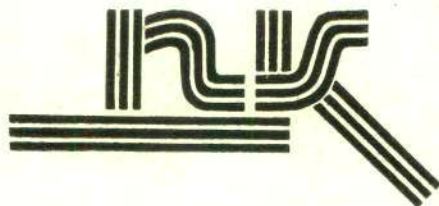


NÕUKOGUDE KOOL · 75





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

SEPTEMBER NR. 9
XXXIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LIIMETS,
O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS,
A. SEPP (toimetaja), E. VAPPER, S.-A. VILLO.

Keeletoimetaja S. LUKSEP

Tehniline toimetaja O. Leidmaa

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja
ja asetäitja 433-18, toimetaja asetäitja ja alg-
õpetuse ning koolieelse kasv. osak. 403-81,
vastutav sekretär. reaalinete ja töökasvatuse
osak. ning humanitaarainete ja esteetilise
kasv. osak. 404-47, ideoloogiaosak. ja kooli-
korralduse osak. 489-16, pedagoogikaosak.
493-97, korrektuur 429-35.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73,
tel. 483-37.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tal-
linn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 29. VII 1975. Trükkimisele
antud 26. VIII 1975. Trükiarv 4700. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,26. MB-07959. Tel-
limise nr. 2309.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

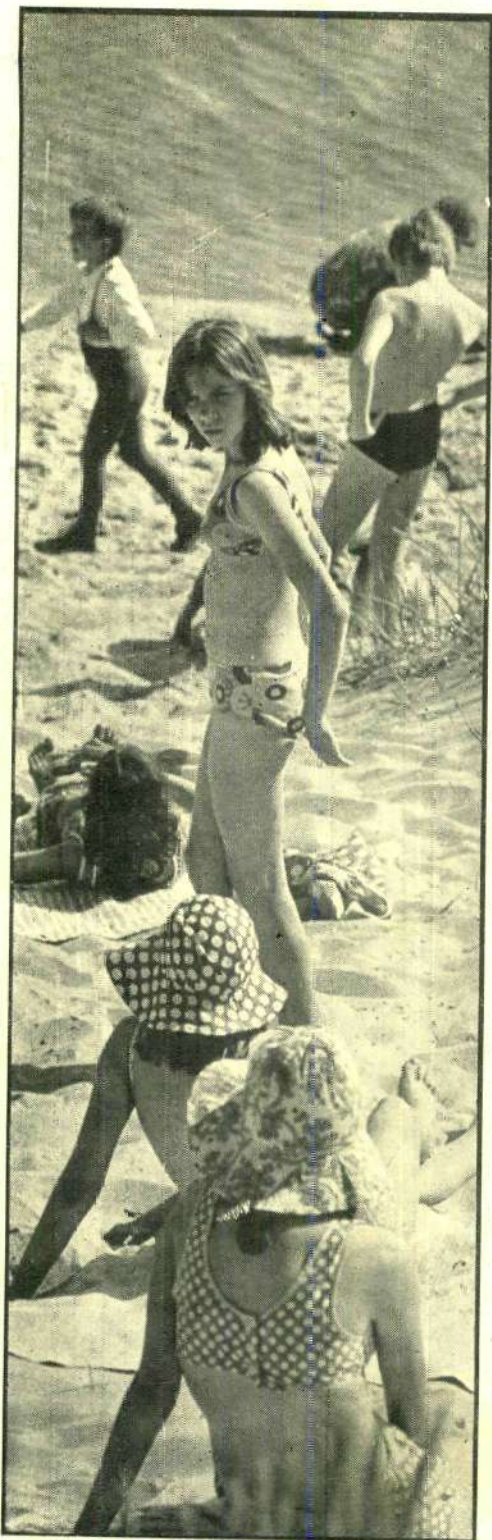
© Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1975.

Esikaanel: Oli tore suvi — üldlaulu- ja
fantsupee suvi.

MARGUS VIKMAA foto

Tagakaanel: Paljude rahvuste esindajad
viibisid Maarjamäel nõukogude võimu eest
võidelnute memoriaalansambli esimese järgu
avamisel.

VOLDEMAR MAASKI foto



ÕPETAJA JA TEADUSE SÕNA PEDAGOOGIKA VALDKONNAS

HELGI ROOTS

Ka alanud õppeaastal on meil endist viisi kõne ja vaatluse all kasvatustöö, eriti aga kõlbelse kasvatuse probleemid. Sissejuhatavalt vaatleksime neid aspektist: kasvatustöö tõhustamine eeldab, et õpetajad tunneksid hästi pedagoogika teooriat.

Tänapäeva tingimustes, kui kasvatus-ülesanded muutuvad üha keerulisemaks, kasvavad nii õpetaja loomingu kui ka teaduse osatähtsus võrdväärselt. Inimene olemus ja tema kasvatamise teed ei ole kõik veel kaugeltki lahti mõtestatud, kuid meie teadmised süvenevad ka selles suhtes iga päevaga.

Ja pedagoogika teooria õpetabki meid pedagoogilisi nähtusi igakülgselt vaatlama, erinevaid printsiipe ja kohati vastuolulisigi nõudeid omavahel ühendama, õigesti määratlema, mis on ühes või teises situatsioonis oluline, mis aga teisejärguline.

Ent tuleme igapäevase pedagoogilise töö miljöösse. Sealt leiame üksjagu õpe-

tajaid, kes arvavad, et teadus peab olema täpseks tegevusjuhiseks, selgelt ja ühemõtteliselt ütleva, kuidas ta peab igal konkreetsel juhul talitama. Teised väidavad, et pedagoogika ei saa selliseid soovitusi anda. Pedagoogilised situatsioonid on lõpmatult mitmekesised, kasvandikud on erisugused ja õpetajadki oma isiklike kutseomaduste poolest erinevad inimesed. Liiatigi on ka igal koolil ja klassil midagi ainuomast. Missuguseid usaldusväärseid nõuandeid saab siis teadus niisugustes tingimustes anda? Kolmandad on aga lihtsalt segaduses. Juhub näiteks nõnda, et teaduse jõus veendunud praktik pöördub kirjanduse poole, saamaks vastust mingile teda piinavale küsimusele, kuid ei leia seda. Olles petunud, muudab ta oma hoiakut, ei eita pedagoogika osa põhimõtteliselt, ei pöördu aga ise enam selle poole, «ei leia selleks aega».

Mõistagi on ettekujutus teadusest kui kasvatustöö raskete juhtude lahendamise valmisvastuste kogumikust, samuti ka vastupidine arvamus, nagu annaks teooria praktikule vähe — mõlemad tõest kaugel.

Tõsi on aga see, et pedagoogika teooria annab õpetajale ühtaegu nii liiga palju kui ka liiga vähe. Vähe sellepärast, et see ei viita selgelt ja määratletult, kuidas tegutseda igal konkreetsel juhul, just selles tunnis, just sel päeval, kuidas vastata just sellele õpilasele jne. Liiga palju aga sellepärast, et ta üldistab põlvkondade kogemused, tohtu faktide hulga; tema sisusse kuulub ka selline materjal, mis võimalik et ei evi mingi üksikjuhuga otsest ega võib-olla isegi kaudset seost.

Palju ja vähe samaaegselt. See vastuolu eksisteerib reaalselt. Kuidas seda lahendada?

Selle kohta on välja pakutud järgmine valem: teooria (pedagoogika ja psühholoogia) tundmine pluss oma kasvandike tundmine pluss kogemused pluss kogemuste pidev analüüs.

Muidugi võib siin vastu väita. Näiteks: kas juhtub, et pedagoog ei tunne oma kasvandikke? Kas on tarvis nime-tada, et kasvataja mõtleks oma koge-

muste üle? Iga töötajaja mõtleb niigi selle üle, mida ta teeb.

Nendes vastuväidetes on küllap oma tõeteragi, kuid paraku ikkagi ainult tera. Faktid räägivad sellest, et me ei tunne oma kasvandikke alati nagu kord ja kohus. Ehkki meile näib, et me kõike teame ja mõistame, ei pea see ettekujutus sageli proovile vastu. Nooruk, keda peeti häbelikuks ja saamatuks, sooritab ootamatult kangelasteo. Aga läbi ja lõhki viimees osutub äkki segatuks kõige sündsusetumasse loosse... Need on vahest küll erandjuhtumid. Kuid kui need kõrvalegi jätta, tuleb tunnistada, et teise inimese psüühikat ei ole hoopiski lihtne hästi tunda. Nooremates klassides on õpetajal võimalik lapsi süstemaatiliselt jälgida. Aineõpetajal on aga õpilasi mitmekümnete viisi. Et igauht neist mõista, on tarvis nii spetsiaalseid teadmisi kui ka sihiteadlikke jõupingutusi.

Arusaadavalt mõtleb iga õpetaja ka oma töö üle. Ent asi on selles, et mõeldagi võib erinevalt. Mitmed meist kujutavad kasvatustööd peamiselt manitsevate jutuaajamistena. Sellise lähenemise korral mõtleb kasvataja endale hinnangut andes ainult ühele: kas manitsemine kukkus hästi välja, oli see piisavalt veenev või mitte. Kui meelsasti me sisendame lastele häid reegleid, millest me ise sageli kinni ei pea! Kuivõrd see vastuolu õpetuse ja igapäevase isikliku eeskuju vahel meid häirib? Igasugune õpetamine ei pruugi veel kasvatada. Võib juhtuda niigi, et seal, kus lõpeb kasvatamine... algab tegelik elu.

Arvestama peame ka kasvatustöö iseloomu, mis nõuab meilt, et langetaksime otsuse või valiksime vajaliku pedagoogilise tegutsemisviisi silmapilkugi mõtlemata. Siis on olulised meie leidlikkus, kujutlusvõime, taibukus, taktitunne ja intuitsioon. Esmapilgul näikse, et teooria tundmisel pole nendel kordadel mingit tähtsust. Pole lihtsalt aega mõelda, mis õige ja mis väär, mis otstarbekas ja mis mitte. Kujunebki arvamus, et peamine on talent, pedagoogika ei tähenda siin midagi.

Ent silmapilksid keerulisi otsuseid peavad tegema ju paljude elukutsete

esindajad. Niisuguste otsuste psühholoogia on juba ammu uurijate tähelepanu köitnud. Ja on selgunud, et kui inimene pidevalt rikastab oma mõistust teadmiste ja mõtisklustega, siis valmistab ta end ühtlasi ette uutele, ootamatutele ja ettenägemata probleemidele õige vastuse intuiitvaks andmiseks. Ilmkahtlemata käib see ka õpetaja ja tema töö kohta.

Metoodilise kirjanduse lugemisel on meil välja kujunenud traditsioon, et iga aineõpetaja loeb tavaliselt oma aine alaseid metoodilisi artikleid. Kasvatustöö probleemide tundmaõppimisega on asjalood tunduvalt halvemad. Eriti käib see psühholoogia kohta, mis peaks olema õpetaja enesetäiendamise igapäevane koostisosa.

Kuidas me rakendame teaduse soovitusi? On inimesi, kes arvavad, et see tuleb teha kohustuslikuks, nõuda seda administratiivkorras. Kuid kasvatustöö ei ole samastatav lihtsa käsutäitja tööga. Et pedagoogiline idee vilja kannaks, peab see saama meile seesiselt oma-seks ja seda ei saa nõuda käsu korras. Küll aga tuleb jõuda selleni, et teooria ja praktika saavutused oleksid teada igale õpetajale ja et õpetajatel oleks aega pedagoogilist kirjavara jälgida.

Sageli räägime õpetaja kutsemeisterlikkusest. Elu on näidanud, et siin ei ole kaugeltki peamine õpetajatöö staaž. Mis siis? Taas tuleb öelda, et meisterlikkuse saavutab see, kes pidevalt oma teadmisi täiendab ja kes õpib pedagoogiliste probleemide lahendamiseks ka iseseisvalt teid leidma.

Vana idamaa tarkus ütleb: «Inimesel on tõe juurde kolm teed: mõtlemine tee — kõige õilsam, jälgendamise tee — kõige kergem, isikliku kogemuse tee — kõige raskem.» Mõtlemisest ja isiklikust kogemusest oli juba juttu, jälgendamise kohta aga järgmist. Pedagoogilisi retsepte ja töö tehnikat võib üle võtta jälgendamise teel, kuid ilma teooriat tundmata pole võimalik üle võtta töö süsteemi, sest iga süsteem on loova mõtlemise vilj. Pedagoogilise meisterlikkuse saavutamisel on vajalikud kõik kolm teed: mõtlemine, teiste õpetajate kogemuste ülevõtmine

ja teooria kontrollimine omaenda isiklike kogemuste kaudu.

Andes õpetajale kätte meetodite ja võtete rikkaliku varamu, avab pedagoogika üksnes nende eduka rakendamise põhi-tingimused. Seda on nii vähe kui ka palju. Kuid meisterlik õpetaja lahendab selle vastuolu. Ta eraldab sellest rikkalikkusest selle, mida ta vajab. Nii ühinevad teooria ja praktika. Aga ikkagi ainult siis, kui meil need teoreetilised teadmised on olemas.

*

Nüüd aga lähemalt ühest kõlbelse kasvatuse tahust teaduse andmeile tuginevalt, andmaks uue kooliaasta tarvis ainet mõtlemiseks ja omaenda töö analüüsimiseks. Küllap on iga õpetaja ja kasvatustöoga tegeleva inimese ette korduvalt kerkinud küsimus, miks ühest või teisest noorukist saab seaduserikkuja. See pole võib-olla ehk eriti sobivgi küsimus esitamiseks uue kooliaasta alguse pidumeelses õhkkonnas. Kummatigi sõltub selle vastusest meie profülaktilise kasvatustöö vormide, vahendite ja meetodite valik.

Enamasti oleme harjunud küllaltki lihtsalt talitama. See on — põhjuste teadasaamiseks ja abinõude rakendamiseks selgitame üksnes välja tingimused, milles seaduserikkuja elas või, nagu on kombeks öelda: käitumine ei ole midagi muud kui keskkonna ja kasvatuse produkt. Paraku pole see asi siiski nii lihtne.

Viimastel aastatel on Moskvas, Murmanskis ja mujal uuritud 500 noorukit — üldharidus- ja kutsekoolide õpilast ning töölisnoort, kes on seoses seaduserikkumistega arvele võetud. Võrdlusandmete saamiseks küsitleti ka gruppi noorukeid, kes polnud ühiskonnastaseid tegusid korda saatnud, kuid kes ei erinenud esmalt nimetatuid ei oma tegevusalalt, ealt ega soolt. Nii saadi andmed, mil viisil noorukite huvid väärduvad, kuidas tekivad olukorrad, mis soodustavad noorukitel negatiivsete joonte kujunemist ja seaduserikkumisi. Eesmärk oli profülaktilise kasvatustöö vormide ja meetodite

otsing, et luua ulatuslik abinõude süsteem, mis haaraks ka üldise kasvatustöö kindlad suunad. Selgus aga, et niisuguse süsteemi loomiseks ei anna alaealiste seaduserikkujate iseloomulike iseärasuste teadmine peaaegu et mitte midagi. Kinnituseks on tegeliku elu paradoksid.

Ligemale 40 prots. küsitletud seaduserikkujaist elab lõhutud perekondades, nendest paljude vanemad elavad amoraalset elu. Ligi 50 prots. neist on klassikursust kordama jäänud. 25—30 prots. mõistab õigusnorme väärtalt või ei tea neid hoopiski. Kõik need faktid on muide kirjas ka kriminoloogia õpikus.

Ent on olemas teinegi statistika. Lõhutud perekondades kasvavate noorukite arv ületab kümneid kordi nendest perekondadest tulnud seaduserikkujate arvu. Tuntud teadlane V. Kudrjartsev on väitnud, et vanemate amoraalse eluviisi jäljendamise mehhanism toimib mitte rohkem kui 5—6 prots. puhul. Seda kinnitas ka käesolev uurimus.

Nii on ka teiste teguritega. Ainult 3—4 prots. klassikursuse kordajaist saavad seaduserikkujad. Ja viimane tõsiasi: «eksami» õigusnormide teadmise kohta andsid noorukid kontrollgrupist (nn. õnnestunud grupist) halvemini kui seaduserikkujad.

Nende ja teiste faktide vastandamine ei räägi vastu õigele arvamusele, et ebatäielik perekond, nõrk õppeedukus ja ühiskonna seaduste mittetundmine tõstavad õigusnormide rikkumise protsenti. Paradoksid viitavad üksnes sellele, et seaduserikkujate ekso- ja endogeensed üksiktegurid ega ka nende üleslugemine ei anna veel vastust küsimusele, miks 99 noorukist ei saa kurjategijat, ühest aga saab.

On põhjust arvata, et ühiskonnastaseid nähtusi sünnitava konkreetse mehhanismi võib kätte leida eelkõige siis, kui õpime tundma seda ühist, mis negatiivselt ilmneb noorukite — nii nende, kes õigusnorme rikuvad, kui ka nende, kes neid järgivad — teadvuses ja käitumises. Seda ongi uurinud ÜLKNÜ Keskkomitee juures tegutseva kõrgema komsomolikooli teadurid.

Kui võtta andmed alaealiste seaduserikkujate ja kontrollgrupi noorukite kohta nende elu kolmes valdkonnas — perekonnas, koolis ja vabal ajal —, siis avaneb mõneti ootamatu pilt. Et uuriti ainult tuhandet noorukit, ei saa vahest teha kaugelekuündivaid järeldusi, ent saadud tulemused ei võimalda ka juhuslikkusest rääkida. Selgus, et eluline problemaatika on mõlemal grupil praktiliselt ühesugune: tunduv osa nii ühtedest kui teistest viitas vanematega vastastikuse mõistmise puudumisele, rohkesti noorukeid ei olnud kummaski grupis rahul õppimisega, nii ühtede kui ka teiste hulgas oli neid, kes ei tea, mida vaba ajaga peale hakata. Kõigis kolmes valdkonnas oli ühesuguste vastuste andjate arv mõlemas grupis enam-vähem võrdne.

Nende faktide vastandamine teistega heidab teataval määral valgust ka tervikuna positiivselt iseloomustatud noorukite seaduserikkumiste juhuslikkuse näilisusele.

Mõningate noorukite võõrdumine perekonnast ja kollektiivist ning loid osavõtt õpinguist soodustavad neil käitumise negatiivsete standardite omaksvõtmist, nakatumist ühiskonnastastest harjumustest ja seaduserikkujate kogemuste ülevõtmist. Küllaltki suur osa alaealiste kuritegudest on sooritatud gruppides, kus oli määravaks juhuslik tutvus, ligemale pooltel juhtudel juba varem kuriteo sooritanud isikute mõju-
tusel. *

Uurimus näitab, et mõnedes perekondades tihedate psüühiliste kontaktide puudumine vanemate ja laste vahel on teiste perekondliku eluolu negatiivsete elementide hulgas määrav. Sellel pinnal leiavad aset tülid, mis põhjustavad vigu perekondlikus kasvatuses. Tõsi küll, tülid alaealiste seaduserikkujate perekondades esinevad ikaks korda sagedamini. Alaealiste seaduserikkujate perekondades avaldub teravamalt ka oskamatuse korraldada perekondlikku vaba aja veetmist: iga teine seaduserikkujast nooruk veedab tavaliselt oma vaba aja väljaspool perekonda.

Perekondliku õhkkonna muutmiseks, ilma milleta on võimatu probleemi kardinaalselt lahendada, on koolilgi oma kindel osa. Selleks on vanemate pedagoogilise haridustaseme tõstmine ja asutuste-ettevõtete-majandite tähelepanu juhtimine laste ja vanemate vaba aja ühisele organiseerimisele.

Nagu ütleb V. Boikov, kes seda uurimust on lähemalt tutvustanud, on mitmete noorukite rahulolematuse õpingutega tekkinud huvi kadumisest õppimise vastu. Siit ka mitteedasijõudmine ja teiseks aastaks jäämine, millest esmaajoones on tingitud õpilaste konfliktid õpetajatega. Konfliktidele kui koolist lahkumise põhjusele viitas iga neljas kutsekoolis õppiv või töölisnoor. Huvi kadumine õpingute ja uute teadmiste saamise vastu tuleb ilmsiks üha sagedamini ja on iseloomulik enamikule «rasketest».

Millega seda seletada? Võimalik on õpilaste hariduspiüdluste utilitaarsemaks muutumine, võimalik on õpetamise teatav lahusolek elust (küsitletud nimetasid õppimise põhimotiivina soovi tulevikus hea elukutse saada), kuskil aga avaldavad mõju kooli õpetamisprotsessi mõningane konservatiivsus ja õpetajatepoolsed vead.

Meie tähelepanu peab hõivama seegi seik, et uurimuse andmeil toimub õpilaste vanemaks saades klassikollektiivide konsolideerumise nõrgenemine. See ilmnes järgmiselt: sõbralikke sidemeid koolikollektiivi liikmetega evisid ligemale pooled küsitletuist, elukohajärgselt oli neid sidemeid aga 80 protsenti. Valu-
sateks probleemideks peavad noored ühiskondliku töö teatavat formalismi mitmetes kollektiivides ja omaalgatuse ilmutamise võimaluste ülemäärast reglementeerimist.

Seega saab spetsiaalne profülaktiline kasvatus töö anda tulemusi ainult sel juhul, kui seda täiendavad abinõud, mis on suunatud kollektiivisestest sidemete tugevdamisele, perekondliku puhkeaja organiseerimisele, hariduse väärtuse tõstmisele ja noorukitega väärast suhtlemise stiili kaotamisele. Võib arvata, et nende ettevõtmiste kompleks annab roh-

kemat efekti, sest see eeldab ühiskonnavastaste nähtuste üldiste ja sügavate põhjuste likvideerimist noorukite teadvuses ja käitumises.

Pole vahest huvitusest märkida, et uurimuses küsitleti ka koolidirektoreid, kooli- ja klassivälise töö organisaatoreid, majavalitsuste pedagooge, komsomoli- ja pioneeritöötajaid. Kokku 209 inimest. Kõigest sellest on pikemalt juttu V. Boikovi artiklis «Nendest, keda me nime-tame «rasketeks»», millega ajakirja «Komsomolskaja Žizn» k. a. 13. numbris alustati mõttevahetust «Võõras omade keskel».

Enamik neist ei nimetanud tööd alaealiste seaduserikkujatega oma otseseks kohustuseks. Küllap seetõttu ei tundnud nad ka asjade reaalselt olukorda. Seaduserikkujate hulgas olid ainult 13 protsendil ühiskondlikud ülesanded ja lasteklubides käis neist 15 protsenti. Pedagoogid aga eeldasid, et need arvud on vähemalt poole suuremad. Miilitsa lastetubades arvel olevate noorukite küsitlus näitas, et kontrolli nende vaba aja üle teostavad enamasti miilitsatöötajad, harvemini individuaalsed šefid ja veelgi harvemini — õpetajad ja komsomoliaktiiv. Kasvatajate ja aktivistide arvamus oli selles suhtes diametraalselt vastupidine, ehkki ainult mõned neist võisid viidata oma isiklikule osavõtule nende noorukite kasvatamisest. Siit ka vististi uurimuse täiesti loogiline järeldus: noorte kasvatamise parandamise üks tingimusi on pedagoogide lakkamatu enesetäiendamise ja edasiõppimine. Nii et olemegi taas väljas kirjatüki alguse juures.

Käesolevat õppeaastat on hakatud nimetama kvaliteedi aastaks. Seega on põhjust loota ja tahta, et see nimetus kajastub ilmekalt ka meie koolide kasvatustöös, eeskätt aga selles, kuidas koolid ja õpetajad end kasvatustöö sõlmprobleemide ja teaduse sellealase sõnaga kurssi viivad ja nendega pidevalt kursis on.

KASVATAJA JA KASVATATAVA VAHELISED SUHTED KUI PEDAGOOGILIS- PSÜHHOLOOGILINE PROBLEEM *

LIIILIA SIRELPUU,
Tudu 8-kl. kooli õppealajuhataja

Inimelu üks fundamentaalsemaid ja universaalsemaid nähtusi on suhtlemine — inimene-olemise samasugune paratamatu ja igavene tingimus kui töögi.

Inimene astub suhetesse teiste inimesetega, inimkonna vaimse ja materiaalse kultuuriga, astub suhetesse loodusega. Inimeseks kujunetakse, inimene ollakse ja tunnetatakse ennast ja teisi suhtlemises.

Inimese tajumine, tema isiksuse mõistmine ja hindamine on psühholoogilises mõttes väga keeruline ja kõlbelises mõttes väga vastutusrikas tunnetuslik ülesanne.

Kasvatus on üks neist inimtegevustest, mille vormiks on suhtlemine. Kasvatuse edukus sõltub seetõttu kõige muu kõrval ka kasvataja ja kasvandiku vahelistest suhetest. Nendel suhetel on suur tähtsus nii laste ideelisel, kõlbelisel ja esteetilisel kasvatamisel kui ka õpetamisel.

* 1975. a. pedagoogiliste loengute ettekanne.

Sellest, kuidas suhtuvad lapsed oma vanematesse ja õpetajatesse, sõltub suurel määral kasvatuslik mõju.

Nende suhete uurimiseks teostas in vaatlusi õpilaste hulgas, panin terasemalt kui varem tähele õpilaste ja õpetajate hoiakute avaldumisi, küsitlesin õpilasi (ühegi õpetaja autoriteeti riivamata!), lastevanemaid, ning, mis ehk kõige tähtsam, otsisin teoreetilist materjali oma oletuste ja tähelepanekute kinnitamiseks.

Õpilaste mõjustamiseks võib õpetaja kasutada eri viise, nendeks on: 1) sõna, 2) füüsiline kontakt — õlalepatsutamine, päris väikestel koguni pea silitamine jms., 3) miimika, 4) silmside, 5) koguni vaikimine konkreetsetes olukorras.

Kahjuks asetatakse kasvatuses liiga suur rõhk sõnale ning teised mõjutamisviisid jäävad õpetaja silmis väheoluliseks. Kuid me ei arvesta sageli, et sõnadel on värv, mida peegeldavad meie hääletoon, intonatsioon, koguni hääle tugevus.

Gruusia NSV teeneline kunstnik filoloogiadoktor I. Andronikov kirjutab oma artiklis «Usun elavat sõna»: «Usun elavat sõna. Tean, et sõnal on lõputult värvinguid.»

Võtame näiteks lause: «Seda tegid sa muidugi väga hästi». Eri intonatsiooni kasutamisel võib seda mõista erinevalt: see võib olla tõsise tunnustuse märgiks, aga väljendada ka pilget ja irooniat.

Tundub, et liiga sageli on õpetajate sõnavärviks pahane ja kõrgendatud toon. Kuid ettehelteid saab teha ka vaikse häälega.

«Kui õpetaja räägib ilusasti, läheb see nagu rohkem südamesse,» kirjutab 8. klassi poiss.

Veel Andronikovilt:

«Sõja ajal esinesin rindel sõdureile, kel lahingusse minek ees, esinesin partisanidele.» Meie, õpetajad, ütleksime nii: ta häälestas sõdureid enne otsustavat lahingut. Ja me teame, kui tähtis koht on häälestusel. See ei alga ainult õpetaja sõnadest, vaid veelgi varem: tema klassi sisenemisest, esimesest pilgust õpilastele.

«Õpetaja peaks olema alati rõõmus või vähemalt näitama seda välja. Aga mõni

õpetaja pole mitte kunagi rõõmus, ta on tunnist tundi tige,» kurdab 8. klassi tütarlaps.

Mitte ainult aine tundmine ja metoodilised vilumused, vaid ka õpetaja isiksus tervikuna, tema vaated ja veendumused avaldavad suurt mõju üksikõpilasele ja kogu klassile.

Missugune peaks olema õpetaja, millisena teda soovitakse näha?

«Mida hindate õpetajas kõige enam?» Sellise küsimuse esitasin nii õpilastele (6.—8. kl.) kui ka lastevanematele (6. ja 7. kl. omad). Viimastele sellepärast, et õpilase suhtumist õpetajasse mõjustab ka vanemate suhtumine koolisse, õppimisesse, õpetajatesse üldse ja igasse õpetajasse eraldi.

(Vahemärkusena olgu veel kord rõhutatud, et õpilastele esitati küsimused õpetajast kui ühe elukutse esindajast, nõnda et ühegi kolleegi autoriteeti ohtu ei seatud. Kindel on aga, et õpilaste vastust suunas konkreetne kogemus.)

Lastevanemad tahavad õpetajas näha haritud inimest, kes on õpilastele autoriteediks. Õpetaja peab oskama õpilastele aine selgeks teha, peab oskama tunnis õigesti käituda, kui lapsed on üleannetust teinud, ning olema sõbralik ja hea. Ja õpilased:

«Hindan seda, kui õpetaja mõistab või vähemalt püüab õpilast mõista.»

«Õpetajas pean lugu inimlikkusest ja abivalmidusest.»

«Mulle meeldib, kui pahanduse peale õpetaja ei karju, vaid teeb selle rahulikult selgeks.»

«Õpetaja peab olema õiglane.»

«Hindan sellist õpetajat, kes sind usub.»

«Hindan õpetajas ta armastust laste vastu.»

«Kõige rohkem hindan õpetaja juures seda, et ta püüab lastele ainet selgeks teha.»

Nii oli kirjutanud ainult üks õpilane, teised igatsevad enam isiklikku kontakti.

Mida heidavad õpetajale ette lastevanemad?

«Kui õpetaja on vähenõudlik.»

«Kui õpetaja ei tunne huvi lapse harastuste vastu.»

«Taunitav on, kui õpetaja on oma käitumisega avalikus kohas õpilastele halba eeskju andnud.»

Ja õpilased:

«Õpetaja, kes iga väiksema asja peale tõstab kisa, ei ole meile lähedane.»

«...kui õpetaja ei ole vastutulelik.»

«...kui karistab ebaõiglaselt.»

«...kui õpetaja teeb õpilaste vahel vahet.»

«...kui õpetaja riidlemishoos paneb kõik õpilased ühele pulgale, teeb üldistusi.»

«Õpetaja ei tohi käituda üleolevalt.»

«Õpetaja ei tohi olla kiuslik.»

Nagu selgub, on õpilaste hinnangud mitmekülgsemad. Kas analüüsimisoskus või elutarkus? Ei, seda ega teist, — need on isiklikud kogemused, mille puhul õpilane oskab õpetajat hinnata või hukka mõista.

Nende konkreetsete kogemuste varal tekivad hoiakud õpetaja suhtes, mis omakorda mõjustavad ka lapsevanema arvamust õpetajast. 40% küsitletud lastevanematest kinnitas, et nende suhtumise õpetajasse kujundab lapse arvamus, 60 protsendil on mõõdupuuks nende isiklik kontakt õpetajaga.

Iga õpetaja mureks olgu kujundada õpilastes positiivset hoiakut enesesse. See on kasvatustöö teostamisel äärmiselt tähtis, sest positiivse hoiaku puhul usuvad õpilased õpetajat ning võtavad tema sõnad heatahtlikult vastu, koguni ilma kriitikata.

Tavaliselt projitseeritakse meeldivale inimesele positiivseid omadusi, mida tal tegelikult ehk polegi, ja vastupidi. Tihti soovitakse juba ette mõnd õpetajat, valmis uskuma, et tema on hea, teine mitte, kuigi isiklik kogemus puudub. Kahjuks ei ole harvad ka vastupidised näited.

Positiivset hoiakut õpetaja suhtes seostame autoriteediga. Kõneldes sellest, ei saa me mööda minna emotsioonidest, sest need on nii negatiivse kui ka positiivse hoiakuga tihedalt seotud.

Õpilase emotsioonid võtavad osa kogu tema tegevusest koolis. Et olla edukas oma töös, peab õpetaja olema tundlik nende emotsioonide suhtes, mis tekivad klassis, kaasa arvatud tema enese omad.

Positiivsete emotsioonide läbi suureneb inimese töövõime. Just kiitus on see, mis võib tagada tegeliku edu mitte ainult õppimises, vaid ka õigete käitumisnormide kujunemisel. Kaks näidet illustreerimaks hoiaku ja emotsioonide tähtsust.

Möödunud õppeaastal oli kooli 5. klass üks nõrgemaid matemaatikas. Õpetaja oli tõsiselt mures, andis lisatunde, kuid läks klassi rõõmutult. Ka õpilased ei oodanud matemaatikatundi.

Kevadel tegi õpetaja kaks nädalat lisatööd. Käesoleva õppeaasta algul nimetas õpetaja, et kevadisest tööst oli kasu. Rääkis klassile, et õpetaja on nendega rahul. Püüdsin omalt poolt nii õpilaste kui ka õpetaja vastastikust positiivset hoiakut teadlikult kujundada. Ja tulemused: ei esimesel ega teisel õppeveerandil olnud 6. klassis ühelgi õpilasel tunnistusel nõrka hinnet. Õpilased peavad matemaatikatundi huvitavaks.

Teine näide. Möödunud aastane 8. klass oli tuntud kui tark, aktiivne ja õppimishimuline. Seal oli huvitav töötada. Õpilased võtsid väga aktiivselt tunnist osa, küsisid ja vaidlesid, tekitades nõnda tõelise tööpinge.

Pärast uut aastat olukord järsult muutus: kadus huvi aine vastu, õpilased olid tõrksad ja ebasiirad. Aineõpetajana ei osanud mingeid põhjusi leida. Õppealajuhatajana hakkasin õpilasi jälgima ja põhjusi otsima. Selgus järgmine.

Klassidevahelise sotsialistliku võistluse võitjana pidi 8. klass sõitma preemiaekskursioonile. Nääripeol pidasid poisid enast halvasti ülal, tütarlastega juhtus pahandus järgmisel päeval. Kooli juhtkond otsustas klassi preemiasõidust ilma jätta.

Klassile ma motivatsiooni ei esitanud, olles kindel, et seda teeb klassijuhataja. Kuid tema ootas omakorda lähemat selgitust juhtkonnalt. Nõnda jäi klass oma solvumisega üksi, ta pidas otsust ülekohtuseks.

Sellest siis hoiaku muutumine minu kui juhtkonna ühe liikme suhtes. Ainele see kasuks ei tulnud! Mõne aja pärast olukord muidugi normaliseerus.

Järeldus: õpilane ootab, et talle asjad ära seletatakse. See väljendub isegi hin-

de saamises. Üks õpilane kirjutab: «Mõni õpetaja ütleb väga solvavalt. Sa ei saagi suud lahti. «Kaks» päevikusse ja kõik. Teine õpetaja aga teeb ilusasti selgeks, et tuleb «kaks» panna.» Niisiis «kaks» jääb ikkagi «kaheks», aga tähtis on, kuidas õpetaja otsust motiveerib.

Paljud raskused õppe- ja kasvatustöös on esile kutsutud häiritud suhetest, kontakti puudumisest.

Koolipraktikast teame, et rohkem pöörame õpilastele tähelepanu siis, kui nad on halvad. Keskpäraste võimete ja korraliku käitumisega õpilane jääb õpetajale tavaliselt märkamatuks. Aga kui nende hulgas on lapsi, kellel on arenenud tarve isikliku kontakti järele, siis jääb vaid üks võimalus kontakti loomiseks — olla paha. Ja ta võib kindel olla: nüüd tegeleb õpetaja ka temaga. Paradoksaalne ja kurb!

Märgata ka keskmist õpilast õigeaegselt on arvatavasti üks võimalus, et enesetunnetamisel inimest aidata.

Kui õpetaja suhtumine õpilasesse (õpilastesse) on halvenenud, võib see viia sobimatu käitumiseni, taktitusenini, mis omakorda süvendavad õpilaste tõrjutud suhtumist õpetajasse. See avaldub õpilaste distsiplineerimatuses.

Distsiplineerimatus on tihedas seoses nõrga edasijõudmisega koolis üldse või mõnes konkreetses õppeaines.

Tihti räägime meie, õpetajad, omavahel nõnda: Ants või Jüri on eesti keeles või matemaatikas nii nõrk ja selle asemel, et tunnisi tähelepanelikult kuulata, rikub veel korda! Niisiis, õpetaja on veendunud: Jüri ei oska sellepärast, et rikub korda. Aga tegelikult? Tegelikult võib asi ka vastupidi olla, ja nimelt: Jüri rikub korda just sellepärast, et ta mõistus ainst üle ei käi. Õpilase loomulik aktiivsus ei leia rakendamist õppetöös, ta suunab selle mujale. Ja kui lisanduvad veel negatiivsed emotsioonid...

Sellepärast peaks õpetaja ka siis, kui lapse käitumine jätab mõnevõrra soovida, tegema endale ülesandeks eelkõige selgusele jõuda, miks laps käitub just nii, ning lähtuma sealjuures arusaamast, et lapse käitumine oleneb vastavatest sea-

duspärasustest ja konkreetsetest tingimustest.

Üks näide selle väite tõestuseks.

Lapse ja vanemate vahelisi suhteid uurides palusin 8. klassis pärast positiivseid näiteid tuua üks konkreetne juhtum, kus ema või isa ei ole last uskunud või on teda alusetult (näiteks teadmatusest) süüdistanud.

Tiit ei võtnud sulle peadki kätte. Ei oska öelda, kuidas oleksin reageerinud, kui poleks teadnud poisi kodust olukorda. Tiidul on võõrasisa, kes poissi sugugi ei salli. Situatsioone, kus Tiitu alusetult süüdistatakse, on liiga palju, et hakata valima üht näite jaoks!

Kuid mööngem, et iga kord me ei saa ka kõige paremale tahtmisele vaatamata näha lapse hinge. Sellistel juhtudel tee me talle vahel ränka ülekohut. Tekitatud valu ja kibestus võivad olla aga konflikti põhjuseks õpetaja ja õpilase vahel.

Praegusaja raskemaks pedagoogiliseks küsimuseks on, kui võrd lähedastes inimlikes suhetes seisab õpetaja õpilastega, kui võrd on ta sõber, seltsimees ja nõuandja.

Üllatavaks ja hämmeldamapanevaks kujunes õpilastele küsimus, kas nad tahaksid endale õpetajast sõpra.

Suurem osa poistest eitab sellist võimalust kindlalt, väiksem osa kahtleb ja ainult paar noormeest avaldavad arglikult — «Võib-olla tahaks kah.»

Miks ei soovita? Mõned vastused. «Siis hakkavad kõik rääkima, et olen pailaps, aga mina seda olla ei taha.»

«Siis peaksin seda ainet vist hästi vastama, muidu õpetaja solvub.»

«Võib-olla klassikaaslased hakkavad mõtlema, et sõbrustan hinnete pärast.»

«Õpetajal on niisugune range elukutse, et kuidagi nagu ei saa temaga sõbrustada.»

«See on võimatu!» hüütab üks poiss. Võib-olla on see tingitud õpetaja rollist või hoopis sellest, et koolis on nii vähe meesõpetajaid.

Tüdrukute arvamused erinevad poiste omadest. Paljud nendest vastavad küsimusele jaatavalt. «Jaa»-le on puhuti hüüumärk järele kirjutatud.

Mida nad sellelt sõpruselt ootaksid? Eskätt võimalust nõu küsida, abi saada.

Eriti vajaksid õpetajaga lähemat kontakti õpilased, kellel kodus vanematega üksteisemõistmine puudub.

«Siis oleks kooliski kellegagi avameelne olla,» kirjutab üks 8. klassi tütarlaps, kelle kodus on näiliselt (!) kõik korras.

Ja veel üks tähelepanek: tõrjutud vajavad õpetaja tähelepanu, tema soovust ja sõbralikkust rohkem kui teised õpilased, sest nendel puudub oma rühm, oma sõbrad, imetlejadki.

Õpetajad püüavad oma nõudmistega õpilast mõjutada. Ometi kogeme praktikas, et ühtede õpetajate nõudmisi arvestatakse tõrkumatult ja enesestmõistetavalt, teise omasid aga mitte, otse vastupidi: nõudmised võivad koguni oodatule vastupidise reaktsiooni esile kutsuda. Miks? Mida arvavad sellest õpilased ise?

«Kui õpilane austab õpetajat, siis ta ka tahab olla õpetaja meele järele.» Palju sõltub sellest, **kuidas** nõudmine on esitatud.

«Kui korraldus antakse heasüdamlikult, siis tahan seda täita.»

Niisiis: mõjutus võetakse paremini vastu isikult, kelle head suhtumist hinnatakse, ehk teiste sõnadega, kui suhted õpilase ja õpetaja vahel on soodsad.

Ja vastupidi: kui suhted on halvad, vastab õpilane ka kõige õigemale nõudmisele või soovitusele negatiivse reageerimisega. Miks?

«Kui õpetaja ei ole olnud õpilase vastu õiglane ja viisakas, tahab õpilane talle selle eest tagasi teha,» vastab üks 8. klassi poiss.

Kasvatustliku mõju edukus sõltub väga palju pedagoogilise takti tundmisest; see on õpetaja pedagoogilise meisterlikkuse väljendaja.

Pedagoogilise takti põhijooni on lapse isiksuse austamine, usaldus, kõigi õpilaste võrdne kohtlemine. Ebavõrdsust hindamisel, aga ka õpilaste kõnetamisel, nõudmiste esitamisel tunnetatakse ülitaval.

«Mõistan hukka vahetegemise õpilaste vahel,» — nii kirjutavad mitmed 8. kl. õpilased.

Inimesi lahutavad sotsiaalsed ja kultuuritaseme erinevused ning vanuselised, soolised ja individuaalsed erinevused. Kuigi põhjused ja tingimused suhtlemiseks võivad olla väga erinevad, on siiski vaja tunda suhtlemiskaaslast.

«Mida (teie arvates) hindab õpetaja õpilases?»

Sellisele küsimusele vastasid 6. ja 8. klassi õpilased.

Julgeksin väita, et õpilaste vastused sõltusid nende konkreetsetest kogemustest. Need, kes õpivad halvasti, on lohakuse ja laiskuse pärast saanud õpetaja käest riielda, kirjutavad, et kõige enam hindab õpetaja õpilases hoolsust, suhtumist õppeülesannetesse.

Teine grupp õpilasi, kelle kontakt õpetajaga on piirdunud konfliktisituatsiooniga, väidab, et kõige hinnatavam on korralik käitumine. Kaks õpilast 6. klassist, kellega oli tõsine pahandus väletamise pärast, kinnitavad, et õpetaja hindab õpilases kõigepealt ausust.

Peame mõnna, et õpilase elutarkus baseerub tõesti konkreetsetel kogemustel, kuid eks anna need näited tunnistust ka sellest, et meie suhtlemine õpilastega on liiga ühekülgne. Õpetajad on ilmselt vähe otsinud võimalusi selgitamaks õpilastele, millistena neid näha tahetakse millised on need inimlikud väärtused ja omadused, millele on õppimise ja sõnakuulelikkuse kõrval võrdne või kaalukam koht.

Väiksem grupp õpilasi, põhiliselt 8. klassist (see on ka ootuspärane, nende üldistamisvõime on suurem) usub, et õpetaja hindab kasvandikes ka «suhtumist teistesse inimestesse,» «tahtejõudu ja visadust, julgust tõtt tunnistada, avameelsust ja siirust.

Otseselt tegelikkusest saadud muljed ja teadmised, mis laps n.-õ. omal nahal on ära proovinud, on palju tugevamad kui kasvataja sõnad või manitsused. Iga vastuolu tegelikkuse ja sõnade vahel tõlgitseb laps alati tegelikkuse kasuks, ning tegelikkus osutub suuremaks kasvatajaks kui ilusad sõnad ja õpetused.

Juba L. Tolstoi on öelnud, et «kõige tähtsam kasvatases on meie elu eeskujud, mida laps alati jälgendab.» See ma rõhu-

tatakse ka NLKP Keskkomitee otsuses «Tööst ideoloogiakaadri valikul ja kasvatamisel Valgevenemaa parteiorganisatsioonis»:

«Tuleb lähtuda põhimõttest, et õpetaja kasvatab õppivaid noori isikliku eeskujuga, isikliku käitumisega, kõrge moraaliga.»

6. klassi tunnis rääkisime suitsetamise kahjulikkusest, rõhutades, et eriti taunitav on, kui tütarlaps suitsetab. Kohe kerkis üks käsi küsimuseks: «Aga miks õpetaja P. suitsetab?»

Meie ootame (ja nõuame!) õpilaselt enesevalitsemist. Aga meie ise? Tihti on nii, et tõstame häält enne, kui oleme põhjustesse süvenenud. Õpilased tunnevad neid kääre:

«Mõni õpetaja teeb meile märkuse, aga temal endal olen näinud käsi tihti taskus!»

Inimestevahelise psühholoogilise distantsi väljendajaks on nende avatus üksteisele. Enda avamine teisele tähendab anda talle võimalus ennast mõista. Õpetajad on järjekindlalt otsinud teid ja võimalusi õpilaste mõistmiseks, mõtlemata vahel sellele, kui tähtis ja vajalik on õpetaja mõistmine lapse poolt. Nõnda nagu õpetaja püüab õpilase «sisse vaadata», tahab ka õpilane õpetajat inimesena tundma õppida. «Kui mul oleks õpetajast sõber, siis õpiksin tundma ka teisi õpetajaid ja neist aru saama,» tunnistab 8. klassi tütarlaps.

Ühesõnaga, õpetaja otsib õpilase käitumismotiive, andkem õpilasele sama võimalus. Pean seda väga tähtsaks, olgu selle kinnituseks üks näide.

Hiljuti karistasin üht 8. klassi poissi liiga karmilt. Süü polnudki nii suur, aga olin muudel põhjustel ärritatud ja endast väljas.

Päev hiljem istus poiss tujutult tunnis, ei töötanud kaasa.

Küsisin, kas tal on mingi mure või läks eelmises tunnis kehvasti. Ja lisasin, et näe, mina ise karistasin teda ka karmimalt kui tarvis, aga oli suur isiklik mure ja ei suutnud end valitseda.

Kõik sai jälle heaks, poisid säravad silmad tunnistasid, et ta minust aru sai ja ülekohtu andestas. Veel enam: ta võttis

tunnist agaramalt osa kui kunagi varem.

Peame meeles pidama, et suhtlemisel mõjutavad teineteist mõlemad pooled — nii õpetaja kui ka õpilane, kusjuures suhete kujundamisel on juhtiv osa õpetajal.

Ja lõpetuseks.

Suhtlemine on kogu inimelu läbiv tegevus, ta on tingimus igasugusele teisele tegevusele.

Kui meil rõhutatakse kogu inimtegevuse kasvatuslikku tähtsust, siis on see mõistetav eelkõige inimestevahelise suhtlemise kaudu. Ja selleks suhtlemiseks peab inimest sihipäraselt ja teadlikult kujundama.

Õpilaste ja õpetajate vahelised suhted on olulised, kuna soodsad suhted kujundavad õpilase vastuvõtlikkuse õpetaja mõjutustele, avaldavad mõju tunnidistsipliinile, avaldavad mõju isiksuse arenemisele, aitavad kaasa soodsa grupikliima loomisele. Seepärast peaks koolis olulisel kohal olema suhtlemise kasvatamine.

Probleem on oluline ka seepärast, et meie saavutused ja tööhoiakud, ka tööjõudlus ja tööväsimus, sõltuvad suurel määral inimestevahelisest suhtlemisviisist.

Kirjandus

1. A. Teder, Kollektiiv, õpilane, õpetaja. Tln., 1973.
2. J. Sõerd, Pedagoogilise psühholoogia probleeme. Tln., 1973.
3. I. Unt, Õpilase tundmaõppimine aineõpetaja poolt. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 3.
4. J. Orn, Inimeste vastastikune tunnetamine ja isiksus. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 11.
5. H. Laht, Õpetaja ja õpilase vahelisest suhtlemisest. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 2.
6. H. Laht, Õpetaja õpilase hinnangus. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 12.
7. J. Orn, Inimese tundmine ja seda mõjutavad tegurid. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 11.
8. H. Laht, Õpilased ja lastevanemad päevikumärkusest. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 2.
9. V. Pinn, Emotsioonid ja õppimine. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 10.
10. V. Pinn, Kiitmisest ja karistamisest. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 2.
11. H. Laht, Õpetaja nõudmised õpilasele. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 6.

USALDUSE TÄHTSUSEST KASVATUSTÖÖS *

VILMA PUUSILD,
Pärnu 8. 8-kl. kooli õpetaja

Laste kasvatus on üldmõiste, mis koosneb paljudest näiliselt pisisjadest, kuid kasvatus töös küllaltki tähtsatest komponentidest. Üks neist on laste ja kasvatajate vaheline usaldus, mis peab tuginema kasvatajate autoriteedile, isiklikule eeskujule.

Korduvalt on mul tulnud veenduda nõukogude pedagoogi Makarenko sõnade õigsuses: «Teie isiklik käitumine määrab kõik. Ärge mõtelge, et te kasvatate last ainult siis, kui te temaga vestlete, teda õpetate või midagi käsitate. Te kasvatate teda igal hetkel, isegi siis, kui teid pole kodus. Kuidas te riidetute, kuidas kõnelete teiste inimestega ja teistest inimestest, kuidas rõõmustate või kurvastate, kuidas kohtlete sõpru ja vaenlasi, kuidas naerate, ajalehte loete — kõigel sellel on lapse jaoks suur tähtsus. Laps tunneb vähimaidki muutusi teie kõnetöös, kõik teie mõtete käänakud ulatuvad

* 1975. a. pedagoogiliste loengute ettekanne.

nähtamatute teede kaudu temani, ilma et te neid märkaksitegi. Aga kui te kodus olete hooplev või toores, kui te joota, või mis veel halvem, kui te haavate ema, ei saa enam rääkida kasvatuses: te kasvatate lapsi halvasti ja parimadki nõuanded ning meetodid ei aita teid.»

Emal ja isal peab olema perekonnas selline väljakujunenud autoriteet, mis ei vaja mingeid põhjendusi. Laps peab seda võtma vanema inimese kaheldamatu väärriksena.

Väike laps on oma loomult usaldav kõigi täiskasvanute, eriti aga oma vanemate suhtes, näeb neis oma kaitsjaid ja abistajaid.

Töötan algklassiõpetajana ja kasvatan ka ise tüdruki. Seepärast ongi minupoolsed näited oma lapse ja nooremate õpilaste kasvatamisest.

Kui mu laps veel väike oli, märkasin ta julget lähenemist mõnele inimesele. Selle inimese tulekust tunti rõõmu, talle näidati oma mänguasju, talle mindi sülle. Teisiti käituti aga mõnede tuttavate puhul, kes küll pöörasid lapsele tähelepanu, kuid huvi polnud tõeline, vaid viisakusnõudele vastav. Usaldus laste juures väljendub mitmel viisil, olenevalt laste vanusest ja temperamendist. Kui 3-aastane laps väljendab usaldust sületuleku või mänguasjade näitamisega, siis juba 5-aastaselt tahab ta vestelda. Lapse vanemaks saades muutuvad vestlused seda loomulikumaks, mida usaldatavam on isik.

2–5-aastase lapse usaldus minu vastu avaldus lapse küsimustes. Need olid rohkem «miks»-küsimused: «Miks on lapsed nii väikesed?», «Miks sa käid tööle?», «Miks koerad hauavad?» Hiljem, silmaringi laienedes, muutusid küsimused sisukamaks: «Miks päike öösel ei paista?», «Miks vahel sajab vihma?». Sageli on lapse küsimused niisugused, et neile on raske vastata. Sellisel juhul olen kasutanud vastuküsimust: «Mis sa sellest ise arvad?» Lapse vastuse põhjal sain ülevaate tema vaimsest arengust ja mul oli kergem tema küsimustele vastata. Pealegi on lastel küsimusi nii palju, et need võivad muutuda tüütavaks. Kui aga kasvataja muutub paturaks, näitab oma tü-

dimust, võib ta lapse endast eemale peletada.

Kui küsimusterahke muutus liiga tugevaks, leppisime vastastikku kokku, et laps iga tühise asja pärast ei tule ema segama, vaid küsib ainult siis, kui leiab midagi väga tähtsat. Umbes 10-minutilise vaheaja järele tuli 4-aastane laps uuesti minu juurde ja küsis: «Miks linnud võivad külmaga õues olla, aga lapsed ei või?» Niisuguse tähtsa küsimuse üle ei tohtinud vihastuda, vaid seletasin lapsele lindude ja laste elutingimuste erinevusi. Kui oleksin vihastunud, oleksin kahjustanud lapse edaspidist usaldust minu vastu.

Mida vanemaks laps saab, seda harvemaks muutuvad küll tema küsimused, kuid seda sisukamad need on. Minu õpilased on tulnud minu juurde küsimusega: «Õpetaja, mis on armastus?» Olen neile seletanud, et armastust on mitut liiki: kodumaa-armastus, loodusearmastus, armastus oma vanemate ja klassikaaslaste vastu. Tavaliselt tekib esimene kiindumus oma koolikaaslasesse. Eri soost noorpõlvesõbrad tunnevad rahuldust ja rõõmu teineteise lähedalekust. Olen neile rääkinud oma kooliaegsetest sõpradest. Sõprus olgu puhas, et seda võiks häbenemata meenutada kogu elu.

Vanemad peaksid suhtuma laste sõprusesse arusaavalt. Alati see aga nii pole. Kui hoolikalt varjatud puhas tundmus kogemata avalikuks tuleb, ei suuda ema ja isa uskuda, et tegemist on armumise-ga. Laste tõsisest kiindumusest kõnelevad täiskasvanud sageli pilkamisi, heidavad sobimatut nalja «minia» või «väimehe» üle, pärivad, millal pulmad tulevad? jne. Niisugusel suhtumisel võivad olla väga halvad tagajärjed. See hävitab igasuguse usalduse vanemate vastu, viib pettuse ja valeni, sunnib last enesesse sulguma.

Enamik lapsi ootab täiskasvanuks saamist. Kuid leidub ka neid, kes ei tahagi suureks saada. Väga oluline on last teda ootavate muutuste suhtes ette valmistada. Seda tuleb teha lihtsas, otsekui juhuslikus vestluses. Siis hakkab laps suhtuma oma uutesse tunnetesse teadlikult ja lepib sellega, et see peabki nii olema.

Kord 4. klassi tüdrukutega vesteldes küsisin neilt: «Kes teab, mis on menstruatsioon?» Ainult üksikud teadsid seda. Andsin neile nõu seda emalt küsida. Üks ema oli oma tütrele vastanud, et see on seesama, mis demonratsioon. Ema ei olnud lapsele seletanud, mida vaja, ehkki lastevanemate koosolekul palusin emadel seda teha.

Tingimata on tähtis, et tütarlaps saaks menstruatsiooni kohta selgitust enne, kui see algab. On teada palju juhtumeid, kus tütarlapsed on menstruatsiooni alguse puhul üle elanud meelete- ja hirmupäevi, enne kui on julgenud küsida selgitust mõnelt täiskasvanult. Ja tavaliselt ei ole see enam ema, kelle poole siis pöörduakse. Nii võibki juhtuda, et laps kaotab usalduse oma ema vastu.

Poegadele peaksid isad kindlasti selgitama pollutsiooni olemust, sest see on poistele niisama ootamatu kui tütarlastele menstruatsioon.

Jälgides lapse arengut ning mõistes tema meeleolusid ja vihjeid, pole vanemal raske taibata, millal laps paljudele küsimustele vastust otsib ja ootab. Siis on õige aeg vestelda emal tütre-ga, isal pojaga. Ei tohi piirduda pealiskaudsete jah-ei ega ka eemalepeletava «oled veel selle jaoks väike»-vastusega. Kui lapsel on tekkinud mingit laadi küsimus, siis on ta küllalt arenenud, et saada vastusest aru. Sellega taotleme ka pinna loomist edaspidisele usaldusele enese ja lapse vahel suurte eluprobleemide saabumisel.

Lastel tekib rohkesti soove ja tahtmisi, mis tihti erinevad vanemate omadest. Võib juhtuda, et tahe ei muutu jonniks mitte ainult lastel, vaid ka vanematel, kes teisiti ei saa oma tahet läbi suruda. Ei ole soovitatav laste soove liialt pidurdada. Liigse keelamise tagajärjel võib laps usalduse kaotada ja oma soovi salaja teostada. Kui laps oma sooviga ei tekitanud kahju enesele ega teistele, lubasin seda ka juhul, kui soov näis otsustarbetuna. Selliste soovide hulka kuulusid vähese lume puhul suusatamine aias, puhastatud kingade teistkordne puhastamine jm.

Olen kasutanud ka väikesi nn. järeleandmisi, et viia last arusaamisele tema soovi otstarbetuses. Tuletikud on asjad, mis lastele on alati keelatud, kuid kahjuks neile ikka meeldivad. Olin alati hirmul, mis võiks juhtuda, kui laps kunagi minu äraolekul siiski leiab peidetud tikud. Ulatasin kord ise talle ihaldatud tikutoosi ja jäin vaatama, mida ta sellega teeb. Laps võttis toosist tiku ja tõmbas julgesti vastu toosi serva. Tiku süttimisest laps ehmus ja viskas selle pliidi ees lebavale kasetohule, mis omakorda tuld võttes lapse paanikasse viis. Nüüd oli mul kerge lapsega kontakti leida, jutustada talle tikkudega mängivatest lastest ja selliste mängude võimalikest tagajärgedest. Tikkudega mängimiseks laps enam soovi ei avaldanud.

Lapse tahte kaudu avalduvad tema sisemaailm ja vaimne areng. Lapse soovid ja tahtmised muutuvad iga aastaga isikupärasemaks. Kui terve imik soovis vaid süüa, sülle ja kuivi riideid, siis aastase lapse soovid ulatusid juba tualettilaual läikivate esemete ja madalal köögikapil asuvate toiduainekarpideni, mille sisu ta heameelega tühjendas ühte hunnikusse. 5-aastane tahab vihmaga õue, uute kingadega poriloiku, süüa kõige toitva asemel ainult maiustusi, taguda seinasisse naelu ja kirjutada ahjule vastõpitud A-tähte. 10-aastase lapse soovid on juba kaalukamad ja nõuavad sellele vastavalt ka taktitunnet nende keelamisel või muutmisel. Õigustamata soovidele tuleb leida läbikaalutud ja lapsele arusaadav keeld, mis peab olema selline, et laps rahuneb, saab aru oma soovi mõttetusest ja otsib enesele muud tegevust.

Aeg-ajalt tekib vanematel tarvidus kasutusele võtta karistusvahendeid. Õigesti valitud ja otstarbekohane karistusvorm on väga suure tähtsusega. Hästi valitud karistus tagab edu, halb karistus võib rikkuda kõik — tekitada lapse vanemate vastu usaldamatuse ning opositsiooni. Sel juhul ei teki lapses ka soovi edaspidi karistuse põhjusi vältida. Ühekordsete eksimuste korral ja eriti siis, kui laps ei teadnud üleastumise suurust, tuleb selgitusega piirduda. Kord leidsin, et

mu 3-aastane laps oli määrinud akna-klaasi plastiliiniga. Selgus, et laps oli akent «kaunistanud». Ta oli teinud seda ilu pärast. Laps toimis ebateadlikult ja karistada polnuks otstarbekas. Asusime koos lapsega akent puhastama. Nüüd sai ta isegi aru, et seda pole kerge puhastada ja määratud aken polnud ka ilus.

Karistuse valikul tuleb silmas pidada laste individuaalseid iseärasusi. Mis ühele lapsele on meelde jääv karistus ega hävita usaldust vanemate vastu, vaid hoopis tõstab nende autoriteeti laste silmis, jätab teistsuguse lapse täiesti ükskõikseks.

Äärmiselt tundeliseks muutuvad lapsed karistuse suhtes murdeas. Nüüdki ei anna kehaline karistus soovitud tulemusi. Selle rakendamisel sagenevad konfliktid vanematega veelgi. Hakatakse otsima kättemaksu vanematele ja leitakse sobivaks vormiks korrarikkumised kodus ja koolis. Mõnikord mõjub hoopis paremini karistamata jätmine, piisab vanema märkusest.

Karistada ei tohi kergekäeliselt. Karistust vääriva teo ilmnemisel tuleb tõeline süüdlane hoolikalt välja selgitada. Kui siiski ilmneb, et karistus oli üleaarne, on parem lapse ees vabandada, kui isa-isade kombel teatada, et eks keretäis jääb järgmise korra eest ette.

Eks ole seegi usalduse ja takti küsimus!

Tuleb lähtuda põhimõttest, et pole ühtegi halba tegu, mida ei saaks heaks teha või osaliseltki hüvitada puhtsüdamliku õigeaegse ülestunnistusega. Olen lastele õpetanud, et avameelne ülestunnistus on parim vahend halva teo likvideerimiseks, kui raske see mõnikord ka poleks.

Olen lastele öelnud: «Enne teo sooritamist mõelge, kui suurt julgust vajate selle selgitamiseks. Kui arvate, et teil selleks julgus puudub, on tegu paha, seda pole tarvis korda saata.»

Väikelapsed on oma loomult usaldavad. Raskused ilmnevad aga hiljem, koolieas, mil laste lähemate sõprade ring laieneb ja vanemate kõrval tekib juurde uusi sõpru klassikaaslaste hulgast. Et

laps vanematest ei eemalduks, tuleb luua sõbralik vahekord ka lapse sõpradega. Sageli tuleb nende poole pöörduda mitmesuguste nende ellu puutuvate küsimustega, mis lapsi peagi veenavad, et vanemad on nendest huvitatud.

Minu laps näeb meelsasti, et ka mina viibin tema sõprade hulgas. Talle meeldib, et võtan osa nende koolisündmuste arutamisest. Nii saan olla neile nõuandjaks.

Kogu kasvatuses tuleb silmas pidada, et laste elus oleks peamine ausus ja tõearmastus ning kasvatajate usaldamine ja avameelsus. Vastastikune usaldus loob kasvatamiseks soodsamad tingimused.

Niisama tähtis on ka õpetaja ja õpilase vastastikune teineteisemõistmine. Seda ei saa aga teha üksnes kool, palju oleneb ka lapsevanemast. Vanemad peavad lapsele selgitama, et ta mõistaks õpetaja käitumist õigesti ja teaks ka näilise ranguse taga varjul olevat heasoovlikkust ning lapse õigele teele suunamise soovi.

Usaldusel on suur mõju lapse kasvatamisel. See arendab temas ausust, tugevdab tõearmastust ja süvendab seltsimehelikkust mitte üksnes perekonnaliikmete, vaid ka kooli- ja töökaaslaste suhtes.

Usaldusest kasvab välja armastus oma kodu, kodumaa ja rahva vastu. Usaldus on suure armastuse alus, kuid see on inimese eetiliste tunnete nurgakivi.

KOHUSE- JA VASTUTUSTUNDE KASVATAMINE *

JUTA JAANUS,
Mustvee 1. keskkooli õpetaja

Meil koos lastevanematega on tõsine heameel rõõmu tunda paljude tublide ja kohusetundlike õpilaste üle, kuid seal-samas on mitmegi õpilase vastutustundega lood halvad. Tekib tunne, et mõni õpilane ei ole kohustatud millekski, ei vastuta kellegi ees ega millegi eest.

Tavaliselt näeme koolis, et need õpilased, kellel puudub vastutustunne oma õppeülesannete täitmisel, on enamasti passiivsed ka ühiskondlike ülesannete suhtes. Nad püüavad osa oma tööst nende kaela veeretada, kes niikuinii kõik alati kohusetundlikult ära teevad. Nii võib kasvadagi «oma naha hoidja», mugav inimene, kes vaatab, kuidas elus kergemini läbi tulla.

Kohuse- ja vastutustunde kasvatamine pole mingi kitsas eraldatud tööloik uue inimese kujundamises. See on kogu ümbritseva keskkonna, kõigi täiskasvanute töösse- ja ellusuhtumise vastupeegeldus noores kujunevas isiksuses. See

* 1975. a. pedagoogilistele loengutele esitatud töö.

on perekonna kui ühiskonna algosakese elu peegeldus, sest kooli mõju alla satub laps alles 6—7-aastasena, siis, kui tema põhilised iseloomuomadused on kindlalt kujunenud. Võime piltlikult öelda, et koolieas valmivad juba kõige selle viljad, mis enne kooli on last mõjutanud.

Tihti meenutame, kuidas noor ema küsinud kord Makarenkolt, millal on vaja hakata last kasvatama. «Kui vana on teie poeg?» päris Makarenko. Ja kui ema vastas, et poeg on kõigest seitsmekuune, sai ta pedagoogilt vastuse, et ta on kasvatustööga seitse kuud hiljaks jäänud.

Vastust sellisele küsimusele võiks täpsustada ka nii, et lapse kasvatamisele perekonnas tuleks mõelda veelgi varem, juba perekonda rajades. Selle sammu juures tuleks vaadata kaugemale tulevikku ning tunda juba siis vanemlikku kohustust ja vastutust tulevase perekonna, laste kasvatamise eest. Tuleks ette mõelda sellele, et rajatav kodu ja perekond peavad suutma anda lapsele kaitsitud oleku tunde, kindlusetunde kogu eluks. See on oluline tugeva iseloomu ja püsivate tahtemaduste kujunemisel.

Kui perekonnas valitsevad tugev kollektiivsustunne, sõbralik ühistunne, mis seob vanemaid ja lapsi, oskavad lapsed hiljem ka töökollektiivis vastutada enese ja oma töö eest. Perekonnas tuleb ju vastutada ühel kõigi ja kõigil ühe eest. Sügav lugupidamine ja austus oma vanemate vastu peaks olema mõjutegureid, mis tuletab lapsele meelde: «Ma ei tohi oma ülesandeid halvasti täita ega tegeemata jätta, oleks halb sellega vanemaid kurvastada.»

Et lapsepõlvkodust saab inimene kaasa oma tulevase perekonnaelu eeskujuga, peaksid igas kodus välja kujunema kindlad harjumused ja tavad, mis liidavad perekonnaliikmeid.

Tundub, et meie kodudes on laste ja vanemate vahelised sidemed ohtlikult nõrgenemas. Mitmesuguste tööde ja kohustuste jaoks leitakse ikka aega, aga selleks, et vahel lapsele tõsiselt silma vaadata, temaga ta elu ja õppimise üle põhjalikumalt vestelda, tema koolielust ja -tööst huvituda, meil alati aega ei

jätaku. Mille muuga seletame seda, et lapse päevikut kõigis kodudes järjekindlalt ei kontrollita, märkustele igakord ei reageerita allkirja andmisega.

Eriti oluline on laste kohuse- ja vastutustunde kasvatamisel isa autoriteet perekonnas. Tundub, et tänapäeva kodudes ei ole see enam nii mõjuv kui varem. Emad kannavad oma õlgadel meestega võrdset koormat. Emad on ka kooliga sidet pidamas hoopis aktiivsemad kui isad. Kas ei peitu siin üks põhjusi, miks me kurdame rohkem just poiste vastutustundetuse üle?

Akadeemik Hans Kruus meenutab oma teoses «Sajand lõppes, teine algas»: «Isal oli meie väikeses peres alati kindel ja vääramatu autoriteet. Tema käes oli lõppsõna kõigis perekonna ja selle liikmete ellu puutuvais tähtsamais küsimusis. Väikemees tunnetas seda autoriteeti kogu aja tõusva selguse ja teravusega üha tihenevate kogemuste ja tähelepanekute kaudu. Selle autoriteedi aluseks polnud väline sundus ega ka isa käes olevad majanduslikud vahendid, mille abil ta juhtis ja teostas oma pere ainelise elu korraldamist. Isa mõju rajanes millelegi rohkemale. Siin olid määravad need põhilised omadused, mis kokku moodustavad ühe inimese moraalse palge. Nende väarisomaduste hulgas oli eriti esiletõusev, ei kunagi ega üheski olukorras taanduv isa suur töökus. Tema töötahe oli visa ja jõuline, haaras ka kõiki teisi temaga seotud inimesi nii otseselt kui ka kaudselt, tõusis ergutavaks eeskujuks, tõmbas kaasa nõrgajõulisi, häbistas logelejaid. Kuid juba elutee üheksanda aastani oli isa eeskujuga haaranud mindki, oli istutanud minusse lugupidamise töö ja töökuse vastu. Isa mõjutas oma pere liikmeid ka oma kindla ja selgelt väljaarenenud kohusetundega. «Mida oled lubanud, seda ka täida!» oli tema sagedamini korratud õpetussõna» (1).

Kindlasti avaldab noorema kooliea lapse vastutustunde kujunemisele suurt mõju see, kuidas isa ja ema tema koolielu rõõmudest ja muredest osa võtavad. Tähtis on ka see, kuidas vanemad vahetevahel tema õppevahendeid kontrol-

livad, tunnustust või vajaduse korral ka laistust avaldavad.

Tundub, et kõigi õpilaste vanemad ei ole sellest huvitatud. Millest on tingitud see, et õpetaja teeb koolis märkuse, kuid ikka tuleb õpilane kooli määratud kaantega päevikuga või narmendavate õpikutega, millele pole kattepaperid muretsetud.

Kust saab alguse tulevase kodaniku vastutustunne rahva omandi hoidmise eest, kui ta koolipölvdes tohib kotis kanda halvasti hooldatud õpikuid, räpaseid vihikuid? Kui vanemad ei nõua oma lastelt õppetarvete korrastamist, saavad nendest piasjadest kord alguse suuremad — ja nii kujunebki ellusuhtumine, kujuneb iseloom.

Eriti tihe peaks olema vanemate ja kooli side 4. klassis. Alklassides tegeleb lapsega põhiliselt tema «oma õpetaja», tema klassijuhataja. Alates 4. klassist olukord muutub. Klass võib olla suurem, aineõpetajaid mitu, klassijuhataja kohutub oma klassiga harvemini.

Aineõpetaja ei saa õpilastelt igal vajalikul juhtumil nõuda pärast tunde jäämist, kui kodused ülesanded pole tehtud. Sellises uudes olukorras kipuvad mõnegi 4. klassi õpilase hinded halvema, päevik ja vihikud korratuks muutama. Kui õppetöös tuleb ette raskusi ja ebameeldivusi, leitakse enese maksmapanekuks teisi teid: ilmuvad vembud, raskustele käegalöömine. See viib tahtejõuetuse ja vastutustundetuse kujunemisele.

Õpilane peaks alati tunnetama, et tema töö koolis, tema edasijõudmine on vanemate huvipunktis. Et see igas kodus nii pole, ilmnes ühel laupäeval, millal algas jõhvikate korjamise hooaeg. Suur hulk õpilasi puudus koolist «kodustel põhjustel». Kas siit ei alga nii mõnedki keerulisemad kasvatusküsimused?

Igal aastal esineb koolipidudel hulk õpilasi ning näitab, mida on klassivälises töös õpitud. Mõnikord on pärast laste esinemist õpetajatel, peo korraldajatel, nukker tunne. Miks kõigi esinejate vanemad ei leidnud laupäeva või pühapäeva õhtupoolikul paari tundi aega, et tulla kuulama-vaatama oma lapse ja te-

ma kaasõpilaste esinemist? Mis võiks küll olla nii eluliselt tähtis ja mõjuv põhjus, mis sai isale või emale takistuseks koolipeole tulekul? Koolipidudel käivad vanemad, kelle laste üle meil koolis pole põhjust kurta. Laps tunnetab, kas tema töö ja elu koolis on vanematele oluline või mitte.

Lapse vastutustunnet aitame kodus kujundada sel teel, et anname talle täita alalisi jõukohaseid ülesandeid, nii et ta tunneb: «See on minu töö, ma vastutan selle eest, et see alati õigeaegselt tehtud saaks.»

Tuleb kontrollida, kas ja kuidas laps neid kohustusi täidab. Selliste ülesannete täitmata jätmist lubame eriti mõjuval põhjusel, muidugi peab laps selleks luba küsima. Vestlesin oma 5. klassi õpilastega sellest, milliseid alalisi kohustusi neil kodus tuleb täita. Tütarlaste tööks kodus on toidunõude pesemine, tubade koristamine, kaupluses käimine, toaililide hooldamine, kanade toitmine, küülükute õhtune toitmine, lehma koju toomine karjamaalt, jne. 20 õpilasest ei olnud alalisi ülesandeid viiel. Abistatakse vahel vanemaid, aga juhuslikult, erilise vajaduse korral. Kahjuks pole enamikul poistest kodus erilisi kohustusi, on jäänud kasutamata hea võimalus lapse kohuse- ja vastutustunde arendamiseks. 4. ja 5. klassis õppiv poiss saab ema väga hästi aidata. Isad peaksid aitama poistele leida jõukohaseid töid.

Esiailgu võib mõne raskemana tunduva tööülesande täitmise juures lapsel tekkida soov käega lüüa. Vanemad peaksid sellisel juhul olema oma sõbraliku nõuandega järjekindluse ja tasakaalukuse eeskujuks. Last tuleb julgustada, nõuannetega abistada ja kiitvalt tunnustada, kui töö veidi edenema hakkab. Kui aga ema või isa lausub: «Ah, jäta, näen, et sinust pole veel asja, las ma lõpetan töö ise ära!», siis olemegi teinud karuteene. Laps võib solvunult eemale tõmbuda ning järgmisel korral ei püüagi tööd alustada ega vanemaid abistada.

Iga täiskasvanugi vajab tunnustust, tunneb rõõmu ja rahuldust oma tööst, kui teda ja tema püüdlikkust hinnatakse. Lapse tahtemaduste arendamisel on

see aga hädavajalik, annab talle julgust, kindlust ning arendab visadust uusi raskusi trotsida, raskemate ülesannetega jõudu proovida.

Kodu on koht, kus lapsel tuleb end sundida tegema mitte üksnes seda, mida ta tahaks, vaid ka seda, mida on tarvis teha. Kodus saagu lapsele selgeks, et ei maksa lükata homsele seda, mida võiks kohe täna ära teha. Vanemad peaksid õpetama last rõõmu tundma sellest, et ta suudab end vabastada tegemata töö koormast. Õpetagem lapsi rohkem rõõmu tundma saavutustest raskuse ületamisel — see annab inimesele tahtejõudu lisaks.

Üks kunagistest meie kooli abiturientidest kirjutas oma vanematest:

«Ema juures meeldib mulle tema heatahtlikkus ja otsekoheus. Kui ma veel väikene olin, siis meeldis mulle väga käsitöö. Ma tahtsin teha endale igasuguseid riietusesemeid. Muidugi ei õnnestunud mul kaugeltki kõik ettevõtmised. Ma olin siis väga kurb, kuid ema oskas mind alati nii hästi lohutada ja julgustada, et mu tuju peagi paranes ja mulle tundus, nagu poleks olnudki midagi rasket. Minu vanemad on olnud alati väga nõudlikud. Viieaastasena hakkasin ma õppima tähti ja numbreid, hiljem ka lugemist. Kui ma kooli läksin, oli mul lugemine päris selge. Kuid mul ei unune kunagi see, kui palju vaeva ja muret oli mul lugema ja kirjutama õppimisega. Isa kirjutas mulle numbrid ette, mina pidin neid järele tegema. Algul ei tahtnud need mul kuidagi välja tulla. Kuid isa oli üsna nõudlik ja käskis mul lohakalt kirjutatud read uuesti kirjutada. Kui ma aga kooli läksin, oli mul kirjatehnika alati «väga hea». Kui isa poleks minu suhtes nii nõudlik olnud, oleksin ma harjunudki kõike korralt tegema.

Lugemist õpetas mulle ema. Iga päev pidin aabitsast selgeks õppima ühe pala. Istusin toas laua taga ja aina veerisin sõnu kokku. Küll oleksin mõnikord tahtnud väljas joosta, aga ema ei lubanud mind õue mängima enne, kui pala ladusalt selgeks sai. Olen sellise nõudlikkusega harjunud, leian, et see oli õige ja mulle vajalik.»

Tänapäeval on koolieelikute ettevalmistus mõnevõrra teistsuguseks kujunenud ja mõnelegi tunduvad eespool toodud näited ehk liiga karmidena, kuid nooruk leidis hiljem, et see kõik oli omal kohal.

Lapse liigne abistamine õppetöös või muude ülesannete täitmisel nõrgendab lapse vastutustunnet, võib esile kutsuda alaväärsustunde, arvamuse, et laps ise ei ole millekski võimeline. Alustada tuleks nii, et laps saaks õiged töövõtted, lahenduse tee kätte, siis lisandub ka taht ja soovi ettevõtetu lõpuleviimiseks.

Kahtlemata on oluline, et vanemad, samuti vanavanemad oleksid oma nõudmistes üksmeelsed. Laps teab, et antud korralduse täitmiseks tuleb jõudu pingutada, vajalik töö ära teha. Halb on, kui lapse kuuldes puhkeb vaidlus, kelle nõudmised või kasvatustöö põhimõtted on õigemad.

On tarvis, et me õpetaksime last õigesti hindama perekonna majanduslikku olukorda, õpetame hoidma oma riideid, õppetarbeid ning nende eest vastutama.

Kooli suusahoiuruumi kipuvad peremehi ootama jääma kallid suusapaarid — nende vastu ei tunne kevadel huvi ei õpilased ega nende vanemad. Kui me lapselt ei nõua aru juba nii hinnaliste esemete kohta, mis siis veel rääkida riidehoiuruumidesse unustatud dressidest, särkidest ja sussidest, mis omanik on nii ükskõikselt hüljanud. Rohkem kui nende esemete väärtus rublades maksab see, et laps ei tunne oma asjade hooldamise eest vastutust. Ta ei tunnet, et vanemate teenitud raha eest ostetud ese väärriks paremat kohtlemist, hoolikat hoidmist.

Hiljuti nägin kaupluses, kuidas ühele koolieelikule tungivalt soovitati mänguautot, mille vastu laps huvi ei tundnud. Vanaema aga palus: «Võta nüüd ikka see auto, küll sünnipäevaks toon sulle palju suurema ja ilusama!» Võis arvata, et väikemehel oli kodus mänguasju niigi külluses, ega ta muidu oleks nii ükskõikselt reageerinud vanaema ostuplaanile.

Lapse vastutustunnet teiste perekonnaliikmete ees aitab kasvatada see, kui laps on ausalt teadlik perekonna majan-

duslikust olukorrast, mõistab seda ja suhtub sellesse õigesti. Juba 12—13-aastane laps peaks kindlasti teadma perekonna sissetulekute suurust, samuti järjepidevaid kulutusi (kütus, üür, elekter, toidukulud, ajakirjanduse tellimine jne.). Siis saab ta ka ülevaate sellest, kui palju raha jääb kogu perekonnale riiete ja kingade ostmiseks. Nii õpib laps mõtlema ka teiste vajadustele, õpib oma soove maha suruma, kui kellelgi teisel perekonnas on midagi rohkem tarvis kui taval. Pole õige jätta kodus virisemisega muljet, nagu oleksid peres sissetulekud väiksemad, kui need tegelikult on. Lapsele taskuraha keelamist põhjendatakse mõnes kodus alalise kurtmisega, et raha ei jätku. Kui mitte enne, siis vanemas koolieas mõistab laps tõde ja tunneb, et vanemad pole teda usaldanud. Tekibki lõhe vanema ja lapse usalduslikku vahet. Ka laps võib hakata varjama tõde, otsima rahamurede lahendamisel kergemat või isegi ebaausat teed.

Noore inimese tulevikukavatsuste elluviimine on samuti suurel määral sõltuv tahtekindlusest. Mõnigi kord kadestatakse lapsi, kellel on «lahtine pea», kes omandavad õppimisel kõike kergesti. Siin on peidus oht, et laps harjub kerge võitudega ning elus võib tal siis, kui läheb tarvis tõsisemat pingutust, puudu tulla tahtejõust, tugevusest. Sünipäraseid eeldusi saab arendada pideva töö ja harjutamisega (3).

Maailma kultuuriajalugu tunneb küll kuulsusi, kelle anded avaldusid varases lapseas. Ent paljude väga võimekate inimeste talent ei ilmnenu lapsepõlves, vaid hiljem. Tšaikovski hakkas heliloominguga tõsiselt tegelema alles pärast juriidilise õppeasutuse lõpetamist, lastele hästi tuntud rootsi kirjanik Astrid Lindgren avastas oma ande alles 40-aastasena. Kui palju on tehtud vigu võimete hindamisel! Seega pole alust ka meie praeguste õpilaste kohta arvata, kellest saab või kellest ei saa midagi silmapaistvat. On muidugi hea, kui laps leiab oma kutsumuse võimalikult varakult, leiab huviala ja töö, mis talle rahuldust pakuvad. Siis on ka vanematel ja õpetajatel kergem lapse tahtejõudu

toetada ning teda eesmärkide saavutamisel julgustada.

Lapse tulevikuga seotud kaugemad mõtted kerkivad paratamatult iga vanema ette, kui ta tahab oma lapses kasvata tahtejõudu ja vastutustunnet. Alati ei kulge kõik nii, nagu oleme kavatse nud, kuid ka ebaõnnestumised õpetavad meid ja annavad kogemusi. Eelkõige peavad aga kasvatajad ise leidma endas tahet, jõudu ja vastutustunnet. Uue põlvkonna iseloomu arendamine on ju iga inimese elu kohustus, mida tuleb täita suurima vastutustundega, kohuse tundega.

«Koduhelid on põhihelid,» ütles Anna Haava. Milline on meie õpilaste noorusmaa, selliseks kujuneb rahvas (2).

Kui lapsel on kodust kaasa võtta õige suhtumine tööülesannetesse, meie rahva tulevikku, kui talle antakse kodust kaasa tundeid ja südameharidust, küllap oskab ta siis ka tulevikus olla inimene — oskab vastutada.

Kirjandus

1. H. Kruus, Sajand lõppes, teine algas. ERK, Tallinn, 1964.
2. M. Raid mets, Koduhelid, põhihelid. «Edasi», 26. jaanuar 1973.
3. M. Linnamägi, Ettevaatust, lahtine pea! «Pioneer» 1969, nr. 11.

VANEMATE OSA ÕPILASTE ENESEKASVATUSEL *

HELJU PÖLLUMEES,
Valga 1. keskkooli õpetaja

Õpilase enesekasvatus vajab juhendamist õpetajate ja vanemate poolt.

Enesekasvatus peab olema suunatud positiivsete omaduste kujundamisele ja negatiivsete omaduste olemasolu korral neist vabanemisele. On tarvis kavandada enesekasvatuse programm, kus näidata, missuguseid omadusi on vaja endas arendada, milliseid eneseavaldusi pidurdada, kuidas seda teha, missuguse süsteemi ja millise tegevuse kaudu.

Kuidas organiseerida õpilase enesekasvatust perekonnas?

Varajases lapseast alates tuleb lapsi harjutada täpselt aega arvestama ning oma käitumisega teatud raamidest püsima. Harjumine täpse ajaga — see on harjumine kindlate nõudmistega iseendese suhtes. Vanemad nõuavad koolieelikult kindla päevarežiimi täitmist. Kui nende nõuded on ebajärjekindlad, siis kehtestatud režiimi rikutakse ning lapsel ei kujune harjumust teatavat elurütmi hoida.

Noorema õpilase vanemad peaksid last juhtima mõttele, et ta suudab ise oma elurežiimi kindlaks määrata, vastava päevakava koostada ning selle nähtavale kohale, näiteks kirjutuslaua juurde, üles

* 1975. a. pedagoogiliste loengute ettekanne.

riputada. Lapsele on erakordselt tähtis tõi, et ta ise oma päevarežiimi kindlaks määrab. Kui päevaplaan on valmis, näitab õpilane kindlasti seda ka vanematele. Nüüd avanebki vanematel võimalus lapsele öelda, kuidas võiks seda paremini teha ja mida on vaja plaanis muuta.

On tähtis, et vanemad lapsele tema päevarežiimi meelde tuletaksid ning stimuleeriksid pidevalt sellest kinnipidamist ergutuste või lautustega, kui on tegemist üleastumisega. Need murdealised ja noorukid, kes režiimist täpselt kinni peavad, on ka edaspidises elus organiseeritud ja kavakindlalt tegutsevad inimesed.

Suurt tähelepanu nõuab murdealine 5.—8. klassi õpilane.

Murdeas vahetu kasvatuslik mõjustamine peab asenduma kaudse mõjustamisega. Murdealine võitleb oma iseseisvuse ja täisealisuse tunnustamise eest ning seepärast kutsuvad pealetükkiv kombeõpetus ja kategeoorilises vormis esitatud korraldused selle kohta, mida võib ja mida ei või teha, temas esile otsustava protesti, mis avaldub sageli negativismi ja kangekaelsusena. Konfliktid tekivad otsese ja sealjuures jämeda-koelise mõjustamise puhul, mõnikord võivad seetõttu vanemate ja murdealiste vahelised suhted isegi katkeda.

Ena ja isa peavad murdealise lapse puhul esinema vanemate kaaslaste, sõprade osas, kelle suuremad elukogemused annavad neile õiguse nõu anda, selgitada poja või tütre käitumist, seda heaks kiita või laita. Sellise suhtumise puhul läbitakse murdeiga enamikul juhtudel valutult ning ilma tõsiste konfliktideta perekonnas. Kasvatuslik mõjustamine vanemate poolt peab õpilasi ergutama enesekasvatusele. Vanemate kohus on juhtida õigesse rööpasse kõik murdealise ettevõtmised nii oma tahtejõu järeleproovimiseks kui ka selle karastamiseks. Nendeks õigeteks suundadeks on õppimine ning ühiskondlik tegevus, füüsiline töö ja sport.

Murdealisele meeldib töötada põllul, töökodades ja tehases. Teistsugune on murdealiste suhtumine elukondlikku töösse. See töö huvitab neid kõige vähem,

sest ei nõua erilisi kehalisi pingutusi ega ka väimset aktiivsust. Seega tuleb murdeealisele taktikaliselt, kuid järjekindlalt anda mitmesuguseid koduseid töid, milleta perekonnas praegu veel läbi ei saa, soovitusena: «Püüa unustada sellised sõnad nagu «ei suuda» ja «ei taha!» Sellega demonstreerid tõelist tahtejõudu.» Murdeealisele peab selgitama, et tahe avaldub ka võimes **pidurdada soove**, mis on küll meeldivad, kuid juhivad kõrvale eluliselt vajaliku ja tähtsa ülesande täitmise seotud põhilisest tegevusest. Meeldivam on kinno minna, kui nõusid pesta. Kui aga nõusid on vaja pesta, siis peab kinnomineku edasi lükkama. Alles siis, kui murdealine õpib ennast hästi valitsema ja oma soove suunama, kui ta kaalub isiklikke motiive ja nende vahet ühiskonna, kaasa arvatud perekonna nõudmistega, alles siis võime rääkida juba väljakujunevast tahtejõust.

Huvi kujunemisele õppimise vastu võivad vanemad kaasa aidata sellega, et püüavad välja selgitada laste kalduvused ja võimed ning kaasa aidata kutsehuvi kujunemisele. Kui murdealine on millestki innustunud ja näeb kaugemaid, kuid sealjuures reaalseid kutsealase töö perspektiive, siis on ta eneseharimisele ja enesekasvatamisele valmis kulutama palju energiat.

Peeter oli väga huvitatud mereasjandusest. Ta luges läbi palju kirjandusteoseid meremeeste elust, valmistab laevamudeleid ja laulis madruselaule. Peetri unistuseks oli saada mereväeinseneriks. Ent 7. klassis langes Peetri huvi õppimise vastu. Ema ja isa noomisid teda, mõnikord karistasid või lubasid premeerida, kui õppimises asjad paranevad. Ent miski ei aidanud. Lõpuks muretsetes isa lehe, kus tutvustati kõrgemas mereväeinseneride kooli astumise tingimusi ja näitas seda lehte pojale. Peeter sai aru, et temalt nõutakse tõsiseid teadmisi eriti füüsikast, matemaatikast, vene keelest ja keemiast ning et ta peab kas oma unistusest loobuma või täie jõuga õppima hakkama. Soov mereväeinseneriks saada võitis vanemate abiga mugavuse ning

poiss koostas detailse plaani selle kohta, millal ja mida tegema hakata.

Koos iseseisva õppimisega hakkas ta tõsiselt tegelema ka enesekasvatamisega, seades ülesandeks arendada kehalist jõudu, vastupidavust, püsivust ja enesevalitsemist.

Kuidas juhtis isa Peetri enesekasvatust? Vajalikul momendil tuletas isa poja palvel Peetrile võetud kohustusi meelde ning andis nõu, kuidas oma tahtejõudu mõistlikult karastada. Isa ja poeg võistlesid tihti omavahel ülesannete lahendamises, maailma linnade tundmises ning arutasid koos mitmesuguseid kirjandus- ja muusikateoseid.

Murdeeas hinnatakse kaaslaste ja kollektiivi arvamust. Sellepärast ei tohiks vanemad oma poega või tüdart kaaslaste gruppidest eemale hoida, vaid peaksid omalt poolt neid omapäraseid sotsiaalseid moodustisi mingi huvitava tegevuse kaudu toetama.

Näiteks. Isa, kes oli insener, kutsus enda poole kõik poja sõbrad ja tegi neile ettepaneku hakata mootorsaani ehitama. Poisid võtsid selle idee vaimustusega vastu. Hakati vähehaaval materjali koguma. Insener näitas neile kätte töö põhisuunad ja ütles: «Ülejäänud teete ise, loete ajakirju, teete vastavad arvestused, mina aga jään teile ainult konsultandiks!» Töö läks lahti. Kadusid mugavus ja muretus ning paranes mõnede poiste halb käitumine. Murdeealise lapse aktiivsus kasvab siis, kui ta tegeleb teda huvitava tööga.

Pole raske ette kujutada, kui palju huvitavat tegevust võiks murdeealistele pakkuda, kui igas majas elunevad spetsialistid sekkuksid aktiivselt laste kasvatamisse.

Vanemad peavad teadma, mida murdealine loeb. Peavad loetavate raamatute valikut oskuslikult reguleerima, pidades selles küsimuses nõu õpetaja ning raamatukogutöötajatega. Vanemate kohus on õpetada ka õigesti lugema.

Teatavasti jätavad paljud õpilased lugedes vahele loodusekirjeldused, milleta pole aga võimalik tabada kangelase meeleolusid ega sügavamalt mõista autori kavatsusi. Õpilased jätavad lugemata

need kohad, kus kirjeldatakse kangelase iseloomu ja tema mõtisklusi. Õpilasi paeluvad sündmused, tegevus. Niisugune lugemisviis vaesestab taju ja arusaamist teosest ning raamatu esteetiline mõju väheneb. Vanemad võiksid algatatud mõttevahetuses arutada, missugused on kangelaste karakterid, analüüsida nende tegusid, näidata, missugune tähtsus on sündmuse mõistmiseks või isiku meeleväljendamiseks maastikul või teatud loodusenähtusel, mida autor kirjeldab.

Võiks soovitada kirjutada teostest välja lennukaid fraase, mis teatud olukorras võivad kujuneda elu ja tegevuse juhtmotiivideks. Murdealised seavad nii mõnigi kord enesekasvatuse ülesandeks olla just niisugune või toimida nii, nagu seda nõuab väljakirjutatud fraasi sisu.

A. Makarenko soovitas vanematel oma käitumist kontrollida, enne kui nad hakkavad oma lapsi kasvatama.

Kui vanemad tahavad lastes kasvatada armastust töö vastu, peavad nad ise eeskujulikult töötama mitte ainult töökohal, vaid ka kodus. Vanemate mis tahes harrastused avaldavad lastele mõju. Kui vanemad armastavad raamatuid, on neil kerge sisendada lastele armastust lugemise vastu. Kui nad on innustunud spordist, on loota, et sellega hakkavad tegelema ka lapsed.

On väga palju vahendeid, mis võivad innustada õpilast enesega töötama: nii vanemate isiklik eeskuju ja nõudmised, veenmine ja sisendamine kui ka, lõpuks, mitmesugused kaudse mõjustamise vormid. Lapsed joonduvad vanemate tegude iseloomu ja käitumise järgi. Kui perekonnas on lohkad täiskasvanud, siis muutub ka õpilane lohkaks ja organiseerimatuks. Õpilase töö enesega nõuab vanematelt terast tähelepanu ja juhtimist. Kuid nendepoolne kontroll ei tohi olla pealetükkiv. Alaealist ei tohi ühtepuhku sundida tegema seda, milles ta on endale võtnud teatud kohustuse ning mida ta on hakanud ise vabatahtlikult täitma. Kui vanematepoolne tagasundimine siiski aset leiab, muutub huvitav enesekasvatustegevus sunniviisiliseks ning selle tõttu õpilasele raskeks ja igavaks.

KUTSESOBIVUSE HINDAMISE MÕNEDEST PROBLEEMIDEST

ANTS KÖVERJALG

Viimastel aastatel pööratakse nõukogude pedagoogikateaduses ja koolipraktikas õigustatult erilist tähelepanu noorte kutseorientatsioonile. Selle õigesti korraldamisest on huvitatud nii ühiskond kui ka iga üksikindiviid. Noorte ideaalne kutseuunitlus saavutatakse kolme komponendi ühtsusena: 1) ühiskondliku vajaduse arvestamisega; 2) noorte võimete objektiivse hindamisega; 3) nende kutseühvide ja -soovide õige kujundamisega.

Noorte kutseorientatsiooniga seotud probleemide lahendamisel on aga mitmeid küsimusi, mida siiani tõlgendatakse väga erinevalt. Üks neist on lahk-
arvamused kutsesobivuse hindamisel. Mitmesuguste kutsesobivustestide (тесты профпригодности, Berufseignungsteste, aptitude tests) kasutamisel on esile kerkinud täiesti äärmuslikud seisukohad — ühelt poolt peetakse selliseid teste inimese kutsesobivuse määramisel ainuõige-
geks, teiselt poolt aga eitatakse nende kasutamise otstarbekust kutsenõustami-

sel täielikult. Selleks et meie koolipraktikas ja kutsenõuandlate töös, samuti ettevõtetes kaadri valikul ja ümberpaigutamisel kujuneksid välja ühtsed põhiseisukohad eeltoodud küsimuste lahendamisel, peatuksin lühidalt mõnedel kutsesobivuse hindamise teoreetilistel ja praktilistel aspektidel.

Eelkõige tuleks muidugi selgusele jõuda, mida inimese kutsesobivuse all üldse mõeldakse.

K. Marxi (6, lk. 178) seisukohtadest lähtudes kujutab kutsesobivus isiksuse füüsiliste ja vaimsete võimete kogumit, mis tagab eduka töö mingil kutsealal. Sellest lähtudes mõistetakse üldlevinult kutsesobivuse all isiksuse füüsiliste ja psüühiliste omaduste vastavust elukutse nõuetele.

Kutsesobivuse all mõistetakse isiksuse omaduste ja erialanõuete ühtumist või lähedust, märgib eeltoodud lähtudes H. Purje (5, lk. 9). Tema on välja töötanud ja Eesti NSV Kergetööstuse Ministeeriumi ettevõtetes on praktiliselt kasutusele võetud nn. matriklite meetod isiksuse omaduste ja erialanõuete vastavuse hindamiseks (5, lk. 27—47).

Meie arvates (3, lk. 8) võib rääkida kutsesobivusest sel juhul, kui nooruk omandab elukutse ilma suurema energiakuluta ja suudab edaspidi ennast selles töös kiiresti täiendada. Vastupidise nähtuse — kutsesobimatusega — on tegemist siis, kui nooruk oma psühhofüsioloogiliste iseärasuste tõttu pole suuteline antud elukutset omandama.

Inimene võib edukalt omandada mitmeid elukutseid, mistõttu ei saa nõustuda väitega, et igale indiviidile sobib ainult üks elukutse. Nagu näitavad I. Kartsevi jt. (8, lk. 7) uurimused, ei ole 7,3—23,5% tervetest noorukitest küll võimalised omandama ühtesid elukutseid, kuid samal ajal on nad võimelised edukalt omandama teisi, mitte vähem tähtsaid ja keerukaid. Selle alusel võib järeldada, et sõltuvalt elukutsest on suurema osa erialade sobivuse protsent 76—92 piires. Mõnel erialal on see muidugi palju väiksem. Saksa DV-s tehtud uuringud näitavad, et toodangu tehnilise kontrolli töötajatele esitatavatele

nõuetele vastab ainult 3—5% kandidaatidest (3, lk. 9).

Eeltoodust selgub, et ühtedel kutsealadel on kutsesobivuse kindlaksmääramine väga oluline, teistel see aga nii tähtis ei ole, sest neid võivad edukalt omandada paljud inimesed. Eriti oluline on aga kutsesobivuse kindlaksmääramine nende elukutsete puhul, kus ühest inimesest sõltub paljude inimeste elu ja tervis või suured materiaalsed väärtused (lendurid, rongi- ja bussijuhid, automaatsüsteemide operaatorid jne.).

Isikuvaliku küsimused mingi tegevuse täitmiseks kerkisid eriti aktuaalselt päevakorraks mitmesuguste tehniliste seadmete kasutuselevõtmisega nii sõjaasjanduses kui ka tööstuses. Kui varem mängis mingi töötegevuse edukal sooritamisel olulist osa peaaesjalikult inimese füüsilise arengi, siis koos tootmistehnika ja tehnoloogia arenguga ning tootmise organiseerimise täiustamisega hakkas kutsealane edukus üha enam olenema ka inimese üldistest ja spetsiaalsetest võimetest.

XX sajandi algul hakkasid mitmed psühholoogid — O. Lipmann (12), G. Münsterberg (13), F. Giese jt. kasutama psühholoogia seaduspärasusi töötotlikkuse tõstmiseks ja inimeste kutsesobivuse kindlaksmääramiseks. Neid psühholooge nimetati psühhotehnikuteks, nende loodud metoodikat psühholoogia kasutamiseks tehnika ja ökonomikaprobleemide lahendamisel — psühhotehnikaks.

Psühhotehnika levis intensiivselt 1925.—1936. aastatel ka NSV Liidus. Eriti suure töö tegid tööprotsesside psühhofüsioloogilisel uurimisel sel perioodil Töö Keskinstituudi (Центральный институт труда — ЦИТ) töötajad. Psühhotehnikute poolt väljatöötatud nn. psühhotehtide (psühholoogiliste katsete) süsteemi abil püüti selgitada ka inimese sobivust või mittesobivust teatud kutsealale.

Kahtlemata tegid psühhotehnikud elukutsete psühholoogilisel analüüsimisel ära suure töö, konstrueerisid terve hulga originaalseid seadmeid ja koostasid teste, mida kasutatakse psühhodiagnostikas edukalt ka praegu.

Peamine viga, mida psühhotehnikud oma töös tegid, ei ilmenud mitte nende poolt väljatöötatud katsetes (testides), vaid katsetulemuste tõlgendamises. Nad ei arvestanud ka töötegevuse mõju psüühiliste protsesside ja omaduste arengule, elukutse õppimisel ja tootmistegevuses. Kuid juba I. Setšenov juhtis tähelepanu sellele, et inimese psüühika arengu üheks olulisemaks teguriks on just tööalane tegevus.

Nii näiteks lasksid nad katseisikutel kümme-viisteist korda reageerida mingile signaalile ja otsustasid siis nende katsetulemuste alusel, kas inimene sobib transpordimasina juhiks või mitte.

Teaduslikud uuringud aga näitavad, et reageerimiskiirust võib treeninguga tunduvalt arendada. Nii märgib K. Platonov (14), et mitte ainult keerulise, vaid ka lihtsa sensomotoorse reageerimise aeg väheneb harjutamise tulemusel. Ta toob ka katseandmeid selle kohta, et lendurite reageerimisaeg mingile signaalile on tunduvalt lühem kui n.-õ. maapealsete elukutsetega inimestel.

Meie uuringud (9, lk. 230 ja 231) näitasid, et õpilaste reageerimiskiirus suureneb märgatavalt pärast seda, kui nad on mõned kuud õppinud metallide töötlemist treipingil. Nendel õpilastel on reageerimisaeg ka tunduvalt lühem kui samavanustel maalri- ja krohvija eriala õppivatel noortel. Trenažeeril reageerisid vilunud taksojuhid ja sõiduinstruktorid «hädaohtlikele situatsioonidele» tunduvalt kiiremini kui inimesed, kes alles õppisid autojuhtimist (11, lk. 262).

Eeltoodu kinnitab, et on hulk psüühilisi protsesse ja omadusi, mida treeninguga arendada saab. Samuti on võimalik arendada ka selliseid füüsilisi omadusi, nagu jõud ja vastupidavus. Kuid tuleb silmas pidada, et nimetatud omadused arenevad eri inimestel erineva kiirusega. Samaaegselt on aga ka omadusi (temperament, liigutuste kiirus), mida saab arendada vähe, ning ka niisuguseid, mida ei ole võimalik arendada ka kõige püüdlikuma treeninguga. Kui inimene on näiteks värvipime, ei aita mingisugune treening teda sellest puudusest vabaneda ja sellisele inimesele ei tohi

anda transpordivahendite juhtimise luba.

Järelikult on kutsesobivuse kindlaksmääramisel oluline nende füüsiliste ja psüühiliste omaduste arengu jälgimine, mis loovad eelduse ühe või teise elukutse edukaks omandamiseks. Tuleb aga rõhutada, et ainult ühe või kahe omaduse diagnoosimise alusel ei või anda isiku kutsesobivuse kohta lõplikku hinnangut. Peab märkima, et kutsealane edukus ei sõltu üksikutest psüühilistest protsessidest ja omadustest eraldi, vaid nende kompleksist, nende omavahelisest seosest. Autojuhi töö edukus näiteks ei sõltu sellest, kui kiiresti ta tajub üksiknähtusi ja nendele reageerib, vaid sellest, kuidas ta õigesti jaotatud tähelepanu puhul suudab teatud ohtlikus situatsioonis tajuda mitmesuguseid nähtusi ja vastavalt sellele **õigesti reageerida** ning kiiresti ja täpselt tegutseda.

Järelikult on ainuüksi lihtsa sensomotoorse reaktsiooni ja liigutuste kiiruse mõõtmisest liialt vähe selleks, et kindlalt ja objektiivselt hinnata seda, kas inimene sobib autojuhiks või mitte. Lõpliku hinnangu tema kutsesobivuse kohta peab siiski andma tegelik töö. (Äärmisel juhul ligilähedastes tingimustes vastavatel trenažeeridel.)

K. Platonov (15, lk. 213) märgib, et mingil alal võimekaks õpilaseks tuleb lugeda seda, kes ei tee õppeprotsessis jämedaid ja püsivaid vigu, kelle tegevus mingi ala õppimisel ei ole oluliselt vigane. Ta kirjutab, et kutsesobivuse määramisel peakski olema aluseks õpilase õige ja mitteõige tegevuse ning selle põhjuste analüüs. Selle juures soovitab ta (15, lk. 214—216) V. Krutetski eeskujul ka kutsesobivuse kindlaksmääramisel lähtuda sündromoloogilisest aspektist, mille alusel kutsesobivuse hindamine tuleneks nende omaduste kompleksist analüüsist, mis soodustavad või takistavad õpitava tegevuse normaalset omandamist.

Analüüsides välismaa teadlaste uurimistulemusi, teeb Soome teadlane O. K. Kyöstiö (4, lk. 7 ja 8) järelduse, et isiksuse üksikud omadused ei mängi tööalase edu saavutamisel olulist osa ning ei ole küllalt usaldusväärne noorte kut-

sekolidesse valimine nende omaduste alusel.

Nagu on näidanud J. Ennulo (16, lk. 18) uurimused, olenevad telegrafistide ja klahvarvutusmasinate operaatorite töö tulemused peamiselt isiksuse komplekssetest omadustest (vaimsed võimed Raveni järgi), üksikute psüühiliste protsesside ja töötulemuste vahel ei olnud küllalt usaldatavat seost.

Ka meie uurimused (11, lk. 279) näitavad, et tööalane edukus sõltub peamiselt isiksuse komplekssetest omadustest (üldised võimed, tehniline mõtlemine, tähelepanu omadused), üksikute psüühiliste protsesside, eriti aga psühhomotoorika ja töötulemuste vahel usaldusväärset seost ei esinenud. Seetõttu tuleb kutsesobivuse prognoosimist isiksuse üksikute psühhomotoorsete näitajate alusel meie arvates lugeda ebaobjektiivseks. Tööalane edukus sõltub peamiselt õpilaste tahtelistest ja moraalistest omadustest (suhtumine töösse, kutsehuvid, täpsus, korralikkus, hoolsus, kohusetunne jm.).

Meie arvates on elukutse edukas omandamine neljast olulisest komponendist, mida kõiki tuleb kutsesobivuse hindamisel võrdväärselt arvestada: 1) inimese tervislik seisund, 2) võimed, 3) ettevalmistatus (teadmiste, oskuste ja vilumuste tase), 4) tahtelis-moraalsed omadused, eriti töökus.

Inimese tervisega seotud puudused peaksid kutsesobivuse hindamisel olema erilise tähelepanu objektiks. Seda aga tehakse meil kahjuks veel pinnapealselt, sageli arvesse võtmata, et kutsealade õppimisel ja hiljem nendel töötamisel võib tervislik seisund halveneda.

Olulist osa etendavad elukutse valikul inimese üldised ja spetsiaalsed võimed, samuti võimekus üksikute psüühiliste protsesside sooritamisel. Eriti oluliseks elukutse omandamisel tuleb pidada inimese **kohanemisevõimet** (adaptatsiooni) õpitaval erialal esinevate töötingimuste suhtes. Näiteks on küllaltki tüüpiline, et sangviinikud ei kohane üksluse ja monotoonse tööga, et selline töö võib muutuda neile sageli lausa piinaks, me-

lanhoolikutele aga sobib selline töö tavaliselt küllaltki hästi. Tööpsühholoogias pööratakse viimasel ajal erilist tähelepanu kutseadaptatsiooniga seotud küsimuste lahendamisele.

Kutsesobivuse hindamisel ei ole niivõrd oluline võimete staatiline analüüs, vaid nende dünaamika jälgimine. Selle juures tuleb tähelepanu juhtida asjaolule, et tööalaste võimete areng võib olla väga erinev. Ühtedel toimub see alguses küllalt kiiresti, hiljem aga aeglustub, teistel on aga areng algul aeglane, kuid pärast mõneajalist õppimist hakkavad võimed arenema suhteliselt kiiresti.

Sageli lähtutakse kutsevalikul peamiselt oma huvidest, kuid huvi tundmine mingi eriala vastu ei eelda alati ka võimete olemasolu. Nagu näitavad uurimused, võib koolleas tähele panna õpilaste huvide väga kiiret muutumist. Kutsevalikul tuleks lähtuda peamiselt võimetest, silmas pidades, et arenev võime kutsub tavaliselt esile ka püsiva huvi vastava tegevuse vastu.

Tihti peale segatakse ära võimed ja ettevalmistatus. Et aga nii ühte kui ka teist omadust tuleb objektiivseks hindamiseks mõõta, siis juhtub sageli nii, et võimete hindamiseks kasutatakse teste või kontrolltöid, mis tegelikult mõeldavad mitte võimeid, vaid õpilase teadmiste ja oskuste taset vastaval alal. Kuigi K. Platonov (15, lk. 205) väidab, et ei ole erilist põhjust võimete ja ettevalmistatuse vastandamiseks, esineb sageli praktikas juhte, kus puudulike ja ebasüsteematiliste teadmiste ja oskuste tõttu sel alal võimekas inimene ei suuda oma võimeid tõeliselt realiseerida. Niipea aga, kui likvideeritakse lüngad oma vastavates teadmistes ja oskustes, avalduvad tihti peale ka võimed või isegi talent sellel alal. Tüüpilisteks näideteks on tuntud matemaatik, akadeemik N. Luzin, füüsik A. Einstein, kunstnikud M. Vrubel ja V. Surikov, heliloojad P. Tšaikovski ja A. Hatšaturjan.

Vist iga õpetaja võib oma tööpraktikast tuua näiteid selle kohta, kus võimekas õpilane, kel puuduvad elementaarsed tööharjumused või tahte jõud, ei

suuda oma võimeid realiseerida. Küllaltki sagedased on ka juhud, et keskpärase võimetega inimene võib oma suure töökusega nii õpinguis kui ka töös saavutada suurepäraseid tulemusi. Kui puuduvad aga korralik ettevalmistatus ja ka võimed, siis ainuüksi töökusega ei ole muidugi ka võimalik antud alal märkimisväärne edu.

Eeltoodut arvestades (11, lk. 299) peaks objektiivne kutsesobivuse hindamine toimuma kolmes etapis.

1. etapp. Enne elukutse õppimist tuleks ankeetküsitluse, testide ja meditsiiniliste uuringutega kindlaks teha omadused, mis on tingimata vajalikud edukaks tööks valitaval kutsealal, ning omadused, mis oluliselt takistavad selle kutseala omandamist. Sellel etapil oleks peamiseks uurimisobjektiks inimese tervislik seisund ja organismi üksikute organite ning süsteemide areng. (Näiteks ei saa värvipime ja südamevereringe häiretega inimene õppida transpordimasina juhiks.)

2. etapp. Kui inimene pärast esimese etapi uuringuid on tunnistanud valitud kutsealale sobivaks, tuleb talle anda võimalus seda õppida. Seejuures tuleb jälgida, kuidas ta tööoskusi ja vilumusi omandab, ja püüda selgitada põhjusi, mis takistavad normaalset omandamisprotsessi. Nendeks võivad olla nii õppija halb tervislik seisund kui ka võimete puudumine, nõrgad erialased teadmised, laiskus, lohakus, hooletus jms. Ühtlasi tuleks mõõta ka nende omaduste arengut, mis soodustavad õpitava kutseala omandamist. (Autojuhil näiteks reageerimiskiiruse, taju täpsuse ja kiiruse ning tähelepanu jaotusvõime areng.)

3. etapp. Alles pärast mõneajalist elukutse õppimist võib teha enam-vähem rahuldava järelduse inimese sobivuse kohta antud kutsealale. (Näiteks õpetaja ja arsti puhul aga võib sellise järelduse teha alles pärast mõneaegset tööd õpitud alal.)

Eeltoodust selgub, et isiksuse omaduste arengut, samuti töötegevuse omandamise kulgu õpitaval alal ja töötulemusi on kutsesobivuse hindamise seisukohalt vaja pidevalt jälgida. Selleks et

arengut hinnata, tuleb eeltoodud kutsesobivusega seotud faktoreid ka mõõta. Seda ei ole aga võimalik teha muul viisil kui vastavate katsete (testide) vahendusel.

Seega on õigesti koostatud test hädavajalik mõõtmisvahend. Kuid testi koostamine ei ole kaugeltki mitte lihtne tegevus. Isiksuse omaduste, samuti tööprotsessi hindamiseks koostatud test peab olema objektiivne, valiidne, reliaabel, representatiivne, diagnoosiva väärtusega, kergesti kasutatav ja selge (vt. lähemalt 10, 196—214).

Kutsesobivuse testide kasutamisele on nõukogude psühholoogiateaduses antud põhjapanevad teoreetilised seisukohad K. Gurevitši (7) ja K. Platonovi (15) viimaseaegsetes töödes ja neid korrata oleks siinkohal asjatu.

Tahaks aga rõhutada nende teadlaste põhiseisukohta: teaduslikel alustel korralikult koostatud testides ja nende kasutamises ei ole midagi halba, halvad võivad aga olla ennatlikud järeldused, mida sageli nende testide alusel tehakse isiksuse kutsesobivuse määramisel. (Näiteks lastakse tõsta pulgakesi ühtedest aukudest teistesse ja selle tegevuse kiiruse alusel öeldakse resoluutselt, kas inimene sobib õmblejaks või mitte!)

Ka paljud välismaa progressiivsed teadlased on viimasel ajal andnud küllaltki kriitilise hinnangu kutsesobivuse testide kasutamisele. Lisaks eelmainitud O. K. Kyöstio (4) seisukohtadele lisaksin L. E. Albrichti, J. R. Glennoni ja W. I. Smithi (1, lk. 106—109) arvamuse, kes märgivad, et testid ei saa asendada teisi kutsesobivuse hindamise meetodeid, nagu intervjuu, tööprotsessi jälgimine, anketeerimine, katsetööd jms. Nad märgivad, et välisriikides võetakse sageli tööle ainult häid testitulemusi saavutanud inimesi, arvestamata seda, kas testi tulemustel üldse ongi mingit usaldusväärset seost töötulemustega.

Eriti tuleb aga nõustuda B. Hoffmanni (2) seisukohaga, kes kritiseerib faktoranalüüsi alusel tehtud õigustusi testide kasuks: statistika kasutamine ei tee veel inimest teadlaseks, samuti nagu stetoskoobi kasutamine ei tee teda arstiks, kui

ta ei ole suuteline vastavaid nähtusi õigesti interpreteerima.

Ka kutsesobivuse testide koostamine ja kasutamine nõuavad kindlasti nii psühholoogiagnostika kui ka vastava kutsealaga seotud teadmisi. Seetõttu peab kutsesobivuse testide koostamisel ja kasutamisel, eriti aga nende alustel mingite kindlate järelduste tegemisel inimese kutsesobivuse kohta olema väga ettevaatlik ja nende koostamine ja kasutamine peaks toimuma tingimata vastavate spetsialistide juhendamisel. Nii õpetajate kui ka kutsealase väljaõppega tegelevate meistrite kasutuses on küllalt palju teist meetodeid (küsitlus, tööprotsessi analüüs, iga-aastane õpilaste iseloomustuste koostamine, töötulemuste analüüs, erialaste teadmiste ning oskuste hindamine jms.), mis võimaldavad jälgida õpilaste arengut ning anda ka koostöös arsti ja kutsenõuandlate töötajatega esialgseid soovitusi õpilasele tulevasel elukutse valikul. Testide alusel peaks õpilaste kutsesobivuse hindamine aga toimuma, vähemalt esialgu, ainult teaduslikes laboratooriumides ja kutsenõuandlates.

Rõhutaksin veel kord: õpetaja peaks andma oma esialgseid soovitusi, mitte aga oma kindlaid subjektiivseid seisukohti (ei sobi õpetajaks, arstiks, juristik jms.) õpilasele tulevase elukutse valikuks või mittevalikuks. Tihtipeale seda aga õpilastele koolist antud iseloomustustes tehakse!

Kokkuvõtteks märgiksin, et edukas tegevus mingil kutsealal sõltub paljudest komponentidest ja avaldub lõplikult alles tegelikus tööprotsessis, mistõttu kergekäeliselt ja resoluutselt antud nõuande elukutse valikuks võib nii noortele kui ka ühiskonnale kasu asemel kahju tuua.

Kirjandus

1. L. E. Albricht, J. R. Glennon, W. J. Smith, The use of Psychological Tests in Industry. Munksgaard, Copenhagen, 1963.
2. B. Hoffmann, The Tyranny of Testing. New-York, 1964.
3. A. Kõverjalg, J. Sõerd, Kutsesuunitlus ja kool, Tallinn, 1972.
4. O. K. Kyöstiö, Work tests as in-

dicators of vocational fitness. Suomalaisen Tiedeakatemia Toimituksia. Sarja B, Nide 143, 1. Helsinki, 1966.

5. H. Purje, Kutsesobivus. Tallinn, 1972.
6. К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения, т. 23.
7. К. М. Гуревич. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. Москва, 1970.
8. И. Д. Карцев, Л. Ф. Халдеева, К. Э. Павлович. Физиологические критерии профессиональной пригодности подростков к различным профессиям. Москва, 1968.
9. А. А. Кыверялг. Исследование эффективности способов подготовки учащихся к производительному труду (на примере механической обработки металлов). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 1964.
10. А. А. Кыверялг. Вопросы методики педагогических исследований. Часть II, Таллин, 1971.
11. А. А. Кыверялг. Исследование возможностей повышения эффективности трудовой политехнической подготовки и профессиональной ориентации молодежи. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 1973.
12. О. Липманн. Психология профессий. Петроград, 1923.
13. Г. Мюнстерберг. Психология и экономическая жизнь. Москва, 1914.
14. К. К. Платонов. Психология летного труда. Москва, 1960.
15. К. К. Платонов. Проблемы способностей. Москва, 1972.
16. Я. Ю. Эннуло. Психологические условия успешности деятельности в некоторых видах оперативного труда. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Тарту, 1973.

KOKKUVÕTTEID KIRJANDUS- OLÜMPIAADIST 1975

KARL MURU

Midagi õpetab iga kirjandusolümpiaad. Kasulikke kogemusi saavad mitte ainult õpilased, vaid ka need, kelle ülesandeks on asja korraldada. Arvestades paari eelmist olümpiaadi, kus edukaks võistlemiseks läbitöötatavat materjali tundus olevat liiga palju, otsustati seekordse, 1975. a. kirjandusolümpiaadi kava tunduvalt koondada. Seda tehti lootuses, et nõnda on õpilastel mahti süveneda. Süvenemisvõime on aga omadus, mida kasvatada pole liigne, sest see tagab edu — mõistagi mitte ainult olümpiaadil — kindlamalt kui võrdlemisi levinud harjumus haarata palju ja pealiskaudselt. Teiseks võis uskuda, et väiksem aine hulk peibutab olümpiaadist arvukamalt osa võtma. Seegi pole tähtsusetu.

Mitmeid võimalusi kaaludes piirati olümpiaadi üldteema P. Kuusbergi ilukirjandusliku proosaga, lisaks 1974. a. jooksul ilmunud eesti uudisromaanid. See tegi kokku kümme teost, mille juurde tuli lugeda žanriteoreetilist, sedavõrd kui see on õpilastele kättesaadav.

Miks otsustati P. Kuusbergi loominguks, kuigi see autor esines koos teistega ka ühe eelmise olümpiaadi kavast? Põhjus on selles, et P. Kuusbergi looming on meie tänapäeva eepilise kirjanduse pildis väga oluline ja silmahakkav, pole aga kooliprogrammis seni väärikselt esindatud olnud. Samuti võis eeldada, et P. Kuusbergi teosed pakuvad keskkooliklasside õpilastele huvitavat juurdlemisainet, olles samas ka piisavalt jõukohased. Veel kõneles valiku tegemisel kaasa asjaolu, et olümpiaad toimus ajal, kui kogu meie maa tähistas saksa fašismi üle saavutatud võidu 30. aastapäeva. Inimese saatus ja kujunemine määratus heitluses fašismi vastu on aga P. Kuusbergi loomingu põhiteemasid. Selle teemaga haakus ka 1974. a. uudisromaan, kõige silmapaistvamalt Ü. Tuuliku «Sõja jalus».

Nüüdki, tagantjärele näib, et olümpiaadi põhiteema valiti ja piirati õnnestunult: see andis kasvatuslikult tähtsaid impulsse, oli paljudele osavõtjatele huvitav, stimuleeris kirjutama mitmeid sisukaid töid.

Organisatsiooniliselt erines 1975. a. olümpiaad eelmistest. Endiselt toimus see kolmes voorus — individuaalne uuri-
musliku kallakuga töö, rajoonivõistlus ning lõppvoor märtsivaheajal Tartu Riiklikus Ülikoolis. Eelmise keeleolümpiaadi algatust järgides ei seganud peakomisjon end teise voo tulemuste hindamisega: antud esindusnormide piires otsustasid rajoonikomisjonid, keda saata lõppvooru.

On tõenäolik, et niisugune korraldus on varasemast otstarbekam. Kuid endiselt oli nõrgaks punktiks esimese voo töö teinud õpilaste tunnustamine. Tõsi, mitmed õpilased kutsuti lõppvooru ainult esimese etapi töö põhjal. Ometi jäi neid, kes olid teinud küllalt hea töö, kuigi mitte nii silmapaistva, et ainult

selle põhjal lõppvooru pääseda. Edaspidi on nähtavasti kasulik ja ka õiglasem korraldada nii, et peakomisjon teatab teise vooru tööde hindamise ajaks rajoonidesse esimese vooru tulemused, mida rajoonikomisjonid saaksid arvestada koos teise vooru tööga, kui see pole liiga palju nõrgem neist, kes pretendeerivad lõppvõistlusele üksnes teise vooru tööga. Niisugune kord tundub õiglasem, sest esimese vooru uurimuslikku laadi töö sooritamise nõuab õpilaselt visa ja kestvaid tööd, otsinguid ja tahtepingutust, mis kaalub tihti enam kui kiire õnnestumine teises voorus, milleks küll tuleb ka ette valmistada. Olümpiaadikomisjon on tänulik, kui olümpiaadlasi juhendanud õpetajad seda küsimust kaaluvad ning omapoolseid ettepanekuid teevad (saata võiks need selle ülevaate kirjutaja nimele TRÜ eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedrisse), sest nõnda, üheskoos, leiame vahest hõlpsamini hea, kõigiti rahuldava organiseerimissüsteemi.

Esimese vooru töid laekus 23 keskkoolist kokku 60, seejuures seitse tööd Tartu 8. keskkoolist. Kuus tööd esitasid Viljandi 1. keskkool, Pärnu 2. keskkool ja Viljandi 5. keskkool, viis tööd saabus Tallinna 32. keskkoolist, neli kuni kaks tööd tuli Mustvee 1. keskkoolist, Tapa 1. keskkoolist, Nuiast, Rāpinast, Elvast, Tapalt, Suure-Jaanist, Tallinna 2., 7. ja 16. keskkoolist. Muudest keskkoolidest — Tallinna 10., Tartu 7., Pärnu 1. ja 4., Kilingi-Nõmme, Haapsalu 1., Vändra ja Loksa — igahest üks.

Seniste kogemuste põhjal oli esimese vooru töid arvukamalt (66) ainult 1965. a. kirjandusolümpiaadil, muidu ikka vähem. Võiks ju rahulgi olla, liiatigi kui teame, et kvantitatiivsed näitajad pole kirjanduslike tööde puhul kuigi heaks mõõdupuuks. Ja ometi! Ei suuda uskuda, et neis ligikaudu neljas viiendikus keskkoolides, kust ei saabunud ühtegi tööd (paljud neist pole olnud esindatud ühelgi kirjandusolümpiaadil) ei leidu kirjandushuvilisi ja töövalmis õpilasi. Mugavalt, ennast tülitamata eemale jääda on kindlasti rahulikum ega satu ka arutlejate hamba alla. Kuid seda

enam väärivad tänu ja lugupidamist need õpetajad, kellel on jätkunud kannatlikkust ja head tahtet juhtida oma õpilasi paljuski spontaanselt sündiva omaloomingu, etlemise või muu kõrval niigi tõsise eneseproovi juurde, nagu seda on olümpiaaditöö kirjutamine. Vaevalt piisab siin üksnes õpilase heast soovist kaasa teha: ilmselt loovad niisugused õpetajad enda ümber sellise kirjandusliku atmosfääri, et õpilased ei pea paljaks ka kestvaid pingutust.

Kasutanud olid õpilased kõiki olümpiaadijuhendis raamtemadena osutatud võimalusi, neid jõudumööda konkretiseerides ja omaltki poolt lisavõimalusi leides. Ootuspäraselt käsitlesid enam kui pool tööd, kokku 36, P. Kuusbergi. 17 tööd oli 1974. a. eesti romaanist, soosituimaks autoriks M. Traat. Mõlemal juhul keskenduti valdavalt karakterikujundusele, märksa vähem üritati jälgida kompositsiooni. Mitmed tööd tõendasid, et õpilased suudavad niisuguse teoreetilise kallakuga lähenemisviisiga toime tulla, võivad kirjutada huvitavalt ja asjalikult. Kompositsioonianalüüsides hulgast leidis pealegi esimeses voorus kõrgeima hinde saanud töö. Kummatigi jäi valdavaks mulje, et 10. ja 11. klassi õpilaste teaduseni ei ole mõisted karakterikujunduse ja kompositsioon veel eeldatava selgusega jõudnud. Seepärast on siin mõttekas tähistada iseloomulikke puudujääke, mis osutavad ühtlasi mõnda nõrka kohta meie praeguses kirjandusõpetuses. See on küllap kasulik, kui hellitada end võistlusel silmapaistnud tööde nautimisega.

1. Kaunis tihti esitati karakterikujunduse analüüsi pähe tegelase või tegelaste karakteristika. Juhtus, et seegi oli pealiskaudne, ümberjutustav, lihtsustav, sotsiologiseeriva hoiakuga, naiivselt koolipoislik. Võetud ülesanne muidugi eeldas karakterite olemuse taipamist ning avamistki, põhitöö aga oleks pidanud sellest alles algama ja kaaluma, kuidas nimelt, milliseid romaanitehnikale iseloomulikke ja autoriomaseid vahendeid kasutades on kirjanik oma karakteri(d) tajutavaks teinud. Seda arvestamata oli vastuolu töö pealkirjaga paratamatu.

Seetõttu olid sisuliselt paremad need tööd, mille autorid olid soovitatud pealkirja ümber teinud, igauks vastavalt oma huvile ja võimalustele.

2. Mitmed tööd, kus karakteri kujundamise võtteid jälgitigi, kannatasid väära rõhuasetuse tõttu. Nimelt juhiti kujunduslikele kvaliteetidele tähelepanu vaid juhuslikult, möödaminnes või ka ainult tööd lõpetavas osas, mis aga ülesande lahendamiseks oli paraku liiga põgus.

3. Tuli ette ballastmaterjali kuhjast selleski mõttes, et üksikasjaliselt tutvustati ettevalmistusi töö sooritamiseks. Nõnda refereeris osa õpilasi paarikümnel leheküljel K. Kääri romaaniteoreetilist brošüüri, püüdes sellest anda võimalikult täielikku ülevaadet. Teoreetiliste lähtekohtade esitamine kuulub ju teadagi asja juurde, kuid seda tuleb teha valivalt, piirdudes töö seisukohalt olulisega, et näidata, millistel veendumustelt välja minnakse, missugune on töö autori oma teoreetiline kontseptsioon, milliste allikate varal see on kujundatud. Ühe või mitmegi allika puhtpaljas refereerimine ei ole asjakohane.

4. Karakterikujunduse, eriti aga kompositsiooni analüüside puhul häiris deskriptiivne esitus. See oli eriti silmatorvakav siis, kui õpilane piirdus üksikute karakterit kujundavate elementide sedastamisega või süzeelise ülesehituse põhimomentide kättenäitamise (piiratud arusaam kompositsioonist), vaevumata või usaldamata neid mõtestada ja kaaluda, näitamaks nende funktsiooni kujundi loomisel.

5. Õnneks juhtus harva, et teose tegelasi võeti kui tõsiinimesi ega nähtud, et tegemist on kujundiga, kirjaniku loova fantaasia viljaga, kunstilise üldistusega. Selle üle tasub rõõmustada, sest teose tegelase võtmine tõelise inimese pähe reedab, et tegu on primitiivseimat laadi lugejaga, kes olla tunduks keskkooli lõppklasside õpilasele juba liiga alandav.

6. Võistlustööde enamik oli kirjutatud asjalikus, selgust ja täpsust taotlevas stiilis. Tundelist retoorikat või päris saamatut targutamist tabas lugemisel vähe,

kuigi need võisid vabalt ka koos esineda. Olgu selle kohta näide. 10. klassi õpilane L. K. kirjutab töö ühe lõigu pealkirjas: «Süüdistan Sind, Andres Lapeteus!» Seejärel jätkab nõnda: «Andres Lapeteus, Sa oled Paul Kuusbergi romaani «Andres Lapeteuse juhtum» peaosaline. /— — —/ Sa oled suur egoist! Jah, ma ei häbene seda Sulle näkku öelda.» Naljakas ja piinlik lugeda. Sama töö alapeatükist «Minupoolne arvustus» loeme: «Romaani analüüsid tekib küsimus: «Miks on positiivseid kangelasi vähem kui negatiivseid?» Kas tolleaegses elus ei leidunud siis positiivseid kangelasi? Meeldivam oleks lugeda positiivsete kangelaste elukäike. Meie, noored, peame õppima elama ju romaanides esinevate positiivsete kangelaste järgi. Kuid millepärast on käesolevas romaanis just tõstetud esile negatiivset kangelast.» Lõpuks arutleja ometi leebib ja leiab, et autor on tahtnud lugejale oodatud õpetust anda sel teel, et näitab, kuidas ei tohi elada. Naliivne seegi.

7. Keeleline tase ja interpunktsioon olid enamasti korras, kuigi eksimusi leidis peaaegu igas töös. Ülevaade keelelistest puudustest jäägu praegu tegemata, liiatigi et neis tõis, mis masinal ümber kirjutatud, leidis palju näpuksimusi, mida kas polnud taibatud parandada või polnud sellest lihtsalt hoolitud. Ometi on masinakirjas töodel meie ajal, kui õpilastegi käekirjad — pastapliiatsikultuur mõjub jõudsalt kaasa — on muutunud niivõrd individuaalseks, et nende lugemine valmistab suurt vaeva, ilmseid eeliseid. Mõnel juhul tundub koguni, et käekiri ei olegi enam suhtlemisvõimeline või on seda ainult hoolimatuse avaldusena partneri vastu. Ülekaalus olid muidugi loetavad, osalt isegi ilusad käekirjad, aga vahest on juba aeg minna pastapliiatsikultuurilt üle masinakirjakultuurile, mis keskkooli lõppklassidesse jõudnuil peaks olema käes. Kirjutusmasinate tootmise suurendamine ei tohiks olla tööstusele koormav ülesanne.

8. Tööde vormistamine, kaane ja tiitellehe kujundamine on iga olümpiaadiga pisut paranenud. Nüüdki taibati meel- sasti kasutatud kiirkõitja kaant risusta-

vad kirjad (Дело № jne.) korralikult valge või ka värvilise paberiga katta, nii et juba väliselt tundis võistlustööd ja ja mitte kohtutoimikut või kantseleiasja-ajamist. Oli köitekojaski kaante vahele pandud töid. Kuigi need mõjuvad kõige soliidsemalt, on köitekoja teenete kasutamise suurtest keskustest eemal asu- vasis koolides tüütu. Kohandatud kiirkõit- jast piisab.

Leidus küll ka koole, kust läkitati «alasti» töid: vaevu kirjaklambriga kin- nitatud lehed, ühel juhul oli ikka veel ettevaatlik ja ettenägelik õpetaja pistnud klambri vahele sedeli andmetega õpi- lase ja kooli kohta, ilmselt tihkamata oma kasvandikku nii tühiste andmete kirjutamisega vaevata.

9. Joonealust viidet seadma, kasutatud allikate loendit koostama ja sisukorda vormistama peaks lapsi küll õpetama. Keerulist siin pole, vähemalt seda laadi töödes mitte, eeskuju võib leida igast «Keele ja Kirjanduse» numbristki. Ju- hendamine selles mõttes oli enamasti tegemata jäänud ning õpilaste selleko- hane omalooming üldiselt metsik.

10. Ei usu, et olümpiaaditöö peaks pai- suma sadakond lehekülge paksuks, kuigi selliseidki on ikka olnud. Enam kui le- hekülgede arv maksab tihedus, mis samal ajal on selge ja sisukas. Esimeses voorus parimaks tunnustatud töö mahtuski ära 20 kokkusurutud, aga kauni käekirjaga leheküljele. Samuti peaks olema selge, et olümpiaaditööks ei piisa tavalisest klassi- või kodukirjandist. Nõuab liiga suurt, igatahes õpilastele veel saavuta- matut meisterlikkust, et uurivat-juurdle- vat laadi olümpiaaditöö esitada 5—6—7 leheküljel. Selles mahus töid oli muide kümnekond. Nende hulgas polnud ain- satki, mis oleks millegagi peale pealis- kaudsuse silma paistnud. Või siiski: need dokumenteerisid formaalset kaasatege- mist.

Nõnda palju kõige üldisematest puu- dustest, mis takistasid õpilastel saavuta- mast seda, milleks nad muidu vahest ometi suutelised oleksid olnud. Mõndagi siin märgitud hädadest võinuks täpsema juhendamise abil vältida ja töö oleks ikkagi jäänud õpilase omaks, õpetajagi

seejuures veel juhendajaks, mitte aga soovimatuks kaasautoriks. Siin kirja pandu ei tulnud nägutamisloobust ega õrritamislustist. Sel oli mõtet siis, kui me järgmiste selletaoliste töödega pare- mini õnnestume.

Mõne sõnaga esimese vooru kõige sil- mapaistvamaist, kes enamasti pääsesid lõppvooru sõltumatult teise võistluseta- pi tulemustest, lisaks mõnest muustki, mis sellega seoses. Paremad tööd olid järg- mised:

1. **Aira Voll**, V. Grossi romaani «Talve- puhkus» kompositsiooni analüüs. Õpe- taja Aita Närep. Pärnu 2. keskkool.
2. **Mart Altsoo**, Paul Kuusbergi roma- nide mõningaid kunstilisi erijooni. Õpe- taja Maia Väkrum. Tallinna 2. keskkool.
3. **Tiina Merirand**, Romaanist ja Paul Kuusbergi romaani loomingu- st. Õpetaja Alli Pilv. Viljandi 1. keskkool.
4. **Ene Nagelmaa**, Paul Kuusbergi kir- jandusala- ne tegevus enne romaani «Müürid» ilmumist. Õpetaja Vello Saage. Tartu 8. keskkool.
5. **Vilve Post** ja **Mai Sepp**, Sõnastus- sti- list Mats Traadi romaanis «Inger». Õpe- taja Kersti Kuuse. Rāpina keskkool.
6. **Ülle Novek**, Marie Heibergi elust. Õpe- taja Leili Valge. Rāpina keskkool.
7. **Rutt Māhar**, Paul Haavaoksa elust. Õpetaja Hilda Kehman. Rāpina kes- kool.
8. **Külli Saat**, Juurtest õiteni eesti ro- maanis 1974. Õpetaja Hilja Peterson. Viljandi 1. keskkool.
9. **Ülle Hallik**, Karakterikujundus Paul Kuusbergi romaanides «Enn Kalmu kaks mina» ja «Südasuvel». Õpetaja Härmi Arumäe. Pärnu 2. keskkool.

Tööde pealkirju silmitsedes märkame, et ülekaalus on vabamalt võetud või ise- seisvalt leitud teemad. Võimalik, et see aitas õpilastel hõlpsamalt mööduda neist teoreetilistest probleemidest, mis sisal- dusid soovitatud teemades. Siingi pole küll hõlpsaid lahendusi.

Kirjutada P. Kuusbergi kirjanduskrii- tilisest tegevusest tundub õpilasele lii- gagi julge ülesanne. Töö on küll selge ja süsteempärane, on suudetud luua üle- vaatlik esitus. Ometi annab tunda, et ajastust ja P. Kuusbergi kriitilise loo-

mingu taustast on andmeid napilt, mistõttu ka hindava suhtumisega raskusi. (Märkigem siin veel, et Tartu 8. keskkooli kuus tööd P. Kuusbergist on kõik masinakirjas, ühiste kaante vahele pandud ja moodustavad nõnda kena teraviku.)

M. Altsoo oli teinud oma töö kirjutamiseks tõhusat eeltööd romaaniteooriat uurides ning seda enesetäiendust ka kenasti kasutanud. Nõnda suutis 10. klassi noormees huvitavalt arutleda P. Kuusbergi romaani loomingu omapärajooni, mida küll oleks maksnud töö alaliigenduses ja tekstiski selgemalt välja tõsta. See ei kergenda üksnes lugemist, vaid hoiatab ja distsiplineerib ka kirjutajat.

K. Saat suutis riskantselt sõnastatud pealkirja all siiski luua arvestatava teraviku. Ta töö oli vahest kõige esseistlikumat laadi sõnastuses ning osutas ses suhtes päris arenenud maitset.

Ü. Noveki ja R. Mähara biograafilised tööd äratasid huvi, olid hoolikalt ja tarviliku täpsusega tehtud, kenasti pildimaterjaliga illustreeritud. Kolmas selletaoline töö («Märkmeid Ellen Niidust ja tema loomingu») oli teist laadi, varjas millegipärast tõsiasju, millega juhtis mitmes tükis ka valele teele.

Rahvaluuletöid oli ainult kaks. Mõlema ühiseks puuduseks oli analüüsivaegeus. Ü. Iheri «Pajatusi Osulast» on kena illustreeritud vihik murdetekstide kirjanepanekuid (tarvilike kogumisandmeteta küll), ja ainult seda. R. Arro suur «Viljandi lastefolkloorist» (124 lk.) on huvitav materjalikogu, jõudumööda ka süstematiseeritud. See äratas tähelepanu ja pälvis eritunnustuse.



Jätame vahele teise voo kirjandid, mis tehti rajoonides, kuigi poolesaja valiktöö põhjal oleks neistki mõeldav kirjutada.

Kolmandasse voo kutsuti 40 keskkooli 10. ja 11. klassidest 53 õpilast, kes kõik ka Tartusse saabusid. Täiesti esindamata jäi Hiiumaa, kolm õpilast oli

väljas Tartu 2., Pärnu 2., Viljandi 1. ja Räpina keskkoolist.

Viie tunni jooksul lahendasid lõppvoorst osavõtnud 10 ülesannet, mida võib tinglikult jagada kolme gruppi.

Esimesse gruppi kuulusid viktoriini tüüpi ülesanded, arvult viis. Nende lahendamine andis maksimaalselt 30 punkti. Selle rühma ülesannete eesmärgiks oli kontrollida, kas olümpiaadi kavast ettenähtud teosed on loetud, samuti seda, kui tähelepanelikult on loetud, kuivõrd loetut mäletatakse. Ent neidki ülesandeid ei saanud lahendada üksnes mälu põhjal, oli tarvis tunda ka romaani žanritunnuseid, samuti taibata kavast olnud autoritele iseloomulikkude ülesanded olid järgmised.

1. Nimetage kõik 1974. a. esmakordselt iseseisva raamatuna või perioodikas ilmunud eesti romaanid ja nende autorid.

Maksimaalvastuse andsid 33 võistlejat, punktideta ei jäänud keegi, väga kehvalt vastanud oli kolm. Samas peeti romaanideks teoseid, mis ilmselt ei ole romaanid (M. Traat «Kohvioad», E. Tennov «Margiti kadumine» jne.), pakuti romaane, mis on ilmunud aastaid tagasi, omistati teoseid vale autoritele (V. Gross «Klio silma all», J. Kross «Kohvioad», R. Rimmel «Pommeri aed»).

2. Loetlege järjekorras kõik A. Lapeteuse ametid pärast sõjaväeteenistust.

Maksimaalvastuse andsid kaks võistlejat, punktideta jäid 34. Tagantjärele ei saa seda ülesannet õnnestunuks pidada, kuid sellest hoolimata võinuksid vastused olla paremad. A. Lapeteuse ametite hulgas nimetati: raamatupidaja, tehnoloog, tööline, lauavabriku ametnik, nahavabriku direktor, ehitusinsener jt.

3. Nimetage kuuldud lõigu (neid oli 10) põhjal teos ja autor. Katkendid olid valitud autorile võimalikult iseloomustavad, kuid niisugused, milles ei esine nud peategelase nime või muud liiga otsest viidet.

Maksimaalvastuse andsid kuus õpilast, üks võistleja (jäi võistluses üldse viimaseks) suutis ära tunda ainult ühe teose, kaks kuni neli teost tundsid ära kaheksa õpilast. Oli igasuguseid segiajamisi, mõ-

nikord humoristlikkegi: Ü. Tuuliku «Sõja jalus» asemel M. Traadi «Inger», P. Kuusbergi «Südasuvel», L. Kivisaare «Paradiisi Illu»; P. Kuusbergi «Müüride» asemel V. Ilusa «Kaotusseis», J. Krossi «Täevakivi»; V. Beekmani «Öölendureile» leiti autoriks J. Rannap ja pealkirjaks «Kõik tippkutid üle maa».

4. Otsustage antud kriitikakatkendi põhjal, missugusest kirjanikust on juttu ja kes (5. ja 6. katke) iseendast ja oma loomingust nii kirjutavad. Katked olid valitud selliselt, et sisaldasid antud autorile midagi väga iseloomulikku või selget vihjet mõnele ta olümpiaadi kavast olnud teostest.

Ülesanne oli iseendast küllalt raske, täisvastuse andsid kuus võistlejat, väga tagasihoidlikult vastasid 17.

5. Nimetage antud tegelaskolmiku põhjal autor ja teos. Viitekolmikud olid järgmised: Aet, Kiur, Jaak; Melita Mägi, Aluse Kosta, Liine Hüüdma; Tõnis, Dimitri, Minna; Klais, Kaspar, Irene; Uldis, Ilmar Kask, Inge; Milli, Trude, Voldi; Dagmar, Viktor, Lauri; Annes, Tiia, Lienthal; Enn, Villem, Elmar Aava.

Loomulikult oli see edukamalt lahendatud ülesandeid: täielikke vastuseid 31, ainult kaks kuni kolm vastust oskasid leida kaks õpilast.

Teise grupi ülesanded olid põhimõtteliselt viktoriinitüüpi, kuid selle erinevusega, et nende abil püüti selgusele jõuda mõnes teooriaküsimuses või näha, kuivõrd tuntakse kirjanduslikku tausta väljaspool olümpiaadi üldpiire. Seda laadi ülesandeid oli kaks, punkte nende eest 17.

1. P. Kuusberg on oma romaanides sageli kujutanud eesti töörahva revolutsioonilist võitlust. Nimetage **teisi** eesti kirjanikke, kes oma romaanides (andke pealkirjad) on arendanud sedasama teemat.

Ootasime kümnet vastust, maksimaalselt andis üks õpilane 9 õiget lahendust, 13 võistlejat suutsid nimetada vaid üks kuni kaks arvestatavat autorit ja teost. Žanripiirides oli siingi segadus suur. Teiseks pakuti ohtrasti neidki teoseid, mis sellele teemale piirsesse kuidagi ei mahu. Romaanikirjanikeks peeti isegi J. Lillien-

bach, H. Pöögelmanni, V. Möldrit, E. Tammlaant ja keda veel.

2. Teoreetilise ülesandena tuli määrata, kas antud katkendis on tegemist monoloogi, sisemonoloogi, jutustaja (autori) kõnega või siirdkõnega.

Ülesanne osutus kergeks: maksimaalarvu punkte (7) sai kolm võistlejat, enamik saavutas 5 punkti, ainult 3 punkti sai üks õpilane.

Kolmas grupp ülesandeid (kokku kolm) oli põhilaadilt analüütiline, pakkus võimalusi teha esteetilisi otsustusi, anda hinnanguid, demonstreerida teadmisi ja väljendusoskust. Eduka lahendamise korral võis selle ülesandekolmiku eest saada 45 punkti, seega pooled lõppvooru arvestuses. Niisugune vahekord muude ülesannetega on loomulik: aine tundmine ja faktid iseendast ei maksa palju, kui nendega ei suudeta midagi mõistlikku ette võtta.

1. ülesandeks oli lühidalt kirjutada Anu Soldami elulugu — tegelase positsioonilt.

Häid tulemusi olulise kokkusurutud esitamises saavutasid vähesed. Küll aga ilmnas, et teost tunti puudulikult, 11 õpilast polnud seda nähtavasti lugenud ja andsid ära tühja lehe.

2. Võtke lühidalt ja täpselt sõnastatud **teesides** kokku P. Kuusbergi kirjanikuomapära ja tema loomingu tähtsus eesti nõukogude kirjanduse arengus.

Ülesanne oli raskemaid, kuid võimaldas ühtlasi selgeima ülevaate sellest, kui põhjalikult võistlejad autorit tundsid, samuti sellest, kuidas õpilased ta loomingut mõistsid.

Väga häid vastuseid oli vähe, kümme-kond õpilast kirjutas aga siiski päris taibukalt. Tunduvalt jäi puudus üldistusvõimest, mistõttu ei suudetud oma võimalusi iga kord piisavalt realiseerida. Teiseks näib, et päris hästi ei taibatud ka teesi olemust: esitatu oli tihti sõnaballastiga koormatud, lohisevalt ja saamatult väljendatud.

3. Järjestage 1974. a. «Loomingus» ilmunud romaanid 1) esteetilise meeldivuse ja 2) käsitletavate probleemide tähendusrikkuse seisukohalt. Põhjendage

oma järjestust (esimesele ja viimasele kohale asetatud teoste puhul).

Lahendused olid ligikaudu samal tasemel kui eelmisegi ülesande puhul. Üllatas vaid, et kaks õpilast ei osanud üldse otsustada. Vastused olid mitmeti ähmased, tuli taas ette žanrisegadust, tekitas raskusi näha teost kindvaid probleeme või taibata esteetilise olemust. Sellest hoolimata olid põhjendus-katsed huvitavad. Arvamuste mitmekesisuses ja mõistagi vaieldavuses hakkab silma, et esteetiliselt plaanis olid õpilased eelistanud M. Traadi «Ingerit» (27), probleemide tähendusrikkuselt aga Ü. Tuuliku romaani «Sõja jalus» (26). Keskkooliklasside õpilaste, pealegi valdavalt tütarlaste hinnangutena peaks see olema loomulik.

Kolmanda voo tulemused iseendast ei üllatanud. Uudiseks polnud ju seegi, et mälumäng on hõlpsam kui analüüsivõimeline lähenemine kirjandusele. Siin enamat taotleda ja saavutada peaks olema kõigi emakeeleõpetajate ühisülesanne.



Lõplik punktide arv reastas esimese kümne järgmiselt:

1. **Heidi Metsma**, Tartu 1. keskkool, õpetaja Ants Järv.
2. **Aira Voll**, Pärnu 2. keskkool. Õpetaja Aita Närep.
3. **Birute Zelvite**, Tartu 5. keskkool. Õpetaja Milvi Hermlin.
4. **Sirje Piiskop**, Tartu 2. keskkool. Õpetaja Valve Rehema.
5. **Küllli Saat**, Viljandi 1. keskkool. Õpetaja Hilja Peterson.
6. **Anne Kiudorv**, Põlva keskkool. Õpetaja Endla Kaar.
7. **Mirjam Soekõrv**, Pärnu 2. keskkool. Õpetaja Asta Järve.
8. **Leelo Andrekson**, Vändra keskkool. Õpetaja Eleonora Tammiksaar.
9. **Tiiu Tiisler**, Võru 1. keskkool. Õpetaja Valve Tamre.
10. **Vilve Post**, Mustvee 1. keskkool. Õpetaja Kersti Kuuse.

Esimeseks tulnud Heidi Metsma kogus 76,25, kümnes 63,75, viimaseks jäänud

võistleja ainult 29,25 punkti; alla 50 oli punkte siiski ainult 15 õpilasel. Vahe on selge ja vist liigagi suur. Kui unustada, et tallinlasi esikümne hulka ei jõudnud, on võitjadki jagunenud meeldivalt üle maa. Meeldiv on seegi, et esikümne hulgas on mitmed neist, kes tegid ka esimeses voo silmapaistva töö.

Niipalju kui on andmeid, oli olümpiaad õpilastele mitte ainult kasulik, vaid ka meeldiv. Võistlustöö hõivas lõppvoorus suhteliselt vähe aega, õpilased tutvusid üksteisega ja ülikooliga, viibisid teatrietendusel «Vanemuises» ja Tartu 1. keskkooli õpilasteatris, kus näitlejaiks olid abiturientid Märt Loit ja Masko Pruul. Kohvikuõhtul kohtuti Filoloogiateaduskonna õppejõududega ja üliõpilastega. Peoperenaiseks oli kahekordne olümpiaadivõitja Katre Runnel, peremeheks samuti kunagine olümpiaadlane Üllar Ende; peale nende on varasemaid olümpiaadivõitjaid eesti filoloogiat õppimas teisi, nagu Tiiu Roostna, Tiiu Treimann, Peeter Olesk, Ellen Liiv jt. Lõpuaktusel tervitas olümpiaadist osavõtjaid TRÜ rektor Arnold Koop.

Emakeeleõpetajaid võiks olümpiaadi tulemuste analüüs mitmeti virgutada:

1. Peaksime praktilises koolitöös rohkem arendama õpilaste analüüsivõimet ja iseiseisva suhtlemise oskust teosega.
2. Žanriteoreetilistes küsimustes — eriti põhilise tähendusega žanreid arvestades — püüdkem õpilastele anda selgepiirilisemaid teadmisi.
3. Õpetagem tegelaste karakteriseerimise kõrval täpsemalt nägema, missuguseid võimalusi on kirjanikul karakteri loomiseks.
4. Olgu teose kompositsiooni keskkooliklasside õpilastele sisukam kategooria kui tühipaljas süzeelise ülesehituse kindikava.
5. Arendagem õpilaste võimet taibata esteetilise olemust, nii et nad suudaksid vältida selle asendamist eetilise või mõne muu kategooriaga, kui on tarvis teha esteetilisest lähtuvaid otsustusi.
6. Hoidkem õpilasi vulgaarsotsioloogilisest kirjandusemõistmisest, primitiivsetest arusaamadest, ühekülgetest ja ab-

solutiseerivaist hinnanguist. Õpitagu taipama, et kujund on ikka mitmeplaaniline ja polüsementiline, ootamatute võimaluste ja sügavustega, et sellele ei saa omistada ühtainsat ja ainuvõimalikku tähendust.

7. Ärgem unustagem, et kirjandusest kõnelda nõuab igal juhul ka arenenud intellekti ja mitmekülgeid teadmisi. Üksnes kõrgendatud tundeelust ja kujutusvõimest ei piisa sugugi.

8. Kõigega, mis kirjanduse õpetamisel iganes teeme, käigu ikka kaasas huvi, miks mitte ka kire äratamine keele võimaluste vastu ning stiilitaibu kultiveerimine, sest muidu ei virguta me oma õpilasi nõnda rääkima ja kirjutama, et neid oleks mõnus kuulata ja lugeda.

Esiialgu, 1975/76. õppeaastal ongi kavas emakeeleolümpiaad. Järgmiseks kirjandusolümpiaadiks annab aine A. H. Tammsaare, nii et valmistuma võivad asjahuvilised hakata kas või juba homme.

RÕHUASETUSI W. SHAKESPEARE'I KÄSITLEMISEL

MAIA VÄKRAM

Selle elava Shakespeare'i juurde peab iga lugeja leidma oma isikliku tee, kui ta ei taha šeikspirliku loomingu suurtest väärtustest ilma jääda.

G. MERI

Keskkooli lõppklassi kirjandusprogramm viib meid tänapäevaste kirjandusprobleemide juurest pilguks ajaks maailmakirjanduse klassikasse, inglise renessansi suurmeistri Shakespeare'i maailma. Rõhuasetus kirjaniku loominguks langeb kirjandusklassika ühele tippteosele — «Hamletile». Näidendi süvendatum vaatus esitab oma aja- ja kohakauguse, probleemide raskuse, karakterite komplitseeritusega suuri nõudeid nii õpetajale kui ka õpilastele. Õpetajapoolne läbimõeldud interpretatsioon, analüüs ning õpilaste häälestamine teose mõistmiseks ei tohiks pidurdada õpilaste isikupärast kirjandusemõistmist ega takistada «oma Hamleti» mudeli loomist. On päris ootuspärane, et teose väärtushinnangud varieeruvad isikuti ning et mõnedki näidendisse kätketud kunstitööd

jäävad sügavuti tabamatuks. Vältigem sellegi poolest liigselt normatiivset käsitlusemudelit, mis antud teose puhul ei tohiks kõne alla tulla, sest lähenemisvõimalusi on eriti rohkesti.

Tutvumine renessansikirjandusega algab paaritunnise ülevaatega itaalia varasest renessansist (Dante «Jumalik komöödia») ja hispaania romaaniist (Cervantes «Don Quijote»). Oluliseks tuleb pidada renessansikunsti ja -kirjanduse põhisuunitluse, humanismi ja inimese kontseptsiooni rõhutamist. *Homo universale* ideaal ei ole ainult intellektuaalne inimene, vaid ka tugevate tunnete, tahte ja tegude inimene, kes võib kas või eba-teadlikult võtta enese kanda osakese inimkonna suurtest püüdlustest, võidelda parema tuleviku eest.

Inglise renessansikirjanduse juurde tulles lisatakse paar iseloomulikku joont. Inglismaale kandus renessans suhteliselt hilja, koos kodanluse tõusuga. Tal on mõjutusi antiikkultuuri kõrval ka Itaaliast, Prantsusmaalt, Hispaaniast ja Madalmaadest. Oma olemuselt on ta elulähedane, rahulik ja mõtteküllane. Kõige väärtuslikuma annab inglise renessans teatriga.

Elizabethi-aegne teater väärib tutvustamist veidi laiemalt, kui seda pakub õpikumaterjal. (Hõlpsasti kättesaadavat lisamaterjali leidub G. Mere eessõnas Shakespeare'i «Kogutud teostele» I, A. Aniksti «Shakespeare'is».) Mitte ainult tolleaegsete teatrite väline kuju, lava ehitus, dekoratsioonide nappus (kirjanik loob need oma elava sõna abil), vaid ka näitlejad, nende mängumaneer, vaatajad jm. annavad alles tervikliku pildi teatrielust. Kui itaallased olid suurejooneliste freskode ja maalide esimesteks kunstikriitikuteks, siis Londoni teatripublik oli vahetu hinnangu andja poeesiale.¹ Teater muutus uue, humanistliku maailmavaate tribüüniks. Kuigi iga teatrikülastaja polnud võimeline draamaatilise poeesia ilu jäägitult mõistma, üllatas ta ometi oskusega kuulata poeetilist kõnet (7). Nii oli loodud tõeli-

¹ A. Aniksti andmeil külastas 17. saj. algusaastail teatrit keskmiselt 13% londonlastest (1).

selt soodne pinnas suure draama sünniks, mis tuli koos Shakespeare'i nimega. Nüüdisaegne inglise teatriteoreetik P. Brook on tabavalt öelnud: «Shakespeare kasutas sedasama ühikut, mis on tänapäevalgi käibel — paari tundi publiku aega. Ta kasutas selle ajavahemiku iga sekundi uskumatult rikka ainese kokkukurumiseks. See aines elab üheaegselt väga mitmel tasandil, ta tungib sügavale ja küünib kõrgele; tehnilised võtted, värsi ja proosa kasutamine, kaasakiskuvate, naljakate ja vapustavate stseenide vaheldumine olid kõik tasandid, mida autor oli sunnitud välja arendama, et nad vastaksid tema vajadustele; ja autoril oli kindel inimlik ja sotsiaalne eesmärk, mis andis talle põhjust oma teemasid ja oma vahendeid otsida ja andis talle põhjust teatrit teha» (2, lk. 32).

Shakespeare'i loominguline biograafia leiab käsitlemist koos kirjaniku nappide elulooliste andmetega. On võimalik vaadelda Shakespeare'i elu ja loomingut ka laiemal tagapõhjal. Nii tekib kujutlus kirjanikust ja tema ajast, olles siiski huvipakkuv kõigepealt õpetajale endale ülevaatliku materjalina. Näiteks.

26. IV 1564. a. on William Shakespeare'i sünd kantud Stratfordi kirikuraamatutesse. Traditsiooni järgi peetakse 23. aprilli Shakespeare'i sünnipäevaks. Stratford Avoni ääres oli Kesk-Inglismaa lääneosas Warwickshire'i krahvkonna maalinn umbes 1400 elanikuga. Shakespeare'i isa John oli talupoegliku päritoluga parkal, kindategija, kaupmees ja linnanõukogu liige. Ema Mary pärines jõukast maaomanike perekonnast. William sündis abielupaari kolmanda lapsena ning esimese pojana.

16. sajandil elas Inglismaa üle täieliku pöörde majandusliku ja sotsiaalse elu kõigil aladel, mis muutis ta feodaalset riigist esialgse akumulatsiooni klassikaliseks maaks. Pööre agraarsuhetes («tara-
rastamine»), sellest tingitud küla vaesumi-

ne olid tihedas seoses uue, kapitalistliku manufaktuurse tööstuse ja kaubanduse arenemisega. Üha vaesemaks jäi alamrahvas. Kiiresti kasvanud hulkurluse ning kerjamise vastu anti välja karmid seadused. Inglismaal valitses kuninganna Elizabeth (1558—1603), kelle valitsusaeg oli soodne riigi majanduslikuks, poliitiliseks ning kultuuriliseks arenguks. Asutati kaubanduskompaniisid, börs, soetati tugev laevastik. Hävitati Hispaania ülemvõim merel (1588). Toimusid esimesed ümbermaailmareisid ning allutati esimesed asumaad. Inglise renessansi õit-senguperiood.

Prantsusmaal valitses Charles IX (1560—1574), Hispaanias Philipp II (1556—1598), Venemaal Ivan IV (1530—1584), Saksamaal keiser Maximilian II (1564—1576), Eesti alad läksid Liivi sõjas (1558—1583) Poola, Rootsi ja Taani ülemvõimu alla.

1564. a. suri üks suuremaid itaalia renessansi kunstnikke Michelangelo Buonarroti (sünd. 1475).

Sündis Galileo Galilei (1564—1642), itaalia õpetlane, kes arendas edasi Kopernikuse õpetust Maa ja planeetide liikumise kohta ümber Päikese, ehitas pikksilma, sõnastas inertiseseaduse, avastas vaba langemise seadused ja rajas mehaanika alused. Ta anti inkvisitsioonikohtu alla ning oli sunnitud lahti ütleva oma õpetusest.

Sündis Christopher Marlowe (1564—1633), inglise draamakirjanik, kes esimesena töötas draamavormis ümber Fausti legendi.

Ivan Fjodorovi trükikojas Moskvas ilmus esimene vene trükitud raamat «Apostel».

Shakespeare'i loomingusse on jõuliselt jäädvustatud tema aja eri palgepooled — Falstafi pillav elurõõm, Henry V energia, Hamleti melanhoolia, Leari hullumeelsus ja Timoni meeleheide (1). Kooliprogramm ei võimalda sügavamalt sissevaadet kirjaniku loomingusse, kuid tundub, et ka «Hamlet» jääks veelgi enam komplitseerituks, kui me ei näeks mingit seost teiste teostega. See jääb vahest õpetaja enda valida, millise rõhuasetusega ta käsitleb Shakespeare'i loomingut esi-

mest perioodi — valib ta selle ilmestamiseks «Richard III», «Veneetsia kaupmehe», «Romeo ja Julia» või «Suveöö unenäo». Küllap kuulub siia ka väike kõrvalepõige sonettide juurde, kus armastuse ja sõpruse teema on leidnud värvika ning haarava väljenduse intiimses lüürilises maailmas.

Esimese perioodi optimistlik häälestus hajub teise perioodi (1601—1608) loomingu. Humanismi kriisi meeleolud sisendavad kõhkclusi ja kahtlusi inimese vabalt tegutsemiseks. «Hamlet» on Shakespeare'i küpse ea loomingut proloog, millele järgnevad «Othello», «Kuningas Lear» ja «Macbeth», tragöödiad, mille põhiprobleemid peaksid ka koolikäsitluses leidma märkimist.

Kas ei vääriks näiteks kõrvutamist «Hamleti» ja «Kuningas Leari» lõputseenid? Mõlemal juhul on vabaks jäänud kuningatroom. Mõlemal juhul me ei tea, kas uus valitseja suudab realiseerida neid lootusi, mis talle on pandud, kas ta suudab paika panna liigestest lahti aega. Fortinbras nähtavasti mitte: temas on liiga palju sõjameest, tal puudub Hamleti läbinägev pilk.

Keskseks teoseks Shakespeare'i loomingut käsitlemisel on «Hamlet». Analüüs eeldab teose värsket lugemist ning ka mõningate lõikude kommenteerivat või osade järgi ülelugemist klassis. Teose käsitlemisel peaks arvestama järgmist:

1. Analüüsimisele tuleb teos, mis kannab endas Shakespeare'i ajastu põhiprobleemi — inimese ja ühiskonna vahekorda.
2. Käsitlusest ei tohiks välja jääda draamateose spetsiifiline külg.
3. Tuleb arvestada, et õpilasi köidavad rohkem tragöödia süžee, tegelased, nende eetilised suunitlused kui näidendi struktuur. Niisiis mitte ainult «mis?», vaid ka «kuidas?»
4. Teose põhiprobleemi teo ja mõtte vahekorra kõrval peaks käsitleva ka teisi eetilisi-filosoofilisi probleeme.
5. Arvesse tulevad filmi, teatri ja televisiooni vahendusel saadud muljed seose leidmiseks teiste kunstiliikidega, kuid klassis käsiteldu aluseks olgu siiski teos ise.

Shakespeare'i näidendi aegumatusse võlu peitub nii probleemides kui ka kangelastes. Igal ajastul on ka Hamletil uued erijooned, kuid alati on temas midagi tuttavlikult hamletlikku. Teda erutab vasturääkivus inimeses endas ja ajas.

Kuninganna ja Hamleti vahelisest dialoogist leiame ühe võtme näidendi mõistmiseks.

KUNINGANNA: *Mu kallis Hamlet, heida enesest*

*see öine ilme, Taani kuningal
kui sõbral korraks peata oma pilgud;
ning ära otsi langetatud laugel
vaid ikka oma õilsat isa põrmust.
On harilik, et kõik, mis elab, sureb
ja loomukorras rändab igavikku.*

HAMLET: *Jah, kuninganna, see on harilik.*

KUNINGANNA: *Kui nii, miks näib see sull' nii eriline?*

HAMLET: *Näib, kuninganna? ei, see on; ei tunne*

*ma sõna «näib». Ei tume mantel, ema,
ei tavaline süngelt-ülev rüüd,
ei ahastatud hinge ohkemaru,
ei ohtra-anniline oja silmas,
ei masenduse ilmutised näos,
ei kõik need leinakombed, -viisid,*

*-tähed
mind truult kujuta, sest need tõest'*

*n ä i v a d,
on toimingud, mis võime näidelda;
kuid seda, mis ei näi, ma endas*

*kannan,
muu kõik on ehe, mida leina' annan.*

(9, lk. 16 ja 17.)

Kontrast näilisuse ja tegelikkuse vahel, mida Hamlet rõhutab algusest peale, pole ainult abstraktne, filosoofiline, vaid ka inimeste käitumise ja inimlike ideaalide probleem (7). Hamletil tuleb lahendada vastuolu näiva ja tegeliku vahel mitte ainult oma isiklikus elus, vaid kogu Taanimaal. Siin on sotsiaalne kõdunemisprotsess, mis on kuninga ja rahva teineteisest kaugele viinud. Hamlet on hariduse saanud Wittenbergis, mida Bruno nimetas Saksa Ateenaks ja mis oma 16. sajandi alguses rajatud ülikooliga oli saksa humanismi üks keskusi, kus vaieldi Kopernikuse tööde ja Luthe-

ri seisukohtade üle, kus sõnad võisid tuleriidale viia, kuna nendega võideldi. Ja Hamlet näebki Taani kuningaõue 16. sajandi humanisti pilguga, mille eest ei jää varju õukonna intriigid, silmakirjalikkus, vastastikune usaldamatus, kurtelikkus. Ja see kõik pole näiv, vaid see on. Kõik on ümber paisatud — nii eetilised normid kui ka riigiseadused. Vohavad madalad kired, alatud teod, mis on rüütatud valelike sõnadega. Hamlet mõistab oma traagilise üksinduse ühiskondlikke juuri. Aeg ise on kangelase vastu. Kas ei ole Hamleti kuulus monoloog ainult mõtte algus, mille lõpp on selguses ja naeratuses Yoricki kolba juures, nagu on seda väljendanud Grigori Kozintsev oma päevikus (8, lk. 333).

Põhiline õppevahend «Hamleti» õpetamisel on kirjaniku tekst. Teose interpreteerimisvõimaluste võrdlemiseks võib kasutada ka pilte, illustratsioone, fotosid lavastustest, helilinte. Kahjuks ei ole võimalik kasutada filmifragmente G. Kozintsevi «Hamleti» ekraniseeringust. Tuntud režissööri filmid «Hamlet» ja «Kuningas Lear», nagu mitmed tema teatrilavastusedki, on olnud teedrajavad saavutused Shakespeare'i tõlgendamisel Nõukogudemaal.

Mõttetihedas ja väga emotsionaalselt kirjutatud raamatus «Meie kaasaegne William Shakespeare» võimaldab G. Kozintsev pilguheitmist oma loomingulisse kööki. Lugeja jälgib kunstniku otsinguid keerukas loomisprotsessis, püüet, et ekraanile jääksid Shakespeare'i «möödunu ja mõtted», kuid nähtud ja tunnetatud meieaegselt. Autor märgib, et «Hamlet» on talle olnud teos, kuhu on kätketud kõik, mida ta on oma eluea jooksul kunstist otsinud ja armastanud. See kehastab talle teed rändnäitlejate juurest suure teemani — inimene ja aeg (8, lk. 338).

G. Kozintsevi režissöörimärkmed «Hamletist» on pealkirjastatud kolme märksõnaga «Kivi, raud, tuli». Nii on autor püüdnud avada ka inimese ja aja teemat «Hamletis».

«Kivi: Helsingõri seinad, mis on kindlakäeliselt rajatud riik-vanglaks, mida ehivad sajanditeks väljaraiutud vapid ja pahaendelised bareljeefid.

Raud: relvad, inimlikkuse minetanud anastushima, otseku terasest taotud sõjameeste näod.

Tuli: häire, mäss, liikumine, värelev küünlatuli Claudiuse peol. Lõõmavad tuleleegid (Horatio jutustus vaimu ilnumisest), tuule käes vilkuvad tõrvikud näitelaval.

Ümberringi aga igavene meri: lained, mis mühinal peksavad bastioni müüre, alaline liikumine, tõusu ja mõõna vaheldumine, veekeerise võimas kaos ja jälle peegelsile meri, lõpmatu hääletus.

Ja maa: tükike maad Helsingöri taga, põlluriba kivide keskel, millel rügab talupoeg; liiv, mis niriseb Yoricki kolbast, ja peotäis põrmu ränduri käes, kes on Taanima troonipärija» (8, lk. 327).

Siinkohal on piirdutud teadlikult ainult mõningate pidepunktidega Shakespeare'i ja tema loomingu käsitlemisel. 5- või 6-tunnine teemakäsitus Shakespeare'i ajastust, teatrist, tema loominguulise biograafia eri etappidest, «Hamletist», Shakespeare'i realismi eripärast, tema loomingu retseptioonist peab äratama igas aineõpetajas loominguulisi impulsse oma käsitusmudeli loomiseks.

Kirjandus

1. A. Anikst, Shakespeare. Tallinn, 1972.
2. P. Brook, Tühi ruum. Tallinn, 1972.
3. K. Leht, O. Ojamaa, Väliskirjandus. Tallinn, 1972.
4. G. Meri, Eessõna. W. Shakespeare «Kogutud teosed» I. Tallinn, 1959.
5. V. Zirmunski, Väliskirjanduse ajalugu. Tallinn, 1967.
6. J. Dover Wilson, The Essential Shakespeare. Cambridge, 1964.
7. А. Кеттл, От «Гамлета» к «Лире». В сб. «Шекспир в меняющемся мире», М., 1966.
8. Г. Козинцев, Наш современник Вильям Шекспир. М., 1966.
9. W. Shakespeare, Hamlet. Tallinn, «Ilukirjandus ja Kunst», 1946.

9. KLASSI INGLISE KEELE ALGTASEME MÄÄRAMISE KATSEID

TÖNU SEENE
INGRID SOTTER

Eesti NSV üldhariduskoolide keskkooliastme võõrkeele metoodika ümberkorraldamine ja stabiilsete õpikute ettevalmistamine algas 1974/75. õppeaastal.* Nii suureks ürituseks ettevalmistamise mahtu ja aastate arvu on raske täpselt piiritleda, seda enam, et asjaosalisi on rõõmustavalt palju. Tundub, et ühised huvid, raskused ja jõupingutused katsetamise ajal on võõrkeelte õpetamisega tegeleva kaadri väga tihedasti liitnud. Rasket koormat on üheskoos kergem vedada, mured tunduvad väiksemad, rõõmud suuremad ja töö tulemustest peaks kõigil kasu olema.

* Ürituse tausta ja olemuse kohta leiab asjahuviline informatsiooni Reet Selja artiklitest: Küsimisi-kostmisi võõrkeele keskkoolimetoodika probleemide ümber. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 9, lk. 761—766; Mis toimub 9. klassi võõrkeeles. «Nõukogude Õpetaja» nr. 43, 26. okt. 1974.

Selles artiklis on juttu peamiselt 9. klassi õpilaste inglise keele algtaseme mõõtmiseks kasutatud testidest. Ühe kontrolltööga pole keeleoskuse taset võimalik mõõta. Neid peab olema õige mitu, et õpilaste oskustest ja vilumustest mitmekülgsemat ülevaadet saada. Mõõtmisvahendite valikut piiras nõue, et need oleksid massiliselt kasutatavad ja kirjalikult täidetavad. Suuliste kontrolltööde tegemiseks ja analüüsimiseks puudusid nii tööjõud kui ka aeg. Pealegi jäänuks tulemuste hindamine liialt subjektiivseks. Niisiis valisime kirjalikult täidetavad testid. Testide tegemise täpsed instruksioonid tagasid võrdsed tingimused kõigile. Tööde parandamise suhteliselt väike ajakulu ja tulemuste statistilise analüüsi võimalus arvutil andis lootust saada 8. klassi lõpetanute keeleoskuse tasemest objektiivset ülevaadet. Andmeid oli vaja koguda nii, et neid oleks hiljem võimalik võrrelda uue testiseeria tulemustega.

Millisele keelelisele materjalile test koostada? Mis on 8-klassilise kooli inglise keele kursuses kõige olulisem, et jätkata tööd informatiivsele lugemisele orienteeritud 9. klassi katseõpikuga? Sõelale jäid **sõnavara tundmine** ja **üldine orienteerumisoskus** tekstis.

Tekstis orienteerumise tasemest ülevaate saamiseks otsustati kasutada täiendtesti*. Võeti neli katkendit 8. klassi õpikust (A. Ehin ja I. Kuljus, English Form 8. Tallinn, 1973), kaks katkendit õpiku lõpust ja kaks õpiku algusest. Õpitud tekste otsustati kasutada sellepärast, et saksa keeles oli nende kasutamise kohta juba andmeid kogu-

* Täiendtestist kui emakeelse teksti raskuse mõõtmise vahendist on 1973. aasta «Nõukogude Kooli» 1. numbris kaks artiklit: J. R. Bormuth, Täiendtest; J. Mikk jt., Kuidas kasutada täiendtesti. Täiendtesti kasutamisest saksa keele õpetamisel on ülevaatlik lugeda Reet Selja artiklit: Täiendtest kui võõrkeeleoskuse globaalne mõõtmisvahend. — Kogumikus «Võõrkeelte õpetamise probleeme», mis lähemas tulevikus ilmub PTUI väljaandena.

tud. Nii oli häid võrdlusvõimalusi. Samal põhjusel koostati inglise keele täiendtestid 5-sõnalise intervalliga lünkade vahel, s. t. iga kuues sõna tekstis kustutati. Testi mõlemad variandid koosnesid kahest tekstikatkendist (à 25 lünka, kokku 50 lünka ühes testis). Aega anti testi täitmiseks 30 minutit, mis osutus igati sobivaks ajalimiidiks selle pikkusega ja õpitud materjalil baseeruva täiendtesti jaoks. Parandades loeti õigeaks iga kontekstilt lünka sobiv sõna. Kui oli kahtlusi sõna või sõnavormi sobivuse suhtes tekstis, tuli õigeaks lugeda ainult algtekstis (vastav Lesson) olev sõna. Iga lünka õige täitmise eest sai õpilane ühe punkti. Maksimaalne tulemus oli seega 50 punkti.

Sõnavara tundmist määrati kahe testiga. Üks neist oli ühtlasi ka tegusõna põhivormide tundmise väljaselgitamiseks. Selle testi kaks varianti sisaldasid kokku 80 tegusõna. Test haaras kõiki õpitud ebareeglipäraseid tegusõnu (ka neid, mille esinemissagedus õpikus oli väga väike), mille hulka olid pandud mõned reeglipäraseidki. Viimati nimetatud asjaolu tehti testi täitjatele teatavaks. Tegusõnad anti algvormis. Õpilane pidi kirjutama iga tegusõna teise ja kolmanda põhivormi ning emakeelse tõlke. Tõlkeks piisas tegusõna ühest võimalikust tähendusest. Tõlge andis ühe punkti ja iga põhivorm 0,5 punkti. Tõlke eest võis iga õpilane saada maksimaalselt 40 punkti, põhivormide tundmise eest samuti 40 punkti. Testi täitmiseks anti aega 25 minutit.

Sõnavara tundmist kontrollis valiktest, mille kumbki variant koosnes 40 ülesandest. Raske oli leida teed, kuidas valida testi jaoks sõnu 8-klassilises koolis õpitud 1000 sõna hulgast. Lihtne oluks kasutada juhusliku valiku põhimõtet. Otsustati siiski minna töömahukamat teed.* Testi jaoks valiti 120 sõna.

* Sõnavara valiku metoodika on üksikasjaliselt kirjeldatud I. Rapoorti ja I. Sotteri käsikirjalises artiklis: Словарные тесты: методика отбора языкового материала и составления, mis ilmub ühes PTUI metoodikakogumikus.

Kõik testisõnad ja võimalikult palju ka valikvastustesse vajalikke sünonüüme, antonüüme ja seletusi võeti just nende sõnade hulgast.

Igas ülesandes pidi õpilane pakutud 4 vastuse hulgast valima selle, mis tähenduselt oli testisõnale kõige lähedasem (sünonüüm, eitatud antonüüm või seletus). Näiteks

6. The sun rises in the east.

- a) goes up
- b) shines
- c) falls
- d) goes down

10. The box is full.

- a) not tall
- b) not large
- c) not cheap
- d) not empty

36. Did she stay at home?

- a) move from place to place
- b) be at a place
- c) walk from place to place
- d) sit on a chair

Õpilastele öeldi, et see tähenduselt kõige lähedasem variant ei tarvitse antud lausesse testisõna asemele sobida.

Testi täitmiseks anti aega 40 minutit, mida oli pigem liiga palju kui vähe.

Testid parandati õigesti täidetud näidise järgi. Iga õige vastus andis ühe punkti. Seega võis õpilane saada maksimaalselt 40 punkti.

Teste täideti 40 keskkooli 9. klassides. Testimine haaras ligikaudu 2500 õpilast eri linnadest ja rajoonidest. Testide täitmise juures viibis peale aineõpetaja ka vabariikliku võõrkeelte komisjoni liige või aktivist. Täidetud testide ja protokollide alusel tabeldatud andmed võimaldavad mitmesuunalist uurimistööd.

Esialgu võeti andmed kokku üksikainetestide kaupa. Detailsem analüüs tehakse siis, kui laekuvad katsetamise esimese aasta lõpul tehtud testide ja ankeetide andmed.

Saadud tulemused huvitavad eelkõige inglise keele õpetajaid. Tulemusi ei esitata üksikkooliti, vaid summeeritult. Tulemuste aritmeetiliste keskmiste ja standardhälbe arvutamiseks jaotati koolid uurimistöö seisukohalt vajalikku

kahte suurde rühma, kusjuures testi-variante A ja B vaadati lahus. Iga õpetaja võib esitatud andmete alusel teha järeldusi oma õpilaste taseme kohta, sest töö kirjutanud õpilaste kohta on tal need olemas.

Standardhälve on kõigi testide ja õpilasarühmade puhul õige ühtlane. Nii et jätkame juttu testide täitmisel saadud keskmistest tulemustest.

Selgus, et kõige halvemini tunnevad 8. klassi lõpetanud õpilased tegusõna põhivorme. Keskmised tulemused punktides on enamasti alla 50% maksimaalselt võimalikust ($\bar{x} = 14,5$ kuni $\bar{x} = 20,7$). Üksikud koolid on keskmistest palju paremad, aga ka palju halvemad. Üllatav on see, et tegusõnade tähendusi tuntakse peaaegu niisama halvasti kui põhivorme ($\bar{x} = 16,9$ kuni $\bar{x} = 23,4$). Ometi on tegusõna põhivorme võimalik ära õppida ka vähemvõimekatel õpilastel.

Sõnavara valiktesti tulemused on suhteliselt paremad ($\bar{x} = 20,8$ kuni $\bar{x} = 24,3$).

Ei oska veel hinnata täiendtestiga saadud tulemusi, kus $\bar{x} = 25,4$ kuni $\bar{x} = 30$. Mõningat võrdlust õppeaasta algul tehtud täiendtesti tulemustega pakub 1974. aasta detsembris katseklassides tehtud täiendtest. Test koosnes 2 tekstist: üks oli sõna-sõnalt võetud katseõpiku 1. õppetükist (L. Hone ja A. Kriit, English Form 9. Tallinn, 1974) ja teine oli koostatud 1. õppetüki keelelise materjali baasil. Keskmise tulemus terve testi eest kokku oli $\bar{x} = 34,2$. Kumbki katkend eraldi aga andis erinevaid keskmisi tulemusi: sõna-sõnalt õpikust võetud teksti eest saadi keskmiselt 18,3 punkti ja ümbersõnastatud teksti eest keskmiselt 16 punkti (maksimaalselt võis kummagi teksti eest eraldi saada 25 punkti). On ilmne, et õpitud teksti ümbersõnastamine mõjustab täiendtesti tulemusi. Kuivõrd ja mis osas — seda tuleb veel selgitada.

Katsetamisel saadavate materjalide läbitöötamise ja interpreteerimisega tegelevad mitte üksnes teadurid ja õpikute autorid. Neil on abiks Tartu Riikliku Ülikooli ja E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi üliõpilased, kes

kõigi loeiletud ainetestide põhjal koostavad kursuse- ja diplomitöid. Üliõpilaste tööde põhjal loodame välja selgitada tegusõna põhivormide mittetundmise põhjusi (vähene sagedus tekstides, vähene harjutamisvõimalus 8. klassis jne.), teksti ümbersõnastamise mõju täiendtesti tulemustele, testiülesannete sobivust uute testide koostamiseks jne.

Keeleoskuse taseme oluline näitaja on oskus kirjutada teemale vastavalt. Sellised lühikirjandid annavad hea ülevaate õpilaste kirjalikust väljendusoskusest ning sõnavara ja grammatika õpituse astmest. Ühtlasi võib nende põhjal otsustada ka õpilaste suulise monoloogilise väljendusoskuse üle. Kui õpilane oskab mingil teemal suuliselt esineda, siis kirjutades on tal vaid üksainus lisaraskus — õigekiri. 9. klassi algtaseme mõõtmisel ei saanud seda moodust kasutada, sest inglise keeles polnud lühikirjandite puhul senini rakendatud ühtset ja objektiivset hindamissüsteemi. Et töid parandasid õpetajad, siis oluaks hindamine subjektiivne ja tulemused polnuks võrreldavad.

Katsetamisel oleme püüdnud välja selgitada Reet Selja poolt saksa keele jaoks väljatöötatud lühikirjandi hindamise aluste rakendatavust inglise keeles.* Need hindamiskriteeriumid ja -normid on inglise keele õpetajad üsna üksmeelselt heaks kiitnud ja kasutavad neid juba mõnda aega. Katsekoolide õpetajatele tehti kohustuslikuks nimetatud hindamisjuhendit kasutada kõikide teemasid kokkuvõtivate lühikirjandite hindamisel. On täiesti võimalik, et mõningad kohandamised osutuvad vajalikuks. See ei selgu veel katsetamise esimesel aastal, sest iga uue mõõtmisaskaalaga tuleb harjuda. Enamik õpetajaid kinnitab üksmeelselt nende hindamiskriteeriumide ja -normide sobivust. Mõned on mures enamasti kas sellepärast, et kõiki üle normi vigu ei saa arvestada, või sellepärast, et õpilased hakkavad vigade arvuga spekulerima. Need kartused on

asjatud ja tulenevad sellest, et õpetajad pole sellesse süsteemi veel sisse elanud. Need hindamisalused võimalike lisapunktide süsteemiga just stimuleerivad õpilasi võimalikult teemat ammen-davalt kirjutama, kui neile hindamissüsteemi kohta vajalikke seletusi antakse. Õpetaja opereerimisvabadust ± 2 punktiga (kokku 4 punkti) sisufaktori arvestamisel pole ilmselt paljud õpetajad veel rakendanud. Loodame, et 1975/76. õppeaasta jooksul kõik inglise keele õpetajad oma õpilaste teemale kirjutamise oskust selle ühtse ja objektiivse 10-punktiskaalaga hindavad. Kogemusi vahetades ja tulemusi kokku võttes on siis kitsaskohti lihtne leida.

Katsetamisel loodame paljuski teadlikumaks saada, et tulevikus otstarbekamat õppekirjandust koostada ja kavandatud keskkoolimethodikasse korrektiivse tuua.

* R. Selg. Saksa ja inglise keele õpetajaile. «Nõukogude Õpetaja» nr. 41, 12. okt. 1974.

EKSPERIMENDI OSATÄHTSUS FÜÜSIKALISTE MÕISTETE KUJUNDAMISEL

GUNNAR KARU

Tavaliselt vaadeldakse füüsilist eksperimenti seoses õpilaste praktiliste oskuste ja vilumustega, kuid tal on täita oluline osa ka mõistete kujundamisel.

Mõistete kujundamine on pikk ja keeruline protsess, mis läbib mitmeid etappe. Valdava enamiku füüsiliste

mõistete jaoks võime seda kujutada allesitatud mudelil [1].

Mudeli esimesed seitse elementi peegeldavad teed «elavalt kaemuselt abstraktsele mõtlemisele». Edasine tunnetusprotsess seisneb konkreetse uurimises omandatud teoreetiliste teadmiste baasil. Konkreetsete situatsioonide käsitlemisel õpilaste teadmised ainult ei täiene, vaid tõusevad uuele, kasutamise tasemele. Mõiste valdamise esimene spiraalikeerd lõpeb üheksanda elemendiga, mis peab kindlustama teadmiste vajaliku üldistamise. Kümnenda elemendiga algab mõiste kujundamise spiraali teine keerd, kus protsess areneb kõrgemal tasemel.

Eksperimenti osa analüüsimiseks füüsiliste mõistete kujundamise käigus on eelkirjeldatud mudelile vaja lisada füüsilise eksperimenti funktsionaalne mudel, mis sisaldab kaks omavahel seotud funktsiooni.

Esimene funktsioon. Näitlike meeleliste kujundite loomine, mille alusel võiks toimuda edasine üldistamine.

Teine funktsioon. Konkreetsete situatsioonide loomine, mille uurimiseks kasutatakse juba teatud tasemel kujunda-

Mudeli elemendid

Mõiste kujundamise etapid

Mõiste omandamine

1. Meeleline kaemus
2. Vaadeldavate objektide või nähtuste omaduste ja seoste analüüsimine, mille tulemusel eraldatakse mõiste olulised tunnused
3. Tunnuste sünteesimine, mille tulemusel kujuneb mõiste põhiline sisu
4. Vaadeldavate objektide või nähtuste klassi eraldamine, mille tulemusena kujuneb mõiste maht

Mõiste valdamine

5. Mõiste tunnuste täpsustamine, liigi- ja soomõistete seoste analüüsimine
6. Mõiste põhilise sisu ja mahu vastavuse täpsustamine
7. Antud mõiste ja teiste mõistete vaheliste seoste kindlaksmääramine
8. Mõiste konkretiseerimine
9. Mõistete klassifitseerimine ja süstematiseerimine.
10. Mõiste edasine arenemine

Mõiste moodustamine

Mõiste sisu ja mahtu peegeldavate teadmiste kinnistamine ja süvendamine

Antud mõiste koha määramine mõistete süsteemis (seoste uurimine)

Tõusmine abstraktselt konkreetsele. Reaalse maailma nähtuste selgitamine ja praktiliste ülesannete lahendamine omandatud mõistete abil

tud mõisteid. Siin toimub K. Marxi sõnade järgi «tõusmine abstraktselt konkreetsele», mille käigus õpilased õpivad pöörduma uuesti mõistete sfäär-rist reaalsesse maailma.

Põhilise funktsiooni alusel võime jaotada füüsikalised eksperimendid kah-te gruppi.

I grupp. Eksperiment, mille ülesan-deks on tajukujundite loomine ja mille alusel tekivad kujutlused. Siin on vaja tagada, et nähtuse olemus tuleks võimalikult reljeefselt esile. Mitteiluliste detailide ja kõrvalnähtuste arv peab olema viidud miinimumini. Eksperi-menditehnika peab võimaldama eral-dada need objektid, mis kannavad kõige olulisemat informatsiooni. Et kujutlused säiliksik mälus pikema aja jooksul, on vaja, et taju oleks võimalikult ere.

II grupp. Eksperiment, mis on mak-simaalselt lähendatud reaalsele prak-tilistele situatsioonidele. (Sedavõrd, kui-võrd lubab jõukohasuse printsiip.) Eks-perimenteerimine sunnib õpilast tun-netama konkreetset kogu selle rikkuses, üldise ja üksiku ühtsuses. Sellesse gruppi kuuluv eksperiment peab looma õpilasel kujutluse reaalse maailma kee-rukusest. Kasutatakse peamiselt ekspe-rimentaalseid ülesandeid ja praktiku-mitöid, mis nõuavad nähtuse analüüsi-mist eri külgedest, olulise eraldamist ebaolulisest, erineva abstraktsiooni-astmega mõistete kasutamist.

Mõiste kujundamise mudeli kõrvuta-mine füüsikalise eksperimendi funktsio-naalse mudeliga võimaldab järeldada, et I grupi eksperiment võtab osa mõiste kujundamisest 1.—7. elemendini. II grupi eksperiment aitab lahendada 8. elemendile esitatavaid ülesandeid.

Vaatleme eksperimendi osa eraldi mudeli igas elemendis koos mõningate näidetega.

1. Eksperimendi kasutamisel konk-reetsete meeleliste kujundite loomiseks peab arvestama, et õpilastel on enne vaadeldava mõiste õppimisele asumist teatud meeleliste kujundite varu, mis on loodud eelnenud õppetöö ja igapäe-vaste vaatlustega. Seda on vaja kasu-

tada teaduslike mõistete kujundamisel, kuid on oluline silmas pidada, et need kujutlused on sageli mitteadekvaatsed ja nõuavad korrigeerimist. Sel eesmär-gil tulebki kasutada füüsikalist eksper-imenti. Peale selle laiendatakse sel etapil eksperimendi abil ka õpilase meeleliste kujundite pagasit.

Et igal konkreetset juhul otsustada, kas meeleliste kujundite pagas on an-tud mõiste kujundamise aluseks küllal-dane või mitteküllaldane, peab analüü-sima õpilaste meeleliste kogemuste ja võrdlema seda moodustamisele tuleva mõiste sisu ja mahuga. Olgu näiteks kujundatavaks mõisteks *trajektoori*. Õpi-lased on igapäevases elus vaadelnud keha liikumist eri taustsüsteemides (*Maa, liikuv rong, auto, paat* jne.). Ühe ja sama keha fikseeritud trajektoori eri taustsüsteemides nad aga ei ole vaadel-nud. Sellised meeleliste kujundid ongi vaja luua füüsikalise eksperimendiga [2, lk. 12].

2. Mõiste oluliste tunnuste eraldamine meeleliste kujundite toetudes eeldab sellise eksperimendi kasutamist, mis rõhutaks nähtuse olemust spetsiaalsete tingimuste loomisega. See järeldub as-jaolust, et olemus ja nähtumus ei ole alati koos vaadeldavad. Mõnikord nähtumus mitte ainult ei varja olemust, vaid ka moonutab selle tajumist.

Näitena vaatleme eksperimenti, mille eesmärgiks on mõiste *kehade ujumine* oluliste tunnuste eraldamine. Selleks on vaja korraldada hulk katseid, mille käi-gus eraldatakse järk-järgult kõik vaadeldava mõiste olulised tunnused [2, lk. 60—63]. Sama mõiste *hõõrdejõud* kohta vt. [2, lk. 42 ja 43].

3. Reaalse maailma objektide ja näh-tuste analüüsile ning mõiste oluliste tunnuste eraldamisele järgneb tunnuste sünteesimine. Mõiste kujundamise sel etapil on vaja näidata mõiste oluliste tunnuste vastastikust seost, avada mõiste põhilise sisu struktuur. Mõiste tunnuste vastastikuse seose avamiseks on vaja, et õpilastel oleks küllalt üldis-tatud kujutlus, mis ühendaks nähtuse erijuhud. Nii tuleb takistuse mõiste ku-jundamise sel etapil sünteesida seosed

$R \sim l$ ja $R \sim 1/s$, mille tulemusena kujuneb kokkuvõtte: takistus on võrdeline juhi pikkusega, pöördvõrdeline juhi ristlõike pindalaga ning sõltub juhi materjalist. Kõik see võetakse kokku valemiga

$R = \rho \frac{l}{S}$. Ülesanne lahendatakse eksperimendile toetudes [3, lk. 108 ja 109; 4, lk. 51–53].

4. Mõiste võib olla moodustatud erineval viisil, kuid selle protsessi teatud etapil tekib vajadus kujutluste korrigeerimiseks, nende ühendamiseks ühte loogilisse klassi — mõiste mahu moodustamiseks. Näiteks mõiste *juhtide rööpühendus* mahu moodustamiseks tuleb analüüsida erinevaid vooluringe, mis ühendatakse ühise olulise tunnuse — esineb voolu hargnemine — alusel ühte loogilisse klassi. Ka siin toetutakse eksperimendile [4, lk. 59].

5. Mõiste oluliste tunnuste täpsustamiseks kasutatavat eksperimenti võib korraldada laboratoorse katsete, laboratoorse tööde või eksperimentaalsete ülesannete vormis. On teada, et mõistete omandamise täpsus ja püsivus sõltuvad meeldejäetava materjali diferentseerituse astmest. Mõistete diferentseerimiseks on otstarbekas kasutada selliseid eksperimentaalseid ülesandeid, mille täitmisel õpiksid õpilased eristama liigimõistet soomõistest. Võib korraldada näiteks laboratoorse töö, mille eesmärgiks on mõiste *vaba langemine* oluliste tunnuste täpsustamine [a) vaba langemise kiirendus on kõikide kehade jaoks ühesugune, b) Maa-lähedases ruumis on vaba langemise kiirendus $9,8 \frac{m}{s^2}$] ja selle mõiste diferentseerimine *mõistetest ühtlaselt kiirenev liikumine ja mitteühtlane liikumine*.

6. Mõiste sisu ja mahu vastavuse täpsustamisel peab rõhutama sisu ja mahu pöördsuhte seadust (mõiste sisu laiendamine — uute oluliste tunnuste lisamine — kutsub esile mahu vähenemise, ja vastupidi). Ka sel eesmärgil kasutatakse eksperimenti selle laboratoorses või praktikumivormis. Nii võib toimuda mõistete *jõud*, *rõhumisjõud*, *rõhk*, *katkemispinge* sisu ja mahu vastavuse täp-

sustamine praktikumitöö «Katkemispinnete määramine hüdraulilise pressi abil» sooritamisel.

7. Mõistete vaheliste seoste abil määratakse mõiste koht teatud füüsikakurssuse lõiku kirjeldavate mõistete süsteemis. Sel eesmärgil korraldatud teaduslik eksperiment võimaldab avastada looduses esinevaid objektiivseid, paratamatuid seoseid — füüsikaseadusi. Füüsika õpetamisel kasutatakse nende seoste kindlaksmääramisel samuti eksperimenti [4, lk. 49 ja 50]. Rõhutades teadusliku ja õppeeksperimenti ühiseid jooni, on vaja näidata ka nende vahelisi erinevusi. Koolieksperiment ei pretendeeri seaduste kontrollile, veel enam nende kindlaksmääramisele. Seda ei võimalda teha korraldamise tingimused ning selleks pole ka vajadust, sest füüsika õpetamisel korraldatud katse eesmärgiks on aidata mõtestada, paremini omandada õpitavat, saada ettekujutus teadusliku eksperimenti korraldamise tingimustest, tutvustada õpilastele füüsikateaduse kasutatavat eksperimentaalset uurimismeetodit.

Nii on näiteks Newtoni II seaduse õppimisel korraldatava eksperimenti puhul vaja näidata, et selleks on vaja teineteisest sõltumata osata mõõta kiirendust ja jõudu ning alles pärast seda võime hakata uurima, milline on nende vaheline seos ($a \sim F$).

8. Materiaalse maailma esemed ei ole mitte ainult tunnetusprotsessi algelement, vaid ka tunnetuse lõppstaadium. Ometi on konkreetne tunnetuse alguses (meeleline kaemus) ja konkreetne tunnetuse lõpus oluliselt erinevad. Meeleline kaemus on vahetult tajutava peegeldus. Konkreetne tunnetuse lõppstaadiumis sisaldab mitte ainult meelelise kaemuse, vaid ka objekti teoreetilise käsitluse resultaadi. Konkreetset teadmist iseloomustab mitmekülgus, täiuslikkus, vastastikune seotus.

Mõiste kujundamise sel etapil täidab eksperiment oma teist funktsiooni. Esemete ja nähtuste tunnetamine kogu nende mitmekesisuses realiseeritakse koolikursuses eksperimentaalsete ülesannete ja praktikumitööde kaudu. (Vt.

Etapp	Õpetaja juhendamise iseloom	Õpilaste tegevus
I. Õpetav	Tegevuse ettenäitamine ja üksikasjalik juhendamine selle sooritamise ajal	a) Suulises või kirjalikus juhendis antud tehete õige sooritamine b) Mõõteriistade õige käsitlemine, skaala jaotise väärtuse ja mõõtepiirkonna määramine c) Mõõdetava suuruse keskmise väärtuse leidmine d) Aruande nõuetekohane vormistamine [2, lk. 3, 21 ja 22; 4, lk. 41 ja 42]. e) Töökoha korrastamine
II. Omandatud oskuste esialgne kasutamine	1. Üksikasjalik juhendamine enne iseseisvale tööle asumist 2. Eelseisva töö planeerimine koos klassiga	Töö põhiosa iseseisev sooritamine [2, lk. 10, 34 ja 35, 56—58; 4, lk. 42] Õpetaja poolt või töövihikus näidatud osa iseseisev planeerimine ja sooritamine [2, lk. 39—41; 4, lk. 48 ja 49]
III. Otsinguliste elementide sisseviimine	Ainult üldine instruktaaž	Töö iseseisev planeerimine ja sooritamine etteantud katseriistadega [4, lk. 45, 47]
IV. Loominguliste elementide sisseviimine	Ülesande sõnastamine	Töö iseseisev planeerimine, vajalike katseriistade valimine ja töö sooritamine õpetaja abita [2, lk. 44, 65]

Märkus: Tegevused a-e korduvad kõigil järgmistel etappidel.

näit. [2, lk. 44 ja üles. 40; 4, lk. 65 ja 66; 5, töö nr. 7].)

Oskus omandada iseseisvalt teadmisi kujuneb füüsikalise eksperimendi käigus kogu füüsika õppimise vältel. Selles võib eristada rea etappe, mida saab kujutada ülalantud mudelil.

Et saada ülevaadet, kuivõrd oskavad õpilased füüsikalise eksperimendi alusel selgitada mõisteid ja seaduspärasusi, korraldas vabariiklik füüsikakomisjon 1973. a. septembrikuu esimesel poolel töö Harju, Pärnu, Viljandi, Hiiumaa ja Kingissepa rajooni 19 keskkooli 39 klassis. Tööst võttis osa 1009 õpilast, kes lõpetasid eelmisel õppeaastal 8. klassi 83 eri koolis. Ülesanded nõudsid tegevust, mis vastab eelkirjeldatud mudelis II ja III etapile.

Ühes ülesandes oli joonise või skeemi abil reprodutseeritud neljas laboratoorses töös (tahke keha erisoojuse määramine, juhtide jadaühenduse uurimine, juhtide rööpühenduse uurimine, elektri-

soojendusriista kasuteguri määramine) esinev situatsioon. Õpilased pidid määrata kasutatavate mõõteriistade (termomeeter, ampermeeter, voltmeeter) mõõtepiirkonna ja skaala jaotise väärtuse, võtma lugemid ja arvutama nõutud suurused. Tööde analüüsimisel selgus, et mõõteriista skaalalt lugemi võtmise oskusega võib enam-vähem rahule jääda: õigete vastuste protsent ulatub kuni 86-ni, keskmiselt tuli sellega toime umbes kaks kolmandikku vastajatest. Umbes pooled õpilastest ei ole omandanud mõistet *skaala jaotise väärtus*. Veel halvemini osatakse määrata mõõtepiirkonda, esimeses laboratoorses töös määras termomeetri mõõtepiirkonna õigesti ainult 25% vastajatest.

Palju raskusi valmistab õpilastele tulemuste töötlemine. Nii jõudis esimeses laboratoorses töös õige tulemuseni 7%, teises 19%, kolmandas 16% ja neljandas 10% vastajatest. Tulemus viitab ilmselt ebarahuldavale olukorrale kohustuslike laboratoorseste tööde sooritamisel ja

nõuab sellele tööloigule suurema tähelepanu pööramist.

Töö teises osas tuli sooritada üks laboratoorne töö. Töövahendid olid antud. Õpilased pidid täitma juhendis esinevad lüngad, mille tulemusena saadi andmeid katse planeerimise, teostamise, tulemuste töötlemise ja teoreetilise põhjendamise oskuste kohta.

Esimeses variandis oli vaja võrrelda soojushulki, mille annab ära kuum vesi ja mille saab külm vesi. Katse planeerimisega tulid toime umbes pooled õpilastest. Kõige rohkem ebatäpsusi esines soojushulga arutamiseks vajalike füüsikaliste suuruste väljakirjutamisel (õigeid vastuseid 31%). Katse korraldamisega tuli toime umbes üks kolmandik vastajaist, ülesaamatuid raskusi valmistas enamikule aga tulemuste töötlemine.

Teises variandis tuli määrata juhi takistus [4, lk. 53]. Sellega tulid edukalt toime umbes pooled vastajaist. Põhiliseks komistuskiviks oli vooluringi skeemi koostamine. Juhi takistuse arutamiseks kasutatavaid füüsikalisi suurusi ning nende mõõtmiseks vajalikke mõõteriistu tundsid 75% vastajaist. Sellele tööle on iseloomulik, et praktiliselt kõik õpilased, kes koostasid katseks vajaliku vooluringi skeemi, jõudsid ka õige tulemuseni.

Kolmandas variandis oli vaja kindlaks määrata kogupinge ja osapingete vaheline seos [4, lk. 56 ja 57]. See töö osutus kõige raskemaks. Katse planeerimisega tuli toime umbes 25% vastajatest, tulemuse teoreetilise põhjenduseeni jõudis ainult 5% õpilastest.

Neljandas variandis pidid õpilased kindlaks määrama elektrilampi läbiva voolu võimsuse [4, lk. 65]. Ka siin oli katse planeerimisel peamiseks komistuskiviks katseks vajaliku vooluringi skeemi koostamine. Kui võimsuse arvutusvalemil ja seal esinevate füüsikaliste suuruste mõõtmiseks vajalikke mõõteriistu tundis umbes 70% vastajatest, siis vooluringi skeemiga said hakkama vaid pooled. Erinevalt II variandi tööst valmistas siin raskusi ka tulemuste töötlemine. Umbes 20% õpilastest, kes katse teostamisega küll toime tulid, ei jõudnud õige vastuseni. Põhilised vead: a) järe-

ti ära või kirjutati vale mõõtühik, b) arvutusvead. Õige vastuseni jõudis 31% vastajatest.

Kokkuvõtet tehes peab märkima, et füüsikalise eksperimendiga ei ole meie koolides asjad veel kaugeltki korras. Esineb ilmne eksperimendi osatähtsuse alahindamine kooli füüsikakursuses. Seetõttu tuleb tõsist tähelepanu pöörata hiljuti VÕT-i poolt koolidesse saadetud metoodilistele soovitudele «Füüsika laboratoorsete tööde korraldamisest koolides», kus muuhulgas märgitakse, et laboratoorsete tööde asendamist teoreetiliste tundidega tuleb vaadelda kui füüsika-programmi nõuete rikkumist.

Pöördudes lõpuks tagasi eksperimendi osatähtsuse juurde füüsikaliste mõistete kujundamisel, tahaksin rõhutada, et eksperimendi kasutamise võimalikkus mõiste kujundamise mudeli kõigis elementides ei tähenda sugugi kategoorilist nõuet realiseerida selle protsessi kõik etapid ainult eksperimendi kaudu. Vastupidi, igal konkreetsel juhul on vaja analüüsida, milline moodus on kõige efektiivsem antud mõiste kujundamisel iga elemendi realiseerimiseks, ja sõltuvalt analüüsi tulemustest valida sobivad vahendid.

Experimendi kasutamine füüsikaliste mõistete kujundamisel on paremini realiseeritud füüsika töövihikutes. Laboratoorsete ja praktikumitööde juhendites on praegu see aspekt enamasti arvestamata jäetud ja tähelepanu pööratud vaid praktiliste oskuste kujundamisele. Vastava sisuga ülesandeid peaks õpetaja ise tööjuhendisse lülitama, et täielikult realiseerida eksperimendi võimalusi koolifüüsikas.

Kirjandus

1. Т. Н. Шамало. Эксперимент в процессе формирования понятий кинематики и динамики материальной точки. Автореферат кандидатской диссертации. Л., 1973.
2. G. K a r u, Füüsika töövihik VII klassile. 2. trükk. Tln., «Valgus», 1974.
3. A. P j o r õ š k i n, N. R o d i n a, Füüsika VIII klassile. Tln., «Valgus», 1973.
4. A. S a v i k, Füüsika töövihik VIII klassile. Tln., «Valgus», 1974.
5. V. P a j u, Füüsika praktikumi tööjuhend'd IX—XI klassile. Tln., 1974.

TSIVIIL- KAITSE

5. KLASSIS

KOIDU METSMA

NLKP Keskkomitee ja Nõukogude valitsuse üheks peaulesandeks kõikidel meie sotsialistliku ühiskonna arenguetappidel oli, on ja jääb kodumaa kaitsevõime kindlustamine. Elanikkonna ja rahvamajanduse kaitseabinõude süsteemi viib ellu NSV Liidu tsiviilkaitse. Seega on tsiviilkaitsealased teadmised vajalikud igale meie kodanikule.

Alates 1968/69. õ.-a. õpetatakse üldhariduskoolides tsiviilkaitset.

Kõige ulatuslikum programm on viiendates klassides (15 tundi). Tsiviilkaitset õpetab klassijuhataja väljaspool õppetunde vastavalt NSV Liidu Tsiviilkaitse Staabi ülema ja NSV Liidu Haridusministri ühisele käskkirjale nr. 2/576 1968. a. 9. oktoobrist. 2 tundi esmaabi annab meditsiinilise eriharidusega õpetaja või meditsiinitöötaja.

Iga õppeaasta algul teeb haridusminister üldhariduskoolides tsiviilkaitse alal tehtust kokkuvõtte ning annab suunad ja põhimõtted uueks õppeaastaks.

Rajoonis või linnas annab haridusosakonna juhataja käskkirja, milles teeb kokkuvõtte koolide tsiviilkaitse-alasest tööst, seab ülesanded uueks õppeaastaks,

näeb ette konkreetsed üritused nii üle-rajooniliselt kui ka kooliti. Samas käskkirjas nimetatakse õpetajad, kes hakkavad 5. klassides tsiviilkaitset õpetama. Samuti määratakse kindlaks tundide andmise aeg.

NSV Liidu haridusministri käskkiri näeb ette, et 5. klassi õpetaja-klassijuhataja peab viibima tsiviilkaitse-alastel kursustel selle õppeaasta algul, mil hakkab tsiviilkaitset õpetama. Kursused kestavad 3—5 päeva.

Haridusosakonna juhataja näeb oma käskkirjas ette kursuste aja ja õpetajad, kes peavad sellest osa võtma.

Senini on õpetajatel olnud pretensioone, et kursused toimuvad ebasobival ajal. Rajoonide tsiviilkaitsetöötajad kurdavad omakorda, et õpetajad võtavad neile korraldatud kursustest halvasti osa (osavõtt 50—75%).

Olukorra muudaks mõlemale poolele vastuvõetavaks kindlasti töö õigeaegne ning kindel planeerimine. Tsiviilkaitsekursused võiksid tulevastele 5. klasside juhatajatele toimuda rajoonis (linnas) kaks korda õppeaastas — märtsi koolivaheajal ja juunikuul teisel poolel. Arvesse tuleks võtta ka traditsiooniprintsiipi, mis võimaldaks õpetajal oma aega ette planeerida.

Kursuste töö peab toimuma kahes keeles. Eesti õppekeelega koolide õpetajaile tuleb materjal edasi anda eesti keeles. See aitab ära hoida moonutatud mõisteid ja tõdesid, mis õpetamisel paratamatult kanduvad üle õpilastele. Tutvumisel õpetajate tsiviilkaitse-alase tööga kohtab tihti mõistete väära käsitlest ja sedagi, et õpilased kasutavad termineid ebaõigesti.

Raske on rääkida üldse põhjalikest teadmistest tsiviilkaitstes, kui õpetaja kasutuses ei ole õpikut, meetoodilisi ainetöölusi ja kursusedki toimuvad ebakorrapäraselt.

Narrid põldu üks kord, narrib põld sind üheksa korda — ütleb vanasõna. Eks noore põlvkonna kasvatamisel ole maksev sama tõde.

Õpetajat-klassijuhatajat abistab programm, mis annab temaatika ning ajakava ja loetleb mõningad meetodid vas-

tavate teemade käsitlemisel. Siinjuures tahaks juhtida õpetajate tähelepanu tõigale, et jutustus kui meetod viiendas klassis ei sobi, sest sel juhul on tunnid igavad ja üksluised, ei suuda õpilasi haarata. Jutustus tuleks asendada vestlusega, mis annab juba suuremaid aktiveerimise võimalusi. Tsiiviilkaitse teadmiste paremaks omandamiseks tuleb õpetajal laialdaselt kasutada samu efektiivseid õpetamise meetodeid, mis on tarvilusel teistegi jutustavate õppeainete puhul. Et tunnid toimuvad klassiväliste üritustena ja need annab klassijuhataja, siis on loomulik, et igal tunnil on tugev kasvatuslik väärtus. Tsiiviilkaitse tunnid peavad andma tugeva laengu õpilaste emotsioonidele. Nendes tundides tuleb arendada internatsionaalseid-patriootilisi, ideelis-kõlbelisi veendumusi ja teadliku distsipliini harjumusi. Need on tunnid, kus klassijuhataja vormib tugevate kõlbeliste omadustega tulevase kodanikke. Iga tunni peaohk asetada õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste arendamisele, mitte aga tuumarelva võimsuse imetlemisele. Suurepäraseid kasvatuslikke võimalusi annavad 1., 2. ja 4. teema.

Kui tutvuda programmis soovitatud kirjanduse, filmide, diapositiivide jne. nimistuga, selgub, et kõik need on aastaist 1965—1968, seega moraalselt vananenud. Seda peab õpetaja arvestama ka nende demonstreerimisel. Väärarusaamade vältimiseks peab sellele juhtima õpilaste tähelepanu ning tõestama näidete varal meie ajastu kiiret arengutempot.

Tsiiviilkaitset kui ühte klassivälise töö vormi võib seostada teiste töövormidega. Sõjalis-sportliku mängu «Põuavälg» juhendis on näidatud tsiiviilkaitse ja pioneeritöö seoseid. Need tuleb klassijuhatajal kindlasti ära kasutada. Miks ei võiks klassijuhataja koos rühmanõukoga ette valmistada koonduse teemal «Esmaabi andmine endale ja teistele», kus kasutada tsiiviilkaitse programmis ettenähtud materjali?

Aega ja jõudu aitab kokku hoida VTK normide täitmise ja tsiiviilkaitse praktiliste oskuste ühendamine koolis.

Ka muude klassivälise ürituste ajal saab täita tsiiviilkaitse programmis ettenähtud nõudmisi. Näiteks, olles klassiga matkal, külastame oma kodukoha varjeid. Pikemal ekskursioonil käies tutvume linnade varjenditega ning külastame vastavaid näitusi.

Kuidas organiseerida tsiiviilkaitse õpetamist 5. klassis?

Koolis koostatakse ühtne tunniplaan tsiiviilkaitse õpetamiseks kõikides klassides, kusjuures kooli juhtkond arvestab:

- 1) klassijuhataja arvamusi ja ettepanekuid;
- 2) tunnid tuleb anda vastavas ruumis (tsiiviilkaitse klassis, kabinetis või nurgas),
- 3) ühel päeval on klassis ainult üks õppetund;
- 4) tund toimub vastavas klassis kohe vahetult enne või pärast teisi ainetunde;
- 5) nädalas on 1—2 tsiiviilkaitse tundi.

Klassijuhataja teeb tsiiviilkaitse tundide ajad õpilastele teatavaks vähemalt ühe õppeveerandi ulatuses. See tund on loomulikult kantud õpilaspäevikusse. Klassi lastevanemate koosolekul informeerib klassijuhataja lastevanemaid tsiiviilkaitse tundide aegadest ning sisust.

Et vältida ürituste ülekuhjumist, on klassijuhataja tsiiviilkaitse-alase väljaõppe plaan koos klassi kasvatus töö plaaniga. Nii on planeerimine ühtne ja otsustarbekas.

Millistest osadest tööplaan koosneb?

1. Programmis antud teemad. (Planeerimisel kinni pidada vastavast programmi järjestusest!)
2. Õppemeetodid, mida kasutame vastava teema õpetamisel.
3. Teema realiseerimine.
4. Märkida koht, kus tund toimub.

Tunni lõpul kannab õpetaja selle klassipäevikusse nagu iga teise ainetunni, pidades silmas programmi teemade vastavust klassipäevikule ja oma tööplaanile.

Vastavalt NSV Liidu Haridusministeeriumi ja NSV Liidu Tsiiviilkaitse Staabi ühisele seisukohale tuleb õpilaste tsiiviilkaitse-alaseid teadmisi hinnata.

Arvesse võttes vanuselisi iseärasusi, on hinne 5. klassis suure kasvatusliku väärtusega. See stimuleerib eriti poisse, kellel on teistes õppeainetes raskusi.

Kasvatustlikult tuleb lugeda normaalseks, et kõik õpilased on edukad ja enamikul hindeks «hea» või «väga hea». Mitu hinnet igal õpilasel on, see sõltub õpilaste arvust klassis. Tuleks eelistada õpilaste suulist küsitlust. Õpetamisel asetame pearõhu kaitsevahendite praktilisele kasutamisele. Aine käsitlusel peatagu meeles, et tulevane kodanik saaks meilt kaasa eluks praktilised põhitõed, kuidas käituda tuumarelvade ohu puhul. Seega hindame õpilasi 3., 4. ja 5. teema puhul.

Pidades silmas noore põlvkonna kasvatamise peamist eesmärki — nende igakülgset arendamist —, tuleb koolis luua soodsad tingimused 5. klasside juhatajaile, et nad saaksid edukalt lähendada nende ette seatud ülesandeid. On loomulik, et tsiviilkaitse õpetajad vabastatakse muudest lisakohustustest.

Et metoodiline ainetöötlus tsiviilkaitse alal peaaegu puudub, siis on loomulik, et linnade (rajoonide) klassijuhatajate koondiste töökoosolekutel peaks sellest juttu tegema. Igas rajoonis leidub tublisid klassijuhatajaid, kellel on omad mõtted ja märkmed tsiviilkaitse paremaks õpetamiseks. Igas koolis töötab metoodikakoondis, kus arutatakse kasvatusprobleeme. Kuid üks ole tsiviilkaitse õpetamine ka kasvatamine! Klassijuhatajate abistamiseks on õppealajuhatajatel aeg hakata mõtlema ka tsiviilkaitse tunnikonspektide kogumisele metoodilisse nurka. Tsiviilkaitseteemalisi materjale peaks leiduma ka linna (rajooni) metoodikakabinetis.

MÕNED MÕTTED AABITSA AUTORILT

LOREIDA EISEN

Emakeele õpetamise üks põhiprobleeme on ikka ja alati olnud lugemisoskuse kujundamine. Selle oskuse omandamise juures on olulise tähtsusega vähemalt kaks tegurit:

- 1) millal alustada lugema õpetamisega,
- 2) missugust meetodit seejuures kasutada.

Ent kuidas on siis lood lugema õpetamise ja selleks otstarbeks koostatud õppekirjandusega meie vabariigis.

On teada, et enamik 1. klassi astuvatest lastest saab kooliks ettevalmistuse kas lasteaedades, koolide juures töötavates ettevalmistusrühmades või kodus. Haridusministeeriumile esitatud andmete alusel oli 1974/75. õ.-a. kooli tulnud lastest saanud ettevalmistuse 61% lasteaedades, 38% ettevalmistusrühmades, mis

töötavad vabariigi kõigis rajoonides ja 1% kodus.

Koolieelikute ettevalmistamiseks kasutatakse lasteaedades ja ettevalmistusrühmades enam-vähem võrdsete nõudmistega programme. Nii näeb emakeele programm mõlemale ette häälikulise analüüsi. Häälikulise analüüsi alusel toimub ka lugemaõpetamine analüütilis-sünteetilist meetodit ja silbilist lugemist ning spetsiaalset koolieelikute aabitsat «Karuaabits» ja paljudel juhtudel ka AB-raamatut kasutades.

Lugemisoskus peab mõlemal pool jõudma 1-, 2-, 3-silbiliste sõnade lugemiseni, näit. VARS-TI, VAS-TAS, ÄMB-LIK, JÄN-KU-JUSS KU-KER-PAL-LI jne. Ja kõige sellega tullakse toime.

Rõõmustav on märkida, et koolieelne ettevalmistus järjest tõhustub. Kui õpetajate andmeil 1970/71. õ.-a. ja 1971/72. õ.-a. ei tundnud tähti või luges väga vaevaliselt 12—13% kooliõpilastest, siis 1974/75. õ.-a. oli kooliõpilastest valmistamata vaid 1%, näiteks ei võtnud Tallinnas 5014 kooliõpilastest 38 ja Tartus 1297-st 9 osa koolieelsest ettevalmistusest jne.

Seega on meil enamasti üle minnud 6-aastaste kooliõpilaste ettevalmistamisele, sealhulgas ka lugema õpetamisele. Kõike eelnevat arvestades peaaegu ei oleks kooliõpilastel enam vajagi. See jääb esialgu 1. klassile peamiselt koolieelsest eelõpust ja õpilaste taseme ühtlustamiseks. Seepärast oligi uue aabitsa käsikirja koostamisel (1972. a. juulis-augustis) aluseks:

- 1) koolieelne ettevalmistus ja kooliõpilaste erinev tase,
- 2) algklasside emakeele programmide aabitsakursuse osa,
- 3) 1971. ja 1972. a. ankeediandmed õpetajatel kooliõpilaste lugemisoskuse kohta,
- 4) õpetajate soovid ja ettepanekud uue aabitsa temaatika ning sisu kohta.

Et käesoleva ajani puuduvad teaduslikud uurimused selle kohta, missugune meetod eesti laste lugema õpetamiseks kõige otstarbekam on (nähtavasti sõltub meetodi valik nii lugema õpetamise ajast kui ka õppijate ja õpetaja individuaal-

setest erinevustest), siis polnud veel uuegi kooliõpilaste koostamisel põhjust üldtuntud meetodikast loobuda. Seda enam, et suur osa kooliõpilastest on saanud lugemise ettevalmistuse kehtivais programmides soovitatud peamiste meetodite — häälikulise analüütilis-sünteetilise meetodi alusel. Koolis õppimist jätkates meetodite ja võtetega, mida lapsed on harjunud kasutama, omandatakse lugemine oletatavasti hõlpsamini kui seda saavutatakse õpetamise ümberkorraldamisel teistele alustele.

Need kooliõpilased, kes millegipärast ei ole kooliõpilastest osa võtnud, peavad küll kiirendatud korras töehusa individuaalse abiga lugemise omandama, sest programmi nõuded on kõigile kõigis aineis ühised.

Et nüüd suur osa — ligemale 100% — kooliõpilastest loeb (keskmise lugemisoskusega on enamik kooliõpilastest), on tarvis nende lugemishuvi säilitada või selle puudumise korral huvitava materjali varal tõsta, et sellega ka lugemistechnikast kiiremini arendada.

Kõike seda arvestades on allakirjutatu ka aabitsa käsikirja koostamisel lugemistechnika kujundamise kõrval väga oluliseks pidanud lapse üldist arendamist, tema tunde- ja mõttemaailma rikastamist, fantaasia virgutamist, esteetilist ja eetilist mõjustamist lugemismaterjali, väljendusoskust arendavate piltide ja pildiseeriade, keeleõpetusliku jms. materjali kaudu, et teha talle lugemine meeldivaks. Ja kui loetav (õpitav) elamus pakub, loetakse ka rohkem ja areneb lugemistechnikagi.

Et uus aabits on ühe õppeperioodi (1974/75. õ.-a.) kasutusel olnud, on tekkinud võimalus selle õppevahendi sobivust kas või osaliseltki hinnata ühelt poolt teoreetiku, teiselt poolt õpetajate pilgu läbi. Ühtlasi tahaksin esitada autori seisukohad mõnede küsimuste kohta, mis on avaldatud K. Karlepi artiklis «Mõningaid mõtteid uuest aabitsast» (3).

Peatselt ilmuv metoodiline juhend aabitsakursuse käsitlemiseks puudutab peaaegu kõiki nimetatud artiklis avaldatud mõtteid ja arvamusi. Siinkohal ainult mõned selgitavad märkused.

Kõigepealt arvamus ülalmärgitud artiklist «...materjali valikul ei ole küllaldaselt arvestatud sõnade analüüsi ja sünteesi raskusastmeid», «...aabitsa esimesed leheküljed on üle kuhjatud sõnadega, mis ei võimalda järk-järgult harjutada sõnade analüüsi ja sünteesi.»

Aabitsa käsikirjale eelnenud ankeetküsitlusest selgus, et tänapäeva normaalsele (ka vähese ettevalmistusega) 7-aastasele kooliüsusikule lahtise silbi lugemine mingeid raskusi ei valmista ega eraldi harjutamist ei vaja. Rohkem pingutusi ja harjutamist nõudvat veel kinnise (eriti konsonantühendiga) silbi lugemine. Seesugust parasjagu pingutamist pididki uue aabitsa tekstid pakkuma.

Tekstide koostamisel võttis autor põhimõtteks:

■ moodustada sõnad õpitud tähtede piires nii, et need sisaldaksid lahtisi ja kinnisi silpe;

■ et oleks nii lühemaid kui ka pikemaid sõnu, et kerge vahelduks raske-
maga, et õpitav keel läheneks kasutatavale keelele ja

■ et tekstid kõrvuti olevail lehekülgedel oleksid temaatiliselt seotud. Näit. kui lk. 16 ja 17 on ühiseks teemaks «Laste mängud», siis peab mõlema pala sisuks olema laste mäng. Sellest tingituna ka sõnavara, mis laste mängu pisutki edasi annaks. Antud kohal saab kasutada laste nimesid, mis sisaldavad ainult lahtisi või lahtisi ja kinnisi silpe ja sõnu.

Kui oleks esitatud siinkohal ja veel edaspidigi lugemiseks ainult mõnetähelisi lahtise ja kinnise silbitüübiga sõnu AI, OI, AU; SEE, SÕI, LAI; UUS, IIL, AIS, ANN, ALL, SUL, SEIN, SAMM, SILM, SARV jne., kaoks seotud tekstide ja temaatilise tervikkuse võimalus ning häviks praeguse ülesehituse printsiip. Karta võiks ka vähegi lugeda oskava kooliüsusiku lugemishuvi kahanemist ja vähest edasiminekut lugemistehnikas. Ja et päris algajaid lugejaid on klassis vähe, mõnikord pole neid üldse, siis ei pidanud autor juba käsikirja koostamisel otstarbekaks paigutada sellesse materjali, mis oma lihtsuse tõttu lugejas pettumust ja igavust tekitab.

Aga millal jõutakse siis niikaugemale, et osutuks võimalikuks lugeda «ON SUUREM (VÄIKSEM) KUI», «SEE ON KOLMNURK» «MÄRK > TÄHENDAB»... jne. (matemaatika õpikust lk. 14—15)?

Seesugust ülalnäidatud silbitüüpide lugema õppimist võiks küll kasutada alarenguga ja kooliks ettevalmistusest täiesti ilma jäänud laste esmaseks lugema õpetamiseks. Seda on ka nende ridade autor oma metoodilises juhendis soovitanud.

Ja nüüd 1. kl. õpetajate arvamus aabitsa esimestel lehekülgedel antud tekstide kohta.

116-st ankeedile (ankeet on korraldatud 1974. a. detsembris) vastajast märgivad järgmist:

pala lk. 12 jõukohane 106, liiga kerge 10			
" lk. 14 " 107, " 9			
" lk. 16 " 110, " 6			
" lk. 18 " 103 " 13			
" lk. 20 " 113 " 1			

ja sama pala kohta on 2 korral märgitud, et oli raske.

Puudusena märgitakse ülalnimetatud artiklis ka vähest häälikulist analüüsi aabitsas ja töövihikus.

Käesolevas artiklis pole võimalik hakata ümber jutustama metoodilist juhendit, mis suures osas ühtib K. Karlepi seisukohtadega häälikulise analüüsi kohta, kuid olgu öeldud vaid niipalju, et just häälikulisele analüüsile asetab aabitsa autor erilise rõhu. Sellele on juhitud õpetajate tähelepanu kursusetel ja aabitsat tutvustavas artiklis (4). Allakirjutanu on nõus, et just enne lugema ja kirjutama õpetamist tuleb last tutvustada keele häälikulise struktuuriga. Aga millal see «enne» on? Nagu kõigest eelöeldust selgub, tuleb enamik lapsi kooli lugemisoskusega. Kas on neid mõtet tagasi viia tasemele, kus nad olid 1—2 aasta eest? Seesuguse häälikulise analüüsiga koos noopide kasutamiselega oleks pidanud alustatama siis, kui laps veel tähti ei tundnud, s. o. 5—6-aastastega lasteaias või koolieelikutega ettevalmistusrühmas. Mõned algklassiõpetajad on nende lihtsustatud variante häälikulise analüüsi käigus kasutanud.

Töövihikut hakatakse kasutama siis, kui alustatakse tähtede õppimist. Aabitsaeel- sel perioodil võib iga õpetaja kasutada häälikuliseks analüüsiks endale sobivat meetodit ja kasutada suulist materjali vastavalt konkreetsele situatsioonile, te- maatiliselt tuginedes «Aabitsa» 2.—11. leheküljele. Seepärast ei pea nende rida- de autor otstarbekaks alustada üldkoolis 7-aastastega kogu noopide süsteemi tut- vustamise ja veel kord lugema õpetami- sega, ainult et teisi võtteid ja vahendeid kasutades. Omandada 3—4-päevase aabit- saeelse perioodi kestel täielik noopide süsteem (lisaks kaas-, täis- ja sulghääli- kule veel diftongid (pikad, ülipikad), kon- sonantühendid (pikad, ülipikad) on las- tele üle jõu käiv ülesanne. Noopide ka- sutamine paralleelselt tähtedega võiks ka õppimist-õpetamist raskendada eriti suurtes klassides ja siis kui seda süs- teemi hästi ei tunta.

Vaatamata kõigele, mida enne kooli tehtud või ka tegemata jäetud, suunab metoodiline juhend häälikulist analüüsi alustama kohe aabitsaeel- sel perioodil kõne häälikute kuulamisest, eristamisest, sõna häälikulise struktuuri selgitamisest, pikkuste võrdlemisest jne. Sama töö, aga veelgi põhjalikumalt toimub iga hääliku (tähe) õppimisel etappidena: töö hääli- kuga, töö tähega. Ühtekokku kolmel kor- ral I õppeaastal võetakse tähestik läbi häälikulise analüüsi ja eeskätt just pikkuse määramise seisukohalt. Missu- guseid võtteid keegi seejuures kasutab (kas noope, märke, tähiseid või teeb asja selgeks kriidi ja tahvli abil), on küll me- toodika küsimus. Ilmunud ja ilmuv me- toodiline kirjandus on kõigile ühteviisi kättesaadav. Igaüks võib sealt nõu ja abi leida, seepärast ei ole mõtet siinkohal rangeid ettekirjutusi teha. Peamine on küll hea lugemis- ja kirjutamisoskuse kindlustamine.

Kui eelnimetatud artikli autor väi- dab, et aabitsa ja töövihiku järgi hääliku pikkusega tegelda ei ole vaja, sest vasta- vad harjutused puuduvad, siis samas ik- kagi märgib, et «Töövihikust võib nime- tada esiletõstvalt järgmisi harjutusi... sõnade vastandamine ja klassifitseerimine hääliku (tähe) või selle pikkuse alusel

lk. 27, 33, 54, 57 jne.». Korraldustele kir- juta sõnasse L või LL; P või PP jne. eelneb suuline hääliku pikkuse võrdle- mine ja selle alusel märkimine kirjas.

Et häälikulise analüüsi käigus tuleb osa materjali (sõnu) vastavalt klassi va- jadusele õpetajal ise leida, on ka loo- mulik. Õppekirjandus ei saa anda kogu võimalikku materjali, näidetest peaks piisama.

Endastmõistetavalt suunab kogu tööd spetsiaalse ettevalmistuse saanud ini- mene, õpetaja. Seepärast on täiesti liial- datud väide, et... «Ka uue aabitsa ja töövihikuga töötades peavad õpilased häälikupikkuse mõisteni jõudma tähtede kaudu ja seejuures iseseisvalt» (Minu sõrendus. — L. E.)

Iga ülesanne töötatakse enne suuliselt läbi. Seda ei saa ju õpilase töövihikusse ega õpikusse kirjutada, kuidas ja missu- guses järjekorras ülesanne lahendada, kuhu ja kuidas kirjutada. See on metoo- dika küsimus, õpetaja töö tunnis. Alles siis, kui kõik on selge, täidavad õpilased sõnalüngad või sõnaskeemid töövihikus. Kollektiivne töövorm ongi peamine, mida esimese klassi õpetaja vähemalt aabitsa- kursuse kestel kasutab. Et õpetaja osa õpetamisel kõnesolevas klassis on väga oluline, siis on seda ka õppekirjanduse koostamisel arvestatud ja seetõttu üles- annete korraldused püütud anda võima- likult lühisõnalised ja lakoonilised, et vähese lugemisoskusega õpilased neid ka lugeda saaksid.

Kahtlust tekitab töövihikus lk. 12 ole- va ülesande täitmine nii, nagu soovitab K. Karlep. Kas kooliuisik, olles teist nä- dalat koolis, suudaks kõik kolm operat- siooni järjestikku (mitte aga esimene või viimane, nagu tavaliselt tehakse) soori- tada, kui siin poleks suuresti abiks õpe- taja? Seepärast suunakugi õpetaja ja metoodilise juhendi näpunäited nii nen- de kui ka teistsuguste ülesannete lahend- damist. Õpilane kirjutab vihikusse vaid lõpptulemuse (nagu matemaatikas). See- pärast on korraldusteski: «Kirjuta tähed, mis on G ees ja järel» jne., sest kirju- tada saab ikkagi tähte, mitte häälikuid, ehkki töö häälikuga eelnes. Esimese ka-

sutamisaasta järel ei ole õpetajatelt saadud kaebusi, et korraldused oleksid liiga rasked.

Edasi silbi- ja välteprobleemist aabitsas. Nagu teada, valmis aabitsa käsikiri 1972. a. juulis-augustis. Kui 1973. a. M. Hint kirjutises «Eesti keele sõnafonoloogia I» (ENSV TA Keele ja Kirjanduse Instituut. Tln., 1973) andis nimetatud probleemi teoreetilise lahenduse, siis ei ole õiglane aabitsa käsikirja koostajale ette heita, et ta 1972. a. uusi, veel avaldamata seisukohti oma töös arvestanud ei ole. Samuti väidab K. Karlep ise: «Kui probleemi ei saa veel pidada lahendatuks, võib märkida, et sõnade jaotamine kõnetaktideks lugemise kergendamiseks, on andnud katsetamisel positiivseid tulemusi.»

Ja mida vastavad 1. klassi õpetajad küsimusele: kas lugemismaterjali silpideks liigendamine antud viisil soodustas kiiremat kokkulugemist? 66 vastajat kinnitab, et soodustas, 30 — ei soodustanud, 15 — on individuaalne või sobib osale õpilastest, 5 õpetajat küsimusele ei vasta.

Seega sõnade osaline silbitamine (läh-tuvalt tähtede arvust sõnas) lugema õppimist oluliselt takistanud ei ole ja kui mõni teine sõnade osadeks jaotamise põhimõte otstarbekamaks osutub, hakatakse seda järgmiste aabitsate koostamisel arvestama. Lugema-kirjutama õpetamise saab viia uutele alustele siis, kui koolikohustuse täitmist alustatakse 6-aastaselt. Seoses sellega tuleb ümber korraldada kogu lugema õpetamine 6- ja 7-aastastele. Eeltöid selleks juba tehakse.

Kokkuvõtteks seda, et aabitsa koostamisel tuli lähtuda 1) tingimustest (koolieelne ettevalmistus, aasta-aastalt ühtlustuv kooliuisikute tase), 2) üldkasutatavatest suundadest ning põhimõtetest õpetamise meetodikas. Uuendusi sai kasutada vaid niipalju, kui oli kooskõlas traditsioonilise õpetamise ja eelneva tööga koolieelses ettevalmistuses.

Kõike seda, mida teadus iga aastaga juurde toob, ei saa kohe õpikutesse viia, veel vähem saab kajastada õpik seisukohti, mis on avaldatud pärast käsikirja valmimist.

Ja lõpuks: kui lugema ja kirjutama õpetamine ja laste üldine arendamine ning emakeele tunnid aabitsakursuse käsitlemisel on andnud teadmistes-ostustes rahuldavaid tulemusi ning õppimine meeldivaid elamusi, siis julgeb autor koostamisel seatud eesmärged täidetuks lugeda. Kõiki heatahtlikke parandusettepanekuid on autor tänuga arvestanud.

Kirjandus

1. L. Eisen, Aabits. Tallinn, «Valgus», 1974.
2. L. Eisen, Töövihik aabitsa juurde. Tallinn, «Valgus», 1974.
3. K. Karlep, Mõningaid mõtteid uuest aabitsast. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 5.
4. L. Eisen, Uus aabits jõuab kooli. «Nõukogude Õpetaja» nr. 32 ja 33, 10. aug. ja 17. aug. 1974.

OMANDAMISE INDIVIDUAALNE ISELOOM JA ÕPPETÖÖ INDIVIDUALISEERIMINE (USA materjalide põhjal) *

Professor MIHHAİL BERNŠTEIN

Käesoleva artikli ülesandeks on analüüsida ja kriitiliselt hinnata USA pikaajalisi ja mitmekesiseid kogemusi haridussüsteemi kõikide lülide efektiivsuse tõstmise aktuaalsete probleemide lahendamisel. Ameeriklaste arvates on selle küsimuse edukaks lahendamiseks oluline õppematerjali omandamisprotsessi olemuse õige avamine ning vastavalt sellele pedagoogiliste, organisatsiooniliste ja tehniliste vahendite otsimine, mis omandamist kergendaksid ja lihtsustaksid. Otsustava tähtsusega on õpetaja kvalifikatsioon ja isikuomadused. Õpetaja peab oskama kogu klassiga tehta-

* Tõlge ajakirjast «Вопросы психологии» 1975, nr. 2.

vat tööd seostada igale õpilasele individuaalse lähenemisega, õpilase individuaalsete iseärasuste arvestamisega.

OMANDAMISE INDIVIDUAALNE ISELOOM

Omandamise probleem oli, on ja jääb pedagoogilise psühholoogia keskseks probleemiks. Veel ammu enne seda, kui pedagoogiline psühholoogia muutus iseiseisvaks distsipliinidevaheliseks teadusharuks, paelus omandamise probleem teoreetilise ja eksperimentaalse psühholoogia, samuti ka teoreetilise ja praktilise pedagoogika tähelepanu. Ta on võtmeks paljude fundamentaalsete psühholoogiliste probleemide, näiteks psüühilise olemuse, psüühilise elu üldiste seaduspärasuste, põhjuslike seoste kindlakstegemise lahendamisel (selgitavad ju need inimeste käitumist ja psüühilist tegevust). Ta jääb võtmeprobleemiks ka pedagoogilise praktika, õpetamise sisu ja meetodite väljatöötamise suhtes haridussüsteemi kõikides lülides alates lasteaiast ja lõpetades kõrgema kooliga. Baseerudes materjalil, mille on kogunud teaduslik psühholoogia ja pedagoogika, püüab pedagoogiline psühholoogia üle saada nii teatud abstraktsusest ja kunstlikkusest, mis on oma sed laboratoorsele eksperimentidile psühholoogias, kui ka praktikute — õpetajate ja kasvatajate — empirismist. Teadmiste omandamist ja vilumuste ning oskuste valdamist uuritakse nende väga mitmekesistes avaldustes konkreetsete indiviidide juures, kellest igaühel on oma individuaalsed võimed, huvid ja vajadused, mis kujunevad ja muutuvad elukogemuste kogunemisega.

Käesolevaks ajaks on kogutud ulatuslikult faktilist materjali ja formuleeritud mitmesuguseid teooriaid, mis valgestavad omandamise probleemi paljusid aspekte, alates nende protsesside psühhofüsioloogilistest mehhanismidest ja lõpetades küsimusega omandamise ja objektiivse tegelikkuse tunnetamise

arvukate subjektiivsete ja objektiivsete tingimuste positiivset ja negatiivset osatähtsusest.

OMANDAMISE ÜHESTAADIUMILINE MUDEL

Omandamise uurimisel on põhiliseks küsimuseks, mida on püüdnud lahendada paljud teadlased, olnud küsimus sellest, kuidas, mispärast ja millistel tingimustel omandamine toimub. Välismaises teaduses, alates XVII saj. inglise psühholoogidest, kes baseerusid peamiselt enesevaatlusel, alates eksperimentaalpsühholoogia esimestest esindajatest Ebbinghausist ja Müllerist ning lõpetades Watsoni ja Thorndikega (s. t. kaasa arvatud ka XX saj. algus) on olnud peamiseks vastuseks sellele küsimusele assotsiatsioonism selle mitmesugustes variantides.

Selle suuna paradigma läks psühholoogiateadusesse valemina: stiimulreaktsioon (S—R). Mudel seisneb järgmises.

1. Eelkõige peab esinema stiimul, mille spetsiaalselt esitab eksperimentaator või mis tekib ise ümbritsevas keskkonnas.
2. Vahetult stiimuli järel peab toimuma oodatav reaktsioon.
3. Oige vastus või reaktsioon tuleb heaks kiita või anda sel puhul tasu.
4. Selliselt tekkinud seost stiimuli ja reaktsiooni vahel tuleb korrata teatud arv kordi, et see tugevneks ja omandataks.

Ameerika pedagoogilise psühholoogia spetsialist R. Gagné nimetab omandamisprotsessi niisugust mudelit **ühestaadiumiliseks**.

Sellele mudelile on kõigis selle variantides iseloomulik **omandaja enese osatähtsuse ignoreerimine**. Kogu omandamisprotsessi organiseeritakse otsekui ainult väljastpoolt. Stiimuli esitamise järjestikkus tagab tema ajalise ühtimise reaktsiooniga. Heakskiitu ja kinnistamist organiseerib samuti eksperimentaator. Omandaja esineb seega *tabula rasa*

kujul. Ühestaadiumilise mudeli järgi omandaja omandab otsekui automaatselt. Nagu Gagnégi tunnistab, on see mudel praegusel ajal anakronism. Ta ei hõlma ja ei selgita pedagoogilises psühholoogias kogutud faktilist materjali. Selle tõestuseks esitab Gagné arvukaid andmeid.

1957. a. tegi B. Underwood kindlaks, et varem omandatu avaldab olulist mõju uue materjali mälus säilitamisele. Katseisikud, kes olid varem õppinud mõttetute silpide seeriaid, käitusid edasistel katsetel teisiti kui need katseisikud, kellel varem selliseid kogemusi ei olnud. Iga uue silpide rea omandamine oli seda parem, mida enam katseisikud selliseid ridu olid varem õppinud.

Sama Underwood kirjutas 1963. a., et katseisikud reageerivad stiimulitele mitte nominaalselt, vaid funktsionaalselt: nad võivad reageerida mitte stiimulile tervikuna, vaid ainult mõnele üksikule elemendile. Teiste sõnadega, nad ei taju stiimulit automaatselt, vaid kodeerivad seda.

Samuti selgus, et tutvumine õppimiseks antava stiimulivastusega (sõnaliste assotsiatsioonide paardes) või isegi vastustermini kergem hääldatavus (mõttetute silpide õppimise puhul) kergendab äraõppimise protsessi.

1963. a. leidis Jenkins, et need katseisikud, kes on ära õppinud assotsiatsiooni *Bop—King*, omandavad seejärel kergesti ka assotsiatsiooni *Bop—Queen*, kasutades seejuures varem omandatud koodi.

Teiseks allikaks, mis tõestab õppimisprotsessi ühestaadiumilise mudeli ebapiisavust, on katsed lühimälu valdkonnas. Põhimõtteliselt korraldati need järgmiselt. Katseisikutele esitatakse omandamiseks ühekordselt üks silp või sõna. Vahetult pärast nende esitamist antakse mingi muu ülesanne, mille kestust võib reguleerida ja täpselt mõõta (tavaliselt on see mõne sekundi kuni mõne minuti vahelistes piirides). Selle aja möödudes lastakse katseisikutel meenutada esialgset silpi või sõna, mille nad olid omandanud.

Sel teel tegi A. Melton kindlaks, et mõttetu silp *Qyn* ei säili mälus paremini kui kolm sõna. Seletatav on see sellega, et katseisikud mitte ainult ei taju neile omandamiseks esitatavat stiimulit, vaid ka teevad sellega midagi, enne kui omandavad, nad kodeerivad selle.

Kendlerite katsetes nelja- ja seitsmeaastaste lastega mõistete omandamise kohta lasti sooritada vastupidine operatsioon nende poolt äraõpitud eristamisele ja (näiteks erinevate värvuste) rühmitamise viisile. Nelja-aastastele lastele on selle ülesande täitmine väga raske, seitsmeaastased teevad selle aga kiiresti. Kendlerid seletavad antud erinevust sellega, et seitsmeaastastel lastel on juba olemas verbaliseeritud mõiste «vastupidine», sõltumatu sellest, kas nad katse ajal seda sõna hääldavad või mitte.

OMANDAMISE MITMESTAADIUMILINE MUDEL

Tuues esile kõik need faktid ja viidates Hunteri ja Hulli katsetele, tuleb Gagné järeldusele, et omandamisprotsessi adekvaatseks selgitamiseks peab lihtne mudel S—R loovutama kohti mitmestaadiumilisele mudelile S—M—R, milles keskmine liige tähistab sõna **mediator** (vahendaja), rõhutades selle tähtsust, mis **toimub** katseisiku **peas** stiimuli tajumisel ja vastusreaktsiooni andmisel.

Mitmestaadiumiline mudel ei eita sugugi stiimuli ja reaktsiooni tähtsust omandamise protsessis. Antud mudeli printsiipiaalne tähtsus seisneb selles, et selgitamise pearaskuse kannab ta üle mudeli ääre-elementidelt selle keskpaika. See protsessi keskmine lüli, mediatsioon, kujutab endast välisstiimuli kodeerimist närvisüsteemis, selleks et seda stiimulit funktsionaalselt seostada vastusega.

Nähtavasti sõltub kodeerimise iseloom katseisiku närvisüsteemi mõningatest

iseärasustest, esialgu veel täpsustamata pärilikest faktoritest, peamiselt aga sellest, mis oli omandatud varem.

Golovin on püüdnud valgustada omandamise ja tunnetamise protsesse informatsiooniteooria üldiste printsiipide seisukohalt.

Ta käsitleb kesknärvisüsteemi (KNS) kui omandamis- ja arvutusseadet, mis võib mitte ainult vastu võtta informatsiooni, vaid ka oma tööd ise reguleerida. See seade kodeerib ja säilitab informatsiooni, mis saadakse väliskeskonnast ning annab edasi kodeeritud informatsiooni mitmesugustele organitele ja seadmele enesele.

Selle tõttu, et lakkamatu informatsiooni vool ületab tunduvalt vastuvõtuga ja edasiandmissüsteemi läbilaskevõime, on KNS välja kujundanud võime avastada ümbritsevas keskkonnas teatud seadusi, klassifitseerida ja üldistada informatsiooni ning asendada seetõttu väljastpoolt tuleva laialipillatud informatsiooni suur maht vastavalt nendele seadustele kodeeritud informatsiooni suhteliselt väikese mahuga.

KNS informatsioonilised mudelid (kõige tõenäolisemalt mitmesuguse kujuga, konstantsuse ja komplitseeritusega elektrokeemiliste võrkude kujul) kujunevad kooses enam või vähem suvalises järgnevuses vastavalt informatsiooni saabumisele. Kuna KNS koosneb 10^{10} neuronist, millest igaüks mõjutab vahetult umbkaudu 100 teist ja on ise mõjutatav igaühe poolt nendest, siis saab selgeks, et iga uuesti kujunev mudel ei saa algusest peale olla seotud kõikide varem kujunenutega. Seepärast ei saa KNS funktsioneerida nagu seeriaviisiline **lineaarne** süsteem. Temas on tõenäoliselt olemas mitmed sõltumatud **allsüsteemid**, mis on omavahel selliselt seotud, et ükskõik milline hulk nendest võib olla üheaegselt stimuleeritud nii ühiseks kui ka sõltumatuks tegevuseks.

Igasugust mõtlemisprotsessi võib käsitleda kui kogu koore või selle üksikute osade enam või vähem ulatuslikku otsimisülevaadet, selleks et avastada paljude kujunenud mudelite seast niisu-

gune, millel oleks oma struktuurilt ja koodilt mingisugune analoogia selle mudeliga, mis on vajalik uue informatsiooni assimileerimiseks.

Juhul kui KNS-s otsingute tulemuse-na ei leidu valmis mudelid või nende kombinatsioone, mis oleksid piisavad tekkinud probleemide jaoks, loob KNS tänu oma isereguleerimise võimele sellel või teisel määral printsiipsaalselt uue mudeli. Toimub ülesande loov lahendamine (6).

Iga indiviidi tunnetuspotentsiaal sõltub tema närvisüsteemi füsioloogilistest konstantidest, üksikute neuronite erutatavuse lävest, kogu neuronivõrgu vastastikuste seoste väljatöötatuse astmest ja selle üksikute allsüsteemide vastastikusest läbilaskvusest, KNS-s kodeeritud elukogemuste rikkusest.

Resümeeerides nüüdisaegseid eksperimentaalseid andmeid omandamise ja tunnetamise loomuse kohta, kirjutab Gagné: «Pidades vajalikuks välist stiimulit omandamise jaoks ja märkides tema poolt esilekutsutud reaktsiooni vajalikkust, tuleb tunnistada seda suurt osatähtsust, mis selles protsessis on omandajal enesel.»

Mediatsiooni, mis kodeerib stiimuli ja tagab sidemehhanismi vastusega, genereerib omandaja ise. Võib öelda, et iga-sugune uue õppematerjali omandamine on omandajale avastus. Viimane ei omanda mitte valmis seisukohti, vaid omaenese vastuseid välisstiimulile.

Teiste sõnadega — omandamisel on täiesti individuaalne iseloom: iga õpilane omandab temale õpetatavat «vastavalt iseendale».

ÕPETAJA OSA

Tekib küsimus: kui omandamise ja tunnetamise protsess sõltub põhiliselt õpilasest enesest, siis missugune on õpetaja osa? Vastuse sellele küsimusele võib lühidalt sõnastada nõnda: õpetaja peab saavutama, et õpilase aktiivsuse määr oleks kvalitatiivses ja kvantita-

tiivses suhtes saavutanud maksimumi sellest, mis on tema isiklike võimaluste piires. Kuid seda saab õpetaja teha ainult siis, kui ta ei ignoreeri individuaalseid erinevusi, vaid baseerub nendel oma töös. Teiste sõnadega, õpetaja osa kasvab tunduvalt ja muutub keerulisemaks. Ta peab hästi tundma mitte ainult seda teadusala, mida ta õpetab, meisterlikult valdama oma aine esitamise tänapäevaseid meetodeid, vaid peab ka oskama eristada iga õpilase individuaalseid iseärasusi, s. t. omama mitte üksnes soliidset pedagoogilist, vaid ka psühholoogilist ettevalmistust, et õppetööd individualiseerida.

Artiklis «Suhted õpetaja ja õpilase vahel», mis avaldati kogumikus «Individualiseeritud omandamise perspektiivid» (7, lk. 251), kirjutab H. Southworth: «Individualiseeritud õpetamine koosneb õppetöö planeerimisest ja õppeprogrammide täitmisest, igapäevastest tundidest, mis vastavad omandamise nõuetele ja iga õpilase isiklikele karakteristikutele.»

Ta kirjutab: «Mõned pedagoogid muudavad individualiseeritud õpetamise repeteerimiseks iga õpilasega või tema iseõppimise organiseerimiseks. Tegelikult aga võib individualiseeritud õpetamine toimuda ka õpilasarühmadega, kes suudavad üheaegselt täita üht ja sama ülesannet. Niisugused rühmatunnid, kus õpilased arutavad õpitavat materjali, on kindlasti kasulikud igapäevastele, sest lapsed omandavad mitte ainult seda, mida esitab õpetaja, vaid õpivad ka üksteiselt. Kuid individualiseeritud õpetamine erineb printsiipsaalselt tavalistest klassitundidest, kus pööratakse vähe tähelepanu individuaalsetele erinevustele üksikute õpilaste vahel.»

Et individualiseeritud õpetamise mitmesugused vormid levivad üha enam Ameerika õppeasutustes, alates madalaimast kuni kõrgemate asmetega, peab Southworth vajalikuks pöörata individualiseeritud õpetamise probleemidele erilist tähelepanu tulevaste õpetajate ettevalmistamisel pedagoogilistes õppeasutustes.

Oma artiklis «Mudel õpetajate etteval-

mistamiseks individualiseeritud õpetamise jaoks» (7, lk. 249–258), esitab Southworth niisuguse ettevalmistuse üksikasjaliku programmi. See koosneb reast «kompetentsuse aladest», millega õppeasutus peab varustama tulevase õpetajaid. Autor on iga niisuguse ala detailselt välja töötanud. Anname nendest vaid konseptiivse ülevaate. Õpetaja peab oskama:

1. Spetsifitseerida omandamise eesmärged. Oma õppeaine õpetamise programmi läbitöötamisel tuleb aine sisu kõrval formuleerida õpetamise eesmärgid õpilaste käitumise mõistetes: a) missugused mõisted, printsiibid ja faktid nad peavad omandama; b) missugused vilumused, sealhulgas ka uurimistöö ja omavalitsuse vilumused, neil tuleb omandada; c) missuguseid huvisid, motiive ja väärtusi kasvatab õpilastes kavandatud õppetöö; d) missugusel määral nad õpivad enesehindamist; e) missuguseid kollektiivseid vilumusi kujundab planeeritud õppetöö jms.
2. Hinnata seda, kuidas õpilased saavutavad seatud eesmärged. Õpetaja peab valdama vaatluse, hindamise, intervjuu ja testimise meetodeid, kindlaks määramaks seatud eesmärkide saavutamist õpilaste poolt (teadmiste omandamine, uurimis-, omavalitsuse ja enesehindangu vilumuste omandamine, üldine arengutase, kollektiivne käitumine).
3. Diagnoosida iga õpilase iseärasusi: a) hinnata õpilase intellektuaalseid iseärasusi; b) hinnata õpilase üldist tervise seisundit, meeleanorganite seisundit ja motoorset arengut; c) hinnata õpilaste emotsionaalset seisundit; d) hinnata õpilase sotsiaalseid hoiakuid ja sotsiaalset käitumist; e) analüüsida õpilase kodust ja sotsiaalset miljööd ning selle mõju tema õppetööle.
4. Diagnoosida raskusi, mis õpilastel tekib õppematerjali läbivõtmisel ja kindlaks määrata nende raskuste põhjused.
5. Delikaatselt suhtuda igasugustesse normaalse käitumise hälvetesse, mis mõnedel õpilastel esinevad, ja osata selgitada nende põhjusi. Olla tähelepanelik õpilastevaheliste konfliktide tekkimise

suhtes, selgitada nende põhjused ja soodustada nende kõrvaldamist.

6. Tõmmata õpilasi endid kaasa õppetöö planeerimisele, raskuste ületamisele, mis õppimisel tekivad, ja õpilastevaheliste konfliktide kõrvaldamisele.

7. Omandada töökogemusi õpetajate brigaadides, kus igale liikmele antakse tema individuaalsetele iseärasustele kõige sobivam osa (kogu brigaadi kollektiivse vastutuse juures töö tulemuste eest).

Pole raske märgata, et eranditult kõik «kompetentsuse alad», mida Southworth soovib tulevaste õpetajate varustamiseks individualiseeritud õpetamiseks vajalike teadmiste ja vilumustega, kuuluvad nende psühholoogilise ettevalmistuse valdkonda, rõhuasetusega õpilaste individuaalsete iseärasuste väljaselgitamisele ja arvestamisele.

Southworthi järgi erineb individualiseeritud õpetamine põhimõtteliselt individuaalsest õpetamisest, mida praktiseeriti juba antiikajal. Üksikuid juhtumeid sellest on säilinud ka meie päevil laste kooliks koduse ettevalmistamise kujul, mahajäänud õpilastega tehtava eraviisilise järeleaitamise ja tjuutorluse kujul, mida tänini praktiseeritakse Inglismaa privilegeeritud ülikoolides Oxfordis ja Cambridges. Sellest erinevalt kasutatakse individualiseeritud õpetamise mitmesuguseid vorme õppetöö organiseerimiseks kooliklassi tingimustes, mis läheneb tavalliselt «keskmise lapse» kontseptsioonist ja mis käsitleb individuaalseid erinevusi pigem kui ebamugavust, mis tuleks kui mitte likvideerida, siis vähemalt miinimumini viia. Missugused on siis individualiseeritud õpetamise teed nendes tingimustes? Põhiliselt pakutakse järgmist.

ÕPILASTE RÜHMITAMINE

Küsimuse esimeseks lahenduseks on õpilaste rühmitamine **vanuse järgi**. Niisugune rühmitamine näis olevat mitte ainult kõige demokraatlikum, vaid ka

klassi ühtlast koosseisu tagav. Kuid peagi selgus, et lapsed arenevad ja küpsevad erineva tempoga, et ühealised erinevad oluliselt individuaalsete andmete poolest, eeskätt omandamisvõime poolest. Siis tekkis idee komplekteerida kooliklasse **võimete järgi**. Sel eesmärgil hakati mitmetes maades, esijoonel USA-s ja Inglismaal, klasside komplekteerimisel ulatuslikult kasutama kurikuulsat näitajat IQ. Niisuguse komplekteerimise puhul tekib koolis omapärane intellektuaalne hierarhia: lapsed kõrge IQ näitajaga, kes kuuluvad enamasti elanikkonna keskmistesse ja kõrgematesse kihtidesse, kontsentreeruvad klassidesse, kus valmistatakse õpilasi ette kõrgematesse õppeasutustesse astumiseks; madala IQ-ga lapsed, kes enamasti pärinevad elanikkonna vaestest kihtidest ja diskrimineeritud rahvusvähemustest, saavad aga piiratud hariduse, millest piisab töötamiseks vaid massielukutsetel.

Niisugune klasside komplekteerimine IQ näitajate järgi kutsus oma antidemokraatlikkuse tõttu esile rahvamasside üha suurema nõrdimuse, aga ka progressiivsete teadusringkondade tõsised vastuväited, kes on tõestanud oma uurimustega kriteeriumi IQ paikapidamatust ja ebateaduslikkust. Thurstone ja Guilfordi töödega on veenvalt tõestatud, et intelligentsusel on kvalitatiivselt erinevad tunnetusmõõtmel ning seepärast ei saa teda väljendada ühtse kvantitatiivse näitajana. Seepärast pole õige tuletada intelligentsuse näitajat, ilma et analüüsitaks testi ja iga ülesande õigeks lahendamiseks vajalike konkreetsete intellektuaalsete võimete sisu. Katseisikud, kes on saavutanud ühesugused IQ näitajad, võivad oma vaimsetelt võimetelt üsna oluliselt erineda. Peale selle on korduvalt tõestatud, et näitaja IQ pole muutumatu, vaid võib õpetamise ja kasvamise ajal üsna oluliselt muutuda.

Ja lõpuks peamine: klasside komplekteerimine IQ näitaja järgi pole põhjendatud ka sellepärast, et selline komplekteerimine vähendab individuaalsete erinevuste amplituudi niiviisi komplekteeritud klassides vaid tühisel määral. See toimub sellepärast, et individuaalsed

erinevused eksisteerivad mitte ainult õpilaste, vaid ka igal õpilasel erinevate ainete puhul. Välja arvatud vähesed õpilased, «läbi viiemehed», aga ka need vähesed, kes jõuavad halvasti edasi kõhikes ainetes, avaldab enamik õpilasi erinevaid võimeid erinevate õppeainete omandamisel.

Nagu näitab Powell oma artiklis «Individuaalsete erinevuste olemus» (7, lk. 102—106), ei arvestata katsete puhul luua homogeenseid rühmi mingi üksiku intellektuaalse kriteeriumi põhjal, ütleme näiteks lugemisoskuse põhjal, individuaalseid erinevusi lugemisvilumuse üksikutes komponentides: lapsed, kellel on lugemises ühesugune üldine näitaja, erinevad 75—80% võrra üksikutelt komponentidelt, mis sellesse oskusesse kuuluvad.

Eelöeldu põhjal saab selgeks, et mingisugune õpilaste rühmitamine ei likvideeri individuaalseid erinevusi loodud rühmades.

(Järgneb.)

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ — УСПЕХИ И ПРОБЛЕМЫ

ХЕЛЬГИ БУЯНОВА

Учеба без всякого принуждения, по собственной инициативе, дает самые хорошие результаты. Человек запоминает быстро и прочно то, что ему интересно. Эти идеальные условия предоставляет ученикам хорошо поставленная внеклассная работа. Вот почему она в деле обучения русскому языку имеет не меньшее значение, чем работа на уроке.

Рассмотрим, как ведется внеклассная работа по русскому языку в Харьбюском и Раквереском районах и в городах Тарту и Кохтла-Ярве: какой положительный опыт имеется и какие проблемы еще надо будет решить.

Кружки

Кружки русского языка как одна из форм внеклассной работы пользуются все меньшей и меньшей популярностью. В Харьбюском районе, например, имеется кружок лишь в Сакуской и Паункюлаской 8-летней школе. Почему же во многих школах нет кружка, хотя каждому ясно, что в интересах воспитания и обучения всякая работа должна вестись систематически?

Хорошо работающий кружок русского языка для школы — клад. Но нужен учитель, наделенный даром общения, обаяния, обладающий музыкальными и режиссерскими способностями. Такой человек может объединить вокруг себя учеников и обеспечить содержательную и оживленную работу кружка в течение всего учебного года. Но не в каждой школе имеется такой учитель. Учитель же, не обладающий такими талантами, даже если и будет добросовестно стараться, не удержит вокруг себя членов кружка в наше время, когда ученик так занят и имеет так много возможностей интересно проводить свой досуг.

Лучше уж, в таком случае, не дискредитировать учителя неудачной

кружковой работой, пусть делает «случайную», как принято говорить, работу, т. е. проводит экскурсии, вечера, конкурсы, викторины и т. д. На это каждый способен, и в таких «случайных» мероприятиях ученики всегда с удовольствием участвуют.

Хотя думается, что не так уж и случайны эти формы работы. В течение года такие внеклассные мероприятия проводятся в каждой школе довольно часто и охватывают большое количество учеников. Коэффициент полезного действия таких форм работы, несомненно, выше, чем кружка, охватывающего 10—12 учеников-энтузиастов.

Конкурсы, вечера, экскурсии и другие виды внеклассной работы

Конкурсы заслуженно стали одной из самых популярных форм внеклассной работы в школах. Они привлекают большое количество участников и еще больше слушателей-болельщиков, становясь, таким образом, заметным событием в жизни школы.

Обычно устраивают конкурс декламаторов или же конкурс на лучшего знатока русского языка.

Так, Пярнуская II средняя школа провела на русском языке конкурс ораторов. В тартуских школах стали устраивать конкурс для десятиклассников на лучшего чтеца русской поэзии. В каждой школе города Тарту сложилась своя особая традиция проведения этих мероприятий. Их опыт достоин детального изучения и распространения среди учителей русского языка нашей республики.

Существенную помощь в подготовке и проведении конкурсов оказывают учителя-пенсионеры, привлекаемые к этой работе в ряде школ города Тарту.

Чаще надо проводить районные конкурсы как для учащихся старших классов, так и для учащихся IV—VIII

классов. Желательно, чтобы районные конкурсы проводились систематически в те годы, когда не планируется проведение республиканского конкурса.

Во многих школах стали традицией дни, недели, месячники русского языка, а в I средней школе города Кохтла-Ярве II четверть учебного года — четверть русского языка. Во всех классах, начиная с четвертого, проводились конкурсы декламаторов на тему: «Моя родина в творчестве советских поэтов».

14 декабря все IX, X и XI классы писали конкурсное сочинение о Родине и комсомоле. Авторы лучших сочинений получили награды. В старших классах практикуется проведение политинформации на русском языке.

Вечера русского языка проводятся в каждой школе, но недостаточно уделяется внимания на организацию вечеров дружбы с учениками соседних русских школ. Положительным примером в этом отношении могут служить школы гор. Кохтла-Ярве, а также Тамсалуская средняя школа, где классы с эстонским языком обучения устраивают совместные вечера самодельности с классами с русским языком обучения своей школы.

Все более широкое распространение получают школьные фестивали дружбы народов с участием учеников из братских республик. Опыт проведения таких мероприятий имеется в Тапаской I ср. школе, в Раквереской I ср. школе и в других школах республики.

Фестивали дружбы привлекают к участию весь школьный коллектив. Они требуют долгой и продуманной подготовки, но эти усилия школ оправдывают себя. После проведения каждого такого мероприятия отношение учеников к изучению русского языка заметно меняется, так как они на собственном опыте убеждаются в важности и необходимости знания

языка в целях общения. Слова учителя о русском языке как о средстве межнационального общения подтверждаются личной практикой, завязываются дружеские отношения с молодежью другой национальности, успешнее преодолеваются языковые барьеры.

В Раквереской школе-интернате встречи с учениками братских республик определяют направление и характер всей внеклассной работы по русскому языку. Эта школа имеет давние традиции дружбы со школами Ленинграда, Москвы, Красногорска Псковской области, Латвии, Литвы.

Ежегодно в начале декабря в школе устраиваются дни дружбы народов. В этом мероприятии участвуют делегации учащихся городов, с которыми школа имеет дружеские связи.

В 1974 году это мероприятие было посвящено 30-летию освобождения Эстонии. Состоялась волнующая встреча представителей трех поколений. Ученик IX класса выступил с речью на русском языке. Обязательной составной частью таких торжеств является большой литературно-музыкальный монтаж на русском языке.

«Чтобы подготовить такой монтаж нужно провести около 25 репетиций во внеурочное время», — говорит учительница русского языка Раквереской школы-интерната А. Микман.

С 14 по 16 июня 1975 года был фестиваль дружбы народов, посвященный тридцатилетию победы. Этот фестиваль задуман интересно: экскурсия по местам боев в Раквереском районе, проведение соревнований по стрельбе, лагерь в Вайнопэа, концерт ансамбля ветеранов войны «Братья по оружию» и многое другое.

В школе постоянно идет подготовка к очередной встрече или проводится конкурс на право участвовать в поездке к друзьям. Так, например, в этом учебном году проводился конкурс по

истории Москвы и победители получили право поехать в Москву. Примерно два раза в месяц выпускается стенд фотографий о встречах с друзьями. Ученики IX—XI классов готовятся быть гидами по району и по Таллину, чтобы проводить экскурсии с гостями. Раквереская школа-интернат и Московская 15-ая школа-интернат обмениваются рефератами о родном крае. Ученики-ракверецы пишут о своем районе, москвичи — о Москве и Подмосковье. Школы взаимно обменивались уже пятнадцатью рефератами. Эта работа будет продолжена и в следующем учебном году.

Подготовкой и проведением всех этих встреч, фестивалей, ответных визитов, конечно, занимается весь коллектив школы. Не умаляя заслуг других, хочется отметить энтузиазм и огромный вклад в эту работу учительницы русского языка Раквереской школы-интерната Айде Микман.

Учителя ищут новые формы работы. В Раквереской III ср. школе, например, учащиеся X класса с углубленным изучением русского языка (преподавательница С. Акимова) участвовали в смотре агитбригад и дали полную программу на русском языке.

В Раквереской I средней школе состоялась ученическая конференция, на которой выступали как известные в республике преподаватели вузов и научные работники, так и ученики. Во время конференции работала и секция русского языка и литературы, где слушали лекцию на русском языке преподавателя Таллинского педагогического института им. Э. Вильде кандидата филологических наук В. Н. Невердиновой «Лирика Лермонтова и ее истоки». Были заслушаны также доклады учеников: «Русские народные шутки и загадки» (коллективная работа V—VI кл.), «Отражение условий жизни и взглядов народа в эстонских и русских пословицах» (коллективная

работа X кл.), «Русский язык — язык межнационального общения» (XI кл.) и «Лирика С. Есенина» (XI кл.).

Ученики отнесли к составлению своих докладов с большой ответственностью.

Проведение экскурсий по литературным местам Псковской области, в Ленинград, Брест и т. д. стало уже традицией. Так, например, ученики IX классов школ гор. Раквере весной ездят в Ленинград, X классы — осенью обязательно посещают Михайловское. Разумеется, экскурсиям предшествует подготовительная работа, а материалы экскурсий используются в дальнейшем на уроках и во внеклассной работе. После экскурсии оформляются соответствующие альбомы, стенды или стенгазеты.

В связи с переходом школ на кабинетную систему прочное место во внеклассной работе начинает занимать оформление стендов в кабинетах русского языка. Хорошо поставлена эта работа в Тартуской VIII средней школе и у учительницы А. Таммемяе в Раквереской I средней школе. Основная тематика стендов связана со знаменательными датами, с жизнью и деятельностью писателей, творчество которых изучается. Представляет интерес работа, с которой нам удалось познакомиться в Рижской 25-й средней школе. Учительница А. Б. Лапса каждую неделю выпускает информационный бюллетень под рубрикой: «Советуем на этой неделе почитать...

посмотреть в кино...

посмотреть по телевидению...

послушать по радио...»

Этим учительница стимулирует учеников к целенаправленному просмотру передач, слушанию музыки, чтению газет и журналов. В той же школе в кабинете русского языка на видном месте висит «Календарь зна-

менательных дат», обновляемый также каждую неделю.

Ученики с удовольствием оформляют стенды, зная, что эти экспозиции привлекают внимание всех. Важно, чтобы материалы на стендах чаще менялись, чаще экспонировались новые и свежие материалы.

Стенгазеты на русском языке, как правило, издаются по случаю месячника, фестиваля, знаменательных дат. Они оформляются красочно, но появляются 1—2 раза в год. Заслуживает внимания работа учителей Тартуской II средней школы, где регулярно выпускается две стенгазеты на русском языке. Эти стенгазеты знакомят с удачными творческими работами учащихся, с удачными переводами с русского языка на эстонский и т. д.

Во всех школах Харьюского района учителя организуют переписку на русском языке с учениками братских республик. В Раквереской школе-интернате ученики старших классов помогают младшим в организации и налаживании переписки. Два раза в месяц в этой школе обновляется стенд «Письма друзей», знакомящий всех учащихся школы с многочисленной и разнообразной корреспонденцией. Это имеет большое познавательное и воспитательное значение.

Внеклассное чтение

Внеклассное чтение необходимо проводить систематически. Это прописная истина. В связи с введением в старших классах новых усложненных программ и учебников привычная система проведения уроков внеклассного чтения в некоторых школах пошатнулась. Сейчас нет возможности один урок в неделю посвящать развитию речи на материале внеклассного чтения, как это делалось раньше.

Боясь перегружать учеников, некоторые учителя совсем перестали да-

вать материал для внеклассного чтения, не предусмотренный программой.

На практике получается, что в IX, X и XI классах в первом полугодии учебный материал намного сложнее и программа более перегружена, чем во II полугодии. Следовательно, во II полугодии можно уделять больше внимания внеклассному чтению.

Что читать?

В тартуских школах кабинеты русского языка имеют библиотечки, в которых отобраны доступные по языку произведения русских писателей, документальные рассказы о жизни замечательных людей, а также газеты и журналы. Библиотечки ежегодно пополняются. В VIII средней школе (учительница А. Крюкова) материал по внеклассному чтению распределяется по темам в интересах его дальнейшего использования для проведения коллективных бесед на уроке. Например, даются темы:

1. В жизни всегда есть место подвигам.
2. Когда нужна смелость?
3. Размышления у вечногo огня.
4. Достижения в науке, технике и т. д.

Во многих школах дела с подбором литературы по внеклассному чтению обстоят хуже. Каждый учитель выбирает материал для внеклассного чтения по своему вкусу и усмотрению. Читают газеты от «Пионерской правды» до «Труда», журналы от «Мурзилки» до «Огонька», разные случайные книги, имеющиеся в школах.

Бесспорно, надо было бы упорядочить работу и подбор материалов по внеклассному чтению. Да и методически легче и эффективнее проверять внеклассное чтение, если весь класс читает один и тот же текст. Имеющаяся «Книга для внеклассного чтения» для X кл. не удовлетворяет жгучей потребности в справочной лексике, так как она составлена из про-

изведений русской классики XIX века. Готовящаяся к выходу книга для старших классов из произведений научной фантастики, облегчит положение. Но есть основание предполагать, что и она будет однообразна по проблематике и лексике.

Учителя мечтают о сборнике рассказов современных советских авторов. Пускай бы рассказов было побольше, разных по стилю и проблематике, и обязательно неадаптированных. Практика Раквереской I средней школы показывает, что уже более сильный IX класс со второй учебной четверти, не говоря о X и XI классах, вполне справляется, например, с чтением рассказов из журнала «Юность» без всякой адаптации и без использования постатейного словаря. Думается, такой сборник составить нетрудно, а польза была бы огромная, и на многие годы. И спрос на такой сборник был бы огромен.

В заключение можно сказать, что внеклассная работа по русскому языку в школах республики ведется небольшая.

Хочется верить, что и в дальнейшем учителя будут продолжать добрые традиции и вводить новые интересные формы внеклассной работы.

RAHULDAGEM LASTE LIIKUMIS- VAJADUST

LIIVI JAANUS,
Sootaga sovhoosi lastepäeva-
kodu juhataja

Lapse tervise ja füüsilise arengu peamised kindlustajad on õige toitlustamine, eakohane päevarežiim, värske õhk ja süstemaatiliselt korraldatud võimlemine ning liikumismängud. Siiski jääb ainult tundidest-tegelustest väheseks, selleks et lapsed omandaksid õigeaegselt neile vajalikud käimise, jooksmise, hüppamise, viskamise, ujumise, suusatamise jt. oskused ja vilumused, et nad võiksid oma individuaalsetele võimetele vastavalt olla osavad, kiired, tugevad ja vastupidavad. Kui organiseeritud tegevustele ei lisandu suunamist füüsilisele tegevusele, eriti liikumisvõimalusi vabal ajal, areneb laps aeglaselt.

Liikumise füsioloogiline toime organismile on mitmekülgne: lisaks füüsilisele arengule soodustab liikumine aju varustamist hapnikuga. Rõõmsas meeleolus, tegutsev ja palju liikuv laps areneb paremini, haigestub harvemini, põeb haigusi kergemini.

Eksperimentaalselt on uuritud laste väsimuse dünaamikat päeva, nädala ja aasta vältel. Sellest selgus, et väsimuse tunduv tõus aasta jooksul algas jaanuaris, kestis aprillini, seejärel hakkas väsimuse aste langema. Eri lasteasutustes oli laste väsimuse aste päeva jooksul erinev, see oleneb liikumisvõimalustest ja -aktiivsusest. Madala liikumisrežiimiga lasteasutades suurenes tegevustel vigade arv märgatavalt ja vähenes aktiivne tähelepanu. Kõrge liikumistasemega lasteasutades oli vaimne töövõime lastel tunduvalt stabiilsem. Tundide lõpuks oli töövõime langus algtasemega võrreldes väheoluline.* Kinnitust leidis tuntud tõde, et lapse organism, ka aju, tajub halvasti liikumatust, liikumistarbe rahuldamine tõstab vaimse töö võimet.

Tõesti, laste liikumis- ja tegutsemistung ja selle positiivne osa lapse arengus on hästi teada, kuid sageli ununeb see tegelikus elukorralduses ning võimaluste loomise asemel püütakse laste soove hoo-

* M. Gološtšekina järgi. Vt. «Дошкольное воспитание» 1972, nr. 9, lk. 32—35.

pis maha suruda. Sageli algab selline olukord kodust, kus väikese korteri, külma põranda, ema ajapuuduse vms. tõttu lapse peamiseks kasvukohaks on voodi, ka siis, kui imik juba hästi roomab ja isegi kõnnib. Voodis on nende vanemate arvates ohutu — laps ei saa üleliigseid asju kiskuda, endale midagi kaela tõmata, ei vaja alalist järelevalvet.

Tavaliselt ei saa lapsed ka lasteasutuses viibimise ajal joosta või on neil väheliikuv tegevus. Paljuski on see vabandav asjaoluga, et ruumid on väikesed, rühmad üle täidetud, puuduvad saalid — seega pole tingimusi. Aga ka õues viibivatest lastest liiguvad vähesed, liikumistung ja -energia on asendunud loidusega.

Säärane olukord paneb tõsiselt mõtlema laste liikumisvaeguse probleemile ja otsima teid selle lahendamiseks.

Eespool öeldu tõttu võtsime ühel õppeaastal tööplaani laste liikumisvajaduse rahuldamise võimalikult rohkemal määral.

Ülesanne paistis esialgu olevat raske, isegi võimatu täita. Lastepäevakodu asub hoones, kus kaheksateistkümneme kolmekuni kuueaastasele ööpäev kohalolevale lapsele on magamiseks-mängimiseks-sõõmiseks kasutada 31 m² suurune tuba, kaheteistkümneme sõimelapsele 26 m² suurune ruum. Ruume laiendada oli võimatu. Tuli leida ja paremini ära kasutada olemasolevaid võimalusi.

Esmaolt tuli kasvatajatel põhjalikult läbi mõelda, kuidas maksimaalselt ära kasutada needki võimalused, mis meil on olemas. Selleks said kasvatajad ja meditsiiniõed ülesande septembrikuu jooksul läbi töötada teemakohane kirjandus, rakendada saadud mõtteid ja ideid oma töös ja esitada (õppeaasta lõpupooles) töökogemuslik ettekanne.

Nii esitas üks kasvataja märtsis pedagoogilisel nõupidamisel ettekande «Laste liikumistarbe rahuldamisest ja reguleerimisest», teine kasvataja esines juunikuus ettekandega «Suviseid liikumisvorme lastele».

Lastepäevakodu meditsiiniõde sai ülesande esitada lastevanemate üldkoosolekul meie lastepäevakodu näidetel põhinev ettekanne «Laste riietus ja tervis». Pärast niisugust konkreetsete näidetega (kuigi nimesid nimetamata) ettekannet muutusid lastevanemad meie nõudmiste suhtes tunduvalt tähelepanelikumaks ja täitsid neid meelsamini.

Laste füüsilise kasvatus suunamine pole mõeldav nende elutingimusi ja kodust kasvatus tundmata. Seetõttu jäi kasvatajate ja meditsiiniõdede ülesandeks lapse koduga tutvuda ja veenda lastevanemat õigesti hoolt kandma lapse tervise ning kehalise arenemise eest.

Lastevanematega vesteldes oli laste füüsiline areng seni küll päevakorral olnud (näit. päevarežiimi ühtsus, karastamine, nakkushaiguste vältimine jne.), kuid mitte laste liikumistarbe rahuldamise seisukohalt.

Pärast kodude külastamist otsustasime lastevanemate mõjutamist jätkata lastearsti kaasabil. Nimelt kontrollis lastearst koos jaoskonnaarstiga väga tähelepanelikult laste rühti, lihaste toonust, kasvu ja kaalu vahetunde, põlvavõlv kõrgust ja rinnakorvi mahtu. Kokkuvõtte laste tervislikust seisundist esitas arst lastevanemate üldkoosolekul (suuremas lastepäevakodus on seda muidugi otstarbekas teha rühmakoosolekul). Leidub vanemaid, kelle arvates pole laps kunagi küllalt priske. Arst rõhutas, et laps peab olema normaalkaalus, mitte paksuke, kellel on raske liikuda. Nii ei olnud arst rahul Leena füüsilise arenguga — laps on liiga raske, kohmakas, põeb sageli ülemiste hingamisteede katarre, on lamppõidsuse kahtlus. Pääaegu samasugune oli veel kahe sõimeealise lapse seisund, liiga raskeid lapsi oli aiariihmaski.

Iga vanem tahab oma last näha terve, rõõmsana ja tugevana. Seetõttu leidis hea vastuvõtu ka informatsioon meie plaanide kohta: mida kavatseme eelseisval õppeaastal ette võtta laste tervise tugevdamiseks ja liikumistarbe rahulda-

miseks ning missugust abi me lastevanematelt ootame.

Kuid palusime ka igal lapsevanemal endal analüüsida, kuidas veedab tema laps kodus aega, kas see möödub tervele kasulikult.

Soovitasime võimaldada lastele palju liikumist värskes õhus, lastega jalutades arendada neis osavust, julgust, maastikul orienteerumise oskust, oskust ületada looduslikke takistusi, balanseerimist jne.

A. tuleb emaga lasteaeda õunaaiaäärset jalgrada mööda. Radu on kaks: üks kõrgemal, hästi kitsas, päris võrktara ääres, teine madalamal, laiemale ja tassisemaks tallatud. A. käib ülemisel, kitsal rajal, hoidub õlaga aeda riivamast, vahete-vahel tuleb tal astuda, külg ees. «Seal on libe, kukud,» manitseb ema, kes peab teda vahete-vahel natuke järele ootama. Lõpuks katkeb ema kannatus: «Kõnni ometi korralikult!» ja poiss tuuakse laiale teele, kus ta tujutult hakkab ema käe otsas vantsima, pea norus.

E. isal on vist alati kiire, miks muidu tõstab ta oma 2-aastast last neljaastmelisest trepist üles ja alla, kuigi laps ise suudaks seal astuda.

Kui palju leidub veel igapäevases elus selliseid lihtsaid, kuid vanematest kasutamata jäetud võimalusi! Üks selliseid on ka mänguasjade ostmine arvestusega, et need suunaksid last liikuma: lükata-vad või järeleveetavad kõrinad, nukuvankrid, ratastel loomad, kepphobused, korvikesed, kandekotid, pall, hüpitsad, tuulikud, muidugi autod ja teised sõidukid, kuid ka mõningad lastele kohandatud tööriistad — labidad, rehad jne.

Ka mänguasjade ostmisel lastepäevakodule oleme seda silmas pidanud. Muidugi lisanduvad siia ka spetsiaalselt organiseeritud tegelused — liikumismängud, muusikalised mängud, tantsud, võimlemine, hommiku- ja virgutusvõimlemine. Kuid väga oluline on laste iseseisev tegevus, soov liikuda, omaalgatus. Me peame seda soovi toetama ja selle rahuldamiseks looma tingimused.

Hommikul on kasvataja ülesanne luua rahulik ja reibas meeleolu eelseisvaks päevaks. Sel ajal on soovitatavad süžee- lised ja ehitusmängud, hästi omandatud, tuttavad didaktilised mängud. Kasvataja jälgib, et kõik lapsed, valinud mängu, mängiksid rahulikult. Vanemad lapsed võivad täita mitmesuguseid tööülesandeid (abistada tundide ettevalmistamisel, puhastada lilli tolmust jne.).

Pärast hommikusööki, seega enne tunde, mis nõuavad lastelt keskendatud tähelepanu ja suuremas osas rahulikku istumist, on vaja anda lastele võimalus liikuda hüpitsatega, autodega, pallidega, ronida jne. Enne muusikatundi või ekskursiooni võib iseseisev mäng olla vähe- ma liikumisega.

Pärast tunde vajavad lapsed aktiivset puhkust, mis vähendaks väsimust. Aktiivse puhkuse mõiste sisaldab kõiki füüsiliste harjutuste liike (liikumismängud, füüsiline töö, mitmesuguse liikumise vormid). Väikesed füüsilised koormused ei mõju lapse töövoimet suurendavalt, kuid väga suurte koormuste efekt on isegi kahjulik. Seega tuleb füüsilist koormust reguleerida. Selleks peab kasvataja oma laste võimeid hästi tundma.

E. on loid, väheliikuv, teda on vaja meelitada teistega kaasa jooksmata, muidu jääb ta rahulikult pealt vaatama.

M., vastupidi, paistab silma kõrgenenud erutuvusega, üleliigse kärsituse ja liikuvusega. Tavaliselt on just tema hoogsate ja kärarikaste liikumismängude algataja, oma aktiivsuse ja entusiasmiga tõmbab kaasa ka need lapsed, kel pole erilist huvi füüsilise tegevuse vastu. Kuid peagi muutub M. ülilärmakaks, higiseks, naerab ja rabeleb mõttetult. Et vältida niisugust ülirutuvust ja üleväsimust, peab kasvataja jälgima, et M. liikumine vahelduks rahulikuma tegevusega. Karistused ja karmus antud juhul ei ole põhjendatud.

Laste iseseisev tegevus — mängud autode ja pallidega, kiikumine, rōngaste veeretamine, keeglimäng jm. — on sport-

likku laadi ja kõigel sellel peab organiseeritud liikumismängude kõrval olema oma koht.

Meie oludes oli niisugune liikumine meeldiv peamiselt mänguväljakul, seejärel tuli mõelda, kuidas lapsed saaksid võimalikult rohkem õues olla, kus lisaks jooksuvabadusele on ka värske õhk ja päike. Mänguõu on meil küllalt suur ja lõunapoolse kallakuga. Seal on pöösaid ja põlispuid. Piisavalt on ka mänguvahendeid. Laste iseseisvate kui ka organiseeritud mängude juures torkas aga silma, et need olid küll mitmesuguse sisuga, kuid tavaliselt ühe ja sama liikumisvormiga — jooksuga. Viskeid, hüppeid, ronimist, pugemist tuli nendes vähe ette. Hoopis harva kasutati palle, hüppenõore, keegleid. Mänguväljakul asuvad ronimisredelid, pugemisrõngad, palliviskealused huvitasid lapsi lühikest aega pärast kohaleasetamist. Selle põhjuseks oli laste vähene suunamine ja juhendamine, vahendite kasutamisel ei täiendatud õpitud uute elementidega, vähe õpiti uusi harjutusi. Pärast konsultatsiooni kasvatajatele ja kogemustega meditsiiniõe töövaatlust teemal «Kasvataja juhendav osa õuemänguvahendite kasutamisel» on olukord paranenud, kuid rahul olla sellega ei saa praegu.

Võib-olla seepärast, et ümbrus ja mänguvahendid on lastele liiga tuttavad ja igapäevased ega paku neile pidevat huvi. Oleme püüdnud laste mängule omalt poolt lisada vahendeid, mis aitaksid üleväl hoida nende mängurõõmu. Kui kasvataja märkas, et väljakul asuv laev hakkab unustusse jääma, andis ta lastele madrusemütsid ja binokli. Kohe ronis üks pois, binokkel kaelas, nõrredelit mööda üles, vaatama, kas maa paistab. Pärast ronisid teisedki, kes seni ei olnud julgenud.

Kui mängu anti pilotkad ja märgid, tekkisid nagu isendast luuremängud. Pikkade hüpetega söösteti ühe pöösa tagant teise taha, roomati ja peideti end.

Väga populaarsed on meil jalutuskäi-

gud Palalinna — mändide, lepa- ja sara-puupöösastega, küngaste ja lohkudega, pehme liiva ja tasase lõkkeplatsiga lemnikpaika. Seal on ruumi visata männikäbide või lumepallidega kaugust või täpsust, joosta mäest alla või ronida üles, veeretada end nõlvakust alla, otsida kiiresti hea peidukoht ja signaali peale jõuda esimesena lõkkeplatsini.

Lasteaia päevarežiimi ennelõunane osa on tihedalt täidetud, eriti vanemas rühmas, kus kaks tegevust järgneb teineteisele. Kahtlemata on tundidel vaieldamatu väärtus, kuid kas me pole kasvatustöös liiga kramplikult kinni juhendites ja õpetamise eeskirjades? Oma töös võiks kasvataja olla vabam ja paindlikum.

Kord otsustasime lastele pärastlõunaks üllatuse valmistada ja lõunauinaku ajal läks kogu päevakodu personal ning mõned lastevanemadki õue voolima. Puust armatuuridele voolisime sulalumest koera, hane, jänese, siili, krokodilli, pugemiseks värvavad ja kindluse. Lapsed olid vaimustuses, kuid peagi ilmses, et suurem osa atraktsioone olid kasutatud, vähemalt ei soodustanud nad mingil määral laste liikumist. Otstarbekaks osutusid vaid kindlus ja pugemisvärvavad, neid kasutati agarasti ja ehitati juurdegi. Seepärast kutsusime ühel õhtupoolikul lastevanemad appi. Koos lastega kuhjasid nad väljaku äärde lund ja tampisid kinni vallideks (1,5—2 m pikad, 15—30 cm kõrged, 6-aastastele kuni 40 cm) ja künkakeseks. Madalatest lumevallidest saime õpetada sõimelastele üleastumist, suuremad harjutasid piki valli tasakaalu.

Kasulik ja meeldiv oli nelja- kuni kuueaastastele 1—2 m pikk liurada, neid peaks olema neli-viis. Kui õhutemperatuur on —4 kuni —10°C, tuleb raja valmistamiseks lumi kinni trampida ja külma veega üle pritsida, et tekiks jääkoorik, hiljem valada külma veega mitu korda üle.

Kui juba talvest juttu on, siis pakume

mõned harjutused ja mängud vahelduseks kelgutamisele-suusatamisele.

1. Kes jõuab kuue sammuga kõige kaugemale?
2. Kõnd jälgedes. Kasvataja astub parajalt sügavas lumes, sammu pikkus vastaku lapsesammu pikkusele. Lapsed lähivad jälgi mööda, püüdes astuda hästi täpselt.
3. II variant. Kasvataja astub, ühe jala kand teise jala varba ette, lapsed samamoodi.
4. Hüpped jäljest jäljesse maandumisega kas ühele või mõlemale jalale. Alates 4. eluaastast.
5. Kõnd suusajälgedes (mitte kõrvale astuda!).
6. Jäljeküti mäng. Kuhu viivad need jäljed?
7. Mäng kelgu juures 3—5 lapsele. Kelgud rivistatud ühele jonele, vahekaugusega 3 sammu. Laps seisab vasemal pool kelku. Signaali peale jooksevad ringi ümber kelgu oma kohale tagasi. Lisaülesanne — jookse kelgu taha, lükka kelk libisema.

Alalist tähelepanu tuli pöörata laste õueriitusele, et see oleks vastav ilmastikule ja aastaajale, kuid ei takistaks laste liigutusi. Näiteks, 2,5-aastane Andrus on elav ja liikuv poiss. Kui aga ema oli talle selga andnud uue kasuka, oli poiss õues väga õnnetu. Kasukas oli ostetud kasvamise jagu suurem, altäär oli veel kahekorra keeratud, kuid käised olid nii pikad, et lapse sõrmedki ei paistnud sealt välja. Nii on kätel soojem, arvas ema, kuid laps ei saanud kätte võtta labidat, lumepalli ega kelgunööri, isegi joosta oli raske. Kasvataja jutt jäi esialgu tulemuseta. Alles siis, kui kutsusime ema õue «lahtist tundi» vaatama, nägi ta, kui kohmakas on tema poeg teiste hulgas. Kasukas jäeti õiget aega ootama.

Laste suviste mängude juures pidasime silmas kõigepealt seda, et lapsed saaksid hästi palju liikuda ja joosta nii palju kui jalad võtavad; et neis säiliks

liikumisrõõm, mida oleme ruumides olnud sunnitud piirama. Tahtsime lastele pakkuda ka tõelist suverõõmu: veemänge ja suplust. Selleks sobib hästi Saadjärve lõunakallas, kus on ilus liivapõhi ja madal selge vesi. Ostsime ujumisirõngaid, veepalle, päevituskostüüme. Juhtus olema soe ja pikk suvi, sovhoosi buss viis lapsi palju-palju kordi Saadjärve äärde. Algul protestis paar ema lapse vees käimise vastu — laps võivat külmetuda. Kutsusime nad kaasa. Nad ei tulnud, kuid leidus teisi vanemaid, kes tulid meile abiks lapsi kuivatama ja riietama. Arsti nõusolekul läksid kõik lapsed vette. Haigestumisi ei olnud ja järves käimine kujunes lastele üheks suurimaks rõõmuks.

Suuremad ja julgemad lapsed võivad vees vabalt joosta, end vette pilduda, kätega palli hoides kõhuli vees jalgu siputada, «kupsu» teha, vees istudes edasi liikuda ja ise välja mõelda huvitavaid liikumisi. Neid jälgib täiskasvanu.

Argadele ja veekartlikele lastele korraldas kasvataja mitmesuguseid liikumisvorme. Näiteks madalas vees joosta ja hüpelda, kükitada, tõusta, jalgadega trampida, tagurpidi kõndida, neljakäpukil edasi liikuda, kätest kinni hoides ringi joosta jpm. Täiendavalt võib veeharjutusi ja veemänge leida S. Ernesaksa raamatust «Kehalised harjutused koolieelses eas» (Tln., 1964, lk. 21—26 ja lk. 196—200).

Kõik eespool öeldu käis laste vaba aja veetmise kohta hommikupoolikul. Pärast päevast und on lapsed reipad ja omandavad kergesti uued mängud, seepärast antakse lastele siis uusi didaktilisi mänguasju, mis nõuavad kasvataja seletust ja osavõttu.

Õhtupoolne aeg õues kulgeb tavaliselt nii nagu hommikulgi, liikuv ja rahulik tegevus vaheldumisi.

Neidsamu põhimõtteid tuleb silmas pidada ka sõimelaste liikumistarbe rahuldamisel, kuigi nende puhul on esmane kindlustada ja arendada liigutuste koor-

dinatsiooni, kasvatada oskust juhtida oma liikumist kooskõlas ümbruse tingimustega (toas, lumel, murul), arvestada teiste laste liikumist (mitte kokku pörgata, õigeaegselt muuta suunda, pidurdada), kasvatada õigeid liikumisvilmusi ja rühti.

Näiteks 1,5-aastase Maidu kõnnis torakab silma palju ülearseid liigutusi: õõsumine ühelt küljelt teisele, pingutatud käed, ebaühtlased sammud, sagedane kukkumine õues. Peep ei oska liivakasti astuda, ronib kätuli, temaga ühevanune Aila on aga juba küllalt julge ja osav.

Paratamatult on igas lasterühmas eri võimetega, ka eri liikumisvõimega lapsi. Neil puhkudel oleme diferentseerinud. Õpetame kartlikele või kohmakatele lastele takistuse (lume- või liivavalli) ületamist sellele peale- või üleastumisega.

Lastele tuleb anda liikumisülesandeid, mis neile üleliia rasked pole ja mida on võimalik täita, aga mis nõuavad siiski pingutust ja eneseületamist. Selline liikumine kutsub alati esile rõõmu ja elavust.

Liikuma ei saa sundida, vaid kutsuda ja selle vastu huvi äratada. Püüdsime Andole õpetada trepist tõusmist liumäele, tema aga ei soovinudki seda õppida. Kasvataja pani siis üles värvilise kuke, mida poiss väga ihaldas, ja julgustas: «Vaata, kui kõrgel on kukk. Ta ei karda ja ootab sind». Rohkem meelitada polnudki vaja.

Raske oli Ü-ga. Vabal ajal oli ta vähe-liikuv, lisaks sellele ei võtnud ta osa võimlemistegelustest. Meelitused ei andnud tulemusi. Kord aga märkas kasvataja, et kui lapsed vabal ajal matkisid kutsu liikumist, tegi seda ka Ü. Järgmist võimlemistegelust alustas kasvataja just koera liigutuste matkimisega ja endale märkamatu hakkas Ü. kaasa tegema ka teisi harjutusi. Enne tegevuse lõppu tõmbus ta küll uuesti kõrvale, kuid jää oli murtud.

Lapse jaoks sobivaim kehalise arendamise vorm on ikkagi mäng. Mängides

on laps tavaliselt rõõmus, mäng teeb teda erksaks ja aktiivseks, tõstab üldiselt lapse organismi elutegevust. Õigesti valitud mänguasjad võimaldavad lastel rahuldada oma loomulikku liikumisvajadust, füüsiliste pingutuste ületamise tulemusena muutub laps osavamaks ja tugevamaks.

Kas pole väike tunnustus meie tööle seegi, kui Toivo ema pärast talvist puhkust oma last meile tagasi tuues ütles: «Oleksin pidanud Toivo juba varem jälle siia tooma, kõik püksid on poisile kitsaks jäänud. Aga siin ta jookseb ja ronib rohkem, ehk võtab jälle kaalus tagasi.»

Tunnustus tunnustuseks, aga see viis meid mõttele, et koostöös lastevanematega oleme ühe olulise teema puudutamata jätnud — see on laste puhkuse, õigemini vanemate puhkuse ajal laste tervisliku kasvatuse.

Meie kogemuste järgi on kaks äärmust. Esimene, kui puhkus on suvel. Siis arvatakse, et laps olgu vaba igasugusest režiimist. Küllalt näeme ülekuumenenud, üleväsimusest virisevaid, päikesepõletusest kipitava nahaga lapsi. Kas laps on söönud korrapäraselt, maganud lõunaund (väga soovitatav on see väljas varjus), kas lapse tegevus oli kasvatuse ja tervishoiu seisukohalt sobiv — nendele küsimustele pööravad lapsevanemad väga vähe tähelepanu.

Kindlasti oleks tulnud kasvatajail selgitada, et puhkuse ajal peab laps tõepoolest viibima rohkem värskes õhus, kuid seejuures tuleb lapse aega sisustada mängude, sportliku tegevuse, karastamise, veeprotseduuride, töö ja palju muuga. Tuleks toonitada laste eale vastava päevarežiimi tähtsust ka suvel. Režiim distsiplineerib last ja säilitab temas nii lasteasutuses kui ka kodus omandatud harjumuse õigel ajal ja tõrkumata uinuda, einetada, töötada, jalutada, mängida jne.

Paljudes maaperekondades on suvi kõige kiirem tööaeg ja seetõttu peamegi

meie, lastepäevakodu töötajad, hoolt kandma selle eest, et lapsed saaksid lastepäevakodus olles hästi palju joosta, ka paljajalu; tegema kõik, et nad saaksid kustutada oma päikese- ja veenälja. Nende laste vanemad saavad puhkuse tavaliselt talvel. Siis satutakse teise äärmusse: lapsed, eriti nooremad, on väga palju toas, sageli päevade kaupa. On ju täiskasvanutegi tööd-toimetused talvel peamiselt tubased. Päevad on lühikesed, puhkuse ajaks on hoitud palju töid, nii et kuidagi ei jätku aega (ega vahest ka tahtmist) nooremate lastega õues olla. Suurematega on asi parem, nemad leiavad seal tegevust ja liikumist iseseisvalt, kuid väiksemad omapead olles külmetuvad sageli. Nii lähevadki vanemad kergema vastupanu teed — «las mängib toas, ilmad ka nii halvad.» Ja uskumatult kiiresti muutuvad mõned sellised tubased lapsed paksukesteks, nagu juhtus Toivoga.

Muidugi on meil ka tublisid vanemaid, kes oma puhkuse kasutavad oskuslikult ära ka laste tervise tugevdamiseks.

Kui nüüd teha kokkuvõtet, mida me oma kitsastes oludes saavutasime laste liikumisvaeguse probleemide tõstatamisega?

Võib-olla saavutasime ühe aastaga veel vähe, veel mitte kõike, nii nagu soovisime, küllap jäi palju teha edaspidisekski. Ent selle üle hakkasid mõtlema meie töötajad ja lastevanemadki hakkasid suhtuma meie ettevõtmisesse pooldavalt, osutasid meile abi ja muutsid omagi arvamust paksudest, mugavatest, väheliikuvatest lastest.

Laste liikumisvajaduste rahuldamiseks hakati paremini ära kasutama oma manguväljakut, Palalinna võlusid ja ilusaid suviseid suplustunde Saadjärves.

Kas pole tore seegi, et Ando oskab vahelduvsammuga trepist tõusta, Ülle võtab osa võimlemistegelustest, Mait ei jookse enam nagu püssist lastud, vaid oskab ka suunda muuta ja pidurdada, Peep suudab kukkumata kõndida ka lumes.

Kuigi väikesed, on need siiski meie tööroõmud!

V. F. TŠIŽI MÕNINGATEST PSÜHHOLOOGIA- JA PEDAGOOGIKA-ALASTEST VAADETEST

KOIT JATSA

Sajandivahetusel, aastatel 1891—1916, töötas Tartu ülikoolis vene rahvusest õpetlane Vladimir Tšiž. Ehkki enamik tema töid kuuluvad psühhiaatria ja psühholoogia valdkonda, pööras ta küllalt palju tähelepanu ka pedagoogikale ja pedagoogilisele psühholoogiale.

V. Tšiži (1855—1922) elust ja töödest andis 1973. a. ajakirja «Nõukogude Eesti Tervishoid» veergudel ülevaate A. Aadamsoo, seetõttu pikemalt sellel ei peatu (1). Teadlase elu põhisündmusi iseloomustavad andmed on küllaltki puudulikud ja ebatäpsed. Tšiži elu ja loomingut vähest tundmist tänapäeval iseloomustab kas või see, et tema surma-aastat on veel hiljuti dateeritud enam kui 20-aastase erinevusega: 1914 (2) ja 1936 (3). Tšiži huvidering oli lai. Ta avaldas uurimusi ka närvisüsteemi anatoomia, neuropatoloogia, kriminaalantropoloogia ja meditsiini üldise metodoloogia alalt, kirjanduslik-psühhopatoloogilisi analüüse, patograafiaid jm. Ta võttis aktiivselt osa rahvusvahelistest ja ülevenemaalistest meditsiini-, psühholoogia- ning kriminaalse antropoloogia alastest kongressidest ning tegi neil vähemalt 18 teaduslikku ettekannet (4). Samuti armastas ta esineda avalike loengutega erinevatel teemadel (hüpnootismist, naise- ja armastuse psühholoogiast, filosoofiast jne.). Võimalik, et üheks olulisemaks Tšiži teoste levi ja mõju piiravaks faktoriks oli nende kokkusobimatus teadusliku mõtte progressiivse arengusuunaga (1).

V. Tšiži pedagoogika-alased vaated kontsentreerusid vaimse arengu olemusest arusaamise, selle iseloomu ja tempot mõjutavate faktorite ning saavutatud taseme määramise võimaluste ümber. Küllaltki oluline on, et nende küsimuste analüüs on Tšižil orgaaniliselt seotud individuaalsete erinevuste tähtsuse mõistmisega, lähenemisega tervikliku indiviidi seisukohast. Et selline lähenemine oli toleaeegse psühholoogia jaoks suhteliselt uudne nähtus, siis peatumegi veidi

pikemalt tollaegse situatsiooni iseloomustamisel.

Eksperimentaalse psühholoogia arengu algetapil (möödunud sajandi viimane veerand) ei tegeldud inimestevaheliste individuaalsete erinevuste uurimisega. Seda suunda pidas ebaoluliseks ka W. Wundt (5), kes oli autoriteetsemad ja mõjukamaid isikuid selles valdkonnas ja kelle juhendamisel said erialase ettevalmistuse enamik XIX saj. lõpu tuntumaid psühholooge. Individuaalsete erinevuste psühholoogiast huvitusid esimestena kaks silmapaistvamat Wundti õpilast: J. Cattell ja E. Kraepelin (5). Ligikaudu samal ajal avaldas ka V. Tšiz, kes aastatel 1884—1885 end samuti W. Wundti juures Leipzigi täiendas, mahukama töö, milles ta tõstis üles ja püüdis lahendada psüühilise individuaalsusega seoses olevaid küsimusi (6). Kui J. Cattell ja E. Kraepelin uurisid peamiselt psüühiliste funktsioonide arengutasemes või kestvas vaimses töös avalduvaid individuaalseid erinevusi, siis Tšizi huvitas peamiselt tervikliku isiksuse individuaalsus. Inimestevaheliste peente, psüühilises tegevuses avalduvate erinevuste eksperimentaalset uurimist pidas ta (eksperimentaalsete meetodite arenematust arvestades) enneaegseks või üldse võimatuks (7). Seepärast suhtus ta skeptiliselt näiteks Tartus 1889. aastal E. Kraepelini juhendamisel valminud A. Oehrni sellesuunalisse uurimusse (8).

Õigust öelda huvitasid Tšizi inimese isiksuse kui tervikliku nähtuse uurimisega seotud küsimused veel enne tutvumist eksperimentaalse (teadusliku) psühholoogiaga. Ühes oma esimestest trükistest, kus ta kirjeldas ühe aastakümneid laevastikus teeninud ohvitseri kaasasündinud nõrgamõistuslikkust, rõhutas ta, et (arstist eksperdi jaoks) on eriti tähtis haige elukäigu põhjaliku analüüsi alusel määrata haige kui isiksus (9).

Seega aastaid enne üldtunnustatud karakterioloogia arendajat A. Lazurskit

püüdis ta leida teid isiksuse individuaalsuse uurimiseks.

Et aga kõrgemate psüühiliste nähtuste eksperimentaalset (laboratoorset) uurimist pidas Tšiz praktiliselt võimatuks, seisis ta küsimuse ees, kuidas, mil viisil, millist meetodit kasutades neid nähtusi uurida. Konkreetsete meetodite valikul ilmnes tema vaadetes märgatav evolutsioon subjektiivsuse suunas. Oma psühholoogia-alase loomingu algperioodil oli ta veendunud, et teaduslik psühholoogia on võimalik ainult objektiivsete, uurija tahtest, subjektiivsetest hinnangutest sõltumatute meetodite kasutamise korral (10). Kõrgemate psüühiliste nähtuste objektiivse uurimise võimalikkust põhjendas ta keele ja selle arengu, samuti vaimsete häirete tekkes, ravi ja paranemise käigus ilmnevate nähtuste sõltumatusena registreerija tahtest (10, lk. 91—94). Oma hilisemates töedes loobus V. Tšiz järk-järgult sellest progressiivsest seisukohast ning hakkas üha enam kalduma subjektivismi. 1893. aastal avaldas ta juba arvamust, et isiksuse ja iseloomu individuaalsete erinevuste uurimine kuulub rohkem psüühiaatrite kui psühholoogide valdkonda, sest psüühiaatritel olevat rohkem võimalusi inimesi jälgida (6, lk. 146). Ta jõuab selleni, et arvamuste õigsust põhjendades viitab ta lihtsalt neid avaldanud autori kui tähelepaneliku vaatleja «üldtunnustatud reputatsioonile», propageerib psüühiliste nähtuste uurimisel intuitsiooni vajalikkust jm. (11). Ka küpses eas pöördus V. Tšiz vahetevahel tagasi noorpõlves postuleeritud progressiivse positsiooni juurde, kuid üldisele subjektivistlikule suunale see erilist mõju ei avaldanud (12).

Oluliste muutustele meetodi kasutamises kaasnevad tunduvad muutused ka tööde temaatikas. Noore Tšizi prevaleerivalt stiihilis-materialistlik maailmavaateline positsioon kajastus huvis närvisüsteemi patoloogilise anatoomia ja neuropatoloogia vastu (13; 14; 15). Ühena

esimestest maailmas, praktiliselt ühel ajal G. Buccolaga (16), võttis ta vaimuhaigete uurimisel kasutusele eksperimentaal-psühholoogilised uurimismeetodid (17). Küpses eas koondus V. Tšiči tähelepanu peamiselt patograafiatele (18; 19), mis analüüsi objektiivsusele kuigi rangeid nõudmisi ei esita.

Kardinaalsed muutused vaadeldava autori põhiseisukohtades (filosoofilises plaanis üleminek stiihilis-materialistlikult hoiakult subjektiivsele idealismile) peegeldavad üsnagi kujukalt raskusi aktiivse tervikliku isiksuse tunnetamisel. Nagu nähtub L. Sève'i üksikasjalikust metodoloogilist laadi uurimusest, on kaasaja (sealhulgas ka nõukogude) psühholoogial selles valdkonnas veel sügavaid ja põhimõttelisi puudujääke (20).

Paljude konkreetsete psühholoogia- ja pedagoogikaalaste küsimuste lahendamisel lähtus V. Tšič inimpsüühika selistest joontest, nagu terviklikkus, individuaalsus, aktiivsus ümbritseva elu nähtustesse suhtumisel. Näiteks suhtus ta pessimistlikult lootusesse mingil objektiivsel teel vaimsete võimete arengutasel määrata (21, lk. 119–120). Vähe-malt tollel ajajärgul puudusid tema arvates vahendid, et määrata, kellel kahest isikust on paremini arenenud tähelepanu või taju (21, lk. 120). Ümbritsevate inimeste arvamused aga kellegi vaimsete võimete kohta tavaliselt kokku ei langevat: ühed peavad targaks, teised piiratuks, kolmandad harimatuks (21, lk. 119). Koolis kasutatav hindamiskriteerium — kes rohkem teab, kellel mälu paremini arenenud, see ka võimekam — on V. Tšiči arvates äärmiselt ebatäiuslik. Seda põhjusel, et kujutluste, teadmiste hulk sõltub suurel määral tööku-sest (21, lk. 120). Nii mõnedki sünnist saadik nõrgamõistuslikud aga võivad hea mälu ja tööku-se korral omandada võrdlemisi palju (22). Vaimsete võimete arengutaseme ligikaudseks määramiseks soovitas V. Tšič kasutada kahte tema

arvates psühhofüüsikal põhinevat kri-teeriumi.

Esiteks, mida tugevam, enam arenenud ja täiuslikum on organ, seda meeldivam olevat tema talitus, seda kestvam ja pingelisem organi tegevus pakub inimesele naudingut (21, lk. 122).

Teise kriteeriumi leidmisel lähtus V. Tšič närvi- ja psüühilise tegevuse vastandamisest. Närvitegevusele olevat iseloomulik reaktsiooni vahetu järgne-mine ärritusele (impulsiivsus), psüühilisele tegevusele aga reaktsiooni edasi-lükkumine ajas ning vahendumine. Mi-da keerukam on ärritusele järgnev motiivide ehk ideede-jõudude omavaheline võitlus (mis omakorda sõltub nende tegevuse motiivide hulgast antud isikul), mida kaugemat tulevikku inimene suu-dab oma tegevusplaani koostamisel ar-vestada, seda kõrgemasemelisem on inimese võimed. Seejuures ideede-jõudu-de (aktiivsete teadmiste ehk motiivide) rohkus on V. Tšiči arvates väga tihedalt seotud armastusega vaimse töö vastu. Kui vaimne töö ei meeldi, ei töötata ka kujutlusi piisaval hulgal ümber idee-deks-jõududeks. Armastus vaimse töö vastu oli V. Tšiči arvates võimete arengu ja teadusliku töö edukuse tingimatuks eelduseks. See oleks lühidalt teise (pea-mise) vaimsete võimete arengutaseme määramise kriteeriumi kohta (21, lk. 130–136). Hiljem, 1912. aastal, avaldas V. Tšič töö, mille üks peaesmärke oli sihiteadliku aktiivsuse tähtsuse rõhuta-mine indiviidi iseloomustamisel ja kasvatamisel (23).

Hariduse ja kasvatuses seotud prob-leemide lahendamisele omistas professor Tšič suurt tähtsust laiade rahvamasside elamistingimuste parandamisel (24). Konkreetsemalt püüdis ta neid küsimusi analüüsida nii üldharidusliku kooli (23; 25), kõrgema kooli (25; 26) kui ka etteval-mistuse efektiivsuse avaldumise seis-u-kohast hilisemas iseseisvas töös (21; 24; 25). Ettevalmistuse edukuse kriteeriu-

miks pidas ta tööülesannetega hakkama saamist iseseisvas elus.

Keskhariduse parandamiseks soovitas ta klassikaliste keelte asemel pöörata rohkem tähelepanu kaasaegsete keelte õppimisele (25, lk. 2, 5). V. Tšži arvates pole gümnaasiumiõpilased veel suutelised lõpuni mõistma kirjanduse ja ajaloo olemust, seetõttu kooli ajal tuleks neid õpetada vaid niipalju, et edaspidises elus säiliks õpilastel armastus nende kahe tähtsa aine vastu (25, lk. 4, 5). Hiljem, 1911. aastal, pärast Riia õppe-ringkonna mõnede gümnaasiumide inspekteerimist tsaarivalitsuse ülesandel, tuli ta järeldusele, et gümnaasiumide viimastes klassides oleks vaja sellist õppeainet, mis aitaks õpilastel üldistada varem omandatud teadmisi. Filosoofiline propedeutika, mis tolleaegses keskhariduses koosnes põhiliselt loogika- ja psühholoogia-alastest andmetest, näis talle selles suhtes sobivana. Kuid ta rõhutas, et seda ainet ei tohiks dogmaatiliselt õpetada, sest sel juhul ta ei suunaks õpilasi enam iseseisvale aktiivsele maailmapildi loomisele (23, lk. 18—23). See maailmavaade aga, mille suunas Tšž pidas vajalikuks üldistamise kujundamist, oli oma olemuselt idealistlik, aktiivselt materialistliku maailmakäsituse vastu suunatud.

Rahul polnud prof. V. Tšž ka kõrgeima hariduse korraldusega sajandivahetusaegsel tsaristlikul Venemaal. Üliõpilaste puuduliku ettevalmistuse (meditsiini erialal) peamiseks põhjuseks pidas ta vastava tasemega õppejõudude vähesust ning nende nappi huvi oma töö parandamise vastu. Selleks et tõsta võimekate noorte huvi akadeemilise karjääri vastu ja soodustada nende arengut (kaudselt seega ka üliõpilaste ettevalmistust), soovitas V. Tšž 1901. aastal ülikoolielu mõningal määral ümber korraldada (25). Nende eesmärkide saavutamisel ei pidanud ta eriti oluliseks õppejõudude töötasu tõstmist, mis

oleks võinud soodustada ahnitsejate, karjeristide tulva ülikoolidesse (25, lk. 12). Õppe- ja teaduslikku tööd ülikoolides võis tõhustada õppejõududele suurema iseseisvuse andmine, kollegiaalse juhtimise rakendamine (dekaanide ja rektori valimine määramise asemel) ja suuremate võimaluste loomine teaduslikuks tööks (25, lk. 12, 18 ja 19). Ta oli samuti suurema akadeemilise vabaduse andmise poolt nii õppejõududele programmi koostamisel kui ka üliõpilastele loengute kuulamisel ja valikul: «Korrata aastast aastasse ühte ja seda sama, ettemääratud mahus ja korras — see on kõige kindlam vahend õppetöö parimate omaduste välistamiseks.» (25, lk. 25.) V. Tšž arvas, et üliõpilased on täiesti võimelised iseseisvalt õpiku abil läbi töötama neid aine osi, mida õppejõud loengul ei puudutanud; tõeline teadlane aga ei saavat jätta muutmata oma kursust, kuna ta ise täiendab end pidevalt ja ka teadus areneb edasi (25, lk. 37).

Praegusajal vääricks tähelepanu ka V. Tšži suhtumine mõnedesse koolielu puudutavatesse psühholoogiasse küsimustesse. Tollel ajajärgul oli laialt levinud seisukoht, et mitmesugused psüühilist laadi faktorid (üleväsimus, moraalne pingeline, mure jms.) võivad sageli põhjustada vaimsete häirete teket. V. Tšž, kes psühhiaatri pikaajalise praktika jooksul tähelepanelikult haigeid uurides ei leidnud midagi, mis oleks neid «õpiku seisukohti» kinnitanud, tegi spetsiaalset vaatlusi tõestamaks vastupidist. Et ka tänapäeval on sellised seisukohad levinud, siis oleks siinkohal otstarbekas ära tuua nõukogude psühhiaatria suurkuju O. Kerbikovi uurimuste üks tulemusi. Ilmnes, et näiteks selline faktor nagu vaimne üleväsimus on äärmiselt harva ainukeseks ja põhiliseks neurasteenia tekkepõhjuseks — ka siis mitte alati, kui töötatakse pikema aja vältel vähemalt 16—18 tundi ööpäevas (27, lk. 14). Üleväsimuse osatahtsusega liialdamine on aga desorienteeriv ja passiivsusele õhu-

tav. V. Tšiž muidugi absoluutselt ei eitanud vaimse ületöötamise osa psüühilise ja närvitegevuse häirete tekkes. Näiteks pidas ta vaeleks tuntud psühhiaatrie Charcot'i ja Gilles de-la-Tourette'i arvamust, et lastel vaimset ülepinget üldse ei esine, kuna nad ei suutvat väsimuse tekkimise korral end edasi töötama sundida. Oma arvamuse põhjendamiseks viitas V. Tšiž kestvatele ebameeldivale tundele, mis tekib õpilastel, kellele õppetöö on koormav, ja mis, nagu igasugune kannatus, mõjub halvasti närvisüsteemile ja tervisele üldse (21, lk. 125).

Sellised olid omal ajal Tartu ülikoolis populaarse V. Tšiži mõned vaated ja arusaamad, tema loomingulise pärandi terviklik analüüs aga ootab veel uurijaid.

Kirjandus

1. A. Adamsoo, V. F. Tšiž ja omaaegne Tartu ülikooli närvi- ja vaimuhaiguste kliinik. «Nõukogude Eesti Tervishoid» 1973, nr. 4, lk. 348—350.
2. Большая медицинская энциклопедия, т. 34, стр. 773.
3. М. Г. Ярошевский. История психологии. М., 1966, стр. 355.
4. В. Ф. Чи ж. Материалы к истории Юрьевского Университета. Юрьев, 1909, стр. 19.
5. К. А. Рамуль, Вильгельм Вундт как психолог, «Вопросы психологии», 1971, № 1, стр. 116.
6. В. Ф. Чи ж. Элементы личности. «Вестник психиатрии и невропатологии», 1889 г. VII, вып. 1, 1893 г. X, вып. 1.
7. В. Ф. Чи ж. Широта восприятия у душевно-больных. «Архив психиатрии, неврологии и судебной психопатологии», Харьков, 1890, стр. 23—38.
8. A. Oehrn, Experimentelle studien zur individual-psychologie. Dorpat, 1889.
9. В. Ф. Чи ж. Две экспертизы душевно-больных, Протоколы заседания общества морских врачей в

Кронштадте 1880—1881, Кронштадт, 1881, стр. 23.

10. В. Ф. Чи ж. Научная психология в Германии. М., 1886.
11. В. Ф. Чи ж. Методология диагноза. Юрьев, 1914.
12. В. Ф. Чи ж. Душевные болезни проституток. «Обозрение психиатрии», 1907, стр. 1.
13. В. Ф. Чи ж. Об изменениях спинного мозга при отравлениях морфием, атропином, азотно-кислым серебром и бромистым калием. Протоколы заседаний общества морских врачей в Кронштадте 1882—1883 г., Кронштадт, 1883.
14. В. Ф. Чи ж. К казуистике мозговых перерождений, «Вестник психиатрии и невропатологии», т. III, вып. II, стр. 239—242.
15. В. Ф. Чи ж. Случай. Протоколы заседаний общества морских врачей в Кронштадте 1878—1879 г., Кронштадт, 1879.
16. G. Buccola, La Legge del tempo nei fenomeni del pensiero, Bibl. Scient. Intern., Milano, 1883.
17. В. Ф. Чи ж. Измерение времени элементарных психических процессов у душевно-больных, «Вестник психиатрии», 1885.
18. В. Ф. Чи ж. Болезнь Н. В. Гоголя. Москва, 1904.
19. В. Ф. Чи ж. Психология злодея. «Вопросы философии», кн. 83, 1905.
20. Л. Сэв. Марксизм и теория личности. М., 1972.
21. В. Ф. Чи ж. Об измерении умственных способностей. «Северный вестник», 1895.
22. В. Ф. Чи ж. Учебник психиатрии. Юрьев, 1902, стр. 395.
23. В. Ф. Чи ж. Педагогика как искусство и как наука. Юрьев, 1912.
24. В. Ф. Чи ж. Биологическое основание пессимизма. Казань, 1895.
25. В. Ф. Чи ж. Желательные реформы медицинского образования, «Врачебная газета», 1901, № 27.
26. В. Ф. Чи ж. Клиническое изучение и преподавание. «Вестник психиатрии и невропатологии», т. XIII, стр. 135—157.
27. О. В. Кербиков. Клиническая динамика неврастении. В сб. «Клиническая динамика неврозов и психопатий», Л., 1967, стр. 14.

EESTI RAHVASTIKUST XIII SAJANDIL

SULEV VAHTRE

Eesti vallutamine XIII sajandi alguskümnenditel löikas läbi maa senise normaalse arengu ja pani aluse sajandeid väldanud võõrvõimule. Muutused, mis kaanesid vallutusega XIII sajandil, on korduvalt olnud ajaloolaste uurimisobjektiks. Ilmneb, et maa vallutamine ei toonud enesega kaasa kaugeltki mitte nii palju uut, kui seda väideti vanemas, eriti baltisaksa ajalookirjanduses. Näiteks põllumajandusse kui tolle aja tähtsamasse majandusharusse, põlluharimisviisidesse ja põllutööriistadesse ei lisanud vallutajad midagi uut, kõik arenes edasi endistel rööbastel eesti talupoegade töö tulemusena. Vallutuseelse perioodi ühiskondlik korraldus mõjustas ühiskondlikke vahekordi ka uute võimude ajal.

Käesolevas kirjutises on seatud eesmärgiks vaadelda Eesti rahvastikku ja selles toimunud muutusi XIII sajandil. Loomulikult ei võimalda olemasolevad napid allikad rahvastiku kõigeülgset ja üksikasjalist analüüsi. Võime ainult tõmmata mõningaid põhijooni, toetudes senisele kirjandusele, kus laialipillatuna

on küllalt palju huvitavaid andmeid ja tähelepanekuid Eesti tolleaegse rahvastiku kohta.

Tähtsaimaks allikaks XIII sajandi rahvastiku uurimisel on «Taani hindamisraamat» (*Liber census Daniae*) Eestimaa nimistud. Viimase (1970. a.) rahvaloenduse puhul on ajakirjanduses nende koostamist nimetatud isegi esimeseks rahvaloenduseks Eestis. Tegelikult oli see küll vaid maade loendus, kuid ometi annab Taani hindamisraamat tänuväärseid võimalusi ka rahvastiku uurimiseks. Nagu arvas P. Johansen, pärineb Taani hindamisraamatu suur Eestimaa nimistu meile säilinud kujul aastast 1241 ja on redigeeritud Tallinna piiskopi Thorkilli poolt.¹ Aluseks olid 1219.—1220. a. Rávalas, Harjus ja Virus ristimist teostanud taani preestrite koostatud nimistud. 31 preestrit käisid läbi kokku üle 2000 kilomeetri ja kirjutasid üles 480 küla, mõisat või üksiktalu. Nn. väike Eestimaa nimistu, mis sisaldab enamiku Eesti maakondade nimed ja suuruse, oli P. Johanseni arvates programmiline loend maadest, mis pidid kuuluma kavandatavasse paavstile allutatud riiki, ja selle koostajaks võib pidada paavsti viitselegaati Alna Balduini või mõnda temale lähedal seisnud isikut 1230.—1231. a.²

P. Johansen oli ka esimene, kes «Taani hindamisraamatule» toetudes püüdis kindlaks määrata Eesti rahvaarvu ja jõudis selles küsimuses arvestatavate tulemusteni 1925. a. trükis ilmunud doktoriväitekirjas.³ Varem oli käibel olnud vaid umbkaudseid oletusi. Nii arvas M. J. Eisen, et eestlaste arv enne sakslaste tulekut võis vahest olla vähemalt 75 000, võib-olla ligi 100 000.⁴ A. Engelhardt oletas Baltikumis (Eesti ja Läti alal) XIII sajandi algul elanud 400 000—500 000 inimest.⁵ Vähe on abi ka niisugusest hinnangust, mis sisal-

¹ P. Johansen, *Die Estlandliste des Liber census Daniae*. Kopenhagen-Reval, 1933, lk. 113 jj-d.

² Samas, lk. 103 jj-d.

³ P. Johansen, *Siedlung und Agrarwesen der Esten im Mittelalter*, Dorpat 1925, lk. 2.

⁴ M. J. Eisen, *Eesti rahva arv*. «Eesti Kirjandus», 1909, lk. 233.

⁵ A. V. Engelhardt, *Die deutschen Ostseeprovinzen Russlands*. München, 1916, lk. 7.

dub ühes Saksa ordu prokuraatori ürikus 1306. a., kus Preisi, Kuramaa, Leedu, Eesti ja Liivimaa elanike arvuks on loetud üle 100 000 inimese.⁶

P. Johansen lähtus rahvaarvu määramisel adramaade arvust. Jälgime alljärgnevas tema mõttekäiku, sest kõik hilisemate autorite arvamused baseeruvad nii või teisiti sellel.

«Taani hindamisraamatu» väikese Eestimaa nimistu järgi oli adramaade arv Eesti maakondades järgmine: Virumaa 3000, Järva 2000, Vaiga 1000, Möhu 400, Nurmekund 600, Alempois 400, Rävåla 1600, Harju 1200, Saaremaa 3000, Läänemaa 1900. Sakala ja Ugandi kohta andmed puuduvad. Ugandit luges P. Johansen lihtsalt sama suureks kui Viru- ja Saaremaad, niisiis 3000 adramaad. Sakala kohta on ühe 1366. aastast pärineva üriku järgi teada, et selle kolmes kihelkonnas — Helmes, Paistus ja Tarvastus — oli kokku 900 adramaad.⁷ Luges seda umbes neljandikuks kogu Sakalast, sai P. Johansen Sakala adramaade arvuks 3600, kogu Eestis niisiis kokku 21 700 adramaad, rõhutades seejuures, et see arv on väga umbkaudne.

Selgitamaks, kui palju inimesi elas ühel adramaal, kasutas P. Johansen Läti Henriku kroonika andmeid. Kroonik ise toimetas 1220. a. ristimist Eestis ja ütleb end koos abilisega olevat ristinud Nurmekunnas seitsmel päeval iga päev 300 või 400 inimest, Möhus nädal aega ja iga päev 300 või 500 inimest.⁸ Nii tuleb siis ristitud Nurmekunnas 2100—2800, Möhus 2100—3500. Kui arvestada kõrgema arvuga, sest kõiki vahest ei jõutud kohe ristida, tuleks ühele adramaale Nurmekunnas 4—5, Möhus 8—9 inimest. Võtnud arvesse veel ka hilisemaid andmeid, luges P. Johansen keskmiseks 5—8 inimest adramaal ja sai Eesti elanike koguarvuks 108 500 — 173 600. Monograafias Taani hin-

damisraamatu kohta on ta selleks pidanud ligikaudu 150 000.⁹

E. Blumfeldt kasutas P. Johansenit esitatud adramaade arvusid, ühel adramaal elavate inimeste arvu luges aga suuremaks. E. Blumfeldti seletuse järgi nõudis tolaeagne põllundus inimtööjõu rakendamist õige suures ulatuses, pealegi oli talumees siis sageli ühtlasi ka sõjamees ja kaupmees. Adramaasuuruse talu pere pidi olema vähemalt 8 või 9 hinge ja eeslaste üldarv ei saanud seega olla alla 150 000. Elanike maksimumarvuks võiks E. Blumfeldti arvates olla 180 000, paremal juhul isegi 200 000.¹⁰

Nii ongi pikema aja jooksul Eesti elanike üldarvuks XIII sajandi algul loetud 150 000 kuni 200 000 inimest ja see arv figureerib enamikus üldkäsitlustes.¹¹

P. Johansenit esitatud adramaade arvu korrigeeris 1939. a. mõnevõrra H. Laakmann, kes Sakala adramaade arvu hindas mitte 3600-le, vaid 3000-le.¹² Tõepoolest, Sakala ei olnud vististi Ugandist suurem ja H. Laakmanni hinnang tundub vastuvõetavamana. Rahvaarv oli H. Laakmanni järgi 110 000 kuni 150 000, mitte rohkem (21 000 adramaad, keskmiselt adramaal 5—7 inimest), ühel ruutkilomeetril seega 3 inimest.

E. Blumfeldti arvates võis ühe adramaa suurune talu enne maa vallutamist toita 8 kuni 10 inimest, pärast vallutust, kui talupoegadel keelati kaubitsemine ja meritsiliiklemine ning kehtestati varem tundmata koormised, vaid võib-olla 6 kuni 7.¹³ H. Ligi arvab, et XVI sajandil võis Põhja- ja Lääne-Eestis keskmisest adramalust saada elatist umbkaudu 6 kuni 8 inimest.¹⁴

⁶ P. Johansen, Die Estlandliste, lk. 49.

¹⁰ Eesti majandusajalugu, I kd. Tartu, 1937, II, 42.

¹¹ Vt. näit. История Эстонской ССР, т. 1. Таллин 1961, lk. 82.

¹² H. Laakmann, Estland und Livland in frühgeschichtlicher Zeit. Baltische Lande, I Bd., lk. 206.

¹³ Eesti majandusajalugu I, lk. 43.

¹⁴ H. Ligi, Eesti talurahva olukord ja klassivõitlus Liivi sõja algul (1558—1561). Tallinn, 1961, lk. 201.

⁶ Liv-, Esth- und Curländisches Urkundenbuch (= LUB) II. Reval, 1855, reg. 714.

⁷ LUB VI. Riga, 1873, nr. 2884, § 8.

⁸ Heinrichs Livländische Chronik (= LH), 2. Aufl. bearb. von L. Arbusow (+) u. A. Bauer, Hannover, 1955, XXIV, 5.

E. Tarvel on oletanud lähtuvalt eeldafavast külvikogusest ja saagist, et XIII sajandi algul võis adramaa elatada 4 kuni 9 inimest.¹⁵ Elanike üldarvuks on E. Tarvel «Eesti nõukogude entsüklopeedias» andnud 150 000—180 000.¹⁶

F. Benninghoeven oletab keskmiselt ühel adramaal elanud 5 kuni 7 inimest ja elanike üldarvuks 105 000—147 000 (147 700), kusjuures ta eelistab siiski kõrgemat piiri ning esitab eestlaste koguarvuna 148 000.¹⁷

H. Palli on varem pidanud tõenäoliseks, et Eesti elanike arv XIII sajandi algul võis kõikuda 140 000 kuni 160 000 vahel.¹⁸ Oma ühes järgmises uurimuses refereerib H. Palli seniseid arvamusi, konstateerides, et need on küll erinevad, kuid rahvaarv mahub kahe suure piirväärtuse — 100 000 ja 200 000 vahele.¹⁹ Veel hiljem on H. Palli kasutanud ENE arvu 150 000—180 000.²⁰

Niisiis kalduvad arvamused Eesti rahvaarvu kohta XIII sajandi algul 150 000 ligidusse, mida osa loeb madalamaks, osa kõrgemaks võimalikuks piiriks. Püüame veel kord kaaluda, kumba seisukohta eelistada.

Adramaa tolleaegse tähenduse suhtes on arvamused võrdlemisi üksmeelsed. XIII sajandi alguse adramaa oli mõtteline maakasutus- ja maksustusühik, see mõtteline adramaa tähistas majandusühikut, n.-ö. normaal-talu, mille põllumaa harimiseks oli tarvis

¹⁵ E. Tarvel, Adramaa XIII sajandil. Eesti NSV TA Toimetised, Ühiskonnateaduste seeria, 1966, nr. 1, lk. 39—40.

¹⁶ ENE, 2. kd. Tallinn, 1970, lk. 74.

¹⁷ F. Benninghoeven, Der Orden der Schwertbrüder. Köln, 1965, lk. 389.

¹⁸ H. Palli, Läbi sajandite. «Horisont» 1968, nr. 4, lk. 9.

¹⁹ H. Palli, Ajaloolise demograafia probleeme Eestis. Tallinn, 1973, lk. 22—24. Vt. ka X. Э. Палли, Источники по исторической демографии Эстонии (XIII—XVIII вв.). Источниковедческие проблемы истории народов Прибалтики, Рига, 1970, lk. 45.

²⁰ X. Палли, О развитии народонаселения Эстонии в сравнительно-историческом плане (XIII—XVIII вв.). ENSV TA Toimetised, Ühiskonnateaduste seeria, 1974, nr. 4, lk. 357, 373.

üht atra, s. t. üht rakendit koos juurdekuulava inventariga. Seda kinnitab ka E. Tarvel oma adramaa arengut käsitlevas monograafias.²¹ Ühtlasi rõhutab E. Tarvel, et XIII sajandi esimesel poolel ja varasemal ajal ei saa adramaad veel pidada pinnamööduühikuks, selle funktsiooni omandas ta hiljem.

Keerukam on küsimus sellest, kui palju inimesi elas ühel adramaal, kui suur oli sellelise normaaltalu pere. Läti Henriku teated Nurmekunna ja Möhu ristitute arvu kohta on väga umbkaused. Ettevaatusele sunnib kas või seegi, et kroonika järgi osutub elanike arv suuremaks Möhus, Taani hindamisraamatu järgi oli aga adramaid rohkem Nurmekunnas. Ka muudel kaalutlustel saadud tulemused jätavad piirid avaraks. Ühele adramaale on pakutud keskmiselt 4 kuni 10 inimest. Nendesse piiridesse adramaal elanud inimeste arv ilmselt kuulub ja tohiks olla küllalt põhjendatud lugeda keskmiseks 7 kuni 8 inimest adramaale. Loomulikult oli adramaa suurus tegelikult erinev ja kõikuv ning me võime rääkida ainult mingist väga tinglikust keskmisest.

Adramaade arvud, nii nagu need on antud «Taani hindamisraamatus» ja käibel senises kirjanduses, paistavad võrdlemisi tõepärasena. Seejuures väikeses Eestimaa nimistus on esitatud arvud silmanähtavalt ümardatud, pooltel juhtudest isegi kuni täistuhandelis-teni. Silmas pidades, et tegemist oli nähtavasti paavstile esitatavate andmetega kavandatava kirikliku valduse kohta, tuleb arvata, et ümardamine on toimunud suurendamise suunas. Rävalla, Harju ja Viru osas on see ka kontrollitav, kui võrdleme väikeses Eestimaa nimistu andmeid suure Eestimaa nimistu omadega. Viimased on kahtlemata täpsemad.

Rävalla suuruseks annab väike Eestimaa nimistu 1600 adramaad, suure nimistu järgi saab kokku 1410 adramaad.²² Nii oleks siis tegelik adramaade arv 88% väikeses Eestis

²¹ E. Tarvel, Adramaa. Eesti talurahva maakasutuse ja maksutuse alused 13.—19. sajandil. Tallinn, 1972, lk. 32.

²² P. Johansen, Die Estlandliste, lk. 166, 184 jj-d.

maa nimistu omast, millega tavaliselt on kirjanduses opereeritud. Harjus on vastavad arvud 1200 ja 1066 (89%), Virus kõige lähedasemad — 3000 ja 2913 (97%). Kõigis kolmes maakonnas kokku on suure nimistu adramaade arv 93% väikese nimistu omast. Kui oletame sama proportsiooni ka teiste maakondade kohta, saame kogu Eesti adramaade arvuks 21 100 asemel 19 623. Ümardatult võiksime kasutada adramaade arvuna 20 000 mille töepärasus peaks olema võrdlemisi suur.

Müidugi ei ole ka suures Eestimaa nimistus sisalduvad adramaade arvud päris täpsed. P. Johansen on osutanud kõigepealt sellele, et kolmandikul juhtudest on külade suurus antud 5-le jaguvates arvudes.²³ Paljude naaberkülade adramaade arv on antud ühesuurusena, mis andis neile ühesugused õigused saraskondlike maade kasutamisel.²⁴ Nii on siis siingi tegemist ümardatud arvudega. Kuivõrd aga see ümardamine ilmselt toimus kord ühes, kord teises suunas, peaks kokkuvõttes saadud tulemused olema siiski üsna kasutamiskõlblikud.

Küll tuleb tähelepanu juhtida ühele asjaolule, mis on tähtis just elanike arvu seisukohalt. Üldiselt on teada, et hilisematel sajanditel ei olnud kõik adramaad alati ja kogu aeg asustatud, et ikka oli olemas söötis talusid. Seda mitte ainult sõdade tõttu, vaid ka rahu ajal, esmajoones sagedaste ikalduste, näljaaegade ja epideemiade tõttu. Niisuguste söötis talude arv on ulatunud ligikaudu ühele kümnendikule. Pole põhjust arvata, et see XIII sajandi algul oleks olnud teisiti. Taani hindamisraamatus on aga need asustamata adramaad üldise adramaade arvu hulgas. Asustatud adramaad järelikult oli vähem, alla 20 000.

Kõigil nendel kaalutlustel tundub, et Eesti tolleaegse rahvaarvu kõrgeim piir oli 150 000 inimest.

Võrdlus naabermaadega räägib samuti selle poolt. Leedu rahvaarvuks XIII sajandil on oletatud 120 000—170 000, F. Benning-

hoeven eelistab 170 000.²⁵ Lätlaste ja liivlaste arvu hindab ta samas 154 000-le, mis on lähedane teistegi uurijate arvamustele. Leedu rahvaarv oli kindlasti Eesti omast suurem, ka lätlaste ja liivlaste arv kokku võis olla mõnevõrra suurem Eesti rahvaarvust.

«Taani hindamisraamatu» Eestimaa nimistud koostati maa vallutamise ajal ja pärast seda. Esitatud adramaade arvud kehtivad müidugi aga ka vahetult vallutuseelse aja kohta. Nendest tuletatud järeldused rahvaarvu suhtes saavadki peegeldada just rahvaarvu enne vallutussõda, kuna sõja tõttu toimunud rahvaarvu vähenemine ei ole täpsemalt jälgitav. Niisiis kehtiksid kõik eelnevalt tehtud arvutused orienteeruvalt 1200. aasta kohta.

Olemasolevad andmed lubavad teatud järeldusi ka rahvastiku paiknemise ja tiheduse kohta.

Uuemast ajast pärinevad andmed rahvastiku kohta eraldi Eesti- ja Liivimaa kubermangust. Võrdlemiseks nendega ja pikema aja arengujoonte tõmbamiseks oleks huvitav teada, milline oli vastav suhe XIII sajandil. H. Palli on arvanud, et Eesti mandri põhja- ja lõunaosa rahvaarv oli XIII sajandil ühesugune.²⁶ Täpsemalt on seda raske selgitada, sest kahjuks ei langenud muinas-Eesti maakondade piirid kokku hilisemate kubermangupiiridega, mida me kokkuleppeliselt võime käsitada Põhja- ja Lõuna-Eesti piirina. Alempois asus osalt hilisemal Eesti, osalt Liivimaal, samuti ulatus osa Läänemaast hilisemale Liivimaale. Viga ei tohiks olla siiski eriti suur, kui Alempoisi 400 adramaast lugeda 200 Põhja-, 200 Lõuna-Eestisse kuuluvaks, Läänemaa 1900 adramaast 1400 Põhja- ja 500 Lõuna-Eestisse kuuluvaks. Selliselt saame 1200. a. Põhja-Eestis 9400 ja Lõuna-Eestis 8700 adramaad, kusjuures Sakala on arvestatud 3000 adramaad suuruseks. See sobib H. Palli seisukohaga, kusjuures Põhja-Eesti adramaade arv ja rahvaarv oletatavasti olid

²⁵ Vt. F. Benninghoeven, *Der Orden der Schwertbrüder*, lk. 395.

²⁶ X. Палли. О развитии народонаселения, lk. 351.

²³ Samas, lk. 220.

²⁴ Samas, lk. 223 jj-d.

siiski mõnevõrra suuremad. Tulemus on küllalt huvitav, sest XVIII sajandi lõpul, kui algasid hingeloendused, oli maaelanikkond arvukam Lõuna-Eestis.

Tähelepanu äratav Saaremaa adramaade arv — 3000, üks seitsmendik kogu Eesti omast. Järelikult võime arvestada, et ka Saaremaa rahvaarv moodustas umbes 15% kogu Eesti rahvaarvust. 1782. a. hingeloenduse ajal oli see vaid 7% ja edaspidi langes Saaremaa osakaal veelgi. XIII sajandi alguses võis Saaremaa rahvaarv olla suhteliselt veel suuremgi, sest lisaks maaharimisele andsid sissetulekut mere- ja kaubaretked ning ühel adramaal elavate inimeste arv oli tõenäoliselt keskmiselt suurem kui mandril.

Vastupidises mõttes torkab silma Läänemaa, kus vaatamata suurele territooriumile oli vaid 1900 adramaad. Tihedamalt oli rahvast vaid üksikutes paikkondades — Hanila, Karuse, Lihula, Ridala, Pärnu-Jaagupi, Mihkli ja Kullamaa ümbruskonnas.²⁷ XVIII—XIX sajandi Lääne maakond, mis maa-alalt oli tunduvalt väiksem XIII sajandi omast, oli rahvarvult enam-vähem lähedane nii Harju- kui ka Virumaale. XIII sajandil jäi Läänemaa rahvaarv Harju-Rävala ja Viru omast veel kaugele maha.

P. Johansen on jälginud lähemalt rahvastiku tihedust Harju-Virus.²⁸ Virumaal olid XIII sajandil kõige tihedamalt asustatud hilisemad Haljala, Kadrina, Rakvere ja Viru-Nigula kihelkond, väiksemad tihedama asustusega piirkonnad olid veel Lüganuse ja Viru-Jaagupi ümbrus. Ülejäänud Virumaa oli ainult paiguti asustatud. Harju-Rävala asustus oli ühtlasem, kusjuures asustuse tuumik koondus kirdeossa, hilisemasse Kuusalu kihelkonda. Samuti olid tihedamalt asustatud Jõelähtme, Harju-Jaani ning kagu pool Tallinat asuv Pirita jõe ümbrus. Seevastu läänes, Keila ümbruses, oli asustus hõredam, nii nagu ka kogu Harjus, välja arvatud Lohu (Loone) piirkond.

²⁷ Läänemaa. Maateaduslik, majanduslik ja ajalooline kirjeldus. Tartu, 1938, lk. 259.

²⁸ P. Johansen, Die Estlandliste, lk. 231 jj-d.

Lõuna-Eesti suhtes tuleks uude seisukoha-
na nimetada E. Tarveli arvamust, et asustatud oli juba muinasajal ka Saarde ja moodustas oletatavasti isegi Sakala ühe kihelkonna.²⁹

Asustamata oli kuni muinasaja lõpuni mererannik. Vanemad uurijad (Russwurm, Nerman, Karsten) on küll sealseid rootsi asustust pidanud pärinevaks juba nn. viikingiajast, isegi ajast enne läänemeresoomlaste Eestisse jõudmist, kuid need arvamused on osutunud ekslikeks. Juba oma monograafias Taani hindamisraamatust näitas P. Johansen, et rannäärsete külade puudumine Taani hindamisraamatus tuleneb mitte sellest, et seal valitsenud erilise maksukorralduse tõttu oleksid need sattunud erinimestikku, vaid et rannik tööpoolest oli asustamata.³⁰ Mererannikut kasutasid sisemaa külad ühise kalapüügiõiguse alusel, seal olid ajutised peatuskohad püügihooajaks, samuti ka sadamad kui kauplemiskohad. Hiljem on P. Johansen oma seisukohta veelgi põhjalikumalt argumenteerinud.³¹ Ta osutas ka sellele, et alalise asustuse puudumine rannikul polnud omane ainult Eestile, vaid et sama nähtus esines Soomes, Ojamaal ja mujal.

Põhjusi selleks võis olla mitmeid. Rannikul elamine oli ohtlik vaenlaste röövretkede tõttu. Taanis näiteks oli vendide rünnakute pärast rannikualasid maha jäetud. Läänemere madal rannik ei sobinud elamiseks Läänemere tollaegse kõrge veeseisu tõttu. Kuid samuti puudus alaline asustus Peipsi läänemere rannikul, kus olid ka vaid kaugemal asuvate külade kalapüügikohad. Nii tuleb küll alalise asustuse puudumist neil aladel seletada esmajoones asjaoluga, et need olid vähesobivad või hoopis sobimatud põlluharimiseks ega kutsunud põllumajandusega tegelevat rahvastikku end asustama. Kalapüük ei andnud

²⁹ E. Tarvel, Sakala ja Ugandi kihelkonnad. «Keel ja kirjandus» 1968, nr. 9, lk. 546—549.

³⁰ P. Johansen, Die Estlandliste, lk. 250 jj-d.

³¹ P. Johansen, Nordische Mission, Revals Gründung und die Schwedensiedlung in Estland, Stockholm, 1951, lk. 114 jj-d.

sedavõrd stabiilset elatust nagu põlluharimine ja jäi sisemaa küladele ainult lisatuluallikaks.

Vähe tunneme veel Hiiumaa vanemat asustustelugu. Arheoloogiliselt on Hiiumaa üks nõrgemini uuritud piirkondi Eestis. Vanimad leiud pärinevad nooremast kiviajast. Pronksiajal ei paista asustus tihenevat. Alles meie ajaarvamise alguse paiku arvatakse tekkinud rahvarikkamad asustuskeskused Kõpu poolsaare lääneosas ja Pühalepa ümbruses. III—XI sajandini pole Hiiumaa saarel seni teada ühtki juhuleidu ega kinnismuistist, uuesti pärineb neid alles noorema rauaaja teisest poolest (XI—XIII saj.). 1228. a. nimetatakse aga ühes ürikus Hiiumaad tühjaks saareks (*insula deserta, que dicitur Dageida*)³². Maadejagamise ürikust ordu ja Saare-Lääne piiskopi vahel 1254. aastal³⁴ ilmneb samuti, et Hiiumaa oli kohaliku asustusega. Pole nimetatud ühtki küla, mis nende olemasolu korral taolises ürikus vaevalt märkimata oleks jäänud. Hiiumaa saart on sel ajal kasutanud saarlased, Karja ja Põide elanikud (*homines de Caries, homines de Poide*), kellel kuni 1254. aastani oli ühine kasutusõigus saarele. Nüüd valdused eraldati. Ordude ja selle võimu alla kuuluvatele Põide elanikele sai üks kolmandik, nimelt kirdeosa, hilisem Pühalepa kihelkond koos Reigi ja Kärkla alaga, piiskop ja tema võimule allutatud Karja elanikud said kaks kolmandikku, nimelt edelaosa, hilisema Käina kihelkonna koos Emmaste ja osaliselt Reigiga. Jagamisele kuulusid ka kolm sadamat — *Sottesatta* (ilmselt Sõjasadam), *Sarwo* ja «uus adam» *Pylayasari*. Sadamad osutuvad asustuslikeks üksusteks, sest neil on olnud territoorium ja piirid. *Sottesatta* jagati mõlema poole vahel. See asus Kassari kirdetipu ja Hiiumaa ranna vahelises hästi kaifitud väinas. Kassari saar, allikas nimetatud *Oryocko*, jäi Karja elanikele.

³² V. Lõugas, Hiiumaa muinasasustusest ja muististest. «Eesti Loodus» 1975, nr. 2, lk. 101—106.

³³ LUB VI, nr. 2718.

³⁴ LUB VI, nr. 2735. Vt. ka P. Johansen, Nordische Mission, lk. 279—280.

Saarlased võisid kasutada Hiiumaad metsaraie- ja kalastamiskohana, vahest ka heina- ja karjamaana. Seal olid aga ka saarlaste Läänemerele hästi tuntud ja kardetud sõjalaevade peatus- ja varjekohad, nagu Sõjasadama nimetus selgelt osutab. Niisugustes sadamates pidi olema valvemeeskond, kellele oligi tarvis teatud piirkonna eraldamist. Kassari vanem nimetus Orjaku peaks tulema sõnast «ori» ja sõjasadama juures asuv sellenimeline saar tähendama kohta, kuhu toodi saagiks saadud orjad, kus nad jaotati ja edasi toimetati.³⁵

Teiste Eesti sadamate kasutamise tingimustest on võimalik teatud pilti saada Tallinna kohta.³⁶ Pole juhuslik, et hilisema Tallinna linnasarase ulatusid 10—11 küla piirid. Samuti ulatusid Tallinnani ka kõigi kolme Rävalla kihelkonna piirid ning Tallinna lähedusse jõudis kitsa kiiluna Harjust Lohu kihelkonna põhjatipp. Tallinn oli seega nii Rävalla kui osalt ka Harju sadamaks. Tähelepanväärt on, et oma saraskondlike õigusi Tallinna linnasarase heinamaadele ja kalastuskohtadele nõudlesid talupojad visalt veel pikka aega pärast maa vallutamist. Vahemärkusena olgu öeldud, et siit omakorda tuleneb olulisi järeldusi Jüriöö sündmuste paremaks mõistmiseks. Püüetagi vallutada Tallinna oli sellega ammusest ajast seotud piirkondade üks eesmärki ja ilmselt väga arvestatav asjaolu ülestõusu eelduste kujunemisel.

Peatume ka mõningatel rahvastiku koostise küsimustel. Sagedasti samastatakse Eesti XIII sajandi alguse elanikkond eestlastega. Näiteks kas või F. Benninghoeven räägib eelviidatud teoses Eesti elanikest kui eestlastest. Samal ajal aga on teada, et Eestis oli ka orje, kes valdavas enamuses olid sisse toodud väljastpoolt. Orjade arvu on mõned autorid hinnanud isegi väga suureks. Nii jaotatas J. Uluots Eesti ühiskonna XIII sajandi algul neljaks kihiks — orjad, üldvabad, pa-

³⁵ P. Johansen, Nordische Mission, lk. 282.

³⁶ P. Johansen, Nordische Mission, lk. 51 jj-d ja lk. 176 jj-d.

remad (meliores) ja vanemad (seniores) — ning leidis, et kõige arvukama osa nendest moodustasid orjad.³⁷ Orjade kihi teke langeb J. Uluotsa arvates juba aega, millal algas põlluharimine, X—XIII sajandini saadi neid aga suure ulatuses ka sõjaretkedel välismailt. Pärast eriti õnnestunud, saagirohkeid sõjakäike olevat kogu maa olnud orjadest üle ujutatud. Mõnevõrra tagasihoidlikumalt hinnati orjade arvu «Eesti rahva ajaloo», kuid siiski arvati, et orjad moodustasid rahva üldarvust umbes kolmandiku.³⁸

Nõukogude Eesti ajaloolased loevad üldiselt muistse Eesti ühiskonna põhiosaks talupoegi-kogukondlasi, kelle hulgast XIII sajandi alguseks oli juba esile tõusnud mõjukas ülikkond. Nendest koosnes kujunev eesti rahvas. Ülikud kasutasid ka orjatööjõudu, kuid orjus jäi nn. patriarhaalseks orjuseks, orjatöö ei olnud ega saanud kogu majanduse aluseks. H. Ligi märgib, et arvata, nagu küündinuks orjade arv kolmandikuni rahva üldarvust, on kahtlemata suur liialdus.³⁹ Ta rõhutab, et saagiretked, eriti meretagused, võeti enamasti ette väikeste salkadega ja nende poolt laastatud piirkond ning kaasa- toodud vangide arv ei võinud olla eriti suured. Röövretkede eesmärgiks polnud niivõrd orjade kui igasuguse vara riisumine. H. Ligi osutab kohale Läti Henriku kroonikas, kus kõneldakse saarlaste retkest Listerbyse 1203. a. Krooniku teatel on saarlased ühe kiriku põletanud, inimesi surnuks löönud, mõned vangi võtnud, maa laastanud ja kirikuasjad ära viinud. Taanlaste sõjakäiku Saaremaale 1206. a. peab H. Ligi tasuretkeks selle Listerby sõjakäigu eest, mis ka näitab, «et saarlaste retked ei olnud kaugelgi igapäevaseks nähtuseks».

Orjade arv kogu Eestis ei olnud ühesugune. Toponüümikasse on sõna «ori» jättnud

³⁷ J. Uluots, Grundzüge der Agrarschichte Estlands. Tartu, 1935, lk. 15—19.

³⁸ Eesti rahva ajalugu, I kd. Tartu, 1932, lk. 112.

³⁹ H. Ligi, Talupoegade koormised Eestis 13. sajandist 19. sajandi alguseni. Tallinn, 1968, lk. 27.

tugevamaid jälgi Lääne-, aga ka Lõuna-Eestis.⁴⁰ Suurem tähtsus oli orjadel kõigepealt Saaremaal ja mereäärsetes maakondades. Tuntud on XI sajandist pärinev arheoloogiline leid Iilast (Kunda lähedal), kus on koos maetud jõukas peremees ja kaks orja. Saarlaste retked toimusid esmajoones Skandinaaviasse — Rootsi ja Taani, niisiis pärines sealt ka enamik orje. Üldtuntud Olav Trygvetoja saaga räägib Norra kuningapoja, hilisema kuninga Olavi vangistamisest ja orjaks müümisest mereröövlitest eestlaste poolt. Saarlaste ja ordu vahelises lepingus 1255. a. on märgitud orjade maalapid-väiketalundid (haereditas servorum), mis näitab, et Saaremaa ülikud asundasid osa orje maale.⁴¹ Ka see teade viitab orjade suuremale osatähtsusele Saaremaal. Läti Henrik räägib saarlaste tagasipöördumisest 1226. a. järjekordselt Rootsi-retkelt paljude vangidega.⁴²

Sõjavange-orje toodi Eestisse mujaltki. Läti Henriku kroonikast nähtub, et eestlased on korraldanud retki latgalite alale. Esmajoones tegid seda muidugi lõunaeestlased. Samuti võidi vange saada sõjakäikudelt Venemaale. Läti Henrik räägib ugalaste retkest Narva jõe taha 1221/22. a. kesktalvel, kust tagasi pöörduti vangide ja saagiga. Nende tagasituleku järel korraldasid omakorda retke üle Narva jõe kaugele Ingerimaale sakalased, kes olivat tapnud mehi ja palju rahvast, võtnud palju mõlemast soost vange. Eesti ja Liivimaa olnud täis venelastest vange.⁴³

Hinnata orjade arvu kolmandikule või veel rohkemalegi rahvastikust on muidugi liialdus. Orjade olemasolus aga keegi ei kahtle ja nende esinemist Eesti tollaegse rahvastiku ühe elemendina ei tohi unustada. Üldiselt sulasid välismailt hangitud orjad järk-järgult eestlaste hulka, kuivõrd nad asusid laialipil-

⁴⁰ H. Palli, Agrarsuhted Eestis XIII—XIV sajandil. Diplomitöö. Tartu, 1958, lk. 117 ja 118. Käsikiri TRD NSV Liidu ajaloo kaateedris.

⁴¹ Vt. lähemalt H. Ligi, Talupoegade koormised, lk. 28—31.

⁴² LH, XXX, 1.

⁴³ LH, XXIV, 6.

latuina üksikutes peredes. Vangi võeti sõjaretkedel peamiselt naisi ja noorukeid, mehed tavaliselt surmati. Naiste ja noorukitega oli kergem toime tulla, neid oma majapidamises tööle panna, mis kõik jällegi soodustas nende assimileerumist. Hajutatult elasid ka omaette maalappidele asundatud orjad, kes oma rahvuse siiski paremini säilitasid. Saarlaste kohta teatab Läti Henrik, et nad kas abielluvad Rootsist röövitud naistega, kahe-kolme või rohkemagagi, või siis müüvad need edasi kurelastele või teistele rahvastele.⁴⁴ Seega tuli orjade kaudu Eestisse, eriti Saaremaale, omajagu «võõrast verd». Teiselt poolt ärgem unustagem, et naaberrahvaste sõjakäikudel Eestisse viidi siit vangidena minema eestlasi. Olid ju retked vastastikused ja nende tagajärjed mõlemale poolele ühesugused.

Kuid sõjavangidest orjad ei olnud nähtavasti ainsad Eestis elunevad võõrad. On mitmeid teateid, mis sunnivad oletama välismaalaste liikumist ja ka peatumist Eestis muudelgi asjaoludel. Meenutame Gutasaaga jutustust, mille järgi olevat kunagi (arvatavasti V sajandil) Ojamaalt olnud osa elanikke rahva liigse rohkuse tõttu sunnitud välja rändama. Lahkujad siirdunud Lambasaare (Färö — väike saar Ojamaa kirdenurga juures) kaudu Hiiumaale. Uusasukad aga lahkunud Hiiumaalt toidu vähesuse tõttu, rännanud edasi ja jõudnud lõpuks Venemaa kaudu Kreekasse.⁴⁵

Eesti asukoha tõttu kauba- ja liiklusteedel Ida ning Lääne vahel käis siin võõraid mõlemast suunast. Tuleb arvata, et neid siis ka Eestis lühemat või pikematki aega peatus. Soome lahte mööda kulgevast oma aja suurt magistraali kasutatavatele kaupmeestele ja reisijatele ei saanud olla tundmata sadamakohtad Eesti rannikul. Tallinna läheduses asuva Saha kabeli kohta väidab rahvapärinus visalt, et see on rajatud juba enne Tallinna linna asutamist ja sakslaste tulekut ühe tormihätta saffunud taani kaupmehe poolt. Tea-

⁴⁴ LH, XXX, 1.

⁴⁵ Saaremaa. Maadeteaduslik, majanduslik ja ajalooline kirjeldus. Tartu, 1934, lk. 263.

takse nimetada isegi kaupmehe nimi — Nicolaus Tuwe, mis on küll hilisema päritoluga kui jutustus ise.⁴⁶ Suulise pärimusega ühtib Taani hindamisraamatu märkus Saha kohta: seal oli enne kirik ja on praegu (veel) surnuaed (ubi fuit ecclesia et cimiterum adhuc est).⁴⁷

Läti Henriku kroonikas nimetatakse otsest Eestis talvituvaid kaupmehi, kellega piiskop Meinhard 1192. a. kevadel lootis Ojamaale pääseda.⁴⁸ Meinhardi abiline Theoderich, hilisem Eestimaa piiskop, on viibinud 1191. a. juunis Eestis, kus kohtus mõnede sakslaste, taanlaste ja norralastega.⁴⁹ P. Johanseni arvates oli kohaks, kuhu Meinhard kavatses jõuda ja kus Theoderich läbirääkimisi pidas, kindlasti Tallinn.⁵⁰

Suure tähenduse on P. Johansen andnud Läti Henriku teatele aastast 1226, mis räägib paavsti legaadi Modena Wilhelmi saabumisest Tallinna. Kroonik ütleb, et Tallinnas ta olevat vastu võetud taanlaste, rootslaste ja kõigi elanike poolt.⁵¹ Kes olid aga rootslased Tallinnas? Pikema arutluse tulemusena on P. Johansen jõudnud järeldusele, et see seletub rootslaste ammuse Tallinnas asumisega. XI—XII sajandil olevat Tallinnas olnud rootsi-ojamaa kaupmeeste peatuskoht, mille juurde kuulunud ka Olavile pühendatud kirik. XII sajandi lõpul asus sinna juba ka saksa kaupmehi.⁵² P. Johansen on pidanud võimalikuks, et eestlased andsid Ojamaa kaupmeestele ka karjatamis- ja raieõiguse hilisema Tallinna linnasarase alal.⁵³ Kui nõnda, siis muidugi võis see toimuda vaid mingite vastu-

⁴⁶ Vt. P. Johansen, Nordische Mission, lk. 105.

⁴⁷ Vt. P. Johansen, Die Estlandliste, lk. 583.

⁴⁸ LH, I, 11.

⁴⁹ LH, I, 10, 11.

⁵⁰ P. Johansen, Nordische Mission, lk. 97 ja 98.

⁵¹ LH, XXIX, 7.

⁵² P. Johansen, Nordische Mission, eriti lk. 87.

⁵³ Samas, lk. 110; P. Johansen, H. v. zur Mühlen, Deutsch und undeutsch im mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Reval, Köln—Wien, 1973, lk. 31 ja 32.

teenete eest. Saarlaste headest suhetest oja-maalastega ja vastastikustest lepetest annab tunnistust fakt, et tagasiteel sõjakäigult Listerbyst 1203. a. võisid saarlaste laevad rahulikult läbi sõita Visby sadama juurest. Visby kodanikud ja kaupmehed jätsid tähele panemata saksa ristisõdijate poolt neile sel puhul tehtud etteheited ja pidasid saarlastega rahu.⁵⁴

P. Johansen on rootslaste osa Tallinna vanemas ajaloos üle hinnanud, kuid välismaiste kaupmeeste ja reisijate peatumine Tallinnas mitmed sajandid enne Valdemar II sõjakäiku 1219. a. paistab kõigiti tõenäosena. Peale skandinaavlaste ja XII sajandi lõpupoolelt sakslaste võis Tallinnas olla ka venelasi, võib-olla isegi vene kirik. Kindlasti oli aga võim selle peatuskoha üle eestlaste käes ja kasutada seda sai vaid viimaste loal. Samalaadset võis välismaalasi ajutiselt peatuda ka teistes Eesti sadamates, kusjuures põhjarranniku sadamais, näit. Mahus, käisid ilmselt veel soomlased.

Niisiis ei ole päris täpne väita, et Eesti rahvastik XIII sajandi algul koosnes ainult eestlastest.⁵⁵ Orjadena oli siin ka välismaalasi, kes küll järk-järgult assimileerusid eestlaste hulka, Eestis peatus ka välismaa kaupmehi. Eestlaste endi kohta peame veel meeles pidama, et eesti rahvas tollal oli alles tekkimas, hõimuerinevused vähenemas, kuid kaugeltki mitte veel kadunud. Allikad kasutavad küll juba Eesti ja eestlaste nimetust, selle kõrval aga on veel jõus ka elanike nimetamine maakondade järgi. Saarlasi hoiavad allikad veel üldiselt mandrieestlastest lahuses. Keelelised erinevused eri maakondade vahel olid küllalt suured. Nii on nimetus «eestlased» XIII sajandi alguses veel mõneti finglik.

Kahtlust ei ole selles, et eestlased moodustasid XIII sajandi algul Eesti rahvastiku valdava enamuse ja määrasid täielikult demograafilise arengu.

⁵⁴ LH, VII, 2.

⁵⁵ Näit. Eesti majandusajalugu I, lk. 23: «Meie kodumaal oli tol ajal ühtlane eesti rahvusest elanikkond.»

XIII sajandi algul langes Eesti saksa ja skandinaavia agressiooni ohvriks. Muistne vabadusvõitlus lõppes eestlaste allajäämise ja maa vallutamisega. Algas sajanditepikkune okupatsioon. Milliseid muutusi tõi see Eesti rahvastikku?

Kuni XIII sajandi alguseni oli Eesti majanduselu arenenud suhteliselt kiire tõusu tähe all. Eriti XI ja XII sajandil asustus laienes ja rahvaarv kasvas. Vallutussõda tõi endaga kaasa järsu tagasilöögi, tootlike jõudude purustamise ja elanike massilise hävitamise.

Maa vallutati süstemaatiliste rüüsteretkede abil, mis kestsid seni, kuni murti eestlaste sõjaline vastupanu ja kurnati välja nende majanduslik kandejõud. Kirjeldades Ugandi laastamist 1215. a., kirjutab Läti Henrik: «Sest nad kavatsesid nendega (eestlastega) niikaua sõda pidada, kuni need, kes veel järele jäevad, nõustuvad igavese rahu ja ristimisega; või hävitada nad täielikult maa pealt.»⁵⁶ Eestlased omakorda lubasid ristiuskul mitte vastu võtta seni, kuni maal on veel olemas üheaastane või küünrapikkune poisike.⁵⁷

Ei ole võimalik täpsemalt hinnata eestlaste inimkaotusi muistsetes vabadusvõitluses. Kahtlemata olid need suured. Madisepäeva lahingus 1217. a. langes Läti Henriku teatel 1000 meest,⁵⁸ vanema riimkroonika järgi 1400.⁵⁹ 1220. a. lämmatati Harjumaal suitsuga maa-alustes koobastes varjunud inimesed, kroonika järgi tuhat hinge.⁶⁰ Muhu linnusel olevat tapetud 2500 meest, naist ja last.⁶¹ Arvulisi andmeid pakutakse siiski harva. Tavaliselt räägitakse lihtsalt paljudest tapetutest ja arvukatest vangidest. Sõda kestis vähemate vaheaegadega umbes kakskümmend aastat, aastast toimus Eestisse keskmiselt 3—4 vaenuvägede retke, millele eestlased vasta-

⁵⁶ LH, XIX, 3.

⁵⁷ LH, XXVI, 9.

⁵⁸ LH, XXI, 3.

⁵⁹ Livländische Reimchronik, hrsg. von L. Meyer, Paderborn, 1876, v. 1389.

⁶⁰ LH, XXIII, 10.

⁶¹ Livländische Reimchronik, v. 1666—1667.

sid omapoolsete sõjakäikudega.⁶² 1211/12. a. on teada katkuepideemiast Sakalas ja Ugandis.

Muistses vabadusvõitluses ei kannatanud kõik Eesti osad ühtviisi. Saarlased võtsid sõjast osa kõige aktiivsemalt, kuid Saaremaale vaenlaste rüüsteretked peaaegu ei ulatunud. Taanlaste vallutuskatse 1206. a. ebaõnnestus, erilist sõjategevust ei toimunud. 1216. a. algul toimus sakslaste retk, tapeti ja rööviti külates, kuid mitte eriti laias ulatuses. 1222. a. suvel maabusid Saaremaal suuremad Taani väed kuningaga eesotsas, toimusid ka kokkupõrked, kuid ulatuslikumalt maad laastada taanlased ei jõudnud ning nad aeti peatselt saarelt välja. 1227. a. tapeti Muhu linnusesse varjunud elanikud peaaegu viimiseni. Edasi rüüstati Ida-Saaremaad, Valjalas algasid aga juba läbirääkimised ja toimus ka teiste Saaremaa osade esindajate ristimine.

Suhteliselt vähem kannatasid ka Järva, Viru ja Kesk-Eesti väikemaakonnad. Kõige rängemini rüüstati ilmselt Ugandit ja Sakalat, raskesti kannatasid ka Läänemaa, Rävåla ja Harju. Et ugälased ja nende järel ka sakalased veel 1221/22. a. talvel olid võimelised korraldama kauge sõjaretk Narva jõe taha, sunnib siiski nende seniste kaotuste hindamisel teatud ettevaatusele.

Vallutussõja peamine allikas Läti Henriku kroonika suurendab sakslaste võite ja eestlaste kaotusi. Tundub, et eestlaste inimkaotused muistses vabadusvõitluses ei olnud suhteliselt nii rängad kui näiteks Liivi sõja ja sellele järgnenud sõdade perioodil või Põhjasõja ning sellega kaasnenud katku ajal. Viimastes mõlemas hävis umbkaudu kaks kolmandikku rahvast. Kaotusi muistses vabadusvõitluses võime hinnata väiksemaks, kuid täpsema arvu toomine oleks siiski riskantne.

Mis puutub muistses vabadusvõitluses hävitatud tootlike jõudude taastamisesse, siis võis see toimuda ligikaudu XIII sajandi keskpaigaks, ühe inimpõlve jooksul.⁶³ Umbkaudu

samaks ajaks taastus arvatavasti ka vallutuseelne rahvaarv, sest XIII sajandi teisest poolt on teateid asustuse laienemisest, uute külade tekkest, mis sai võimalik olla rahvaarvu kasvades.

Rahvaarv sai XIII sajandil ja ka edaspidi siiski kasvada väga tagasihoidlikult. Sage-daste ikalduste, näljahädade ja epideemiaste tõttu oli suremus suur. Liivimaa feodaalide katsetele edasi tungida Leedu ja Vene aladele vastati sealt sõjakäikudega, 1280. aastatel olid Järvamaa idaosas hulk varem asustatud külasid tühjad,⁶⁴ vististi 1268. a. venelaste sõjakäigu tagajärjel. Leedulased tungisid mitmel korral Lõuna- ja Lääne-Eestisse, 1263. a. põletasid nad Vana-Pärnu, 1270. a. jõudsid Lääne- ja Saaremaale. Laostavalt mõjusid Liivimaa võimude omavahelised sõjad. Nii rüüstasid 1298. a. ordu väed rängalt Läänemaal Saare-Lääne piiskopi valdustes.

Vallutuse tagajärjel tuli Eestisse ka rahvast juurde. Need olid kõigepealt maa uued valitsejad koos oma sõjalise jõuga. Mõõgavendade ordu ja selle järglase Liivi ordu liikmed, piiskopid ja nende vasallid, vaimulikud olid valdavalt sakslased. Kuigi Stensby lepinguga 1238. a. läks Põhja-Eesti jälle Taanile, oli taanlasi tegelikult vähe — vaid kõrgemad võimud Toompeal, kuninga asehaldur, piiskop. Harju-Viru vasallkonna enamiku moodustasid sakslased. Harju-Viru 115 vasallist oli taanlasi vaid 10, umbes samapalju oli vasallide hulgas ka eestlasi,⁶⁵ ülejäänud sakslased.

Uuesti elustunud Eesti linnalistesse keskustesse tuli saksa kaupmehi ja käsitöölisi. Tallinna kaupmeeskonna tuumikuks said Mõõgavendade ordu kutsel 1230. a. Tallinna asunud Ojamaa saksa kaupmehed, kellest osale annetati ka maavaldusi Järvas.⁶⁶ Neid kaupmehi olnud kokku 200 (arv paistab suurendatuna).

⁶⁴ LUB III, nr. 475-a ja 521-a.

⁶⁵ Vt. H. Moora, H. Ligi, Wirtschaft und Gesellschaftsordnung der Völker des Baltikums zu Anfang des 13. Jahrhunderts. Tallinn, 1970, lk. 84 jj-d.

⁶⁶ H. Hildebrand, Livonica, vornähmlich aus dem 13. Jh., im Vatikanischen Archiv. Riga, 1887, nr. 21, § 11.

⁶² S. Vahre, Põllumajandus ja agraruhted Eestis XIII—XIV sajandil. Tartu, 1966, lk. 10.

⁶³ Samas, lk. 11.

Sakslased asusid esialgu vaid linnadesse ja linnustesse. Saksa talupoegi Vana-Liivimaale ei tulnud, kuigi üksikuid katseid nende koloniseerimiseks on tehtud. Nii tegi Liivi ordu 1261. a. lüübeklastele ettepaneku kutsuda Kuramaale saksa talupoegi, see jäi aga tagajärjetuks. Varemalt on arvatud, et saksa talupoegade kolonisatsiooni fõkestas Leedu, kes sulges maatee Saksamaalt Vana-Liivimaale. See arvamus on juba mõnd aega õigustatult ümber lükatud.⁶⁷ Talupojad võinuksid tulla ka mereteed pidi. P. Johansen'i seletuse järgi ei andnud Liivimaa seisuslik organisatsioon kohta vabale talupojaseisusele. Keskaegsel Liivimaal polevat olnud ühtki võimu, kes oleks tundnud tõsisemat huvi saksa talupoegade asustuse vastu. Kunagi pole Liivimaa maapäevadel juttu olnud saksa asustuse loomisest maal. Kohalikku, pärisrahvasse kuuluvat talupoega olnud lõpuks mugav kasutada kuulekama, vähenõudlikuma ja odava tööjõuna, kellega saksa talupoeg ei suutnud võistelda. Teiseks tõkestavaks põhjuseks olnud kliimatilised ja kohalikud olud, võõrad saksa talupojale.

Viimane asjaolu oli kindlasti tähtis. Eesti looduslikud tingimused olid saksa talupojale võõrad ja on üldse küsitav, kas oleksid nad suutnud siin läbi lüüa. Pealegi tulnuks elada võõras ja vaenulikus keskkonnas. Nii ei saanud Liivimaale asumine olla saksa talupojale kuigi meelitatav. Ka oli Eesti ala juba küllalt tihedalt asustatud, põlluharimiseks kõlbulikke vabu maid õigupoolest polnud. Ainult muistses vabadusvõitluses tühjaks jäänud aladele saanuks kolonisatsioon toimuda, siis aga olid olud veel segased ja ümberasumine seotud paljude ohtudega. Seejärel täitis maa jälle eesti talupoegadega, keda ei olnud nii lihtne kõrvale tõrjuda.

Teatud alad Eestis olid siiski olnud tühjad ja jäid selleks eestlaste poolt ka pärast valitust. Need olid põlluharimiseks sobimatud või vähesobivad mererannik ja Peipsi läänepool. Need alad koloniseeriti nüüd tööpoolest võõraste, kuid mitte sakslaste poolt. Me-

rerannikule asusid rootsi kalurid-talupojad, kes maa vähesuse tõttu omal maal juba olid alustanud Soome rannikualade koloniseerimist. Nüüd hakkas neid liikuma ka Eestisse, kus seda kõigekülgsemalt toetasid nii maahärrad, eriti Saare-Lääne piiskop, kui ka vasallid. Väljarändajad said õiguse asuda asustamata rannikualadele, ka eestlaste kalastuskohtadele ja rajada seal oma külasid. Massiline rootslaste asumine Eesti rannikualadele algas 1250. a. paiku. Esimene nimeliselt teadaolev rootslaste asula oli Haabneeme, mida märgitakse 1271. a. Pakri saartel on rootslasi nähtavasti olnud juba 1283. a. Teine suurem asustuslaine toimus juba 1340.—1360. aastatel.

Eestlased püüdsid oma kalastuskohti kaitsta, kuid see ei õnnestunud. Saksa feodaalid toetasid rootslasi, kasutasid neid rannakaitses, panid piiri eestlaste mereretklemisele.

Mõnevõrra hiljem, siiski kindlalt juba XIV sajandil, hakkas Peipsi läänerrannikule asuma vene kalureid, kes võtsid enda kätte Peipsi kalda Lohusuust Mehikoormani.

Vene kaupmehi ja käsitöölisi asus Eesti linnadesse. Linnades oli veel ka rootslasi, eriti Tallinnas ja Haapsalus.

Eesti lõunapiiril toimus lätlaste järkjärguline asumine põhja poole. Võimalik, et selles piirkonnas läks läti talupoegade kätte ka muistses vabadusvõitluses tühjaks jäänud maid. XIV sajandil ulatus läti asustus Salatsi alamjooksule.

Niisugused oleksid mõningad põhijooned ja arengutendentsid Eesti rahvastikus XIII sajandil. Vaatamata võõrasukatele, kes Eestisse ilmusid vallutuse tulemusena ja hiljem uute võimude soosingul, jäid rahvaarvus ülekaalult valitsevaks siiski eestlased.

⁶⁷ Eesti ajalugu, II kd., Tartu, 1937, lk. 61.

SISUKORD

705. H. Roots. Opetaja ja teaduse sõna pedagoogika valdkonnas.
709. L. Sirelpuu. Kasvataja ja kasvatatava vahelised suhted kui pedagoogilis-sühholoogiline probleem.
715. V. Puusild. Usalduse tähtsusest kasvatustöös.
718. J. Jaanus. Kohuse- ja vastutustunde kasvatamine.
723. H. Põllumees. Vanemate osa õpilaste enesekasvatamisel.
725. A. Kõverjalg. Kutseobivuse hindamise mõnedest probleemidest.
731. K. Muru. Kokkuvõtteid kirjandusolümpiaadist 1975.
738. M. Väkräm. Rõhuasetusi W. Shakespeari käsitlemisel.
742. T. Seene, I. Sotter. 9. klassi inglise keele algtaseme määramise katseid.
746. G. Karu. Eksperimendi osatähtsus füüsiliste mõistete kujundamisel.
751. K. Metsma. Tsiiviilkaitse 5. klassis.
753. L. Eisen. Mõned mõtted aabitsa autorilt.
758. M. Bernštein. Omandamise individuaalne iseloom ja õppetöö individualiseerimine (USA materjalide põhjal).
764. X. Буянова. Внеклассная работа по русскому языку — успехи и проблемы.
769. L. Jaanus. Rahuldagem laste liikumisvajadust.
776. K. Jatsa, V. F. Tšizi mõningatest psühholoogia- ja pedagoogika-alastest vaa-detest.
781. S. Vahtre. Eesti rahvastikust XIII sajandil.

ОГЛАВЛЕНИЕ

705. X. Роотс. Учитель и педагогическая наука.
709. Л. Сирельпуу. Взаимоотношения между воспитателем и воспитанниками как педагогико-психологическая проблема.
715. В. Пуусильд. О значении доверия в воспитательной работе.
718. Я. Яанус. Воспитание чувства долга и ответственности.
723. Х. Пыллумезс. Роль родителей в самовоспитании учащихся.
725. А. Кыверялг. О некоторых проблемах оценки профессиональной пригодности.
731. К. Муру. Итоги олимпиады по литературе 1975 г.
738. М. Вякрам. О некоторых проблемах изучения творчества В. Шекспира.
742. Т. Сеэне, И. Соттер. Об экспериментальном определении первоначального уровня владения английским языком в IX классе.
746. Г. Кару. Роль эксперимента при формировании понятий в курсе физики.
751. К. Метсма. Гражданская оборона в V классе.
753. Л. Эйзен. Некоторые мысли от автора букваря.
758. М. Бернштейн. Индивидуальный характер усвоения и индивидуализация обучения (по материалам США).
764. X. Буянова. Внеклассная работа по русскому языку — успехи и проблемы.
769. Л. Яанус. Удовлетворим потребности детей в движении.
776. К. Ятса. О некоторых психологических и педагогических взглядах В. Ф. Чижки.
781. С. Вахтре. О населении Эстонии в XIII веке.



Laulupeo rongkäigus sammusid tulevased pedagoogid Kirgiisiast, Oši Riikliku Pedagoogilise Instituudi segakoori lauljad, koorifestivali «Tallinn 75» laureaadid.

VOLDEMAR MAASKI foto



Noorte viiuldajate ansambel Eesti NSV teenelise kultuuritegelase Erich Loidi juhtimisel esineb Pirita kloostri varemes.

ARNOLD RAMMO foto

30 kop.

Индекс
78 189

8.9.75.
Республика
75-1051 а

