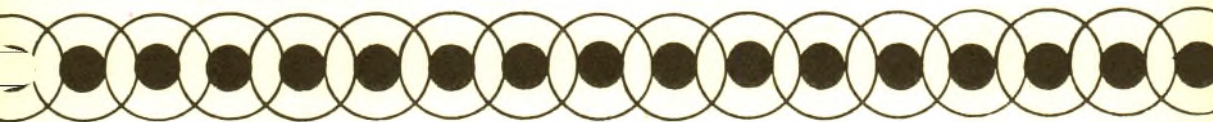


Novikogude **KOOL**

II • 1982



**OLGU TERVITATUD SUURE SOTSIALISTLIKU
OKTOOBRIREVOLUTSIOONI 65. AASTAPÄEV!**



Mõningaid üldhariduskooli aktuaalseid probleeme NLKP XXVI kongressi suuniste valguses

HALJAND OKSA,
Eesti NSV Haridusministeeriumi
koolivalitsuse juhataja

Meie ühiskonna pidev edasiminekuks, samuti hariduselu sisemine areng tingivad üldhariduskoolis igale õppeaastale oma iseärasused.

1982/83. õppeaastale annavad erilise ilme NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva ja Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 65. aastapäeva tähistamine. Üks tähtsaid ülesandeid on NLKP Keskkomitee maipleenumi (1982. a.) otsuste arusaadav ja järjepidev tutvustamine, õpilastele tootlusprogrammi täitmisest sobivates vormides osavõtu korraldamine, üldhariduskoolide lõpetajate ettevalmistuse täiustamine töötamiseks agrotööstuskompleksides. Ka NLKP XXV ja XXVI kongressi pikemaajalise toimega suunistes, 1979. a. ideoloogiaotsuses ja 1977. a. koolimääruses sisalduvad koolitöö kõiki külgi puudutavad ülesanded on pikemat aega aktuaalsed.

Lähtuvalt nimetatud sündmuste tähistamisest ja direktiivdokumentides kätetud sätete realiseerimisest, on õpetajate, koolijuhtide ja

haridusorganite ülesanne tagada üldhariduskooli edasine tõus ning noorte kommunistliku kasvatusetäiustamine.

Kuigi kvantitatiivsete näitajatega (õigeaegne kaheksaklassilise kooli ja keskkooli lõpetamine, väljalangevus, kursuse kordamine jt.) oleme jõudnud teatava piirini, on nii kogu meie vabariigi ulatuses kui ka linnati (rajooniti) veel mõndagi teha.

1977. aastal vastuvõetud NSV Liidu konstitutsiooniga fikseeriti üldine kohustuslik keskkaridus kõigile noortele. Eesti NSV-s asus 1975. aastal päevakooli 8. klassi lõpetanute edasi õppima keskkaridust andvates õppeasutustes 96,4%, 1980. aastal 98,9%, 1981. aastal aga 99,1%. 8. klassi lõpetanute jätkas 1981. aastal õpinguid päevakooli 9. klassis 59,2%, kutsekeskkoolides 19,5%, keskeriõppeasutustes 16,8% ja õhtukooli 9. klassis 3,5%.

Keskkaridust omandavad kõik Pärnu ja Sillamäe linnas ning Kohtla-Järve rajoonis 1981. aastal 8. klassi lõpetanud noored. Vähem jätkavad keskkariduse omandamist 1981. aastal 8. klassi lõpetanud noored Haapsalu (97,5%), Hiiumaa, Rapla, Tartu, Pärnu rajoonis.

Keskkariduse õigeaegset omandamist mõjutavad kursuse kordamine, väljalangevus jt. tegurid. 1980/81. õppeaastal moodustasid Eesti NSV päevakoolides nii kursusekordajad kui ka väljalangejad kumbki 1,1% õpilaste üldarvust, õhtu- ja kaugõppekoolis vastavalt 8,5% ja 12,3%. Nende näitajate pooldest on Eesti NSV üldhariduskoolid teiste liiduvabariikide hulgas juba mitu aastat ühel viimastest kohtadest. Seejuures on kohane märkida, et 13 liiduvabariigi päevakoolides on kursusekordajate arv mitte üle 0,5% ning 9 liiduvabariigi õhtukoolides alla 5%.

Viimase kolme õppeaasta jooksul (1979/80.—1981/82. õppeaastal) on kursusekordajaid ja väljalangenuid kokku olnud suhteliselt vähe Narva ja Sillamäe linnas ning Kohtla-Järve rajoonis. Suhteliselt suur on aga kursusekordajate ja väljalangejate protsent olnud Haapsalu, Paide, Tartu, Hiiumaa ja Valga rajoonis ning Pärnu ja Tartu linnas. Nimetatud rajoonide ja linnade haridusosakondadel ning kooliühenditel on, mille üle mõelda. Samal ajal oli Rapla rajooni Kehtna 8-kl. koolis viimane väljalangeja 1971. aastal. 1981/82. õppeaastal puudus sisuline õpilaste väljalangevus Narva 4. keskkoolis (711 õpilast), Kohtla-Järve 11. 8-kl. koolis (432 õpilast), Pärnu rajooni Audru 8-kl. koolis (309 õpilast) ning paljudes teistes koolides.

Eriti tõsist rahutust tekitab tõsiasi, et Eesti NSV päevakoolis kasvab alates 2. klas-

Nõukogude Kool

11 · 82

- 1 **H. OKSA** Mõningaid üldhariduskooli aktuaalseid probleeme NLKP XXVI kongressi suuniste valguses ●
- 7 **E. TRUUVÄLI** Nõukogude Liidu moodustamine ja Eesti NSV vennasrahvaste peres ●
- 11 **Ü. TIKK, O. BENDI** Töösuvi ~ sõpruse suvi ●
- 14 **H. ROOTS** «Õnnelik on see, kes on õnnelik oma kodus» ●
- 18 **A. KELAM** Laste kasvatamisest perekonnas ●
- 21 **H. KADAK** Töökasvatusest noorema kooliea õpilastega ●
- 27 **I. KRAAV** Eriklasside õpilaste suhete dünaamikast ●
- 31 **P. KENKMANN, O. SOLOTARJEVA** Plaanid ja tegelikkus (1981. a. keskkoolilõpetajate kutsealane enesemääratlus) ●
- 34 **E. SAVISAAR** Õppida uut moodi mõtlema maailmast teisiti aru saama ●
- 39 **M. KADAKAS** Fr. Schilleri draama «Wilhelm Tell» 9. klassi õpilaste retseptsioonis ●
- 44 **E. VEE** Loovmängu iseärasused ●



EDGAR SAVISAAR, Tallinna Linna Mererajooni RSN Täitevkomitee esimehe asetäitja, plaanikomisjoni esimees. Lõpetanud 1973. aastal TRU ajalooteaduskonna. Töötas aastail 1973—1976 Ahja keskkooli ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajana. Alates 1975. aastast seotud Eesti Õpilasmalevaga, algul rühmakomandörina, seejärel piirkonnamissarina ja EÕM-i komandöri asetäitjana. Praegu EÕM-i juures tegutseva teaduse ja metodika komisjoni esimees. Aastail 1977—1978 aspirantuuris ENSV (A Ajaloo Instituudi filosoofia-sektoris, tegeleb praegu samas aspirantide ettevalmistamisega. 1981 kaitsnud väitekiri andis filosoofiakandidaadi kraadi.



EERIK TRUUVÄLI,
Eesti NSV TA
Ajaloos Instituudi
sotsialismi perioodi
ajaloos sektori vanem-
teadur. Lõpetanud
1962. aastal TRÜ
õigusteaduskonna.
Aastail 1960—1962
TRÜ komsomoli-
sekretär. Pärast
juristidiplomi saamist oli
mõnda aega parteitööl,
seejärel kuni 1966.
aastani TRÜ aspirant ja
kuni 1978. aastani
samal õppejõud, siis
ühe aasta TRÜ kõrgkooli
kompleksse uurimise
labori vanemteadur.
Õigusteaduse kandidaat
1967. aastast.
Avaldanud üle 60
teadusliku kirjutise
riigiõiguse ajaloost ja
teooriast, NSV Liidu
ja Eesti NSV ajaloost,
kõrgkooli
pedagoogikast.

Värvifotod
Tõnu Kalle,
Margus Viikmaa,
Voldeemar Maask

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XL AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

**V. EKSTA, H. KLAAS, F. KUPP, E. LAANVEE, O. NILSON,
H. OKSA, J. ORN, H. PUHKIM, V. RATASSEPP, H. RAUK,
H. ROOTS, J. SEPP (toimetaja), I. UNT.**

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

48 **H. RANNAP** Üldhariduskoolide muu- sikaõpetajate kaadri dünaamika aastatel 1977 ~ 1982 ●

54 Kroonika ●

X. OKSA. Некоторые актуальные проблемы общеобразовательной школы в свете решений XXVI съезда КПСС	1
Э. ТРУУВЯЛИ. Образование Советского Союза и Эстонская ССР в семье братских народов	7
Ю. ТИКК, О. БЕНДИ. Трудовое лето — лето дружбы	11
X. ROOTS. «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома»	14
A. КЕЛАМ. О воспитании детей в семье	18
X. КАДАК. О трудовом воспитании учащихся младшего школьного возраста	21
И. КРААВ. О динамике отношений учащихся в классе с углубленным изучением какого-нибудь предмета	27
П. КЕНКМАНН, О. СОЛОТАРЕВА. Планы и действительность (профессиональное самоопределение выпускников средних школ 1981 г.)	31
Э. САВИСААР. Научиться думать по-новому, понимать мир по-другому	34
M. КАДАКАС. Драма Ф. Шиллера «Вильгельм Телль» в рецепции учащихся 9-го класса	39
Э. ВЕЭ. Особенности творческой игры	44
X. РАННАП. Динамика кадров учителей музыки общеобразовательных школ в 1977—1982	48
Хроника	54

sist kuni 7. klassini pidevalt kursusekordajate arv (0,7%-lt 2%-ni). Samal ajal püsib aga teistes liiduvabariikides kursusekordajate arv nimetatud klassides enam-vähem ühel ja samal tasemel, kusjuures vastav üleliiduline näitaja 2.—7. klassini kõigub 0,2—0,4% piires. Selline tendents meie vabariigis viitab olulistele puudujääkidele õppekasvatustöö kvaliteedis. Õpilaste teadmistes, oskustes ja vilumustes esinevad lüngad kuhjuvad aastast aastasse, põhjustades kursusekordajate arvu kasvu ning väljalangemise suurenemist keskastme vanemates klassides.

Võrreldes 1980/81. õppeaastaga vähenes 1981/82. õppeaastal puuduliku õppeedukusega õpilaste arv. Ainete lõikes vähenes ebaedukate õpilaste arv ühiskonnaõpetuses (20,5% võrra), kirjanduses (17,6%), ajaloo (16,4%), eesti õppekeelega koolis eesti keeles (14,5%), füüsikas, keemias, võõrkeeles jt. õppeainetes.

Mõtlemapanev on aga ebaedukate õpilaste arvu suurenemine kehalises kasvatuses (26,1% võrra), bioloogias (13,6%), tööõpetuses (8,0%) ja geograafias. Täiesti arusaa-matu on 1. klassis tööõpetuses 12 ja kehalises kasvatuses 4 ebaeduka õpilase olemasolu (Narva linnas 7, Tallinnas 3 juhul, Tartu linnas, Haapsalu, Harju, Kingissepa, Rapla ja Jõgeva rajoonis igaühes ühel juhul).

Tähelepanavad erinevused õpilaste edasijõudmises esinevad rajoonide ja linnade lõikes. Algõpetuses tuleb pöörata suuremat tähelepanu õpilaste raskustele Kohtla-Järve, Hiiumaa, Jõgeva, Kingissepa ja Võru rajoonis, keskastmes Hiiumaa, Haapsalu, Põlva, Harju ja Rapla rajoonis. Õhtu- ja kaugõppekoolide õppekasvatustöö täiustamisele tuleb senisest suuremat tähelepanu pöörata Kingissepa rajoonis, Tartu linnas, Võru rajoonis, Tallinnas, Viljandis, Harju rajoonis jne.

Nimetatud linnade ja rajoonide haridusosakondadel ning koolijuhtidel on vaja asjalikult ja objektiivselt uurida õppekasvatustöö korraldust ja olukorda.

Õeldust tuleneb haridustöötajate tegevusprogramm, mille raskuspunkt langeb vajadusele meie töö kõikides lülides pöörata põhitähelepanu kvaliteedile, kõikide võimaluste võimalikult optimaalsele kasutamisele. Eeskujundajateks on siin meile NSV Liidu rahvaõpetaja Kalju Teras, Eesti NSV teenelised haridustöötajad Lilian Kivi ja Kalju Prikk, 424 Eesti NSV teenelist õpetajat, 48 õpetaja-metoodikut, 134 vanemõpetajat ning paljud teised haridustöötajad ja pedagoogilised kollektiivid.

Üldhariduskooli töö efektiivsuse üks näitajaid on keskkooli lõpetanud noorte kiire lülitumine tootvale tööle või eriala omandamisele kõrgkoolis, keskeriõppeasutuses, tehnika-koolis või kursustel.

4 Eesti NSV-s 1981. aastal keskkooli omandanud noortest õppis (seisuga 1. det. 1981. a.) päevases õppevormis 60,9% ja töö-

tas rahvamajanduses 34,7%, vahetult tootvale tööle asunuist jätkab õpinguid õhtu- või kaugõppevormis 12,1%. Üldse õpib 1981. aastal keskkoolilõpetanutest kõikides õppevormides kokku 65,7%. Kõige rohkem jätkavad õpinguid keskkoolilõpetanud Sillamäe linnast (85,3%), Hiiumaa ja Paide rajoonist, Kohtla-Järve linnast, Harju, Rapla ja Pärnu rajoonist. Vähem jätkavad õpinguid keskkoolilõpetanud Pärnu linnast (55,7%), Kingissepa ja Jõgeva rajoonist, Tartu linnast, Võru rajoonist, Narva linnast, Viljandi ja Rakvere rajoonist.

Kõik 1981. aastal keskkooli lõpetanud noored töötavad või õpivad Kohtla-Järve ja Sillamäe linnas, Harju, Hiiumaa ja Pärnu rajoonis. Suurem on 1981. aastal keskkooli lõpetanud mittetöötavate või mitteõppivate noorte osakaal Tartu ja Võru rajoonis (1,6%), Kohtla-Järve, Kingissepa ja Rapla rajoonis.

1981. aastal keskkooli lõpetanutest õpib või töötab vastavuses keskkoolis omandatud süvendatud tööõpetuse erialaga 25,2% süvendatud tööõpetust õppinuist (vastav üleliiduline näitaja on 23,6%). Tööleasunud noortest töötab keskkoolis omandatud süvendatud tööõpetuse erialal rohkem lõpetanuid Jõgeva rajoonist (42,8%), Narva linnast (38,5%), Kohtla-Järve rajoonist (30,8%), samuti Põlva, Kingissepa, Viljandi ja Rakvere rajoonist ning Kohtla-Järve linnast. Samal ajal Sillamäe linna keskkoolide lõpetanuist ei tööta mitte ühtegi tööleasunud keskkoolis õpitud tööõpetuse erialal. Vähenenud keskkoolis õpitud erialal töötajate arv Haapsalu rajoonis (3,1%), Võru rajoonis (5,9%), samuti Paide ja Tartu rajoonis, Pärnu, Tartu ja Tallinna linnas.

Tõsiselt paneb mõtlema suhteliselt vähenenud põllumajandusse tööleasunute arv — 9,2%, vastav üleliiduline näitaja on 40,2%.

Kuigi üldhariduskoolis tööõpetuse tunnid ei ole kitsa erialase suunitlusega, vaid on ulatuslikuma üldkasvatuliku tähendusega, on vaja siiski eespool esitatud näitajate üle sügavamalt mõelda. Probleem vajab lahendamist nii kvantitatiivsest kui ka kvalitatiivsest küljest. Seejuures ei ole erialade valikus mõistlik anda ülevaltpoolt mingeid normatiive. Mitmes rajoonis ja linnas ei ole tööõpetuse erialade valikut piisavalt arvestatud antud halduspiirkonna rahvamajanduse vajadusi. Loogiline on aga orienteeruda kutse-suunitlusalase töö korraldamisel oma rajoonis (linnas) ennekõike nendele erialadele, kuhu on eriti vaja täiendavalt noort töõjõudu. Näiteks maakoolide tööõpetuse ja -kasvatuse lõppeesmärgiks on kujundada noortes vajadus siduda oma elu ja töö ennekõike põllumajandusega ning anda seejuures noortele mõningad vilumused vastavaks tööks.

Rajooni partei-, nõukogude- ja haridusorganid peaksid hoolikalt analüüsima süvendatud tööõpetuse erialade vastavust oma ra-

jooni põllumajanduse arendamise vajadustele vastavuses NLKP Keskkomitee maipleenumi (1982. a.) otsustega. Selle tulemusena peaksid välja kujunema omapooldes põhjendatud ettepanekud korrektiivide tegemiseks tööõpetuse erialade loetelusse. Samaaegselt vajab põhjalikku läbimõtlemit süvendatud tööõpetuse materiaalse õppebaasi (sealhulgas õppekombinaatide võrgu) otstarbekas väljakujundamine majandite ja ettevõtete vahetel osavõtul.

Käesolevaks ajaks on Eesti NSV üldhariduskool jõudnud sellisele arengutasemele, kus enamik 9.—11.(10.) klasside õpilastest saab ettevalmistuse mingil süvendatud tööõpetuse erialal. 1. oktoobri 1981. a. seisuga oli süvendatud tööõpetusega hõivatud 78,3% vanemate klasside õpilastest. See näitaja on tunduvalt väiksem vastavast üleliidulisest näitajast (97,2%). Eesti NSV maakoolide vanemate klasside õpilaste haaratus süvendatud tööõpetusega ühtib üleliidulise keskmisega (97,3%). Oluline erinevus on aga linnakoolides: Eesti NSV-s — 75,8%, NSV Liidus keskmiselt 97,0%. XI viisaastaku lõpuks peaksime lähenema sellele, et kõikide vanemate klasside õpilased õpiksid süvendatud tööõpetuse mingit eriala.

Üldise keskhariduse tagamisel on olulisel kohal koolivõrgu ratsionaalne korraldamine, seda eriti maarajoonides. Ajavahemikul 1975/76. õppeaastast kuni 1982/83. õppeaastani on Eesti NSV-s õpilaste arv päevakoolides suurenenud enam kui 7000 õpilase võrra, seejuures maakoolides vähenenud enam kui 2000 õpilase võrra. Nimetatud ajavahemikul on maakoolide arv vähenenud 52 võrra, sealhulgas algkooli 15 ja 8-kl. kooli 45 võrra, maakeskkoolide arv aga on suurenenud 8 võrra. Ühe maakooli kohta tuleb õpilaste arv ja klassitäituvus ei ole vaadeldaval ajavahemikul oluliselt muutunud. 1981/82. õppeaasta algul oli Eesti NSV-s maal asuvais algkoolides keskmiselt 24,2, 8-kl. koolides 123,1 ja keskkoolides 390,3 õpilast. Need arvud on mõningal määral suuremad vastavatelt üleliidulistest keskmistest.

Maakoolide võrgu ratsionaliseerimine peab toimuma eelkõige laste õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi parandamise nimel. Lubamatu on formaalne, veel vähem aga subjektiivne lähenemine väikese õpilaste arvuga maakoolide võrgu korrastamisele. Koolivõrgu ratsionaalse arendamise küsimuste lahendamisel tuleb eelkõige hoolitseda õpilastele kooli territoriaalse kättesaadavuse eest. Selleks on vaja moodustada optimaalsed koolide mikrorajoonid, organiseerida tasuta õpilasvedu ning otsustavalt parandada koolide internaatide tööd. Ühe või teise maakoeli avamise või sulgemise küsimuse lahendamisel on kohalikel partei-, nõukogude- ja haridusorganeil oluline arvestada kõiki asulate sotsiaal-majandusliku arenguga seotud pers-

pektiivseid iseärasusi ja elanikkonna vajadusi. Läbimõtlemita tegevus selles küsimuses võib ainult halvendada õppimistingimusi.

Tõenäoliselt on vaja säilitada võimaluse korral maa-algkooli, isegi minimaalse õpilaste arvu korral. Teatud mõttes on perspektiivikas algkooli-astepäevakodu kompleksi loomine. Esimene selline alustas tööd 1982/83. õppeaastal Harju rajooni Loo alevikus. Samal ajal vajaksid põhjalikumat uurimist ja väljaselgitamist sellise kompleksi töötamise põhimõtted optimaalsete õppekasvatustöö tulemuste tagamiseks.

Keerukam on väikeste 8-kl. maakoolide küsimus. Tuleb arvestada sellega, et taolised koolid säilivad maal üsnagi pikaks ajaks. Küsimust ei saa siin lahendada ühetüübiliselt. Kõige aluseks peab olema siiski täisväärtusliku, korraliku täituvusega maakooli avamine. Kui sellised kaheksaklassilised koolid asuvad keskkoolile suhteliselt lähedal (5—12 km kaugusel) hea teedevõrguga ja autobussiliiklusega piirkonnas, oleks võimalik nende liitmine keskkooliga.

Täiesti vääraks tuleb lugeda olemasolevate algkoolide 8-kl. koolideks kasvatamist järkjärgult igal aastal ühe klassi kaupa, eriti vastava materiaalse baasi puudumisel (Pärnu raj. Viira kool, Harju raj. Tuhala kool jt.). Sellistel juhtudel on õpetajad normaalkoormuse saamiseks esimesel 2—3 aastal paratamatult sunnitud õpetama mitut (5 ja enam) õppeainet. Neil puudub aga nende ainete õpetamiseks vastav metoodiline ettevalmistus, sest ei olda suutelised läbima kõikides ainetes õpetajate suviseid täienduskursusi. Ka iseseisva töö korras enesetäiendamise käib sel juhul üle jõu. Ilmselt on väikese õpilaste arvuga koolidel oma eelised. Eeliseks tuleb lugeda seda, et

- 1) kool asub laste kodudele suhteliselt lähedal, kooliminekuks ei kulu palju aega ega ole vajadust internaadi kasutamiseks;
- 2) õpilaste vähenenud arv võimaldab õpetajal sagedamini suhelda iga õpilasega ja tema vanematega.

Väikese kooli puudused on aga

- 1) õpetaja töötamine liitklassi tingimustes üheaegselt mitme õppeaine ja erinevate teemade õpetamisega;
 - 2) õppekulude oluline kasv;
 - 3) õppekabinettide minimaalne koormatus ja suhteliselt kehvem varustatus;
 - 4) ei ole ette nähtud direktori asetäitjat õppealal, vanempioneerijuhti, raamatukoguhoidjat, nende ametikohtadega seotud ülesandeid täidavad ühiskondlikel alustel osaliselt õpetajad, suurema osa aga direktorid;
 - 5) eraldi klasside olemasolu korral ei ole enamikus ainetes võimalik saada oma õppeaines normaalkoormust (välja arvatud eesti keel ja kirjandus, vene keel, matemaatika), mille tõttu normkoormuse saamiseks tuleb õpetada aineid, milles ei olda spetsialist.
- Õeldust järeldub, et väikeste maakoolide

küsimuse lahendamisele tuleb igal konkreet-
sel juhul läheneda eri viisil, kaaludes
igakülgset sellega kaasnevaid positiivseid ja
negatiivseid külgi.

Väikeste maakoolide õppe-kasvatustöö kor-
raldamisel on olulisi erinevusi võrreldes suu-
remate koolidega. Senisest rohkem on vaja
hoolikalt tutvuda selliste koolide paremate
töökogemustega ning neid levitada.

On ilmne, et üldhariduskooli töö kvaliteet
tagatakse hästi ettevalmistatud kaadriga.
1981. a. 1. oktoobri seisuga oli Eesti NSV
päeva-, õhtu- ja kaugõppekoolide pedagoogi-
lisest kaadrist kõrgharidus 70,5%-l (vastav
üleliiduline näitaja 70,8%). Vaatamata sel-
lele on meie vabariigis pedagoogilise kaadri
probleemid üsnagi tõsised.

Ennekõike annab tunda erialase etteval-
mistuse saanud kaadri nappus. Selle tulemu-
sena on lubamatult suur 1,5 ja enama norm-
koormusega töötavate õpetajate arv (10,0%).
Sellise koormusega töötavaid õpetajaid on
kõige rohkem Tallinnas (15,4%), Kohtla-
Järvel ja Pärnus, Haapsalu, Viljandi, Kin-
gissepa, Valga ja Paide rajoonis. Sealhulgas
töötas 5. septembri 1982. a. seisuga Tallin-
nas 72 õpetajat kahe ja enama normkoormu-
suga. Suur koormus on sagedamini mate-
maatika-, vene keele, füüsika-, poeglaste
tööõpetuse, algklasside, eesti keele ja võõr-
keele õpetajatel. Suhteliselt palju töötab
õpetajatena spetsiaalse ettevalmistuseta vii-
masel neljal aastal keskkooli lõpetanud Tal-
linnas, Põlva, Rakvere, Valga, Pärnu ja Kin-
gissepa rajoonis. Keskharidusega noored õpe-
tajad töötavad peamiselt algklassides, ka
kehalise kasvatuse, vene keele, eesti keele ja
muusikaõpetajatena, küllaltki palju annavad
üldhariduskoolis tunde kohakaaslased Paide,
Rakvere ja Harju rajoonis, Tallinna, Tartu
ja Kohtla-Järve linnas. Vastava aine õpetaja
puudumise tõttu esineb õppeainete õpeta-
mata jätmist, eriti Tallinna, Narva, Kohtla-
Järve ja Tartu linnas. Sagedamini jäävad
tunnid andmata poiste tööõpetuses, muusika-
õpetuses, kehalises kasvatuses, füüsikas ja
eesti keeles (vene õppekeele koolis).

Kaadriprobleemi võimalikult kiireks lahend-
amiseks vajavad otsustavat parandamist
õpetajate töö- ja olmetingimused kõige laie-
mas mõttes. Linnade ja rajoonide haridus-
osakondadel ja koolijuhtidel tuleb kaadri
küsimuste lahendamiseks pöörata tõsist
tähelepanu perspektiivsete vajaduste arves-
tamisele ja vastava kutseuunitluselase töö
korraldamisele keskkooli õpilaste seas.
Praegu on õige aeg põhjendatud kaadri vaja-
duse vormistamiseks ning nende vajaduste
realiseerimise plaani koostamiseks.

Pidades silmas väikeste 8-klassiliste koo-
lide olemasolu maarajoonides pikemaks ajaks,
seisab pedagoogikateadlaste ja planeerijate
ees mahuka ülesande lahendamine: laia pro-
fiiliga erialade väljatöötamine kõrgkoolis
spetsialistide ettevalmistamiseks üheaegselt
2—3 õppeaine õpetamiseks. Õppeainete kom-
binatsioonideks võiksid olla emakeel, kirjan-
dus ja võõrkeel; ajalugu ja geograafia;
matemaatika, kunstõpetus ja joonestamine;
bioloogia ja keemia; bioloogia ja geograa-
fia jt. Väikeste koolide õppe-kasvatustöö
taseme parandamise eesmärgil on laia pro-
fiiliga erialadel õpetajate ettevalmistamine
otse eluline vajadus.

Analüüsinud üldhariduskooli töötulemuste
näitajaid ning fikseerinud mõningad paki-
lised ülesanded üldhariduskooli ees seisvate
probleemide lahendamiseks, jäid tähelepanust
kõrvale mitmed mitte sugugi vähemolulised
küsimused, mis aga ei mahu ühe artikli
raamesse. Need on kompleksuse tagamine
noorte kommunistlikul kasvatamisel, õppe-
kasvatustöö optimeerimise küsimused, töötava-
vatele noortele keskhariduse tagamine jpt.
Ka need küsimused peavad olema pideva
tähelepanu orbiidid.

Nõukogude Liidu moodustamine ja Eesti NSV vennasrahvaste peres

EERIK TRUUVALI,
Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi vanemteadur, õigusteaduse kandidaat

VSDT(b)P programmis ja V. I. Lenini teostes sõnastatud bolševike rahvuspoliitika sai Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamise ja läbiviimise ajajärgul konkreetse formuleeringu partei VII ülevenemaalise (aprilli-) konverentsi resolutsioon's rahvusküsimuse kohta. Siin tunnustati veel kord kõigi Venemaa koosseisu kuuluvate rahvuste õigust lahku lüüa ja iseseisvaid riike moodustada. Neile rahvastele, kes riiklikku iseseisvumist ei taotle, nõuti laialdast piirkonnaautonoomiat, mis konkreetsetes ajaloolistes olukorras pidi väljenduma kogu riikliku ja omavalitsusliku organisatsiooni demokratiseerimises, ülevaltpoolt tuleva bürokraatliku järelevalve ja sundusliku riigikeele kaotamise, autonoomsete piirkondade piiride kindlaksmääramisel kohaliku elanikkonna vaba tahte arvestamises jne. Samas dokumendis rõhutati, et töölisklassi huvid nõuavad Venemaa kõigist rahvustest tööliste liitumist ühtseisse poliitilistesse ja organisatsioonidesse, mis «... võimaldab proletariaadil võidelda rahvusvahelise kapitali ja kodanliku natsionalismi vastu.» Mõlema nõude — rahvuste enesemääramise ja töötava rahva ühendamise (liitumise) — sama-

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei kongresside, konverentside ja keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused. I. Tallinn, 1956, lk. 347.

aegse realiseerimine viis seisukohale, et paljurahvuseline Venemaa oludes võib osutada otstarbekaks moodustada ühtne paljurahvuseline riik — nõukogude vabariikide föderatsioon. «Meie tahame kõigi rahvuste vennaskku liitu. Kui tuleb Ukraina vabariik ja Vene vabariik, siis on nende vahel tihedam side ja suurem usaldus,»² märkis V. I. Lenin. I ülevenemaalisel nõukogude kongressil (juunis 1917) tõrjus V. I. Lenin menševike ja esseeride kartused, et Venemaa võib laguneda üksikuteks vabariikideks. «Töölise ja talupoegade seisukohalt pole see ohtlik,» väitis V. I. Lenin. «Saagu Venemaa vabade vabariikide liiduks.»³ Nende seisukohtadega rajas V. I. Lenin sotsialistliku föderatsiooni teoreetilised alused, mis seadustati nõukogude võimu esimestes aktides, sealhulgas juba 15. novembril 1917. a. väljakuulutatud «Venemaa rahvaste õiguste deklaratsioonis».

1917. a. lõpul kerkiski VSDT(b)P ja Nõukogude valitsuse ette praktilise probleemina üleminek unitaarriigilt föderatsioonile, mille võimalikkust, nagu eespool nägime, olid bolševikud mõõnnud juba varem. Üks põhjusi oli see, et rahvuslikes piirkondades teravnes kodanluse ja töörahva vaheline klassivõitlus, mis kohati arenes kodusõjaks ja viis nii kodanlike kui ka nõukogude vabariikide moodustamiseni. Nii haaras Ukraina kodanlus novembris võimu, luues seejärel sidemed Antanti ja Vene kontrrevolutsiooniliste jõududega. 25. detsembril 1917 kuulutati Harkovis I üleukrainalisel nõukogude kongressil välja ka Ukraina Nõukogude Vabariik, kes alustas võitlust nõukogude võimu kehtestamise eest kogu Ukrainas. 8. veebruaril 1918 kutsutati siin kodanliku Keskraada võim. Rahvuslik vabastusliikumine kujunes ulatuslikumaks ja tema erikaal revolutsioonis suuremaks, kui seda varem arvati. Eri rahvuste ühendamine sotsialismi rajamiseks näis nüüd kõige otstarbekam olevat rahvuslike nõukogude vabariikide kaudu.

III ülevenemaalisel nõukogude kongressil vastuvõetud «Töötava ja eksploateeritava rahva õiguste deklaratsioonis», milles fikseeriti Venemaa nõukogude vabariikide föderatsiooni põhialused, öeldi: «Venemaa Nõukogude Vabariik asutatakse vabade rahvaste liidu alusel nõukogude rahvusvabariikide föderatsioonina (sõrendus — E. T.).» Deklaratsioon jättis aga lahtiseks küsimuse, kuidas ühendada iseseisvad nõukogude vabariigid föderatsiooniks. Küll aga fikseeris

² V. I. Lenin. Teosed, 24. kd., lk. 272.

³ V. I. Lenin. Teosed, 25. kd., lk. 23.

see dokument iga rahvuse töölistele ja talupoegadele õiguse oma nõukogude kongressidel iseseisvalt otsustada, kas ja missugustel tingimustel nad soovivad osa võtta föderatsiooni keskorganitest.

Lõppsõnas kongressile ütles V. I. Lenin: «Meil Venemaal on nüüd sisepoliitika valdkonnas lõplikult tunnustust leidnud nõukogude sotsialistliku vabariigi kui mitmesuguste Venemaal elavate rahvuste vabade vabariikide föderatsiooni uus riigikord.»

Esimeseks rahvaste autonoomiale tuginevaks riiklikuks moodustiseks sai Vene Sotsialistlik Föderatiivne Nõukogude Vabariik, mis kuulutati välja 1918. a. jaanuaris III ülevenemaalisel nõukogude kongressil. Juba 10. juulil 1918. a. kinnitas V ülevenemaaline nõukogude kongress esimese Vene SFNV konstitutsiooni.

Samal aastal algas ka Vene SFNV-s elavate rahvaste riigitaoliste moodustiste loomine. 21. märtsil kuulutati välja Tauria NSV, 23. märtsil — Doni Nõukogude Vabariik, 30. aprillil — Turkestani ANSV, 7. juulil — Põhja-Kaukaasia Nõukogude Vabariik, kuhu kuulusid 1918. a. I p. a. jooksul väljakuulutatud Kubani—Musta Mere, Tereki ning Stavropoli nõukogude vabariigid. Kodusõja ajal need vabariigid (välja arvatud Turkestani ANSV) likvideeriti.

Kodusõja ajal ja pärast seda jätkus Vene SFNV kujunemine. Tema koosseisu kuuluvate rahvusriikidena moodustati 1918. a. algul Sakslaste Töökommuun (alates 1924 ANSV), 1919 Baškiiri ANSV, 1920 Karjala Töökommuun (alates 1923 ANSV), Kirgiisi (hilisem Kasahhi) ja Tatari ANSV, Kalmõki, Mari, Tšuvaši, Votjaki (hilisem Udmurdi) autonoomsed oblastid; 1921 — kolm autonoomset vabariiki ja kaks autonoomset oblastit; 1922 — üks ANSV, viis autonoomset oblastit ja Tšerkassi rahvusringkond.

Enne NSV Liidu moodustamist täitis Vene SFNV valitsus teiste tema koosseisu kuuluvate nõukogude vabariikide suhtes liiduvallitsuse osa, arendades majanduslikku koostööd ja esindades neid suhetes välisriikidega. Koikidel nõukogude vabariikidel olid esindajad Ülevenemaalises Keşktäitevkomitees, Vene SFNV Rahvakomissaride Nõukogus ning ülevenemaalistel nõukogude kongressidel.

II ülevenemaalisel nõukogude kongressil loodud Rahvasasjade Rahvuskomissariaadi koosseisus moodustati eri rahvuspiirkondade esindused: 1917. a. novembris Poola ja Leedu, 1918. a. jaanuaris Valgevene, Armeenia, Juudi, Muslumi jt. Viimaste hulgas, 11. mail 1918. a. Eesti osakond H. Pöögelmänniga eesotsas. Viimane nimetati mõne-

võrra hiljem Rahvasasjade Rahvakomissariaadi 10-liikmelise kolleegiumi liikmeks.

Punaarmee võidukas pealetung pärast Bresti rahu annullerimist võimaldas 1918. a. lõpus luua nõukogude vabariigid ka Eestis, Lätis ja Leedus, 1. jaanuaril 1919 Valgevenes. Taga-Kaukaasia rahvad saavutasid riikliku iseseisvuse aastail 1920—1921. 12. märtsil 1922 ühinesid Taga-Kaukaasia Sotsialistlike Nõukogude Vabariikide Föderatiivsesse Liitu Aserbaidžan (kuulutati iseseisvaks 28. aprillil 1920), Armeenia (29. novembril 1920) ja Gruusia NSV (25. veebruaril 1921). 13. detsembril kujundati see riiklik ühendus Taga Kaukaasia Sotsialistlikuks Föderatiivseks Nõukogude Vabariigiks (likvideeriti 1936. a.).

1920. a. loodi ka Kesk-Aasias Buhhaara ja Horezmi ning Kaug-Idas rahvavabariigid (viimane liideti Vene SFNV-ga 15. novembril 1922). Kõigis neis piirkondades toimus nõukogude vabariikide loomine Kodusõja ja välismaise interventsiooni rasketes tingimustes.

Ühine võitlus töörahva võimu eest tõstatas üha teravamalt päevakorrale nõukogude vabariikide vahel tiheda sõjalise ja majandusliku liidu loomise.

Nõukogude vabariikide sõjaline liit vormistati 1919. a. suvel, mis etendas määravat osa võidu saavutamisel kodusõjas. Üleminekul rahulikule ülesehitustööle hakkasid üha enam tähtsust omandama iseseisvate nõukogude vabariikide vastastikune majanduslik koostöö. Alates 1920. a. lõpust sõlmisid kõik nõukogude vabariigid liidulepingud Vene SFNV-ga, millega kindlustus nii sõjaline kui ka majanduslik liit. Selle aluseks olid ajalooliselt kujunenud tööjaotus, teedevõrk, side jne.

Juba kodusõja perioodil tekkis nõukogude vabariikidel vajadus esineda ühise diplomaatilise rindena, mis muutus eriti aktuaalseks kodusõjajärgsel perioodil, mil imperialism kandis nõukogude võimu vastu peetava võitluse raskuspunkti diplomaatilisele alale. Enne üleuroopalist Genua (1922. a.) konverentsi sõlmisid kõik nõukogude vabariigid diplomaatilise liidu Vene SFNV-ga, volitades viimase delegatsioonile ka oma õiguste kaitse. Seega olid 1920. a. alguses nõukogude vabariikide vahel välja kujunenud lepingulised liidusuhted sõjalisel, majanduse ja diplomaatia alal. Kuid üha enam tuli ilmsiks liidusuhete sellise vormistuse ebapüsivus ja määratlematus. Näiteks polnud täpselt piiritletud vabariikide kõrgemate organite omavahelised suhted, puudus plaani- ja finantsala ja vastavate organite tegevuse küllaldane koordineeritus, killustatud olid ressursside ratsionaalne kasutamine jne.

Lenin rõhutas, et eri rahvustest töötajate hulgad, kui nad on eksploataatorlikud klassid kukutanud, peavad proletariaadi diktaatori säilitamiseks ja sotsialismi ehitamiseks

V. I. Lenin. Teosed, 26 kd., lk. 391—393. Deklaratsioon avaldati ka «Eesti Teatajas» 10. jaanuaril 1918.

V. I. Lenin. Teosed, 26. kd., lk. 440.

kokku hoidma ning oma iseseisvad rahvusvabariigid tihedaks riikide liiduks ühendama. See leidis üksmeelset toetust töötava rahva poolt. 1922. a. mitme kuu jooksul arutati ja kiideti leninlikud liidu moodustamise ja funktsioneerimise seisukohad heaks nõukogude kongressidel, parteikonverentsidel, töötajate koosolekutel. Kõigi nõukogude vabariikide esindajatest moodustatud spetsiaalne komisjon töötas välja vajalikud dokumendid Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamiseks.

30. detsembril 1922 tulid Moskvas kokku nelja nõukogude vabariigi, Vene SFNV, Ukraina NSV, Valgevene NSV ja Taga-Kaukaasia SFNV nõukogude kongresside saadikud ühiseks nõukogude kongressiks. Sellest võttis osa 2215 saadikut, nende seas ka mitmed eestlased. Kongress võttis ühel häälel vastu Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise deklaratsiooni ja NSV Liidu moodustamise lepingu. Deklaratsioon määras kindlaks ühinemise põhiprintsiibid, leping aga fikseeris üleliiduliste riigivõimu- ja valitsemisorganite volitused ja võimupiirid. Hiljem lülitati mõlema ülalnimetatud dokumendi põhilised sätted 1924. a. jaanuaris toimunud II üleliidulise nõukogude kongressi poolt vastuvõetud esimesse Nõukogude Liidu konstitutsiooni. NSV Liidu moodustamise deklaratsiooni ja lepingu kinnitanud, valis kongress ka kõrgeima organi — Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu Kesktäitevkomitee, mille koosseisu kuulus 371 saadikut kõigist liiduvabariikidest.

Nõukogude Liidu moodustamise hetkel kuulus sinna peale liitunud vabariikide veel nende koosseisudes olevat 11 autonoomset vabariiki ja 13 autonoomset oblastit. Praegu kuulub Nõukogude Liidu koosseisu 15 liiduvabariiki ja nende koosseisudes 20 autonoomset vabariiki, 8 autonoomset oblastit ja 10 autonoomset ringkonda.

* * *

Kuni 1917. a. suveni ei pööranud eesti bolševikud rahvusküsimusele vajalikku tähelepanu. Rahvus- ja Eestimaa autonoomia küsimus lülitati alles VSDT(b)P Põhja-Balti organisatsioonide II konverentsi (13.—16. augustini) päevakorda.

Otsuses «Eestimaa autonoomia asjas», mille üldmäärigit konverentsid vastu võtsid, asuti eitavale seisukohale Eesti osariigi idee küsimuses, nõudes kõige laialdasemat piirkonnaautonoomiat, s. o. kohalikku demokraatlikku omavalitsust Venemaa tsentraliseeritud vabariigi koosseisus. Resoluutselt oldi nn. rahvusliku kultuurautonoomia, s. o. eksterritoriaalse autonoomia vastu, mis oleks lõhkunud töölikklassi ühtsust ja tugevdanud kodanlike natsionalistide mõju. Jäädes Venemaa demokraatliku vabariigi koosseisu, pidi

Eesti omavalitsus kõigis kohalikes küsimustes olema täiesti iseseisev. Viimase garantiidena nähti piiriküsimuste lahendamist rahvahääletuse teel, eestikeelset asjaajamist ametiasutustes, emakeelset õpetust koolides, Eesti autonoomia seaduseelnõu väljatöötamist ja selle rakendamist Eestimaa Nõukogude Täitevkomitee poolt jne.

Eesti bolševike Oktoobrerevolutsiooni-eelne rahvusprogramm erines eesti kodanlike ja väikekodanlike parteide omadest esitest selle poolest, et siin ei nõutud Venemaa föderatiivsesse kodanlikku vabariiki kuuluvat «Eesti osariiki». Teiseks: nõudes täielikku enesemääramise õigust Venemaa demokraatliku vabariigi koosseisu, pidi ühinemine viimasega toimuma vabatahtlikkuse põhimõttel, mille garantiiks pidi olema rahvahääletus. Viimane tähendas sisuliselt suveräänse riigi staatuse nõudmist, mis läks palju kaugemale kodanlike ja väikekodanlike parteide programmidest.

Kuid eesti rahvuslik kodanlus tõstis pärast Oktoobrerevolutsiooni kodanliku iseseisvuse loosungi, et isoleerida Eesti revolutsioonilisest Venemaast. Selle vastu astus resolutsiooni välja eesti töörahvas. Üle-eestimaalse põllumajanduskongressi (5.—6. jaan. 1918) resolutsioonis öeldi: «Eesti töörahvas ei tohi ennast mingil tingimusel kodanlikest lahk-püüetest äraeksitada lasta, vaid peab kogu maailma proletariaadiga käsikäes käima. Venemaal valitseb revolutsiooniline töörahvas. Vene revolutsiooni abil on Eesti töörahvas võidule pääsenud ja sellepärast peab ta edaspidigi selle valitsusega kõige lähemasse riiklikku ühendusse jääma».

Eesti bolševikud töötasid «Venemaa rahvaste õiguse deklaratsiooni» alusel välja iseseisva nõukogude vabariigi — Eesti Töörahva Kommuuni põhikirja projekti. Arvestades sõjaolukorda ja imperialismi kallal tungi reaalselt ohtu, rõhutas projekt, et töörahva kommuuni välisküsimused lahendatakse kokkuleppel Nõukogude Venemaa valitsusega, siseküsimused otsustab kommuun täiesti iseseisvalt. See näitab, et Eesti Nõukogude Vabariigil oleks tegelikult kujunenud föderatiivsed suhted Nõukogude Venemaaga.

Saksa okupatsiooni tõttu ei õnnestunud põhiseaduse projekti konstitutsioonina vormistada ega selle sätteid ellu viia. Eesti Töörahva Kommuun (ETK) kuulutati välja alles 29. novembril 1918. Kogu ETK eksisteerimise perioodil tugevdas kommuuni valitsus oma poliitilises tegevuses kõige tihedamat liitu ja ühtsust VSFNV-ga ja teiste nõukogude vabariikidega. Mitmes dokumendis rõhutati, et Eesti Nõukogude Vabariik jääb seni amet-

Suur Sotsialistlik Oktoobrerevolutsioon Eestis. Dokumentide ja materjalide kogumik. Tallinn, 1957, lk. 571.

likult Venemaa Föderatsiooni liikmeks kuulutamata, kuni seda küsimust ei ole otsustanud üle-eestimaaline nõukogude kongress.

Vaatamata ETK eksisteerimise lühiajalisusele suudeti ka siin noorte nõukogude vabariikide konsolideerimisprotsessis palju korda saata, liites sõjalist ja poliitilist jõudu, majanduslikku potentsiaali vastulöögi andmiseks interventsioonile ja kontrrevolutsioonile.

Eesti kodanluse diktatuuripäevil jätkas EKP ja eesti töötav rahvas võitlust nõukogude võimu taaskehtestamise ning liitumise eest liiduvabariigina Nõukogude rahvaste perre. 1929. a. fikseeriti see programmilise nõudena EKP programmis.

1940. a. revolutsiooni algpäevadel nõuti mõnel pool kohe nõukogude võimu välja kuulutamist ning Eesti liitumist NSV Liiduga. Üldrahvaliku kategoorilise nõudena püstitati vastav loosung Riigivolikogu valimiste järel.

Riigivolikogu II koosseisu poolt võeti 21. ja 22. juulil vastu deklaratsioonid nõukogude võimu taaskehtestamise ning Eesti astumise kohta NSV Liidu koosseisu. Riigivolikogu järgnevad õigusaktid (pankade ja suurtööstuse natsionaliseerimine ning maa kuulutamine rahva omandiks) panid aluse sotsiaal-majanduslike suhete kardinaalsele ümberkorraldamisele, olles ühtlasi aluseks ja eelduseks Eesti NSV üleminekule NSV Liidu riiklikku süsteemi. Ka revolutsioonilise valitsuse mitmed aktsioonid 21. juunist kuni 6. augustini valmistasid otseselt ette pinda sellele üleminekule (EKP ja töölisorganisatsioonide legaliseerimine, Riigivolikogu valimised, riigiaparaadi ja omavalitsuste puhastamine reaktsioonilistest kodanlikest tegelastest, Rahva Omakaitse loomine, sõjaväe demokraatiseerimine, Eesti NSV konstitutsiooni projekti esialgse variandi välja töötamine jne.).

6. augustil 1940. võttis NSV Liidu Ülemnõukogu Eesti NSV NSV Liidu koosseisu täieõigusliku liiduvabariigina. Sotsialistliku riikluse edasine väljaarendamise juriidiliseks baasiks Eestis sai 24. augustil vastu võetud Eesti NSV konstitutsioon, mis oli välja töötatud juhindudes NSV Liidu 1936. a. põhiseaduse § 19 nõudeist. Arvestades vabariigi poliitilisi, sotsiaalse struktuuri ja mitmeid teisi sotsiaal-majanduslikke, kultuurilisi ning ajaloolisi erisusi, formuleeriti paljud Eesti NSV põhiseaduse sätted erinevalt vanemate liiduvabariikide vastavate normide sisust ja sõnastusest. Seda võeti arvesse ka järgnevas riiklikus ülesehitustöös, Eesti NSV riikliku organisatsiooni sulatamisel NSV Liidu riiklikku süsteemi. Oma spetsiifika oli sellel protsessil riigi keskhaldusaparaadi loomisel, Eesti rahvaväe üleviimisel Punaarmee koosseisu, nõukogude kohtu- ja prokuratuuriorganite ning kohalike nõukogude süsteemi

väljakujunemisel, riigi eelarve struktuuris,

Nõukogude Eesti on suveräänne riik, kel on täielik õigus iseseisvalt korraldada oma riigielu ja määrata suhtlemist teiste rahvastega. Nagu kõik teised liiduvabariigid, nii teostab ka Eesti NSV neid õigusi kahel viisil: vahetult ja föderatsiooni, s. o. liiduorganite kaudu.

Suveräänsete õiguste vahetuks teostamiseks on Eesti NSV-l oma territoorium, mille piire ega administratiiv-territoriaalset korraldust ei saa keegi muuta ilma tema kõrgeima riigivõimuorgani nõusolekuta.

Kõik küsimused, mis on väljaspool NSV Liidu konstitutsioonis fikseeritud liiduorganite kompetentsi, lahendab Nõukogude Eesti iseseisvalt; siia kuuluvad vabariigi põhiseaduse vastuvõtmine, muutmine ja täiendamine ning selle täitmise tagamine, riigorganite moodustamine, rahvamajanduse arendamise plaani ja riigieelarve koostamine ja kinnitamine üleliidulise sotsialistliku tööjaotusega antud ülesande ulatuses, kõigi vabariigis asuvate üleliidulise alluvusega ettevõtete tegevuse kontrollimine ja koordineerimine, kohaliku tööstuse, kommunaal- ja teenindusettevõtete juhtimine, teaduse, rahvahariduse, tervishoiu, sotsiaalkindlustuse korraldamine, riikliku korra ja kodanike õiguste kaitse tagamine jne. jne.

Eesti NSV säilitab õiguse NSV Liidu koosseisust vabalt välja astuda, õiguse suhelda välisriikidega ning võtta osa rahvusvaheliste organisatsioonide tegevusest.

Kuid ka nendes küsimustes, mis liiduvabariik on vabatahtlikult loovutanud liiduorganite pädevusse, jääb tal õigus osa võtta vastavate küsimuste arutelust ja otsuste langetamisest. Eeskätt tagab selle enamtähtsate seaduseelnõude üldrahvalik arutelu ning liiduvabariigi esindajate osavõtt NSV Liidu riigivõimu ja valimisorganite tööst.

Esmakordselt valiti Eesti NSV-s saadikud NSV Liidu Ülemnõukogusse 12. jaanuaril 1941. Tänapäeval on enamik NSV Liidu Ülemnõukogu saadikutest valitud alatistesse komisjonidesse ning võtab seeläbi vahetult osa seaduseelnõude ettevalmistamisest kui ka seaduste ja otsuste täitmise kontrollimisest.

Iga liiduvabariik on esindatud ka NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumis — iga liiduvabariigi ülemnõukogu presiidiumi esimees on NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe asetäitja. NSV Liidu Ministrite Nõukogu koosseisu kuuluvad oma ametikoha järgi liiduvabariikide ministrite nõukogu esimehed, NSV Liidu Ülemkohtu koosseisu aga liiduvabariikide ülemkohtute esimehed. Peale selle on kõigil liiduvabariikidel oma ministrite nõukogu alatine esindus NSV Liidu valitsuse juures.

Kõik see aitab liiduorganitel oma tegevuses üha täielikumalt arvestada liiduvabariikide iseärasusi ja paremini rahuldada nende

vajadusi ning teisest küljest võimaldab liiduvabariikidel aktiivselt osa võtta riigiasjade ajamisest kogu Nõukogudemaa ulatuses.

Säärases vastastikususes seoses väljendub nõukogude föderatsiooni tähtis põhiprintsiip — demokraatlik tsentralism, mis tagab liiduvabariikide iseseisvuse juures kogu maa majanduse ja kultuurielu keskjuhtimise.

«Nõukogude Liit on paljurahvuseline riik. Kogemused on näidanud, et NSV Liidu föderatiivse korralduse põhijooned on end täielikult õigustanud. Seetõttu pole vajadust teha mingeid põhimõttelisi muudatusi Nõukogude sotsialistliku föderatsiooni vormides.

Projektis nagu 1936. aasta konstitutsiooniski osutatakse, et liiduvabariikide suveräänseid õigusi kaitseb NSV Liit. Jäävad alles ka nende õiguste garantiid. Veel enam: neile lisatakse uusi — selliseid, nagu vabariikide õigus osa võtta NSV Liidu võimkonda antud küsimuste otsustamisest üleliiduliste organite poolt. Liiduvabariikidel on nende kõrgeimate riigivõimuorganite kaudu õigus seadusandlikuks algatuseks NSV Liidu Ülemnõukogus.

Teisest küljest NSV Liidu rahvuste ja rahvusrühmade progresseeruv lähenemine üksteisele teeb tarvilikuks riigi liiduliste aluste tugevdamise. See on leidnud peegelduse ka NSV Liidu kui ühtse paljurahvuselise liitriigi määratluses endas (paragrahv 69).

Aruandekõnes NLKP XXVI kongressile märkis L. Brežnev järgmist: «Elu veenab, et iga meie vabariigi intensiivne majanduslik ja sotsiaalne arenemine kiirendab nende igakülgse lähenemise protsessi. Toimuvad rahvuskultuuride õitseng ja vastastikune rikastumine ning ühtse nõukogude rahva — uue sotsiaalse ja internatsionaalse ühenduse — kultuuri kujunemine. See protsess kulgeb meil nii, nagu ta peabki kulgema sotsialismi ajal: võrdsuse, vennaliku koostöö ja vabatahtlikkuse alusel. Rahvuspoliitika nende printsiipide järgimist jälgib partei rangelt. Nendest me ei tagane ilalgi!»

NSV Liit on nõukogude rahvuste ja rahvusrühmade riikliku ühenduse dünaamiline ja efektiivne vorm, mis on arvestatud terveks sotsialistliku riikluse kommunistlikuks ühiskonna omavalitsuseks järkjärgulise ülekasvamise ajalooliseks perioodiks

Töösuvi — sõpruse suvi

ÜLÓ TIKK OLEV BENDI

Eesti Õpilasmalev pühendas oma 16. töösuve NSV Liidu moodustamise 60. aastapäevale. Töösuve algul peeti silmas NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe seltsimees L. Brežnevi tervitust õpilaste töökoondiste esindajate üleliidulisest kokkutulekust osavõtjatele, milles viidatakse sellele, et tohtu tegevusvälja avab noortele NLKP Keskkomitee maipleenumil (1982. a.) heakskiidetud NSV Liidu toitlusprogramm. Tuleb ju noorsool palju ära teha selle realiseerimiseks, toiduainete tootmise suurendamiseks ja sellekski, et meie küla muutuks üha kaunimaks, veelgi jõukamaks. Uue impulsi peab saama õpilaste tööbrigade moodustamine loomakasvatustööde koosseisus, õpilaste massiline osavõtt söödavarumisest ja saagikoristamisest. Noortest sõltub paljuski meie kodumaa edasine õitseng, tema võimsus ja kuulsus.

Õpilasmalevlased vastasid sellele tervitusele tegudega. Ühtekokku 17 892 kooliõpilast tegi viiendal tööveerandil meie vabariigi majandeis 452 648 tööpäeva. Sajad tuhanded tonnid kuiva heina, tuhanded kilomeetrid puhtaksohitud söödajuurviljavagusid oli nendepoolne panus toitlusprogrammi täitmisse.

Ja nagu juubeliaastale kohane, töötasid Eestimaa põldudel kõrvuti meie vabariigi õpilasmalevlastega koolinoored Moskvas, Permist, Vilniusest, Daugavpilsist, Moldaaviast ja Taga-Karpaatiast. Kaugemad heinalised saabusid Tallinna Näidislinnavabrikusse appi Saksa DV-st Schwerinist. Nii et EOM hakkab juba võitma rahvusvahelist tunnustust.

Ent samal ajal töötasid meie õpilased Läti maal ja Moldaavias, Gruusias, Krimmis ja Taga-Karpaatias. Niisiis võib meie liitriigi juubelisuve Eesti Õpilasmaleva jaoks täie õigusega nimetada internatsionalistlikuks töösuveks.

Moskvalaste algatus

Kümme suve tagasi sõitis Moskva 67. keskkooli klassi- ja koolivälise kasvatustöö

«Eesti Kommunist», 1977. nr. 7, lk. 40.
NLKP XXVI kongressi materjale. Tallinn, 1981, lk. 70.

organisaator Jevgeni Topaler ühe rühma õpilastega Eestimaale maad kuulama ning Eesti Õpilasmalevaga tutvust sobitama. Tutvumisuvi läks täie ette ja järgmisel korral sõideti malevasse juba kahe rühmaga, millest üks jäi Torma sovhoosi ja teine leidis suvekodu Rapla rajooni Valtu kolhoosis. Aastad läksid. Malevlaseks tahtjate konkurents kasvas ja tuli leida järgmine lepingupartner — Lokuta kolhoos. Nii on Eestimaaga, õpilasmalevaga ning maatööga tutvust teinud juba ligemale 700 noort moskvalast, 67. keskkooli kasvandikku. Asi on jõudnud nii kaugele, et esimesed malevlased, kooli komsomolisekretär Andrei Kozlov ja algklassiõpetaja Anžela Movsessova on juba mitu suve ise malevarühmi juhtinud.

Moskva 67. keskkooli õpilased, õpetajad ja lastevanemad teavad ning tunnevad Eesti NSV-d nüüd imehästi. Ikka malevaõhtute, slaidide, fotostendide ja kas või Eestimaalt saadetud kirjade põhjal. Puna-mustas malevasemundris koolipoiss või -tüdruk pole Kutuzovi prospektil mingi haruldus ja koolis kutsutakse malevlasi hellitavalt «stontso». Ning küllap kadedusegagi, sest EOM-i tahtjaid on igal aastal ikka paar-kolm korda rohkem olnud, kui sõitjaid lubatud. Valikusõel komsomolikomitees on tihe ja sõidupileti omanikeks saavad kõige töökamad, distsiplineeritumad, ühiskondlikus elus kõige aktiivsemad.

Kutuzovi prospekti koolipoistele lisandus teisigi moskvalasi, keda töö Eesti Õpilasmalevas meelitas. Harju piirkonnas paistavad töökuselt ja tubliduselt silma Moskva 900. keskkooli õpilased. Ääsmäe rühm on sotsialistlikus võistluses ikka esiritta pürginud. Rapla piirkonnas astus läinud suvel piirkonna parimatega ühte jalga veel üks rühm Moskva kooliõpilasi — 142. keskkoolist «Tasuja» kolhoosis. Võrumaal, Antslas leidsid suvekodu Moskva 109. keskkooli õpilased. Nii et «kutuzovlaste» algatus Eestimaale malevasse sõita on Moskvast leidnud järgijaid. Ja nii süvenevad teadmised ühest võrdväärsest liiduvabariigist — Eesti NSV-st — mitmes Moskva koolis.

Eesti Õpilasmaleva staažikate kaugpartnerite hulka kuuluvad kindlasti Permi kooliõpilased, kes õpetaja Valentina Krajeva käe all töötavad J. Gagarini nimelises näidissovhoostehnikumis ja keda Vana-Võidu asula rahvas peab juba omainimesteks.

Parimaks töö- ja internatsionalistliku kasvatusõppetunniks peavad Eesti Õpilasmalevat Läti NSV Daugavpilsis 11. keskkooli õpetajad Jelizaveta ja Pjotr Hohlov, kes oma õpilastega Saida sovhoosi juurviljapõlde juba peast teavad. Või Eesti Õpilasmaleva veteran, Moldaavia NSV Dnestrovski 2. keskkooli õpetaja Tamara Ganul, kes igal suvel oma õpilastega Mahtra sovhoosi juurviljapõlde «möödab».

Rapla piirkonna komandöri Mait Jõgisoo

sõnade järgi oli Rapla läinud suvel tõeline internatsionalistlik piirkond. Ja tõsi ta oli — piirkonnas töötas rühmi Moskvast (3), Užgorodist, Dnestrovskist ja kui siia lisada veel vene õppekeelega Tallinna 26. keskkooli rühm, siis polegi imestada, et piirkonna spartakiaadil ja kokkutulekul oli põhiliselt käibel vene keel. Vene keele oskus süvenes meie õpilastele ka külalisrühmadega korraldatud kohtumisõhtutel, ühiselt tööd tehes ja puhates. Nii on Eesti Õpilasmalevast välja kasvanud internatsionalistliku kasvatustöö tõhus vahend.

Ja veel mõnest kujunemisejärgus traditsioonist, mille käigus sõprussidemed tusenevad.

Sõprusrajoonid, sõpruskoolid

Hulk aastaid on Läti NSV Saldusi rajoon olnud Paide töötajate võistluspartner. Ka koolinoored peavad kirjasidet, käiakse üksteisel külas, korraldatakse sõprusfestivalide.

Tänavune suvi tõestas veel kord, et sõpruspuud saab igihaljana hoida ka suvekuudel. Salduse rajooni Remte sovhoosi põldudel töötas läinud suvel Paide 3. keskkooli õpilastest moodustatud malevarühm, kaasas õpetajad Saima Paeoja ja Anne Reinsalu, nagu mullugi. Samuti teist aastat sõitsid Saldusi 1. keskkooli õpilased tööle Eesti Õpilasmalevasse. Tööpaigaks sai Türi NST ja suvekoduks Laupa 8-klassiline kool. Nüüd teavad ja tunnevad nii Paide kui ka Saldusi õpilased oma vanemate võistluspartnerite eluolu hoopis enam kui nende eakaaslased, kes üksteise külalisteks pelgalt paaripäevastel sõprusfestivalidel. Pealegi on võõras paigas suhtlemine hea vene keele praktika ning küllap on paljude malevlaste keelepagas suvega kosunud. Kahtlemata laabub õpilasmaleva vastuvõtuga seotud organisatsiooniline töö sõprusrajoonis sujuvamalt kui kusa-gil mujal.

Toredale mõttele — veeta koos sõpruskooli õpilastega ühine suvevaheaeg — tulid V. Võrgu nimelise Tallinna 3. keskkooli tänased abituriendid ja nende klassijuhataja ajalooõpetaja Edgar Kaugema. Kui mullu 10-b klass võõrustas Riia 3. keskkooli 10-b klassi, peeti plaani suvi ühiselt töömalevas veeta. Ja nii kokku lepitigi. Tööpaigaks sai Riia 3. keskkooli šeflusmajand, Talsi rajooni «Draudziba» kolhoos, kus kahe sõpruskooli õpilased koos klassijuhatajaga küll heina-kaarel, küll peedipõllul üksteiselt mõõtu võtsid. Lisaks tööle tutvustati sõpradele oma rahva laule ja tantse, käidi ekskursioonidel ja matkamas, Eesti NSV ja Läti NSV 42. aastapäevaks valmistati külarahvale ühiselt üllatus — sõpruskontsert.

Nii toredasti ühitatud töö ja puhkus, venesrahva eluoluga tutvumine on kahtlemata

enam väärt kui paaripäevane autobussi-ekskursioon. On ju meie vabariigi paljudel koolidel oma sõpruskoolid ja -klassid teistes liiduvabariikides. Miks siis mitte ka suvine töö ja puhkus kahasse korraldada. Nii, nagu seda tegi Viljandi 1. keskkooli direktor Evald Laprik, kes sõpruskooli õpilased Cesisest Leie kolhoosi malevasse kutsus ning ise komandöriametit pidama hakkas.

Kuidas Leie rühm moodustati, sellest jutustas rühma komandör, C. R. Jakobsoni nimelise Viljandi 1. keskkooli direktor Evald Laprik järgmist:

«Viljandi rajoon võistleb juba palju aastaid Läti NSV Cesiselise rajooniga. Kauaaegsed sidemed on ka meie kooli ja Cesiselise 1. keskkooli vahel. Et neid sidemeid kindlamatele alustele viia, sõlmisime sel aastal, NSV Liidu moodustamise 60. aastal, sõprus- ja koostöölepingu. Üks punkt selles näeb ette õpilaste ühiste töö- ja puhkelaagrite organiseerimist suvistel koolivaheajadel. Selle lepingu punkti täitmist otsustasime alustada õpilasmaleva rühma loomisest kahe kooli noortest. Leppisime maleva ja Cesiselise kooli juhtkonnaga kokku nii, et rühma komandöri ülesanded võtan enda peale ning komissariks tuleb sõpruskooli direktor. Kummaski koolis ei valitud lapsi meie rühma, vaid võeti vabatahtlikkuse alusel. Sealjuures teadsid kõik, et kui nad astuvad maleva sellesse rühma, tuleb neil suvel seitse nädalat töötada ja puhata oma ja sõpruskooli kõige auktustäratavamate inimeste juhtimisel. Nõnda välisime nisuguste õpilaste sattumist rühma, kes näevad õpilasmalevas esmajoones trillitamise-trallitamise võimalust.»

Valmis rühma nimekirja. Seal olid kirjas andmed kaheteistkümne Cesiselise 1. keskkooli tütarlapse ning kolmeteistkümne Viljandi 1. keskkooli tütarlapse ja noormehe kohta. Cesisest antud mõtude järgi ömmeldud vormirõivad viis komandör enne koolitöö lõppu ise kohale. Vorm meeldis lätlannadele väga, nad panid selle kohe selga ning läksid kodulinna tänavatele jalutama ja teatud mõttes ka uhkeldama.

Saabus malevasse avamise päev. Leie kolhoosi buss sõitis Cesisesse, kaasa Viljandi noormehed põllulilledega. Viljandi tütarlapsed valmistasid samal ajal kooli šefi, Viljandi KEK-i kaasabil külaliste jaoks kohvilaua. Esimene tutvumine kogu rühma liikmete vahel toimuski Viljandis kohvilauas. Sellele järgnes piirkondlik malevasse avamine kooli läheduses paikneva Järveotsa fašismiohvrite mälestusmärgi jalamil. Leie kolhoosi rühma majutuspaigas, mis eelnevalt korraldati Viljandi õpilaste osavõtul, peeti samal päeval sõprusõhtu.

Üheskoos puhkamine kujundas kahe naabervabariigi õpilastest tõelise sõpruskollektiivi, kellel oli malevasse lõppedes raske sõna tõsisel mõttes kurb lahkuda.

Lapsed tegid hoolsasti tööd ja olid üks

teise suhtes abivalmid. Oma abivalmidusega paistsid juba esimesest tööpäevast alates eriti silma Cesiselised õpilased. Kui ühed tulid oma vao rohimisega kiiremini toime, ei jäänud nad ootama, millal teised järele jõuavad, vaid ruttasid neile kohe appi. Nad mõistsid, et tihti ei olnud nende ettejäädmine teistest hoopiski tingitud harjumuspärastest kiirematest liigutustest, vaid nad olid sattunud lihtsalt kergemale, vähem umbrohtunud vaole. Viljandi õpilased ei olnud algul nii karmid teisi abistama, suurem kollektiivsustunne kujunes neis aegamööda lätlannade eeskujul.

Leie rühma malevlastele olid loodud mitmekülgsed võimalused puhkamiseks. Puhketoas said nad vaadata televiisorit ja kuulata raadiot. Nende käsutuses oli mitu magnetofoni ja rohkesti spordiinventari. Üheskoos kujundati puhketuppa näitagitatsioon, mis eriti laialdaselt kajastas lähenevat NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva. Organiseeriti ka mälumäng, et kindlaks teha, kes kõige paremini tunneb kaht naabervabariiki — Lätit ja Eestit.

Tehti mitu bussimatka. Esmajoones tutvuti muidugi Viljandi rajooniga. Tartus viibimise ajal käidi botaanikaaias ja laevaga sõitmas ning vaadati linna, 350 aasta vanust ülikooli ja selle uut raamatukogu. Rohkesti uudistamist oli noortel Eesti NSV pealinnas Tallinnas koolinoorte laulu- ja tantsupeo päevil. Siinjuures olgu mainitud, et seitse Leie rühma malevlast võttis suurest postosa lauljana. Laulumuljeid saadi ka helilooja Mart Saare juubelpidustustelt Viljandis. Rühm pidas jaaniõhtut, korraldas oma spordipäeva, käis tihti kinos, istus mitu korda õhtuti lõkke ümber ning kohtus ELKNU Viljandi Rajoonikomitee esimese sekretäri Raivo Helligmaga.

On endastmõistetav, et omavaheline suhtlemine rühmas toimus vene keeles. Ja just siin veendusid õpilased, kui hädavajalik on meie suurel kodumaal, kus elab nii palju rahvusi, osata vene keelt. Algul oldi vene keeles rääkimisel võrdlemisi arad, kuid mida päev edasi, seda julgemaks muututi. Õpiti juurde palju uusi sõnu, mida koolitundides pole vaja läinud: kõblas, rohima, loogu võtma jne. Nagu rühmakomandör Evald Laprik kinnitas, rikastus ka temal malevas vene keele sõnatagavara umbes kolmesaja sõna võrra. Millistele emakeelsetele sõnadele ei teatud venekelset vastet, nendele leiti see puhketuppa muretsetud vastavate sõnaraamatute abil. Leie rühma komandör, komisar ja malevlased joudsid malevasse lõpuks ühisele arvamusele, et kõige parem viis vene kõnekeele omandamiseks keskkoolipõlves on osavõtt mitmest rahvusest lastest moodustatud malevaruhmadest. Selliseid rühmi tuleks aga edaspidi luua tunduvalt rohkem ning igaühe koosseisu komplekteerida ka üks vene keelt perfektselt valdav õpetaja.

Ühise malevarühma organiseerimine oli

vaid üks moodus kahe sõpruskooli edasiste ühissetevõtmete arendamisel ja süvendamisel.

Hoida maleva mainet

Aastast aastasse on kasvanud nende malevarühmade arv, kes Eesti NSV-d esindavad väljaspool koduvabariiki. Tänavu kogunes neid täpselt tosin. Interrühmade lipulaevaks võib pidada Tartu 8. keskkooli, kust juba hulk aastaid õpetaja Hildegard Anton oma õpilastega sõidab tööle Läti NSV Limbaži rajooni «Umurga» sovhoosi ja alati on Taaralinna koolinoored Eesti Õpilasmaleva mainet põllumeeste silmis tasemel hoidnud.

Lätimaal on Eesti Õpilasmaleva lepingupartnerite kaardile tekkinud veel teisigi uusi nimesid: Talsi, Saldus, Pale, Ogre. Malevarühmad on töömehe mainet hoidnud Simferopolis, Suhhumis, Mukatševos ja Moldaavias. Kõrgelt on hinnatud Eestimaalt pärit teelehtede korjajaid Gruusia NSV-s Maharadze rajoonis. Tänavu töötas Narudza teekasvatuse sovhoosis juba kaks õpilasmaleva rühma. Ühte neist, omakandi lastest moodustatud, juhtis Laine Belovas Haapsalust ja teist, Viimsi keskkooli baasil kokku seatud, tolaeagne direktor Rein Sakk ning Tallinna 4. keskkooli õpetaja Mati Salumaa. Tänavune suvi viis meie õpilasmalevlased veelgi kaugemale — Saksa DV-sse Schwerini, kus töötas rühm tublisid malevaaktiviste Tartu Plastmasstoodete Tehase Nuija tsehhi juhataja Ville Variku käe all.

Ent igal pool peeti töö kõrval silmas tänavuse aasta tähtsündmust — NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva ja tutvustati külalislahketele võõrustajatele sõnas ja pildis, laulu ja tantsuga oma kodukanti — Eesti NSV-d.

KASVATUSTEEMADEL

«Õnnelik on see, kes on õnnelik oma kodus»

HELGI ROOTS

Perekonna ja kooli koostöö on viimastel aastatel olnud üldise tähelepanu keskmes. sest selle on esile kutsunud ühiskonna eluline vajadus igati rõhustada sirguva põlvkonna kasvatamist.

Kool arvestab oma töös perekonna erakordset mõju lapsele ja kannab hoolt, et see mõju ei satuks vastuollu pedagoogide mõjutustega, et need mõjutused täiendaksid ja rikastaksid üksteist. Paraku, nagu märgivad mitmed selle probleemi uurijad, ei suudeta sellist harmooniat kaugelki alati saavutada.

Pedagoogikakandidaat I. Demakova (2) juhib tähelepanu sellele, et veel üpris sageli põrkavad omavahel kokku vanemate tavapärase arvamus «kool peab» ja pedagoogide visa kinnitus «perekond on kohustatud». Need vastastikused pretensioonid pidurdavad sageli edasiste asjalike ja normaalsete inimlike kontaktide arengut.

Senini on veel paljudes koolides õpetajate ja lastevanemate suhtlemise põhivormiks jäänud lastevanemate koosolek. Mõistagi on selle osatähtsus suur: koosolek võimaldab teavet vahetada, lapsi ühest või teisest küljest paremini tundma õppida. Ent samas võib vaevalt loota, et üksteisega aastas neli viis (juhtub, et vähemgi) korda rangelt ametlikus korras kohtudes loovad õpetajad ja lastevanemad tihedad sidemed, et nende vahel tekib sõprus ja vastastikune mõistmine, mis ühistöös nii väga vajalikud.

Me teame, et paljudes koolides osalevad lastevanemad aktiivselt kasvatustegevuses. Nad juhendavad ringe, korraldavad ekskursioone, peavad loenguid. Neis on lastevanemate aktiiv saanud õpetajate esimeseks abiliseks ka majandusküsimustes, koolikohustuse täitmisel ja pedagoogika rahvaülikoolide töös. Kuid ikkagi... Kuid ikkagi ei tähenda veel, et kool teab hästi kõiki lastevanemaid, on kontaktis kõigi perekondadega, kujutab täpselt ette, missugustes oludes kasvab iga tema õpilane.

Paljudel kordadel peetaksegi kooli põhihädaks perekonna halba tundmist, pedagoogide oskamatus lastevanematega normaalseid suhteid luua.

Suurel hulgal Moskva, Kiievi, Tbilisi, Jaroslavi ja Tomski oblasti õpetajatel paluti vastata küsimusele: «Missugune on teie arvates perekonna mõju tendents isiksuse kujundamisele?» 25 protsenti küsitletute üldarvust ei kostnud midagi — nähtavasti polnud sellele üldse mõelnud! 29 protsenti vastas, et perekonna mõju lastele... on järsult vähenenud. Ent nendesamade koolide õpilaste samaaegne küsitlus näitas järgmist: valdav enamik vanemate klasside õpilasi vastas, et kõigist mõjutustest, mida nad kogevad, on kõige tugevam vanemate oma. Selgub, et pedagoogide ettekujutus oma kasvandike perekondadest on ülimalt pealiskaudne. Ent kuidas on võimalik õpetada-kasvatada, kui me ei tea, kuidas elavad ja kasvavad meie õpilased kodudes?

Tänapäeva õpetajait nõutakse, et ta eviks tööks lastevanematega spetsiaalsete oskuste ja teadmiste süsteemi, mis võimaldaks realiseerida kasvatusesmärke, et ta valdaks selle koostöö meetodeid ja võtteid.

Uuring, mida tutvustab T. Sevtšenko nim. Vorosilovgradi Pedagoogilise Instituudi dotsent pedagoogikakandidaat L. Pavlova (4), näitas, et kaugelki mitte kõik õpetajad ei vasta veel nendele nõuetele.

Uuringu eesmärk oli välja selgitada õpetajate endi arvamus oskuste kohta, mis on neile vajalikud tööks lastevanematega. Küsitleti 200 õpetajat, täienduskursuslast. Kõik küsitletud õpetajad korraldavad lastevanemate koosolekuid laste edasijõudmise kohta, kuid üksnes veerand neist peab seda töövormi efektiivseks; kõik õpetajad peavad lastevanematega kollektiivseid vestlusi, kuid üksnes pool neist kinnitab, et need on efektiivsed; peaaegu kõik õpetajad organiseerivad lastevanematele loenguid, kuid üksnes 32 prots. näeb neist kasu; peaaegu pooled õpetajad kutsuvad lastevanemaid kooli, tulemuslikeks peetakse neid kokkusaamisi aga ainult 23 prots. juhtudel.

Et võtta meetmeid noorte spetsialistide ettevalmistuse kvaliteedi tõstmiseks, vajaneb hästi teada praegusolukorda, õpetajate tegevuse tugevaid ja nõrku külgi. Missugune on klassijuhataja valmisolek tööks lastevanematega — sellise uuringuteema objektiks olid pedagoogiliste kõrgkoolide 75 viimase kursuse üliõpilast ja 340 klassijuhatajat. Uuringut on trükisõna vahendusel tutvustanud Mogiljovi Pedagoogilise Instituudi kateedrijuhataja pedagoogikakandidaat J. Serm-jažko (8).

Selgus, et veel palju on neid õpetajaid, kes arvavad, et töö kvaliteet lastevanematega sõltub tervenisti isiklikest kogemustest, mis nende arusaama järgi saadakse paljude tööaastate vältel. Polnud juhuslik, et keskmiselt

vaid 55 prots. küsitletud klassijuhatajatest ja üliõpilastest loevad süstemaatiliselt perekonnakasvatuse alast kirjandust. Huvipakkuv on tõik, et suuremate kogemuste ja staažiga klassijuhatajate lugemus on suurem kui noortel õpetajatel ja üliõpilastel. Võib kinnitada, et eksisteerib kindel seos lugemuse perioodilisuse ja lastevanematega tehtava töö tulemuste vahel. Nii märkisid 52 prots. nendest, kes perekonnakasvatusest süstemaatiliselt huvituvad, ja üksnes 28 prots. nendest, kes selle vastu harva huvi tunnevad, et nende töö lastevanematega soodustab õpilaste õpiedukuse ja käitumise paranemist.

Klassijuhatajad ja üliõpilased vastasid ka küsimusele, mil määral on nad rahul lastevanematega tehtava tööga. Üliõpilaste ja noorte klassijuhatajate hulgas oli rahulolijate protsent madal — vastavalt 4 ja 8. 5—10-aastase ja 10—25-aastase staažiga klassijuhatajate hulgas oli täiesti rahulolevaid 24 ja 29 prots. küsitletuist. Lastevanematega tehtava töö üle avaldasid täielikku rahulolematust: 28 prots. viimase kursuse üliõpilasi, 7 prots. noori klassijuhatajaid ja 4 prots. kuni 5-aastase staažiga õpetajaid. Ülejäänud küsitletuist olid sellega rahul vaid osaliselt.

Eespool toodud andmed viitavad rahulolu sõltuvusele õpetaja tööstaažist. Viis aastat koolis töötamist on otsekui piiriks, millest algab tööst lastevanematega rahulolijate või osalise rahulolu tundjate arvu suurenemine. Rahulolijate arv on suurem maakoolides, sest maaelanikud võtavad pedagoogide nõu rohkem kuulda.

Küsimusele, mis on töös lastevanematega peamine, vastas 44 prots. küsitletud klassijuhatajatest: õpilaste kodude külastamine. Teisel kohal on pedagoogiline propaganda — 27 prots., seejärel töö lastevanemate aktiiviga — 24 prots. ja seejärel lastevanemate kutsumine kooli individuaalvestluseks — 23 prots. Kodu külastamine on üpris raske ettevõtmine. Vähemalt 80 tundi aastas kulub sellele, et külastada kõigi 40 õpilase kodu üks kord. Uuringu andmed näitasid, et üle poole pedagoogidest ei kasuta kodu külastamisel mingeid skeeme ega plaane. Noored õpetajad arvavad, et kuna kodu külastamine pole õppetund, siis pole selleks vaja valmistuda. Aja jooksul see arusaamine muutub, kuid esimestel tööaastatel tehtud vead mõjutavad klassijuhataja ja lastevanemate suhteid veel kaua.

Ebakohti leidub muuski. Ühingu «Teadus» Moskva oblasti organisatsiooni teaduslik-metoodilise nõukogu pedagoogika sektsiooni esimees M. Hoihhin (9) viitab sellele, et rajoonide lastevanemate lektooriumide tööga tutvudes võidi veenduda, et mitmetes neis on pedagoogikaloengute väljakujunenud temaatika otsekui paigale tardanud, kannab šabloni ja trafareti pitsert, kordudes aastast aastasse.

Ta juhib tähelepanu ka sellele, et pedagoogiliste teadmiste propagandistide kontaktid meditsiinitöötajatega on veel nõrgad. Sageli avastatakse koolides üksikute õpilaste psühhofüsioloogilise arengu mahajäämuse fakte suure hiline misega. See näitab kätte vajaduse, et töösse õpetajate ja lastevanematega aktiivsemalt kaasataks psühhiaatreid, psühhoterapeute ja neuropatolooge.

Möödunud aastal leidis Moskvas aset lastevanematest aktivistide üleliiduline nõupidamine. Alljärgnevalt mõned mõtted selle nõupidamise kahest ettekandest.

NSV Liidu PA asepresident J. Babanski (1) esines seal ettekandega «Perekond ja õpilaste õppimine».

Eriuringud näitavad, et ühel osal 4.—7. klassi õpilastel esineb erinevatel põhjustel õpiedukuse langust. «Kaks» ent on lapse jaoks õnnetus ja seetõttu tuleb temasse suhtuda kaastundega, ebaedu põhjused taktitundeliselt välja selgitada ja need seejärel talle ära seletada. Kui süüdi on tema hajameelsus ja hooletus, võib talle meenutada vastutust perekonna ja klassi ees. Kui ta aga ei saanud materjalist aru, ei suutnud raskustest jagu saada, vajaneb teda aidata.

«Jälle kaks!» See situatsioon on juba keerulisem. Kuid selgi juhul peab tekkima küsimus: mispärast, mida teha, et see ei korduks? Väga on vaja pedagoogi kohest nõu, sest vanematel üksi on raske pääseteed leida.

Ebaedu võimalikeks põhjusteks võivad olla ka lapse tervise halvenemine ja üleväsimus, mis nõuavad kohast ravi, karastamist. Teiseks põhjuseks võib olla suhete halvenemine perekonnas, konfliktid, tülid, vanemate alkoholipruukimine jmt.

NSV Liidu Meditsiiniakadeemia akadeemik, Laste ja Noorukite Hügieeni TUI direktor G. Serdjukovskaja (7) võttis sõna laste tervise kaitseks.

Ta nentis, et viimastel aastatel on nii pedagoogid kui ka arstid täheldanud, et mitmetele lastele osutub õpikoormus üle jõu käivaks. Kombeks on selles kooli süüdistada. Ent küllap on tunduv osa süüd lastevanematelgi, kes oma püües lapsele igakülgset kasvatust anda nii mõnigi kord üle pakuvad, pannes lapsed ühtaegu erikallakuga kooli, mitmesse sektsiooni ja ringi. Ühest küljest on selline hool kiiduväärt, kuid lõpptulemusena avaldavad ülemäärased koormused laste enesetundele ebasoodsat mõju. Sellepärast peavad nii õpetajad kui ka lastevanemad hoolikalt arvestama laste tegelikke võimeid.

Laste, eriti nooremate õpilaste tervise jaoks on erakordne tähtsus miljöö, milles nad kasvavad. Uuringud näitavad: ebaõnnestunud perekonnad on neurooside, iseloomu ja isiksuse anomaaliade põhilised allikad. Perekonna lagunemine aga — sügav, kauakestev psüühiline trauma iga lapse jaoks.

NSV Liidu PA kirjavahetajaliige professor A. Pint (5) kinnitab, et pedagoogid ja arstid

võivad faktide abil tõestada: perekondades, kus puudub hingeline õdusus, vanemlike suhete soojus, kõik see, mis loob soodsa psüühilise kliima elamiseks ja kasvamiseks, kasvavad neurootikutest lapsed, kes on kinnised ja endasse usu kaotanud või siis, vastupidi, tingedad, agressiivsed, millegi läbi kahjustatud.

Tuntud kirurg N. Amossov on oma raamatus «Мысли и сердце» avaldanud mõtet, et erutus on kahjulikum kui külmetus. Ent samas, kas ei pane mõtlema, et kui lapsel on alanud nohu või köha, jooksevad vanemad kohe apteeki, kutsuvad arsti. Enamasti ei mõtle nad üldse sellele, missuguse hoobi nende tervisele annavad nad nende närvisüsteemi traumeerides, kui «maandavad» kodus kogu oma päevase närvipinge, kui tülitsevad ja skandaalitsevad.

«Õnnelik on see, kes on õnnelik oma kodus». Tundub, et L. Tolstoi see väide ei ole oma tarka tähendust kaotanud ka meie ajal.

Psühholoog V. Sermakov (10) kõneleb sellest, et klassijuhatajate antud iseloomustustes võime tihti peale peaaegu poolte klassi õpilaste kohta lugeda: «võimekas, kuid laisk».

Ta juhib pedagoogide ja lastevanemate tähelepanu sellele, et on olemas tõeline ja nn. näiline laiskus ning et neid tuleb osata eristada. Sellest sõltuvad rakendamist vajavad abinõud. Näitena toob autor 14-aastase poisit, kes õppis hästi, oli reibas, energiline ja abistas meelsasti majapidamises. Äkki oleks ta olnud nagu ümber vahetatud: muutus passiivseks, väheliikuvaks, hakkas halvemini õppima, lakkas kodus abistamast. Lõpuks pöördus poisit isa arsti poole. Selgus, et poisit oli häiritud kilpnäärme talitlus. Pärast tõhusat ravi läks kõik normi. Toodud juhtumil ei olnud tekkinud inertsuse, loiduse ja halvenenud õpiedu põhjuseks laiskus, vaid haigus, mis kutsus esile pidurduse kui haige organismi kaitsereaktsiooni. Seegi autor toonitab, et lapsi ei tohi kõikvõimalike õpingutega üle koormata. Vastasel korral tekib vastikustunne, formaalne suhtumine õpinguisse ning see võib esile kutsuda passiivsuse ja laiskuse. Ent see pole laiskus selle üldkehtivas tähenduses, vaid püüd puhata.

Psühholoogid kinnitavad, et kõige raskem on murdeiga. Ühed noorukid teevad selle üleminekuperioodi läbi suhteliselt kergesti, millele suuresti aitab kaasa terve õhkkond perekonnas, normaalsed suhted vanematega. Teistel kaasneb sellega hulganisti konflikte ja käitumishäireid.

Teaduslikku kirjandust noorukiea probleemide kohta on üpris rohkesti. Noorukitest kirjutavad arstid, psühholoogid, pedagoogid, sotsioloogid, juristid... On kindlaks tehtud selle ea psüühilised ja füsioloogilised iseärasused, on välja töötatud hulk ravi-pedagoogilisi ja kasvatussoovitusi. Näikse, et kõik on

korras. Kuid siingi on olemas oma ebakohad, mis sõltuvad mitmetest põhjustest.

Meditatsioonikandidaat L. Zezlova (3), väidab, et lastevanemate informeeritus noorukiea iseärasustest on ebaühtlane. Pedagoogilised soovitusused noorukite kehaliseks arendamiseks on teada juba paljudele. Mis aga puutub psühhiaatria valdkonda kuuluvatesse probleemidesse, siis nendega on vanemate kursis-olek ilmselt ebapiisav. Nooruki teekond psühhiaatri juurde kulgeb tavaliselt läbi perekonna ja kooli pikaajaliste konfliktide, tihti peale õigus- ja kohtuorganite kaudu. Läheb palju kuid, mõnikord aastaidki, enne kui saab ilmselgeks, et mitmekesised kasvatusmeetmed on osutunud ebaefektiivseks, et nooruk vajab ravi. Niisugustel kordadel ähvardab ajakaotus korvamatu kahjuga.

Vimastel aastatel on psühhiaatrid mitmetes linna- ja maakoolides uurinud käitumishäiretega noorukeid. 93% neist polnud kordagi kuulunud arstlikule eriuuringule, kuigi uuring näitas, et ligemale 40% neist vajab psühhiaatrilist järelevalvet ja ravi.

Mõistagi oleks täiesti ebaõige kõiki «rasked» noorukeid haigeks pidada. Kuid samas ei tohi haiguse võimalikkust arvestamata jätta.

Tähtis on, et pedagoogid ja lastevanemad mõistaksid, et ühesuguseid tegusid võivad esile kutsuda nii puudulik kasvatus kui ka psüühilise tegevuse mitmesugused häired. Nii näiteks võib noorukite kurikuulus jöhhurus olla nii lapse kasvatuses tehtud vigade tagajärg, nii tema murdeeaale iseloomulik ilming kui ka psüühilise haiguse tagajärg. Alkoholi pruukima hakkavad noorukid jäljendavad ühel juhul ligikondseid, teisel aga, teades alkoholi lõbusaks tegevat mõju, püüavad selle abil neid piinavatest hirmudest, ebakindlusest või haiglaslikust survemeelolust vabaneda. Kasvatajatel on neil kordadel küllap otstarbekam vestelda mitte alkoholi kahjulikkusest, vaid selgusele jõuda sellise meeololu põhjustes, aidata noorukil arsti kaasabil hirmudest ja rusutud meeolust vabaneda.

Psühholoogiadoktor S. Rubiņštein ja patopsühholoog I. Snitser (6) on seisukohal, et psühholoogide osalemine laste neurootilisi seisundeid esilekutsuvate perekondlike konfliktide profülaktikas on erakordselt aktuaalne. Ja just see innustas neid, praktikutest patopsühholoogide jagama oma lastepsühhoneuroloogia sanatooriumi juures asuvas patopsühholoogia laboris omandatud kogemusi.

Nad mõlemad töötavad sanatooriumis, kuhu tulevad Moskva koolide 1.—7. klassi õpilased rajooni psühhoneuroloogi suunamisega, diagnoosiks psühhogeensed haigused.

Nad ütlevad, et nende laste perekondades asetleidvad konfliktisituatsioonid on kõige mitmekesisemad. Need tunduvad lihtsana vaid pedagoogikateooria, psühholoogia ja psühhiaatria seisukohalt, kuid on keerulised

lapsele ning nende kõrvaldamine on aktuaalne tema edasise kasvatuse jaoks.

Edasi on autorid toonud mitmeid väga huvitavaid, konkreetseid ja üksjagu tüüpilisi näiteid, millega on õpetlik tutvuda kõigil kasvatajatel.

Mõneti üldistatuna räägivad nad vanematest, keda kuidagi ei saa süüdistada lastesse tähelepanematus suhtumises. Kuid see tähelepanu ja hoolitsus avaldusid lapsele kahju- toovas vormis. Põhjuseks vanemate ülemäärane auahnus, lapsele esitatavad kõrgendatud ja oskamatud nõuded. Need vanemad ei osanud või ei soovinud näha, et nende lapse närvisüsteem oli nõrgestunud. Raskused ja ebaõnnestumised koolis on õppimise negatiivse suhtumise põhjus, mitte tagajärg. Vanemate erilise hinnetuse suhtumise tõttu kujunes omalaadne nõiaring: halb hinne — vanemate pahameel, lapse solvumine, soovimatus enam mitte püüda ja taas halb hinne juba laiskuse eest.

Autorid märgivad, et kõik lastevanemad tahavad oma lapsi näha võimalikult hästi edasijõudjatena, kuid nõrga ajutaltiluse sündroomiga laste puhul on hinnete tagaajamine hukutav. Vanematele näib, et nende lapsed on võimekad, kuid tähelepanematud. Seda arvad nad suutvat likvideerida nõudlikkuse, karistuste ja moraalijutlustega, mis aga pole võimalik. See viib üksnes konfliktideni laste ja vanemate vahel, kutsub lastes esile neurootilise suhtumise teatud õppeainete õppimise, hirmu küsitlemise ja eksamite ees.

Ühe näite puhul juhivad autorid lugejate tähelepanu sellele, et mõnele kergesti väsi-vatele lastele ei ole pikapäevarühmas käimine soodus, sest see on nende nõrgale närvisüsteemile lisakoormuseks. Psühhiaatrias on olemas mõiste «närvinõrkus». Selle kirjeldus antakse õpikute nendes peatükkides, mis käsitlevad asteeniiliste ja tserebraalsete seisundite analüüsi. Pedagoogilises kirjanduses seostatakse laste närvilisus sageli halva kasvatuse ja lastevanemate halva eeskujuga. Muu hulgas aga kajastub põhilise õpitegevuse kestus ja raskus laste seisundis, avaldues täiskasvanuile iseloomuliku loiduse asemel just erutuvuse ja närvilisuse vormis.

Veel peaksime endale selgeks tegema, et mõisted «tervis» ja «haigus» on teineteisega täielikus vastuolus üksnes oma äärmuslikus, absoluutses ilmingus. L. Zezlova ütleb, et nende äärmuste vahel on terve hulk vahepealseid seisundeid. Ja just need valmistavadki pedagoogidele, kasvatajaile ja lastevanematele raskusi. Terve inimene on isiksuse individuaalsete omaduste kindel tasakaalustatud süsteem. Selle süsteemi piirides on igaühel neist loomulikud ja seaduspärased kõikumised: muutused meeolulus, huvides, vaadetes ja loomulikult ka käitumises. Ent tervel inimesel jäävad niisugused kõikumised selle tasakaalu piiresse, normi raamesse.

Haigestunud võivad tekkida kõige erineva-

mad «tasakaalutused». See toob kaasa järsud muutused eluhoiakutes ja seisukohtades, arutluste ja järelduste väärdumise ning siit — mitmesugused käitumishälbed. Isiksus omandab teised, talle varem mitteomased omadused ja ilmutab end tegudes hoopis teisiti.

Otsustades noorukite käitumishälvete üle, mida me enamasti kanname murdeea nähtuste hulka, peame hoolikalt selgusele jõudma, kas niisugused käitumishälbed ei välju tema «isiksusesüsteemi» piiridest. Vanemad teavad tavaliselt küll oma laste iseloomu, kuid ei oska alati hinnata, mis on nende käitumises seaduspärane ja mis väljub selle isiksuse «tasakaalu» raamidest. See pole lihtne. Just seetõttu ongi mitmetel juhtudel vaja nooruki kompleksset uurimist arstide, pedagoogide ja psühholoogide osavõtul.

Ent kui palju on kool ja õpetajad perekonda nende probleemide lahendamisel seni abistada suutnud, kas nad on selleks valmis nii ettevalmistuse kui ka õpilaste ja nende kodude tundmise poolest? Vahest peaksime nende küsimuste üle sügavamalt mõtlema, oma töö efektiivsuse või ebaefektiivsuse põhjusi senisest rohkem analüüsima, et kooli ja perekonna koostööd, pedagoogilist propagandat meie sirguva põlvkonna kasvatamise huvides edasi täiustada, nagu seda nõuavad meilt NLKP XXVI kongressi otsused.

Kirjandus

1. Бабанский Ю. Семья и учение школьников. — «Семья и школа», 1982, № 1.
2. Демакова И. Родители и учителя: сложности и перспективы отношений. — «Семья и школа», 1982, № 8.
3. Жезлова Л. Поступок или болезнь? — «Семья и школа», 1982, № 1.
4. Павлова Л. Д. Опыт подготовки студентов к работе родителями учащихся. — «Советская педагогика», 1981, № 12.
5. Пинт А. Семейный климат. — «Воспитание школьников», 1981, № 2.
6. Рубинштейн С. Я., Шницер И. Н. Практическая помощь психологов родителям. — «Вопросы психологии», 1982, № 1.
7. Сердюковская Г. Будем беречь здоровье детей. — «Семья и школа», 1982, № 1.
8. Сермяжко Е. И. О подготовке студентов педагогического вуза и классных руководителей к работе с родителями. — «Советская педагогика», 1981, № 12.
9. Хойхин М. Чему учит опыт педагогической пропаганды. — «Народное образование», 1982, № 6.
10. Шермаков В. Детская лень. — «Воспитание школьников», 1981, № 4.

Laste kasvatamisest perekonnas

**AILI KELAM,
ENSV TA Ajaloo Instituudi
vanemteadur**

Perekonna struktuur, selle aineiline baas, asjastatud keskkond, emotsionaalne toon, vanemate sotsiaalne kuuluvus, nende kõlbelised väärtused ja pedagoogilised võimed — kõik need on komponendid, mis vahetult mõjustavad laste kasvatamise, nende sotsialiseerimise keerulist protsessi.

Perekonnas kujunevad ja arenevad indiviidi võimed, siin omandab ta esimesi töökogemusi, kinnistub tööharjumus. Töötegemine perekonnas, mis hõlmab ka koduseid töid, loob vastastikuse abistamise, mõistmise õhkkonna, kujundab perekonnas psüühilise ühtsuse tunnetuse, aitab mõista ja hinnata teiste tööd. Suhtumine töösse kui sotsiaalsesse väärtusse hakkab ilmestuma perekonnas, areneb aga edasi ja kujuneb lõplikult välja noore inimese lülitumisel ühiskonda, töömaailma.

Perekonnas kui ühes ühiskonna mikroavaldusvormis selginevad ka noore indiviidi maailmatunnetuse kontuurid: kujunevad tema ideaalid, töekspidamised, kõlbelise käitumise normid ja väärtusorientatsioonid.

Eeltoodu kõneleb perekonna kasvatava rolli asendamatus tähtsusest. Kahjuks tõestavad elu tegelikkus ja sotsioloogilised uurinud, et alati ning kõigekülgsest ei suuda nüüdisperekond täita temal lasuvat kasvatusfunktsiooni. Selle tunnistajaks pole üksnes kõlbeliste ja sotsiaalsete käitumisnormide rikkumise sagenemine, alaealiste kuritegevuse kasv, vaid sootuks varjatamal kujul noorte käitumises esinevad vajakajäämised. Need avalduvad väliselt täiesti korralikes ja normsetes perekondades, esmajoones noorte mittepiisava kutsetegevuseks ja perekonnaeluks ettevalmistatuse näol. Teadagi ei ole kasvatusprotsess mõjustatav ja suunatav üksnes perekonna poolt, see peab toimuma tihedas seoses vastavate ühiskondlike institutsioonidega. Vaatamata sellele on kool ning perekonnal laste kasvatamisel primaarne osatähtsus.

Laste kasvatamine kodus ei ole lastele käskude ja keeldude mehhaaniline sisendamine, vaid lastega koos tegemine, neile oskuste, teadmiste edastamine, mõjustamine isikliku eeskuju kaudu. Siia kuuluvad ka vaba aja harrastuste raames koos lastega ettevõetud ühisüritused, suhtlemine meeldivate, lõvestavate, aga ka uut infot sisaldavate tegevuste ajal.

LASTEGA TEGELEMINE SÖLTUVALT ISA JA EMA HARIDUSEST

Tegelemise intensiivsus	Algharidus		Keskharidus		Kõrgharidus	
	Isa	Emä	Isa	Emä	Isa	Emä
Vähe	28,2	21,2	24,0	17,1	21,5	11,8
Keskmiselt	40,3	48,1	40,8	45,3	53,7	39,4
Palju	31,5	30,7	35,2	37,6	24,8	48,8

Lähtudes sellest, vaatleme järgmiseks vanemate poolt koos lastega ühiselt ette võetud kümnet erilaadset tegevust. Analüüsi hõlbustamiseks moodustame skaala, mille põhjal jaotasime vanemad lastega tegelemise intensiivsuse seisukohast kolme rühma: lastevanemaiks, kes tegelevad lastega «vähe», «keskmiselt» ja «palju». Eraldi peatume nüüdisperekonna kasvatamise aspektist olulisel küljel — laste koduste tööde tegemisel.

Meie uurimuse põhjal selgus, et mida kõrgem on vanemate haridustase, seda arvukam ja mitmekesisem on koos lastega ette võetud tegevuste hulk, teiste sõnadega — seda rohkem aega ja tähelepanu nad laste kasvatamisele pühendavad (vt. tabel).

Sellel loogilisel redelil on aga üks habras pulk: need on kõrgharidusega isad, kes tegelevad lastega tunduvalt vähem kui sama haridusega emad, ka vähem kui kesk- ja algharidusega isad. Tekib küsimus, miks pika haridustee seljataha jätnud isad suhteliselt vähe tegelevad oma järglaste eluks ettevalmistamise, nende sotsialiseerimisega? Ühe seletava asjaoluna tuli ilmsiks isade üheplaaniisem lastega tegelemine, nendega suhtlemine. Nii käivad kõrgharidusega isad sagedamini kui madalama haridusega isad koos lastega kinos, teatris, muuseumis, näitusel ja harrastavad kehakultuuri. Nähtu ja kuuldu üle vahetatakse hiljem mõtteid. Lisaks sellele arutatakse loetud raamatuid, ühiselt jälgitud TV-saateid või kuuldu raadioprogramme. Isad jutustavad lastele erendamaid seiku, mälestusi möödanikust ja oma lapsepõlvest. Seevastu kõrgkooli läbiteinud isad hoopis harvem madalama haridusega isadest meisterdavad koos lastega või teevad koduseid parandus- ja remonditöid.

Üldiselt torkab silma, mida väiksem on isa ja ema kooliharidus, seda rohkem võtavad nad koos lastega ühiselt ette praktilist laadi tegemisi-toimetusi ja suhteliselt vähem

kultuuriüritusi. Kõrgharidusega vanemate puhul oli suund vastupidine — rohkem aega ja energiat pühendati laste silmaringi avardamisele, nende vaimset maailma rikastavatele üritustele, seetõttu jääb vähem mahti (vahel ehk jääb puudu ka vastavaist oskustest) tegelemiseks praktilise iseloomuga toimetustega. Tegemist on eri haridustasemega perekondades esiplaanile asetunud väärtusorientatsioonidega ja nende elluviimisega.

Kõrgharidusega emadel ei õnnestu taandada laste kasvatamise ülesandeid tegelemisele põhiliselt kultuurivaldkonnas. Lisaks lävimisele kultuurisfääris puutuvad nad lastega (eeskätt tütarlastega) rohkem kokku argielu tegemistes-toimetustes, mis hõlmavad ka koos lastega koduste tööde sooritamist.

Analoogiliselt haridusega mõjustab lastega tegelemise intensiivsust vanemate sotsiaalne seisund. Intelligenti ja teenistujate rühma kuuluvate vanemate seas on rohkem (40%) kui tööliste (33%) ja kolhoosnike (22%) hulgas neid, kes tegelevad oma lastega palju.

Kui formaalselt mõelda, võime oletada, et kolmelapselises perekonnas kulutavad vanemad laste kasvatamiseks kolm korda rohkem aega kui ühelapselises perekonnas. Tegelikult erinevused ühe- ja kahelapselistes perekondades neile kulutatud ajas on vähemmärgatavad, suureneb aga nendega tegelemisele pühendatud ajahulk kolme ja enama lapse kasvatamisel. Neljandikul ühelapselistest perekondadest kulub selleks tööpäevas neli või rohkem tundi, ent sama ajaga tuleb toime ligi kolmandik nii kahe- kui kolmelapselisi perekondi. Ülejäänud perekondades pühendavad vanemad lastega tegelemisele, nende kasvatamisele veelgi vähem aega.

Puhkepäeval, mil isal-emal rohkem mahti lastega ühisteks ettevõtmisteks, üritusteks, kulutavad kõik perekonnad, sõltumata laste arvust, enam-vähem ühepalju aega ühisteks vaba aja harrastusteks ja olmetoiminguteks.

Kui vaatamata laste arvule perekonnas olid erinevused lastega tegelemisele kulutatud ajas suhteliselt väikesed, siis suuri lahkevusi on lastega tegelemise diapsoonis. Arusaadav, et mida rohkem lapsi, seda enam erinevaid huviseid ja harrastusi perekonda sugeneb. Samavõrd peavad ka vanemad oma võimeid ja võimalusi mööda huvituma või kaasa lööma väga erilaadsetes lapsi paeluvais tegevustes. Sageli käivad aga lapsed oma vanemate jälgedes, tegelevad vanemal ho-

¹ Lastega tegelemisel vaatlesime vanematel koos lastega ette võetud järgmisi tegevusi: 1) majapidamistöde tegemine, 2) käsitöö tegemine ja meisterdamine, 3) kehakultuuri harrastamine, 4) matkal, seenel ja kalal käimine, 5) laulmine ning pillimäng, 6) kinos, teatris ja kontsertidel käimine, 7) vestlus loetud raamatute üle, 8) vestlus nähtud filmide ja kuuldu telesaadete üle, 9) lugude jutustamine oma lapsepõlvest, 10) kooli-ülesannete tegemine, kontrollimine.

bideks kujunenud harrastustega või veelgi enam — valivad vanemate elukutse.

Jättes kõrvale füsioloogiliste vajaduste rahuldamiseks kulutatava aja, pühendavad vanemad lastega tegelemisel, nende kasvatamisel kõige intensiivsemalt oma tähelepanu lastele vanuses 7—11 aastat, suhteliselt vähem aga 12—17-aastastega tegelemisele. 7—11-aastaste lastega saab ühiselt ette võtta kõige erinevamaid üritusi ning vanemate mõju neile on veel tugevam hiljem domineerima hakkavast sõprade mõjust. Järelikult kõige aktiivsemalt saavad kujundada ja kujundavadki vanemad lapse kui isiksuse arengut just selles eas.

Siirdudes lastega tegelemise, nende kasvatamise probleemidelt laste poolt sooritatavate kodutööde vaatlemisele, peatume eelkõige kodutööde tegemise (või mittetegemise) motiividel.

1978. aastal Ajaloo Instituudi töö ja vaba aja sotsioloogia sektori poolt küsitletud 614-st 12—17-aastasest lapsest ei teinud kodutöid üldse poeglastest 3% ja tütarlastest 1%. Mittetegemise põhjustest tõid lapsed kõige sagedamini esile ajapuuduse (poeglastest 67%, tütarlastest 79%). Tervelt 18% poeglastest ja 8% tütarlastest väitis, et neid polegi palutud kodutöid teha. Sellele nii tütar- kui poeglase endi esile toodud põhjustena järgnesid: ei meeldivat teha (7%) ja kodutööde tegemine polevatki nende kohustus (6%).

Laste poolt esiletoodud koduste tööde mittetegemise motiivide põhjal avalduvad väga selgelt vanemate vähene nõudlikkus ja selle negatiivsed tagajärjed järeltuleva põlvkonna perekonnaeluks ettevalmistamisel.

Ka Moskvas korraldatud sotsioloogilise uuringu andmeil selgus, et 8% lapsevanemate arvates lapsed ei peakski tegema koduseid töid, sest nende põhitegevus on õppimine. 16% vanemate arvates peaksid tütarlapsed aitama ema ja poeglapsed isa ning üksnes 48% vanematest on seisukohal, et lapsed peaksid pidevalt osalema kodutöödes.

On selge, et vanemate selline hoiak laste kodutööde tegemise suhtes kaugeltki ei mobiliseeri lapsi neid tegema. Ühes intervjuus, mis võeti meie vabariigis, tunnistas kolme lapse ema: «Pole vist osanud õigesti kasvatada, tööharjumusi sisendada. Elutempo on sageli nii kiire, et kergem on ise töö ära teha kui käskida ja oodata selle ärategemist.»

Olukordi, kus vanemad polegi lapsi palunud kodutöid sooritada, esineb sagedamini linna- kui maaperedes. Nii väitis maapoistest kolm korda rohkem Tallinna (28%) poisse, et neid polegi palutud kodutöid teha. Linna tütarlastest väitis 10%, et neile ei meeldi teha majapidamistöid, seevastu ei arvanud ükski maalaps niiviisi.

Kodutööde tegemisel positiivsete põhjuste esiletoomisel rõhutasid lapsed ülekaalukalt,

et neid sooritades täidavad nad vajalikke kohustusi: nii arvas 78% poeglastest ja 69% tütarlastest. Märksa positiivsema hoiakuga vastuseid — lapsed võtavad kodutöid kui neile meelepärast tegevust — oli vähem (poeglastest 15% ja tütarlastest 28%). Ülejäänud osa vastustest langes hoopis negatiivsema iseloomuga hoiakute kontosse — vanemad sunnivad kodutöid tegema (poeglapsed 7% ja tütarlapsed 3%). «Lapsed ei taha koduseid töid teha, kõik käib suure sundimisega. Kõige suuremad raskused on 14-aastase tütreaga. Kuigi mind ka tema vanuses tööle ei sunnitud, taipasin ise, et vaja on teha. Tütar aga ei tunne koduste tööde vastu mingit huvi,» kurdab oma intervjuus sama ema, keda me eespool tsiteerisime.

Seega toonitavad maalapsed (nii poeg- kui tütarlapsed) linnalastest tugevamini kodutöid kui meelepärast tegevust. Aga ka lasterohkemates perekondades tunduvalt enam kui ühelapselistes peredes leiavad lapsed, et kodutööd ja nende sooritamine pakub rahuldust ja on meeldiv tegevus, mitte ainult vanemate sundimisel sooritatav pelgas kohustus.

Maaperedes suudavad ja oskavad vanemad lapsi kasvatada kodutöid tegema ja kujundada neis positiivset suhtumist majapidamistöösse kui enesestmõistetavasse ja vajalikku tegevusse. Küllap ka maamiljöö, kus tuleb teha rohkem ja mitmekülgsemaid ning tihti huvitavamaid majapidamistöid kui linnas, enam stimuleerib järeltulevat põlvkonda osalema nendes toimingutes.

Sellekohase mõtteavalduse leiame ka ühe 44-aastase keskharidusega mehe intervjuust: «Vanasti äestasid poeglapsed varakult pärast koolist lahtisaamist vabal ajal põldu, võtsid heinamaal loogu, töid koos isaga metsast puid ja kodus lõhkusid neid. Nüüd aga ei ole linnamajapidamises meesterahval eriti midagi teha peale vaibakloppimise ja prügi ämbri väljaviimise. Traditsioonilised naistööd, nagu söögitegemine, pesupesemine, koristamine, on ikka alles jäänud.»

oma laste, eriti aga poeglase kasvatamisel Aastatuhandeid juurdunud suhtumisest kodutööde jaotamisel «meeste» ja «naiste» töödeks johtubki nüüdisajal, kus tööpoolest domineerivad «naistetööd», laste kasvatamisel kodutööde tegemise seisukohast vildak hoiak. Olukorras, kus paljud mehed — isad laiutavad käsi, et neil polevatki enam majapidamistöid teha, ei sisenda nad kaugeltki oma laste, eriti aga poeglase kasvatamisel nüüdisperekonna elu nõuetele vastavaid ja vajalikke rollihoiakuid.

Töökasvatusest noorema kooliea õpilastega

HENNO KADAK,
Randvere algkooli juhataja

Töökasvatuse aktuaalsust rõhutavad mitu partei ja valitsuse dokumenti. Aruandekõnes NLKP XXVI kongressile toonitas L. Brežnev: «Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbeline kasvatamise kvaliteeti koolis... ning parandada õpilaste ettevalmistust ühiskondlikult kasulikuks tööks.»

Tunnustatud Ukraina pedagoog V. Suhomlinski on kirjutanud: «Töörõõm on igapäevase elu ilu; tajunud seda ilu, saab laps tunda seda väärikust ja uhkustunnet, mida pakub teadmine, et raskustest on jagu saanud.» Ja veel: «... me usume kindlalt tööõilistavasse mõjusse. Kui laps on andunult töötanud üldsuse hüvanguks ning sellest rõõmu tundnud, ei või ta enam saada halba inimest.»

Endastmõistetavalt ei saa lahutada töökasvatust kasvatustöö teistest osadest — eelkõige ideelis-poliitilisest, kõlbelisest ja esteetilisest kasvatusest. Tänapäeva inimesel on vaja oskusi ja vilumusi tootvaks tööks ning sugavaid teoreetilisi teadmisi. Me täidame oma ülesande noorsoo kasvatamisel vaid siis, kui suudame koolist ellu saata selliseid lõpetajaid, kes on vajalikult ette valmistatud tänapäeva teaduse ja tehnika progressi nõuetele (K. Naanuri, 1981. a. ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne).

Tööõpetuse tund

Tänapäeval tõusevad koolipraktika paljude probleemide seas esile tööõpetus ja töökasvatus. Küsimuse niisugune asetus on tingitud meie ühiskonna arengust. Kätte on jõudnud aeg, mil rahvamajandusse tööleasuv noor kaader on keskharidusega. Varem aga tähendas keskhariduse omandamine võimalust tööle asuda peamiselt vaimse tegevuse valdkonnas.

Töökasvatuse organiseerimisel on äärmiselt oluline silmas pidada kasvatustöö kompleksuse nõuet, s. t. tagada ideelis-poliitilise, töö- ja kõlbeline kasvatuse ühtsus. Väga kaas- aegselt kõlab siinkohal A. Makarenko mõte sellest, et töö võib jääda kasvatustööst neutraalseks või kasvatada koguni ideelise sihi- teadliku kollektivistliku asemel sõjaka kahmija, individualisti, kui tööga ei kaasne noorte poliitiline ja kõlbeline kasvatamine. Arendab ju töö kõlbelisi tundeid: sõprust, seltsimeh- likkust, autunnet, teadlikku distsipliini, kodumaa-armastust.

Oluliseks töökasvatuse vormiks üldharidus- koolis on tööõpetuse tund.

Tööõpetuse programmi seletuskirjast loeme, et tööõpetuse **põhiülesanne on alg- klassides**

□ kasvatada kommunistlikku suhtumist töösse: huvi, armastust ja austust töö vastu, püsivust ja visadust töös, oskust töötada kollektiivis, teha ühiskondlikult kasulikke tööd, austada eesrindlike töötajaid;

□ kasvatada üldist töökultuuri: puhtuse ja korra loomist ning hoidmist töökohas, oskust planeerida oma tööd, tööaja ratsionaalset kasutamist, tööriistade ja materjalide hoolikat kasutamist ning hoidmist, töödistsi- pliini.

Tööõpetuse tundides toimub ka õpilaste esteetiline kasvatus, s. o. kasvatustöö kunstiliste vahendite kaudu.

Sihilikult töin siinkohal välja tööõpetuse tundidele omistatud kasvatustöö eesmärkide loetelu, sest pahatihti on õpetajad raskustes tunni kasvatuseesmärgi seadmisel ja sõnas- tamisel.

Paberi ja kartongitööde tegemisel olen eeskätt pööranud tähelepanu üldisele töö- kultuurile: puhtus, kord, õige planeerimine.

Eriti aktuaalne on sisendada õpilastele töö- aja ratsionaalse ja materjalide säästliku kasutamise vajadust. Kui mõni õpilane tun- nis end unustab ja kaaslasega mittevajalikku keskustellu laskub, ei ole alati otstarbekas ja mõjuv märkuse tegemine. Suurema efekti saavutatakse, kui käsid näiteks õpilast öelda vanasõna-rahvatarkuse, mille vastu tema või ta kaaslane eksis («Tee tööd töö ajal, aja juttu jutu ajal»). Või nõudlikkuse, kriitika- meelega kasvatamisel töötulemuste suhtes: «Töö kiidab tegijat», «Kes tööd teeb, see rõõmu näeb» jne.

Kauaaegsed kogemused on kinnitanud, et ebatavalised nüansid vahelduseks trafaretse- tele käskudele-keeldudele avaldavad palju suuremat ja püsivamat mõju. Nad ei sunni alistuma, väldivad trotsi, kuid kutsuvad aktiivselt korrale, jätavad sügavama jälje teadvusse.

Tööriistade, vahendite ja sotsialistliku omandi hoidmise ning materjalide säästliku kasutamise oskuse kasvatamisel olen sageli kasutanud näiteid ja huvitavaid fakte oma töökogemustest rahvakontrolligrupis. Lapsed

kuulavad seda suure huviga, teevad ise järeldusi, võtavad hea omaks ning heidavad halva kõrvale.

Sotsialistliku omandi hoidmise vajalikkus on arusaamine, mis jõuab õpilase teadvusse mitmete kanalite kaudu, kuid kahtlematult on töökasvatusel selles juhtiv koht.

Sobiv on selles tööõpetuse lõigus avada õpilaste silmad nn. paberiprobleemidele üldriiklikust lähtekohast, selgitada selle defitsiitsuse põhjusi ja vanapaberi kogumise vajalikkust. 3. klassi õpilased on lastepärasel käsitlusel juba võimelised neid probleeme tunnetama, omaks võtma.

Töökasvatuse süsteemi pedagoogiline eesmärk on kasutada tööd kui lapse kehalise, vaimse ja kõlbeline arendamise vahendit, mitmekülgset arenenud isiksuse kujundamise tingimust. Seda eesmärki teenib vaid pedagoogiliselt õigesti organiseeritud töö. Ebaõigesti korraldatud töökasvatus võib aga kujundada hoopis negatiivse suhtumise tõesse.

Planeerides lastele tööülesandeid, tuleb täiskasvanutel põhjalikult läbi mõelda selle tegevuse arendav ja kõlbeline mõju. Lapsed vajavad selget töö eesmärki ja vajaduse põhjendamist ning konkreetset tulemust. Seejuures peab iga laps tunnetama, mida nõutakse temalt isiklikult, millist osa tema täidab ühises töös. Isegi väike laps ei tohi olla töö mehaaniline täitja, vaid töökollektiivi teadlik liige. Vastasel korral jääb täitmata põhiline ülesanne — tööarmastuse, tõesse austava suhtumise, aga ka kollektiivsuse kasvatamine.

Eelmainitud on otstarbekas rõhutada programmilõigus «Tööd mitmesuguste materjalidega». Et harjutada õpilasi kollektiivis töötama, on soovitatav neile anda ka kollektiivseid ülesandeid, nagu makette, mängude komplekte, kingitusi.

Suure innuga teevad õpilased kingitusi emadele ja vanaemadele, mis kooli traditsiooniliseks kujunenud emade austamise pidulikul koosviibimisel vahetult enne rahvusvahelist naistepäeva üle antakse. Siin on töö konkreetne, eesmärk selge. Laps tunnetab oma vastutust ja püüab ülesande võimalikult hästi täita. Nii kasvab töökultuur, õige suhtumine tõesse ja vastutustunne.

Mõnevõrra raskem ja komplitseeritum on õpilastega kollektiivsete tööde valmistamine. Nende teostamisel tuleb rangelt arvestada jõukohasuse printsiipi, õpilaste erinevaid võimeid, töö täitmise kiirust ning kvaliteeti. Töö üksikute osade võrdlemine ja hinnang olgu asjalik, kuid taktitundeline. Igale tööst osavõtjale peab jääma tööroom, teadmine, et ta on ühises töös kasulik olnud, oma ülesande täitnud. Negatiivsete emotsioonide esilekutsumine töö lõppstaadiumis oleks juba karuteene, pedagoogiline praak, mida õpetajal tuleb vältida.

Püüdkust oma tööd võimalikult hästi

teha aitab sisendada võistlusmoment, mis seda laadi tööde puhul osutub mõnikord võimalikuks. Näiteks kas või lihtsad liiguvad mudelid — niidirullidest kummimootoriga valmistatud «tankid». Tööde lõpul korraldatakse võistlus või ralli — kelle masin liigub kõige kaugemale, kellele ületab järsema tõusu, suurema takistuse. On põnevust, on tööroomu ja kasvab tahe edaspidi midagi paremat ja keerukamat valmistada. Pealegi on tööde hindamine lihtne, objektiivne ega tekita õpilastes kahtlusi.

Erilist tähelepanu olen pööranud õigete töövõtete ja tööriistade käsitsemisõskuse omandamisele. Töökasvatuse seisukohalt on tähtis, et õpilane nende väikeste oma kätega loodud tööde käigus omandaks ka midagi püsivat, mis jääks kogu eluks, oleks aluseks, millele edaspidised oskused rajada.

Head võimalused seda laadi töökultuuri kasvatamiseks avanevad vineeritööl. Loomulikult pakub see poistele suuremat huvi kui tütarlastele, kuid ka nemad töötavad küllaltki püüdklikult, kui neid õigesti juhendada ja julgustada. Vineeri ja puidu liikide tutvustamisel saab näidata puidu tähtsust rahvamajanduses, metsade hoidmise ning plaanipärase kasutamise vajalikkust. Lapsed toovad näiteid, mida nemad on selles liinis kasuliku korda saatnud (metsaistutamine). Siin ühtib töökasvatus loodusarmastuse kasvatamisega, mistõttu moraalsete veendumuste kujundamine on tugevamini mõjustatud.

Paremaid kasvatustulemusi olen saavutanud tehnilise modelleerimise tundides. Tehnilisel modelleerimisel on suur tähtsus algklasside õpilaste polütehnilises ettevalmistuses. Siin tutvuvad õpilased mitmesuguste üldtehniliste mõistetega, omandavad teadmisi esemete konstrueerimisest, konstruktsiooni tugevusest, selle otstarbekusest, detailide ühendamise viisidest, kokku- ja lahtimonteerimisest

Kuna minu enda hobiks on elektro- ja autotehnika, olen püüdnud tehnikaalast kiindumust sisendada oma õpilastele. See on ka korda läinud. Tehnilise modelleerimise tunde ootavad õpilased kärsitult, töötavad nendes eriti püüdklikult ning nõuavad lisa klassivälise töö korras. Kasutades ära õpilaste huvi, on soodne võimalus kasvatada neis tahtemadusi: püsivust, visadust raskuste ületamisel, iseseisvust mitmesuguste tehniliste lahenduste leidmisel, kuid ka kollektiivsust, sest paljud tööd just seda nõuavad.

Koodil on piisavalt mehhaanilisi konstruktooreid nr. 1, 2, 3 kui ka elektrokonstruktooreid 3. klassile.

Tööde teostamisel ei ole rangelt järginud programmi ja meetodiliste juhendite näidiseid, vaid püüdnud anda neile rohkemat. Tehniliste algmõistete ja terminite, eriti aga tehnilise joonise või elektrilise skeemi lugemise vastu tunnevad 3. klassi õpilased huvi.

Olen püüdnud jõuda ikka selleni, et tsükli lõpetamisel oleksid selged juhtme, vooluallika, valgusti, pooli, heliseadme kujutamine joonisel ning järjestikune ja paralleelne lülitusviis. Need on vajalikud algteadmised, mida õpilased saavad suure eduga kasutada vanemate klasside füüsikat õppides (tagasi selle kohta on olemas). Tööde teostamisel hindan kõrgelt õpilase iseseisvust ja fantaasiat õigete lahenduste leidmisel.

Eriti meeldib õpilastele liikuvate ja ise liikuvate mudelite konstrueerimine. Mudelite liikuma panemiseks saab edukalt kasutada patareitoittega mikromootoreid. Sellised keerukamad tööd teeme kollektiivselt: üks või kaks õpilast valmistavad veoki (auto või traktori), kolmas konstrueerib aga sellele haagise jne. Tööde lõpul jälle demonstratsioonvõistlus kiiruse, kauguse, tugevuse kindlakstelemiseks. Mainitud tööd eksponeeriti rajooni õpilastööde näitusel ja said ka tunnustuse ülevabariigilisel näitusel «Õpilastööd-80».

Kahjuks ei ole koolis kui ka hilisemas elus ettetulevad tööd alati huvitavad ja meelepärased, seepärast on õpetaja ülesanne igal võimalusel kasvatada õpilaste tahtemoadusi raskuste ületamiseks ning kohuse- ja vastutustunnet töö tulemuste suhtes. Paremaid tulemusi saavutatakse, kui õpilast põhjalikult tundma õpime ning talle individuaalselt läheneme. Lähenemisviis, mille puhul saavutad teatud õpilasega positiivseid tulemusi, võib teise puhul osutuda hoopis ebaõigeks.

Pedagoogide poolt sageli tehtav viga on õpilaste tunnetussfääri trafaretne mõjustamine. Suurte klasside puhul on see oht olemas, sest õpetaja lihtsalt ei jõua iga õpilasele vajalikul tasemel.

Kahjuks on üldhariduskooli algõpetuse õppeplaanis tööõpetusele jäetud vaid üks nädalatund, millega kaugeltki ei saa lahendada tööõpetuse ja töökasvatuse laiahaardelist probleemistikku. Eeltoodust lähtudes peavad töökasvatuse teenistusse rakendatud olema nii teiste õppeainete tunnid kui ka kogu klassi- ja koolivälise tegevus, kodune kasvatus kaasa arvatud. Neist viimane on määrava tähtsusega, kuid kool saab siin vaid avaldada kaudset mõju vanemate silmaringi avardamise, nende pedagoogilise teadlikkuse tõstmisega.

Ühiskondlikult kasulik töö on kommunistliku töössesuhtumise kasvatamise vahend

Mitte miski ei ülennda isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse.

L. Brežnev

Meie ühiskonnas leidub veel inimesi, kes piirduvad oma kohustuste täitmisel vaid

otseste ülesannetega, nad teevad tööd täpselt, kuid ainult «siitmaalt siinemaani». Nende töössesuhtumise seisukohalt paistab tasuta töö hoopis teises valguses. Juhtidel on raske töötada selliste inimestega, sest igapäevases elus on pidevalt vajadus ühiskondliku töö järele. Sellepärast ongi kodanike ühiskondliku teadlikkuse kasvatamine kommunistliku kasvatuse tähtsamaid koostisosi.

Ühiskondlikud ülesanded täidetakse sise- ja välise kolbelise ajendite, kolbelise kohustuse mõjul. Kuid kolbelise kohustuse tunnetamine pole sünnipärane. Ühtlasi on tähtis mitte ainult kolbelise ülesande omaksvõtmine, vaid ka aktiivne tegevus selle täitmise nimel. Inimene täidab oma kohustust sellepärast, et seda nõuab temalt ühiskond, et ta tunnetab ka ise vajadust ühiskonda teenida.

Selle tunde kasvatamist on vaja alustada juba koolieelses eas ja see jätkub koolis. Lapsed on tarvis kujundada harjumust teha midagi kasulikku teiste heaks.

NLKP programmis on märgitud: «Tagada igale lapsele õnnelik lapsepõlv.» Seda ülesannet täidetakse meie maal edukalt. Samal ajal ikka rohkem tunneb laiem üldsus muret, et õnneliku lapsepõlvega lastest ei ole alati kasvanud täisväärtuslikud, töökad inimesed, kelle juures ühiskondlikust tööst ei saa jutugi olla. Kas sel juhul ei ole pakutud lastele õnneliku lapsepõlve nimel liigset saamisrõõmu? Vähenemiseks on peetud võimaluse andmist teha midagi teiste heaks. Alged selleks kujunevad kahtlemata juba perekonnas koolieelses eas. Nendel lastel on puudunud pidevad ülesanded kogu perekonna vajaduste rahuldamiseks, ei ole välja kujunenud abivalmis suhtumist teistes perekonnaliikmetesse. Seega ei ole võimalust olnud tunda andmisrõõmu. Kui vajalik see aga on, leiab kinnitust raamatus «V. I. Lenini lapsepõlv ja noorusaastad»: «Pidev nooremate eest hoolitsemine, tööjaotus perekonnaliikmete vahel määras kogu edaspidiseks eluks V. I. Lenini hoolitseva suhtumise teistesse inimestesse». V. I. Lenini vanemad jälgisid rangelt, et lapsed ei logeleks, et nende vaba aega täidaks alati mitmekesine tegevus.

Kasvatus on sihipärane, kompleksne ja pidev protsess, mida ei saa teha jällegi «siitmaalt siinemaani». Töökasvatus koolieas saab kulgeda edukalt vaid siis, kui sellele on antud õige ja eluterve suund juba perekonnas. Sellest lähtudes on selge, kui vajalik on, et algklasside õpetaja huvituks, milline on tema kasvandike kodune miljöö, kuivõrd teadlikud ja õiged teel on vanemad laste töö suunamisel.

Olles töötanud antud kooli piirkonnas üle 20 aasta, olen pika aja kestel jälginud kodusid ja võib eksimatult öelda, milline töössesuhtumisega last kodust oodata on. Tavaliselt on vanemate endi töössesuhtumine ja nõudlikkus nii eneste kui laste suhtes määrav, kuid harva esineb ka erandeid.

Eri grupi moodustavad perekonnad, kus vanemad on ise tööinimesed, ka lastel on «lahtised käed», on töö ja raskuste ületamisega harjunud, kuid iga töö juurde asudes nõuavad «... aga, õpetaja, kui palju ma selle eest saan...?» Selliste õpilastega tuleb teha omaette profülaktikat. Ja paraku ei ole see kergem, kui mõne tööga harjumata õigele teele juhtimine. Kogu raskus peitub selles, et kui laps on harjunud kodus nägema ning tunnetama kõige rublade ja kopikatega mõõtmist ning hindamist, siis on talle väga raske selgeks teha vastupidist. Selline õpilane hakkab õige visalt taipama, et inimene ei loo väärtusi ainuüksi enese tarbeks ja et paljud sellised hüved, mida me kasutame ega maksa selle eest rahaga, on loodud teiste, isegi eelnenud põlvkondade tööga. Siin peitubki kommunistliku töösse suhtumise kasvatamise nael, mille teostamise tõhusaks vahendiks on õppeasutustes organiseeritav ühiskondlikult kasulik töö. Kuivõrd oskuslikult ja pedagoogiliselt õigesti suudab kool ÜKT probleemi lahendada, sedavõrd on loota ja oodata soovitud tulemusi. Võimalusi on mitmesuguseid. Kõik oleneb kohalikest oludest, inimestest — nii töö andjatest kui ka töö juhendajatest ja teostajatest.

Alustan tööst kooliaias. Ettevõtmised siin jagunevad kaheks osaks ja neil mõlemal on töökasvatuse seisukohast omaette spetsiifika: 1) tööd, mida tehakse õppetöö ajal koolis sügisel ja kevadel; 2) tööd õpilaste suvehpuhkuse ajal.

On hea, et töömahukan ja sisutihedam osa aiastõöst langeb esimesele perioodile, sest õppetöö ajal on organisatsiooniliselt kõike kergem lahendada.

Kooliaias avaneb õpetajal-juhendajal laialdane tänuväärne tööpõld töökasvatuse mitmetahulise programmi realiseerimiseks.

Ennekõike stimuleerib juba töö elulähedus. See on tegelik suurte inimeste töö, praktiline kokkupuude maaga, mullaga, see on tegevus, mis on õpilaste vanemate igapäevase töö alus. Ma ei eita õppeprogrammis loetletud näidistööde vajalikkust, kuid paraku peavad juba 3. kl. enamarenenud maalapsed seda tegevuseks, millel on ikkagi «mängu maitse» juures.

Ühegi emotsionaalse vestluse ega huvitava filmi vaatamisega pole võimalik sedavõrd kasvatada armastust maatöö vastu kui vahetu osavõtmisega sellest. Oskuslikul suunamisel kasvab see orgaaniliselt välja tööprotsessist enesest. Õpilane näeb, kuidas loodus alistub tema tahtele, kuidas kasvavad oskused ja võimed, ta näeb püsivust ja visadust nõudnud töö vilja, tunneb rõõmu saavutatud üle. Aga töörõõm ongi võimas emotsionaalne vahend tööarmastuse kasvatamisel. Pedagoogi ülesanne on järgida jõukohasuse printsiipi, korraldada töö nii, et ka kõige saamatamad suudaksid midagi kasuliku ära teha, et ka nende töö leiaks

tunnustust nii kaaslaste kui õpetajate poolt.

N. Krupskaja näitas, et töö ei ole lastele sama mis täiskasvanutele või isegi noorukitele. Laste töö eesmärgiks on ümbritseva tunnetamine. Seda tuleb arvestada töökasvatuse korraldamisel. Laste tööd tuleb vaadelda eelkõige kui kasvatusliku mõjutamise meetodit. Selleks peab töö olema sisult lapsele mõistetav, langema kokku tema eluliste huvid ja vajadustega, ei tohi olla juhuslik ega episoodiline, vaid peab olema süstemaatiline ja jõukohane. Sagedased ülemäärased, eriti teadmiste ja oskuste vähesusest tingitud ületamatud raskused võivad põhjustada frustratsiooni ja negatiivse suhtumise edaspidiste tööülesannete täitmisse. Jõukohaselt keerustuv töö, mis arvestab laste vanust ja kasvavaid oskusi, on arendava mõjuga. Töö kasvatuslik mõju ilmnebki selles, kui laps suudab selle lõpule viia, näeb tulemusi ja elab üle rahuldustunde.

On selge, et õppeprogrammis ettenähtud tundide arvuga kevadel ja sügisel ei tee kaugeltki ära vajalikku tööd kooliaias. Suurem osa sellest langeb klassivälise töö arvele. Kommunistliku töösse suhtumise kasvatamisel on sellel tööl tänuväärne koht, sest see lõhub silla otsese kohustuse-koolitundi ja tihti lapse tunnetuses «naturaalse tasu» hinde vahel. Õpilane tuleb tööle oma vabast ajast, vabatahtlikult, sest maainimesele range kirjutamata seadus «põld ei oota kevadel» nõuab seda.

Sama võib öelda suvise aiastöö kohta. Olgugi et suvine aiastöö täpne graafik koostatakse kevadel, kirjutatakse üles ja püütakse meelde jätta, leidub ikkagi mõni õpilane, kellel suvises vabaduses kipub antud kohustus ununema. Siin peegeldub eredalt õpilaste kohusetunne, distsiplineeritus ja ka kodu suhtumine kooli ülesannetesse. Õpetajale on see hea tagasiside kasvatustöö resultatiivsusest, näitab kätte õpilased, kes vajavad erilist tähelepanu.

Heaks kommunistliku töösse suhtumise kasvatamise kooliks on ühiskondlikult kasulik töö kooli maa-alal. Siia kuuluvad kooli maa-ala pidev korrashoid ja hooajalised korrastustööd kevadel ja sügisel. Nii kooliaed (0,14 ha) kui ka kooliõu koos vana pargiga (ca 1 ha) osutub 20-liikmelisele kollektiivile (õpilased, õpetajad, koolitädid) aastaringseks tööpõlluks. Sellise maa-ala korrashoid algklasside õpilastega nõuab pingelist ja tõsist hoolt. Aga korras ta peab ju olema! Sest kus veel kui koolis peaks laps kõiges eeskujuna nägema. Kodus?! Loomulikult. Kuid paraku kõigis maakodudes see veel nii ei ole. Lisaks asub kool majandi keskuses, rahvarohkes kohas, kus iga korratus riivaks mööduja silma. Mitte juhuslikult ei ole kooli üldtööplaanis traditsiooniline nõue «Saavutada olukord, et õpilane hakkaks korda ja ilu enese ümber nägema, seda hoidma ja hiljem ise looma».

Hoolsa tööga oleme seda siiski saavutanud, sest juba aastaid on kool maa-alade ülevaatusel positiivset märkimist pälvinud.

Rasked ja töömahukad on pargi kevadised-sügiseseid korrastustööd, sest nii noortes töökätes ei ole jõudu veel piisavalt. Korraldame laupäevakuid koos majandi keskkontori töötajatega, koos vanem ja noorem põlvkond.

Selliste välistööde puhul, kuhu õpilased tulevad suure innu ja vaimustusega, peab õpetaja rangelt arvestama õpilaste vanust ning võimeid. Alklasside õpilane väsib sellistel töödel kaunis ruttu. Seda väsimust tuleb aga ennetada. Töö on vaja lõpetada või katkestada varem, kui väsimus ning pingutus hakkab negatiivset mõju avaldama. Vastasel korral tumestame töörõõmu ja lammutame kiiresti selle, mida vaevaga ehitanud oleme, s. o. tööarmastuse. Väär oleks heituda sellest, et töö nähtav osa jääb seejuures mõneti vähem efektiivseks, seesmine kasu korvab selle mitmekordselt.

Oleme kasutanud õpilaste jõukohast abi ka kooli kütuse varumisel. On kujunenud tavaks, et kütuse kohalevedu ja peenestamine toimub eelarvelistest summadest ja majandi kaasabil (autod, traktorid, saagimine), riidastamine ja sügisene hoidlasse paigutamine aga ühiskondlikus korras lastevanemate poolt. Ja sellistele töödele tulevad koos vanematega meelsasti ka õpilased. Ei ole raske mõista, millist positiivset mõju see avaldab, kui laps teeb koos vanematega tööd, mille vajalikkus on selgesti mõistetav sellele vaatamata, et isiklikku kasu ei saada.

Omapärane situatsioon tekib aga siis, kui ootamatult keset õppepäeva saabub brikett (saarlastele nii defitsiitne kütus). Nagu häirekorras tuleb õppetöö katkestada ja kõik, kellel jõudu-jaksu, autot tühjaks laadima. Majandil nii ootamatult töökäsi anda pole, aga auto seisutund on kallis, kahjulik nii koolile kui rahvamajandusele. Õpilased teavad seda ja tulevad meelsasti appi. Õppetundi saab aga hiljem jätkata. Juriidiliselt selline manööver lubatud ei ole, kuid majanduslikult ja kasvatuslikult lähtekohast resultatiivne.

Ka iseteenindamine toimub meil nagu kõigis koolides. Õpilased abistavad klassiruumide koristamisel, pakuvad ise abi koolitädidele, kes puid sisse toovad, teenindavad end ise majandi sööklas, hoolitsevad toailledel eest, mida on üle 20 liigi. Meeldiv oli, kui sügisel kooli külastanud ajalehe «Säde» korrespondent seda ise märkas ja hiljem artiklis ära märkis.

Kõikidel sellistel ühiskondlikult kasulikel ettevõtmistel, olgugi et need eelmainitud suuremate tööde kõrval varju jäävad, on oma kindel koht ning kasvatuslik eesmärk.

Töökasvatuse lähtekohast pean eriti tähtsaks õpilaste tööd kodumajandis või šeffettevõttes. Vastavad kohustused on teata-

vasti igal koolil fikseeritud kollektiivlepingus. Kui järgida aastaagu, siis kõigepealt kevadistest metsapäevadest. Koolimetskonda meil küll ei ole, kuid oleme igal aastal kolhoosi abistanud uute metsade külvamisel, istutamisel jt. profülaktilistes jõukohastes töödes. Töö kevadel looduses on õpilastele huvitav ja haarav, seda tehakse püüdlikult. Ka on siin võimalik sisse tuua võistlusmoment klasside või õpilaserühmade vahel. Seoses töökasvatusega on õpetajal hea võimalus lahendada positiivselt mitmeid keskkonnakaitse probleeme, mis klassiseinte vahel mõnikord võivad kahvatuks jääda.

Sellistel metsapäevadel, kui transpordivahend on meie käsutuses, oleme käinud vaatamas eelmistel aastatel tehtud tööd. Õpilased ise näevad oma töö tulemusi ja saavad kriitiliselt hinnata oma töö kvaliteeti ning selle kasulikkust majandile.

Suvepuhkuse ajaks saavad õpilased ka väikese individuaalse töökohustuse majandis jõukohastes kasulikes töödes (1. kl. 10 tundi; 2. kl. 20 tundi; 3. kl. 30 tundi). Varemalt andsime õpilastele koolivihikust lõigatud väikesed arvestusraamatud, nüüd oleme selleks kasutanud õpilaspäeviku vastavat lehekülge. Töö loeme arvestatuks, kui see on kinnitatud tööandja allkirjaga.

Antud tööloigul on mitu eripära ja kasvatuslikku eesmärki. Siin ei ole õpetaja suunamisele ja abile loota. Õpilane tegutseb ja vastutab iseseisvalt. Arenevad ja kinnistuvad sellised positiivsed omadused nagu iseseisvus, leidlikkus, kohusetunne. Enamik õpilasi täidab ja ületab antud kohustuse mitmekordselt, ainult üksikud jäävad võlglasteks.

Viimastel aastatel on õpilased osa võtnud ka majandis organiseeritud töö- ja puhke-laagrite tegevusest. Kooliajal oleme majandit abistanud organiseeritult mitmesugustel farmi-, aia- ja põllutöödel. Neist kõige töömahukam on sügisene kartulite järelnoppimine. Jällegi töö, kus õpetajal on vaja nii diplomaatlikult kui ka pedagoogiliselt takti, et ühiskondlikult kasuliku tööga tõesti igakülgselt kasu saavutada. Siia kuulub ka hea kontakt majandi juhtkonnaga, kokkulepe aja suhtes, ilmastikuolude ning töö jõukohasuse arvestamine. Efekti annab, kui töö lõpul teha väike kalkulatsioon, millist kasu majandile toodi nende mullapöue peitujäänud mugulate väljatoomisega. Siinkohal ei ole patt tööd rubladega või üleskasvatatavate sigade arvuga mõöta.

Ka kutsesuunitlustööd ei tohi selliste hästi laabunud välistööde juures unustada. Paraku on huvi teatud elukutse vastu selles eas veel kaunis muutuv nähtus. Iseasi on lastega, kelle vanemad töötavad näiteks farmis või aiandis ja lapsed saavad pidevalt abistamas käia. Neil tekib juba püsivam kiindumus ja hiljem võidakse tõesti selle kasuks otsustada.

Kindel koht töökasvatuses on ravimtaimede kogumisel. Koos tööarmastuse, püsi-

vuse ja teiste tahtemaduste sihipärase kasvatamisega on siin hea võimalus sisendada õpilastele heaperemehelikku suhtumist elavasse loodusesse ja selgitada keskkonkaid probleeme. Sellise tegevuse olemus ühiskondlikult vajaliku tööna on noorema kooliea õpilastele hästi mõistetav. Kooli plaani ca 3—4 kg oleme igal aastal täitnud ja ületanudki. Kogus tundub väikesena, kuid arvestades õpilaste arvu ja droogide liike, mida kooli piirkonnast nõutakse (pärnaõied ja kummelid), ei olegi ülesande täitmine nii kerge. Et aga töö planeeritakse iseseisva suvekohustusena, on see tõhus iseseisvuse, kohuse- ja vastutustunde kasvatamise vahend. Stiimulina avaldab mõju ka võistlusmoment, sest agaramad tõstetakse esile ja viimaseks ei taha keegi jääda.

Ka õppekäigud, ekskursioonid kodumajandi tootmissektoreisse etendavad töökasvatases oma osa. Need oleme fikseerinud klasside kaupa nii ajas kui ruumis kooli üldtööplaanis ja lülitanud siis juba praktiliseks täitmiseks kalenderplaanidesse. Jälgitakse kevadisi ja sügiseisi põllutöid, tehnika ja inimjõu kasutamise vahekorda erinevate tööde puhul. Huvitavad on õppekäigud veisefarmi, karusloomafarmi ning sigalasse. Ehkki kõik on maalapsed ja paljud varem mitmeid kordi iseseisvalt neis kohtades käinud, nähakse organiseeritud külastusel koos juhendaja seletusega kõike hoopis uues valguses. Hiljem on nähtust-kuuldust klassis hea arvestusi ja kokkuvõtteid teha.

Positiivset mõju avaldab seegi, et õpilased kohtavad siin oma töötavaid vanemaid ja on neile uhked.

Kõik võimalused kodumajandi, eriti aga õpilaste vanematest tööeesrindlaste esiletoetamiseks tuleb kogu õppeaasta vältel osklikult ära kasutada. Õpilastele avaldab sügavat kasvatuslikku mõju, kui neile lähedased inimesed on pälvinud tööalast tunnustust. Materjali selle kohta saab hankida kohalikust ajalehest, majandi näitagitatsioonist ning peaspetsialistidelt. Andmeid ja näitajaid saab edukalt kasutada matemaatikaülesannetes, emakeele vastavate teemade käsitlemisel ja ka teistes tundides.

Mõndagi uut töökasvatuse organisatsioonilisse ossa tõi üleminek 5-päevasele töö-nädalale algklassides. Aastase töö kogemuste põhjal võib öelda, et õppekasvatustöö seisukohalt on see vastuvõetav ning õpetajatelt ja lastevanematelt vastuvõttu leidnud.

Erinevust on vahest asjaolus, et 5 tööpäeva on mõnevõrra pikemad, töötihedamad ja pingelisemad, mille lõppu ulatuslikumat ühiskondlikult kasuliku töö üritust ei ole otsustarbekas planeerida. Lapsed on väsinud, töö võib küll tehtud saada, aga töökasvatases midagi ei võida.

Seda, mis jääb 5 päevaga vajaka, on ju võimalik vabale laupäevale planeerida, eriti suuremad üritused, nagu metsapäevad, kol-

hoosi abistamised jms. Töö saab tehtud õppetööd kahjustamata.

Probleemiks on olnud õpilaste hõivatus ja vaba aja sisustamine uue lisapuhkepäeva tekkimisega. Võib aga kindlalt väita, et maaõpilastele see mingiks komistuskiviks ei kujune. Maalastel, kellest enamiku kodus on oma majapidamine, leitakse igale lapsele vajalik tegevus. Õpetaja ülesanne on jälgida ning vajaduse korral pedagoogiliselt nõu anda ja abi osutada. Tervetes ja töökates kodudes tulevad aga vanemad sellega ise suurepäraselt toime.

Ka õpilaste tervise meditsiinilistes uurin-gutes ei ole uue töörežiimi puhul vastu-näidustusi täheldatud.

Nagu näeme, on töökasvatuse teostamiseks mitmesuguseid võimalusi. Kõik sõltub sellest, kui võrd osklikult ja pedagoogiliselt õigesti suudab õpetaja kohalikke olusid ja oma tead-misi rakendada võetud ülesande täitmiseks, s. o. tööka, aktiivse eluhoiakuga teadliku inimese kasvatamiseks. F. Engels märgib aga, et töö on midagi lõpumatult suuremat kui rikkuse allikas, ta on esimene põhiline inimese elu tingimus.

Kirjandus

1. Algklasside programmid. Tln., «Valgus», 1980.
2. Grigorjeva, H. Õpetame lapsi töö-tama teiste heaks. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 2, lk. 48.
3. Herman, S. Töökasvatuse isikut kujun-dava tingimused. Tln., 1981.
4. Naanuri, K. Töökasvatuse Puur-manis. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 1, lk. 4—6.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Eriklasside õpilaste suhete dünaamikast

INGER KRAAV,
TRÜ pedagoogika kateedri vanem-õpetaja

Järgides kommunistliku kasvatuses üht olulist printsiipi, suunab klassijuhataja kollektiivi arengut ja kasvatab iga oma õpilast kui kollektiivi liiget. Pedagoogikateooriast ja praktikast teame, kuivõrd kergem ja resultatiivsem on kasvatus töö heas kollektiivis. Ometi ei tohi unustada, et kollektiiv ise ei kujuta endast kasvatuses eesmärki, vaid abivahendit iga õpilase isiksuse kõigealgseks arendamiseks.

Tulevase ühiskonnaliikme areng pole mõeldav sotsiaalse küpsuse tagamiseta. Kesk-kooli lõpuks peaks inimene olema vastutus-tundlik, positiivse suhtumisega elusse ja inimestesse, koostöövõimeline, peaks suutma luua ning säilitada suhteid kaasinimestega. Oskus suhelda on aga omandatav ainult pidevas kokkupuutes eakaaslaste, täiskasvanute ja nooremate laste, poiste ja tüdrukutega. Esimesel eluperioodil on tähtsaim pidev

vahetu isiklik kontakt ühe kindla täiskasvanuga (emaga), järgnevatel aastail peaksid kontaktid laienema ja keskkoolieas, kui suhtlemisvajadus on tõusnud haripunkti, on esikohal suhted eakaaslastega nii koolis kui ka väljaspool kooli. Klassikollektiivil on õpilaste suheteringis siiski eriline tähtsus, just klassis moodub ju suur osa õpilase päevast, klassis tegeleb ta oma põhitegevuse õppimisega, võrdleb ennast ja oma saavutusi kaaslastega, saab ise nende hinnangute osaliseks.

Seega peab õpetaja õpilaste kui suhtlejate kasvatamiseks teadma selle kollektiivi iseärasusi ja iga õpilase kohta klassi struktuuripildis, s. o. nii vertikaal- kui horisontaalstruktuuris. Enne kui planeerida kasvatusetegevust, tuleb tunda olemasolevaid tingimusi ja nende mõju.

Õpilase enesetunne klassis sõltub sellest, milline on ta koht klassi struktuuripildis, mis fikseerub rea erinevate faktorite koosmõjul. Õpilasepoolselt oleneb staatus eelkõige õpilase isiksusest — tema välimusest, võimekusest ja õpiedukusest, põhimeeleolust, intro- või ekstravertsusest, grupile või iseendale orienteeritusest, aga ka välistest asjaoludest — suhtlemisvõimalustest, elukoha eraldatusest, samuti kodu majanduslikust ja sotsiaalsest seisust (see mõjustab eelkõige keskmisest kehemaist kodudest pärinevaid lapsi). Kõik need asjaolud võivad mõju avaldada ja tavaliselt avaldavadki, kuid mitte alati. Grupi struktuuripildi kujunemine sõltub mitte ainult iga grupiliikme omadusist, vaid ka grupist tervikuna, eriti grupi väärtusorientatsioonist. Iga klass on omalaadne, kuid võib oletada, et teatud üht tüüpi klassid, millel on hulk ühiseid omadusi, on ka väärtusorientatsioonilt sarnased.

Nii võiksid mõnede ainete süvendatud õpetusega klassides (eriklassides) otsustavaiks väärtusiks kujuneda edu, võimekus ja laialdased teadmised üldse ja eriti profiilerivais aineis (3). See isendast pole taunitav, on ju loomulik, et inimesele on väärtuseks see, mis teda huvitab. Küll aga võiks suhteid õpilaste vahel halvendada liiga kitsas ühinemisplatvorm, mis tuleneks muude ühendavate asjaolude puudumisest.

Matemaatika-füüsikaklasside (18 klassi) ja nende paralleelide (15 klassi) õpilaste omavaheliste suhete uurimisel ei ole ilmnunud olulisi erinevusi (1). Sotsiomeetrilise testi tulemuste põhjal on eriklassides vähem eriti usalduslikke, intiimseid suhteid. Tavaliste klasside õpilased on rohkem valmis avaldama saladust klassikaaslasile kui eriklasside omad, seejuures on valikud sagedamini vastastikused — saladuse avaldamine testi kriteeriumina kuulub aga ka eriti tugevate kriteeriumide hulka. Nõrgemate kriteeriumide puhul ongi pilt teine: «kutse sünnipäevale» ja «pinginaabri valik» annavad matemaatilisel töötlusel üldiselt tulemused eriklasside kasuks. Eriti silmatorkav on eri-

klassides isoleeritute ja tõrjutute väiksem arv, s. t. õpilaste hulk, kes ühegi kriteeriumi järgi ei saanud ühtki valikut või sai ainult negatiivseid.

Üksnes sotsiomeetrilise testi tulemustele toetudes ei ole võimalik teha ulatuslikumaid järeldusi õpilastevaheliste suhete kohta eriklassides.

Huvi pakub eelkõige küsimus, kuid võrd õpilase prestiiži eriklassis on seotud tema võimekusega reaalinetes (s. t. antud juhul profileerivais ainetes) ja humanitaarainetes, suhtumisega koolisse ja õpiedukusega. Seejuures on oluline teada, missugused tendentsid aastatega süvenevad, missugused taanduvad. Samuti on probleemiks suhete püsivus võrdlevalt eri- ja tavalistes klassides.

Vastuse leidmiseks on korraldatud aastatel 1971–73, 1976 ja 1981 Tallinna 1. kk., Tartu 1. kk. ja Nõo keskkooli 9.–11. klassides (18 eriklassi ja nende 15 süvendatud õpetuseta paralleeli, mida tinglikult nimetame tavalisteks klassideks) sotsiomeetriline test (kordusega 2 aastat hiljem), matemaatiliste ja verbaalsete võimete test ja koolisse suhtumise test.

TULEMUSED

Õpilastevaheliste suhete püsivus

Omadused, millest sõltub õpilase staatus klassis, on noorukieas juba üsna kindlalt välja kujunenud. Ometi pole klassi struktuuripilt jääv suurus, nii vertikaal- kui hori-

sontaalstruktuuris võib kolme keskkooliaasta jooksul toimuda suuremaid või väiksemaid nihkeid.

Aastate vältel korraldatud uurimused tõestavad, et eri- ja tavaliste klasside õpilaste suhetes ilmnenud tendentsid ei ole juhuslikud: eriti lähedased suhted on sagedasemad tavalistes klassides, samal ajal leidub eriklassides vähem suhtlusringist täielikult kõrvale jäävaid õpilasi (tabel 1).

9. klassides osaliselt või isegi peaaegu täielikult uuesti komplekteeritud kollektiivides ei ole õpilaste suhted veel lõplikult välja kujunenud. Eriti on see maksev eriklasside kohta, kus muutused õpilaskoosseisus on suuremad. Seepärast on ootuspärane suhete paranemine klassist klassi. Ja tõepoolest, klassi positiivne ekspansiivsus (PE) (õpilaste poolt tehtud positiivsete valikute hulk) on 9.–11. klassini pidevalt tõusnud (tabelis 1 on andmed Nõo keskkooli eriklasside, s. t. matemaatika- ja füüsikaklasside ja nende paralleelide kohta 1973. ja 1981. a.), isoleeritute hulk samas on aga vähenenud. Nimetatud tendents ilmneb ka tavalistes klassides, kuid mitte nii selgelt.

Et võrrelda vertikaalstruktuuri püsivust eri- ja tavalistes klassides, leidsime klasside kaupa õpilaste prestiižijärjestuse korrelatsioonid 9.–11. klassis (tabel 2).

Nagu tabelist näha, on õpilaste staatus kõikides eriklassides püsivam kui paralleelides — korrelatsioon on kõikjal keskmine või isegi tugev, tavalistel klassidel aga nõrk või puudub hoopiski.

Tabel 1

Kriteerium, indeks	1973				1981		
	Kl.	Erikl.	Tav. kl.	D	Erikl.	Tav. kl.	D
Kriteerium «saladus»	9.	4,68	4,94	-0,26	3,98	5,91	-1,93
PE	10.	5,31	10,67	-5,36	4,28	4,30	-0,02
	11.	6,36	7,24	-0,88	5,12	6,13	-1,01
Kriteerium «sünnipäev»	9.	5,22	4,17	1,05	4,29	6,24	-1,95
PE	10.	5,72	9,29	-3,57	6,26	5,59	0,67
	11.	6,93	9,23	-2,30	7,56	7,42	0,14
Üldine isoleeritus	9.	10,18	0	10,18	5,94	0	5,94
	10.	8,51	17,39	-8,88	0	6,45	-6,45
	11.	2,48	4,17	-1,69	0	9,68	-9,68

Tabel 2

Kool	Eriklassid	Tavalised klassid		
Tallinna 1. kk.	9-a→11-a	0,6053	9-c→11-c	0,3408
	9-b→11-b	0,6924	9-d→11-d	0,1608
Tartu 1. kk.	9-a→11-a	0,5000	9-b→11-b	0,2500
	9-c→11-c	0,3405	9-d→11-d	0,2500
Nõo keskkool	9-a→11-a	0,5521	9-c→11-c	0,3518
	9-b→11-b	0,4308		

Õpilase enesetunnet mõjutab peale koha prestiižijärjestuses ka sõprussuhete püsivus või muutlikkus (tabel 3).

Ilmneb, et eriklasside õpilased valivad 11. klassis sagedamini samu kaaslasi kui 9. klassis: korduvad valikud moodustavad siin 72,15 % valikute koguarvust, tavalistes klassides aga ainult 46,74% ($D=25,41$). See võib olla tingitud eriklasside püsivamast koosseisust — keskkooliaastail astub neisse väga harva uusi õpilasi, sest eriprogrammide alusel õpitavad profiileerivad ained nõuaksid muudest koolidest tulnukailt spetsiaalset ettevalmistust; ka väljalangevus neist on pärast 9. klassi minimaalne (ebaõige valik ilmneb esimese aasta jooksul ja parandatakse tavaliselt hiljemalt õppeaasta lõpuks). Ometi ei saa nii suur erinevus oleneda ainult klassi koosseisu iseärasustest, ka paralleelklasside põhikoosseis on püsiv, pealegi õpib osa nende klasside õpilasi koos juba noorematest klassidest alates. Püsivad suhted eriklassides tulenevad nähtavasti ka õpilaste väljakujunenud huvide ühtsusest.

Veel on teada, et suhete püsivus on seotud indiviidi sotsiaalse küpsusega. Fakt, et eriklassi õpilased on teatud kallakuga klassi kasuks otsuse langetanud ja täide saatnud, tõestab nende suuremat sotsiaalset küpsust. Küllap soodustab seegi lõpliku struktuuri-pildi väljakujunemist juba 9. klassis.

Õpilaste staatuse ja vaimsete võimete seos

Hüpoteesi kohaselt peaks õpilase staatus (passiivsete positiivsete valikute hulk) eri-

klassides olenema tema võimekusest. Sellisel juhul peaksid võimekamad end koolis paremini tundma ja järelkult ka koolisse paremini suhtuma. Ootuspärane oleks ka, et niisugused õpilased teeksid ise rohkem valikuid (aktiivsete positiivsete valikute arv oleks suurem).

Hüpoteesi kontrolliks on leitud korrelatsioonid nimetatud suuruste vahel (tabel 4).

Nagu tabelist näha, ei ole õpilaste võimete seost ei antud, saadud ega vastastikuste valikutega. Nõrk seos ilmneb tavalistes klassides, kus koolisse paremini suhtuvatel õpilastel on rohkem vastastikuseid suhteid. On iseloomulik, et seos vanuse tõustes tugevneb. Tavalistest klassidest on 9. kl. $r=0,145$; 11. $r=0,498$; 11. klassis on seos eriklassiski $r=0,394$. Lõppklassis suhtuvad koolisse positiivsemalt need õpilased, kes ise rohkem valikuid teevad (taval. kl. $r=0,261$; erikl. $r=0,245$) ja ka rohkemate poolt valikuid saavad (taval. kl. $r=0,234$; erikl. $r=0,158$).

Seega võime öelda, et head suhted klassi-kaaslastega muudavad kooli õpilasele meeldivamaks — mida aasta edasi, seda enam. Tugevamini ilmneb see tendents tavalistes klassides, kus näeme seost nii tütarlastel ($r=0,177$) kui poistel ($r=0,146$). Eriklasside õpilaste suhtumine koolisse on nõudlikum ja komplitseeritum, koolisse suhtumine oleb omavahelistest suhetest vaid tütarlastel ($r=0,157$), neid on seal aga vähem.

Huvitav on, et samal ajal kui eriklassides matemaatiliste võimete ja sotsiomeetrilise staatuse vahel seos puudub, on see tavalistes klassides olemas: 9. kl. $r=0,176$ (erikl. $r=-0,001$), 9. kl. $r=0,117$ (erikl. $r=$

Tabel 3

Koolid	Eriklassid	Korduvate aktiivsete valikute %	Tavalised klassid	Korduvate aktiivsete valikute %
Tallinna 1. kk.	9-a→11-a	76,19	9-c→11-c	50,00
	9-b→11-b	75,86	9-d→11-d	41,38
Tartu 1. kk.	9-a→11-a	73,91	9-b→11-b	50,00
	9-c→11-c	65,85	9-d→11-d	45,48
Nõo kk.	9-a→11-a	61,90	9-c→11-c	46,88
	9-b→11-b	79,17	—	—

Tabel 4

Test	Aktiivsed positiivsed valikud		Passiivsed positiivsed valikud		Vastastikused positiivsed valikud	
	Eriklass	Tavaline klass	Eriklass	Tavaline klass	Eriklass	Tavaline klass
Matem. testi tulemused	-0,064	-0,110	0,025	0,184	0,083	0,208
Verbaalse testi tulemused	0,034	0,022	0,069	0,077	-0,014	-0,082
Koolisse suhtumine	0,152	0,061	0,005	0,163	0,010	0,275

-0,032) ja 11. kl. $r=0,269$ (erikl. $r=0,054$).

Pole aga võimatu, et kuigi korrelatsioon nende nähtuste vahel puudub, võib võime-test oleneda, kas õpilase staatus klassis on püsiv või mitte.

Sotsiomeetrilise staatuse muutuste põhjused

Nagu eelnevast näha, ei sõltu õpilase staatus eriklassides otseselt tema võimekusest. Ometi näitab põhjalikum analüüs, et keskkooliaastate jooksul teatud nihked selles suunas toimuvad, korrelatsioonid suurenevad.

Enamik õpilasi säilitab aastate jooksul oma koha klassi prestiižjärjestuses, suuremad muutused puudutavad õpilaste vähemikku. Et teada saada, mis on püsivam, kas kõrge või madal staatus, võrdlesime katseklasside prestiižjärjestuses esimese ja viimase viie õpilase staatuse muutusi 9. klassist 11-ndasse (tabel 5).

Nagu eespool, nii võime siingi tõdeda klassi struktuuripildi suuremat püsivust eriklassides. See paistab eriti silma madala staatusega õpilaste puhul — ilmselt on kergem säilitada head staatust kui parandada halba. Tavalistes klassides on muutused üldiselt suuremad, kuid klassiti vasturääkivad.

Klassisiseste protsesside paremaks mõistmiseks on oluline teada, mida kujutavad

Tabel 5

Kool	Eriklassid	Staatuse erinevused		Tavalised klassid	Staatuste erinevused	
		Kõrgei- mad	Mada- laimad		Kõrgei- mad	Mada- laimad
Tallinna 1. kk.	9-a→11-a	3,6	2,4	9-c→11-c	7,0	8,2
	9-b→11-b	3,8	3,2			
Tartu 1. kk.	9-a→11-a	0	0,4	9-d→11-d	8,2	8,0
	9-c→11-c	6,8	6,4			
Nõo kk.	9-a→11-a	3,6	2,4	9-d→11-d	9,6	9,2
	9-b→11-b	3,8	3,2			
Keskmine		3,6	3,0		8,04	8,28

Tabel 6

Kool	Klassid	Staatuse paranes			Staatuse halvenes			D		
		Ma- tem. tule- mused	Ver- tem. tule- mused	Õpi- tem. kus	Ma- tem. tule- mused	Ver- tem. tule- mused	Õpi- tem. kus	Ma- tem. tule- mused	Ver- tem. tule- mused	Õpi- tem. kus
Tallinna 1. kk.	Eriklassid									
	9-a — 11-a	94	27	3,75	84	23	3,38	15	9	0,41
Tartu 1. kk.	9-b — 11-b	96	26	3,81	79	22	3,70	17	4	0,11
	9-a — 11-a	107	36	3,97	92	27	3,56	15	9	0,41
Nõo kk.	9-c — 11-c	98	33	3,90	98	28	4,03	0	5	-0,13
	9-a — 11-a	118	32	3,80	99	19	3,72	19	13	0,08
	9-b — 11-b	116	30	3,90	108	22	3,21	8	8	0,69
Keskmine		104,8	30,7	3,85	93,3	24	3,6	11,5	6,7	0,25
Tallinna 1. kk.	Tavalised klassid									
	9-c — 11-c	49	14	3,18	41	15	3,27	8	-1	-0,09
Tartu 1. kk.	9-d — 11-d	98	23	3,55	78	18	3,56	20	5	-0,01
	9-b — 11-b	126	27	3,37	85	23	3,69	41	4	-0,32
Nõo kk.	9-d — 11-d	62	15	3,25	84	18	3,40	-22	-3	-0,15
	9-c — 11-c	86	15	3,39	64	14	3,21	22	1	0,18
Keskmine		84,2	18,8	3,35	70,4	17,6	3,43	13,8	1,2	-0,08

Diferentsid eri- ja tavaliste klasside vahel

20,6 11,9 0,5 22,9 6,4 0,17 -2,3 5,5 0,33

endast õpilased, kelle staatus kolme kesk-kooliaasta vältel kõige enam muutunud on — milline on nende õpilaste võimekus ja õpi-dukus. Leidsime viis kõige rohkem parane- nud ja kõige rohkem halvenenud staatusega õpilase kohta nende matemaatiliste ja ver- baalsete võimete arvulise näitaja ja keskmise õpiedukuse (tabel 6).

Ilmneb, et eriklassides õnnestub keskkooli- aastail reeglina staatust parandada võimeka- matel, parema õpiedukusega õpilastel. Staa- tuse halvenemine on seotud madalamate võimete ja halvema õpiedukusega.

Tavalistes klassides on pilt märgatavalt vastuolulisem: on klasse, kus staatus paranes tugevamatel õpilastel, leidub aga ka vastu- pidist. Eriti vähe mõjub neis klassides õpi- edukus, suuremal osal õpilastest, kelle staatus halvenes, on õpiedukus isegi parem kui teisel äärmusel.

Eriklassides näivad staatusete rohkem mõju avaldavat verbaalsed kui matemaatili- sed võimed. Need tulemused langevad kokku H. Liimetsa ja U. Kala (2) andmetega, mille kohaselt verbaalsed võimed on seotud suht- lemisloovusega ja seetõttu õpilaste staatust klassis enam mõjutavad.

Kokku võttes võib öelda, et õpilaste suhted eriklassides on püsivama iseloomuga kui nende paralleelides, ühised huvid ja ühine väärtusorientatsioon soodustavad nähtavasti juba 9. klassis struktuuripildi väljakujune- mist, mis hiljem vähe muutub. Staatust parandada õnnestub eelkõige võimekamail õpilasil. Ometi ei esine neis klassides üle- määrast sõltuvust võimetest või õpieduku- sest, esikohale jäävad üldnimlikud väärtu- sed.

Õpetaja peaks eriklasside nendest iseära- susest teadlik olema, et organiseerida klassi- siseselt ja klassidevaheliselt tegevusi, milles iga õpilane saaks oma häid omadusi kasuta- des rikastada kollektiivi ja ühtlasi muutuda ise vajalikumaks ja hinnatumaks — oma suhtlemisvajadust optimaalselt rahuldades kujuneda heaks suhtlejaks.

Kirjandus

1. Краав, I. Füüsika-matemaatika eri- klasside õpilaste vastastikustest suhetest. — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 12.
2. Liimets, H. Kala, U. Loovusest omavahelistes suhetes. — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 12.
3. Лийметс Х. И., Киричук, В. А. Школьный класс как коллектив. — В сб.: Теоретические проблемы воспитательного коллектива. Тарту, 1975.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Plaanid ja tegelikkus (1981. a. keskkoolilõpetajate kutsealane enesemääratlus)

OLGA SOLOTARJEVA,
TRÜ kommunistliku kasvatus-
labori insener

PAUL KENKMANN,
TRÜ kommunistliku kasvatus-
labori juhataja

NLKP XXVI kongress seadis haridussüs- teemi ette ka noorte tööalase ja kõlbelise kasvatus kvaliteedi tõstmise ning kutse- orientatsiooni parandamise ülesanded. Olu- line löik nende ülesannete kompleksis on noorte eluplaanide kujunemise suunamine. Eluplaanid kujutavad endast noorte arengu ja kogu eelneva kasvatus töö resultaati. Va- hetult on eluplaanid noorte küpsuse näita- jaks professionaalse enesemääratluses. Ül- dise keskhariduse kehtestamine suurendas kooli vastutust ka selles valdkonnas.

TRÜ kommunistliku kasvatus laboris on mitmel aastal uuritud õpilaste plaane ja nende realiseerimist (1, lk. 122—126). Vii- mane uuring toimus 1981. aastal. Kevadel korraldasid labori töötajad meie vabariigi eesti õppekeelepäevaste üldhariduskoolide lõpetajate küsitluse vabariigi kõigis piir- kondades. Sügisel koguti andmed samade õpi- laste tegelikust tööle- või õppima asumisest. Järgnevalt esitame uuringu esialgsed tule- mused õpilaste plaanide ja nende realisee- rumise kohta (uuritavate üldarv oli 1430).

Tabelis 1 (vt. lk. 32) on toodud andmed eri aastate uuringuist, näitamaks keskkooli- lõpetajate plaanide üldstruktuuri muutu- mist. Lähedase metoodikaga uuringud* lu- bavad järeldada, et 70. aastate algu- sest on mõnevõrra kahanenud edasiõppi-

* Erandiks on 1971. a. uuring, milles and- meid kogusid õpetajad nimeliste ankeeti- dega. See suurendas edasiõppimisplaaniga noorte osakaalu nimetatud aastal uuritute hulgas.

mise osa keskkoolilõpetajate plaanides. See toimub kõrgkoolile orienteerituse vähenemise teel, tõuseb aga kutsekeskkooli osa edasiõppimiskavades. Analoogilist tendentsi täheldatakse mujalgi meie maal, Eesti NSV noorte orienteeritus kõrgkoolile on teadaolevalt üks madalamaid. Viimase uuringu andmed kõnelevad **tööleminekuplaani laiemast levikust**. Eoõmustav on nende arvu vähenemine, kes ei suuda veel keskkooli lõpetamise lävel määratleda kindlamat edaspidise elu plaani.

Tabel 1

EESTI NSV ERI AASTATE
KESKKOOLILÕPETAJATE
ELUPLAANID (%)

Plaan	Uuringu aasta			
	1966	1971	1974	1981
Õppida edasi	64,3	87,8	79,5	77,1
Sealhulgas:				
kõrgkoolis	—	65,0	63,5	54,2
keskeriõppe-	—	20,2	8,9	13,3
asutuses	—	2,6	7,1	8,7
tehnikakoolis	—	—	—	0,9
lahtine	—	—	—	—
Töötada ja õppida				
mittetatsionaarselt	9,2	4,0	3,3	5,0
Asuda tööle	19,0	7,2	3,5	11,5
Ei ole otsustanud,				
vastamata	7,5	1,0	13,7	6,4

Meie vabariigi õpilaskond ei ole oma plaanidelt ega ka nende realiseerumiselt homogeneenne. Joonisel 1 on andmed eri õpilas-

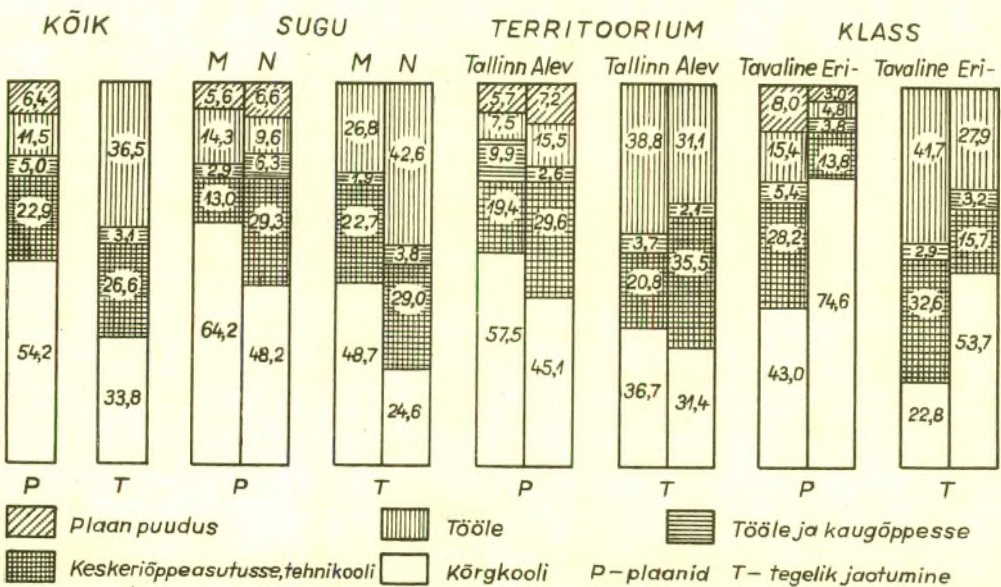
rühmade plaanidest ja samade noorte tegelikust «saatuses» 1981. a. sügisel. Kogu uuritud kontingendist asus tööle peaaegu 40 %. Enam kui kolmandikust said statsionaarsed üliõpilased, üle neljandikü astus keskeriõppeasutustesse või kutsehariduskoolidesse.

Noormeeste ja neidude plaanid erinevad kõige enam keskhariduse järgsete õpivormide osalt: noormehi planeerib kõrgkooli astuma ligemale 2/3, neidusid alla 1/2. Keskeriõppeasutused ja kutseharidus on aga neidude plaanides kaugelt kaalukamal kohal. Tegelik olukord kujuneb nii, et noormeestest asubki edasi õppima planeerinutele lähedane protsent, seejuures kõrgkoolis vähem, kutsekoolis-tehnikumis tublisti rohkem kui kavandatud. Tütartlastest aga saab üliõpilaseks poole vähem, kui nende endi plaanid ette nägid. Teistest uuringutest on teada, et kõrgkooli astuvad neid massiliselt ka veel teisel ja kolmandalgi aastal pärast keskkooli, noormehed aga leiavad edasi juba teised elukäigu variandid.

Territoriaalse teguri olulisuse näitamiseks noorte plaanides ja tegelikus elukäigus toome andmed kahes asustatud punkti tüübis — Tallinnas ja alevites-asulates paiknevate koolide lõpetajate kohta. Ootuspärane on talinlaste suurem huvi kõrgkooli vastu. Aleviõpilased püüavad enam asuda tööle pärast keskeri- või kutsehariduse omandamist. Tegelik jaotumise pilt on planeeritust tublisti erinev. Aleviõpilaste suure osa keskeri- ja kutseharidust omandama asumise kõrval on meie arvates tähendusrikas ja perspektiive avav see, et suhteliselt suur osa alevikoolide õpilastest asub edasi õppima kõrgkoolis. Võrreldes kõrgkoolis õppida kavatsenute arvuga on sissesaanud suhteliselt

Joonis 1

KESKKOOLILÕPETAJATE ERI RÜHMADE PLAANID JA TEGELIK TÖÖLE- NING
ÕPPIA ASUMINE (%)



enam kui Tallinnas! Iseloomulik praegusele olukorrale on see, et Tallinnas, samuti Tartus keskhariduse omandanud noortest asub sügisel tööle rohkem kui väiksemate keskuste elanikest.

Suurimad erinevused plaanides sugenevad keskhariduse liigi järgi. Süvendatud õppega klasside lõpetajaist kavandab edasiõppimist kõrgkoolis umbes kolm neljandikku, üliõpilaseks võetakse üle poole. Kõik teised plaanivariandid on esindatud tagasihoidlikumalt, samuti kui keskkoolijärgse reaalse elutee variandid. Nii on kõrgkooli vaatekohalt üldhariduskool juba üsna selgelt diferentseerunud, üliõpilaste seas kasvab eriklassist tulnute osa. On vaja tõsiselt vaagida niisuguse keskkooli hargnemise otstarbekust tervikuna, võttes arvesse ka kõik muud tegurid: eriklasside erialane baas, eriklassidega koolide paiknemine, eriklassi nende lõpetanute tööleasumine, kes kõrgkooli ei astu jne.

Edasi uurime **plaanide realiseerimise astet**: milline osa iga plaanivariandi valinust tegelikult vastavale alale asus ja kuidas kulges nende enesemääratlus, kes oma plaani ei realiseerinud.

Kõige enam järgisid oma plaane need (tabel 2), kes tahtsid pärast keskkooli tööle minna: kaks kolmandikku nii ka toimis, ülejäänuid siirdus põhiosa statsionaarselt keskeriharidust omandama või kutsekooli. Töö kõrvalt õppima asuda tahab väga väike osa keskkoolilõpetajaist ja selle plaani viib ellu esialgu ka üsna vähene osa. Oletatavasti asub veidi hiljem mittestatsionaarselt edasi õppima veel osa neist, kes, kavandanud edasiõppimise töö kõrvalt, läksid tööle ja uuringu ajaks polnud veel kaug- või õhtuses õpivormis haridust täiendama asunud.

ERINEVATE PLaanidega 1981. A. Keskkooolilõpetajate Tegelik elukaik (%)

Plaan kevadel	Tegelik	elukäik	sügisel
1. Tööle	68,8	0,6	28,1
2. Töötada ja õppida mittestatsionaarselt	74,0	4,3	15,9
3. Õppida keskeriõppeasutuses või tehnikakoolis	34,6	1,9	59,1
4. Õppida kõrgkoolis	25,2	4,0	12,9
5. Ei olnud kindlat plaani, vastamata	54,1	1,2	37,6

Statsionaarse õppevormi valinutest ligikaudu 60% asub ka tegelikult õppima vastavalt kas keskeriõppeasutuses, tehnikakoolis või kõrgkoolis.

Omaette probleemi noorte plaanide realiseerimises on alati moodustanud kõrgkooli sissesäämine. 1971. a. keskkoolilõpetanutest suutis oma sellealase plaani realiseerida 54,5%, töö kõrvalt õppimise plaani realiseeris tollal 6,5% ja töölemineku plaani 85% küsitletutest. Seega realiseerivad 1981. aasta keskkoolilõpetanud tervikuna oma plaani mõnevõrra paremini kui eelmised meie poolt uuritud noorte kontingendid. Üldse aga sai kõrgkooli 1971. a. 37,1%, 1981. a. 33,1% küsitletutest ja võib arvata, et keskkooli abiturientide arvu suurenemisega see protsent langeb veelgi.

Tabelis 3 toodud andmed lubavad analüüsida noorte tegelikke teid **elukutsegruppide kaupa**. Andmed kevadistest kavadest on toodud nii plaani kui varuvariandina — juhuks, kui esmane plaan ei realiseeru. Märgime siinkohal, et varuvarianti kui läbikaaletud kava põhiplaani mingil põhjusel ebaõnnestumise puhuks (ei saa kõrgkooli sisse, tervis ei luba soovitud alale asuda vms.) ei suutnud määratleda enam kui kolmandik uurituist. Vajalik on varuvariant aga kindlasti palju enamatele.

Tabelis pole esitatud kõik elukutsegrupid, mida koolilõpetajad planeerisid või kuhu nad

Tabel 3

KESKKOOLILÕPETAJATE PLaanid JA Tegelik tööala Valik (mingil alal tööleasumist kavandanud ja tegelikult tööleasunud noorte arv)

Tööala	Plaan	Varu-	Tegel-
		va-	likult
		riant	vali-
			tud
			ala
Põllumajandustöötaja (erihariduseta kolhoosnik, sovhoositöeline)	0,6	1,0	2,0
Töeline	19,6	26,3	32,5
sealhulgas			
tööstuses, ehituses	2,3	5,5	10,0
kaubanduses, toitlustuses	6,0	9,7	10,3
transpordis (autojuhid jts.)	4,5	6,6	5,4
Teenistuja (kontoritöötaja)	1,4	3,1	11,3
Haritlane	79,8	72,7	65,5
sealhulgas			
pedagoog (kõrgharidusega)	8,5	3,8	4,9
meditsiinitöötaja (kõrgharidusega)	5,9	1,7	3,3
majandusspetsialist (kõrgharidusega)	8,4	1,5	4,8
tehnikaspetsialist (kõrgharidusega)	11,7	4,3	10,2
põllumajandusspetsialist (kõrgharidusega)	4,8	2,1	4,1
loomeintelligents	5,8	2,6	1,9
pedagoog (kõrghariduseta)	3,1	3,8	4,1
majandus-, teenindusspetsialist (keskeriharidusega)	4,8	2,4	3,4

tegelikult siirdusid. Andmed suurte sotsiaalsete gruppide kaupa kinnitavad, et materiaalse tootmise aladele — töölisteks, kolhoosnikuks, sovhoositööliseks — asumise kava ja tegelik asumine tööstusse või põllumajandusse on võrdlemisi heas vastavuses. Suur on aga vahe plaani ja tegelikkuse vahel teenistujana tööleasumise puhul: kui ka varuvariant arvesse võtta, on plaan ikka peaaegu 3 korda väiksem tegelikust sel alal tööleasumisest. Nimetatud probleem puudutab eelkoige tutarlapsi.

Alasid, kus toimub liikumine intelligentsi hulka, valivad noored kevadel palju enam kui see tegelikult korda läheb. Arusaadavalt ületavad aladel, kus kõrgkoolis tugevam konkurss, plaanid tegelikkust suuremal määral. Siinkohal aga peame nentima, et kõrgkooli valikuga ei kaasne kaugeltki igal juhul kindel suunitlus erialale. Nii oli 1430 uuritu seas üle 50 noore, kes kavandasid edasiõppimist kõrgkoolis. suutmata määratleda, millist eriala nad omandada soovivad.

Toodud andmed on uuringu ühe osa resultaadid. Järgnev uurimistöö peaks andma vastused küsimustele nii- või teistsuguste plaanide kujunemist ning elluviimist mõjutanud tegureist. Jälgimaks õpilaste kui tööjõu põhitäienduse enesemääratluses toimuvaid nihkeid, tehakse samalaadseid uurimisi ka edaspidi, eeldatavasti kolmeaastase intervalliga. Esialselt näeme niisuguse uurimistöö praktilist kasu selles, et see võimaldab terviklikumalt hinnata õpilaste kutse-suunitluse alase töö tulemuslikkust.

Kirjandus

1. Solotarjeva, O., Kenkmann, P.— «Nõukogude Kool», 1977, nr. 2.

Õppida uut moodi mõtlemata, maailmast teisiti aru saama

EDGAR SAVISAAR,
filosoofiakandidaat

Moto: «Uskumatu, kui paljud inimesed on pessimistid... Uskumatu, kui paljud ühiskonnad lihtsalt ootavad, kuni probleemid muutuvad väljakannatamatuks... Kõik, mida me teeme, valjendub selles, et «me reageerime» ja otsime vastuseid siis, kui lahenduse leidmiseks võib aeg iuba hiline olla... Need, kes peaksid olema häiritud, tavaliselt ei ole seda. Alles siis, kui tekib sokk ning sündmused hakkavad arenema äikesekiirusel, tõusevad inimesed lõpuks püsti ja vaatavad välja, mis on aga juba lõõnud.»

James W. Botkin, Mahdi Elmandjira, Mircea Malitza.
No Limits to Learning, p. 26.

Globaalprobleeme uurivas Rooma klubis on muutunud valitsevaks suund väärtusteadvuse, eesmärkide ja normide tundmaõppimisele, kusjuures haridust vaadeldakse peamise norme ja väärtusi mõjustava tegurina. 1979. aastal ilmuski trükist järjekordne ettekanne Rooma klubile pealkirjaga «Õppimisvõimel ei ole piire» (4). Kahe aasta vältel olid selle koostamisel osalenud kaksikümend üheksa teadlast. Tegutses kolmes grupis: matemaatikaprofessori ja diplomaadi, Rumeenia SV endise haridusministri ja presidendi praeguse nõuniku Mircea Malitza eestvõttel Bukarestis; juhtimisteooria, arvutustehnika ja haridusküsimuste asjatundja James Botkini käe all Cambridge'is ning UNESCO Aafrika-küsimuste eriteadlase, Tuleviku-uurinaute Ülemaailmse Föderatsiooni presidendi, Rabati ülikooli professori Mahdi Elmandjira juhtimisel Rabatis.

Pärast valmistamist pidas ettekanne vastu tuleproovi 1979. aasta juunis Rooma klubi poolt Salzburgis kokku kutsutud esinduslikul konverentsil. Uut uurimust arvestasid seal paljud rahvusvahelise mainega haridusteoreetikud. Oma sõna ettekande kohta ütlesid rahvuslike valitsuste ministrid Itaaliast, Prantsusmaalt, Hispaaniast, Marokost ning Austriast. Ametlikud esindajad olid kohal ka NSV Liidust, Rumeeniast, Kuubast, Jugoslaaviast, Poolast, Un-

garist ning Bulgaariast. Salzburgis heakskiitva hinnangu pälvinud uurimust arutatakse praegu elavalt kogu maailmas.

Uus arusaamine maailmast — šoki läbi.

Kunagi varem pole haridussüsteemile nii suurt tähelepanu pööratud. Koolituskulutused suurenevad maailmas kiiremini, kui kasvab üldine rahvatulu. Keskkool on muutunud massikooliks, pikeneb kohustuslik õppeaeg. Ometigi leitakse ettekandes, et haridussüsteem täidab oma ülesandeid halvasti ning asub kriisiseisundis. Kui ühiskonna tasemel on paradoksaalne see, et «globaalsete probleemidega pörkasime kokku ajal, mil inimkond on ajalooliselt oma teadmiste ja võimu tipul» (4, lk.), siis hariduse vallas peitub paradoks selles, et kriisiseisund püsib, kuigi tänane kool on suhteliselt hästi varustatud tehniliselt, massiliselt valmistatakse ette kõrge kvalifikatsiooniga pedagooge ning kasvavad koolile tehtavad kapitaalmahutused.

Üks osa efekandest ongi nõnda sõnastatud: «Õppimine: edu, mis ootamatult osutus lüüasaamiseks.» Ometigi on inimeste õppimine aegade jooksul olnud enamjaolt edukas. Inimkond on suutnud kohaneda läbi kogu oma kultuurilise evolutsiooni, kujundades keskkonkla ümber viisil, mis suurendas inimese ellujäämise võimalusi ja parandas tema heaolu. «Mõnede ühiskondadel läks hästi, sest nende oskus õppida arenes kiiresti edasi, kompenseerides isegi ebatervislikku kliimat, ebasoodsat geograafilist asendit ja loodusvarade nappust. Teised ühiskonnad, isegi paremates tingimustes, olid õppimise liiga aeglased ning kadusid, suutmata kaasa minna keskkonna kiire muutumisega» (4, lk. 9). Põlvest põlve, ühelt kultuuritüübilt teisele anti edasi õppimisviisi, mis kindlustas minevikukogemusest parema osa säilimise. Ettekandes nimetatakse seda «toetava õpetuseks» (*maintenance learning*).

Toetav õpetus annab teadmisi ja oskusi sihiga kinnistada läbiproovitud lahendused, muuta algoritmiks end õigustanud käitumisviisid. Orienteerutakse minevikukogemusele — ühiskondlikule mälu koolis; selle elavatele kandjatele, vanematele ja vanavanematele kodus. Toetav õpetusviis iseloomustab kogu senist inimkonna ajalugu. Ta katkes ainult aeg-ajalt «lühikesteks perioodideks, mis olid stimuleeritud ekstreemsete muutuste poolt» (4, lk. 10). Neid muutusi võisid põhjustada ootamatud ohud või katastroofid, sõjad ja näljahädad, aga ka uued teaduslikud avastused või majanduslikud ja tehnilised ümberkorraldused, mis paikasid ümber kõik senised arusaamad. Ettekandes nimetatakse seda «šoki abil õppimiseks» (*shock learning*), kusjuures «šokk järgneb liigsele usaldusele kogemuste sühtes, mis on saadud vilunud teadmise või tehnilise asjatundlikkuse abil» (4, lk. 11). Ajast aega muutis šokk arusaamist maailmast ning pärast vapustuste perioodi järgnes taas pikk ajalõik, mil minevikus omandatud kogemus oli heaks abimeheks oleviku sündmuste mõtestamisel.

Nüüd on maailm teadus- ja tehnikarevolutsiooni toimel saanud uue näo. Tootlike jõudude arengu praegusetapil põimuvad kogu maailmas ühtseks tervikuks tootmis-, vahetus- ja jaotusprotsessid. Intensiivistub ning muutub järjest mitmekülgsemaks (kõiki ühiskonnaelusfääre haaravaks) sõltuvus planeedi erinevate regioonide vahel. Varem oli sündmus ammu enne seda lõppenud, kui teade temast planeedi kaugematesse punktidesse ulatus. Inimestel jäi üle vaid toimunut konstateerida, mingit mõju nad sellele avaldada ei saanud. Nüüd on sündmuse mõju mastaabid planeedi kaugemaski punktis samas suurusjärgus nagu seal, kus sündmus parajasti toimub. Järjest laiem probleemide hulk muutub globaalseks, s. o. ruumiliselt kogu planeeti mõjutavaks ja kõigi rahvaste koostööd nõudvaks; ning kompleksseks, s. o. omavahel seotud tehniliste, majanduslike, poliitiliste ja ideoloogiliste mõjurite toimel tekkinuks. Kompleksed probleemid mõjustavad ühiskonda tervikuna, peegelduvad tema paljudel tahkudel ja avalduvad erinevates elusfäärides. Iga selline probleem põimub teisega, nad muunduvad vastastikku ja võimenduvad üksteise toimest.

Ettekandes Rooma klubite näidatakse, et maailma muutumine keerukamaks on tingitud meie endi kasvavast aktiivsusest. «Globaalsed probleemid on eeskätt inimlikult ja alles teises järjekorras looduslikult põhjendatud» (4, lk. 7). Inimsüsteemide keerukus kasvab üldiselt kiiremini kui nende suurus. Nüüd ongi jõudnud kätte aeg, mil inimene ei oska omaenda tegevusest põhjustatud probleemidega toime tulla. On tekkinud lõhe (*human gap*) probleemide kasvava kompleksuse ja meie võime vahel nendega toime tulla... dihhotoomia meie endi tegevuse kasvava komplitseerituse ja meie võimete mahajääva arengu vahel» (4, lk 6—7). Selline lõhe pole esmakordne, kuid «šoki abil õppimine» aitas varem sellest üle saada. Ka nüüd ootavat inimkond vana harjumuse kohaselt alateadlikult niisuguseid sündmusi ja kriise, mis katalüüseerisid seda primitiivset šoki abil õppimist. Kuid praeguses olukorras võib šokk osutada meile saatustlikuks. Kui me jääme ootama, et asjad arenevad nende loomulikku rada mööda ning uus šokk õpetab meid maailmast uut moodi aru saama, toimunud muutustega kohanema, võime sattuda tõsisesse kitsikusse. Nimelt muutub maailm praegu hirmuäratava kiirusega. Mõjuri ja selle toime seos ilmneb aga suure hiline misega. Aeglaste muutuste puhul pole säärane hiline mis eriti oluline, plahvatusliku ahelreaktsioonina kulgevate muutuste puhul aga võib tekkida olukord, kus kõige otsustavamadki ettevõtmised osutuvad lootusetult abituks, kui nende rakendamise algus hilineb — tegelikult ümberõppimiseks ja oma käitumise kohandamiseks ei jää lihtsalt enam aega. Nõnda võib isegi kerge šokk, selle asemel et meid uuele arengurajale juhtida, olla hukutav.

Neljale võimalikule negatiivsele tagajärjele pööratakse ettekandes erilist tähelepanu (4, lk. 11—12). Esiteks, kontrolli kaotamine sündmuse üle ähvardab viia ränka hinda maksvate vapustuste seeriani, milledest mõni võib inimkonnale osutada saatuslikuks. Teiseks, jääda ootama, et ehk lahenevad asjad iseenesest; tähendab ohverdada valikuvõimalus, mis võimaldaks hoida lahti pääsemast kogu kriiside ahelreaktsiooni. Kolmandaks, õppides varem edukate kogemuste põhjal, satub üha enam inimesi eksiteele, kuivõrd tingimused uuenevad ja endine kogemus osutub kasutuks. Arengu tempo on muutunud nii kiireks, et minevikus saadud kogemustest ei piisa enam, sageli nad ka segavad uue mõistmist ning uutes oludes adekvaatset käitumist. Neljandaks, toetava õpetuse järgi joonduvad inimesed on võimetud andma kriisile õiget hinnangut, sest millegi sellise kohta puuduvad neil varasemad kogemused. Sellest aga ka piirangud nende inimväärikale käitumisele ning individuaalsele eneseteostusele. Ükskõik, milline neist neljast ohust realiseerub, ikka viib ta inimkonna kriisidele lähemale.

Põhiküsimus, mille asetab ettekanne, formuleeritakse järgmiselt: kas suudab inimkond õppida juhtima oma saatust muutuvus maailmas või hakkavad inimkonna elutingimusi määrama kriisid ja katastroofid (4, lk. 12). Kui kanda see marksistliku ühiskonnateaduse keelde, siis võib küsida, kas suudab inimkond õppida uut moodi, kohandavalt ja loodust arvestavalt mõtlema ning tegutsema, omandama uue mõtlemis- ja kultuuritüübi. Parafraseerides marksismi rajajate tuntud väljendit, tähendaks see üleminekut paratamatuse riigist vabaduse riiki, sest «... iga uus edusamm kultuuri alal oli samm vabaduse poole» (1, lk. 101).

Vastukaaluks toetavale õpetusele pakuvad ettekande autorid välja nõndanimetatud uuendava õpetamise (*innovative learning*). Uuendav õpetamine peab aitama keerulist inimsüsteemi paremini mõista ja juhtida.

Rakendada efektiivsemalt dialektilist mõtlemis-meetodit!

Keerulistes süsteemides toimuvad protsessid on sageli stohhastilised ja neid pole võimalik ühetähenduslikult kirjeldada. Paljud nende omadused näivad esimesel pilgul ootamatud ning vähemõistetavad. Tohutu hulk negatiivse ja positiivse tagasiside ahelaid üksteist mõjutavate elementide vahel lubab taolisi süsteeme vaid dünaamikas vaadelda. Momendi muudatused dünaamilises süsteemis on vahendatud mõjustuste keeruka ahelaga pikema ajavahe- miku vältel.

Intuitsioon ja argikogemus, millele sageli on rajatud toetav õpetus, kujunesid välja

igapäevasel kokkupuutel lihtsate, ühetasandi- liste ja üht peamist muutujat omavate süsteemi- dega, kus põhjus ja tagajärg on omavahel tihedasti seotud.

Keeruline süsteem, kus muutujate põhjused pole sedavõrd eelnenud sündmustest, kuivõrd süsteemi struktuurist ja käitumisviisist välja kasvanud, peab end sageli ülal vastupidiselt meie kogemuslikele otsustele. Ta desorienteerib muutuste põhjuste otsinguil, ajab uurija kujut- luses põhjuse segi sümptoomiga jne. Viimast põhjendab Rooma klubi teoreetik Jay Forrester muutujate kõrgetasemelise korrelatsiooniga, mis viib uurija katseni teha muutujate vahel kindlaks põhjuslikkuse seosed, kuigi tegemist on vaid nende üheaegse liikumisega süsteemi üldises dünaamikas. Pidades juhuslikke sümpt- oome põhjusteks, püütakse neid kõrvaldada kui põhjusti, samal ajal aga jäävad tegelikud põhjused tähelepanukeskmest kaugemale.

Mittelineaarsed sõltuvused tingivad süsteemis nihkeid ühelt dominantselt tagasisideahelalt teisele, kusjuures viimati nimetatu võib asuda süsteemi hoopis teises osas, kus süsteemi käitumine on sedavõrd erinev, et need kaks situatsiooni ei näi omavahel mingit seost omavat. Taoline näivus muidugi ainult suurendab süsteemi resistentsust.

Keerulist süsteemi iseloomustab võrkstruk- tuur, kus üksikkomponendid on suuremal või vähemal määral omavahel seotud ning neid ei saa muuta üksteisest isoleerituna. Mõningad koostisosad neis on raskesti või pole üldse jälgitavad.

Globaalprotsessid kulgevad keerulistes süs- teemides, kus erinevus ning vastuolu sisu ja vormi, olemuse ja nähtumuse vahel on eriti suur ja järelikult ka võimalused taoliste protsesside ekslikuks mõistmiseks ning juhti- miseks rohkearvulised. See asjaolu nõuab dialektilise mõtlemismeetodi senisest efektiiv- semat rakendamist igapäevases juhtimistege- vuses. Kriis: toimub keerulises süsteemis. Võib tuua rohkearvulisi näiteid, kuidas sellega mitteamestamine negatiivseid nähtusi teravdas.

Reageering mõningatele üksikutele, enam silmapaistvatele kriisinähtustele aitab kaasa süsteemi käitumise uue vormi tekkimisele, mis samuti viib ebasoovitavate tagajärgedele. Teiste sõnadega, kui globaalprobleeme ei lahenda süsteemse nähtusena, siis katse lahendada ühtesid probleeme sünnitab teisi ja mõnikord veel keerulisemaidki. Võitlus saastumisega on näiteks nii mõnigi kord viinud vaid ühtede saastumisvormide asendumi- sele teistega. Katsed saavutada lühiajalist edu on viinud raskustele pikaajalises plaanis. Lühiajaline perspektiiv paistab kohe silma ja nõuab viivitamatut tegutsemist. Ent mõjustused, mis lühiajalises plaanis kriisinähtusi leevenda- vad, võivad tulevikus olukorda halvendada. Maakasutamise intensiivistamine näiteks ajutiselt küll suurendas toiduainete tootmist, kuid pika- ajalises perspektiivis kahandas tohutute maa- massiivide produktiivsust erosiooni tagajärjel.

Argimõtlemissel kimbatusest ülesaamiseks ongi ettekandes esitatud uuendava õpetamise ideed.

Aimata ette tulevikku.

Uuendava õpetamise põhitahuna nimetatakse etteaimamist (*anticipation*), mis seab sihiks õppida mitte minevikult, vaid tulevikult, mitte tuimalt kohaneda tõttava maailmaga, vaid mõista ette näha võimalikke muutusi tulevikus ja osata neid täie teadmisega hinnata. «Mitte enam piirduda mineviku õppetundidega, vaid uurida ka tulevikku, ja ette aimata neid ootamatusi ning probleeme, mida homme päev võib endas peita,» kirjutab M. Malitza (5, lk. 55).

«Julgustav solidaarsus ajas» (*anticipation*) on võime näha uut võimalikult seniolematutes situatsioonides; tulla toime tulevikuga, ette näha tulevaid sündmusi ning eraldada nende süvajärelmeid pinnavirvendusest. «Etteaimamise eesmärk,» märgitakse ettekandes, «pole ainult potentsiaalselt võimalike katastroofide ärahoidmine, vaid ka märkamata jäänud arengusuundade avastamine... See aitab ära hoida traumeerivad šoki-õppetunnid, tehes samal ajal võimalikuks üha kasvava mõju tuleviku kujundamisele» (4, lk. 25). Võimalikes piirides on etteaimamine tuleviku planeerimise vahend. Etteaimamine ei ammendu ainult kujutlusvõimega. Etteaimamise võimet arendavad ka fundamentaalsed teaduslikud tuleviku-uuringud, stsenaariumide koostamine ning matemaatiline modelleerimine. «Anticipation-akt võib olla proosaline ja kuiv nagu arveametniku paberileht» (4, lk. 26).

Osaleda otsustamisel oma saatuse üle.

Uuendava õpetamise teiseks tähtsaks küljeks peetakse osalemist (*participation*), nn. julgustavat solidaarsust ruumis. «Üleüldine osalemine on meie aja üks tähtsamaid nõudmisi, mida kohtab nii rahvusvahelisel, rahvuslikul kui ka kohalikul tasandil. Rahvusriigid, eriti kolmandas maailmas, nõuavad õiglast osavõttu maailmapoliitika küsimuste otsustamisest; külalanelikud taotleavad samu võimalusi mis linlastel; töölised tahavad osa saada vabrikute juhtimisest; üliõpilased nõuavad hääleõigust haridusajades, naised võrdsust meestega. Praegune ajajärk nõuab osalemisõigust» (4, lk. 13).

Osalemisõigus väljendub kõigepealt avaliku arvamuse formeerumise vabaduses ning selle mõjus riiklikele otsustustele. Avaliku arvamuse mõjukusele kui demokraatia ühele nurgakivile on korduvalt viidanud ka marksismi klassikud. «Meie ei taha saladust,» ütles V. I. Lenin teisel ülevenemaalisel nõukogude kongressil, «meie tahame, et valitsus oleks alati oma maa avaliku arvamuse kontrolli all» (3, lk. 226).

Reaalselt on võimuorganite tegevust võimalik kontrollida vaid siis ja sellel eeldusel, kui

võimu tegevuse kohta on olemas objektiivne, täielik ja operatiivne informatsioon. Inimene, kes arutatava asja kohta midagi ei tea, ei saa isegi selle vastu seista, sest tal puudub üldse põhjus midagi öelda. Poliitilise massiteadvuse arenematusse viitavad arvamuste ebakindlus ja seisukohtade kõikumus ühest äärmusest teise, mille üle Lääne sotsioloogid sageli kurdavad. Puudulik informatsioon teeb inimese passiivseks ning ta ei kiirusta oma «konstitutsioonilisi õigusi realiseerima». Pole põhjust minna valimisurni juurde, kui ei teata, kellele oma hääle anda.

Kõhklused on omased Lääne massiteadvusele tervikuna. 1968. aasta presidendivalimistest USA-s võttis osa 60%, 1972. aastal 55% ja 1980. aastal 52% potentsiaalsetest valijatest.

Ettekandes kirjutatakse, et «peamine takistus üleminekul uuendavale õpetamisele on poliitiline tahe seda muutust läbi viia» (4, lk. 84). See on ka mõistetav, sest uuendava õpetamise vältimatu kaaslane on laiaide rahvahulkade osalemisõigus.

Elitaarne võim on huvitatud niisugusest avalikust arvamusest, mis rajaneks mitte valitsuse tegevuse kontrollimisel, vaid tema seisukohtade võimendamisel. Avaliku arvamuse kujundamist mõistetakse kui «orienteerumist soodustava informatsiooni jagamist ülalt alla», mille puhul võim räägib, rahvas kuulab ja pärast kuuleb võim oma häält paljukordse kajana massiteabes. Suunatud avalik arvamus ei kujuta enesest võimu ja rahva dialoogi, vaid võimu monoloogi rahvale.

Rooma klubi ettekande teravik ongi suunatud tehnokraatliku mõtlemise vastu, mis kujutab rahvahulki inerte ja passiivse massina, mitmesuguseid elitaarseid võimu-, sõjaväe- ja teadusgrupe aga tegelike otsustajatena maailma saatuse üle. Tuginemine ainult ekspertidele polevat «õpetatud juhtimine», vaid «kitsarinnaline ja rahvast umbusaldav tehnokraatia». Ettekandes kujundatakse seisukoht, et rahvahulkade ignoreerimine, ainult spetsialistidele tuginemine üldriiklike ja regionaalsete otsuste tegemisel loobki sotsiaalseid süsteeme, millelele on omased «tasakaalutus, õiglusetus ja paindumatus» (4, lk. 61). Ajalugu on näidanud, et tegelikult võimu enese kätte võtnud rahvas on suutnud oma võimu ka teostada.

Tuleviku teadlik kavandamine ning demokraatlik osalemine otsustamisel ja vastutamisel on omavahel lahutamatu seotud. «Ilma rahva osavõtuta on tuleviku ettenägemine kasutu. Pole küllaldane, kui ainult eliit tulevikku ette näeb, sest globaalprobleemidest väljapääsu leidmine sõltub laialdaste rahvahulkade toetusel. Tulevikku mittenägev osalemine aga võib juhtida eksiteele, ootamatule tagurpidi-libisemisele, mis lõpeb soovimatute tagajärgedega» (4, lk. 14).

Ettekandes väidetakse, et «hirmu ja ohu aegadel, pärast looduslikku ja sotsiaalset katastroofi on osalemine ikka elavnenud,»

kasvanud inimeste huvi osa võtta otsustamast neid puudutavate küsimuste üle» (4, lk. 31). Nüüd on vaja samasuguse osalemissaktiivsuse ni jõuda mitte šoki tagajärjel, vaid šoki ärahoidmiseks.

Uuendav õpetamine tuleb kõigepealt lähendada koolielule (4, lk. 65). Ettekandes analüüsitakse erinevaid koolitüüpe ja tõestatakse, et kui vähesed erandid maha arvata, siis on nad kõik suuremal või vähemal määral elust irdunud. Kool jagab vaid verbaalseid ja matemaatilisi oskusi, õpetab õpilastele lingvistiliste ning numbriliste sümbolite keelt, aga ei täiusta õpilaste arusaamist maailmast. Üheks näiteks koolitüübist, mille puhul õpilastel kaob ühendus reaalse maailmaga, tuuakse keeltekoolid (4, lk. 67).

Loomulikult ei saa kooli ja elu lähendamine toimuda vaakumis. Kooli ja ühiskonna muutumist kujutatakse kui kaht paralleelselt kulgevat protsessi. Õppimine ei saa olla eriti efektiivne, kui seda stimuleeritakse madalal arengutasemel elavate inimeste keskel, rahuldamata samal ajal nende vajadusi toidu, tervishoiu ja meditsiinilise abi järele. «Kõigil inimestel eksisteerib side õppimisvajaduse ja materiaalsete vajaduste vahel» (4, lk. 85). Alles siis, kui on kindlustatud kooli materiaalsed garantiid, võidakse asuda õppeprotsessi sisu ümberkorraldamisele. «Tuleb ühendada koolitamine ja töö, kombineerida teoreetiline treening meie igapäevase elu praktikaga» (4, lk. 93). J. Botkini, M. Elmandjira ja M. Malitza mõtete kohaselt peab 12-aastane laps nädalas vähemalt ühe päeva töötama väljaspool kooli, kusjuures töö iseloom varieeruks laias diapasoonis, ulatudes tööstusest ja teenindusest uurimisinstituutides tegelemiseni. Sellise töökasvatuse eesmärk ei tohi olla majanduslik kasu, vaid oma tulevase eriala suhtes vastutustunde sisendamine.

Uuendav õpetamine seab eesmärgi **ühendada isiksuses autonoomia ja integratsioon, isiklik kordumatus ning usaldus teiste inimeste vastu**. Indiviid peab taastama oskuse teha ise talle vajalikke otsuseid, olla vaba ja sõltumatu. «Autonoomne isik suudab kriitiliselt otsustada ka selle ühiskonna üle, kuhu ta kuulub ega pea ootama instruksiooni» (4, lk. 34). Uuendava õpetamise seisukohalt õigustab autonoomia end vaid siis, kui ta toimib lahutamatus ühtsuses integratsioonijõududega, teiste sõnadega, «autonoomia sisaldab ka väidet iga isiku õigusest kuuluda kõigile teistele inimestele» (4, lk. 36).

Inimene, kes on kasvanud uuendava õpetamise najal, oskab oma tegevuses **ühte viia globaalsed ja lokaalsed sihid**. Praegusi üldinimlikke probleeme on võimalik lahendada ainult sel viisil, kui mõeldes küll globaalselt, tegutsetakse samal ajal ikkagi lokaalselt. Võitlusmaa globaalprobleemide lahendamisel on igaühe jaoks territoriaalselt määratletud. Saastekolle likvideeritakse ühes kindlas tehases, saagikust suurendatakse konkreetsel põllul. «Eksivad aga need, kes arvavad, et kohaliku kasuks võib ignoreerida globaalseid impera-

tiive» (4, lk. 36). Raisates vett, sest antud paikkonnas seda esialgu veel jätkub, tuuakse lähemale nii ülemaailmne veekriis kui ka lähendatakse seda päeva, mil antud piirkonda tuleb joogivett hakata sisse vedama.

Lõpuks peab uuendav õpetamine **üksik-indiviidide juurest leidma tee kogu ühiskonna uuenemisele**. See on märksa keerulisem. «Kui indiviidid räägime me küllalt sageli tulevikuvormis, aga kui ühiskond me peame silmas ainult minevikku» (4, lk. 26). Ainult üksikindiviidide tasemel pole uuendav õpetamine piisavalt mõjus. Ettekandes tuuakse nüüsgune näide: «On loomulik, et kui sajab vihma, võtame kätte vihmavarju. Rohkemat me teha ei saa. Ühiskonna tasemel aga võime teaduse ja tehnoloogia abil juba praegu mingil määral ilma mõjustada, märksa enam aga teeme seda tulevikus.» Niisiis on olemas palju valdkondi, kus me indiviididena tulevikku mõjustada ei saa, ühiskonna tasemel aga on see võimalik» (4, lk. 28).

Uuendav õpetamine tähendab tegelikkuse tunnetamise kõrgemat astet. F. Engels kirjutas: «Iga epohhi, niisiis ka meie epohhi teoreetiline mõtlemine on ajalooline produkt, mis erinevatel aegadel omandab väga erineva vormi ja seega ka väga erineva sisu.» (2, lk. 23) Need suured muutused, mis mõtlemises praegu aset leides, on kooskõlas ühiskonna arenguga: globaalprobleemid peavadki ju kaasa tooma mõtlemise ja õpetuse tardunud piiride purustamist. Üht võimalikku teed selleks näitab ka ettekanne Rooma klubile.

Kirjandus

1. Engels, F. Anti-Dühring. Tln., 1954.
2. Engels, F. Looduse dialektika. Tln., 1962.
3. Lenin, V. I. Teosed. 26. kd.
4. Botkin, J. W., Elmandjira, M., Malitza, M. No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. A report to the Club of Roma. Oxford, 1979.
5. Мирча Малица. Культура и новый экономический порядок: пути интеграции. — «Культуры», 1982, № 1—2.

Fr. Schilleri draama «Wilhelm Tell» 9. klassi õpilaste retseptsioonis

MARI KADAKAS,
PTUI nooremteadur

«Wilhelm Tell» on esimene täispikk draamateos keskkooli kirjandusprogrammis. Teos on õpilastele aja- ja kohakauge, retseptsiooni komplitseerib värsivorm. Need asjaolud mõjustavad oluliselt teose vastuvõttu ja küllap ka suhtumise kujunemist näitekirjanduse lugemisse. Seepärast on tähtis, et selle teose käsitus kirjandustunnis annaks õpilastele ettekujutuse tema suutlikkusest draamateose lugejana, neist võimalustest, mida draamateose täisväärtuslik retseptsioon võib kätkeada ning seeläbi ärataks huvi draamakirjanduse lugemise vastu. Õpilaste kirjandustaju kvaliteedi ja taseme mõningase pildi võib saada lugemistesti abil. Testimine annab ettekujutuse iga õpilase lugejamudelidest, kuid võimaldab ühtlasi näha puudusi, mis on omased kogu klassile. See lubab käsitusmetoodikat üles ehitada ja varieerida konkreetsest olukorrast lähtuvalt.

Alljärgnevas tutvustame üht draama «Wilhelm Tell» alusel koostatud lugemistesti (lisa 1) ja 4 9. kl. õpilaste testimise tulemusi, eeldades, esiteks, et tulemused peegeldavad teatava tõenäosusega 9. kl. õpilaste üldist taset ja võivad seega orienteerida kirjandusõpetajat antud teose käsitlemisel; teiseks, et meie test võib kirjandusõpetajat inspireerida analoogsete testide koostamisel.

Lugemistest tehti enne teose käsitlemist kirjandustunnis. Testiga uuriti draama «Wilhelm Tell» retseptsiooni järgmistest aspektidest: 1) üldine orienteerumine teoses, 2) kunstiliste kujundite nägemine, 3) ideelise esteetilise sisu mõistmine. Üldist orienteerumist teoses käsitati kui lugeja suutlikkust 1) eristada olulisemaid momente teose süžees, mõista nende tähendust teoses tervikuna; 2) tunnetada ja määratleda teosesse kätkeatud põhivastuolu ja selle kandjaid; 3) diferentseerida

rida tegelasi nende tähtsuse järgi teoses; 4) mõista enam-vähem adekvaatselt tegelaste omavahelisi suhteid ja nende tähendust teoses tervikuna.

Testivastustest ilmses, et üldjuhul ei suutnud 9. kl. õpilased teose põhisisu lühidalt ja ammendavalt kokku võtta. Ühed piirdusid teose temaatika üldise määratlusega, väitsid, et teoses kirjeldatakse šveitslaste vabadusvõitlust. Tegelikult on teoses põhitähelepanu pööratud vabadusvõitluseni viivate asjaolude kujutamisele. Teised jutustasid ümber teose sündmustikku, jälgimata sealjuures vastuhaku kujunemise olulisi momente. Vaid mõned õpilased suutsid visandada enam-vähem tervikliku ülevaate teosest.

Kirjandusteose täisväärtusliku retseptsiooni eeldusi on teosesse kätkeatud vastuolu mõistmine, selle avaldumise ja arenemise jälgimine. Draama «Wilhelm Tell» põhivastuolu, vastuolu šveitslaste traditsioonilise sõltumatus ja foogtide kasvava omavoli ning šveitslaste Austriale allutamise taotluse vahel suutis määratleda 15% õpilastest. Enamik viitas teose põhivastuolule vastuolu kandjate nimetamisega, paljud piirdusid foogtide ja rahva vastuolu konstateerimisega.

Eelnevaga on seotud ka õpilaste suutlikkus tegelasi olulisuse poolest diferentseerida. Ligi kolmandik õpilasi luges peategelastena üles ka vähemolulisi kõrvaltegelasi.

Tegelaste omavaheliste suhete mõistmist, antud juhul peeti silmas Telli — Gessleri suhteid, peegeldavad vastused jagunesid nelja gruppi. Esimesse gruppi kuuluvais vastustes konstateeriti tegelaste toiminguid, anti neile hinnang (näiteks Telli julge tegu, Gessleri julm nõudmine) või piirduti suhete üldise iseloomustamisega (näiteks, Gessler vihkas Telli, Tell tahtis kätte maksta). Teise gruppi kuuluvais vastustes, neid oli kõige enam, esines suhete analüüsi momente. Püüti tegelaste suhteid motiveerida, kuid seda tehti ühekülgsest. Gessleri Telli suhtes julma käitumise motiiviks peeti eelkõige seda, et Gessler ei suutnud Tellile andestada, et Tell nägi tema hirmu kohtumisel mägedes, ja tahtis vastutasuks Telli alandada, endale allutada. Kolmandale vastustegrupile oli iseloomulik Telli — Gessleri suhete küllalt terviklik ja adekvaatne mõistmine. Püüti motiveerida mõlema tegelase käitumist õnalaskmissüsteenis ja selle mõju tegelaste edasisele saatusele (Telli otsus Gessler tappa, Gessleri veendumus, et Tell on talle edaspidi ohtlik ning tuleb seetõttu kõrvaldada, Gessleri ja rahva vastuolu süvenemine Telliga toimunu tõttu). Ainult üksikud õpilased suutsid mõista Telli ja Gessleri suhete avaramat ülekantud tähendust, käsitasid neid kui rahva ja valitsejate suhteid.

Kunstiliste kujundite nägemist uuriti tegelaste tasandil. Telli kuju retseptsioon

oli põhimõtteliselt adekvaatne, erines õpilasi sügavuse poolest. Kuigi Tell'i peamisi loomumadusi käsitati üldiselt õigesti, esines moonutusi tema käitumise tõlgendamisel. Mõned õpilased käsifasid Tell'i rahumeelset käitumist Gessleriga kohtumise algul kui kartlikkust, alandlikkust, mitte kui põhimõttelist käitumisjoont. Esines ka arvamusi, et Tell tegi oma meistrilasu, riskis poja eluga, et kaitsta oma laskuria. Paljud õpilased tõlgendasid Gessleri tapmist Tell'i poolt kui isiklikku kättemaksu kohutava läbielamise eest, ei mõistnud Tell'i tegu laiemas plaanis kui oma perekonna ja rahva kaitsmist vägivald eest, mida kehas tas Gessler. Tell'i kaju arengut nägi enamik õpilasi ja püüdis põhimõtteliselt nii formuleerida: rahulikust kütist, hädaliste abistajast vabadusvõitlejaks, isegi võitluse juhiks. Üldjuhul ei märgatud, et Tell siiski ei mahu nende ettekujutuses tüüpilise vabadusvõitleja raamidesse, poogiti talle mõndagi külge, mõndagi aga lihtsustati. Schilleri Tell oli teoinimene, kuid siiski mitte teiste juht, ta tegutses küll ka kättemaksjana, kuid mitte üksnes isiklikel motiividel. Ja ta tegutses üksinda.

Telli kaju piiratud tõlgendamine osutab oskamatusetele näha ja seostada üksikdetalle (näit. foogtiõ omavoli juhtumid, Stauffacheri katsed Tell'i üldisesse võitluse kaasa tõmmata) tegelaste põhimõtete ümberkujunemise ja arenguga, mõista üksiksituatsioonide olemust. Kuigi enamik õpilasi taipas, et õnalaskmisstseen sai Tell'i edasises tegevuses määravaks, oskasid vaid üksikud välja tuua mõtte, et Tell jõudis tegevusvalmiduseni läbi raske isikliku kogemuse.

Gessleri kaju retseptioonile oli iseloomulik, et temas nähti vähem foogti kui riigivõimu esindajat, rohkem pahelist isiksust. Seetõttu lähtuti tema tegude tõlgendamisel eelkõige tema isiksuslikest omadustest, tema kui riigimehe taotlustest mindi mööda, mis muidugi mõjutas teose ideelise sisu mõistmist.

Noore maa-aadliku U. von Rudenzi tegelaskuju retseptioon oli üldjuhul pindmine. Teda käsitati kui auahnet kuulsusejanulist rüütli, kes oli valmis oma maad ja rahvast Austriale maha müüma, kuid muutis meelt armastusest aadlineiu Berta von Brunecki vastu. Ükski õpilastest polnud mõistnud, et nimelt armastus viis Rudenzi vaenlase leeri, mis vabahärra v. Attinghauseni tekstis oli otsesõnu välja öeldud. Et õpilastel ei tekkinud probleemi Rudenzi enesepettusest armastuse mõjul, suurendati armastuse tähendust Rudenzi tagasipöördumisel oma rahva juurde ja jäeti tähelepanuta muud olulised Rudenzi kujunemist mõjustavad faktorid (arusaamisele jõudmine, et Bertat kasutatakse peibutisena tema meelitamiseks vastasleeri, Berta röövimine, Gessleri teod, vana Attinghauseni veenvad sõnad). Rudenzi

kuju ideelist koormust interpreteeriti mitmeti. Nenditi armastuse kõikevõitvat jõudu inimsuhetes. Konstateeriti, et isiklike huvide tõttu ei tohi unustada oma rahva huve, et rahvuslikus ülestõus oli tarvilik rahva ja aadli jõudude ühendamine. Rudenzi tegelaskuju ideelise funktsiooni määratlemise lähtekohaks on ilmselt vana Attinghauseni tõdemus, et kodumaa ja rahvas on tõelised inimese jõudu toitvad juured, võõrsil seisab inimene üksinda kõigi tuulte painutada. Järelikult, Rudenzi kujuga seonduv oluline mõte võiks olla järgmine: inimene saab olla tugev ja õnnelik üksnes kodus oma rahva hulgas, ei tohi end petta lasta võõrast välisest hiilgusest. Ükski õpilastest ligilähedase formuleeringuni ei jõudnud.

Küsimusele, millist olulist mõtet kannab teoses vabahärra von Attinghauseni kaju, jäid õpilased sisuliselt vastuse võlgu. Toodi välja mõned olulised momendid nn. faktide tasandil (austab maamehi, püüab Rudenzit oma rahva poole pöörata, tunneb kaasa rahva vabadusvõitlusele) ja tuletati neist ka mõned lähemad üldistused (näiteks, kõik aadlikud polnud rõhujad, ka aadlikud olid võõra ülemvõimu vastu, tõeline rahva-aadel austas talupoegi), kuid neid ei seotud autori ideelise positsiooni väliendumisega. Attinghauseni surmaeelsest monoloogist oli valdavalt üle loetud. Vaid üksikud õpilased teadvustasid Attinghauseni viite feodaalklassi kaduvusele, tema tulevikunägemuse mõte ja tähendus teoses jäi tabamata.

Ka teose naistegelaste retseptioon kulges peamiselt «elulise materjali» tasandil, seostamata teose ideelist sisu autori kunstiliste taotlustega. Naisi iseloomustati küllalt ebakonkreetset, kord kui meeste toetajaid, nõuandjaid, mõnel juhul ka kui võitlusele õhutajaid. Paljud õpilased ei olnud tunnetanud Gertrudi ja Hedvigi erisust, Gertrudi voorused omistati Hedvigile, Bertast oli sageli idealiseeritud kujutus. Vaid üksikjuhtudel märgiti, et just Gertrud suunas Stauffacheri liitlasi otsima ja ülestõusu ette valmistama. Armgardi tähendusele Tell'i surmalasu ajendina ei osutanud ükski õpilane. Schilleri autoripositsiooni mõistmisele on jõudnud kõige lähemale õpilane, kes väitis, et näidendi naistegelased ei mahu kodukana raamidesse.

Hertsog Parricida funktsiooni teoses ei ole üldiselt mõistetud. Esitati mitmeid interpreteeringuid, mis on sageli lihtsustatud, teosega ebaadekvaatsed ja peegeldavad enam õpilaste teadmisi klassivõitluse ajaloost kui antud näidendit. Ainult mõned õpilased on tabanud Tell'i ja Parricida käitumismotiivide erisust oma valitseja tapmisel ja tajunud, et kõrvutamine taotleb Tell'i teo õigustamist ja õilistamist lugeja silmis.

Silmatorikavamaid kunstilisi võtteid vaadeldud teoses on looduskirjelduste rohke kasutamine. Testivastustest selgus, et 19%

vastanuist kas ei tunneta looduskirjelduste osa teoses või ei suuda seda teadvustada. 21% õpilastest käsitas loodust kui teatavat tegelast või jõudu, mis aktiivselt mõjutab tegevuse arengut (näiteks tormi tõttu pääses Teil foogti käest). Need õpilased ei näe looduskirjelduste kasutamises kunstilist võtet. 21% õpilaste arvates aitas looduskirjelduste kasutamine toimuvatele sündmustele meeolelu luua, 14% õpilaste arvates võimaldab tegevuskeskkonnast konkreetset ettekujutust anda. Et looduskirjelduste kaudu on võimalik teose mõnesid momente hästi esile tuua, sündmuste ja tegelaste olemust avada, oli märganud 23% küsitlenuist.

Teose värsivorm tekitas paljudes õpilastes vöörüstust. Väideti, et värssteose lugemine nõuab suuremat süvenemist, et tekstist oli raske aru saada, nenditi, et ei olda harjunud värssteoseid lugema. Mitmed neist, kes kinnitasid, et värsivorm neid lugemisel ei häirinud, pidasid siiski vajalikuks märkida, et nad eelistavad lugea proosateksti. Värsivormis leidis lisaväärtusi 23% küsitlenuist. Peamiselt arvati, et värsivorm lisab tekstile ülevust, paatost.

Draama «Wilhelm Tell» ideelis-esteetilise sisu retseptiooni uuriti järgmistes aspektides: 1) teose ühiskondlik-ajalooline tähendus, 2) teose üldnimiliku väärtuse tunnetamine, 3) autoripositsiooni mõistmine. Testivastustest tulenes, et seda laadi küsimustele vastamiseks ei ole 9. klassi õpilased enne teose kirjandustunnis käsitlemist valmis, sest teose iseseisval lugemisel ei ole nad orienteeritud teose ideelis-esteetilise sisu retseptioonile, autoripositsiooni tunnetamisele, vaid peamiselt teose elulise materjali jälgimisele. Teose ühiskondlik-ajaloolise tähenduse mõistmist takistas ka teadmiste puudumine Schilleri-aegsest Saksamaast. Asjaolu, et õpilased ei tundnud Saksamaa ajalugu ega ka Schilleri ühiskondlikke ideid, ei võimaldanud õpilastel tunnetada Schilleri autoripositsiooni avaldumist teoses. Et praktilises koolielus loetakse programmeeritud läbi sageli enne autori ja tema ajaga lähemat tutvumist, tuleks õpilastes kujundada harjumust pööruda vähemalt klassikateoste puhul ees- ning järelsõnade või õpikumaterjali poole, loomaks retseptiooniks vajaliku tausta. Õpilaste arusaamist draama üldnimelikkude väärtust omavast ideelist-esteetilisest slsust võib üldistatult resümeerida järgmiselt: tuleb alati truuks jääda oma rahvale ja kodumaale, mitte alluda võõra võimule ning ühiselt võidelda rõhumise vastu, vabaduse eest.

Et süvendada draama «Wilhelm Tell» retseptiooni ja ühtlasi arendada õpilaste võimekust draamateoste lugejana, peaks antud teose käsitus keskenduma tööle teose tekstiga. See tähendab, et õpilased tuleb suunata teose teistkordsele lugemisele nii tunnis kui ka kodus, kusjuures nende

kujutus- ja mõttetööd lugemisprotsessis tuleb aktiveerida ja juhtida kommentaaride ning ülesannetega. Soovitame järgmist käsitusplaani. 1. tunnis tehakse test. 2. tunnis analüüsitakse teose retseptiooni testivastuste alusel. 3. tunnis loetakse osatäitjatega (koduse ettevalmistusega) draama I v. I—III pilti õpetaja ja õpilaste vahelduva kommenteerimisega.* 4. tunnis loetakse samal viisil I v. IV, II v. I ja III v. I pilti. 5. tunnis kirjutatakse kirjanduslik töö teose võtmetseenide põhjal (II v. II p., III v. III p., IV v. II ja III p.). Ülesannete jagamisel arvestatakse lugemistesti tulemusi, s.o. suunatakse õpilane analüüsima teoseloiku, mille retseptioon ei olnud küllalt täielik. 6. tunnis analüüsitakse õpilaste töid, kõrvutatakse lugemistesti ja kirjanduslike tööde tulemusi, tehakse kokkuvöte ning antakse hinnang õpilaste tööle ja saavutustele teose käsitusprotsessis.

Kuigi antud käsitusviis tundub ehk tavapärasest töömahukam — testide ja kirjanduslike tööde analüüs nõuab aega ja süvenemist teosesse, käsitlusele kulub tervelt 6 tundi —, julgeme seda siiski soovitada, sest aktiivseks sekkumiseks retseptiooniprotsessi ei anna iga žanri teos nii häid võimalusi kui draamateos ja teatav tagasiside iga õpilase kirjandustaju tasemest peaks omama iseväärtust.

Lisa 1

Lugemistest

Te lugesite vastelt läbi Fr. Schilleri värsdraama «Wilhelm Tell», mis, võimalik, oli esimene lugeja suhtes nõudlik draamateos Teie lugemislaual. Draamažanri peetakse raskevöitu žanriks, sest draamateos on kirjutatud eelkõige teatrilaval esitamiseks. Aga kui lugesite süvenemise ja kaasaelamisega, siis arvatavasti suudate vastata järgmistele küsimustele. Kui Teil tekib vastamisega raskusi, siis kas oiete olnud lugemisel pealiskaudne või on Teil kasinalt kogemusi ja oskusi draamakirjanduse lugemiseks. Aga seda on võimalik kompenseerida näidendi «Wilhelm Tell» käsitlemisel kirjandustunnis, sest testimine näitab nii Teile endale kui Teie kirjandusõpetajale kätte Teie nõrgad kohad. Objektiveema tulemuse saamiseks püüdke vastata hoolikalt ja iseseisvalt.

1. Jutustage lühidalt näidendi sisu.
2. Draamateoses on tegevuse arendamise aluseks terav vastuolu, mis laheneb vastaspoolte võitluses. Milline on Teie arvates põhivastuolu selles näidendis ja kes on vastuolu kandjad?
3. Kes on näidendi peategelased? Põhjendage oma arvamust.
4. Tell on autori poolt kõige eredamalt väljajoonistatud tegelaskuju. Milliseid väljendusvahendeid on kasutatud Tell kuju lugeja ette toomisel?
5. Kindlasti märkate, et Tell on arenev tegelaskuju. Mis temas näidendi tegevuse käigus tegelikult

(Järg 48. lk.)

* Vt. lähemalt allakirjutanu artiklist «Draamakäsitusel kirjandustunnis». «Nõukogude Õpetaja», 1975, nr. 50.



Pidulikul koosolekul «Vanemuise» kontserdisaalis. EKP Keskkomitee esimene sekretär Karl Vaino kinnitab ülikooli lipule Rahvaste Sõpruse ordeni.

D. Uljanovi kortermuuseumi avamisel. R. Ristlaan ja I. Toome ajaloolise maja sissekäigu ees linti läbi lõikamas.



Piduliku koosoleku presiidium.



Mälestusmärgi avamine Tartu ülikooli õppejõududele ja kasvandikele, kes võtsid osa võitlusest tsaarisevalitsuse ja kodanliku diktatuuri vastu Eestis.

E. NORMANI foto (ETA)



TRÜ üliõpilaste, õppejõudude, teenistujate ja külalisdelegatsioonide förvikrongkäik Raadi memoriaalilt Raekojaplatsile.

KALJO RAUA fotod





KOOLIEELNE KASVATUS

Loovmängu iseärasused

ESTER VEE,
Oktoobri rajooni metoodika-
kabineti metoodik

Laste mängud jaotatakse kahte suurde gruppi: loovmängud ja valmismängud (vt. E. Vee «Õppemängud lasteaia õppe- ja kasvatus-töös». Tln., 1979, lk. 6—15). Loovmäng on lapse enese looming. Laps arendab ise mängu süžeed vastavalt oma teadmiste, muljetele, huvidele ja fantaasiale. Mängu alguses pole tavaliselt teada selle täpne kulg. Valmismängud (õppemängud, liikumismängud jt.) on enamasti täiskasvanute looming. Neil on valmis sisu ja reeglid, tegutsemise järjekord on ette teada. Praktikas ja ka kirjanduses kasutatakse vahel terminit «vabamäng» loovmängu sünonüümina. Tegelikult on «vabamängu» mõiste laiem. Vabamängud on kõik mängud, mida lapsed mängivad oma initsiatiivil iseseisvalt vabal ajal. Kõik loovmängud on küll vabamängud, kuid kõik vabamängud pole loovmängud, vaid osa neist on ka hästi tuttavad ja laste seas populaarsed valmismängud.

Loovmängu iseloomustavad järgmised peamised iseärasused:

□ Loovmängu aluseks on teadmised ja muljed, mis on saadud väljaspool mängu.

Mäng teatud teemal võib tekkida vaid siis, kui lapsel on selleks vastavad kujutlused ja teadmised ning ka huvi ja soov mängida.

□ Loovmängus kajastavad lapsed peamiselt ühiskondliku elu nähtusi ja sündmusi, inimeste elu ja tööd (näiteks kodu-, lasteaia-, kooli-, arsti-, laeva-, kauplusemäng jne.), aga ka kirjandusest, teatrist, filmist, televisioonisäatest saadud süžeesid ja elamusi (trollide seiklused, metsaelanike kool jms.).

□ Loovmängus kajastavad lapsed ühiskondlikke seoseid ja suhteid inimeste vahel (näiteks kodumängus peegeldavad lapsed perekonnaliikmete vastastikuseid suhteid, nende tööjaotust kodus, kohustusi ja õigusi).

□ Loovmängudes kujutavad lapsed mingeid tegevusi või tegevuste ahelat — süžeed.

□ Loovmängudes annavad lapsed edasi ka inimeste suhtumist mitmesugustesse esemetesse ja loodusobjektidesse, kujutavad nende kasutamist vastavalt otstarbele, nende hooldamist ja nendest millegi loomist (näiteks ehitavad klotsidest, liivast maju).

□ Kujuteldava situatsiooni olemasolu mängus. Nii võib pörand olla mereks, tool tankiks; laps võib toita nukku tühjast kausist kujuteldava supiga. Sellele vaatamata ei unusta laps mängus esemete reaalseid omadusi. Näiteks paneb ta liivast koogi suu juurde, liigutab huuli, nagu maitseks kook talle väga, kuid päriselt ta seda suhu ei pane.

□ Läbielatavate tunnete siirus loovmängus. Näiteks elab nukuema haige nuku puhul üle tõelist kurvastust, kaastunnet ja hoolitsust.

□ Loovmängus astuvad lapsed omavahel kaheksugustesse suhtesse: mänguosalistena (arst ja patsient) ning mängupartneritena (Ülle ja Tiina). Nad suhtlevad mängus kui inimesed, keda nad kujutavad. Kui roll seda nõuab, siis teietavad üksteist, kasutavad sõna «seltsimees», teevad iseloomulikke liigutusi. Ka kõne sisu sõltub rollist. Mõnikord aga tingib olukord pöördumist teise lapse kui mängukaaslase poole ja kohe muutub nii kõne kui käitumine. Näiteks kauplusemängus küsib müüja viisakalt: «Mida teie soovite?» Ostja vastab: «Palun mulle 2 kilo õunu.» Müüja kaalub kauba ja ulatab selle ostjale: «Palun.» Ostja: «Täna. Kui palju ma teile võlgnen?» Müüja: «Kümme rubla kaks kopikat.» Seejärel lisab ootamatult: «Sina. Sirje, ära teinekord osta kõiki õunu ära. Kui sa need õunad ära sööd, siis too nad mulle tagasi, muidu mul pole enam midagi müüa!»

□ Loovmäng on vabatahtlikkusel põhinev mäng. Last ei ole võimalik sundida seda mängima. Loovmängu piiravad vaid reeglid, mis on põhiliselt laste endi poolt loodud ümbritseva elu eeskujul (näiteks kaupluses

tuleb tasuda kauba eest; laevalt ei või otse «vette» astuda, vaid peab kasutama «trappi»).

Niipea kui täiskasvanu surub lapsele oma tahet peale, kui ta dikteerib mängu käiku, lakkab see olemast loovmäng. Ta võib muutada kas mänguliseks didaktiliseks harjutuseks või õppemänguks.

Et loovmängu sisu ei saa ette planeerida, pole võimalik selle kohta konspekti või plaani koostada. Plaanides kajastatakse vaid vastavat eeltööd mingil teemal mängudeks (teadmiste andmine lastele, vahendite muretsemine või valmistamine). Loovmängude sisu kajastub arvestuses või hilisemas mängukirjeluses.

Tingimuste loomine loovmängudeks

Loovmängude juhendamisel eristatakse kaudset ja otsest juhendamist. Kaudne juhendamine toimub väljaspool mängu- ja põhiliselt enne, aga vanemas koolieelses eas vahel ka pärast mängu. Otsene juhendamine toimub mängu ajal. Tingimuste loomine on seega kaudne juhendamine. Eelkõige on kasvatajal vaja hoolt kanda selle eest, et lastel oleks loovmängudeks küllaldaselt aega, ruumi, mänguasju ning piisavalt muljeid ja teadmisi. A e g. Lasteaia päevarežiim võimaldab mängida loovmänge laste hommikuse kogunemise ajal, tundide vaheajal, tundide ja lõunasöögi vahel ning päeva teisel poolel. Öhtuti ja puhkepäevadel peab lastele ka kodus küllaldaselt mänguaega võimaldatama.

Mänguks ettenähtud aega tuleb ratsionaalselt kasutada. Seda ei tohi pidada lihtsalt vabaks ajaks, mida võib raisata ja kergekäeliselt kasutada mitmesugusteks muudeks tegevusteks ning üritusteks. Kui lapsel on mänguaega napilt või üldse mitte, muutub ta pikapeale jonnakaks ja närviliseks, püüab mängida siis, kui selleks pole õige aeg (söögilauas, voodis), rikub korda õppetunnis. See toob kaasa olulisi vajakajäämisi lapse mitmekülgse arengus ja koolivalmiduse kujunemisel.

Et kindlustada lastele maksimaalselt mänguaega, on vaja:

õigesti organiseerida ometegevust, et söömise, pesemise, riietumise peale ei kuluks liiga palju aega;

pidada kinni õppetundideks ettenähtud ajast, vabal ajal mitte liialdada tundides poolelijäänud tööde lõpetamise ja individuaalse järeleaitamisega (selleks tuleb ratsionaalselt kasutada õppetundi);

mitte liialdada vabal ajal kasvataja poolt

organiseeritud tegevusega (raamatute ettelugemine, joonistamine, jalutamine, töötegemine jne.);

mitte korraldada mängudeks ettenähtud ajal pidude proove, aeganõudvat keeruliste kingituste valmistamist jm. tegevusi;

vältida ootemomente, mitte panna lapsi järgmise tegevuse ootel asjatult ja tegevusest istuma või seisma;

mitte liialdada vabal ajal valmismängudega — lõviosa mänguajast peab kuuluma loovmängudele (valmismänge mängitakse ju osaliselt ka õppetundides).

R u u m. Nii rühmatoes kui ka õues peab olema küllaldaselt ruumi mängimiseks. Hea on, kui rühma kasutuses on kaks tuba. Ühe toa puhul tuleb hoolitseda selle eest, et sisustuses pole midagi liigset, et mööbel paikneks nii, et lastel oleks ruumi nii individuaalseteks kui ka ühisteks mängudeks. Mängunurgad tuleb luua kõige mugavamates toa osades (kus ei oleks kitsas ega pime). Hea on, kui mängunurgas saab säilitada poolelioleva mängumiljöõ või valmis ehitise. Ei tohi unustada, et nukunurk on mõeldud eelkõige lastele mängukohaks, mitte näituseks või toa kaunistuseks. Nukunurgas võivad lapsed teha ka mööbli ümberpaigutusi vastavalt mängu-ideele. Suured ühismängud nõuavad palju ruumi, seepärast peab lubama lastel mängida ka väljaspool mängunurki ning vajadusel kasutada mööblit. Aga ka individuaalseteks mängudeks ja mängudeks väikestes gruppides on vaja luua vastavad tingimused, mis võimaldaksid oma mängu teistest eraldada ja segamatult mängida (madalad sirmid toas, telk, okstest onnike või mängumajake õues jms.).

Pahatihti on raskesse olukorda jäetud lapsed vanemas koolieelses eas, kus suurema osa toast võtavad enda alla kahekohalised laud. Laste vabategevus surutakse ruumipuudusel laudade taha. Eas, mil loovmäng saavutab oma õitsengu, võõrdutakse mängust üldse või mängitakse ainult lauamänge, ehitatakse lauapealsetest ehitusmaterjalidest ja konstruktoritest. Lapsed arenevad ühekülgsest, süveneb liikumisvaegus. Ka koolieelikute rühmas tuleb leida ruumi laste mänguks. Üks võimalusi on kahekohaliste laudade kokkulükkamine mängu ajaks. Samuti võib teatud kellaegadeks ette näha mängimise mõnes teises ruumis (näiteks saalis). Ruumikitsikuse all kannatavatel lasteasutustel tuleb eriti soodsad tingimused luua mängudeks õues.

Hoolikat läbimõtlemist vajavad ka mänguasjade hoiukohad. Väiksemal olgu enamik lelusid nähtaval kohal ja nii paigutatud, et lapsed saaksid neid ise võtta ja tagasi panna.

Vanematel lastel võivad mänguasjad paikneda kappides või riulil karpides. Lapsed peavad aga kindlasti teadma, kus mingi mänguasi asub.

M ä n g u a s j a d. Mänguasjad arendavad lapsi mitmekülgselt, rikastavad laste mängu, muutes neid sisukamaks ja köitvamaks. Laps vajab mängimiseks mitmekesiseid mänguasju — ostetud lelusid (nukud, loomad, liiklusvahendid, sportlikud, didaktilised, lõbustavad mänguasjad, konstruktorid, lauamängud jm.), omavalmistatud mänguasju, mitmesuguseid poolfabrikaate ja materjale. Laps võib mängida ka ilma spetsiaalsete mänguasjadeta. Tema elav kujutlusvõime võib muuta pudrunuia nukuks, kepi hobuseks ja tooli autoks. Me piirame lapse leidlikkust ja fantaasiat, kui anname talle alati kõik vajalikud esemed valmis kujul kätte. Hea on, kui laps õpib kasutama käbisid ja kive loomadeks või inimesteks, puulehti piletiteks ja rahaks, pulgakest kraadiklaasiks ja pliiatsiks, kui ta oskab ehitada klotsidest ja konstruktoritest mänguks vajaminevaid mööbliesemeid ja liiklusvahendeid, kui ta mähib nuku lappide sisse või koguni õmbleb talle elementaarsel viisil kleidi selga. Lapsed armastavad ja hoiavad väga omavalmistatud lelusid, olgu need siis kasvataja, šeffide, pioneeride või laste eneste kätega tehtud. Mängus läheb palju vaja ka selliseid mänguasju ja -vahendeid, mida poes ei müüda, mida ei toodetagi (näiteks mitmesugustele erialadele ja muinasjututegelastele sobivad peakatted, riietuse detailid, tööriistad ja mitmesugused iseloomulikud atribuudid). Hea on, kui kasvataja arutab koos lastega, mida läheb mänguks vaja, millest võiks need esemed teha, kui ta meisterdab vajalikku laste juuresolekul ja kaasabil, kui ta oskab selleks kaasa tömmata ka lastevanemaid ja šeffe. Kasvataja innustagu lapsi ja teisi perekonnaliikmeid koguma mitmesugust jääk- ja looduslikku materjali, mida saaks mängus kas valmis kujul kasutada või millest saaks üht-teist meisterdada.

Ka õues mängimiseks vajavad lapsed mitmesuguseid vahendeid ja mänguasju. Kõrvuti statsionaarsetega (laev, majake jms.) on soovitatav kasutada kokkupandavaid, aga ka laudu, puupakke, kaste jms. ning looduslikku materjali.

Mänguasjade ja -vahendite muretsemisel ning valmistamisel tuleb arvestada mitmete nõuetega.

1. Ideoloogilised ja pedagoogilised nõuded. Mänguasi peab olema kasvatuslikult väärtuslik, soodustama laste kommunistlikku kasvatust; vastama oma sisult, vormilt ja kasutamisviisilt lapse eale; kutsuma esile lapse

aktiivset tegutsemist (mitte olema vaid passiivse vaatlemise ja imetlemise objekt), võimaldama mitmekesist kasutamist mängus.

2. Hügieeninõuded.

Mänguasi peab olema lapsele ohutu; kergesti puhastatav ja desinfitseeritav; tugev ja vastupidav (katkine mänguasi või selle osad võivad ohustada last ja avaldada negatiivset mõju lapse närvisüsteemi seisundile: lapsel enesel on kahju, et mänguasi katki läks, kuid ta võib saada ka riielda või karistada, kuigi katkiminek võis olla tingitud lelu halvast kvaliteedist, mitte temaga lohakast ümberkäimisest); olema erksa värvusega, kujult ja suuruselt selline, mis ei nõuaks lapselt liiga suurt pingutust nende kasutamisel (näiteks liiga suured ja rasked klotsid) ega ohustaks lapsi (liiga väikesi esemeid võivad söime-lapsed alla neelata, toppida ninna, kõrva).

Lästekollektiivides ei soovitata vabamängudeks anda lastele palju pehmeid karvaseid mänguasju, suhupandavaid mänguasju (viled, pasunad, suupillid), teravaid esemeid, päris toiduaineid ning nooremates rühmades klaasist ja fajansist mänguvahendeid.

3. Esteetilised nõuded.

Mänguasi peab oma välisuselt olema meeldiv, rõõmustama last ning aitama kasvatada head maitset. Seepärast antagu lastele ilusaid, värvirõõmsaid ja kunstipäraseid mänguvahendeid. Lelu ei pea olema liialt naturalistlik, reaalse eseme vähendatud koopia, vaid tinglik ja ilmekas, kuid temas peavad olema väljendatud ja esile tõstetud selle eseme või olendi iseloomulikud tunnused. Nukud peaksid olema lahke näoilmega, liialt moonutatata proportsioonidega ja maitsekalt riietatud. **Muljed ja teadmised.** Lastele teadmiste andmine ja nende muljete rikastamine on loovmängude sisu mõjutamise peamine vahend. Üksluine, muljetevaene elu ei paku küllaldaselt ainet loovmängude sisule. Et loovmängud oleksid mitmekesised, sisukad ja huvitavad, on vaja anda lastele vajalikke teadmisi ja pakkuda meeldejävvaid elamusi. Sisukas lasteaiaelu — õppekäigud ja vestlused, pildid ja raamatud, filmid ja teatrietendused, õppemängud ja peod — kõik need avaldavad mõju ka loovmängudele. Sellele lisanduvad veel kodus saadavad elamused.

Tuleb aga arvestada, et kõik teadmised, mida me lastele andnud oleme, ei leia kajastust loovmängudes. Kui kasvataja soovib, et lastele ümbritseva eluga tutvustamise käigus pakutud teadmised avaldaksid mõju loovmängude teemaatikale ja sisule, peaks ta arvestama rea soovustega.

□ Mitte piirduda esemete ja nähtuste väliste tunnuste tutvustamisega, vaid näidata lastele

inimeste tööd, tööalade iseärasusi, inimestevahelisi suhteid, inimeste suhtumist esemesse ja nähtustesse. Näiteks selleks, et lapsed hakkaksid loomaaeda mängima, ei piisa loomade välimuse ja eluviisi põhjalikust tutvustamisest. On vaja tutvustada lastele loomaaeda kui asutust: kes seal töötab ja mida teeb, kuidas loomi hooldatakse, kes külastab loomaaeda ja kuidas külastajaid teenindatakse. Täienduseks õppekäigule võib lastele lugeda jutte ja näidata pilte, filme loomade hankimisest ja transportimisest loomaaeda. Esimesel juhul piirdunuks loomaaiamäng vaid loomade grupeerimisega ja nende ümber piirdeadade ehitamisega. Teisel juhul aga on lastel võimalus võtta endale mitmesuguseid mängurole (kütid, meremehed, loomaarst, hooldajad, piletite müüja, kontrolör, ekskursionijuht, külastajad jt.) ning mäng omandab süzeelise iseloomu. Püütakse loomi ning veetakse laeva ja autoga loomaaeda; lasteaed ja perekonnad sõidavad bussiga loomaaeda, ostavad piletid (ka märke, postkaarte ja raamatuid loomadest); ekskursionijuht jutustab neile loomadest; hooldajad toidavad ja pesevad loomi, puhastavad puure; loomaarst ravib, kunstnik maalib ning fotograaf pildistab loomi. Mäng on põnev ja haarab lapsi pikemaks ajaks. Nende mõte ja fantaasia töötavad elavalt, mäng täiustub üha, huvi teema vastu tõuseb.

□ Ümbritseva eluga tutvustamise käigus **juhime laste tähelepanu vaadeldavate nähtuste ja sündmuste ühiskondlikule tähtsusele.** Näiteks raudteemängu puhul on vähe ka sellest, et me oleme tutvustanud lastele nii rongi välimust kui ka inimeste tööd rongis, raudteel ja jaamas. Sellisel juhul piirdub mäng tavaliselt rongi ehitamise, piletite ostmise ja lühiajalise sõiduga, piletite kontrollimise ja vaguni parandamisega. Mingis jaamas minnakse maha ja mäng ongi otsas. Sõidul polnud mingit eesmärki, puudus kindel sihtkoht. On vaja tutvustada lastele raudteetranspordi tähtsust: rong veab inimesi, posti, kaupu, materjale kusagilt ja kuhugi, kellegi või millegi jaoks. Need teadmised annavad laste mängule eesmärgi ja uue sisu: nad hakkavad vedama nukke maale, pioneerilaagrisse, saatma neile kirju ja pakke, sõitma külla, puhkekodusse, komanderingule; hakkavad vedama rongiga ehitusmaterjale nendele, kes ehitavad, produkte nendele, kes mängivad kauplust, loomi loomaiale jne. Lastele tuleb juurde üha uusi ideid.

□ **Laste tutvustamine ümbritsevaga peab toimuma eakohases vormis, elavalt ja emotsionaalselt.** Mäng tekib vaid siis, kui kasvatajal on õnnestunud äratada lastes huvi ja

kujundada positiivne suhtumine tutvustatavasse. Lapsed kajastavad mängus vaid seda, mis neid huvitab ja on andnud neile tõelisi meeldejäävaid elamusi. Nii näiteks lapsed ei algatanud postkontorimängu, kuigi oli toimunud õppekäik postimajja. Kasvataja andis igavalt ja kuivalt seletusi selle kohta, mida töötaja ühes või teises kassas teeb. Teisel aga tuldi postimajja kindla eesmärgiga — saata kollektiivselt koostatud kiri ja joonistuste panderoll haigestunud kasvatajale; kasvataja selgituste kõrval intervjuueeriti ka postkontori töötajaid, aktiveeriti lapsi kõnelema oma kogemustest, vastama küsimustele ning esitama neid ka ise. Kasvataja andis lastele huvitavat tegevust — kirjatarvete ostmise, kirja postkasti laskmine, telefoniautomaadiga lasteaeda kasvataja-metoodikule helistamine. Hiljem vesteldi kirjakandjaga, kui see tõi kirjavastuse lasteaeda. Selle tulemusena mängisid lapsed suure innuga postkontorimängu ning mäng oli sisukas ja tore.

Kirjandus*

1. B o g o m o l o v a, M. Mängu tähtsus sõbraliku suhtumise kasvatamisel teiste maade laste vastu. — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 3.
2. H i i e, E. Mäng ja töö koolieelses eas. — Rmt.: Emale-isale. Tln., «Valgus», 1968.
3. L e v i t o v, N. Lapse ja pedagoogiline psühholoogia. Tln., «Valgus», 1968.
4. L i e l b a r d e, M. Patriotismi kasvatamine laste vanemas rühmas. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 11.
5. L o o t s a r, E. Mäng — sotsiaalsete suhete aritmeetika. — «Nõukogude Naine», 1973, nr. 1.
6. L u n g e, A. Laste mäng ja selle olemus. «Teaduse» metoodiline materjal, 1968.
7. M a k a r e n k o, A. Loengud laste kasvatamisest. ERK, 1955.
8. N o v i k o v a, H. Kollektiivsustunde ja seltsimehelikkuse kasvatamine töös ja mängus. — «Nõukogude Kool», 1966, nr. 6.
9. P i i r m a, A. Laste loovmäng vanemas rühmas. — Rmt.: Mäng ja loodus laste elus IV. Tln., 1959.
10. Psühholoogia. Tln., «Valgus», 1968.
11. R o h t l a, A. Mäng. Vaimne kasvatus. Tln., 1967.
12. S a l t s m a n, R. Loovmängu juhtimisest nooremas segarühmas. — Rmt.: Mäng ja loodus laste elus III. Tln., 1959.
13. S a r a p u u, H. Laps ja lelut. Tln., «Valgus», 1977.
14. S a r a p u u, H. Mängust kuueaastaste klassis. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 10.
15. V e e, E. Öppemängud lasteaias õppe- ja kasvatustöös. Tln., 1979.

* Antud nimekirja ei ole võetud kirjandust liikumis-, muusikalistest, laulu- ja õppemängudest. Samuti artikleid ajakirjast «Домашнее воспитание».

(41. lk. järg.)

muutub ja millised on tema muutumist tingivad asjaolud? 6. Milline oli Foogt Gessleri suhtumine Tellisse? Miks ilmutas foogt Tellis suhtes nii ebainimlikku julmust? 7. Milline on õuna laskmise stseeni tähtsus Tellis ja Gessleri tegelaskujude ja tervik-teose suhtes? 8. Draamateose olulisemaid jooni on tegevuslik ja mõtteline tihedus, kontsentreeritus. Igal sõnal, teol, sündmusel ja tegelasel on teoses tervikuna kindel koht ja ülesanne, mõte ja tähendus. a) Millist olulist mõtet on Schiller väljendanud rüütel von Rudenzi kaju kaudu? b) Milline on naistegelaste osa teoses? c) Millist olulist ideed kannab vabahärra von Attinghauseni kaju? d) Miks tõi kirjanik näidendisse hertsog Parricida kaju, keda teose põhi-konflikti lahendamiseks ega ka Tellis kaju avamiseks ju tegelikult vaja ei läinud? 9. Näidendit lugedes märkasite kindlasti, et loodusel on siin küllalt tähtis osa. Milline? 10. Kas asjaolu, et näidend on kirjutatud värssides, mõjutab kuidagi Teie lugemis-elamust? Põhjendage oma arvamust. 11. Võib oletada, et selle näidendi kaudu tahtis Schiller oma kaasaegsetele midagi olulist öelda. Mida nimelt? 12. Näidend «Wilhelm Tell» on kirjutatud 1804. a., Teie lugesite seda 1981. a., võimalik, et see näidend leiab lugejaid ka aastal 2080. Milline on Teie arvates draama «Wilhelm Tell» üldnimelik väärtus, millega ta võiks kõita kõigi aegade lugejaid? 13. Kirjandusteose lugemine ja hindamine on väga individuaalsed toimingud, sõltuvad lugeja paljudest isikustlikest omadustest. Mitte kõik teosed ei meeldi ühtviisi kõigile. Aga iga kirjandusteos võib meist igapäev, küll erinevalt, kuid ometigi millegagi rikastada. Kas näidendi «Wilhelm Tell» lugemisel sügenes Teil mõni elamus, tunne või mõte, mis selle näidendiga tutvumise Teile isiklikult oluliseks, väärtuslikuks on teinud? Mis kõitis Teid selles teoses? 14. Näidend «Wilhelm Tell» tuleb lähema vaatluse alla järgmistes kirjandustundides. Millistele selle teose külgedele tuleks Teie arvates enam tähelepanu pöörata? Millistele küsimustele vastust otsida?



KOOLIMUUSIKA NR. II

Üldhariduskoolide muusikaõpetajate kaadri dünaamika aastatel 1977-1982*

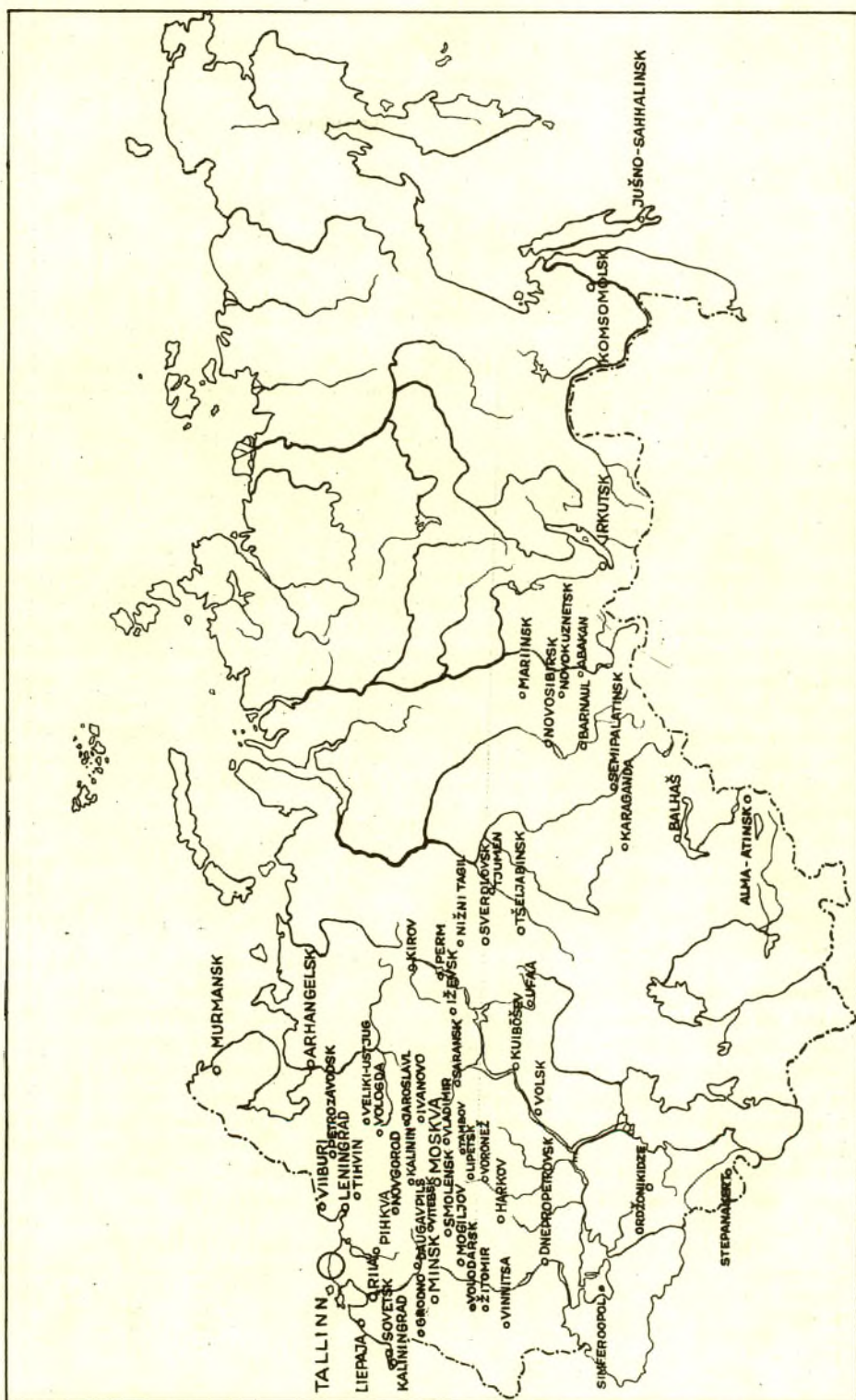
HEINO RANNAP,
TRK muusikapedagoogika
teaduskonna dekaan

Iga aastaga laieneb erioppeasutuste arv ja geograafiline piirkond, kust on tulnud muusikaõpetajaid Eesti NSV koolidesse (vt. joonis 1). Nõukogude Liidu moodustamise 60. juubeliaastal nendime, et Eesti NSV koolidel on õpetajate kaudu otsesidemeid kõikide vennasvabariikidega.

Erihariduseta oli muusikaõpetajaid 1981/82. õppeaastal 57. Kõik nad ei jätkka õpinguid kaugõppe teel. Innukamad õppijad on pedagoogiliste koolide lõpetanud, kes püüdvad kõrghariduse poole. On huvitav märkida, et nii nagu 1977. aastal, õpib ka 1982. aastal kaugõppes 64 muusikaõpetajat. Neist 38 õpib TPedI-s, 17 TRK-s, 8 teistes kõrgkoolides, 1 keskerioppeasutuses. Kõige enam õpib edasi Viljandi (7), Tartu (6) ja Pärnu (6) rajooni muusikaõpetajaid.

Probleemiks on kogemustega õpetajate enesetäiendamise korraldamine. Tuleks kaaluda kõrgetasemeliste suvekursuste organiseerimist, stažeerimist TRK muusikapedagoogika teaduskonnas jms.

* Alguis «Nõuk. Koolis» nr. 10.



Muusikaõpetajate kutsekindlus

Möödunud sajandi visitatsiooniprotokollidest näeme inspektorite imestust vanade õpetajate tööd kontrollides, kus mitmel juhul on märgitud: «Ikka veel laulab!» Enne Suurt Isamaasõda hoidsid õpetajad kodanlikus Eestis valitseva tööpuuduse tõttu oma kohast visalt kinni. Aastatega on muusikaõpetajate kutsekindlus vähenenud ja ametiilikumine tunduvalt tõusnud.

Viimase viie aasta jooksul on endisele töökohtale püsima jäänud vaid 31,7% muusikaõpetajatest. Kõige püsivam kaader on Tartu linnas, kus k. a. töötab 52,6% neist õpetajaist, kes õpetasid muusikat 1976/77. õppeaastal. 50% on suutnud hoida Valga rajooni, 42% Jõgeva rajooni koolid. Seevastu töötas 1981/82. õppeaastal Tallinna koolides ainult 30 endisest 131 õpetajast, Narvas 4 55-st, Põlva rajoonis 10 49-st.

Kaadri voolavusel on mitmed põhjused: uute lastemuusikakoolide ja muusikaklasside

	Tallinna MK		Tartu MK		Muud ENSV-s		Tartu PK	Tallinna PK	Võru, Rakv., Vilj., Haaps. PK	Õpetajate instituudid	Seminarid	Vilj. ja Tall. kultuurhar. kool	Muud	Muusikakoolid	Ped. koolid	Kokku	
	KJ	Teised	KJ	T	M.õp.	T	M.õp.	T									
1976/77	30	15	27	13	—	—	52	69					75	22	3	443	
Kokku	45		40				121		137				100				
1981/82	35	4	43	5	21	6	68	49	10	3	16	34	18	34	25	5	376
Kokku	39		48		27		117		81				64				

avamine, õpetajate pensionile minek, ühest koolist teise üleminek olme- ja palgatingimuste parandamise võimalusel, tööleasumine kultuurharidussüsteemi jm. Ilmselt aitab kaadri püsivusele kaasa ka linna või rajooni muusikaõpetuse ainekomisjoni töö (kogemuste vahetamine, ühised ettevõtmised jms.). On koole, kus õpetajad püsivad aastaid: Keila 1., Väike-Maarja ja Juuru keskkool, Saare, Imavere, Pühajärve 8-kl. kool, Raiküla eriihternaatkool jm.

Muusikaõpetajate rahvus ja parteilisus

Noukogude Liidu moodustamise 60. juubeli-aastal märgime, et meie vabariigis töötavad üheteistkümnest rahvusest muusikaõpetajad (eestlased, venelased, ukrainlased, juudid, valgevenelased, soomlased, sakslased, armeenlased, tatarlased, mordvalased ja osseedid).

Püsiv on kommunistide ja ÜLKNÜ liikmete osakaal muusikaõpetajate üldarvus.

Kui 1977. aastal oli neid 40,5%, siis 1982. aastal on 40,2% muusikaõpetajate arvust kommunistid ja kommunistlikud noored. Selle protsendi minimaalne vähenemine tuleneb asjaolust, et mitmed algklasside õpetajatest kommunistid või kommunistlikud noored on andnud muusikaõpetuse tunnind oma noorematele kolleegidele — eriharidusega muusikaõpetajatele.

Muusikaõpetajate vanuselise koosseisu muutumine

Kõrg- ja keskeriharidusega muusikaõpetajate juurdetulemisega kooli on suurenenud noorte muusikaõpetajate (kuni 35 aastat) kaader 54 muusikaõpetaja võrra võrreldes 1977. aastaga. Kõige enam (177) on 21—25-aastasi äsja tööle asunud ja 26—30-aastasi (144) noori muusikaõpetajaid. Seega ligemale pooled on kuni 31-aastased. Paarkümmend muusikaõpetajat on jäänud ametitruuks ka pensionieas (vt. tabel 3).

MUUSIKAÕPETAJATE VANUSELISE KOOSSEISU MUUTUMINE Tabel 3

Õppeaasta	Üldarv	17-a.	18—20-a.	21—25-a.	26—30-a.	31—35-a.	36—40-a.	41—45-a.	46—50-a.	51—55-a.	56—60-a.	61—70-a.	71—77-a.
1976/77	862	2	47	170	110	81	161	108	74	79	17	13	—
1981/82	816	—	54	177	144	89	71	120	74	49	28	8	2

Tööstaaž

Tööstaaži analüüs kinnitab noorte muusikaõpetajate arvukust ja tööindu esimesel tööaastakümnel. Pärast kümnendat tööaastast ilmneb väsimus. Paljud muusikaõpetajad loo-

buvad sellest tööst just teisel aastakümnel. Kes siis tööle jääb, jääb harilikult pensionile jäämiseni. On veidi tõusnud pensioniealiste õpetajate arv. Seda kinnitab ka 35—39-aastase tööstaažiga muusikaõpetajate arvu kasv ligemale kolm korda 1977. aastaga võrreldes (vt. tabel 4).

õ.a. staaž	0—4	5—9	10—14	15—19	20—24	25—29	30—34	35—39	üle 40	Kokku
1976/77	246	101	111	129	128	80	54	9	4	862
1981/82	251	139	84	103	86	78	47	25	3	816

Muusikaõpetaja nädalakoormus

Viimase viie aasta jooksul on suund muusikaõpetaja nädalakoormuse suurenemisele. Sellel on mitu plusskülge.

□ Alklasside muusikatundide lisamine muusikaõpetaja koormusse võimaldab rohkem tähelepanu pöörata õigele metoodilisele juonele ja õpetuslikule küljele.

□ See lubab vabastada tunniandjad, kes põhitöö tõttu ei saa küllaldaselt pühenduda koolitööle, eriti klassivälisele tegevusele.

□ Võimaldab tõsta muusikaõpetaja palka ja sellega tugevdab tema kohalejäämise soovi.

Kõige rohkem on tõusnud õpetajate arv, kel on 25—30 nädalatundi. Tundi arvu suurenemine tuleneb õpilaste arvu kasvust, samuti õpetajate puudusest mõnes koolis. Märgatavalt on tõusnud õpetajate arv, kes töötavad ühe normi piires, s. o. 18—24 tundi nädalas. Kuid praegushetkel on veel liiga palju õpetajaid, kes töötavad koolis poole koormusega. 209 õpetaja koormus on ainult 9—17 nädalatundi, neist 80 õpetajal 9—11 tundi. Seejuures on neist enamik põhikohaga töötajad. Väikekoolis, kus muusikatunde vähe, on see paratamatu. Hulk õpetajaid töötab aga keskkoolis väikese tundide arvuga, jättes endale võimaluse töötada teise poolekoormusega mujal.

Märgime, et muusikaõpetajad annavad (peamiselt 8-klassilistes koolides) muusikaõpetuse kõrval edukalt mitmeid aineid: tööõpetust, kõige enam kunstõpetust, matemaatikat, eesti, vene, saksa ja inglise keelt, ajalugu, loodusõpetust, füüsikat ja kehalist kasvatust.

Mitmed muusikaõpetajad on osanud ühendada töö kooliklassis instrumentide õpetamisega muusikaklassis. Enamasti õpetatakse klaverit. Isiklikult olen veendunud, et lastevanemate kulul töötavad muusikaklassid peavad õpetama õpilastele orkestripille, et saadud oskusi kasutada kooli orkestrites. Kahjuks dubleerivad muusikaklassid lastemuusikakoolide tööd.

Muusikaõpetajate sooline vahekord

Käesoleval sajandil seoses naiste õiguste

laiendamise (eriti pärast Oktoobrirevolutsiooni) muutus õpetajaamet naistele üha kõitvamaks. Kuid veel 1920. ja 1930. aastatel eelistati keskkooli muusikaõpetajaks meest, seejuures kõrgema muusikahariduse ja orkestritöö oskusega. 1923/24. õppeaastal oli keskkooli muusikaõpetajatest 82% mehi. 1930. aastatel meesmuusikaõpetajate protsent küll veidi langes, kuid jäi siiski kolme neljandiku ulatuses meeste ametiks. Esimesel nõukogudeaastal (1940/41. õ.a.) töötas keskkooli muusikaõpetajana 50 muusikut, nende hulgas silmapaistvad heliloojad Mihkel Lüdigi, Johannes Jürme, Tuudur Vettik jt. Samal ajal andis muusikaõpetust algkoolides ja 7-klassilistes koolides 1200 õpetajat, neist kaks kolmandikku mehed. Suure Isamaasõja lõpul oli alles 22% 1940/41. õ.a. töötanud muusikaõpetajatest. Seepärast rakendati sõjajärgsetel aastatel tööle ka erihaariduseta muusikaõpetajaid, peamiselt kohalike koorijuhte. Järjest enam läks muusikaõpetamine naiste kätte. 1972/73. õ.a. oli naismuusikaõpetajaid juba 80%, 1976/77. õ.a. 86,1% ja 1981/82. õ.a. 89%. Seejuures on meesmuusikaõpetajaid (11%) vähem mitme teise õppeaine õpetajatest (1981/82. õ.a. oli üldse meesõpetajaid 14,8%).

Viimase viie aasta jooksul on meesmuusikaõpetajate arv veelgi vähenenud veerandi võrra (vt. autori prognoosi «Nõukogude Kool», 1977, nr. 6, tabel 7).

Muusikaõpetuse femineerumisel on oma tagajärjed. Kasvatustliku ühekülguse juures on muutunud kollektiivse musitseerimise vormid. Sega- ja meeskoorid on asendunud naiskooride ja tütarlaste ansamblitega. Orkestrid on vähenenud proportsionaalselt meesõpetajatega. Õpilaste klassivälised (kitarristide jm.) ansamblid on jäänud juhendajateta. Viimase aastakümne jooksul on orkestrite arv koolides üha vähenenud. Tallinna poolesajast koolis polnud ühtegi koolinoorte üldlaulupeole minevat puhkpilliorkestrit!

Kooliorkestrid ja orkestrijuhtide ettevalmistamine

Meie kõrge koorikultuur varjutab sageli orkestrite madalseisu. Kui koolikoorigi oma rikkaliku esteetilise kasvatuse võimalustega valmistavad ette koorilaulusõpru ja noodi-

tundjaid — haritud häälega ja maitsega koorilauljaid, siis orkestrantide ettevalmistamine on palju nõrgem. Vajadusest stimuleerida orkestritööd on korduvalt kirjutatud «Nõukogude Koolis» (1980 nr. 3, 10, 11, 12; 1981 nr. 3, 5, 11), räägitud Kooriühingu asutamiskongressil jm. Seni pole leitud mõjusaid lahendusi. Enamik koolidirektoreid lepib muusikaõpetaja väitega, et nad pole võimelised orkestriga töötama ega näe seda, et muusikaõpetaja ei taha või ei jõua endale võtta palju aega nõudvat ja vähe tasuvat orkestritööd. 1981/82. õppeaastal töötasid orkestriga vaid mõnikümmend muusikaõpetajat. Enamik orkestrijuhete olid klubitöötajad, orkestrandid, mõned teiste ainete õpetajad. Uute muusikaõpetajate ettevalmistamisel TRK-s on tähtsustatud koorijuhitumise alast ettevalmistust orkestrijuhitumise oskuste arvel. Pedagoogilistesse koolidesse vastuvõetavate õpilaste pillioskus ja nende oskusainete väike maht ei luba samuti erilist tähelepanu pöörata orkestrijuhitumise oskuste väljaarendamisele.

Kokkuvõttena näitas muusikaõpetajate võrdlev analüüs vajadust, et koolide juhtkonnad ja haridusorganid rohkem hoolitseksid muusikaõpetajate töötingimuste, töötasustamise eest, et väärtuslik kaader püsiks töökohal hoopis kauem kui praegu. Samuti on tarvis tõsta muusikaõpetaja vastutust, õpetustaset, stimuleerida orkestrite loomist, tagada kategooriakooride tarifitseerimine. Algklassiõpetajate ettevalmistamisel on vaja suuremat tähelepanu muusikaalasele ettevalmistamisele (kaasa arvatud algklasside orkestritöö). Kõrgharidusega muusikaõpetajate koolitamisel peaks vältima kooriliku ettevalmistamise ühekülgsust. On tarvis peatada muusikaõpetajaskonna kiire femineerumine ja suunata poisse muusikaõpingutele. Selle esimese lülina tuleb poistele õpetada muusikahuvi tõstvat pillimängu, samuti hoolitseda muusikaõpetaja ametiprestiiži eest. Ehk siis valib nooruk muusikaõpetaja elukutse ja omandab selle keeruka töö oskused.

ORKESTRID KOOLI- NOORTE LAULUPEOL

Suvised koolinoorte laulupeo parim koondkollektiiv oli allakirjutanu arvates ühendpuhkpilliorkester. Järgnesid poistekoored ja teised kollektiivid.

Ajakirjanduses on kooliorkestrite ja orkestrijuhete vähesuse kohta tehtud käesoleva aasta esimesel poolel asjalikku kriitikat. Tõepoolest, orkestrite arv on endiselt väike, heade pillide puudus endiselt suur. Ikka veel ei tasustata orkestrijuhete nende suure tööväärtiselt. Kuid koolinoorte laulupeost osa võtnud puhkpilliorkestrite tase, mille eesotsas seisavad tegutsemisvõimelised dirigendid, on rõõmustavalt kõrge.

Juba laulupeo rongkäigus jätsid kooliorkestrid endast väga hea mulje. Enamik orkestreid

marssis etektses riietuses, heas rivikorras, kindla rütmiga populaarseid marssse mängides. Esile tuleb tõsta siin Tombi-nim. Kultuuripalee noorte puhkpilliorkestrit (dirigendid Eesti NSV teeneline kunstitegelane V. Loogna, O. Roosa ja K. Rütaru), Pärnu 2. kk. orkestrit (R. Tammeorg), Haapsalu rajooni koolide ühendorkestrit (A. Öunapuu, U. Ojavee, R. Poolen), Tartu 5. kk. orkestrit (Eesti NSV teeneline kunsti-
tegelane S. Kald) ja Paide 3. kk. orkestrit (T. Hiob).

On ilmne, et sel aastakümnel annab parimaid võimalusi orkestri komplekteerimiseks, väljaõppeks ning orkestrijuhete töö tasustamiseks tsentraalsete kultuuri- ja pioneerimajade võrk. Nende laulupeol esinenud orkestrid olid suurearvulised hea pillimänguoskusega kollektiivid. Koolinoorte linnaorkestri moodustamisele võisid mõelda ka Viljandi, Võru, Narva ja teisedki linnad.

Rongkäigumuusika hea interpretatsiooni kõrval oli ka puudusi. Kõigepealt on üsna tüütu kuulata üht marssi mängimas mitut orkestrit. Marsside valik oli orkestritel väike. Värskeid, vähekuuldud marssse mängisid vaid mõned orkestrid.

Teiseks nõuab marsimäng eritreeningut. Mitmed orkestrid olid ilmselt õppinud marssse istudes, mistõttu rivisamm oli tuim, rivid kõverad, mängijad küürus.

Kolmandaks peab käigumarsse mängima ainult peast! Mitmed orkestrandid veerisid marsside nootidest, ei suudetud jälgida dirigenti, äaabermängijaid ega rivikorda.

Neljandaks olid mõnel orkestril ebaesoteetiliselt ja kõla muutvalt lömmis pillid.

Kuigi puhkpillid on traditsiooniliselt poiste pillid ja rivitrummid meil tütarlaste hobi, mängisid mitmes orkestris edukalt kaasa tüdrukud. Rohkesti tütarlapsi mängis Kabala kooli, Põltsamaa kk, Rakvere 1. ja Paide 3. keskkooli orkestrites. Üksikuid tüdrukuid oli Kingissepa 1., Kiviõli 1. ja Valga keskkooli pasunakooris.

Eelmise üldlaulupeoga võrreldes oli tublisti parem trummarite esinemine. Marsside hea rütmikus, üsna korralik koosmäng, mõõdetud rivisamm ja kirevad mundrid andsid tublit kaalu kogu orkestri esinemisele. Kuid ka siin on võimalik täiustumine, eelkõige trummide kõlaliste võimaluste rikkalikum kasutamine (löö-
kide varieerumine trumminaha keskel või äärtel, metallärel, teise pulga vastu, kahe või ühe pulgaga, tremolo, crescendo jms.).

Siinkohal müks suure trummi mängijate pihta. Marsimängus on suur trumm äärmiselt oluline, kuid mitmes orkestris mängiti seda marsi algusest lõpuni ühetugevuselt. Tartu 17. kutsekeskkooli trummar oli nii hoos, et viie fortega mängides muutus solistik. Ka marssides tuleks nüansseerida tugevust, eriti ei maksa liialdada kõlatugevusega trio osades, kus viis on harilikult tenoritel-baritonidel. Muidugi on suure trummi kontsertvarianti raske kanda ja ühe konstruktoriandega trummari ratastel pill tekitab elevust. Kooliorkestrites oleks õigem kasutada suure trummi marsivarianti, mis on tublisti väiksem ja kergem instrument.

Orkestrite ansambllisus näitas meie orkestrijuhete head kvalifikatsiooni. Pääaegu kõikides orkestrites valitses tasakaal solo-, bassi- ja sekundapillide vahel. Üksikjuhtudel matsid tenorite-baritonide soolokohti trompetite liialdatult tugevad sekundataktid.

Meie marsiorkestrite kõrval esines, just nimelt esines, paraadmarssidega Vilniuse 7. keskkooli orkester. Kolm korda nädalas enne teisi tunde hommikused orkestriproovid, pillimängu õppimise alustamine esimestest klassidest rahvapillipuhkpilli kaudu, ettevalmistava orkestri ja terve õpetajakoomusega orkestrijuhite olemasolu

on võimaldanud selle kooli 40-liikmelisel orkestril saavutada kõrge mängutase, on esinetud ka Saksa DV-s ja Soomes.

Koondpuhkpilliorkestri esinemine laululaval pakkus kõrvale ja silmale meeldivaid minuteid. Kõigepealt tuleb konstateerida, et orkestrikava oli hästi valitud. Teosed olid muusikaliselt väärtuslikud ja huvitavad (siin võiks pofemiseerida küll «Tulge tantsima» kavasse võtmise üle), rütmiliselt noortepäraselt elavad, sisuliselt mitmekesised — tantsulised, marsilised, pidulikud. M. Lehmani «Paraadmarss»

pani oma huvitavate ja kõlakaunite teemadega unustama üha tugevneva vihmaja. J. Ozolinši «Pidulik proloog» oli esitatud dünaamiliselt mitmekesiselt ja intonatsioonilt koondpuhtalt. J. Kaljaspooliku «Tulge tantsima» oli oma lihtsakoelisuses päris meeldiv. Madalpillide soolodele saksofonide tämbri lisamine andis kõlalist värvikust. Liialdalt kostsid vaid sekundasignaali kõrgetel pillidel. H. Ridbecki tempokas «Rõõm rütmis» on kooliorkestrite üks lemmikpalu. Ka ühendorkestril kõlas see suurepäraselt ja sobis kava lõpetamiseks.

Oskuslikult ja hea maitsega oli seekord kasutatud trummareid Nende mängudistsipliin, väline efekt ja lavaline liikumine sobisid kokku koondorkestri esinemisega ning andsid elevust ja rütmikõla. Üksikute trummarite ebatäpsus mängurütmis ja liikumises ei rikkunud head üldmuljet.

Võrreldes puhkpilliorkestrite esinemisega jäid viiuldajate ansambli ja akordionistide ansambel esinemised tagasihoidlikumaks (miks nimetatakse mitmesaja mängijaga orkestrit laulupeol ansambliks?). Näis, et nende kollektiivide kunstiliste tulemuste mõjulepääsmatuse peamine viga seisib repertuaarivalikus. Viiuldajate vaikselt mängitud vähekõlavas registris teosed olid rohkem kontserdisaali kui laululava palad. Vaid B. Kõrveri «Instrumentaalpala» näitas, et viiuldajate koondorkester võib esineda sobiva repertuaariga ka laulupeol. Väga meeldiv oli viiuldajate koorilaulusaade.

Akordionistide orkestril olid õnnestunud T. Movšanjuki «Neidude ringmäng» ja P. Edbergi «Akordionivals». Tuubade lisamine rõhutas küll bassipartiid, kuid erineva tämbri tõttu mõjus vähesobivana, endale liigset tähelepanu tõmbavana. Kenasti oli üldjuht Eesti NSV teeneline kunstnik V. Tamman viimistlenud dünaamika osa ja ühtlustanud striihid. Laululava esinemisel võiks enam kasutada akordionide täiskõla (mäng kahe käega, f) ja lisapille (tuuba, löökpillid jm.) kasutada episoodiliselt.

Koolinoorte laulupeo pillimuusika osa näitas veel kord puhkpillimuusika eelisarendamise vajadust. Kui haridusorganid ja koolidirektorid võtavad uute orkestripillikomplektide muretsemise ning orkestrijuhude aeganõudva töö tasustamise oma südameasjaks, on meil hoopis enam koolipuhkpilliorkestreid ning vähem rasketiskasvatatavaid poisse.

Heino Rannap

KROONIKA

2.—4. juulini toimus Tallinnas rikas kultuuri-sündmus — Eesti NSV koolinoorte V laulu- ja tantsupidu, pühendatud V. I. Lenini nim. Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni 60., NSV Liidu moodustamise 60. ja Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 65. aastapäevale. Sellel peol tegid kaasa 26 000 parimat lauljat, tantsijat ja pillimängijat, kes valiti välja kahes eelvoorus konkureerinud 37 000 hulgast. Suurpeole eelnenud linnade ning rajoonide laulu- ja tantsu-

supäevadel oli kõigil neil esinemisvõimalus. Kahel kolmandikul peole pääsenud kooridest on kategooria.

Koolinoorte laulu- ja tantsupidu kujunes rahvaste sõpruse peoks. Meie lastega koos jagasid esinemiselamust Moskva kooristuudio lastekoor «Vesna», Leningradi muusika- ja kooristuudio «Vnutšata Iljiša», Leningradi Kirovi rajooni 9. lastemuusikakooli viiuldajate ansambel, N. Ostrovski nim. Kiievi Pioneeride ja Koolinoorte Palee poiste ja noorte koorikapell «Dzvinotšok» («Velleke»), N. Lössenko nim. Kiievi muusikakeskkooli viiuldajad, Bresti poistekoor «Pevnik», Moldaavia NSV-st Tiraspoli Pioneeride ja Koolinoorte Palee tantsuansambel «Skõnteje» («Sädemeke»), Riia 69. keskkooli mudilaste tantsurühm ja Vilniuse 7. keskkooli puhkpilliorkester. Saksa DV Schwerini ringkonnast viibisid külas Herzbergi kutsekeskkooli ja Parchimi muusikakooli tantsurühm, Schwerini Goethe-nim. kooli kammerkoor, Ungari RV Szolnoki komitaadist Jászberény muusikakeskkooli lastekoor ja Jaszpáti tantsukollektiiv.

Ühisesinemistele lisandusid külaliste kontserdid Tallinna väljakutel ja platsidel. Leningradi, Kiievi ja meie noored viiuldajad muusitserisid ühisel kontserdil «Viiuldajate pidupäev» «Estonia» kontserdisaalis 2. juulil.

1. juulil juhatas peo sisse V. I. Lenini nim. Kultuuri- ja Spordipalees suur rahvaste sõpruse kontsert, kus peale külaliskollektiivide esinesid Eesti NSV teeneline lastekoor «Ellerhein» Eesti NSV rahvakunstniku prof. Heino Kaljuste juhitud, RAM-i poistekoor Eesti NSV teenelise kunstitegelase Venno Lauu käe all, Tallinna Sõjaveteranide Meeskoor (kunstiline juht Eesti NSV rahvakunstnik Lembit Verlin), Tallinna 21. keskkooli lastekoor (õpet. Lydia Rahula), Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee etnograafilise rahvakunsti ansambel Toivo Luhatsi juhatusel, Tallinna Ehitajate Klubi rahvamuusika-ansambel «Kurekell» (Ülle Raud), G. Otsa nim. Tallinna Muusikakooli ja Muusikakeskkooli sümfooniaorkester ning Vabariiklik Noorte Viiuldajate Ansambel Eesti NSV teenelise kunstitegelase Erich Loidi taktikepi all. Oma tantsuosavust näitasid koreograafilise näidiskollektiiv «Pähklipureja» (balettmeister Eesti NSV teeneline kultuuritegelane Svetlana Järvi), Tallinna Õpetajate Maja ja J. Tombi nim. Kultuuripalee noored peotantsijad, J. Kreuksi nim. Kultuuripalee rahvatantsuansambel «Sõprus» (Eesti NSV rahvakunstnik Ilma Adamson).

Sõpruskontserdi stsenaariumi autor ja lavastaja oli Georg Jegorov, ballettmeister Ilma Adamson ja kunstnik Arvi Siplane.

2. juulil oli laulu- ja tantsupeost osavõtjate miiting Maarjamäe memoriaali juures, kus mälestati Nõukogude Liidu kangelast J. Nikonovi ja pandi ta hauale lilli. NSV Liidu kosmoselendur Nõukogude Liidu kangelane J. Malõšev, ELKNÜ Keskkomitee sekretärid A. Raa ja K. Rei, vennisvabariikide esindajad ning Eesti pioneerid asetasid igavese tule juurde lilli. Tallinna Koolinoorte Segakoos laulis G. Podelski «Laulu Leninist».

4. juulil töid peolised ja külalised lilli V. I. Lenini mälestussamba jalamile. Tsere-mooniast võtsid osa EKP Keskkomitee sekretär R. Ristlaan, ELKNÜ Keskkomitee esimene sekretär D. Visnapuu, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja A. Green, Eesti NSV haridusminister E. Gretškina, NSV Liidu kosmoselendur Nõukogude Liidu kangelane J. Malõšev jt.

2. ja 3. juulil täitsid kolmel kontserdil Komsomoli-nim. staadioni muru oma tantsustritega 7000 meie õpilast ja külalist. Tantsupeo «Meie päev» stsenaariumi autorina ja pealavastajana tegutses TPedl vanemõpetaja Mait Agu. Õpilase koolipäeva ja tunnivälisest tegevust kujutavas tervikkompositsioonis oli kasutatud H. Jürissoni, M. Linnamäe, E. Niidu, M. Kesamaa, S. Vrans-

kihhi, M. Kovali jt. tekste ja paljude heliloojate ning rahvaviise.

Väljakul tantsis 472 meie paremat kollektiivi, neist 36 lasteaeade rühma — 578 last, üldjuht Eesti NSV teeneline kultuuritegelane Linda Raus; 60 1. ja 2. kl. rühma — 1000 tantsijat, üldjuht Eesti NSV teeneline õpetaja Niina Raadik; 60 3. ja 4. kl. rühma — 1000 last, üldjuht vanemõpetaja Urve Kilk; 60 5. ja 6. kl. rühma — 1000 õpilast, üldjuht Eesti NSV teeneline kultuuritegelane Lille Arraste; 40 7. ja 8. kl. rühma — 680, üldjuht Eesti NSV teeneline kunstitegelane Henn Tiivel; 48 vanema astme segarühma — 800, üldjuht TPed'i üliõpilane Angela Arraste; 72 neidude rühma — 900, üldjuht Eesti NSV teeneline kunstitegelane Heino Aasalu; 24 vene tantsurühma — 326, üldjuht Eesti NSV teeneline kultuuritegelane Suren Arutjunjan; 49 liikumisrühma — 338, üldjuht Eesti NSV teeneline õpetaja Liia Palmse; 23 rahvamuusikaansambliit — 250; üldjuht Eesti NSV teeneline kultuuritegelane Uno Veenre.

Muusika üldjuht oli Eesti NSV teeneline kunstnik Els Roode, muusikaline kujundus tantsupeol Eesti NSV teeneliselt kultuuritegelaselt Asta Kuivjõelt.

Tantsupeo aujuhid — Eesti NSV rahvakunstnikud Ullo Toomi ja Alfred Raadik.

4. juuli hommikul mängisid äratuseks Tallinna 11 väljakul meie vabariigi paremad puhkpilli-orkestrid.

Vabastajate väljaku igavesest tulest süütasid laulupeotõrviku NSV Liidu rahvakunstnik, sotsialistliku töö kangelane, Lenini ja riiklike preemiade laureaat professor Gustav Ernesaks, NSV Liidu kangelane Arnold Meri ja sotsialistliku töö kangelane, Kuusalu kolhoosi esimees Arnold Yunk, kes andsid peotule üle noorele vahetu- sele. Laulupeotõrvikut kandis rongkäigu ees Tallinna 37. keskkooli kuldmedaliga lõpetanud Eerik Puura.

Kodumaa- ja pioneeriorganisatsiooni juubeli- lile pühendatud peo lõppfinaal oli 4. juulil laulupidu umbes 19 000 meie ja külalisõpilase osavõtul. Laulis 46 mudilaskoori (1650 lauljat; üldjuht Anneli Mäets), 53 poistekoori (2000; üldjuhid Eesti NSV teeneline kunstitegelane Venno Laul ja Uno Uiga), 152 lastekoori (6720; üldjuht Eesti NSV rahvakunstnik Heino Kaljuste), 41 naiskoori (1740; üldjuht Eesti NSV rahvakunstnik Arvo Ratassep), 47 segakoori (2360; üldjuht Eesti NSV rahvakunstnik Ants Oleoja), 40 vene koori (1770; üldjuht Eesti NSV rahvakunstnik Uno Jarvela), 31 puhkpilli- orkestrit (945; üldjuht Eesti NSV teeneline kultuuritegelane Helder Saade), 30 viiuldajate ansambliit (235; üldjuht Eesti NSV teeneline kunstitegelane Erich Loit), 28 akordionistide ansambliit (280; üldjuht Eesti NSV teeneline kunstnik Venda Tamman). Laulupeo aujuhid — NSV Liidu rahvakunstnik, sotsialistliku töö kangelane, Lenini ja riiklike preemiade laureaat Gustav Ernesaks ning Eesti NSV rahvakunstnik Jüri Variste.

Eesti NSV koolinoorte V laulu- ja tantsupeol viibisid NLKP Keskkomitee sektorijuhataja J. Koževnikov, NSV Liidu haridusministri asetäitja M. Žuravljova, NSV Liidu kosmoselendur Nõukogude Liidu kangelane J. Malõšev, vabariigi partei- ja valitsusjuhid, juhtivad töötajad seltsimehed K. Vaino, J. Käbin, V. Klauson, N. Johanson, V. Käo, O. Merimaa, R. Ristlaan, A. Rütel, M. Pedak, L. Ššov, I. Toome, D. Visnapuu, M. Vannas, A. Green, B. Saul, G. Tõnspeeg, H. Veldi jt.

Laulu- ja tantsupeo kontsertidel tervitas esinejaid Eesti NSV haridusminister Elsa Gretškina. Tantsupeo toppkontserdil tänas vaevanägijaid Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja Arnold Green ja andis üldjuhtidele au- ning mälestusmedalid. Laulupeo lõpetamisel pidas kõne EKP Keskkomitee sekretär Rein Ristlaan.



KROONIKA

Septembrikuu keskäl toimused TRU 350. aasta- päevale pühendatud pidustused.

14. septembril. Hakkasid saabuma külalised nii koduvabariigist kui ka vennasvabariikidest ja välismaalt. Nende hulgas oli ülikoolide rektoreid, prorektoreid, kateedrijuhatajaid, dotsente, partei-, ametiühingu- ja komsomolitöötajaid jne. Külalised viibisid vastuvõtul TRU rektori professor A. Koobi juures ja tutvusid ülikooliga.

□ Pärast lõunat avati taas TRU klubi. Avatseremooniast võtsid osa Eesti NSV kõrgema ja keskerihariduse ministri asetäitja K. Rink, linna täitevkomitee esimees N. Preiman ja TRU juhtkond eesotsas rektor prof. A. Koobiga. Rektor õnnitles üliõpilasi klubi avamise puhul, tänas ülikooli ehitusjaoskonda, komsomolikomiteed ja üliõpilasi, kes andsid oma panuse klubi valmimisel, ning lõi ka läbi lindi. Esinesid TRU rahvakunstiansambel ja kammerkoor, «Kiki» peotantsuringi poisid-tüdrukud, grusia trio arstiteaduskonnast, rahva- ja puhkpilliorkester ning ansambel «Lakstigal».

15. septembril. Hommikul olid pidulikult dekoreeritud peahoone ette rivistunud külalised ja auväärseid ülikooli kollektiivi liikmed. Kõlasid fanfaarihelid. Peahoone trepile tuli ülikooli juhtkond eesotsas rektor prof. A. Koobiga. Rektor tervitas külalisi ja avas juubelpidustused. Ülikooli esindajad viisid lillekorvi Suures Isamaasõjas langenud õppejõudude ja üliõpilaste mälestustahvli juurde peahoones. Esines TRU rahvakunstiansambel.

□ Esimesi külalisi võttis vastu D. Uljanovi kortermuuseum — TRU ajaloo muuseumi filiaal, Burdenko t. 61. Selles majas elas aastail 1900—1901 V. I. Lenini noorem vend, Tartu ülikooli arstiteaduskonna viimase kursuse üliõpilane Dmitri Uljanov. Kortermuuseumi avamisele olid saanud R. Ristlaan, I. Toome, V. Vaht, A. Green, N. Preiman, V. Maamägi, I. Üpik ning arvukalt meie vabariigi ja Tartu linna teisi juhtivaid töötajaid, TRU õppejõude, tudengeid ja kooliõpilasi.

Revolutsiooniideede levikust Tartus ja D. Uljanovi õppimisest Tartu ülikoolis kõneles kokkutulnuile EKP Tartu Linnakomitee sekretär, D. Uljanovi kortermuuseumi teadusnõukogu esimees A. Almann. EKP TRU komitee sekretär A. Kiris märkis oma sõnavõtu, et kuigi kortermuuseum on pühendatud ühele võitlejale, talletub selles ka sajandivahetuse Tartu revolutsiooniline liikumine. Dotsent L. Eringson luges ette Moskvas elavate

D. Uljanovi tütre Olga ja poja Viktori perekonna tervitus- ning tänukirjad. Lindi ajaloolise maja sissekäigu juures löiksid läbi **R. Ristlaan**, **I. Toome**, ja **A. Green**. Kortermuuseum võitis vastu esimesi külalisi. Kortermuuseumi avamisel esines Tartu poistekoor U. Uiga juhatusel.

□ Aulas peeti **üliskooli nõukogu pidulik koosolek**, mida juhatas TRÜ rektor prof. **A. Koop**. Toimus rahvusvaheliselt silmapaistnud teadlaste, kel on teadussidemed meie maa ja sealhulgas Tartu ülikooliga, audoktoriks valimine. Seekord valiti ühel häälel TRÜ audoktoriteks Ungari Teaduste Akadeemia akadeemik, Teaduste Akadeemia viitsepresident, Olemaailmse Maandusajaloo Assotsiatsiooni president **Zsigmond Pál Pach**, Soome Akadeemia akadeemik, Helsingi Ülikooli professor **Lauri Posti** ning professor, meditsiinidoktor, Prahast asuva Hügieeni ja Epidemioloogia Instituudi streptokokkide laboratooriumijuhataja, Olemaailmse Tervishoiuorganisatsiooni konsultant **Jiří Rotta**. **A. Koop** õnnitles valitud audoktoreid ning andis **Z. Pal Pachile** üle TRÜ audoktori diplomi ja unikaalse medali. **L. Postile** ja **J. Rottale** toimetatakse need kätte lähemal ajal; sest nad ei saanud kohale sõita.

Pidulikust koosolekust võttis osa ja õnnitles meie vabariigi valitsuse nimel vastvalitud audoktoreid Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja **A. Green**.

□ Toomemäe nõlval Kingisepa tänavas avati **mälestusmärk** revolutsiooniliikumisest osavõtnud ülikooli õppejõududele ja kasvandikele. Mõõdunud sajandi lõpul ja käesoleva sajandi algul olid **V. I. Lenini** teoste ja revolutsiooniideede revitajaiks ning marksistlike ringide loojaiks mitmed ülikooli õppejõud ja kasvandikud. Nad löid agaralt kaasa 1905.—1907. a. ja 1917. a. revolutsioonisündmustes. Tartus toimusid meie piirkonna esimesed üliõpilasrahufused. Oma võitluskaaslasli meenutas revolutsiooniliikumise veteran, Eesti NSV Teaduste Akadeemia akadeemik **H. Haberman**. Ta rõhutas ülikooli osa marksistlike mõtlejate, poliitiliste võitlejate kasvatamisel. «Nende võitlus on kandnud vilja ja nad elavad edasi meie südames, meie saavutustes,» ütles kõneleja. Akadeemik meenutas ülikooli õppejõude-marksiste **Arkadi Uibot Ilmar Kruusi** ja **Aleksander Audovat**.

Mälestusmärk avati. TRÜ NSV Liidu ajaloo kateedri dotsent **L. Eringson** andis ülevaate ülikooli revolutsioonilisest minevikust. TRÜ komsomolikomitee sekretär **A. Lauren** märkis, et Tartu praegused üliõpilased hoiavad hoolikalt mälestust ülikooli revolutsioonilisest minevikust. Ta meenutas nõukogude võimu eest võidelnud kommunistlike noori ja rääkis praeguse 31 rahvusest koosneva komsomoliorganisatsiooni saavutustest ning ustavusest kommunismiüritusele. Miitingul viibisid seltsimehed **R. Ristlaan**, **I. Toome**, **L. Šisov**, **V. Vaht**, **J. Lott** ja teised meie vabariigi juhtivad töötajad.

□ Ohtul kogunesid õppejõud, külalised ja üliõpilased **Raadi kalmistule**. Austati ülikooli vilistlaste ja õppejõudude mälestust. Mälestustalitust avades ütles Eesti NSV Teaduste Akadeemia Zooloogia ja Botaanika Instituudi sektorijuhataja **T. Sutt**: «Täna mälestame, avaldame tänu ja tunnustust nendele ülikooli õppejõududele, vilistlastele ja töötajatele, kes läbi sajandite on rajanud selle aluse, jätnud meile selle vaimse pärandi, mida peame kalliks.» Laulis Tartu Akadeemiline Meeskoor. ENSV teeneline kunstnik **E. Hermakuta** luges **G. Suitsu**, **N. Jazökövi** ja **J. W. Goethe** luulet. Kuulsate inimeste kalme jäid ehtima lillekorvid ja põlevad küünlad.

Suures Isamaasõjas hukkunud õppejõudude ja vilistlaste mälestuseks asetati lilled fašismihvrite mälestusmärgi juurde Lemmatsis.

Nõukogude Kool

X. OKSA. Некоторые актуальные проблемы общеобразовательной школы в свете решений XXVI съезда КПСС.

Автор, начальник управления школ Министерства просвещения Эстонской ССР, анализирует осуществление в ЭССР обязательно среднего образования и факторы, препятствующие ему (второгодничество, отсев и пр.).

Рассматриваются вопросы, связанные с поступлением выпускников на производство, с усвоением специальности в других учебных заведениях, с рациональной организацией сети школ и проблемами педагогических кадров.

Статья обращает внимание руководителей школ и отделов народного образования на актуальные проблемы школ Эстонской ССР.

Э. ТРУУВЯЛИ. Образование Советского Союза и Эстонская ССР в семье братских народов.

В статье рассматривается создание Российской Федерации и государственных образований народов, живших в России, и их дальнейшее формирование в годы Гражданской войны и после нее. Вторая часть рассматривает объединение Советской Эстонии с Советским Союзом и права Советской Эстонии как суверенного государства.

Ю. ТИКК, О. БЕНДИ. Трудовое лето — лето дружбы.

Эстонская ученическая дружина посвятила свое шестнадцатое трудовое лето 60-летию образования СССР. Ю. Тикк и О. Бенди рассказывают, почему это трудовое лето дружины можно назвать интернациональным.

X. ROOTS. «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома».

В центре внимания автора статьи находятся проблемы сотрудничества семьи и школы. Автор знакомит читателей с несколькими исследованиями в этой области, проведенными в разных городах Советского Союза. Приводятся положения известных врачей и психологов о связях здоровья и психики учащихся с их домашней обстановкой.

А. КЕЛЛАМ. О воспитании детей в семье (наблюдения социолога). Наблюдения основываются на нескольких социологических исследованиях. Выявляется, что чем образованней родители, тем больше времени и внимания они уделяют воспитанию детей. На интенсивность занятий с детьми воздействует также социальное положение родителей.

Х. КАДАК. О трудовом воспитании учащихся младшего школьного возраста. Автор статьи, заведующий Рандвереской начальной школы, делится опытом организации трудового воспитания в своей школе. Рассматриваются уроки трудового обучения и общественно полезный труд как средство воспитания коммунистического отношения к труду. Автор подчеркивает, что при организации трудового воспитания необходимо придерживаться требования комплексности, соответствия поставленной цели работы, в то же время учитывать особенности школы и индивидуальность ученика.

И. КРААВ. О динамике отношений учащихся в классе с углубленным изучением какого-нибудь предмета.

Чтобы научить учащихся общению, учитель должен знать особенности классного коллектива и место каждого ученика в структуре класса. В статье делаются выводы о связи престижа и способностей учащегося, сделанные на основе проведения социометрического теста в 18 классах с углубленным обучением какому-нибудь предмету и в 15 обычных классах. Выявляется большая зрелость учащихся классов с углубленным обучением какому-нибудь предмету и постоянство отношений. Статья содержит несколько таблиц.

П. КЕНКМАНН, О. СОЛОТАРЕВА. Планы и действительность (профессиональное самоопределение выпускников средних школ 1981 г.).

Авторы знакомят читателей и исследованиями, проведенными лабораторией коммунистического воспитания ТГУ, а также с результатами опроса учащихся об их жизненных планах и их реализации (общее количество исследованных — 1430). В ходе исследований выявилось, что ученический контингент ЭССР является гетерогенным. Данные приводятся в таблицах.

Э. САВИСААР. Научиться думать по-новому, понимать мир по-другому.

Автор комментирует вышедший в 1979 г. из печати доклад Римскому клубу под заглавием «У возможности учиться нет границ». В докладе обращается большое внимание системе образования. Предлагается т. н. обновляющее обучение (innovative learning), которое на основе доклада более подробно характеризуется в статье.

М. КАДАКАС. Драма Ф. Шиллера «Вильгельм Телль» в рецепции учащихся 9-го класса.

Статья знакомит читателей с тестом чтения, составленным на основе драмы Ф. Шиллера «Вильгельм Телль». На основе ответов учащихся четырех 9-ых классов характеризуется рецепция драмы в следующих аспектах: 1) общая ориентация в произведении (выделение наиболее важных моментов в сюжете произведения, понимание их значения с аспекта всего произведения; содержащееся в произведении основное противоречие, осознание и определение его носителей; дифференциация действующих лиц по их значимости в произведении; более или менее адекватное понимание взаимосвязей действующих лиц); 2) рецепция художественных образов (на уровне действующих лиц); 3) рецепция идейно-эстетического содержания произведения (осознание общественно-исторического и общечеловеческого значения произведения и позиции автора). В конце статьи приводится план рассмотрения произведения и тест чтения.

Э. ВЕЭ. Особенности творческой игры.

Методическая статья предназначена в первую очередь воспитателям дошкольных учреждений. Более подробно характеризуются творческие игры и игры с правилами, даются указания для создания условий проведения творческих игр (время, помещение). Автор перечисляет идеологические, педагогические, гигиенические, эстетические требования, которые необходимо учитывать при приобретении игрушек и средств для игр. В конце статьи имеются многочисленные рекомендации, как можно связать знакомство с окружающей жизнью с тематикой и содержанием творческих игр.

Toimetuse address: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarinete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrekatuur 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337.

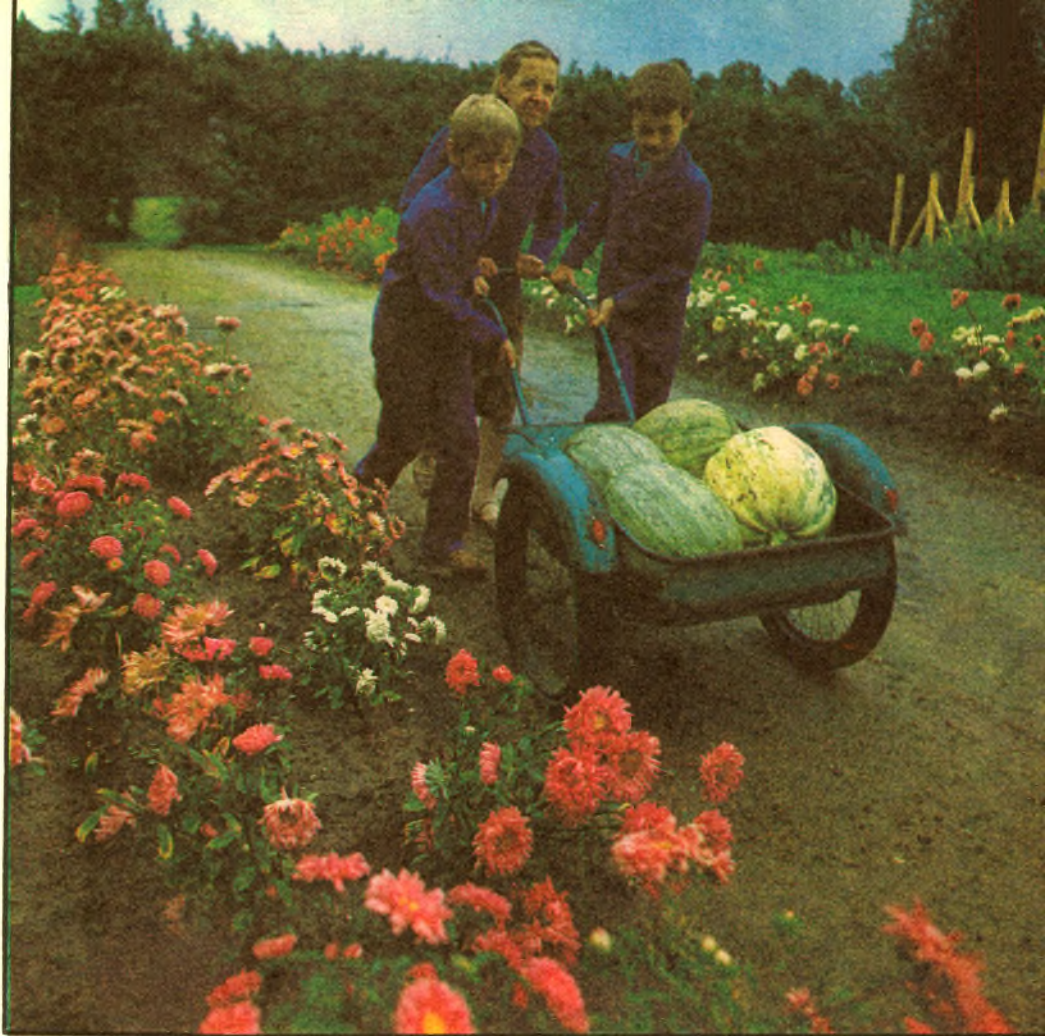
Ladumisele antud 01. 09. 1982. Trükkimisele antud 27. 10. 1982. Trüklirv 4500. Ofsetpaber nr. 1 60×70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,5. MB-08764. Tellimise nr. 3302.

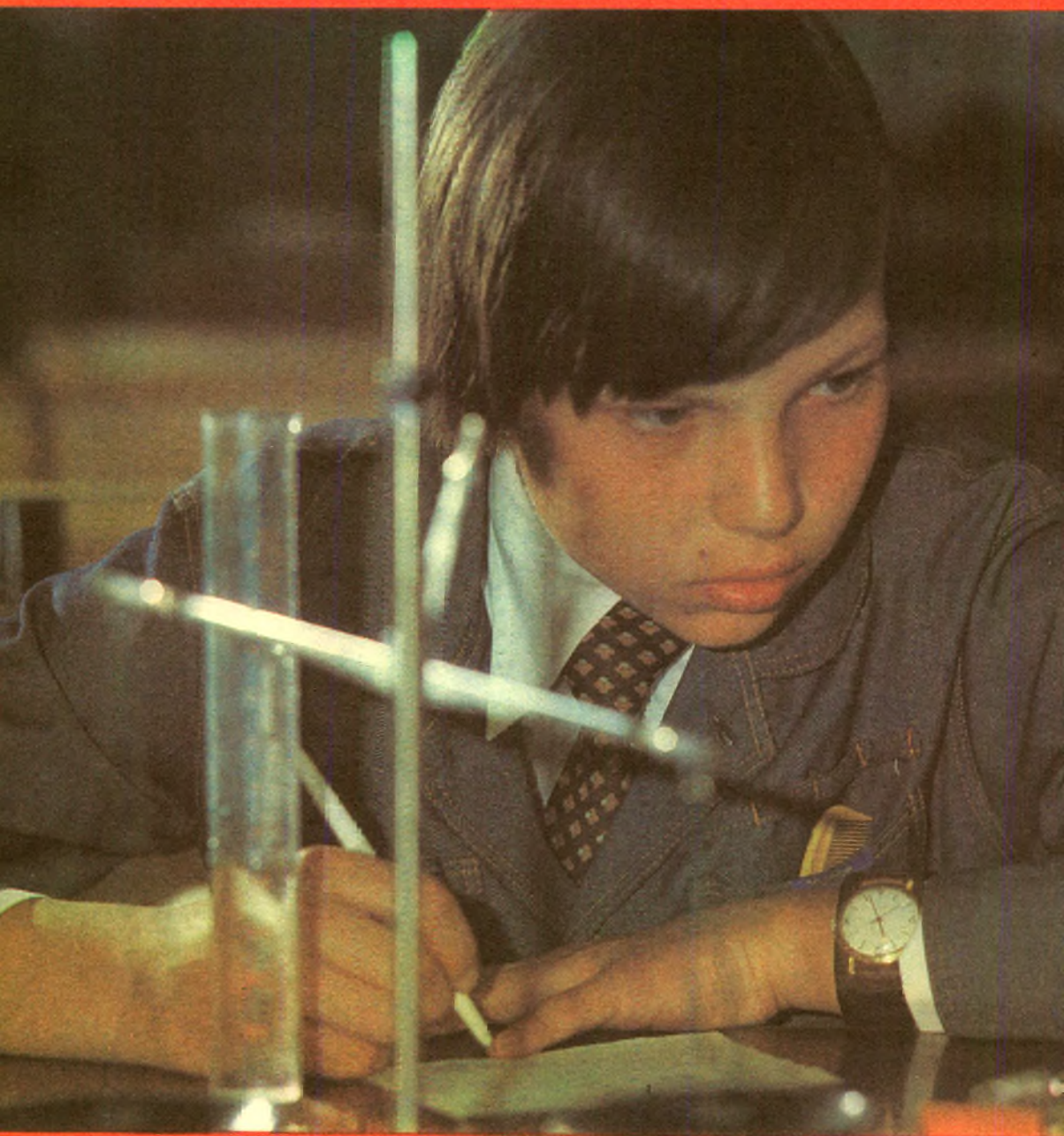
EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

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

Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).





82-1300a
23.11.82