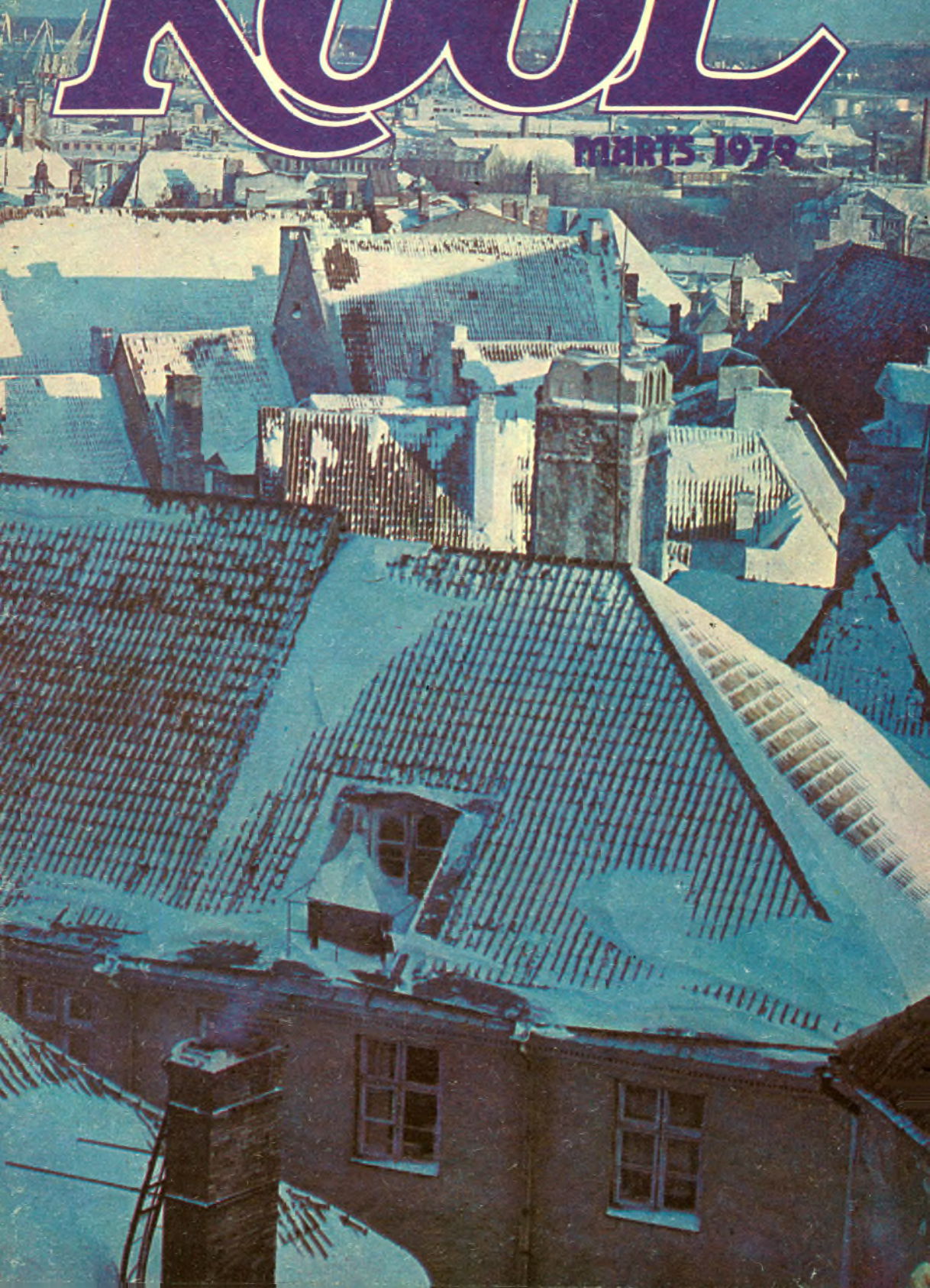


ISSN 0134-5656

Noukogue **KOOL**

MARTS 1979







Käesoleva numbri fotoreportaaž on tehtud Linna-
kutsekoolis nr. 4. Ülevaate kutsekesk- ja tehnika-
koolide kohta annab Eesti NSV Ministrite Nõukogu
Kutsehariduse Komitee esimehe asetäitja Elmar Alas
(vt. lk. 17). Fotod tekstis pärinevad Tehnikakoolist
nr. 19.

Nõukogude Kool

MARTS 1979



MART MÄGER, lõpetas Tartu Riikliku Ülikooli ajaloo-keeleteaduskonna eesti keele osakonna fennougristina 1958. aastal. 1963. aastal kaitses väitekirja murdeleksikoloogia alal. Praegu E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi keele ja kirjanduse kateedri dotsendi kt.

- 5 **L. RÕIGAS** Koolimäärust täitmas ●
- 8 Küsimustele vastab pedagoogikadoktor Anatoli Põškalo ●
- 13 **H. KELDER** Kabinetsüsteemi mõju koolielule ●
- 17 **E. ALAS** Kutsekeskkoolist ja tehnika-koolist tööle ●
- 21 **K. INDRE** Klassijuhatajatund kui kasvatus-töö vorm ●
- 26 **M. MÄGER** Jaan Krossi luulelooming ●
- 32 **A. TÕLDSEPP** Keemiahariduse täiustamine rahvusvaheliste uuringute valgusel ●
- 36 **A. RÄTSEP** Kõne alaarenguga lapse isiksuse kujundamine ●
- 42 **Т. ВАЛИУЛИНА** Речевая направленность на уроках литературного чтения ●
- 44 **M. SALU** Loomisrõõm joonistamisel ●
- 51 **R. GRIGORJAN** ЕКР tegevusest õpetajakonna ettevalmistamisel aastatel 1945–1951 ●
- 54 Soovitame ●



AARNE TÖLDSEPP, lõpetas Tartu Riikliku Ülikooli füüsika-keemia-teaduskonna 1965. aastal keemik-keemiaõpetajana. 1970. aastal kaitsitud väitekeri andis talle pedagoogikakandidaadi kraadi. Käesoleval ajal Tartu Riikliku Ülikooli anorgaanilise keemia kateedri dotsent, Eesti NSV Haridusministeeriumi keemiakomisjoni liige. Keemiaõpetajatele hästi tuntud Telekooli saadete autorina ja täienduskursuste lektorina.

Fotod välis- ja sisekaanel
VOLDEMAR MAASK

Fotod tekstis
MARGUS VIIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, L. LEVALD, O. NILSON, J. ORN, T. PETERSON, V. RAAGMETS, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP (toimetaja), **I. UNT.**

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

Ajakirja kujundasid **TIINA ja TÖNU SOO**

Л. РЫЙГАС. Выполняем постановление о школе.	5
На вопросы отвечает доктор педагогических наук Анатолий Пышкало.	8
Х. КЕЛЬДЕР. Влияние кабинетной системы на школьную жизнь.	13
Э. АЛАС. На работу после окончания профессиональной средней школы и профтехучилища.	17
К. ИНДРЕ. Урок классного руководителя, как форма воспитательной работы.	21
М. МЯГЕР. Поэтическое творчество Яана Кросса.	26
А. ТЫЛЬДСЕПП. Совершенствование химобразования на основе международных исследований.	32
А. РЯТСЕП. Формирование личности ребёнка страдающего недоразвитостью речи.	36
Т. ВАЛИУЛИНА. Речевая направленность уроков литературного чтения.	42
М. САЛУ. Радость творчества в процессе рисования.	44
Р. ГРИГОРЯН. Деятельность КП Эстонии в подготовке учителей в 1945—1951 гг.	51
Рекомендуем.	54

8. märts: rahvusvaheline naistepäev



KOOLI- MÄÄRUST TÄITMAS

LINDA RÕIGAS

Möödunud õppeaastal vastuvõetud NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» käsitleb põhjalikult kõiki koolielu probleeme.

Viljandi 5. keskkooli kollektiiv, eesotsas kommunistidega, on endale selgeks teinud määruse sisu ja viinud selle õpilasteni ning lastevanematenigi. Koolimäärus rõhutab, et teaduste põhjaluste tundmaõppimist peab tihedamalt siduma eluga, kommunismi ehitamise praktikaga, süstemaatiliselt peab tutvustama õpilastele NLKP ning Nõukogude riigi sise- ja välispoliitikat, kasvatama sirguvas põlvkonnas piiratud ustavust kodumaale ja Kommunistliku Partei üritusele.

Seepärast läheneti meil käesoleval õppeaastal õpilaste poliitilise silmaringi avardamisele erinevalt eelnevast. Koolis töötab nüüd noorte rahvaülikool «NLKP XXV kongressi otsused ellu», mida juhib metoodiline nõukogu eesotsas kommunist Ernst Pähklaga. Nõukogu koosseisu kuuluvad veel parteibüroo sekretäri asetäitja ideoloogilise töö alal õpetaja E. Meidla, klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaator L. Lembavere, ajalooõpetaja A. Ümarik ning kooli komsomolikomitee ideoloogilise töö sektori juhataja, õpilane A. Kello.

Rahvaülikoolis töötab 3 fakulteeti: juriidiline, ajaloo ja ühiskondlik-poliitiline. Juriidilise fakulteedi õppeprogrammi aitavad sisustada rajooni õigusnõuandla, prokuratuuri ja rahvakohtu töötajad. Eriti suurt koormust kannab V. Leeto, rajooni juriidilise rahvaülikooli nõukogu esimees.

Ajaloo fakulteedis õpitakse peamiselt komsomoli ajalugu, kuid sellele lisaks toimuvad ka niisugused õppused, kus tutvustatakse NLKP agrarpoliitikat, ideoloogilist võitlust tänapäeval erinevate ühiskondlik-poliitiliste süsteemidega riikide vahel jms.

Ühiskondlik-poliitilise fakulteedi ülesanne on anda õpilastele klassivälise töö korras süvendatud teadmisi NLKP XXV kongressi materjalidest, eriti L. I. Brežnevi aruandest ja A. N. Kossõgini ettekandest kongressile. Ülesanne seisab selles, et keskkooliõpilased suudaksid lahti mõtestada kongressi materjalid, teeksid kongressi tulemustest järeldusi oma praktilises tegevuses nii õppeprotsessis kui ka töö- ja kollektiivi kasvatuse olukorras. Õpilasi õpetatakse õigesti orienteeruma meie partei sise- ja välispoliitika tähtsamates elulistes küsimustes.

Traditsioonilised on iga-aastased õpilaste teoreetilised konverentsid. Möödunud õppeaastal toimus teoreetilis-praktiline konverents L. I. Brežnevi mälestus-

raamatute «Väike maa» ja «Taassünd» põhjal. Õpetajad tutvustavad ja teevad L. I. Brežnevi raamatud õpilastele arusaadavaks ning selgeks ka aine- ja klassijuhatajatundides.

Internatsionalistliku kasvatustöö tõhusdamiseks töötab koolis aktiivselt rahvaste sõpruse klubi (RSK) «Vikerkaar» ja seda tänu kommunistide Reet Espe ja Niina Ignatenko eestvedamisele. Klubi seadis ülesandeks lisaks õpilaste internatsionalistlikule kasvatamisele ja rahvusvahelise noorsooliikumise kohta teadmiste andmisele veel eri maade rahvaste elu tutvustamise, ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse tõstmise ning õpilastes silmaringi avardamise ja organisatsioonilise töö kogemuste omandamise. Esimesel poolaastal pöörati tähelepanu pioneerrühmade tööle, juhendati marsruuti «Rahu ja solidaarsus». Pioneerrühmades toimusid koondused sõprade elust teistes liiduvabariikides, anti välja klubi stendi nende liiduvabariikide kohta, valmistati ja koguti suveniire. Huvipakkuvaks ja emotsionaalseks kujunes kohtumine Minski konservatooriumi üliõpilaste agitbrigadiga, toimus oma-poolne kontsert, hiljem andis kohtumisest ülevaate kogu kooliperale kooliraadio saade.

Oktoobris korraldati protestimiiting «Sõjale ja neutronipommile — ei!». Miitingul esines rahvaste sõpruse klubi ekspresident Egon Siimson ja praegune president Andres Uuli. Osa võtsid õpilased 8.—11. klassist. Üritus mõjus emotsionaalselt. Selleks puhuks olid klassidel valminud loosungid ja hüüdlused. Miitingu mõjujõudu suurendas asjaolu, et see toimus õhtul koolimajas väljakul prožektorite valgusel. Esinemiste taustaks projekteeriti koolimaja seinale teemakohaseid valguspilte.

RSK «Vikerkaar» eestvedamisel sai teoks raadiosaade Dean Reedist, tähistati ÜLKNÜ 60. aastapäeva, vesteldi komso-moliveteranidega (E. Pani, M. Limberg, E. Lippur jt.), kohtuti TPI üliõpilase P.-T. Valgmäega, kes viibis Havannas noorsoo- ja üliõpilasfestivalil. Eesti NSV Noorsoo-organisatsioonide Komitee vastutav sekretär A. Häkkinen kõneles väga huvitavalt rahvusvahelisest noorsooliikumisest.

Kuna kuulume «NSVL—Soome» sõprusühingusse, korraldasime õhtu meie põhjanaabrite soomlaste elust ja Viljandi sõpruslinnast Porvoost. Meie külalisteks olid Porvoo abilinnapea, Soome õpilased ja õpetajad ning Soome—Eesti Sõprusühingu Viljandi osakonna aktivistid. Klubi kõiki ettevõtmisi ei jõuakski siinkohal iseloomustada, kuid tegevus on järjepidev, plaanipärane, õpilaste ja õpetajate poolt alati hästi ette valmistatud.

Koolimäärus kohustab meid tõstma õppe- ja kasvatustöö efektiivsust ja kvaliteeti ning taotlema, et koolitund aitaks arendada õpilaste tunnetushuve ja omandada oskust iseseisvalt oma teadmisi täiendada.

Suurt tähelepanu pööratakse õpilastes õpitöösse positiivse suhtumise kasvatamisele ja aktiivse eluhoiaku kujundamisele. Mainigem või võõrkeeleõpetaja kommunist M. Puki tunde, mis on huvitavad ja töötihead. Õpilaste kõrge töölerakendatuse tagab lingvafoniseadmete oskuslik kasutamine, huvi aine vastu äratab läbimõeldud näitlik agitatsioon ainekabinetis.

Sageli kurdetakse, et õpetajad ei korralda aineprogrammides ettenähtud praktilisi ja laboratoorseid töid ning õppekäike. Hea eeskujuna võib siinkohal nimetada kommunist E. Meidlat, kelle keemia-tundides ei tegelda ainult teooriaga, vaid järjepidevalt ja süsteemikindlalt ühendatakse see praktiliste ja laboratoorsete töödega.

Eriti oluline on õigesti organiseeritud tund, õpilaste maksimaalne töölerakendatus, nende suunamine iseseisvale ja järjekindlale tööle. Õpetaja käsutuses on tehnilised vahendid, nüüdisaegne meetodika, kuid paljudi sõltub temast enesest, kuidas ta oskab need oma eesmärgi teenima panna, kuivõrd loomulikult suhtub oma töösse. Meie kooli kommunistidest õpetajad on näinud palju vaeva kabinetide sisustamisel ning didaktiliste materjalide valmistamisel. Juba mitmendat aastat töötab kooli baasil rajooni vene keele õpetajatele eesrindlike kogemuste kool. Igaüks, kes külastab õpetaja N. Ignatenko kabinetti, peab imetlema õpetaja töökust ja ennastalgavust ning loovat pedagoogilist mõtet. Häid kogemusi on saanud siit ka õpetajad Väändrast, Tihemetsast, Jõgevalt, Pärnust. Püsivaid teadmisi annavad oma õpilastele teisedki vene keele õpetajad (R. Espe, M. Rebane jt.).

Peale nimetatute on meil nagu igas koolis veel palju töökaid, oma ainet armastavaid õpetajaid. Nende ühise töö tulemusena on õppetöö kvaliteet järjepidevalt tõusnud.

Traditsiooniks on kujunenud ainenädalate korraldamine, mida õpetajad meelsasti teevad, et kasutada neid kasvatustöö huvides ning võimaldada õpilastele süvendatud teadmisi õppeainest. Neist populaarseim on kahtlemata vene keele nädal, mis ühelgi aastal ei toimu kord väljamõeldud šablooni järgi, vaid alati avab uue külje nii internatsionalistlikus kui ka ainealases kasvatustöös. Näiteks sel aastal andis esinejatele ja ka publikule suurima elamuse slaavi tantsude konkurss. Võibolla on vene keele nädalate õnnestumisel oma osa selles, et vene keelt õpitakse

meelsasti ja meie koolis töötavate vene keele eriklasside komplekteerimine ei ole valmistanud raskusi. Sinna soovijaid on alati rohkem kui klassis kohti.

Uues koolimääruses on rõhutatud töökasvatuse täiustamise vajadust. Kahtlemata ei jäta noorte eluks ettevalmistamisele mõju avaldamata see, et suureneb tööõpetuse nädalatundide üldarv. Mida paremaid võimalusi on polütehnilise tööõpetuse erialade õpetamiseks, seda parema ettevalmistuse saavad noored valitud erialal.

Meie kooli lõpetavad noormehed saavad B- ja C-kategooria autojuhi load, tütarlapsed õpivad õmblemist. Koolil on olemas vajalikud õppeklassid nende erialade õpetamiseks. Tänu tublidele erialapedagoogidele (Küllil ja Jaan Ojasson, Jaan Orav ja Elmar Eha) oleme suutnud lõpetajatele anda korraliku ettevalmistuse polütehnilises tööõpetuses.

Muidugi seostub uute nõudmistega hulk probleeme, mille lahendamine ei ole alati kooli võimuses. Näiteks õpivad noormehed sõitma kõige vanemat tüüpi autodega ning kui nad autojuhtidena tööle hakkavad, on raske kohaneda uuemat tüüpi sõidukitega. Kui ei ole võimalik koolide kasutusse anda uut tüüpi autosid, peaks looma tingimused nendega tutvumiseks. Ja veel! Kui baasettevõtte ongi nõus andma koolile nüüdisaegse sõiduki, osutub selle üleandmine keskasutuste vastuseisu pärast sageli võimatuks.

Möödunud kevadel lõpetas meil autojuhi erialal 28 noormeest ja neist 22 läksid autojuhtideks. Usutavasti jätkavad nad valitud tööd pärast ajateenistusest vabanemist. Meie kooli lõpetanud tütarlapsi töötab ka õmblusettevõtetes. See kinnitab nende erialade populaarsust ja vajalikkust.

Loomulikult ei välista nende erialade õpetamine võimalust minna edasi õppima. Möödunud õppeaasta lõpetanutest läks 26,6% edasi kõrgkooli. Rõõmu teeb see, et kõik kaheksanda klassi lõpetanud asusid edasi õppima keskharidust andvatesse õppeasutustesse.

Meie ülesanne on kutsesuunitlusprogrammi täitmine. Propageerimist vajavad need erialad, mille järele on kõige suurem nõudmine. Selgitustööd teeme nii oma jõudude kui ka baasettevõtete abiga.

Kvalifitseeritud tööliiskaadri ettevalmistamisele on suunatud ka klassi- ja kooliväliline tegevus. Üha rohkem tutvustatakse noortele mitmesuguseid tootmiserialasid küll õppekäikude, küll kohtumiste kaudu. Õpilaste omavalitsuse äsja loodud organid on vahend hea tööinimese kasvatamiseks. Omavalitsusorganid arendavad ühiskondlikku aktiivsust, kohusetunnet ja omaalgatust.

Küllalt palju aitab töökasvatusele kaasa õpilaste töö suvevaheaegadel. Vanemad õpilased leiavad ise võimaluse töötamiseks linna või rajooni ettevõtetes ning EÕM-is, keskastme õpilastele on kooli organiseerinud töölaagrid Õisu sovhoosis, Viljandi näidissovhoosis ja Tarvastu metskonnas. Möödunud suvel rajasime kooli katseaia, alates käesolevast õppeaastast töötab koolimetskond. Mõlema tööd juhib kooli bioloogiaõpetaja kommunist Ivi Helves, kes on osanud neid töövorme oskuslikult kasutada õpilaste töökasvatuse huvides. Vanemate klasside õpilased on käinud Loodi metskonnas looduskaitse hooldustöid tegemas, nooremad valmistavad lindudele pesakaste, käivad käbisid korjamas, koguvad loomadele sööta, loendavad ulukeid, õpivad tundma metsloomade jälgi jms. Kevadeks on planeeritud metsapäevad ja matkad koolimetskonda. Pioneirimaleva üldiseks uurimisteemaks valiti «Kodumets», igale 1.—11. klassile on soovitatud alateema. Kokkuvõttevõtete konverents, kus kuulatakse paremaid ettekan- deid, toimub looduskaitsealal.

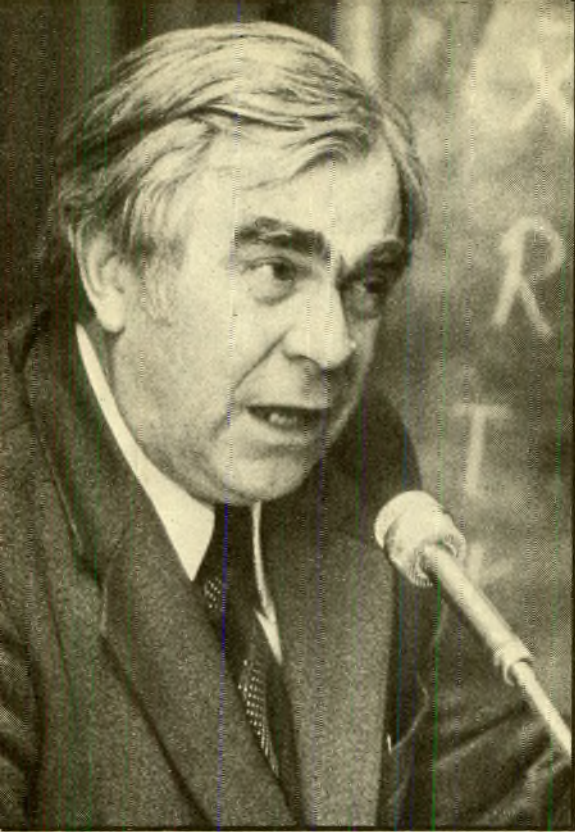
Mõnedel klassidel (4-b, 5-a) on hea side šeffettevõtte Viljandi Piimatoodete Kombinaadiga. Tänu klassijuhatajate ja lastevanemate koostööle tehakse sealgi ühiskonnakašulikku tööd.

Jaauarikuus toimus plaanikohaselt parteialgorganisatsiooni ja kooli pioneirimaleva nõukogu ühine koosolek, kus arutati aktiivi kasvatamist ja selle töölerakendamist. Märtsis on kavas samasugune nõupidamine kooli komsomolikomitee, õpilaskomitee ja parteialgorganisatsiooni vahel, et arutada, kuidas teostub õpilaste omavalitsus nüüd, kui koolis on uuesti tööle rakendatud õpilaskomiteed.

Ettevalmistamisel on õpilaste teoreetilisp- praktiline konverents L. I. Brežnevi mälestusteraamatu «Uudismaa» põhjal.

Et lähenemas on V. I. Lenini 110. sünniaastapäev, käivad nii pioneeri- kui ka komsomoliororganisatsioonis ettevalmistused Lenini toa avamiseks.

Rahvaste sõpruse klubil «Vikerkaar» on sama tähtpäeva puhul kavva võetud sõprusfestival, kuhu kutsutakse 45 kollektiivse kirjasõbra hulgast need, kellega on kõige tihedamad suhted. Eelüritustena toimuvad lähemal ajal kodanikulaulude konkurss, protesti- ja solidaarsusmiiting ning reisiõhtud mööda festivalimaid. Festivali lõppkontserdil esinemise õiguse saavad konkursside võitjad, külalised viivad koju kaasa aasta jooksul meisterdatud suveniirid.

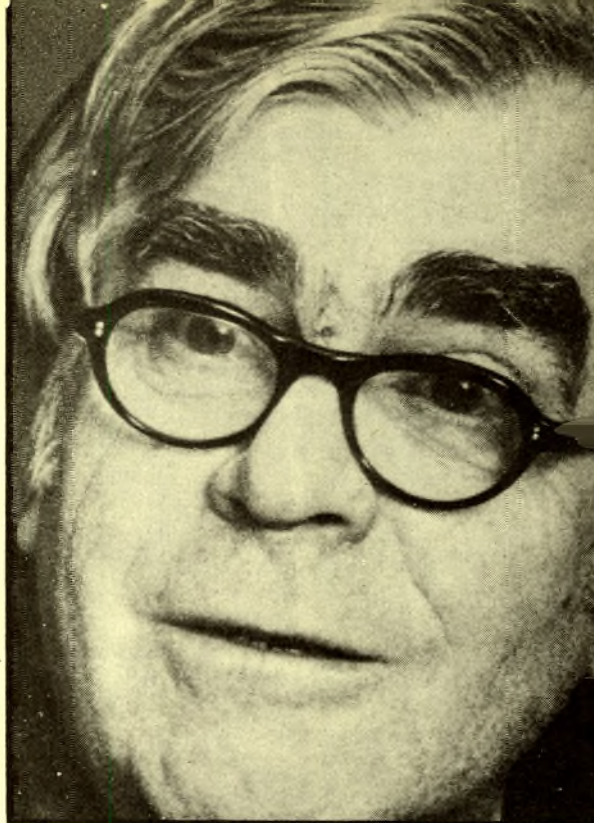


KÜSIMUSTELE VASTAB PEDAGOOGIKA- DOKTOR ANATOLI PÕŠKALO

Mullu novembris osales Tallinnas toimunud ülevabariigilisel teaduslik-metoodilisel konverentsil «Kuueaastane laps koolis» NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Opetamise Sisu ja Meetodite Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektori juhataja pedagoogikadoktor Anatoli Põškalo. Toimetus pöördus tema poole paari küsimusega, mis puudutavad algõpetuse aktuaalseid probleeme, sealhulgas õppetunni kasvatusliku funktsiooni suurendamise võimalusi ning 6-aastaste laste koolis õpetamist. Alljärgnevas avaldame nimeka teadusmehe mõtteid selle kohta, **MIDA TA PEAB PRAEGUSHETKEL ALGÕPETUSES KÕIGE AKTUAALSEMAKS...**

«Praegu tehakse kokkuvõtteid kümne aasta kestel toimunud ümberkorraldustest Nõukogude Liidu koolides üldse, sealhulgas ka algkoolides. Eelmistel viisaastakutel asetleidnud ümberkorraldusi juhtinud NSV Liidu Haridusministeerium, Pedagoogika Akadeemia uurimisinstituudid, aga samuti liiduvabariikide haridusministeeriumid ja uurimisinstituudid, eelkõige aga õpetajad on ära teinud väga suure töö. Algkool on üles ehitatud printsiipsiaalselt uena — endise nelja-aastase asemel kolmeaastasena. Õpetajad on saanud täiendava ettevalmistuse ja omandanud töökogemused, mis aastat 5—10 tagasi olid täiesti tundmatud. Kogu see suur töö annab praegu häid, positiivseid tulemusi. Võin julgesti väita ning seda kinnitab ka pedagoogilise avalikkuse, haridusorganite ja lastevanemate arvamus, et algõpetuses oleme astunud edasi väga jõudsa sammu.

8 Kuid ometi näitab spetsiaalne uurimistöö, millega tegelevad nii Pedagoogika Aka-



deemia kui ka liiduvabariikide pedagoogikainstituudid, et kõik aineprogrammides ja uues käsitluses leiduvad reservid õppe- ja kasvatustöö tõhustamiseks pole küllaldaselt ära kasutatud.

Hiljuti saime NLKP Keskkomiteelt väga tähtsa dokumendi — 1977. aasta detsembripleenumil vastuvõetud uue koolimääruse «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest», mis annab meile kätte kõige aktuaalsemad töösuunad. Siinkohal tahan toonitada eriti neid spetsiifilisi aktsente, mis otseselt puudutavad algõpetust. Üldised tulemused algõpetuses on meil head. Ent ometi, varustanud end küll programmide ja õp-pekirjandusega, pole me suutnud vältida nende mõningat ülekoormust. Neis on veel kohati liigset, mingis mõttes vananenud materjali, nn. puhast õppetööd. Toon näite matemaatikast, sest matemaatika õpetamise nüüdisajastamine on liiduvabariikides enam-vähem ühtmoodi toimunud. Muidugi, erinevusi on, kuid mitte olulisi. Kõik, nii pedagoogikateadlased kui ka pedagoogid, on veendunud, et kõige põhjapanevamad, suuremad muudatused on toimunud matemaatika õpetamisel, seda esimesest kuni viimase klassini. Me töötasime ümber selle õppeaine õpetamise sisu, kuid me ei näinud ega võinudki ette näha selle sammu kogu sügavust ja mahtu enne, kui kogu tsükkel on läbitud. Nüüd on käes aeg, mil lõppklassi on jõudnud õpilased, kes alustasid matemaatika õppimist 1. klassist peale uue programmi järgi, s. t. tsükkel on lõppemas. Ja meile on saanud selgeks, et programme ja õpikuid tu-

leb veelgi vabastada liigest materjalist. Näiteks 1. klassis sattusime liiga suurde vaimustusse algebrast.

NSV Liidu Haridusministeerium koos Pedagoogika Akadeemiaga on nüüdseks välja töötanud algklasside põhiõppeainete tüüpprogrammid, kus on veel täpsemini märgitud küsimused, mida tuleb õpetada igas klassis, samas on näidatud ka vaid tutvustatav materjal. See on täiesti uus asi. Me aitame õpetajat mõista, mida ta peab nõudma ja mida ta võib nõuda igal konkreetsel õpetamise etapil. Peale nõudmiste sisu määravad tüüpprogrammid kindlaks ka nõudmiste taseme, loetlevad need nõudmised. Ka see on uus. Tüüpprogrammides on ära toodud kõik peamised õppevahendid, mida peab kasutama õpetaja, mida õpilane. Orgaanilise osana kuuluvad tüüpprogrammidesse hindamisnormid. Ka seda pole varem olnud. Varem olid hindamisnormid eraldi dokumendina, mida tihtipeale ei arvestatud, need polnud lihtsalt töös.

Tüüpprogrammide väljatöötamine lubas ühelt poolt teha laiaulatuslikke üldistusi senistest töökogemustest, täiustada sisu, teiselt poolt aga vähendada ülekoormust, kindlaks määrata koduste tööde ja iseiseisva töö maht. Me oleme püüdnud õpetajalt võtta võimaluse lapsi üle koormata, õpetajail on ju pahatihti kaldumus seda teha, see neile meeldib, arvestamata, et toovad kasu asemel ainult kahju.

Tüüpprogramme on hakatud liiduvabariikides järk-järgult kasutusele võtma. Vene Föderatiivses Vabariigis on nendele programmidele vastavalt ümbertöötamisel matemaatika-, emakeele- ja loodusõpetuse

õpikud. Õpikute maht väheneb. See aga ei tähenda, et me anname vähem teadmisi. Me lihtsalt võtame võimaluse õppeprotsessi üle koormata. Miks? Mille nimel? Väga lihtsalt. See on üks peamisi võimalusi täita uue koolimääruse üht olulisimat nõuet — võimendada õppetunni kasvatuslikku rolli. Me väga palju räägime kasvatamisest, vahest liigagi ohtralt. Paljud õpetajad ka teavad, kuidas kasvatada õppetunni kaudu, kuid siiski mitte kõik. Me peame kasvatusvõimalust selgitama nii pedagoogilises trükisõnas, raadios, televisioonis kui ka muude teabekanalite kaudu. Õppetunni kasvatuslik funktsioon, selle tõhustamine on põhiteema ka 1979. aasta kevadel Kasahstanis toimuvatel üleliidulistel pedagoogilistel loengutel. **Kommunistliku kasvatustöö tugevdamine õppeprotsessis** — see ongi praegu kõige aktuaalsem probleem. Iga algklasside õppeaine sisaldab selleks ammendamatu võimalusi, kui vastame osa aega liigse materjali eemaldamisega õppeprogrammidest. On veel ainelõike, mis ühes või teises klassis pole peamise tähtsusega, mida tuleb käsitleda vaid tutvustavas laadis. Näiteks 2. klassi matemaatikas tutvustame lapsi muutujaga, hulknurga übermõõduga, kuid on õpetajaid, kes satuvad küsimusest liiga suurde vaimustusse ning nõuavad lastelt küsimuse põhjalikku tundmist, arvestamata, et seda õpitakse veel 3., 4. ja 5. klassiski. 2. klassi jaoks pole need teadmised hoopiski nii tähtsad. Varem võis õpetaja omatahtsi nõuda, enam mitte. Me ütleme nüüd otse — ei või nõuda, programmis see küsimus küll on, kuid nõudmiste hulgas mitte. Alles 4. klassis on ta nõudmiste hulgas. Tõin selle näite selleks, et näidata, kuidas saab varuda ajareservi ja millele see kasutata — sellele, et tunnis järjekindlalt realiseerida õpilase isiksuse formeerimise süsteemi. Peamiselt saab seda aga realiseerida näitamise, näitlikkusega. Teiegi äsja lõppenud konverentsil oli palju juttu õpetamise ja kasvatamise täielikust kooslusest. Ehkki räägiti 6-aastaste õpetamisest-kasvatamisest, väga tugeva rõhuasetusega kasvatuslele, on esitatud väga huvitavad mõtted palju üldisemad, laiemalt kasutatavad. 1., 2. ja 3. klasside õpetajail on teie 6-aastaste laste õpetamise eksperimendi praktilistest kogemustest väga palju üle võtta.

Probleem nr. 1 igale õpetajale, koolijuhile, igauhele, kes tegeleb lastega, on leida teid ja võimalusi kasvatustöö tõhustamiseks. Igakülgelt, nüüdisaegselt haritud ja kasvatatud inimese kujundamiseks ei jätku ainult sõnadest, ehkki väga headest sõnadest. Kasvatada ainult sõnadega pole võimalik — ka selleks on meil kogemus. Kasvatada tuleb tegevuses, ka tunnis tu-

leb lastele pakkuda huvitavat, arendavat tegevust. Sama kehtib klassivälise töö kohta. Väga kasulikeks ja kasvatuslikult mõjusateks on osutunud ekskursioonid. 1., 2. ja 3. klassi lapsed tuleb viia elule, täiskasvanute elule lähemale. See on probleem, mis seostub väga tihedasti tööõpetuse ja -kasvatusega. Praegu käib usin tööõpetuse programmide übertöötamine ja parandamine. Selle õppeaine roll on eriline ja seepärast ei tohi see olla formaalne, sõnaline. Tööõpetuse tunnis on vaja tegutseda, tegutseda, tegutseda, sõna otseses mõttes töötada. Ja laps peab saama osa võtta hästi organiseeritud tööprotsessist, mis annab tulemusi. Tööprotsess ja selle resultaat peavad ise kasvatama. Laps ei pea lihtsalt paberit lõikuma, kleepima ja siis selle ära viskama. Töö tulemuseks peab olema vajalik ese, mis teeb rõõmu tegijale endale, aga ka tema lähedastele. Kui laps tunnetab, et tema tehtud ese on kasutatav, et see on vajalik, siis on juba teda kasvatuslikult mõjustatud. Mulle näib, et Eesti NSV-s on selles asjas suured kogemused. On vaja tähelepanu kontsentreerida spetsiaalsete tööõpetuse meetodite täiustamisele.

Kümme aastat pöörasime peamise tähelepanu õpetamise sisule, tutvustasime õpetajat uuega selles. See etapp on seljataha jäänud. Nüüd on aeg täiustada metoodilise süsteemi teisi komponente. Mina koos oma kaastöötajatega olen sellesse süsteemi liitnud õpetamise eesmärgid kui ühed peamised komponendid, meetodid ja vahendid, mille kaudu eesmärgid realiseeritakse — õpikud, didaktilised materjalid, töövihikud, samuti õpetamise organisatsioonilise vormi — tunni. On vaja läbi mõelda, mis peab muutuma meetodites. See on ühtaegu nii teaduslik kui ka praktiline ülesanne. PA on selleks juba samme astunud: Leningradis toimus konverents õpetamise meetoditest. Meie algõpetuse sektor valmistab ette sellesisulist artiklit ajakirjale «Начальная школа», avaldamisele tuleb monograafia õpetamise meetoditest. Üldistatult võiks öelda, et täiesti uusi meetodeid pole keegi leiutanud. Mis siis muutub? Mida uut on pak-kuda?

Me korraldasime võrdleva uuringu, kuidas kasutati teatud meetodeid 20 aastat tagasi (selle kohta on andmed olemas) ja nüüd. Mis on muutunud näiteks 1. klassi õpetaja töös? Varem rääkis õpetaja rohkem kui 60% tunnist ise, nüüd teeb ta seda 20%. Sõnaline, jutustamismeetod on asendunud teiste, loomingulisematega. Näiteks vestlusega. Mida see on andnud? Seda, et õpilane on nüüd tunnis aktiivne osaleja, kaasamõtlev, kaasalooja. Passiivse kuulajana ei teki lapsel loomingulist

momenti. Vestlus annab selleks võimaluse. Vestluski on ju väga ammune meetod, kuid tal oli varem õppeprotsessis palju väiksem osakaal. Õpetamise üks eesmärke nüüdisaja koolis ongi ju vormida loominguilisi oskusi. Kui endisaegne kool orienteeris ainult meeldejätmisele, siis nüüd taotleme iseseisva mõtlemise oskust. On muutunud suhtumine meetoditesse. Näiteks iseseisvasse töösse. Seda küll kasutatakse, kuid mitte veel küllalt produktiivselt. Selle meetodi võimalusterikkust tuleb veel palju selgitada nii pressil kui ka uurimisinstituutidel.

Eesti NSV koolides on kasutusel väga efektiivsed õppevahendid: didaktilised jaotusmaterjalid, töövihikud jmt. Mõneti on muutunud ka õppetunni ülesehitus. Kõik eelnimetatu — sisu, meetodid, eesmärgid, vahendid — peab aga olema tihe vastastikusel seoses. Samal ajal peab õpetaja mõistma, miks niisugused muudatused toimuvad, oskama neile loominguiliselt läheneda. Veel on vaja palju töötada, et parim nõukogude kooli jaoks leiaks tee praktikasse.»

... JA MIDA TA ARVAB KUUEAASTASTE ÕPETAMISEST.

«Veel on vaja märkida üht aktuaalset probleemi, mille lahendamist nõuab detsembripleenumi otsus. See on ettevalmistusklasside võrgu laiendamine, eluline ja praktiline ülesanne, mis seostub kogu meie hariduse sisu ja koolielu teiste külgedega. Kui rääkida ettevalmistusklassidest või üldse laste kooliks ettevalmistamisest, tuleb jutt väga keerulisest küsimusest. Seda nii üleliidulises ulatuses kui ka liiduvabariigiti. Missugune laps tuleb meil praegu kooli? Julgen väita, et kõik 6-aastased Nõukogude kodanikud ei saa meil kasutada konstitutsiooniga tagatud õigust. Üks laps tuleb kooli lastepäevakodust, teine aga kodust, sest temale pole jätkunud lasteasutuses kohta või pole lasteasutusi mägiapiirkondades. Aga kõigele vaatamata peavad lapsed kooli tulema ettevalmistatult. Kuidas toimida? Tuleb teha kõik, et lastepäevakodudes mitte käivad lapsed võetaks kõik koolide ettevalmistusklassidesse. Mida see sisuliselt tähendab? Seda, et 6-aastased lapsed ei hakka ettevalmistusklassides õppima seda, mida õpivad 7-aastased 1. klassis. Kui toimiksime vastupidiselt, ei arvestaks me üldse 6-aastase lapse psüühikat, tema ealisi iseärasusi. Me võtaksime talt huvi õppimise vastu, väsitaksime ja tüütaksime teda. Me peame väga täpselt teadma, mida tähendab last kooliks ette valmistada. See tähendab formeerida tema psüühikat, tema hoiakuid, tema ettevalmistamist astumiseks uude kollektiivi, oskuse kujunda-

mist seal orienteeruda. Laps ei pea ettevalmistusklassis niivõrd lugema, kirjutama, arvutama õppima. See pole peamine. Ta peab hakkama oskama kuulata õpetajat, esitada küsimusi, ka neile vastata, osaleda diskussioonis. Kooliks ettevalmistuses on peamine saavutada laste keheline areng, et ta tõepoolest oleks füüsiliselt terve. Esimene ülesanne, kui organiseerime ettevalmistusklassi, on see, et kool teeks kõik lapse tugeva tervise heaks. Vastasel korral ta pole suuteline õppima.

Äärmiselt tähtis on lapse kõne arendamine, selles keeles, milles ta õppima hakkab. Jälle väga keeruline ülesanne, sest paljud lapsed ei saa koolis emakeelset õpetust, sest teatud asustatud punktis, kooli piirkonnas on vähe selle keele valdajaid. Näiteks paljud vene rahvusest lapsed hakkavad õppima eesti õppekeelega koolides, sest lähedal puudub vene õppekeelega kool.

Ettevalmistusklassidel on väga palju spetsiifilisi jooni.

Ettevalmistusklasside moodustamine on praegu aktiivselt päevakorral. Sellest kõneleb ka teie konverents, väga huvitav ja sisukas nõupidamine. Minu mulje järgi tehakse teil ülisuurt ja tähtsat tööd. Haridusministeerium ja Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut kannavad probleemi lahendamise eest suurt hoolt. Uurimisinstituudi algõpetuse sektori töö on eriti hinnatav: välja on töötatud laste ealisi iseärasusi arvestav metoodika, sisukad õppevahendid. Arvan, et saame teilt kasulikke praktilisi kogemusi. Õigesti on teil lähenetud ka organisatsioonilisele küsimusele — üks eksperimentaalkool igas rajoonis/linnas. See on nn. baaskool, kelle kogemusi on hõlpus edasi anda rajooni teistele koolidele. Muidugi on veel hulk raskeid probleeme. Pedagoogika Akadeemia ja NSV Liidu Haridusministeerium valmistavad ette üleliidulist konverentsi (arvatavasti 1979. a. lõpus) ettevalmistusklasside küsimuses. Eesti NSV-s toimuv 6-aastaste laste koolis õpetamise eksperiment peaks selle konverentsil nähtaval kohal olema, Teeme oma instituudi juhtkonnale ettepaneku paluda eesti kolleegidelt kompaktselt ettekannet, mis populariseeriks teie kogemust. Kasahhi NSV esindaja sõnavõtt tunnistas, kui suurt puudust tuntakse väärtkogemuste ja eeskujud järele. Meeldiv oli kuulda, et Eesti NSV-s mõeldakse 6-aastaste õpetamisele ka vene õppekeelega koolides. Teie eksperimendist saadavad kogemused kuluvad marjaks ära nii ettevalmistusklasside organiseerimisel kui ka tulevikukooli prognoosimisel.

Väga teravalt on tõusnud vajadus prognoosida tulevikukooli. Meie ühiskonna

kiire areng ei luba ka koolielus paigalseisu. 20—40 aastat tagasi muutus kool väga vähe, oli enam-vähem stabiilne. Ühiskonna kiire arengutempo on praegu muutnud kooli sootuks mobiilsemaks. Kool lihtsalt peab üldarengule reageerima.

Pedagoogika Akadeemia koos oma all-instituutidega tegeleb praegu tulevikukooli mudeli loomisega. Tõsi, veel on vähe sellele tööle jõude rakendatud, sest tegeldakse praegushetke väga vajalike ülesannetega.

Prognoos peab andma vastuse küsimusele, kas on võimalik ja vajalik alustada kooliteed 6-aastaselt. Või jätta 6-aastane lasteaeda?

Kogu programmiline uurimistöo, mida juhib PA, näitab, et tulevikus, juba lähematel viisaastakutel läheb kooli 6-aastane laps. Sellest kasvavad välja suured ja tähtsad ülesanded.

Esmane ülesanne on organisatsiooniline — ehitada koolimajad, mis vastavad uutele nõuetele. Spetsiaalsed konstrueerimisbürood töötavad juba enam kui aasta uute kooliprojektide kallal. Pedagoogika Akadeemia on neist osa läbi vaadanud ja andnud soovitusi neid ehitama hakata.

Esimest korda pedagoogika ajaloos on saanud hügieenikud kaasa rääkida koolielu korraldamises. Palju on räägitud koolitunni, -päeva ja -nädala ülemäärasest pikkusest. Lühendamiseks pole õnnestunud midagi teha. Nüüd avaneb võimalus koos meedikutega välja töötada õigetele teaduslikele alustele tuginev koolirežiim, välja selgitada optimaalne koolipäeva, -tunni ja -nädala kestus, täiendavad koolivaheajad, töö- ja puhkerežiimi vaheldus. Kõik need probleemid saavad komplekselt, süsteemselt läbi uuritud. 6-aastaste laste koolituleku probleemide uurimine käib paralleelselt varem kõneldud ettevalmistusklasside uurimisega. Kuid see on sisuliselt hoopis teine asi. Mille poolest erineb ettevalmistusklass tulevikukooli 6-aastaste laste klassidest?

Ettevalmistusklass ei muuda midagi üldises hariduse sisus, haridussüsteemi struktuuris. See ainult täiendab seda süsteemi. Ettevalmistusklassi laps ei ole kooli-

laps selle sõna tavalises mõttes. Ettevalmistusklassis me vaid võimaluste kohaselt dubleerime lasteaeda, et ei oleks nii suuri erinevusi koolikus ettevalmistuses lastepäevakodust ja kodust tulnutel.

Tulevikus on aga 6-aastased koolis kui täieõiguslikud õpilased. Praegu on veel väga palju kõhklejaid ja kahtlejaid. Küsitakse miks? millal? kuidas? ons seda vaja? kust võetakse majanduslik baas? Need pole juhuslikud küsimused, vaid minu meelest väga loomulikud. Muidugi, kui võtame 6-aastase lapse ja pistame ta niisugusesse kooli, kus me ise õppisime, või ka praegusesse, siis toimiksime ennastlikult, valesti. Kuid me ei tee nii. **Kool peab saama täiesti uue vormi ja sisu.** Siis on kõik loomulik, kui rajame kooli, kus on arvesse võetud 6-aastase lapse vajadused, tema psüühilised iseärasused.

Me hindame tulevikuperspektiivi seisukohalt ka teie vabariigis toimuvat eksperimenti. L. Kivi, E. Noore ja teiste teadlaste ettevalmistatud materjale võib interpreteerida kui tulevikukooli materjale. Pedagoogika Akadeemia kasutab ära kõiki teaduslik-praktilisi kogemusi ja annab välja sellesisulisi monograafiaid nii üldpedagoogilistes küsimustes kui ka eri õppeainete kohta. Näiteks «Matemaatika õpetamise aktuaalseid probleeme 1.—3. klassis» tutvustab Vene Föderatsiooni õpetajate töökogemusi, kuid see ei tähenda, et need poleks kasutatavad teistes liiduvabariikides. Samasugused monograafiad on ilmumas vene keele, lugema õpetamise, loodusõpetuse kohta.

Üldisemaid probleeme hõlmab monograafia algklasside töö ümberkorraldamise kogemustest.

Ma tahan veel kord rõhutada, et ümberkorralduste ja eksperimentidega tulevikukooli heaks on praegu tegevad nii juhtivad haridusorganid, Pedagoogika Akadeemia kui ka uurimisinstituudid. Korjuvad kogemused peavad aitama veelgi edasi viia meie laste ideelis-poliitilist, kõlblelist, töö- ja esteetilist kasvatust, vermima nende maailmavaadet ja isiksust kommunistliku kasvatustöö põhimõtete alusel.»

Kirja pannud VIIVE LEHT

Kõige varasematest aastatest tuleb laps asetada sellistesse tingimustesse, et ta elaks, mängiks, töötaks, jagaks oma rõõme ja muresid teiste lastega. On vaja, et see ühine elu oleks võimalikult täiuslikum, rõõmsam, eredam. Kollektiivsed elamused peavad lapsel assotsieeruma rõõmupakkuvate emotsioonidega.

See ei tähenda loomulikult, et lapsi tuleb alaliselt erutada, neile närvidele käia, ilmtingimata sundida neid midagi «läbi elama». Lapse emotsionaalse valdkonna normaalseks arenguks on täpselt niisamuti kui ka vaimse valdkonna arenguks vaja rahulikku olukorda. Ei ole midagi kahjulikumat kui laste elu muutmise pidude, näidendite, esinemiste jmt. lakkamatuks roduks.

N. KRUPSKAJA



KOOLIJUHI VEERUD

KABINETSÜSTEEMI MÕJU KOOLIELULE*

HARRI KELDER

Viimasel aastakümnel on toimunud olulisi muudatusi nii hariduse sisus kui ka hariduse andmise organisatsioonilistes vormides ja meetodeis. Neist kardinaalsemaks tuleb pidada kabinetüsteemi rakendamist üldhariduskoolis.

Kabinetüsteem, mis on kooli töövormide arenemise ja täiustamise seaduspärane etapp, loob klassisüsteemiga võrreldes soodsamad tingimused õpetajale õpetamiseks, õpilastele õppimiseks. Tänu tehniliste seadmete, õppevahendite, kirjanduse, didaktiliste jaotusmaterjalide käepärasusele mitmekesistub õppetunni metoodika, suureneb õpilaste tunnetustegevuse aktiivsus.

Samal ajal üleminek traditsiooniliselt klassisüsteemilt kabinetüsteemile muudab oluliselt nii õpetajate kui ka õpilaste töökeskkonna organisatsiooni, koos sellega aga suhete struktuuri, millega kaasneb integratsiooni nõrgenemine, eriti suures kollektiivis.

Kuivõrd ametlik juhendmaterjal ja ka pedagoogiline kirjandus vaatleb kabinetüsteemi valdavalt vaid organisatsioonilismetoodilisest küljest, on alljärgnevas püütud analüüsida probleeme, mille mitteametamine kooli töökorralduse täiustamisel võib osutada oluliste ebakõlade allikaks pedagoogilises kollektiivis, õpilaste distsipliinis ja käitumises.

* Artikkel on kirjutatud TPedI koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö materjalide põhjal.

KABINETSÜSTEEM JA PEDAGOGILINE KOLLEKTIIV

Töökollektiivides tehtud sotsioloogilised uuringud (6) kinnitavad, et positiivseid töötulemusi on võimeline saavutama kõrge integratsioonitasemega kollektiiv, kus kollektiivi liikmete omavahelised suhted on tihedad, head, üksteist abistavad, kus valitseb positiivse suunilusega avalik arvamus ja tööks soodne mikrokliima. Oluline on, et kollektiivi liikmed oleksid teadlikud töö eesmärkidest ja neid ka adekvaatselt mõistaksid.

Kollektiivis kujunevate suhete aluseks on töö organisatsioon. Üleminekuga kabinetüsteemile toimub põhimõtteline muudatus kooli töö organisatsioonis. Seniste klassiruumide asemel, kus toimus kõikide õppeainete õpetamine võrdsel tasemel, tulevad ainekabinetid vastava aine õpetamiseks tarvisminevate õppevahenditega, seadmetega, abimaterjalidega, sageli ka spetsiaalse mööbliga. Kabinetis toimub mitte ainult programmikohane õppetöö antud aines, vaid ka fakultatiivõpe ja klassiväline töö. Ainekabinetist saab õpetaja tööruum koolis, mis loominguliseks ja efektiivseks tööks on hädavajalik. Varem õpetajal koolis niisugust töökohta ei olnud.

Olulise koha saab uus funktsionäär — kabineti juhataja, kes oma ametialaselt positsioonilt, esmajoones kohustustelt oluliselt erineb õpetajast, kelle hoole all kabinetti ei ole.

Töö organisatsiooni muutumise tõttu ei saa endiseks jääda suhete struktuur pedagoogilises kollektiivis. Õpetajate omavahelised suhted muutuvad nii arvult kui ka väärtuselt.

Koos kollektiivisestest suhete muutumisega teiseneb ka kollektiivi mikrokliima, s. o. nende suhete psüühiline, emotsionaalne külg, mis omakorda oluliselt mõjutab töötulemusi, ja alati mitte positiivses suunas.

Kas «minu kabinet» või «meie kool»

Uus töökorraldus, eriti aga ainekabinettide rajamine nõuab nii kooli juhtkonnalt kui ka õpetajatelt suuri jõupingutusi eelkõige organisatsioonilis-majanduslike probleemide lahendamisel. Vastavalt Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodilisele juhendile «Kabinetüsteem koolis» peab ainekabinetis olema täielik kogu õppevahendeid antud aines, tehniliste õppevahendite komplekt ja abiseadmed nende kasutamiseks, ühiskondlik-poliitiline, teat-

me-, populaarteaduslik ja ilukirjandus, bibliografeeritud materjal ajakirjandusest, ülesannete kogud, harjutustikud, praktiliste tööde juhendid, didaktiliste jaotusmaterjalide ja muude õppe-metoodiliste materjalide komplektid, dia- ja fonoteek jne.

Loetelu võiks veelgi jätkata, sest igale ainekabinetile on oma erinõuded. Kuid piisab sellestki mõistmaks, et kabinetsüsteemile üleminek ei ole olemasolevate (tsentraliseeritud varustusüsteemi kaudu saadavate) õppevahendite jaotamine klassiruumesse, vaid ainekabinetid tuleb rajada. Üsnagi oluline osa kabineti sisustusest ja vahendeist tuleb kohapeal valmistada, kõigele olemasolevale leida kabineti otstarbekas asupaik, luua läbimõeldud süsteem, kabinet kujundada.

Seega on ainekabinet suuresti õpetaja-kabineti juhataja isikliku töö resultaat. Õpetaja tööaega käsitlevate uuringute (5) andmeil kulutavad õpetajad kabineti sisustamisele, õppevahendite täiendamisele oma tööajast 2—4 tundi nädalas (kabineti rajamisel kuni 10 tundi nädalas).

Eeskujuliku õppekabineti rajajaks on õpetajast entusiast, kellel lisaks erksale mõttele aineõpetuse vallas on ka veel loomingulised võimed ja meistermehe käed (kuni tiseri- ja lukksepatööni välja), et teostada oma mõtted praktikas. Nii-suguse õpetaja töö vajab kõrget tunnustust, väärilist hindamist. Veelgi enam: tema looming tundmaõppimist, üldistamist ja rakendamist kõigi koolide tööpraktikasse. Kas on aga selline tegevus ootuspärane eranditult iga õpetaja puhul? Kindlasti mitte, sest alati ei pruugi kutsetöö kokku langeda eriharrastusega. Toome näiteks füüsikaõpetaja, kelle harrastuseks on muusika. Tema hoole all on kooli orkester ja selle juhendamisele pühendab ta suure osa vabast ajast. Tegemist on samuti õpetajast entusiastiga, kes aga kabinettide konkursil jääb paratamatult tagaplaanile, kuigi tema panus kooli üldisesse õppe- ja kasvatustöösse pole kaugeltki vähema väärtusega.

On õpetajaid, kellel teatud põhjustel ei jätku oskusi või ka aega eeskujuliku ainekabineti rajamiseks (noored õpetajad, õpetajad, kellel suur perekond jm.). Kui kooli juhtkond nõuab eranditult kõigilt õpetajailt võrdseid tulemusi kabinettide sisustamisel n.-ö. parima kabineti tasemel, võib küll saavutusi olla, kuid kindlasti kannatab mõni muu tegevus (klassijuhatajatöö, klassiväline töö), mis sisuliselt toob koolitöös kasu asemel kahju ja võib viia kollektiivi mikrokliima halvenemisele.

Sellest järelduvalt ei või kabinettide rajamine, nende sisustamine koolis muutuda eesmärgiks omaette, õpetaja-kabineti juhataja individuaalseks ettevõtmiseks,

mille varju jäävad õppe- ja kasvatustöö peamised eesmärgid. Kabinetsüsteem on vaid vahend õppe- ja kasvatustöö täiustamiseks, mille vahetu mõju ilmneb ainult õppeprotsessis. Ainekabineti väärtus ei tulene sellest, kui palju on kabineti tehnilisi vahendeid, jaotusmaterjale (millest suur osa on pealegi valmistatud käsitsi õpetaja enda poolt), vaid sellest, kas ja kuidas kabinet aitab kaasa õppe- ja kasvatustöö taseme tõusule, kas ja kuidas kabinet kergendab õpetaja tööd nüüdistasemel õpetamisel, õpilase tööd õppimisel. Kooli töö edukust ei mõjuta eeskujulike õppekabinettide arv koolis, vaid kabinetsüsteemi kui progressiivse õppekorralduse juurutamine tervikuna kogu kollektiivi ühistööna.

Ainekabinet rajatakse praegustes tingimustes siiski peaaesjalikult õpetaja-kabineti juhataja enda ning tema organiseeritud ja juhendatud õpilaste tööga. Seetõttu juhtub mõnikord, et mõiste «minu kabinet» ei mahu enam mõistesse «meie kool». See ilmneb siis, kui ühes kabineti töötab mitu õpetajat (tavaliselt see n'i ongi, et tagada kabineti normaalne koormatus õppetööga), kuid kabineti olevaid õppevahendeid, eriti didaktilisi jaotusmaterjale, tööjuhendeid jm. kasutab vaid kabineti juhataja. Kui niisugune kabineti juhataja vahetab töökohta, võib kindel olla, et seda kabinetti tuleb praktiliselt uuesti rajama hakata.

Iseloomulik on kasvatusküsimuste teeravdumine kabineti ja nõrgenemine väljaspool seda. Eriti kehtib see kooli ühisvarasse säästliku suhtumise kasvatamise korral. Vastutustundetu ümberkäimine kooli omandiga õpilaste poolt üldkasutatavates paikades õpetajates erilist muret ei tekita. Sellega tegeleb kooli juhtkond. Tähtis on vaid, et kabineti on kõik eeskujulikus korras. Juhtub mõni kabinet jääma nn. üldkasutatavaks õpperuumiks, ei loe selles töötavad õpetajad üldjuhul ennast vastutavaks.

Jällegi tunnus, mis viitab nõrgenenud integratsioonile pedagoogilises kollektiivis.

Tunduvalt parandab olukorda läbimõeldud töö organisatsioon ja kõigi õpetajate kinnistamine kindlate õpperuumide juurde sellest tulenevate konkreetsete kohustustega, õigustega ning vastutusega.

Õpetajale esitatud küsimusele*, kas eelistaksite tunde anda tavalises klassiruumis või vastavalt ainele sisustatud õppekabineti, anti vaid üks vastus: õppekabineti. Ka klassisüsteemis töötavad

* Siin ja edaspidi on kasutatud andmeid ankeetküsitlusest, mis korraldati kahes Tallinna koolis kollektiivisestest suhetest uurimise eesmärgil.

algklassiõpetajad. Valikut põhjendati eelkõige sellega, et õppekabinetis on käepärast vajalikud õppevahendid, seadmed ja abimaterjalid; et kabinetis antud tundi on võimalik muuta meetodiliselt mitmekesisemaks, huvitavamaks. Märjiti ka seda, et kabinetis antud tund on efektiivsem, kabinet loob vastava töömeeleolu ja distsiplineerib õpilasi.

Vaieldamatult õiged hinnangud. Nende taga võib aga märgata aineõpetusliku tendentsi süvenemist koolitöös. Sama kinnitab õpetajale vajaliku tööalase informatsiooni ulatus. Veidi rohkem kui veerand küsitletud õpetajaist peavad eduka töö huvides vajalikuks põhjalikku informatsiooni oma kolleegide tööst õpetatava aine ulatuses, ligikaudu viis protsenti ei pea oluliseks teada, kuidas töötavad teised. Informatsiooni ühekülgsus aga hakkab mõju avaldama eelkõige kasvatus-töös. Õpetaja näeb endas esmajoones vastavat õppeainet õpetavat spetsialisti, õpilases aga selle aine õppijat (eriti kesk-kooli vanemas astmes).

Pole kahtlust, et aineõpetusliku suuna tugevnemine koolitöös tänu kabinetsüsteemile aitab oluliselt kaasa õpilaste teadmiste taseme ja kvaliteedi parandamisele. Tagaplaanile võib jääda aga teadmiste süsteem kui tervik. Veelgi tõsisem probleem on õpilase isiksuse kujundamine pedagoogilise kollektiivi ühistöös. Suhete «klassijuhataja — aineõpetaja» uurimine* näitas, et valdavalt liigub informatsioon õpilaste kohta aineõpetajalt klassijuhatajale. Selle allikaks on peaaugalt aineõpetuse pinnal tekkinud konfliktsituatsioonid. Üldjuhul ei püüagi aineõpetaja konfliktsituatsiooni põhjusi leida ega seda lahendada. Piirduetakse vaid klassijuhataja informeerimisega olukorrast, jättes lahenduse leidmise klassijuhataja hooleks. Aineõpetajad on üldiselt halvasti informeeritud õpilaste õpijõudlusest teistes õppeainetes, huvialadest ja harrastustest, kodustest oludest, isegi tervislikust seisundist. Nende tundmiseta pole aga edukas pedagoogiline töö mõeldav. Tagajärjeks saavad olla vaid vead kasvatus-töös ja konfliktid suhetes õpetaja — õpilane.

Kitsalt aineõpetuslikku suunitlust aitab vältida ainekabinettide tegevuse laiendamine kooli üldises kasvatus-töö sfääris. Nii on ajalookabinet koolis tehtava kodu-uurimusliku töö organiseeriv ja juhendav keskus. Bioloogiakabineti hoole alla on koondunud looduskaitsealane tegevus. Eesti keele ja kirjanduse kabinet viljeleb lisaks aineõpetusele kirjanduslikku oma-loomingut õpilaskonnas. Muusika- ja

* Uurimine korraldati ühe kuu jooksul kolmes klassikollektiivis (6., 8. ja 10. klass).

kunstiõpetuse kabinetid hoolitsevad esteetilise kasvatuse ülesannete lahendamise eest. Sõjanduskabinet on kooli sõjalis-patriootilise töö metoodiline keskus jne. Ülekooliliste kasvatusülesannete lahendamine aga tihendab kontakte kollektiivis ja seab ka aineõpetaja tegevuses esiplaanile mõiste «meie kool».

Kas piisab kooliasjade arutamist ainult koosolekul?

Kollektiivi integreerituse oluline näitaja on see, kuivõrd kollektiivi liikmed on teadlikud töö epsmärkidest ja neid adekvaatselt mõistavad.

Võiks arvata, et kooli pedagoogiline kollektiiv ja selle iga liige hästi teab õppeaasta põhieesmärke. Need avaldatakse pedagoogide hääle kandjas «Nõukogude Õpetaja», arutatakse läbi küllaldase põhjalikkusega õpetajate augustikuu nõupidamisel, seejärel konkretiseeritakse kooli iseärasusi arvestades õppenõukogu koosolekul vahetult enne kooliaasta algust ja sõnastatakse kooli üldplaanis, mis kõigile kättesaadav.

Küsitlusel saadud andmed näitavad, et pedagoogilise kollektiivi põhiülesandeid õppeaastaks ei mõisteta kaugeltki adekvaatselt.

Oma vastustes väljendas pedagoogilise kollektiivi põhiülesande vastavuses ametliku interpretatsiooniga vaid $\frac{1}{3}$ küsitletuist (õppetundide ja tunnivälise tegevuse efektiivsuse ja kasvatusliku väärtuse suurendamine). Enam kui pooled küsitletuist näevad põhiülesandena nõudlikkuse suurendamist õpilaste distsipliini ja käitumise suhtes. Kahtlemata on see kooli seisukohalt vajalik ja oluline, kuid näitab koolikollektiivi tegevuse põhisuuna piiratud (ühekülgselt) mõistmist. Üllatav on üksikute õpetajate (12,9 protsenti küsitletuist) äärmuslik valik, kes peavad põhiülesandeks tegevussuundi, mis ei ole antud kooli tingimustes ühe õppeaastaga realiseeritavad (täieliku õpiedukuse saavutamine, kõigi õppekabinettide sisustamine tänapäeva nõuete tasemel, kõigi õpilaste hõlmamine klassivälise tegevusega). Vaevalt võib loota tegevusühtsust, kui põhiülesande ja eesmärkide mõistmises valitseb ebaselgus.

Põhjus on eelkõige vertikaalse informatsioonisüsteemi (suhted kooli juhtkond — õpetaja) ebakindluses. Vaid 58 protsenti küsitletuist arvas, et juhtkonna korraldused ja kooli tööd normeeriv ametlik informatsioon jõuab õpetajani vajaliku põhjalikkusega ja õigeaegselt. Ülejäänud loevad selle saamist ebapiisavaks. Pealegi ei taga informatsiooni jõudmine õpetajani iseenesest veel selle adekvaatselt mõistmist.

Integratsioonitase kollektiivis oleneb mitte ainult põhiülesannete ja eesmärkide mõistmisest, vaid suurel määral ka küllaldase teabe olemasolust kolleegide töö kohta, s. o. hästi arenenud horisontaalsetest suhetest.

Võiks arvata, et kooli töö organisatsioon selle ka vajalikul määral kindlustab. Koolis töötavad ainekomisjonid, mis hõlmavad praktiliselt kõiki õpetajaid. Regulaarselt toimuvad õppenõukogu koosolekud, lahtised parteikoosolekud, töötajate nõupidamised. Igal neist on arutusel konkreetsed tööprobleemid. Omavahel peavad nõu klasisjuhatajad. Reeglipäraselt kord aastas toimuvad koolisisesed metoodilised konverentsid, kus kuulatakse töökogemuslikke ettekandeid. Küllaldane ülevaade kolleegide tööst on küsitluse andmeil vaid 20 protsendil õpetajaist.

Ligikaudu kolmandik küsitletuist arvab, et edukaks tööks on vaja teavet kogu kooli ulatuses. Teine kolmandik peab küllaldaseks olla kursis töösajadega nende klasside ulatuses, kus õpetajal on tunnid. Veidi rohkem kui veerand kollektiivist huvitub vaid teatava aine õpetamisest.

Huvitav on, et kõige ulatuslikuma informatsiooninõudlusega õpetajad (valdavalt suure pedagoogilise staažiga, selles koolis töötanud kolm ja rohkem aastat) on informatsiooni saamisega rahuldatud kõige vähem. Olukord paraneb sedamööda, mida väiksemaks muutub õpetaja jaoks vajaliku teabe ulatus. Horisontaalsete suhete nõrkusele pedagoogilises kollektiivis viitab ka see, et 38,7 protsenti küsitletuist ei osanud nimetada kolleegi, kellega tööalane suhtlemine oleks andnud lisa isiklike kogemustele õppe- ja kasvatustöös.

Küllaltki oluline osa õpetajaist (20,6 protsenti küsitletuist) eelistab lahendada tööküsimusi kas täiesti iseseisvalt või huvitub vaid juhtkonna arvamusest, pidamata vajalikuks kokkupuuteid kolleegidega.

Üsnagi nõrk on töövälise suhtlemine. Oluliseks pidas seda laadi suhtlemist koolis kolleegidega vaid 20 protsenti küsitletuist. Peab aga märkima, et töövälise suhtlemine kollektiivi integratsioonis ei ole määrav, sest see ei soodusta kooli töö põhieesmärkide mõistmist ega ka tööalase teabe levimist. Kollektiivi ühtsus formeerub eelkõige töösuhete pinnal ja töövälisel suhtel võib selles olla vaid abistav osa.*

Eeltoodust järeldub, et pedagoogilise kollektiivi heaks informeerituseks ei piisa

* Töökollektiivides tehtud uuringud kindlitavad, et tööalase ja elukondliku suhtlemise ühtimine ei pruugi alati positiivne olla ja võib teatud tingimustel osutada isegi halva psühholoogilise kliima põhjuseks.

ainult koosolekutest, vaid kõrge integratsioonitaseme tagamiseks on hädavajalikud tihedad tööalased kokkupuuted õpetajate vahel. Isiklikud kontaktid olenevad suuresti töökorraldusest, s. t. kas töökorraldus neid võimaldab või mitte.

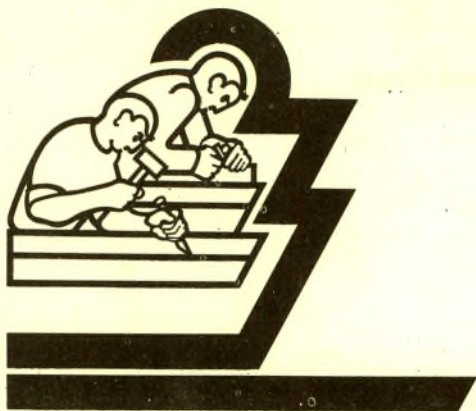
Kui kool töötas klassisüsteemil, oli õpetajate tuba see koht, kus toimus õpetajate isiklik tööalane suhtlemine. Iga õpetaja käis õpetajate toas vähemalt kord vahe-tunni jooksul ja viibis siin kas lühemat või pikemat aega olenevalt sellest, kuidas ta oli seotud korrapidajakohustustega. Õpetajate toas vahetati teavet õpilaste kohta, siin leidsid lahenduse mitmed pedagoogilised piirsituatsioonid, siin omandas kasulikke kogemusi tähelepanelik noor pedagoog, kuulates vanemate kolleegide mõttevahetust. Ühiskondlik funktsionäär leidis vajalikud inimesed õpetajate toast, et neile ülesandeid anda, tegevust kooskõlastada. Ka kooli juhtkonnal (eriti õppealajuhatajal) oli võimalik vahetunni ajal vahetus kontaktis õpetajaga sõnaga toetada seda, mis kirjapanud ametlikust informatsioonist kippus ununema või mõisteti vääriti.

Kabinetsüsteemi korral õpetajate isiklikud kokkupuuted vähenevad. Alaline töökoht ainekabinetis, mis klassisüsteemi tingimustes puudus, tingib seda, et õpetaja tööpäeva jooksul ainult kord või kaks astub läbi õpetajate toast siin pikemalt peatumata. Vahetunniks sinna minna pole vajadust (kõik tööks vajalikud vahendid asuvad ainekabinetis) ega ka võimalustki, sest vahetunni jooksul tuleb eelmine klass ära saata, uus vastu võtta ning töövahendid järgmiseks tunniks korda seada. Kohutakse regulaarselt vaid samas kabinetis või naaberkabinetis töötavate õpetajatega (n.-ö. territoriaalsel põhimõttel). Koolijuhil või ühiskondliku organisatsiooni funktsionääril tuleb kulutada palju aega, et isiklikku kontakti luua ja korraldus suuliselt õpetajale edasi anda.

Kollektiivisisesest horisontaalsete suhete nõrgenemisega kaasneb isiklike suhete tugevnemine ning väikeste gruppide tekkimine. Iga selline grupp kujundab oma seisukohad kollektiivis. Seega etendavad väikesed grupid olulist osa avaliku arvamuse ja mikrokliima kujundamisel.

Kuigi eeltoodud andmed tulenevad põhiliselt ühe koolikollektiivi suhete analüüsist, võib neist siiski järeldada, et kabinetsüsteemi tingimustes tuleb igas koolis pöörata erilist tähelepanu töösuhete struktuurile, kollektiivi liikmete vaheliste kontaktide hulgale ja väärtusele, koolisisesete teabesüsteemi töökindlusele ning mikrokliimale, et tagada head töösuhted ja kollektiivi kõrge töövõime.

(Järgneb.)



TÖÖKASVATUS JA KUTSEVALIK

KUTSE- KESKKOOLIST JA TEHNIKAKOOLIST TÖÖLE

ELMAR ALAS

Nüüdisaja ühiskonna arengu üks tähtsaid sotsiaal-majanduslikke näitajaid on teaduse ja tehnika progress, kus juhtivat ja otsustavat osa etendab inimene. Seetõttu on ühiskonna sotsiaal-poliitilise ja majandusliku edasiliikumise vältimatu tingimus aktiivse kommunismiehitaja kujundamine, tema tööks ja eluks ettevalmistamine.

L. Brežnev on rõhutanud: «On vaja, et tööliste põhimass teeks läbi ettevalmistamise kutsekoolides, et noored inimesed juba enne tööle asumist saaksid eriala.» Noorte oskustööliste ettevalmistamine kutseharidussüsteemis on orgaaniliselt seotud ühiskondliku tootmise efektiivsuse tõusuga. Uue tehnika ja tehnoloogia rakendamine muudab tunduvalt töö iseloomu ja inimese kohta tootmisprotsessis, mis eel-

dab vaimse ja füüsilise töö üha suuremat põimumist. Kõrge haridustase on tänapäeval vältimatu aktiivse ja loomingulise töö tingimus mis tahes rahvamajandusharus. Juba praegu nõuab enamik tööliselukutseist keskkharidust ning laialdasi erialaseid teadmisi ja oskusi. Sellise ettevalmistuse saavad noored kutsekesk- ja tehnikakoolides. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. 30. augusti ning EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu 1977. a. 9. detsembri määrused «Kutseharidussüsteemi õpilaste õpetamise ja kasvatamise edasise täiustamise kohta» on järjekordne tõend Nõukogude maa hoolest sirguva põlvkonna kutsealase ja rahvamajandusele vajaliku kõrge kvalifikatsiooniga tööliiskaadri plaanipärase ettevalmistamise eest.

Partei ja valitsuse direktiivide täitmiseks on meie vabariigis tehtud märkimisväärt tööd kutsehariduse arendamisel. Kutseharidussüsteem on saanud oskustööliste kaadri ettevalmistamise põhikooliks ning annab olulise osa noorte kvalifitseeritud oskustööliste ettevalmistamisel ja üldise keskkhariduse elluviimisel. Järjekindlalt on suurenenud kutsekesk- ja tehnikakoolide arv, kus 8. klassi lõpetanutele on kutsekeskkoolides ja keskkoolilõpetanutele tehnikakoolides loodud igakülgset tingimused nii keskkhariduse kui ka eriala omandamiseks.

Praegu töötab meie vabariigis 31 päevast kutsekooli, neist 26 kutsekeskkooli ja 4 tehnikakooli. Ka Viljandi linnakutsekool nr. 9 reorganiseeritakse alates 1. sept. k. a. tehnikakooliks. Kutsekoolides õpib üle 12 500 noore, kelledest 86% omandab elukutset rohkem kui sajal erialal kutsekesk- ja tehnikakoolides.

Lähtudes Eesti NSV rahvamajanduse järjest kasvavast vajadusest kõrge kvalifikatsiooniga oskustööliste järele, kavatigi EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu 9. detsembri 1977. a. määrusega ulatusliku perspektiiviga ülesanded oskustööliste ettevalmistamiseks kutseharidussüsteemis. Nii on ette nähtud 1990. aastal kutsekesk- ja tehnikakoolides vähemalt 9000 keskkharidusega oskustööliste ettevalmistamine. Selle ülesande täitmine on seotud kutsekoolide võrgu olulise laiendamisega ning seda eeskätt uute kutsekesk- ja tehnikakoolide ehitamise teel.

Üldise keskkhariduse tingimustes, kus õpinguid kõrgkoolis jätkab vaid ligikaudu 30% keskkoolilõpetanuist, asub enamik neist tööle rahvamajandusse. Keskkoolilõpetanul enamasti ei ole vajalikku kutsealast ettevalmistust, mis tingibki vajaduse oluliselt suurendada tehnikakoolide ja neis õppivate noorte keskkoolilõpetanute arvu.



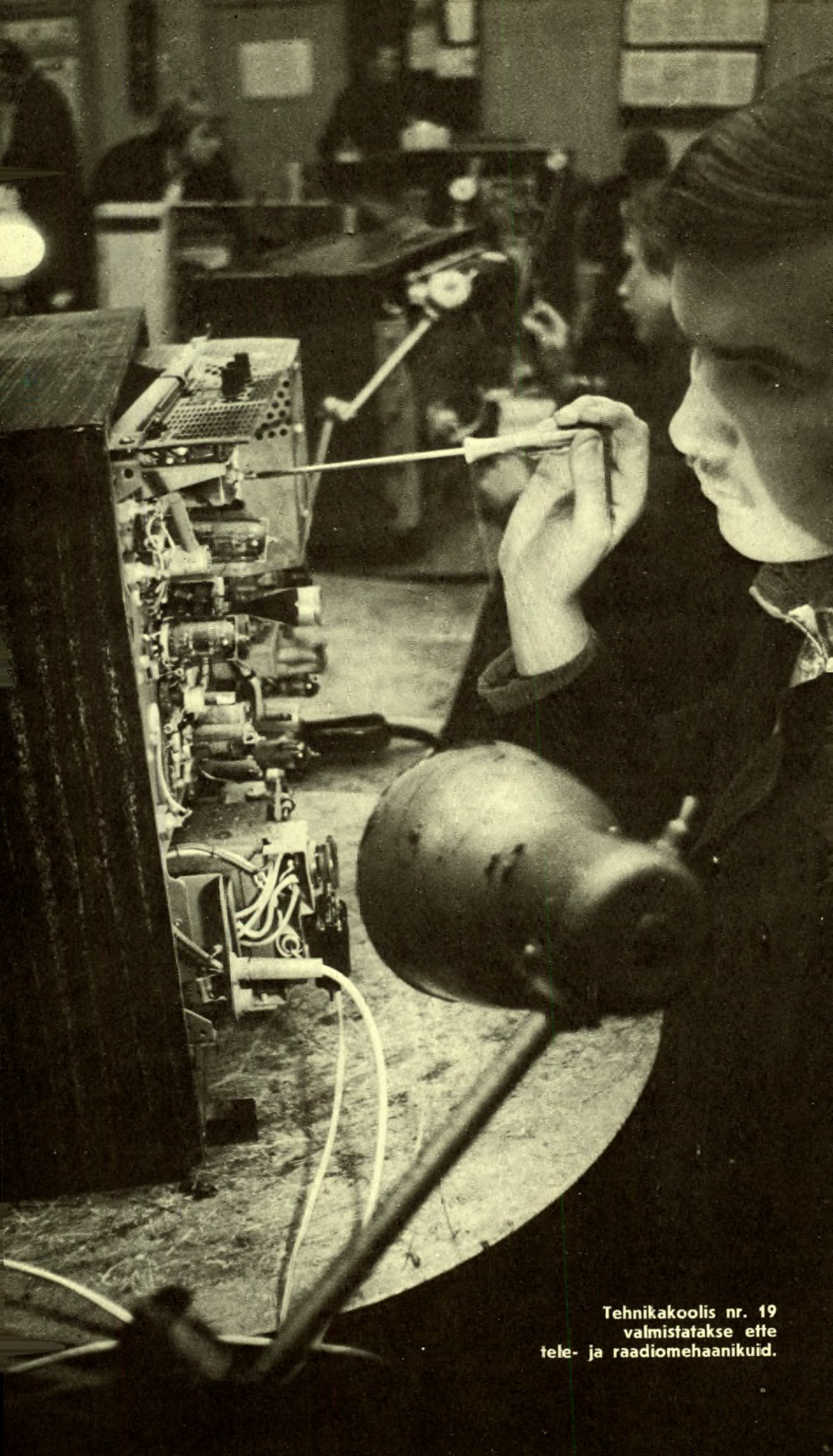
Kui 1977. aastal võeti tehnikakoolidesse ligemale 1000 noort, 1978. aastal 1500, siis 1980. aastaks tõuseb see arv 2500 õpilaseni. Käesoleval aastal tuleb tehnikakoolidesse võtta õppima 2000 noort.

Kutsekoolide komplekteerimine viimastel aastatel lubab öelda, et mõnevõrra on paranenud kutseorientatsioonitöö 8. klasside lõpetajate hulgas. Tõusnud on noorte huvi tööliselukutsete vastu. Enamik kutsekeskkoole tuleb edukalt ja õigeaegselt toime komplekteerimisülesannetega. Tugevnenud on sidemed paljude kutsekeskoolide ja üldhariduskoolidega. Sama ei saa praegu veel öelda tehnikakoolide ja keskkoolide lõpetanute kohta. Igal aastal on jäänud mitmeid tehnikakoolide gruppe komplekteerimata, vaatamata küllaltki huvitavatele erialadele ja headele õppimistingimustele. Tundub, et keskkoolilõpetajate seas tehakse veel ebapiisavalt tööd tööliselukutsete populariseerimisel. Meie arvates on vaja, et iga aineõpetaja kasva-

taks oma õpilastes austust töö ja tööinimeste vastu, abistaks noori elukutse valikul, arvestades nii noorte huve, võimeid kui ka kalduvusi. Kahtlemata nõuab kõige selle korraldamine kutseasuunitluse edasist täiustamist.

Iga kevad toob kaheksanda klassi ja keskkooli lõpetajatele õpingute kõrval ka muresid, mis on seotud eelkõige edasiõppimisega. Noorel inimesel tuleb otsustada, kelleks saada, millist elukutset või eriala õppida, millises koolis õpinguid jätkata. Paljudel on see otsus küpsenud aastate jooksul. Paraku on veel noori, kes jätaavad selle tähtsa asja otsustamise kas hoopis unarusse või langetavad otsuse huupi. Tähtis on, et iga noor leiaks õige, talle südamelähedase ja sobiva ning jõukohase tegevuse. Lähimõtle mata otsus eriala ja kooli valikul toob sageli kaasa palju ebameeldivusi ja pettumusi. Vältimaks neid eksimusi on vaja, et iga noor juba varakult mõtleks hästi järele, konsulteeriks kooli ja vanematega ning tutvuks üksikasjalikult teadmaterjalidega edasiõppimise võimaluste ja erialade kohta.

Kahtlemata on tänapäeval valikuküsimused keerulisemad, sest tegevusalasid ja elukutseid on hulgaliselt juurde tulnud. Ka võimalusi on tunduvalt rohkem, kuid ikka ja jälle on vaja arvestada õpilase võimeid ja võimalusi ning ka ühiskonna,



Tehnikakoolis nr. 19
valmistatakse ette
tele- ja raadiomehaanikuid.

s. t. rahvamajanduse konkreetseid vajadusi ühel või teisel erialal. Pahatihti on meil veel olulisi lahkuminekuid ühiskonna vajaduste ja noorte eneste huvide ning soovide vahel. Just seetõttu on koolil vaja noori õigesti orienteerida, eelkõige tööliselukutsete õppimise suunas. Meie tähelepanekud lubavad väita, et sageli ei tea noored kõiki tingimusi ja soodustusi, mis on ette nähtud tehnikakoolis õppijaile.

Tehnikakoolid nr. 2, 4, 15 ja 19 asuvad Tallinnas. Tartu, Narva, Kohtla-Järve, Helme, Järva-Jaani ning paljude Tallinna kutsekeskkoolide juures töötavad aga tehnikakoolide õppegrupid, kus õppetöö toimub tehnikakoolide programmide järgi ning õpilaste aineiline kindlustamine on samaväärne tehnikakooliga.

Nii tehnikakoolides kui ka õppegruppides omandatakse 1—2 aasta jooksul elukutse keerukamatel kutsealadel, mida 1979. aastal on 34. Tehnikakoolides valmistatakse ette kaadrit tööstusele, kaubandusele, teenindusele, kommunaalmajandusele, transpordile, energeetikale, sidele, põllumajandusele ja paljudele teistele rahvamajandusharudele.

Õppeaeg niisuguste erialade omandamiseks nagu fotograaf, sideoperaator, telegrafist, kaugsidefonist, kleidiõmbleja, nahkjalanteriitoodete valmistaja, pagar, kompvekivalmistaja, müüja, liftide elektrimehaanik, kodumasinat remondilukksepp, mudeljalatsite pealseõmbleja, pooljuhtseadiste ja integraalskeemide koostaja, traktorist-masinist jt. on üks aasta.

Keerulised erialad, nagu meeste ja laste üleriiete rätsep, naiste ja laste üleriiete rätsep, kondiiter, masinladya, kokk, raadio- ja teleaparatuuri teenindamine ja remondi mehaanik, mitmekülgse ettevalmistusega juuksur jt., nõuavad õppimist 2 aastat. Tehnikakoolis võetakse arvesse üldhariduskoolis õpitud polütehnilist ettevalmistust. Kui tehnikakooli õppegrupi õpilased on üldhariduskoolis õppinud antud eriala algteadmisi, vähendatakse sel juhul õppeaega kahe kuni nelja kuu võrra.

Tehnikakoolide õppeprogrammides on pearõhk pandud tööõpetusele ja teoreetilisele erialasele väljaõppele. Ligemale 70% õppeajast on ette nähtud tootmisõpetusele. Teoreetilisteks õppeaineteks on erialatehnoloogia, tootmistehnoloogia, elektrotehnika, poliitökonoomia, aga ka ühiskonnaõpetus, kehaline kasvatus ja mõned teised õppeained.

Teooria vaheldub tootmisalase väljaõppega, mis algõppeperioodil toimub kooli õppetöökodades. Sellele järgneb tootmispraktika ettevõtetes, kuhu noor peale tehnikakooli lõpetamist ka tööle suunatakse.

Tehnikakoolide õpilastele makstakse stipendiumi 30 rbl. kuus. Eeskujuliku õpi-
20
edukusega õpilased saavad kuni 25% võr-

ra kõrgendatud stipendiumi. Alates 1978. aastast makstakse enamikul erialadel ettevõtete poolt täiendavat stipendiumi, nii et olenevalt õpitavast erialast saab tehnikakooli õpilane kokku õpitoetust 60—70 rbl. kuus. Samal ajal makstakse tasu ka tootmispraktikal tehtud tööde eest.

Õpiaeg tehnika- ja kutsekeskkoolis arvatakse üldise ja katkematu tööstaaži hulka, kiitusega lõpetanutel on eelisõigus tööle paigutamisel, samuti õigus ilma suunamisjärgse töötamise kohustusega astuda kõrgematesse ja keskeriõppeasutustesse.

Kõrvuti kutsekoolide võrgu laiendamise ja õpilaste arvu suurendamisega on koolide pedagoogiliste kollektiivide tähelepanu suunatud õppe- ja kasvatusprotsessi pidevale täiustamisele. Tänapäev esitab noorele oskustöölisele kõrgeid nõudeid. NLKP XXV kongressil märgiti, et meie ellu on tulnud kõige haritum töölisklassi põlvkond, kes ühendab endas üha harmoonilisemalt kehalist ja vaimset tööd, omab tugevat peremehetunnet ja on aktiivne ühiskonnaliige. Sellise noore inimese kujundamine nõuab kõigi kasvatusvahendite, -meetodite ja -vormide kompleksset kasutamist igapäevases õppe- ja kasvatus töös.

Meie vabariigi kutsekoolides on loodud head tingimused nii üld- kui ka kutsealaseks väljaõppeks ja klassiväliseks tegevuseks. Lõpule on viidud kabinetsüsteemi väljaehitamine. Tehakse järjepidevat tööd õppekabinettide, laboratooriumide ja töökodade täiustamisel. Keskkel kohal on õpetajate, meistrite ja õpilaste töökohtade moodsalt sisustamine, nende varustamine tehniliste ja näitvahenditega.

Nüüdisaegne materiaal-tehniline baas, eeskätt tehnikakoolide õppekabinett-töökoda võimaldab pidevalt täiustada õppe- ja kasvatus tööd, suurendada selle tõhusust, rakendada uusi õppemeetodeid ja -vahendeid, arendada õpilastes teadmishuvi ja iseseisva töö vilumusi.

Eriline koht õppeprotsessis kuulub tööõpetusele ja tootmispraktikale, mis toimub hästi sisustatud õppetöökodades ja baasettevõtetes, üldjuhul töökollektiivis, kuhu noor hiljem ka tööle asub. Praktika aeg aitab noorel tundma õppida tänapäeva tootmises kasutatavaid keerukaid tööriistu ja seadmeid ning uemat tootmistehnoloogiat.

Suurt tähelepanu pööratakse noorte huvide ja võimete edasiarendamisele. Koolides töötavad mitmesugused tehnikaringid, on loodud laialdased võimalused taidlus- ja sporditegevuseks.

Kõik see avaldab positiivset mõju noore tööliskaadri ettevalmistamisele ning loob soodsad tingimused koolilõpetanuile (nii 8. kui 11. kl.) tööliselukutsete õppimiseks kutsekesk- ja tehnikakoolides.

KLASSIJUHATAJAJATUND KUI KASVATUSTÖÖVORM

KANNI INDRE

Klassijuhataja ülesanne on organiseerida süstemaatilist kasvatustööd, et õpilased omandaksid kommunistliku moraali alused. Suur osa kasvatustööst toimub õpetundides õppeainete sisu, esitamise viisi ja õpetaja—õpilase suhtlemise kaudu. See toimub niivõrd, kui õppeaine võimaldab kõlbelist kasvatust loomulikult seostada tunni teemaga. Et moraali ja eetika probleemide käsitlemine ei jääks lünklikuks ja süsteemituks, tuleb õppetöö iseloomust tingitud puudujääke täita mitmesuguste klassiväliliste üritustega.

Teine võimalus on klassijuhatajatund. Tund oma mitmekesise struktuuri ja metoodikaga võimaldab käsitleda ning analüüsida kommunistliku moraali norme ja kujundada veendumusi, mis on aluseks õpilaste kommunistliku maailmavaate, kõlbelise käitumise oskuste ja vilumuste kujundamisel.

Klassijuhatajatundides tuleks

■ anda süstemaatiline ülevaade moraali ja ühiskonna arengu põhiküsimustest;
■ mõtestada õpilaste kogemused ja tähelepanekud ümbritsevast elust, ka loetu aja- ja ilukirjandusest. Loetut mõistavad õpilased sageli vääriti, sellelegi on vaja anda õige sisu, suunates niiviisi laste mõtete viisi ja seisukohti;

■ ette valmistada eelseisvaid üritusi (klassiõhtud, ekskursioonid, külaliste vastuvõtt, töö noorematega jne.), kui võrd nende organiseerimine võimaldab kasvatustlikku efekti;

■ analüüsida üritusi kasvatustlikust küljest (kuidas ülesanne täideti, kas kõik oli läbi mõeldud, miks mõni õpilane jäi kõr-

vale, mida ja kuidas tuleks edaspidi paremini teha).

Klassijuhatajatund võimaldab õpetajal kasvatustööd ette planeerida ning oma õpilastega segamatult ja kindlatel aegadel kohtuda.

Nimetatud ülesannete tõttu tuleks klassijuhatajatund tunniplaanis asetada nädala esimesele päevale viimaseks tunniks. Nädal kujutab endast terviklikku ajalist tsükli, mille esimesel päeval on kindlustatud laste reipus. Päeva lõpp on aga soovitatav seetõttu, et siis ei ole vaja tunnis toimuvat vestlust kunstlikult katkestada ega pikendada. Sel juhul ei saa järgnev tegevus kustutada veendumuste kujunemiseks vajalikku emotsionaalsust, nii võib see lapses kõlama jääda pikemaks ajaks — arutletakse kooliteel, mõeldakse koduski.

Vaatleme senises koolipraktikas esinenud klassijuhatajatundide põhilisi puudusi ja raskusi. Nendele tähelepanu juhtimine aitab paremini mõista nõudmisi mida tahame käesolevas kirjutises rõhutada.

Sageli ei läheneta õpilastele klassijuhatajatunni kavandamisel vanuse järgi diferentseeritult. Käsiteldavate küsimuste temaatika on olnud ühesugune nii 14—15-aastastele kui 18—19-aastastele. Rõhuasetust ja lähenemisviise tuleb diferentseerida juba plaanides, rääkimata tunnist endast.

Üldise puudusena on paistnud silma õpilaste passiivsus klassijuhatajatundides. Ilmselt on see tingitud teatud trafaretsusest tunni ülesehituses ning õpetaja enda liigsest aktiivsusest probleemide käsitlemisel: faktid, tõed ning isegi järeldused (!) esitab õpetaja ise. Siit tulenebki valmis-õpetuste pealesurumine ja lõputu moraliseerimine.

Sageli kipuvad klassijuhatajatunnid võtma ainetunni ilmet, pearõhk asetatakse faktide kronoloogiale mingi distsipliini seisukohalt. Varju jääb tunni kasvatustlik eesmärk ja sellest tulenev sisuline ülesanne. Nii võivad klassijuhatajatunnid muutuda laialivalguvaks jutuajamiseks, sest õpetajal leidub ikka midagi, mida oma aine valdkonnast «lihtsalt rääkida».

Et klassijuhatajatunnid täidaksid oma ülesande, tuleb teema ja eesmärgi valikul lähtuda oma õpilaste tasemest, muredest ja kasvatusseisundist. Klassijuhatajatunnid saavutavad oma eesmärgi, kui õpetaja toetub õpilaste aktiivsusele ja oma positiivsetele kogemustele. Õpetaja ülesanne on vestlust, arutlust ja vaidlust suunata ning õpilasi õigetele järeldustele juhtida. Igasugune verbaalne kasvatusvorm õigustab end vaid siis, kui see on eelnevalt ja järgnevalt seostatud praktilise tegevusega.

Klassijuhatajatundide olemus ja liigitus
Õpetaja kannab klassijuhatajatundide temaatika tööplaani põhiliselt juba pool-

aasta alguses. Mõned teemad tulevad hiljem juurde klassi elust, sest sündmustele või tendentsidele on vaja reageerida kohe.

Tunni andmisel on esimene nõue kohandada vastava vanuseastme õpilaste psüühikale. Õigete näidete ja sobiva arutusviisi leidmiseks on eriti oluline õpilaste võimete, huvide ja mõtlemislaadi arvestamine. Klassijuhatajatund tuleb kavandada nii, et see oleks terviklik ning kannaks kindlat mõtet.

Kõige raskem on õpetajal käsitleda teemat nii, et sel oleks **maksimaalne mõju õpilastele**, et õpilaste vaadetes, veendumustes ja emotsioonides tekiks **positiivseid nihkeid kavandatud suunas**.

Sobiva kombinatsiooni leidmisel vastavale vanuseastmele aitab kaasa klassijuhatajatunni tüüpide eristamine.

A. Klassijuhatajatunni põhitüübid saame tunni **ülesande järgi** (see, mille kaudu eesmärgile tahetakse jõuda). Tunnis võib kujundada eetilisi-kõlbalisi või poliitilisi veendumusi, valgustada kultuurielu sündmusi (õpilaste silmaringi laiendamiseks ja ideaalide kujundamiseks), suunata õpilasi eneseanalüüsile, tähistada riiklikke pühi ja tähtpäevi, lahendada klassi eluga seotud organisatsioonilisi küsimusi.

Kõike seda saab teha ükskõik millises klassis, olenemata laste vanusest, tuleb ainult leida klassile sobiv materjal, tunni struktuur ja meetod.

B. Struktuuri järgi jagunevad tunnid järgmiselt:

1. Kolmeosaline tund (üheks tunniks valitakse kolm eelnimetatud tunnitüüpi lühikeseks käsitluseks).

2. Kaheosaline tund (üheks tunniks valitakse kaks loetletud tunnitüüpi lühemaks käsitluseks).

3. Üheosaline ehk tervikteemaline tund.

Kolme-etapilises tunnis võivad esineda lühike poliitinformatsioon, eetiline vestlus ja klassi elusse puutuvate küsimuste arutamine. Kolme eri laadi küsimuse läbivõtmine tingib tunni kiire tempo ja käsitluse pealiskaudsuse, kiirus ei võimalda arutlemist. Seepärast sobib niisugune tund paremini **nooremale astmele** (koolitee alguses vajavad lapsed veel tihedat suunamist ja nõuandeid). Klassikollektiivi kujunemisprotsess eeldab ülesannete andmise ja kontrollimise pidevust ning uute eesmärkide seadmist klassi ees. Selleks on vaja igast klassijuhatajatunnist üks osa pühendada igapäevaste ülesannete lahendamisele. Nooremate õpilaste mõtlemislaad on veel suurel määral praktiline ja konkreetne. Kõige tähtsam selles eas on teadasaamine ja praktiliste oskuste-vilumuste kujundamine. Pikk arutlemine on lastele raske ja igav. Klassijuhatajatunnis tulebki anda fakte sünteesimiseks, mille põhjal

kujunevad esialgsed kõlbelised ja poliitilised teadmised. See on aluseks ka abstraktse mõtlemise, sügavama analüüsi ja sünteesivõime arengule ning edaspidisele veendumuste kujunemisele.

Kaheosalises tunnis esinevad mitmes kombinatsioonis eespool nimetatud tunni-elementid. Sobib peamiselt **keskaste klassides**.

Üheosalise ehk tervikteemalise tunni sisuks on üks piiritletud küsimus ka ühekordses terviklikus käsitluses või pikemas sarja kuuluvana (näiteks sari enesekasvatuse probleemidest, ateismi ja religiooni põhiküsimustest, kultuurse käitumise mitmekesine süsteem vm.).

Tunni ülesehitus kahes viimases variandis sobib hästi **vanematele õpilastele**, kelle mõttelaad nõuab küsimustesse süvenemist. Põhjalikumaks arutamiseks ja diskuteerimiseks on vaja aega. Isegi kiirküsimuste arutamine võtab siin enamasti kogu tunni.

C. Meetodite järgi on võimalik klassijuhatajatunde liigitada järgmiselt: vestlus-diskussioonitund, loeng-jutustuse tund, referaatide tund, koosolek, külaskäik-ekskursioon (muuseumi, näitusele, asutusse) või külalise esinemine.

Esimesed neli on sobivad meetodid vanematele õpilastele, sest need eeldavad suuremaid teadmisi, enesedistsipliini ja iseseisvust.

Loeng ja jutustus on vajalikud silmaringi laiendavate teemade puhul, sest siin on laste osa kaasaraakimisel väiksem, mõjuma peavad ilmekad ja lastele uued enesekasvatusele sugereerivad faktid.

Iseseisev referaatide tund on mõeldav juhul, kui teema kohta on klassis olemas «spetsialiste», kellel on huvitavat materjali ning kes annavad selle edasi vabas, ladusas esituses. Tunni suunaja, kes enne referaati juhib õpilased uue probleemi juurde ja hiljem järeldusteni, on tavaliselt õpetaja. Referaatide tund oma spetsiifikkaga on samuti sobiv uusi teadmisi pakkuvaks tunniks.

Klassijuhatajatunnis peab olema võimalusi õpilaste enesekasvatuse ja aktiivse ellusuhtumise ning vastutustunde kasvatamiseks. Valdkond, mida õpilased ise peaksid juhtima, on klassi igapäevane elu. Siinkohal on kõige õigem arvestada õpilaste taotlust iseseisvusele, õpetaja jääb osavõtja rolli, suunab ainult vajaduse korral ja märkamatu. Sel viisil kasvatab õpetaja kollektiivi kollektiivi enda kaudu. Klassikoosolek kui klassi omavalitsuse avaldus on parim vahend kollektiivsuse ja klassi positiivse avaliku arvamuse ning hinnangusuhtumiste kasvatamisel. Klassikoosolekutel arutatakse planeeritavaid ühissettevõtmisi ning probleeme, mis on seostatud õppimisega, klassi (kooli) au

hoidmisega või omavahelise suhtlemisega. Kuid kasu on nendest ainult siis, kui klassis on olemas nn. etalongrupp, kes mõjutab kogu kollektiivi taotletud suunas.

Klassi tuumik saavutab mõju, kui minnakse välja ühiste ja kindlate seisukohtadega ning koosolekut juhitakse oskuslikult. Kui aga klass tajub, et kõik on varem valmis mõeldud ja otsustatud, tekib psüühiline barjäär — vastuseis isegi õige asja puhul. Seetõttu jäägu küsimuse sisu ikkagi vaba arutluse objektiks, kuid organisatsiooniline külg olgu hästi ette valmistatud. Kõikide õpilaste arvamustesse on vaja suhtuda respektiga, nii tekib julgus oma mõtteid välja öelda, kujuneb õhkkond, kus igaüks tunneb end vastutavana ja kaasosalisena. Kui klassi tuumik suudab seda kõike arvestada ja ise jääb printsiipiaalseks, tõuseb niisuguse koosoleku abil tuumiku autoriteet. Õiged seisukohad saavad nagu iseenesest kogu kollektiivi arvamuseks, sealt iga üksiku õpilase isiklikuks veendumuseks. Selles ongi klassijuhatajatunni ülesanne.

Ekskursioonid aitavad oma paljude varieerimisvõimalustega süvendada vestluse mõju. Külaskäigul juhatab klassijuhataja tunni sisse, suunab õpilasi vaatlema-otsima-küsima ja seejärel teeb kohapeal kokkuvõtte või analüüsi. Giidiks on õpetaja ise, sest niiviisi saab ta eesmärgi silmas pidades õpilasi suunata.

Vestlus on kahtlemata esteetiliste ja eetiliskõlbeliste küsimuste ning ühiskondlik-poliitiliste probleemide käsitlemise põhivorme, sest siin peavad selguma laste senised hoiakud, kujunema uued positiivsed suhtumised ning kinnistuma vajalikud tõekspidamised.

Vestlus kui veendumuste kujundamise meetod

Vestlust võib pidada klassijuhatajatunni põhimeetodiks. Vestluses pannakse probleemide esitamise mõte liikuma ning küsimuste ja vastuste kaudu arendatakse ettenähtud mõttekäiku edasi. Nii võimaldab vestlus õpetaja suunamisel kõiki kaasa mõtlema panna. Vanemates klassides tuleks vestlus kombineerida diskussiooniga; õpetaja käsutuses on intriigide loomise võimalus käsitletava piires. Vaidluses oma tõekspidamisi välja öeldes ja põhjendades muutuvad nende esitajale mõisted täpsemaks ja omasemaks. Niiviisi interioriseeruvad kõlbelised normid. Veendumus selles seisnebki, et see on inimese enda juhtmõte, mille järgi ta käitub ning toimib. Veendumusele on omane püsikindlus. Et veendumused määravad inimese suhted ümbrusega ning tahte suunduse, on vaja noort inimest kasvatada teadlikuks omene sotsiaalsest väärtusest, et ta suudaks näha oma perspektiive, oskaks nõuda endalt ja teaks, mida tahta tulevikus.

Veendumuste kujunemisel on oluline nähtuste sisu ja olemuse mõistmine.

Veendumuste kinnistumisel toetume emotsioonidele ja isiklikele kogemustele. Ainult vaatlemine ja arutlemine veendumusi ei tekita, need kujunevad ja süvenevad aktiivses suhtlemises tegelikkusega, täpsed ja kohusetundlikus töös. Siit veel kord kinnitus sellele, et kasvatuses peavad sõnalised seletused olema seostatud praktilise tegevusega.

Klassijuhatajatunni eesmärgi ja meetodi leidmisel tuleb arvestada astmeid, mis läbitakse kõlbelise käitumiseni jõudmiseks. Need on järgmised:

■ õpilane mõistab talle esitatud nõuet, saab aru reegli mõttest;

■ õpilane tunnistab normid õigeaks, tunnustab neid;

■ õpilases peab tekkima tahtmine ja valmisolek esitatud norme ja nõudeid täita;

■ õpilasel peab olema võimalusi neid täita, vastavalt käituda.

Õpetajal tuleks endale selgeks teha, millisele astmele ta tahab tunnis põhirõhu asetada. Klassijuhatajatund noorematele õpilastele peab mõjustama nende arusaamu, tuleb esitada kindlad nõuded, kuidas toimida ning harjutada vastavalt käituma. Selle kaudu hakkavad kujunema veendumused.

Keskmine ja vanem kooliiga on peamiselt veendumuste kinnistumise ja süvenemise periood. Selles eas tuleb toetuda senistele teadmistele ja tähelepanekutele, mida noorukitel on juba küllalt palju.

Klassijuhatajatunnis kinnistuvad suhtumised ja hinnangud. Siit kasvabki välja põhiole vestlustunni — õpilaste aktiivsus. Vanemas koolieas tahetakse vaielda, nõutakse argumente, kõike võetakse vastu kriitiliselt. Õpilaste teadmised on veel küllalt eklektilised, järeldused sageli ennatlikud. Filosoofilise põhjalikkusega arutlemist ja õpilaste kaasaalamist võimaldab tervikteemaline vestlustund, kus on võimalik täiendada kujunenud mõisteid, korrigeerida või muuta seniseid tõekspidamisi. Selleks peab klassijuhatajatund kandma endas tunnetuslikku väärtust, andma uusi teadmisi, kujundama uusi mõisteid, tutvustama terminoloogiat mitmesugusest valdkonnast. Teadmisteta ja fakte tundmata on võimatu kujundada kommunistlikku ellusuhtumist.

Vestlustunni metoodika

Eesmärk, mida tunnis taotletakse, peab olema kindlasti teada ja täpselt fikseeritud. Muidu valgub tund laiali ja muutub jutuajamiseks. **Kasvatuslik eesmärk peab tundi läbima punase niidina ning jõudma tunni lõpuks tabava puändini.**

Eesmärgi alusel valitakse materjal. Faktid ja vahendid peavad tunni algusest kuni lõpuni mõjutama õpilasi taotletud suu-

nas. Õpetaja ülesanne ei seisa selles, et midagi rääkida, vaid oluline on, mille nimel ta räägib, milline on tema kasvatusprogramm.

Vestlustunnis esinevad teatud struktuurilemendid, millest igal on oma osa. Need on põhiliselt järgmised: 1) tunni algus, 2) andmeid õpilaste elust, 3) mitmesuguseid juhtumeid ümbritsevast elust, 4) juhendeid negatiivsete juhtumite vältimiseks, 5) juhendeid positiivseteks lahendusteks, 6) tunni lõpp.

Igale nimetatud tunni osale tuleks leida võtteid, mis aitavad tunni kasvatusesmärki paremini välja tuua.

Tunni algus. Tund algab probleemiseadest, milleks on iga teema puhul mitmeid võimalusi. On vaja vaid õpetaja leidlikkust. Probleemiseade ülesanne on tundi huvitavalt alustada ning panna õpilased kaasa mõtlema. Probleemsituatsioonis peab 3–4 minuti jooksul selguma tunni teema. Igavavõitu teema teatamine koos kirjeldava sissejuhatusena tunni eesmärgist ei ole soovitatav, see uinutab oma trafaretsusega.

Järgnevalt võimalusi tunni alustamiseks.

■ Vihjata tuntud probleemile. Näiteks teema «Õnn» käsitlemisel alustada küsimusega, millest tuleb niisugune vastuolu, et ühesuguses situatsioonis üks inimene tunneb ennast õnnelikuna, teine õnnetuna.

■ Mõne olukorra lavastamine. Näiteks aja väärtuse või päevarežiimi käsitlemisel jääb õpetaja 3 min. tundi hiljaks. Järgneb kiirarvutus — kui palju on klassis õpilasi, kui palju minuteid läks kokku kaduma, kui palju traktoreid (vm.) lastakse välja 1 min. jooksul. Kui palju raiskame aega?

■ Probleemi järkjärguline avamine. Näiteks inimest hinnata on raske, keerukas, subjektiivne. Lihtsam on öelda, milline värv sulle meeldib, milline film on huvitav. Keerukamate nähtuste hindamiseks on vaja väärtuste mõõtühikuid ja ühiskondlik-objektiivseid kriteeriume.

■ Piltide või esemete demonstreerimine. Näiteks võib rahvaste sõpruse teema käsitlemisel näidata saksa pioneeride kaelaräti, küsida, kelle oma see on, mida tähendavad need värvid, mida meie pioneerikaelaräti värv.

Tunni sisu avamine. Valitud teema lahtimõtestamiseks, s. t. aine käsitlemiseks on mitmeid võimalusi, olenevalt sellest, millisele tunni struktuuri elemendile tahame rõhu asetada.

■ Õpilaste kujutluste teadasaamine mingi elunähtuse kohta, arvamuste kogumine kas ankeedi või küsimustiku abil eelnevas tunnis. Tulemusi võib siis võrrelda ja vastandada, seejuures saame vääraid või ebamääraseid seisukohti täiendada ja korrigeerida. Täpsustamisega käib alati kaasas

vastupidiste näidete esitamine — nii tuleb oluline paremini esile.

■ Õpetaja jutustus mõnest elujuhtumist, mille kohta õpilased esitavad oma arvamusi ja hinnanguid ning teevad vajalikke järeldusi.

■ Mõne omaduse tähtsustamine, mis peab avama õpilastele isiksuse ühe külje väärtusi ja vajaduse endas see positiivne joon välja arendada. Nii võib kogu tunni jooksul rääkida aususest, töökusest, seltsimehelikkusest või kodumaa-armastusest. Nii suguste kõlbeliste mõistete ja kategooriate käsitlemisel saame alati kasutada probleemküsimusi, panna õpilasi kahtlema, kas need omadused ongi absoluutse positiivse väärtusega või oleneb palju olukordadest ja inimese tõekspidamistest. Nii areneb ka dialektiline mõtlemine.

■ Psühholoogia põhitõdedega tutvustamine on vajalik õppimise kiirendamiseks ja vaimse töö hügieeni ning metoodika põhjendamisel. Mälu ja mõtlemise teadlikuks arendamiseks peab samuti tundma vastavaid teaduslikke aluseid ja seaduspärasusi. Eneseanalüüsiks on tarvis teada isiksuse omaduste kujunemise käiku, suhtlemiskunsti omandamiseks tuleb tunda sotsiaalpsühholoogia andmeid. Nende tutvustamiseks kasutame psühholoogiaõpikuid ja ilmunud teoseid.

■ Suurmeeste elulugude tutvustamine suunab enesekasvatusele ideaalide leidmise kaudu. Nendes tundides ei ole soovitatav esitada valitud kangelas elukäiku kronoloogiliselt, vaid kasutada tema elust ja tööst momente, mis sisendavad austust ning panevad enda üle järele mõtlema. Selleks peavad valitud ja esitatud faktid olema tugeva emotsionaalse värvinguga.

■ Filmide ja teatrietenduste arutelu arendab kunstimaitset, mõtlemist ning suunab kõlbeliste mõistete sügavama sisu juurde. Seepärast ei või neidki käsitleda kiretult-kirjeldavalt, vaid polemiseerivalt ja probleemitsedes.

Tunni lõpetamine. Eespool nimetatud nõuet silmas pidades püütakse mõnikord mõjustada klassi «otsesihimisega» ja tund lõpetatakse manitsusega: «Võtke eeskujul! Teie ülesanne on hästi õppida! Olge ka teie nii korralikud! Ka teie peate oma vanemaid armastama!» jne. Niisugune tunni lõpp võtab palju maha kogu eelnenud vestluse positiivsest mõjust. Tunni mõju peab olema kaudne, järeldused jääma õpilase enda teha

Kahju on emotsionaalse kõlajõuga antud tunnist (näiteks teemal «Lenin muusikas»), mille puändiks on ülev kunstiline pala, kui sellele järsult ja vahetult järgnevad õpetaja korraldused klassi argipäeva valdkonnast. Näiteks: teema lõppes ilusa meloodiaga magnetofonilindilt, siis aga kõlab õpetaja käskiv hää: «Homme

tuleb tulla klassi suurpuhastusele. Kes saab lapid kaasa tuua?»

Korraldused, mis on kiireloomulised, tuleb anda tunni alguses. Klassi siseelusse puutuvaid küsimusi ei tarvitse lahendada õpetaja, vaid klass, õpilased ise.

Soovitusi klassijuhatajatunni aktiveerimiseks

Klassijuhatajatunnis on midagi valesi, kui lapsed peavad üksnes kuulama ja vastu võtma valmis otsuseid. Tund kulgeb normaalselt, kui õpilane kuulab, vaatleb, võrdleb, vastandab, järeldab, motiveerib. Iseenesest see nii ei kujune (tuntud põhjendus — lapsed on tuimad), kõik oleneb õpetajast.

Mis tagaks õpilaste aktiivsuse ning ühtlasi distsipliini klassijuhatajatunnis? Juba tunni ettevalmistamisel tuleks mõelda järgmisele:

■ Vaidluseks on vaja füüsilist ja vaimset värskust, millega kaasneb töördõmus ja optimistlik meeleolu. Norutav ja väsinud klass ei erutu millestki.

■ Mõtteid tekib vaid huvitava probleemi kohta, huvi aitavad tõsta faktid, mis on põnevad, aktuaalsed, seotud õpilaste eluga.

■ Vajalik on uute aspektide sissetoomine tavapärasesse käsitlusse. Õpilased oskavad hinnata mittetüüpilist ja õpetaja leidlikkust.

■ Küsimuste ja vastuste õhkkonna loomine. Lapsed peavad juba ette teadma, et klassijuhatajatunnis sõnadeta ei pääse. Nii ei jäägi õpilane ootama õpetaja pöördumist tema poole, vaid avaldab ise soovi rääkida.

■ Viktoriin kuulutatakse välja tunni alguses. Aeg-ajalt sobib neid tunni lõpus korraldada nii, et vastuseid saab tutvustada kohe.

■ Nõuda võiks märkmete tegemist klassijuhatajatunni vihikusse, kuhu märgitakse olulisemaid fakte, ilusaid ja tabavaid tsitaate, arukaid ütlemissi.

■ Tunni algus ja lõpp olgu antud leidlikult.

■ Näitlikud vahendid olgu tabavad ja tekitab emotsioone. Selleks kasutame mõõdukalt kunstiteoste reproduktsioone ja muudki, et õpetada neid interpreteerima (mitte lihtsalt vaatama). Õpilane peab saama süveneda kõigesse, mida tunnis esitatakse, näitamise virr-varr on ülearune, mõttetu.

■ Sõnalised näited peaksid olema eredad ja kontrastsed, et nad aitaksid asja olemuse selgelt välja tuua.

■ Küsimusi esitatakse nii, et nad sunniksid mõtlema ja tekitaksid kohe probleeme.

■ Küsimus peab olema asja sisu kohta, formulatsioon selge ja täpne.

■ Küsimuste kordamine ja ebamäärasus uinutavad õpilaste aktiivsuse.

Tund kulgeb elavalt, kui õpetaja arvestab nimetatud asjaolusid. Palju oleneb veel sellest, missugune on õpetaja ise tunnis ja kuidas ta suhtub õpilastesse. Pole sugugi ükskõik, kui veenvalt ja missuguse sisendusjõuga ta esitab omapoolseid mõtteid. Selleks aitavad kaasa vestluse loogika, sisutihedus ja teemakohasus. Õpetaja räägib emotsioone tekitavas tunnis ilmekalt, ladusalt, erutatult ja enesekindlalt, esitab materjali nii, et mõtete veenvus viib õpilase ise tõe tunnetamiseni.

Tähtsusetu pole, kuidas õpetaja reageerib õpilaste vastustele ja sõnavõttudele. Õpetaja, kes tahab tundi korraldada koos õpilastega, kasutab ära kõik õpilastelt saadud vastused, ütlemissed ja isegi vahe-märkused (kui need pole iroonilised, mõeldud tunni segamiseks). See õhutab kõiki kaasa mõtlema ja oma mõtteid välja ütleva. Õpetaja püüdku kinni paremad väljendid ja nõudku neile põhjendusi. Õpilaste hinnangutele on võimalik toetuda kokkuvõtte tegemisel, mõne neist võib kuulutada vestluse motoks, lasta see kirjutada tahvlile ja vihikusse. Üldine nõue: õpetaja leidku igal juhul õpilase aktiivsuseavaldusele ja väljaõeldud mõttele tunnistus (isegi siis, kui see ei ole täpselt teemakohane) ning püüdku vestlust edasi juhtida õpilastelt saadud vastuste kaudu. Oma konspekti kohandamine kujunevalt situatsioonile nõuab oskusi ja kogemusi, mis kogunevad harjudes. Konspekti jälgime juhtimõtte arendamiseks, selle teljeks on olulised põhimõisted. Need kirjutame ka tahvlile ja tunni lõpuks peab mõistete sisu selgeks saama.

Õpetaja kasutab vestluses õpilaste abika ettevalmistatud ettekannetega (referaadid, luuletused, katkendid), selleks et põhjarutelu täiendada või illustreerida. Lisaeesmärk on seejuures anda võimalus esinemiseks, et õpilased harjuksid julgelt ja vabalt rääkima ning loogiliselt oma mõttekäiku esitama. Selleks tulebki nõuda esinemist vabalt ja peast (välja arvatud katkendite esitamine).

Tunnis jälgib õpetaja pidevalt nii enda kui ka õpilaste käitumise korrektsust. Õpetaja enda hääletoon on mahe ja sõbralik, õpilane vastab samaga.

Õpetaja, kes alati toetab oma komso-moliaktiivi algatusi ja toetub töös komso-moligrupile, võib aktiivi abil anda ka väärtuslikke kasvatavaid tunde.

Tunni väärtust hindame õpilastes tekkinud mõtete ja tundmuste järgi. Klassijuhatajatund ei saa kunagi olla nii üldine ja elukauge, et sama tundi võiks anda ükskõik millise riigi koolis, ükskõik millisel ajastul. Kasvatustund on alati kindla ideoloogilise suunitlusega, peab avaldama sügavat mõju kommunistliku maailmavaate kujunemisel.

JAAN KROSSI LUULE- LOOMING

MART MÄGER

Loomingutee algus. Ettevalmistav pe-
riood (1935—1958)

Jaan Kross, kes lõi gümnaasiumipäevil kaasa kõnevõistlustel, maleringis ning muudes õpilasüritustes, hakkas eneseväljendust otsima ka kirjanduslikus loomingu, nii luules kui proosas. Esimesed tõsisemad värsikatsed pärinevad aastast 1935. Juba esimestes trükkipääsenud luuletustes, mis ilmusid õpilasajakirjas «Tuleviku Rajad», ilmnevad algaja teadlikud, sihiselged kirjanduslikud taotlused ning arvestatav osavus nende realiseerimisel. Luule tehnilised võtted ja oskused on omandatud hea õppuri nobedusega.

Avarduva lugemuse najal kasvab luuletundmine ning tulevad uued, arenguks tarblikud avastused ja tutvused. Kross ise on välja tõstnud Puškini (eestikeelsetes tõlgetes) ning Marie Underi, kelle äratusel luuleharrastus sai uut hoogu. Gümnaasiumijärgne aeg, millest ettekujutuse loovad valikkogu «Voog ja kolmpii» esimene tsükkel «Eilne mees väljas» ning mõnineda «Söerikastaja» luuletused, on möödunud arbutate tähe all. Ühisjooni võib leida August Sanga ja Kersti Merilaasi värssidega. Eriti äratuntavad on aga Betti Alveri impulsid, kelle intellektuaalne, klassikalisele selge ning keeletaidurlik luule näib Krossi eelduste ning taotlustega enim resoneeruvat Üldinimlik vaatepunkt ning allusioonid avarasse kultuuritausta olid iseloomulikud arbutatele — ka noorele Krossile. Retoorilised pöördumised ning deklaratsioonid, mis ennustavad autori üht tulevast tahku, võiksid seevastu osutada eeskujusestele Barbaruse luulega. Keskendav sotsiaalne sisukus on aga veel saavutamata, kuid 40. aastate lõpust tiheneb

ajakonkreetsus, kasvades luuletuses «Müürist müüri...» otseku isikukohaseks proloogiks «Söerikastajale».

Krossi poeedi-isikupära kujunes 30. aastate luule baasil, võttes vastu mõjustusi maailmakirjandusestki. Elukool ning pikk ettevalmistusjärk tagasid raamatudebüüdi suure ühtluse. Teravalt sotsiaalne luulesõnum, mille tõi «Söerikastaja», oli kirjutatud elukogenud ning vilunud käega.

«Söerikastaja» (1958)

Jaan Krossi esikkogust kujunes piiritähis mitte üksnes autori isiklikul loomingu teel, vaid kogu eesti nõukogude luules. Selle teose põhjal on Krossi nimetatud ukseavajaks järgmiste kümnendisse.

«Söerikastaja» tähendust ei anna seletada kirjanduslikes kategooriates. See oli ajalaulude raamat, uue eest peetava võitluse avaldus. Ajastu meeolude väljendajana leidis raamat erilist poolehoidu noorte hulgas. «Söerikastaja» algatuslik osa seisib eeskätt sisulistes uuendusimpulssides, mida ta noorte luulele andis.

Krossi enda ütluse järgi oli «Söerikastaja» naer vabastav naer, üleoleku osutus mineviku dogmadest. Poet on esmajoones satiirilise puhtusenõutaja, kes kõike eba-puhast ja võltsi ründab sõjaka ägedusega. Sotsiaalse löövuse nimel on ta kogust välja jätnud mõndagi, mis võinuks seda taotlust nõrgendada ning kõrvale juhtida pealkirjas märgitud sihst.

«Söerikastaja»-kujundis sisaldub raamatut läbiv juhtmotiiv — puhtuse taotlus. Saastaks progressi teel on dogmad, silmakirjalikkus, roomamine, muga-nemine, kirjanduslik ja teaduslik haltuura, bürokratism. Nende nähtuste rookimisel muutub Kross ajakonkreetsiks. Rünnatavat nähtust iseloomustatakse hüperboliseeritud hajapiltides, et anda luuletuse lõpus positiivne deklaratsioon.

Ründavad värsid on koondatud valdavalt esimesse tsüklisse sümboliseeriva pealkirjaga «Saun». Allegooriline «Kümblus» õpetab: enne suuri tegusid oldagu ise piinlikult puhas. «Saunas» püritakse «mitte ainult välisest sõnnikust, / vaid ka seesmisest saastast / puhtaks!» Puhtusteema peadib lõpuluuletuse jõulise apoteoosiga: «Ole raas — kuid puhas / elav süsi / tänas / ja homse päeva jaoks!»

Luuletaja vaatepunkt nimiluuletuses ning kogu raamatus on kaasalööja oma, kes teenib ühiskonda ja progressi. Ta tajub arenguvastuolude dialektikat ning vaatab tulevikku optimistliku pilguga («Dialektiline Tallinn»). Enda saatjaks kuulutab ta Terve Mõistuse, Elava Südame, Optimismi, Edasimineku; saatja pere-

konnanimi on aga — SINU AEG («Saatja»). Saatja üks õhutusid kõlab: «Mõtles!» Allegooriliselt deklareeritakse sama mõtet «Ballaadis kaheteistkümnest oravapõjast». Valmistõdede vastuvõtmise asemel ise tungida asjade tuumani — niisugune on teadasaamise ja tunnetuse teema sotsiaalne erivarjund «Söerikastajas». «Kivist viulite» valdavat tunnetusrõõmu ning ülevat pateetikat ennustavad siin luuletused, nagu «Õun» ja «Kohtumised». Ajastute seosele ja arengule osutab ka tsüklipealkiri «Sillad», mille all nimetatud luuletused paiknevad. Kross tervitab kosmoseajastu algust («7. 10. 1957»).

«Söerikastaja» ajaluule oli kirjutatud valdavalt 1955—1958. Loomingu intiimsem pool (tsükkel «Elu värav») jäi raamatu ilmumisel suhteliselt varju, kuigi siin leidis küpseid, läbituntud luuletusi. Mõningates loodusvärssides mängib ajastu sümbolika («Lõokesed», «Veebruari kevad») nagu teistegi luuletajate toleaeegses loomingu.

Ilumisaegsel luuletaustal ei häirinud kujundlikud ülepaakumised, üheplaaniline allegooria ega didaktikagi. Murranguajastu põletav-aktuaalne luuleraamat võeti lugejate poolt vastu tulise poolehoiuga. Suunaandvas kriitikas heideti autorile ette ülikriitilisust. Kirjanike Liidu kongressil 1958. aasta sügisel tuli Krossil end väärtõlgitsuste vastu südilt kaitsta.

Väitlused vabavärsi ümber. Uued suundumised

Tihenevate kontaktide kaudu ning tõlgete vahendusel sai eesti luule sel ajal rohkesti uusi impulsse. Vabavärsile suunduvad katsetused sagenevad. Jaan Krossi peeti leviva vabavärsi pioneeriks juba «Söerikastajast» alates. Vabavärsi ulatusliku levimise peapõhjuseks oli luule sisuline teisenemine, subjektiivsem suhe kujutatavaga, ent julgustasid ka väliseeskujud. Kümnendi alguse suund oli: tinglikkusest lahti, konventsionaalsustest välja, vahetu elunägemise ja -kujutuse poole, isemõtlemise, oma silmade usaldamise ning lihtsate asjade poole pöördumise teed mööda. Debora Vaarandi luuletus «Lihtsad asjad» oli uue luuletunnetuse mõjukas programmteos. Selles protsessis osutusid ka klassikalise luule meetrikalised põhimõtted ning riim üheks konventsionaalsuseks muude hulgas, millest püüti vabaneda. Kross nimetas uusi luulepõhimõtteid materjalialaususe printsibiiks, tõmmates paralleele arhitektuuriga: «Poeetiline konventsioon pudeneb mõtetelt aina enam maha, loomulikud sõnad esilduvad

aina enam oma loomulikus krohvimatus ilus» (essee «Luulest, linnadest ja muust»).

Kirjandusliku arengu kääriivad vastuolud puhkesid ägedaks poleemikaks Hermelini (E. Nirgi) paroodia «Porikuu sonaat fantaasia opus 13» ilmumisel («Sirp ja Vasar» 12. nov. 1960). Parodeeritavateks osutusid isikuliselt Jaan Kross, Ellen Niit ja Ain Kaalep, rünnatavaks aga uus luulesuund. Ehkki vaimukas paroodia oli kavatsetud isikliku seisukohavõtuna, andis see tõuke väitlusteks vabavärsi poolt ja vastu. Järgnevad rünnakud suundusid eeskätt Jaan Krossi vastu. Tema osutus vabavärsivõitlustes eesliinimeheks ning suuna esindajaks. Lõppkokkuvõttes tähendas poleemika vabavärsi läbimurdu. Autori järgmises kogus prevaleerib juba vabavärs.

Enne uut kogu jõudis ilmuda humoristlik värsslugu «Tuule-Juku» (1963), mis jätkab «Söerikastaja» ühiskondlikku joont, kuid teisenenud oludes. «Söerikastaja» sarkasmi asendab siin üleolev, võidukas huumor. Naljakaalt nuripidises kujutuses toonitatakse taas isemõtlemise tarvilikkust. Tuulelipus kui sotsiaalne teema oli muutumiste perioodil saanud aktuaalseks. Tuulelipust nimitegelasel, kelle kevadtuuled tornitipust alla kukutavad, lastakse maa peal laste hulgas läbi elada narre äpardusi, kuna ta vanast harjumusest toimib ikka iseseisva mõtteta, võõra suunamise ja tuule järgi. Uutes oludes pole sellisele tegelasele paika.

Lapseliku värssloog taga aimub juba lihtsam variant probleemistikust, mida Kross käsitleb oma proosas.

«Tuule-Juku» lustakas laad andis võimaluse hoogsaks arenduseks, vaimukaks sõna- ja riimikoomikaks.

«Kivist viulid» (1964)

«Kivist viulid» on valdavalt vabavärsiline kogu ning väljendab kümnendivahetuse optimistlikke meeleolusid, ühiskondlike ning tunnetuslike horisontide avarumist.

Juba kaanevärvi kontrast «Söerikastaja» omaga kõrvutades ilmutab olulist teisenemist. Värvide sugereeriva sümbolika kaga luuakse hele atmosfäär, avaruste ning kauguste tunne. Helesinine on puhutuse ja selgunud vaatepiiride värv, mida seotakse mere, taeva, tuule, voolavate vete ja vikerkaarte ja kõrgete vaadete looduslike avaruskujunditega. Sisendus algab ulatusliku kordusega luuletuskogu alguses: «Tumesinise mere poole voolab / taevasinine vesi. Sinised silmad peegeldavad õhtuid sinise-ehaseid» jne. Luuletaja hoiak ning probleemistik on muutunud. Seost

«Söerikastajaga» markeerib avaluuletus «Asjad, mida ma tahaksin». Selles loetletakse satiirilise muigega nähtusi, mille pärast äsja heideldi ning mis pole aktuaalsust minetanud. Järgneva häälestus on aga helesiniselt optimistlik, positiivsete probleemidega tegeleva luuletaja pilk on tulevikku pööratud. Üldine ja isiklik ühinevad tasakaalukas kooskõlas: teadmuse plahvatuslik kasv, alanud kosmoseajastu, koloniaalmaade ärkamine ja vabadusliikumine, omaenese armastus- ja kaasalööjatunne selles ajataustas. Maaailma nähakse suures inimlikus ühtekuuluvuses («Mis keeles?» jt.), luuakse laiahaardelisi seoseid möödunu, oleviku ja saabuva vahel («Ainult homse jaoks on meil nägu», «Sina istutad metsa» jt.). Luuletuskogu tervik kasvab avaraks, pateetiliseks Arengu deklaratsiooniks, Aja voolamise kui arengu ning edeneva tunnetuse hõlmavaks ühtsuseks: areng madalamast kõrgemaks, kestmine ja jätkumine läbi ajastute tunnetuse lõppemata teel. Ka luule on Krossi jaoks «Miljon leitud, / ja miljon veel leidmata / maailma». Arengut kujutatakse kosmilise haardega, kinematograafiliselt vahelduvates (panoraam)piltides («Ainult homse jaoks on meil nägu»).

«Kivist viiulite» põhitemaatika ja ideeline tuum on kokku võetud raamatut lõpetavas poemis «Maailma avastamine». — Üksikutki inimelu näeb autor eeskätt «Maailma avastamisena», tunnetuse teena Kolumbuse kombel üle sinise mere, kus igaüks teeb oma jõukohased avastused «mõtte või südame tarvis». Arengu eesmärki näeb luuletaja elu sisukuses, elu kvaliteedis — et hetkedest saaksid «aastad — triiki / aastakümned — ääretasa / inimelud — pilgeni». Tunnetuse ähvardavat paradoksi tuumajõus nähakse lihtsustava optimismiga. Arengu kulgu läbi aegade konkretiseeritakse sõiduriistade kumuleeriva loendiga lihtsatest kõige moodsamateni. Poeemi neljandas osas sisaldub isikuline tagasisivaade, seose tunnetamine oma eelkäijatega — liin, mis viimases kogus «Vihm teeb toredaid asju» ulatuslikumalt välja arendatakse.

Luuletuskogu sugereeriv põhivärv *sinine* ühendatakse edeneva tunnetuse teemaga: «Minu ea jooksul / on teadmise helesinine liilia, / helesinine liilia Andromeeda udukogust õiega, / kasvanud Maa millakübemelt / ruumi / kümnetuhandekordse valguse kiirusega». See on apoteoos inimtunnetusele, mille haardeulatus maailmaruumi sügavustes on määratu kiirusega kasvanud. Siit jõutakse sünteesiva puändini, aju ning südame ihaldatava kooskõla võrdpildini: Einstein viiuliga.

Sõit tundmatusse, mereleminek ja avastusretked olid 60. aastate esimesel poolel eesti luule meelismotiive.

«Kivist viiuleid» pingestab autori nägemises uus võitlus — võitlus, mida kaas-aegne luule on pidamas intellektuaalselt aina hõlvatava ruumi poetiliseks võitmiseks. Lõpmatul hulgal uutel nähtustel, mõistetel, terminitel puudub emotsionaalselt alles pea igasugune lõhn ja värv. «Aga luule materjaliks peab see ometi saama. Luule seisab alternatiivi ees: kas teha ka see kõige vana, traditsioonilise ja jääva kõrval oma igapäevaseks leivaks või kapselduda ja jääda kängu (essee «Veidi luulest, pisut intellektist, raasuke muust»). See on põhimõtteline programm, mida luuletuskogu realiseerib.

«Kivist viiulite» vormeliga sõnastab Kross oma luule põhivastuolu, mida ta suurema või väiksema eduga on ületanud. Luuletuse lähteimpulss on valdavalt intellektuaalne. «Kivist viiulid» pealkirjana tähendab seda, et luuletus ei vormu «kivi» (intellektuaalse) ja «heli» (emotsionaalse) ühtsuses, vaid tõrksat mänguriista püritakse kujundlike vahenditega mängima panna, mille juures kujundlikkus ei tarvitse iga kord ainst orgaaniliselt välja kasvada.

Viimased luulekogud

Kuigi «Lauljad laevavööridel» (1966) jätkab «Kivist viiulite» temaatikat, on see kainenemise raamat ning rohkete pool-humoristlike, satiirilisel päevakajaliste luuletustega lähemal «Söerikastajale» kui vahetult eelnevale kogule. Arengu horisondid ei ole osutunud üksnes helesinisteks. Teadmuse ja arengu teel on rohkesti kammitsevat kurja. Vastuolurikkale maailmale vaatab luuletaja maisema pilguga. Edu tõkestavad tõlplused, silmade kinnipigistamine tegelikkuse ees, tõrjuv hoiak uue ja loomingu suhtes, klammerdumine vanasse, stagnatsioon, kriitikakartus, vastuolude mahavaikimine, kultuurinihilism ja haltuura.

Tulevikulauliku seisukorda kujutab luuletus «Laul seitsmest lukust võtmetega»: kirjandusõhtu poeemilugemine homse päeva inimesest lõpeb seitsmekordse mõtetu, ent tarviliku lukustamisega. Inimkonda ähvardavat õhtu kujutatakse reaalsemana kui «Kivist viiulites» («Maailm tuvides»). Kirjandus- ja kultuurialased võitlused kajastuvad selles kogus peaaegu «Söerikastaja» teravusega. Ilmumise järel rohkesti tähelepanu äratanud «Adamsoniaad» on laialt kavandatud satiirpoleemika uuendusvaenuliku ja haltuuralise kunsti vastu üldse, löögi all ei ole üksainuke konkreetne töö. Luuletaja sekkub publitsisti ägedusega. Samasuunalise temaatikaga tegelevad paljud üldistusjõuli-

sed, mõnikord aforismilaadsed luuletused, milles olukord ja adressaat ei ole sedavõrd konkreetsed. Loomingulist ja uut võidakse vastastada tõlbi sofistikaga («Kui vanu kumme protekteerida...»), ent ka loovat mahasuruva tegevusega («Töötab südamik seltsimees...», «Tallipoisi laul»). «Söerikastaja» sarkasmiga rünnatakse haltuuranõuetele muganevaid luuletajaid. Raamatu nimiluuuletuses «Lauljad laevavööridel» ei usu autoriteet tõelise avastusmatka tegelikkust. Nõnda tuuakse vastuolu varjatud kujul maailma avastamise pateetilisse üldteemasse ning teose pealkirjagi. Pikemas blankvärsilises loos «Päkapikk» lastakse olematuks kuulutada olend, kelle olemasolu ei ole ette nähtud. Loos sisaldub rohkesti ka ajakonkreetsed pisitorkeid. Kurja hulka arvatakse kriitikaühim ning puuduste surnuksvaikimine («Ballaad päikese suurimast voorusest», «Kolmikprobleem»). Tõekuulutus võib omandada lapsiku hurraatamise ja nihilismi vastakuses dramaatilise värvingu («Ta liigub siiski»), muutuv maailm nõuab reageerimist, stagnatsioon on kurjast («Foucault' pendel»).

Nõnda võtavad raamatu keskse osa enda alla kriitilised tööd.

Krossi kõikides kogudes esindatud lembeluuletustest tõusevad «Lauljates» esile «Lähedus» ning «Seal ülal võbeleb...». Lembeluuletuste tsükliks leidub ka rohkesti luuletajale iseloomulikke allusioone antiikmütoloogiasse.

Krossi loomingut läbivat arengu ja maailma avastamise teemat kannab luuletuskogu algus ja lõpp, mis on seega kompositsiooniliselt eksponeeritud. Lõpetav poem «Campanella» on ülemlaul tulevikuusule; pimedusse suletud mõtleja unistab utopistlikust päikeseriigist, kus elu on korraldatud vägivaldala, inimlikult ja arukalt; sajandite möödudes on unistus hakanud üha jõulisemalt tegelikkuseks saama. Üldteema, paatose ning assotsiatiivse arenduse poolest on «Campanella» kõrvu asetatav «Maailma avastamisega». Ka kirjutamisajalt paiknevad teosed lähestikku (1961, 1960—1962).

Arenguteema ülevus ning kriitilise osa publiksistlik konkreetsus loovad tajutava vastuolu, mida süvendab vormiline mitme-laadilisus. Luuletaja taotleb teatavat tasakaalu traditsioonilise ning vabavärsi vahel, mida avaluuletus ka dialektiliselt põhjendab: «*Riimitud värss on laevasõit jõgepidi, / vabavärss meritsi. // Kõige rikkamad sadamad / asuvad jõgede suudmeis*» («Traktaat riimitud ja riimimata värsist»). Hoiakute ning laadide vastandlikkuse tõttu ei kujune seesugust meeolulist tervikut kui «Kivist viulites».

Krossi luule kogupildis on «Lauljad laevavööridel» vaadeldav sünteesitaotlus-

liku teosena, mis ühendab «Söerikastaja» ning «Tuule-Juku» satiiri ja «Kivist viulite» pateetika, samuti erinevad vormivõimalused. Teisenenud luulepildis ei äratanud raamat eelmise omaga võrreldavat tähelepanu. Ka järgmine kogu jäi suhteliselt varju.

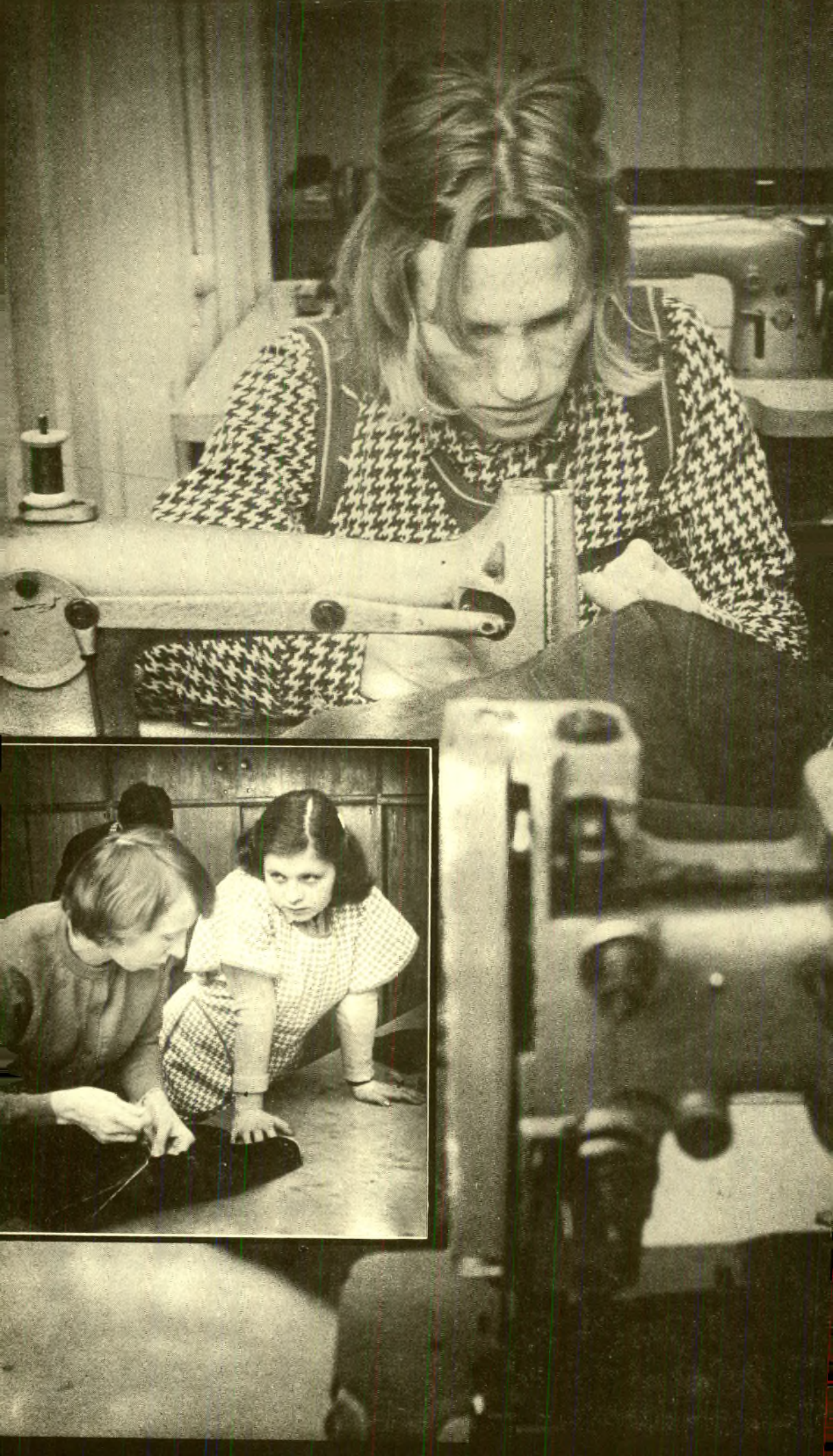
Krossi luule objektiks eelnevas oli ühiskond, inimkond, kuna luule-mina oma isikusuhetes leidis väljendust vaid lembe-luuletustes. Viimases kogus «Vihm teeb toredaid asju» (1969) leiab aset suur teisenemine isiklikuma, intiimsema vaateviisi ning ajalookontseptsiooni poole. Konkreetne luule-mina vaeb oma suhteid aja ning maailmaga, kerib tagasi autobiograafilist aega vanemateni ning eelnevate sugupõlvedeni. Üldinimliku hoovuse asemel on väga konkreetne, muutusterikas ning juurtetundlik, reaalist küllastatud aeg. Luuletuskogu põhisuuna märgivad luuletused, nagu «Androgüüni päev», «Autobiograafia süvitsi», «Laul pärnast linnupuuriga». Lahtisööst Liivi, Tammasaare, Sargava «mullasest kivisest valusast maast» lõpeb hilisema äratundmisega: «kes kuhu ei lenda ka — / hinge maad kannab lennuli endaga». Antiikmütoloogia rohked allusioonid on kadunud. Kodumaa, omaenese ajalugu tunnetatakse määravana: «Miski võõras ei saa karjuda minus sellest üle» («Autobiograafia süvitsi»). Selle tunnetuse apoteosiks on «Piisaulaul» oma, kodumaisest mütoloogiast hõlvatud motiiviga.

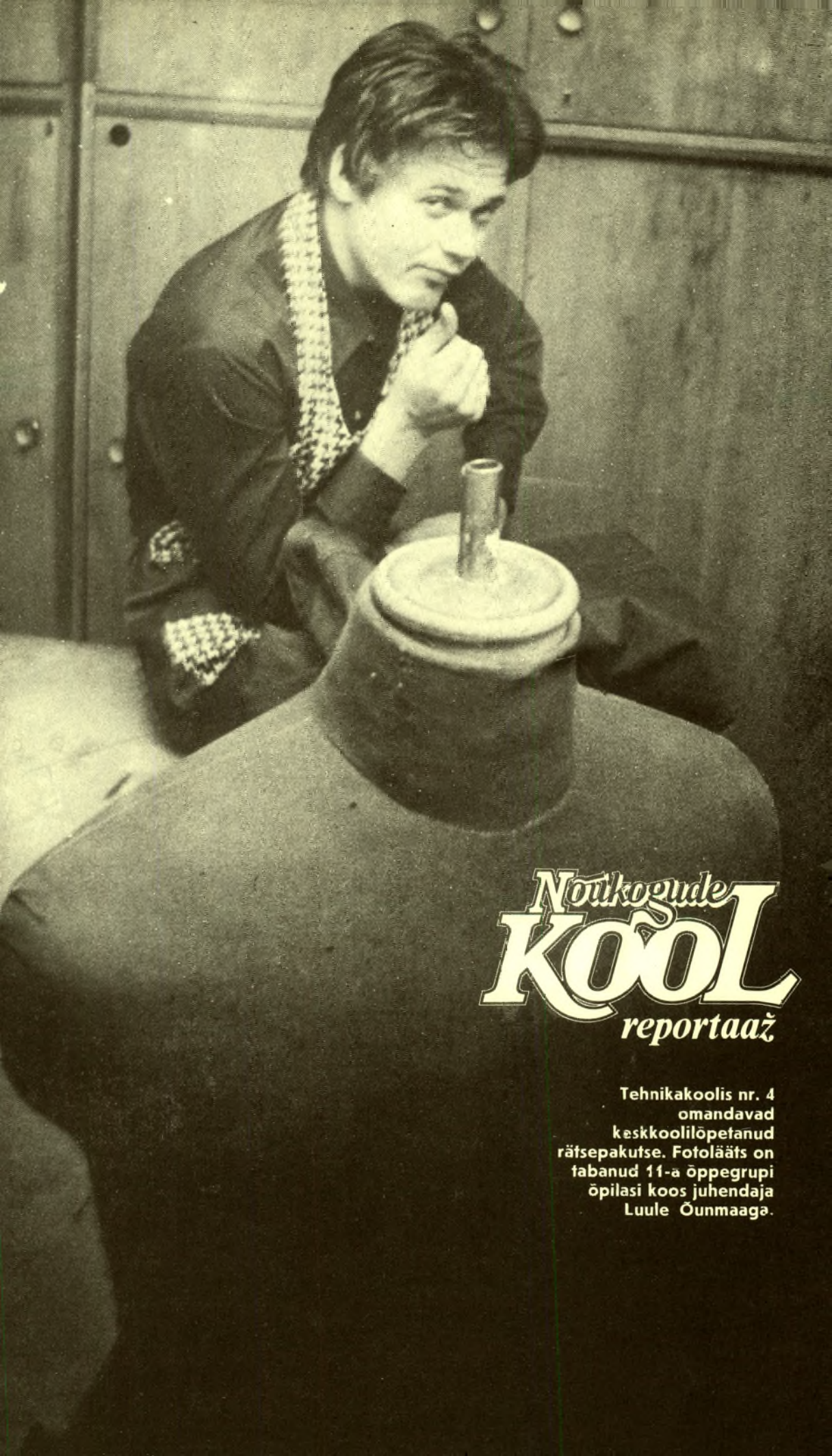
Isegi kvantitatiivselt tõuseb ajaloo teema luuletuskogus esile. Lähemas minevikus liigub terve tsükkel «Laulud vallutatud maal». Varasemasse aja- ning kultuurilukku haaravad «Krahv Peter Mannteuffel» ning «Rätsepate oldermani meister Knopffi arutlused ja hoiatused», mis olude ning tegelaste poolest on iseloomulikud autori hilisemale loomingule. Viimasest luulekogust viivad otseseosed Krossi ajaloolisse proosasse.

«Vihma» põhitoon varasemate kogudega võrreldes on lüürilisem, kohati isegi malbe. Intellektuaalsed puanteeritud värsskonstruktsioonid on siin taandunud paari näiteni. Toimekat edasipürgimist ja teadasaamist asendab enam mõtlik meenus, sissevaade, läbitundmine.

Üllatuslikud liitsõnad, tuletised, tähendusvarjundid ja sõnamängud räägivad taidurlikust sõnakasutusest, mis täie jõu ning võimu omandab autori proosaloomingus.

Jaan Krossi 50. juubeliks ilmus ulatuslik valimik «Voog ja kolmpii» (1971), mis sisaldab loomingut aastaist 1935—1968 ning teeb kättesaadavaks ka varem kogudes ilmumata luuletused. Autor on tekste mõõdukalt redigeerinud, taotledes rahulikumat ja selgemat väljendust.





Õpikogude
KOOL
reportaaž

Tehnikakoolis nr. 4
omandavad
keskkoolilõpitanud
rätsepakutse. Fotoläätis on
tabanud 11-a õppegrupi
õpilasi koos juhendaja
Luule Ounmaaga.

KEEMIA- HARIDUSE TÄIUSTAMINE RAHVUSVAHELISTE UURINGUTE VALGUSEL

AARNE TÖLDSEPP

Õppe- ja kasvatustöö tõhustamine on viimasel ajal muutunud globaalse tähtsusega probleemiks. Piisab, kui nimetada põhjalikke haridusreformide Poola Rahvavabariigis ja Soomes, kogu loodusteaduslike õppeainete tsükli õpetamise ümberkorraldamist Ungari Rahvavabariigis jne. Eriti kärmed on oldud hariduselu reformima põhjamaades, kus lisaks Soomele kehtib uus koolikorraldus 1974. a. maist Islandis, 1976. a. jaanuarist Norras ning sama aasta augustist ka Taanis. Seejuures puudutavad ümberkorraldused eelkõige üldhariduse sisu ja struktuuri ning õppetöö organisatsioonilisi küsimusi üldhariduskoolis. Täiustades üldhariduse sisu ei tohi aga hetkekski unustada, et selle kindlaksmääramine on kõigis lülides läbinisti pedagoogiline probleem. Üldhariduse sisu ei moodusta mitte õppeainete summa, vaid vastupidi, terviklik pedagoogiline mudel, mis realiseerib sotsiaalse vajaduse, tingib vastava õppeainete kogumi. Teadmiste valiku põhikriteeriumiks nüüdisaja teaduse alustest ei ole mitte niivõrd nende kaasaegsus, kuivõrd pedagoogiline väärtus, mis avaldub selles, kuidas antud teadmised

võimaldavad realiseerida õpetuslikke ülesandeid. Üldhariduse sisu teoreetiline põhjendamine peab olema orienteeritud niisugusele teaduslikule distsipliinile, mis käsitleb õpetamist kui ühte ühiskondliku tegevuse liiki tervikuna, haarates selle protsessi sisulise ja protsessuaalse külje üheskoos. Selline teadus on didaktika. Didaktika printsiipide ignoreerimine või mitteküllaldane arvessevõtmine üldhariduse sisu määramisel viib paratamatult õpilaste vanuseliste iseärasuste ja ettevalmistuse taseme mitteamistamisele, põhjustab õppeainete ülekoormamise ebaolulise materjaliga jne. Probleemi pedagoogilist iseloomu illustreerivad kõige paremini rahvusvahelised kogemused. Niisugused terves maailmas eeskujuks olnud ning kõrge teaduslikkuse poolest silmapaistnud füüsika- ja keemiakursused nagu Physical Science Study Committee Course (PSSC), Chemical Education Material Study (CHEMS) ja Chemical Bond Approach Project (CBA), millest kahe viimasega on üldjoontes tuttavad ka meie keemiaõpetajad, on osutunud õpilastele kõik liiga raskeks. Nii suutis PSSC kursuse enam-vähem rahuldavalt omandada vaevalt 10% õpilastest. Vaid veidi paremad olid tulemused mõlema viimati nimetatud keemiakursuse omandamisel (6). Suhteliselt sageli unustataksegi pedagoogilised kriteeriumid just selliste õppeainete sisu määramisel nagu keemia, samastades õppeaine vastava teaduste alustega. Järgmiseks ongi õige põgusalt analüüsitud neid pedagoogilisi probleeme, mida kohtame kõige enam koolikeemia sisu täiustamisel.

Keemiateadmised loodusõpetuse kursustes

Üks õpilaste ülekoormuse vältimise teid keemia õpetamisel ning koolikeemia põhisisu kontsentreerimisel on nüüdisajal mitmete keemia mõistete ja seisukohtade üleviimine nooremate klasside loodusõpetuse kursustesse. Ühelt poolt tõstab see loodusõpetuse kursuste teoreetilist taset, muutes needki teaduslikult põhjendatuiks, teiselt poolt aga loob piisava vundamendi keemia, füüsika ja bioloogia süstemaatiliste kursuste õppimiseks-õpetamiseks.

Keemiateadmiste ulatus ja sügavus, samuti jaotumine eri klasside propedeutilise iseloomuga loodusõpetuse kursustes on eri riikides väga erinev. Tabelis 1 on õige kokkuvõtlikult esitatud keemiateadmiste jaotus klasside kaupa eri riikide loodusõpetuse sarnastes õppeainetes. Sotsialismimaid esindab selles Saksa DV, põhjamaid Soome, Rootsi ja Norra, suuri kapitalismimaid USA ja Jaapan (2).

KEEMIAATEADMISTE JAOTUS KLASSIDE KAUPA ERI RIIKIDE
LOODUSÕPETUSE TÜÜPI ÕPPEAINETES

Tabel 1

Küsimused	Soome	Jaapan	Saksa DV	Norra	Rootsi	USA
Aine omadused						
värvus, lõhn, maitse	3	1				1
Aine olekud						
vesi, jää, lumi	3		6	5	3; 4	2
tahked ained, vedelad ained, gaasid	3		6	5		5
aurustumine, lendumine		4	6	5	4	2
vee ringkäik looduses	3				3; 5	3
Ainete uurimine						
segud, filtreerimine		3		4		6
lahustuvus		2; 3				2
soolalahused		4		5	4	3
hapnik, süsinikdioksiid	3	5			5	3; 4
õhk	2; 3	2		1; 5	3; 5	1; 4
tärklis		4		5		
Põlemine						
eeldused, tingimused	3	5			5	3
kütused	3	4		6	5	4; 5
aeglane põlemine, roostetamine	3	6			5	
Soojus						
temperatuuri mõõtmine	1; 3		6	1; 5	2; 3	2; 5
soojuse tekkimine hõõrdumisel	3	6	3	6		4
Energia						
soojusenergia	3					3
voolava vee energia	2	2			3	
tuuleveski, mänguvesiratas	2	3	1		3	
Elekter						
elektrijuhtivus, juhid ja iso- laatorid	4	2	3; 4	6	5	2
katseid elektrilambiga	2	2—4	3	6	5	2; 5
elektrimasinad	4		4	6		5
Aatomid ja molekulid						
aatomid ja molekulid	3		6	6		5; 6

Nagu tabelist nähtub, tutvustatakse õpilasi juba esimestest õpiaastatest peale loodusnähtuste ja nende seaduspärasustega eesmärgiga õpetada lapsi kõigepealt orienteeruma ümbritsevas keskkonnas. Ameerika Ühendriikides ja Jaapanis on seejuures keemiateadmised enam-vähem võrdselt jaotatud 1.—6. klassi science-tüüpi õppeaines. Viimane kujutab endast peaaegu kõigi loodusteaduste elementide didaktilist süsteemi. Soome koolis langeb keemiaalaste eelteadmiste raskuspunkt 3. ja 4. klassile, kus õppeaine «Õpetus ümbritsevast keskkonnast» (ympäristöoppi) raames esitatakse andmed aine ehitusest, energiaprobleemidest, aine olekutest ning nende uurimisest jne. Seejuures on õpetus ümbritsevast keskkonnast oma sisult märgatavalt laiem science-tüüpi õppeainest, sisaldades ka selliseid igapäevase eluga seotud küsimusi nagu liiklus, teabevahendid, korter, tervishoid jne. Oluliseks eba-kohaks on aga selle õppeaine liiga pikk ajaline intervall teiste loodusteaduslike õppeainete, eriti aga keemia ja füüsikaga,

millele õpetus ümbritsevast keskkonnast loob tugeva ning nüüdisaja tasemel oleva aluse. Norra, Rootsi ja Saksa DV õppeplaanides seevastu on keemia küsimusi kõige rohkem planeeritud 5. ja 6. klassile, mis vahetult eelneb keemia süstemaatilisele kursusele. Nii Norras kui ka Rootsis on esimesele kolmele klassile loodusteaduste suhtes propedeutiliseks distsipliiniks kodulugu (vastavalt heimstadlaere ja hemhygdskunskap), 4.—6. klassile aga loodusõpetus. Õpilaste vanuselised iseärasused toodud võrdluse korral erilise tähtsusega ei ole, sest põhjamaades ja Saksa DV-s minnakse kooli 7-aastaselt, USA-s ja Jaapanis 6-aastaselt.

Lähtudes Piaget' teoriast, püütakse algklasside õpilastele korraldada loodusteaduste elementide õpetamist nii, et enamik teadmisi saadakse vaatluse ja iseseisva eksperimenteerimise kaudu. Nagu näitavad aastail 1976—1977 Soomes korraldatud uurimused, on 1.—4. klassi õpilased iseseisvalt tehtud keemia ja füüsika katsetest väga vaimustatud, saades suurepära-

selt hakkama temperatuuri mõõtmisega, kaalumise ja jne. (7). Samas aga valmistab nimetatud klasside õpilastele raskusi rõhu ja massi mõiste erinevus, arusaamatuks jääb lahustumisprotsessi olemus jne. Ilmselt nõuab algklasside loodusõpetuse kursuste rikastamine keemiateadmistega veel tõsisemaid teaduslikke uuringuid, aga samuti ka spetsiaalseid õppevahendeid ja laboratooriumiseadmeid.

**Õppeainetevaheliste seoste osa kooll-
keemia sisu täiustamisel**

Paljuräägitud ja -vaieldud õppeainetevaheliste seoste realiseerimisprobleem kujutab endast arvestatavat reservi üldhariduse, eelkõige aga loomulikult loodusteaduslike õppeainete sisu täpsustamisel ja täiustamisel. Küsimus loodusteaduslike õppeainete vahelistest seostest sarnaneb küll rohkem lahtisest uksest sissemurdmisega, sest maailma materiaalsest ühtsusest tingituna on omavahel tihedalt seotud ka kõik loodusteadused ja ehkki õppeaine kuulub juba didaktika mõistete süsteemi, on loodusteaduste korral nendegi seostatus igal sammul ilmne. Kahjuks ei arvestanud seda ontoloogilise ja gnoseoloogilise päritoluga vastastikust seostatust kuni viimase ajani vaid kool ja Ungari RV professori G. Marxi sõnade järgi oli õpilase koolirahvats ainuke vahend, mis seostas loodusteaduslikke õppeaineid (4). Viimasel ajal on siiski kõigjal diskussioonidest juba kaugemale jõutud ning õppeainetevahelised seosed on leidnud reaalseid praktilisi lahendusi ja jõudnud või jõudmas praktilisse õppeprotsessi.

Keemiaalase üldhariduse sisu täiustamiseks õppeainetevaheliste seoste alusel on olemas põhiliselt kaks teed: 1) luua uued integreeritud iseloomuga õppeained; 2) fikseerida õppeplaanides ja -programmides õppeainetevaheliste seoste realiseerimise sisulised eeldused ja võimalused. Esimesena mainitud teed on edukalt rakendatud Ungari RV-s, kus juba 1972. a. alustas Ungari RV Teaduste Akadeemia professor G. Marxi eestvedamisel ulatuslikku loodusteaduslike õppeainete (füüsika, keemia, bioloogia) vaheliste seoste alast eksperimenti. See hõlmas ainult gümnaasiumiklasse (9.—12. klass), kusjuures õppeainete süsteem säilis. Muutus aga õppeainete nomenklatuur ja, mis peamine, nende sisu. Kogu loodusteaduslike õppeainete tsükli ette seati põhiülesanne arendada huvi loodusteaduste vastu, esitada neid inimkultuuri osana ning õpetada kasutama teaduse meetodeid looduse mõistmisel ja ümberkujundamisel. Loodusteaduslike õppeainete tsükkel Ungari RV gümnaasiumis on praegu järgmine (5).

Tabel 2

**LOODUSTEADUSLIKE ÕPPEAINETE
TSÜKkel UNGARI RV
GÜMNAASIUMIS**

Klass	Õppeaine	Nädalataundide arv
1. (9.) klass	Aine ehitus	4
2. (10.) klass	Keemia	3
	Füüsika	3
3. (11.) klass	Keemia	3
	Füüsika	3
	Bioloogia	4
4. (12.) klass	«Bioloogia»	3
	«Füüsika»	3

Gümnaasiumi esimeses klassis õpetatakse integreeritud iseloomuga õppeainet nimetusega «aine ehitus», mis jaguneb kaheks kursuseks. Esimeses neist esitatakse osakese mudeli seisukohalt gaaside kineetiline teooria, termodünaamika, keemiline tasakaal, Coulomb'i seadus ja elektrolüüs. Teises kursuses käsitletakse laine mudeli alusel üldist laineõpetust, millele järgnevad optika, vaba elektroni omadused, aatomifüüsika ja lõpuks keemiline side. Gümnaasiumi 2. ja 3. klassis esinevad füüsika, keemia ja bioloogia omaette õppeainetena, säilitades enamvähem ka oma klassikalise sisu.

Neljandas klassis on õppeainete nimetused «bioloogia» ja «füüsika» küll õige meelevaldsed, sest need kaks õppeainet seostavad nüüd kogu loodusteaduste tsükli ühtseks tervikuks. Mõlemat õppeainet iseloomustab ühine põhiidee — elektronist galaktikani, rakust inimeseni ja inimesest ühiskonnani. Kõikidele klassidele, sealhulgas ka üldhariduskooli algklassidele on fikseeritud tähtsamad teadusliku tunnetuse elemendid, mida loodusteaduslike õppeainete õpetamine peab kujundama. Kui nooremates klassides pööratakse peatähelepanu vaatlusele ja mõõtmisele, siis gümnaasiumiklassides on käsitluse objektideks mudelite tunnetusvõimalused, põhjuslikkus, vabadusastmed, organisatsiooni hierarhia printsiip jne.

Rahvusvahelised uuringud seni ainult kinnitavad Ungari RV-s kasutusele võetud süsteemi tõhusust. UNESCO korraldatud uurimus näitas, et 17 uuringutes osalenud riigi hulgas (uuriti 14-aastaste põhikooli lõpetanute teadmisi) oli Ungari RV bioloogias esimene, keemias ja füüsikas aga Jaapani järel teine. Edukalt esineti ka 1977. a. rahvusvahelisel keemiaolümpiaadil Bratislavas, kus kuue esimese hulgas oli kaks Ungari RV õpilast. Seejuures tuli üks neist võitjaks praktiliselt maksimaalse punktide arvuga.

Loodusteaduslike õppeainete sisu kooskõlastamine ja täpsustamine õppeprogram-

mides on küllaltki detailselt realiseeritud näiteks Soomes. Kõigepealt esitatakse järgmised sisulised kokkupuutepunktid kõigi loodusteaduslike õppeainete vahel (3).

1. Loodusteaduste meetod ja mõtlemisviis. See sisaldab empiiriliste uuringute ja teooria vahekorra, tähtsamad loodusseadused ning nende tunnetuslikud võimalused, teooria ja praktika vahekorra jne.

2. Mõõtmine, mõõtmistulemuste interpreteerimine ja mõõtmise vahendid. Siia kuuluvad ka mõõtühikute süsteem ning mõõtmise tulemuste esitusviisid.

3. Loodusteaduste põhimõisted. Siin mõeldakse kõigile loodusteadustele ühiseid mõisteid ja seaduspärasusi, looduslike objektide struktuuri ning energia säilimise ja muutumise probleeme looduses.

Edasi leiame õppeplaani keemia seosed teiste loodusteadustega. Kõige tihedamad on iseenesestkõrvaldeta seosed füüsikaga (energia, aatomi ehitus, radioaktiivsus, aine olekud, gaaside seadused, elektrokeemilised nähtused, radiokeemia, polarisatsioon ja optilised nähtused jne.) ja bioloogiaga (aine ehitus, vesi lahustina, difusioon, osmoos, pH-mõiste, kolloidsüsteemid ja paljud orgaanilise keemia mõisted ja seisukohad). Selle kõrval on fikseeritud keemia seosed ka geograafiaga (õhk, vesi, mineraalid, geoloogia alused jne.), psühholoogiaga (keemiline reaktsioon, dialüüs, ümbritseva keskkonna/keemia, keemia rakendusi jne.), ajaloo ja ühiskonnaõpetusega (loodusvarad) ning isegi kunstiõpetuse (kips, värvid, liimid jne.) ja kehalise kasvatusena (ainete füsioloogiline toime).

Vaatamata sellele, et õppetöö tsükliline korraldus loob suurepärased eeldused õppeainetevaheliste seoste ellurakendamiseks, ei realiseeru need Soomes kunagi täielikult, sest osa õppeaineid on kas valikulised või fakultatiivsed. Erandi moodustavad vaid need õpilased, kes valivad kogu loodusteaduslike distsiplinide tsükli. Nimeetatud probleem ei puuduta kaugeltki ainult Soomet, vaid säilitab aktuaalsuse kõikjal, kus õppeplan sisaldab palju valikulisi ja fakultatiivseid õppeaineid.

Elukeskkonna küsimused koolikeemias

Viimasel ajal on keemia kui õppeaine vahetu sõltuvus keemiateadusest mõnevõrra nõrgenema hakanud ning koolikeemia võtab üha enam didaktika objekti iseloomu. Süüdi on selles mitmete sotsiaalsete probleemide, nagu näiteks elukeskkonna ning selle kaitse lülitamine üldhariduse sisse, sealhulgas ka koolikeemiasse. Nüüdisajal teaduse ja tehnika kiire arengu tingimustes on kõigi loodusteaduste põhiülesanne

luua õpilastes õige ettekujutus neid ümbritsevast keskkonnast ning inimesest selle osana. Käsitledes keemiateadust inimkultuuri osana, tuleb paratamatult näidata ka keemia kohta ühiskondlikus progressis, analüüsida keemia võimalusi ja saavutusi ümbritseva elukeskkonna seisukohalt. Muidugi ei ole keemia kaugeltki ainuke õppeaine, mille raames luuakse õiged ettekujutused inimese ja ümbritseva keskkonna vahelistest suhetest, vaid need kujundatakse kogu loodusteaduslike õppeainete süsteemi kaudu. Põhjamaades loetakse näiteks ümbritseva keskkonna probleemide õpetamist niivõrd tähtsaks, et on loodud riikidevaheline komisjon sellealase töö tõhustamiseks ja koordineerimiseks. Kusjuures koostööd ümbritseva keskkonna küsimuste õpetamisel vaadeldakse nende riikide vahelise kultuurialase koostöö lahutamatu osana (1). Eeskujuks on norra teadlaste koostatud ümbritseva keskkonna küsimuste käsitlemise projekt, mida realiseeritakse märkimisväärse eduga kõigis põhjamaades. Soomes moodustavad ümbritseva keskkonna küsimused gümnaasiumi 1. klassi keemiakursusest omaette osa, sisaldades kõige uuema õppeprogrammi kohaselt järgmisi küsimusi: elukeskkonda mõjustavatest ainetest käsitletakse süsiniku, väävli ja lämmastiku oksiide, elavhõbedat, tina, mitmesuguseid õlisid, radioaktiivseid aineid ja herbitsiide. Mainitakse elukeskkonna saastamise põhiallikaid ning keemia osa selle kaitsel. Juttu on ka tööstusjäätmete neutraliseerimisest ning kahjutuks tegemisest. On päris selge, et selliste küsimuste lülitamisel koolikeemiasse ei saa enam vahetult lähtuda teadusest, vaid eelkõige tuleb rakendada didaktika kriteeriume ja printsiipe.

Kirjandus

1. Grunnskolen i Norden, 1976. NU 1977, nr. 5.
2. Kiiski, R., Makkonen, J., Makkonen, U., Malinen, P. Fysiikan ja kemian perusoppiainien peruskoulun alasteella sekä tämän perusoppiaineksen opetusjärjestelyt. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu, 1975, nr. 1.
3. Lukion opetussuunnitelma toimikunnan mietintö I. Helsinki, 1977.
4. Marx, G. Luonnontieteiden opetus Unkarissa, — «Matemaattisten aineiden aikakauskirja», 1977, nr. 3, 136—138.
5. Mattila, J. Mielenkiintoinen luonnontieteiden opetuksen integroitukokeilu Unkarissa. — «Matemaattisten aineiden aikakauskirja», 1977, nr. 3, 133—135.
6. Renner, J. W., Stafford, D. G. Teaching Science in the Secondary School. New York, Evanston, San Francisco, London, 1972.
7. Ympäristöopin luonnonopillisen perusoppiaineksen kokeilu. Keuruu, 1977.

KÖNE ALAARENGUGA LAPSE ISIKSUSE KUJUNDAMINE

AINO RÄTSEP

Viimasel ajal on pedagoogilise mõtte keskpunkti tõusnud õpilasisiksus ja pedagoogitöö komplekssus — õpetamis- ja kasvatusprotsessi faktorite koosmõju õpilasiindiviidile kui tervikule. Eriti aktuaalne on isiksuse kujundamise probleem erikoolides, sest anomaalsete laste arengu normaalne, n.-ö. iseeneslik kulg on mitmesuguste defektide tõttu pärsitud.

Viimasel aastakümnel on minu õpilaste põhikontingent koosnenud kõne alaarenguga lastest, kes kõnelises suhtlemises pole saanud maksimaalselt informatsiooni ja teadmisi, mis omakorda põhjustab sekundaarse vaimse arengu mahajäämuse.

Kõne puudulikkus kahjustab selle kontingendi psüühikat, loob pinna neurootilisteks avaldusteks. Sulgutakse endasse, ei usuta oma võimetesse. Pingutatud olukorras ollakse kas kõrgendatult erutatud või arglik-ebalev. Kõne alaareng ja sellega sageli kaasnev kogelemine pidurdavad lapse kõnelist aktiivsust, kõne suhtes võib tekkida isegi täielik negativism.

Kuigi kõne alaarenguga lastes on laias laastus võetuna palju ühist, kokkulangevat, on iga defektne laps täiesti omaette maailm. Defekti iseloom ja ulatus, psüühiliste protsesside eripära, õpilase kasvutingimused, juba olemasolev kogemus, teadmised, harjumused jms. tingivad erisuguse, individuaalse aineretseptiooni ja kasvatusalase mõjutatavuse. Sellest

siis ka õppe- ja kasvatustöö individualiseerimise nõue.

Töös kirjeldatud kontingendiga ei saa ega tohi erikooli pedagoog lähtuda ainult kõnekahjustuse spetsiifikast, vaid aluseks tuleb võtta lapse individualiteet tervikuna, ja arvestades üht või teist indiviidi omadust, leida kompensatoorseid võimalusi isiksuse kui terviku kujundamiseks.

Kogu õppetöö klassis, kõikide õppeainete koostoime kujundab isiksust, stimuleerib ja arendab psüühika tunnetuslikku, emotsionaalset, intellektuaalset ja tahtelist külge.

On mõned psüühika valdkonnad, mida kirjandusõpetaja peab oma pärispõlluks. Üks selline on õpilaste **tundemaailm, emotsionaalne sfäär.**

Emotsioonid ja tundmused on taju ja mõtlemise kõrval üks maailma tunnetamise vorme. Inimene elab maailma reaalsed suhted läbi subjektiivselt, oma sisimas.

Tundmuste eredus ja mitmekesisus muudavad inimese huvitavaks. Ta reageerib mitmekesisemalt tegelikkuse nähtustele: teda erutab ilu, ta saab esteetilise elamuse loodusest, luulest, muusikast, maalikunstist. Tundeelamuste rikkus kindlustab ümbritseva maailma ja teiste inimeste sügavama mõistmise. Arenenud tundeilm on aluseks suhtumuste ja hinnangute kujunemisele.

Kõne alaarenguga laste juures kohtame kahesuguseid äärmusi.

1. Osa õpilasi on ülitundlikud, tavaliselt alid negatiivsetele elamustele. Neil on madal valulävi, neid riivab iga väikseimgi ebaõnnestumine, kuri sõna. Nende meeleolud on ebastabiilsed. Kõrgendatud erutatavus võib neid viia afektiseisundisse. Selliselt pinnalt võrsuvad ka iseloomu neurootilised avaldused. Need on lapsed, kelle erutus- ja pidurdusprotsessid pole tasakaalus. Sageli on tundeilud tasakaal rikutud juba varases lapseeas — nad on tunda saanud ülekohut, hoolimatust, põhjendamatu karmust, kurja sõna.

Need lapsed vajavad koolis psühhoteraapilist optimistlikku ja rõõmsat tööatmosfääri. Samal ajal tuleb õpetada neid oma meeleolusid valitsema, tugevdades tahteliselt pidurdusprotsesse.

2. Teiseks äärmuseks on lapsed, kelle elus ja tegevuses psüühika emotsionaalne külg väljendub väga nõrgalt, kelle tundemaailm on staatiline, tunneteskaala vähe diferentseeritud. Normaalse intellektiga täiskasvanu puhul iseloomustatakse selliseid inimesi harilikult väljendiga «külm natuur» või «külmalt kalkuleeriv inimene», kes elab kalk-asjalikult ainult oma mõistuse juhtimisel. Vaimselt

alaarenenud lapse kohta ütleme lihtsalt «tuim».

Seda laadi laste puhul on ülesanne süvendada emotsionaalset vastuvõtlikkust, avardada tundemaailma, tuua lapsed välja sellest erilisest tuimast ükskõiksusest. Teed lapse hinge hakkame otsima temale kõige lähemast ümbrusest — kodust, kodustest, loodusest. Ka kõige tundetum laps, keda iseloomustab pidevalt nn. eriline keskmine meeleolu, kes naerab või nutab harva, ei jää ükskõikseks, kui jutt on tema isast-emast, väikesest õest-vennast, kodusest koerast-kassist.

Keskastme kirjandusprogramm näeb palade käsitlemisel ette järgmise metoodilise lähteskeemi: kirjanduslik materjal (selle esmane vastuvõtmine) → tundmused → kujutlused → mõte.

Niisiis tuleb teose mõtterikkusteni jõuda esteetilise elamuse kaudu.

Esteetilise elamuse aluseks on ja jääb kirjaniku elav sõna. Ükski sekundaarne tekst (kirjaniku sõna ümberjutustus) ei suuda seda asendada.

Kirjandustund nõuab õpetajalt suurt tundesiirust. Veenab see, kes on ise veendunud. Mida õpetaja ise siiralt armastab, seda suudab ta armastama panna ka oma õpilasi. Niisama halb nagu kiretu verbaalsus või ülespuhutud suuresõnalisus on silmakirjalikud võltsnoodid, mis ei jää lastele märkamata.

Ja veel — sõnal ja mõttel on õpilaste tarvis ainult siis kaalu, kui nende taga on õpilaste jaoks autoriteetne õpetaja. Psühholoogid on kindlaks teinud, et mida enam kuulaja usaldab rääkijat, seda eredam on tajutavate sõnade emotsionaalne värving, seda tugevam nende toime.

Meie kooli kirjandusõpetajail on klassi kaasa viia midagi sellist, mida igal üldkooli õpetajal pole — s. o. isiklik elamus paljudest kirjandus- ja kultuuriloolistest seikadest ja paikadest koduvabariigist kaugemal, olgu selleks siis kirjanduslik Leningrad või Moskva, Melihovo oma Kesk-Venemaa mustmullases lopsakuses, Borodino lahinguväli suvises lõõsas, Tolstoi lihtne haud kodumetsas jääraaku veerel, Dnepril terenduv Zaporozje Setš vms. Seda hindamatut pagasit ei korva ükski pilt ega raamat.

Nagu igas asjas, ei või me ka emotsionaalsel mõjustamisel üle pakkuda. Emotsionaalset kõrgpinget tekitavaid teoseid («Zoja õpetaja jutustus», «Noor Kaardivägi» jt.) käsitlemises vaheldumisi vähem pingsatega. Tunnen ise vajadust lõõgastuda ja kujutlen, et sellist hingetõmmet vajab ka õpilane. Liigne emotsioonide üleskrüvimine, apelleerimine juhmale, jõhkrale on kurjast. Piinamis-

stseenid filmides, teatris, televisioonis pole ohtlikud ainult selles mõttes, et nad õpetavad primitiivsetele individidele sadistlikke võtteid, vaid nad kurnavad nüristavad inimest, vähem intensiivsed tunded ei pääse enam mõjule.

Toon näite oma praktikast, kus neurootiline laps sattus afektiseisundisse. Aastaid tagasi liikus koolides diafilm «Tanja» — oma dokumentaalsuses vappustav. Piinamisstseeni ajal reageeris üks poiss iselaadset: ta kargas pingist, jooksis ekraani juurde, pistis fašistile rusika nina alla ja karjus: «Kuradi kitsenägu!» Mul ei jäänud üle muud, kui kiiresti vahetada kaadrit.

Mõistlik ja oskuslik emotsionaalne mõjustamine on võimas kasvatusvahend. Seal, kus ei veena intellektuaalne, loogiline argumentatsioon, leiame tee inimese südame juurde. Ta on võimas kasvatusviis veel seepärast, et inimene pole ise teadlik sellest, et teda kasvatatakse. Kogu tema olemus on avalik, vastuvõtlik. Teadmine, et «nüüd mind hakatakse kasvatama», tekitab teatud kaitsehoiaku, psüühilise barjääri.

Ärgem unustagem ka seda, et emotsionaalne mälu on püsivam mõistusemälu võrreldes. Mõistusemälu unustab fakti, tundemälu säilitab mõne aistingu või tervikpildi elu lõpuni.

Iga kirjandusõpetaja peab suutma panna oma lapsi nutma või naerma. See ei tähenda muidugi seda, et me neid iga päev nututaksime; naerutada võiksime neid aga küll senisest rohkem.

Emotsionaalse sfääriga on tihedas seoses fantaasia ja kujutlused.

Inimesel on võime manada silme ette pilt kunagi tajutud esemest või nähtusest. See on kujutlusvõime. On võimalik luua endale aga ka kujutlusi sellistest asjadest, mida me kunagi tajunud pole. Need on fantaasiakujutlused, mida samuti toidavad mälus säilinud endised tajud.

Normaalsetel lastel funktsioneerib ka see piirkond normaalselt. Nad on fantaasia- ja kujutlusterikkad juba sellepärast, et neil on küllaldaselt kaemuslikku kogemust. Õppimis- ja õpetamisprotsessis hakkab tööle nende kujutlusvõime. Materjal elustub ja kinnistub mälus palju kergemini.

Vaimse alaarenguga lastel, kelle kogemustepagas on väike, jääb õppetund tihti surnud sõnaks, millest ei kasva välja kujutluspilte. Lihtsalt loetakse teksti, õpitakse sõnu, jutustatakse mälu järgi.

Ometigi on ilukirjanduse lugemine ja õpetamine-õppimine parim fantaasia kool. Ilukirjanduslik teos ise on juba suur fantaasia ja kujutluse ime.

□ Kõigepealt on kirjanik oma ereda ja emotsionaalse fantaasiaga ja kujutusvõimega — ta näeb oma teose sündmustikke, tegelasi ja olustikke nagu hallutsinatsiooni.

□ Sellest tugevast emotsionaalsest fantaasialaengust saavad mustad tähed valgel paberil.

□ Siis tuleb lugeja, avab raamatu ja kiri elustub, nüüd juba lugejapoolses fantaasias ja kujutlustes. Kirjaniku loodud maailmast saab nii palju maailmu, kui on lugejaid, sest igaüks näeb kirjeldatavat oma sisemiste ressursside baasilt.

Kõne ja vaimse alaarenguga laste kirjandusõpetaja on klassis kollektiivse fantaasiapildi organiseerija ja suunaja.

1. Kõigepealt tee ta lastele selgeks, et lugemine pole põgus raamatusse piilumine, vaid tõsine süvenemine — ei tohi vahele jätta või vähetähtsaks pidada ühtki sõna ega väljendust. Võib-olla just neis väheolulisteks peetud sõnades on kujutluspildi võti.

Et vältida teksti tummust ja väärkujutlusi, tuleb õpetajal teha iga lugemispala puhul tõsist sõnavaraalast ja kujundeid lahtimõtestavat tööd. Et sõna on mõiste eksisteerimise vormiks, on sõnavaraõpetus ühtlasi ka mõistete kujundamine õpilaste teadvuses. Mida noorem klassiaste ja kaugem mõiste, seda enam on teda vaja konkretereida eseme enda, pildi, joonise jms. abil. Mõisted saavad tekkida ikkagi eelkõige meeleliselt tajutavate kaemuslike kujundite põhjal. Kui seda pole võimalik teha, piirdugem sõnaliste selgituste, võrdluste, paralleelide, vastandamisega. Abstraktsed mõisted (näit. headus, kangelaslikkus, südametunnistus jms.) avatakse näidete, situatsioonikirjelduste kaasabil.

2. Õpetaja aktiveerib ja mobiliseerib vestluse kaudu laste varasemad kogemused, elamused, kujutlused, seob need käsitletava palaga. Ses mõttes meeldib mulle väga ameerika kirjaniku ja pedagoogi Bel Kaufmani ütlus: «Ärge nuumake oma õpilasi teadmistega. Aidake need neist enestest välja tuua!»

Aineõpetaja enda kogemused oleksid ühekülgelt täiskasvanulikud, linlikud. Uut ja värsket lisavad tundi harilikult järelevalveta ringihulkunud paljunäinud poisid või metsakolgaste lapsed, kes toovad kaasa oma kitsa, ent sügavuti läbitunnetatud maailma ja tähelepanekud.

3. Õpetaja abiga toimub teksti faktiline lahtiharutamine, faktide paikapanek — kujutluspilt ei saa võrsuda tõikade virvarrist.

Mõnikord tuleb õpetajal fakti üle aru pidada, siduda teda millegi üldisema ja tähtsamaga, leida faktile mõte. Näiteks «Neljanda kõrguse» katkendite peatege-

lase Gulja Koroljova kangelastegu võimendub mitmekordseks, kui asetame ta Stalingradi lahingu taustale. Kõrgendik 56,8, mille eest Gulja andis oma elu, oli rindeloigu võtmepunkt; võitlus selle pärast oli osa suurest heitlusest Doni—Volga vahelistes steppides, millest lõpptulemusena olenes kogu Nõukogudemaa saatus.

4. Koha- ja ajakaugete palade puhul annab õpetaja kommenteerivat lisamaterjali, ilma milleta tekstil puudub vajalik kõlajõud. Eelmainitud lugemispalade puhul kasutasin kaarti, ajalooõpikut, J. Wiederi teost «Katastroof Volgal». Kuna ma õpilaskontingendile vastavalt olen alati lähtunud arendava õpetamise põhimõttest, on meil sageli tulnud abi otsida naaberõppeainetest.

Kujutleda loetut tähendab mõtteliselt kuulda, mõtteliselt näha, mõtteliselt tunda. Pilt sünnib kõigi meelte aistingute kogusummana. Füsioloogide arvates kuulub inimese viie meeleorgani abil saadavate tajude kogukompleksist $\frac{4}{5}$ nägemisele. Sellest lähtuvalt mõningaid töövõtteid, mis arvestavad nägemismeelet:

- õpetaja pilti maaliv sõna kaugetest sündmustest ja objektidest — nn. mõtteline ekskursioon minevikku või tundmatusse paika, näit. Borodino lahinguväljale, 19. sajandi alguse Eesti külla jne.;
- õpetaja skeemid, joonised tahvliil;
- õpilaste kujutluspildil põhinevad skeemid ja joonised vihikus;
- piltkavad;
- teose kujutlemine filmina, teatrietendusena;
- teatrietendus, film, diafilm, pildimaterjal kujutluspildi suunajana jne.

Ilukirjandusteose tajumise ja mõistmise sügavus sõltub sellest, kui selgelt kujutleb lugeja reprodutseeriva fantaasia abil autori poolt kirjeldatavat. Samast sõltub ka loetu kasutegur ja õpetüki raskusaste. Reprodutseeriv fantaasia on üks teadmiste omandamise tingimusi, üks kirjeldatud õpilaskontingendi õpetamise reserve, julgeksin öelda — mitteüllaldaselt kasutatud reserve. Ignoreerida tööd kujutlustega tähendab aga ignoreerida laste sisemist aktiivsust, jätta vahele väga tähtis üli üleminekul surnud sõnalt elavale mõtlemisele ja loovale fantaasiale.

Kõikidest tunnetusprotsessidest on kõige kõrgem ja kõige keerukam **mõtlemine**, sest see peegeldab esemete ja nähtuste olulisi tunnuseid, seaduspäraseid seoseid ja suhteid, aitab vaadata nähtuste sügavusse. Kõik teaduse, tehnika, tööstuse, põllumajanduse saavutused on paljude inimeste, tervete kollektiivide ja isegi mitmete põlvkondade pikaajalise ja pingelise mõttetöö tulemuseks.

Mõtlemine pole võimalik ilma keeleta. Sõnalistes väljendites ja keele grammatilistes vormides leiavad väljenduse mitmesugused sõltuvused, seosed ja suhted, mis inimhõimustus on avastanud. Sellest siis emakeele ja emakeeleõpetuse eriline, keskne positsioon koolis, ja meie koolis eriti. Keeleõpetusel pole erikoolis mõtet, kui teemad jäävad aine «läbivõtmise» staadiumi, keelenähtusi tutvustavasse järku. Keeleteoorias ja -reeglitistikust peab välja kasvama kõne- ja väljenduspraktika, teadmine peab üle kasvama vilumuseks, oskuseks, millekski selliseks, mida elus praegu ja hiljem iga päev vajatakse ja rakendatakse. Grammatikareegel pole eesmärk omaette, ta on momendil vajalik vaheaste õigekirja-vilumuste ja kõneoskuse sünnis.

Mõtlemise arendamisest kirjandusliku lugemise ja kirjandustunni kaudu on kirjutatud palju. Piirduksin vaid tähelepanekutega kõne ja vaimse alaarenguga õpilaste kohta.

1. Rohkem kui kehvad ainealased teadmised kohutas mind õpilaste üldine piiratus, äärmiselt kitsas, veel kujunemata maailmapilt. Lapsi tuli veenda selles, et maailm meie ümber ja kaugemal on huvitav, et on halb mitte teada tahta, ja et kõikide teadmiste allikaks on imepärane trükisõna. Ühed olid tee raamatu juurde leidnud juba algklassides, teisi tuli aidata — takistuseks oli halb lugemisoskus või loetu mittemõistmine. Klassis viis tee kooli raamatukokku. Paljudest lastest on saanud tublid lugejad, düleksiasitki on jagu saanud just klassivälise lugemise kaasabil.

Äratamist ja taganttõukamist vajabki selle õpilaskontingendi juures üks intellektuaalne omadus — **teadmishimu, soov ümbritsevat maailma rohkem ja paremini tundma õppida.** Tuleb äratada lastes endis sisemisi tarbeid, vajadusi, soove, huve, avada need kanalid, mis muudavad lapse enda aktiivseks osalejaks teadmiste omandamise protsessis. Kui me vaegarenguga õpilaste puhul laseme mööda vaimsete tarvete tekke ja vaimsete väärtuste vastuvõtu optimaalseima ea, jääbki neis prevaleerima isiksuse instinktide pool. Isiksus jääb primitiivseks nii maailmapildilt, tundeelult kui ka kõlblusideaalidelt.

2. Peame tõstma oma õpilaste **mõtlemise kriitilisuse astet**, s. o. teiste või iseenda poolt väljendatu õigsuse kaalumise oskust. Muidugi nõuab see teatud silmaringi, teadmistepagasit. Mõtlemise kriitilist hoiakut aitavad luua tähelepanu ja vaatlusvõime süvendamine, võrdlemisoperatsioonid, väidete igakülgne läbi-kaalumine lapsele teadaoleva baasil. Näiteid töövõtetest:

□ iga liiki vaatlust nõudvad ülesanded (näit. grammatikareeglite tuletamine tahvlimaterjali alusel), igasugused paralleelid ja võrdlused aine piirides ja sellest väljapoolegi (näit. Andrese ja Indreku võrdlev karakteristika lugemispala «Vennad» põhjal; ajaloolise sündmuse valgustamine ajalooõpikus ja ilukirjanduslikus teoses (teoste «Tasuja» ja «Ümera jõel» puhul);

□ jutustamisvõistlused, mille hindamisest võtab osa kogu klass (iga õpilane on varustatud paberi-pliatsiga ja kohustatud tegema kaasõpilaste vastamise ajal kirjalikke märkmeid);

□ kodukirjandite kollektiivne retsenseeriv-arutlev läbitöötamine kõigi õpilaste osavõtul;

□ kirjalike tööde tagastamise tunni erivõte, mis võimaldab oma vigaseid keelendeid veel kord kaaluda ja lõplikku valikut põhjendada (iga õpilane saab kaardi oma vigadega; pärast vajalikku mõtlemisaega võib ta minna tahvli juurde ja kirjutada nüüd juba õiged vormid, põhjendades nende kasutamist; korraga on tahvli juures 4 õpilast, vastamisõigus on sellel, kes oma ülesandega varem toime tuleb; pärast seda võib õpilane võtta laualt oma vihiku ja parandada vead kohe, teadmisi kinnistavalt). Selline töövõte võimaldab rakendada samaaegselt kogu klassi. Tagastatud kaardid lähevad õpetaja kartoteeki, olles seal hindamatuks harjutusmaterjaliks. Ühtlasi saab õpetaja pildi oma õpilaste teadmistest ja arengust aastate jooksul;

□ olen rõõmus, kui õpilased märkavad õpetaja eksitust tahvli või kõnes;

□ õpetan lähenema ka õpiku ja töövihiku tekstile kriitiliselt (oleme koos leidnud kenakese hulga ebatäpsusi 4., 5. ja 6. kl. õppematerjalist).

3. Töökorralduste «õppige pähe» ja «jätke meelde» kõrval ei tohi meie koolis unustada teisi, olulisemaid: **põhjendage, tuletage, tehke järeldus; võrrelge, kõrvutage, leidke paralleele; tehke kokkuvõtte, üldistage; mõtelge selle üle järele.**

Küsimused **miks, milleks, mis otstarbel, kuidas** annavad tööle klassis probleemilise, otsiva iseloomu, stimuleerivad mõtlemist.

Omamoodi küsitavad on kirjanduslike lugemistundide ja kirjandustundide jutustamisülesanded. Sageli antakse neid leheküljest leheküljeni. Järgmisel tunnil öeldakse nad üles hindele. Mõnikord tundub see küll õpilaste mälu koormamisena teosesiseste väheoluliste faktidega, eriti veel siis, kui tekst on raske, arhailine, olustik võõras. Ma ei eita fakti ja faktideõpetust üldse. Kui kirjandustunni fakt on laste maailmapildi teenis-

tuses, on ta kinnistamist väärt (teadmised loodusest, ajaloolistest sündmustest, esivanemate eluolust, teistest maadest ja rahvastest jne.). Faktid peavad orgaaniliselt lülituma ja haakuma juba olemasolevatesse teadmistesse, saama üldpildi osaks. Kui laseme lastel õppida irdfakte või mõtestamata teksti, on see aga tuupida laskmine.

Jutustamisülesanne keskastmes, eriti selle vanemates klassides, peaks olema läbikaalutud, põhjendatud, eesmärgistatud. Lihtsa mehhaanilise mälu- ja kõneharjutusega võiksid kombineeruda teisedki ülesanded, näiteks

□ jutustamine koos sõnavaraõpetuslike ülesannetega (tahvilil on pala uued sõnad tugisõnadena, jutustamisel tuleb neid kasutada);

□ tekstilähedane jutustamine autori ütlemissviisi, stiili säilitamise püüdega (J. Parijõe muhe huumor, F. Tuglase ergas-kujundlik talvekirjeldus);

□ eepilise luuletuse edasiandmine proosavormis (J. Sütiste kujunditekauni «Jänese» puhul selgitamaks, kuivõrd õpilased valdavad kunstikeelt, kunstikõnet);

□ grammatiliste eesmärkidega jutustus (näit. asendada 1. isik 3. isikuga, muuta olevik minevikuks, otsene kõne kaudseks jne.);

□ lühendatud ümberjutustus tekstist, mis nõuab olulise ja ebaolulise selekteerimist (sobib pikemate lugemispalade, näit. J. Mändmetsa «Ahervareme» puhul);

□ temaatiline jutustus kava alusel, mis nõuab materjali selektsiooni teemast lähtuvalt;

□ tegelase karakteristika või tegelaste võrdlev iseloomustus, mille puhul õpilast abistab jällegi kava, jne.

Viisteist aastat erikooli on kujundanud oma suhtumise õpetatavasse ainesse, pannud enam mõtlema retseptisooniküsimusele, töö kasutegurile, nihutama mõningaid aktsente. Ikka kindlamini on juurdunud veendumus, et **ilukirjanduslik teos või selle katkend õpikus pole mitte ainult momendi õppeotstarbeline objekt, vaid tal on palju laiem ja sügavam ülesanne: ta peab jätma inimesesse jälje nendeks aastateks, mil koolid on seljataga.**

1. Vaegkõnelejate kirjandustund toetab keeletundi, aitab kaasa laste kõneoskuse arengule. Siin omandatakse sõnavaralise töö käigus tohutu hulka mõisteid, ilma milleta osasaamine elust oleks poolik. Pala jutustades või iseseisvaid kirjalikke ülesandeid sooritades õpitakse praktiliselt kasutama grammatikareegleid. Autori sõnavara lülitamine õpilaste kõnepruuki avardab nende väljendusvõimalusi. Vanemates klassides on kir-

janiku ütlemissviisi ühtlasi stiilikooliks.

2. Kirjandustunnist peab võrsuma armastus raamatu ja kirjasõna vastu üldse. Seda armastust ei kasvata käskudekeeldudega, rangusega. Kirjandusõpetaja ei saa teha oma tööd raevuka kire, või mis veel halvem, kirgliku raevuga, vaid läbikaalutud ja mõtestatud armastusega laste ja aine vastu. Pole õnnetus, kui mõni teos jääbki nn. sundlektüürist lugemata. Täiesti kurjast on aga sundida last läbi lugema midagi sellist, mis käib talle üle jõu — see muudab raamatu vastumeelseks, nii et seda omaalgatuslikult hiljem vaevalt veel kätte võetakse.

3. Kooli keskastmest ei pea laps kaasa viima kirjanduslike faktide rodu, vaid kirjanduselu üldpildi, oma suhtumise teatud autorisse või teosesse, mõne ereda kirjandusliku elamuse.

4. Kirjandus on elu ise — selle kvintessents kunstilises vormis. Kirjandusõpetus on eluõpetus, kirjandustund — kõlblustund, kommunistliku moraali kasvatamine. Kõlbelised ideed kirjanduses on rüütatud kunstilisse vormi, nende otsimine ja leidmine tekitab esteetilist naudingut.

Keskastme kirjandusõpikus on neli ja pool sada lugemispala. Igaüks neist pakub erinevatesse olukordadesse, suhetesse või probleemideringi asetatud tege-laskujusid. Klass koos kirjandusõpetajaga on kohtumõistja nende tegude ja käitumise üle. Nii saab elu paljudest rakurssidest läbi valgustatud, sõelutud. Kujunevad suhtumised, kõlbelised hinnangud, väärtusorientatsioonid. Laps hakkab nägema iseennast ja teisi. Minutundest saab meie-tunne, kodu mõiste avardub kodumaa mõisteks. Lähedaseks saab looduse ilu, looduse kaitsmise vajadus. Ühiskonnateadlane Jaak Allik on nimetanud kirjandustundi katsepõlügeniks. Töö seal on nagu harjutuslaskmine, eeltreening suureks ja tõsiseks lahinguks, mille nimi on Elu.

Eelõeldu realiseerub kirjalike ülesannete või õppevestluse vormis, mis stimuleerib kirjaniku ja õpetajaga kaasamõtlemist, sunnib õpilasi iga liiki eetika-probleemides seisukohta võtma. Esitan klassile sageli küsimusi, nagu mida arvate tegelase käitumise kohta, kas ta talitas õigesti, mida oleksid sina sellises olukorras teinud?

Ka kõne ja mõtlemise vaegarenguga õpilastel on oma seisukohad, veendumused. Nende vastused on küll lihtsad, ent siirad. Mõnikord pakuvad nad selliseidki mõtteid, võimalusi, mida õpetaja pole ette näinud.

Kõige huvitavamaks kujuneb seesuguste teoste käsitus, kus mitme eetilise väärtuse kokkupõrge seab lapsed alter-

natiivisituatsiooni, näiteks «Tarass Bulba» puhul: kas kodumaa või armastus? Kui ma ise Tarassi tegu — tappa oma reeturist poeg — südames poja emana õigustada ei suuda, arvasid poisid kalju-kindlalt, et reetur sai reeturi palga. Üks arutluses osalejaist tegi tõsiselt murelikuna koguni enda suhtes kaugeleulatuva järelduse: «Mina ei lähe kunagi naisele. Naised toovad ainult pahandust.» Õppevestluse eeliseks teiste töövõteteiga võrreldes ongi, et ta võimaldab vildakaid seisukohti korrigeerida, anda arvamustele õige suund. Alati on kirjandustunni omal kohal küsimus, mida arvavad teised. Õigusegi jätan mõnikord mitmele õpilasele, kui nad oma vaatenurgast oskavad arvamust kaitsta. On ju eluski mitte üks, vaid mitu tõe.

Taoline õppevestlus nõuab õpetajalt taktitunnet. Püüan mitte vägisi, iga hinna eest, kippuda lapse hinge kallale, korraldada tema hingestriiptiisi. Igaüks avab end ise niivõrd, kui võrd iseloom lubab. Ja kohatu on kuritarvitada laste usaldust.

Iga klassi programmis on teoseid ja teemasid, mis on eriti vastutusrikkad, milleks valmistatud hoolikalt, süvenenult. Paljudel juhtudel on kirjanikud ise isiksused, kelle elusaatusest ja pürgimustest on õppida, kelle teadmiste- ja elujanu ning eesmärgikindlus haaravad meid kaasa. Traagiline, ent ülev-kaunis on Nikolai Ostrovski mehisus, tema visa püüd murda läbi surma raudsest rõngast, pöörduda tagasi rivvi. Kasvatustlikus mõttes on mõjuvad Juhan Sütiste ja Maksim Gorki elu, milles on palju kokkulangevat (mõlemad alustavad agulilastena, lähevad varakult «inimeste sekka» leiba teenima; eneseharimiseks, õppimiseks jäävad ööd. Tänu visadusele, tohutule eesmärgikindlusele tõusevad mõlemad elu jäätmaadelt kultuuri tippu. Sütistest saab eesti nõukoguliku luule üks rajajaid, Gorkil on mõju koguni maailmakultuurile). Niisugused elulood ei jäta õpilasi kunagi külmaks, nad tekitavad imetlust, ihalduseideaali.

Rasked, vastutusrikkad, emotsionaalselt kurnavad on õpetajale teosed Suure Isamaasõja heitlustest ja kangelastest. Samavõrd omavad nad kasvatustlikku väärtust: kangelastes hakatakse nägema ideaale, kelle sarnasteks tahetakse ka ise saada. Tõhusaimad kasvatustlikus mõttes on teosed, millel on eluline kate prototüüpide või sündmuste näol, näit. «Jutustus Zojast ja Šurast», katkend Leen Kullmanist, romaanid «Noor Kaardivägi» ja «Kuidas karastus teras».

Kui õpilased on jõudnud teatud ikka, panen nad jõudu proovima eetilist laadi probleemidega oma kirjandites. Nad pea-

vad teritama pilku, hakkama tunnetama vastutust elu ees, mõtlema oma kohale elus. Pean oma praktilikas õnnestunud teemadeks järgmisi: «Iseendast», «Neid paiku armastan...», «Minu isa», «Kellele kingiksin oma kolm roosi?», «Kangelaslikkusest praegusajal», «Nii valmib leib», «Olen uhke oma kodumaa üle».

Niiviisi märkamatult, päev-päevalt, aasta-aastalt vormub inimene: kujunevad maailmapilt, iseloom, käitumisnormid ja -printsüübid, maailmavaade, kõlblis-poliitiline pale.

Pedagoog ei saa ette näha paljutahulise elu kõiki kante, oma õpilaste kõiki libastumis- ja viltulöömisvõimalusi, elukeerukuses kujunevaid kriitilisi situatsioone ja inimsuhteid. Ent midagi peab ta ometigi kaasa andma ja see miski on **isiksuse püsikindlus, sisemine jõud, selgroog, mis võimaldab inimesel iseend ja oma elukäiku juhtida.** Sellest sisemisest jõust ja kindlusest peaks piisama mitte ainult makkerühkimiseaks, vaid ka nendeks aastateks, mil tervis veab alt, mil jäädakse üksi.

*

Kitsalt utilitaristlikule lähenemisele, mis taotleb kõne ja sellest tuleneva vaimse alaarenguga õpilaste puhul ainult kõnekorrektsiooni (vt. «Nõukogude Kool», 1975, nr. 2, A. Rätsep «Ilme-ka lugemise õpetamisest erikoolis») ja teadmisi, vastandaksin ma avarama — **õpilase kogu isiksuse korrektsiooni, tema kui täisväärtusliku ühiskonnaliikme rehabiliteerimise püüde.** See eeldab õpetamise-kasvatamise ühtsust, kõigi aines peituvate võimaluste ärakasutamist, tunnivälisest tegelemist õpilastega, pedagoogipoolset teadmist, aega, kannatlikkust ja optimismi.

Kuigi koolikasvatus pole kõikvõimas, kuigi meie taotlustest jõuab õpilasteni ainult osa, oleneb meie jõupingutustest siiski suurel määral see, kas meie kasvandikud saavad homseteks tublideks töömeesteks või täiendavad nad tulevikus meie ühiskonna nn. raskeid elemente. Kui me ei suuda kirjeldatud õpilaskontingenti, kes on nii altis väärmõjudetele, välja rebida tema primitiivsusest, saab ta taimelavaks tänavahuligaanidele, vanglakandidaatidele, alkohoolikutele, uutele mõranenud perekondadele.

Oleme harjunud pedagoogivastutust siduma õpilase koolis viibimise ajaga, õpinguaastatega. Tegelikult tähendab kooliukse kinnilangemine õpilase järel pärast lõpuaktust vastutuse teise ja olulisema poole algust. Elu, tegelikkus ise kontrollib, vaeb meie seisukohtade, kasvatusprintsüüpide, töösüsteemi õigsust. Kahjuks on just siin meie töö tagasiside kõige nõrgem, kui mitte päris võimatu.

**РЕЧЕВАЯ
НАПРАВЛЕННОСТЬ
НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРНОГО
ЧТЕНИЯ***

ТАГИРА ВАЛИУЛИНА

Х класс — произведения русской литературы XIX века.

(Пушкин А. С. — по программе 25 часов + 5 часов).

I. «Вступительное слово о поэте» — 2 часа (Пушкин до ссылки).

1. На основании изученного на родном языке + слово учителя (использовать «Здравствуй, Пушкин!» А. Луначарского).

2. Принеся портрет Пушкина, написанный В. Тропининым, использовать ту часть, где дано описание портрета в рассказе «Два портрета». Это только для учителя.

3. Лицейские годы (друзья по лицу — Пущин, Дельвиг, Кюхельбекер).

4. Знакомство с Чаадаевым.

5. Стихотворение «К Чаадаеву» (наизусть) — всего 2 часа (торопить учить наизусть не следует, сначала долго и осмысленно выразительно читать).

Творческий этап — «Друзья Пушкина по лицу» (рассказ, сообщение, а потом переход к разговору о дружбе).

II. «Пушкин в Михайловском» — 6 часов.

1. «Зимний вечер» (наизусть) — 2 часа.

2. Разговор о няне.

3. Внеклассное чтение «Колотый сахар» К. Паустовского (взять только рассказ старика о своем деде, где он встречается с Пушкиным на ярмарке (до слов песни).

4. Самостоятельное чтение «Приезд Пущина в Михайловское» («Из записок о Пушкине» И. Пущина на 2 раза).

5. Стихотворение «Пущину» (наизусть).

6. «Вновь я посетил...» — 2 часа.

Творческий этап — «Няня Пушкина» (рассказ или сочинение по всему пройденному материалу).

«Пушкинские праздники в Михайловском» — для доклада дать материал ученикам.

III. «Пушкин и декабристы» — 5 часов.

1. Чтение наизусть ранее выученного стихотворения «Пущину» и найти те места «Из записок о Пушкине», где говорится о разговоре друзей про тайное общество (опора на текст Пущина).

2. «Встреча с М. Волконской» (самостоятельное чтение дома, в классе беседа по тексту, желательно вопросы или план дать домой, чтобы чтение было целенаправленным и в классе ушло меньше времени).

Две встречи Пушкина с Марией В. — на юге, в Москве.

При этой теме очень хорошо взять «Русских женщин» Н. Некрасова (нужные отрывки) — это 6 часов, весной к этой теме можно вернуться как к повторению. Очень желательно при этой работе пользоваться записками Марии Волконской, которые легли в основу «Рус-

* Начало в «Ныукогуде кооль» № 1, 1979.

ских женщин» и были предоставлены Некрасову ее сыном. Эти записки имеются в Государственной библиотеке им. Крейцвальда в Таллине.

3. Стихотворение «В Сибирь» — наизусть после тщательной работы.

4. Портрет О. Кипренского (принести в класс, дать описание портрета Пушкина самому учителю и сказать, что это Пушкин времен написания «В Сибирь» и «Ариона».

5. Стихотворение «Арион» — дополнительное чтение.

Творческий этап — «Замечательная русская женщина М. Волконская».

«...Я гимны прежние пою...» (верность идеям декабристов).

Доклад 2-х учеников о крепостных художниках Тропинине и Кипренском (обязателен дополнительный материал и альбомы с репродукциями художников).

IV. От темы дружбы и верности перейти к теме любви в лирике Пушкина — 2 часа.

1. «Я вас любил».

2. «К*» — оно было написано в Михайловском (наизусть по желанию любое стихотворение).

3. Встречи с Пушкиным (по Тургеневу) — дополнительное чтение.

4. «Колотый сахар» — рассказ ямщика о похоронах Пушкина.

Творческий этап — Классное изложение «Рассказ ямщика».

Доклад — любовь и дружба в лирике Пушкина.

(Здесь просто необходимо использовать учебные фильмы, художественные фильмы, экскурсии в Пушкинские места.)

XI класс — Произведения русской литературы XIX века (Л. Толстой и А. Чехов).

Лев Николаевич Толстой — 25 часов по программе (за лето 1978 г. была возможность собрать много дополнительного материала о Толстом в связи с его 150-летним юбилеем).

I. «Поиски раннего Толстого» — 2—3 часа.

1. О значении творчества Толстого — весь мир отметил 150-летие со дня рождения великого писателя.

2. Повторение изученного на эстонском языке (беседа с классом по заранее данным вопросам и конкретно указанным страницам эстонского учебника).

3. Из жизни Толстого (1828—1856).

Творческий этап — Доклад о Толстом (делают учащиеся).

Мнения самих учащихся о плане самообразования и «Правилах жизни» Толстого с приведением примеров из современной жизни (диспут в классе).

II. «Дружба» — 4 часа.

1. «Начало дружбы» — отрывки из повести Толстого.

2. «Наталья Савишна» — внеклассное чтение связывается с классным.

Творческий этап — «Каким должен быть друг (подруга)» — сочинение.

«Судьба русской женщины» — по внекл. чтению — беседа.

III. Помощь народу — 2 часа.

1. Из жизни Толстого (1857—1869).

Творческий этап — «Ясная Поляна» (о музее).

IV. Любимые герои Толстого в романе «Война и мир» — 6 часов.

1. О работе над романом — стр. 19 учебника.

2. Судьбы Наташи и кн. Андрея Болконского до их встречи (по изученному в эстонской школе повторить конкретный материал по учебнику — учителю знать самому и дать учащимся).

3. Поездка кн. Андрея к Ростовым в Отрадное (роль природы).

4. Первый бал Наташи — внеклассное чтение.

Творческий этап — сочинение «Почему Толстой любит Наташу?», «Судьба кн. Андрея».

V. «Через душу Льва Николаевича прошли сотни тысяч человеческих судеб...» В. Шкловский.

1. Из жизни Толстого (1870—1910) — стр. 32—34 учебника.

2. Найти самого себя — дополнительный материал (стр. 47—48).

3. Из жизни Толстого — внеклассное чтение (стр. 105—109).

Творческий этап — Трудовая жизнь Толстого. Музыка в жизни Толстого. Современники о Толстом. 60 лет звучал суровый и правдивый голос, обличавший всех и все (Ленин о Толстом).

VI. Рассказ «После бала» — 6 час. + 1 час (срывание всех и всяческих масок). Во время работы над рассказом собирается материал для обобщающего урока.

1. I часть. 2. II часть. 3. III часть.

4. Сопоставление сцены бала и сцены экзекуции (по методу Рыбниковой, прием антитезы), (4, стр. 103—118) идет как обобщающий урок и заканчивается письменной работой в классе.

Литература

1. Вальме М. и Мурникова Г. Методические указания к учебнику-хрестоматии по литературному чтению для IX класса.

2. «Литературоведение и школа», сборник ТГУ. Изд. 1969.

3. Пентре Н., Сахарова Н., Тубиншлак Р. Методические материалы по литературному чтению в X классе.

4. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1963.



LOOMIS- RÕÕM JONISTAMISEL

MILVI SALU

Meie eesmärk on igakülgset arenenud isiksuse kasvatamine, mida võimaldab ainult kompleksne kasvatustöö. Üks tähtsaid kasvatustõike on esteetiline kasvatus, mille tulemusel peaks iga inimene oskama näha looduse ilu, mõistma kunsti ja eristama kaunist ning head inetust ja halvast igapäevase ümbritseva eiu mitmesugustes avaldustes, olema võimeline ka ise ilu looma. Kogemused näitavad, et lasteaialaps vajab kasvataja teadlikku ja oskuslikku juhendamist ilusa ja hea leidmisel ka seal, kus need nähtused tunduvad täiskasvanule iseenesestmõistetavad. Taotleme, et laps mitte üksnes jälgiks ja vaatlaks tegelikkust, vaid annaks endas talletunud muljeid ja kogemusi edasi kujutavas loomingus, mis ongi esteetilise kasvatususe üks tähtsaid vahendeid. Lastejoonistustes kujutatud maailm on oma-

näoline, röömsailmeline ja lapsepärane, mitte passiivselt kopeeritud tegelikkus.

Tähtsaimaks lastele joonistamise õpetamisel pean loomisrõõmu. Kui laps tunneb suurt huvi töö vastu ja saab sellest röömsaid elamusi, on ka tulemused paremad. Laps on sel puhul isikupärane ning tema joonistused omanäolised.

Kõige olulisemaks ja raskemaks joonistamise õpetamisel peangi just seda, et kõikides lastes äratada üldse huvi loomingu vastu, nii et nad õpiksid joonistamisest rõõmu tundma. Rühmas on lapsi, kes tunnevad vajadust oma muljeid ja mõtteid joonistustes väljendada, teine osa lapsi aga on selles suhtes passiivsemad. Võib tähele panna, et need lapsed on käelistes tegevustes saamatumad ja ka vaatlusvõime on neil vähem arenenud. Käesolevas kirjutises püüangi tuua mõningaid näiteid sellest, kuidas olen püüdnud äratada 5-aastaste laste rühmas aktiivsust ja loomisrõõmu joonistamisel.

Kasvataja ja laste töö edukuse tagamiseks muretsetes Kirovi-nimelise näidiskaluri kolhoosi lastepäevakodu «Piilupesa» juhtkond mitmekesise ja korraliku ainelise baasi. Ükski meister ei saa teha hinnatavat tööd ilma õige ja sobiva töövahendita. Lastel on kasutada väiksemad lino-leumiga kaetud vineerist molbertid (35×45 cm), mida istuv laps saab võtta sülle, toetades molberti vastu laua serva. Laual asetsevad värvid, veenõu, pintsliid alusel, pintsliilapp. Molbertit võib asetada ka lauale vahendite kõrvale, kui laps soovib maalida püsti seistes.

Meie lasteaias on ka suured jalgadel seisvad molbertid, mis koosnevad kahest vastakuti asetsevast vineerplaadist, millele kinnitatakse joonistusmaterjali, ja nende all asetsevast horisontaallauast joonistusvahendite paigutamiseks. Suure molberti juures töötades seisab laps püsti, tal on võimalus vaadelda oma tööd sellises tasapinnas, nagu ta esemeid ja ümbritsevat maailma tegelikkuseski näeb, tal on kergem võrrelda eseme osade omavahelisi proportsioone, erinevate esemete omavahelisi suurussuhteid. Lapsel on võimalik oma tööd ka kaugemalt vaadelda, mis kergendab edasist joonistamist. Olen tähele pannud, et töötades vertikaalse pildi pinna ees, oskavad lapsed hoopis paremini kasutada kogu paberi pinda, nad nagu tajuvad selgemini ruumi kujutatavate esemete ümber ja tulevad ise meeldivatele kompositsioonilistele lahendustele. Kuid eeltoodud oskused ei tule hoopiski iseeneest, ilma kogemusteta. Algul, kui hakkasime kasutama suuri molberteid, tahtsid lapsed joonistada suurele paberile ikka niisama väikesi inimesi, lilli jm., kui nad olid harjunud joonistama väikesel molbertil. Sellepärast seadsime juba õppeas-

ta algul sisse korra, et kordamööda maalivad kõik lapsed ka suurel pinnal. On märgata, et lapsed eelistavad suurt molbertit väikesele, ka kõige tagasihoidlikumad joonistajad lausa ootavad oma järjekorda ja teevad suuri edusamme joonistusülesannete täitmisel.

Erineva formaadiga joonistusmaterjalid nõuavad ka eri suurusega pintsleid. Kui laps peab maalima kõike ainult ühe pintsliga, ei saa talt nõuda kvaliteetset tööd. Muretsetesime rühma laiu lapikpintsleid, päris maalripintsleid, kitsamaid lapikpintsleid, samuti erineva suurusega ümarpintsleid. Eriti suure pinna jõuab laps guašiga katta juba mõne laia lapikpintsli tõmbega. Kauneid ripsmeid oma ema portreele saab aga maalida ainult peene ümarpintsli otsaga. Küllaldase hulga eri kuju ja suurusega pintslite hulgast õppisid lapsed üsna varsti valima igaks otstarbeks õige, tundes samal ajal rõõmu oma iseseisvast otsustusvõimest.

Laste joonistamishuvi ja -rõõmu äratamisel etendab päris suurt osa ka paberimaterjali värvitoon, millele laps hakkab maalima. Lapsed armastavad eredaid ja intensiivseid värve. Selles kajastub nende elurõõm. Alati tekib laste hulgas elevus, kui nad näevad erivärvilisi aluspabeleid. Igal lapsel tekib värvuse suhtes oma soov. Tavaliselt rahuldan lapse soovi ja luban kinnitada molbertile just tema valitud paberi. Olen tähele pannud, et võimalus valida paberi värvust on kaasa aidanud joonistamisrõõmu tekitamisele. Nii jäävad lapsele paremini meelde ka õpetused sobivate värvitoonide valimisest maalimisel. Töömeeleolu on veel suurel määral ka sellest, kuidas kasvataja koos lastega on värvid ette valmistanud. Vertikaalsel molbertil töötamiseks püüan segada küllaltki paksu konsistentsiga kattevärvid, vastasel korral võib kõva harjaspintsli tõmbest kogu värv paberit mööda





alla valguda ja lapse töotuju ongi rikutud.

Joonistamistundide teemad on lasteaias planeeritud kvartali ulatuses, sellepärast on väga hea võimalus teha eeltööd teatud teema joonistamiseks juba pikema aja vältel.

Minu kogemused on näidanud, et isegi üsna lihtne teema osutub tunnis üsna raskeks, kui sellele pole eelnenud põhjalikku ettevalmistust. Näiteks oli lastel ülesanne maalida lilli. Tõin vahetult enne tundi lilled rühma, nimetasin neid ja kirjeldasin lilled värvest, õite ehitust. Laps valis ühe või kaks eri liiki neist lilledest ja maalis, kuid töö ei õnnestunud, lapsed joonistasid kuidagi loiult ja tuimalt. Eri liiki õied olid üksteisega liiga sarnased, ühesuurused, kompositsiooniliselt olid tööd samuti igavad, lilled olid paigutatud lihtsalt ritta jne.

Püüdsin seda teemat lahendada teisiti, korraldades jalutuskäigu ajal pidevalt lilledele vaatlusi. Vaatlesime erinevaid lilli suurte laikudena peenardel kasvamas: päevakübarate uhkeldavad õied, saialilled

nagu väikesed oranžid paljukiirelised päikesed, säravvalged pikahelised karikakraõied, õlelilled nagu nupukesed. Iga lillepeenra juures arenes meil vestlus, pöörasime tähelepanu vaatlusaluse lille iseäralikele tunnustele, erinevusele teistest lilleliikidest jne. Tunni alguses ei olnudki tarvis pikka sissejuhatavat vestlust, mõned selgitused tehnilistest võtetest ja lapsed asusid hoolega tööle. Kõik tööd tulid erinevad, üsna toredad kompositsioonilt: võis näha pilte, millel uheldasid kõrgetel vartel lopsakad pävakübarad, vahele tikiitud pisemad saialilled või karikakrad. Mõni laps valis ainult üht liiki lilled, aga siis olid need toredasti paigutatud, jättes mulje tõelisest lillepeenrast. Üks poiss oli oma elava fantaasiaga loonud hoopis uue lillesordi, milles oli detaile nii ühest kui teisest lillesordist. Valmistoid vaadeldes tundus, et loominguvabadus oli saavutatud tänu põhjalikule ja emotsionaalsele vaatlusele.

Ent mõnikord ei piisa teema edukaks lahendamiseks emotsionaalsest ja eakoha-



**Keskendunud loometööks on
andnud inspiratsiooni kodusadamad
oma kalalaevade ja tublide
kaluritega.**

sest vaatlusest. Näiteks enne kassi joonistamist kuulasime laulu «Kiisuke», lapsed laulsid seda ka ise. Rühmas võib olla lapsi, kes väga aktiivselt reageerivad muusikale. Lugesin lastele jutukese ja luuletuse kassist, autorid olid piltlikult ja emotsionaalselt kirjeldanud kiisut. Mõnel lapsel on kodus kass, lasksin neil oma kassi kirjeldada, jutustada ka teistele oma neljajalgse sõbra kommetest, eluviisidest. Jalutuskäigul kassi kohates õnnestus lastel tema pehmet karva silitada, lapsed nägid, kuidas kiisu mõnutundest nurru löi ja sõbralik püüdis olla. Nüüd oli igal lapsel teadmisi ja mitmesuguseid muljeid, tajutud eri meelte kaudu. Elamuslikuma joonistuse saavutamiseks püüdsin teemat formuleerida mitte «Kass», vaid «Minu kiisu nuusutab kevadlilli». Teatasin, et iga laps mõtleb nüüd endale päris oma pehme karvalise kiisu ja valib värvi oma soovi kohaselt. See kiisu läheb õue rõõmsaid kevadlilli nuusutama. Pärast mõningate näpunäidete andmist asusid lapsed kohe vaikselt tööle ja ainult paari last tuli veel innustada. Lastel oli tekkinud huvi oma kujutluse elavaks muutmiseks pintsli ja värvidega. Iga laps asus fantaasjarikkalt edasi andma saadud eredamaid muljeid. Tunni lõpuks oli meie rühma tuba täis toredaid erinäolisi ja -värvilisi kiisusid, kellest ükski ei sarnanenud teisega nagu nende loojadki.

Lastele on kasulik anda joonistamiseks ka iseseisvat eeltööd. Tähtis on, et see oleks seotud sündmuse või olukorraga, mis jätaks lapsele sügavaid ja meeldivaid elamusi. Nii said minu rühma lapsed kodusseks ülesandeks jätta meelde, kuidas nad naistepäeval oma ema õnnitlesid. Rääkisin, millele tuleb tähelepanu pöörata: oma ema välimusele, riietusele pidupäeval, näoilmele, milles väljendus ema rõõm lapse õnnitlusest. Vaadelda tuli peeglist ka ennast sel päeval, jätta meelde oma välimus, millised olid lilled emale. Enamik lastest oligi ülesande hästi täitnud, mis kajastus ka nende töötamislustis ja töödes.

Andes lastele võimaluse illustreerida ilukirjanduslikke süžeesid ja kujutada mitmesuguseid muinasjututegelasi, äratame lastes suurt huvi joonistamise vastu. Lapsed on kirjelduse järgi väga ilmekalt joonistanud tuntud kirjanduslikke kujusid, nagu Pipi-Pikksukka, Mari-Kisakõri jt. Viimane tegelane oma negatiivse iseloomuga on sundinud lapsi kujutama inetut ja halba. Nad on teinud seda üsnagi suure kaasaelamisega, pannes paberile ka seda kogemust ja kujutlust, mis neile endile on meelde jäänud jonnist, sõnakuulmatusest. Nii mõnegi pildi autori kaasaelamist võib näha tema näoilme, mis kipub väga sarnanema pildile ilmuvaga. Halva

kujutamisel on kasutatud süngemaid tumedaid ja määratud värvitoone, eriti palju musta värvi.

Joonistades kirjanduslikul teemal on laps proovinud oma jõudu mitmesuguste esemete ja figuuride joonistamisel, mida on varem üksikeseme joonistamisel õpitud. Leian, et ei ole mõtet täpselt dikteerida, mida peab joonistus sisaldama, lasen lapsel valida ise joonistamiseks seda, mida ta peab kõige olulisemaks antud illustratsioonis, mis talle jättis kõige sügavamaid muljeid. Tihti peale muudab laps oma kavatsusi töö käigus, mis viitab tema aktiivsele mõtlemistegevusele joonistamisprotsessis.

Kollektiivne mäng liidab lapsi, üks laps täiendab teist ühises tegevuses ja koos muutub mängulust alati suuremaks, toimingud sisukamaks. Katsetasin ühist tegevust ka joonistamisel. Pildil kollektiivsel loomisel selgus, et ühiselt saab joonistada väga toredaid ja sisukaid kompositsioone. Teatanud teema, esitasin lastele küsimusi, mida nad võiksid pildil kujutada. Nüüd olenes iga lapse fantaasialend sellest, milliseid kogemusi ta oli talletanud mälus ja millised kujutlused tal tekkisid seoses antud teemaga. Näiteks teema «Kalurid püüavad kalu» arutlusel leidsid lapsed ise kõik vajalikud elemendid, mis peaksid pildil olema: laev, kalurid (kirjeldati ka nende tööriietust, mis oli meelde jäänud kunagisest vaatlusest), suured võrkpüünised, masin, mis tõmbab kalad laevale, muidugi palju kalu. Et seda tööd maalisime valiktegevuse ajal, käisid lapsed järjekorras joonistamas. Kujunes nii, et iga laps sai erineva ülesande, midagi ei joonistatud ilma kaasautorite nõuannete või täiendavate soovituseta. Kalu tuli joonistada palju ja seda said teha kõik. Töö valmimise lõppjärgus vaatlesime veel koos, millega võiks pilti huvitavamaks ja elavamaks muuta. Lapsed leidsid, et puuduvad veel kajakad, kes kalapiüki alati saavad, päike, laevale peab teed näitama majakas. Koos vaatlesime ühist loomingut, iga laps tunnetas oma vajalikkust ja tähtsust kollektiivses töös.

Valiktegevuse ajal on lastel alati võimalus ka joonistada. Lapsed saavad oma soovi kohaselt joonistada pliiatsite või rasvakriitidega paberil, harjutada kriidiga joonistamist seinatahvli, samuti linoleumiga kaetud molbertitel. Kasutada võib ka suuri molberteid selle juurde kuuluvate vahenditega. Nii sugust joonistamisega on hea kasutada individuaalseks tööks nende lastega, kes on teistest maha jäänud või algelisema kujutamisoskusega. Samuti on sel ajal hea edasi arendada suurema loominguhuviga lapsi, andes neile ideid ja õpetusi raskemate teemade lahendamiseks.

Olen lapsi tutvustanud ka joonistamise eritehnikatega, nagu diatüüpia, kartongi-trükk, mitmesuguste templitega trükkimine, märg akvarell. Lapsed näevad, et kujutamistegevus ei seisne ainult pliiatsiga joonistamises või pintsliga maalimises, vaid on väga mitmekesine, mistõttu on ka tulemused erinevad. Eriti meeldib lastele templijäljenditest koostada mitmesuguseid figureid ja mustreid. Hoogsa pinnakatmise harjutamiseks annan vahel lastele valge paberi ja ülesande ainult ühe värviga võluda paberile pilt. Paberile olen eelnevalt joonistanud valge küünlaga kujutisi ja figureid. Kui laps hoolikalt pintsliga vasakult paremale pinda katab, toobki ta esile värvi mitte pealevõtvat parafiinjoo-nistuse. Lastele meeldib selline võluri-mäng.

Iga loominguga tegelev isik tahab, et tema tööd vaadeldaks ja hinnataks, et saadaks aru tema püüdlustest, mida ta oma pildiga on tahtnud öelda. Nii ka laps. Esmane vaatlus toimub meil pärast tundi. Me analüüsime, kuidas on seatud eesmärgid täidetud, kellel on see õnnestunud väga hästi. Püüan iga lapse töös tuua välja positiivset, kui laps on töötanud hooliga ja süvenemisega, kiitus tekitab temas rahuldust tööst ja loob rõõmsa meeleolu.

Päeva jooksul valminud tööd paneme rühmaesikusse ka vanematele vaatamiseks. Lapsele on väga tähtis, et ema-isa näeksid tema pilti ja annaksid omapoolse hinnangu. Lastevanematele oleme korraldanud kevadel ka lahtise joonistamistunni, kus neil oli võimalik last töötamisel jälgida. Selles tunnis olid lapsed eriti püüdlid, tahtes näidata oma loominguilisi võimeid, töö- ja korraharjumusi.

Lasteaia fuajees on meil pidevalt vahetatav väljapanek laste joonistustest, kuhu paigutame kordamööda kõigi laste õnnestunumaid pilte.

Meie kolhoosis on kujunenud toredaks traditsiooniks igal aastal lastekaitsepäeva puhul korraldada kolhoosikeskuses näitus lasteaialaste loomingust. Niisugune näitus aitab ka lastevanemate hulgas äratada huvi oma laste kujutava tegevuse vastu ning on ka lastele endile tore elamus.

Lapsi huvitav töö distsiplineerib neid iseenesest. Väga harva on joonistamistunnis vaja lapsi korrale kutsuda. Kui väike kunstnik töötab süvenemise ja rõõmuga, ei teki tal mõtetki oma tööaega millelegi tarbetule kulutada. Suur huvi töö vastu aitab ka iseteenindamisharjumusi kujundada. Lapsed ise, kaaslaste abiga, panevad ette tööpõlled, asetavad kohale vajalikud vahendid, täidavad veenõud ja toovad kohale. Tunnis käivad lapsed ise vahetamas vett vastavalt vajadusele. Töö lõppedes on samuti igale lapsele selged tema

ülesanded (kuhu mingi vahend paigutada, kuidas puhastada).

Tehes kokkuvõtteid aasta töötulemustest joonistamises, peab märkima, et laste joonistamishuvi ja -rõõm sõltuvad esmajärjekorras kasvataja suhtumisest. Puudu jäägid kasvataja ettevalmistavas töös ja juhendamises annavad end tunda ka laste töötahtes ja oskuses. Kõik see, mida töös on võimalik lugeda õnnestunuks, on saavutatud tänu vaatluste ja teema mitmekesise valgustamise põhjalikkusele. Samuti on olulise tähtsusega, et töövahendid ja materjalid oleksid mitmekesised, korras ja otstarbekad, siis on kindlustatud töö edukus. Teemale emotsionaalne lähenemine suurendab tunduvalt laste joonistamisrõõmu, mis tagab ka õpetatava parema osatamise. Lapsi huvitava eakohase ilukirjandusliku teose järgi joonistamine annab häid võimalusi kujutava tegevuse rikastamiseks. Ennast õigustab ka kollektiivse loomingu printsiip, mis võimaldab tunnetada ühise töötamise eeliseid — pilt valmib kiiremini, on mahukam ja fantaasiarikkam. Tutvustamine joonistamise eritehnikatega näitab lastele kujutava loomingu piiramatuid võimalusi. Laste tööde eksponeerimine näitustel innustab lapsi veelgi huvitavamalt ja paremini joonistama, aktiveerib ka lapsevanemaid suunama last kodus kujutavale tegevusele.

Et tagada kõigi laste töö-rõõmu, olen püüdnud põhjalikult tundma õppida iga last. See on aidanud nõuda lastelt võimekohast tööd. Olen vältinud halvustamist lapse saamatuse või oskamatuse puhul. Kõik see on aidanud kõigis lastes äratada huvi joonistamise vastu ja tunda sellest ka suurt rõõmu.

JOONISTAMISTUNNI KONSPEKT (5-aastaste rühm)

T e e m a : «Ema õnnitlemas»

Eesmärk: 1. Joonistada täiskasvanut ja last eelnenud vaatluse põhjal. 2. Süvendada kogu paberipinna kasutamisoskust. 3. Kasvatada last kõlbeliselt oma ema emotsionaalsel kujutamisel.

Vahendid: 1. Suured värvilised aluspaberid. 2. Suured ja väikesed pintsliid. 3. Guaašvärvid (valge, must, punane, sinine, roheline, kollane, oranž, roosa). 4. Molbertid. 5. Pintsliilapid ja -alused. 6. Puhavesi.

Ettevalmistus: 1. On vaadeldud täiskasvanut ja last, joonistatud inimest. 2. Oli antud kodune ülesanne: jälgida oma ema, tema rõõmsat näoilmet naistepäeva-õnnitluste vastuvõtmisel. 3. Laste organiseerimine: 12 last joonistavad suurte molbertite juures, ülejäänud laua juures.

TUNNI KÄIK

Tunni osad	Aeg	Näitlikud vahendid
I. Sissejuhatus Lapsed, täna joonistate pildi sellest, kuidas te naistepäeval oma ema õnnitlesite. Joonistage oma kõige ilusam ja armsam ema ning iseennast kä, samuti lilled, mida te emale kinkisite.	2—4 min.	
II. Laste iseseisev töö, individuaalne juhendamine Jälgin õiget tehnikat näopinna katmisel. Ema nägu kõrgemale, lapse nägu madalamale. Suunan valima õige suurusega pintsli vastavalt maalitava pinna suurusele. Mitte maalida veel märja pinna peale.	20—22 min.	Pintsel, paber individuaalseks töövõtete näitamiseks (vajaduse korral).
III. Tunni lõpetamine Teatada tunni lõpetamisest veidi varem, et kõik lapsed saaksid töö lõpetada. Pintsliid loputada, panna alusele, viia ära oma veenõu.	2—3 min.	

Õpetamine ei ole teadmiste mehaaniline edasiandmine. See on keerulisimaid inimsuhteid. Õpilane on eelkõige inimene, töötegija. Iga kestev töö (õppimine on aga nii kestev töö, et laps ei näegi sellel lõppu) saab olla edukas üksnes siis, kui töö tulemustes näeb inimene oma vaimsete jõudude kehastumist. Teiste sõnadega, õpisoovi lähteks on õpinguis saavutatud edu. Tulemusteta õppimise fapab huvi teadmiste vastu. Isegi täiskasvanud inimesel kutsub tema vaimsete ponnistuste tulemusetus esile peffumusi; meil aga on tegemist lapsega... Ei tohi olla laste viljatut, tulemusteta tööd — see on parimate pedagoogide deviis. On edu — on ka soov õppida...

V. SUHHOMLINSKI

Õpetamise põhieesmärk on saavutada, et laps püüdleks teada saama. Kui seda pole, kui õppimist innustavaks peastiimuliks muutub hinne, lakkab kooli olemast teadmiste kasvulava, õppimine muutub lapsele rängaks koormaks ja sunnitööks, õpetaja aga kurjaks ülevaatajaks, päevik — häbiplekiks, isa ja ema — timukateks, kes karistavad laiskuse ja hooletuse eest. Laiskus on ükskõiksuse laps; laiskuse (ja vastikuse) ületamise tähtsaim vahend on teadmishimu. Ainult teadmishimu saab kasvata häid õpilasi, ainult vaimsete jõudude pingutamine ja raskuste ületamine kasvatavad vaimset küpsust.

V. SUHHOMLINSKI

Kui on olemas huvi lugeda seda, mis ei ole õpinguis kohustuslik, siis loeb õpilane huviga ka õpikut.

V. SUHHOMLINSKI

Laps, kes ei ole kunagi tundnud töö rõõmu õpinguis, kes ei ole läbi elanud uhkust selle üle, et raskused on ületatavad — see on õnnetu inimene. Õnnetu inimene on suur häda meie ühiskonnale, õnnetu laps aga — sada korda suurem häda... Anda lastele töö rõõmu, õpiedu rõõmu, äratada nende südames uhkusetunnet, enesevärikust — see on kasvatuses esimene käsk.

V. SUHHOMLINSKI

**EKP
TEGEVUSEST
ÕPETAJASKONNA
ETTE-
VALMISTAMISEL
AASTATEL
1945~1951**

RAFIK GRIGORJAN

Ühiskonna kultuurilise arengutaseme üks näitajaid on õpetajaskaadri ettevalmistamise olukord ja selle kvaliteet. Andes suure tähtsuse õpetajatele ja nende tööle ühiskonna ümberkorraldamisel sotsialistlikel alustel, kutsus V. I. Lenin noore Nõukogudemaa haridusjuhte üles «süsteemaatiliselt tõhustama tööd rahvakooliõpetajate organiseerimise alal, et teha nad kodanliku korra toest, milleks nad on siamaani eranditult kõigis kapitalistlikes maades, nõukogude korra toeks, et nende kaudu kiskuda talurahvas lahti liidust kodanlusega ja tõmmata lõitu proletariaadiga.»¹ Lähitudes sotsialismi ehitamise ülesannetest, kasutades ära V. I. Lenini rikkaliku teoreetilise pagasi ja NLKP kogemused nõukogude õpetajate ettevalmistamisel, asusid Eesti kommunistid juba aastatel 1940—1941 neid probleeme lahendama. Töö aluseks võeti EKP IV kongressi poolt 1941. a. veebruaris läbitöötatud programm, mis nägi ette üle minna põhilistes rahvahariduslülides nõukogulikule süsteemile, saavutada üldine kohustuslik 7-klassiline haridus.²

Aastaiks 1941—1942 seatud ülesannete ellurakendamist takistas 22. juunil 1941. a. alanud Suur Isamaasõda ning parteil tuli jätkata kavandatu realiseerimist sõjajärgsete aastate rasketes tingimustes.

Vanu haridustöö spetsialiste kaasa tõmmates alustas Eestimaa Kommunistlik Partei kohe pärast vabariigi territooriumi puhastamist fašistlikest okupantidest uue koolikaadri ettevalmistamist. Suurt osa nende ülesannete lahendamisel etendas EK(b)P Keskkomitee määrus «Õpetajaskaadri ettevalmistamisest Eesti NSV koolidele» 11. juunist 1945. a.³ ning EK(b)P Keskkomitee büroo otsus 1945. a. 13. juunist «Vabariikliku õpetajate kongressi läbiviimisest».⁴

Analüüsides õpetajaskaadri olukorda meie vabariigis, märgiti osutatud määruses, et «terav puudus õpetajatest ei võimaldanud ellu viia üldist seitsmeklassilist haridust.»⁵ Ilmnes, et paljudes koolides andis üksainus õpetaja tunde üheaegselt 2—3 klassis ja seda viie kuni seitsme õppeaasta jooksul. 1945. a. töötas rahvaharidussüsteemis üle 2000 niisuguse õpetaja, kellel puudus pedagoogiline erialane ettevalmistus, 264 õpetajal ei olnud isegi keskharidust.⁶ Kõik see nõudis õpetajaskaadri ettevalmistamisele tunduvalt enamat tähelepanu direktiivorganitelt ja vabariigi valitsuselt.

Kõrgharidusega õpetajaid valmistasid ette ainult Tartu Riiklik Ülikool ja Tallinna Polü-

¹ Lenin, V. I. Lehekülgi päevikust. Teosed, 33. kd., Tln., 1955, lk. 424.

² 1940. aasta sotsialistlik revolutsioon Eestis. Dokumente ja materjale. Tln., 1960, lk. 369.

³ Eestimaa Kommunistliku Partei Arhiiv (edaspidi EKPA), f. 1, nim. 3, s.-ü. 193, l. 120.

⁴ Sealsamas, s.-ü. 192, l. 45.

⁵ Sealsamas, s.-ü. 193, l. 120.

⁶ Sealsamas, l. 121.

tehniline Instituut ning sedagi piiratud hulgal. Nii võis TRU 1945. a. ette valmistada ainult 19 ajalooõpetajat. Füüsika-, matemaatika- ja geograafiaõpetajate ettevalmistamist ei planeeritud siis lähemaks kaheks-kolmeks aastaks üldse. Õpetajate ettevalmistamine õpetajate seminarides ei rahuldanud koolide vajadust kõrgelt kvalifitseeritud kaadri järele.

Eesti NSV Haridusministeeriumi kaalutluste ja kavade kohaselt võis Tartu Riiklik Ülikool aastatel 1947—1950 ette valmistada 309 kõrgharidusega õpetajat ning Tallinna Polütehniline Instituut 30.⁷ Seega kokku 339 pedagoogi. Kuid koolide andmeil oli üldine vajadus õpetajate järele viisaastaku lõpuks 8051 õpetajat, nendest kõrgharidusega — 1580, lõpetamata kõrgharidusega — 900.⁸

Neljanda viisaastaku algul võttas Eesti NSV-s ainult 6343 õpetajat, nendest oli kõrgharidusega 851 inimest, lõpetamata kõrgharidusega 202.⁹

Sedavõrd kvalifitseeritud õpetajaskaadri vajadust vabariigis võis katta uute spetsiaalsete kõrgemate õppeasutuste loomisega. See tõttu otsustati neljandal viisaastakul avada Eesti NSV-s kaks õpetajate instituuti.¹⁰

Vastavalt NSV Liidu kõrgema hariduse ministri käskkirjale 11. aprillist 1947. a. reorganiseeriti Tallinna ja Tartu õpetajate seminarid õpetajate instituutideks.¹¹ Tartu Õpetajate Instituudis alustasid tööd viis osakonda: valmistati ette eesti keele ja kirjanduse, ajaloo-, matemaatika- ja füüsika-, loodusõpetuse- ning geograafiaõpetajaid, alates 1948. a. ka vene keele ja kirjanduse õpetajaid. Tallinna Õpetajate Instituut valmistas ette spetsialiste samadel erialadel ning lisaks sellele võõrkeeleõpetajaid. 1947. a. oktoobris avati mõlemas õpetajate instituudis Eesti NSV haridusministri käskkirja kohaselt ka kaugõppeosakonnad.¹² Mõlemad nimetatud õppeasutused valmistasid ette lõpetamata kõrgharidusega õpetajaid 7-klassilistele koolidele. Instituutide esimesele kursusele võeti vastu isikuid, kel oli 7-klassiline haridus; õppetöö kestis 6 aastat. Keskkooli lõpetanud võeti vastu V kursusele, õppeaeg oli siis 2 aastat.¹³ Kaugõppeosakonda võisid astuda töötajad, kellel oli lõpetatud keskkool, nende õppeaeg kestis 3 aastat.¹⁴

Et kindlustada partei ja Nõukogude valitsuse poliitika elluviimist, loodi õpetajate instituutides asutusesisesed parteiorganisatsioonid. Juba 1948. a. 24. jaanuaril loodi Tallinna Õpetajate Instituudis parteialgorganisatsioon, mille koosseisu kuulus kuus ÜK(b)P liiget ja kolm kandidaati, nende hulgas K. Kure, K. Prinkmann, A. Männi, L. Takk, R. Kalling, S. Gašev, M. Salum jt.¹⁵ Parteialgorganisatsiooni sekretäriks oli valitud A. Männi.

Mõni aeg hiljem, 8. mail 1948. aastal moodustati algorganisatsioon Tartu Õpetajate Instituudis. Selle koosseisus oli kolm kommunisti: A. Tarnik, G. Minno, E. Morgen, esimeseks parteiorganisatsiooni sekretäriks valiti E. Morgen.¹⁶

Nii nimetatud õppeasutuste kui ka teiste kõrgkoolide algorganisatsioonide kaudu sidus meie vabariigi parteiorganisatsioon end üliõpilaskonnaga ja õppejõudude koosseisuga, kasvas neid, parandas õpetajaskaadri ettevalmistamist. EKP pani parteialgorganisatsioonidele suure vastutuse uute instituutide arengu eest, kuid osutas ka suurt hoolt nende organisatsioonilise ja ideoloogilise kasvu eest.

Kommunistide arvu kasvu Tallinna ja Tartu õpetajate instituudi parteialgorganisatsioonides aastatel 1948—1951 iseloomustab tabel 1.¹⁷

Toodust ilmneb, et parteialgorganisatsiooni loomise momendist kuni 1951. aastani kasvas kommunistide arv instituutides rohkem kui 4 korda. Tuleb aga lisada, et ÜK(b)P liikmete kasv sel perioodil toimus mitte niivõrd uute kommunistide vastuvõtmise teel, kuivõrd enamasti instituutidesse teistest liiduvabariikidest saabunud ning teistest asutustest töölesuunatute arvel.

Kommunistide ridade kasv parteialgorganisatsioonides võimaldas juba 1949. aasta kevadeks luua parteigrupid Tallinna Õpetajate Instituudis. Selleks ajaks organiseeriti siin 5 parteigruppi, neist üks koosnes üliõpilastest.¹⁸ Kommunistliku partei ja Nõukogude valitsuse otsuseid täites tegid õpetajate instituutide parteiorganisatsioonid palju meie vabariigile õpetajaskaadri ettevalmistamisel, tema ideelisteoreetilise taseme tõstmisel, üliõpilaskonna ja tulevaste spetsialistide sotsiaalse koosseisu parandamisel.

Esimene õpetajate instituutide lend astus ellu 1948/49. õppeaasta lõpul. Sellest ajast ku-

⁷ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 183, l. 3—4.

⁸ Sealsamas, l. 10.

⁹ Sealsamas.

¹⁰ «Советская Эстония», № 166, 17 июля 1946 г.

¹¹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 217-a, l. 133.

¹² Sealsamas, l. 149.

¹³ Sealsamas, s.-ü. 283, l. 1.

¹⁴ Sealsamas.

¹⁵ EKPA, f. 3725, nim. 1, s.-ü. 1, l. 1.

¹⁶ EKPA, f. 949, nim. 1, s.-ü. 1, l. 1.

¹⁷ Koostatud autori poolt: EKPA, f. 3725, nim. 1, s.-ü. 1, l. 1; s.-ü. 3, l. 98; s.-ü. 8, l. 116; nim. 2, s.-ü. 1, l. 81; f. 949, nim. 1, s.-ü. 1, l. 1; nim. 1, s.-ü. 1, l. 51; nim. 4, s.-ü. 1, l. 12; nim. 5, s.-ü. 2, l. 65. Märkus: statistika on koostatud õppeaasta alguse seisuga.

¹⁸ EKPA, f. 5, nim. 12, s.-ü. 6, l. 5.

Tabel 1

Aastad	Kommuniste mõlemas õppeasutuses kokku	Tallinna Õpetajate Instituut			Tartu Õpetajate Instituut		
		Kokku kommuniste	Nendest UK(b)P liikmeid	Kandi-daate	Kokku kommuniste	Nendest UK(b)P liikmeid	Kandi-daate
1948	12	9	6	3	3	3	—
1949	35	27	24	3	8	8	—
1950	45	34	28	6	11	10	1
1951	52	38	32	6	14	11	3

Tabel 2

Õppeaasta	Mõlema instituudi lõpetanuid kokku	Tallinna Õpetajate Instituut			Tartu Õpetajate Instituut		
		Kokku lõpetanuid	Nendest		Kokku lõpetanuid	Nendest	
Päevases osakonnas	Kaugõppe-osakonnas		Päevases osakonnas	Kaugõppe-osakonnas			
1948/49	265	170	165	5	95	95	—
1949/50	237	134	131	3	103	103	—
1950/51	463	238	178	60	225	128	97
Kokku:	965	542	474	68	423	326	97

ni 1950/51. õppeaasta lõpuni valmistati ette 965 spetsialisti, kes õppeasutuste kaupa jaotusid, nagu näidatud tabelis 2.¹⁹

Tabelist nähtub, kui esimestel aastatel õpetajate ettevalmistamisel kasutati peaaegu ainuüksi statsionaarset õppevormi, siis juba 1950/51. õppeaastal suurenes märgatavalt kaugõppijate arv.

Tartu Õpetajate Instituut andis üldisest lõpetanute arvust erialade järgi 84 ajaloolast, 69 matemaatikut ja füüsikut, 108 loodusteadlast ja geograafi, 118 eesti keele ja kirjanduse ning 44 vene keele ja kirjanduse õpetajat.²⁰ Tallinna Õpetajate Instituut andis omakorda 82 ajaloolast, 100 füüsikut ja matemaatikut, 104 loodusteadlast ja geograafi, 103 eesti keele ja kirjanduse, 88 vene keele ja kirjanduse ning 65 inglise keele ja kirjanduse õpetajat.²¹ Selline oli õpetajate instituutide hinnaline ja oodatud panus neljandal viisaastakul rahvahariduse programmi elluviimise ja üldisele

seitsmeklassilisele koolikohustusele ülemineku kindlustamisse meie vabariigis.

Ent arenev keskkool vajas õpetajate ettevalmistamise taseme edasist tõstmist. Seda ülesannet teenis Tallinna Õpetajate Instituudi reorganiseerimine Tallinna Pedagoogiliseks Instituudiks, mis toimus vastavalt direktiivorganite otsusele 1952. a märtsist.²² Siitpeale on sellel asutusel lasunud põhiosa meie vabariigi koolivõrgu õpetajate nii eilse kui ka tänase kaadri kujundamisel. Oluline koht selles protsessis on kuulunud nende asutuste parteiorganisatsioonidele, kes koos komsomoli- ja ametiühinguorganisatsioonidega hoolitsesid instituutide materiaalse baasi tugevdamise eest, täiendasid õppejõudude koosseisu, organiseerisid uute üliõpilaste vastuvõttu ja nende ettevalmistamist marksistlik-leninliku metodoloogia alusel. Sel ajal saadud kogemused said õppe- ja kasvatustöö aluseks järgmistel aastatel.

¹⁹ Koostatud autori poolt: ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 144, l. 14, 18, 20; s.-ü. 175, l. 17; s.-ü. 206, l. 19—22 andmete põhjal.

²⁰ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 144, l. 14, 18, 20; s.-ü. 175, l. 17; s.-ü. 206, l. 19—22.

²¹ Sealsamas.

²² EKPA, f. 1, nim. 74, s.-ü. 128, l. 46.



SOOVITAME

■ Mullu ilmusid müügile Moskva kirjastuse «Педагогика» väljaantud kaks raamatut, mis peaksid huvi pakkuma kõigile koolitöötajatele.

Esimesena olgu nimetatud raamat «**Формирование коммунистического мировоззрения школьников**», mille valmistas ette NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia instituutide teadurite kollektiiv PA tegevliikme pedagoogikadoktor professor E. Monoszoni juhendamisel.

Autorid avavad õpilaste kommunistliku maailmavaate kujunemise protsessi sotsiaal-pedagoogilised alused, käsitlevad selle psühholoogilisi aspekte, analüüsivad probleemi sisu ja lahenduste iseärasusi loodusteaduste ja humanitaarainete õpetamisel, polütehnilise tööõpetuse praktikas. Raamatus on iseloomustatud esteetilise ja teaduslik-ateistliku kasvatuselise tähtsust ning võimalusi. Maailmavaate kujunemise tegureina on vaadeldud õpilaste tegevust pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonis, on näidatud perekonna osa analüüsitava probleemiga. Suurt tähtsust on pööratud maailmavaate kujunemise teooria ja praktika kriitikal tänapäeva kodanlikus koolis.

Teose üheks põhiväärtuseks tuleb pidada keskkooliõpilaste kommunistliku maailmavaate kujunemise protsessi metodoloogiliste, teoreetiliste ja psühholoogilis-pedagoogiliste aluste mitmekülgset käsitlemist.

Olulise teesina rõhutatakse, et kasvatamisele kompleksne lähenemine nõuab mitte ainult nõukogude ühiskonna sotsiaalse elu üldiste tingimuste, vaid ka konkreetse mikrokeskkonna iseärasuste arvestamist. Kooli, perekonna, pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ning üldsuse töö efektiivsus sõltub suuresti õpilaste mõjutamise kõigi tegurite ja vahendite ühendamisest ühtsesse kompleksis. Niiviisi orienteerib raamat lugejat kohe algusest peale kasvatuselise kompleksse lähenemise tähtsuse mõistmisele.

Teiseks eespool nimetatud kirjastuse huvipakkuvaks väljaandeks on R. Gurova «**Выпускник средней школы. Опыт сравнительных социолого-педагогических исследований**».

Autor on tundma õppinud tänapäeva õpilaste väärtusorientatsiooni. Selleks korraldas ta meie maa kuue ja poole tuhande kooliõpetaja hulgas ankeete, intervjuusid ja kirjadeid

teemadel «Elu eesmärk ja mõte», «Mida tahaksite elus kõige rohkem omada?», «Mida teeksid, kui oleksid kõikvõimas?». Uurimuse tulemused näitasid, et meie õpilased unistavad väljapaistvatest teadusavastustest, kosmoselendudest, sellest, et maailmas poleks sõdu ja haigusi, et maailma kõigil lastel oleks võimalus õppida ja õnnelik olla. Ainult kaks protsenti vastanuid seadis esikohale mitte vaimsed, vaid materiaalsed väärtused.

Huvitavat materjali pakub nõukogude noorte ja nende prantsuse eakaaslaste ühtele ja samadele küsimustele antud vastuste kõrvutamine. ÜLKNÕ Keskkomitee ankeedi küsimusele «Mis on sulle elus peamine?», mis esitati 15 000 kommunistlikule noorele, olid esimesel kahel kohal vastused: «Kohustus kodumaa ees» ja «Puhas südametunnistus». Prantsuse noored (küsitleti kümnet tuhat inimest) seadsid esimestele kohtadele tervise ja raha.

Vastuseks küsimusele, mis puudutas inimese isiksuseomadusi, mida õpilased peavad oma ideaaliks, nimetasid vanemad õpilased valmisolekut inimesi abistada, printsiipiaalsust ja teadlikkust. Tunduvalt vähem hinnatakse edasijõudmist, karjääri. Veelgi vähem huvitab neid materiaalne olukord.

Autor võrdleb vastuseid küsimusele, mis on peatähtis õnne jaoks nõukogude ja prantsuse noorsoole. Kümne tuhande noore prantslase küsitlemine, mille korraldas ajakiri «Paris-Match», andis vastuseks küsimusele «Milles näete oma õnne?» järgmise pildi: abielus — 31,3%, valitud elukutses — 23,2, oma vanemate õnnes — 21,4, karjääris — 13,7 ja meelelahutustes — 10,2 protsenti. Meie õpilased peavad õnne jaoks peatähtsaks ümberkondsete austust ja armastust, head perekonda, edu töös.

Lisaks sellele on kõrvutatud vene revolutsioonielise gümnaasiumi ja 20.—30. ning 60. ja 70. aastate nõukogude kooli vanemate õpilaste huvide ja vajaduste valdkonda. Huvipakkuv on ka 1913. ja 1916. aasta gümnaasiumilõpetajate ning tänapäeva abiturientide vastuste võrdlemine elu mõtte kohta.

R. Gurova sotsiaal-pedagoogiline uurimus annab mitmepalgelise pildi praegusaja vanemast õpilasest, aidates pedagoogidel ja lastevanematel oma kasvandike vajadusi ja püüdlusi mõista ning seega neid ka paremini kasvatada.

Valgevene pedagoogikateadlased ja metoodikud on palju ära teinud, andmaks õpetajatele praktilisi soovitusi õpilaste ideelis-poliitiliseks, töö- ja kõlbeliseks kasvatuseks. Nende hulka kuulub ka raamat «**Этические беседы с учащимися**», mis ilmus vene keeles tiraažiga 130 000 eksemplari. See on Gomeli Riikliku Ülikooli kõlbelise kasvatuse laboratooriumi teadurite kollektiivne töö. Tegevõpetajad, Gomeli ja Gomeli oblasti keskkoolide ja keskeriõppeasutuste direktorid, teadurid — raamatu autorid — on teinud suure töö tugimaterjali valikul 14 eetilise teema tarvis.

Keskne koht on vestlustes antud faktidele Vladimir Iljitš Lenini, tema võitluskasvataste ja teiste väljapaistvate inimeste elust.

Kogumiku juhatab sisse professor I. Harlamovi artikkel «**О методике бесед с учащимися**», milles antakse kõlbelise kasvatuse psühholoogilis-pedagoogilised alused, samuti metoodilisi näpunäiteid õpetajale. Autor hoiatab neid moraaliõhõimõtete, käitumisnormide ja -reeglite lihtsustatud käsitlemise eest: eetilised mõisted on keerulised ja mitmeplaanilised, mistõttu soovivat neid vestlustes eesriias jaotada nii, et igas vastluses leiaks lahtimõtestamist kõlbelise mõiste ainult üks või mõni külg.

Raamatu neljateistkümnest peatükist väärivad erilist esiletõstmist need, milles leiab kajastamist Lenini-teema. Volodja Uljanovile pühendatud peatükis on ära toodud Uljanovite perekonna liikmete meenutused.

Peatükist «Mis tähendab olla oma kodumaa patrioot?» leiavad klassijuhatajad rikkaliku materjali eetilisteks vestlusteks — V. I. Lenini, L. I. Brežnevi, M. I. Kalinini ja teiste väljapaistvate inimeste mõtteavaldu.

Ka kõik ülejäänud peatükid kätkevad sisukat tugimaterjali vestlusteks vastutustundest, arvestusest inimeste vastu, oskusest teha head, lahkusest, täpsusest, säästlikkusest ja muust.

Kogumikus ei ole eetiliste vestluste valmis-tekste, mis on ühtlasi selle üks voorusi: õpetajad ja klassijuhatajad võivad esitatud plaani ja selle juurde kuuluvat materjali kasutades ilmutada loovat lähenemist, kasutada omi tähelepanekuid, tõiku oma klassi ja kooli elust.

Raamat on mõeldud eeskätt 4.—8. klasside juhatajatele.

■ Sirvime läbi ajakirja «Matematika v Škole» 1978. aastal ilmunud numbrid ja vaatame, millist metoodilist abi pakuti mõeldunud aastal matemaatikaõpetajatele. Kuna lähenemas on aeg, mil sellesuvine kursuslane peab otsustama, millisel teemal ta kirjutab oma kursusetöö, võib soovitada aastakäigu läbivaatamist ideede saamiseks.

Seekordne aastakäik sisaldab rikkalikult materjali üksikute teemade lahtimõtestamiseks, klassiväliseks tööks, juttu on tunni efektiivsuse tõstmise võimalustest, antakse näpunäiteid tehniliste õppevahendite abimaterjalide valmistamiseks ja kasutamiseks. Jätaks kõrgema raskusastmega ülesannete ja nende lahenduste-vastuste esitamine. Kahjuks ei olnud aga meie vabariigis ühtki õpetajat ega matemaatikaringi, keda oleks mainitud edukate lahendajate hulgas.

Matemaatikaõpetajale on kahtlemata huvitav jälgida arupidamisi uue üleliidulise programmi üle. Ajakirja 3. numbris on avaldatud soovitusd 1978/79. õ.-a. matemaatikaprogrammi käpimiseks, 4. numbris uue programmi projekt 4.—11. klassile. Seekordse programmi lisana on toodud põhilised oskused, mida õpilane klassi lõpetamisel peab tundma. On näidatud võimalusi matemaatika seostamiseks teiste õppeainetega igas klassis ja nõutavad praktilised tööd. Aastakäigu eelviimases ja viimases numbris avaldavad projekti kohta arvamusi mitmete kõrgkoolide õppejõud, nagu B. Gnedenko (Moskva Riiklik Ülikool), V. Mišin (Moskva Riiklik Polütehniline Instituut), I. Šapiro ja P. Odintsov (Barnauli Pedagoogiline Instituut) jt.

Hea ülevaate kooli matemaatikakursuse sisu senistest muudatustest on teinud Valgevene Riikliku Ülikooli professor E. Zverovitš. Ta analüüsib ajakirja 6. numbris põhjalikult

neid uusi matemaatika meetodeid, mis on tulnud kooli viimasel aastakümnel, vaeb esimesi õnnestumisi (ebaõnnestumisi) kõrgkooli sisseastumiseksamitel.

Ajakirja 4. ja 5. numbris on toodud näited keskkooli matemaatikakursuse planeerimiseks. Samas on avaldatud näidiskontrolltööd 9. ja 10. klassile kogu õppeaastaks. Need on väikese kohandamisega sobivad ka meie koolis kasutamiseks.

Keskkoolis on sageli raskusi piirväärtuse mõiste omandamisega. Ajakirja 3. numbris on sellest juttu kolmel korral: D. Antonovi artiklis antakse nõu õpilaste ettevalmistamiseks piirväärtuse õppimiseks, E. Glagoljeva jt. kirjutavad oma kogemustest pidevuse ja piirväärtuse mõiste kujundamisel, I. ja A. Ganzela pakuvad võimaluse piirväärtuse mõiste käsitlemiseks. Olulise koha matemaatikaülesannete lahendamisel viimastel aastatel on leidnud vektorarvutus. Lisa oma senistele teadmistele leiavad matemaatikaõpetajad G. Bevzi, eriti aga V. Manoevi artiklites «Matematika v Škole» teises numbris. Järgmises numbris esitavad V. Gussev ja D. Han mitmeid võimalusi geometriaülesannete lahendamiseks vektorite abil. Üldisemat laadi metoodilistest kirjutistest väärivad tähelepanu B. Boltjanski artikkel õpilaste graafilise mõtlemise arendamisest ja V. Kotovi kirjutis korrektiivse õppegevuse organiseerimisest (nr. 3). Ainetevahelistest seostest teeb juttu V. Samoilov artiklis «Füüsikakursuse nõuete arvestamisest algebratundides» (nr. 1). Huvipakkuvad on kirjutused matemaatikatunni efektiivsuse tõstmise võimalustest (V. Korotkov, nr. 5) ja õpilaste töökoormuse reguleerimisest (G. Maslov, nr. 3).

Alati aktuaalset materjali annab B. Gr.edenko artiklitega «Matemaatika ja riigikaitse» (nr. 2) ning «Komsomol ja nõukogude matemaatika areng» (nr. 5), S. Minajeva ja A. Semušin «Nõukogude Liidu konstitutsioon matemaatikatundides» (nr. 3).

Igale õpetajale on kasulik tutvuda A. Kolmogorovi kirjutisega «Dialektilis-materialistliku maailmavaate kasvatamine matemaatikatundides» (nr. 3), K. Kožabajevi «Patriootiline kasvatusmatemaatika klassivälises töös» (nr. 1) ja L. La «Matemaatikaülesannete lahendamine on vahend õpilastele majandushariduse andmisele» (nr. 4).

Tähelepanu väärivad kõik kirjutised õpetaja enesetäiendamiseks, mitmesugustest koolis toimunud eksperimentidest. Rikkalikult on materjale klassiväliseks tööks: esitatud on üksikute probleemide metoodilisi lahendusi ning üldisemaid nõuandeid ringitööks ja mitmesuguste matemaatikaõhute korraldamiseks. Traditsiooniliselt on ajakirja viimases numbris esitatud 1978. aastal toimunud XII üleliidulise matemaatikaolümpiaadi ülesanded koos lahendustega, samuti selle tulemused. Regulaarselt ilmub matemaatika kalender.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja ase-tähta 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolileelse kasv. osak. 440-381, korrektor 601-935.

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

Ladumisele antud 30. I 1979. Trükkimisele antud 23. II 1979. Trükikarv 4550. Ofsetpaber nr. 1. 60×70/8. Trükipoognaid 7,5. Tingtrükipoognaid 5,85. Arvestuspõognaid 7,2. MB-00585.

Tellimise nr. 380.

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

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

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

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





▶ Eesti NSV
Kunstnike Liidu
pateialgorganisatsiooni
sekretär
Riho Kuld
oma tööde-tegemiste
juures.

◀ Nii algab kunstnikutee.





15309
Reinhold
79-2362