tüdrukud ületavad poisse retseptiivsete ja produktiivsete ülesannete lahendamisel, samuti «kõrgema raskusastmega» verbaalsete ülesannete täitmisel (nagu analoogia leidmisel, kirjandite kirjutamisel jne), aga ka tööde tegemise sujuvuse ja kiiruse poolest. Poisid ületavad tüdrukud visuaalset, ruumilist taju nõudvate ülesannete, samuti matemaatiliste ülesannete lahendamisel. See erinevus tüdrukute ja poiste vahel kasvab kogu edasise kooliaja jooksul (6).

Ühe katse uurida soolisi erinevusi matemaatiliste võimete üksikutes komponentides leiame nõukogude autorilt V. Krutetskilt.

Raamatus «Психология математических способностей школьников» (12) annab autor ülevaate nõukogude ja välismaa sellealastest uurimustest aastatel 1926—1966 ja tuleb järeldusele, et faktilised erinevused, mis on ilmsiks tulnud paljudes eksperimentides, tuleb kanda tüdrukute ja poiste kasvatamise traditsioonide erinevuse arvele. On levinud kujutus erinevusest meeste ja naiste ametite vahel. See on viinud asjaoluni, et matemaatika-loodusteaduslikud ained on jäänud väljaspoole tüdrukute huvisfääri (12).

Teaduslik kirjandus, mis uurib õpilaste lugemishuvisid küllalt pika perioodi jooksul (aastatest 1898—1988), annab küllaltki suure lahkuminekü tüdrukute ja poiste huvide vahel, eriti tuleb see ilmsiks matemaatika-loodusteaduslikus tsüklis. Teadus- ja tehnikarevolutsioon tõi kaasa sellealase kirjanduse lugejate arvu tohutu suurenemise, kuid peaaegu ei muutunud erinevast soost lugejate vahelkord. Endiselt ületab meeste arv, kes on huvitatud teaduslik-tehnilisest kirjandusest, oluliselt selle ala vastu huvi tundvate naiste oma (A. Jordan, A. Lehtovaara, R. Bamberger jt) (4, 5, 1, 12). Seoses sellega tuleb märkida vaadete kokkulangevust kuulsa õpilassõnavara autori E. Thorndike («Thorndike Junior Dictionary» 1935) (8) õppe- ja teatmekirjanduse kohta esitatud nõuete ja kaasaja uurijate J. Hardingi ja U. Harleni tööde (13, 14) vahel. Need autorid pööravad tähelepanu sellele, et üks osa lugejatest on nõrgema poole esindajad ja nende huvide ring on väga spetsiifiline (kodu, olme, perekond, kool, suhtlemisfäär, naistele sobivad elukutsed). See mõjutab otseselt nende valmidust tunnetus-teaduslike raamatute ja artiklite lugemiseks. E. Thorndike püüdis seda huvide spetsiifikaat arvestada oma leksikoni sõnavara valikul, aga nüüdisaegsete matemaatika-loodusteaduslike õpikute analüüsil selgub, et need on koostatud meestele orienteeritud viisil ja ei motiveeri tüdrukuid (13).

Praegu toimival ainekeskselt õpetamisprotsessilt isiksusekesksele üleminekul muutub tüdrukute ja poiste erinevuse probleem järjest aktuaalsemaks ja vajab spetsiaalset uurimist. Seda artiklit tuleks käsitleda kui esialgset katset uurida meie õpilaste valmisolekut füüsikaõpiku teksti vastuvõtmiseks sõltuvalt soost.

Peamine tähelepanu on keskendunud teadmiste taseme uurimisele. 10—14aastaste laste lugemuse uurimine 15. mail 1973. aastal näitas tugevat korrelatsiooni sõnade eelteadmise ja teksti mõistmise vahel. Seejuures olid maksimaalsed korrelatsioonikordajate väärtused inglise keelt kõnelevates maades. Need tulemused viivad mõttele, et väga lai sünonüümide valik keeles tingib sõnavara tundmise suurema tähtsuse teksti mõistmiseks. Inglise keel on sünonüümide poolest rikkam kui paljud teised keeled ning seepärast iga sõna tundmine mängib suuremat rolli (9).

Sellist uurimust venekeelse tekstiga ei ole kohanud, aga situatsiooni sünonüümidega on analoogne inglise keelega.

Käesoleva uurimuse kontingendiks valisime 11—12aastased lapsed. Seda mitte juhuslikult. Nimelt näitavad mitmed autorid, sealhulgas tšehhi uurija P. Gavora (2), et just selles vanuses on täheldatud järsku hüpet teksti mõistmises. Järgnevatel aastatel toimub areng selles vallas aeglasemalt. P. Gavora tõi välja ka erinevuse poiste ja tüdrukute vastavates näitajates.

J. Viltovskaja (10) toob esile, et juba 5. kl õpilastel on olemas teatud sõnavara, mis võimaldab neil lugeda täiskasvanutele mõeldud ilukirjandust. Edasine areng kulgeb põhiliselt teadusliku ja spetsiaalse terminoloogia omandamise raames. Keskastme õpilaste sõnavara on kõige vähem käsitletud, sest see on juba küllaltki rikas ja kvalitatiivselt raske uurida.

Meie jaoks on tähtis, et selles vanuses alustatakse füüsika õppimist ja uurimuse tulemused võivad aidata hinnata õpikute kvaliteeti.

Meie uurimus tüdrukute ja poiste sõnavara erinevustest toimus vene rahvusest 4., 5. ja 6. kl õpilaste baasil. Uuritakse Tartu, Narva, Leningradi õpilasi. Uurimuse läbiviimiseks võtsid osa üliõpilased N. Alenikova, N. Matvejeva, M. Pokrovskaja, S. Gamzina, V. Veršinina, J. Kotljarskaja. Töö aluseks võtsime füüsikaõpikute sagedussõnastiku, kasutasime enesehindamist\*, kirjandite kirjutamist, sõna-assotsiatsioonimängu ja pilt-teste.

Enesehindangu meetodiga uurisime 1986/87. õa kaht erinevat õpilaskontingenti, 4. ja 5. ning 6. klassi. Hindamiseks esitasime 6. kl füüsikaõpiku sagedussõnastikust 437 sõna, neist 66 osutusid 4. ja 5. klassi õpilastele täiesti tundmatuteks. Peamiselt olid need füüsika-, keemia- või tehnikaalased terminid, näit ampermeeter, aerostaatika, heelium, difusioon, deformatsioon jne. 4. klassis selles osas tüdrukute ja poiste vahel olulisi erinevusi ei avastatud, aga 5. klassis oli erinevus juba suurem. 6. kl füüsikaõpikus esmakordselt kasutatud 37 mõistet said meie uuringus 4. ja 5. kl õpilastelt madalad hindepallid. See tähendab, et need sõnad vajavad õpetajapoolset lahtimõtestamist. 37 sõnast kuulsid tüdrukud esmakordselt 25, ainult 8 olid sellised, mida poisid varem absoluutselt ei teadnud.

6. kl õpilastele pakkusime samast sagedussõnastikust 344 sõna, neist vähetuntuks osutus tüdrukutel 87, poistel 48 sõna. Eriti kontrastselt tuli poiste ja tüdrukute erinev sõnatundmine välja tehnikaalaste mõistete ja füüsika mõõteriistade nimetuste puhul. Piisava ettekujutuse sellest erinevusest annab tabel 1.

Tabel 1

Poiste ja tüdrukute hinnangud füüsikaõpiku sõnade tundmisele

Sõna	$\bar{x}_p$	$\bar{x}_t$
1. Ballast	2,55	1,55
2. Generaator	3,32	1,76
3. Grafiit	3,54	1,90
4. Hõõvelpink	4,68	3,31
5. Hüdroagregaat	3,64	1,88
6. Hüdrostaatika	2,22	1,38
7. Hüdroturbiin	3,00	1,52
8. Hüpotees	3,88	2,74
9. Klapp	4,50	3,64
10. Kõrgusemõõtja	4,08	3,02
11. Löökraud	2,02	1,14
12. Pruss	3,12	2,26
13. Roomikauto	3,48	2,02
14. Vaakum	3,10	1,02
15. Veeväljasurve	3,58	2,64
16. Voltmeeter	3,04	1,81
17. Sond	4,00	2,90

(Hinnangud on 0—5, kus 3 tähendab ligikaudset arusaamist sõnast, 2 — teadmiste valdkonnast, kuhu sõna kuulub, 1 — on kuulnud seda sõna, 0 — ei ole üldse kuulnud).

1987/88. õa tegime veel lisaküsitluse 6. kl õpilastele. Hindamisele kuulusid 300 sõna. Sõnad valisime eelneva uuringu põhjal, kusjuures jätsime välja kõik need, mis ei tekitanud hindamisel raskusi. Jälle ilmnis, et poisid teadsid rohkem. Põhierinevus ikka tehnikaalaste sõnade tundmises (*aeronautika, padrunipide, dünamomeeter, kiil, kolb, reservuaar, vai* jne) Tüdrukud tunnevad neid termineid vähe. Seejuures on huvitav, et kõik uuringud näitasid tüdrukute ja poiste erinevust ikka tehnikaalaste sõnade tundmises. Niisugust juhust, kus tüdruk oleks samal nivool või poisist paremini termineid tundnud, meie oma uuringutes ei märganud.

1986/87. õa tehti uus 5.—6. kl õpilaste aktiivse sõnavara uurimine. Uurisime seda füüsikaalaste kirjandite kaudu. Kirjandite kirjutamisel ilmnis kõigepealt, et tüdrukud kaldusid teemast kõrvale. Nad kirjutasiid palju emotsionaalsemalt, kirjandis oli andmeid geograafiast, bioloogiast. Üldse olid tüdrukud loodusnähtustele pööranud palju tähelepanu. Poisid seevastu olid pöördunud puht tehnika poole. Nende kirjandite keel oli kuiv, konkreetne, rohkem seotud füüsikaga. Tundub, et meie füüsikaõpikud ongi orienteeritud rohkem poistele. Oleks huvitav lisada, et U. Harleni inglise kooliõpilaste füüsikahuvi puudutavas artiklis märgitakse, et «kooskõlas paljude uurijate andmetega huvituvad tüdrukud juba alates 11. eluaastast poistega võrreldes rohkem loodusõpetusest ja vähem füüsikast».

Füüsika sõnavara tundmist uurisime sõna-assotsiatsiooni mänguga. Andsime õpilastele füüsikaõpikust teemad ja neile teemadele tuli leida sõnu, mis assotsieeruvad selle valdkonnaga.

\* Enesehindamise all on antud juhul mõeldud õpilase füüsikaterminite tundmise hindamist 6pallise skaala alusel (5 — tunnen sõna väga hästi ... 0 — ei ole sellest sõnast midagi kuulnud).

Ilmnes tüdrukute ja poiste suur erinevus. Poisid kasutasid tehnikaalseid sõnu küllalt laia valdkonnast, tüdrukud ainult selliseid, mis seostusid kodutehnikaga (triikraud, õmbelmasin, möödulint).

Pilt-testiga uurisime füüsikaõpiku materjali tundmist. 21 pildil oli esitatud füüsika aparatuuri, mõõteriistu, seadmeid (pumbad, dünamomeeter, mensuurklaas, kaalud). Õpilastel oli vaja need nimetada ja selgitada kasutamist. Ka siin ilmnes poiste suur ülekaal. Poisid teadsid nimetada rohkem objekte ja oskasid paremini selgitada nende kasutamist. Tüdrukud jätsid paljudele küsimustele vastamata.

Assotsiatsioonimängu, pilt-testi ja kirjan-diga uuritud sõnavara kokku sisaldas tüdrukutel ja poistel erinevat füüsikaleksikat. Poisid kasutasid õpitud füüsika sõnavarast poolt, tüdrukud kolmandikku. Huvitav on veel see, et suhe säilis nii 5. kui ka 6. kl õpilastel. Kõige suurem tulemuste erinevus ilmnes viimase katse, s.o pilt-testiga mõõtmisel. See on ka täiesti loogiline, sest siin oli suurem rõhk puht tehnikaalastel mõistetel.

**Kokkuvõtteks:** meie uuringutes leidis kinnitust hüpotees, et tüdrukute ja poiste eelteadmistes füüsikaõpiku materjali kohta on oluline erinevus. Poisid on rohkem valmis õpiku teksti vastuvõtmiseks, tüdrukud vajavad õpetajalt lisaselgitusi, eriti teemade puhul, mis puudutavad füüsikaseaduste praktikasse rakendamist.

Õpikute autoritel tuleks mõelda, kuidas füüsikaõpikusse lülitada momente olme füüsikast ja füüsikast naiste tööaladelt, et juba selle aine õppimise algul rohkem motiveerida ka tüdrukuid, kuna TTR nõuab füüsika tundmist kõigilt. Võib-olla tasuks mõelda lisalugemismaterjali koostamisele, mis oleks orienteeritud just tüdrukutele. Diferentseeritud õpetamine võimaldab osa küsimusi õpetada gruppides, arvestades soolisi huvid ja eelteadmiste erinevust.

#### Kirjandus

1. Bamberger R. Promoting the Reading Habit, UNESCO, Paris, 1975, 53 p.
2. Gavora P. Schopnost porozumiet text vo vzianu k niektorym charakteristikam žiakov. Psychologia a Patopsychologia dietata, Bratislava, 1986, N 1, s. 45—55.
3. Füüsikakirjand 1986. Tallinn, VOT, 1988, lk. 4—14.
4. Jordan A. M. Children's interests in reading, London, Oxford University Press, 1926, 103 p.
5. Lehtovaara A., Saarinen P. School-age Reading Interests, Helsinki, 1964, 216 p.

6. Maccoby E., Jaclin C. The Psychology of Sex Differences, Stanford, California, Stanford University press, 1974, 634 p.

7. Marland M. Sex Differentiation and Schooling, London, Heinemann, Educational Books, 1983, 250 p.

8. Thorndike Junior Dictionary, London, University of London Press, 1935, 1033 p.

9. Thorndike R. L. Reading Comprehension Education in Fifteen Countries, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1973, 180 p.

10. Вильтовская Я. И. Исследование объема и состава лексикона подростка. Канд. дисс., Минск, БГУ, 1980, 177 с.

11. Книга и чтение в жизни небольших городов., М., Книга, 1973, 328 с.

12. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., Просвещение, 1968, 432 с.

13. Хардинг Я. Девушки и женщины в системе естественно-математического образования. — Перспективы, 1986, № 4, С. 63—76.

14. Харлен У. Обучение девочек естественным наукам в начальной школе: поиск решений проблемы. — Перспективы, 1986, № 4, С. 49—62.

#### TÄIENDUSEKS VAREMILMUNULE

NK oktoobrinumbris ilmunud V. Haiba, I. Lepiku ja R. Uringu kirjutises on lk 20 olevas tabelis R. B. Cattelli jt andmetes trükitehnilistel põhjustel ära jäänud 2 veergu — kunstnike ja kirjanike andmed. Avaldame need siin asjahuvilistele artikli paremaks mõistmiseks.

R. B. Cattelli jt andmed

	kunstnikud	kirjanikud
A	3,1	4,1
B	8,8	9,7
C	7,0	6,6
E	6,8	8,1
F	3,9	4,6
G	3,7	3,2
H	7,0	7,0
I	9,2	7,9
L	5,0	5,3
M	8,9	7,3
N	4,4	5,1
O	4,8	5,4
Q <sub>1</sub>	6,4	6,9
Q <sub>2</sub>	7,0	7,2
Q <sub>3</sub>	6,3	5,9
Q <sub>4</sub>	6,3	6,7
Q <sup>I</sup>	4,6	5,3
Q <sup>II</sup>	4,5	5,0
Q <sup>III</sup>	5,7	6,3
Q <sup>IV</sup>	8,4	8,6
ILE	10,9*	10,2*
Rühma suurus	64	89

# Õpilane, koolifüüsika, õpetaja\*

KADRI TRAHV,  
Rakvere 3. keskkooli õpetaja,  
ÜPUI liige

Teaduse õpetamise eesmärgiks on õpilaste teadusliku kirjaoskuse kujundamine. Kuidas seda teha optimaalselt, suuri kaotusvulusid tundmata, ongi tänase õpimetoodika ülesanne. Tänapäeva teadus areneb koolipedagoogikast kiiremini ja traditsiooniline õpetamine, kus domineerivaks on õpetaja jutustus ning õpilaste lugemine ja jutustamine, hakkab oma aega ära elama.

Õpetamine on probleem mitte ainult meil, vaid kogu maailmas. L. E. Klopfer (1) on avaldanud arvamust õpetamise kohta USA-s. Tema järgi tuleb arendada emotsionaalseid, kriitilisi mõtlemisprotsesse, tuleb õpetada õppima, silmas pidada kompleksust teaduses ja ühiskonnas. Tuleks näidata, et see, mis on täna avastatud, on dünaamilises arengus ja tulevikus võivad seisukohad muutuda. Seega — klassiruumi tuleb luua «teaduse vaimsus». Õpetamine peab toimuma loovalt. Selleks ei piisa üksnes õppeaine sisu, struktuuri muutusest, selleks on vaja õpetajal tunda õppe- ja kasvatus töö psühholoogilisi ja metoodilisi lähte-kohti.

Siinkohal ei saa mööda minna viimasel ajal ka meil tuntuks ja vastuvõetavaks saanud kasvatusesmärkide 3 valdkonnast (1, 2, 3). Need on: kognitiivse (intellektuaalsed eeltingimused), afektiivse (motivatsioon, häälestatus, hoiakud, väärtustamine) ja psühhomotoorse tegevuse (oskus manipuleerida) eesmärgid. Kõigepealt peab õpetajal olema ettekujutus eeltingimustest eesmärkideni jõudmiseks. Nii võiks rääkida vastavatest eeltingimustest, mis oleks õppeprotsessi ühtedeks sisendkarakteristikuteks (õpilase seisukohalt). Õppeprotsessis ei saa kõrvale jätta õpetajat, kelle poolt valitud vahendid koos teatavate psühholoogiliste eeltingimustega kujundavad õpimotivatsiooni. Kui need tasandid liituvad

harmooniliselt, siis peaks õpetaja saama häid tulemusi õppetöös ja õpilastes tekib suurem soov õppida. Paraku ei arvestata seda koolitöös alati. Seetõttu pole sugugi imeks pandav, et üle 1/3 keskkooli õpilastest ei lähe meelsasti kooli (2). See paneb mõtlema. Negatiivset hoiakut kooli ja õppimise vastu süvendab ka kooliväline keskkond, sest meie ühiskonnas on haridus kahjuks veel väärtustamata. Üldine hoiak kooli ja õppimisse mõjutab õpilaste hoiakuid üksikute ainete ja kaudselt ka üksikute õppeülesannete suhtes (1). Samal ajal moodustub üldine hoiak afektiivse arengu loogika põhjal üksikute hoiakute baasil. Halb hoiak kooli ja õppimisse on negatiivse isikliku kogemuse kumuleerumise tagajärg. Kui negatiivne hoiak kujuneb välja ebaedust (pidev edutus üksikute õpiülesannete täitmisel ja sellest lähtuv enese ebakompetentsuse tajumine), siis positiivne kinnitus, mis saadakse edu tagajärjel, annab uut energiat edaspidisteks pingutusteks. Edu põhjustab soovi saavutada uut edu. Positiivne afekt ja edukus mõjutavad teineteist nii nagu negatiivnegi afekt ja edutus — spiraalikuju- lilt ja uuel tasandil.

Eeltoodut arvestades käsitlen füüsika olu- korda meie koolides praegu. Selle ümber on viimastel aegadel poleemikat olnud nii üld- suse hulgas kui ajakirjanduse veergudel («Edasi», 1985., 1986. a). Uuris, miks füüsika õpilastele raske tundub, miks seda ei taheta kõrgkoolides edasi õppida, Rakvere rajooni koolides 1982/83. õa. Ilmnes, et füüsikatundi ootab vastumeelsusega 16,1%, ükskõiksusega 64,4%, huviga 19,1% vastajatest.

Kõige enam oldi füüsikast huvitatud 6.—7. klassis. Huvi langus oli küllalt järsk 8. klassis ja seda juba igale füüsikaõpetajale teada- olevatel põhjustel (raske õpik, tihe programm, järsk taseme muutus eelneva õpimaterjaliga võrreldes). Füüsika paigutati 9 väljapakutud õppeaine hulgas 7. kohale (kõikide klasside läbilõikes kokku). Saadud andmed langevad peaaegu ühte L. Vassiltšenko omadega. Füüsi- kat peetakse õpilaste hulgas kõige raskemaks õppeaineaks. 1985/86. õa küsitlesin rajooni füüsikaolümpiaadil osalenud õpilasi. Selgus, et enamik neist pidas füüsikat küll huvitavaks õppeaineaks, kuid vähesed lemmikaineaks. Füü- sikaga tegeles väljaspool koolitunde 64st õpi- lasest vaid 22 ja vahetevahel ainult kolmandik.

Mida ette võtta, et üldine negatiivne hoiak nii kooli kui õppeaine suhtes väheneks? Küsi- mus on praegusel ajal väga aktuaalne. Häid mõtteid andsid füüsikaõpetajatele Tartus 1987. a suvel toimunud nädalased mõtte- talgud, kus lähtuti õpilasest, arvestati teda kui isiksust. Teisalt lähtuti loodusest ja ühis- konnast ning areneva isiksuse kohast neis ning

\* 1988. a vabariiklike kogemusloengute ette- kanne.

nende osast kasvava ja areneva noore maailmapildi väljakujunemisel.

Teadmiste eduka omandamise eelduseks ei ole ainult vajalike eelteadmiste, intellektuaalsete võimete, iseseisva töö oskuste olemasolu, vaid ka positiivne hoiak omandamisele tulevate teadmiste ja oskuste suhtes. Dialektika üks olulisemaid printsiipe on aktiivsus. Õpilase intellektuaalne areng toimub tema enda aktiivse tunnetustegevuse kaudu.

Inimese tegevus käivitub teatud afekti mõjul, kui pakutav tegevus vastab olemasolevatele vajadustele, on isiku poolt motiveeritud. Õppe- ja kasvatustöö eesmärgiks ei ole mitte üksnes see, et õpilane on võimeline mingit tegevust sooritama, vaid tuleb saavutada, et õpilane ise tahab midagi teha. Kui õpetaja tunneb eeltingimusi (positiivne häälestatus, hoiak, motiivid), siis soodustab see paremate tulemuste saavutamist õppetöös.

Sageli kipume arendama õpilaste mälu, koormame neid faktidega, unustame õppetöö tunnetusloogika. Seda kurdavad ka õpilased ise. Koolifüüsika on muutunud praktilisest elust paljus lahuskäivaks. Õpilased ei oska sageli füüsikat looduses näha. Kui õpilastelt küsime, mida teha, et koolifüüsika oleks huvitavam, vastasid nad, et neid tõmbab füüsika poole eksperiment. Nii enda kui õpetaja korraldatud eksperimenti pooldas 45,4% küsitletuist. Füüsikaolümpiaadidel osalejad märkisid eranditult kõik eksperimendi suurt osa füüsika paremal omandamisel. Ise tunnetada loodusseadusi oma kogemuste kaudu on palju efektiivsem kui toetuda kuivadele õpikuridadele. L. E. Klopferi (1) arvates peaks füüsikalaboratoorium kujunema kohaks, kus tekivad probleemid, kus neid saab uurida, kinnistada. Me peaksime jõudma selleni, et õpilased ise püstitavad uurimise eesmärgi, mis motiveeriks suurema õpilaste osavõtu õppetööst. Kahjuks meil see enamikus koolides nii ei ole. Millal jõuame selleni, et koolilabor kutsuks õpilasi füüsikat õppima?

Sageli püüavad õpilased (eriti nooremates klassides) koolis korraldatud katseid kodus korrata. Siinkohal ei saa märkimata jätta TRÜ üldfüüsika kateedri poolt tehtavat tänuväärset tööd huvitavate katsete õhtute korraldamisel, milles kahjuks rajoonide õpilased alati osaleda ei saa.

Nii olengi jõudnud taktikaliste võteteni õpetaja tegevuse strateegias. Õpitegevust iseloomustab eesmärk, mis tingib motiivi valiku. Tavaliselt on õpetaja eesmärgi püstitaja, õpilase ülesandeks on see endale motiveerida. Kui õpilane motiveerib pakutu enese jaoks vajadusena, võib oodata positiivse hoiaku väljakujunemist. Vastasel juhul jääb eesmärk õpilase poolt realiseerimata ja aja jooksul kujuneb tal hoopis negatiivne hoiak.

Õpetaja tegevuse strateegiat sõltub õpilaste suhtumine õppeainesse. Toetudes autoriteetide ja enda kogemustele võib füüsikaõpetaja oma aine populariseerimiseks peale

eksperimendi kasutada veel tervet hulka võteteid ainetunnis ja väljaspool seda (5, 4). Kuid kindlasti tuleks minu arvates lähtuda järgnevast.

□ Väga oluline on õppetunni eesmärgistatus. Õpilastel peab selgeks saama juba tunni alguses, millest jutt tuleb, milleks seda vaja on, kuidas uus on seotud varemõpituga. Selle kohta andis häid tulemusi 1985/86. õa alguses vabariigi 8. klassides korraldatud eksperiment kinemaatika kohta, kus eesmärgistatuses lähtuti Bloomi taksonoomiast.

□ Sagedane õpetamismetodite vahetamine ühes tunnis ei too kasu. Õpilaste mõte ei jõua nii kiiresti järele ja tegevus muutub passiivseks — nad jäävad äraootavale seisukohale. Ka ühetüübiline tund on igav ja õpilased hakkavad otsima muud tegevust.

#### **MIDA VÕIKS TUNNIS EFEKTIIVSEMAKS ÕPETAMISEKS TEHA?**

□ Õppetunni huvitavamaks tegemisel sobib arvestada materjali uudsust ja selle probleemset esitust. Selleks sobivad edukalt probleem-situatsioonid. Näiteks 6. kl sissejuhatavas tunnis sobivad katsed (vee keetmine paberist topsikus, vee keemine madalal rõhul jne) või 10. kl elektromagnetilise induktsiooni nähtuste selgitamisel alumiiniumrõnga ärahüppamine induktiivpooli südamikult. Sobiv on kasutada situatsioonülesandeid (näiteks J. Marrani slaidide põhjal) ja lasta neid õpilastel ise koostada.

□ Füüsika ajaloo sissetoomine. Historismi-printsipi realiseerimine loob soodsad tingimused teadusliku maailmavaate kujundamiseks. Ajalooline materjal võimaldab õpilastele tutvustada füüsikalisi uurimismetodeid, füüsika keelt, seda, kuidas on toimunud teaduse areng. Maxwell on öelnud: «Teadus haarab meid alles siis, kui me oleme hakanud huvi tundma suurte uurijate elu vastu, hakkame jälgima nende avastuste ajalugu.»

□ Lahendada üht või teist küsimust **praktiliselt**. See on seotud igapäevaeluga, vajadusega osata kasutada oma teadmisi praktikas (näiteks elektrisoojusriistade parandamine). Tahes-tahtmata tekib nüüd vajadus teooria järele ja et ei tekiks vääraid arusaamasi, on vaja autoriteetse isiku juhendamist ja sageli on selleks õpetaja.

□ Tänapäevaste **tehnik**- ja **teadussaavutuste tutvustamine ja võrdlemine** eelnevate aegadega. Õpilased on alid saavutustele teadus- ja tehnikamaailmas. Nad on põnevil lõpuni seletamatute nähtuste hindamisel ja püüavad otsida ja leida lahendust. Kuna infotulv on tänapäeval suur, siis õpetaja osa on siin vaid orienteeriv, analüüsiv ja süsteemi paikapanev (näiteks universumi arengu probleemid).

□ **Õpitu sidumine igapäevaeluga**. Näha füüsikat igal sammul, looduses — see oskus võimaldab õpilasel tunnetada maailma õigesti ja selle tulemusena saab ta aru looduses toimuvatest protsessidest ning õpib hindama inimene kohta looduses.

□ **Võrdluste kasutamine** — piltlike näidete leidmine. Näiteks aatomi või molekuli mõõtmete võrdlemine makromaailmas igaühele tuntud esemetega. See on sobiv eriti nooremates klassides.

□ **Kirjandusallikate kasutamine** (aimekirjandus, ajakirjandus). Kirjanduse kaudu on õpilastel võimalus tutvuda suurkujude elulugudega, imetleda nende geniaalsust, energilisust, tööarmastust, ausust, tagasihoidlikkust. Teadlaste jaoks oli teadus elumõtteks. See on heaks eeskujuks õpilaste isiksuse kujundamisel.

□ **Füüsika keele ja omapära väljatoomine**. Füüsikaliste suuruste tutvustamisel tuleb peatähelepanu pöörata objekti omadustele või nähtustele, mida need suurused iseloomustavad, mitte aga definitsioonidele. Kui unustame lastele selgitada füüsikaliste suuruste vahekorda reaalsusega, siis ei mõista nad füüsika keele rolli ja eripära ning lakkavad varsti mõistmast, mida õpetaja tundmatus keeles loodusest jutustab.

□ **Viktoriinide, võistluste, huvitavate füüsikaõhtute läbiviimine**. Huvi äratamine käib ikka mängu kaudu. Nii ka siin. Võistlusmänge, viktoriine, ristsõnu füüsikast võib kasutada nii kinnitavas või kokkuvõtlikus tunnis kui ka klassivälistel üritustel.

□ **Küllalt asjalikult saavad õpilased hakka referaatide koostamisega**. Nad ise hangivad materjali, mis tuleb läbi töötada ja sageli on koostatud tööd ulatuslikud ja rikkalikult pildimaterjaliga illustreeritud.

Et õpilaste huvi meie õpetatava aine vastu ei kahaneks, nõuab töö õpetajalt eelkõige teadmisi ja pidevat eneseharimist.

## Kirjandus

1. Klopfer L. E. Evaluation of Learning in Science Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New-York, McCraw-Hill, 1971, p. 539—642.
2. Kreitzberg P. Mis paneb õpilase õppima? — Nõukogude Kool, 1984, nr 4 ja 5.
3. Kreitzberg P. Õppe-kasvatustöö eesmärkide klassifitseerimise ja konkretiseerimise psühholoogilis-metoodilised lähtekohad. Tallinn, ENSV HM, 1987.
4. Moštšanski V. Õpilaste teadusliku maailmavaate kujundamine füüsika õpetamisel. Tallinn, ENSV HM, 1978.
5. Урбетис П., Валентинявичюс В. Выбор структуры урока в зависимости от работоспособности учащихся. — Физика в школе, 1977, № 4.



## JUHT. STIIL. MEETODID

# Uuendused, uuendused...\*

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

## Hariduse väärtustamine

Esitan üldsusele arutamiseks veel mõned mõtted. Nimelt — hariduse väärtustamise idee.

Me oleme haridusest rääkides sidunud seda sageli mingi otstarbega. Oleme rääkinud: haridust on vaja selleks, et minna tööle. Oleme rääkinud ka vastupidist, et keskharidust on vaja kõrgkooli pääsemiseks. Praegu räägime valju häälega: haridust on vaja ka selleks, et palka saada.

Kõige selle juures kipume ära unustama ühe mõtte, mis vajab samuti teadvustamist. Keskharidus on ju väärtus omaette. See on niisugune väärtus, mis muudab ka inimese väärtuslikumaks, mis annab inimesele enese-teadvust, julgust, tarkust, mõistust. Ja kui räägime sellest, et haridus on väärtus omaette, siis niisuguse seisukoha kujundamine peaks julgustama igaüht õppima mitte üksnes selleks, et seda millekski kasutada, vaid selleks, et olla veelgi inimlikum inimene, et saada osa üldinimlikust kultuurist, et teada: sa oled pärinud osa meie ühisest tarkusest.

Seda esiteks. Ja teiseks. Me räägime palju, et kasvatame igakülgset arenenud inimest. See mõtlemine on tulnud möödunud seisakuaegadest. Kui praegu hakkame mõtlema mitmekülgselt inimesest, siis küsime kohe: aga mitu külge siis inimesel on? Ja kui iga

\* Alguis NK nr 11.

külge hoolega lihvide, äkki lihvide need küljed kõik ümaraks ja saame hästi ümmarguse inimese, kes veereb läbi elu, kuskilt kinni hakkamata. Ehk peaksime mõtlema, kas meil on ikka vaja igakülgset arenenud inimest. Vahest on meil vaja hoopis töökas põllumeest, vaimukat satiirikut, läbinägelikku poliitikategelast, sihikindlat organisaatorit, missioonitundega õpetajat. Võib-olla ka lihtsalt head, armsat ema oma lastele?

Tähendab: inimese kujundamisele, inimesele hariduse andmisele ei saa läheneda ühe moodsuuga. Peame nägema, missugust inimest parajasti vajame, kuhu me teda vajame. Ja kool peab kaasa aitama selle teostegemisele.

Järgmine, millele peame mõtlema, on maa ja linna probleem. Räägime üliiuduliste ametkondade diktaadist. Räägime ajude äravoolust väiksematest liiduvabariikidest suurtesse. Mõelgem ka Eestimaa peale — ega meiegi ole teinud kõike, et hoida oma rahvast omal maal. On vaja, et meie inimeste intellektuaalne potentsiaal jääks sinna, kus seda kõige rohkem vaja on.

Ehitame linnadesse, mõtlemata, et see toob kaasa ajude äravoolu kodukohast. Ehitame elamud suurlinnadesse naiivses lootuses, et see lahendab elamuprobleemid aastaks 2000. Vastupidi: mida rohkem linna ehitame, seda rohkem inimesi maalt ära valgub ja seda suurem korteripuudus jääb linna. Nii elamute kui ka haridusasutuste ehitamisel tuleks võtta hoopis vastupidine suund. Kõigepealt rahuldada maa, eriti ääremaa vajadused, anda maainimestele kodu. Alles siis, kui ei tarvitse enam maa arengu pärast muretseda, hakata ehitama linnadesse.

Lapsel peab olema võimalus näha oma vanemate, vanavanemate tööd. Tal peavad olema juured kodumullas, ta peab nägema, mismoodi saadakse toit, mismoodi areneb loodus. Tal peab olema võimalus astuda palja jalaga kodumurule, kuulata lindude laulu ja näha lumerüüsse mattuvat metsa.

Kui me seda mõistame, siis saame oma lastest inimesed, kes hoiavad kodu ega näe sihti selles, et peavad end tingimata kodust lahti rebima ning juurteta mööda maailma ringi rändama, kahmates seda, mis kättesaadav, nägemata ise eluväärtuste loomiseks vaeva.

Selleks et neid probleeme lahendada — hoida last kodukohas ning säilitada kodukoha intellektuaalset potentsiaali, ei ole alati tarvis isegi ehitada, vaid teha lihtsamast lihtsamat: finantseerida haruharidust ka neis koolides, kus pole võimalik kahte paralleeli avada ja on üks klass. Ka maastatel peab olema võimalus valida ning saada võimete- ja huvidekohane haridus.

## OLE INIMENE, OLE ÕIGLANE, LÕÖ KAASA!

Lapsevanemad leiavad, et ei oleks palju, kui kehtestataks täiendav tasu selle töö eest,

mida õpetajad teevad nende õpilastega, kes on laiskuse ja hooletuse tõttu maha jäänud. Praegu kehtiv seadusandlus niisugust lisatasu ette ei näe.

Vanemad soovivad, et õpetaja oleks intelligentne, armastaks oma tööd ja tahaks lastega tegelda, et tal oleksid algteadmised psühholoogiast, esteetikast, eetikast, perekonnaõpetusest, et ta looks meeldiva õppimismeeleolu ning oleks aus ja õiglane, et ta pööraks tähelepanu oma välimusele ja oskaks asetada ka õpilase tasandile. Vanemate kaudu antakse õpetajale edasi ka laste soovitus: ole inimene, ole õiglane, löö kaasa, tuleta meelde noorust!

Õpetajas hinnatakse oskust näha ja osa võtta oma maa ja rahva missioonist. See on loomulik, sest noortes saab kodumaa- ja missioonitunnetust süvendada eelkõige inime, kes on oma sõnades ise veendunud.

Lapsevanemate arvates saab ka juhtkond kooli demokratiseerimisel palju ära teha. Seda õppenõukogu õigusi suurendades, õpilasovalitsusele toetudes, koos vilistlaskonnaga oma kooli lõpetajatega sidemeid tihendades, õpetajatele kaasaegsete õppevahendite kättesaadavaks tegemisel jne. Tuletatakse meelde sedagi, et nii mõnigi kord on olnud koolist endast, kuidas lapsevanemad suhtuvad kooli, kuidas korraldatakse kooli ja isade-emade ühisüritusi.

Õpetajad ootavad kooli juhtkonnalt eeskujut ja lugupidavat suhtumist alluvasse, hea-tujulise töömeeleolu ja mikrokliima loomist, tähelepanu pööramist sellele, et õpilased õpiksid selgeks oma maa ja rahva ajaloo ning kultuuriloo. Et koolijuhtidel oleks tagasiside tehtuga ning kõigil — juhtkonnal, õpilastel ja õpetajatel — oleks rohkesti ühisettevõtmisi.

## JA MIDA ARVAB ASJAST MAARAHVAS?

Eelpool on kirjas lõik tugeva kolmikliidu vajadusest. Edukalt mõtleivate majandusjuhtide seisukohad on esitanud Vao kolhoosi parteiorganisatsioon.

Soovitakse, et pikapäevarahma võiks koolis vajaduste kohaselt avada siis, kui vaja, mitte aga õpilaste arvu silmas pidades. Seda ettepanekut tuleb täielikult aktsepteerida, sest koolielu sõltub kahjuks paljus veel finants-eeskirjadest ja paindumatutest määrustest.

Soovitatakse anda lastevanemate kulul tasulisi konsultatsioone neile õpilastele, kes on võimelised õppima, kuid ei tee seda mingil põhjusel õppetunnis, sest nad ei ole huvitatud oma töö tulemustest, kuna haridus on väärtustamata. Ka klassikursust kordama jäänud õpilaste vanemad peaksid osaliselt kompenseerima tehtud kulutused. See oleks kahtlemata sotsiaalselt õiglane, kuid praegused seadused seda ei luba. Soovijatele võiks aga pakkuda võimaluse luua koolis omaalgatuslike kooperatiive, mis näiteks mõnel pool juba olemas. Järeleaitamiskooperatiive, kus ei



tarvitse töötada ainult õpetajad, vaid ka vanemate klasside edukamad õpilased. See aitaks lahendada vastuolu vajaduste ja eeskirjade vahel. Algatus peaks tulema kas lastevanematelt või kooperatiivi loojatelt.

Vaimse arengu peetusega õpilasi tuleks kindlasti õpetada kodukoolis, arvatakse. Selleks oleks vaja välja töötada konkreetsed miinimum- ja maksimumnõuded iga klassi tarvis eraldi. Kui need õpilased, keda nime-tame arengupeatusega lasteks, on mõned aastad või ka kõik 9 aastat erikoolis, tulevad nad ikkagi tagasi meie hulka, täiskasvanute maailma, kus nad peavad sotsiaalselt adapteeruma ja võtma omaks selle maailma reeglid, käitumistavad jne. Seni on olnud arengupeatusega lapsi tülikas hoida päevakoolis, sest õppeedukuse protsendid ja muud raskused on häälestanud koolijuhte nende suhtes tõrjuvalt. Olen juba suulistest esinemistest mitu korda väljendanud mõtet, et vaimse arengupeatusega lapsed võiksid õppida eakaaslaste hulgas, et nende ja teiste vahel poleks suurt vahet, mida ei saaks ületada. Kui ühes koolis või grupis on koos lapsed, kes kõik on arengus oma eakaaslastest maas, ei arene nad sugugi tulemusrikkalt. Neil puudub eakaaslaste — targemate laste eeskuju, nendelt info saamise võimalus. Kui arengupeatusega laps kasvab aga kollektiivis, kus enamik on temast vaimsetelt võimetelt üle, siis on selge, et ta võtab viimastelt paljugi omaks, areneb märkamatuult koos teistega, oma vaimsetele võimetele ja arengutempole vastavalt. Loomulikult vajab niisuguse lapse kasvatamine eriprogrammi ja eri lähenemisviisi, kuid miks ei võiks see ka nii olla. Eriti praegu, mil klassid hakkavad muutuma väiksemaks ja õpetajal jääb mahti lastega rohkem tegelda. Proovigem. Arvan, et halvemaks ei saa minna, kui seni on. Räägitakse ju mitmesugustest raskustest, mis just eriinternaatkoolides esile kerkivad. Mujal maailmas ei eraldata arengupeatusega lapsi nii teravalt eakaaslastest. Inimlaps areneb erineva tempoga ja kord juba abikooli sattunu ei pääsegi sellest enam välja.

Vao kolhoos soovib, et töökasvatuse süvendamise eesmärgil lubataks nõutava ettevalmistuse saanud õpilasi 14aastaselt juhtima väikemasinaid. Tööd ei õpita selgeks rääkides ega vaadates, vaid praktilise tegevuse juures. Tuletagem meelde esivanemate tarkusi, kus lapsed hakkasid vanemate käe all 6—7-aastaselt tegema jõukohast tööd, mitte aga 18—19 aasta vanuselt. Viimasel juhul on hilja loota kohusetundliku inimese kujunemist. Töötajate põlvkond kasvab oma vanemate töö ja eeskuju varal.

Et laste anded kaduma ei läheks, on vaja välja töötada laste diagnostikasüsteem. Mõte on õige ja selle kallal tuleb tööd teha, kuigi praegused eeskirjad ja võimalused seda välis-tavad. Seda võiks hakata vähehaaval mõne kooli algatusel tegema ja kui positiivsed

kogemused olemas, muuta kõikehaaravaks süsteemiks.

Vao kolhoos tahab, et alaliselt tööle vormistatud alaealisi tasustatakse tööl olnud aja järgi (kas 4 või 6 tundi), mitte aga 8 tunni eest, nagu praegune seadus ette näeb. Kahtlemata oleks see sotsiaalselt õiglane, see harjutab last juba noorest east nägema, et tema töö ja tasu on 1:1, ega harjuta teda saama suuremat tasu kui temast kuu või mõni nädal vanem õpilane.

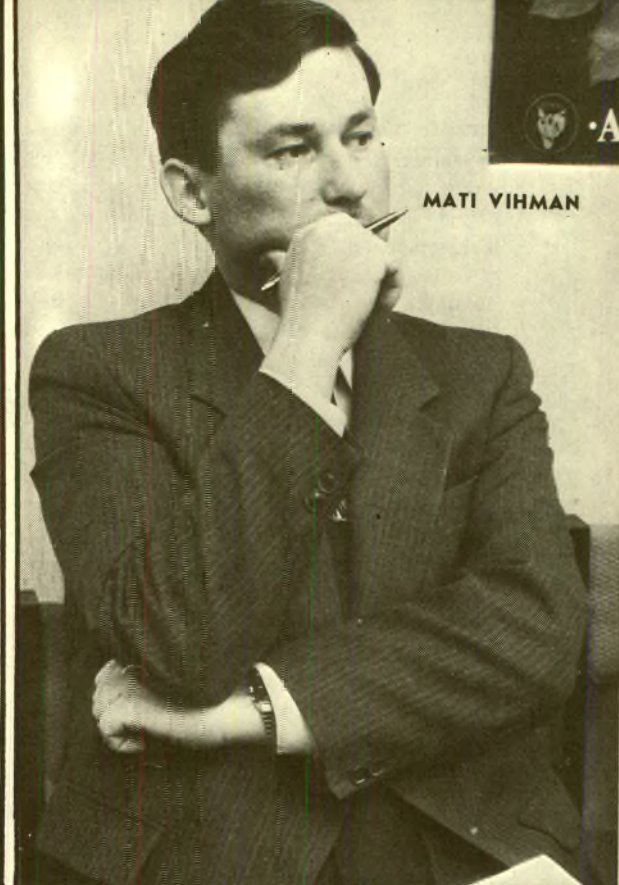
Ka maakoolide uusehitus peaks käima ja kapitaalremonti tehtama ainult riiklikest vahenditest. See küsimus on mitmel pool teravalt üles tõstetud. Ka minul tuleb sellega üsna sageli tegelda ja ma toetan seda mõtet. Muidugi, seisakuajast on pärit arusaamine, et haridust ning ka kultuuri ja tervishoidu tuleb finantseerida jääkmeetodil sellest, mis jääb üle ahnematest vanematest vendadest. Kohe kerkib küsimus finantseerimisallikaist. Kust võtta summasid? Need kanalid on olemas, sest finantside stiihiline ümberjaotamine ettevõtete, majandite ja asutuste kaudu on ju lõppkokkuvõttes ikkagi riigi raha jaotamine kooli otstarbeks, aga mitte otsestest kanalitest, vaid ümber nurga teid mööda. Pakun veel välja võimaluse raha leidmiseks — lõpetada loodust hävitavate projektide elluviimine. Kui isegi Eesti NSV on äpardunud sajamiljoniline projekt põlevkivi maa-aluseks gaasistamiseks (mis ainult reostas maa sügavamaid kihte), kui kavatakse tuulde visata 300 miljonit rubla kahtlase väärtusega elektrihaamade rekonstrueerimiseks, kui helde käega jagatakse miljardeid kavandatavate põlevkivi- ja fosforiidikavanduste jaoks, kui sadu miljardeid lendab tuulde nn Põhja jõgede ümberpööramise looduskahjuliku projekti näol, siis ainult nende projektide lõpetamisega säästaksime nii palju raha, et saaksime hariduse finantseerida tõepoolest riiklikest vahenditest. Kahjuks on üleliiduliste ametkondade ahnus ääretult suur. Kuidas taltsutada nende aplust, sundida oma ülemäärased nõudmisi vähendama, et suunata vabanevad summad sinna, kus neist praegu eriti suurt puudust tuntakse?

Võib arvata, et esile ei ole toodud kõik valupunktid, pole suudetud näha kõiki probleeme ja lahendusi. Milleks selle üle kurvastada? Elu teeb oma korrektiivid. Kui kerkivad uued probleemid, siis arvan, et ka neid saab lahendada.

Oleme julgelt mõelnud ja julgelt rääkinud. Viimane aeg on julgelt tegutsema hakata!



PEETER  
KREITZBERG



MATI VIHMAN

## VESTLUSRING

# Täpsustame rõhuasetusi kasvatuses

Elame muutavas ühiskonnas ja muutused peavad toimuma ka koolis kui ühiskonna osas. Palju küsitavusi on viimasel ajal üles kerkinud kasvatuses, paraku ajakirja rubriik «Kasvatustemadel» kipub kokku kuivama. Autorid ei ole ilmselt valmis muutunud tingimustes sõna võtma. Et õpetajat mingil määral abistada, tema mõttekäiku suunata, kutsus toimetus kokku vestlusringi, milles



JÜRI ORN



VIIVE RUUS

**SIRJE  
TARRASTE**

**LAIN  
ALUOJA**



osalevad Jõgeva 1. keskkooli klassi- ja koolivälise töö organisaator **SIRJE TARRASTE**, Türi keskkooli matemaatikaõpetaja **LAIN ALUOJA**, VÕTi kooliünnenduskeskuse teadustöötaja **VIIVE RUUS**, TRÜ pedagoogikakateedri professor **INGE UNT** (kes ei saanud küll vestlusringi lõpuni kohal olla), Viljandi 1. keskkooli matemaatikaõpetaja **ANDRES HAAVASALU**, Eesti NSV Riikliku Haridus-

komitee üldhariduse peavalitsuse asejuhataja **MATI VIHMAN** ja TRÜ pedagoogikakateedri doktorant **PEETER KREITZBERG**. Jutuajamist suunas TPedi pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent **JÜRI ORN**. Vestlusringi kutsusid kokku toimetaja **JUHAN SEPP**, tema asetäitja **VIIVI EKSTA** ja osakonnajuhataja **AIME RUUBEL**. Pildid tegi **TÖNU KALLE**.

**INGE  
UNT**

**ANDRES  
HAAVASALU**



## KASVATUS ON VASTIK ASI

**J. Orn.** Sissejuhatare motoks kasutaksin Marju Lauristini mõtet «demokraatia on väga vastik asi» ja seda parafraaseerides väidaksin: kasvatus on väga vastik asi. Miks ta minu meelest vastik näib olevat?

Esiteks sellepärast, et mulle kui pedagoogikateadlasele, kes otseselt kasvatussega tegeleb, on selgeks saanud — ei ole ühtegi nii segast valdkonda pedagoogikas kui kasvatus. Praegune arutelu kooliuuenduse ümber toob selle ilmekalt välja. Kui miski on aga segane, on ta ka vastik.

Teiseks võib arvata, et kasvatus on vastik kasvatajatele. Millest siis muidu ääretult tõrjuv suhtumine kasvatusse? Kooliuuendusega ühenduses räägitakse ka sellest, et kõik, mida mõeldakse kasvatusse all, on midagi koolivälist. Kool suudab oma ülesandeid suurepäraselt täita haruhariduse abil. Siit vaatab vastu kasvatajate endi väljakujunenud hoiak kasvatusse suhtes.

Kasvatus on vastik ilmselt mitmel põhjusel. Kasvataja on pandud tegema nn kasvatus-tööd. Ta on pidanud seda tegema ennast vägistades, endas midagi maha salates, sest kasvatus-töö praeguses ametkondlikus korralduses ei ole ilmselt arvestatud üht — kasvatus on esmajoonelise kõlblussfääri kuuluv valdkond, milles määravad on kasvataja ja kasvandike kõlblad tõekspidamised.

Kui tuleksime nüüd tulevikunägemuste juurde — kasvatus saab toimida ainult väga demokraatlikus õhkkonnas. Üleliiduliselt on ilmunud mitmeid hariduskontseptsioone. Ajutisel uurimisgrupil (juht E. Dneprov) on suurt huvi pakkuv mõttekäik: kasvatus saab toimuda ainult demokraatia kaudu ja demokraatias seisnebki kogu kasvatusmehhanism. Kasvatus hakkab toimima alles siis, kui on loodud tingimused vabaks valikuks jmt.

Jälgin huviga praegu ühiskonnas toimuvat. Meil Eestis on käimas väga suur sotsiaalpedagoogiline eksperiment. Rahvarinde tegevus näitab selgesti, kuidas kasvatus peaks tegelikult toimuma.

Kolmandaks on kasvatus vastik muidugi kasvandiku jaoks. Noorukite tavaline ütlemine «mina juba ennast kasvatada ei lase» on pisut järgi mõeles kasvatus-situatsioonile kogu aeg iseloomulik olnud.

Meil on üheskoos tarvis selgusele jõuda, mida mõista kasvatusse all. Esitaksin nii meil kui paljudes teistes maades levinud loosungi «Koolist peab saama kasvatusasutus». Minu jaoks vaatab sellest üleskutsest, vähemalt meie oludes, vastu mittearusaamine kasvatusse olemusest. See üleskutse on püstitatud ka paljudes teistes maades, aga tõlgendatud teistmoodi kui meil.

**M. Vihman.** Miks kutsuti ellu loosung «Kool olgu rohkem kasvatusasutus (ideoloogiaasutus jm)»? See ei ole terviklik kontseptsioon. Olemasolevate võimalustega püüti

midagi paremini ära teha. Üldlevinud seisukoht oli selline — kuigi me ei suuda anda kõigile võrdselt teadmisi ja oskusi, inimese peame kasvatama igauhest, kui ta pole hea spetsialist, olgu vähemalt hea inimene. Kooli võimupiirkonnas on õpilane kõige rohkem kolmandiku oma päevast, kuid koolile langes kasvatusse põhivastutus. Kool ei suuda kõiki kasvatusfunktsioone enda kätte koondada. Ka sellest on tingitud õpetaja kõhkvelolek. Hariduse sisu ümberkujundamisel on vähem tähelepanu pööratud kasvatusprobleemidele. Me oleme rääkinud kooli demokriteerimisest, õpilaste huvidele vastutulekust, aga pole vaadanud, kuidas õpetusega tagatakse üldinimlike väärtuste omandamine.

**A. Haavasalu.** Kool on kasvatusasutus, see on muidugi õige, aga minu arvates on kool esmalt õppeasutus ja kasvatus peaks toimuma läbi õppimise. Koolis peaks olema loodud soodsad tingimused õppetööks.

## MIS TA SIIS IKKAGI ON

**I. Unt.** Teemaatika on lõpmata lai, peaksime seda piiritlema kõlbeline kasvatussega, lisaks mõned ideoloogilise kasvatusse mõtted juurde, kuna need on omavahel lahutamatu seotud ja aktuaalsed.

**J. Orn.** Minu kujutluses kasvatusse on selline küsimuse asetuse teisejärguline. Meid kutsuti aru pidama sellepärast, et tuntakse, nagu oleks kasvatus koolis liiga vähe.

**I. Unt.** Võib-olla oleks mõttekas kas või ligilähedaseltki defineerida, millest lähtume kasvatusse mõistmisel — kas aktsepteerime, et ta on väga lai mõiste või jääme traditsioonilise definitsiooni juurde, mis eristab kasvatusse kõigest muudest isiksust mõjutavatest faktoritest sel teel, et kasvatusseks peetakse tegevust, mille puhul on tegemist sihikindla mõjutamisega.

**P. Kreitzberg.** Erinevates ühiskondades ja kultuurides on kasvatusse täiesti erinev definitsioon. Meie ühiskonnas on eesmärgiks lojale riigikodaniku kasvatusse. Kool on mõnes mõttes surveaparaat, mis peab saavutama kindla tulemuse. Mõnes teisese kultuuris kujutab kasvatusse endast soodsas arengukeskkonna loomist. Puht loogiliselt seda protsessi ei saagi defineerida. Kasvatust pole võimalik defineerida kirjeldamata, milline ta praegu on, et selle põhjal välja pakkuda nägemus — milline ta peaks olema. Meie kasvatus on ülepoliitiseeritud, ilma üldinimliku vundamendita, teatud mõttes isegi ebakõbeline — sunnib verbaalselt omandama tõdesid, mida õpilane ei suuda läbi tunnetada. Selles mõttes kultiveerib kool kaksikmoraali, täpselt nagu kogu ühiskond. Meie kasvatus on teatud käitumisreaktsioonide treenimine, kasjuures keegi ei tunne erilist huvi, kui

sügavale hinge inimesele käitumise alused on läinud. Meil on olemas ametlik nn klassi maailmavaade, mida igaüks suudab kiiresti üles ütelda ja on olemas isiklik elufilosoofia, mis hangitakse väljaspool kooli informaalset elutegevuse käigus. Elufilosoofia kujunemisel on kooli osa väike, seda, mida tema pakub, ei võeta vastu. Et midagi sisimalt vastu võetaks, peab tekkima sild olemasolevate ideaalide ja mina-pildi, olemasolevate väärtuste ja eesmärkide vahel. Meie kool selle vastu erilist huvi ei tunne, mis inimese sees on. Teda huvitab, kuidas midagi kindlalt peale pressida.

Kui räägime kõlbelisest kasvatuses, tuleb eristada kaht. Üks asi on käitumiskonventsioonide, teine kõlbeliste printsiipide omandamine. Tänu kasvatuses ülepoliitiseerimisele puudub tal üldnimlik vundament.

**V. Ruus.** Tundub, et oleme ühe halva väärtustesüsteemi põhjal õpetamise ja kasvatamise kaheks sfääriks jaotanud, nagu oleks õpetamine midagi muud kui kasvatamine ja kasvatamine see, mis õpetamisest üle jääb.

Niisugune vaatekoht näib tulenevat asjaolust, et nõukogude (ja mitte ainult nõukogude) kool on orienteeritud teaduslike teadmiste andmisele. Teadmised, oskused ja vilumused peaksid olema nagu mingi teaduse kontsentraat. Tegelikult on selle taga üsna tehnokraatlik ja ülerratsionaliseeritud mõtlemisviis, mis on vastuolus teise — kasvatusseks nimetatava poolega. Arendamisest pike-malt praegu ei räägiks. Püha kolmainus — õpetamine, kasvatamine ja arendamine — on minu arvates oma aja ära elanud.

Peeter Kreitzberg rääkis kooli ülepoliitiseerimisest. Ütleksin, et teiselt poolt on kool alapolitiseeritud. Ülepoliitiseeritud selles mõttes, et kogu kasvatus taandati poliitilisele kasvatusesele ja kõlblussfäär (meil on selle kohta täpsed uurimisandmed) jäi peaaegu täiesti välja. See poliitika, mida tehti, taastootis administratiiv-bürokraatlikku süsteemi ja töötas bürokraatia kasuks. See oli riigile orienteeritud kasvatus, mida varjati tihti demagoogiliste loosungitega — rahva nimel, töölisklassi nimel. 5 aastat tagasi analüüsisime paari aastakümne õppeprogramme. Sealt nähtub, et subjektid, kelle nimel kogu kasvatus-süsteem töötab, on NLKP ja töölisklass. Üle 40% eesmärkidest on orienteeritud neile.

Missugused olid töölisklassi väärtused ja mis laadi oli töölisklass, kelle nimel manipuleeriti, sellest saab lähema pildi O. Lācise «Noorte Hääles» avaldatud järjejutust «Murrang» (vt NH nr 138—173, 16.06.—27.07.1988).

Lācis näitab, et suur osa töölisklassist oli meie mõistes migrandid, maalt linna tulnud inimesed, kes ena m ei ole talupojad ja veel mitte töölisklass — marginaalne seltskond, kellega on väga hea manipuleerida.

Siit seletub, kust on pärit rahvamasside tohutu entusiasm ja hurraapatriotism. See töötas Tema Majesteet töölisklassil — väikekodanlikul, sisuliselt deklasseerunud, de-kulturiseeritud elemendil, kes on kaotanud vana külakultuuri ja linnakultuuri ei ole veel sisse elanud, on väga aldis massikultuurile ja devalveeritud väärtustele. Sellele kõrgkultuurist ärälõigatud massile toetus Stalin, see deklaratsioon elab hariduse sisus tege-likult tänaseni edasi.

Niisuguse töölisklassi nimel parasiteeris väga uhkelt bürokraatia. Selle subjekti huve pidi teenima kool kuni viimase ajani. Ma ei tee tühje sõnu, meil on uurimuse «Kool kui ideoloogiaasutus» andmed. Niisugune oli sotsiaalne taust, kus sedalaadi poliitikat teha sai ja tehtigi.

Meil tuleks ümber mõtestada mitte ainult kasvatamine, ka õpetamine ei tohiks enam olla seniselt teaduskeskne, tehnokraatlik. Ühelt poolt töötame mütoloožilistel struktuuridel mingi kindla subjekti — riiklik valitsev bürokraatlik mehhanism — kasuks ja teiselt poolt oleme inimesest teinud tehnokraatliku malli järgi masina, kes selles masinavärgis peaks ratsionaalselt funktsioneerima.

#### KASVATUS KUI ARENGUKESKKONNA LOOMINE

**J. Orn.** Kuigi ma esitasin mõtte «kool peab olema rohkem kasvatusasutus», on minu jaoks selline üleskutse mõtetu. Põhjendaksin öeldut järgmiselt: kool on alati kasvatusasutus olnud. Pole võimalik, et kool ei kasvata. Meil lähtub õpetamise ja kasvatamise käsitlus üldisemast arusaamast: on laps ja on maailm, milles laps peab õpetaja vahendusel orienteeruma hakkama, õpetamine on teadmiste rajatud, kasvatamisel vahendatakse väärtusi. Omandamise (õppimise) käigus lapse tegevust kogu aeg väärtustatakse. Kasvatus väljendubki selles, et kool kui institutsioon paneb lapsi tingimustesse, mis kogu aeg kasvatavad.

Meie arvame TPedIs nõnda, et õpetamine ja kasvatamine toimub tervikprotsessina. Meie ühiskonnas ei saanud seni tõsiselt rääkida teemal — kasvatamine on lapse jaoks arengukeskkonna loomine ja kool on arengukeskkond. Arutame täna, mis meil selleks olemas on ja mis puudu jääb.

**V. Ruus.** Aga kus on kriteeriumid lapsele arengukeskkonna loomiseks?

**J. Orn.** Soodsa keskkonna loomine eeldab head arengupsühholoogia tundmist ja sotsiaalsete tegurite arvestamist.

*Kõneleja toob näite keskkooliõpilastega tehtud uurimisest. Vanemate klasside tütarlapsed on viimastel aastatel muutunud, hakanud rohkem väärtustama kultuuri (nagu heaks tooniks peetakse) ja kodu, suund on väljastpoolt väärtustatud eluvaldkondadele.*

*Poisid ei lähe sellega kaasa, nende väärtuste süsteem moodustab terviku, on orienteeritud perekonnale, tööle, rahale.*

**P. Kreitzberg.** Kasvatusel on kaks väga olulist funktsiooni. Esiteks — adaptatiivne, et teiste inimestega koos elada ja teiseks — nendes piirangutes ennast maksimaalselt realiseerida. Kultuuri adapteerumiseks peab väliskeskonnas olema mingi aktiivne välise sunni moment. Staatilises arengukeskkonnas ei juhtu lapsega iseenesest mitte midagi. Arengukeskkonda tuleb millegagi täita ja siit algavad probleemid. Küsimus on selles, kuidas välised eesmärgid viia sisemisteks, kasutades kujunenud mina-ideaale ja sisemisi eesmärke. Väline surve kasvatases tuleb seejuures viia mõistliku miinimumini.

**J. Orn.** Seega tuleb kasvatases arvestada välise ja sisemise eesmärkidega. Kasvukeskkond olgu selline, mis iseenesest motiveerib inimest nii, et ta omandab mingid sisemised eesmärgid.

*P. Kreitzberg täpsustab, et need saavad tekkida ikka vaid siis, kui teatud välised eesmärgid on määratletud.*

**V. Ruus.** Uurimuse «Kool kui ideoloogia-asutus» andmeil selgus, et rahvuskultuuri kui subjekti, mille suhtes inimene peaks arenema, arvestati õppeprogrammides väga vähe. Peaksime mõtestama, keda esindab õpetaja, ja mõtlema, missugune arengukeskkond tuleks õpilase jaoks luua.

**I. Unt.** Kõneleme arengukeskkonna loomisest, asendades sellega traditsioonilises mõttes kasvatus. Küllap sellepärast, et tahame asendada sunni- ja ettekirjutuste süsteemi paindlikumaga. Aastaid tagasi püüti üleliiduliselt kirja panna kasvatustöö programm. Et näidata, kui võrd reglementeerimatu on kasvatusvaldkond, tarvitseb vaid lugeda seda programmi. Täna sobib see veel ainult «Sirbi ja Vasara» viimasele leheküljele. Need meetodid ja terve süsteem ei ole kogu Nõukogude Liidu ulatuses ühtviisi kõlbulikul.

Kui kasvatus on arengukeskkonna loomine, siis kasvatuseteooria kõige aktuaalsem küsimus on selgeks teha, mida peame soodsaks kasvatuskeskkonnaks, millest see koosneb ning viia arusaam koolini. Me peame välja tooma kasvatusfaktorid.

**J. Orn.** Ilmselt on nõnda, et arenguvõimaluste loomisel esimene asi on valikuvõimaluste andmine. See algab õpetamisest. Siin kehtib reegel — õpilasel on õigus isiklikule arvamusele. Arvamuste pluralism on väga oluline element arengukeskkonna loomisel. Kool mõnes osas (teadmised ja intellekt, õpetamisvormide valik) on andnud valikuvõimalusi, tegevusvabadus on vaid mõnes koolis.

Soomes on palju igasuguseid seltse ja organisatsioone. Iga täiskasvanute ühenduse (alates kalameeste seltsist ja lõpetades poliitiliste organisatsioonidega) kohus on hoolitseda järelkasvu eest. Seega tegelevad kõik

alati noortega. Ka meil on vaja nii teha, see oleks arenguks vajaliku keskkonna loomine, valikuvõimaluste andmine.

**P. Kreitzberg.** Kordan veel, kogu meie jutt viib välja lihtsale järeldusele: mõttetu väline surve tuleb viia miinimumini.

**V. Ruus.** Kõik, mis me inimese või süsteemi arengust teame, räägib mitmekesisuse vajadusest. Negatiivsed piirid peavad seejuures olema määratud, vastasel korral pole meil näiteks kõlbelisusega midagi peale hakata.

Teine asi, millest tahaksin kõnelda, on rahvusväärtused. Meie haridus ja kultuur on seni olnud mingi keskmise nõukogude kultuuri ja hariduse tasemel. Täna juba kõne all olnud E. Dneprovi jt hariduskontseptsioon kõneleb üleliidulisest haridusstandardist, mis hõlmab 70% hariduse sisust. Ülejäänus võib arvestada õpilase ja õpetaja isiksuse eripära, samuti koolide, regioonide ja rahvuste omapära. Arengukeskkond saab olla aga ainult rahvuskultuuriline. Tõeline rahvuskultuur, mis on väärt, et seda edasi anda, peab olema tingimata üldinimlikke väärtusi kandev ja jaatav. Vastasel korral on ta määratud hääbumisele. Mõjutused läbi rahvuskultuuri on väga vajalikud. Sellepärast ei ole ma nõus ähmase määratlusega *arengukeskkond*. Kui me mingi tsooni rahvuskultuuris jätame kaitseta, näiteks emakeele, oleme fakti ees, et terved rahvad oma emakeelt enam ei oska. Nõukogude Liidus on juba toimunud pöördumatud protsessid, aga kujutagem ette, kui kaua võtab aega, et rahvuslik kooslus saaks kujuneda? Kui me kultuuri ei jaata, vaesestame arengukeskkonna. Isiksuse enda arengupotentsiaal vaesestub sellega samuti.

**J. Orn.** Praegu on kõige olulisem rääkida kasvatuses kui arengukeskkonna või -võimaluste loomisest. Võtab aega, et kogu süsteem sellele mõistmisele häälestada. Laps peab saama end võimalikult täielikult realiseerida. Seni pole seda arvestatud, välisregulaatoreid, mis inimese tasalülitavad, on liiga palju olnud.

**P. Kreitzberg.** Kui me tahame adekvaatset eneseregulatsiooni ja kõrget subjektsust, peame tahtma ka, et subjektile oleks suur alternatiivide valik. See pole subjekt, kes valib labida ja katkise hargi vahel. Lapsele tuleb esitada kultuuri etalonid, et ta lülituks käibivasse kultuuri ja läheks olemasolevalt tasemelt edasi.

#### TÄNASE KOOLI VALUPUNKTID

**I. Unt.** Nüüd praktilisemat laadi küsimuste juurde. Mis on tänase kooli valupunktid? On jäänud mulje, et paljudes küsimustes valitseb nõutus ja segadus. Õpetaja ei tunne oma vabaduse astet. Oleme asunud mitmel rindel ajalooõpetajaid informeerima, aga infot vajavad ka teised. Õpetajate igapäevane tegevus on olemasolevast õppekirjandusest sobilik valimine. Õpetaja peab kogu aeg midagi ümber hindama, omapoolseid seisukohti andma, ei

tea mis aegsed kontseptsioonid rändavad ühest õpikust teise. Õpetaja vajab nende ümberhindamisel abi, teda tuleb selleks orienteerida. Tuleviku õppekirjanduse tarbeks, mida praegu kirjutatakse, on vaja selgeks vaielda puhtsisulised alused. Õpetaja täiendus-koolituses tuleks asetada pearõhk tema harjutamisele oma vabadusega.

**Optimistlikumalt.** Tundub, et alles praegu on kool saanud eeldused olla kasvatusasutus. Seni tuli pearõhk pöörata teadmiste edastamisele ja ürituste korraldamisele. Nende tagasid ja psüühiline mõju ei huvitanud kedagi, selle alusel kooli ei hinnatud. Nii-sugune asutus ei saa põhimõtteliselt olla kasvatusasutus, ta kas kasvatab noori väga pahasti või jookseb pakutav lihtsalt mööda külgi maha.

**V. Ruus.** Neid, kellele süsteem oli kasulik, kasvatas see väga efektiivselt, nemad usuvad siamaani koolis loosungitena pakutut.

**I. Unt.** Nüüd avaneb võimalus rääkida koolis täiesti avameelselt ja koolil on eeldus saada kasvatusasutuseks. Minu arvates on õpetaja jaoks õhus selline raskus, nagu vabakasvatuse ja korraldatud elu vahekord. See asi on väga segane.

**M. Vihman.** Tänane koolinoor pole rahul sellega, kui koolis midagi ei toimu ja püüab ise ka üht-teist ära teha. Ühes koolis viskasid 4. kl õpilased kollektiivselt prügikasti «Jutustusi kodumaa ajaloo» . Teine näide — üks koolitüdruk pani sini-must-valge lipu koolikotti ja teatas emale: «Mina koju ei tule, lähen Lauluväljakule.» Ega tulnudki kolmel päeval ja ööl.

On juhuseid, et õpilased ütlevad jämedusi eesti keelt mitteoskavatele vene keele õpetajatele, nende trots ja antipaatiat koondub vene keele õpetajale ning kandub üle vene keele õppimisele üldse.

Õpetaja vajab abi, mida niisugustel juhtudel teha.

Seni on õpilased elanud surve all, nende isiksust on tahetud nivelleerida. Nüüd nad soovivad enese kaitseks rohkem vabadusi.

**A. Haavasalu.** Kool on ühiskonna peegel. Kui ühiskonnas pole asjad korras, ei saa ka peegeldus õigeks olla. Kõigepealt tuleks asju hakata vaatama väljaspool kooli.

**S. Tarraste.** On olemas õpilasi, kes ei ole õpetatavad ja nende huvid kalduvad koolist üha rohkem kõrvale. Nad ei tahagi kooli tulla ja siis ei saa neid ei õpetada ega kasvatada.

Lisaks eespool räägitud ülepoliitiseerimisele on kool ka üleorganiseeritud.

**P. Kreitzberg.** Pedagoogika Akadeemia hariduskontseptsioonis tuntakse muret põhiliselt selle üle, et õpilase kogu aeg oleks organiseeritud. Tekib oht, et inimesel ei teki ideaale, kui ta pidevalt peab millelegi reageerima. Ideaalid tekivad üksinduses oma muljete ja elukogemuse mõtestamisel enda jaoks. See pärast võib öelda, et kooli seinad peaksid

olema võimalikult puhtad, võimalikult vähe peaks olema igasuguseid koosolekuid. Õpilasel peab olema võimalus üksi olla. Põhjus, miks ideaale ja sügavaid väärtusi ei teki, ongi üleorganiseerituses. Kasvatus ei seisne selles, et kogu aeg mõjutada õpilast, vaid soodsas arengukeskkonna loomises.

**L. Aluoja.** Praegu on koolis situatsioon, kus vanemad õpetajad valmistuvad pensionile jääma ja noored alles alustavad. Seda noort õpetajat ennast oleks vaja kasvatada. Oleme pärit ajast, kus kõik oli reglementeeritud, kool on meist kasvatatud käsutäitjaid. Oleme harjunud oma mõtte allasurumisega. Noor õpetaja ei julge oma mõtteid avaldada ega innusta selleks ka õpilasi, sest ta kahtleb iseendas. Samal ajal suhtleb noor õpetaja õpilastega märksa vabamalt ja rohkem, saab paremini kontakti kui vanem. Noor õpetaja tegeleb õpilastega väljaspool tunde ja malevas, õpilased saavad talle lähedasemaks ja käituvad tema juuresolekul vabamalt. See häirib paljusid staažikaid kolleege. Vanema kolleegi abi nooremale peaks olema emalikum (või isalikum).

**S. Tarraste.** Meil Jõgeva 1. keskkoolis on direktoriga vedanud, demokraatia arendamisega hakkasime varem pihta kui mujal. Nüüd oleme aga olukorras, mil õpetaja ütleb õpilastele «tehke ise, otsustage ise», aga kuidas, selles ei oska ta õpilastele nõu anda. Ta ei kujuta ka ise ette, mida ootab õpilaselts kui aktiivselt osavõtjalt. Üeldu ei kehti kõigi kohta, aga mõne õpetaja ja õpilase vahel on küll tühemik.

EÕMiga tegelen pikemat aega. Mitmel puhul olen märganud, et malevas tubli õpilane ei oska ennast koolis leida, oma aktiivsust rakendada. Ta ilmselt ei tea, mida võiks teha, et oma õpilaselu parandada.

**A. Haavasalu.** Riik peaks koolile rohkem tähelepanu pöörama. Toon näite: kui piimasaalis pole piima ja kohvikus kohvi, tekib üldine nurin. Kui koolis pole kriiti, millega tahvlile kirjutada, on see tõeline katastroof. Praegu aga ollakse niisuguse olukorraga rahul. Koolis on tõepoolest selline kriit, millega kirjutada ei saa ja ka tahvel ei võta peale, need on aga kaks põhilist õppevahendit. Kõigepealt tuleb lahendada kriidi ja tahvli probleem, alles seejärel võivad tulla grafoprojektorid, personaalarvutid ja muu.

## PILK TULEVIKKU — HARIDUS JA IME

**V. Ruus.** Uurisin IME ja Rahvarinde kontseptsioone ja püüdsin kujutleda, mis hakkab olema eeldusel, et IME jõustub. IME kohta avaldatud materjalidest lugesin välja, et kogu tööstus hakkab baseeruma kõrgtehnoloogial ja teadusmahukal tootmisel, saavad olema väikeettevõtted jne. Siit järeldub, et majandus orienteerub igati haridusmahukale tootangule. Kui me ei loo lastele reaalselt pilti sellest, kuhu ühiskond suundub, ja laseme neil areneda omatahtsi, oleme tegelikult isik-

susesõbralikkuse sildi all isiksusevaenulikumid. Tulevikus suurema palga ja parema elukvaliteedi kindlustab endale see, kes juba praegu taipab (või tema vanemad), et on vaja õppida. Muidu saab ta 10 aasta pärast ühiskonnas vaid poolkvalifitseeritud töölise või teenistuja koha. Teeninduses saab vajalikuks mitme keele oskus, sest areneb väliturism. Kõik need, kes täna oma lapsi lodevusele orienteerivad, on lapsele isiksusevaenulikumid. Hakkavad tööle mehhanismid, mis lodevad inimesed tagaplaanile suruvad, esiplaanile tõusevad hoopis teised. Tuleb laste silmad selles suhtes avada ja anda haridusele taas õige sisu. Kasvatuseprobleem nr 1 ongi praegu hariduse ja õppimise taasväärtustamine.

Teiseks hakkab toimima omandivormide pluralism. Tekivad uued elukutsed, mille olemasolugi täna planeerida ei saa, sest inimesed loovad ise endale töökohad. Esile kerkib initsiatiivikas, väga enesekindel ja algatusvõimeline inimene. Samas peab ta olema piisavalt haritud, taipama, mis on perspektiivne. See aga nõuab hariduse ja initsiatiivikuse ühtsust.

Kolmandaks. Kaubanduslik-rahalsed suhted toovad uuesti ja hoopis teisiti esiplaanile üldinimlikud väärtused, loovad uusi pingeid. Peame oma õpilastes hoopis rohkem hakkama kasvatama halastust, nõrgema kaitset. Hariduslik konkurents kasvab, seda enam hakkab tekkima mahajääjaid. Varem inimene lihtsalt määrati kohale, nüüd peab ta endale koha kätte võitlema. Järelikult ühiskond diferentseerub, see probleem muutub minu arvates tulevikus väga tähtsaks. Peame nõrgematele kaitsetsooni looma, et ka nemad saaksid areneda. See seab pedagoogidele uued nõuded.

I. Unt. Arvan, et IME ja rahva hüvanguks oleks vaja, et koolikasvatusest hakkaks erilist tähelepanu pöörata asotsiaalsetest perekondadest lastele, kes jõuavad õppimisest võõrduda veel enne mingi õpimotivatsiooni teket. Nende hulgas on palju andekaid, aga vanemad nende arendamisega ei tegele. Paljud, eriti poisid, lähevad tulevikuühiskonna jaoks kaduma. Meie kasvatussüsteem peaks sellele missiooniväärtusega ülesandele rohkem tähelepanu pöörata.

Praegu kummitab meie harituse, IME ja kõige muu kohal oht — seoses suure vabadusega saavad lapsed aru, et see on vabadus spikerdada ja mitte õppida. Mis IMEt saab siis olla? Lapsed tuleks kas või sunnimehhanismide abil õppima panna. Sunnimehhanism tuleb aga täita õpilasele vastuvõetava sisu, emotsioonide ja motivatsiooniga.

J. Orn. Ma ei arva, et demokraatia jõudmine kooli looks anarhia. Me tahame ikka kõike reguleerida ja paigale sättida pedagoogiliste vahenditega. Igapäevane elu näitab, et pedagoogikavälised vahendid toimivad tunduvalt rohkem. Kui IME teostub, hakkavad need mehhanismid võimsalt tööle hariduse väärtustamiseks. Toimunud eesti keele nädala motoks

oli «eestlaseks olemine ei ole mitte õigus, vaid kohustus ja vastutus». Tahan sellega öelda, et praegu on meie käsutuses väga võimas vahend, rahva teadlikkus.

I. Unt. Kõik on õige ja loob tohutu motiivatsiooni, kuid arvan, et sellest ei piisa matemaatika koduste tööde ära tegemiseks kogu aasta jooksul.

M. Vihman. Arvan, et tean, mis sunnib sedagi tegema — enesekasvatust.

Teetan mõnede koolide arglikku algatust luua Rahvarinde tugigrupid mitte ainult õpetajatele, vaid ka õpilastele. Selle kaudu jõuab meie rahvalikumiste info koolidesse. Opetajal peaksime lubama õppekirjandusest valikuliselt materjale välja jätta, autorid ei jõua seda nii ruttu teha. Õpilane peab jõudma järeldusele, mis on halb ja mis hea, mitte kummardama üht ainuõiget seisukohta. Ka õpetaja võib eksida, kuid ta peab seda tunnistama. Tööstiil võiks olla umbes selline: me püüame koos tõeni jõuda.

V. Ruus. Kui IME programm jõustub, peaks kooli prestiiž tugevasti tõusma. Paljud peavad ümber õppima, tekib uusi täiendus- ja ümberõppe keskusi. Eesti ühiskond muutub suurel määral õppijate ühiskonnaks. See on soodne tendents, mis mõjutab ka tavalises koolipingis istujaid.

P. Kreitzberg. On hirmus, kui õppima sunnivad väga utilitaarsed kaalutlused, nt saada suuremat tasu.

V. Ruus. Tõepoolest. Juba praegu peab sellest valjusti rääkima. Mitte ainult haridusest, vaid ka kultuurist. Meid ähvardavad ohud, mida praegu veel ei tunneta: müüdava (s.o massikultuuri) pealetung, tipp- ja rahvakultuuri taseme suur eristumine. Neile ilmingutele tuleb hakata aegsasti vastu töötama, haridus ja kultuur peavad välja töötama kaitsemehhanismid. Haridus ei saa olla ainult majanduslike tellimuste täitja (Nõukogude Liidus on haridust enamasti nii vaadatud).

P. Kreitzberg. Ei saa absolutiseerida *Homo economicuse* kasvatamist. Ma ei poolda täielikku joondumist IME järgi, suur osa kasvatusest peab seda pigem dikteerima, IME jaoks tuleb ühiskonda humaniseerida. Rooma klubi president Aurelio Peccei kirjutab, et me peame kasvatust filosoofia ühedimensionaalsusest viima teise välja ja asetama esikohale maksimaalse eneserealisatsiooni. See ei tähenda, et peaksime võimalikult rohkem tarbima, kasvatama oma lapsed võimelisteks endale majanduslike hüvesid hankima. Haridust ja kasvatust Eestis planeerime praegu aastakümneteks ette, kasvatust peame seejuures senisest palju laiemalt vaatama.

## NÄITEID JA PARALLEELE MUJALT MAAILMAST

J. Orn. Kui ma õigesti aru saan, siis praegu vähemalt pedagoogikateaduses (see on koolidirektorite arvamus) on käsitlus liiga koolikeskne. Arvatakse, et kool suudab kõik



teha. Kui midagi on korrast ära (aga seda on palju), aetakse süü koolile. Tegelikult on kooli osa õpilaste kujundamisel tunduvalt väiksem.

Tooksin näite. Saksa DVs ja mujal on pikka aega uuritud õpilaste vaimsete võimete dünaamikat. On tehtud kindlaks, et viimase 20 aasta jooksul on õpilaste vaimsed võimed pidevalt kasvanud, IQ statistiliselt arvestatavalt tõusnud. 10 viimast aastat uuriti õpetamise kvaliteeti, et selgitada vaimsete võimete kasvu põhjusi. Hospiteeriti väga paljusid tunde Saksa DVs. Õpetamises selle 10 a jooksul absoluutselt midagi ei muutunud. Kust tuleb siis see vaimsete võimete kasv?

**P. Kreitzberg.** Lugesin Ameerika kõige populaarsema õpetamise tehnoloogia uuriija Briggsi artiklit, kes oma elu lõpus (suri 1985. a) oli sunnitud üllatunult tunnistama, et on tegelnud kogu elu täiesti valede asjadega. Ta lappas läbi kõik pedagoogika entsüklopeediad ja jõudis tulemusel, et kõige tähtsamad on kodused mõjud, siis intelligentsus, motivatsioon, eneseaustus, suhted teiste õpilastega, õppimiseks antud aeg ja alles seitsmendal kohal on õpetamise tehnoloogia. Ta jõudis veel elu lõpul teiste autoritega kahasse kirjutada töö, kus püüdis kogu õppimise afektiivset külge (huvi) ja kognitiivset tehnoloogiat (mõtlemise psühholoogilist külge) kokku panna.

**M. Vihman tõmbab paralleele Soome Vabariigiga.** Minu jaoks oli suur üllatus, kui Tallinnas viibinud ühe väikese kooli direktor andis mulle oma kooli käsitleva rotaprinditrükise. Selles väikeses külakoolis on õpilastele ette nähtud 12 erinevat stipendiumi. Need on eri ringkondadelt ja üks isegi Saksa Liitvabariigi saatkonnalt (saksa keele parimale oskajale). Rahaline stipendium aukirjade ja raamatute asemel! Mina ei häbeneks sugugi, kui ka meil nii oleks ja mõni organisatsioon õpilasele rahalise hüvituse leiaks. See oleks õppimise kui töö materiaalne tunnustamine.

#### MIDA KOOLIPRAKTIKA JAOKS VÄLJA PAKUTI

**P. Kreitzberg.** Paar maist asja. Praktilises koolielus ja terves inimtegevuses tuleb vältida negatiivset eesmärgistust. See on vilets motivatsioon ja ei kultiveeri kuigi head tegevust. Oleme kasvatanud põhimõttel, et õpilane ei varastaks, tunnist ära ei jookseks, juttu ei ajaks jne. See pole kasvatus, vaid tuletõrje. Väldime üksikuid ekstsesse ja terve positiivne programm on tegelikult puudu. Praegu oleme situatsioonis, kus palju asju on muutunud, peame püüdma järk-järgult kooliellu tõlkida seda, mida homme koolis tegema hakata. Mitmetes eesmärgiaruteludes õpetajatega olen pakkunud välja järgmist: ei ole tarvis jätta õpilasele muljet, et te kasvatate teda. Püstitage eesmärk — tahame koos Eestimaat välja arendada nii, et siin oleks inimväärne elu-

keskkond. Mida me igaüks peame selleks tegema? Praeguse kõlbelise kriisi situatsioonis tuleb koos otsida eetilisi ideale. Oige on tutvustada praegust situatsiooni ja arutada koos, mida teha selleks, et terve vabariik olukorrast välja tuleks. Mida teha selleks, et kõik hakkaksid hästi elama? Kasvatuse eesmärkide püstitamine peab toimuma koos õpilastega. Tuleb võtta eesmärgid, mis meile kõigile on väärtuseks ja kaotada ära õpetaja juhtiv positsioon. Arutada, mida saab teha näiteks 4. klassi õpilane. See on ainuke inimlik moodus kasvatada, toetudes väärtustele, mis inimeses juba on olemas, toetuda tuleviku või õnne mudelile, mis on üldinimlik ja kõikidele arusaadav. Koolis tuleb lahti mõtestada vaheetappe, kuidas sinna jõuda, garanteerimaks — kõik tehtav on õpilasele sisemiselt vastuvõetav. Minu arusaamist mööda ongi see isikuslik lähenemine.

**J. Orn.** Et öelda lastele, mõtleme ja teeme koos, peab meil olema väga eluline probleemistik. Selle annab ümbritsev elu ise. Probleeme on tohutult palju, nii ideoloogilisi kui kõlbelisi. Siit tuleneb nii kõlbeline kui eetiline kasvatus.

**P. Kreitzberg.** Kõige loomulikum viis on küsida: «Tahame Eestimaad teha õitsvaks, mida tuleb teha?» Iga klassiga võib seda arutada, sest kõik tahavad midagi teha, keegi ei vaidle selle vastu. Me peame teadma, mis mujal maailmas tehakse, tundma teiste ja enda kultuuri. Kogu kasvatus tuleb ehitada sellele, mis on õpilasele väärtus ja ei ole võlts.

**S. Tarraste.** Tahaksin need viimased mõtted võtta kooli kaasa ja öelda oma õpetajatele. Õpetaja küsib sageli, mida pean tegema. Koolis on probleemid väga erinevad. See, mis teie siin räägite, on Tallinna, suure linna probleemid. Aga maal ei ole olukord hoopiski nii terav. Migratsioon meid ei häiri, vene keele õppimise vastu ei olda. Roheliste liikumine aktiivselt veel ei tegutse, Rahvarinde tugigrupid on olemas, aga õpilased neis ei osale. Õpilased on käinud Tallinnas ühisüritustel, nad teavad olukorda, kuid nende elulised huvid on midagi muud, kodudes samuti. Meie mure maakoolis on teistsugune. Keskkooliõpilane mõtleb tulevikule, ta õpib ja temaga pole probleeme. Aga keskastme õpilase sihik meie kandis on hoopis viltu. Ta mõtleb ainult kurgipeenrast, peedipõllust või koduse maalapi harimisest. See on tõesti nii ja ta ei tunne huvi mingite kooli vaba aja ettevõtmiste vastu. Vähemalt praegu, sügisel, kiirustavad kõik peedipõllule. Kartulipõllul oli kuulda, kui palju üks või teine oli teeninud. Kole, kui ratsionaalselt lapsed arvutasid, milleks saadud raha kulutada. Hea, et laps on töötanud ja raha teeninud, kuid sageli domineerib tahtmine teisest üle olla. Nii me IME juurde ei jõua.

**P. Kreitzberg.** Teie mõttest lähtudes tahaksin öelda, et kasvatust raskendab ideaalide deformatsioon ja seda kogu ühiskonnas. Käibib

kõige primitiivsem tahtmine teisest üle olla. Seetõttu on kogu kasvatus raskendatud. Arvan, et muutused peavad aset leidma väljaspool kooli ja alles siis saame midagi koolis teha.

**M. Vihman.** Mulle meeldis S. Tarraste mõte, see näitab, et suvaliselt ei saa endale ühtegi kasvatusprogrammi püstitada, koostada, optimeerida ega idealiseerida. Kõik tuleneb konkreetsest keskkonnast, kollektiivist.

**V. Ruus.** Lapsel võivad olla väga pragmaatilised ja kitsad väärtushoiakud. Kas ei oleks mõttekas luua koolis elulisi pedagoogilisi probleemituatsioone? Kui minult küsitaks kasvatusdefinitsiooni, siis vastaksin: kasvatus on eluliste pedagoogiliste probleemituatsioonide lahendamine.

Koolis oleks otstarbekas probleeme mitte ainult arutada, vaid korraldada klassis näiteks teatrietendusi, rollimänge. Õpilased püüaksid iseenast mängida mingi nurga all. Näiteks, mis neist on saanud 5 aasta pärast. Püüaksin anda võimalusi läbi mängida tulevikuvariandid (haridustee jm). Upris tähtis on järgnev arutelu. Huvitav oleks seda teha kord kõnes, teinekord lasta joonistada karikatuur meist endist vmt. Selline ühest keelest teise viimine avaks paremini asja sisu. Tähtis on, et probleem ise areneks. Arutasime läbi ja leidsime, et midagi ei rahuldanud. Laste ees peaks avanema mingi uus horisont, siis võiks sama põhiprobleemi ümber konstrueerida uue situatsiooni ja vaadata, kas lahendused jõuavad kõrgemale tasemele.

**M. Vihman.** Me ei pea sugugi eitama töötegemist ja raha saamist, peame aga vaatama, milleks raha tahetakse kasutada. Me ei eita ka materiaalsete vajaduste rahuldamist, kuid siit saab edasi minna vaimsete vajaduste väärtustamisele.

**P. Kreitzberg.** Kasvatus on ju probleemide lahendamine ja põhjendamine koos kõigi tulemuste ettenägemisega (kui ma teen nii, mis siis juhtub). Rooma klubi ettekandes on hariduse ette seatud kaks eesmärki — ettenägemine ja osalemine. See on kõikide inimeste osalemine otsuste lahendamisel, selleks et need väga aktiivselt ellu viidaks. Nagu V. Ruus ütles, võiks last panna võimalikult palju-desse rollidesse, siis hakkab ta aru saama, et ühiskonnas on veel teisedki probleemid peale kodu omade. Kui laps peab Ameerika presidendi rollis kõnet pidama, tekib tal ettekujutus presidendi kohustustest. Lahendades täitevkomitee esimehena elamispinna küsimusi õpib ta nägema probleemide keerukust. Kui lasta koolis imiteerida igapäevast elu, muud kasvatust pole siis ehk vajagi. (Ainult juhul, kui rollimäng on väga hästi ette valmistatud. Toim.)

**L. Aluoja.** Lastele on vaja väärtustada haridus ja seda saab tõesti teha rollimängu vormis, nagu siin välja pakuti. Enne peab aga haridus olema väärtustatud ühiskonnas, muidu me vajaliku tulemuseni ei jõua.

**P. Kreitzberg.** Aga teisest küljest ei väärtustu haridus enne, kui oled sinu jaoks olulistes otsustusprotsessides ja tunned, et sulle on seda vaja.

**L. Aluoja.** Lapsele tuleb selgeks teha, millise ühiskonna poole me pürgime, siis saame hakata edasi minema.

**J. Orn.** See on õige. Meie praegune ühiskond ja tootmine ei vaja haridust. Me saame välja mängida vaid tulevikule, IMELe.

**P. Kreitzberg.** Ma ei ole kindel, et täna antavat haridust üldse väga väärtustada tasub. Küll aga haritust.

**A. Haavasalu.** Vähe räägitakse sellest, et ka õppimine on töö. Õppimine on väga raske töö ja sellele tuleks rõhuda. Õigesti räägiti, et peab looma soodsa arengukeskkonna. Õpilane on pool päeva koolis, kus arengukeskkond peaks olema soodne, selle üheks tingimuseks oleks optimaalse õpilaste arvuga klassid. Praegu nii ei ole. Linnakoolide suurtes klassides saab õpetaja suhelda, lapsele tähelepanu osutada väga vähe. Mõni tagasihoidlik õpilane võib olla nädalaid märkamata, suurtes koolides jääda koguni anonüümseks. See ei ole küll soodne arengutingimus.

Õpilane läheb koju läbi linna, veedab hulga aega tänavatel koos sõpradega, linn on aga koristamata. Tahan sellega öelda, et paljud kasvatustingimused on pärit väljaspoolt kooli. Kui need saaksid korda või vähemalt oleks suund sellele, tuleksime koolis kasvatamisega kergemini toime.

**P. Kreitzberg.** Seoses Eesti haridusplatvormi koostamisega üleliidulisele õpetajate kongressile on kerkinud keeruline probleem. Me räägime halastusest ja tolerantist, samas väärtustame kõrgelt õppetöö diferentseerimist. Tuleb hakata teravalt vahet tegema ruumilise ja sisulise diferentseerimise vahel. Teised maad lähevad praegu üle hälvikute tagasitoomisele üldhariduskooli, ka meie peaksime seda tegema. Oli juttu meie suurtest klassidest. Soomes kasutatakse kahte õpetajat. Kui me tahame tuua hälvikõppe tagasi üldhariduskooli ja pidada paljude ainete õpetamisel õpilased koos (vältimaks ühtedel alaväärsuskompleksi, teistel ülalt alla vaatamist), et võimaldada paremat kohanemist elus, tuleks klassid viia üsna väikesteks ja võtta tööle abiõpetaja, kes tegeleb hälvikutega üldharidusklassis.

*Järgnevas mõttevahetuses väidab M. Vihman, et 1300 õpilasega suurkooli hälvikut tuua ei saa, nokitakse surnuks nagu valge vares. Samasuguse kohtlemise osaliseks võib meil saada eriti andekas õpilane, on klassikollektiive, kus õppimine pole popp. P. Kreitzberg toob näite Soome koolist, kus valitseb tolerantus, kaaslase austus, mida meil ei näe. Kahjuks puudub meil terves ühiskonnas tolerantus teisitiolmise ja -mõttele vastu. See on ka kooli kandunud.*

**L. Aluoja.** Siiaamaani ongi last kasvatatud niisugusena, et ta sarnaneks teistega.

**P. Kreitzberg.** Õpetajale tuleneb siit lihtne reegel: olla väga salliv teistsuguse suhtes. Niipea kui õpetaja muutub sallimatuks, on ka lapsed omavahel pahuksis, näitavad soome uurimused.

**V. Ruus.** Massikommunikatsiooni uurimustest selgub, et paljud tele- ja raadiosaated on niisugused, mida lapsed ja teatud elanikkonna kihid ei suuda dešifreerida. Saade võib olla väga hea, kuid mõju saavutatakse alles pedagoogi abiga. Tuleb kogu aeg kätt pulsil hoida, tundmaks, kus laps infotulvas saab ja kus ei saa hakkama. Kujutlen, et tele-saate «Mõtleme veel» järel jätaksin õpetajana tunni ära ja arutaksin käsitletut. Ma valmis-tuksin selleks tunniks, räägiksin enne oma perega (kellega saadet vaatasime), looksin endale käsitletust kontseptsiooni. Täp-sustuseks — kui oluline pedagoogiline probleemsituatsioon ise ei lahene, peab õpetaja sekkuma.

**P. Kreitzberg.** Asi on selles, et osa probleeme ei peagi kohe lahendada. Kooli ja ühiskonna ees on raske küsimus. Kas kool üldse peab täitma kõiki neid kasvatusfunktsioone, mis ta praegu täidab? Kool muutub sellega naeruväärseks. Massikommunikatsioonivahenditest saab paljut kvaliteetsemalt, tunduvalt vastu-võetavamalt. Me peame katsuma lahti mõtes-tada kooli rolli praeguses ühiskonnas. Ka õpetaja roll vajab teistmoodi lahti mõtesta-mist.

\*

*Lõpuks annab vestlusringi juhataja igale osa-lejale veel kord sõna rõhutamiseks enda arvates väga olulist probleemi.*

**M. Vihman.** Näen ühte võimalust nii täna kui tulevikus — see on enesekasvatus. Inimene saab väga palju ära teha, et olla kõlbeliselt parem, õilsam, haritum ja sisemi-selt kaunim. See on üks eesmärk, mida võiksime õpilastele teadvustada. Ma eeldan, et õpilane on selleks valmis.

**J. Orn** teeb täpsustuse. Sõnale «enese-kasvatus» on ehk tekkinud vale varjund ja soovivat terminit «eneseregulatsioon».

**P. Kreitzberg.** Iga kool peaks koos õpilaste ja lastevanematega katsuma oma kasvatus-filosoofia ise määrata nagu seda mujal riikides tehakse. Selle filosoofia kõige üldi-semaks nurgakivi peaks olema püüd stimuleerida olukordi, milles inimesel kujuneksid välja sisemised käitumisregulaatorid. Kogu kasvatus tuleb rajada humanistlikule algele, luues tingimused enesekasvatuseks.

Koolid ei tohi praegu jääda ootama juht-nõore, tingimused on igal pool erinevad. O m a kasvatusfilosoofiat hakkab kool ellu viima, leiab võimalused, tähtis on, et kõik õpilased, lapsevanemad ja õpetajad võtaksid sellest osa. Lapsevanemat pole kooli vaja hur-jutamiseks, on tarvis, et ta võtaks osa pedagoogilistest otsustustest, siis hakkab ta nende eest ka vastutama.

**J. Orn.** See on koolijuhtimise riikliku juhti-mise muutmine ühiskondlikuks.

**L. Aluoja.** Esindan oma arvamustega vaba-riigi noori õpetajaid. Õpilast ei saa nii kasva-tada, nagu seda seni tehtud on. Me peame edasi minema käsikäes, võtma õpilast kui võrdset, kellega koos tahame head ja ilusat ühiskonda luua.

**S. Tarraste.** Pakun veel kord välja probleemi, mis meie õpetajaid murelikuks teeb. Parata-matult on igas koolis neid, kes ei soovi õppida. Nad ei ole küll debiilikud, kuid ei ole ka õpetatavad ega kasvatatavad. Kipuvad koolist välja, me oleme seda ka lasknud sündida. Kuid mis saab edasi? Me ei suuda nende õpilastega midagi peale hakata ja see teeb muret.

**V. Ruus.** Me ei rääkinud sellest, et Eestis on kaks põhimõtteliselt erinevat probleem-situatsiooni — eestlaste ja muulaste oma. Meie pole rahul liiga vähese ajaga, mis jääb selleks, et murda kõik väärtused läbi Eesti kultuuri prisma. Muulaste probleemid on palju rängemad, mis kultuuri nad üldse esindavad?

**A. Haavasalu.** Riik peaks hakkama haritust kinni maksma. Praegu maksab ta kinni harimatust.

**J. Orn.** Mõned mõttekäigud vajavad tähtsus-tamist. Esiteks — sõna «kasvatus» taga olev tegelikkus ilmselt ei ole sageli niisugune, nagu me näha tahame.

Teiseks. Märk, millest võime enda jaoks midagi tuletada, on praegu ühiskonnas toi-muv. Kui me selle koolisituatsioonis lahti mõtestame, saame olulise teeviida kasvatus-e jaoks.

Kolmandaks. Seni on kogu pedagoogiline käsitlus (mitte ainult meie ühiskonnas) olnud: väljaspoolt lapsed. Võimalik on ka teine lähenemine, millele viitab Voldemar Pinn artiklis «Pedagoogiline lõssenism» (SV nr 36, 2. september 1988). Artikkel solvas paljusid, kuid seal on väga õigeid mõtteid. Me arvestame liiga vähe lapse ise arenemist. Iga kool peab arvestama, missuguseid võimalusi ta suudab lapsele arenemiseks pakkuda, kuidas kaasata šeffe, majandeid, lapsevanemaid. Sel juhul võime tõesti öelda, et kasvatus on konkreetne, lähtub kohalikest tingimustest.

Lõpuks. Kogu tegevusel peab olema kindel eesmärk. Peame kogu aeg silmas pidama, et laps läheks üle eneseregulatsioonile, et ta ise hakkaks sellega tegelema. Kõige kõrgemaks väärtuseks pean isedust (vene k само́сть), millest «Literaturnaja Gazeta» veergudel hästi kirjutas J. Jevtušenko. Meil Eestis ei ole ise olemisega asjad korras. TPedI üliõpilastega tehtud uurimused näitavad, et eneseteostust väärtustatakse kõige mada-lamalt, antakse terminile egotsentriline tähendus. Tähendab, mõningad väärtused on olu-liselt paigast nihkunud. Esimene ülesanne vast ongi need taasväärtustada.

# Õpetaja- õpilase suhete kasvatasmõju aspekte

SYLVIA HERMAN,  
VÕTi kateedrijuhataja, pedagoogika-  
kandidaat

Suhtumised kujunevad tegevuses, läbi keerukate vastastikuste suhete. Pedagoogilise töö üheks probleemiks ongi pedagoogiline suhtlemine, mille vahendusel õpilaste kasvatatust saavutada. Teatud mõttes on see pedagoogi kutsesobivuse proovikiviks alati olnud, sest kasvatustulemus ei sõltu üksnes pedagoogi teadmistest, oskustest, tema ettevalmistatusest kutsetöök, vaid ka sellest, kuidas tema kui isiksus suudab kasvandikega koos realiseerida kasvatuseesmärke, kuivõrd kasvandik ise võtab omaks õpetaja poolt pakutava.

Milliseid omadusi vajab õpetaja edukaks kutse- ja kasvatustöök? Sellest on palju kirjutatud ja seda on palju uuritud. Artiklis «Õpetaja psühholoogia» analüüsib professor K. Ramul põhjalikult õpetaja kutsetöök vajalike omaduste uurimismetoodikat (1935—1937) (2). Ta kaalub W. O. Döringi, G. Kerschesteineri jt poolt juba 1925.—1928. a kasutatud meetodeid. Õpetajaks sobivuse üle otsustamiseks ei peeta piisavaks proovitunni andmist, kuna see näitab pigem õpetaja didaktilisi, aga mitte tema pedagoogilisi eeldusi. Proovitund ei näita veel tegelikku suhtumist pedagoogilisse tegevusse ja õpilastesse. Samuti ei anna see küllalt teavet õpetajale oluliste karakteriomaduste kohta. K. Ramuli arvates ilmnevad pedagoogilised eeldused enam spetsiaalsete testide lahendamisel. Testid on esitatud pedagoogiliste situatsioonidena. Näiteks toome mõned ülesanded, milliseid tol ajal kasutati.

## Õpetaja pedagoogilise intuitsiooni test

Katseisikule kirjeldatakse mõnd pedagoogilist situatsiooni, mis nõuavad kiiret kohanemist ja olukorra lahendamist. Näiteks: Õpetaja on toonud esimese õppeaasta õpilasi klassi. Õpilased on parajasti palvele üles tõusnud. Samas tõstab üks väike õpilane käe ja

õpetaja küsiva pilgu peale ütleb, näidates oma naabrile: «See ütles, et õpetaja on eesel.» Mida Teie teeksite?

## Õpilase individuaalsuse mõistmise test

Näidatakse tundmatute isikute näopilte ja tuleb otsustada nende psüühiliste omaduste üle või lastakse mõni aeg vaadata üksikuid õpilasi teatava töö juures, mille järel tuleb neid iseloomustada.

Lapsele sobiva eakohase materjali valimise test. Näiteks tuleb antud pildi põhjal koostada selge, konkreetne, huvitav jutustus mitmesuguses vanuses lastele.

K. Ramul esitab ka mõned näited Washingtoni ülikooli 50osalisest testist. Neist esimene sisaldab 30 probleemsituatsiooni, mis nõuavad kohanemist: neljast valikvastusest tuleb valida kõige parem. K. Ramuli kirjutusest selgub, kui kaugelt oli jõutud õpetajaametisse sobivuse uurimisel ligikaudu 60—80 a tagasi. Ta loodab, et tulevikus jõutakse kaugemale.

Tänaseks on meie pedagoogitöö ja pedagoogilise suhtlemise kohta küllalt palju uuritud. On selge, et isegi 10 või 20 a tööd kooliseinte vahel ei tee halvast pedagoogist veel head. Pedagoogiline tegevus vajab pidevalt uusi teadmisi, õpetaja loomingupotentsiaali arendamist, eneseharimist, oma kutsekultuuri täiustamist. Viimane on eriti määrav õpetaja ja õpilase vastastikuste suhete kujunemisel. Õpetajaamet on spetsiifiline. Inimene on aga ajas ja tegevuses muutuv, muutuvad nii kasvataja kui kasvandik. Sellest tulenevadki raskused pedagoogilises suhtlemises: igas situatsioonis peab õpetaja lahenduse leidma omal initsiatiivil. Selle käigus kujunevate suhete kaal ja tähendus toimib nii tingimusena kui meetodina.

Nendel suhetel on õpilasele sotsiaalne, aga eriti individuaalne tähendus, milles peitub kasvatuse alge, samuti nii õpilase kui õpetaja enesetunne. See mõjutab kummagi suhtumist õpetamise ja õppimisse. Suhete tähendusest õppe- ja kasvatusprotsessis sõltub õpilase edasine elukäik, suhtumine iseendasse, teistesse ja ümbritsevasse, aga ka tema enese areng ja enesekasvatus. Õpetaja-õpilase suhted on kõlbelised, mis kujundavad inimese suhtumist eelkõige iseendasse ja kõigesse ümbritsevasse, ka teistesse inimestesse.

Pedagoogitöös kujundab suhtlemine omavahelise suhete süsteemi, mille mõju on raske tabada. Kindlasti on õpetaja praktikas kogunud tõde: oma suhte õpetajaga kannab õpilane üle ainele, mida õpetaja õpetab, samuti mõjutavad suhteid õpik ja õppevahend. Õpetaja-õpilase suhted on alus, millele saab ehitada õpetamise ja kasvatamise. Kahjuks ei teadvusta õpetaja vajalikul määral vahetõde kõlbelist, psüühilist, tehnoloogilist aspekti, nende erinevaid tasandeid kui reaalselt vahendit, meetodit või võtet oma pedagoogitegevuse täiustamiseks, ei mõtle sellele, kuidas kaasata õpilane suhete koostamisse.

A. Leontjev (4, lk 13) tõdeb, et optimaalne on õpetaja selline suhtlemine, mis loob parimad tingimused õpilaste motivatsiooni kujunemiseks loominguks õpitegevuses, st õpilase isiksuse arenemiseks. Selleks kasutab ta maksimaalselt oma isiklikke iseärasusi sotsiaal-psühholoogiliste protsesside juhtimisel lastekollektiivis: takistab psüühiliste barjääride teket ja loob soodsa õpikliima klassis. Ainult nii saab pedagoogiline suhtlemine kasvatusel põhivahendiks. Õpetaja-õpilase suhtlemisel lahendatakse mitmeid tähtsaid pedagoogilisi ülesandeid. Silmas peame eriti pedagoogilist suhtlemist kui võtet kasvataja ja kasvandike vastastikuste suhete kujundamisel, kindlustamaks õppe- ja kasvatusprotsessi edul, agaa samuti õpetaja isiksuse teatud omaduste püsimise kasvandike teadvuses, mis võib tal aidata hiljem oma elutegevust korraldada.

Pedagoogiline suhtlemine on polüfunktsionaalne: infokommunikatiivne, regulatiivkommunikatiivne ja afektiivkommunikatiivne. Pedagoogitegevuses peab õpetaja-kasvataja olema infoallikas, tunnetama teist inimest, inimgruppe, olema kollektiivse tegevuse ja suhete organisaator. Pedagoogilisel suhtlemisel kehtib terviklikkuse nõue: ei piisa tunni heast ettevalmistamisest. Kuigi on läbi töötatud õppematerjal, koostatud konspekt, valitud õppevahendid, peab veel läbi mõtlema ka kontakti loomise võimalused klassi ja iga üksiku õpilasega. Tund on halvasti õnnestunud, kui realiseerub infokommunikatiivne funktsioon, kuid ei kinnistu suhted õpetaja-õpilane. Õppetunni eesmärkide saavutamist toetab pedagoogiline suhtlemine. Normaalseks tööks on vaja psüühilist, vaimset kontakti, kujundada seisund õpimotivatsiooni tekkeks; organiseerida ühised mõtisklused, arutelu, abistada lastel ületada psüühilisi barjääre, soodustada **interpersonaalseid suhteid õpilaste vahel**. Vastastikuste suhetele tuginedes tuleb luua situatsioon, mis stimuleeriks õpilaste enesearendamist ja -kasvatust. Vajadusel ennetada arengut pidurdavad tegurid (nt laste suletus, häbelikkus, ebakindlus). Luua võimalus lapse eripära ilmnemiseks ja rakendamiseks, abistada õpilasi sotsiaalpsüühilise korrektsiooniga; abistada kõne ja mõtlemise arendamisel. Räägime seega pedagoogilisest suhtlemisest kui instrumendist, võttest ja meetodist, mis kindlustab õppekasvatusprotsessi terviklikkuse. Selle eelduseks on õpetaja delikaatus, tema missiooni-tunnetus, soov lapsi õpetada ja kasvatada, oskus pedagoogilist suhtlemist korraldada nii, et areneks õpilase isiksus. Õpetaja-õpilaste suhete kujundamisel on õpetaja pedagoogiline loovus paratamatult tingimus, millest sõltub nii pedagoogilise töö edukus kui õpilaste kasvatatus.

**Õpetaja pedagoogiline loovus** on vajalik õpilaste tunnetamiseks nende mõjutamisel, eneseregulatsiooniks suhtlemisel. Pedagoogi-

line protsess on loominguline nii suhete tekkimisel, nende korraldamisel kui ka korrigeerimisel. Pedagoogiline suhtlemine on õpetaja looming — oskus infot esitada, täpselt orienteerudes kasvandikule, talle näkku vaadates mõista tema seisundit, leida isikupäraseid hinnanguid, mis just teda kutsuksid enesekasvatusele. See on oskus toetada õpilase arengut. Loovus on vajalik kasvatussuhete igas uues situatsioonis. On vaja leida võtteid pedagoogiliste situatsioonide lahendamiseks, arvestades iga kasvandiku eripära. Kõik see on seotud pedagoogi individuaalsusega, eneseregulatsiooniga, tema individuaalse suhtlemise stiiliga.

Vaadates pedagoogilist suhtlemist kasvatusvahendina kerkib küsimus, milliste tunnuste alusel on väline sundprotsess — õpetamine ja kasvatamine — õpilasele vastuvõetav ja arendav. Kuivõrd meie, pedagoogiliselt haritud täiskasvanud, teadvustame oma tegevust, kuivõrd rakendatavad kasvatusmeetmed annavad planeeritud tulemuse? Paljus annab vastuse tšehhi pedagoogikadoktor Zdenek Helus (5). Oma raamatus «Kas mõistate õpilast» esitab ta teoreetilised kaalutlused lapse arengust kui tema enda potentsi realiseerimisest. On vaja luua tingimused, et **indiviid** suunata aktiivsele ja sihipärasele enesearendamisele. Selle teostumiseks tuleb otsida võimalusi ja loomingulisi teid. Õpilasi tuleb mõista ja suunata, organiseerida psühholoogiliselt põhjendatud koolimõju indiviidi (lapse) arenemiseks nii, et ta võiks ise koolis **pakutud võimalusi enesearendamiseks loominguks kasutada**. Meie ülesanne on õpetada õpilane ennast ise arendama.

Indiviid küpseb sotsiaalsesse suhetesse astudes astmeliselt.

Sotsiaalsed suhted võivad võtta erineval astmel erineva kuju. A. Leontjevi arvamuse kohaselt ei ole ükskõik, millise tähenduse suhetele omistab inimene ise. Lülitades indiviidi suhetesse, mis on küll **sotsiaalselt kõrge tähendusega**, kuid ei oma talle isiklikku tähendust, annab see lapse arengule minimaalse efekti. Selline situatsioon kujuneb, kui **suhted on tekkinud surve või sunni tõttu**, kus vasturääkivus suhete sotsiaalse tähenduse ja isiksusele sisalduva mõttekuse vahel kutsub esile arengu deformatsiooni või häire. Kui indiviidile on suhted isiksusliku, kuigi ühiskondlikult negatiivse tähendusega (nt asotsiaalsed), siis isiksus areneb ühiskonnale negatiivses suunas. Seda peab silmas pidama.

Zdenek Helus esitab 4 suheterühma, mille raames on veel 7 isiksuse arengu tüüpilist liini.

## I RÜHM. SUHTED, MIS KUJUNDAVAD ISIKSUSE ARENGUT

Neid suhteid iseloomustab ühelt poolt ühiskonnatähenduslik aspekt, suhe on seotud ühiskonna kultuuriga. Siia kuuluvad needki, mis luuakse koolis õppe- ja kasvatusprot-

sessis. Teiselt poolt väärtustab samu suhteid ka invidiivid. Neisse suhetesse lülitudes toimib invidiividile ühiskondlik-kultuuriline mõju ja oma positiivse motivatsiooni tõttu omastab ta need.

Siia rühma kuuluvate suhete mõju määrab nende sotsiaalne tähenduslikkus ja isiklik mõte invidiividile. Vastavalt sellele eristab Z. Helus isiksuse arengu 3 tüüpilist liini.

○ Isiksuse harmoonilise arengu liin on optimaalne aspekt. Suhete sotsiaalne tähenduslikkus ja isiksuslik mõte kujundavad invidiidi eeldused ühiskonna kultuuri ja teisi mõjutusi vastu võtma ja võimaldavad tal end optimaalselt realiseerida.

○ Isiksuse sotsiaal-funktsionaalse arengu liini puhul on suhete sotsiaalne tähenduslikkus küll tugev, kuid isiksuslik aspekt ei vasta sellele. Oma reserve kasutatakse ühiskondlik-kultuurilise arendava potentsiaali interioriseerimiseks ebatäielikult.

○ Kolmandat liiki iseloomustab situatsioon, kus invidiivid interioriseerib suhete isiksusliku tähenduse aspekti, mis aga ühiskondlikult ei oma küllaldast tähenduslikkust ja tema isiksuse areng toimub individualistlikus suunas.

**TEISES RÜHMAS** kujutab isiksuse arengu suund sotsiaalset kvaasiarengut. Suhteid iseloomustab ühiskondlik tähendus, kuid invidiivid ei omista neile mingit isiklikku mõtet. Need suhted on tema väärtuste süsteemis võõrad, ei ole talle seesmisel. Kui oleks võimalik, ta loobuks neist. Invidiivid osaleb suhetes sunnult, kohustuslikult. Kui suhete isiklik mõtetus tasakaalustub siiski suhete sotsiaalselt kõrge tähendusega, invidiivid adapteerub ja ammendab neist mingi kogemuse, kuid seesmise tõrjumise tulemusel jääb passiivseks. Tulemusena tekib frustratsioon, konflikt, kalduvus agressiivsusele, psüühiliste funktsioonide kompensatsiooni vajadus. See madaldab suhete efektiivset mõju. Sellistes suhetes on areng näiv, maskeeritud, võlts. Kujunevad küll harjumused, oskused, vilumused käituda ühiskonnas, kuid need on mittepiisavad teadvuse loominguks arenemiseks. Selles rühmas eraldatakse 2 tüüpilist liini.

○ Funktsionaalne objektiveeriv suhete kvaasiareng, kus sotsiaalsete suhete tähendus invidiividile mingil määral kompenseerib tema isiksusliku tähenduse, mille tõttu frustratsioon väheneb.

○ Teisel juhul sotsiaalsed suhted pole invidiividile küllaldaselt tähenduslikud, tugevneb tunne nende mõttetusest, järgneb suhete kvaasiarendav mõju ja tekib kõrge frustratsiooniate.

**KOLMANDASSE RÜHMAS** kuuluvad asotsiaalsed võltssuhted. Neid iseloomustab ühiskonnastatus, negatiivne sotsiaalne tähendus. Invidiivid suhted motiveerivad, ta seostab

nendega oma eluplaanid. Need aga ei kindlusta invidiidi arengut eluühiskonnas ja viivad ta kunagi ühiskonnaga vastuollu.

**NELJANDA RÜHMAS** suhted arendavad disfunktsiooni, patoloogiat. Selle rühma suhete vastuvõtt toimub täiesti ilma motivatsioonita. Invidiivid näivad suhted täieliku mõttetusega, ta on suhetes ilma seesmise vajaduseta. Selline situatsioon eeldab psüühikahäireid, mis jätkuvad edasises ontogeneesis.

Esitatud skeem interpersonaalsete suhete kui arengut kujutava faktori kohta rõhutab vasturääkivust suhete sotsiaalse tähenduse ja invidiidi enda poolt suhetele omistatud tähenduse vahel. Ühtlasi näitab see, kuidas dialektiliselt seostub kahene hoiak: nende mõlema optimaalse seose puhul arendab isiksust (harmoonilise arenemise liin), kahesuse häirete korral häirub kas osaliselt või täielikult invidiidi areng.

Skeem võib olla abiks interpersonaalsete suhete diagnoosimisel, õpilase isiksuse arengu kujundamisel kooliklassis ja teistes lasterühmades.

Esitatud tunnused võimaldavad vastu seista õpilase arengut ähvardavale ohule, et õpilane surutakse koolis kitsastesse piiridesse, determineerides eelkõige arengut väljast (kultuuri võimaluste, rollide, suhetega). Selline tegevus annab efekti vaid siis, kui invidiidis on loodud aktiivne suhtumine ümbritsevasse, avatud suhete omapoolne tähenduslikkus ning leitud tegevus, mis toimib sisemise regulaatorina. See teeb võimalikuks aktiivsema ja iseseisvama suhtumise ümbritsevasse ning edaspidi võib kujuneda areng väliste tegurite toimele. Areng ei ole ainult invidiuaalne nähtus, vaid kaks tunnust — invidiuaalne ja sotsiaalne — on seotud kolmandaga: mida enam invidiivid areneb isiksusena, seda produktiivsem ta on, seda enam väheneb sõltuvus välistest faktoritest ja ilmneb enesearenemine.

#### Kirjandus

1. Herman S. Kuidas toimida. Tln, 1986.
2. Ramul K. Psühholoogia ja elu. Filosoofiline seeria nr 5. Noor-Eesti, Trt, 25. jaan 1937.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.
5. Хелус З. Понимаете ли Вы ученика? М., 1979.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

### Saavutusmotiiv ja saavutuskäitumine

**ANNIKA TALLO,**  
Kvalifikatsiooni Tõstmise Instituudi juhtimise kateedri insener

Kahest võrdsete võimete ja eeldustega koolipoisist tuleb üks võitjaks aineolümpiaadil, teine rahuldub koolipoisihinnetega päevikus. Üks on kooli spordimeeskonna hing, teine eelistab veeta vabad tunnid diivanil lesides või televiisorit vaadates. Ühest on aastate pärast saanud hinnatud spetsialist või nõutud ja hästi teeniv töömees, teine on leidnud igavavõitu ja madalalpalgalise töökoha, kus ta end sugugi pingutama ei pea.

#### SAAVUTUSMOTIIVI DEFINITSIOON

Miks ühed inimesed on edasipüüdlikud ja ettevõtlikud, teised aga mitte? Mõningat selgust toob sellesse keerulisse ja olulisse probleemi saavutusmotiivi (SM) mõiste. H. A. Murray (4) defineerib SMi kui püüdlust «ületada takistusi, teha jõupingutusi, teha midagi rasket nii hästi ja nii kiiresti kui võimalik». SMis väljendub soov ületada oma tegevuses juba saavutatud tase, parandada tulemusi, jõuda edasi. Argikeeles väljendudes on SM tahtmine elus midagi ära teha ja kuhugi välja jõuda. SMi tugevus ja osatähtsus isiksuse vajaduste struktuuris on eri inimestel erinev. SM kujuneb kogemuse ja kasvatuse mõjul; sobivates tingimustes on see õpitav. SM on aluseks saavutuskäitumisele — s.t tööku- sele, edasipüüdlikkusele ja ettevõtlikkusele.

Nii nagu inimesed, erinevad ka ajastud ja kultuurid selle poolest, kuidas nad aktualiseerivad ja väärtustavad saavutuskäitumist. Üheks äärmuseks oleksid kultuurid, kus inimese hindamise põhikriteeriumiks on tema ettevõtlikkus ja elus edasi jõudmine (näiteks ameerikalik elulaad), teiseks äärmuseks aga ühiskonnad, kus eelpoolnimetatud omadused on kas negatiivselt väärtustatud või nende

est isegi karistatakse (keskaegne ühiskond, traditsioonilised kultuurid, aga lähiminevikus ka meie ühiskond). Ette rutates tahaks märki- da, et kumbagi äärmust ei tasuks ees- kujuks võtta.

#### SAAVUTUSMOTIIVI MÕOTMISEST

SM on mõõdetav ja tema mõõtmisel on enam- levinud H. Heckhauseni välja töötatud test, mille põhimõte seisneb lühidalt järgnevas. Katseisikutele näidatakse pilte, kus on kuju- tatud inimesi, kelle tegevust võib interpre- teerida kui töötamist, aga ka kui midagi muud, näiteks puhkamist, sõbraga vestlemist vms. Katseisikutel palutakse kirjeldada, mis toimub piltidel. Väga suure empiirilise mater-jali alusel on kindlaks tehtud, et inimesed, kellele on iseloomulik saavutuskäitumine, interpreteerivad ka piltidel toimuvat saavu- tussuunalisena. Edasi leitakse katseisikute tekstides kontentanalüüsi abil saavutusteema- lised väited, millele alusel määratakse inimese saavutusmotiiv.

Artikli autor on alates 1983. aastast kasutanud H. Heckhauseni testi KTIIs (Kvalifikatsiooni Tõstmise Instituudis) õppi- vate tippjuhtide SMi mõõtmiseks. Selle alusel saadud kogemuse põhjal võib tuua eelneva illustreerimiseks järgneva näite. Ühel piltidest on kujutatud laua taga istuvat naeratavat noormeest. Enamik kõrgeltmotiveeritud tipp- juhtidest kirjeldab noormeest kui edukalt keerulist probleemi lahendavat teadlast või oma tööst rõõmu ja uhkust tundvat kirja- nikku. Madalaltmotiveeritud peavad noor- mehe rõõmu põhjuseks headmeelt külla tulnud sõbrast.

Teksti kontentanalüüsi printsiip, millega määratakse katseisikute SMi tegevus, on rakendatav ka kõigile teistele tekstidele. Analüüsides mingi kultuuri tekste — ilu- kirjandust, kooliõpikuid, ajaleheartikleid, ava- likke kõnesid jne — saame kätte saavutus- teema esinemissageduse ja väärtustatuse e rahvusliku saavutusindeksi. Rahvuslik saavu- tusindeks näitab saavutusteema aktuaalsust ja väärtustatust mingis kultuuris.

#### SAAVUTUSMOTIIVI KÕRGUST MÕJUTA- VAD TEGURID

Edasi huvitab meid, missugustel tingimustel ja kuidas kujuneb inimestel kõrge SM.

Esmaseks ja kõige üldisemaks eelduseks on saavutuskäitumise väärtustamine ühis- konna tasandil.

R. de Charms ja G. H. Moeller (1) uurisid saavutusteema esinemissagedust lasteraama- tutes (rahvusliku saavutusindeksi indikaator) ja võrdlesid seda patentide arvuga 100 000 inimese kohta (saavutuskäitumise indikaator) Ameerika Ühendriikides aastatel 1800—1950 ja leidsid, et nende kahe nähtuse vahel on tugev positiivne korrelatsioon (0,79).

D. C. McClelland (3) võrdles saavutusteema esinemissagedust 3. klassi õpikutes (rahvus-liku saavutusindeksi indikaator) eri maades

1925. a ja kõrvutas neid vastavate maade majandusnäitajatega (saavutuskäitumise funktsioon) 1950. a ja sai nende kahe muutuja omavaheliseks korrelatsiooniks 0,53. Kui saavutusindeks arvutati sama perioodi, s.t 1950. aasta kohta, vähenes korrelatsioon 0,03ni. Mida sellest järeldada? Kõrge rahvuslik saavutusindeks avaldab saavutuskäitumise kaudu proportsionaalset mõju maa majandusarengule, kuid sellel mõjul on teatud ajaline nihe, mis on põhjustatud sellest, et SM kujuneb põhiliselt lapseas ja avaldab mõju maa majanduselule siis, kui vastav põlvkond on jõudnud tööikka ja maa majandusellu.

Omaette probleemiks on meilegi tuttav situatsioon, kus töökusele ja ettevõtlikkusele antakse sõnades küll positiivne hinnang, tegelikkuses see aga kinnitust ei leia. Küllap oskab igaüks ise tuua näiteid ka selle kohta, kus initsiatiivikus on karistuse kaasa toonud.

Nii toob saavutuskäitumisena vaadeldav püüdlus kõrgema haridustaseme poole kaasa madalama majandusliku kindlustatuse võrreldes laisemate eakaaslastega, see ongi sisuliselt karistus, kuigi sõnades hariduse omandamist igati positiivselt väärtustatakse.

Mõistagi ei aita niisugune olukord kaasa kõrge SMI kujunemisele noortel.

Teiseks üldiseks eelduseks on inimesele võimaluse andmine end proovile panna, iseisvuse ja sõltumatuse rõhutamine.

Isiksuse tasandil on kõrge SMI eelduseks positiivsed kogemused eelnevatest saavutussituatsioonidest. Inimestel, kelle jõupingutusi on korduvalt krooninud edu, tekib saavutussituatsiooni sattudes soov end uuesti proovile panna. Ja vastupidi, inimesed, kes on varem sageli üle elanud ebaedu või kes on saanud oma ettevõtlikkuse pärast karistada, püüavad edaspidi saavutussituatsioone vältida.

#### SMI KÄITUMUSLIKUD KORRELAADID

Nüüd vaatame, missugused jooned iseloomustavad kõrge SMiga inimest, kuidas tema käitumine erineb madala SMiga inimese käitumisest.

Erineb juba maailmapilt. Kõrge SMiga inimesed näevad edu põhjusi iseenda töökuses, tubliduses ja aktiivsuses; ebaedu seostavad nad väheste jõupingutustega. Vastupidiselt seostavad madalalt motiveeritud inimesed oma tegevuse tulemusi pigem väliste asjaoludega. See, kas neil midagi õnnestub või mitte, ei sõltu nende arvates mitte niipalju nende pingutustest, kuivõrd välistest tingimustest ja olukordadest. Seega on madala SMiga inimestel vähe usku sellesse, et on seos nende jõupingutuste ja saavutatava tulemuse vahel.

Illustratsiooniks püüame oletada, mida mõtleavad kõrge ja madala SMiga õpilased pärast halva hinde saamist. Esimene arvab, et ta ei õppinud küllaldaselt, teine ajab süü näiteks oma andetuse või õpetaja kaela, kes temasse

halvasti suhtub. Pöörake tähelepanu sellele, et siin pole niivõrd tähtis see, kummal on õigus (on andekaid ja mitteandekaid inimesi, samuti leidub õpetajaid, kes suhtuvad õpilastesse eelarvamustega ja eelarvamused mõjutavad õpilase hindamist), vaid see, kuidas arvamus mõjustab õpilaste edasist käitumist. Kõrgeltmotiveeritud õpilane õpib järgmine kord lihtsalt rohkem, madalaltmotiveeritu aga ei muuda oma käitumist, sest andekus tööst ei sõltu ja õpetaja arvamus ta muuta ei saa.

Võiks arvata, et kõrge SMiga inimesed püstitavad endale väga kõrgeid eesmärke. Tegelikult näitavad arvukad uuringud, et kõrgeltmotiveeritud inimesed eelistavad realistlikke, saavutatavaid eesmärke; lahendada ülesandeid, mis oma keerukuselt ületavad pisut neid, mida nad on juba suutnud lahendada.

Ühes D. C. McClellandi (2) eksperimendis pidid lapsed viskama rõngast konksu otsa. Leiti, et kõrge SMiga lapsed eelistavad rõngast visata keskmiselt distantsilt, madalaltmotiveeritud lapsed aga valivad kas väga lähedase või väga kauge distantsi. Viimatimainitud käitumist võiks põhjendada järgmiselt: kui ma viskan rõngast väga lähedalt, siis taban kindlasti konksu, kui aga väga kaugelt, siis on ebaõnnestumise tõenäosus suur, kuid ebaedu on iseenesestmõistetav ega tekita piinlikkustunnet.

Kõrgeltmotiveeritud planeerivad oma tegevust pikemaks ajaperioodiks, on eesmärgipärasemad ja aktiivsemad.

Kindlasti on lugejal tekkinud küsimus, kas kõrge SMiga inimesed on edukamad kui madala SMiga inimesed? Peab ütleva, et üksühest vastavust siin ei ole, sest saavutatavad tulemused ei sõltu ainult motivatsioonist ja rakendatud pingutustest, vaid ka erinevustest võimetes, teadmistes, oskustes, vilumustes jne.

Nii näiteks oli 32% (see on ligi 1/3!) KTI õppinud tippjuhtidel suhteliselt madal SM. Samal ajal võib aga tippjuhi ametikohale jõudmist ja sellel püsimist iseenesest lugeda mingi astme edukuseks.

On aga kindel, et kõrgeltmotiveeritud inimesed, kelle jõupingutused on intensiivsemad ja kestvamad, suudavad oma võimeid ja teadmisi paremini realiseerida.

#### KUIDAS VÄÄRTUSTADA SMI?

Lõpuks tekib hinnangu küsimus. Madalaltmotiveeritud on passiivsed ja neil puudub usk, et maailmas midagi nende jõupingutustest sõltub; on rahul sellega, kes nad on ja mis neil on. Nad on sageli rahulikud, meeldivad ja sõbralikud inimesed, kuid kasutavad harva täiel määral ära oma võimeid ja eeldusi.

Kas aga kõrge SM on ainult positiivne või on siingi omad varjuküljed? Ettevõtlikkus ja edasipüüdlikkus vastanduvad rahuliku elu ideaalile, toimuvad sageli heade inimsuhete



arvelt. Uuringud on näidanud, et väga kõrge SMiga inimesed tajuvad tihti inimsuhteid halvasti, neile ei sobi töö kollektiivis ja alternatiivi puhul on nad valmis tooma sõprusuhted ohvriks saavutatavale eesmärgile.

Eelnevat kinnitavad ka KTIIs tehtud uurin-gute tulemused. Kõige kõrgema formaalse staatusega tippjuhid — direktorid ja pea-insenerid — omavad reeglina mõõdukalt kõrget SMI. Väga kõrge SM on omane pigem allüksuste juhtidele ja teistele madalama formaalse staatusega juhtidele.

Kui siin üldse hinnangut anda tohib, tuleks eelistada mõõdukalt kõrge SMiga inimest, kes on ettevõtlik ja aktiivne, kuid ei ole seda inimsuhete arvelt.

#### KOKKUVÖTE

Saavutusmotiiv on püüdlus elus midagi ära teha ja kuhugi välja jõuda.

Kõrge saavutusmotiivi kujunemine eeldab:

1. saavutusteema aktualiseerimist ja saavutus-käitumise väärtustamist kultuuris;
2. iseseisvuse ja sõltumatuse võimaldamist;
3. positiivseid kogemusi eelnevatest saavutus-situatsioonidest, usku oma võimetesse.

Kõrge saavutusmotiiviga inimesed:

1. näevad tugevat seost oma jõupingutuste ja saavutatavate tulemuste vahel, omavad usku iseendasse ja oma võimetesse;
2. püstitavad suhteliselt kõrgeid, kuid realist-likke eesmäärke;
3. planeerivad oma tegevust pikemaks aja-perioodiks, on eesmärgipärased;
4. on aktiivsed, töötavad intensiivselt ja visalt;
5. eelistavad töötada ükski.

Igal õpetajal aga tasuks mõelda selle üle, kuidas kajastub saavutusteema tema aine-tundides ja kuidas ta reageerib õpilaste saavutuskäitumisele.

#### Kirjandus

1. de Charms R., Moeller G. H. Values expressed in American children's readers: 1800—1950. — Journal of Abnormal and Social Psychology, 1962.
2. McClelland D. C. Risk taking in children with high and low need for achievement. Kogumikus: J. W. Atkinson (toim), Motives in Fantasy, Action and Society, Princeton, N.Y., 1958.
3. McClelland D. C. The Achieving Society, Princeton, N.Y., 1961.
4. Murray H. A. Explorations in Personality, N.Y., 1938.

## Mittepärilik pärilikkus III\*

TOIVO ORAV,  
bioloogiadoktor

### 3. GENEETIKUTE KEERULISED. PROB-LEEMID

«Aukartus elu vastu sisendab mulle kõlbeli-suse põhiprintsiibiks: headus seisneb elu säilitamises, edendamises ja tugevdamises; elu hävitamine, kahjustamine ja tõkestamine on kurjast»

ALBERT SCHWEITZER

See, et geneetika kõrghoone nurgakivi pani nimelt augustiini munk Gregor Mendel tun-nuste pärandumise põhiliste seaduspärasus-teni jõudmisega oma kuulsates hernekatsetes, on muidugi juhus, kuid kaugeltki mitte kõige juhuslikum. Juhus oli see, et teadmis-himuline nooruk ei suutnud majanduslike raskuste tõttu ülikooli lõpetada, kus ta oli juba kaks aastat õppinud ja astus kloostrisse noviitsiks lootuses oma teadmisi täiendada. Loomulikult pidi põhitähelepanu pöörama teoloogiale, kuid ta täiendas ennast hoolega ka mineraloogias (kloostriil oli hea kollekt-sioon) ja botaanikas. 1848. a pühitseti Mendel preestriks, peatselt selgus aga, et ta ei ole eriti võimekas hingeekarjane. Kloostri abt F. Napp märkas see-eest noormehe suurt teadmisjanu ja saatis Mendeli kloostri kulul veel kaheks aastaks Wiener ülikooli, kus too õppis füüsikat ja botaanikat. Mendeli õpeta-jateks olid teiste hulgas kuulus füüsik Doppler ja botaanik Unger. 1854—1868 õpetas Mendel ise Brno gümnaasiumis loodusteadusi. Nii oli Mendel oma aja kohta väga haritud inimene.

Ja ka kuulus «kitsuke kloostriaed», kus Mendel olevat teinud katseid, on muut. Rootsi geneetika-ajaloolane I. Johannson kirjutab oma raamatus «Blad ur genetikens historia» (1979, saksa keeles aastal 1980): «Neil aastatel oli tal võimalus ka suhteliselt suures kloostriaias mitmesuguste taimedega rista-miskatseid teha.» Mendeli käsutuses oli korra-lik mikroskoop ja elementaarne laborivarus-tus, samuti oli tal Nappi surmani 1868. a, mil teda ennast abtiks valiti, viimase ma-teriaalne ja moraalne toetus.

Mendeli kui munga-looduseuriija eripäraks

\* Aligus NK nr 10.

on nähtavasti kõrge kohusetruudus ja täpsus, samuti pieteediga suhtumine oma katsetulemustesse. Ta kaotas usu oma töösse kahel põhjusel — tema järgmine katsetaim hunditubakas ei näidanud neid selgeid ja lihtsaid seaduspärasusi, mis ilmnesid herneristanditel ja teiseks sellepärast, et Mendeli-aegne teaduslik üldsus ei olnud veel sellel tasemel, et mõista tema saavutuse tegelikku tähtsust. Ja kui sellele lisada veel Mendeli tõus klostriabtiks, mil aega jäi napiks ja huvid suundusid mujale, siis on selge, et katseteni Mendeli käed enam ei küündinud.

Mendel tegi oma ristamiskatsetest ettekande Brno Loodusuurijate Seltsis 1865. a ja avaldas tulemused trükis 1866. a. Tema töö äratas tõsist tähelepanu aga alles sajandivahetusel, mil analoogilistele tulemustele jõudsid üks-teisest sõltumatult kolm Mendeli «taas-avastajat» — hollandi teadlane H. de Vries, saksa õpetlane C. Correns ja Wieneri ülikooli professor E. Tschermak. Kõigi nende meeste katsed täiendasid teadmiste süsteemi tunnuste pärandumise kohta, näitasid lahknemissuhete universaalsust, ei andnud aga midagi põhimõtteliselt uut. Selles suhtes jõudis vahetult pärast neid isegi mõnevõrra kaugemale W. Bateson, kes näitas, et lahknemissuhted ja -seaduspärasused kehtivad ka loomadel. Talle kuulub ka tähelepanek, et osa tunnuseid ei lahkne sõltumatult, vaid pärandub rühmadena. Teiste sõnadega, oli jõutud aheldunud ehk liiteliste tunnusteni.

Seda nähtust ennustas nimekas putukate sugurakkude uurija W. Sutton, kes huviga jälgis Mendeli «taasavastamist» ja hästi tundis Mendeli katseid. Tema pööras esimesena tähelepanu sellele, et kromosoomide tegelikult jälgitav käitumine sugurakkude moodustumisel ja viljastamisprotsessis vastab täpselt Mendeli poolt postuleeritud geenide käitumisele tunnuste lahknemisel. Kuna aga tunnuseid on palju rohkem kui kromosoomide, peab ühes kromosoomis paiknema palju genee ja lahknemisel peaksid need päranduma ühe kompleksina. Hüpoteesi tuli kontrollida. Selleks tuli aga leida vähemalt sama mugav objekt, kui oli Mendeli hernes.

Selline objekt leiti ja võeti kasutusele samas New Yorgi Columbia ülikoolis, kus töötas Sutton ja selleks oli äädikakärbes *Drosophila melanogaster*, laboratooriumitingimustes suure kiirusega paljunev kärbeke, kellel oli vaid neli erineva kuju ja suurusega kromosoomipaari, see-eest aga palju kergesti eristatavaid ja suure muutlikkusega tunnuseid, näiteks kehakarvade arv ja kuju, silmade ehitus ja värvus, tiibade ehitus jm. Kromosoomide vahel esineb sageli ristsiiret, mille käigus ühe ja sama paari kromosoomide erineva pikkusega osad vahetuvad kindla sagedusega, mis näitab geenide vahekaugust kromosoomides ja peegeldub tunnuste lahknemises. Th. Morgan ja tema kaastöölised G. Bridges ja A. Sturtevant näitasid, et tunnuste eest vastuta-

vad geenid paiknevad kindlates kromosoomides ja iga kromosoomi geenid moodustavad ühe aheldusrühma. Seega on *Drosophila* neli aheldusrühma.

Morgani ja ta kolleegide avastus andis Mendeli seadustele struktuurse aluse ja oli põhimõtteliselt uueks sammuks geneetika arengus. Geneetiliste nähtuste kohta käivad teadmised liitusid terviklikuks süsteemiks. Juba 1913. a visandas Sturtevant esimese, esialgu veel üpris hõreda geenikaardi, mis näitas 5 geeni paiknemist X-(sugu)kromosoomis. Peagi täitusid konkreetsete geenidega ka teine ja kolmas kromosoomipaar. Ega sellegi avastuse peale teaduslik üldsus kohe vaimustust avaldanud. Veel ei olnud mõistetud geneetika tohutut tähtsust elunähtuste uurimisel, selgitamisel ja suunamisel, geeni kui elu liidri osa. Veel ei olnud jõudnud kätte need õnnelikud 1950.—1960. aastad, kus geneetikutele üle paari aasta mitmele mehele korraga Nobeli preemiaid jagati. Isegi Morgani tööde tähtsust kviteeriti Nobeli preemiaga (esimese geneetikuna) alles aastaid hiljem, anno 1933. Järgmine Nobeli-preemiageneetik oli alles 1946. a väljapaistev päriliku muutlikkuse uurija H. Muller, kelle kõrvale nii töö sisult kui tasemelt ja oma uurijakaliibrilt ülihästi oleks sobinud N. Vavilov. Vavilov suri aga juba 3 aastat enne seda Saraatovi vanglas.

Vahepeal leidis aset veel üks teaduse ajaloole tüüpiline õnnelik juhus, millele hiljem on vähe tähelepanu pööratud, kuna selle sisulist väärtust vähendasid hilisemad saavutused pärilikkuse materiaalsete struktuuride valdkonnas. Saksa entomoloogid leidsid 1933. a mitmete putukaliikide vastsete süljenäärmete rakkude hiidkromosoomide, mis olid teiste kudede paljunevate rakkude kromosoomidest 100—150 korda suuremad. Kui selline looduse poolt eelnevalt suurendatud kromosoom panna veel mikroskoobi alla, on pildis selgesti näha põikstruktuurid — võõdid, mis mutatsioonide või ristsiirde korral sageli adekvaatselt vastavad toimunud sündmusele. Sellised hiidkromosoomid esinesid ka äädikakärbevastsete süljenäärmetes. Nende uurimine andis võimaluse veelgi kindlamalt siduda struktuuri ja funktsiooni.

Ja nüüd tagasi meie põhiteema juurde! Iga kord, kui näis, et geneetikas on kujunenud ühtne, kogu nähtust hõlmav teadmiste süsteem, hakkasid kaasnema mingid häired, arusaamatused, mida ei andnud seletada olemasolevate teadmistega ega viia olemasolevasse süsteemi. Esimene «õnnetu juhus» oli seesama Mendeli hunditubakas, mille kohta hiljem selgus, et ta paljuneb valdavalt ilma viljastamata ega saa siis kuidagi lahkneva.

Üsna kähku «oiendati arved» selliste nähtustega, nagu mittetäielik domineerimine ja geenid-modifikaatorid, mis suunavad teiste geenide realiseerimist. Need nähtused mah-

tusid hästi üldisse geneetiliste ilmingute skeemi, olid lihtsalt seletatavad ja hästi uuritavad statistiliste meetoditega. Juba 1910. a andis geneetik-evolutsionist L. Plate pleiotroopia mõiste, mis tähistas ühe geeni üheaegset mõju mitmetele või paljudele (polüfeenia) tunnustele. Pleiotroopne muteerunud geen võis olla ühtede tunnuste suhtes dominantne, teiste suhtes aga retsessiivne. Nende ja teiste avastuste põhjal kujunes välja vaade organismi pärilikkuse süsteemile (genoomile) kui ühtsele kompleksile, milles iga geen avaldab mõju paljudele teistele ja allub omakorda teiste mõjule. Ja kogu see süsteem omakorda on tihedaimas seoses ja sõltuvuses neist tingimustest, milles ta realseerub. See kõlab küll ilusti ja teaduslikult, aga selgitab konkreetsete juhtumite jaoks üpris vähe. Praktiliselt kujunes nii, et iga geneetikute uus avastus tõstatas rohkem probleeme, kui seletas.

See kehtib ka DNA osa selgumise kohta pärilikkuseainena, teiste sõnadega, geneetilise koodi kindlakstegemise kohta. Peatselt selgus, et aktiivselt tegutseb vaid väike osa raku geenidest, suurem osa kujutab endast arengureservi (nii arvati). 1970. aastatel selgus, et päristuumalistel organismidel (eukariotidel) ei kanna suurem osa DNAs üldse päriliku informatsiooni kodeerimise funktsiooni. Liigse (fakultatiivse) DNA ülekaalu selle osa suhtes, mis determineerib vahetult pärilikkuse protsessi, hakati kutsuma C-suuruseks. Selgus, et C-suurus ei sõltu organismide kaugusest süsteemis — üpris lähedastel liikidel võib see olla vägagi erinev (C-paradoks!). Nende asjade uurimisel ilmnisid uued segased lood, mis on pannud aluse ambitsioonikatele hüpoteesidele, andnud meile mõisted mobiilsed geenid, pseudogeenid, endogeensed viirused jt. Et kõiki neid küsimusi lugejale veidigi lähemalt tutvustada, oleks vaja tervet raamatut! Peale selle vaidlevad nende ümber kõrge kvalifikatsiooniga molekulaargeneetikud ja ikkagi on veel palju ebaselget ja oletusi. Mis aga puutub julgetesse oletustesse, siis tahaksin meenutada, et endogeenset (raku genoomisises tekkega) viirust ennustas juba 30 aastat tagasi minu kolleeg Boris Nurmiste, kellesse aga tollaegsed teoreetikud ei uskunud.

Nüüd tagasi vanade, aga uute segaste küsimustega probleemide juurde.

#### 4. MITTEPÄRILIK PÄRILIKKUS (AGA KES TEDA TEAB?)

Geneetika on kujunenud ja kasvanud käsikäes evolutsiooniteooriaga. Darwinismi suurimaks nõrkuseks kujunemisperioodil oli konkreetse geneetilise sisu puudumine, geneetiliste struktuuride ja protsesside mittetundmine. Kõik need lisandusid hiljem jupikaupa ja paljud jõudsid evolutsiooniteooriasse suurte sünnitusvaludega. Oma võimsa öla inimese evolutsiooniprotsessi mõistmisele pani alla ka

akadeemik I. Pavlovi tingrefleksiõpetus.

Kõrgemate loomade ja inimese ühiskondliku käitumise geneetiline determineeritus huvitas geneetikuid juba selle teaduse sünnist peale. Onneks polnud enamik geneetika sünni juures seisnud mehi Mendeli moodi kohusetruud faktikogujad, neis oli veel tugev eelmiste põlvkondade natuurfilosoofide vaim ja nad armastasid globaalprobleemide ümber targutada (nagu meie praegugi, ainult et probleemid ise on mõnevõrra muutunud). Ka ei sidunud neid faktiliste teadmiste tohutu pagas. (Tõsi küll, sellest pagasist on väga mugav kinnitavaid näiteid valida, aga see pole omane mitte üksnes geneetikutele!)

Ja nii kirjutabki kromosoomilise pärilikkuse teooria rajaja Th. Morgan täiesti veendunult, et «inimesele on iseloomulik kaks pärilikkuseprotsessi: üks — materiaalse katkematuse tulemusena sugurakkudes ja teine — ühe põlvkonna kogemuse edasiandmise teel järgmisele eeskujuga, kõnes ja kirjas.» (Т. Г. Морган. Экспериментальные основы эволюций. 1936, с. 169). Huvitav on see, et nüüdisaja sotsiobioloogide lähene mine erineb Morgani mõttekäigust (vt kasvõi V. Maavara artikleid «Eesti Looduse» esimese poolaasta numbrites). Morgan eraldas küsimusele lähenedes inimese ühiselulistest (selsingulistest) putukatest, sotsiobioloogia kujunemisel on aga suur mõju olnud just viimaste uurijatel. Tahaksin siinkohal veidi pikemalt peatuda kahe väljapaistva nõukogude geneetiku vaadetes, kellega elu mind on kokku viinud, teisega isegi üsna tihedalt. Need on M. Lobašov ja D. Beljajev. Mõlema mehe tööd on sotsiobioloogide seas vähe tuntud, kuna nad publitseerisid põhiliselt vene keeles. Ometi olid mõlemad vägagi suure kalibriga geneetikud: Leningradi RÜ professori M. Lobašovi õpiku järgi on õppinud mitu põlvkonda nõukogude geneetikuid, D. Beljajev oli aga ühe perioodi isegi Ülemaailmse Geneetika-föderatsiooni presidendiks.

Th. Morgani ja nende kahe vahele mahub ajas aga veel mitmeid vene evolutsioniste, kes küsimusega tegelesid küllaltki tõsiselt. A. Severtsov avaldas 1922. a brošüüri «Evolutsioon ja psüühika», milles samuti käsitleb psüühilise geneetilist determineeritust. Oma seisukoht selles küsimuses oli ka akadeemik I. Schmalhausenil.

M. Lobašov loetleb kolm tüüpi põhilisi individuaalseid kohastumusi, milles kasutatakse tingreflekti tüüpi mehhanisme:

1) tingitud seoste omandamine indiviidi arengu vältel reaalse tegelikkusega, mis kindlustab loomale või inimesele väliskeskkonna faktorite analüüsi ja sünteesi ning optimaalsete olustingimuste valiku laekuvate signaalide alusel;

2) õigeaegne informatsiooni saamine signaalide alusel organismi sise- ja väliskeskkonnast «profülaktiliste» adaptatsioonireakt-

sioonide teostamiseks ja organismi adekvaatseks ettevalmistamiseks;

3) põlvkondadevaheline funktsionaalne järjepidevus, mis loomade juures toimub vanemate ja järglaste, seltsingu või karja liikmete vahel, inimesel aga väljendub tsivilisatsiooni järjepidevusena.

Ja jõuame taas selle juurde, millega oli tegu juba artikli eelmistes osades. Kõik loetletud mehhanismid saavad mängida evolutsioonilist rolli vaid siis, kui neid **toetab ja kinnistab looduslik valik** ja mida jäigem, seda tõhusamalt. Toodud näites sellest, kuidas jaapani makaagid õppisid bataate pesema (tüüpiline näide käitumuslikust reflektorsest kohastumisest), ei saa valik olla jäik, sest kombe hügieeniline või dieetiline tähtsus (sooladega rikastamine) ei ole ilmselt suur. Lobašov toob järgmise näite. Pardiema haudus välja pojad ja kasvatas neid ühe päeva. Siis võeti pojad ära ja pandi asemele inkubaatoris koorunud. Need ei saanud aru ei pardiema toitumise ega ohusignaalidest. Pardiema karjus, jooksis ühe poja juurest teise juurde, need aga põgenesid eri suundadesse laiali. Oleks tingitud seoste katkemine toimunud veel päev hiljem, oleks pardipojad tõenäoliselt hukkunud. Nii viib signaalse järgnevuse katkemine looduslikus valikus teravalt negatiivsele tulemusele.

Lobašov nimetas teist tüüpi pärilikkust «**signaalpärilikkuseks**». Esimest tüüpi, «**generatiivne pärilikkus**» loob eeldused teise tüübi kujunemiseks, kuna määrab aju arhitektoonika ja talitluse iseärasused.

Signaalpärilikkus võib Lobašovi arvates kaugelt ennetada struktuurset-generatiivset, kuna individuaalse kogemuse kogumine ja üleviimine kollektiivseks toimub kiiresti, mõnede põlvkondade jooksul.

Signaalpärilikkuse õpetusel on eriline tähtsus inimkonna ja tsivilisatsiooni ajaloo uurimisel, kuna ta välistab rassierinevused inimeste vaimsetes omadustes. Kõne, sõna kui adekvaatselt toimiva signaali ja kirja kujunemine lõi tohutud võimalused signaalpärilikkuse süsteemi täiustamiseks ja kogemuse adekvaatseks üleandmiseks põlvkonnalt põlvkonnale. Selle praeguseks tipuks on kooliõpetus, inimkonna praktilise kogemuse kontsentraadi edasiandmine. Kas nende teadmistega varustatud inimesel oleks eeliseid looduslikus valikus tsiviliseerimata keskkonda sattudes? Ei ole põhjust umbusaldada D. Defoed, liiatigi oli tema Robinson üsna saamatu inimene ja võttis aega, kuni ta signaalpärilikkus hakkas andma adekvaatseid ning isegi optimaalseid otsuseid. Ütleksin aga, et vastupidine näide, Tarzan ei kohanenud elu lõpuni tsiviliseeritud maailma «teise pärilikkuse» vastuoludega.

Signaalpärilikkus võib loodusliku valiku «sotsiaalse tellimuse» tõttu tegelda küsimustega, mis talle nagu üldse omased ei pruugiks olla. Eriti huvitav on jälgida kaudseid

seoseid selliste võimsate ja terviklike signaalpärilikkuse süsteemide juures, nagu religioonid. Huvitav sellepärast, et usukommets ja -tavades on palju ratsionaalset antud tinglikult või rituaaliga maskeeritult. Samal ajal aga käsitlevad kõik religioonid kindlalt nõudeid hügieeni ja toitumise suhtes — see oli nende privileeg looduslikus valikus. Hügieeni seisukohalt olid kasulikud rituaalsed pesemised, ümberlõikamine ja muud sellised tavad, mida looduslik valik ilmselt sanktsioneeris. Juba piiblist mõnevõrra vanemas hindude sanskritikeelses Manu-seaduseraamatus keelatakse abiellumine pärilike haiguste kandjatel. Erinevate uskude sööginõuete ja keeldude järgi võib praegu veel kindlaks teha, millistes konkreetsetes tingimustes need usud kujunenud on, kuna nõuded lähtuvad sellest looduslikust keskkonnast, milles siis elati.

Tooksin veel ühe küllaltki huvitava näite mõlema pärilikkusesüsteemi «koostöö» kohta looduslikus valikus. Teadmised alkoholismi või õigemini alkoholilembuse pärandumisest on praegu intensiivse täienemise järgus. Alkoholismi kahjulik toime (sündivuse langus, haigustele vastupidavuse kadumine) pidi looduslikus valikus ilmsiks tulema palju varem, sest praktiliselt kõik suurereligioonid on oma õpetussüsteemides ühel või teisel määral pööranud tähelepanu alkoholiprobleemile. Idamaade uskudel on valdavaks täielik alkoholi-keeld. Aga teame ka, et kuumas kliimas on alkohol halvemini talutav, samuti on sealsetel rassitüüpidel alkoholi ümbertöötamise fermentsüsteemid vähemefektiivsed kui valgel rassil. Kristlik kirik suhtub alkoholi sallivamalt, kuid siit leiame huvitava katse panna eetilise tabu alla selleaegne armulauavein — levinuim (ja parim) alkoholijook. «Katse» ütlen sellepärast, et ta osutus väheefektiivseks. On aga küllaltki rangelt karskeid kristlikke usulahke.

Et aga islami rangem keeld sugugi efektiivsem pole, näitas kunagine Tartu professor G. von Bunge 1904. a Bernis peetud programmkõnes (eesti keeles ajakirjas «Tervis», 1905). Mõõdunud sajandi keskel alustati Väike-Aasias raudteeehitust, milleks aeti kokku islamiusulisi talupoegi. Sattunud rahapalgale, harjunud tingimustest välja kistud, levis nende hulgas peagi joomine.

Sama väheefektiivsed on olnud ka nõukogude võimu (aga ka teiste maade valituste) ponnistused joomise vähendamiseks. Tundub, et meie aja tabud (koodeksid, kooliõpetused jms) on nihutatud liiga hilisele eluperioodile ja liiga keerulised — kui keelde voolab kui kapast, on nad väheefektiivsed. Juba Lobašov juhtis tähelepanu signaalpärilikkuse suurele efektiivsusele võimalikult varases elueas. Kui joomise ja suitsetamise vastast vastikust hakatakse perekonnas kasvatama titeeast peale, kujuneb ta signaalsüsteemi jäigaks koostisosaks, kui aga ise



Akadeemik D. Beljajev.

käitatakse hoopis vastupidi, ei tule kasvatusest midagi tõsisemat välja.

Ruum ei luba mul rohkem peatuda religiooni panusel ajaloo signaalpärilikkusele, kuid tahaksin veel rõhutada tõsiteadlase jaoks vajalikku meetodilist lähenemist: iga süsteemi tuleb hinnata tema tegevuse reaalsuses, adekvaatsete ajalooliste tingimuste taustal. Süsteemi kunstlik väljatõstmine nüüdisaega on anakronism ja nonsens. Usk on ka praegu reaalne jõud ning on suurepärane, kui see lähendab rahvaid ja tugevdab rahuliikumist ega vii vastastikusele hävitamisele Iraani-Iraagi meetodil.

Kuna jutt on looduslikust valikust ja «mittepärilikust pärilikkusest», siis jagaksin lugejaga üht seaduspärasust, millele juhuslikult sattusin enam kui 10 aastat tagasi ja mis hiljem elupraktikas kinnitust leidis. Töötasin läbi eugeenika-alast kirjandust erineva intellektitasemega perekondade paljunemise kohta USA-s. 10lapselised perekonnad olid äärmiselt madala, debiilsuse lähedase intellektiga. Siis meenus mulle võrdluseks kaks 10lapselist perekonda kodulinnast Pärnust, kes olid väga kõrge intellektiga ja kus laste seas oli palju haritlasi. Neil oli üks ühisjoon — eelmiste põlvkondade usklikkus, sealjuures kuuluvus lahusku, mis tavadest jäigemalt kinni peavad. Võtsin seose tööhüpoteesiks ja hakkasin seda kontrollima (tutvusringkonnas, haiglas, muidu rahvaga kontakteerudes). Tulemus oli statistiliselt kindel — nii praegu kui ka juba 1930. aastatest peale võib paljudel eesti perekonda (6 ja rohkem last) kohates julgelt otsida usklike vanemaid või vanavanemaid. Siin on religioosne signaalpärilikkus genotüüpi säilitavaks loodusliku valiku faktoriks. Meenutagem ka katoliku kiriku mehist võitlust abortide ja anti-beebi-pillide vastu.

Ja nüüd — *last not least* — mõni sõna autori vaatesüsteemi suunajast akadeemik D. Beljajevist, kes hiljuti parimas loomeas manalasse varises. «Õpetajast» ei julge öelda, selleks jäid meie ühisolemised napiks. Meie kokkusattumine polnud juhus — talle meeldisid eestlased ja ta kontakteerus nendega igal võimalusel. Eestimaa oli pakkunud talle eksperimenteerimisvõimalusi rasketel Lössen-

ko surve aastatel. Akadeemik meenutas neid aegu sageli, isegi oma kuulsad taltsad naaritsaliinid ristis ta «Karjaküla liinideks».

Beljajev tegeles sisuliselt alles kodustamata karusloomade käitumuslike tunnuste geneetikaga. Naaritsate looduslähedus peegeldus eriti järgalt ühes tunnuses, mis oli aga loomakasvatatajale suure praktilise tähtsusega — see oli paaritumise sesoonsus. Mitte ei tahtnud need loomakesed rohkem kui korra aastas innaaega pidada, nii sügavalt oli nende bioloogilises programmis teadmine, et sündinud pojad leiavad vajalikul määral toitu vaid kevadest alates. Mitmed nimekad karusloomaaretajad murdsid selle tunnuse kallal edutult oma hambaid.

Beljajev pööras tähelepanu sellele, et üldiselt toitjasse vaenulikult suhtuvate loomade seas esineb ka inimsõbralikumaid (õigem vast öelda lojaalsemaid). Ta hakkas valima selle tunnuse järgi ja sai juba 4–5 põlvkonna möödudes vorme, kes talitaja juurde tulevad ning oma nimele reageerivad. Nende vormide seas esines ka selliseid, kellel aastas ilmus teine ning mõnedel isegi kolmas innaaeg. Piltlikult öeldes, loom jäi uskuma, et teda toidab inimene ja poegi võib julgelt ilmale tuua. Tegelikult oli asi keerulisem — valik inimsõbralikkusele kutsus esile muutusi hormonaalses tegevuses ja muudes füsioloogilistes näitajates. Erilist huvi ei tundnud loomakasvatatajad — poegi tuli rohkem, aga neil esines sageli värvusmutatsioone, teist värvi karvalaike, mis võtavad alla naha kvaliteedi. See-eest andis Beljajev teooriale **destabiliseeriva valiku õpetuse**, mis seletab paljut loomade kodustamise geneetilistes protsessides, aga ka inimese tekkes, eeskätt vormikujunemisprotsesside ajalist kiirust, mis evolutsiooni üldise aegluse juures tundub lausa uskumatuna.

Konservaatorid võtsid Beljajevi vaated vastu skepsisega. Pärast doktoritöö edukat kaitsmist Leningradis, ajal, mil Beljajev oli juba NSVL TA korrespondentliige ja Siberi Osakonnas suure instituudi direktor, pidas kõrgem atestatsioonikomisjon võimalikuks jätta ta töö esimesel korral kinnitamata.

Beljajevi tööd tõstatavad rohkem küsimusi kui annavad lahendusi. Keeruline on probleem sotsiaalse signaal- ja struktuurse pärilikkuse vahekorras loodusliku valiku ning loomade ja inimese evolutsiooni protsessides. Sellele ja teistele samalaadsetele küsimustele saab vastata ainult elarvamusteta, looduse ilmingutesse pieteediga suhtuv uurija. Meie otseks ülesandeks on aga sisendada see pieteet järgmiste põlvkondade signaalpärilikkusse, et meie lapsed ja lapselapsed oskaksid loodusest rohkem lugu pidada ega kujuneks saastavateks ning lagastavateks pseudokultuurolenditeks. Teadmisi meil selle ülesande jaoks peaks jätkuma, jätkuks ka jõudu ja mõistust!

## Lihthause õpetamine abikoolis

KARL KARLEP,  
TRÜ eripedagoogika kateedri dotsent

Lihthause käsitlemise eesmärgiks abikoolis on õpetada lapsi erinevaid lausemalle mõistma, koostama ja kasutama. Õpetamise tulemusel peavad õpilastel kujunema praktilised üldistused sellistest lause tunnustest nagu sõnade järjekord lauses, sõnavormide grammatiline ja leksikaalne seos, väljendatud mõtte terviklikkus (kaastekstivälises lauses). Ühtlasi peab kujunema vilumus lauseid koostada ja oskus neid vastavalt olukorrale kasutada. Mõttekas on vahet teha ühelt poolt lausete koostamisel ja mõistmisel, teiselt poolt kasutamisel. Esi-mene neist eeldab suhte «vorm (struktuur)-täendus», teine suhte «funktsioon-vorm» mõistmist (7).

Harjutuste ja ülesannete süsteemi loomisel tuleb toetuda tänapäeva keeleteaduse, psühholingvistika ja psühholoogia saavutustele.

A. Zikejevi (4) järgi on lauseõpetuses otstarbekas arvestada järgmisi KEELETEADUSE seisukohti: lausestruktuuride omandamine saab alguse kõnest; õpetades kasutama lauset, õpetame last ühtlasi suhtlema; süntaktilised ühikud on otstarbekas rühmitada struktuuri ja funktsiooni järgi, st arvestades väljendatavaid loogilis-mõttelisi kategooriaid nagu koht, aeg, põhjus jne ning nende väljendamise võimalusi. Ühtlasi tuleb lauset pidada kõnearenduse põhiühikuks.

Struktuur-funktsionaalse keelekirjelduse arvestamine võimaldab kasutada mudelõpet, st rühmitada laused lausemallide järgi. Iga malli iseloomustab nii ühtne **semantika** (grammatiline tähendus) kui ka **koostis**. Mallile vastavate lausete mõistmist ja koostamist harjutatakse seni, kuni laps suudab analoogseid lauseid ise õigesti kasutada.

Lausete struktuuriskeeme (malle) saab kasutada erineval abstraktsiooniastmel. Levinud on modelleerimine lauseliikmete tasandil. Sellised mudelid on arvestatavad aineprogrammide koostamisel. A. Zikejev (4) soovitab näiteks lausemallid järjestada järgmiselt: subjekt + predikaat (Mati joonistab), subjekt + predikaat + objekt (Malle kõigutab jalgu), subjekt + predikaat + määrus (allrühmad määruse liikide kaupa), täiend + subjekt +

predikaat (Väike Malle joonistab). Edasi järgnevad kombinatsioonid nimetatud lauseliikmetega, vähesel määral arvestatakse ka sõnaliike.

Programmide realiseerimisel on otstarbekas aluseks võtta konkreetsemad mudelid. Sobiv üldistusaste on näiteks verbikeskne lausemall (2), mille elemendiks on verbiklass ning selle laiendid — üldistatud vormiklassid. Viimased kajastavad sõnaliiki ja selle morfoloogilist vormi (tegelikult lisandub veel leksikaalne sobivus). Näiteks nimisõna nominatiivis, verb (sulgema; avama...), nimisõna genitiivis (Mati avas ukse).

Lauseliikme esinemissagedust arvestades peaks lausete koostamisel malli põhjal järgnema fakultatiivsete sidumata laiendite ja lõpuks fakultatiivsete seotud laiendite lisamine.

Huvi pakub lisaks H. Rätsepa (2, lk 237—243) teooria lausemallide baasiks olevatest üldistest tegevussituatsioonidest, millest igaüks on tavaliselt aluseks tervele tegusõnade rühmale, situatsiooni komponendid avalduvad aga lauses verbi laienditena. Teades situatsiooni komponente, on võimalik modelleerida nii situatsiooni ennast (tegevus- või olupilt, aplikatsioonid, skeemid) kui ka lauset või ühendada mõlema tasandi mudelid. Näiteks situatsiooni PAIKNEMINE komponentideks on kindlasti PAIKNEJA ja tema ASUKOHT. Esitame kombineeritud mudeli:

Pilt:  
POISS ISTUB TOOLIL.



Lause laiendamiseks on vaja situatsiooni konkretiseerida (missugune poiss? istub mil-lal? kuidas? jne).

Kombineeritud mudeli eeliseks teiste võtete ees on keele leksikaalsete, morfoloogiliste ja süntaktiliste seaduspärasuste üheaegne kajastamine. Tuletagem seejuures meelde K. Korovini (5) seisukohad praktilise grammatika õpetamiseks erikoolis (nürnikutele): kõne grammatilise ehituse kujundamine peab toimuma lahutamatus seoses sõnavaratööga; keele grammatilise ehituse esmane omandamine on võimalik ainult süntaksi ja morfoloogia seaduspärasuste seose alusel; iga grammatilise kategooria õpetamine peab kindlustama selle formaal-grammatiliste tunnuste ja tähenduste omandamise.

Kokku võttes märkigem järgmist: teooria verbikesksetest lausemallidest ja tegevussituatsioonidest võimaldab harjutusmaterjali otstarbekalt rühmitada. Õpilastel tuleb omandada praktilised oskused koostada konkreetseid verbikeskseid lauseid, seejärel aga neid laiendada; praktilist lauseõpetust õpetatakse tihedas seoses sõnavaratöö ning morfoloogiaga.

PSÜHHOLINGVISTIKA seisukohtadest vaadeldgem lauseloomes protsessi tasandeid ja

operatsioone ning keelekasutuse operatiivühikuid.

Lauseloome aluseks on mingi motiiv ning kõnele eelnev mõte või kujutus, st situatiivne ehk mittekeeleline tasand (1). Autor eristab seejuures tegelikkust, selle projektsiooni teadvuses ning ideed (ideede komplekti) sellest, mida kavatakse väljendada. Kõneleja edastab nimelt oma pildi reaalsusest või toetub fantaasiale. Lause koostatakse harilikult mingist üksiksündmusest, mis eraldatakse kogu situatsiooni liigendamise tulemusel. Seega tuleb kujutluse loomist situatsioonidest ning nende kujutluste täpsustamist ja liigendamist pidada praktilise lauseõpetuse vajalikuks osaks. Kõige loomulikum vahend selleks on praktiline tegevus või suhtlussituatsioon. Koolis saab kasutada ka pilti, situatsioonide loomist verbaalselt, skeemide ja aplikatsioonide abil.

Selleks et terviklikku kujutlust (üksik) situatsioonist keeles vahendada, tuleb see muuta lineaarseks, st kujutluspilt peab hargnema. Arvatakse, et lineaarse semantilise hargmiku osadeks on objektid (täpsemalt subjekt ja objektid), predikaadid (harilikult tegevus)), osa teadlaste arvates ka koht ja aeg (1, 6). Semantika etapil ei ole veel olemas verbaalset lauset. N. Zinkini (3) arvates põimuvad siin omavahel ruumiskeemid, kae-muslikud kujutlused, mõnikord ka sõnad. Sellise «kõne» elemendid ühendatakse loogikareeglite abil mõttelistesse seostesse. Autori arvates on igal inimesel oma individuaalne universaalne esemekood, mis vastab tema intellektile ja ühendab keele tunnetustegevusega.

Mis soodustab kujutluspildi hargnevust? Arvatavasti on eelduseks mõtlemise paindlikkus ja aktiivsus, taju detailsus. Mõtte liikumist on võimalik verbaalselt suunata osutamise elementidele pildil (ka tegelikkuses) või neid graafiliselt esile tõsta. Abiks on ka mitmesugused lineaarsed skeemid, mis vastavad tulevase lause struktuurile. Võib arvata, et positiivset tagasimõju avaldab igasugune semantiline analüüs.

Eraldatud semantilised komponendid realiseeritakse keelevahenditega grammatika tasandil, kus toimub lauseskeemi valik ja selle täitmine sõnavormidega. Põhioperatsioonideks on sõnavormide valik ja sobitamine sõnaühenditeks. Väikseimaks operatiivühikuks on seega morfeem, seejärel sõnavorm ja sõnaühend. A. Leontjevi (6) järgi ilmnevad järgmised etapid: üleminek semantiliselt aprogrammilt tugisõnadele (sõnaühenditele); semantiliste tunnuste jaotamine sõnade vahel ja sõnade järjestamine; üleminek lause süntaktilisele struktuurile ja täielike sõnavormide aktualiseerimine. Koostatakse ka elementaar-lause või ühendatakse mitu elementaarlauset üheks. Lause pikkuseks on 3—7 sõna, tüüp-pikkuseks peetakse 5—6 sõna (1,6) (abikooli õpilastel harilikult vähem). Grammatika ta-

sandi operatsioonide omandamist soodustab valdav osa keeleõpetuse konstruktiivsetest harjutustest, nagu lõpu- ja sõnalünkade täitmine, deformeeritud teksti taastamine, sõnaühendite ja liitsõnade koostamine, sõnatuletus jne. Ühtlasi on vaja arendada õpilaste operatiivmälu.

Kõneliigutuste planeerimine, valiku ja realiseerimise tasandil huvitab meid lause prosoodika — rõhu ja intonatsiooni kasutamine sõltuvalt lause tähendusest. Operatiivühikuks on siin intoneemid — hääle omaduste muutmise tüübid.

Kokku võttes läbib lauseloome protsess järgmised etapid: kujutluse tekkimine või aktualiseerimine ja selle jaotamine osadeks; kujutluse lineaarne hargnemine; hargnenud kujutluse vahendamine keelevahenditega; ütluse realiseerimine. Seni tegeleb keeleõpetuse metoodika põhiliselt kahjuks kolmanda etapiga.

**PSÜHHOLOOGIA** aspektist huvitavad pedagooge kõneoskuste ja -vilumuste kujundamise seaduspärasused: õpetamise etapid, näitlikkuse roll, lause sisu ja struktuuri teadvustamine.

Praktilise lauseõpetuse käigus muutub keele- ja kõnefaktide roll õpilaste tegevuses märgatavalt: esialgu on eesmärgiks mingi lause koostamine, hiljem selle kasutamine suhtlemisel. Seetõttu esimesel etapil peab olema teadlikustatud lause struktuur, hiljem aga ainult lause sisu (kasutamine eeldab koostamist). Vastavalt peavad harjutused (näiteks väitlause muutmine küsilauseks) automatiseerudes muutuma toimingutest operatsioonideks. Psühholoogiliselt on ju oluline vahe, kas laps lihtsalt muudab väitlause küsilauseks või esitab tööpoolest küsimuse. Kuid teise ülesande täitmiseks peab ta küsilause koostamist valdama vilumuse tasemel.

A. Zikejevi (4) järgi peab lausemalli kasutama õpetamine läbima järgmised etapid: ■ **Materjali esitamine.** Kasutatakse käsk-lauseid (Malle, joonista raketti!) ja tegevuse kommenteerimist (Malle joonistab raketti.), tegevuspiltide valikut (Leia pilt «Koer istub kuudi taga»), vaatlusharjutusi (kui õpilased oskavad lugeda). Õpilased peavad aru saama nii lause tähendusest kui struktuurist. Analüüsi sügavus aga klassiti erineb. Alklassides piisab lause kui terviku mõistmisest, sõnavormide järjestuse määramisest ja vastamisest küsimustele nii lausega kui ka lühidalt. Alates 4. klassist lisandub seose määramine sõnade vahel (alus- ja öeldisrühm), sõnalõppude ja tunnuste leidmine, morfoloogia-küsimuste esitamine sõnavormidele jne. Analüüs algab lause sisust ja lõpeb lause struktuuri vaatlusega. Kokkuvõtteks koostatakse harilikult skeem, mis üldistab lausemalli ja on hiljem analoogiliste lausete koostamise aluseks. Mallina ei esitata mitte ainult verbikeskseid lihtlauseid, vaid selleks on ka laiendatud laused. Näiteks: *Emä õmbles särki. Emä õmbles särki pojale.*

■ **Tajutud materjali taastamine.** Sooritatakse analüütilisi ja sünteetilisi treeningharjutusi ühe ja sama lausemalli ulatuses: lausete lugemine või järelkordamine, lausete koostamine skeemi järgi, sobitusharjutused, lünkade täitmine jne. Sel etapil varieerub põhiliselt sõnavara, kordub aga lausestruktuur. Koostatud lausete tähendust analüüsitakse alati. Teisel etapil harjutatakse ka lausemalli variante. Näiteks võib muutuda tegusõna aeg, kasutatakse ainsuse ja mitmuse vorme, võimalikke paralleelseid käändevorme (Malle joonistas nukku; ...nuku; ...nukud; ...kaks nukku).

■ **Materjali kombineerimine ja varieerimine.** Korraldatakse õpitava malli eristamine varem õpitutest, nõutakse mitme lausemalli üheaegset kasutamist ja lausete muutmist, sobiva konstruktsiooni valikut sõltuvalt situatsioonist; lausete koostamine mitme skeemi järgi, lõpulünkade täitmine, lausete transformeerimine, lausete laiendamine, korrektuurharjutused, sõnajärje muutmine sõltuvalt küsimusest või kontekstist (eelnevast lausest) jne.

■ **Keelematerjali kasutamine ettevalmistuseta:** õpitud lausemalli kasutamine vestluses, jutustamisel. Pedagoog juhivad õpilase kõnet oma repliikidega (küsimustega, korraldustega), loob õppesituatsiooni.

Vaatleme järgnevalt näitvahendite kasutamist lauseõpetuses. Levinud on järgmised näitlikkuse liigid: kaemuslik-praktiline (praktiline tegevus), kaemuslik-illustratiivne (esemepildid, olupildid, tegevuspildid), skemaatilis-sümboolne (skeemid, tabelid), verbaalne (kirjalikud näidislaused, õpetaja eeskujud). Neist esimesed kaks liiki erinevad peamiselt oma konkreetse astme, ülejäänud funktsioonide poolest. Näitvahendite funktsioonid on järgmised: soodustada lause tähenduse mõistmist ja lause struktuuri analüüsi, anda materjali (luua kujutlus) lause koostamiseks, soodustada kujutluspildi hargnemist ja sõnavormide valikut ning järjestamist, abistada last lauseintonatsiooni kasutamisel. Toodud loetelu võimaldab järeldada, et näitvahendite valik sõltub sellest, missuguse konkreetse oskuse kujundamisega parajasti tegeldakse. Lause tähenduse mõistmist soodustab praktiline tegevus, pilt või skeem, millel on fikseeritud ka lause grammatiline tähendus. Lause struktuuri analüüside võimaldab skeem. Kujutluspildi loomiseks sobib praktiline tegevus, olu- või tegevuspilt, hiljem ka tekst, kujutluspildi hargnemiseks aga skeem, mis esialgu on varustatud esemepiltidega, hiljem süntaksiküsimustega. Sõnavormide valikuks ja järjestamiseks kasutatakse skeeme, millele on lisatud verbaalsed vahendid (lõpud, süntaksiküsimused). Intonatsiooni harjutamisel on esialgu abiks õpetaja eeskujud, hiljem ka graafilised ja verbaalsed vahendid nagu lõpumärk lause ees, rõhuliste sõnade joonimine, erinevad küsimused lause kohta. Seega tuleb näitlikkuse valikul arves-

tada, kas tegemist on tajumise või lauseloomega ning missuguse lauseloome tasandi operatsioonide omandamist me püüame juhtida. Ühtlasi selgitab selline analüüs näitlikkuse liikide kombineerimise võimalusi.

Psühholoogia peab vastuse andma ka sellele, kuidas metoodika sõltub lastekontingendi iseärasustest. Arvesse tulevad sellised probleemid, nagu abikooli õpilaste kõnetegevuse iseärasused ja dünaamika, õpioskuste kujundamise seaduspärasused, tajude ja kujutluste primitiivsus ning mõtlemise arenematus, verbaalse operatiivmälu väike maht jne.

Nagu teada, kasutatakse lauseõpetuses väga suurt hulka harjutustüpe. Välja on töötatud erinevad klassifikatsioonid. Vaatleme neist mõnda.

■ **Sõltuvalt õpilase iseseisvusest:** analoogiaharjutused, konstruktiivsed harjutused, loominguharjutused. Rühmitus vastab üldjoontes lausemalli omandamise etappidele.

■ **Sõltuvalt kommunikatiivsusest:** keele- ja kõneharjutused. Esimesel juhul on eesmärgiks lause koostamine või struktuuri analüüs, teisel juhul kasutamine (oma mõtte väljendamine) või mõistmine.

■ **Sõltuvalt lausetaju või lauseloome operatsioonide eelistatusest:** analüütilised ja sünteetilised.

Harjutuste rühmitamine on aga küllaltki tinglik. Näiteks analüüs ja süntees on sellised loogilised operatsioonid, mis esinevad alati koos. Järelikult saame arvestada ainult seda, kumb operatsioon on harjutuse sooritamisel olulisem.

Järgnevalt vaatleme harjutustüpe, mille otstarbekus on tõestatud eksperimentaalselt või kogemuslikult. Loomulikult ei ole harjutuste loend lõplik. Enamik ülesandeid sobib esitada nii suuliselt kui kirjalikult.

**ANALÜÜTILISED** harjutused. Nende eesmärgiks on harjutada lause tähenduse ja/või koostise analüüsi, õpetada märkama lausete sisu ja struktuuri puudujääke.

**1. Lause eristamine teistest keelenditest või valemist lausest.**

Õpilaste ülesandeks on otsustada, missugune on õige lause (või sobitada see pildiga).

— Lause-sõnaühend.

*Mati sõitis õhtul jalgrattaga. Sõitis õhtul.*

— Lause — poolik lause.

*Mati küsis emalt õunu. Mati õunu.*

— Lause — deformeeritud lause.

*Mati sõitis õhtul jalgrattaga. Jalgrattaga, õhtul, Mati, sõitis.*

— Lause — mõttetut lause.

*1. Ounad said valmis sügisel. Ounad said valmis kevadel.*

*2. Malle löikas leiba noaga. Malle löikas leiba noast (nugaga, kahvliga).*

**2. Lause järelkordamine.** Raskusastme reguleerimiseks muudetakse sõnade arvu, sõnade järjekorda lauses, kasutatakse sõnu aktiivsest või passiivsest sõnavarast.

**3. Lausete tähenduse mõistmine.**



— Korralduste täitmine.

Joonista rist ringi alla.

Raamat on laual. Vii raamat Mallele.

— Pildi valik lause juurde, lausete ja piltide sobitamine.

Leia pilt «Tiigi ääres kasvab kõrge kuusk».

— Situatsiooni modelleerimine aplikatsioonidest koolipingil, magnettahtvilil jne.

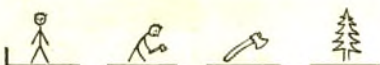
— Küsimustele vastamine lause kohta, küsi- ja väitlausete sobitamine.

— Lause sisu selgitamine oma sõnadega (vanemates klassides).

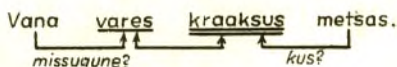
#### 4. Lause struktuuri analüüs.

— Sõnade järjekorras märkimine skeemil (variant: skeemile lisatakse aplikatsioonid).

Mati raiub kirvega puud.



— Sõnade seose märkimine lauses: määratakse alus ja öeldis, nende laiendid (alates IV klassist).



Analüüs algab sisuliste küsimustega ja lõpeb formaalsetega.

Kellest on lauses jutt?

Mis sõna seda näitab?

Mis sõna on aluseks?

Missugusest varesest on jutt?

Mis sõnaga täpsustatakse sõna «vares»?

Märgi skeemil, esita küsimus.

#### 5. Sama tähendusega lausete leidmine.

Koer on siilist suurem. Siil on väiksem kui koer.

#### 6. Teksti jaotamine lauseteks.

SÜNТАKТИLISED harjutused. Nende ülesandeks on kujundada lauseloome oskusi.

1. Küsimustele vastamine lausega (tegevuse kommenteerimine, vastamine pildi järgi, teksti põhjal). Raskusastmed: vastus eeldab ainult küsisõna asendamist (Poiss istub kus?), küsisõna asendamist ja sõnajärje muutmist (Kus poiss istub?), mitme sõna leidmist ja järjestamist (Mida lapsed metsas tegid?).

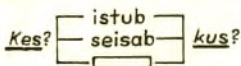
#### 2. Analoogialausete koostamine.

— Lause koostamine näidise järgi.

Koer haugub. Ütle lause kassi kohta.

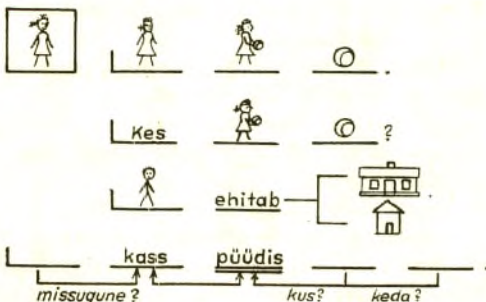
— Lause koostamine näidise ja kombineeritud skeemi järgi.

Malle magab voodis.



#### 3. Lause koostamine piltide ja skeemide abil.

— Lause koostamine tegevuspildi ja/või kombineeritud skeemi abil.



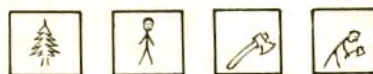
— Lause koostamine tegevus- või olupildi, esemepiltide, paarisiltide (pildid erinevad mingi detaili poolest) järgi.

Vajaduse korral pilti eelnevalt analüüsitakse.

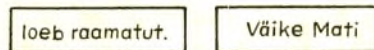
— Küsimuste esitamine pildi kohta.

#### 4. Deformeeritud lause taastamine. Kui võimalik, koostatakse mitu lausevarianti.

— Lause taastamine aplikatsioonide abil.



— Lause taastamine sõnaühendeid järjestades.



— Lause taastamine sõnavorme järjestades.

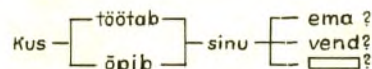
— Lause taastamine algvormis sõnu järjestades (alates 3. kl).

Abistamiseks esitatakse küsimusi, märgitakse ära esimene sõna, koostatakse sõnaühendeid.

#### 5. Sobitusharjutused.

— Lause koostamine sõnade leksikaalset sobivust arvestades.

Malle	joonistab	palli
Mati	sööb	maja
Ülle	mängib	putru



— Lause koostamine sõnade grammatilist seost arvestades.

Lapsed	istub	majani
Kass	jooksevad	koeraga
Malle	mängib	diivanil

#### 6. Lünkharjutused.

— Sõnalünga täitmine. Variantid: sõna asemel on esitatud esemepilt, sõnad valikuks on antud harjutuse kõrval, harjutuse all õiges järjestuses või segi, algvormis või sobivates vormides.

— Lõpulünga täitmine. Variantid: märgitud on põhisõna, on antud süntaksiküsimused, lõpud on antud valikuks.

— Lausete lõpetamine või alustamine.

#### 7. Lause laiendamine.

— Lause laiendamise tegevus- või olupilti

täiendades (tahvlijoonis, aplikatsioonid jne). Pildile lisatud detail eeldab ühtlasi lause- liikmete lisamist.

— Lause laiendamine küsimuste abil. (*Ema õmbleb. Mida? Kellele? Millal?*)

— Ühe lause koostamine kahest. (*Malle mängis õues. Malle mängis palli. Malle mängis õues palli.*)

8. Lause lähendamine verbikeskse lauseni.

9. Lausete muutmine (transformeerimine).

— Sõnajärje muutmine kaastekstivälises lauses: märgitakse sõna, millega lauset alustada (*Õues kasvab kask*); lause kohta esitatakse erinevad küsimused. (*Ants läks õhtul põllule. Millal läks Ants põllule? Kes läks õhtul põllule?*)

— Väitlause muutmine küsilauseks. Abiks kasutatakse skeeme küsisõnadega, küsisõnu.

— Sõnavormide muutmine lauses: ainsuse asendamine mitmusega, tegusõna vormide muutmine, sõnade asendamine. Näiteks lause- mallide varieerimine tegusõna vorme muutes: *Ülle joonistab. Ülle joonistas. Ülle ei joonista. Ülle ei joonistanud. Ülle, ära joonista! Kas Ülle joonistab või ei joonista? Lapsed joonistavad. Jne.*

— Loogilise rõhu ülekandmine ühelt sõnalt teisele: eeskuju järgi, erinevate küsimuste alusel, märgitud sõnade rõhutamine.

— Sõnajärje muutmine sõltuvalt eelnevast lausest, sageli koos samaviiteliste sõnade kasutamisega.

*Mati nägi metsas oravat. Mati jalutas metsas. Seal (metsas) nägi ta (Mati) oravat.*

— Täenduselt samaste, kuid erineva struk- tuuriga lausete koostamine.

*Laud seisab kapi ees. Kapp seisab...*

10. Lausete parandamine (korrektuurharju- tused).

*Poiss pani mütsi selga. Mati läksid kinno. Malle ujub kaldal.*

11. Lausete koostamine esitatud sõnaühendi, sõna (sama rolli täidab esemepilt), sõna- vormiga. Võtted on väga levinud (eriti lause koostamine antud sõnaga), kuid väikse efektiivsusega. Õpilane koostab reeglina stereotüüpse lause, mida ta niigi oskab. Võtete kasutamisel tuleb esitada nõue lause lubatud minimaalse pikkuse kohta (alates 3. klassist vähemalt 5 sõna) või suunata lause koostamist küsimuste ja skeemidega.

12. Dialoogi täiendamine.

*Ants kohtus tänaval Jüriga. Ants: Ku- hu...? Jüri: Lähen kinno. Ants: Millal...? Jüri:...*

Põhimõtteliselt on kirjeldatud harjutused kasutatavad kõigis koolitüüpides. Tundes laste kõne arengut, on õpetajal võimalik valida nii sobiv harjutus kui ka selle raskus- aste. Loomulikult ei ole ülevaade harjutus- tüüpidest lõplik.



## KOOLIEELNE KASVATUS

### Terve ja röömsa lapsepõlve nimel

HANNE ROSENTHAL,  
Tartu 35. lastepäevakodu kasvataja

Lapse kasvatamine on suur kunst, üks keeru- kamaid ja raskemaid ülesandeid, mis elu meie ette seab. Milliseks laps kasvab, oleneb paljus- ki meist, kasvatajatest. Inimese suurim soov on olla terve ja tervena kaua elada. Terve laps on elurõõmus, liikuv, kehaliselt hästi arenenud. Aga kas alati?

Aastatepikkune töö kasvatajana on näida- nud, et osa lapsi ei armasta liikuda, ei ole kehaliselt hästi arenenud ega suuda mängu- dest eakaaslastega röömu tunda, on isutud või ületoidetud.

Tartu 35. lastepäevakodu arstliku komisjoni tulemuste analüüs on näidanud, et aastast aastasse korduvad kuni 30% lastel ikka ühed ja samad tervisehälbep. Esikohal on orto- peedilised häired — x-jalad, o-jalad, põiavõlvi lamemine, teisel kohal rühihäired ning alles seejärel haiguslikud (silma-, südame- haigused jm).

Laste kehaliseks arendamiseks ja tervise tagamiseks on koolieelsetes lasteasutustes ette nähtud kehalise kasvatus tunnid — uue programmi järgi 3 tundi nädalas, neist 2 saalis ja 1 õues. Lapsed saavad õuesoleku ajal ka liikuda, selle aja sisse peab mahtuma vaatlus, õppekäik, töö õuealal.

Väikestes rühmaruumides on aga laste

aktiivse liikumise võimalused piiratud. 35. lastepäevakodus on kõikidel aiarühmadel ainult üks ruum.

Olukord koolides ei ole sugugi parem — statistika näitab, et 60% Tartu kooliõpilastest ei tegele kehakultuuri ega spordiga. Televisioonis esitatud andmetel kannatab ligi 50% Tartu tööjõulisest elanikkonnast liigse kehakaalu pärast.

Lasteaia periood on laste arengus väga oluline. Koolis sõltub kehalise kasvatuse hinne normatiivide täitmisest. Nii peab 4. klassi\* poiss hüppama kaugust 3 m 20 cm, et saada hinnet «5», hinde «3» tagab 2 m 80 cm. 8. klassi lõpuks peab seesama poiss «3» saamiseks hüppama 3 m 70 cm ning hindeks «5» isegi 4 m 40 cm. Elu näitab, et nende normatiivide täitmine ei ole kõigile lastele jõukohane. Või näiteks peab 2. klassi laps pärast kuuajalist ujumiskursust vabalt ujuma 25 m pikkuse distantsi.

Et olla terve ja tugev, tuleb koolieelses eas lastele anda kehalise kasvatuse maksimum, võimaldada aktiivselt liikuda suurema osa päevast, õpetada taluma kehalist koorumust, tegema raskemaid harjutusi; anda elementaarseid teadmisi pallimängudest ning püüda säilitada lastes vaba liikumiserõõm.

Nähes väga suuri erinevusi laste kehalistes võimetes nii igapäevases töös kui ka kolme lapse emana võtsin eesmärgiks täiendada oma teadmisi kehalisest kasvatusest ja püüda neid praktikas rakendada.

Rühmas, millega tööd alustasin, oli 17 poissi ja 11 tüdrukut. Lapsed olid söimest aeda üle tulles kolme ja poole aastased. Laste jälgimisel võis kohe täheldada nende väga erinevat kehalist arengut ja liikumisaktiivsust. Esimestel kuudel tekkisid mängugrupid just laste liikumisaktiivsuse järgi — liikuivad lapsed seltsisid omavahel paremini, leidsid kiiresti meelepärast tegevust, vähemliikumavad aga endile mängukaaslasi nii ruttu ei leidnud. Kaks poissi, kelle kehakaal nende ea kohta oli liiga suur, vajasisid kasvataja abi ning suunamist mängukaaslaste leidmisel.

Keהלise arengu väljaselgitamisel tuleb võtta arvesse kehahoidu, lüülsamba ja rinnakorvi vormi, jalgade ehitust ja jalalaba kuju. Rühhti on hea jälgida, kui laps seisab vaateleja poole küljega. Sellises asendis on lüülsamba loomulik kõverdus hästi märgatav. Lüülsamba kõverduste ebaküllaldane või ülemäärane suurus annab märku valest kehahoiust. Sageli esinevad rühivead: ümar-, õõnes-, lame- ja õõnes-ümar selgsus. Esineb ka lüülsamba kõverdust külgsuunas — vildakselgsust ehk skolioosi.

\* Klassid on antud vana numeratsiooniga.

Ülemäärane kõverdus põhjustab lohakas kehahoid, lüülsammast ümbritsevate lihaste nõrkus. Kui väära rühhi põhjuseks on lohakas kehahoid, on valvelasendis rühht eeskujulik. See jääb aga valvelasendi puhul saavutamata, kui lüülsammast ümbritsev lihaskorsett on nõrk.

Rühivigade põhigrupi moodustavad harjumuslikud rühivead. Sellest tingituna on lastel normaalne staatika ja liikumine häiritud. Põhjuseks võib olla kehalise arengu mahajäämus või raske haiguse läbipõdemine, mille tagajärjel organism on nõrgestatud.

Koolieelses eas soodustab kehahoiu vigu mängimine ainult üht kätt kasutades, hüppamine ühel jalal, tõukeratta või kelgu lükkamine pidevalt ühe ja sama jalaga, samuti jalutuskäigul alati samast käest kinni hoidmine.

Väikesed rühivead ja defektid liikumistugi-aparaadis võivad aga järsult halveneda koolis.

Rühivigade avastamiseks tuleb jälgida pea asendit. Pea ühele küljele kaldumine vihjab skolioosile. Jälgida tuleb õlgade kõrgust. Skolioosipoolne õlg on kõrgemal. Puusaluud peavad olema ühekõrgusel. Nimmepiirkonna skolioosi korral on see tasakaal häiritud.

Rühma lastel ilmnes ka põlavõlvi lamendumist, lamppõidsust. Lihaste ja sidemete nõrkus või jala ülekoormamine ning põiakujule mitte vastavate jalatsite kandmine põhjustavadki põiaakaare lamendumise. Jalalaba liikuvus on häiritud. Infot annab jalalaba jäljend valgel lehel.

Laste üldkehalise võimekuse kontrolliks korraldati lihtsamaid katseid. Näiteks kõhulihaste jõu kindlaksmääramiseks: laps on selili laual, käed kuklal, jalgu laual hoiab kasvataja kinni — tõus istesse. Enamik selles vanuses veel harjutuse sooritamisega hakkama ei saanud, kuid mõned siiski tulid toime. Kui aidati, täitsid ülesande 25% lastest.

Katse kõhulihaste alaosa jõu kindlaksmääramiseks seisnes järgmises: laps on selili, käed kuklal ja jalad sirutatud — tõsta jalad 25—30 cm kõrgusele ja hoida selles asendis. Iga ülalhoitud sekund andis lapsele plusspunkte. 50% lastest said 2—5 punkti. Ülejäänud 50% ei saanud katsega hakkama. Ettepaindivuse selgitamiseks seisid laps pingil, jalad koos, põlvest sirutatud. Painutus ette, sirutada peopesa või sõrmed põrandani ning hoida seal. Enamik rühmast sellega toime ei tulnud.

Katsete korraldamine oli lihtne, lapsed tulid kenasti kaasa, sooritasid harjutusi suure huvi ning kaasaelamisega. Test võimaldas varakult avastada selja- ja kõhulihaste ebaühtlase arengu.

Laste kehalisi võimeid tundes nägin kehalise kasvatuse tundide konspektide koostamisega palju vaeva. Tuli tagada tihedus ning programmis nõutud koorumus kõigile.

Koolieelsete lasteasutuste kehalise kasvatuse programm eriti ei arvesta laste kehaliste

võimete erinevust. Meile on programm seaduseks ja täitmiseks, kuid kõigile lastele ei ole see jõukohane ning vajab lisaharjutuste kasutamist.

Ouetundides asetaside põhirõhu liikumismängudele, mis suudaksid kaasa haarata kõiki — ka väheliikuvamaid lapsi. Alguses toimusid liikumismängude tunnid kasvataja järjepideval juhtimisel ning aktiivsel osavõtul. Liikumismängude arvu kasvades aja jooksul võis eeldada, et lapsed ise vabal ajal neid mängu organiseerivad. Kuid iseseisvalt hakkasid lapsed mängima ainult üksikuid mängu: «Haned, luiged», «Püüa mind», «Küll» jmt. Võeti omaks mängud, mida oli kõige lihtsam mängida — kergete reeglitega, kus sai palju liikuda. Suurt gruppi ei olnud lapsed ise võimelised organiseerima; iseseisvalt ei alustatud ühtki keerukamat, suuremat selgitamist ning reeglite kinnipidamist nõudvat mängu.

Eelmistel aastatel vajasid lapsed tunniharjutuste sooritamisel kasvataja pidevat abi ja ettenäitamist. Maksimumtaseme saavutasid ainult üksikud.

Vaatamata sellele, et suuremas osas said lapsed nõutud koormuse, jäi nende liikumisaktiivsus väheks. Aasta jooksul oli kehalise kasvatus tunde 70, aiarühmas viibitud 4 aasta jooksul kokku 280 tundi.

Järgnevalt lülitati töösse lapsevanemad. Igas kvartalis kajastus lastevanemate stendil kehalise kasvatus alane töö (harjutused, mida võimalik vanematel koos lastega kodus teha; soovitusel, kuidas paremini sisustada laste õuesolekut, õpetada suusatama, kelgutama; kuidas sisustada perekonna aktiivset suvepuhkust). Toimusid individuaalvestlused ja anti ülesandeid vanematele, kelle laste kehalised võimed ei rahuldanud. Planeeritud oli ka ühisüritusi — väljasõidud kelgumäele, kevadised spordipäevad, millest võttis osa kogu pere. Kõik kavandatu sai teoks ning vanemate suhtumine tehtusse oli positiivne. Lastevanemate endapoolne töö jäi aga nõrgaks. Põhjuseks toodi oskamatus, aja- ja ruumipuudus.

Edasises töös seostasime kvartali- ja nädalaplanaide koostamisel läbimõeldumalt kehalise kasvatus ülesanded ka teistes tundides ja tunnivalisel ajal tehtavaga.

Reegliks sai kõikides tundides virgutuspaus. Selle huvitavaks, lastele meelepäraseks tegemiseks koostasime laulukesi, mis aitasid liikumist emotsionaalsemaks ning elavamaks muuta.

Näiteks lastele tuttavale «Sepapoiste» viisil laulsime koos järgmist laulukest:

Kus on põial?

Tema siin.

Tantsu löövad nemad.

Tubli, poiss!

Samamoodi lauldakse ja siis liigutatakse kõiki teisi sõrmi. Eriti meelepärased olid virgutusmomentid käelistes tundides. Liikumist püüti seostada vastava tunni teemaga.

Näiteks kleepetöö tunnis, kus lapsed kaunistasid kirjused liblikaid, «lennati» koos liblikatega õielt õiele, kiiguti lillile tuulehoos, laskuti aasale puhkama, poeti peitu vihma eest. Maa-õhustunnis, kus kujutati lapsi suusatamas, oli puhkepausiks suusaliigutuste matkimine, soojategemisliigutuste sooritamine, näpuharjutused.

Harjumuseks sai kahe tunni vahelise aja kasutamine aktiivseks liikumiseks. Osa lapsi tegid harjutusi matil, selgitasime, et korraga on seal 3 last. Meelsasti kasutati suuri ehituskuubikuid hüppearjutusteks, toole läbipugemiseks. Rühmaruumis olid ühel riiulil väikesed kummipallid, võimlemisrullid, taldrikud, hübitsad, laste hantlid, rõngad, nõör, kummist massaažimatid, liivakotikesed; kõrred-topsid hingamisharjutuste tegemiseks, lehed — puhumiseks. Nende vahendite hulgast valisid lapsed endale meelepärase, teades, et seda pisukest tundidevahelist aega tuleb kasutada aktiivseks tegevuseks. Mõne aja möödudes võis märgata laste sportlike võimete arenemist — tugevnesid lihased, paranes reageerimiskiirus, arenes tähelepanu — kasvas huvi tegutseda võimlemisvahenditega.

Suurendasime ka laste liikumisvõimalusi vabal ajal, eriti päeva teisel poolel. Alati leidis rühmas lapsi, kes ka õhtupoolikul kasutasid rühmas olevaid võimlemisvahendeid. Omal algatusel tehti juba üsna keerukaid harjutusi. Suureks üllatuseks oli nende laste matkimine, kes käisid liikumisrühmas, võimlemas, tantsuringis. Poistele oli eeskujuks Jaanus, kes käis džudo treeningul. Lühikese ajaga omandati põhivõtted — püüti igati olla Jaanuse sarnane. Hea oli näha, et lapsed olid väga ausad ja täitsid kõiki reegleid. Anu, kes käib liikumisrühmas, ei olnud tüdrukutele mitte ainult ideaaliks, vaid kõiki tema oskusi püüti omandada. Seejuures nähti vaeva ning tehti küllatki suuri tahtejõudu nõudvaid kehalisi pingutusi. Siingi oli kasvatajale üllatuseks laste püsivus, teotahe ning entusiasm. Kõige selle tulemusena tõusis liikumisaktiivsus.

Kehakultuurialase töö emotsionaalsemaks ja lastepärasemaks muutmisel kasutasime muusikat (grammofoni ja magnetofoni). Koolirühma jõudnutena olid lapsed võimelised ise tegema hommikuvõimlemist plaadimuusika saatel.

Suure emotsionaalse laengu ning pidevat kehalist liikumist andsid mitmesugused teemaatilised meelelahutused.

Oktoobripühi tähistati vennasrahvaste mängude õhtuga, kus lapsed ise neid mängu mängisid ja ka teistele õpetasid. Mäng «Kõietantsija» nõudis suurt tähelepanu ning head tasakaalu hoidmise oskust, aserbaidžaanide laste mäng «Hüppa üle kraavi!» — reageerimiskiirust ja korralikku hüppeoskust. Mängu «Galopp» oli vaja hästi teada galopp-

sammu ning kiiresti reageerida märgujuhi märguandele.

Näärde ajal võeti peokavva mitmeid eesti rahvamänge, mis nõuavad lastelt omajagu kehalist pingutust — kukepoks, hundijooks, rätsepamäng, soola kaalumine, köievedu, mustlasmaadlus.

Vastlapäeva tähistati igal aastal kelgu-sõiduga. Suur tervistav mõju on mäkketõusul ja kelgu vedamisel, lükkamisel ning tõukamisel lauskmaal. Korraldati võistlusi, nt «Vähkide võidusõit» — laps on kelgul toengistes, seljaga sõidu suunas, kelku tuleb tõugata tagant jalgadega.

«Haara lint!» — kahele poole laskumisrada on lumme pistetud linnid. Laskumise ajal püüab iga võistleja haarata lindikesi. Võisteldi kelkude mäest ülesvedamises. Ohtul toimus saalis karneval, kus lapsi tuli tervitama ja premeerima Karlsson. Vastlamängude tublimatele osavõtjatele tõi ta kaasa enda kujutisega medalid ning kõigile osavõtjatele kuklid. Külaline oli väga objektiivne kohtunik — kiitust jagas ta just nendele lastele, kes konkreetselt sel päeval ning igas võistluses eraldi silma olid paistnud.

Sportlik-meelelahutuslike ürituste hulka kuulub ka igatähtseline lumenädal. Igal aastal toimus see eri nimetuse all — talvetrall, lumemängude nädal, lumememmede spordinädal. Tavaliselt toimusid need talvemängud kooliõpilaste spordinädalaga samal ajal. Nii oli võimalik mõndagi lastepäevakodu üritust ühendada naabruses asuvate 12. ja 15. keskkooli õpilaste üritustega. Nagu kooliõpilased, nii ka lasteaialapsed ehitasi lumekujusid. Lumememmede tegemine nõudis lastelt kehalist pingutust (pallide veeretamine, nende kohale vedamine, lumememmede kokkupanemine).

Vaimukamalt värvitud ning kaunistatud lumememmed said Lume-Trollilt ja -Trallilt auhinnad. Talvemängudest osavõtja medali tõi kõigile Karlsson, kelle eestvedamisel toimus ka kogu lastepere ühine «muinasjututee» ehitamine noorematele lastele. Muinasjututee kujutas endast lumest labürinti, millele olid pandud lastele tuttavad tege-lased ja loomad muinasjuttudest. Tee lõpus asetses koobas, kus elas Trall, kes jagas sinna jõudnud lastele maiustusi.

Talvemängude nädala iga päev oli eraldatud ühele vanuseastmele. Sel päeval toimusidki vastavale eale kohased spordiüritused — võistlused, kelkudega kaaslaste mäest ülesvedamine, paarikaupa mäest allalaskmine, kelgusõit kurikate vahelt koos kurika haaramisega sõidul jne. Suurt löbu ning ka tugevat pingutust nõudis koosjalgadega hüppamine ühest jäljest teise. Hüppamine nõudis kõigilt head tasakaalu. Põnev oli hüppelda ringis ümber lumepallide neid maha ajamata.

Armee aastapäeval korraldati võistlusi, millel osalesid ka isade võistkondade vahel. Võistlused nõudsid kehalist pinget nii poistelt kui isadelt.

Kevadel toimusid spordipäevad, kus lastel oli võimalik kõike aasta jooksul omandatud rakendada. Võisteldi hoota kaugushüppes, 60m jooksus, palliviskes. Kolm esimest poissi ja tüdrukut oma vanusegrupist said diplomid. Ihaldatumaks auhinnaks oli punase karuga diplom.

Kevadistel spordiüritustel on traditsiooniks saanud jooksupäevad. Vastavalt vanusele on erineva pikkuse ja raskusastmega distant-sid. Suurt elevust ning kaasaelamist andis lastele kasvatajate omavaheline jõuproov.

Lastepäevakodus töötab mitmendat aastat täiskasvanute rütmivõimlemise ring nende kehaliste võimete tugevdamiseks ja hea enesetunde ning sportliku vormi hoidmiseks.

Algust tehti mitmete sportlike päevade lülitamisega nädalaplani. Et need päevad õnnestuksid, tuli palju proovida ja katsetada parima lahenduse leidmiseks. Üks selline päev hakkas kandma nimetust «saalipäev». See oli nädalapäev, mil ka teisi tunniplaanis olevaid tunde andis hästi liikumisega ühendada. Ka päeva teine pool oldi saalis, ära kasutades kõiki võimalusi mängida, joosta, hüpata, ronida, pugeda jne.

Pallimänguuskuste süvendamiseks oli üks nädalapäevadest «pallipäev». Sellel päeval teadsid lapsed juba ette, et vaba aeg kulub pallimängudele. Alustati palli käsitlemisest, seda tehti tavaliste pallidega. Lisandusid topispallid, tennisepallid, jalgpall, korvpall. Pallikooli õpetamine oli jaotatud kolme klassi. Klasse eraldas pallide värvus — roheline, sinine, punane. 1. klassi harjutused olid enesekohased, tuli visata ja püüda palli. 2. klassis oli vaja palli visata vastu seina, püüda ühe või kahe käega, juurde tulid visamine kaaslastele ja püüdmine. 3. klassis lisandusid keerulisemad harjutused. Pallimängud nagu palli teatevõistluski, kus oli vaja palli kanda kas ühes käes, pea peal, lükata jalaga, kanda palli jalgadega kinni hoides, lükata palli kepiga, toimusid enamasti võistlusena. Osavust, parajal määral jõudu, reageerimiskiirust nõudis «pallisõda». Mängus kasutati palju erinevaid palle. Eesmärgiks oli pallide ajamine vastasvõistkonna võrku. Jalgpalli algtõdesid asusime õpetama palli jalaga vastu planku löömisest, mahaasetatud kurikate vahelt läbi veeretamisest, kaaslastele söötmisest. Jalgpallimängu organiseerisid poisid ise.

Korvpalli algõpetus jäi kesiseks, kuna palli pörgatamine liikumiselt on sellele eale raske, puudub ka spordiväljak.

Lasteaiaiga on mänguiga, enamik liikumisalastest tööst tuli teha mänguliselt. Nii saigi teoks «Karlssoni päev». Ühisüritustelt ja pidudelt sai laste lemmikuks tembutaja Karlsson, kes hakkas käima rühmas igal reedel. Koos Karlssoniga mängiti võistlusi, näidati talle nädala jooksul õpitut, õpetati ka teda. Reedene päev saigi lastele lemmikpäevaks. Tänutäheks kinkis Karlsson

kõikidele lastele oma pildiga märgi.

Üheks põnevamaks ürituseks koos Karlssoniga oli komplekstund «Retk kevadesse». Tund toimus saalis, kuhu oli kujundatud matka marsruut. Matk algas rühmaruumist matkavarustuse pakkimisega. Trepist ülesminekuga kujutati mäkketõusu. Saali ukse taga olevas looduspargis oli vaja ära tunda esimesi kevadlilli ja rändlinde (lindude pildid raagus oksal). Saali uks oli kujundatud tihnikuks, kust läbi sai ainult roomates. Selle taga oli oja, mis tuli ületada purdel, ees suur põld, kus lapsed aitasid kive koristada, edasi oli kraav, millest tuli üle hüpata, ja siis ilmus Karlsson, kes kutsus poisse enda juurde võistleva puu otsa ronimises. Edasi ootas lapsi osavusmängude plats, seejärel kutsus Karlsson kõiki «rütmirallile». Retk lõppes tordi söömisega oma rühmaruumis.

Seesuguse töö tulemusena kasvas laste huvi kehalise kasvatuses vastu. Vähenesid rühivead. Laste kohalkäimise protsent oli maksimaalne. Laste elu muutus kahtlemata huvitavamaks, nad olid võimelised ise alustama liikumismänge, puhtalt sooritama programme ettenähtud harjutusi, oskasid ise sisustada sportliku tegevusega oma vaba aega.

Tööst järeldub, et on vaja väga head tahtmist ja entusiasmi, et muuta programmi nõuded lastele jõukohasteks ja vastuvõetavateks. Kurb on, et rõhuv osa sellest tööst toetub kasvataja entusiasmile. Raskusi on võimlemisvahendite muretsemisega. Laste päev on surutud liiga kitsastesse raamidesse. Kasvatajal on raske leida aega kõigi võimalike ideede elluviimiseks. Edaspidi vajab tihendamist koostöö lastevanematega, arvestades enam poiste ja tüdrukute soolisi erinevusi, muretseda õuevahendid ja sisustada nõutekohane spordiväljak.

Soov olla terve ja kaua elada on mõistetav. Meie, kasvatajate ülesanne on ja jääb anda lastele terve ja rõõmus lapsepõlv.

#### Kirjandus

1. Arro A., Sahva U. Rühvivigade vältimine lastel. Tallinn, Valgus, 1976.
2. Kalam V., Viru A. Kehaliste võimete testid. Tallinn, Valgus, 1984.
3. Kuusk M. Ravivõimlemine lülisamba-haiguste ja vigastuste korral. Tallinn, Valgus, 1981.
4. Pau T. Koolieelsete lasteasutuste kehalise kasvatuses tüüpprogramm. Tallinn, TPedI, 1979.
5. Raidmaa L. Ühise pere lapsed. Tallinn, Valgus, 1981.
6. Tuisk J. Laste kehaline kasvatus. Tallinn, Valgus, 1981.
7. Zapletal M. 1000 mängu. Tallinn, Valgus, 1984.
8. Осокина Т. Игры и развлечения детей на воздухе. Москва, Просвещение, 1983.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

### Johannes Õunapuu 100

Käesoleva aasta 10. detsembril täitub 100 aastat Eesti Vabariigi algaastail meie pedagoogide peres laiemalt tuntud koolimehe — Läänemaa Õpetajate Seminari asutaja direktor Johannes Õunapuu sünnist.

Johannes Õunapuu sündis 10. dets 1988. a Tartumaal Avinurmes. Ta kaotas varakult isa. Ema siirdus oma ainsa poja Johannesega elama Tartu linna, kus lihttööga ennast ja oma poega toitit.

Johannes Õunapuu õppis aastatel 1903—1907 Tartu Õpetajate Seminaris. Töötas seejärel ajakirjanikuna ajalehe «Postimees» juures. 1910. a määrati ta Tartumaa Haaslava valla Sillaotsa algkooli õpetajaks-juhatajaks. 1915. a sai temast Tallinna Westholmi gümnaasiumi inspektor. 1919. a määrati ta eesti keele õpetajaks vastasutatud Tallinna Õpetajate Seminari, kus ta lühikesel ajaga võitis nii õpilaste kui ka kaasõpetajate lugupidamise.

Kui vabariigi valitsus otsustas avada lisaks töötavatele seminaridele Tallinnas, Tartus ja Rakveres veel 2 — ühe Võrus ja teise Haapsalus, määrati viimase asutajaks-juhatajaks Johannes Õunapuu. Lühikesel ajaga külakoolmeistriseminaridirektoriks — see oli tõeline tähelelend.

Johannes Õunapuu, kes määrati ametisse 15. dets 1920. a, sõitis kohe Haapsallu seminari organiseerima. Ruumid saadi Läänemaa Ühisgümnaasiumis töötamiseks teise vahetusena. Ka õppejõududeks hakkasid esialgu gümnaasiumiõpetajad. Seminar alustas tööd 17. jaanuaril 1921. a ettevalmistava ja kahe 1. klassiga, kokku 73 õpilasega. Sellega oleks nagu Haridusministeeriumi poolt antud ülesanne täidetud. Kuid J. Õunapuu ei leppinud sellega. Ta tahtis, et tema poolt rajatud seminarist saaks tõeline maa-koolmeistrise ettevalmistusasutus, kus õpilased saaksid peale üld- ja pedagoogilise hariduse ka ettevalmistuse põllunduses, aianduses ja mesinduses, et kujuneda tõeliseks «maa soolaks». Sellepärast pidi seminar asuma maal.

Sobivaks asukohaks osutus Haapsalu külje all olev Uuemõisa, kus seminari kasutusse õnnestus saada mõisasüda koos kõigi hoonetega, pargi ja viljapuuaiaga ning ulatusliku maa-alaga. Kuid et seminar saaks sinna asuda, tuli teha ulatuslikke ehitustöid. Suuremate ümber- ja juurdeehitustega sai endisest mõisahoonest seminari peahoone, viinavabrikust internaat, sõõkla ja töökojad, teistest hoonetest õpetajate elamud ja majandushooned.



Läänemaa Õpetajate Seminari asutaja Johannes Öunapuu (10. dets 1888 — 20. veebr 1924).

Tollal puudusid ehitusorganisatsioonid ja kogu selle suure ehitustöö organiseerimine (ehitusmaterjalide hankimine, ettevõtjatega lepingute sõlmimine, tööliste värbamine, krediitide nõutamine jne) lasus J. Öunapuu õlgadel. Samuti tuli tal pidevalt viibida ehitustel, et tööde kulgu jälgida. Tuleb imetleda J. Öunapuu töövõimet ja oskust kõige sellega toime tulla. Optimism, tugev tahtejõud ja erakordne veenmisoskus aitasid võita takistusi. Kuid ehitustööde organiseerimine oli töö üks külg. Samal ajal oli ju tema põhiülesandeks seminari juhatamine Haapsalus, selle õppe- ja kasvatustöö suunamine, rohkete organisatsiooniliste küsimuste lahendamine. Ka tunde tuli anda, et vähegi elamisväärselt töötasu saada (ta oli abielus, kahe lapse isa). Ehitustööde organiseerimine oli hobi, mille eest ta mingit tasu ei saanud.

On ilmne, et selline kahel rindel suure koormusega töötamine ei võinud mõju avaldamata jätta tema tervisele, mis hakkas halvenema ning peale 3aastast ränka tööd, 10 päeva pärast seminari hoonete pidulikku avamist 20. veebruaril 1924. a lahkus suur töömees elavate hulgast, jättes sügavasse leina kogu seminari pere.

Järgnev kirjutis «Õpilaste esteetilisest kasvatamisest Läänemaa Õpetajate Seminaris» avab sügavamalt J. Öunapuu vaated mõningatele õppe- ja kasvatusküsimustele ning näitab, kuidas neid eesmärke saavutati.

JAAAN KUREPALU,  
Läänemaa Õpetajate Seminari vilistlane

## Õpilaste esteetilisest kasvatamisest Läänemaa Õpetajate Seminaris

JAAAN KUREPALU,  
LÖSi vilistlane

Teatavasti alustas Läänemaa Õpetajate Seminar tööd 17. jaanuaril 1921. aastal. Juba seminari tegevuse alustamise esimestest päevadest peale tõstis direktor Johannes Öunapuu tähtsale kohale õpilaste esteetilise kasvatuse vajaduse. Õppenõukogu koosolekutel 7., 15. ja 18. märtsil 1921. a, s.o 2 kuud peale seminari õppetegevuse alustamist, kus määratleti Läänemaa Õpetajate Seminari ülesanded õppe- ja kasvatustöö alal, on kirja pandud muuseas järgmised seisukohad: 2) pearõhk tuleb pöörata neile ainetele, mis kaasa aitavad ilmavaate väljatöötamisele ja isetegevust võimaldavad; 3) eriti tähtsale kohale tuleb asetada esteetiline kasvatus. Sellepärast on tarvis suurendada eeskätt muusika, laulmise, joonistamise, voolimise ja ilukirja tundide arv, sest tundide arv, mis keskkoolides nende ainete tarvis on määratud, pole võimaldanud välja arendada õpilaste võimeid kunstialadel nii palju, kui seda on õpetajale tarvis, kes peab olema kunstnik. Just 1. klassist peale peab siin seminar erineva muudest keskkoolidest.

Nende otsuste elluviimiseks esitati 31. aug 1921. a Haridusministeeriumile ettepanek õpetada 1921/22. õa kõikides klassides laulmist ja joonistamist 2 nädalatunni asemel 3 t nädalas, silmapaistvatele õpilastele nendes ainetes alates 4. klassist veel lisaks 2 t nädalas. Haridusministeerium kinnitas need ettepanekud ajutiselt kuni seminaride seaduse kehtima hakkamiseni.

1. jaanuarist 1924. a kehtestatud «Õpetajate seminaride seaduses» oli kindlaks määratud nädalas 2 t tööõpetust igale klassile peale viimase. Esteetilise tsükli ainetest kuulus õppekavva veel kohustuslik klaverimänguõpetus, vabatahtlik viiuli- ja puhkpillimänguõpetus.

Direktor Öunapuu algatusel esitas Läänemaa Õpetajate Seminari õppenõukogu Haridusministeeriumile ettepaneku seada seminarides sisse nn rühmatööd, mis võimaldaksid mõnest õppeainest eriti huvitatud õpilastel saada täiendavat õpetust peale klassitöö. Rühmatöödega alustati

1923/24. õppeaastal. Eriti arvukaks kujunes muusikarühm C. Kreegi juhendamisel. Huvi tunti ka täiendava õppe vastu joonistamises ja tütarlaste käsitöös — esteetilise tsükli ainetes.

Nii said seminari õpilased mitmekülgse kasvatusotse õppetöö kaudu. Kuid väga silmapaistvat osa õpilaste esteetilisel kasvatamisel etendas Läänemaa Õpetajate Seminaris klassiväline töö — õpilaste kunstiline isetegevus.

Eelduste loomine õpilaste esteetiliselt kasvatamiseks õppetöö kõrval kunstilise isetegevuse kaudu algas seminaris juba enne tegelikku õppetööd, kui algas seminari õppehoone projekteerimine Uuemõisa. Teatavasti tehti otsus seminari paigutamiseks Uuemõisa jaanuari algul 1921. a, ehitusprojekt valmis juba jaanuari lõpuks. Kunstilise isetegevuse seisukohalt väärib selles projektis erilist tähelepanu võimla-peosaali kaksikülesande otstarbekas, võiks ehk isegi öelda ideaalne lahendus — õppeasutuse kohta oli see väga avara lavaruumiga.

Kuidas õnnestus direktor Õunapuul kui projektülesande püstitajal kaitsta Haridusministeeriumis sellise avara lavaruumi vajadust, mis kahtlemata tõstis mõnevõrra ehituse üldmaksumust? Põhjendus, et seal kavatsetakse suurejoonelisi lavastusi esitada, poleks küll haridusjuhte veenev argument olnud. Teame, kuidas lavaruumide piiratus selliseid ettevõtmisi meie koolides takistab. J. Õunapuu leidis avara lavaruumi vajaduseks veenva põhjenduse, millele Haridusministeeriumil oli raske vastuväiteid esitada. Nimelt lähtus Õunapuu kahe eraldi võimlemisruumi vajadusest seminari tingimustes, kus ühel ajal pidid toimuma võimlemistunnid nii poistele kui tütarlastele. Ühe võimlemisruumi puhul oleks pidanud tütarlaste ja poiste võimlemistunnid paigutama eri aegadele, põhiliselt pärast tunde. See oleks takistanud õppepraktikat, kus terve klass koos osales tundide pealtkuulamises, praktikatundide andmises ja nende arutelus. Samuti oleks see takistanud ülekoollise laulukoori tööd, mitmesuguseid klassiväliseid üritusi. Need põhjendused näitasid küllalt veenvalt kahe võimlemisruumi vajalikkust seminaris. Aga kui oli teine võimlemisruum saali kõrval, siis pidi sellel olema võimlemiseks ka küllalt avarust. Ruumi pörandapind vastas peaaegu poolele saali pörandapinnast.

Kuna koolisaalides oli traditsiooniliselt ikka lava, siis oli otstarbekas tõsta teise võimlemisruumi pörand lava kõrguseni ja kasutada seda ruumi ka lavana. Umbes selliselt põhjendas Õunapuu avara lavaruumi tekkelugu meile, seminari õpilastele ühel kogunemisel aulas (aktusaalis). Sellesse avarasse lavaruumi sai peita kõik võimlemise rippvahendid (kõied, latid, rõngad, trapetsid) ning nende kinnitamiseks polnud tarvis rikkuda saali lage. Tavaliselt on saalides ka rõdu. Et saali pörandapinda maksimaalselt saaks kasutada võimlemiseks ja muudeks sportlikeks üritusteks, oli seminari saalis rõdu viidud väljapoole saali pörandapinda võimla külge seina teise korruse kõrgusel asuvate sammaste taha. Esteetiliselt väga mõjuv oli see sammastik saalis toimivate pidulike ürituste puhul. Mõju suurendasid saali otsaseinas olevad loozid. On raske leida veel otstarbekamat lahendust peo-teatrisaali ja võimla kaksikülesande teostamiseks. Kahe eraldi saali ehitamine ei saanud tulla majanduslikel põhjustel kõne allagi. Kui meie ikka ja jälle oma seminari meenutame, siis on küll üks peamisi põhjusi selles suurepärases võimla-peosaalis toimunud sügavaid esteetilisi elamusi pakkunud lavastuste mõju.

Avar ruum võimaldas Läänemaa Õpetajate Seminaris lavale tuua sellised maailmaklassikasse kuuluvad lavateosed, nagu H. Ibseni «Peer Gynt», A. Kivi «Nõmmekingsepääd», W. Shakespeare «Suveöö unenägu», M. Maeterlincki «Sini-lind» ja «Öde Beatrice», R. Tagore «Ohver», Fr. Lehari «Mustlase armastus» jmt. Läänemaa Õpetajate Seminari õnneks töötas õppejõuna oskuslik teatritöö entusiast looduslooõpetaja Aleksander Lint, kelle lavastajakäe all nimetatud suurteosed lavale toodi.

Sügavatest esteetilisest elamustest, mida pakkusid lavateoste ettekanded ja muud lavalised üritused, said osa mitte ainult seminari oma pere, vaid külalistena ka Haapsalu elanikud. «Lääne Elu» nr 14 6. apr 1929. a kirjutab: «... Seminaris peod on võitnud Haapsalu publiku. Kui algul peeti maad Uuemõisa pikaks ja teed poriseks, siis nüüd ei hoolita ei porist ega vihmast: kui seminaris on pidu, lausa võidu tormatakse sinna.» «Lääne Elu» nr 18 9. mail 1929. a kirjutab: «28. aprillil lavastati seminaris A. Lindi

Läänemaa Õpetajate Seminari peahoone fassaad.





juhatusel Maeterlincki 3vaatuseline draama «Öde Beatrice». Lavastus rahuldaskõige nõudlikumagi . . . Rahvast oli erakordselt palju.» «Lääne Elu» 12. veebruaril 1931. a kirjutab Läänemaa Õpetajate Seminaris 10aastase tegevuse juubelitevenduse puhul lavastatud W. Shakespeare «Suveöö unenäo» lavastamise kohta: «Shakespeare ja asjaarmastajad näitlejad? Need kaks küsimust kerkisid vist mitmel keelele, silmitsedes seminaris juubelikava, ehkki ollakse harjunud nägema seminaris häid lavastusi. Peab lausa tunnistama: õnnestus! Täiuslikkudena ja ühtlastena tundusid kõik lavapildid. Ühtluse saavutamisel, kujude viimistlemisel on näitejuht A. Lint teinud hulga tänuväärset tööd.»

Teose «Haapsalu läbi aegade ja inimeste» autor G.-R. Raudver kirjutab (lk 197): «Tegelikult oldi isetegevusliku näitlemisega LÖSis ajakirjanduse andmeil heal, professionaalsele lähedasel tasemel alustatud juba hulk aastaid varem (1922) . . . Lavastajaks ja seega Haapsalu taidluskunsti üheks alussambaks oli õpetaja Aleksander Lint (1886—1971). Tema õpetas seminaristidele loodusloo kõrval näitlemiskunsti, näojumestust, miimikat, diktsiooni, lavaliikumist, žestikulatsiooni. . . Näitlemishoog olnud LÖSis nii suur, et ei olevat pärast kooli sulgemist pidama saadud: laialiminekujärel tehtud veel üks A. Kalda novelli dramatiseering lavaküpseks. A. Lint juhendanud Tallinna elama asunuid Tartust kirja teel. 1933. a esinetud dramatiseeringuga Haapsalus.»

Lavakunsti harrastamise kõrval etendas Läänemaa Õpetajate Seminaris õpilaste esteetilisel kasvatamisel silmapaistvat osa muusika. Nagu juba tähendatud, toimus see mitmekülgse õppeprotsessis õpetajate C. Kreegi, R. Pätsi, J. Paku ja J. Tamvergi, A. Sauli ja J. Reintamme juhendamisel, kuid ka klassivälise tööna. Tegutsesid sümfoonia- ja puhkpilliorkestrid ning ansamblid. Mitmed lavateosed nõudsid ulatuslikku muusikalist kaasmängu.

Alahinnata ei saa kirjanduse osa õpilaste esteetilisel kasvatamisel. Aluse sellele pani direktor J. Õunapuu eesti keele ja kirjanduse õpetajana. Eriti viljakas oli hiljem õpetaja H. Rajamaa osa. Teatriringi kõrval oli kirjandusring üks arvukamaid. Korraldati omaloominguõhtuid jm. Omaloomingut avaldati õpilasajakirjas «Tulilind».

Esteetiline kasvatus kunstilise loomingu kaudu toimus õpetaja A. Kivi juhendamisel joonistamise tundides ja kunstirühmas, klassivälise tööna aga mitmesugustele lavateostele dekoratsioonide valmistamisel.

Lavatants kui esteetiliste elamuste allikas õpetaja M. Mambergi juhendamisel kuulus orgaanilise osana paljude lavateoste juurde. Omavahelise käitumise ja suhtlemise ilu arendasid õppurühingu korraldatud peotantsukursused.

Sügavaid esteetilisi elamusi pakkusid kontsertide ja teatritenduste külastamised Tallinnas ja Tartus, samuti seminaris õpilassegakooriga Haapsalu segakooriga «Kungla» ühiskontserdid C. Kreegi juhendamisel.

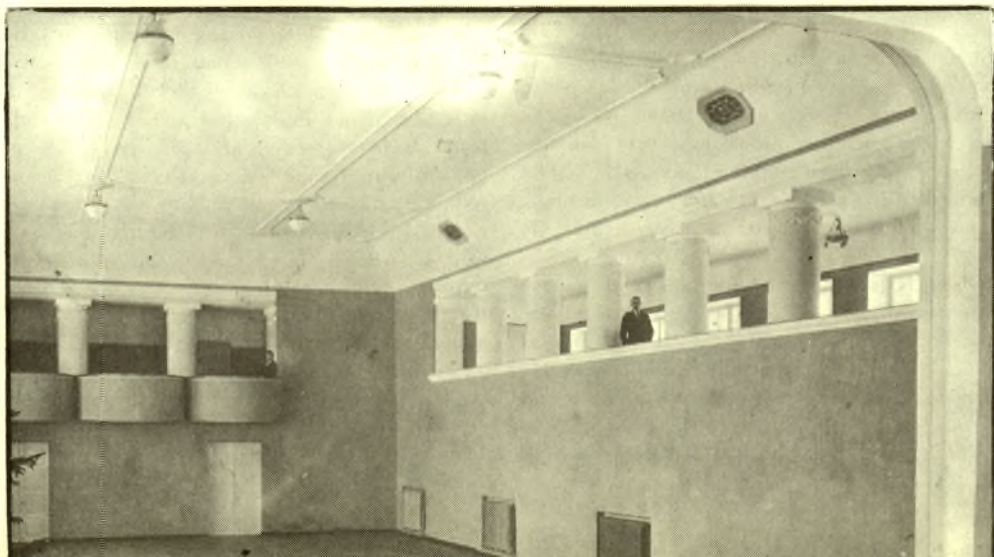
Peale võimla-peosaali oli seminaris sügavate elamuste allikaks väga kodune ja hubane aula (aktusesaal). Kodune, sest oli alati avatud nii jalutamiseks kui ka mitmesuguste ürituste korraldamiseks. Oma parkettpõranda, kaarekujulise välisseina ja kaarakendega ning valgustitega nende vahel oli see endine mõisa ballisaal ka seminaris esindusruumina esteetiliselt mõjuv.

Esteetiliselt mõjus ruumides valitsev puhtus ja kord. Seminaris vilistlane Jüri Kipper kirjutab ajalehes «Töörahva Lipp» 13. juulil 1982. a: «Nii puhas koolimaja, kui meie seminar, ma teist ei tea. Õpilased ise hoidsid puhtust ja korda sellepärast, et emake seminar oli meile kallis, olime tema üle uhked ja tahtsime, et ta kõigist koolimajadest puhtam ja kenam välja näeks. Ma ei mäleta, et seminaris ruume oleks seestpoolt üle vööbatud või mööblit üle värvitud: 1930. a suvel nendest ruumidest lahkudes olid nad peaaegu sama värsked, kui 1924. a minu uhiuude majja tules.»

Ka õpilaste välimus pidi olema kaunis, eriti tütarlaste igapäevane kui ka pidulik rõivastus pidi kaasa aitama ilutunde arenemisele.

Nii võrsusid Läänemaa Õpetajate Seminaris mitmekülgsed harmooniliselt arenenud inimlikud, oma pedagogimissiooni sügavalt tunnetavad tõelised rahvalagustajad — koolmeistrid, kes kandsid oma hingetuld meie kodumaa, eriti Läänemaa kõige mahajäänumatessegi nurkadesse, kelle sõna pani sõrama laste silmad ja kelle hinge- ja käte jõud pani helisema koorid ja orkestrid ning tõi uut elu lavalaudadele.

#### Läänemaa Õpetajate Seminaris võimla-peosaali sisevaade.



# 280 aastat Käsu Hansu kaebelaulu sünnist

REET VÄÄRI,  
TRÜ eesti kirjanduse ja rahvaluule  
kateedri vanemõpetaja

Esmakordselt kõlab eestikeelses luules emakeel loomulikuna ning ladusana Käsu Hansu kaebelaulus «Oh! ma waene Tardo Liin» (1708). See on kõige vanem seni teadaolev eestlase loodud luuletus, mille väljenduslikkust tugevdab veelgi luuletuse murdelisus, äratuntavad on Tartu murdejooned. Juba 280 aastat tagasi sündinud luuletuses tunneb looja muret oma rahva kannatuste ja saatuse pärast laastavas suurriikide sõjakeerises. Ta kirjeldab värvi-kalt ja mõjuvalt üht meie ajaloo kurbadest sündmustest: Tartu linna langemist ja täielikku hävitamist Põhjasõjas.

Käsu Hansu laulu algupärasus on väljaspool kahtlusi, sest teos on loodud autori kaasa-elatud sündmuste põhjal. Heitkemgi esmalt pilk sellesse kaugesse aega, mil hukkunud linn inspireeris luuletuse sünni. 1700. a alanud Põhjasõda tabas Tartut raskemini kui ükski teine sündmus enne seda. 4. juunil 1704 ilmusid Vene väepealiku Boriss Šeremetjevi jalaväed, järgmisel päeval ta laevastik Tartu alla ning alustasid piiramist. Tartu komandant Karl Gustav Skytte laskis eeslinnad põletada ja tegi linna kaitseks energilisi ettevalmistusi. Šeremetjev pommitas Tartut kaua lõuna ja lääne poolt, kuid ei suutnud oma vägede arvilisest ülekaalust hoolimata — 20 000 venelast umbes 4000 rootslase vastu — kindlust vallutada (5, lk 96). Peeter I, kes 2. juulil Narva alt päralt jõudis, muutis viibimata piiramisplaani ja koondas kogu pealetungijõu kõige nõrgemale punktile — piinatorni ja Vene värava vahele. Selle koha vastu asetati Emajõe paremale kaldale kahuripatareid ja koondati tuli linnamüürile torni ja värava vahele, kus mitmepäevase ägeda pommitamise tagajärjel tekkisid murrud. 12. juuli õhtul andis tsaar käsu tormijooksuks. Õõ läbi võideldi selles piirkonnas meeletult, kuni Skytte oli sunnitud järgmise päeva varahommikul vaherahu paluma. Järgnev päev kulus kapitulatsioonitingimuste läbiarutamiseks ja kokkuleppele jõudmiseks. Õhtul marssiski kolm rügementi Vene sõjaväge linna, nende hulgas incognito ka tsaar Peeter (5, lk 97).

Vene vägede piiramise tõttu oli Tartu rängasti kannatanud: 200 majast olid 50 täiesti hävitatud ja teised suuremal või vähemal määral rikutud. Tartu ülemkomandant Kirill Narõškin ja komandant ooberst Friedrich Balck avaldasid

järgnevate aastate jooksul mitmeid sündmäärusi, mis piirasid linnaelanike tegevust. Elanikke lubati ainult üksteise vastusel linnast väljuda, isegi alevitesse minejate eest pidid mahajääjad vastutama. Igasugune kirjavahetus Riia, Tallinna ja Pärnuga oli keelatud, toiduainete hankimine maalt tõkestatud. Tartus seati sisse viina-, tubaka- ja soolamonopol. Nende ainete müümise eest ähvardati raskete karistustega, isegi ihunuhtlusega (5, lk 98—99).

Uus raske löök tabas Tartut 1708. a algul. Pärast Poola kuninga August II võitmist liikus Karl XII Poolast kirde suunas ja sundis 1708. a jaanuaris Vene väed Grodnost lahkuma. Peeter I oletas, et rootslased tahavad tungida Põhja-Venemaale ja äsjaasutatud Peterburi Venemaast ära löigata ning oma endised alad tagasi võita (2, lk 107). Et niisugusel juhul oleks Narvat ja Tartut raske hoida, otsustas Peeter I oma vägedega siit lahkuda, linnaelanikud kaasa viia ja kindlustused hävitada. Kellegi suhtes erandit ei tehtud: vanad ja noored, terved ja haiged — kõik pidid ühiselt Vologda sihis teele asuma. Tartust pidi lahkuma kogu saksa kodanikkond — 824 inimest — ja minema Venemaale. Seda kinnitab ka Käsu Hansu kaebelaul:

*Issanda ning Emmanda,*

*Ülli hallest igkiwa,*

*Wenne-Male minnen siin.*

*Oh! ma waene Tarto Liin*

(21. stroof).

Kui Karl XII 1708. a märtsis Smorgonist kagu sihis teele läks, et Ukraina kaudu Venemaa südamesse tungida, pidas Peeter I seda käiku pettemanöövriks ja jäi endiselt rootslasi põhja poole ootama. Seepärast laskis ta Tartu rüüstamist jätkata. Kõik vähegi väärtuslikumad asjad — kirikukellad ja -lühtrid, katuseplekk uuel raekojalt, Jaani kiriku orel, isegi paremad hauakivid — saadeti Venemaa poole teele. 12. juulil asuti linna süstemaatilisele hävitamisele. Linna kaitsemüürid lasti õhku, kirikud ja majad pandi põlema, Tartu hävitati (5, lk 100). Käsu Hansu kaebelaul ütleb, et «Hirmsast pallut Wennalinne/Mönne Aijastag' mo Maad» (11. stroof).

Kui viimased Vene väed Pihkva sihis lahkusid, olid Tartu kesklinnast järele ainult suitsevad ahervaremed.

See oli meie esimese murdeluuletuse kurb ajalooline taust. Ei ole siis imestada, et Käsu Hansu nende kaasaelatud sündmuste põhjal nii vapustavalt mõjuva luuletuse kirjutas.

32stroofiline luuletus koosneb kolmest osast. I osa (stroofid 1—8) annab pildi linna varasemast jõukusest, kõike oli küllalt: aidad olid vilja täis, linnas olid ilusad koolid ja kirikud, isegi akadeemia; rahva käsi käis hästi. II osas (9.—26. stroof) noomitakse rahvast, sest tema pattude pärast on jumala nuhtlus linna tabanud, nõnda et kivi kivi peale ei jäänud. Noomimine osutus asjatuks: Tartu raad poodi üles, linn purustati, inimesed küüditati. II osa lõpeb troostitu pildiga laastatud ja tulekahjus hävinud ahervaremetes linnast. III osa (27—32) kasvab hoiatuseks kogu maale, eriti aga suurematele linnadele (Reval, Pernau, Rig), et nad meelt

muudaksid ja end parandaksid, sest muidu tabab neid Tartu linna saatust:

Anno Tuhhat seitse Sedda  
Päle kattesa sündi sedda,  
Õtse Margret Paiwal siin  
Sai ma hukka

Palloteti Tarto-Liin (28. stroof).

Manitsustest hoolimata kardab ustav hinge-  
karjane Johann Heinrich Grotjan, kes laulu  
1714. a Tartu Jaani koguduse kirikuraamatusse  
gooti kirjas üles märkis, et linnarahva meelsus  
pole muutunud ja lisab omakorda manitsussõnad  
lisaks:

«Aga et küll kõigewägewam ja halastaja  
Jumal keiserliku majesteedi südant on liigutanud,  
et tema selle linna rahwa 6 aastase wangipõlwe  
Ao 1714 webruari kuus lahti laskis, et tema  
jälle wõis oma kodupaika Tartu minna, siisgi  
näeme, et tema jälle ometi oma wana patupärmi  
pääll wedeleb. Nuhtlus ilma armu kaasaaitamiseta  
ei paranda mitte» (6).

Trüki avaldamisele jõudis Käsü Hansu luuletus  
alles 19. saj lõpul esialgu üksikute katkendi-  
tena («Eesti Üliõpilaste Seltsi albumi II lehes  
1894. a V. Reimanni redigeerimisel), hiljem  
mõned stroofid M. Kampmaa kirjandusloos ja  
tervikuna 1902. a Fr. Bienemanni teoses «Die  
Katastrophe der Stadt Dorpat während des  
Nordischen Krieges» koos saksakeelse tõlkega.  
Autori enda algtekst pole säilinud. J. H.  
Grotjan on üleskirjutuse teinud tõenäoliselt  
mõnest ära kirjast. On selge, et kirikuraamatusse  
kirjutaja polnud eestlane.

Ta on ä-hääliku märkimiseks tarvitanud saksapärast e-tähte (hedda, keuss). Kirjapanekul tundub olevat mõningaid vigu ja erinevusi võrreldes rahva hulgas levinud käsikirjaliste variantidega. Ilmneb, et kohati on sisugi vääriti mõistetud. Näiteks 11. stroofis öeldakse kurtmise järel, et «hirmsast pallut Wennalinne, mõnne Aijastag' mo Maad. Lass palluda, ma pakka säält, Kül Linna Liinan hoidass tääl» (3). Rahva hulgas levinud võrumurdeline versioon väljendab aga Tartu linna kurtmist järgmiselt: «Lass pallada maal pakkalil Küll liinan linno hoietas» (1, lk 597). (Kirjakeeles: Las põleda maal takud, küllap linnas linu hoitakse.) See mõistusõnaline väljendus on tähenduslik — saagu peale hukka vähemväärtuslik, küll linn oskav hoida kallimat vara. Luuletuse mõte avaneb nüüd hoopis selgemini kui Grotjani variandis. Kirikuraamatus esinev sõnakuju «wennalinne» on selgelt vääratus, sest mõte nõuab «wennelanne», nagu ongi levinud teistes variantides. Tartu linna nimi esineb Grotjanil ka kahesugusel kujul: «Tardo Liin» (1.—5. stroof), ülejäänutes «Tarto Liin» ja «Tarto-Liin». Üksikuid saksapärasusi ja ebatäpsusi esineb mujalgi, kuid nendele vaatamata on Käsü Hansu luuletus tõsine kirjanduslik loomepala, omast kohast uunikum, ainus omataoline. Autoril olid vaieldamatult laiad teadmised elulolust, rahva käekäigust, sõjasündmustest, aga ka kaunist luuleannet ja kirjaoskust. Oma kirjavahetuses kasutas ta perekonnanime, märkides kirjadele alla Hans Kes. Perekonnanime tarvita-

mine oli tollal talurahva hulgas küllalt harvaesinev. Dokumentaalselt on tõestatud Käsü Hansu kohta vaid üksikud faktid. Teada on, et Puhja külas elunes Kässo Hans (ka Käszo Hansz), kes oli ajavahemikul 1701—1730 Puhjas köstriks ja koolmeistriks. Tuntud on Käsü Hansu kiri 14. veebruarist 1706 oma õpetajale Kõnik Kõniksonile, kes oli läinud Pärnusse sõja eest varjule. Kiri on eestikeelne, gooti tähtedega, kuid selle alguslause on saksa keeles, ladina tähti esineb ladina keelest võetud sõnades (Magister, Anno) (4, lk 202).

Huvipakkuvad on professor S. Vahtre andmed selle kohta, et Käsü Hans oli seotud 1703. a Puhja talupoegade vastuhakuga Rootsi sõjaväe moonamuretsejaile. Nimelt leidub Puhja koguduse arhiivimaterjalide hulgas toimik, milles leidub ülekuulamisprotokollis mainitakse Puhja köstrit mitmel korral, kaks korda ka nime järgi — Hans Kess. Käsü Hans ja pastor Kõnik Kõnikson keelitanud talupoegi, et nad heinu ei annaks ja juba rekvireeritud heinad kas või jõuga tagasi võtaksid, sest sõdurid tegutsenud omavoliliselt. Asi arenes suuremaks lööminguks, kus mitu sõdurit keppidega läbi peksti ja rekvireeritud heinad tagasi võeti (6, lk 657).

Kui lõpetuseks küsida, mis ikkagi ajendas Tartu Jaani koguduse pastorit J. H. Grotjani luuletust kirikuraamatusse kirjutama? Oli see pastori kohusetruudus ja täpsus kõige fikseerimisel, ettenägelikkus, isiklik huvi, tarkus või austus maarahva vastu? Aimas ta juba siis selle luuletuse ajaloolist ja kirjanduslikku väärtust ning erakordsust? Igaatahes väärib J. H. Grotjan Käsü Hansu kõrval siirast lugupidamist ja senisest suuremat tähelepanu.

## OH! MA WAENE TARDO LIIN

1.

Oh! ma Waene Tardo Liin:  
Mes sündi nüüd siin minnoga  
Perratu ma olle siin:  
Kes woib mo päle kaeda?  
Mo Pat mulle teggi sedda,  
Et mul johtu ni suur Hedda,  
Sedde pea nüüd tundma siin.  
Oh! ma waene Tardo Liin.

2.

Mes mul olli enne waja?  
Kui mul Käsü häste keuss:  
Torre Koa, torre Maija,  
Sure Aida, Wilja teuss,  
Kalli KKooli, Kerriku,  
Illusast kik ehhitu,  
Olli minno sissen siin:  
Oh! ma waene Tardo Liin.

3.

Ma olli wäega kullus Liin  
Ülle kige Liflandi-Ma:  
Kik ne kallil Asju siin,  
Minno sissen olliwa,  
Akkademi säeti,  
Sure Kohto moisteti,  
Enne minno sissen siin:  
Oh! ma waene Tardo Liin.

4.

Wilja Kaup mul olli hä,

Rohke olli minno Mööt.  
Woissi torrest ellada,  
Egga Meess tei Patto Tööd.  
Rohkeste ma sisse sai,  
Kassinast ma wälja möi,  
Nappist müdi Ollu, Wiin.  
Oh! ma waene Tardo Liin.

5.

Kui Lada Paiwa olliwa,  
Sis neid siin kül peeti,  
Ma Rahwas kokku tulliwa,  
Kaupa sisse weeti,  
Et torre olli käwwa tääl,  
Mo egga Mehhel Turru pääl;  
Ent kuss om se nüüd ennam siin?  
Oh! ma waene Tardo Liin.

6.

Merre-Laiw ess olle mitt'.  
Mo al nätta eal tääl.  
Ess holi ma sest middäkit,  
Kül Rahha todi Lawwa pääl,  
Ess woi ma mitte kaibada,  
Kül Rahha todi Laiwata,  
Ötse Koddos sisse siin.  
Oh! ma waene Tardo Liin.

7.

Ne kõrgest optu Prowesri,  
Tuddentid Akkademi pääl,  
Kui ka ne ausa Assesri  
Ja kik ne Kohtut' keuja tääl,  
Ni mitto mõnda ausat Meest,  
Ne söewa ikkes Rahha eest,  
Kohhald wäega kallist siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

8.

Oh! ma waene Tardo-Liin:  
Ma kaiba omma Kallestust,  
Armota ma olle siin,  
Ess tunne omma Önnetust.  
Kambri neile kallist müsi  
Wötti nida kui ma tusi  
Rahha, neide käest siin.  
Oh! ma waene Tardo Liin.

9.

Mo Meelde, nätse, tulleb nüüd,  
Sest ma kaiba wäega tääl,  
Ning tunnist ülles minno Süüd  
Ülli hallest, henne pääl',  
Et ni kalgk ma neile olli:  
Seperrast Wennalinne tulli,  
Rüss mo käest kik ärra siin.  
Oh! ma waene Tardo Liin.

10.

Kohalt kõrgiss lätsi ma,  
Wimate siin elladen,  
Elli ilma peljota,  
Torrest, surest wallaten,  
Ess mötle minna joht se pääl,  
Et piddi sündma mulle tääl,  
Ütsik Hedda, Waiw ning Piin,  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

11.

Hirmsast pallut Wennalinne,  
Mönne Aijastag' mo Maad,  
Siss ma naari üttelden  
Nätso, nüüd omma Palga saat:  
Less palluda, ma pakka sääit,  
Kül Linna Liinan hoidass tääl,  
Ent nida sündi mulle siin.  
Oh! ma waene Tardo Liin.

12.

Pappi röökswa Kantsli pääl,  
Et Hedda saab mul tullemä;

Ent panni sedda naruss tääl,  
Ess nakka joht waamb ollema,  
Pappi Röökmä töttess jai,  
Hedda minno kätte sai,  
Hedda sündi minno siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

13.

Kui mo alla tulli tenn',  
Kurri wäggew Wailanne  
Ülli hirmuss Wennalinne,  
Olli wäega wihhane  
Mitto Pombid sisse heid,  
Nida mo ta wäärda wäit,  
Hirmuss Hedda olli siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

14.

Tulli-Tarw mul lasti sisse,  
Tükki-Mürrin ning Pombi Hä!,  
Honi Rahwa üttelisse  
Porrut, loi kik mahha tääl,  
Rahwas paesi Toomi pääl,  
Ess löwwa Armo henne sää!,  
Nätss se olli hirmuss Piin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

15.

Kui jo Kuud katsw wasta panti,  
Weggi, tappelden mustass jäi,  
Sis Liin tälle ärra andti;  
Nida ta minno Kätte sai,  
Rotsi Weggi sis paljal riiss,  
Ning neid Narwa alla wiess,  
Et halle olli nätta siin,  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

16.

Liina-Rahwas jäiwa sija,  
Ossast Koddanikko ning Raat,  
Sest nemma neide Meeld ess tija,  
Mes Waiwa neile perrast saat;  
Teggi neile Wörust tääl,  
Kutss kik Saksä Tantsu pääl,  
Kanti juwwa Möddo, Wiin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

17.

Kui nüüd Rahwas sedda näggi,  
Möttel nida mönne Meess:  
Milles ta neil sedda teggi,  
Ent ta essi sedda teess,  
Et ni saje nätta sää!,  
Kes tull' torrest Tantsu pääl,  
Et ta panti tähhele siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

18.

Kurri kawwal Wennalinne  
Saksu kui ta Warra näggi,  
Pand sis Liina Werja kinni,  
Paljo liiga Rahwal teggi;  
Kässu temma wälja and,  
Wahhi Rahwa perra pant,  
Wangin piddi Rahwast siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

19.

Pallut, körwet Rahwast wäest,  
kui üts Tyrran kunnaki,  
Ess armatse joht Meest ei Naest,  
Knutiga neid lahhoti,  
Ek kül andti tälle Rahha,  
Siski nülg ta neide Nahha,  
Ärra neide Selgast siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

20.

Hirmus Hedda se olli nätta,  
Halle om sest kirjota,  
Mes ta Rahwal wöt siin tetta,

Wöt neid perran kiusata  
Mõnda Süüd ta neile and,  
Tarto Radi Lüllü pand,  
Issand Krop ning Moresin  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

21.

Kui ta sedda kulda sai,  
Et Rootss pallaw päle paist,  
Sis ta Wenne-Male weij,  
Kik se Liina Rahwast wäest.  
Issanda ning Emmanda,  
Ülli hallest igkiwa,  
Wenne-Male minnen siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

22.

Neide Hä kik Liinan jäij,  
Mes neil Waesil olli weel,  
Se kik temma kätte saij,  
Sega rahhul ess olle tääl  
Weggi temma wälja lähhä,  
Riisma ärra meije Maad,  
Läbbi aije kik Laane siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

23.

Kui kik Ma jo paljas aije,  
N[ing] häd Rahwast ärra riiss,  
Sis ta hennel Kirja saij,  
Kum tedda sis siist ärrawieess,  
Palluti sis Liin ning Ma,  
Laggedass, kik Tullega,  
Pilli minno ümbre siin;  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

24.

Se om hirmus halle Assi,  
Et ma möttel joht se pääl'  
Et Wenne Waegi plakassi  
Mo häetama piddi tääl.  
(:Sest et kange minna olli:)  
Siski Müri ning ka Walli,  
Kik ta ümbreheitet siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

25.

Minno illuss torre Näggo,  
Minno kalli Kerriku,  
Minno kallis Karw ning Teggo,  
Mo koa, minno Pöningo,  
Kik on mahha saddanu,  
Ötse ärra mäddanu,  
Nida saisa ma nüüd siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

26.

Mo Krawi omma teudetu,  
Neist Mürist, Wallist, Rundlist teuss  
Ne sinna sisse heidetu,  
Säl nüdiki kül welik näuss,  
Neid Püssi-Rohhi pillass tääl,  
Ulitside ning Krawi pääl,  
Et hirmuss om kik nätta siin.  
Oh! minna waene Tardo-Liin.

27.

Oh! sa ausa Rahwa-Suggu,  
Ke mo Otsa näiwa tääl,  
Pange kirja minno Luggu,  
Egga omma Kele pääl:  
Mes mul-Wenna Wihha tennu,  
Kui ma olle hukka lännu,  
Ning kui olli enne siin.  
Oh! ma waene Tardo-Liin.

28.

Kirjotage Aja, Kuud,  
Kun mul Otss om tulnu tääl,  
Et se perrentullew Suggu,  
Woiss sest luggda Kirja pää:

Anno Tuhhat seitse Sadda  
Päle kattesa sündi sedda,  
Õtse Margret Paiwal siin  
Sai ma hukka } Tarto Liin.  
Pallotet }

29.

Kes mo Otsa kaeb pääl',  
Pango sedda tähhele,  
Jätko Kurjust mahha tääl,  
Wötke Oppust hennele,  
Kängo ümbre Pattust henda,  
Et ei sa ka mitte nida  
Hukka õtse minna siin,  
Minna waene Tarto-Liin.

30.

Armas Reval, Pernau, Rig',  
Wötke minnust Oppust ka,  
Ärge wötke mes om liig',  
Kige neide Asjuga,  
Jätke mahha Kõrgistust,  
Armastage Allandust,  
Ei sa teije hukka siin,  
Kui ma waene Tarto-Liin.

31.

Om teid Jummal hoidnu' weel,  
Olgo se iks teije Hool.  
Ussutaw kui teije Meel,  
Om, omma Kunninga pool,  
Ke omma ncore Werregen,  
Nüüd teije eest oma Söddaman,  
Et teije ess sa hukka siin,  
Kui ma waine Tarto-Liin.

32.

Oh! olless mul se ön weel,  
Kui teil' om, mo Welli nüüd,  
Kittass Jummalad mo Meel,  
Ning ei tesi enam Süüd,  
Enf nüüd om möda Armo-Aig,  
Se perrast jä ma õtse waik;  
Kiwwi Unnik ma olle siin,  
Oh! ma waene Tarto-Liin.

#### Kirjandus

1. Prants H. «Tarto liina ikulaulu» teisend Ida-Võrumaa versioonis. — Eesti Kirjandus, 1932, nr 12.
2. Pullat R. Tartu ajalugu. Tallinn, 1980.
3. RAKA, f 1253, nim 3, s 1.
4. R[eimann] W. Eesti kirjanduse hommikul. — Eesti Üliõpilaste Seltsi album. Teine leht, Jurjew (Tartu), 1894, lk 202.
5. Treiberg P. Tartu linn XVIII sajandil (1704—1800). Koguteos: Tartu, 1927.
6. Vahre S. Senitundmatu fakt Käsü Hansu eluloost. — Keel ja Kirjandus, 1965, nr 11.



#### Kirjandus

1. Hennoste T. Polüloogiline tekstiloomismudel. Dialoogi mudelid eesti keeles. Tartu, 1987, lk 5—23. (TRÜ toimetised, vihik 795.)
2. Rätsep H. Eesti keele lihtlausete tüübid. Tallinn, Valgus, 1978.
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., Наука, 1982.
4. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. М., Педагогика, 1976.
5. Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М., Педагогика, 1976.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., Наука.
7. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., Педагогика, 1974.

## Sajandivahetuse pedagoogika vaated käelisele tegevusele

ENE LIND,  
TPedI algõpetuse kateedri vanem-  
õpetaja

Koolireform ja elu ise on taas huviobjektiks tõstnud töökasvatuse organiseerimisega seotavad probleemid. Küsimus on olnud aegade jooksul rohkem või vähem aktuaalne; esmakordselt aga tekkis sotsiaalne vajadus töökasvatuse kui last üldiselt arendava õppe-distsipliini järele eelmisel sajandil.

19. sajandi lõpu ja 20. sajandi alguse venekeelset pedagoogikaalast kirjandust lugedes kohtame terminit «педагогический ручной труд». Esialgu võib selline mõiste tekitada hämmeldust — niivõrd kummaline tundub ta tänapäeva seisukohast lähtudes ja veel eriti siis, kui püüda anda otsetõlget. Alljärgnevalt avame antud mõiste sisu laiemalt.

Kool ja pedagoogiline mõte on alati lahutamatult seotud kaasaegse teaduse ja majanduse arenguga. Muutused majandussüsteemis loovad objektiivsed eeldused teaduse ja hariduse arenguks, see omakorda on jälle majandust edasiviivaks hoovaks.

19. sajand oli mõlemast seisukohast lähtudes murranguline. Üha tormilisemalt arenev suurtööstus tõrjus järjest enam kõrvale väiketootjad. Samuti ei suutnud vabrikutoodetega võistelda käsitöölised. Arenesid uued tööstusharud, sellega seoses tekkisid ka uued elukutsed. Taoline juba osaliselt mehhaniseeritud tootmine nõudis mitmekülgset haritud, nii vaimselt kui füüsiliselt arenenud töölisi. Laiemat silmaringi ja sügavamaid teadmisi, kui suutis anda vana peamiselt tuupimisel põhinev kool, vajasid ka töösturid ise, et paremini orienteeruda ettevõtete juhtimises. Uusi teadmisi oli vaja omandada ka kaubanduse edukamaks organiseerimiseks; viimase piirid laienesid koloniaalsüsteemi arenedes.

Ka humanitaarteadustes olid loodud eeldused uue pedagoogikateooria arenguks. Filosoofias valitsenud objektiivne idealism nägi kõige olemasoleva alusena objektiivselt eksisteerivat impersonaalset teadvust. Seetõttu puudus kooli kasvatussüsteemis ja õppeainete valikus side eluga; tähelepanu pöörati ainult passiivsele vaimsele tööle, peamise meetodina aine omandamisel kasutati tuupimist.

Voluntaristlike ideede arenemisega tõusis tähelepanu keskpunkti tahte, tegevuse osa-

tähtsus ja seda ka kasvatuses (2, lk 70). 20. sajandi alguses teadvustus üha rohkem ja rohkem psüühilis-füsioloogilise elu ühtsus. Jõuti arusaamisele, et kasvatusgevuse eesmärgiks ei saa olla lapses ainult mingite konkreetsete külgede arendamine, vaid kasvatus peab avaldama mõju isiksusele tervikuna. Psühholoogid juhtisid tähelepanu käelise tegevuse arendavale osale inimese ajutegevuses.

Kõigest eelnevast lähtudes lõi kodanlik intelligents vastukaaluks valitsevale pedagoogikale oma pedagoogilised teooriad, mis võime panna ühise nimetaja alla — reformpedagoogika. A. Elango pedagoogika ajaloo õpikust leiame ka eestikeelse vaste — kooliuendusliikumine (1, lk 120).

Kuigi igal reformaatoril oli oma teooria väljatöötamiseks erinev lähtekoht ja kasvatus-tsükli lõppeesmärgid kujunesid erinevaks, läbis siiski kõiki voole ja voolukesi ühe peamise nõudmisena vajadus arendada laste iseseisvust, siduda kool ja õppetöö sisu ümbritseva eluga.

Selle nõudmise ühe realiseerimisvõimalusena nägi osa pedagooge laste füüsilist tegevust koolis, kuna üheks «lapse seesmiseks psüühiliseks vajaduseks» leiti olevat «püüetegevusele, tegutsemisele» (3, lk 64). Siinjuures pöörati tähelepanu ka iga lapse individuaalsusele. Leiti (Pabst, Fischer jt), et õppeplaanid ja meetodid peavad olema organiseeritud nii, et oleks arvestatud laste huvide ja nõudmiste mitmekesisust (3, lk 64), kuna elu andis võimalusi nende rahuldamiseks väljaspool kooli tunduvalt vähem kui enne: vanemad töötasid kodust väljas, lapsed seetõttu mingeid erilisi töökogemusi nende kõrval enam ei omandanud.

Õpilase individuaalsuse, iseseisvuse ning kehalise arengu tagamiseks tuli koolis täiustada ja kasutusele võtta uusi õppemeetodeid ning sisse viia uusi aineid. Kõik need kolm eeltoodud eesmärki realiseerusid tööõpetuse kooliprogrammi juurutamisega ja selle muutmise kohustuslikuks õppeaineks. Silmas tuleb pidada, et tööõpetuse (venekeelne vaste ремесленный труд) eesmärk ei olnud mingi konkreetse käsitööoskuse selgeks õpetamine, käsitööliseks ettevalmistamine, see polnud ka harrastuslik näputöö (рукоделие) ega konkreetse elukutse andmine tulevasele vabrikutöölisele (kuigi professionalismi pooldajad eesotsas Kerschensteineriga seadsid just viimase oma eesmärgiks). Eesmärgiks oli õpilase igakülgne arendamine, mis pidi teostuma tööõpetuse kui õppeaine, printsiibi ja meetodi kaudu.

Õppeaine ülesandeks oli anda teadmisi materjalide ja tööriistade omadustest, kujundada üldisi oskusi ning vilumusi ja kasvata mõningast püsivust (4, lk 62).

Samal ajal omandatud praktilisi töövõtteid ja oskusi kasutati teiste õppeainete (joonestamine, füüsika, loodusõpetus, geograafia jne) tundides.

Töökool pidi andma õpilasele võimaluse enda tunnete ja mõtete avaldamiseks manuaalsel teel. Vana «tuupimiskool» oli samal ajal «istumiskool», «passiivsuse kool» (3, lk 68), kus õpilasepoolne tegevus piirdus passiivse automaatse aine omandamisega. Reformitud koolis pidi õpilane töötama ise, mitte laskma seda teha õpetajal enda eest. Õpetamine pidi toimuma tegevuse arengu kaudu, materjal pidi võetama elust enesest.

Sellisel reformitud kooli lõpetanu pidi olema küllaldase vaimse ja füüsilise ettevalmistusega töötamaks industriaalse ühiskonna ettevõtetele või asutustes, omandanud enne veel spetsiaalse eriala. Need riigid, kus varem ja enam töökasvatusele tähelepanu pöörati, olid maailmaturul ka konkurentsivõimelisemad.

Venemaal võeti tööõpetus õppeainena eeltoodud tähenduses ametlikult õppeplaani 1884. a Peterburi Õpetajate Instituudis ja seda tänu endisele finantsministrile Ivan Võšnegradskele, kes selgitas valitsusele ja haridustegelastele tööõpetuse tähtsust «õppekasvatusliku ainenähtuse üldhariduskoolis» (5, lk 11). Sellest mõistest tulenes ka nimetus «педагогический ручной труд», mis sisaldas endas kogu uue teooria mõtte. Aine patrioodiks, selle eest võitlejaks ning arendajaks oli Karl Cirul, kelle kolleegiks ja mõttekaaslaselaseks sai Eestist pärit Johannes Karell. Need kaks meest koos mõne entusiastiga organiseerisid 1909. aastal Peterburis ühingu («Российское Общество педагогического ручного труда»), propageerimaks ja arendamiseks tööõpetust koolides. Peterburi Õpetajate Instituut korraldas lisaks statsionaarsele õppetööle ka suviseid kursusi tööõpetuse õpetajaile, kust võtsid osa ka koolmeisterid Riia õpperingkonnast, mille koosseisu kuulus tol ajal teatavasti ka praegune Eesti ala. See oli üks tundeid, mil viisil tööõpetus jõudis üldarendava õppeainena Eesti koolidesse.

Probleemiga tegeledes on tekkinud vajadus leida venekeelsele terminile «педагогический ручной труд» ka eestikeelne vaste. Kõige sobilikum olekski vast lähtuda I. Võšnegradski poolt lahtimõtestatud definitsioonist ja nimetada seda ainet lihtsalt «üldarendav käeline tegevus».

#### Kirjandus

1. Elango A. Pedagoogika ajalugu, Tallinn, 1984, lk 119—126.
2. Maiwald G. Körperliche Schülerarbeit in der bürgerlichen Pädagogik. Berlin, 1961, 99 S.
3. Знаменский С. Ф. Трудовая школа в теории и практики в Германии. — Русская школа, 1912, № 10, с. 51—83.
4. Карелль И. К. О преподавании ручного труда в средних учебных заведениях, высших начальных училищах и торговых школах. Петроград, 1916, 112 с.
5. Цируль К. Ю. Памятная записка о введении и преподавании ручного труда в СПб. Учительском Институте 17/X 1884—17/X 1909 г. СПб., 1910, 88 с.



## KOOLIMUUSIKA NR 12

### GUSTAV ERNESAKS 80

12. detsembril tähistab kogu Eestimaa ja muusikasõbrad kaugemalgi **GUSTAV ERNESAKSA**, eesti helilooja, koorijuhi ja pedagoogi, NSV Liidu rahvakunstmiku, sotsialistliku töö kangelase, Lenini preemia laureaadi auväärset juubelit. Sel puhul anname sõna tema õpilastele, aga ka teistele muusikaõpetajatele, kel igapäev Gustav Ernesaksaga omamoodi side ning nägemus temast.

**ARTUR VAHTER**, G. Ernesaksa õpilane ja hilisem kolleeg **RAMis** ning konservatooriumis.

Mälupildid Gustav Ernesaksast kui konservatooriumi õppejõust pole enam kustumatult eredad. Mõõda on lennanud aastaterivi (lõpetasin konservatooriumi 1941. aastal, vahetult enne sõda) ja tollased mälestused segunenud hilisematega. Gustav Ernesaks oli siis noor ja alles algaja, lõpuni välja kujunemata, kuid siiski juba isiksus ja tuntud koorijuht. 1937. aastal sai G. Ernesaks konservatooriumi koolimuusika õppejõuks (1930/31. õa andis ta solfedžotunde), õpetas koorijuhtimist, koori- ja koolilaulu literatuuri ning meetodikat — kõike seda, mida vajasisid tulevased koorijuhid. Paljudest said hiljem head dirigendid ja muusikud. Nimetagem siinkohal Jüri Varistet, Uno Järvelat, Laine Karindit, Harald Uibot, Valdar Viirest, Els Aarnet, Viktor Gurjevit jt. Hilisematest õpilastest on Eestile kuulsust toonud Eri Klas. Palju õpilasi töötab muusikaõpetajatena koolides.

Gustav Ernesaks lähtus pedagoogitöös oma praktilisest kogemusest, mitte teoreetilistest seisukohtadest, otsis aina uusi meetodilisi võtteid. Näiteks korraldas ta oma õpilastele koostunde (see on Peterburi konservatooriumi meetod). Üks juhatas, teised jälgisid või juhatasid kaasa. Koos arutati, valeldi, leiti parimaid



interpreteerimislahendusi. Sellised tunnid teritasid tähelepanu, avardasid silmaringi, lisasid esinemisjulgust, algatusvõimet, oma arvamuse kaitsmise oskust. Koostunnid sundisid kõiki aktiivselt tööle ja muusika sisse tungima. Ernesaksa tunnid olid elavad, emotsionaalsed, vaimukad. Kirjanduse ja kujutava kunsti ning näitekunsti austajana toonitas ta näitekunsti põhialuste kehtivust ka muusikateoste puhul. Koorijuht tundku näitejuhi- ja näitlejatööd. Ta ise oli palju abi saanud K. Stanislavski teostest ning soovitas neid õpilastelgi lugeda. Koorijuht on kui režissöör, kes lavastab laule, ning esitus peab olema kui etendus.

Praktikuna nõudis ta, et õpilased leiaksid looksid oma koori, et nad kasvaksid kooriga kokku, teostaksid end muusikas praktiliselt. Hiljem kutsus ta üliõpilasi oma koori proove vaatama-juhatama. Pistis nagu kassipojal nina piima sisse.

1946. aastal kutsus ta mind koos Jüri Varistega RAMi dirigentideks. Kuigi tegime igaüks oma kava, viibisime tema proovides alati kohal, nägime tema tööd, õppisime. (Mul oli Ernesaksaga kontakt ka sõja ajal.) Jäin RAMi juurde 11 aastaks, käisime läbi kogu Eestimaa, kaugemal harvemini. Kavas oli palju Ernesaksa laule, ta tegi neid järjest juurde. Oleme kõiki ette kandnud.

Esimesed laulud valmisid G. Ernesaksal konservatooriumis J. Aaviku ja A. Kapi juures õppides. Paljudele lauludele tegi ta tekstid ise. Kolmekümnendate aastate lauludest on kullafondi jäänud «Hakkame, mehed, minema», «Sireli, kas mul õnne». Loodus- ja armastuslauludes ilmneb romantiline laad, otsitakse vastust piinavatele küsimustele. Samuti ilmneb esimestes lauludes rahvalaulu töötluksel omane käsitlusviis. Sõjapäevil lõi Ernesaks võitlevaid

ja patriootilisi laule. Tähelepanu väärivad ka tema ooperid, suurvormid — kogu rahvalik looming (selged, viisirikad, meeldejäädv), samuti tujuküllased massilaulud. G. Ernesaksa loomingut iseloomustab rahvalikkus, huumoririkus. Suure praktikuna oskab ta kooridele kirjutada. Pedagoogi- ja dirigenditöö on kasuks tulnud loomingule.

Unustada ei saa ka G. Ernesaksa kirjandusloomingut, milles avalduvad tema sõna valitsemise kunst, teravmeelus, huumorimeel, oskus väheste sõnadega palju ära öelda, leida toredaid puante, kirjutiste kompositsiooni dramatiseeritus. Tema lugedes on midagi pansolikku (V. Pansoga sidusid teda sõbrasuhted).

Hindan, austan ja imetlen Gustav Ernesaksa kui muusikut, kui kunstnikku, kes valitseb nii kirjasõna kui ka helisid, kellel jätkub uusi ideid ja värskeid mõtteid, kui tuju tõstva huumorimeelega kolleegi, kui eesti rahvusliku koorikultuuri edasiviijat!

### **SILVI MELLIK, G. Ernesaksa õpilane, G. Otsa nim Tallinna Muusikakooli õpetaja.**

Eesti sõjajärgses kultuuripildis on Gustav Ernesaksa mitmekülgse muusikategevusel oma vääramatu koht. Koorijuhtimise ja komponeerimise kõrval ei ole olnud vähem kaalukas pedagoogiline töö. Julgen väita, et tema pedagoogiline talent ei jää sugugi alla dirigendi või helilooja andele, selle tunnustajateks on terve õpilasplejaad.

Gustav Ernesaksa pedagoogitöös, mis on tuginenud dirigeerimispraktikale, on olnud tohutut loomingulist fantaasiat uute meetodiliste võtete otsingul. Mäletan neid suurepäraseid tihedaid mammuttunde, mis algasid varahommikul klassitüüpi tudengitega. Mis seal küll kõik ära tehti: dirigeeriti, lauldi, loeti luuletusi, lavastati ooperistseene, arutati aktuaalseid kunstiküsimusi ja räägiti muistki ilmaasjust. Tuli hingeline maestro püüdis igati avardada oma tudengite silmaringi ja äratada huvi teiste kunstide ning kõige ümbritseva vastu. Ei olnud ühtegi kontserti, teatriendust ega kunstinäitust, mida ta ise ei küllastanud.

Maestro toonitas, et muusikaloomingulise töö aluseks peab olema suur tahe, töökus ja põhjalikkus. Igast laulust tuli leida emotsionaalne tuum, karakteri avamise õige võti. Töö klassis pidi olema ühtmoodi põhjalik ja sügavusse tungiv nii väikese laulukese kui suurvormiga, ei tohtinud säästa oma jõudu ega energiat ivale lähemale jõudmiseks. Tudeng võis väsida, maestro mitte iialgi! Ikka leidis ta tudengi vigade parandamiseks õige «rohu». Mulle meenub juhtum, mil tudeng dirigeerides tavatses liialt palju edasi-tagasi tammuda. Hoolimata korduvatest märkustest asi ei paranenud. Lõpuks haaras maestro tooli, lõi selle põhja välja ja palus tudengil ronida tooli sisse. Nii kadus võimalus viga korrata. Niisuguseid «ravimeid» oli maestrol alati käepärast, küll tugevatoimelisi, küll leebemaid. Mäletan veel, kuidas maestro pani teose õige meeoleolu tabamiseks kõik tunnis viibivad tudengid koori «Tasa, tasa...»

Verdi ooperist «Rigoletto» laudes liikuma kiki-varvul, hiilima ümber klassi, ta ise kõige ees.

Niisuguseid näiteid võiks tuua hulganisti.

Imetleda võis maestro haaravat temperamenti, peent fraseerimisvaistu ja dirigeerimistehnika imepärasit peenust ning mitmekülgust, mida ta püüdis visalt süstida ka oma õpilastesse.

**KÖLLI PUHKIM, Tallinna 54. keskkooli muusikaõpetaja, klassi- ja koolivälise töö organisator.** Ehkki otsest kontakti mul Gustav Ernesaksaga ei ole olnud, tunnetan ometi kaudset sidet temaga, nagu kõik teisedki koorijuhid. Ilmselt see töö, mis enne meid tehtud, on meie otseku geneetiliselt sisse kodeeritud ja me tunneme kohustust tööd jätkata ning muusika taset hoida. Ma ei ole näinud, kuidas G. Ernesaks kooriga töötab. Läksin koorijuhtide segakoori 1975. aastal (olen TPedl muusikaosakonna viimasest lennust). Seal ja ka laulupidudel olen teda näinud koori juhatamas. Suhtumine oleneb ikka sellest, kes koori ees seisab. Kui Gustav Ernesaks juhatab laulu «Mu isamaa on minu arm», haarab kõiki eriline tunne, mida on raske kirjeldada. Pisarad nõõrivad kurku, näed dirigendi kaasaelamist... Samasugune tunne haaras meid ka Vigala laululaagris, kui koori ette asus Jüri Variste, Ernesaksa õpilane ja eakaaslane. Hea, et meil on selliseid mehi!

G. Ernesaks on öelnud, et koolikoori tase sõltub peale muusikaõpetaja veel kooli direktorist. Aga muusikaõpetaja roll on eriti oluline. Gustav Ernesaks kui õpetaja ja eeskuju kandub nooremateni, kes tema käe all õppinud pole, tema õpilaste kaudu. Minu õpetaja oli TPedl Ernesaksa õpilane Laine Karindi ja midagi jõudis meieni maestrost endast. Praegu laulan Õpetajate Maja kammerkooris Ene-Reet Ehala, samuti Ernesaksa õpilase käe all. Ma ainult ei laula kooris, vaid ka vaatan dirigenti, kuidas ta kooriga töötab, kuidas avab laulu sisuliselt. Sellega õpin.

Gustav Ernesaksa looming seostub mul kõige ilusamate mälestustega. Tema laul «Sireli, kas mul õnne» oli minu riigieksami töö kõrgkoolide lõpetanute segakooriga (juht L. Karindi). Selle lauluga seostub ka jaanipäeva meenus Karindi maamajas. Igakord tuleb «Sirelit» kuulates meelde see koht ja sündmus.

G. Ernesaksal on palju ilusaid laule, isamaalised eriti, mis ikka toovad klimbi kurku ja vee silma.

Kaks aastat pärast lõpetamist töötasin Põlvas ja juhatasin kohalikku meeskoori. 1976. a meeskooride laulupäeval viibis ka Gustav Ernesaks ja proovipäeval olime isegi ühise vihmavarju all. Sündmus on mulle erilisena meelde jäänud, nagu seegi, et juhatasin meeskooride esituses poola rahvalaulu «Tantsulaul». Ei mäleta, kas Ernesaks selle kohta midagi ütles.

Gustav Ernesaks on isiksus, kellel on tähendus meile kõigile, muusikaõpetajatele eriti. Tema teosed äratavad mõtteid ja kirjutised sisaldavad tarkusi. Ta oskab oma kogemusi ja suurt elutarkust ka ladusalt ja vaimukalt kirja panna. Temalt kui praktikult võib õppida, kuidas kooriga



töötada, kuidas koori muusikalainele hääles-  
tada, kuidas kasvatada lauljaid. . .

Gustav Ernesaksa tähendus eesti rahvale on väga suur. Ta ei ole ainult koorijuht, ta on ka meie kultuuri sümbol. Kultuuri- ja kõlblus-  
taseme eest peame hea seisma, noori selle  
tähenduse juurde viima. Kultuurne inimene ei  
ole ainult see, kes palju loeb ja kontsertidel  
käib, vaid kes ka ilusat tööd teeb — olgu  
kingaparandus või saiaküpsetus. Ilus töö on  
rahva sisemise kultuuri näitaja.

G. Ernesaksa juubeliks õpime kooli sega-  
kooriga laule «Sireli. . .», «Helin» ja «Mul on  
üks raamat» (vähetuntud armastuslaul). Iga  
koor (meie koolis on kõik kooriliigid olemas)  
õpib 1—2 G. Ernesaksa laulu. Tahame teha  
eesti muusika festivali, kuhu kutsume ka mujalt  
kollektiive. Räägime klasside muusikatundides  
juubilarist ja tema loomingust. Kindlasti läheme  
ka kontsertidele. Keskkooliõpilased käivad üsna  
meelsasti tõsise muusika kontsertidel. Selleski  
näeme muusikahariduse juba ilmnevat vilja.  
Aga harimistö peab olema pidev, igal sügisel  
taas algav ja korduv. Muidu kaotaksime järje-  
pidevuse muusikahariduses. Meid, õpetajaid,  
kohustab Gustav Ernesaksa eeskuju.

#### **KOIT KIRBER, Keila 1. keskkooli muusika- õpetaja, õpetaja-metoodik.**

Ma pole küll olnud otseselt Gustav Ernesaksa  
õpilane, aga mõjutanud on tema isiksus mind  
küll.

Esmakordselt kuulsin Ernesaksa nime pärast  
sõda. Mäletan, et Kiuma 7kl kooli lõpetamisel  
palus lauluõpetaja Leida Savala-Paide laulda  
mul lõpuaktusel «Mu isamaa on minu arm».  
Tagantjärele arvates tuln sellega keskpäraselt  
toime.

Esmakordselt nägin Ernesaksa 1950. a üld-  
laulupeol Tallinnas, laulsin siis lastekooris III  
häält ja mängisin rahvapilliorkestris. Lähim  
tutvus oli aga 1954. a Pärnus koorijuhtide  
suvkursustel. Sellest ajast alates on ta jäänud  
mulle suureks eeskujuks.

Tema tohutu laiahaardeline tegevus on mind  
alati innustanud. Läbi lugenud kõik Ernesaksa  
raamatud, olen kasutanud neist mõtteid oma  
töös. Muidugi on kõige tähtsam tema muusika  
paljudes eri vormides.

Laulupidude ajal ümbritseb teda terve auto-  
grammiküttide parv. Kes siis Laulutaadilt ei  
tahaks autogrammi saada!

Kui 1960. aastate algul oli raskusi kütte  
(briketi) saamisega, kohtasin Ernesaksa briketi-  
sabas. Mõtlesin, et miks ta küll ei kasuta  
NSV Liidu rahvakunstniku privileege. Sain aru  
tema tagasihoidlikkusest.

Suurt rõõmu sain tunda 1985. a üldlaulupeo  
ajal, kui avastas, et üldjuhtide autogrammi-  
dega kaelarätkil oli ka minu autogramm koos  
Ernesaksa omaga. (Olin siis noorte puhkpilli-  
orkestrite üldjuht).

Rõõm on see, et eesti rahval on ERNESAKS.  
Talle kuulub kogu meie rahva austus ja lugu-  
pidamine. Ta on elav klassik ja sümbol. Suurte  
eestlaste esireas on ta kindlasti

Elame lootuses, et Eestimaal elu tõesti pare-  
maks läheb. Ernesaks on öelnud: «Olgem homse  
päeva usku!».

#### **AVE KUMPAS, Kirovi-nim Näidiskalurikolhoosi lastepäevakodu muusikajuhataja, TV laululaste õpetaja.**

Gustav Ernesaks on legendaarne kuju, oma  
lehvivate valgete juustega Vanemuise sarnane.  
Temas ongi midagi vanemuiselikku — kõige  
sellega, mida ta muusikas teinud on. Tegelikult  
jääks ta muusikuna niisama suureks, kui oleks  
kirjutanud ainult kaks laulu. Kogu eesti rahvas  
tunneb teda laulu «Mu isamaa on minu arm»  
ja lapsed «Rongisõidu» autorina. Muidugi on tal  
palju teisigi toredaid laule, näiteks «Kati karu»,  
mida õppisime juba «Entel-tenteli» aegu, mees-  
kooridele loodud «Näärisokk», «Laine tõuseb»,  
«Päike vajus pärnapuule», lüürilised naiskoori-  
laulud jm — laulupidudel lauldud ja kuulud  
teosed. Olen 1947. aastast alates kaasa teinud  
kõik laulupeod, kus ikka Ernesaksa juhatamas  
ja osalemas näinud. Minu esimene ooperiskäik  
oli G. Ernesaksa «Tormide randa» vaatama.  
Ehkki laps ei tarvitse ooperit kohe vastu võtta,  
mõjus nähtu mulle tugeva elamusena. Eriti  
on meelde jäänud kõrtsistseen. Ilmselt on see  
Ernesaksa muusika rahvalikkus, humoorikus,  
mis tema muusika ka lastele suupäraseks teeb.  
Isegi lastelaulud on üllatavalt rahvalaulu-  
hõngulised ning lastele meelepärased ja meelde-  
jäävad. Küllap on rahvalaulu traditsioonid  
meisse nii tugevasti kodeeritud ja geenidega  
edasi antud, et võtame need laulud kohe  
omaks.

Ernesaksal kui isiksusel on eesti rahvale eriline  
tähendus. Ei kujutle Eestit Ernesaksata. Rasketel  
aegadel ühendas meid tema laul «Mu isamaa  
on minu arm». See oli omamoodi hümn, selle  
pärast mindi laulupeole, seda kuulates ja lauldes  
mõeldi alati ühtmoodi, laul andis usku ja lootust.

Suuri isiksusi ei ole palju. Ernesaks on suur  
isiksus. Kas pidada teda geeniuks? Heli-  
loojana ehk mitte. Meil on täiuslikumat heli-  
loomingut. Aga Ernesaksa muusikal on hing  
sees, mis paljudel väga hästi konstrueeritud  
teostel puudub. Tundub, et mis südamest  
tulnud, ka südamesse läheb. Ernesaksa lauludel  
on väga ilusad meloodiad ja hea sõnumiga  
tekstid (E. Niidu, E. Enno, H. Männi, J. Kaidla jt,  
paljud tema enda omad). Ernesaksa suurus seis-  
neb tema väga heas organiseerimistalendis,  
tema kui koorijuhi rollis. Palju on ta teinud  
ka koolimuusika heaks, ehkki laulukites pole  
tema laule kuigi palju. Küll kuluks välja anda  
Ernesaksa laulikud, need uuesti läbi laulda!

Üks minu kolleg ütles tabavalt: «Ernesaks  
on mulle nagu isa, niisama lähedane. Elan  
temaga toiminu niisamuti läbi, nagu oleks see  
juhtunud minu isaga.»

Sellise läheduse tingib Ernesaksa ühtekuuluvus  
eesti rahvaga.

#### **AILE PAJUR, Tallinna 102. lastepäevakodu muusikajuhataja.**

ERNESAKS tähendab mulle kõigepealt laulu

«Mu isamaa on minu arm», minu lastele loomulikult «Rongisõitu». Piisab neistki, ometi on laulutaadil nii palju öelda nii laulus kui ka sõnas. Võlub tema isiksus — väline tagasihoidlikkus, sisemine jõud. Kui palju on eesti rahva seas inimesi, keda nii jäägitult austatakse-armastatakse?

**ERIKA NAUDI, TPedi koolieelse pedagoogika ja psühholoogia eriala III kursuse üliõpilane.**

Maestro GUSTAV ERNESAKS. Temale mõeldes tuleb silme ette hallipäine särasilmne vanahärra, salapärase naeratusega silmis. Tema väljendusrikkaid silmist kiirgab südamlikkust ja rahu.

GUSTAV ERNESAKS on meie Lauluisa, ta on muusik, keda tunnevad ja austavad ka päris pisikesed. (Opetatakse ju tema laulu «Rongisõit» juba lasteaias.)

GUSTAV ERNESAKS on üks neist vähestest eesti muusikutest, kelle osavõtuta oleks raske kujutleda meie tänase päeva muusikat, meie laulupidusid. On ju Ernesaks see, kelle poole pöörduvad tänutundes tuhanded õnnepisarais silmapaarid laulupidudel, kuulates laulu «Mu isamaa on minu arm».

Ka praegune RAM on Ernesaksa loova, meisterliku töö tulemus.

Imetlen ERNESAKSA kirjamehena. Tema mälestusraamatuid lugedes tundub, et ta on mitte vähem andekas kirjanik kui muusik.

G. ERNESAKS täidab ilusat ülesannet — lähendab rahvaid lauluga.

Kord sajandis sünnib inimesi, keda võib nimetada sajandiinimeseks. Üks nendest on professor GUSTAV ERNESAKS. Tunnen ennast tema nime öeldes nii väiksena, et sellest, mida ta on andnud eesti rahvale ja muusikale, poleks õigust isegi rääkida. Milleks püüdagi rääkida, kui kõik teda tunnevad. Kindlasti on Vanemuine ise seisnud tema sünni juures ning sõlminud maestroga lepingu kogu eluks. Sellest siis ongi tema laulud armsad nii lapsele kui ka raugale. Need on võimsad nagu meremüha, kuid ühtlasi täis hellust ja südamesoojust nagu ema silmad.

Eesti muusikaelus, kogu eesti rahva elus on vaja Gustav Ernesaksa nüüd ja alati. Seepärast soovin: kui paneksime kõik tänased õnnitlejad (ja neid on rohkem kui Eestis inimesi) oma õnnesoovid kokku, siis saaks üks nii suur ühine õnnesoov, millel on imeline jõud panna ajaloo-ratas tagurpidi käima, nii et meie lugupeetud ja austatud maestro iga aastaga aasta nooremaks saaks!

Seda soovib loendamatute õnnitlejate hulgas Eesti Laulutaadile ka pisikese Haapsalu pisike laulumemm HELGA KARIIS.

OHINEME KÕIK, LAULUTAADI SUURED JA VÄIKESED AUSTAJAD, HELGA KARIISI ÕNNITLUSSONADEGAI

## PUHKEVEERUD

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

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

II osa

«Võõrad lapsed lähevad minema ja omad lapsed lähevad kõik tööle,» kamandas Peetmann, kuigi mingit tööd eriti silma ei torganud ja kedagi ei lastud ligilähedalegi. Siis hakkas suust suhu liikuma teade, et kõigil õpilastel tuleb kella kaheks koolimaja juurde tulla. Et siis öeldakse, mis edasi saab. Kristjan kartis kõige rohkem, et klassid saadetakse laiali ja kõik jaotatakse teiste koolide vahel ära. Ta kujutas ette, kuidas ta poole aasta pealt näiteks 39. kooli peab minema. Paul arvas, et nende kooli ei hakatagi enam üles ehitama, sest Pääskülla tuleb uus kool ja nad topitakse sinna. Rohkem ei osanud nad midagi arvata.

Kella kahe ajal oli dire kohal ja kuulutas kõigile, et kool jääb alles. Vanale kohale ehitatakse uus koolimaja, aga ajutiselt tuleb hakata käima teises koolis. Ainult algklassid jäävad Nõmmele ühte vene kooli. Kehkas käiakse hoopis Männikul. Ja kooli tuleb tulla juba ülehommel kell 14.15.

Dire uudistel olid omad head ja halvad küljed.

«Ma arvasin ikka, et vähemalt kaks nädalat saab koolist ära,» torises Paul.

«Vat see on jäle,» arvas Kristjan, «et õhtupoole peab käima.»

Kuid kõiki ebameeldivusi ei osanud siis veel keegi ette näha.

Esimestel päevadel jõudsid kõik kooli tund aega varem, sest keegi ei teadnud, kui palju bussisõit aega võtab. Kuid maja sisse lasti alles 15 minutit enne tundide algust. Võõra kooli õue kogunes 271 kodutut. Olid parajasti sulailmad ja igavusest ning tigidusest loobiti lumepallidega kõike, mis ette juhtus. Mõõdasõitvad bussid, autod ning eriti trammid said kõvasti kannatada.

Uus koolimaja oli suur ja absoluutne kast ning juba iseenesest vastumeelt. Peagi selgus, et ka maja sees pole sugugi parem. Vanas koolis oli kaks treppi, nii et sai läbi maja ringirastat kulli mängida, õpside eest jalga lasta või niisama jalutada. Uues koolis oli ainult üks trepp, neli täpselt ühte nägu korrust ja pikad igavad koridorid. Mitte ühtegi soppi ega nurgetagust, mille poolest vana kool nii rikas oli. Kui keegi ennast seal tõesti ära peitis, oli täiesti võimatu

üles leida. Pööning oli vanas koolis maksimaalne koht ja kui uks juhtus lahti olema, pääses sealt torni, kust avanes lahe vaade kooli õuel ukerdavatele pägalikele. Esimese klassi primitiivsete kampade ajal teadis Luik, et koolimaja pööningu peal asub veel üks korrus, tšornkorrus, kuhu on hea varandust peita. Ainuke viga oli, et nad ei leidnud üles, kuidas sinna pääseb. Kuid ka tšornkorrust leidmata oli vana kool ülimalt mõnus. Seda kadestasid isegi teiste koolide omad. Näiteringis oli ükskord koguni tähtsam hindu Kristjani käest pärinud, kas neil koolis igasugu peiduurkaid on ning kas nende torn ikka funktsib ka. Uues koolis polnud mitte midagi niisugust. Isegi koolikell oli siin hirmuäratav. Vanas koolis oli kellakapp ja kell ise tegi mahedat tirinat. Pärast seda, kui valvelaudnik oli tundi helistanud, andsid Kristjan ja teised veel igaüks oma tõrtsu, et ikka kõik kuuleksid ja nemad saaksid vajutada. Uues koolis andis kella garderoobimutt ja see ajas jubedad turbohääled üles, nii et juuresolijatel hakkas halb. Kõige tagatipuks käis uues koolis ilge juuksekarva lõhkiajamine. Kui vanas koolis käidi kodukootud kampsunit ja teksadega, mis kellelgi just oli, ning aktusel oli seda ilus kirju vaadata, siis siin nõuti kohutavalt koolivormi ja sisejalatseid.

Esimesel päeval istusid kõik tuimalt ära ja õpetajad ei pannud isegi hindeid. Kui tunnid läbi said, oli väljas juba pime. Üle tee bussipeatusse saamisega oli tegemist, sest autod, bussid ja trammid tulid vahetpidamata üksteise järel. Suur liiklus oli nii harjumatu, et iga päev tekkis ohtlikke olukordi. Pärast liiklusõnnetust ühe 7. klassi poisiga kutsuti lapsevanemaid õhtuti kooli juurde vahti pidama, et lapsed eluga üle tee saaksid. Kui siis lõpuks koju jõudsid, tänasid õnne, et üks päev jälle möödus. Kõige parem päevaosa oligi hilja õhtul kodus, kui ei pidanud enam kooliga tegelema.

Aga kõige hirmsam asi oli see, et õhtuti ei saanud enam breigitrennis käia. Nüüd jäi ainukeseks trennipäevaks pühapäev, kuid seda oli õudsalt vähe, sest oli just kohutav arenemise aeg. Kõik tundsid kohe ise ka, et nad jube kiiresti arenevad. Breik oli üldse üle terve Eesti levima hakanud. Oli toimunud koguni esimene festival «Vinni Break», kust ka meremeeste klubi breigikoondis osa võttis. Enne festivali ristis Vadim oma kollektiivi «Impulsside Laboriks». Andrus tähendas selle kohta, et Vadimil on ergas mõttelend. Vinni sõitis kogu Eesti breigiüldsus ja lisaks veel neli Moskva breigivirtuoosi. Kõik konkurendid olid palju vanemad ning tundusid tohutute ässadena. Kui kogu see kirev seltskond sooja tegema hakkas, langes «Impulsside Labor» päris näost ära. Üllatuseks selgus aga üsna varsti, et paremaid polegi kuigi palju. Finaali nende kolmik küll ei pääsenud, kuid žürii andis neile lootuse auhinna. Omaette klass olid muidugi Vadim ja Leo, kes kogu ülejäänud massile näitasid, mis asi see breik tegelikult on.

«Vinni Break» oli väga suurejooneline ja

andis kõvasti uut indu. Räägiti ka juba uutest festivalidest ning Vadim seletas koguni Leningradist või Kaliningradist. Igatahes töötas tulevik tulla huvitav, seetõttu tundus õhtune kooliskäimine täitsa masendav. Jäi üle ainult omapead trenni teha. Kas hommikul enne kooli, kuigi siis pidi õppima, või õhtul pärast, kuigi siis oli juba väsimus, aga see oli ikka parem kui mitte midagi.

Nüüd läks juba teine nädal selles koolis. Täna oli seitse tundi ja ainult geura oli läbi. Vahe-tunni ajal tasus luusida võimla kandis, sest sinna sisse pääsedes oleks saanud natuke breiki teha. Kuid uks oli lukus ja lootused tuli maha matta. Oli igav. See kant oli eriti räpane. Siin asusid söökla tagaruumid ja siitkaudu veeti välja kogu kooli jäätmed. Määratud roosa seina küljest oli tükk krohvi lahti tulnud ja Kristjan urgitses sealt hoolega edasi, et lagunemise järg käest ära ei kaoks. Paul tuli heale mõttele uksematt välja lohistada ning prügikasti visata, kui ootamatult ilmus välja hingeldav Tursa.

«Tulge pioneeritupp!» kamandas ta. «Pioneerijuht tahab.»

Koolis oli jälle uus pioneerijuht, sest eelmine oli läinud dekreeti. Kuigi ta midagi polnud teinud, leiti siiski, et pioneerijuht peab olema. Uus võeti mustade juustega ja väga energiline. Kohe läkski lahti «Põuavälg». Kõik vahetunnid läbi tegi koondrühm pioneeritoas trenni, jäi igasse tundi hiljaks ja tormas suure robinaga poole pealt klassi.

Kristjan ja Paul lonkisid Tursa ergutuste saatel pioneeritoo poole. Läbi ukse kuulsid nad pioneerijuhi häält:

«Siis tuleb kakskümmend meetrit kannatanu kandmist.»

Väike pioneerituba oli rahvast täis kiilutud. Osad tegid marlist sidemeid, osad firisid gaasimaski pähe ja osad kiskusid kõike, mis kätte juhtus. Kristjan ja Paul jäid ukse juurde seisma ja teretasid. Pioneerijuht teretas vastu. [---]

«Te peate kaht haigestunud poissi asendama,» värbas ta Kristjani ja Pauli koondrühma koosseisu. Aru saanud, et mingit pääsu ei ole, küsis Paul:

«Kas tundidest saab ära?»

Pioneerijuht ei öelnud selle peale midagi, kuid põuavälgelased kisasid kooris, et muidugi saab. Nii arvatigi Kristjan ja Paul «Põuavälgu» koondrühma liikmeteks. Neil kästi harjutada gaasimaski pähetõmbamist. Peaasi, et koondrühmas oleks kakskümmend liiget, nagu juhend ette nägi.

«Põuavälgu» võistlused toimusid kolmapäeval. Kooli tuli tulla nagu tavaliselt, ainult mitte kooliriidetega ning jalas ei tohtinud olla sussid. Miks ei tohtinud, seda pioneerijuht ei seletanud, kuid Kristjan mõtles, et küllap need ei ole luurejalatsid. Kuna tundidest pidi ära saama, siis Kristjan kooliasju kaasa ei võtnud.

Koguneda tuli oma klassi. Suureks üllatuseks olid kõigil teistel kooliasjad kaasas. Needsamad, kes enne olid kindlalt töötanud, et tunnid jäävad ära, hakkasid järsku rääkima, et võistlus

toimub ainult esimese tunni ajal ja pärast on ikka kool ka. See tundus alivedamisena. Niigi pidid tegema mingit nõmedust kaasa ja koolist ära ka ei saa.

Kõigil põuavälklastel olid kaasas pritsipudelikud. Need olid tühjad šampoonipudelikud, mida pidi haava pesemisel tarvis minema. Läks lahti õudne veesõda. Lasti tahvliit, aknaid ja inimesi. Tursa pritsis parajasti kõrges kaares vastu ust, kui see äkki lahti läks ja õppealajuhataja Peetmann mõnusa joa kaela sai. Pets läks väga vihaseks, krabas Tursa käest pudeli ära ja laskis talle vastu nägu.

«Misjaoks feil need kaasas on?» karjus ta.

«Tsviilkaitse võistlusteks,» ütles Loki.

Pets läks nagu millegipärast veel vihasemaks.

«Miks on tsviilkaitse vaja pritsipudeleid?» lõugas ta.

«Haava pesemiseks,» seletas Anneli.

«Igatahes ei ole need selleks, et siin nendega huligaanitsedal!» otsustas Peetmann ja käsutas, «ja nüüd tooge kõik oma pudelikud siia laua peale!»

Põuavälklased hakkasid pikkamööda Petsi poole venima. Kristjan nägi, kuidas Kitsepoiss kähku oma pudeli Vasika kotti pistis. Juba enne oli Kitsepoisi pritsikas tähelepanu äratanud, see oli rängalt suur ja pihustiga välismaa šampoonipudel. Seal oli veel šampooni sees, nii et igaüks, kes vastu nägu sai, kukkus kohe silmi nühkima.

Kitsepoiss oli üldse ilge varandusemees. Ükskord vanas koolis oli tal tohutu kilekotitais õunu kaasas, mida ta kellelegi ei andnud, vaid mugis üksipäini. Kohe esimeses tunnis võttis Pingu talt õunad ära ja andis alles päeva lõpus kätte, nii et Kitsepoiss viis oma kotitäie koju tagasi. Viienda klassi kevadel oli Kitsepoisil pajuvile kaasas, millega ta vahetpidamata vilistas ja ise veel juurde huilgas, eriti siis, kui kedagi taga ajas. Oma vilest sai ta lahti sellepärast, et Tursa prõmmis matakabineti uksega. See uks oli rikkis, nii et kui ta kõvasti kinni löödi, ei saanud enam hästi lahti. Tursa, kes ustega mängida armastas, ütles selle kohta «sneprialge». Opetaja Malts oli parajasti klassis, kui Tursa täiest jõust ukse kinni virutas, ise üljameda häälega «mõmm-mõmm» röökis ja jalga laskis. Malts kisas ja kangutas tükk aega ning sai just siis ukse lahti, kui Kristjan ja Kitsepoiss sealt pahaaimamatult mööda jalutasid. Malts pistis kohe nende kallal hirmsasti pröökama, et miks nad ukse kinni löid. Nad püüdsid seletada, et nemad ei tea midagi, kuid Malts nimetas neid häbematuteks inimesteks ja võttis õpetajate tuppa kaasa. Seal olid Kõvatoomas, Honduuras, Pingu, Bobik ja keegi veel. Läks lahti ilge kohtumõistmine.

«Need 5. klassi õpilased lõhkusid matemaatikaklassi ust,» kaebas Malts.

«Ega meie ei lõhkunud,» vaidles Kitsepoiss vastu.

«Ärge valetage!» nähvas Malts tigidalt.

«Nad on minu tunnis ka samasugused,» toetas kolleegi Bobik.

«Need need kõige hullemad ongi,» avaldas Honduuras oma arvamust.

«Käitumishinne allal!» otsustas Pingu.

Ainult heasüdamlik Kõvatoomas ei ütelnud midagi. Kõbid võtsid veel hulk aega nende kallal, ähvardasid peatselt saabuva õppekasvatustöö nõupidamisega ning avastasid siis Kristjani ja Kitsepoisi jalas botased. Kõige rohkem õiendas Malts, kellel olid endal ka botased jalas. Lõpuks sai Kristjan veel eraldi sauna teksaste eest.

«Ja nüüd andke need viled ka siia, millega te kogu aeg vilistate,» tuli Honduurasele korraga meelde.

«Minul ei ole,» ütles Kristjan.

«Minul ka ei ole,» ütles Kitsepoiss.

«Ei, sinul küll on,» väitis Honduuras. «Ma ise nägin, kui sa vilistasid ja huilgasid.»

Kitsepoiss oli sunnitud vile ära andma ning karistuseks ja teistele hoiatuseks pandi Kristjan ja Kitsepoiss õpetajate toa ukse kõrvale seisma. Kui kõik oli vaikseks jäänud, võttis Kitsepoiss põuest teise vile ja itsitas: «Näe, mult võeti vile ära.»

Üldiselt oli Kitsepoiss küllalt kide mees. Kui talt mõnda vähemtähtsat asja küsiti nagu joonlauda, siis ta ikka andis ka, aga parema meelega hoidis endale. Arvati, et Kitsepoisi kideduse põhjuseks on see, et ta tuli nende kooli alles 3. klassis. Eelmises koolis ei pandud tema kidedust tähele, sest seal olid teised kindlasti veel hullemad. Meeksa oli tulnud nende kooli 2. klassis ja oli ka alguses nats kide olnud, aga kasvanud ümber. Kuid Kitsepoiss oli jõudnud juba kujunema hakata ja tema kidedust ei saanudki enam päriselt välja ravida.

Kuni Kristjan vanu aegu meenutas, tuli pioneerijuht klassi ja teatas, et tuleb minna võimlasse.

Saalis anti kõigile sanitaarpaunad koos gaasimaskidega, rivistati koondrühm üles ja komandör Loki raporteeris mingile suure ninaga vanamehele. Kristjan ei pannud tähele, mida head seal räägiti, sest samal ajal demonstreeris Kitsepoiss oma arvutiga elektronkella.

«Vaata, kui hea on Maltsale sellega külma teha,» hooples Kitsepoiss, «vaatad nagu palju kell on, aga tegelikult paned arvutamist.»

Malts oli põhimõtteline arvutite vaenlane ja sellepärast võis talle külma küll teha.

Raport sai antud ning rühm marssis kümme-kond sammu edasi. Kristjanile tuli meelde Glupovi linnaülem «Ühe linna ajaloo» kes tahtis hakata kuulsaks maailmaränduriks ja reisis linna taga heinamaal. Ta planeeris ühest heinamaa nurgast järgmise päeva õhtuks teise jõuda, kus pidid ootama tema alamad kingituste ja rikkalike söökidega. Kuid poole tunniga käis ta kolmveerand maad maha ja oli sunnitud seal järgmise päevani puhkama.

Kui «Põuavälgu» koondrühm oli kümme sammu edasi marssinud, tehti pikem peatus ning rivistuti kahte salka. Suure ninaga vanamees seletas vene keeles, et kui ta ütleb sõna «Газы», siis tuleb kõigil maskid pähe tõmmata. Siis ta

röögetaski «Газы!» ning kõik tirisid paunadest maskid välja ja hakkasid pähe sikutama. Kristjan mõtles veel, et huvitav, kuidas Tursa aru sai, kes üldse vene keelt ei oska.

Gaasimaskidel ei olnud ühelgi lonti küljes. Ilge punnimisega õnnestus see lõpuks pähe saada. Vanamees käis kahe salga vahelt läbi ja toppis Järvistele sõrmi maski vahele, kellele see oli isegi väike. Siis andis suurenaline mingi teise käsu, mille peale kõik tõmbasid maskid peast ära. Gaasirünnakut korraldati teist korda veel, enne kui ülesanne täidetuks loeti.

«Miks sa maski ära ei võtnud?» küsis Paul Tursa käest.

«Võtsin jul!» tegi see suured silmad, kuid kukkus siis Pauli klohmima.

Üks osa koolivõimlast oli ära saastatud ja nende rühm pidi tingimata just sealt läbi minema. Liikuda tuli hanereas täpselt eelmise jälgedes. Esimesena asus saastatud ala ületama Valter Tursa. Teades, et kõik peavad tema järel tulema, tegi see ilge mõnuga igasugu haake sisse. Rühm vonkles talle vaevaliselt järele.

Pärast saastatud ala läbimist selgus, et Anneli on vahepeal haavata saanud. Madli ja Kristiina sidusid ta üleni kinni ja tassisid teda. Ülejäänud olid sel ajal rivitult, lõsutasid niisama mattide peal ja kommenteerisid kõike, mis silma hakkas.

«Anneli on ära kärvand,» pani Paul killu maha, kui Madli ja Kristiina haavatuga mööda taarusid. «Jalad ees veetakse surnut.»

«Miks nad nii imelikult käivad?» imestas Järviste. «Ei jaksa seda Annelit tarida või?»

«Anneli on ju niuke kirp,» ütles Kristjan.

«Hea, et nad Vasikat ei tassi,» leidis Kitsepoiss.

«Tegelikult need kerged ongi rasked,» pani Tursa oma arust laheda kärna. Kõik pistisid itsitama. Tursa tundis, et on vormis ja punnitas veel ühe killu: «Hüplevad nagu karud kuuma pleki peal.»

Lõpuks jätsid Madli ja Kristiina Anneli nurka mattide peale ja tulid tagasi. Siis kästi minna töpa klassi juurde ja oodata seal vaenlase lennukeid. Õhurünnakut aga ei tulnud ega tulnud ning koondrühm tegi kõva lärmi. Vaenlase lennukite asemel saabus kohale suurnina ja võttis kisamise eest punkti maha. Lõpuks õhurünnak siiski tuli, kõik jooksid lasketiiru, istusid ühe pika pingi peale maha ja siis oli läbi.

Koondrühm aeti kooli tagasi. Kristjan otsustas enne mata tundi omavoliliselt lahkuda. Esiteks tundis ta end petetuna, teiseks polnud tal asju kaasas ja kolmandaks oli kõik õppimata. Aga neljandaks, mis kõige tähtsam, kodus ootas oma isiklik raal. Isa oli käinud Jaapanis ja toonud mini-pocket computer'i «Sharp PC-1500». See oli õudselt mõnus masin. Raaliringis käies hakkas Kristjan tasapisi aru saama, mis nende raalidega üldse teha saab. Ja nüüd oli tal teistega võrreldes tohutu eelis. Oma miniraali peal sai kodus rahulikult kõik programmid läbi vaadata. Iga päev tuli välja järjest uusi nippe, mida «Sharpiga» teha sai. TPIs sai

sealsete raalikuttidega juba enam-vähem võrd-selt igasuguseid asju arutada. Raal ja matemaatika olid küll lähedased asjad, aga üks oli niivõrd palju huvitavam, et targem oli koolist jalga lasta.

Uues koolis sai kohe selgeks, et kool algab garderoobist. Garderoobimutskeid oli siin kaks, Suur ja Väike. Kristjan, kes alati kippus hiljaks jääma, oli nendega pidevalt opositsioonis. Pärast kellahelinat oli muttidega võimatu asja ajada. Suur oli tige, kedagi sisse ei lasknud ja rääskas vahetpidamata. Väike oli tige, vait, aga sisse ei lasknud ka kedagi. Suur oli siiski hullem. «Noh, mitmendaks tunniks sina siis tuled?» üürgas ta juba niigi õnnetutele hilinejatele. Tundide ajal seisis garderoobi uks lukus ja hädaline võis muti leida kolmest kohast: ukse taga toolil istumas ja läbi aknakese tulijale vastu jõllitamas, trepi peal harjaga askeldamas või oma trepi-aluses kamorkas toimetamas. Kui mõni õpilane pidi enne tundide lõppu ära minema, siis tuli õpetaja käest garderoobimuti jaoks allkirjaga kiri võtta, et riided kätte antaks.

Täna oli tööl õnneks Väike. Suur oleks pannud kohe hirmsasti pröökama, aga Väiksel polnud seda häält ega väge. Ta sisistas ainult: «Ilma ranitsata sisse ei saa.»

Kristjan seletas mutskile põhjalikult «Põua-välgust». Väike tahtis juba lubama hakata, kui kohale lehis Kardetav Lilleline.

«Kuhu nüüd?» küsis Pets niisuguse häälega, et juba tundsid ennast süüdi.

«Ei kuhugi,» imestas Kristjan Peetmanni küsimust.

«Oma korrusele!» näitas Pets käega trepi poole.

Mata tund oli ammu peal, aga Maltsa ei tulnud. See oli mõnus, kui õpetaja hiljaks jäi. Kristjan togis parajasti Tursat, kui saabus õppealajuhataja Peetmann.

Kõigepealt tonksas Pets jalaga maas vedelevat paberitükki ja ütles:

«Korrapidajad, tulge ja võtke see suur paber siit üles.»

Korrapidajad olid klassi kõige korralikumad tüdrukud, Kristiina ja Madli, kuid klass nägi välja nagu seapesa, sest mittepioneerid Järviste, Meeksa, Anton-Ulvar ja Luik olid «Põua-välgu» ajal klassis aega veetnud. Madli läks ja korjas paberi üles.

«Kes teil klassivanem on?» küsis Pets. Klassivanemat ei olnud olemaski, aga igaks juhuks tõusis klassiorganisator Anneli püsti.

«Tule minu juurde.»

Anneli läks ja Pets näitas keskmise rea suunas. «Ütle, mis siin sinu arvates viga on?»

«Rida on viltu,» tuvastas Anneli.

«Õige,» kiitis Pets ning käsutas: «Pange oma pingid esimese pingi järgi õigesti!»

Seda tehtigi. Kuid et esimene pink oli ise viltu, siis läks kogu rida veel rohkem viltu. Kuid Pets ei teinud sellest numbrit ja võttis järgmise rea käsile:

«Aga mis siin viga on?»

«Siin on ka viltu,» võttis Anneli omaks.

(Järgneb.)

## TAAS LÄBIVALGUSTUS- EKRAAN I

### KILEEKRAANIGA KOOLI UNIVERSAALDIA- PROJEKTOR PDP

Zagorski õppevahendite tehas nr 6 toodab alates 1987. a universaalprojektor DP baasil uut modifikatsiooni PDP, millel on oma eelkäijaga võrreldes olulisi täiendusi:

1) projektor on komplekteeritud lühifookuselise objektiiviga, mis võimaldab aparati kasutada

lühidistsantsil. Näiteks kui diaprojektoril DP on ekraanipildi pikem serv 1 m kaugusel 45 cm, siis PDP-l on see samal kaugusel 96 cm, s.o pilt on üle kahe korra suurem;

2) valgusallikaks on projektoris suure valgusviiljakusega väikesegabariitne ning hea spektraalse koostisega valgusvooga halogeenlamp, mis on väga oluline näitaja värvilaidide (diafilmide) projitseerimisel;

3) projektori komplekti kuulub matiks tehtud kilest ekraan — läbivalgustusekraan —, mis on ette nähtud pildi projitseerimiseks ekraanile ekraani tagant. Selline ekraan on tavalisega võrreldes tunduvalt erksam ja võimaldab pilti rahuldavalt jälgida ka hästi valgustatud ruumis.

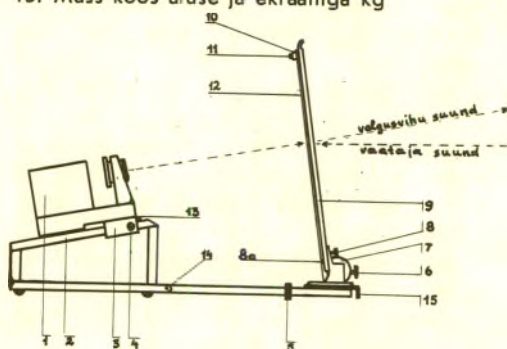
### TEHNILISED ANDMED

#### Parameeter

1. Slaidide raami suurus mm
2. Slaidiraami materjal
3. Slaidi pildivälja suurus maks mm  
min mm
4. Slaidide näitamise moodus
5. Diafilmi pildivälja suurus
6. Diafilmi kaadrite vahetamise moodus
7. Objektiivi fookuskaugus mm
8. Pildi teravustamise moodus
9. Projektsioonilamp
10. Kasulik valgusvoog kaadri 24×36 mm  
puhul 1m
11. Jahutus
12. Kileekraani kasulik pind mm
13. Mass koos aluse ja ekraaniga kg

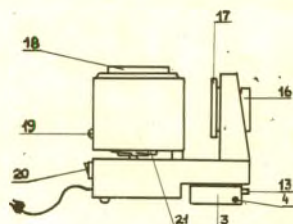
#### Parameetri suurus või iseloomustus

- 50×50  
papp, plastmass paksusega 1—3 mm  
24×36  
18×24
- käsitsi, ükshaaval  
sama, mis slaididel  
käsitsi
- 33  
käsitsi objektiivi nihutamise piki telge  
KFM — 220/230-200
- 130  
sundventilatsioon  
495×495  
9



Joonis 1. Aparatuuri PDP komplekti osad.

1. Diaprojektor; 2. Raam; 3. Tald; 4. Talla kinnituskruvi; 5. Plastrõngast tugijalg; 6. Kilerulli fiksaator; 7. Kilerulli käepide; 8., 8a. Kinnituskruid; 9. Külgliist; 10. Liistupaar kile kinnitamiseks; 11. Tugitihvid; 12. Kile; 13. Projektori tugijala käepide; 14. Raami liiges; 15. Ekraani algusplaat.



Joonis 2. Diaprojektor PDP (juba kordunud detailid kannavad eelmiste jooniste numbreid). 3. Tald; 4. Talla kinnituskruvi; 13. Diaprojektori tugijala käepide; 16. Objektiiv; 17. Slaidi/diafilmi raamide alus; 18. Laternakate; 19. Laterna kesta kinnituskruid; 20. Projektsioonilambi lülitid; 21. Ventilator.

Läbivalgustus- e päevavalgusekraan ei ole tegelikult mingi uudis. Teda on kasutatud juba aastakümneid. Meil Eestis eriti kutsekoolides. Kahjuks senini käibel olnud läbivalgustustusekraan ei ole eriti kooskõlas tervishoiuünetega: valgusvoo tsentris olevat vaatajat pimestab projektori lamp (mitte ere pilt), tsentrist kõrval olija aga peab oma silmi pingutama, et näha pilti, kuna see on väga nõrk. Põhjuseks on ekraanimaterjali halb valguse hajutamise võime: suurem osa ekraanile langevast valgusest läbib ekraani otse. Kooli diaprojektor PDP ei

ole ülalnimetatud puudusest täiesti vaba, kuid kasutatud ekraanimaterjal on siiski senistest materjalidest nagu mattklaas jms tunduvalt parema hajutamisevõimega.

Kuna tegu on universaalprojektoriga, siis saab aparadi kasutaja näidata nii standardraamides slide kui ka 35 mm laiusele filmile jäädvustatud diafilme.

ALEKSANDER VINKEL,  
VÕTi meetodik

# NÕUKOGUDE KOOL 1988

## Sisukord

## XLVI aastakäik

### PARTEI OTSUSED ELLU. JUHTKIRJAD

Teadaanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee pleenumi kohta . . . . .	(4)	4
NLKP Keskkomitee pleenumi otsus kesk- ja kõrgkooli uutmisest ning partei ülesannetest selle elluviimisel . . . . .	(4)	5
V. Rajangu. Spetsialistide ettevalmistamise küsimusi . . . . .	(4)	10
Vabariigi parteiorganisatsioonide ülesannetest NLKP Keskkomitee 1988. a veebruaripleenumi otsuste täitmisel (EKP Keskkomitee sekretäri I. Toome ettekanne) . . . . .	(6)	4
NLKP XIX üleliiduline konverents . . . . .	(8)	4
R. Virkus. Õpetajate ettevalmistuse nüüdisülesandeid . . . . .	(8)	6
S. Rondik. Uutmistuuled ametiühingus . . . . .	(9)	4
Koos rahvaga, rahva huvides (EKP Keskkomitee XI pleenumi ülevaade) . . . . .	(10)	4
F. Kupp. Esimene rahvakongress . . . . .	(12)	4

### KOOL UUENDUSE TEEL

I. Unt. Kuidas diferentseerida ja individualiseerida hariduse sisu . . . . .	(1)	4
E.-M. Vernik. Programmi ja metoodika seostest aineõpetuse kontseptsioonis . . . . .	(1)	7
H. Sikk. Miks ja kuidas integreerida . . . . .	(1)	10
U. Läänemets. Keelte funktsionaalne koormus Eesti NSVs . . . . .	(1)	14
E. Liba. Reaalainete süvaõpe ja koolieksperiment . . . . .	(2)	6
V. Ruus. Meie kooliuuenduse teaduslikest probleemidest . . . . .	(3)	4
V. Talts. Aktiivõppemeetodid. Mis ja kuidas? . . . . .	(3)	8
T. Õunapuu. Avatud emakeeleõpetus — mis see on? . . . . .	(3)	13
TPI ootab noori, kes on valmis vaimseks tööks (küsimustele vastab TPI rektor B. Tamm)	(4)	12
E. Rihvk. Täiusetaotlus ja reaalsusetaju . . . . .	(5)	6
M. Rute, A. Valgma. Mööda keskkonnateaduslikkuse koolitreppe . . . . .	(5)	17
Stsenaarium «Haridussüsteemi evolutsioon aastani 2000» . . . . .	(6)	14
F. Eisen. Pedagoogilise mõtte järjepidevus ja nüüdne kooliuuendus . . . . .	(7)	4
L. Kivi, K. Võlli. Üldõpetus kui integratsioonipõhimõtte rakendus . . . . .	(7)	8
J. Mikk. Milline õpik on huvitav? . . . . .	(7)	11
A. Töldsepp. Koolikeemia tulevikumudel . . . . .	(8)	9
U. Läänemets. Keeleõpikute hindamise võimalusi . . . . .	(8)	14
M. Lepik. Ajafaktorist ülesannete hindamisel . . . . .	(8)	16
E. Liba. Kas me oleme muutusteks valmis? . . . . .	(9)	6
E. Krull. Eesmärktestide fondid, kas ja milleks? . . . . .	(9)	9
V. Leht. Esiplaanile laste individuaalne areng . . . . .	(9)	13
I. Kraav. Inimeseõpetus eesti koolis . . . . .	(10)	6
A. Savik. Hariduse sisu diferentseerimine Euroopa sotsialismimaades . . . . .	(11)	4
V. Paju. Koolireformist Soomes . . . . .	(11)	9
A. Liimets. Ajalugu kui õppeaine õpilaste teadvuses . . . . .	(11)	13
L. Vassiltšenko. Poiste ja tüdrukute erinevused füüsika sõnavara tundmises . . . . .	(12)	8
K. Trahv. Õpilane, koolifüüsika, õpetaja . . . . .	(12)	11

### TÄHTPÄEVI

Viktor Kingissepp 100 . . . . .	(3)	15
E. Lukas. A. Makarenko ja koostööpedagoogika . . . . .	(3)	16
H. Märsk. Kutsehariduse tõeline entusiast Teodor Ussisoo 110 . . . . .	(4)	53

### MEIE INTERVJUU

Tootmisjuhi haridusmõtted (intervjuu koondise «Agro» direktori O. Kludsooga) . . . . .	(2)	4
----------------------------------------------------------------------------------------	-----	---

### KOOLIJUHI VEERUD. JUHT. STIIL. MEETODID

A. Toots. Talispordinädal võidab eluõigust . . . . .	(1)	17
V. Kallam. Juhtimine ja isejuhtimine . . . . .	(2)	8
L. Tüرنpuu. Haridusosakond ja koolireform . . . . .	(4)	15
T. Šadeiko. Mida annab tehnikumi lõpetanute tegevuse uurimine? . . . . .	(4)	19
E. Siimaste. Haridusökonoomika uuenevas hetkeseisus . . . . .	(5)	10
M.-I. Pedajas. Edasimineku on eksisteerimise ainusvõimalus . . . . .	(10)	11
H. Tilgre. Mitte ainult koolikasvatusest . . . . .	(10)	14
M. Piirimaa. Uuendused, uuendused . . . . .	(11)	17, (12) 13

### KASVATUSTEEMADEL

V. Lulla. Maailmaküsimus . . . . .	(1)	20
Isiksuse demokratiseerimine (H. Roots) . . . . .	(1)	24
K. Toim. Õpilase isiksuse arendamise võimalused . . . . .	(2)	12
J. Ots. Iseseisvus isiksuse omadusena . . . . .	(2)	15
A. Liiv. Võitlus uimastipahega on kergem algjärgus . . . . .	(3)	20
Kasvatusemosaiik . . . . .	(3)	23, (5) 18, (6) 19, (11) 21
H. Roosvee. Klassivälise kasvatustöö kogemusi Tihemetsa sovhoostehnikumis . . . . .	(4)	21
V. Raagmets. Lasteorganisatsioon lastepäraseks . . . . .	(5)	15
R. Kandimaa. Mõnda rahvussuhetest ja internatsionalismist . . . . .	(7)	14
M. Veisson. Õpilane vajab tunnustust ja tähelepanu . . . . .	(7)	18
S. Talu. Tunnivälise kasvatustöö sisu ja iseärasused teisel õppeaastal . . . . .	(8)	19
M. Ootsing. Abiks õpperühma töö planeerimisel . . . . .	(9)	16

<b>O. Kõrts.</b> Kõlbelise kasvatuse kogemusi geograafiaringi töö kaudu . . . . .	(10)	16
<b>S. Herman.</b> Õpetaja — õpilase suhete kasvatusmõju aspekte . . . . .	(12)	26
<b>VESTLUSRING</b>		
<b>Täpsustame rõhuasetusi kasvatases . . . . .</b>	(12)	16
<b>PSÜHHOLOOGIAVEERUD. PSÜHHOLOOGI LUGEMISLAUALT</b>		
<b>R. Lepik, A. Sukamägi, R. Uring.</b> Mõningate isiksuse karakteristikute seos isiksuse- tüüpide ja õpiedukusega . . . . .	(1)	28
<b>V. Plnn.</b> Kas lestakalal on vaid valge pool? . . . . .	(2)	17
<b>T. Lõoke.</b> <i>Homo creatori</i> kaitseks tasakaalu nimel . . . . .	(3)	26
<b>L. Õunapuu, B. Goldman.</b> Ideaalid õpilaste enesekirjeldustes . . . . .	(4)	25
<b>V. Kolga.</b> Raamatuleid laste käitumishäiretest . . . . .	(5)	21
<b>V. Eksta.</b> Isiksusetüübi ja kasvatushoiakute vahelisi seoseid . . . . .	(7)	20
<b>P. Leppik.</b> Kujundliku ja nägemismälu seos õppimisega . . . . .	(8)	22
<b>A. Sukamägi.</b> Isiksuslikud ressursid, elutegevuse süsteem ja kutsevalik . . . . .	(9)	18
<b>V. Haiba, I. Lepik, R. Uring.</b> Sinu õpilasest võib saada loovisiksus . . . . .	(10)	19
<b>T. Teesalu.</b> Sotsiomeetriline test õpetajate kollektiivi tundmaõppimisel . . . . .	(11)	25
<b>A. Tallo.</b> Saavutusmotiiv ja saavutuskäitumine . . . . .	(12)	29
<b>UURIMUSI, ÜLDISTUSI</b>		
<b>V. Maanso.</b> Pedagoogikaterminite korrastamisest ja korrasta(ma)tusest . . . . .	(1)	36
<b>P. Leppik.</b> Pedagoogilise tehnoloogia probleeme . . . . .	(2)	20
<b>M. Lepik.</b> Mis muudab tekstülesanded raskeks? . . . . .	(2)	22
<b>I. Sotter.</b> Mõtteid võõrkeeleõpetuse tänapäevast . . . . .	(3)	28, (4) 30
<b>H. Hansen.</b> Kirjandusprogramm ja lugemine: seosed ja vastuolud . . . . .	(5)	25, (6) 27
<b>H. Kukemelk.</b> Koolitüki õppimise aeg . . . . .	(5)	28
<b>R. Liimets-Sorokina.</b> Kas Johannes Käisi võib pidada Eesti didaktilise traditsiooni loojaks? . . . . .	(6)	22
<b>U. Margna.</b> Bioloogiaõpikust tõlkija pilguga . . . . .	(7)	24
<b>J. Henno.</b> Tehisintellekt — mis see on? . . . . .	(7)	27
<b>M. Hennoste.</b> Kõneõpetuse teooriast ja praktikast . . . . .	(8)	27
<b>K. Kutsar.</b> Tehnovahendite kasutamise psühholoogilised alused . . . . .	(8)	32
<b>H. Roots.</b> A. Makarenskost mujal ja meil . . . . .	(9)	21
<b>V. Jokk.</b> Ühest kujundussüsteemist . . . . .	(9)	25
<b>T. Orav.</b> Mittepärilik pärlilikkus . . . . .	(10)	23, (11) 27, (12) 31
<b>ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ</b>		
<b>M. Kalmet.</b> Tööle oma treipingiga . . . . .	(1)	32
<b>M. Kalmet.</b> Aina teel . . . . .	(3)	32
<b>H. Tombu.</b> Õpetajate kaader kooliuuenduse künnisel . . . . .	(7)	30
<b>H. Kurm.</b> Õpetajate ettevalmistuse probleeme teistes maades . . . . .	(8)	34
<b>M. Kalmet.</b> Keeleoskusefa oleks maailm ahtam . . . . .	(10)	27
<b>S. Reinpalu, A. Ruubel.</b> Õpetaja valmisolek avatud õpetuseks . . . . .	(10)	30
<b>H. Tombu.</b> Üldhariduskoolide õpetajate liikuvus . . . . .	(11)	31
<b>S. Bork.</b> TRÜ lõpetanute stažööriaasta kokkuvõtted . . . . .	(11)	33
<b>ÕPPETUND, ÕPPEKABINET</b>		
<b>R. Pruul.</b> Õpilaste aktiveerimine füüsikatunnis . . . . .	(1)	39
<b>L. Kivi, M. Roosleht.</b> Emakeeleõpetus II klassis . . . . .	(1)	41
<b>H. Nemvalts.</b> Õpilaste loovvõimete ja loomingulise iseseisvuse arendamine kirjandustunnis . . . . .	(2)	25
<b>H. Uudelepp.</b> Peastarvutamist on vaja ka keskkoolis . . . . .	(2)	29
<b>T. Randvere.</b> Liikluseeskirjade õpetamise kogemusi kutsekeskkoolis . . . . .	(2)	32
<b>I. Kõve.</b> Üks võimalusi lugema ja kirjutama õppimiseks . . . . .	(2)	34
<b>M. Männik.</b> Kõlblusvestlus kirjandustunnis . . . . .	(3)	36
<b>O. Nilson.</b> Geograafilise asendi mõiste geograafilise mõtlemise kujundamisel . . . . .	(3)	41
<b>A. Leinbock.</b> Kõrvaloskus — õpioskus . . . . .	(4)	32
<b>H. Pukk.</b> Sissejuhatus ja lõppsõna arutlevas kirjandis . . . . .	(4)	35
<b>T. Tartu.</b> Põhiteadmised ja -oskused keskkooli vanemate klasside matemaatikas . . . . .	(4)	38
<b>R. Rodima.</b> Ettevalmistustund abi-, kõnehäirete ja kuulmislangusega laste koolis . . . . .	(4)	41
<b>L. Lepik.</b> Töö teemade kumuleerimisega . . . . .	(5)	30
<b>S. Satbaldina.</b> Mõjutamise objektist tegevuse subjektiks . . . . .	(5)	33
<b>E. Tomson.</b> Kõrvaloskuste algklasside emakeeletundides . . . . .	(5)	37, (6) 32
<b>A. Reinmaa.</b> Õppeülesande lahendamise algoritm . . . . .	(5)	41
<b>V. Ivin.</b> Tugisignaamid keeleõpetuses . . . . .	(6)	35
<b>Ü. Jõesaar.</b> Referaatide ja ettekannete koostamine vanemate klasside õpilaste iseseisva töö vormina . . . . .	(7)	33
<b>I. Sotter.</b> Võõrkeelse sõnavara õpioskus . . . . .	(7)	37
<b>N. Katt.</b> Sünteesülesannete kasutamine keemia õpetamisel . . . . .	(7)	39
<b>M. Luik.</b> Rühmatöö eesti keele ja kirjanduse tundides . . . . .	(8)	37
<b>I. Sotter.</b> Lugemisoskus — õpioskus . . . . .	(8)	40
<b>E. Kaar.</b> Eesti keele ja kirjanduse komisjon koolis . . . . .	(9)	27
<b>A. Monakov-Rogozkin, A. Tali.</b> Matemaatilise analüüsi elementide käsitlemine keskkoolis. Funktsiooni uurimine tulelise abil . . . . .	(9)	30, (10) 37
<b>K. Karlep.</b> Lihtlause koostamise iseärasused abikooli õpilastel . . . . .	(9)	33
<b>H. Tiits.</b> Õpitemeetodite juhtimise iseärasusi geograafia õpetamisel . . . . .	(9)	36
<b>V. Jalakas.</b> Kuulamisoskus ja selle tähtsus . . . . .	(10)	33
<b>D. Kazak.</b> Seminaritund . . . . .	(11)	35
<b>V.-L. Kingisepp.</b> Keskkooliõpilaste nimeolümpiaadist . . . . .	(11)	37
<b>V. Sillaste.</b> Tunnetusaktiivsuse tõstmise võimalusi matemaatikatundides . . . . .	(11)	40
<b>K. Karlep.</b> Lihtlause õpetamine abikoolis . . . . .	(12)	36



## KOOLIEELNE KASVATUS

E. Jõe. Lasteasutus koos perekonna, kooli ja kodumajandiga . . . . .	(1)	43
L. Reinap. Kuidas tutvustada lastekirjandust . . . . .	(2)	38
A. Rekkaro. Sotsiaalse tundlikkuse kasvatamine lasteaias liitrühmas . . . . .	(3)	42
T. Tulva. Uuendustootlusi söimekasvatases . . . . .	(4)	44
I. Muhel. Laste kõne arendamine ja ümbritseva elu tutvustamine . . . . .	(6)	36
Ü. Laidvee. Lasteasutuse pedagoogikanõukogu kui juhtimistegevuse vorm . . . . .	(7)	41
K. Silber. Lastekirjandus abistab . . . . .	(8)	42
M. Kolde. Tingimuste loomine söimerühmade õppe- ja kasvatustööks. . . . .	(9)	38
R. Silla, M. Teoste, A. Ostrat, K. Salijeva, N. Ljapina. Probleeme seoses laste haigestumise- misega . . . . .	(10)	41, (11) 42
H. Rosenthal. Terve ja rõõmsa lapsepõlve nimel . . . . .	(12)	40

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

L. Andresen. Eesti talurahvakool 300 . . . . .	(1)	46
L. Andresen. Silmapaistev pedagoogikaajaloolane Jan Kvačala . . . . .	(2)	41
L. Kolt, H. Venderström, «Гимназия» 100 . . . . .	(3)	48
H. Harro. Ülevaade Eesti pedagoogilisest ajakirjandusest 1917—1940 . . . . .	(4)	48
L. Andresen. Veel üks raamatuleid . . . . .	(4)	52
A. Elango. Juhan Kunder pedagoogina . . . . .	(5)	44
Ö. Elango. Õppetööst kodanliku Eesti algkoolis . . . . .	(6)	40
L. Andresen, V. Paatsi. Ühest unustatud koolist Saaremaal . . . . .	(8)	47
H. Harro. «Kasvatus» lahendamas oma aja teravamaid ühiskondlikke probleeme . . . . .	(9)	44
F. Kupp. Eesti Aleksandrikool 100 . . . . .	(10)	44
A. Kennik. Õppetöö tööstuskoolides ja tööstuskeskkoolides 1920.—1930. aastail . . . . .	(11)	45
J. Kurepalu. Johannes Öunapuu 100 . . . . .	(12)	44
J. Kurepalu. Õpilaste esteetilisest kasvatamisest Läänemaa Õpetajate Seminajis . . . . .	(12)	45
R. Vääril. 280 aastat Käsu Hansu kaebelaulu sünnist . . . . .	(12)	48
H. Lind. Sajandivahetuse pedagoogika vaated käelisele tegevusele . . . . .	(12)	51

## KOOLIMUUSIKA

H. Vösamäe. Pudemeid «Tähemängu» matkaradadelt . . . . .	(1)	51, (2) 42
Loodi üleliiduline lastemuusika komisjon . . . . .	(2)	45
M. Vikat. Maria Montessori väikelaste muusika . . . . .	(3)	76
A. Käärlik. Muusikakultuuri rikkusi avastamas . . . . .	(4)	55
M. Klaas. Laulu õpetamine algklassides . . . . .	(5)	47
Eugen Kapp 80 . . . . .	(5)	50
T. Otsus. Laste muusikaarengust süva- ja tavaklassis . . . . .	(6)	46
K. Tamra. Kooliuuendus — kas ka lastemuusikakoolides? . . . . .	(7)	44
E. Toivi. Pillimuusikast algklasside muusikaõpetuses . . . . .	(8)	46
M. Klaas. Laulu õppimine algklassides . . . . .	(9)	42
U. Ulga. Tartu 7. keskkooli kooriklasside struktuur, teostus, resultaat . . . . .	(10)	48
H. Kaljuste. Muusikaõpetuse uutmise mõtteid . . . . .	(11)	49
Gustav Ernesaks 80 . . . . .	(12)	53

## MEIE TERVIS

A. Neeme. Kui õpetaja hakkab väsima . . . . .	(4)	57
A. Neeme. Kui silmad on väsinud . . . . .	(5)	50
A. Neeme. Kergendame südame tööd . . . . .	(6)	48
I. Luther. Rikastame toidulauda roheliste taimedega . . . . .	(6)	49
P. Tammert. Kaks mõtlemisviisi. Kumba eelistada? . . . . .	(7)	49, (8) 51
M. Kivilo. Mida peab teadma narko- ja toksikomaaniast? . . . . .	(9)	47

## PUHKEVEERUD

M. Tikks, T. Tikks. Ja kui teile siin ei meeldi (2) 47, (3) 49, 4 (60), (5) 54, (6) 50 (7) 51, (8) 52, (9) 49, (10) 50, (11) 53, (12) 56		
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## MITMESUGUST

Quo vadis, NK? . . . . .	(1)	52
Kroonika . . . . .	(1)	54, (8) 54, (9) 52
Kooli- ja lasteraamatukogutöötajate II konverents . . . . .	(2)	50
ÕPUI aastapäevakonverents . . . . .	(2)	51
Tallinna Pedagoogikakool 50aastane . . . . .	(2)	56
Puhja keskkool 300 . . . . .	(3)	1
Õpetajate kogemusloengud . . . . .	(3)	54
Metoodikakirjandust kunsti- ja tööõpetajale (1. ja 2. kl) . . . . .	(5)	57, (6) 53
Metoodikakirjandust kunsti- ja tööõpetajale (1. ja 2. kl) . . . . .	(5)	60
ENSV keemiaõpetajate konverents . . . . .	(7)	53
Pedagoogikateadus kooliuuenduses . . . . .	(9)	53
Paremate keskkooliõpetanute vastuvõtt . . . . .	(9)	53
Gaudeamus X . . . . .	(9)	53

## KOGEMUSNÕU

A. Vinkel. 16 mm filmiprojektoraparatuur «Ukraina 7» II . . . . .	(1)	55, (2) 52
K. Järviste. Armastuse välimäärja (Abiks perekonnaõpetuse õpetajale) . . . . .	(2)	53
J. Ungru. Lõikeklots . . . . .	(3)	53
V. Eesmaa. Mänge loodusõpetuse tundideks . . . . .	(4)	62, (5) 61
Referaat keemiatunnis (Z. Kuningase keemiaõpetajate konverentsil peetud ettekande põhjal) . . . . .	(6)	54
A. Vinkel. Projektsioonlampide valik . . . . .	(7)	53, (8) 55
A. Kõverjalg, V. Vaganova. Suletud õppetelesüsteemi kasutamise võimalused. . . . .	(10)	54
T. Öunapuu. Audititiivne näitlikkus emakeeletunnis . . . . .	(11)	55
A. Vinkel. Taas läbivalgustusekraan . . . . .	(12)	60

# Noitkogude Kool

## **Ф. КУПП. Первый съезд народа.**

Анализируется образное, направленное работы и цели Народного фронта Эстонии. Говорится об учредительных съездах Народного фронта в Эстонии, Латвии и Литве. Тематами принятых резолюций были поддержка курса перестройки КПСС, самофинансирование республики, социальная справедливость, межнациональные отношения, прекращение миграции, статус национального языка и пр.

## **Л. ВАСИЛЬЧЕНКО. Различия мальчиков и девочек в знании физических терминов.**

Весьма различается знание мальчиками и девочками физических терминов, понимание и способы решения задач, понимание текстов учебника; различен интерес и к научно-технической литературе. Учебники математики и естественных наук ориентированы в основном на юношей и не вызывают интерес у девочек.

**К. ТРАХВ. Ученик, школьная физика, учитель.** Учитель К. Трахв пишет об отношении учащихся к физике, о формировании установок, причинах спада интереса к предмету. Он делает предложения по повышению эффективности уроков, рекомендует чаще использовать опыты для повышения интереса учащихся к физике.

## **М. ПИЙРИМАА. Обновления, обновления. (Продолжение)**

**Уточняем основные направления в воспитании.**

Под руководством доцента кафедры педагогики и психологии ТПЕДИ Юри Орна за Круглым столом собрались ученые-педагоги и учителя. Темой беседы было воспитание в нашем меняющемся обществе и обновляющейся школе. Говорилось об ошибках в воспитании, о трудностях школы. Необходимо создать благоприятную среду для развития детей, условия для самовоспитания; следует учитывать национальную культуру и местные условия; необходимо восстановить престиж образования и учения.

## **С. ХЕРМАН. Аспекты воспитательного воздействия отношений между учителем и учеником.**

Автор знакомит с возможностями оценки педагогических способностей учителя, с качествами, которые нужны учителю для успешной профессиональной и воспитательной работы. Дается обзор основных целей, которые следует иметь в виду при общении с учащимися, приводится классификация отношений, которые формируют личность учащегося по З. Хелусу.

## **А. ТАЛЛО. Мотив достижения и поведение достижения.**

В статье приводятся определение мотива достижения (МД), измерение МД при помощи Гекгаузена (Heckhausen), факторы, воз-

действующие на высоту МД, корреляты и оценивание поведения. МД является основной поведением достижения (трудолюбия, старательности, предпримчивости). Национальный индекс достижений свидетельствует об актуальности и престижности темы достижений в любой культуре.

## **Т. ОРАВ. Ненаследственная наследственность III.**

Доктор биологических наук Т. Орав рассматривает некоторые страницы жизни основоположника генетики Грегора Менделя, историю генетики, генетическую детерминированность социального поведения высших животных и человека, два типа наследственности — генетическую и сигнальную, роль религии как носителя сигнальной наследственности.

## **К. КАРЛЕП. Обучение простому предложению во вспомогательной школе.**

В статье проводится теоретическое обоснование методики, предъявлена система упражнений. Теоретические основы методики анализируются с лингвистической и психологической точек зрения. В частности, рассматриваются модели простых предложений, уровни порождения высказывания, функции наглядности. Типы упражнений разделены на две группы — аналитические и синтетические.

## **Х. РОЗЕНТАЛЬ. Во имя здорового и радостного детства.**

Воспитатель Тартуского детского сада-ясель № 35 делится опытом, как улучшить физическое развитие дошкольников. В указанном детском саду учитывается различная двигательная активность и физические способности, включаются в работу родители, используются не только уроки физкультуры, но и различные спортивно-развлекательные мероприятия, подвижные игры и в помещении и на дворе.

## **Я. КУРЕПАЛУ. Об эстетическом воспитании в Ляэнемааском учительском семинарии.**

Автор, бывший воспитанник семинарии, рассказывает о том, как было организовано эстетическое воспитание учащихся в этом учебном заведении и какую роль играл директор Й. Блунапуу.

## **Э. ЛИНД. Взгляд педагогике на стыке XIX-XX вв. на трудовое обучение.**

В начале XX в. в школьную программу в качестве обязательного предмета было включено трудовое обучение. Это обусловлено необходимостью развивать самостоятельность детей, устанавливая связи между школой, содержанием обучения и окружающей жизнью. Статья рассказывает о задачах, целях трудового обучения, его связях с другими предметами.

## **Р. ВЯЭРИ. 280 лет жалобной песне Кязу Ханса.**

Статья приводит самый старый известный нам текст стихотворения, написанного эстонцем, исторический фон создания стихотворения (разгром г. Тарту в начале XVIII в.), данные об авторе и путь стихотворения до наших дней.

## **Густаву Эрнесаксу 80.**

12. декабря отмечает свое 80-летие эстонский композитор, дирижер и педагог, народный артист СССР, Герой Социалистического Труда, лауреат Ленинской премии Густав Эрнесакс. Своими воспоминаниями о мастре делятся его ученики.

Toimetuse address: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 31. 10. 1988. Trükkimisele antud 28. 11. 1988. Trükiarv 4000.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,3. Tellimise nr. 4474.

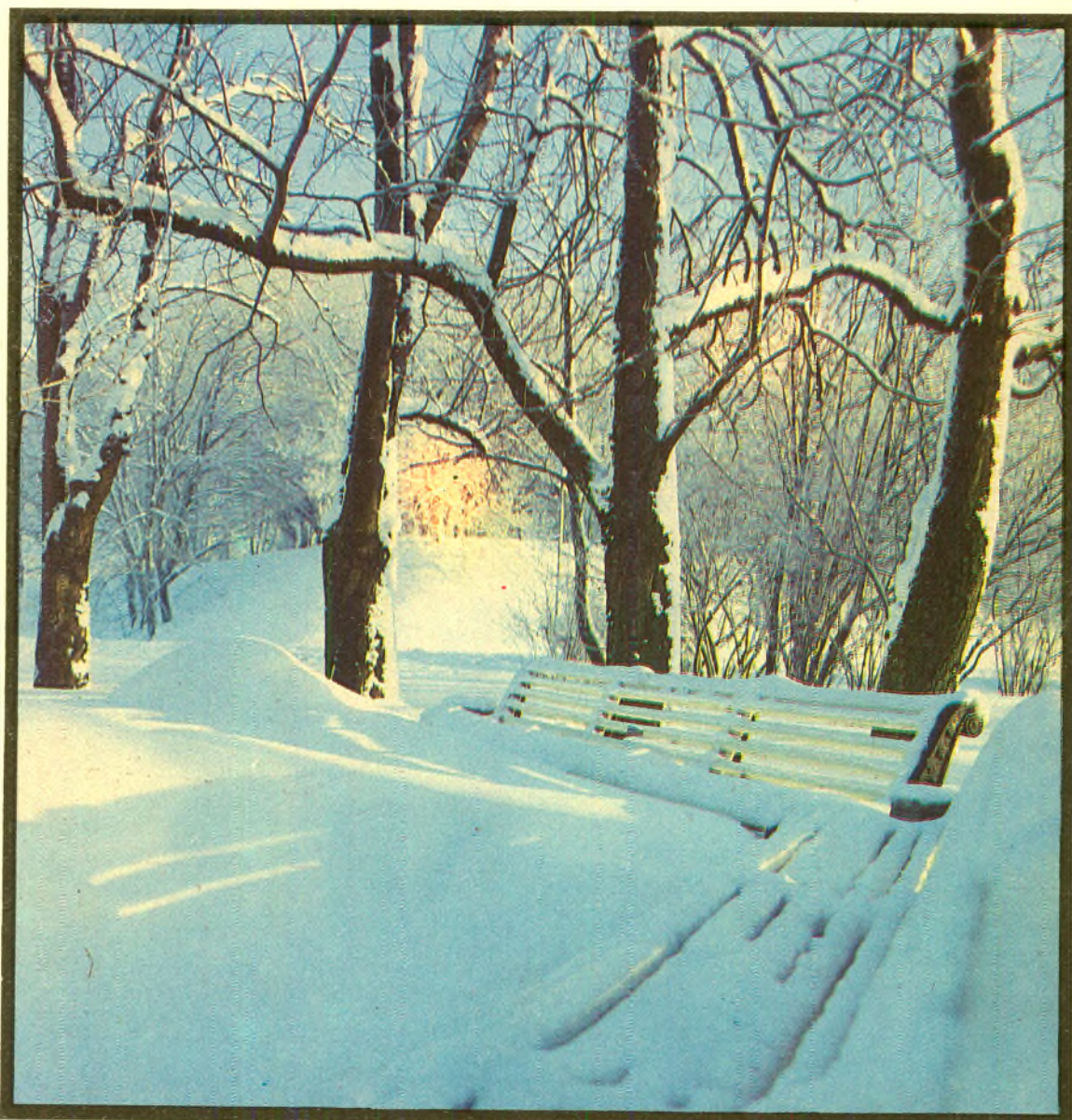
Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

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

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



# HEAD UUT AASTAT!



Rasmussen  
88-1504a  
15.12.88.