

# *Novikogude* **KOOL**

2 • 1981





Nagu näha esikaanelt ja juuresolevatelt fotodelt, tunnevad lapsed ennast Kehra sovhoosi lastepäevakodus «Lepatriinu» väga hästi.





## PLAANIKOHASELT, KAVAKINDLALT

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongress on tähtsündmus, milleks on tehtud ettevalmistusi kogu Nõukogudemaal. Need kulmineerunud NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundade projekti üldrahvaliku aruteluga. Ettevalmistused algasid aga märksa varem, neist ei jäänud kõrvale ükski töökollektiiv, ükski koolikollektiiv. Ajakirja käesolevas numbris räägib J. Nikonovi nimelise Tallinna 17. keskkooli direktor MALLE EVERTSOO oma kooli plaanidest, tehtust ja teoksil olevast. 17. keskkool on Tallinna uue elamurajooni Väike-Õismäe esimesena valminud kool, mille tegevusaega praktiliselt saabki mõõta ainult X viisaastakuga (kool läks käiku 1975/76. õppeaastal). Suhteliselt lühike aeg kindlate traditsioonide, kooli oma näo väljakujunemiseks. Ometi hakkavad nad ilmema, nii traditsioonid kui ka kooli oma ilme ja see saab olla ainult läbi mõeldud, plaanipärase töö tulemus. Kooli tänavune tööplaan näeb ette võtta põhiprobleemide lahendamisel aluseks NLKP XXVI kongressi direktiivmaterjalid ja otsused ning XI viisaastaku ülesanded. Küsime direktorilt, kuidas seda tegelikult koolitöös on tehtud ja edaspidi teha kavatakse.

### Alustame plaanidest

Kõigepealt peab ütleva, et koolil on oma X viisaastaku plaan. Seda pole küll ametlikult nõutud ja ega toda mahukat kausta polnud kerge kokku seada, aga kasu on temast olnud küll. Tänu sellele oli palju kergem teha iga-aastast õppe- ja kasvatustöö plaani, metoodilise töö sisu oli perspektiivselt ette planeeritud, lastevanematega tehtav samuti jpm. Igal koolitöö alal olime sihid seadnud, millele välja jõuda. Tänu sellele plaanile on praegu mingi resultaadi tunne. Koolidevahelises sotsialistlikus võistluses tulime tänava rajoonis esimeseks, sõjalis-patriootlikus töös oleme rajoonis II-III kohal, sporditöös esikohal, taidlusülevaastustel oleme tulnud esimeste hulka. Suhteliselt noore kooli kohta, kellele tuleb konkureerida staažikamate koolidega, polegi seda vähe. Novembrikuu poliitõppusel ja sügisestel lastevanemate üldkoosolekutel (meil toimuvad need paralleelklassirühmade kaupa, nii saame kaasata võimalikult rohkem vanemaid ja rääkida konkreetse vanuseastme probleemidest) tegime kokkuvõtteid kooli viisaastakuplaani täitmisest. Rõõm oli tõdeda, et materiaalse baasi väljaehitamisel oleme kõik kavatsesu täide viinud, kooli sisekontrolli ja õpilasingide töö alal samuti. Lastevanematele on rahvaülikooli kaudu antud terviklik teemadering. Informatsiooni tuleb kooli väga palju, nõudmisi samuti. Et natukegi paremini orienteeruda, oleme kasutanud teadurite abi. Ankeet «Pingist pinki» andis andmeid õpilaste hoiakute kohta. Õpetajail ennast paremini tundma õppida aitasid psühholoogid, kooli juhtkonda abistas aga teadmine sellest, millised on õpetajaskollektiivi iseloomustavad üldtendentsid.

Teiseks on meie töös aluseks pikema aja peale koostatud perspektiivplaan NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsuse täitmiseks. On välja töötatud kasvatustöö kompleksplaan oma kooli jaoks.

Ja kolmandaks. Parteiorganisatsiooni otsusega on moodustatud ideoloogiakomisjon, kes juhib kogu ideoloogilist kasvatustööd. Selle eesotsas on ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja, parteialgorganisatsiooni sekretäri asetäitja Sunda Naanuri, sinna kuuluvad veel direktori asetäitja õppealal Malle Eglon, õpetajate komsomoliorganisatsiooni sekretär Tiiu Soosaar ning kooli- ja klassivälise töö organisator Maive Tammisaar. Komisjon suunab, kontrollib ja nõuab. Tema tegevusraadiusse kuuluvad kooli näitagitatsioon, õpilaskonverentsid, poliitseminarid, ürituste kasvatustöö sisu jms. Kui vaatame käesoleva õppeaasta tööplani, näeme, et see on tervikuna kongressiaasta plaan.

# Nõukogude Kool

2 · 1981



**MALLE RUTE**,  
Pedagoogika Teadusliku  
Uurimise Instituudi  
vanemteadur.  
Lõpetas 1955. aastal  
Eesti Põllumajanduse  
Akadeemia, täiendas  
ennast K. Timirjazevi  
nim. Põllumajanduse  
Akadeemias Moskvas.  
1962. aastast töötab  
PTUI teadurina ja  
sektorijuhatajana. 1974.  
aastal kaitses  
pedagoogikakandidaadi  
kraadi teemal  
«Õppetöö individuaal-  
seerimine zoologia  
õpetamisel». Praegu  
töötab PTUI pedago-  
gika, psühholoogia ja  
kutseorientatsiooni  
laboratooriumis.

- 1 **Plaanikohaselt, kavakindlalt** ●
- 5 **ÜLO TIKK** Poliitharidussüsteem Leedumaa  
pealinnas ●
- 7 Küsimustele vastab sõjaajaloolane  
erupolkovnik Ilmar Paul ●
- 10 Mida on uuritud koolinoorte kõlbeliste ideaalide kohta ●
- 15 **HELDUR SAARSOO** Pedagoogi osavõtt  
kriminaalprotsessist ●
- 18 **MALLE RUTE** Kirjandus ja kutsesuunitlus
- 21 **JAAN KÕRGESAAR** Käitumise muutmise  
meetodid abikoolis ●
- 25 **LEMBIT AUVÄÄRT, MAIMU VESKE**  
Üksikisiku ja grupi vahelisest konfliktist ●
- 30 **HANS HANSEN** Üldsuse huvist peda-  
googikakirjanduse vastu ●
- 32 **ELLI TOOMTALU** Algklassiõpilase  
kodusest õpikoormusest ●
- 35 **OSKAR KRUUS** Lisandusi Fr. Tuaglase  
novelli «Inimese vari» käsitlemiseks ●



**ELLI TOOMTALU.**  
Omandanud Tartu  
Pedagoogilises Koolis  
algklassiõpetaja kutse,  
asus ta tööle Rapla  
keskkooli, sealt Kohila  
keskkooli, kus edutati  
direktori asetäitjaks  
õppe- ja kasvatustöö  
alal. 1970. aastal  
lõpetas E. Toomtal  
kaugõppijana Tallinna  
E. Vilde nim.  
Pedagoogilise Instituudi  
pedagoogika ja  
algõpetuse metoodika  
erialal. 1975. aastast  
töötab ta Eesti NSV  
Haridusministeeriumi  
koolivalitsuse  
inspektorina. Tema  
töövaldkonda kuulub  
algõpetus ja kooliks  
ettevalmistus.

Kaaneafotod  
**VOLDEMAR MAASK**

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI  
XXXIX AASTAKÄIK**

**TOIMETUSE KOLLEGIUM:**

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

**Keeletoimetaja M. RANDE**

**Tehniline toimetaja O. LEIDMAA**

**39 LILIAN KIVI** *Detailpildid laste tähelepanu  
ja fantaasia arendajana* ●

**41 Miks koolieelik kaebab?** ●

**45 HELVI VOORE** *Sagedamini esinevaid vigu  
muusikaõpetuse tunnis* ●

**49 HELGI MUONI** *Professor Nikolai Grunski  
pedagoogiline tegevus Tartu ülikoolis* ●

**51 Kroonika** ●

**52 Soovitame** ●

По намеченному плану.	1
ЮЛО ТИКК. Система политпросвещения в столице Литвы.	5
На вопросы отвечает военный историк полковник в отставке Ильмар Пауль.	7
Что мы знаем о нравственных идеалах школьной молодежи.	10
ХЕЛЬДУР СААРСОО. Участие педагога в уголовном процессе.	15
МАЛЛЕ РУТЕ. Литература и профориентация.	18
ЯАН КЫРГЕСААР. Методы воспитания в вспомогательной школе.	21
ЛЕМБИТ АУВЯЭРТ, МАЙМУ ВЕСКЕ. О конфликте личности с группой.	25
ХАНС ХАНСЕН. Об интересе общественности к педагогической литературе.	30
ЭЛЛИ ТООМТАЛУ. О домашней учебной нагрузке младших школьников.	32
ОСКАР КРУУС. Дополнительные материалы к трактовке новеллы Ф. Тугласа. «Тень человека».	35
ЛИЛИАН КИВИ. Рисунки-фрагменты как средство развития внимания и фантазии детей.	39
Почему дошкольник жалуется?	41
ХЕЛЬВИ ВООРЕ. Типичные ошибки на уроках музыки.	45
ХЕЛЬГИ МУОНИ. Педагогическая деятельность профессора Николая Грунского в Тартуском университете.	49
Хроника.	51
Рекомендуем.	52

---

Edasi räägime sellest, kuidas plaan tege-  
likus koolitöös välja näeb

---

Näitagitatsiooniasendades X viisaastaku materjale XI viisaastaku direktiivarvud. XXVI kongressi on plaanis kajastada sõnas ja pildis. EKP XVIII kongressi põlistamise ülesanne anti pioneeridele.

X viisaastakust tegid tundides kokkuvõtteid aineõpetajad, vestlustega «Nõukogude Liidu majandus X viisaastakul» esinesid noorematele õpilastele kooli lektorite grupi liikmed. Detsembrikuu poliitpäeval esines keskkooli-õpilastele ja õpetajatele šeflusettevõtte «Teras» esindaja, kes rääkis tehase saavutustest X ja perspektiividest XI viisaastakul.

NLKP XXVI kongressi materjalide tutvustamine õpilastele on ette nähtud eelkõige ainetundides. 7.—11. klassini avatakse fakultatiivkursus, kus NLKP peasekretäri L. I. Brežnevi ettekannet analüüsitakse peatükkide kaupa. Tööle hakkab lektorium. Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja Sunda Naanuri valmistab ette lektorite grupi 10.—11. klassi õpilastest, kes hakkavad vestlustega esinema 4.—6. klassides. Kongressi käiku jälgitakse koolis teleri vahendusel.

Ülesanded on ette nähtud ka klassiväliseks tegevuseks. Eelkõige peab nimetama kongressieelset kõnevõistlust «Partei. Rahvas. Majandus». Kõnevõistlus on saanud tavaks seoses kõigi suuremate tähtpäevadega. Jõudu võivad proovida 7.—11. klassi õpilased ja seda tehakse elavalt, kaasa löövad ka poisid. I etapp peetakse klassides, kust paremad suunatakse ülekoollisele võistlusele. Veebruarikuusse on planeeritud ka kirjandivõistlus 8.—11. klassidele. Konverents märtsis XXVI kongressi teemal saab lektorite grupi esimeseks jõuprooviks, pärast selle toimumist antakse lähetus esinemiseks noorematele koolikaaslastele. Kirjas on veel poliitkool 7. klassi õpilastele, komsomoli astujate ettevalmistamisel on tänava eriline koht NLKP kongresside materjalidel.

Mida veel nimetada? Jaanuarikuu lastevanemate koosolekute teema oli «Kool XI viisaastakul», ette on nähtud komsomoli üldkoosolek «Raporteerime sulle, partei» ja malevakoondus «Meie ülesanded pioneerimarsruutidest XI viisaastakul». Õpetajate poliitsemnaris tulevad kongressi materjalid põhjalikule käsitlemisele.

Meie vestlus toimus ajal, mil osa plaane alles paberil. Et need paberilt ellu viiakse, võib arvata seni tehtu põhjal.

Käesoleval õppeaastal on koolis peetud juba kaks õpilaskonverentsi EKP ja ELKNÜ 60. aastapäeva tähistamiseks. Suur osa oli kanda õpilaskonverentsi grupil, kes oma ülesandega edukalt toime tuli. ELKNÜ 60. aastapäeva pidustustel viibinud ÜLKNÜ Keskkomitee esimene sekretär B. Pastuhhov külastas 4. detsembril 17. keskkooli — käis mitmes tunnis, jalutas vahetundide ajal õpilaste hulgas, vestles nen-

dega ja komsomoliaktiiviga, vastas arvukatele küsimustele. Kõige järgi otsustades jäi ta õpilaste, nende aktiivsusega rahule.

---

#### Kongressi avapäev olgu meeldejääd

---

Detsembri lõupäeval ilmus vestibüüli seinale meeldetuletus: «NLKP XXVI kongress avatakse 23. veebruaril. Ole sinagi valmis, et anda raport kooli parteialorganisatsioonile.»

Raport parteiorganisatsioonile märkimisväärsel tähtpäeval on jällegi üks noore kooli tavadest. Klassid raporteerisid Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäeval ja V. I. Lenini 110. sünnipäeval.

Raportiks valmistatakse aegsasti. Poolaasta lõppedes sai läbi leninlik arvestus. 17. keskkoolis annavad selle ka 7. klassid — ettevalmistuseks komsomoli astumiseks, pioneeritööd seda vanuseast enam ei kõida, vaja on midagi tõsisemat, mille kallal oma jõudu proovida. Leninlik arvestus seab õpilastele 20 tingimust, millest enamiku hulgast iga õpilane peab valima: Lenini pärandi tundmaõppimine, koolimaja puhastamine ja remontimisel tehtavad töötunnid, võtta osa aineolümpiaadidest ja konkurssidest, teha referaat (tänuväärne töö ainekabinettidele, igal õppeaastal antakse uus suund, võtta osa sporditööst, aineringist, kohustused õpitöö kohta. Noorematel kuulub arvestuse tingimuste hulka ÜLKNÜ põhikirja õppimine ja komsomoli ridadesse astumine, kommunistlikud noored näitavad nimeliselt, keda nad aitavad ette valmistada komsomoli. On ka selline tingimus, mis näeb ette juhendada nooremaid (tähekesi ja pioneerirühmi). Paarikümne ringis on neid vilistlasi, kes praegugi, õppides kõrgkoolides või töötades, tegelevad õpilastega, põhiliselt pioneeridega (näiteks juhendab raadioringi TPI üliõpilane Enn Niilus). Siit said alguse kooli pedagoogilised rühmad.

Atesteerimine toimus klassides jaanuaris, see on prestiižiküsimus ja selles, et õpilased on koolis aktiivsed, on suur osa leninlikul arvestusel.

Pioneerialiste klassid raporteerivad pioneerimarsruutide täitmisest, igal klassil on ette nähtud konkreetsed ülesanded.

Nii pioneerimarsruudid kui ka leninlik arvestus on väga konkreetsed, nõuavad õpilastelt ja õpetajatelt sama konkreetseid tegusid.

Kongressi avapäeva tähistamisele on kaua ette mõeldud. Iga klass saab oma esinduse aulasse, kus teleri kaudu jälgitakse avamist. Siis jäävad aulasse kooli parteiorganisatsiooni esindajad, vanempioneerijuht, õpetajate ja õpilaste komsomoliorganisatsiooni sekretärid, malevanõukogu esimees. Ettenähtud kellaajal saabuvad klassid tervikuna, rivistuvad, annavad üle raporti. See on emotsionaalne hetk eriti noorematele õpilastele. Nõukogudemaa tähtsündmused murduvad läbi oma kooli prisma ja võimenduvad õpilasele lähedaseks. MALLE EVERTSOOGA vestles VIIVI EKSTA

## Poliitharidus- süsteem Leedumaa pealinnas

### ÜLO TIKK

NLKP XXVI kongressi aastal pidasid ka Leedumaa õpetajad oma töös eelkõige silmas partei XXV kongressi suuniste täitmist, partei ja valitsuse koolimäärust õpilaste tööks ja eluks ettevalmistamise kohta, õppe- ja kasvatusprotsessi pidevat täiustamist ning NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsust.

Eestimaa õpetajaskonnaga jagab oma parteikongressieelseid mõtteid õpetajate poliitharidussüsteemi valgustamisel Leedumaa Kommunistliku Partei Vilniuse Linnakomitee sekretär Vanda Likuniene.

Üldiseloostuseks olgu öeldud, et Leedumaa pealinnas õpib 67 üldhariduslikus päevakoolis 3320 õpetaja käe all ligikaudu 62 000 õpilast. Enamik neist käib koolis ainult hommikupoolikul (teise vahetusega on hõivatud 13% õpilastest), 84% 1. klassi õpilasele annavad koolivalmiduse lasteaiad ja -päevakodud. 99,9% 4.—11. klassis põhiaineid õpetavatest pedagoogidest on kõrgharidus.

87% linna üldhariduskoolide keskkooliõpilasi on haaratud süvendatud tööõpetuse õpetamisega. Kasutusel on kolm suunda: elukutse omandamine õppe-tootmiskombinaadis (neid on linnas 3, 1981/82. õppeaasta alguseks avab ukсед neljas, Lenini rajooni õppe-tootmiskombinaat), ettevõtete ja tehaste juurde moodustatud õppetsehides ning koolide juurde loodud õppeklassides.

Erilise tähelepanu all on üldsuse kaasamine õppe- ja kasvatusprotsessi, sealhulgas töö lastevanematega. 1977.a. toimunud partei linnakomitee pleenum arutas põhjalikult kooli, perekonna ja üldsuse osa õpilaste kommunistlikul kasvatamisel.

Linna koolide juurde on loodud tihe pedagoogiliste rahvaülikoolide võrk, kus Leedu NSV Haridusministeeriumis koostatud programmide kohaselt saavad lapsevanemad pedagoogilist nõuannet. Õppused toimuvad grupiti vastavalt algklasside, 4.—8. ja 9.—11. klasside õpilaste vanematele. Tavakohaselt peetakse loenguid koolides üks kord kuus ja rahvaülikoolide tööga on haaratud 70% lastevanematest.

Ent töö efektiivsuse tõstmiseks kasutatakse veel teistki õppevormi — kord kuus peavad selleks valitud tublimad pedagoogid kasvatus-teemalisi loenguid šeffettevõtetes. Partei linnakomitee toetab igati õpetajatest lektoreid ja enne töökollektiivides esinemist korraldab õpetajatele vastavaid seminare, kus nõuandeid ja näpunäiteid jagavad kvalifitseeritud lektorid, kõrgekoolide ja teadusasutuste õppejõud ning teadlased. Taolistel seminaridel ei peeta mitte üksnes loenguid, vaid partei linnakomitee vahendusel saavad õpetajatest lektorid kätte trükitud loengute teesid ja vajaliku kasutatava kirjanduse nimistu, et enne töökollektiividesse minekut end veel põhjalikult ette valmistada.

«Seega nõuab igapäevaelu õpetajatelt avarat silmaringi, sügavaid poliitilisi veendumusi ja sõna tõsisest mõttes on iga Vilniuse õpetaja omamoodi propagandist, agitaator ja pedagoogiliste teadmiste levitaja,» nii kinnitas partei linnakomitee sekretär Vanda Likuniene.

«On ju iga õpetaja ideoloogilise rinde võitleja,» jätkas sekretär. «Ta on meie partei poliitika selgitaja ja elluviija nii õpilaste kui ka lastevanemate hulgas. Seepärast on linnas tähelepanu keskmes Moskva koolide õpetajate üleskutse — «Igale õpetajale kõrgem poliitiline haridus». Oleme oma linnas õpetajate poliitharidussüsteemis loonud kindla väljaõppe korra. Suurt tähelepanu osutame teoreetiliste seminaride õppustele koolides, kus oluline koht on propagandistidel. Olgu öeldud, et kõik meie propagandistid on saanud kõrgema poliitilise hariduse Marksismi-Leninismi Ülikoolis. Mullu töötas haridusasutustes 141 teoreetilist seminari 4677 kuulajaga, mis haaras ligikaudu 90% haridussüsteemi töötajatest.

Sügavuti õpiti tundma taolisi teemasid nagu «V. I. Lenin ja NLKP kõlbelisest kasvatuses», «NLKP ideoloogiatöö aktuaalseid probleeme», «Esteetilise kasvatuses aktuaalseid probleeme» jt. Olgu lisatud, et 75% kõigist koolijuhtidest on lõpetanud Marksismi-Leninismi Ülikooli, paljud neist on tunnustatud propagandistid.

Kui nimetada kooliti, siis heal järjel on õpetajate poliitiline haritus 2., 5., 7., 9., 22.

ja S. Nerise nimelises keskkoolis. Näiteks Lenini rajooni 6. ja 22. keskkoolis on loodud kaks teoreetilist näidisseminari, millele baasil korraldatakse rajooni propagandistide õppusi. Iga kooli teoreetilise seminari šefiks on kinnitatud üks partei linnakomitee metoodikanõukogu liige, kellelt propagandistid või referaatide koostajad võivad alati konsultatsiooni saada.

Ent elu näitas, et tekkis vajadus pedagoogide poliitharidussüsteemi planeerida pikema aja peale. Seepärast koostas partei linnakomitee koos haridusosakonnaga ning poliitharidusmajaga 2-aastase õppuste programmi. Grupid komplekteeriti ühe ja sama aine õpetajatest, et õpetajad saaksid loenguid ka oma ainevaldkonnast. 1975. aastal lõpetas esimene lend, kus õppisid 148 ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajat. Seejärel astusid Marksismi-Leninismi Ülikooli 2-aastastele kursustele vene ja leedu keele ning kirjanduse õpetajad.

Järgmise tsükli kuulaskid loenguid 295 linna matemaatikut ja füüsikut. Tänavu täiendavad oma poliitilisi teadmisi geograafia-, bioloogia- ja keemiaõpetajad. Ühtekokku on Marksismi-Leninismi Ülikooli kõikides osakondades tänavu ligi 600 õpetajat, mis on kaks ja pool korda rohkem kui mullu.

Nii täidetakse Leedumaa pealinnas Moskva õpetajate üleskutset õpetajatele poliitiliste teadmiste andmiseks. Lisagem siia veel, et kevadeks on enam kui pooltel Vilniuse üldhariduskoolide õpetajatel kõrgem poliitiline haridus. Ent toogem näiteks või Čiurlionise nimelise kooli, kus juba enam kui 80% pedagoogidel on taskus Marksismi-Leninismi Ülikooli (MLÜ) diplom. Edukuse põhjus on kooli parteialorganisatsiooni ja kooli juhtkonna ühine otsus — kooli juurde moodustati MLÜ filiaal.

Edasi rääkis Vanda Likuniene:

«1979.a. juulis arutas LKP Vilniuse Linnakomitee büroo õpetajate marksistlik-leninliku hariduse täiustamise probleeme ja vaagis teid ning võimalusi, kuidas veelgi tõsta teoreetiliste seminaride korralduse taset.

Kõrvuti õpetajate ainealase haridustaseme vundamendi tugevdamise ja kutsealase kompetentsuse süvendamisega peeti vajalikuks igati tõhustada teoreetiliste seminaride taset koolides. Soovitati senisest enam kuulata seminaris osalevate õpetajate endi referaate, mis oleksid seostatud igapäevase õppe- ja kasvatustöö põhiprobleemistikuga, rajaneksid kasvatustöö kompleksse põhimõtetele. Taolisi referaate koostatakse nii, et nende põhitähtsuse saaks edasi arendada õpilaste ja šeffettevõtete töötajate hulgas tehtava ideelise poliitilise kasvatustöö korraldamisel.

Koostatud referaadid seostatakse partei ja valitsuse koolimääruse täitmisega, lähtutakse NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsusest ja eriti viimastel õppustel loomulikult NLKP Keskkomitee otsusest meie maa majanduse ja sot-

siaalse arengu projektist XI viisaastakuks.

Seminaridel kuuldu kantakse üle aine- ja klassijuhatajatundidesse ning nii saab poliitharidussüsteemis omandatu konkreetse praktilise rakenduse ega seisa omaette, pelgalt teoreetiliste teadmiste hankimisena.

On juba juurdunud tava, et iga poliitõppeaasta meie linna koolides lõpeb teoreetilise konverentsiga teemal, mis õppeaasta jooksul teoreetilises seminaris käsitlust leidis.

Poliitõppeaasta lõpetuseks linnarajooniti korraldavatel teoreetilis-praktilistel konverentsidel aga peame autasudega meesle tublimaid ja teenekamaid propagandiste.

Ent pedagoogide poliitilise hariduse tõstmiseks kasutatakse muidki vorme. Linna rahvaülikooli juures töötab 10. aastat kvalifikatsiooni tõstmise pedagoogiline fakultet, kus avardavad oma poliitilist silmaringi, tutvuvad pedagoogikauudistega haridusjuhid, klassijuhatajad, aineõpetajad. Rahvaülikoolis töötab kokku 10 teaduskonda.

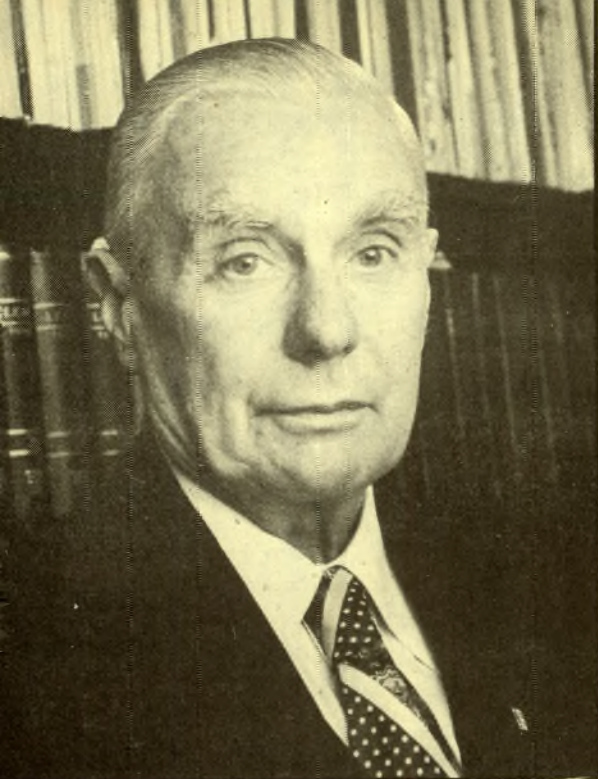
Näiteks koolijuhtide teaduskonnas õpivad koolidirektorid, nende asetäitjad õppe- ja kasvatustöö alal ning klassi- ja koolivälise töö organisatorid. Teoreetiliste õppuste kõrval lahatakse ka praktiliselt õppe- ja kasvatustöö aktuaalseid probleeme, koolijuhtimise täiustamist ja tööd üldsuse ning lastevanematega kooli mikrorajoonis. Just eriti koolijuhtide ja klassijuhatajate teaduskonnas on eriline rõhuasetus koolide tööle pedagoogiliste teadmiste levitamisel lastevanemate hulgas. Tunnustatud spetsialistid annavad näpunäiteid loenguteks perekondlikust kasvatamisest. Erilist huvi tuntakse noorte õpetajate töö osakonna vastu. Iga õppeaasta lõpeb rahvaülikoolis teoreetilise konverentsiga, kus kuulajad esinevad referaatidega.

Kui eespool öeldule lisada linna ajalooõpetajate populaarse klubi «Gaublis» («Gloobus») töö, Õpetajate Täiendusinstituudi kursused ja muu taoline, siis võib täie veendumusega öelda, et Leedumaa pealinnas tehakse kõik, et õpetaja oleks igati varustatud ajakohaste ja aktuaalsete poliitiliste ning pedagoogiliste teadmistega.

Olgu siinkohal märgitud, et mõni aeg tagasi kuulus NLKP Keskkomitee ära LKP Vilniuse Linnakomitee töökogemusi õpetajate ideelise poliitilise harimise ning tööst üldsuse ja lastevanematega. Õpetajatele mõeldud kavakindel poliitharidussüsteem ja lastevanemate pedagoogiliste rahvaülikoolide võrgu töö leidis heakskiitu ning tunnustust.

Partei linnakomitees on mõeldud juba sellelegi, kuidas viia õpetajatest propagandistideni NLKP XXVI kongressi materjalide tutvustamine. Kevadisel koolivaheajal korraldab partei linnakomitee koolide propagandistidele 10-päevase seminari kongressi materjalide süvendatud tundmaõppimiseks, antakse juhtnõore teoreetiliste seminaride õppuste korraldamiseks ning kongressimaterjalide viimiseks õpilasteni.





## Küsimustele vastab sõjaajaloolane erupolkovnik ILMAR PAUL

Kuidas teist sai RO peastaabi liige?

1939.a. lõpetasin Tallinna Kõrgema Sõjakooli. Kui 1940.a. moodustati 4. diviis keskusega Viljandis, määrati mind diviisi staabi operatiivosakonna ülema asetäitjaks.

Tööraha aktiivne väljaastumine 21. juunil 1940 oli sotsialistliku revolutsiooni alguseks Eestis. Ümberkujunduste kaitseks ja reaktiivsete rühmituste vastutegutsemise nurjamiseks oli vaja revolutsiooni jätkamiseks usalvat revolutsioonilist väesalka. Tööraha relvastatud organisatsioonile pandi alus juba 21. juunil 1940. A. Veimeri, L. Klaasari ja K. Hanssoni eestvedamisel loodi tööliskorrapidajatest ja teistest kodanluse vastu väljastunutest Rahva Omakaitse (RO) salgad.

Nagu meenutab mälestustekogumikus «Saabus päev» (1960) RO üldjuht, Hispaania kodusõjas kuulipildujaroodu ülemana võidelnud

## MEIE INTERVJU

Karl Hansson, hakati Rahva Omakaitset looma Tallinnas, kuid omakaitse read kasvasid kiiresti üle kogu Eesti. Vana politseiorganisatsioon asendati RO üksustega.

RO pidi revolutsiooni üleminekuperioodil korda pidama linnades ja maal.

Rahva Omakaitse organisatsiooni üldjuhi K. Hanssoni abideks olid Hispaania vabariiklaste vägedes võidelnud A. Brenner ja V. Feigin.

Minuga koos 4. diviisis teeninud J. Jako määrati RO staabiülemaks. (Tema kutsuski intervjueeritavat RO-sse tööle.) Mind nimetati RO väljaõppe jaoskonna ülemaks. Mainitud organisatsioon oli vabatahtlik, kuid juhtivad ja alalised töökohad palgalised. Kõigi muude ülesannete kõrval tuli RO liikmetel alanud valimiskampaania ajal töötada korrapidajatena valimiskoosolekutel. Meil oli oma vorm, eritunnuseks punane lint ümber varruka, lindi keskel tähed RO.

Pärast Eesti NSV konstitutsiooni jõustumist lõpetas Rahva Omakaitse 1940.a. sügisel oma tegevuse. RO-d asendasid miilitsaorganid.

Pärast seda töötasite Hariduse Rahvakomissariaadis

Jah. Rahvakomissariaadi juurde loodi sõjaväelise väljaõppe ja kehalise kasvatusosaosakond. Mind määrati osakonna juhatajaks. Osakonna tööruumid (3 tuba) saime praeguse Haridusministeeriumi kõrval asunud koolimajast. Üks suuremaid ülesandeid oli sõjalise väljaõppe ümberkorraldamine koolides, sobiva kaadri leidmine.

Mäletan, et minu soovitusel saadeti TRU-sse sõjalist väljaõpet juhtima N. Vanaselja (hiljem partei Tartumaa komitee sõjalise osakonna juhataja). Sinna saatsime ka A. Einloo.

Kaadriküsimusi maakondades aitasid lahendada parteikomiteed. Koolides väga palju vahetusi ei tehtud, osaliselt rakendati sõjalisel väljaõppel kehalise kasvatusosaõpetajaid.

Tihe koostöö oli meil ELKNÜ Keskkomitee esimese sekretäri E. Tarkpeaga, sekretäriaga koolide alal M. Orkiga, koolinoorsoo ja pioneeride osakonna juhataja M. Sverdloviga. Mõningaid kokkupuuteid oli O. Cheri ja teistega.

Kõiki suuremaid üritusi arutasime koos ELKNÜ Keskkomitee esindajatega. Nendest

MEIE INTERVJU

MEIE INTERVJU

võttis osa toleaeagne «Noorte Hääle» toime-  
taja Rein Alasoo.

Palju küsimusi tuli ühiselt lahendada keha-  
kultuuri ja spordi ning Osoaviahimi orga-  
nitega. Töötajate vabatahtliku kaitseorgani-  
satsiooni — ENSV Osoaviahimi formeerimi-  
sega alustati 1940.a.

Oktoobris tutvusimegi Osoaviahimi tööga  
Moskva koolides, käisime autotehases. Kooli-  
des huvitas alorganisatsiooni töökorraldus,  
sõjalised kabinetid, lasketiirud.

Mitmeid küsimusi tuli lahendada koos sõja-  
komissariaadiga. Kokkupuuteid oli Eesti NSV  
sõjakomissari polkovnik P. Ljussini ja tema  
asetäitja polgukomissar K. Dementjeviga.

Üks meie funktsioone oli koolides laske-  
asjanduse arendamine. Tallinnas valmis laske-  
tiir (vist 4 valgustatud rajaga) Õpetajate  
Sentinari pööningul. Lasketiiru tutvustati  
pealinna pedagoogidele, ka P. Ljussin käis  
seal.

Palju tähelepanu pöörati koolides võimle-  
misele, OVTK normide täitmisele.

Sidemeid oli meie osakonnal veel Ameti-  
ühingute Kesknõukoguga ja Punase Risti  
Keskkomiteega.

---

**Kuidas noored uue ehitamisel kaasa löid?  
Mida arvate praegustest noortest?**

---

Aktiivselt, vahel isegi liiga aktiivselt, nii et  
tuli neid mõnikord tagasi hoida pahempoolsete  
vigade eest.

Õppetöö tuli seada vastavusse Nõukogude  
kooliga. Paljudes küsimustes pidime abi otsi-  
ma kirjandusest, tõlkima materjale eesti  
keelde, aitamaks õpilasi ja õpetajaid.

Teretulnud nähtus oli kooli- ja klassikomi-  
teede loomine. See aitas kaasa õpilaste oma-  
algatuse, initsiatiivi kasvule. Koolides hakati  
korraldama kommunistlike noorte ja pioneeri-  
de abiga mitmesuguseid üritusi. 1941.a.  
veebruaris korraldati suusakross, aprillis  
võimlemisvõistlus. Tehti ettevalmistusi III  
üleliiduliseks kehakultuurlaste paraadiks, mis  
oleks pidanud toimuma juulikuu teisel poole-  
le... Siis aga olid noored juba asunud võit-  
lusse vaenlase vastu.

Austusega meenutan toleaeagseid ELKNÜ  
Keskkomitee sekretäre E. Tarkpead, J. Tel-  
mani jt., kes taktitundeliselt, liigsete sõnadeta,  
noorte initsiatiivi ahistamata neid kasvasid ja  
õpetasid.

Olen alati olnud arvamusel, et noored on  
teotahelised, otsijad, neil on uusi mõtteid,  
mida soovitakse ellu viia.

Kuid vahel pole nende ideed uued. See-  
pärast ei tohi ignoreerida mineviku kogemust,  
tuleb põhjalikult õppida tundma teooriat, et  
kõige eelnenud positiivsele uut lisades edasi  
minna.

Väga tähtsaks pean avameelseid vestlusi  
noortega, vajadust õpetada neid iseseisvalt

õppima, ümbritsevat nägema, uurima, mõt-  
lema, kogemusi omandama.

1940.a. revolutsioon oli murrangulise täht-  
susega meie rahva elus. Vana asendumine  
uuega, põhjalikud muutused töörahva seisun-  
dis põhjustasid revolutsioonilise tõusulaine,  
mis kiskus kaasa enamiku noortest. Praegu,  
arenenud sotsialismi tingimustes, kus oleme  
väga palju saavutanud, on eriti vajalik seada  
uusi sihte, et noored mõistaksid, tunnetaksid  
kommunistliku ühiskonda jõudmise eesmärki  
ja annaksid selleks oma panuse.

Õpetajatele tahaksin öelda, et püüdke leida  
võimalus töötada individuaalselt iga õpila-  
sega, igaühes isiksus leida, leida tuhande toi-  
mingu kõrval tee iga õpilase hingeni.

---

**Millist lahingut meenutaksite Suure Isa-  
maasõja päevilt?**

---

Suure Isamaasõja algul, 29. juunil 1941.a.  
oli Tallinnas parteimobilisatsioon. Mobilisee-  
ritutest moodustati pataljon, mis eksisteeris  
kümme päeva. Esimese kommunistliku  
pataljoni komandöriks oli partei Tallinna lin-  
nakomitee kaadriosakonna juhataja F. Kan-  
gur, staabiülemaks mina.

2. juulil määrati mind meeskonna ülemaks.  
kes pidi toimetama relvasaadetise Lõuna-Eesti  
maakondade keskustesse, leevendamaks for-  
meeritavate hävituspataljonide ja valla kaitse-  
salkade relvade vähesust.

Naasnud Tallinna, ootas mind uus ülesanne.  
Pidin ilmuma 30 kommunistiga Viljandisse  
sealse hävituspataljoni komandöri, piirivalve-  
kapten Mihhail Pasternaki käsutusse.

Peaegu kõigi Viljandisse saabunud kom-  
munistide sõjaline ettevalmistus piirdus sund-  
ajateenistusega kodanliku Eesti armees. Üksi  
Richard Pakkas oli endises armees teeninud  
alohvitserina ja mina ohvitserina.

M. Pasternak määras mind Viljandi 17.  
hävituspataljoni 3. roodu komandöriks. 8. juu-  
li hommikul oli hävituspataljonil kavas Vil-  
jandist lahkuda, kuid olukord muutus.

Samal hommikul oli Viljandi lähedal Loodis  
alanud lahing Lätist Eestisse taganenud  
SARK-i 22. motoriseeritud laskurdiviisi jul-  
gestusosade ja lõunast pealetungiva Saksa 61.  
jalaväediviisi 151. jalaväerügemendi avan-  
gardi vahel.

22. diviisi 5. laskurpolgu osad, olles eel-  
mise päeva õhtul jõudnud Viljandi piirkonda,  
jätkasid kaitse sissevõtmist linna serval, kuid  
eelnenu lahingutes nõrgestatud polgul jätk-  
kus jõude ainult peamiste liiklussuundade sul-  
gemiseks.

22. diviisi komandör palus kapten Paster-  
nakilt abi.

Pataljoni väikseim, kuid võitlusvõimelt tu-  
gevaim 3. rood sai vastutusriikka ülesande  
kaitsta lennuvälja ja tõkestada hitlerlaste pea-

letungi linnale. Meist paremal, kus lõppes hõredalt asustatud äärelinn, kaitsjaid polnud, vasakul võitlesid 5. laskurpolgu üksused.

Meid oli umbes 70 mehe ümber. Labidaid polnud, lagedal lennuväljal oli lootusetu kaevuda. Hädapäraseks looduslikuks varjeks oli raudteeharu muldkeha.

Lahing algas kella 7—8 ajal. Ligi poolteist tundi kasutasime kaitsepositsioonina raudteetammi. Kui vastane oli tunginud lennuväljale päris lähedale, sattus rood vaenlase tiibule alla. Valisime kaitsepositsioonid lennuvälja kõrval oleval kartulipõllul, kus pinnas oli pehmem. Võitlejad kaevasid endale paljaste kätega laskurpesi kartulivagude vahele.

Meie relvadeks olid 2 raske- ja 1 kergekuulipilduja, püssid ja käsigranaadid.

Uuele positsioonile tagasitõmbumist katnud EKP Keskkomitee finants-majandussektori juhataja kuulipildur Egon Bristol sai surma. Võitlejad lubasid oma seltsimehe surma eest kätte maksta ja maksidki.

Tuli tõrjuda arvukaid vaenlase rünnakuid, kes külvas meie positsioonid üle kuulipilduja-, automaadi- ja miinipildujatulega. Granaadiviske ulatusse vaenlast me siiski ei lasknud. Eeskujuks kõigile olid kuulipildurid R. Pakkas ja V. Maiste. Nende valangud tabasid alati märki.

Õhtu eel muutus olukord raskeks. Olime terve palava suvepäeva tolmusel põllul puhkuse ja joogiveeta vastu pidanud. Vaenlane tugevdas survet tiibadelt. Teadsime aga ka seda, mida kujutab endast vaenlane ja olime valmis viimase meheni vastu panema. Tunni aja pärast lahenes olukord meile soodsalt. Meie selja tagant visati vasturünnakule 5. laskurpolgu varu (rood). Sakslased löödi taganema. Mitukümmend kommunisti tegid läbi esimese lahingukooli, said lahingulise karastuse ja olid edaspidigi avangardis.

Pärast seda lahingut tundsim, et me pole üksi, et koos meie maa teiste rahvastega võime ja peame sõja võitma. Ühistunne aitas raskustest jagu saada ja lõpuks vaenlase purustada.

\*\*\*

Lõpetuseks mõnda intervjueeritavast.

I. Paul on sündinud 11. septembril 1910.a.

1941.a. aprillis andis tollaegne EKP Tallinna Linnakomitee sekretär F. Okk I. Paulile üle partei liikmekandidaadi tunnistuse. NLKP liige 1942. aastast. Selleks ajaks oli kogenud ohvitser edutatud 7. laskurdiviisi staabi luurejaoskonna ülemaks. Sama aasta sügisest oli ta juba 8. Eesti laskurkorpuse staabi luureosakonna ülem ning 1942.a. detsembrist 1943.a. sügiseni korpuse staabi operatiivosakonna ülem. Seejärel oli ta kuni 1945.a. 300. laskurpolgu komandör.

Operatiivse, oskusliku juhtimistegevuse ja mehisuse eest lahingutes, laialdase ühiskondliku tegevuse, noorte sõjalis-patriootilise kasvatuses jm. eest on I. Pauli autasustatud kolme valitsuse ordeni ja kümne medali ning kuue Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirja, samuti ametkondlike autasudega.

Aastail 1948—1961 töötas I. Paul meie vabariigi kõrgkoolide sõjalise väljaõppe kateedrites, aastatel 1957—1961 ERKI ja TRK sõjalise väljaõppe kateedri juhatajana. Pärast demobiliseerumist 1961.a. oli ta pikemat aega TPI-s ühiskonnateaduste õppejõud. Töö kõrval lõpetas ta uuesti kõrgkooli — Tartu Riikliku Ülikooli.

Tähelepanuväärne on olnud Ilmar Pauli tegevus sõjaajaloolasena, EKP Keskkomitee Partei Ajaloo Instituudi Suure Isamaasõja komisjoni esimehe asetäitjana. Temalt on ilmunud umbes 120 uurimust ja artiklit. Ta oli ulatusliku dokumentide ja materjalide kogumiku «Eesti rahvas Nõukogude Liidu Suures Isamaasõjas 1941—1945» peatoimetaja. Samuti on teenekas sõjamees kahekõitelise kapitaalse koguteose «Eesti rahvas Nõukogude Liidu Suures Isamaasõjas» peatoimetuse liige ja üks autoreid.

Viimati nimetatud teose eest pälvis I. Paul koos teistega 1980. aastal Nõukogude Eesti preemia.

Küsitles FRANTS KUPP

## Meilt ja mujalt

□ Jerevanis, Kirovakanis, Leninakanis jt. Armeenia NSV linnade ning rajoonide koolides on kasulikke kogemusi sõjalis-patriootlikus ja internatsionalistlikus kasvatustöös.

Üleliidulise sõjalis-patriootliku kasvatuses ülevaatusel ajal on seal rajatud 125 muuseumi ja lahingukuulsuse tuba, ehitatud 37 laske tiiru, korraldatud rohkem kui 2000 sõjalis-patriootlikku mängu, 4300 retke kuulsatesse lahingupaikadesse ja ekskursiooni kangelas-linnadesse, on välja õpetatud hulk VTK-märklasi ja järgusportlasi.

Armeenia koolides on laienenud liikumine moodustada Nõukogude armee ja piirivalvurite noorte sõprade salku, õpilased osalevad innukalt sõjalis-patriootlikes mängudes «Põuaväik» ja «Kotkapoeg».

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

## Mida on uuritud koolinoorte kõlbeliste ideaalide kohta

Möödunud aastal ilmus Kišinjovi kirjastuse «Štiints» väljaandel Z. Grišakova monograafia «О нравственных идеалах старшеклассников», mis pakub huvi üldhariduskoolide õpetajaile ja kõigile neile, kes tegelevad meie noorsoo kõlbelise kasvatusena.

Alljärgnev ei anna ülevaadet ei autori uuringumeetoditest ega selle tulemustest, vaid pakub palju üldisemat — kokkuvõtet meie filosoofide, psühholoogide ja pedagoogikateadlaste selle valdkonna senistest töödest ja seisukohtadest, mida nimetatud monograafia samuti võimaldab.

Sellele vaatamata, et kõlbeliste ideaalide probleemile on meie pedagoogilises ja psühholoogilises kirjanduses suurt tähelepanu pööratud, on küsimus ideaalide toimivusest, nende rollist õpilaste käitumise reguleerimisel jäänud senini ebapiisavalt läbiuurituks. Kõlbeliste ideaalide kujunemise probleem on eriti aktuaalne praegu, mil kodanlikus teaduses ja kunstis leiab kinnistumist mõte üha kasvavast disproportsioonist isiksuse ja ühiskonna vahel, isiksuse nivelleerumisest, tema standardiseerumisest, konformismi otsekui vältimatust levikust.

Marksismi-leninismi klassikud on rõhutanud ideaalide klassilist ja ajaloolist iseloomu. Ideaalid on ühiskonna arengu produkt ja igal ajaloolisel epohhil, igal klassil on omad ideaalid.

Marksism-leninism, avades ühiskondlike ideaalide ja tegelikkuse dialektika, näitas, et

kommunistlik ideaal tuleneb ühiskonna arengu reaalsest vajadusest, kajastades selle arengu perspektiive. Ideaalide tagasimõju tegelikkusele määrab see, kuidas inimesed neist oma praktilises tegevuses juhenduvad. Oskusel ideaale ellu viia on suur tähtsus. Võitluses uue eest tekivad ja lahenevad vastuolud ideaali ja tegelikkuse vahel. Marksismi-leninismi klassikud astusid välja ideaali tegelikkusest idealistliku lahutamise vastu, religioosse ideaali vastu, mis viib inimese reaalsest elust illusioonide maailma.

Kõlbelise ideaali probleem on leidnud edasiarendamist nõukogude filosoofide J. Gromovi, L. Arhangelski, V. Tugarinovi, G. Kvassovi, A. Šiškini, J. Šubenkova, O. Tselikova, S. Ikonnikova ja E. Iljenkovi töödes. Nendes uuritakse selle keerulise ja mitmepalgelise probleemi mitmeid teoreetilisi küsimusi, näidatakse, et üksikinimese kõlbeline ideaal on orgaaniliselt seotud ühiskondlikuga, rõhutatatakse kommunistlike ideaalide mõju isiksuse kujunemisele, avatakse nende ühiskondlik funktsioon. O. Tselikova (17) käsitleb ideaali tekkimist kui ettekujutuse ilmumist täiuslikkusest, olulisest eesmärgist, kui eesmärgi saavutamise vahendit, kui tegevuse stiimulit ja motiivi; näitab ideaali seost elu eesmärgi ja mõtte mõistmisega. Ta märgib, et inimeste subjektiivse tegevuse protsessis ei lange ideaal kui eesmärk ja ideaal kui vahend mitte alati ühte, näiteks, kui inimesed kasutavad eesmärgi saavutamiseks alatuid, ebainimlikke vahendeid põhimõttel «eesmärk pühitseb abinõu». Autor rõhutab, et ideaal, olles tulevikku pürgimiseks, on samas ka olevikuga seotud (selle või teise indiviidi, klassi ja kogu ühiskonna huvidega). O. Tselikova kirjutab, et «...ideaal kätkeb endas tegelikkuse väärtushinnangulis-normatiivset kajastust» ja et tänapäeva kodanlikud moralistid eitavad igati moraali väärtushinnangulist, normatiivset osa. Autor hoiatab subjektiivse teguri pisendamise — kajastab stiihilise mõju suurendamise eest isiksuse moraalse palge kujundamisel.

Tänapäeva filosoofilises kirjanduses leiab märkimist kõlbelise ideaali spetsiifiline iseärasus — ta on inimese tegevuse stiimuliks. Kõlbelisel ideaalil on eredalt avalduv praktiline suundumus ja see on inimese tegevuses innustavaks motiiviks. Sellega seoses toonitatakse ideaali ja tegelikkuse kahest seost: ühelt poolt — ideaal on tegelikkuse sünnitatu, teisalt — kajastab homse päeva tegelikkust, see tähendab, et ideaal varustab inimesed püüga olemasolevat tegelikkust muuta, täiustada, seda ümber kujundada. Seega kätkeb kõlbeline ideaal endas ettekujutuse

sellest, kuidas peab olema, ja annab sellega orientiirid uue loomiseks.

Pedagoogikateadlaste ja psühholoogide uuringud kõbeliste ideaalide kohta võib tinglikult jaotada kahte perioodi. Varast perioodi (1920. aastateni) esindavad K. Sivkov, S. Ananjin, A. Novoseltseva, N. Rõbnikov, A. Bolšakova ja N. Poznanski. Need teadlased püüdsid määratleda õpilaste kõbelisi püüdlusi, nende ideaalide sisu, iseloomustada nende lemmikangelasi kirjandusest ja ajaloost. Et aga tol ajal ei olnud ideaali mõiste veel määratletud, leidis uuringutes sageli aset mõistete «huvi» ja «ideaal» samastamine.

Ainsaks uurimismeetodiks oli ankeetimine, mis ei võimaldanud õpilaste individuaalseid iseärasusi määratleda, ka olid ankeedid koostatud ealisi iseärasusi arvestamata.

Kõbeliste ideaalide tegelikul tundmaõppimisel oli kõige suuremaks takistuseks see, et autorid ei olnud varustatud marksistlik-leninliku filosoofia metodoloogiliste alustega ja maksid sageli lõivu biogeneetilisele kontseptsioonile nii kogu psüühika kui ka ideaali kujunemises. Nii näiteks otsib K. Sivkov õpilaste ideaalide muutumise põhjusi mitte laste objektiivsetes elutingimustes, vaid lapses endas, looduse poolt kaasaantud iseärasustes. N. Rõbnikov aga käsitleb ideaalide kujunemist kui fülogeneesi kordumist ontogeneesis.

Sel etapil ei avanud teadlaste uuringud ideaalide kujunemise protsessi ega käsitanud küsimust nende mõjust õpilase isiksuse kujunemisele. Ent ometi seadsid õpilaste ideaalide esimesed uuringud kooli ette mitmeid tähtsaid küsimusi. K. Sivkov kirjutas vajadusest avardada oma kasvandike silmaringi nende kõbeliste ideaalide senisest efektiivsema kujundamise eesmärgil. N. Rõbnikov juhib tähelepanu ideaali valiku motiivide tundmaõppimisele, seletades seda sellega, et just motiivid avavad ideaalide tõelise sisu. Ehkki tema poolt eristatud kolm motiividegruppi (määratletud materiaaletest kujutlustest, «esteetilised» ja altruistlikud) ei ammenda kõiki motiive, on tähtis küsimuse enda asetus. S. Ananjin seadis kooli ette küsimuse, mis pole oma aktuaalsust tänaseni minetanud — arendada kasvandike võimeid kirjandusteoste iseseisvaks analüüsiks, aga samuti oskust enda ja teiste tegusid analüüsida. See on oma olemuselt küsimus sellest, mille põhjal õpilaste kõbeline ideaal tekib ja kujuneb. N. Poznanski pööras tähelepanu sotsiaalse teguri mõjule ideaalide arengu protsessis, kuigi ei suutnud seda küsimust õigesti lahendada.

Hilisema perioodi jaoks (eriti sõjajärgseil aastail ja praegusajal) on iseloomulik püüd sügavalt ideaali olemusse tungida, selle psüh-

holoogiline olemus ja ealised iseärasused avada. Noorema kooliea ideaale uurib terve hulk teadlasi: T. Dragunova, L. Dukat, M. Kazakina, A. Mikaberidze, A. Poluektova ja S. Kotsevitš. Vanema kooliea õpilaste kõbelisi ideaale on tundma õppinud N. Levitov, L. Raskin, J. Rakša, S. Krantovski, A. Želtov, N. Zagorenko, Z. Safonova, L. Fedoruk, L. Nikolajeva ja J. Petrov. Seda perioodi iseloomustab ideaalide uurimise adekvaatsete meetodite otsingu aktiviseerumine. Ükski nimetatud teadlastest ei ole piirdunud üksnes ankeetimisega. Ulatuslikult kasutatakse ka teisi meetodeid: individuaalseid vestlusi, vaatlusmeetodeid, kirjandeid, iseloomustusi, intervjuerimist jmt. Selle perioodi uurijad selgitavad välja õpilaste ideaalide iseärasused, nende toimivuse. Kui eelnenud perioodil ei olnud ideaalide kujunemise protsess esitatud probleemina, siis nüüd on sellele tähtsate küsimusele pühendatud spetsiaalsed tööd.

Mõistet «ideaal» ei käsitleta teadlaste töödes üheselt. Ühed autorid, näiteks J. Rakša, G. Malkovskaja, S. Ikonnikova oma esimestes töödes ja I. Holodova määratlevad ideaali kui «ettekujutust isiksuse parimatest omadustest», kui «ühiskondliku olemise kajastumist tema perspektiivis — tema tulevikus», kui «inimese ettekujutust vajalikest». Need määratlused on ühekülgsed, neis puudub ideaali oluline tunnus — vihje sellele, et ideaal on innustajaks, subjekti tegevust ümberkujundavaks, siin on eristatud üksnes üks tunnus — ettekujutus sellest, kuidas peab olema.

Teised autorid määratlevad ideaali kui «valitsevat veendumust, mis allutab endale kõik teised konkreetsesse või üldistatud kujusse kätketud huvid ja püüdlused». Siingi jääb vajaka teine tunnus. Valitsev veendumus võib ka ideaaliks mitte olla.

Mõned psühholoogid (näit. K. Platonov) samastavad ideaali ja tegevuse eesmärgi. Ideaali mõistetakse kui inimese tegevuse, püüdluste kõrgeimat eesmärgi. Tõepoolest, eesmärk innustab inimest tegevusele, kuid mitte iga eesmärk, isegi kõrge, ei ole inimesele ideaaliks. Näiteks võivad inimese kutsepüüdlused järgida kõrget eesmärki, töötegevuses võib ta püüda saavutada häid näitajaid — see on samuti konkretiseeritud eesmärk, kuid sellist liiki eesmärgid võivad tema kõbelisse ideaali ka mitte kuuluda.

Enamik teadlasi — S. Rubinštein, L. Božovitš, V. Jatsenko, O. Tselikova, S. Ikonnikova ja teised — määratlevad ideaali mõistet kui näidiseeskuju, mis on subjekti ümberkujundava tegevuse motiiviks. Nii eristab L. Božovitš õpilaste ideaali iseloomustades selle järgmised põhitunnused: ideaal — see on inime-

sele eelkõige käitumise ja tegevuse eeskuju, olles selleks emotsionaalse värvinguga eesmärgiks, mille poole ta teadlikult või ebateadlikult püüdleb. Psühholoogiliselt täidab ideaal kahest funktsiooni: «esiteks, see loob lapse kõlbeliste püüdluste enam või vähem püsiva ja intensiivse süsteemi, teiseks, tunnetatud ideaal hakkab esinema selle kõlbelise etalonina, mille järgi püüab õpilane ennast teadlikult kujundada, enda ja teiste tegusid hinnata, teisisõnu, ideaal muutub tema jaoks kõlbeliseks mõõdupuuks kõigis eluküsimustes ja -situatsioonides» (1). Selles määratluses leiab märkimist kõlbelise ideaali nii kajastav kui ka regulatiivne funktsioon. Kajastava funktsiooni olemus seisneb selles, et subjekti teadvuses tekib soovitava kujutus, mis ennetab inimese kõlbelist käitumist, ehkki näidis-eeskju ise tekib inimese teadvuses kajastuse alusel: tegelikkuse hinnangud ja enesehinnangud. Ideaal esineb mudeli kujul, mille alusel koostatakse enesekasvatuse programm ja toimub omaenda tegude kontrollimine. Selline käsitlus väljendab ideaali olemust täpsemalt.

Kõlbeline ideaal on isiksuse jaoks ühtaegu nii inimese moraalse palge etalon kui ka kõlbelise arengu programmeesmärk; isiksuse poolt seesmiselt omaksvõetud ideaal muutub tõhusaks enesekasvatusele ergutajaks.

Nõukogude sotsioloogide, psühholoogide ja pedagoogikateadlaste uuringutes on piisava üksikasjalikkusega tundma õpitud õpilaste ja töölisnoorte ideaalide sisu, aga samuti nende valiku motive. Enamikus sõjajärgsete aastate (1948—1953) uuringutes ja 1960.—1970. aastate töödes rõhutatakse noorema ja vanema kooliea õpilaste ideaalide ühiskondlikku suundust ja patriootilist iseloomu. Mitmed uurijad — T. Dragunova, L. Dukat, A. Mikaberidze — märgivad õpilaste kalduvust eristada oma ideaalkujudes kangelaslike jooni, ustavust kodumaale; neid köidavad mehisus, julgus, sihiteadlikkus, ustavus sõpruses, aga samuti omadused, mis väljendavad tööarmastust ja inimestesse suhtumist (osavõtlikkus, õiglus, tagasihoidlikkus). Seejuures vaatleb L. Dukat (3;4) nooremate õpilaste (4. klass) ja mürsikute ideaalide sisu dünaamikas. M. Poluektova väitekirjas märgitakse, et 7. ja 8. klassi õpilastel pole tahtomadused ideaalide sisus domineerivad. Autori arvates kaotavad selleaalsed õpilased niisuguste omaduste vastu huvi: kui 6. klassis moodustavad need üle 50%, siis 7. klassis — 36%, 8. klassis — 29%. Z. Safonova aga rõhutab, et 9. ja 10. klassi õpilased toovad oma ideaalides välja kangelasliku mineviku, kuid siis juba, erinevalt mürsikutest, näevad nad kangelaslikkuse ilmnenemist kangelaslaste ustavuses oma veendumustele, ideedele, kommunismi ideaalidele. Oskus keerulises olukorras oma ideaalide eest seista ei nõua vähem kui mingi väliselt efektne tegu. Sellest, et vanemate klasside õpilased hindavad kõrgelt tahtelis-moraalseid omadusi, annab tunnistust L. Fedoruki (16)

uurimus, mis näitas, et vanemate õpilaste ideaalides leiab aset ideelis-poliitiliste, moraalil-, tahte- ja intellektuaalsete omaduste analüüs. L. Nikolajeva (11) andmetel hindavad vanemad õpilased oma ideaalides kõige rohkem kollektivismi ilmingut (93%), humanseid jooni (88%) ja tööarmastust (87%).

Positiivsed kõlbelised ideaalid innustavad õpilasi enesekasvatusele, täidavad nende elu kindla mõttega, andes arenemisperspektiivi. Ideaalide puudumine mõjub negatiivselt isiksuse kogu arengule. V. Jurovi poolt töölisnoorte hulgas tehtud uuringus eristati grupp noori (6 inimest 255-st), kellel ei olnud oma ideaale. Ta arvab, et ideaalide puudumise põhjused ühel osal noortel on järgmised: ebaõige kasvatus perekonnas, vajakajäämised töökasvatuses — nad ei ole õpetatud tööd tegema, otsivad kergelt elu, raskustega kokku puutudes aga pettuvad selles; teised absoluutiseerivad inimeste üksikuid ebaausaid tegusid ja rajavad sellele oma skeptitsismi; mingile osale noorsoost avaldab desorienteerivat mõju Lääne ideoloogia ja kultuur; puudused kasvatustöös kommunistlike ideede, veendumuste ja ideaalide propageerimisel soodustavad samuti seda, et mõnedel inimestel pole tõelisi ideaale.

Seoses sellega on üpris aktuaalne ja huvipakkuv N. Zagorenko (5; 6) poolt aastail 1964—1965 Novosibirskis tehtud uurimus. Autor selgitas välja vanemad õpilased, kes suhtuvad negatiivselt ideaali rolli isiksuse kõlbelisel kujunemisel (need moodustasid 16,5% üldarvust — 689 õpilaseset), ja analüüsis motive, mille põhjal nad eitasid kõlbelise ideaali vajalikkust.

Kõlbeliste ideaalide struktuuri vaatles esmakordselt L. Raskin (13) vanema kooliea õpilastelt saadud materjali alusel. Ta sedastas, et üldistuse astmelt on ideaalid konkreetseid, sünteetilised ja üldistatud. Tema poolt välja pakutud ideaalide kvalifikatsioon leidis laialdase leviku. Seda kasutas oma töödes enamik teadlasi. Siinkohal on eriti tarvilik teada L. Dukati (4) saadud andmeid noorema kooliea ja mürsikute kõlbeliste ideaalide struktuuri spetsiifika kohta. L. Dukati järgi on 4. klassi õpilaste konkreetsete ideaalide struktuuri iseloomulikeks iseärasusteks nende situeeritus ja globaalsus, s.o. ideaali vaadeldakse seoses situatsiooniga, milles tegu sooritatakse. Ideaali arengu sel etapil ei oska õpilased veel oma ideaalis üksikuid jooni eristada. Autor näitas, et vanuse kasvades ideaalide struktuur muutub ja keerustub. Ehkki 5. klassi õpilaste ideaalid jäävad veel suuresti situeerituks, on juba 25% õpilastel mitmeid diferentseeritud jooni sisaldavad ideaalid. 6. klassis leiavad ideaalkuju struktuuris aset edasised muudatused: ilmneb püüd nn. sünteetilist ideaali luua. 7. klassi õpilastel täheldatakse püüdu konkreetse kuju raamest väljuda ja üldistatud ideaal luua. Nii jälgib L. Dukat ideaalidele omaste kõlbeliste omaduste üldis-

tatuse astet. Selline lähenemine struktuuri tundmaõppimisele võimaldab sügavamalt jälgida ideaalide arengut ealises aspektis.

Ideaalide üldistatuse astme kohta on olemas ka teine klassifikatsioon. N. Zagorenko (5) eristab konkreetseid, koond-, koond-üldistatud ja üldistatud ideaale. Seejuures nimetab autor koondideaalideks ideaale, mille õpilased on loonud mitme konkreetse kangelase üksikjoontest (oma olemuselt on need sünteetilised ideaalid L. Raskini järgi). Koond-üldistatud ideaale täheldati väikesel arvul (5,5%) 11. klassi õpilastel. Need ideaalid koosnevad kahest osast: ühelt poolt, õpilane viitab mitmetele konkreetsetele kangelastele ja nendele kõlbelistele joontele, mida ta neilt võtab; teisalt — annab määratluse sellele idealile, mille ta on oma kujutluse loonud, lülitamata sellesse neid jooni, mida ta on laenanud tema poolt nimetatud konkreetsetelt kangelastelt. Nii viisi eksisteerib ideaali üks osa otsekui teisest sõltumatult, kuigi samal ajal kujutab see tervikuna endast poolabstraktset ühtsust.

Eri autorid on saanud vanema kooliea õpilaste konkreetsete ja üldistatud ideaalide vastastikuse suhte kohta erinevaid, koguni vastukäivaid tulemusi.

L. Fedoruki (16) andmeil on 88,9% vanematel õpilastel konkreetne ideaal, üksnes 11,1% evib neist sünteetilisi ja üldistatud ideaale. Analoogilised tulemused sai N. Zagorenko: üle 70% vanemaid õpilasi evib konkreetseid ideaale. Jne. Ent vastupidiselt, M. Kazakina (7) järgi on 84% 9. ja 10. klassi õpilastel üldistatud ideaalid, L. Nikolajeva järgi (11) on aga selliseid õpilasi 65—70%. Tulemuste erinevust võib seletada mitmete põhjustega: a) uurijad teevad oma eksperimente erinevalt, andes neile mingi kindla suuna; b) ideaaleskujude väljaselgitamisel endal on samuti eri uurijate puhul oma spetsiifika mittestandardsete meetodikate tõttu: ühed ankeedid orienteerivad õpilasi välja tooma kõitvate omaduste kogumit, teised — konkreetseid eeskujusid; c) võimalik, et tegu on konkreetse ideaali erineva mõistmisega eri uurijate poolt.

J. Petrov (12) eristab ideaali struktuuris kolm põhifunktsiooni: programmilise, väärtushinnangulise ja toimiv-aktiivse. Ideaali programmiline funktsioon avaldub nõuete kindlaksmääramises isiksuse edasilikumiseks soovitava tulemuse poole, mida ta pole veel saavutanud. Ideaali programm on lõpmatu. Iga lõppeesmärgi saavutamine saab veelgi kõrgema eesmärgi saavutamise alguseks. Selles seisnebki isiksuse kõlbelise kasvu dialektika. Ideaali väärtushinnanguline funktsioon aitab autori arvates selgusele jõuda tulemuste eesmärgis, nende kõlbelist loogikat näha. Iga-päevases käitumises avaldub see selles, et inimene võrdleb oma käitumist ideaaliga, see aga on vajalik tingimus isiksuse edasilikumiseks. Otsustav on ideaali toimiv-aktiivne funktsioon. J. Petrov vaatleb koolinoorte ea-

lis-psüühilisi iseärasusi, mis mõjutavad nende isiklike ideaalide ja elupaanide kujunemise iseloomu. Märkides, et 16.—20. eluaasta vahemik on isiksuse intensiivse sotsialiseerumise periood ja igati vastuvõtlik kõlbelise ideaali mõjule, viitab ta sellele, et selle mõjuga kaasneb niisuguste ealiste anomaaliatega «pealetung», nagu seda on maksimalism ja skeptitsism. Need iseärasused koos ebapiisava kõlbelise kogemusega toovad kaasa kõlbelise ideaali funktsioonide ebaühtlase arenemise: esile tungivad programmiline ja väärtushinnanguline funktsioon, tunduvalt jääb maha toimiv-aktiivne funktsioon.

Ideaali toimivus (püüd valitud eeskuju igapäevases elus järgida) on tema väljakujunemise põhinäitaja. Kõlbelise ideaali toimivuse probleem on psühholoogilisest aspektist leidnud valgustamist L. Božovitši (1) monograafias, milles jälgitakse selle rolli õpilase isiksuse arengus eri eaetappidel.

L. Dukat (3; 4) on jälginud noorema ja keskmise kooliea õpilaste ideaalide toimivuse dünaamikat sõltuvalt nende sisust ja struktuurist.

A. Mikaberidze (10) märgib mürsikute ideaalide iseärasusi iseloomustades, et kõige tugevamat mõju avaldavad lähedased ideaalid oma konkreetse ja mürsikuile püsiläheduse poolest. Autor vaatleb ka õpilaste ideaalide funktsiooni seoses nende püsivusega. 35% õpilastel, kellel olid püsiideaalid, täheldati kindlat püüdu nende jälgendamisele ja enesekasvatusele.

Vanema kooliea õpilaste ideaalide toimivuse funktsioon isikulisest psühholoogilisest aspektist on peaaegu täiesti tundma õppimata, ehkki mõningaid karakteristikuid leiame M. Rubinsteinitilt (4), kes viitab olulisele erinevusele ideaali realiseerimises nooruki ja lapse poolt. Noorukitele on lihtne jälgendamine vastik. Isegi kui nooruk omandab ideaaliks võetud teise inimese maneerid ja käitumistili, on see tema jaoks isenda avalduseks.

S. Krantovski (8) käsitleb ideaali toimivuse funktsiooni seoses mõiste «ideaal» kujunemisega ja ideaali vajalikkuse tunnetamisega. Mida rohkem on ideaal tunnetatud, seda sihipärasem on õpilaste tegevus selle teostamisel.

Teadmised on ideaali, eriti kogu kõlbelise käitumise kujunemisel tähtsaks teguriks. Sellele viitavad mitmed autorid. Kuid samas ei saa ideaali kohta käivate teadmiste rolliga ühekülgselt liialdada. L. Nikolajeva (11) uuringus on märgitud, et tunduval osal vanematel õpilastel täheldati kõlbeliste ideaalide tunnetamise ja nende toimivuse mitteühtimist. Autor kirjutab: «... paneme tähele sellist nähtust, kui positiivne kõlbeline ideaal oli nende poolt kõrgelt hinnatud, kutsus esile vaimustuse, kuid ei avaldanud mõju isiksusele».

L. Fedoruki (16) uuringus vaadeldakse ideaali funktsioone otsesõltuvuses kasvatuse ja

enesekasvatuse organiseerimisest, kasvatusmõtjute efektiivsete vahendite ja meetodite valikust. Töös märgitakse, et enesekasvatuse juhtimine peab olema suunatud õpilaste seesmise aktiivsuse stimuleerimisele, soodsate eelduste ja tingimuste loomisele tööks endaga.

Õpilaste poolt omaks võetud ideaalid mõjutavad nende kõlbelist käitumist, määrates nende kogu isiksuse kõlbelise arengu perspektiivi. Ideaali roll isiksuse arengus, tema käitumise orienteerimisel on leidnud käsitlemist D. Elkonini ja T. Dragunova uuringutes (2).

Kõlbeliste ideaalide kujunemine sõltub omakorda oluliselt isiksuse kõlbelistest ettekujutustest, kommunistlikust maailmavaatest ja veendumustest, mis on nende tekkimise ja arenemise vajalikuks seemiseks eelduseks. See seisukoht on leidnud kajastamist A. Smirnovi (15), V. Krutetski (9), L. Božovitši (1) ja S. Krantovski (8) töödes. Ideaalide kujunemist soodustavate seemiste tingimuste hulka kuulub ka isiksuse «moraalne enesehinnang», mille tundmaõppimise vajadust rõhutas L. Raskin.

Niisiis, kõigis eespool nimetatud (ja ka nime tamata jäänud — H. R.) uuringutes märgiti kõlbeliste ideaalide rolli õpilaste isiksuse kujunemisel, toonitati käitumise sõltuvust ideaalide toimivusest. Kõrvuti sellega on ideaalide regulatiivset funktsiooni õpitud tundma kõige üldisemal kujul, pole uuritud isiksuse poolt üldtunnustatud ideaalide omaks võtmise mehhanisme. Seejuures kujutab aga isiksuse poolt seesmiselt omaks võetud kõlbeline ideaal kui näidiseeskuju endast tema käitumise regulaatorit, kõlbelist etaloni, mille järgi õpilane end teadlikult ja vabatahtlikult «seab», mis peab soodustama tema eemaldumist situatsioonimõtjudest ja suurendama tema kõlbelist püsikindlust.

Kokkuvõtte tegi HELGI ROOTS

#### Kirjandus

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., «Просвещение», 1968.
2. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967.
3. Дукат Л. Ю. О некоторых особенностях и функциях идеалов в школьном возрасте. — В. кн.: Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.
4. Дукат Л. Ю. Психологический анализ содержания, строения и функций идеалов школьников. Дис. (Рукопись). М., 1963.
5. Загоренко Н. И. Нравственные идеалы старших школьников и их формирование средствами художественной литературы. Дис. (Рукопись). Новосибирск, 1967.
6. Загоренко Н. И. Мотивы отсутствия нравственных идеалов у некоторых групп старших школьников. Вопросы педагогики и психологии. Новосибирск, 1970.
7. Казакина М. Г. Формирование нравственных идеалов у подростков в процессе общественной деятельности. Дис. (Рукопись). Л., 1967.

8. Крантовский С. Г. Военные идеалы суровцев старших классов. Дис. М., 1951.

9. Крутецкий В. А. Характеристика понятий о моральных и психологических качествах личности у старших школьников. Дис. (Рукопись). М., 1950.

10. Микаберидзе А. А. Педагогические основы формирования нравственных идеалов у подростков. Дис. (Рукопись). М., 1967.

11. Николаева Л. М. Нравственный идеал старшего школьника как цель и средство совершенствования личности. Дис. (Рукопись). М., 1969.

12. Петров Ю. П. Роль нравственного идеала в формировании жизненных планов школьной молодёжи. Дис. (Рукопись). Свердловск, 1970.

13. Раскин Л. Е. О направлении личных идеалов учащихся. — «Советская педагогика», 1948, №2.

14. Рубинштейн М. М. Психология педагогики и гигиена юности. М., 1926.

15. Смирнов А. А. Вопросы психологии советского школьника. — «Советская педагогика», 1950, №2.

16. Федорук Л. П. Формирование нравственных идеалов у старшеклассников на героических традициях народа. — В кн.: В. И. Ленин о нравственном воспитании молодого поколения. М., 1969.

17. Целикова О. П. Коммунистический идеал и нравственное развитие личности. М., «Наука», 1970.

#### MEILT JA MUJALT

□ Voroneži 58. keskkool on mitmete aastate jooksul andnud oma kasvandikele süvendatud teadmisi matemaatikast. Selles koolis õpetatakse matemaikat mitte üksnes tundides, ka mitmed klassivälised üritused — olümpiaadid, ringide töö, fakultatiivtunnid — on matemaatika teenistuses. Sellest kõneldakse kooli peoõhtutel, seinalehtedes ja ekskursioonidel. Paljud vanemate klasside õpilased juhatavad nooremate klasside ja pikaräevärühmade õpilaste matemaatikaringe.

Suur huvi valitseb referaatide koostamise vastu. Septembris valivad lapsed teema, aprillis esinevad. Nii töötavad nad kindlaksmääratud teemaga terve õppeaasta. Kokkuvõtted matemaatikahuviliste teaduslikust tööst tehakse tavapäraselt oktoobrikuus.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



# Pedagoogi osavõtt kriminaalprotsessist

## HELDUR SAARSOO

Käesoleval ajal on otsustava tähtsuse meie ühiskonna arengus omandanud uue inimese kujundamine. «Mitte miski ei üleni isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohustusse, nagu see,» ütles Leonid Iljitš Brežnev Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXV kongressil, «et sõnade ja tegude ühtsus kujuneb igapäevaseks käitumisharjumiseks. Sellise hoiaku kujundamine on kõlbelise kasvatuse ülesanne.» (1, lk. 90.) Kõlbelisest kasvatusest ei saa aga lahutada õiguskasvatust kui noorsoo kommunistliku kasvatuse üht koostisosa.

Seoses eeltooduga on muutunud aktuaalseks kriminaalprotsessi kasvatuse osa tõstmine, millel on eriti suur tähtsus alaealiste kuriteoasjades. Selle praktilise teostamise üks eeldusi on vastava eriala spetsialistide, pedagoogide senisest tunduvalt laiem kaasatõmbamine kriminaalprotsessi.

Seadusandlus vaatab alaealist kui isikut, kes ei ole ise võimeline täiel määral kaitsma oma õigusi ja seaduslikke huve. Selle tagamiseks nähakse kriminaalprotsessi seaduses ette alaealiste osavõtul toimuvate uurimistoimingute puhul täiendavad õiguslikud garantiid. Selline garantiid on pedagoogi kohustuslik osavõtt noorema kui kuueteistkümnendaastase alaealise ülekuulamisest (ENSV KrPK §-d 126 ja 133), mis peab kaasa aitama objektiivse tõe tuvastamisele ning ülekuulatava õiguste ja seaduslike huvide kaitsmisele.

Ülekuulamine peab olema üks esimesi samme kuriteo toimepannud alaealise parandamisel ja ümberkasvatamisel (7, lk. 110). Selleks on eelkõige vajalik psühholoogiline kontakt ülekuulatava ja ülekuulaja vahel. Alaealise ülekuulamisel võib aga selle loomine tekitada uurijale või juurdlust teostavale isikule raskusi sellealaste psüühika vähesel tundmisel, mis eriti murdealadel erineb tunduvalt täisealiste omast. Pedagoog oma osavõtuga kriminaalprotsessist võimaldabki ar-

vestada ülekuulamisest nende psüühiliste protsesside kulgemise iseärasusi.

Ülekuulamisest osavõttev pedagoog on protsessuaalsest aspektist vaadeldav spetsialistina (ENSV KrPK § 111<sup>1</sup>), kelle ülesanne on oma teadmistega lapse- ja noorukipsühholoogia valdkonnas osutada ülekuulajale abi ülekuulamise ettevalmistamisel, ülekuulamise ajal ja ütluste protokollimisel (vt. 8, lk. 163).

Kohtupraktika andmed aga näitavad, et pedagoog kõnesolevat abi faktiliselt ei anna. Seda mitte ainult põhjusel, et uurijad ei ole alati täitnud ENSV KrPK §-de 126 ja 133 nõudeid. Kaaluvam põhjus on hoopis see, et pedagoog ei tea oma ülesandeid.

Aastate jooksul on vähenenud miinimumini juhud, mil pedagoogi seaduses ettenähtud juhtudel ülekuulamise juurde ei kutsuta. 1965.a. ei tehtud seda 35,5% juhtudest (vt. 9, lk. 28), aastatel 1978–1979 oli meie valikuurimise andmeil vastav protsent 6,0.

Ühestki ülekuulamisprotokollist aga ei nähtu, et osavõtnud pedagoog oleks kasutanud oma õigust esitada ülekuulatavale uurija kaudu küsimusi ja pärast protokolliga tutvumist teinud selle kohta oma märkusi. Küsimus ei ole mitte ainult selles, et neid õigusi talle alati ei selgitata, vaid sageli tehakse seda formaalselt. Pedagoog annab küll oma allkirja selle kohta, et enne ülekuulamise algust on talle selgitatud tema õigused, faktiliselt ta neid aga ei tea. Või küsimus sellest, millise iseloomuga peaksid olema pedagoogi märkused ülekuulamisprotokollis? Ka seda ta nähtavasti ei tea. Mille muuga seletada fakti, et meie valikuurimise andmeil 52-st ainult 17 juhul ehk 32,7% leidis ülekuulamisprotokollis lõpus pedagoogi tehtud avaldus: «Märkusi ei ole.»

Ka pedagoogi kohta protokollis märgitavad andmed ei anna alati võimalust otsustada, kas pedagoogi kohustusliku osavõtu nõuet on ka sisuliselt täidetud, sest ülekuulamisprotokollis puuduvad andmed tema isiku kohta. On märgitud üksnes nimi, mõnel juhul aga protokollis lõpuks ainult tema allkiri.

Nagu eeltoodust nähtub, täidetakse praktikas alaealiste ülekuulamisest pedagoogi osavõtu nõuet formaalselt. Sellega seoses tekib küsimus, kas tema osavõtt alaealise ülekuulamisest on üldse vajalik? Vastuse saamiseks pöördume kohtupraktika poole.

Toomas T., Georgi A. jt. süüdistuses ENSV KrPK § 115 lg. 3 järgi (alaealise vägistamine) muutsid kannatanud kohtuistungil oma eeluurimisel antud ütlusi, kusjuures üks neist põhjendas seda väitega, nagu oleks teda ülekuulamisest ähvardatud kolooniasse saatmisega. Teine kannatanu aga seletas, et tema ülekuulamisest viibis küll veel teisi isikuid, keegi ei olnud aga õelnud, et nende hulgas on ka pedagoog. Asjaolude kontrollimisel selgus kohtuistungil, et ülekuulamisprotokollis

märgitud pedagoogiks osutus miilitsa lastetoea inspektor\*, kes oli samas asjas kontrollitud esialgseid materjale.

Esitatud kaasusest nähtub, milline tähtsus võib olla pedagoogi viibimisel alaealise ülekuulamise juures, muidugi eeldusel, et ta ei oleks asjast huvitatud. Antud juhul aga seda öelda ei saa. Kannatanute vihjed nende psüühilise mõjutamise kohta ülekuulamisel uurija poolt oleksid sellisel juhul olnud hõlpsasti kontrollitavad ja võib-olla ei oleks sääraseid küsimusi kohtuistungil üldse tekkinudki. Analoomilised probleemid võivad tõusetuda ka alaealiste süüdistatavate puhul.

Ka ütluste protokollimisel on juuresviibival pedagoogil täita kaalukas osa: ta peab jälgima, et protokoll kajastaks õigesti ülekuulamise käiku ning sellesse ei satuks alaealise kõneviisile mitteomaseid väljendeid. Selle kohta mõnda praktikast.

Näiteks loeme 15-aastase süüdistatava ülekuulamisprotokollist: «... eelneval kokkuleppel Kuno M-iga tõepoolest varastasin Leedu NSV Kapsukase linna Kapsukase rajooni «Ajakirjandusliidu Agentuuri» kioskist nr. 7 mitmesuguseid kaupu, mis olen loetlenud ja mille kohta olen andnud eelnevatel ülekuulamistel üksikasjalikke ja õigeid ütlusi». See ülekuulamine toimus pedagoogi osavõtuta.

Ka neil juhtudel, kui pedagoog osales ülekuulamisel, võime 15-aastaste süüdistatavate ülekuulamisprotokollidest lugeda: «... tekkis mõte osade saamiseks eesmärgil ärandada ühe talu hoovist ... mootorratas» ja «... Narva Linna Rahvakohtu otsusega mind ... mõisteti süüdi kriminaalkoodeksi § 88 järgi ...». Kui pedagoog oleks teadlik oma kohustustest, vaevalt ta oleks siis nõustunud sellise stiiliga.

Kõige sagedamini kutsutakse süüdistatava alaealise ülekuulamisele teise kooli õpetaja (26,9%), seejärel tema aineõpetaja (11,5%), alaealiste asjade inspeksiooni töötaja (9,0%) ja haridusosakonna esindaja (7,7%). Kuigi puuduvad andmed ei võimalda täpsemat analüüsi (39,7% juhtudest ei selgu ülekuulamisprotokollist, kes pedagoogina ülekuulamisest osa võttis), on ilmne, et süüdistatavate puhul on kasutatud rohkem ülekuulatavale võõraid pedagooge. Seega isikuid, kes ei tunne konkreetse alaealise psüühika erisusi (9, lk. 28—29).

Mainitud viga on võimalik kompenseerida teisel teel. Selle kohta peamine andmete saamise allikas on iseloomustused koolist, töökohast, alaealiste asjade inspeksioonist (seal arvelolevate kohta) jne., samuti alaealise vanemate või neid asendavate isikute, kooli või töökaaslaste ning muude alaealist tundvate isikute ülekuulamise teel. Saadud andmete

väärtus sõltub eelkõige iseloomustaja vastutustundest ja temal alaealise kohta teadaolevatest asjaoludest, samuti ka ülekuulaja oskustest ja võimetest.

Iseloomustuse andmete objektiivsuse tagamiseks tuleks seada nende kollektiivse koostamise nõue, s.t. et sellest võtaksid osa peale klassijuhataja ka aineõpetajad. Võib-olla tundub see õpetajatele esialgu ebameeldiva lisakoormusena, kuid nähtud vaev peaks ennast õigustama. Kui sellist iseloomustust hakata koostama regulaarselt alates esimesest klassist ja täiendada seda iga õppeaasta lõpul uute andmetega, ei olekski see nii koormav. Nimetatud moodus võimaldaks vajaduse korral väljastada igakülgse ja põhjaliku iseloomustuse iga selles koolis õppinud õpilase kohta. Seda isegi juhul, kui ta vahepeal on kooli lõpetanud või sealt lahkunud muudel põhjustel. Praegu aga võivad sellega kaasneda suured raskused siis, kui peale õpilase on ka õpetajad, kes õpilast hästi tundsid, vahepeal koolist lahkunud.

Õiguskirjanduses on viimastel aastatel avaldatud arvamus, et alaealise ülekuulamise tuleks pedagoog asendada psühholoogiga (2, lk. 189). Samuti on tehtud ettepanek süüdistatava alaealise ülekuulamisele pedagoogi üldse mitte kutsuda, sest uurijal olevat tänapäeval küllaldaselt teadmisi lapse- ja noorupsiühholoogias (6, lk. 110—112). Sellekohaseid norme aga muudetud ei ole ning praktikas korduvad samad vead ja puudused mis aastaid tagasi.

Eeltoodust lähtudes tuleks olukorra parandamiseks pedagoogi osavõtu kohta alaealise ülekuulamisest arvestada ja täita alljärgnevaid nõudeid.

Pedagoogina tuleb mõelda isikut, kellel on pedagoogiline haridus, kes on töötanud oma erialal ja kellel on vastavad kogemused. Seejuures on vaja, et väljakutsutav pedagoog õpetab ja kasvatab ülekuulatavaga samaealisi või on teinud seda varem ning ei ole isiklikult huvitatud kriminaalasja käigust.

Alaealise klassijuhataja, tema aineõpetajad ja sageli ka alaealiste asjade inspeksiooni töötaja on üldjuhul juba varem osalenud ülekuulatava kasvatamisel ning on selle tulemuste eest vastutavad. Seetõttu tuleb igal konkreetsel juhul tõsiselt kaaluda nimetatud isikute kutsumist süüdistatava alaealise ülekuulamise juurde. Küll aga tuleb kasutada kõiki võimalusi, et nende käsituses olevad andmed ülekuulatava kohta iseloomustuste, õiendite, ülekuulamisprotokollide jms. näol kogutaks ja lisataks toimiku materjalide juurde võimalikult juba enne alaealise ülekuulamist.

Pedagoog kutsutakse välja tema töökoha kaudu ja ENSV KrPK § 111<sup>1</sup> lg. 1 järgi on uurija selline nõudmine asutuse juhatajale kohustuslik.

Enne ülekuulamise algust tuleb uurijal kindlaks teha pedagoogi isik ja kompetentsus,

\* NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi 15. veebruari 1977.a. seadlusega kehtestati siseasjade organite alaealiste asjade inspeksioonid, millega seoses miilitsa lastetoad likvideeriti. Vt. NSVL ÜT 1977, nr. 8, art. 138.

välja selgitada tema suhted süüdistatava, kahtlustatava, kannatanu või tunnistajaga. Protokollis sissejuhatavas osas tuleb selle kohta märkida järgmised andmed: pedagoogi perekonna-, ees- ja isanimi, töökoht, pedagoogiline haridus ja staaž, aadress ning vahekord ülekuulatavaga.

□ Uuriija peab enne ülekuulamise algust tutvustama pedagoogi ülekuulamise puutuvate asjaoludega ja andmetega ülekuulatava kohta; välja selgitama, mis pedagoogil on teada ülekuulatava kohta; kuulama tema arvamust ülekuulamise plaanist, arvesse võttes ülekuulatava psüühika eripära.

□ Pedagoogile tuleb selgitada tema õigust esitada ülekuulatavale uuriija kaudu küsimusi, ülekuulamise lõppemisel tutvuda ülekuulamisprotokolliga ja esitada selle kohta oma märkusi. Samuti tuleb selgitada, et tema ülesanne on abistada ülekuulamise protokollimist ja tõendada ütluste protokollimise õigsust. Vajaduse korral hoiatatakse pedagoogi eeluurimise andmete avaldamise lubamatuse suhtes (ENSV KrPK § 117 lg. 2). Pedagoog kinnitab temale õiguste ja kohustuste selgitamist oma allkirjaga.

□ Pedagoogi ülesanne on väljendada oma arvamust mitte alaealise ütluste tõepärasuse, vaid ülekuulamise õigsuse kohta (lähtudes ülekuulatava psüühilistest iseärasustest), samuti ütluste protokollimise õigsuse ja täielikkuse kohta. Enne pedagoogi allkirja võib teha näiteks sellise sissekande: «Ülekuulamise kohta sisulisi märkusi ei ole. Protokoll läbi loetud, selle sisu vastab ütlustele.»

□ Pedagoogi võib üle kuulata tunnistajana asjaoludes, mis on seotud alaealise süüdistatava või tunnistaja ülekuulamise ettevalmistamise ja ülekuulamisega.

□ Pedagoogi kui spetsialisti võib oma kohustuste täitmisest keeldumise eest, kui talle on teatavaks tehtud vastutus sellise keeldumise eest, võtta kriminaalvastutusele (vt. ENSV KrPK § 175).

□ Pedagoogi osavõtt on vajalik ka muudest uurimistoimingutest, kus noorem kui kuue- teistkümnepäevane alaealine annab ütlusi või seletusi. Näit. vastastamine (ENSV KrPK § 136), äratundmiseks esitamine (§ 137) jt.

□ Pedagoogile kui spetsialistile säilitatakse tema keskmine palk töökohas kogu aja eest seoses tema väljakutumisega juurdlus- või eeluurimisorganisse, samuti on tal õigus saada tasutud nimetatud organitesse ilmumise eest tehtud kulude eest. Pedagoogil on õigus oma kohustuste täitmisest saada tasu (vt. ENSV KrPK § 88).

Lisaks eelöeldule teenib kriminaalprotsessi kasvatusliku mõju tõstmise eesmärki veel õppe- ja kasvatusasutuse esindajate kaasaamine kriminaalasjade kohtulikule arutamisele alaealiste kuriteoasjades, kus nad aitavad välja selgitada kuriteo põhjusi ja soodustingimusi. Sellekohase juhendi andis NSV Liidu Ülemkohtu plenum juba oma 3. detsembril

1976.a. määruses nr. 16 (vt. 4, lk. 84).

Veelgi enam on aga vaja kogenud pedagooge ja psühholooge kaasata alaealise kurjategija ümberkasvatamise konkreetse programmi (vt. 3, lk. 199) koostamiseks. Nad teeksid kindlaks, millised nihked on toimunud alaealise isiksuses ja annaksid soovitusi, mida tuleb muuta tema isiksuse struktuuris tasakaalu saavutamiseks (selle kohta vaata lähemalt 5, lk. 98—106).

Teadmata, milliseid korrektiive on vaja teha isiksuse struktuuris, ei saa me rääkida alaealise kurjategija ümberkasvatamisest, s.o. uue inimese kujundamisest, mis on aga üks kommunismi ehitamise põhiülesandeid.

## Kirjandus

1. NLKP XXV kongressi materjale. Tln., 1976, lk. 90.
2. Heinsaar, M. Psühholoogi osavõtt kriminaalprotsessist. — «Nõukogude Õigus», 1979, nr. 3.
3. Liimets, H. Laia tänava kool ja murelapsed. — A. Härma. Meie murelapsed. Tln., 1970.
4. «Nõukogude Õigus», 1977, nr. 1.
5. Saarsoo, H. Alaealise kurjategija isiksuse tundmaõppimisest kohtupsühholoogia-eksperdiisi kaudu. — TRÜ Toimetised. Vihik 318. Kriminoloogia-alaseid töid IV. Tartu, 1974.
6. Гукoвская, Н. И. Участие третьих лиц в допросе несовершеннолетнего обвиняемого (в порядке обсуждения). — Вопросы борьбы с преступностью. Вып. 21., М., 1974.
7. Миньковский, Г. М. Особенности расследования и судебного разбирательства дел несовершеннолетних. М., 1959.
8. Пюсса, О. Участие педагога в допросе несовершеннолетнего. — «Правоведение», 1966, №4.
9. Саарсоо, Х. О роли уголовного процесса на предварительном расследовании в борьбе с преступностью несовершеннолетних. Автореферат канд. дисс. Tartu, 1972.

## MEILT JA MUJALT

□ Riia 79. keskkooli õpilased võisid klassides helendavatel teleekraanidel näha iseenast — seal tegutseb vabariigi esimene kooli telekeskus. Režissööride, operaatorite, tehnikute ja diktorite keerukaid ülesandeid täidavad õpilased ise. Nad on koolis organiseeritud televisioonitehnika ja žurnalistika ülikooli agarad kuulajad.

Telekeskuse loomine on Läti koolide tehnikaga täiendamise tähtsaid etappe. Õpetajate töö muutub seeläbi tulemuslikumaks, tunduvalt suureneb tunni näitlikkus. Koolitelevision rikastab suuresti kasvatustöö vorme ja meetodeid, on ühtaegu hea kutsesuunitlustöö vahend. Läti NSV jaoks on see eriti aktuaalne, sest Riias ehitatakse võimast raadio-telekompleksi, kuhu vajatakse hulganisti spetsialiste.

Ajakiirjast «Narodnoje Obrazovanie»

## Kirjandus ja kutsesuunitlus

### MALLE RUTE

Kutseinformatsioon kui õppe- ja kasvatustöö organiseerimise süsteem suunab õpilased teadlikuks kutsevalikuks vajalike teadmiste omandamisele, kujundab mitmetesse kutsetegevuse liikidesse positiivset suhtumist ja huvisid.

Sotsioloogilised uurimused näitavad, et noorte kutseorientatsiooni mõjutavad ühel või teisel määral kõik kommunikatsiooniliigid — isikutevaheline kommunikatsioon, massikommunikatsioon, grupikommunikatsioon, mitmesuguste mõjutusvormide, -vahendite ja meetodite süsteem. Kommunikatsiooniprotsessis annab isiksus, grupp või organisatsioon ühtedele ja samadele faktidele tihti erineva tähenduse. Informatsiooni liikumise teel allikast adressaadini on hulk barjääre, mis on tingitud gnoseoloogilistest ja sotsiaalsetest teguritest. Seoses vähese praktilise kogemuse ja teadmiste nappusega ei ole noortel piisavalt kujutlusi vajaliku ja neile hästi sobiva elukutse valimiseks. Sotsiaalsed barjäärid on määratletavad indiviidi sotsiaalse staatuse ja sotsiaalsete rollidega.

Peale nende barjääride mõjutab informatsiooni tajumist olulisel määral huvi. Huvi on kommunikatsiooniprotsessis omapärane filter, mille kaudu läheb läbi vaid teatud informatsioon — see, mis vastab isiksuse hoiakutele ja väärtusorientatsioonidele. Tähtis ei ole mitte niivõrd antava informatsiooni hulk kui see, missugust informatsiooni noor on võimeline vastu võtma ja kuivõrd väärtuslik see talle on. Õeldud silmas pidades peaksid õpetajad sihipäraseks muutma ka õpilaste suunamise massikommunikatsiooni (sealhulgas kirjanduse) juurde ning saadud informatsiooni läbitöötamisele grupi- ja isikutevahelise kommunikatsiooni rakendamisel. Ilmselt tuleb arvestada, et massiinfovahendite (raadio, televisioon, kino ja trükisõna) vahel on teatud «tõljaotus». Ajaleht ja raadio rahul-

davad eelkõige inimeste «ratsionaalseid» nõudmisi, kino, osaliselt ka televisioon ja raamat rahuldavad oluliselt emotsionaalseid-esteetilisi vajadusi. Siinjuures on trükisõnal, mis jääb raadiole ja televisioonile alla operatiivsuse poolest, mitmeid eeliseid. Nimelt ei nõua ta lugejalt kiiret reaktsiooni, võimaldab individuaalset tajumistempot, süvenemist ja loetud materjali juurde võib igal ajal tagasi pöörduda.

Kirjanduse lugemine on vältimatu tingimus noore isiksuse arengus, tema tunnetus- ja kutsehuvide kujunemisel. Paljude inimeste biograafia tunnistab, et kujutlusvõimet harrav raamat etendab tähtsat osa elutee valikul. Näiteks on andmeid, et 16-aastane Ivan Pavlov, lugenud huvitavalt esitatud faktidega naiivselt kirjutatud raamatukest inimese organismi kohta, otsustas kontrollida, kas veri tõesti sisaldab rauda ja teisi metalle, kas magu sarnaneb võimasinaga ja kas on tõsi, et närvisüsteem on seedimise valvuriks. Oli vaja veel paari kokkupuudet populaarteaduslike raamatutega ja kui nelja aasta pärast sattus noormehe kätte I. Setšenovi raamat, oli noormehe saatust otsustatud. Lähtuvalt igapäev elutunnetusest, rahuldab lugemine inimeste erinevaid vajadusi, millede seast tõstatatakse esile vajadust ilu järele, tundmuste üleelamise ja elunähtuste psühholoogilise läbitunnetamise vajadust, meelelahutuse ning enesetäiendamise vajadust jt. Raamatu mõju sõltub suurel määral lugemise eesmärgist ja motiividest, samuti sellest, kuivõrd emotsionaalselt loetud vastu võetakse.

Kutseinformatsioonilise sisuga kirjanduse valikul ja analüüsimisel, samuti nagu teistegi kutseinformatsioonivormide puhul lähtutakse kindlastest printsiipidest (teaduslikkuse ja teooria ning praktika seostamise nõue, tootmisalase ja kultuurilise ümbruse optimaalse arvestamise nõue, kutseinformatsiooni andmise sihipärasuse, objektiivsuse ja jõukohasuse nõue, õpilastele individuaalse lähenemise ja informatsioonimaterjali diferentseerimise nõue, materjali mitmekülgse nõue), nende rakendamise omavahelisest kooskõlastatusest.

Kutseinformatsioonitöös on üks vastutusrikkamaid löike töö 4.—8. klasside õpilastega. Sellele eale langeb tähtis osa kutsevaliku ettevalmistamisel nii õpilaste sotsiaalse aktiivsuse kui ka enesemääratluse osas, mis on elukutse teadliku valiku ja omandamise olulisi tunnuseid.

4.—5. klassi õpilastel hakkab kujunema kindlate veendumuste süsteem, mis väljendub ka töösse suhtumises. Kujunevad kõlbelised ideaalid, mis on mürsiku käitumise omamoodi etalone. Noorema mürsiku ideaaliks võib olla konkreetne inimene, lemmikraamatu või -filmi

kangelane. Unistatakse aktiivsest osavõtust oma maa elust. Peale ilukirjandusteoste hakkavad neid huvitama ajalehed ja ajakirjad, populaarteaduslikud raamatud. Nende lugemist ja eripärast tutvumist suunab 4. ja 5. klassi kirjanduse programm (klassivälise kirjanduse ja raamatukogutunnid).

6. ja 7. klassis kujunevad välja tunnetushuvide peamised suunad. Kasvab lugemishuvi ja huvi kino ning teatri vastu. Ilmneb suur eneseteostustung. Üldjuhul hakkavad noored selles eas tundma tõsist huvi kirjanduse vastu, kus on juttu sellest, kuidas arendada oma võimeid ja teisi omadusi, s.o. kõike seda, mida on vaja valitud kutse omandamiseks. Õpilastele on soovitatav tutvustada ka kirjandust, mis kajastaks sotsialistliku ülesehitustöö peamisi ülesandeid, üksikute tootmis- harude tähtsust ja perspektiivi, teaduse ja tehnika probleeme. 6.—7. kl. kirjanduskursuse õppimisel õpetatakse õpilasi raamatukogust raamatuid valima, katalooge kasutama.

8. klassis peavad õpilased lahendama oma edasiste õpingute küsimuse. Kutsesuunitluse eesmärgid ja ülesanded seisnevad selles klassis eelkõige töösse õige suhtumise kujundamises. Õpilased peaksid õppima töös nägema kollektiivi organiseeritud, sihipärast ja produktiivset tegevust, selles kajastuvaid tootmis- suhteid.

Sisuliselt algab 8. klassis kutseinformatsiooni esitamise seisukohalt uus etapp, millele ülemineku edukus on tihedates järjepidevusseostes keskmistes klassides tehtava kutsesuunitlustööga. Tuleb arvestada, et 5. ja 6. klassi õpilaste kutsehuvisid arendatakse enamasti mitte ainult ühes kindlas suunas, vaid olemasolevate huvide avardamise, nende vajaliku sisuga rikastamise ja uute kutsehuvide kujunemise põhimõttel. 8. klassis seostatakse huvide diferentseerimine huvide kitsa ringi või juhtiva huvi väljatoomisega, millel peaks olema suur tähtsus õpilaste tulevasele enesemääratlusele. Väga tähtis on seejuures äratada õpilastes aktiivne püüd leida oma kutsumus, suunata õpilasi enda arendamisele ja enesekasvatusele. Kutsesuunitluse edukus 8. klassis sõltub ka sellest, kuivõrd edukas on seni olnud koolivälise keskkonna mitmesuguste kontrollimata negatiivsete mõjude profülaktika. Üldjuhul tekitavad nii laialdased kui ka kitsale tegevusalale kontsentreeritud huvid vahetult lugemishuvigi. See aga kindlustab eesmärgile jõudmiseks vajalike teadmiste omandamise.

Noorte eluplaanide mõjutajatena tulevad arvesse nii teaduslikud kui ka populaarteaduslikud raamatud ja ajakirjad, teatmeteosed,

samuti ilukirjandus. Ilukirjanduse lugemine võib lugeja teataval määral kurssi viia iga tegevusalaga, äratada huvi nende vastu, avardada lugeja elutunnetust. Kirjandusteose jõud peitub selles, et tema aine on eelkõige inimsuhete valdkond, mis nõuab läbitunnetamist ja -elamist ning võimaldab jõuda teose mõtteni esteetilise elamuse kaudu.

Ilukirjandusest on murdealiste seas võitnud suure populaarsuse teaduslik fantastika. Piltlikult väljendades on teaduslik fantastika kirjandus teaduslikest (ka sotsiaalsetest) hüpoteesidest väga mitmesugustes inimest puudutavates küsimustes tema tuleviku, aga ka oleviku ja mineviku kohta, mida tuletatakse loogiliselt tänapäeva nähtustest. Kõik see on näivalt tõepärane. Ja tuleb arvestada, et ühte ja sama inimsuhete valdkonna probleemi, olgu kohustust, võlga, mehisust vms. võib kirjanik lahendada arsti, lukksepa, kangru, s.t. ükskõik millise elukutse esindaja näite varal, esitamata mingeid konkreetseid andmeid kutse kohta. Seetõttu ei ole põhimõtteliselt õige hinnata ühegi ilukirjandusteose kutsesuunitluslikku tähtsust kitsalt, ainult konkreetse kutse tutvustamise seisukohalt.

Kirjandusel üldse, eriti aga populaarteaduslikul kirjandusel on suur tähtsus õpilaste kutsevalikuks vajaliku küpsuse kujundamisel. Populaarteaduslikke raamatuid loevad õpilased põhiliselt siis, kui nende ees on suhteliselt praktiline eesmärk: avardada oma silmaringi, rikastada ainealaseid teadmisi, saada selgust kutsevaliku küsimustes. Kui ilukirjandusel on täita tähtis osa kutsesuunitluse kujundavates ja kasvatavates funktsioonides, on populaarteaduslikul kirjandusel suurem tähtsus kutseinformatsiooni informatsiooni-teatmeliste funktsioonide seisukohalt. Populaarteaduslik kirjandus võimaldab noortel näha oma perspektiivi ja võimalusi osalemiseks sotsialistlikus ülesehitustöös. Huvi tõstmisel massikutsete vastu on omal kohal haaravad jutustused tootmisprotsessidest, teaduse ja tehnika uutest saavutustest, tuleviku-probleemidest. Populaarteaduslikud raamatud aitavad mõista, miks on vaja ühte või teist elukutset, milline on nende ühiskondlik tähtsus, kui suur on vajadus nende järele, kus ja kuidas neid elukutseid saab omandada. Väga hea, kui õpilaste teadvusse jõuaks mingi eriala töötajate tegevuse põhisisu. Erilise väärtusega on andmed sellest, kuidas avaldub kutseala meisterlikkus, looming, milles seisneb kutse-eeetika, missugused kõlbelised omadused on selleks vajalikud. Objektiivsete kujutluste teke eeldab õpilaste tutvumist ka vastaval tööalal ettetulevate raskuste ja var-

jukülgedega, aga samuti elukutse võimaliku muutumisega tulevikus.

Esitatud konkreetsetes küsimustes selguse saamiseks jääb populaarteaduslikust kirjan-dusest väheseks ja õpilased suunatakse teat-mekirjanduse juurde. Teatavasti kujutab iga raamat endast informatsiooni edasiandvate märkide süsteemi ning sellest lähtuvalt võime raamatu lugemist vaadelda kui informatiiv-set nähtust. Areneva huvi korral otsib õpi-lane juba iseseisvalt teda huvitavat teavet sisaldavaid raamatuid. Seda ei või lasta minna isevooluteed. Küllaltki suurt abi võivad õpi-lastele osutada aineõpetajad. Õppetöö ajal ku-junevad õpilastel huvid matemaatika, ajaloo jt. õppeainete vastu. Õpetaja ülesanne on stimuleerida õpilasi süvendatult õppima ühte või teist teadust, selle haru. Tihti jääbki see õpilasel aluseks kutsevaliku tegemisel. Et see ei ole kaugelki lihtne ülesanne, näitab asjaolu, et ka keskkooli vanemas astmes, mil valdaval osal õpilastest on olemas tunnetus-huvid erinevate õppeainete vastu, ei seosta kaugeltki mitte kõik õpilased neid oma elu-plaanidega. Siin peaks kirjanduselt saama senisest rohkem abi.

Vajaliku lugemishuvi stimuleerimiseks võiks õpetaja leida võimaluse sobiva raamatu põgusakski tutvustamiseks. Raamatu tutvus-tamine algab kaantest. Kaanekujundus on alati seotud teose sisuga. Kaanelt võime lu-geda autorite nimed ja teose pealkirja, sarja-raamatutel leiame sealt ka eraldusmärgid, embleemid. Veel rohkem on kirjas tiitellehel (peale autorite nimede ja pealkirjade ka ala-pealkiri, kunstiline kujundaja ja koostaja, tõlgetel ka tõlkijate nimed, ilmumisaasta ja -koht). Raamatuga esialgsel tutvumisel vaa-datakse selle illustratsioone, mis võimaldavad saada teatava kujutluse raamatu ainekust. Tiitellehe pöördelt või raamatu ümbrispaberi sissepoole pööratud külgedelt võib leida ka raamatu annotatsiooni ja tutvuda raamatu lühikirjeldusega. Siit selgub raamatu adre-saat, mõnikord on andmeid autori kohta.

Raamatu esialgsel ülevaatamisel tutvutakse kindlasti ka sisukorraga, vaadatakse üle saate-sõnad, nii eessõnad (\*saateks\*, \*sissejuha-tus\* jms.) ja järelsõnad (\*lõppsõna\*, \*biblio-graafilisi andmeid\* jms.), aineload. Lehit-semine n.-õ. diagonaalis võimaldab tutvuda teose keele, stiili ja raskusastmega.

Hea lugemisstiimul on raamatu tutvusta-mine juhul, kui õpetaja oskab näidata raa-matus sisalduvate andmete uudsust, nende vastavust tänapäeva tehnika tasemele. Õpi-laste tähelepanu äratavad mitmesugused aja-loolised faktid, tehnilise progressi küsimused. Noored soovivad saada informatsiooni ühel või teisel töökohal töötava inimese töö tege-likust tähtsusest, saada nõuandeid ühe või teise neid huvitava seadme valmistamiseks jpm. Hea on, kui juba raamatu tutvustamisel tuuakse välja mõned probleemimendid, mis

on seotud informatsiooni otsimisega raama-tust.

Peale raamatu sisu tutvustamise klassi-juhataja- või ainetunnis, ringitöös, raamatu-näitusel või mujal, kasutatakse ka mitmeid teisi lugemishuvi stimuleerimisviise. Üks neist on lugemise aktiveerimine teatud kindla si-suga raamatute propageerimise teel. Juba läbiloetusse suhtumise fikseerimine (raama-tule hinnangu andmine) mõjutab lugemishuvi. Loetusse suhtumine võib lugemishuvi valitud teema vastu kas kinnistada või kahandada. Väga tähtis, on seda suhtumist õigeaegselt märgata. Arvamuste avaldamine loetud raa-matute kohta, olgu see siis suuliselt või kirja-likult, fikseerib õpilase suhtumist läbiloetusse ning on ka teatav propagandavahend, millega ühed lugejad mõjutavad teisi.

Informatsiooni saamiseks õpilaste poolt läbiloetud raamatute kohta võib kasutada po-laarsete profiilide meetodit (vastandlike tun-nuste hindamine) ja raamatu kohta esitatud küsimustele vabas vormis vastamist. Õpilased võiksid anda oma hinnangud selle kohta, kas raamat oli huvitav või igav, tekst arusaadav või raskepärane, kas faktide poolest oli raamat sisutihe või vaene, kas faktide esitus oli vee-nev, tõestusmaterjali piisavalt, või oli esitus väheveenev, paljusõnaline, kas raamatu keel oli elav ja kujundlik või kuiv, rohkete stamp-väljenditega, kas teema oli uudne või mitte, kas esituslaad oli loogiline või mitte, kas raamat oli hästi illustreeritud, nägus või mitte jms.

Kutsesuunitluskirjanduse juurde hakatakse õpilasi juhtima 4. ja 5., mõne raamatu puhul 2. ja 3. klassist alates. Süstemaatiliseks peaks see töö muutuma hiljemalt 6. ja 7. klassis, seda läbimõeldult õpetamise-kasvatamise ül-dises süsteemis, klassijuhatajate, kirjandus-õpetajate, aineõpetajate, ringijuhtide, raa-matukogutöötajate läbimõeldud ja kooskõlas-tatud tegevuses. Kutseinformatsioonilise sisu-ga raamatute lugemine ja arutelud peaksid koolis muutuma üheks rakendatavamaks kut-seinformatsiooni vormiks.

## Käitumise muutmise meetodid abikoolis

### JAAN KÕRGESAA

Käesoleva artikli eesmärk on tutvustada kasvatusmeetodite süsteemi, mille üksikprintsibid ja -võtted on enamasti tuttavad. Praktilises töös aga ollakse ebajärjekindlad ning seni puudub erialakirjanduses vastav materjal.

Käitumise muutmise meetodid (edaspidi KMM) on tänapäeva rakenduspsühholoogia leivanumbreid, kui otsustada publikatsioonide arvu järgi. Tõlketermin pole just kõlav, kuid on välditud võõrapäraselt «modifitseerimist» ja sellisel kujul on asja sisu ausalt välja öeldud (ingl. *behavior modification*, saksa *die Verhaltenstherapie*, vene изменение поведения). Algselt arenesid KMM-id ortodoksse operantse tingimise teooria rüpes, nõutav oli eelkõige väliste käitumisaktide viivitamatu kinnitamine. Tänapäevasemad käsitlused püüavad kasutada arengu-, kognitiiv-, sotsiaal- ja õppimispsühholoogia uuemaid seisukohti adekvaatsemate ja efektiivsemate KMM-ide väljatöötamisel. Aktsepteeritakse sisekõne vahendaja rolli ja kinnituse viibimist. Tuleb aga tunnistada KMM-ide esialgsete võtete edu vaimselt alaarenenute kasvatamisel. Raskused uute tingitud seoste kujunemisel nõuavad kinnituste viibimatut järgnemist soovitud käitumisaktile. Tunnetustarve ja teiste sotsiaalsete tarvete alaareng nõuab toetumist teiste tarvete rahuldamisele õppimissoovi ja soovitava käitumisvormide kujundamisel. Mida arenum on tunnetustarve, seda edukamalt kujuneb õppimissoov. Sisekõne, mille abil eesmärgid teadvustuvad, kujuneb abikooli õpi-

lastel enamasti alates 3. klassist. Juhul kui õpilane on enne abikooli jõudmist kogenud halvustavat suhtumist põhikoolis, tuleb teha tõsisist tööd õppimissoodsa enesehinnangu kujundamisel. Need on üldjoontes põhjused, miks KMM-ide kasutamine sobib eelkõige abikooli.

Mingil juhul ei saa KMM vaadelda kui panatsead, rohtu kõikide haiguste vastu. Suurem osa õpetuslikke ja kasvatuslikke eesmärgi saavutatavad kasvatus- ja didaktikaprintsiipidest kinnipidamisega. KMM-id annavad vaid lisa võtete arsenalile.

Tutvumist käitumise muutmise meetoditega alustame põhimõistetest. **Sihtkäitumine** (edaspidi SK) on teadmine, oskus või käitumisviis, mida me kavatsame hakata kujundama või kahandama. **Kinnitus** järgneb SK-le kas siis esemelise, käegakatsutava või n.n. sotsiaalkinnituse (näit. kiitusena). Positiivne e. **tasukinnitus** järgneb SK-le, mille sagedust soovitakse säilitada või tõsta. **Negatiivseks kinnituseks** nimetatakse juba toimiva vastumeelse stiimuli eemaldamist.

Kinnituste ja meetodite valik on täiesti individuaalne. Mis ei sobi ühele lapsele, kannab vilja teisele; kui üks meetod ei andnud tulemusi, proovime teist. Tuleb olla kindel, et pakutav kinnitus last tegelikult huvitab (rahuldab teatud tarvet, tõstab enesehinnangut; vt. 1, lk. 28, 52).

KMM-ide kasutamisprotseduurid erinevad mõnevõrra sõltuvalt sellest, kas on tegemist uue käitumisviisi kujundamisega või ebasoovitava käitumisviisi kahandamisega. Vaatleme esmalt **uue käitumisviisi kujundamist**. Protseduur on kolmeosaline. Esiteks tuleb kindlaks teha SK ja fikseerida selle esinemis-sagedus, kui vastav käitumisviis lapse «repertuaaris» mingil määral olemas on. Teiseks tuleb leida sobiv kinnitus ja fikseerida selle kasutamismood. Kolmandaks asutakse SK-d kinnitama vastavalt valitud meetodile ja väljatöötatud plaanile. Enne meetodite juurde asumist süveneme veidi SK kindlakstege-misse ja kinnituste lõputusse valikusse.

Klassis või kasvatusrühmas on alati rohkem kui üks käitumisviis, mis vajab kujundamist. Sellegipoolest pole mõeldav kujundada korraga rohkem kui ühte neist, eriti KMM-ide kasutamises algajal. Seetõttu alustatagu olulisemate muutmist ja kujundamist vajavate SK-de eristamist. Sellised käitumisviisid on sageli paigalistumine, osavõtt vestlusest, tähelepanuuskus, iseseisva õppimise harjumused. SK olgu selgelt sõnastatav ja tema sagedus jälgitav. Näiteks: «Säilitada Mardi vabatahtlike vastuste arvu klassivestluses», «Suurendada lehekülgede arvu, mille Sass jõuab vastava tunnilõigu vältel läbi lugeda». SK võib

valida nii teadmiste omandamise, tundekasvatuse kui ka psühhomotoorse õppimise vallast.

SK-de valimise käigus peaks selguma ja fikseeritama:

- a) mida peaks laps või rühm, kelle käitumist tahetakse muuta, tegema või mitte tegema — sõnastatagu verbides, loetletagu kasutatavad erivahendid;
- b) millisele (korralikkuse, oskuse, käitumis-

viisi sageduse või kestvuse) tasemele peaks laps (rühm) jõudma;

c) milline on SK esinemissagedus enne valitud meetodi rakendamist;

d) kuidas hinnata valitud meetodi kasutamise tulemusi;

e) kui kaua tuleks rakendada valitud meetodit, enne kui hakata hindama selle tulemusi. SK valimisel võiks kasutada paljundatud kontroll-lehte:

N ä i d i s

## SIHTKÄITUMISE VALIMISE KONTROLL-LEHT

1. Muutmisele kuuluv sihtkäitumine on \_\_\_\_\_

2. SK valimisel arvesse tulevate käitumiskarakteristikute loetelu. Märkige lehele (x), kui vastav karakteristik on hinnatud:

(x)	Karakteristik	Märkused
	1. Sagedus	
	2. Kestus	
	3. Intensiivsus	
	4. Tüüp	
	5. Suund	
	6. Jälgitavus	
	7. Mõõdetavus	

3. Sõnastage nüüd SK täpselt ja spetsiifiliselt: \_\_\_\_\_

SK esialgse esinemissageduse hindamiseks on otstarbekas kasutada ajaproovide võtmise meetodit. See kergendab ülesannet, muidu tuleks ühel inimesel päevade kaupa tegelda vastava õpilase käitumise registreerimisega. Sama meetodiga saab koguda andmeid kasutatud meetodi efektiivsuse kohta.

Ajaproovide võtmine tähendab SK registreerimist mingi perioodiliselt korduva ajavahemiku tagant, näiteks 10 min. vältel iga 20 min. tagant. Jällegi tuleks kasutada paljundatavat kontroll-lehte, millele märgitud andmete alusel saab hiljem koostada graafikuid.

Kinnitus peab järgnema ainult SK-le, SK kujundamise algstaadiumis tuleb seda kinnitada otsekohe ja iga kord, kui SK toimub. Teatud juhtudel on mõttetu põlata nn. käegakatsutavaid kinnitusi (selgitus allpool), kuid lõppe märk kõikide KMM-ide juures on oodatud käitumine ilma nendeta. Käegakatsutatavelt kinnitustelt sotsiaalsetele ülemineamiseks seostatakse esimesed algusest peale teistega, märkkinnituste «hinnakirjast» ei tohi puududa sotsiaalkinnitused.

Esialgu tuleb SK kinnitada sagedamini, kui see käitumisviis spontaanselt esineb, kasutades fikseeritud-intervall (FI) plaani. Näiteks on SK Sulevi paigalustumine. Kui Sulev

suutis enne KMM rakendamist oma kohal püsida 10 min., tuleb tema paigalustumist kinnitada iga 7(8) min. tagant. FI plaan näeb niisiis ette kinnitust iga teatud ajavahemikul edukalt sooritatud SK eest. Varieeruv-intervall (VI) plaan võetakse kasutusele siis, kui FI abil on saavutatud teatud SK tase. VI tähendab kinnitamist teatud keskmise ajavahemiku tagant. Näiteks VI=5 min. eeldab kinnitamist kas 3, 4, 5, 6 või 7 min. jooksul edukalt sooritatud SK puhul. Nimetatud FI ja VI plaanid sobivad niisiis SK kestuse stimuleerimiseks.

Kui aga eesmärk on SK esinemisjuhtude arvukuse suurendamine, kasutatakse FH (fikseeritud hulga) ja VH (varieeruva hulga) plaane. FH plaani puhul kinnitatakse teatud hulga SK sooritamist. Näiteks tähendab FH=15:10, et iga 15 õigesti vastatud ajalooküsimuse (SK!) eest saab Juhan 10 min. piltjutustuste lugemiseks (valitud tegevuskinnitus). Kui FH plaaniga on jõutud teatud SK tasemele, minnakse üle VH-le: hakatakse kinnitada keskmiselt iga teatud arvu SK puhul. Eelmisele näitele vastav VH=15:10 tähendaks seega kinnitamist kas 12, 13, 14, 15, 16 või 17, 18 õige vastuse järel. Mida madalam on õpilase vaimse arengu tase, seda lühemat ajavahemikku (väiksemat hulka) kasutatagu kinnitusplaani koostamisel.



Nüüd mõni sõna kinnitustest endist. Nagu öeldud, on kinnitused individuaalsed. Õpilast põhjalikumalt tundmata ja kinnitusi katsetamata ei saa ette teada, mis sobib ja mis mitte. Ka rühmale tervikuna uut SK-d õpetades olgu õpilastel valida kinnitusi. Kinnitused pole «asjad iseeneses», vaid peavad rahuldama teatud tarbeid. Eelistada tuleb nn. sotsiaalkinnitusi, samuti vajadusel märk-, mäng- ja tegevuskinnitusi, teatud juhtumel aga ei saa häbeneda käegakatsutavaid kinnitusi. Viimati nimetatute alla kuuluvad toiduained, sealhulgas kompvekid jm. maiustused, mänguasjad jt. esemed, millel on reaalne väärtus. Tegevuskinnitusteks nimetatakse võimalusi lugeda, kirjutada, joonistada, mängida, olla koos sõbra või õpetajaga, olla grupijuht, abistada nooremaid, kuulata muusikat jne. Mängkinnitused seisnevad lauamängude, «Värvi ise»-raamatute, konstruktorite vms. kasutamismõistetes. Märkkinnitused on vahetusväärtused: mingid mittestandardised tšekid, kuld- ja hõbedased tähed, edukuskaardid, punktid, mille vastu saab vahetada midagi «reaalset» vastava «menüü» ja «hinnakirja» alusel. Sotsiaalkinnitused on kiitmine, lisaaeg vestluseks õpetajaga, osavõtt «väikese ringi» vestlusest, oma tööde ja/või oskuste demonstreerimine, klassi aplaus edu korral, paitus, käepigistus, õlalepatsutus, võimalus istuda söögilauas õpetajaga kõrvuti jne. Siia kuuluvad ka **töökinnitused**, nagu õppevahendite jagamine, tahvli puhastamine, ruumi koristamine, korrapidajaamet, tehniliste õppevahendite kasutamine, oma käitumise märkimine vastavasse tabelisse või raamatusse jne.

Sellise loetelu puhul on mõeldamatu loetleda kõiki võimalusi, olgu eeltoodu vaid mõttele suuna andmiseks.

On aeg asuda valgustama meetodeid SK kujundamiseks. Nelja enamlevinut nimetatakse suunamiseks (ka «Premacki printsiip»), modelleerimiseks, lepingu sõlmimiseks ja märgimajanduseks.

Suunamist kasutatakse siis, kui SK puudub õpilase «repertuaarist» ja modelleerimisega ei saavutata edu; see on SK-le võimalikult lähedase (sarnase) käitumisviisi kinnitamine selle igakordsel ilmnemisel. Näiteks olgu SK vastamine täislausel. Mõnelgi juhul on otstarbekas kinnitada õpetaja küsimusele reageerimist, vastamist üldse, muidu ei jõuta iialgi täislauseni.

Modelleerimine on SK demonstreerimine, õpilaste asi on see (võte, mõttekäik, oskus) omandada. Edukuse kalkuleerimisel tuleb arvestada, kas «mudel» on jõukohane, mitte liiga «hea», kiire või lihtne, kas imiteerimine on õigesti «tasustatud».

Lepingu sõlmimisel sobitatakse tingimusi «vanaema seaduse» põhimõttel: kui supi ära sööd, saad magustoit. Lepingu sõlmimise reegleid on üsna mitu: 1) lepingujärgne tasu olgu viivitamatu; 2) lepingute sõlmimise algstaadiumis võiks nad olla suunatud SK-le

lähedaste käitumisviiside saavutamisele (vrd. suunamine); 3) leping nähku ette sagedast tasumist väikestes mahtudes; 4) eelistada tuleb oskuste, mitte aga nõusoleku saavutamisele suunatud lepinguid; 5) edu eest tasumise ei tohi viivitada, selle eest kõrvale põigelda; 6) leping olgu aus mõlema poole suhtes; 7) lepingu tähtsajad olgu selged; 8) leping olgu positiivne, s.t. suunatud millegi saavutamisele, mitte aga ärahoidmisele; 8) leping olgu poolte vahel vabalt läbi arutatud ja vastu võetud; 9) leping sisaldagu soovitava edasijõudmis-(sooritamis-) taseme sedastust.

Alates abikooli 3.—4. klassist tuleb lugeda soovitavaks lepingu kirjalikku fikseerimist vastavas standardvormis.

Märgimajanduse põhijooned said märkkinnituste puhul esile toodud. Meenutan, et sarnaselt kehtivale paberrahasüsteemile on märgid vaid vahetusväärtused, mida hakatakse hindama siis, kui selgub, mida nende vastu saab vahetada. Vastav «menüü» koos «hinnakirjaga» olgu klassis (rühma magalas) alati nähtaval.

Praktilises koolielus on nimetatud meetodid igiannusest ajast käibel, olgugi sageli juhuslike elementidena ja ebajärjekindlalt. Kõige käepärasemateks kogu klassi/rühma mõjutavateks võteteks võib lugeda nähtavale ja kättesaadavale kohale välja pandud tabelnimekirja, millele vastava lihtsa lepingu alusel õpetaja või õpilane ise saab märkida oma edu. See võib toimuda tähekeste kinnitamise, «oma raketi» edasilikumise või muude selliste vahenditega, kas reaalse tasuga teatud taseme saavutamise eest (siis on tegemist märkkinnitustega) või arvestusega, et niisugune sotsiaalkinnitus tõstab asjaosaliste enesehinnangut, rahuldab nende enese maksmapanemise tarvet. Lastekodust tulnud eriinternaatkooli õpilastele on sageli ka hernekompvek ihaldatud tasu, majanduslikult kindlustatud kodust pärit laste rahuldava kinnituse leidmisega on rohkem vaeva. Nooremate klasside lastel on sageli suur emotsionaalse kontakti ja julgeoleku- ning kaitsetarve, mille rahuldamine annab õpetajale/kasvatajale suuri isiksuse kujundamise võimalusi. Vanemate klasside tüdrukutele ja eriti poistele peaks alati leiduma võimalus huvi- ja eakohaseks tegevuseks. Töö mõnes ringis või töötoas sobib neile suurepäraseks kinnituseks. Distsipliini ja õpilaste eluks ettevalmistamise huvides ei tohiks pidada paljaks kogu kooli ulatuses vastavate võimaluste loomist ja ühtsetes nõuetes (tingimustes) kokkuleppimist.

Seega algab mingi käitumisviisi kujundamine SK valimisest ja selle tutvustamisest õpilastele — koos kokkuleppimisega tasude (ka märkide vahenduse) osas. Siis alustatakse SK kinnitamist, alguses fikseeritud, hiljem varieeruva plaani alusel. Lastele tuleb leida aega ja võimalusi märkide vahetamiseks tasude vastu, tasumenüüd tuleb üsna sageli revideerida.

Olgugi meil teada, et lihtsam on kujundada uut käitumisviisi kui vabaneda vanast harjumusest, puutume igapäevases töös ikka kokku vajadusega lahti saada kaaslaste togimisest ja mööda klassi tunni ajal ringijalutamisest. Karistamine, olgu see füüsiline või psüühiline (solvamine, alandamine jms.) on kõige väheefektiivsem ja -soovitatav vahend seda laadi eesmärkide saavutamiseks. Seepärast vaatleme põgusalt veel olemasolevate ebasoovitavate käitumisviiside kahandamismeetodeid. Nimetame neid «vaibutamine», «aeg maha», «küllastamine», «alternatiivse käitumisviisi kinnitamine» ja «desensibiliseerimine».

Vaibutamine on ebasoovitavat käitumisviisi seni kinnitanud nähtuse kõrvaldamine. Näiteks segab mõnigi õpilane pidevalt tundi, nähes selles ainsat võimalust tõmmata endale natukenegi õpetaja tähelepanu. Sel juhul õpetaja teadmatult ise tingib ebasoovitavat käitumist. Piisab tähelepanu lakkamisest ja huvi tundi segada kaob.

Aeg maha: teatud kindlaksmääratud ajavaheksiks eemaldatakse õpilane tema käitumist silmnähtavalt kinnitavast ümbrusest mittekinnitavasse. Tunni segamise kinnituseks võib olla kaaslaste tähelepanu ja lõbu. Kaheks-kolmekümneminutiks teiste vaateväljast kuuldekaugusesse eemaldamine võib sel juhul hästi mõjuda. See ei tähenda koridori saatmist ega nurka panemist; lapsel olgu selge, mille eest teda «aeg maha» tabab. Oleks hea moodustada klassis kappidega eraldatud nurk nii selle kui ka mäng- ja tegevuskinnituste elluviimiseks. Oluline on täpsus ja korrektsus eemaldamisel ja tähtjast kinnipidamises.

Küllastamine on ebasoovitava käitumisviisi jätkuv ja tugevnev kinnitamine. See meetod sobib ülemäärase pliiatsiteritamise, klassis välja küsimise, veejoomise, (teiste asjade) kogumiskire jms. puhul. Andes õpilasele võimaluse teha seda veel ja veel ja veel, saavutame peagi küllastatuse tunde ja loobumise vastavast harrastusest. Küllastamine eeldab fikseeritud plaani kasutamist.

Alternatiivse käitumisviisi kinnitamine võib osutada vajalikuks, kui vaibutamine ja/või aeg maha pole vilja kandnud. Näiteks võib panna ringijalutanud õpilase paigal istuma, kui igale teatud aja jooksul paigalistungisele järgneb kinnitus (vt. FI-plaan).

Desensibiliseerimine on eeltooduist spetsiifilisem, pärinedes psühhoteraapia arsenalist. See seisneb omandatud hirmude järkjärgulises kahandamises (ületamises). Näiteks võib veekartust ületada kaasatagemisega kaaslaste ujumamineku protseduuris. See meetod eeldab usalduslikku vahekorda, alustada tuleb ängistust tekitavate stiimulite hierarhias

kõige vähem erutavate mõjutegurite suhtes üleoleku kujundamisega; tuleb varuda piisavalt aega ja kannatust.

Olgugi meil nüüd käepärast väike ülevaade käsin-keelan-karistan meetodite alternatiividest, ikkagi arvame aeg-ajalt karistamise mõödapääsmatu olevat. Lisan mõned reeglid sellekski puhuks: a) tuleb selgitada ja täpsustada karistamise seost klassis käitumise reeglitega; b) nimetatud reeglid olgu alati nähtaval kohal väljas; c) tuleb esitada soovitava («õige») käitumise mudelid; d) karistatagu kohe pärast teo sooritamist; e) karistatagu sisuliselt, mitte tujust olenevalt; f) mängitagu ausat mängu — mis on hea Tootsile, on hea ka Arnole.

Praktilises koolielus näib olevat lihtsam kasutada nimetatud meetodeid ilma kogu selle tülrika arvepidamiseta. Ja miks ka mitte! Ainult et keegi ei tee siis tagantjärele kindlaks, kas või miks oli tulemuseks (eba)edu. Päril ilma KMM-ita «kuidagimoodi läbiajamine» neist teadlik olles tundub aga professionaalse vastutustundetusest.

## Kirjandus

1. E b b e r, I. Tarbed. Isiksus I. Tln., 1976.
2. W a l k e r, J. E., S h e a, T. M. Behavior modification. A Practical approach for teachers. Saint Louis, The C.V. Mosby Company, 1976.

M ä r k u s : autor on tänulik K. Karlepile ja Meeri EIK õpetajatele ning kasvatajatele artikli varasemate variantide aruteludel öeldud märkuste eest.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

### Üksikisiku ja grupi vahelisest konfliktist

#### LEMBIT AUVÄÄRT MAIMU VESKE

Oma eelmises väikestele gruppidele pühendatud kirjutises (1) vaatlesime sotsiaalsühholoogilisi mehhanisme, mille kaudu grupp mõjutab üksikisikuid. Kuid mitte alati ei saavuta grupp ja üksikisik oma suhetes harmooniat. Võib esineda ka konflikt. Järgnevas kirjutises vaatleme mõningaid üksikisiku ja grupi vahelise konfliktiga seotud probleeme.

Esmalt aga tuleb rõhutada, et gruppide domineerimine sotsialiseerimisagentide hierarhias isiksuse arengu teatud etapil on paratamatu ja vältimatu nähtus. Tähtsaim pedagoogiline probleem nii vanematele kasvatajatele kui ka õpetajatele ei ole see, kuidas hoida last grupi halvast (?) mõjust, vaid kuidas last ette valmistada perioodiks, kus eakaaslaste grupid domineerivad ja kuidas juhtida ning suunata väikeste mitteformaalsete gruppide tegevust. Et mitteformaalsete

gruppide domineerimine langeb vanemasse kooliikka, siis on õpetajatel siin eriti vastutusrikkad ülesanded.

Kooliajal puutub inimene esmakordselt kokku kohustustega ühiskonna ees. Suur osa tema käitumisest sõltub mitte niivõrd sellest, palju ta täidab oma kohustusi, vaid sellest, millise osa ta sotsiaalsest ootusest omaks võtab. Sellel perioodil kujuneb inimesel harjumus täita kohustusi, samal ajal saavutatakse ka reaalne iseseisvus. Nooruk kogub jõudu edasiseks eluks ning demonstreerib oma jõudu teistele, ühtlasi õpib seda ka ise tundma. Nooruk lülitub inimestevaheliste suhete mitmekesisesse süsteemi, domineerivamaks on suhted eakaaslastega. Alaealise tähtsam elusfäär on elu grupis. Paraku võib ikka veel erialases kirjanduses kohata gruppide käsitluse kaht äärmuslikku suunda: Sageli vaadeldakse gruppe ja kollektiive täiesti kattuvate moodustistena (viidatakse A. Makarenko esmase kollektiivi definitsioonile jne.). Teisest küljest vaadeldakse gruppe kõige halva aluseks oleva moodustisena. Arvatakse, et kui vaid õnnestuks lapsed eemal hoida gruppidest, siis oleksid kõik kasvatusprobleemid lahendatud. Nii ühel kui teisel juhul unustatakse gruppide arengu erinevad astmed. Grupi sise- struktuuri integreerituse kõrgem arengustaste on organiseeritud, ühtesulanud sotsiaalne grupp ehk kollektiiv. Selle vastand on inimeste juhuslik kogum (hulk, mass), mida iseloomustab anonüümsus, emotsioonidel põhinev juhtimise korrapäratus. Esimese grupi tüüp on ideaal, lõppeesmärk, millesse kuulmist taotlevad kõik noored ja pedagoogid. Teine kirjeldatud grupi tüüp on grupi struktuuri integratsiooni madalam aste. Kahe äärmusliku vormi vahele mahub mitu üleminekuetappi.

Grupiga kohtudes mõistab nooruk küllaltki kiiresti, et liikmetel on alati erinevad kohad grupi hierarhilises struktuuris. Tipus tahavad olla kõik, kuid lõpus mitte keegi. Kohtade omandamine ja rollide jagamine on seotud isiksuse kindlate omadustega. Ühed omadused kiidab grupp heaks, teised aga mitte. Nooruk taipab ka, et ta peab tõestama oma õigust ühele või teisele kohale grupis (3, lk. 65). Liidripõhise grupi saavutavad üldjuhul need, kellel on väljapaistvad omadused grupi eluliselt olulistes valdkondades. Tähtsaimad liidrid vajalikke omadusi on oskus kiirelt otsuseid vastu võtta, täpselt ja ruttu kavatsetu ellu viia, tähelepanu jaotada grupi kõigile liikmetele, suhtlemisoskus ja õiglus vaidluste lahendamisel, lähtudes grupi seisukohtadest.

Kui inimene ei ole rahul talle pakutud kohaga grupis, tekib konflikt grupi ja üksikisiku vahel. Konflikti aste sõltub sellest, kui suur on erinevus grupi pakutud koha ja inimese taotletud koha vahel. Inimese nõudlusnivoo sõltub enesehinnangust. Enesehinnang kujuneb välja juba koolieelsel perioodil. Konflikti ei esine, kui inimene on rahul oma kohaga grupis. Konflikti lahenumine võib olla kolmesugune: 1) inimene muudab oma omadused grupile vastavaks; 2) inimene teeskleb omaduste muutmist vastavaks grupi nõuetele; 3) inimene lahkeb grupist.

Esimesel juhul on tegemist aktiivse kohanemisega. Noorukil tekib vajadus omandada sellised iseloomujooned, mis on kooskõlas grupi nõuetega. Selliste omaduste kujundamine on tihedalt seotud nende demonstreerimisega endale ja teistele. Eelkõige on siin tegemist julguse, leidlikkuse ja külmaverelisusega. Sageli mõeldakse välja mitmesuguseid katseid ja demonstratsioone. Demonstratsiooniga kaasneb soov saada positiivse hinnangu osaliseks. Sellised katsed ja demonstratsioonid peavad andma noorele veendumuse oma isiksuse tugevusest. Demonstratsiooni areeniks võib sageli paraku saada keeldude sfäär. Alguses esitatakse endale küsimus, kas jätkub julgust keelu rikkumiseks. Ajendiks on sageli teiste kahtlemine. Esineb paradoksaalseid juhte, et normi rikkumist ei põhjusta mitte nõustumine sellega, vaid sanktsiooni ülemäärane rangus, mis võimaldab demonstreerida julgust. Paljud noorte üleastumised ei ole nende negatiivsete omaduste projektsioonid. Noored on alati valmis sooritama tegusid, kus väljendub nende erakordne julgus, otsustavus jms., nad on valmis kangelastegudeks, otsivad ja ootavad pidevalt heroilist romantikat. Kui seda ei paku normipärane käitumine, võivad noored siirduda keelatu valdkonda. Katsete ja demonstratsioonide käigus fikseeruvad esmased dünaamilised seadumused, mille fikseerimisele aitavad kaasa grupi ootused. Inimeselt, kes on sooritanud mingi teo, hakatakse ootama samataolise iseloomuga tegusid. Grupp loob atmosfääri, mis võimaldab ja isegi nõuab analoogilise iseloomuga tegude sooritamist. Grupi hinnangutes unustatakse, et inimese tegudes võib väljenduda ka juhuslikkus. Inimese käitumine on determineeritud, see determineerumine toimub tegevuse käigus. Et aga grupp prognoosib tulevase tegusid üksikute sooritatud tegude alusel, siis põhjustab see juba grupi surve arengut teatud suunas. Nooruk ise aga, kes leidis kord probleem-situatsioonist väljumisel juhusliku lahenduse, hakkab seda lahendust üha uuesti ja uuesti kasutama, see muutub tema jaoks ainuõigeks. Noorukil, kel on õnnestunud lahendada mõned konfliktid eakaaslastega rusikate abil, hakkab arvama, et see ongi ainus ja õige konfliktide lahendamiseviis. Selles eas enamasti ei tunnista kompromisse ja nooruk jõuab veendumusele, et kõik on tema vastu, et kõik kiusa-

vad teda. See omakorda tekitab püüdu varjata oma mõtteid, sulguda endasse.

Teine konflikti lahendamise võimalus on näilik kohanemine. Sel juhul ei muutu isiksuse struktuur tegelikult, vaid näiliselt. Selline nooruk püüab igati rõhutada oma nõustumist grupiga, kuid samal ajal ta isiklik tegevusprogramm nagu jaguneks kaheks iseseisvaks osaks: kuidas tegelikult olla ja kuidas peaks olema sotsiaalsetest normidest lähtudes. Teades, kuidas vaja käituda, käitub ta sageli õigesti. See on rolli mängimine ilma rolli omaks võtmata. Selline roll ei muutu isiksuse omaduseks, ükskõik kui palju ka inimene teda ei mängiks. Eriti ilmneb see alaealiste õiguserikkujate juures. Nad teavad suurepäraselt, kuidas käituda, mida õigusnormid lubavad ja mida keelavad, kuid sellest hoolimata rikuvad nad õigusnorme. Neil on tekkinud kaksikmoraal — üks moraal enda, teine aga kõigi teiste jaoks.

Juhul kui üksikisikud ega ka grupp ei muutu tegelikult pärast konflikti tekkimist, ei saa rääkida ka konflikti lahenumisest. Avalike kokkupõrgete puudumine näitab vaid, et konflikt on võtnud nn. tuha all hõõgumise iseloomu. Inimene ei või nõustuda grupi nõudmistega ja arvamustega, kuid samal ajal ei suuda ka neid ümber lükata või ignoreerida. Sageli juhtub isegi, et konfliktisituatsioon on reaalsuses juba möödunud ja ta esineb vaid psüühikas. Väljajuurimata (lahendamata) konflikt on alati valmisolek uteks konfliktideks. Just selles peitub tema ohtlikkus. Küllaltki tõenäoline on, et kui indiviidi ja grupi huvid ei langenud minevikus kokku, konflikt aga jäi lahendamata, vastandab inimene end kõhklemata grupile ka edaspidi.

Kolmandaks üksikisiku ja grupi vahelise konflikti lahendamiseks on grupist lahkumine. Lahkumine ise on kaheksagune: kas loobumine või väljakihutamine. Loobumise põhjus on rahulolematuse oma positsiooniga grupis. Konflikt ei ole veel saabunud, esineb vaid ebaadekvaatsuse afekt; afekti tekkimise põhjus on kõige sagedamini noorte ühtede või teiste omaduste ülehindamine nende kasvatajate poolt. Sellise kõrgendatud enesehinnanguga noored on erakordselt tundlikud ja haavatavad. Nad väldivad kõiki situatioone, kus võiksid veenduda oma enesehinnangu põhjendamatuses. Sellised noorukid sisendavad endale, et nad otsustavad ise kõik küsimused ja on sõltumatud. Tavaliselt on nad ka veendunud, et nad ise lahkuvad grupist. Neil tasub vaid tahta ja nad võivad grupi liikmetena edasi tegutseda.

Kõrvuti selliste noortega on aga teine, «tõrjutute» grupp, kel ei ole grupi silmis autori-teeti, keda välditakse. Sellised noorukid arvavad ise, et nad on teistest halvemad, et neile on omane see, mis teistele ei meeldi. Grupp hindab inimest eelkõige tema tegude järgi. Grupp tõrjub endast eemale need, kelle teod ei ole talle vastuvõetavad.

Täiskasvanute katsed selles vanuses noorukit mõjutada sageli luhtuvad. Argumendid ja väited, mis peaksid veenma iga inimest, ei jõua noorteni, sest nad ei võta lihtsalt neid vastu. Sageli aga omistavad tõrjutud noored kõige süütumatutele sõnadelegi mingi solvava allteksti, nad ei tunnista kõige arukamaid argumente just sellepärast, et vastasel juhul peaks ta tunnistama eksimust, korrigeerima oma isiksuse struktuuri, kuid see tähendab olemasoleva isiksuse hävimist. Sellise isiksusetüübi kõige ohtlikumaks kaitsemehhanismiks on negativism, mis seisneb alati teistele vastupidises käitumises ja arvamus esitamises, ükskõik kui absurdne see siis ei oleks.

Grupist eemaletõrjutud aga ei jää kauaks ükski. Vajadus suhtlemise, muljete ja kaitse järele sunnib neid otsima oma iseloomule vastavat gruppi. Selle otsimisel võib noor kergelt sattuda asotsiaalsetesse gruppidesse ehk ülemineku gruppidesse. Asotsiaalse all me mõistame selliseid «tõrjutute» grupe, kus ei ole veel välja kujunenud ilmne antisotsiaalne hoiak. Asotsiaalsetele gruppidele on iseloomulik rollide jaotumise hägusus, piiratud kokkukulamine, ebastabiilsus, käitumisharjumiste minimaalne kooskõlastatus, grupi liikmete voolavus, täpselt määratlemata juhtimine, grupi ootuste ebamäärasus oma liikmete suhtes (5, lk. 356).

Asotsiaalsete gruppide tekkimise eelduseks on inimese lähenemispüüd endasarnastele. Esialgne gruppidesse ühinemine toimub ühiste huvide, vaadete ja positsioonide alusel (2, lk. 4). Küllaltki tõenäoline on, et noor, kes on tõrjutud grupist välja või sealt ise lahkunud, leiab koha noorte hulgas, kes on samuti teistest gruppidest välja tõrjutud või sealt ise lahkunud. Sellistest noortest tekkinud grupp on eriline. Täiskasvanud peavad neid kahtlasteks, ebausaldavateks. Selliste gruppide peamiseks psüühiliseks ühendavaks lülks on kõigi nende eakaaslaste vihkamine, kes neid oma gruppidest on välja tõrjunud. Eakaaslaste vihkamine laieneb kõigi vihkamiseks, kes antud gruppi ei kuulu. Selliste noorte arvates on olemas kaks vaenulikku laagrit: «meie» ja «nemad». Neil kujuneb välja korporatiivne koodeks, mis allub ühele põhimõttele: «mis on hea «neile», see on halb «meile»» ja vastupidi. Grupi liikmetel fikseeruvad hoiakud, mis on täiesti vastupidised meie ühiselu reeglitele. Sotsiaalnormide rikkumist hinnatakse kui vahvust. Kuid ka selliste gruppide liikmed peavad täitma grupi norme, nad peavad täitma oma lubadust, pidama oma sõna, olema «ausad» jne., kuid nende moraalimõistete sisu ise on moonutatud.

Selliste gruppide ohtlikumaid ilminguid on see, et grupi liikmetel tekib individuaalse vastutuse kadumise illusioon. Tekib mulje, et kõik grupi liikmed tegutsevad koos, ilma et nad vastutaksid kellegi ees. Sellise grupi liikme teod on objektiivselt võttes ebaõiged,

kuid liige ise peab neid õigeiks, isegi ainuvõimalikeks. Noor vabaneb enda silmis täiskasvanute pidevast süüdistusest, et ta on egoist, sest esinedes grupi liikmena ei pea ta silmas oma isiklike huvisid, vaid grupi huvisid. Tähtis on, et grupp jääks temaga rahule. Ülejäänud ühiskonna eetilise ja moraalne hinnang teda ei huvita. Sellistes gruppides fikseerunud hoiakud põhjustavad üksikute negatiivsete omaduste kujunemise (sisseviimise) isiksuse struktuuri elementidesse (3, lk. 77).

Taoliste gruppide liikmetel kujunevad omapärased suhted täiskasvanutega. Ülemineku-kriis seisneb eelkõige selles, et arenev isiksus püüab murda neid inimestevahelisi suhteid, mis on talle jäänud liialt kitsaks. Noore peamiseks taotluseks sel perioodil on saavutada täielik iseseisvus. Kui täiskasvanud takistavad seda põikpäiselt, siis tekib konflikt, mis mõjutab suhtumist kõigisse täiskasvanutesse ja kõigisse normidesse. Sageli võib noor just protestiks sooritada tegusid, mis vähemal või suuremal määral rikuvad õigusnorme.

Kõigile grupis konfliktis olevatele noortele on pedagoogi oskuslik abi hädavajalik. Kõige tähtsam on aidata noortel kujundada adekvaatne enesehinnang, mõista ja leida oma koht pedagoogide juhitud gruppides. Äärmiselt tähtis on siin saavutada pedagoogide mõju ülemineku asotsiaalsete gruppide üle. Kui aga «tõrjutute» grupid on muutunud antisotsiaalseks, s.o. omandanud ilmse ühiskonnastase suunduse, siis neid ümber kasvatada suudavad vaid üksikud eriti võimekad pedagoogid.

## Kirjandus

1. A u v ä ä r t, L., V e s k e, M. Grupi mõjust üksikisikule. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 10.
2. I n b a u, F. E. Lie Detection and Criminal Integration. Baltimore. Williams Comp. 1948.
3. Ф и л о н о в Л. Б. Психологические способы выявления скрываемого обстоятельства. Изд. Московского университета, 1979.
4. Ф и л о н о в Л. Б. Стратегия контактного взаимодействия и проявления личности. — Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
5. Я б л о н с к и й Л. Шайка делинквентов как промежуточная группа. — Социология преступности. М., 1966.



# Noorkogude Kool

reportaaž

Kuusalu keskkooli tuntakse rajoonis ja kaugemalgi kui erksa vaimuga kooli, kust alguse saanud mõnigi uus ettevõtmine. Praegu töötab seal kaks eksperimentaalklassi 6-aastaste õpetamiseks. Fotol all üks neist õpetaja Aime Meltsa tunnis.

Koolil on tihedad sidemed šeffide, Kuusalu kolhoosi ja Kuusalu Remonditehasega. Šeffide abi koolile ei ole ainult majanduslikku laadi, kaasa lüüakse ka kasvatusküsimustes. Eelolevatel aastatel on peatähelepanu pööratud lastevanemate osale laste kodusel kasvatamisel.

Fotodel ülal õpetajate uus elamu ja kooli uus internaat.

Tundides on loodud head tingimused õpetamiseks. Piltidel paremal teise eksperimentaalklassi õpilased vene keele tunnis ja muusikaõpetaja Taavi Esko 6<sup>a</sup> klassi tunnis.

MARGUS VIKKMAA fotod





# Üldsuse huvist pedagoogikakirjanduse vastu

HANS HANSEN

Tänapäeval esitatakse kasvatustööle, selle efektiivsusele ja kvaliteedile üha suuremaid nõudeid. Seetõttu on vajalik, et nii õpetajate kui ka kasvatajate teadmised ja oskused oleksid küllaldased, selleks et sirguvat sugupõlve kujundada väärilisteks kommunismiehitajateks. Mõistetavalt ei saa koolipoolsed jõupingutused kanda täit vilja, kui nendega ei kaasne perekonna, kodu toetus. Sageli jääb aga laiemal üldsusel, sealhulgas lastevanemal puudu mitte niivõrd heast tahtest kui teadmistest. Pedagoogiliste teadmiste levitamine ei aita kaasa üksi kooliõpetuse ja -kasvatuse tulemusrikkusele, vaid eelkõige uute kodanike kujundamisele ühiskonnale vajalike eesmärkide vaimus.

Elanikkonna kasvatus- ja õpetamisalaste teadmiste tase sõltub suuresti laiemale üldsusele väljaantavast pedagoogilisest kirjandusest, selle sisust ja piisavusest. Teiselt poolt mõjutab nende teadmiste mahtu ja kvaliteeti üldsuse enda huvi vastava kirjasõna vastu, selle kasutamise intensiivsus.

Käesolevas artiklis vaatleme, kuivõrd elanike eri rühmades loetakse kasvatusalast kirjavara. Usutavasti saab mainitud teavet kasutada pedagoogilises propagandas. Nõuab ju ka NLKP Keskkomitee otsus «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest» töötajate üksikute rühmade iseärasuste arvestamist. Toetume põhiliselt 1977. aastal meie vabariigi täisealiste elanike küsitluse (2538 intervjuud) tulemustele. Et küsitlus puudutas pedagoogikakirjanduse lugemist vaid riivamisi (uurimuse eesmärk oli eeskätt raamatukogude kasutamise probleem), jääb

meie käsitlus mõnevõrra napiks, kuid loodetavasti pakub ta sellisenagi üht-teist kasulikku.

Trükitoodangu statistika osutab, et viimasel ajal ilmub meil laiemal lugejaskonna tarbeks keskmiselt 5 raamatut ja brošüüri aastas kasvatusteemadel. Tõsi, eriti palju seda pole, kuid aja jooksul on üht-teist juba kogunenud ja asjahuviline peaks kas või raamatukogude vahendusel neist leidma olulisematele kasvatusega seotud küsimustele vähemalt põgusadki vastused.

Palju siis meil on pedagoogikakirjanduse lugejaid? Kui võtame arvesse seda trükisõna liiki regulaarselt, järjekindlalt lugevad inimesed, siis selgub, et neid pole rohkem kui umbes iga 12. täiskasvanud elanik. Kuidas seda suurus hinnata, pidada paljuks või väheks? Elanikkonna pedagoogiliseks harituseks pakutavate võimaluste taustal seda võib-olla nii vähe polegi. Loevad meil ju praktiliselt kõik inimesed ajalehti-ajakirju, valdav osa on raadiokuulajad, kõrvale ei saa jätta televaatajaid. Lisaks arvestagem ka kuulajaid rahvaulikoolides ning loenguil — kõigis neis võtab endale suurema või väiksema osa kasvatamise ja õpetamise temaatika. Teiselt poolt aga asjalu, et vaid 8% elanikest on pedagoogilise kirjavara agarad lugejad, tekitab teatavat rahulolematust; kümne aasta eest tehtud (1967.a.) uurimuse järgi oli rahvaraamatukogu kasutajate hulgas neid 18%, nüüd vaid 12%. Et nõuded kasvatustöö suhtes on suurenenud, tuleb meil ilmselt pidada olukorda, kus pedagoogilist kirjavara enam-vähem pidevalt loeb vaid iga 12.—13. inimene, ebarahuldavaks.

Kui jälgime huvi pedagoogilise kirjasõna vastu elanike üksikutes rühmades, selguvad mitmed erinevused (vt. tabel 1).

Koduste inimeste madalat huvi pedagoogikakirjanduse vastu võime seostada nende vanusega, selles rühmas on valdav osa pensionipõlve pidavatel meestel-naistel. Vanemad inimesed aga üldjuhul kasvatusprobleemidest ei huvitu, õigemini ei huvita neid vastav trükisõna. Ilmselt peetakse olulisemaks elu jooksul kogetut, oma kindlaks kujunenud harjumusi, vaateid ja võtteid. Kuigi suurperede aeg on möödas ja lapsed täiskasvanuiks saades ning oma peret luues vanematekodust lahkuvad, jäävad vanaisa-vanaema ometi mõningal määral oma lapselapsi mõjutama ning õpetama. Ja tahtmatult tekib küsimus, kas pedagoogilise kirjasõna varasalve ei peaks kuuluma midagi ka spetsiaalselt vanaisadele-vanaemadele määratud. Ja kas me, lapsevanemad, pedagoogid ja raamatukogutöötajad, käitume õigesti, püüdmata vanemaealiste inimeste kasvatusalast silmaringi laiendada.

Kui teenistujate (enamikus naised) huviga vaadeldava trükisõna vastu võib veel rahul olla, siis tööliste ning kolhoosnikele (siin on meeste erikaal suurem) vajaks kasvatusalane teos esmajoonel lähendamist. Tundub,



Tabel 1

PEDAGOOGIKAKIRJANDUSE LUGEMINE  
ÜKSİKUTES SOTSIAAL-  
DEMOGRAAFILISTES RÜHMADES  
1977.A. ANDMETEL

Rühm	Loeb järjekindlalt (%)
Õpilased ja üliõpilased	9
Töölised ja kolhoosnikud	4
Teenistujad	16
Kodused ja pensionärid	5
Kuni 29-aastased	8
30—59-aastased	9
60-aastased või vanemad	2
Maaelanikud	7
Linlased	9
Algharidus	4
Keskharidus	10
Kõrgharidus	21
Mehed	5
Naised	11
Keskmiselt	8

et ka õpilaste ja üliõpilaste seas võiks innustus pedagoogikalektüüri vastu tugevam olla, kuulub ju sellesse ka niisugune noortele vajalik ala nagu enesekasvatus.

Vastu ootusi selgus uurijaile maa- ja linna-inimeste peaaegu ühesugune huvi kasvatusprobleeme valgustava trükisõna vastu. Mõnesuguseks üllatuseks oli ka hariduse nii suur diferentseeriv mõju suhtumises meie artikli teemaks olevatesse trükistesse. Ilmselt on asi nii, et mida enam inimene teab, seda rohkem ta uusi teadmisi januneb. Elanikkonna keskmise haridustaseme tõusu taustal lubab see tõik tulevikus oodata huvi kasvu ka pedagoogikakirjanduse vastu, kuid ikkagi siis, kui seda aktiivselt populariseeritakse.

Et naispere huvi kasvatusküsimumuste vastu meeste oma ületab, on ammu tuntud, midagi uut selles mõttes ei pakkunud meiegi vaatlus. Kuidas meeste huvi kasvatamise ja õpetamise vastu äratada, see on hoopis laiem küsimus ega hõlma üksnes vastava kirjanduse lugemist. Kummatigi ei tohiks sellest tuleneda juba ette lootusetut hoiakut vastava kirjanduse propageerimise tulemuste suhtes, kind-

lasti aitab oskuslik raamatu lähendamine võita sõpru pedagoogilisele kirjandusele ka meeste hulgas.

Meil tekkis küsimus, kuivõrd alaealiste laste olemasolu seostub pedagoogikakirjanduse lugemisega. Võiks nagu arvata, et lasterikkamas peres on ka rohkem probleeme, mis lausa sunnivad raamatutest abi otsima. Analüüs tõestas, et kas peres oli või ei olnud 7—16-aastasi lapsi, kasvatusalase kirjanduse lugemise intensiivsust see ei mõjutanud. Nooremate laste puhul oli olukord pisut teistsugune: peredest, kus kuni 6-aastast last ei olnud, oli kasvatusalase kirjanduse lugejaid 7%; ühe lapse korral tõusis vastav protsent 10-le, kahe või enama lapse puhul veidi kõrgemale — 12-le. Sellest näeme, et pedagoogilise raamatu poole suunavad vanemaid (enamasti emasid) probleemid, mis on seotud koolieelse lapse kasvatamisega. Lapse kooliikka jõudes vanemate (emade) huvi selleteemalise kirjanduse vastu raugub. Tundub, et kooliealiste laste vanemate huvi pedagoogikakirjanduse vastu peaks olema suurem kui neil, kel lapsi pole või kelle lapsed on juba täiskasvanud. Paraku praegu siin mingit erinevust pole. Kas pole siin oma osa ka väljaantaval kirjandusel — väikelapse ja kooliõpilase vanemaile mõeldud kirjavara proportsioonidel?

Meie käsutuses olev materjal lubas valgust heita pedagoogikakirjanduse lugemise ainult mõnele aspektile. Probleem ise on märksa avaram ja komplitseeritum, seda analüüsida, veel vähem lahendada, kõrvale jättes kirjanduse enda lähivaatluse, on vaevalt võimalik. Käesoleva artikli eesmärk oli pigem küsimuse tõstatamine, aga juba seegi viitas mitmetele elanikerühmadele, keda pedagoogilist kirjandust — laiemalt võttes kasvatusalaseid teadmisi — levitades eriti silmas tuleks pidada. Suur osa vaadeldava kirjanduse populariseerimisel kuulub raamatukogudele, kuid temagi ettevõtmised saavad viljakad olla, kui ta suudab oma töid-tegemisi ühendada kooli, õpetajaskonna püüdlustega. On ju viimaste ülesanne mitte ainult kogu üldsuse, kõigi lastevanemate kasvatusalase kirjaoskuse parandamine, vaid ka selleks vajalike teadmiste ja oskuste andmine.

On rõhutatud, et haridusorganeile ja lasteasutustele langeb juhtiv ja organiseeriv roll kontakti loomisel lastevanematega, nendega ühiste kasvatussuundade kindlustamine. Kui lastevanemate pedagoogilise harituse täiendamine on rahvaharidusorganite üks olulisemaid tööloike, siis on seda ka pedagoogilise kirjanduse populariseerimine ja propaganda.

# Algklassiõpilase kodusest õpikoormusest

## ELLI TOOMTALU

Lähtudes partei ja valitsuse otsustest, on kõikide haridustöötajate ülesanne saavutada ühtlaselt häid, stabiilseid tulemusi õppe- ja kasvatustöös, seda ilma õpilase ja õpetaja aja täiendava kuluta. Tõstes õppetunni efektiivsust, leides optimaalseid töövõtteid ja meetodeid kõikides õppetunni osades, on samavõrd tähtis leida ja määrata koduseks tööks antav ülesannete optimaalne koormus ja maht, teha koduülesannete õige valik.

1979/80. õ.-a. kontrollis vabariiklik algõpetuse komisjon algklasside õpilaste koduste tööde koormust ja mahtu ning õpilastele koduseks tööks antavate ülesannete seost õppetunni efektiivsusega.

Kontrollimise ajal viibiti algklasside tundides läbi õppepäeva. Päeva lõpul jälgiti samades tundides antud koduülesannete täitmist, fikseeriti nende täitmiseks kuluv aeg.

Lisaks otsesele tundide jälgimisele ankeediti õpilaste koduülesannete täitmist läbi õppenädala.

Saadud andmete analüüsi põhjal võime järeldada järgmist.

### Õpilaste koduste tööde koormus

Kontrollimisel viibiti kokku 87 õppetunnis, nendest 1. klassides 16 õppetundi, 2. klassides 40 tundi ja 3. klassides 31 tundi. Pärast tundide lõppu jälgiti 100 õpilase koduste tööde täitmist, kusjuures koduste tööde tegemiseks valiti klassist võrdselt tugevamaid, keskmisi ja nõrgemaid õpilasi.

Üldharidusliku keskkooli põhikirjas nähakse ette algklasside õpilastele koduste ülesannete maht sellise arvestusega, et õpilased suudaksid need täita 1. klassis kuni 1 tunniga, 2. klassis kuni 1,5 tunniga, 3. klassis kuni 2 tunniga. Kokkuvõtte keskmised näitasid, et noorema astme kõikides klassides oli koduste ülesannete andmisel selle täitmiseks ettenähtud ajanorme arvestatud. Nii ei kulunud ka kõige nõrgematel õpilastel koduste tööde tegemiseks keskmiselt ettenähtust rohkem aega, s.o. 1. kl. nõrgematel keskmiselt 65 min., 2. kl. nõrgematel 89 min., 3. kl. nõrgematel 129 min.

Tugevamad õpilased täitsid koduülesanded ettenähtust poole kiiremini: 1. kl. keskmiselt 25 min., 2. kl. keskmiselt 36 min., 3. kl. keskmiselt 59 min. (tabel 1).

Tabel 1

KODUSTELE TÖÖDELE KULUV AEG KONTROLLITUD TUNDIDE PÕHJAL

		E. k. s.	E. k. k.	Mat.	Vene k.	Lood.	Kokku (min.)	Diferents
1. klass	Tugevamad	5	9,4	10,6			25	13—38
	Keskmised	10,6	14,7	17,7			43	21—55
	Nõrgemad	18,9	20,2	26			65	32—98
	Keskmine	12,6	15	18			44 min.	
2. klass	Tugevamad	14	12	11	10	11	36	16—75
	Keskmised	14	14	17	18	15	54	38—93
	Nõrgemad	26	24	33	22	Ei tulnud toime	89	44—147
	Keskmine	19	16,0	20	16,6	12	60 min.	
3. klass	Tugevamad	18	13,4	17,1	23,3	14	59	37—82
	Keskmised	23,8	17	26	30	21	81,6	53—100
	Nõrgemad	38	26	38,5	55	28	129	93—154
	Keskmine	26,3	18,7	27,2	36	21	90 min.	
	Algklasside keskmine	16,7	16,5	21	29	18,6	62 min.	

Sama kinnitavad ka õpilaste ankeetimisel saadud andmed, nende põhjal kulutatakse koduste tööde tegemiseks veelgi vähem aega (tabel 2).

Tabel 2

KODUSTE TÖÖDE TÄITMISEKS KULUV AEG ANKEETIDE PÕHJAL

Klass	Õpilased	Aeg (min.)	Keskmine
1. klass	Tugevamad	30,3	42,7 min.
	Keskmiised	42,9	
	Nõrgemad	50	
	Õpiedukus märkimata	47,7	
2. klass	Tugevamad	48,7	65,6 min.
	Keskmiised	71,6	
	Nõrgemad	98,4	
	Õpiedukus märkimata	43,1	
3. klass	Tugevamad *	54	65,5 min.
	Keskmiised	48,6	
	Nõrgemad	90	
	Õpiedukus märkimata	66,4	
Keskmine algklassides			59 min.

Kui aga vaadelda iga üksikõpilase koduste tööde tegemiseks kulunud aega, selgub, et ajakulud koduste tööde täitmisel on väga erinevad — mõneteistkümnest minutist 3,5 tunnini. Muret tekitab asjaolu, et pooled nõrgematest õpilastest kõikides klassides kulutavad koduste tööde tegemiseks poolteisekordse normaja. Üksikutes kontrollitud koolides aga ei suutnud nõrgemad õpilased üldse toime tulla koduste töödega. Suurel osal nõrgematest õpilastest ja ka mõnedel keskmistel oli kodustes töödes hulgaliselt vigu, mistõttu kontrollülesannete täitmise käigus tuli suur osa nõrgematest ja keskmistest õpilastest suunata täiendavalt lugema, täiendavalt vigu parandama jne.

Järeldus: tundides tehtav töö ei ole küllaldane, selleks et kõik, eriti aga nõrgemad õpilased suudaksid täita koduseid ülesandeid.

Seetõttu püütigi leida seos tundides tehtava töö efektiivsuse ja koduülesannete vahel. Üks probleem oli, kas ja kuidas, missuguses sisus ja ulatuses toimus õpilaste koduste ülesannete kontroll.

Algklassides õpilaste koduste ülesannete täitmist tõepoolest kontrollitakse, mistõttu vaid väga üksikudel juhtudel jäävad koduülesanded tegemata. Enamikul juhtudel kontrolliti koduste tööde sisulise täitmise taset tihendatud küsitluse mitmekesistes vormides (frontaalne, individuaalne, kirjalik ja suuline kont-

roll). Kontrolliti ka grupiviisiliselt, seda enam vene keele ja loodusõpetuse tundides. Vaid üksikudel juhtudel piirduti koduste tööde täitmise kui fakti kontrolliga.

Seega on algklasside õpilaste koduste tööde üle pidev faktiline kui ka sisuline kontroll olemas. Alati aga ei ole silmas peetud nõuet, et nõrgematel õpilastel tuleb sisuliselt kontrollida kõiki kirjalikke töid.

Õpilaste küsitlemine

Koduse materjali kontrollimisel oli enamik õpilastele esitatavaid küsimusi suunatud materjali reprodutseerimisele, seda eriti 1. klassis. Ka 2. ja 3. klassis põhineb vastamine suuresti ülesantud materjali reprodutseerimisel. Siin aga koos vajalike faktide meespidamise ja edasiandmisega pööratakse enam tähelepanu õpitava üldistamisele, võrdlemisele ja analüüsimisele.

Tõsi, algklassides toetubki õpetamine suurel osal mälule, vajalike faktide, arvude ja mõistete meespidamisele.

Samal ajal, kui mõisteid ja fakte omandatakse ainult tuupides, õpitakse neid pähe, jäetakse meelde, oskamata leida põhjusi, teha üldistusi, kui 2. ja 3. klassides vaid pooltes kontrollitud tundides suunati õpilasi loovalt mõtlema, analüüsima, võrdlema, ei saa olukorda lugeda rahuldavaks.

Õpilaste iseseisvast tööst materjali omandamisel ja kinnistamisel

Põhiline töö õpitava omandamiseks ja kinnistamiseks toimus harjutamisena õpetaja juhendamisel. Enamik iseseisva töö harjutusvarast põhines analoogial.

Arvestades kainiku ealisi iseärasusi, on õpitava mõistmiseks, sellest arusaamiseks, vajalike seoste kujundamiseks, aga ka faktide meespidamiseks vajalikud analoogialega toetuvad harjutused.

Mingil juhul ei saa õigeks pidada toetumist ainult analoogialega. Loomingulisi harjutusi tehti 2. ja 3. klassides vaid 1/3 kontrollitud tundides. Iseseisvas töös ja harjutamisel liialdatakse õpetajapoolse abiga, mis pidurdab õpilaste iseseisva töö oskuse väljakujunemist, tööjuhendit iseseisvat arusaamist, nendes iseseisvat orienteerumist.

Täites koduülesandeid, peab õpilane iseseisvalt suutma omandada õpitavat raamatust või töövihikust. See eeldab just algklassides esmaste õpikuga töötamise oskuste andmist.

Enamikus tundides töötati õpitava kinnistamisel ja uue materjali õppimisel raamatu ja töövihikuga. Pikemal jälgimisel aga võib täheldada, et töövõtteid raamatuga töötamiseks on üsna kesiselt. Kontrollitud tundides

kasutati õpikuga töötamisel järgmisi töövõtteid: 1. klassis töötatakse suuliselt läbi kodusseks tööks määratud harjutus, ülesanne; õpetatakse ilmekalt lugema, s.o. pööratakse tähelepanu kirjavahemärkidele, leitakse rõhutamist vajav sõna; harjutatakse lugemist.

2. klassis loetakse reeglit või tööjuhendit; leitakse raamatust vajalikke sõnu, lauseid, löike, väljendeid; põhjendatakse oma mõtet raamatu teksti abil, leitakse tekstis oluline; vigade parandamisel toetatakse raamatu tekstile, reeglile.

3. klassis leitakse oluline erineva šrifti järgi jne.; mõtestatakse lahti tööjuhend, reegel; leitakse vajalikke andmeid; ülesannete ja harjutuste tegemisel toetatakse õpiku materjalile; antakse lisaülesandeid tugevamatele. Ja ongi kõik. Vaid pooltes nähtud tundides võis leida seesuguseid töövõtteid. Ülejäänud tundides oli ülesandeks vaid teksti lugemine, meeldejätmise.

## Järeldused

Algklasside tunnid on metoodiliste võtete poolest mitmekesised, sellega hoitakse ülal õpilaste huvi õpitava vastu. Nähtu põhjal võib öelda, et õpitav materjal kinnistatakse mitmekesise harjutava tööga. Harjutamiseks on tundides planeeritud piisav aeg — 10—20 minutit. Harjutamisel ja materjali kinnistamisel töötatakse raamatu või töövihikuga. Koduste tööde fikseerimine õpilaspäevikus on selge, konkreetne. Koduste ülesannete andmisega kaasneb õpetaja seletus, mida teha. Et koduseks tööks antavad ülesanded (v.a. kolmes nähtud tunnis) olid analoogilised tunnis läbivõetuga, oli õpilastele koduse töö sisu selge. Ka antakse kodune töö pärast materjali selgitust või kinnistamist, enne tunni lõpukella. Vaid kaheksal juhul anti kodune töö koos kellaga või pärast kella.

Õpilased omandavad materjali hästi või vähemalt rahuldavalt — niisuguse hinnangu andis komisjon õppematerjali omandamise tasemele.

Tundides viibinute subjektiivse arvamuse põhjal omandati 37% tundides aine hästi, ülejäänud juhtudel põhiliselt rahuldavalt.

Muret tekitab on, et 8 protsendis tundides märgiti, et aine omandamiseks tehtud töö oli mitteküllaldane, 22 protsendis tundides tehti tähelepanek, et ainet ei omandanud 2—5 nõrgemat õpilast. Ka õppetundidele järgnenud koduste tööde täitmine valikõpilaste poolt kinnitas seda.

Kas nõrgematel õpilastel oli aine mitteomandamine nendes tundides paratamatus? Mida arvati tundide jälgimise põhjal? Mida tundide vaatlejate arvates oleks võinud ja oleks pidanud tundides muutma või teisiti tegema?

■ Kõikide tunde külasthanute ühine arvamus peaaegu 75% vaadeldud tundide kohta oli see, et puudub töö nõrgematega. Kogu tundides tehtav töö oli orienteeritud keskmise tasemega õpilasele. Esines küll juhtumeid (13 tundi 87-st), et anti lisatööd, kuid siiski ainult tugevamatele. Tunde ette valmistades ei ole leitud võimalusi tööks nõrgematega, neile täiendava seletuse andmiseks, nendega tunnis individuaalselt töötamiseks. Siit kasvas välja esmane ettepanek: õpetada nõrgemaid, harjutada nendega tunnis diferentseeritud tööd.

■ Tundide õpetav osa on vähene, mõnikord ka materjali esitamine ebaloogiline. Õpilastele ei anta õppimisvõtteid. Ei selgitata, kuidas täita koduseid töid, kuidas õppida, selgitatakse vaid aine sisu. Õppimisvõtteid tundides ei kinnistata. Vähe antakse töövõtteid raamatuga töötamiseks. Õpetajad ei valda täielikult iseseisva töö metoodikat.

Iseseisvad tööd on üfletüübilised, mis suuressti toetuvad analoogiale. Vähe on õpilaste mõtlemist arendavaid, analüüsi nõudvaid, loominguilisi iseseisvaid töid.

Pikapäevarühmades ei kujundata küllaldaselt õpilaste iseseisva töö harjumusi. Just pikapäevarühmade õpilased olid kõige saamatumad päris iseseisval õppimisel, sest enamikus pikapäevarühmades õpitakse kõiki aineid koos õpetajaga. Iseseisva töö oskuste kujundamiseks on aga ka pikapäevarühmades tarvis selgitada töövõtteid, mitte aine sisu.

■ Koduste tööde andmisel ei arvestata sageli õpilaste tööjõudlust. Enamasti anti kodused tööd kõikidele võrdses mahus, mõnikord ka põhjendamatuult palju (töövihikust terve lehekülgi harjutust või ülesandeid).

■ Tundides jääb väheseks nõrgemate lugemistreening, vene keele tundides aga uute sõnade kasutamine kõnes.

Koduseid ülesandeid antakse ka laupäevaks ja pühapäevaks. Ankeetide põhjal õpib laupäeviti 46,4% ja pühapäeviti 55,5% algklasside õpilastest, üsna suur osa aga nii laupäeval kui ka pühapäeval.

Õppetund on olnud ja on ka edaspidi põhiliselt õpetamise ja kasvatamise vorme. Seega tuleb kõikides kooliastmetes, samuti ka algklassides organiseerida õppetund nii, et kõik õpilased töötaksid täie pingega kogu õppetunni vältel ning just tunnis omandaksid põhilise osa õppematerjalist. Tõstes tunni efektiivsust, leides optimaalseid töövõtteid ja meetodeid, korraldades tunnis tehtavat tööd õigesti, on suuresti võimalik vähendada õpilaste koduste tööde koormust.

## Lisandusi Fr. Tuglase novelli «Inimese vari» käsitlemiseks

### OSKAR KRUUS

Nii eesti kirjanduse programmides kui ka õpikuis on proosa käsitlemine ette nähtud peaaesjalikult romaanide vaatlemise kaudu, novelli iseärasuste ja muutumiste tutvustamiseks on vähe võimalusi jäetud. Sellises eelises ilmneb mõnesugune ajast mahajäämine: paaril viimasel aastakümnel on eesti kirjanduses lühiproosa osatähtsus suuresti kasvanud. Seejuures on novell tublisti muutunud: lühenenud ning mudelsituatsioonide loomise ja analüüsimisega (näiteks Arvo Valtoni loomingu) püüdnud luua ühendusliini ilukirjanduse ja teadusliku käsitluse vahele. Maksaks arvesse võtta veel sedagi, et õpilaste luge-mishuvi on vähenenud ning paksude romaani-dest vastu tekkinud lausa tõrge. Novelli on aga võimalik tunni-paariga läbi lugeda ja siin ei saa ajapuudusega vabandada. Küllap oleks kirjanduse tunnetamisel läbiloetud novell väärtuslikum ainult kuulu järgi teatud romaanist.

Kuigi eesti novelli rajajateks saab pidada Eduard Vildet ja Juhan Liivi, võiks novelli iseärasuste lähem vaatlemine toimuda Friedebert Tuglase käsitlemisel. On ju just novell Tuglase keskne žanr ning tema poolt õitsele viidud. Muidugi oleks vaja novellikirjandusel ka pärast Tuglast peatuda ning mõnd eesti paremat novellisti (Peet Vallak, August Jakobson, August Gailit, Karl August Hindrey, Mart Raud) ja tema novellitehnikat lähemalt tutvustada.

Fr. Tuglase novellidest on varasemad kooli-õpikud eelistanud analüüsida «Popi ja Hu-huud», kuid see mudelsituatsioonile rajatud teos pole nüüdisajajärgule iseloomulik ning oma abstraktse käsitluslaadiga ei paelu õpi-lasi. Soovitaksin pikemalt analüüsida hoopis emotsionaalsemat «Inimese varju», mida samuti mitmed õpikud on näidise-novellina vaa-delnud.

Kas analüüsi algul või lõpul võiks esitada novelli tunnusjooni ning katsuda defineerida novelli kui žanri. Aluseks võiks võtta just eesti kirjanike ja teoreetikute määratlusi, sest rahvusesti on siin suuri erinevusi (eriti vene ja inglise-ameerika kirjanduskriitikas).

*Fr. Tuglas:* «Ei ole nõudlikumat vormi kui väikese novelli vorm: anda mõnel ainsal leheküljel sündmus mitte anekdoodina, vaid elumahlase tervikuna; luua inimesed, neid kirjeldamata; hingeeluline kriis, seda sõnul eritlemata; ümbrusekujutus sellesse süvenemata; mõte ilma propageerimata ja mee-leolu ilma rõhutamata, ning lõppude lõpuks nähtava tegevuse taga perspektiivne sügavus, sümboolne tagapõhi. See on sonett proosas.» (Fr. Tuglas, *Kriitika V*, Tartu, 1936, lk. 178.)

*Bernard Kangro:* «Novelli all oleme harjunud mõistma lühemat proosateost, mis piirdub ühe sündmuse, tegelaskarakti, probleemi või mee-leolu käsitlemisega. Kontsentratsiooni, keskenduse, kompositsioonilise üht-luse nõue liitub ilmeka ning ümmarguse lõpp-lahenduse pakkumisega teose lõpul. / — — / Novelli ülesanne on nimelt ühe esindava elu hetke kaudu kogu elusaatuse näitamine, ühe probleemi lahendusega kogu süsteemile vihjamine, ühe mee-leolu-sektori sõnastamisega kogu tundelise tagapõhja valgustamine.» («Looming», 1938, nr. 1, lk. 87.)

*Peet Vallak:* «Novell pidi olema haarav oma puändiga, ja oli tarvis tabada mingit erakordset seika, isikut ja erakordset psühholoogilist sõlme, et seda puänti saavutada.» («Looming», 1949, nr. 2, lk. 236.)

*Heino Puhvel:* «Novelli peamiseks tun-nuseks on keskendumine ühele sündmusele peategelase või tegelaste elus, kõige kõrvalise elimineerimine, sündmustiku järsk, tavaliselt puänteeritud lõpetamine. Harilikult ei valgus-tata novellis tegelaste kujunemis- ja arenemis-lugu, mis on sageli romaani ja jutustuse kujutamiseobjektiks, vaid novellist piirdub te-ravalt väljajoonistatud üksikkarakterite ole-muse avamisega või vastandlike karakterite võitluse kujutamisega.» («Keel ja Kirjandus», 1964, nr. 1, lk. 10.)

*Harald Peep:* «Nagu draamaski, on novelli puhul võimalik jälgida keskendu-se ja tihenduse määravat osa sündmus-tiku näitlikul esitamisel. Refereering, üldsõ-naline konstateerimine või sündmuste ümber-jutustamine ei kuulu novelli. Seda asendab vahetult vaataja-lugeja ees lahtirulluv tege-vus.» (H. Peep, *Pilk peegli taha*, Tallinn, 1967, lk. 94.)

Kui tänapäeva lühiproosateoses domineerib jutustamine (sündmuste vahetu kujutamise asemel refereering), siis osutab see asjaolu enamasti, et tegemist on jututuse või jutuga.

«Inimese varju» loomise idee tekkis Tuglasele 1917. aasta sügisel Tartus, kirjutatud on see 1919. a. septembris mõne päeva jooksul Pärnus, Viljandis ja Paides, esmakordselt avaldatud ajakirjas «Ilo» nr. 1 1919. a. ning paigutatud novellikogusse «Raskuse vaim» (1920). Niisiis võiks «Inimese varju» sõjanägemustes peegelduda kirjutamisele otseselt eelnenud ajajärk: Esimene maailmasõda ning Vene tsaaririigi kokkuvarisemine revolutsiooni- ja kodusõjakeerises. Tuglase loomingus leidub vähe teoseid, kus nii distantsilt kajastuks autori kaasaeg oma aktuaalsete probleemidega — enamasti on tema teoste ained ja ideed kaua ladestunud ja laagerdunud.

Nähtavasti see olevikuline aktuaalsus ongi ajendanud «Inimese varju» pidama teistest Tuglase samaaegseist novellidest realistlikumaks.

«Siin esitatakse realistlikke pilte Maailmasõjast kojusaabuvaist sõdureist.» (K. Mihkla, Eesti kirjanduse ülevaade III, Tartu, 1935, lk. 187.)

Teine Tuglase koolikäsitluse looja Paul Viire on õpilaste ette seadnud küsimuse «Mille poolest on Tuglas «Inimese varjus» realismile lähemal kui tavaliselt oma novellides?» ning selle kõrval ka teise, juba väitleva küsimuse «Missugused seigid ometi takistavad seda teost nimetamast realistlikuks?» (P. Viire, Friedebert Tuglas (sarjast «Keel ja Kirjandus»), Tartu, 1937, lk. 65.)

Need küsimused võivad kerkida ka tänapäeva koolikäsitluses ning nendele vastamiseks tuleb olla valmis.

Realistlikule teosele on iseloomulikud konkreetsus ja asjalikkus, niisiis eelistatakse ka tegevusaega ja -kohta võimalikult täpselt määrata. A.H. Tammsaare alustab «Tõde ja õigust» aega määratleva lausega: «See oli läinud aastasaja kolmanda veerandi lõpul.» Niisamuti O. Lutsu «Andrese elukäik»: «Mina, Andres Jakobi poeg Süvalepp, olen sündinud kodumaa suuremas linnas 15. aprillil 1885. aastal.» A. Hindi «Tuuline rand» algab kohamääratlusega: «Pime-Kaarli ja ta teejuht, kukkumisest veidi lonkama jäänud Laste-Anne Joosep, läksid mõõda rannateed Pitkanina poole.» Täpsete geograafiliste nimede asemel võidakse muidugi kasutada väljamõelduid, kuid püütakse luua nende esine-mise illusioon.

«Inimese varjus» puuduvad aga üldse kohanimed — nii geograafilised kui ka fanta-seeritud. Maastikulised kontuuridki on Tuglase novellis väga üldjoonelised: tegevus areneb keskmise laiusega Põhjamaa jõe kaldal, kus haljendavad luhad ning metsades elutsevad hundid, rebased ja hirved. Säärane tegevuskoht võib paikneda väga laialdasel alal, sealhulgas ka Eestis. «Inimese varjus»

mainitakse tihti raha, demonstreeritakse nii münte kui ka paberraha, kuid neid ei seostata ühegi riigi ega ajajärguga. Kõrvaltegelased on üldse jäetud nimeta, peategelaste nimed Maret ja Jakob on vanad ega võimalda määrata aega. Ka rahvuse või tegevuskoha määramiseks annavad need nimed vähe pidepunkte: Jakob on heebrea päritoluga ning piibli vahendusel levinud mitmesugustes variantides paljude rahvaste juures, Maret on lühend jällegi väga laialdase rahvusvahelise esinemisega nimest Margaretha, Eestis esineb Mareti nimi juba XVI saj., ent moenimeks kujunes see kümnekond aastat pärast «Inimese varju» kirjutamist. Isegi sõjanduslikud reaaliad ei võimalda määrata tegevusaega: saame vaid teada seda, et sõdurid kannavad kiivreid ning kasutusel on kahurid. Aja ja koha määramatus on läbi viidud nii järjekindlalt, et saab olla vaid sihilik — kunstikavatsuslik. Ilmselt on «Inimese varju» autor taotlenud suurt üldistust, vältides konkreetseid detaile ja püüdes välja jõuda sümbooliteni.

Väga sihi- ja järjekindel on «Inimese varju» ka oma valgustusel ning üldse meeleolult. Novelli sündmused toimuvad peamiselt öösiti, kuid mitte kottpimedas, vaid viirastuslikus kuuvalguses või tares nõrga kunstliku valgusega.

«Kuu hele valgus kattis maastikku. Mõned hõbedased pilvekoonlad liikusid ruttu taevas, musti varje üle lagendiku kihutades. Keset päevast heledust jooksis jõgi süsimustana kui tõrvajoon.» (Tekstina on kasutatud Fr. Tuglase «Teoste» I köite redaktsiooni.)

Selle 2. peatüki valgustusega on sarnane ka novelli lõpp: «Kuusirp tõusis taevasse, valades külma kuma üle udutsevate luhtade. Ta valus valgus tilkus mustale veele ja maale, kust tõusid põõsaste skeletid.»

Säärane valgustus, eriti aga selle toonitamine kordamisega mõjub ärevust loovalt, õudust sisendavalt. Päevavalgust on vältinud autor ja see ei meeldi ka sõjast tulnud soldatile, kes laseb koguni päeval akna kinni katta. Seegi detail on kunstikavatsuslik. Üldse on värvide gamma «Inimese varjus» ahas, konkurentsilt domineerib must. Rahakukru toob Maretile neegrikäega soldat, unes nähakse musti nägusid, jõgi on süsimust, haavatud sõduri nägu paistis süsimust kui neegril, arstki kannab musti kindaid, surija keha läks mustaks, muidugi kannab Maret matusel musta suurrätti. Musta kõrval leiduvad üksikud teised värvid ei too endaga kaasa värvirõõmu ega heledat meeleolu, vaid omakorda lisavad õudustunnet: haavatul on huuled sinised, lambis vuhiseb punane tulekeel, surija keha lillatab ja lõpuks ta põlved roosatasid, reied rohetasid, ta keha oli sinikollane ja nägu must.

«Inimese varju» tegelasi pole ligemalt kirjeldatud, nende eluloolisi seiku on esitatud

äärmiselt napilt, inimesed on kujutatud siluettidena — autor pole tahtnud joonistada välja indiviide, vaid pakkuda ainult tüüpe.

Tuglas pole alati pidanud tähtsaks detaili elulist usutavust, vaid hinnanud tähtsamaks selle dekoratiivsust või sugestiivsust. Nii siinsed sõdurid kannavad rindest kaugelgi liikudes külmi, raskeid ja ebamugavaid kiivreid. Põhjamaalase Maret'i unenägudes domineerivad neegrid ja India mehed, keda ta pole kunagi näinud ning kes on võinud ta teadvusse kerkida ehk ainult piiblist.

«Inimese varju» tekst on filosoofiliselt laetud, põlenud kätega soldat otsib ka otsesõnu elumõtet: «Ja ma ei tea siis, milleks olen mina liikunud, võidelnud, kannatanud.»

Säärsed kunstivõtted näitavad, et autor pole taotlenud realistliku pildi loomist. Rea- liteeti on vormitud, valgustatud ja mõtes- tatud sümbolismi printsiipidest lähtudes, «Inimese varju» võib võrrelda näiteks mõnede Maurice Maeterlincki sümbolistlike näidenditega («Pelléas ja Mélisande», «Pimedad»). Kuna aga Tuglas on enam-vähem vältinud sümbolismi äärmuslikku, individualismile ja müstitsismile tuginevat filosoofiat, sisendades «Inimese varjuga» just humanistlikke ja positiivseid sotsiaalseid ideid, siis on Tuglase loomingu käsitlejad hoidunud tema novelle otse- selt sümbolistlikeks kvalifitseerimast.

«Peategelane ema Maret on ühtaegu konkreetne kolkaküla naine, aga sealsamas nagu läheneks sümboltegelasele,» esitab säärase iseloomuliku hinnangu H. Puhvel (Eesti kirjanduse ajalugu viies köites, III, Tallinn, 1969, lk. 384).

Üksmeelselt on «Inimese varju» peetud üheks Tuglase meisternovelliks. Nagu palju muudki, nii on ka tegevusaeg siin jäetud ebamääraseks, kuid see on igatahes novelli- päraselt lühike, ulatudes umbes kahe nädalani. Haavatud sõduri saabumisest kuni tema mat- miseni kulub nädal, kuid enne seda on toim- nund kõrbenud kätega sõdalase külaskäik. Tegelaste arv on samuti novellipäraselt väike: kaks peategelast (Maret ja Jakobiks peetu) ning kolm kõrvaltegelast (kõrbenud kätega soldat, metsavaht ja selle naine). Kujutus on rajatud ühele sündmusele — sõduri sõjast kojutulekule. Seda sündmust saab küll jagada alaosadeks: eelteade (kõrbenud kätega sõduri tulek), saabumine, haigus, surm ja matus, kuid kõik need etapid on tihedalt omavahel seotud, nii et sündmuste ahelaks pidamine tunduks märksa kunstlikumana.

«Inimese varju» 1. peatüki algupool kuju- tab endast novelli ekspositsiooni: siin tutvustatakse peategelast Maretit ja tema ootust. Maret on poega tagasi oodanud seitse aastat (NB! erilise tähendusega, muinasjutudes ja muistendites armastatud arv), kuid muidugi pole hakatud kujutama seda pikka ajavahe- mikku, vaid visandatud sellest üldistav mee- loline pilt. Senise staatilise olukorra purus- tab kõrbenud kätega soldati saabumine ja

rahakukru üleandmine — see on novelli sõl- mitus. Senine ebamäärane ootus muutub nüüd konkreetseks, Maret'i ärevus kandub üle luge- jasse.

2. ja 3. peatükis toimub novelli arendus ehk dispositsioon. Kasinast sündmustikust olulisem on meeleoluväljendus, mis liigub sün- guse suunas. Vähe on ka dialoogi, sest ei toimu tegelastevahelist võitlust: sündmused arenevad sõltumata tegelaste püüdlustest oma fataalset radat. Autori pildistamiskaamera asub Maret'i läheduses ning kõrvaltvaataja positsioonist jälgitakse reastuvaid episoode. Kordagi ei asu autor Jakobiks peetud haa- vatud soldati seisukohale, hoides tema suhtes kramplikult distantsi. Kujutaja ei siirdu ka teiste tegelaste seisukohale, välja arvatud ühe- lauseline kõrvalepõige («Metsavaht seisib jalutsis ja mõtles surma, hundijahi ning viina peale.») lõpu eel. Öigupoolest on seegi autori hetkeline ümberlülitumine kõikteadja (juma- likule) vaatepunktile tarbetu ega lisa kunsti- list efekti.

Novell kulmineerub 4. peatüki algul Jako- biks peetu surmaga. Ebatavaline on aga «Inimese varjus» puändi — üllatava lõpplahen- duse — paigutus. Selleks ei ole lõppstseen Maret'i triivimisega jõesel pärivoolu teadmata kuhu, mis oma iseloomult on juba epiloogiline sündmus. Üllatus on hoopis varjul Maret'i retoorilises küsimuses «Keda, keda olen ma armastanud, keda matnud, keda leinanud?». Nagu luuleteoses, nii ka siin ei anta retoo- rilisele küsimusele sõnastatud vastust. Kuid vastus sellele küsimusele on novellis siiski esitatud, ent see on peidetud detailide ahe- lana kirjelduste ja sündmuste sekka. Oleneb lugeja tähelepanelikkusest ja nutikusest, mil- lal ta jõuab Maret'i esitatud küsimuseni — kas enne teda või hiljem (või ei taipagi seda küsida).

On huvitav jälgida, kuidas autor järjekind- lalt toidab lugeja kahtlusi.

Maret'i poja nimi on Jakob, perekonnanime ei lähe vaja ning seda ei teadustata. Põlenud näoga, haavatud soldati kohta võtab Jakobi nime tarvitusele Maret, saabunud lastakse sellele reageerida ebamääraselt:

«Võõras ei vastanud kohe, siis mõmises ta:  
«Mi-na-aita-mind-üle-»»

Selles poolikus lauses pole midagi kindlat, aga Maretile ei tule sel momendil mõttessegi kahelda. Kuna Maret on saabunu tunnistanud poeg Jakobiks, siis mõned lõigud hiljem võtab selle nime uue tegelase kohta tarvitusele ka autor, kuid jättes vastutuse selle õigsuse suhtes Maretile. Ka edaspidi ei avalda autor selle nime suhtes ei kahtlust, ei kinnitust. Kuid tähelepanelik lugeja võib sellest alates registreerida järjest kahtlasi asjaolusid, mida autor põnevuse säilitamiseks serveerib hästi ükskõikse, erapooletu hoiakuga.

Tähelepanematu lugeja jaoks olgu siin need kahtlased detailid üksteise kõrvale reastatud.

1) «Kui nad onni ukseni jõudsid, tahtis Jakob edasi minna.»

2) Saabunu ei tunne end Maretit hurtsikus kodus, vaid kardab siingi oma pampu kaotsi minevat.

3) Jakobiks peetu «näis veelgi olevat kasvanud seitsaadi, kui kodunt lahkus.»

4) Põdeja ei tunne ära Maretit käes olevat, varem saadetud rahakotti.

5) Haige tahab pärast ajutist paranemist kohe Maretit onnist lahkuda.

6) Haavatu hoiatab Maretit, et see sonides öeldud sõnu tõena ei võtaks.

7) Soldatil Maretit majas on seljas võõrad kehakatted: «kus kuues oli kuuliauk, polnud ihus haava, ja et haavade kohal olid rõivad terved».

8) Maretit hoolealune kardab inimesi ning läseb isegi akna kinni katta.

9) Arst imestab: «Kuid ta haavu pole ravitsetud. See on arusaamatu, kuis ta nendega suutis koju tulla.»

Ja otsija võiks tekstist ehk veel üht-teist leida.

Jäägu õpetaja otsustada, kas ta sellistele momentidele juhib klassis õpilaste tähelepanu või usaldab selle koduseks analüüsiks. Kõige äraseletamine pole alati parim meetod. «Inimese varjus» nii lugeja kui ka peategelase Maretit järkjärguline kahtlustuste äratamine on palju suurema kunstilise mõjukusega kui kõigile i-dele punkti panemine. Siin võikski õpilaste tähelepanu juhtida sellele, et kirjandusteos ei peagi olema kõigile üheselt mõistetav ja lõpuni selge, vaid ütlematajätmine ja vastuseta küsimus võib osutada vägagi mõjukaks kunstivõtteks.

Võib kerkida küsimus, kas Maretit ja tema poja lugu on eluliselt võimalik. Arvan, et Tuglas on suutnud seda esitada niisuguse sugestiivsusega, et kujutatut hakatakse pidama tõepäraseks. Tuglas on pidanud vajalikuks ka oma fantastiliste maailmade pilte hästi täpselt, loogiliselt ja usutavalt välja joonistada. Fantastilise novelli «Maailma lõpus» kirjutamisel on ta koostanud oma väljamõeldud saare kaardid ning kujutlenud sedagi, «kuhu ja mis kellaajal langesid varjud».

«Oli tähtis realismitunne ka fantastikas, et seda võimalikult veenvalt esitada,» on Tuglas ise oma loomingulised kogemused üldistanud. («Friedebert Tuglas sõnas ja pildis», Tallinn, 1966, lk. 196.)

Muidugi on «Inimese varjus» esitatud lugu erakordne, kuid just sellisena annabki hea võimaluse novelli loomiseks. Erakordsust, anekdootlikkust, unikaalset juhtumit ongi paljud kirjandusteoreetikud pidanud novelli

lähtepunktina vajalikuks. Kuid süžeed ühe inimese pidamisest teiseks on peale Tuglase maailmakirjanduses kasutanud veel teisedki ja enamasti on pika lahusoleku ja tundmatuks muutumise põhjustanud sõda. Nii on saksa kirjanik Leonhard Frank (1882—1961) Esimese maailmasõja aineil, kuid Tuglasest hiljem kirjutanud dramaatilise armastusnovelli «Karl ja Anna» (1927, eesti keeles: «Loomingu» Raamatukogu», 1958, nr. 3). Poola filmistuudio «Illusion» on loonud psühholoogilise, kergelt iroonilise ekraaniteose «Punane ja kuldne» (Eesti NSV-s demonstreeritud 1970.a.), ebatavalisi sõjast tagasi-pöördumise süžeesid on pärast Teist maailmasõda kasutanud ka mõned vene, ungari ja Saksa DV kineastid.

«Inimese vari» on teos, mis paneb lugeja mõtlema: sõja julmus, mõttetus ja ebainimlikkus võivad sellest novellist jääda inimesse aastakümneteks valutama.

## MEILT JA MUJALT

□ Juba 15 aastat tegutseb R. Rolland'i nim. Moskva 2. koolis Prantsuse vastupanuliikumise muuseum. Koolimuuseum on pidevalt täienenud hinnaliste väljapanekutega. Üha uued õpilaspõlvkonnad on huviga lülitunud ekspositsiooni jaoks dokumentide otsingusse. Neid on aidanud endised rindemehed, prantslased, vastupanuliikumisest osavõtnud. Õpilased on saanud fotosid ja rindekirju, sõjategevuse kaarte, sõja-aastate ajalehti, lendlehti Prantsuse kommunistliku partei üleskutsetega.

Paljud õpilased on hakanud muuseumi giidideks. Nad juhivad ekskursioone mitmesugustel teemadel: vastupanuliikumise tähtsus Prantsusmaal; Nõukogude kodanikud — Prantsuse vastupanuliikumisest osavõtjad; prantsuse noorte panus antifašistlikku võitlusesse jm.

Muuseumis käib sageli sõjaveterane, külalisi Prantsusmaalt. Nad jagavad noortele oma mälestusi, jutustavad sõprusest, mis on kinnitatud sõja ajal lahinguväljadel valatud verega. Praeguseks on muuseumil sidemed 99 vastupanuliikumisest osavõtnuga, kellega õpilased kohtuvad ja on kirjavahetuses.

□ Tõnda metsamajanduse valitsuse juures töötab noorte metsnike brigaad, mille koosseisu moodustavad BAM-i trassi koolide õpilased. Kuigi tegutsetud alles 3 aastat, on brigaadi arvel palju häid tegusid. Õpilased käivad taigas, kaitsevad punasesse raamatusse kantud taimi, hooldavad istikuid taimelavades. Kevadel koguti kasepungi farmaatsiatööstusele, maikuu aga hakkasid Tõnda tänavatel ja puisteedel haljendama «Noorte metsasõprade» tootmisbrigaadide kasvatatud uued istikud.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



# Detailpildid laste tähelepanu ja fantaasia arendajana

LILIAN KIVI

Laste kõne arendamine on üks tähtsamaid ülesandeid nende ettevalmistamisel kooliks ning kasvatamisel ja õpetamisel nooremas koolieas. Olulisi võtteid selles töös nii lasteaias kui ka koolis on jutustamine piltide või pildiseeriatega. Jutustamisest ei omanda aga lapsed kaugeltki ühesuguse eduga. Mõningate laste puhul osutub raskeks ülesamine kidakeelsusest ning pildil leiduvate esemete ja tegevuste lihtsast loetlemisest. Pedagoogi ning arenenuma kõne ja tähelepanuga kaasõpilaste eeskujul ja toel hakkab siiski ka tagasihoidlikumate laste kõne aegamööda arenema. Õpetaja, kes seab endale eesmärgiks kõikide laste hea jutustamisoskuse saavutamise, peab kulutama küllalt palju aega ja vaeva eesmärgile jõudmiseks.

Ka nendes klassides, kus õpivad kuueaastaselt kooli tulnud lapsed, on oluline koht laste jutustamisoskuse arendamisel. Katseklassides kasutatakse kahel esimesel õppeaastal selleks spetsiaalset võtet — tööd detailpiltidega.

Töö detailpiltidega on suunatud laste tähelepanu, mõtlemise ja fantaasia arendamisele ning selle ülesanne on luua tunnetuslik emotsionaalne baas laste jutustamisoskusele.

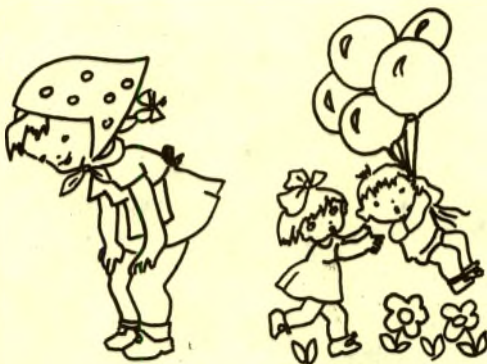
Detailpilt kujutab endast fragmenti temaatilisest pildist või pildiseeriast. Vastavalt sellele jaotuvad need detailpiltideks ruumis (joonis 1) ja detailpiltideks ajas (joonis 2). Töös 6—7-aastaste lastega on sobivamad detailpildid, millel kujutatakse elusolendeid (inimesi, loomi), aga ka muinasjututegelasi. De-

tailpildid seonduvad taustpildiga (temaatilise pildiga või pildiseeriaga, kust nad oleksid nagu välja nopitud) mingil viisil (kehaasendi, tegelase miimika jne. kaudu). Alguses on soovitatav kasutada detaili, mis seonduv taustpildiga üksiktegelase iseloomuliku kehaasendi kaudu.

Töö detailpiltidega on otstarbekas alustada ühe temaatilise pildi tegelast kujutavast detailpildist (joonis 1). Mõni aeg hiljem võib võtta kasutusele detaili ajas (üks pilt pildiseeriast, joonis 2).

Joonis 1

Joonis 2



Töö iga detailpildiga on kaheetapiline. Alguses püütakse vaadelda konkreetset detailpilti võimalikult üksikasjaliselt. Oletatakse tegelase võimalikku tegevust, meeleolu jne. Seejärel luuakse fantaasia abil kujutluspilt taustast sellele detailile ja püütakse seda jutustamise teel võimalikult täpselt teistele edasi anda.

6—7-aastase lapse suhteliselt vähepüsiva tähelepanu juures on üks detailpildi väärtusi tema selgus, segava «müra» (kõik teised tegelased, tegevused, esemed, mis on olemas temaatilisel pildil) puudumine. Õpetaja ülesanne on õpetada lapsi detailpilti vaatlema, kujundada selleks välja teatud mudel. Laste tähelepanu tuleb juhtida kord-korralt väiksematele ja vähem tähelepanuväetele iseärasustele.

Teinud esimesel etapil läbi tähelepanu arendamise ja vaatlusoskuse õppimise, jõutakse fantaasia arendamisele. Siin avaldub detailpildi teine oluline väärtus — töö sellega säilitab lapse fantaasia individuaalsuse. Seda ei ole pidurdamas kindel konkreetne taust (nagu see on püüdel keskenduda üksikule detailile temaatilisel pildil). Õpetaja ülesanne sel etapil on laste ergutamine kujuteldavate taustade loomisega, juhtimine tausta selgele ja ilmekale esitamisele jutustamise teel (küsimuste esitamise jt. võtete abil) ning positiivse hinnangu andmine võimalikult erinevatele sõ-

nalistele taustadele ühe ja sama detailpildi puhul.

Detailpildi sobivaks suuruseks on harilikult kooli joonistusvihiku lehe suurus (20×30 cm), s.o. umbes 1/8 suurest seinapildist. Lihtsaim viis detailpiltide saamiseks on ühe tegelase kopeerimine mingilt temaatiliselt seinapildilt joonistusvihiku lehele. Kasutamiseks sobivad aga ainult sellised pildid, mis lastele ei ole tuttavad. Tuntud piltide detailide kasutamine (eriti töö alustamise perioodil) asendab fantaasia arendamise lihtsa reprodutseerimise treeninguga ning nii läheb kaduma rohkem kui pool detailpildi didaktilisest väärtusest. Ei ole keeruline ega töömahukas ka detailpildi hankimine mingi väikesformaadilise pildi abil (postkaart, raamatu illustratsioon vms.). Ka sel juhul ei tohi pildid olla lastele hästi tuntud, võetud sellel või eelmisel õppeaastal kasutatud õpikute, lasteraamatute või -ajakirjade illustratsioonidelt. Kasutamiseks sobivad aastaid varem ilmunud lasteraamatute, -ajakirjade või temaatiliste piltpostkaartide illustratsioonid. Selliste piltide ilmekaide detaile saab väga hõlpsasti suurendada vajalike mõõtmeteni epidiaskoobi abil.

Temaatilise pildi detailil (detailpilt ruumis) on kujutatud üldreeglina üks laps, täiskasvanu, loom, muinasjututegelane vms., millele ei lisata mingeid teisi detaile. Pildiseeria detailiks (detailpilt ajas) on seeria üks piltidest. See on lihtne temaatiline pilt mõningate detailidega. Kõikide detailide parema ja selgema eristatavuse saavutamiseks võib pildiseeria detailid valmistada eelkirjeldatust kaks korda suuremad (30×40 cm).

Järgnevalt püüame anda detailpiltidega töötamise metoodika üksikud sõlmpunktid praktiliste näidete kujul. Sellega peaks paremini selguma ka vastava töö dünaamika.

**Näide 1. Detailpiltidega töö alustamine.** Õpetaja paigutab klassi ette eakohase temaatilise pildi, näiteks «Juurviljaaias», «Pargis» vms. Pilti vaadeldakse ja püütakse selle järgi jutustada tavalises korras (joonis 3). Seejärel

Joonis 3



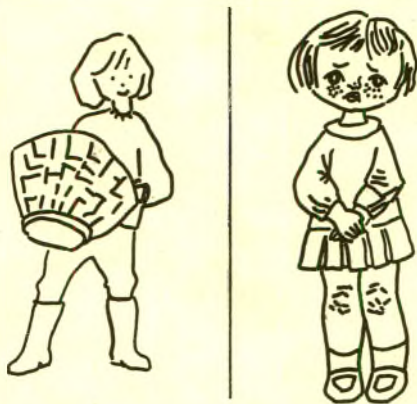
katavad õpetaja ja lapsed kinni valge joonistuspaperi lehega, millesse on tehtud joonistusvihiku lehe suurune ava ühe tegelase kohale. Nii moodustub laste silme all detailpilt — üks väike osa suurest pildist. Nüüd vaadeldakse ainult seda väikest osa suurest pildist ja meenutatakse, mida teeb näiteks Pille. Arutletakse, mille järgi seda võib otsustada. Püü-

takse meenutada, milline oli momendil paberiga kaetud pilt tervikuna.

Järgmisel korral asetab õpetaja tahvlile suure valge paberilehe — «pildi» ja sama eelmisel korral ühiselt saadud detaili («Pille») detailpildina (joonis 4). Vaadeldakse ja ise

Joonis 4

Joonis 5



loomustatakse veel kord seda detaili ning õpetaja asetab detailpildi, võrreldes eelmisel korral vaadeldud temaatilise pildiga, teise kohta. Ta teatab, et nüüd asub «Pille» pildil hoopis teises kohas ja pilt ise on ka erinev eelmisest pildist. Lapsed saavad ülesande mõelda ja kujutleda, milline on nüüd suur pilt. See on igal lapsel kindlasti teiste omast natuke erinev. Seejärel püüavad lapsed õpetaja abiga (täpsustavad küsimused lapsele, suunavad laused jne.) oma pilti nii kirjeldada, et teised suudaksid seda samuti «näha».

Järgmisel korral võetakse uus detailpilt. Vaadeldakse seda õpetaja suunamisel ja tausta kirjeldamise käigus võib iga laps asetada selle kriidiga tahvlile joonistatud «suurele pildile» nii, nagu see tema kujutluspilti sobib. Samuti jätkub töö järgmistel kordadel mitme erineva detailpildiga.

**Näide 2. Emotsioone väljendava detailpildi vaatlemine.** Õpetaja näitab lastele detailpilti, mida ei ole tegelase kehaasendi kaudu võimalik taustpildiga seondada (näit. Mari on kurb). (Joonis 5.) Püütakse leida teisi tunnuseid, mis sellest tegelasest enam informatsiooni annaksid (On kurb. Millest on seda aru saada? Miks peaks Mari kurb olema? Kus võiks Mari olla?). Seejärel püütakse kujundada sobiv taust, kusjuures iga laps kujundab tausta oma arvamise kohaselt. Lapsed peavad siin tunnetama õpetaja positiivset suhtumist erinevate variantide olemasolusse. Järgmistel kordadel kasutatakse selliseid (emotsioone väljendavaid) tegelasi ja varem kasutatutele analoogilisi detailpilte vaheldumisi.

**Näide 3. Tutvumine detailpildiga ajas.** Väga sobiv on üleminek eelkirjeldatust või sellega analoogiliselt näitelt. Õpetaja esitab lastele juba tuttava detailpildi (näit. Mari on kurb). Meenutatakse ja iseloomustatakse tegelast detailpildil. Seejärel juhib õpetaja arutluse Mari kurbuse põhjuse otsimisele vara-

semast ajast. Midagi pidi juhtuma, mis Mari kurvaks tegi. Mis võis see olla? Selle arutelu käigus asetab õpetaja detailpildi («Mari on kurb») mitte enam suurele aluspildile, vaid tahvliservale või ladumisalusele. Rääkides sündmusest, mis Mari kurvaks tegi, asetab detailpildist vasakule niisama suure valge «pildi». Seda sündmust püütakse nüüd kirjeldada pildina. Seejärel võib astuda veel sammu vasakule (mis põhjustas selle sündmuse? mis võis veel varem olla?) või sammu detailpildist paremale koos uue tühja «pildi» asetamisega ritta (kuidas asi edasi võiks minna? mis võiks edasi juhtuda? milline oleks järgmine sündmus?). Seejärel püütakse saadud ahela alusel jutustada lugu ajalises järgnevuses.

Järgmise «pildiseeria» puhul võib asetada kohe ritta 3–4 tühja lehte ja öelda lastele, et nende «piltidega» on üks lugu üles märgitud. Üks pilt on juba olemas. Õpetaja asetab selle ühe valge lehe asemele. Kui lapsed on sellise töövõttega harjunud, ei aseta õpetaja seda üht pilti mitte kindla tühja lehe asemele, vaid kuhugi eraldi «seeriast». Pärast detailpildi vaatlemist ja analüüsi paigutavad lapsed ise selle oma jutustuse käigule sobivasse kohta piltide reas.

Edaspidi on soovitatav kasutada töö mõlemat vormi (ühe pildi detail; pildiseeria detail) vaheldumisi.

**Näide 4. Kahe detailpildi võrdlemine.** Laste tähelepanu ja vaatlusoskuse suurenedes võetakse vaatluse alla korraga kaks detailpilti, mis teatud osas (kehaasend vms.) on väga sarnased, teatud osas aga (ilme, kehaasendi nüansid vms.) — erinevad (joonis 6, 7).

Joonis 6



Joonis 7



Mõlemat vaadeldakse, tuuakse välja sarnasus ja erinevus ning selle alusel püütakse luua taustjutustused, mis väljatoodut põhjendaksid.

Aeg-ajalt kasutatakse ka traditsioonilist jutustamist temaatilise pildi ja pildiseeria järgi. Siin saab õpetaja jälgida laste jutustamisoskuse arengut ja detailpiltide abil tehtava töö mõju tähelepanu ja fantaasia arengule. Eriti ilmekaks osutub mõnekuiuse töö järel detailpiltidega töö alustamisel kasutatud temaatilise pildi teistkordne kasutamine.

Temaatilise pildi või pildiseeria järgi jutustamise ajal ilmnevad ka need nüansid, mida edaspidi peaks detailpiltidega töötamisel arvestama.



## KOOLIEELNE KASVATUS

### Miks koolieelik kaebab?

Ajakirja «Doškolnoje vospitanije» 1980. aasta augustinumbris ilmus psühholoogiakandidaat A. Ruzskaja ja D. Abramova artikkel «Что стоит за жалобы дошкольника». Autorid annavad laste üksteise peale kaebamisele kui paljulevinud nähtusele psühholoogilise põhjenduse ning avavad kaebamise tagamaad. Nende tundmine annab kasvatajatele kätte võimalused reguleerida laste omavahelisi, aga ka laste ja täiskasvanute vahelisi suhteid, kujundada laste isiksuseomadusi. Artikli eestikeelne kokkuvõtlik vahendus tohiks vahest kergendada meiegi lasteasendnike süvenemist kõnealustesse probleemidesse.

Koolieelsete lasteasutuste kasvatajad teavad, et lapsed sageli kaebavad. Tõsi, mitte kõik, kuid ometi paljud nendest. Miks lapsed kaebavad? Sellele küsimusele vastavad psühholoogid ja pedagoogid erinevalt. Ühed seostavad seda isiksuse arengu hälvetega, teised näevad selles lapse nõrkuse ilmingut ja arvavad, et kaebamise ärakeelamine aitab kaasa lapse iseseisvuse arengule. Kuid paljud pedagoogid ja psühholoogid, nagu Korczak, Makarenko, Bolduin, Gorbatsjeva, arvavad, et kae-

bamine avab lapse iseloomu, et mittekaebavad lapsed jäävad sageli maha kõlbelises arengus ja lõpuks, et kaebamise avaldub sotsiaalsete normide ja reeglite omandamise protsess.

Et pedagoogid õigesti suhtuksid laste kaebamistesse, neid adekvaatselt hindaksid, on tarvis eelkõige mõista selle nähtuse psühholoogilist olemust. Teisisõnu: mis siis seisab lapse kaebuse taga, mis seda esile kutsub, mida tahab laps täiskasvanult tema poole pöördudes?

Vastamiseks esitatud küsimustele, analüüsimise ligemale tuhat 3—7-aastase lapse kaebamist kontekstis suhtlemisega ümbritsevate inimestega. Sellepärast, et on ju kaebamine lapse initsiatiivne pöördumine endast vanema poole, püüe jutustada endast, oma hädadest. Juba üksnes see lubab vaadata kaebamist kui lapse iselaadset väljendust suhetes täiskasvanutega.

Kuid kaebamine ei ole tavaline noorema vanemaga suhtlemise protsess. Ta annab märku mitmetest väikese inimese ebameeldivustest, tema rahulolematusest. Pealegi on kaebamine tavaliselt emotsionaalselt värvikam kui harilik suhtlemine. Seepärast võib oletada, et kaebamistes väljendub lapse üleelamus, tema püüe vanemate inimestega midagi jagada, vanemaid usaldada. Sellest oletusest järeldub teine: kaebamine on lapse vajaduse kontaktide järele täiskasvanutega. Saadud materjalide analüüs näitas, et kaebamine on keeruline psühholoogiline ilming, mitmekesine temas väljenduvate üleelamuste poolest (solvumine, viha, meelepaha, erutus), üleelamuste põhjuste poolest (valu, soov saada mõnda eset, eakaaslase pahatahtlikkus, komplitseeritud suhted lähedaste täiskasvanutega), samuti täiskasvanute poole pöördumise eesmärkide poolest (et täiskasvanu hellitaks teda, hindaks positiivselt tema tegevust). Seda ühelt poolt. Teisalt avalduvad neis ka ühised jooned: negatiivsed üleelamused ja püüd jagada neid vanemate inimestega.

Analüüsi põhjal eristati nelja tüüpi kaebamist. Esiteks — emotsionaalselt konkreetsed. Seda tüüpi kaebamisele annavad sisu tusk, solvang, kaaslaste tekitatud füüsiline valu, hingeline ebakõla. Väliselt kaasnevad nendega eredad afektid (nutt, kisa) ning need lahenevad konkreetsetes, emotsionaalselt värvikates situatsioonides. Laps otsib kasvatajalt ühel juhul hellitust ja tähelepanu, teisel juhul kaastunnet.

Mõned näited selle kinnituseks. Teine noorem rühm. Üks poistest joonistab, teine tõukab teda tooliga. Esimene kukub, nutab valjusti, hoiab end kukkumisel jäänud poosis, pöörates vaid näo täiskasvanu poole (!). Kaaslaste pakutud abist ei tee väljagi, ei pööra sellele tähelepanu. Kui kasvataja nõuab süüdlaselt vastust, jääb poiss vait, tõuseb ja jätkab poolelijäänud tegevust.

Või veel üks näide. Lapsed mängivad rühmas: jooksevad, viskavad üksteist väikeste

ehituskonstruktori detailidega. Üks poistest langeb kogemata teisele peale. Valjusti nuttes, haiget saanud kohta hoides ja pisaraid pühkides pöörduv kannatanu kasvataja poole. Süüdlane on ehmunud, sest sündimas on talle ebameeldiv. Ta pöörduv Dima poole — nii hüüti poisikest — ja teeb talle ettepaneku: «Löö mind!» Dima virutab käega, peksab kuubikutega, kuid kisab edasi ja ikkagi kaebab kasvatajale. Dima soov on täiesti ilmne: ta tahab, et kasvataja karistaks kaaslast. Poissi ei rahulda see, et ta ise juba karistas sõna otseses mõttes ning rahuneb alles siis, kui kasvataja kutsub Serjoža juhtunut selgitama. Tähelepandav on, et Dima rahuneb, teda rahuldab sümbolne karistus. Teiste sõnadega tema arvates jagab täiskasvanu temaga valu ja viha, samamoodi kui poiss ise, suhtub ka kasvataja ülekohtu tegijasse.

Ja viimane näide. Laua taga istub tüdruk ja joonistab. Pliiats kukub maha. Ta kummardub seda võtma, kuid lööb lauba vastu laua äärt. Nutt. Tüdruk pöörduv kasvataja poole. Kasvataja võtab ta põlvedele, paitab haiget saanud kohta. Täiskasvanu küsimusele, mis me peaksime lauaga tegema, vastab tüdruk pikemalt mõtlemata: «Karistama, nurka panema!» Järelduse võib teha ühese: koolieelikud rahulduvad, kui kasvataja karistab solvajat ja sellega tõendab, et ta tunneb kaebajale kaasa, laidab ülekohtust. Tähelepandav on, et mõnede laste pole üldse tähtis, et karistus tõepoolest realiseeruks. Tähtis on vaid üks — täiskasvanu tunneb kaasa.

Osa seda tüüpi kaebamisi kutsub esile lapse hingeline ebamugavus (häiritus). Esmapilgul paigutusid need kaebamiste gruppi, mis tulenevad füüsilisest valust. Laps käib järelejätmatult kasvataja kannul ning alatasa kaebab millegi üle: kord valutab sõrm, kord pea. Kontrollimine näitab, et laps on terve. Tarvitseb kasvatajal vaid paitada või emmata last, kui valu vaigistub ning järgneb lapse jutt oma lähedastest. Mõnikord otsib laps kasvatajaga niisugust laadi kontakti, et nende kaudu kaevata oma vanemate peale («Ema lubas mulle mänguasja osta, aga ei ostnud»), kurta vigastuste või kriimustuste pärast. Ja kui kasvataja pöörab talle tähelepanu, hakkab laps üksikasjaliselt jutustama temaga juhtunud sündmusest, sellest, kuidas ta kannatlikult talub mis tahes ebameeldivat protseduuri (kriimustuse määrimist joodi vm. ravimiga). Ja jälle lähevad niisugused jutud omastele, kelle järele laps igatseb. Vigastus või haigetsaamine on vaid ettekääne, et tõmmata endale kasvataja tähelepanu ja saavutada temaga suhtlemine. Sageli on seda laadi kaebamine iseloomulik lasteaiausikutele.

Teise tüüpi kaebamisi hakati nimetama praktiliselt tõhusateks. Need tõusevad esile esemetega tegelemise ja laste koostegutsemise situatsioonides kui eakaaslaste huvide kokkupõrke tagajärg. Kõige sagedamini laialtlevinud emotsionaalses väljenduses — ärrituse,

meelepaha, nõrdimusena. Nuttu ja kisa kasutatakse kui kasvatajale surve avaldamise, kui reaalse abi otsimise vahendeid. Sellist laadi kaebamisega pöörduvad lapsed tavaliselt täiskasvanu poole siis, kui on väga tugev huvi mõne eseme vastu, vajadus selle järele, siis, kui ta peab mõne kaaslaste pärast kannatama puudust selle järele, s.o. kui ta vajab abi («Las Aljoša annab tagasi minu tankil!», «Niina segab mind!», «Maša võttis kuubikud ja ma ei saa ehitada!», «Vanja löi Serjožat!»).

Näide. Lapsed olid jalutuskäigul. Üks pois-test on haaratud mängust plüüškaruga. Tema sõbratar tahab karu kelguga sõidutada. Väikemees ei tule tema soovile vastu. Ei nutt ega pisarad mõjuta poissi. Nuttes kaebab tüdruk kasvatajale. Tähelepanev on, et nutt katkes otsekohe, kui kasvataja, kutsunud poisi enda juurde, püüab teda veenda mõneks ajaks karu loovutama. Poiss ei nõustu. Tüdruk hakkab solvatuna oma kelku tühjalt vedama.

Teine situatsioon. Lapsed mängivad iseseisvalt. Ühed tegutsevad mängunurgas, teised on haaratud lauamängudest, kolmandad joonistavad. Leenal on paber täis joonistatud, tal on vaja laua tagant tõusta, et kasvatajalt uut paluda. Sel ajal hõivab tema koha Serjoža. «Serjoža ei lase mind kohale!» Tüdruku hääles kõlab järeleandmatus. Kasvataja palub teda veidi oodata, kuni Serjoža joonistamise lõpetab. Tüdrukuke kuidagi moodi nagu nõustubki. Nimelt kuidagi moodi, sest aeg-ajalt ta kiirustab Serjožat tagant ja kaebab kasvatajale kapriisil toonil: «Las ta joonistab kiiremini!»

Toodud näidete põhjal võime teha järelduse: lapsed õhutavad täiskasvanuid eakaaslaste suhtes reaalsele ja konkreetsele tegevusele, mis kindlustab pöördujale mõningaid praktilisi ja materiaalseid resultate («Las annab!», «Las läheb ära!»), teisiti öeldult: pannes teist ära andma, saab tema eseme endale.

Kolmas kaebamise liik sai nimetuse tunnustuslik-eetilised. Ilmuvad need situatsioonides, kus eakaaslased rikuvad erisuguseid reegleid, ja on esitatud võrdlemisi rahulikus toonis. Täiskasvanult ei nõua laps midagi. Kaudsed andmed annavad tunnistust sellest, et lapsele on vaja täiskasvanu toetust, veenmaks ennast eeskirja või korranõude mõistmise õigsuses. Konflikt lahendatakse tavaliselt nii: korra-rikkuja viiakse taas situatsiooni, mis vastab ühiselu reeglitele.

Sellesse kategooriasse kuuluvad ka oma kaaslaste tegudest informeerivad kaebused. Lapsed teatavad kasvatajale kaaslaste tegudest ja väärtegudest, ilmutamata esmasel pilgul isiklikku huvitatust («Ta ei söö putru!», «Ta pritsib tualetis vett!», «Lapsed ei maga!»). Laps teatab, ootab natuke, jälgib küsivalt kasvatajat ja eemaldub. Tema näol väljendub rahulolu, eriti siis, kui kasvataja annab korralduse korralagedus lõpetada või lubab: «Hästi, ma kohe tulen!» ja läheb korda looma.

Niisugune kaebamine ei anna tõepoolest mingit isiklikku kasu. Täiskasvanu küsimusele, mis süüdlastega teha, ei vasta lapsed kunagi, et karistada. Nende jaoks on peamine, et kaaslased nii ei teeks. Kui kasvataja teebki ettepaneku korra-rikkujaid karistada, hakkab väärtust teatavalt kindlasti protesteerima. Ta lihtsalt ei saa erapooletult suhtuda sellesse, et täiskasvanute kehtestatud reegleid rikutakse. Tema informatsiooni taga peitub lastekollektiivis kehtestatud ühiselureeglitest kindel arusaamine, mille tema esmakordselt on omandanud. Kokkupuude avaliku korra rikkumisega tõukab teda pedagoogilt toetust ja selgitust saama.

Tähelepanekud näitavad: palju rohkem pöörduvad lapsed kaebustega selliste kasvatajate poole, kes rohkem on nende poolehoiu võitnud, kes nende jaoks on autoriteetid.

Neljas tüüp kaebamisi on sellised, milles on tunda isiklikku huvitatust. Need tekivad koolieelikute suhetes täiskasvanute ja eakaaslastega ning seostuvad nende suhete afektiivsete-hinnanguliste aspektidega. Selle mõtte selgituseks. Kaevates kaaslaste peale, tahavad lapsed ennast kasvataja silmis paremas valguses näidata, saada temalt heakskiitu nii tunnetuslikus kui ka kõlbelses plaanis; nad püüavad saavutada soosingut, positiivse suhtumise endasse. Emotsionaalsetest komponentidest domineerib seda laadi kaebustes solvumine, rahutus, ärritus.

Neljas kaebuste tüüp sisaldab samuti informatsiooni kaaslaste kohta, kuid situatsioonide analüüs näitab, et erinevalt eelnevatest on vaadeldud rühma kaebamistes märgatav isiklike huvide taotlus. Uhel juhul tahavad kaebajad pääseda võimalikult karistusest, teatades kaaslaste üleastumistest. Teisel juhul püüdleval nad avalikult hellitust. Sellest lähemalt.

Oode. Teistest hiljem astus lauda Sveta ja sellepärast kogemata tõukas Serjožat. Tee valgus laudlinale ja voolas laia joana Vitja poole. Valjul häälel, pöörduedes kord söögitädi, kord kasvataja poole, osutas Vitja süüdlasele. Serjoža ütles ennast kaitstes, et teda lükkas Sveta. Aga tüdruk? Ta hakkas otsustavalt eitama oma süüd, sest ta ei märganud, et tõukas Serjožat. Süüdlaste kolmikust (Sveta, Serjoža, Vitja) viimane teatas kiiresti juhtunust, nagu püüdes eraldada ennast neist, kes on laiduväärsed. (Selle kutsus esile asjaolu, et rühma hoidja tihti pahandas lohakuse pärast.)

Teisalt on seda tüüpi kaebamisel nn. pealekaebamise, öördamise vorm. Serjoža käitumine kutsus sageli esile kasvataja rahulolematuse. Päev, millest tuleb jutt, oli ses mõttes eriti «viljakas». Serjoža jäeti selle eest rühma. Ja äkki tuli koerustükkide kaskaadi vaikus. Kuid ärritatud kasvataja kas ei märganud eeskujuliku käitumist või haaras kinni pisi-mastki eksimusest. Päeva lõpus tabas kasvatajat Serjoža informatsioonitultv kaaslaste

kohta («Aga tema tegi...», «tema ütles...», «nemad läksid...»). Tähelepanuväärne on see, et Serjoža märkas kaaslaste neid puudusi ja üleastumisi, mille eest oli ta ise varem karistada saanud. Äraootavalt, pinevalt vaatas ta kasvatajale otsa. Kui poisikeselt küsiti, miks ta seda teeb, tunnistas ta puhtsüdamlikult: tahtis, et teda kiidetaks, tahtis aidata täiskasvanut ja teenida heakskiitu.

Seda tüüpi kaebustes vilksatab veel üks varjund. Juhtub, et kasvatajal on rühmas soosikud ja tõrjutud. Viimased saavad mitmesugustel põhjustel rohkem märkusi. Nende heated ja positiivne käitumine jäävad soosikute kiitmise taustal märkamata. Mis sellest juhtub? Niisugustel lastel tekib kõrgendatud vajadus pedagoogi heakskiidu järele, soov teenida tema rahulolu. Otsustatakse asi korraldada lihtsalt — pöörata kasvataja tähelepanu kaaslaste negatiivsele käitumisele, niisugustele momentidele, mis täiskasvanul jäävad kahe silma vahele.

Mõnikord omandavad seesugused kaebamised pahatahtliku pealekaebamise varjundid. Näiteks. Sel päeval oli Andrei saanud mitu märkust, ka kaaslased «norisid tüli». Tõenäoliselt soovides ennast rehabiliteerida, teatas ta iga natukese aja järel — Leena sööb jääpurikat. Täiskasvanute küsimusele, miks ta seda teeb, nõudis Andrei, eitades talle ettepanud vastusvariante (ei taha, et Leena haigestuks; et ta külmetuks, et koos jääga sööks ta mustust jne.), et tühedalt karistataks. Sest Leena tegi ju seda, mille eest karistatakse, ja peamine — miks tema võib, aga mina ei tohi. Las kasvataja teab, et ka Leena sööb lund.

Tihti on seda laadi kaebamised — nii kinnitaksid tähelepanekud — sõltuvad kasvataja iseloomust. Nii kaevatakse rohkem rühmades, kus töötavad autoritaarsed kasvatajad, s.t. kes püüavad karmuse ja võimukusega kindlustada oma autoriteeti.

Niisiis vaatlesime mitmesuguseid kaebamise liike, mis erinevad oma sisult, kasvataja poole pöördumise ajenditelt ja eesmärkidelt; kuid hoolimata erinevustest, on neis midagi ühist. Tuum on selles, et kaevates otsib laps täiskasvanu toetust, niisugust suhtumist nähtustesse ja sündmustesse, mis nii või teisiti on neile tähenduslikud, häirivad neid. Laste üleelamused (emotsioonid) on seotud nende hinnangutega objektidele ja situatsioonidele ja nende suhtumise väljendamisega (M. Lissina). Teiste sõnadega: pöördudes täiskasvanu poole, väljendavad lapsed oma püüdu koos täiskasvanuga läbi elada.

Hulk töid, mis on tehtud varase ja koolieelse ea psühholoogia laboratooriumis (NSVL PA Üld- ja Pedagoogilise Psühholoogia TUI) näitavad: vajadus täiskasvanutega koos läbi elada ilmneb lastel suhtlemises ümbritsevaga juba esimese elupoolaasta lõpus. Algul avaldub see vajadus positiivsete emotsioonide läbi ja väljendub püüus jagada oma rõõmu täis-

kasvanuga. Laps pöörab vaimustatud pilgu huvitavalt mänguasjalt täiskasvanule, nagu kutsudes oma rõõmust osa saama, pöörab kätega vanema näo mänguasjade poole jne. Hiljem, esimese eluaasta teisel poolel, proovib väike jagada täiskasvanuga ka negatiivseid emotsioone: ehmudes millegi üle, solvudes või haiget saades pöördub laps täiskasvanu poole.

Uurinud koolieelikute suhtlemistegevust, esmajärjekorras suhtlusvorme, veendusime taas, kui suur on laste vajadus täiskasvanutega koos läbi elada.

Jutt on vanemate koolieelikute situatsiooni-välisest isiksuslikust suhtlemisest täiskasvanutega, mis rahuldab nende vajadust teadmiste järele enda ja teiste kohta, aitab kaasa üksteise mõistmisele.

Nendele lastele on iseloomulik huvi inimeste maailma vastu, nende vastastikuste suhete, käitumishinnangute ja -reeglite vastu.

Koolieelikute kaebamises väljendub vajadus täiskasvanutega koos läbi elada erinevalt. Ühel juhul taotleb laps koos läbielamist puhtal kujul, s.t. ootab temalt hellitust, tähelepanu, poolehoidu või püüab väljendada oma ebalusi suhtumises ühiselu reeglites ja -normidest arusaamisesse. Teisel juhul kasutab ta täiskasvanutega koos läbielamist selleks, et virgutada täiskasvanut tegutsema. See juhtub siis, kui laps üldiselt teab, mis on vaja teha, et muuta situatsiooni, kuid ta ise osutub abituks. Koos täiskasvanuga läbielamine on instrument, äratamaks täiskasvanut tegutsema.

Oma elamuste kaebused kujutavad endast keerulise koostisega gruppi, milles laste vanuse kasvades toimuvad olulised muutused. Ühel juhul püüab laps saavutada täiskasvanu kaastunnet, teisel juhul täiskasvanu suhtumist solvajasse. Lapsele on tähtis, et täiskasvanu hindaks situatsiooni samamoodi, kui teeb ta seda ise. Täiskasvanu peab asuma tema seisukohale. Seoses ea kasvuga väheneb koolieelikutel püüe seda laadi koos läbielamise järele. Vanemad koolieelikud juba püüavad endale täiskasvanu poolehoidu võita, teenida ära tema positiivne hinnang. Teisalt on täiskasvanu neile hea käitumise normide kandja, teadmiste allikas. Hinnates ümbritseva maailma nähtusi, inimeste käitumist, nii täiskasvanute kui ka eakaaslaste oma, püüavad koolieelikud juba oma tähelepanekuid ja seisukohti (hinnanguks, suhtumises, arusaamades) kooskõlastada nende omadega, s.t. hakkavad seadma ennast täiskasvanu positsioonile. Pöördudes täiskasvanu poole, otsivad nad täpsustust ja toetust oma seisukohtadele. Toimub tendentside vahetus: egoistlikelt sotsiaalselt — hiljem sobitada oma afektiivne positsioon täiskasvanu positsiooniga.

Laste kaebamistes täiskasvanutele peegelduvad üleelamused, mida tingivad situatsiooni mittevastavus isiklike soovide (väike tahab võtta mänguasja, aga kaaslane ei lase), ja soov viia situatsioon vastavusse oma taht-

mistega. Esimestel on täpne, selge ja arusaadav iseloom. Teised pole alati lapsele endalegi selged. Kaebamise tõelise põhjuse võib kasvataja tihti teada saada kaudsel teel. Ja mis jälle on tähelepanud: üleelamuste pinevus teravdatud takistuste korral katsetes rahuldada soov kutsub mõnedel juhtudel esile paradoksaalse käitumise. Tundes teravat vajadust pedagoogi positiivse hinnangu järele, hakkavad 4–6-aastased lapsed märkama kaaslaste kõiki üleastumisi, analoogilisi omadega, ja nende peale kaebama. Nooremad lapsed, elades läbi lähedastest lahusolekut, kaevavad olematu haiglase oleku üle, püüdes sellega endale tähelepanu tõmmata. Tõsi, mõned lapsed — ainult praktilistes kitsikuse-situatsioonides — teavad, mida tahavad ja kuidas seda tuleb teha. Nad ju nõuavad kasvatajalt: «Las ta annab...», «Õelge talle, et ta...» jne. Kaebamisega teatab laps kasvatajale oma üleelamustest, mis tulenevad situatsioonide ja tema vajaduste mittevastavusest. Ja pedagoog võib selle mittevastavuse kõrvaldada, kui korraldab ümber lapse tegevuse või käitumise (kui laps ei saa aru, mida ta tahab, või ei tea, kuidas toime tulla). See on võimalik siis, kui täiskasvanul ja lapsel on antud situatsioonis ühesugune suhtumine.

Täiskasvanuga koos läbielamise vajaduse sisu muutub sõltuvalt lapse oma aktiivsusest, tema täiskasvanutega suhtlemise iseärasustest, tema üldise elutegevuse laadist. Nii jätavad nooremad koolieelikud kujunenud olukorra reguleerimise täiskasvanute hooleks. Ise nad taotleavad, et täiskasvanud tunneksid sama mis nemad.

Vanemad lapsed — keskmine ja vanem koolieelne iga — püüavad iseseisvalt reguleerida situatsiooni, kuid ei tea, kuidas seda teha. Sellepärast võtavad nad täiskasvanutelt üle reguleerimise näidiseid ja vorme, viies oma suhtumise situatsioonis vastavusse täiskasvanu suhtumisega.

Nüüd ei otsi nad kaasaenamist kõigi täiskasvanute juurest ja erinevad täiskasvanud tõukavad last otsima sisu poolest erinevat kaasaenamist. Laps kooskõlastab oma hinnangud ja suhtumised ümbritsevasse inimestesse autoriteetsete ja lugupeetud inimestega. Vajadus kaasa elada autoritaarse täiskasvanuga omandab anomaalse iseloomu ja väljendub pealekaebamise vormis.

\*

Laste vajadus koos täiskasvanutega läbi elada nõuab täiskasvanute poolt tõelist mõistmist. Kuid nõudmistest ja vajadustest erinev sisu kutsub esile erineva suhtumise kaebajatesse. Ühel juhul on küllalt, kui hellitleda last, teisel korral — rahuldada vajadust positiivse hinnangu järele, eelnevalt andes adekvaatsele käitumisele vastava näidise; kolmandal korral aitab, kui korraldada eakaaslaste koostööd.



## KOOLIMUUSIKA NR. 2

### Sagedamini esinevaid viga muusikaõpetuse tunnis

HELVI VOORE

On polemiseeritud selle üle, kas nimetada tundi muusikaõpetuseks või muusikaliseks kasvatuseks, kuid eesmärk on ühine: tund peab võimaldama õpilastele rõõmsat musitseerimist, arendama nende musikaalsust, emotsionaalsust, nooditundmist ning andma teadmisi muusikateooriast ja -ajaloost. Olen aastakümneid juhendanud G. Otsa nim. Muusikakooli õpilaste pedagoogilist praktikat üldhariduskoolides, mistõttu tõrkavad silma mõningad korduma kippuvad vead, kuigi neile on pidevalt tähelepanu pööratud. Sellepärast tahaks neid noortele pedagoogidele siin veel kord meelde tuletada.

Sageli alustame tundi häälte lahtilaulmisega, kuigi see ei tohiks šablooniks kujuneda. Viga on, kui õpetaja siin millelegi tähelepanu ei pööra ega midagi ei nõua. Hea on harjutusi

laulda sirgelt seistes, see nõuab aga harjumust alates algklassidest. Kui algklassides laulame «väikesi laulukesi» tekstiga, mida järgmise lauluga seostame, tulevad keskmises vanuseastmes kõne alla diftongid ja vokaalid koos konsonantidega (ma, me, mi jt.), mitte üksnes a, e, i. M-häälik nõuab teadlikke lauljaid ja sobib seepärast rohkem täiskasvanuile. Õpetaja peab õpilasi hääleharjutuse ajal nägema, nõudma neilt selget diktsiooni ja andma hingamisjuhendeid ka laulmist katkestamata. Vastasel juhul muutub laulmine passiivseks ja on tunnille halb sissejuhatuse. Ka ei tohiks see ajaliselt kesta üle 3—5 minuti.

Kui hääli lauldakse lahti käemärkide abil, tuleks algklassides (eriti 1. kl.) pöörata tähelepanu esimese heli, näit. SO puhastamisele. Viga on, kui õpetaja ei koonda õpilaste tähelepanu, jätab algusheli mitmehäälseks (ebapuhaks), siis läheb ka edasi mitmehäälselt. Alklasside õpilased peaksid tingimata tegema ise käemärke kaasa, see arendab kontsentratsioonivõimet. Mida paremini klass käemärkide järgi laulab, seda nõudlikumaid hüppeid võiks õpetaja kasutada. Viga on, kui õpetaja arengulist joont silmas ei pea ja töö jääb kuust kuusse ühele raskusastmele. See soodustab klassi passiivsust.

Uue laulu õpetamine toimub meil teatavasti neljal meetodil: käemärkide, rütminootide, nootide ja mälu abil. Halb on piirduda ühe-kahe meetodiga ja jätta teised kasutamata. Vastavalt klassile ja laulule tuleks püüda kõiki meetodeid rakendada. Käemärkide puhul tahaks noorte õpetajate tähelepanu juhtida korrektsele ja reljeefsele esitusele. Ühel kohal näidatud käemärgid ei aita algklasside õpilastel tajuda helikõrgust, seepärast ei tohiks alahinnata diapasooni laiust — vöö kõrguselt pea kohale.

Viga on, kui uue laulu õppimine võtab tunnist rohkem kui 20 min., see muudab tunni igavaks. Kui klass astmetega väga vaevaliselt veerib (leidub ka selliseid), võiksime osa laulust, näit. salmi osa, õppida astmetega, refraani mälu järgi. Küll peaks aga selliste klassidega ikka kasutama noodist solfedžeerimise võimalusi, et teha neist muusikas kirjaoskajaid inimesi. Sageli on noor õpetaja rütmi suhtes liiga vähenõudlik. Ei tohiks karta rütmi läbiplakutamist ka 7. klassiga, kui selleks on tarvidus. Seda võib teha ka üksikõpilane, isegi hindele. Ajanappus ei tohiks sundida õpetajat salme läbi vuristama, vaid tarviduse korral piirdutagu I salmiga, see peaks saama aga klassi enamikule selgeks, kõlama puhtalt ja ilmekalt. Rütmissaadet jäägu kõik järgmise tundi.

Uue laulu õppimisel tuleb seda lausete kaupa korrata. Halb on, kui õpetaja ütleb «Võtame veel!» ega oska kordamist millegagi põhjendada. Alklasside tähelepanu aitab palju koondada ridadevaheline võjstlus. Vane- mais klassides oleme märganud tõsisemat

tõsisesuhtumist, kui õpetaja mainib uue laulu õppimise eel, et küsib seda lõpuks hindele.

**Sõnade päheõppimise** suhtes tuleks läbi mõelda, milline laul jääb püsivasse repertuaari, milline mitte. Sellepärast on viga anda iga tund 3 salmi sõnu pähe õppida, aga ka see, kui mitte midagi koduseks ei anta.

Tunni kasvatuslik eesmärk tuleneb tavaliselt uuest õpitavast laulust. On halb, kui õpetaja jätab siin head võimalused kasutamata. Ei ole vaja pikka juttu, kuid laulu sisu mõningale komponendile tuleks kindlasti tähelepanu pöörata. Hea on, kui õpetaja oskab seda siduda tänase päevaga, vestelda sellest, mida ajalehest luges või televisioris nägi. See koondab alati õpilaste tähelepanu. Tavaliselt sellest, kui huvitavalt ja kiiresti oskab õpetaja uue laulu selgeks õpetada, oleneb kogu tunni kvaliteet.

**Klaverisaadet** kipub enamik noori pedagooge liiga tugevasti mängima. See pole õige — saade ei tohi katta laulu ega sundida õpilasi forsseerima!

**Kirjalikest harjutustest.** On viga, kui 3. klassil pole üldse noodivihikuid või kui muusikaõpetuse tunnis tehakse kirjatööd umbes 30 min. Noodivihikusse kirjutame kui mitte iga tund, siis üle tunni, umbes 10—15 min. Selle tõttu on ülesande pikkus tavaliselt neli takti. Klassis tehtavaid ülesandeid lahendame terve klassiga ühiselt takt-taktilt, s.t. et kõik õpilased mõtlevad, ja keda õpetaja küsib, see vastab enne suuliselt, seejärel kirjutab tahvlile. Kui õpilane tahvli juures mõtleb ja vigaselt ka tahvlile kirjutab, viidab see ainult aega. Õigesti kirjutatud ülesande saab koos läbi plaksutada või laulda. Kui ülesanne võimaldab mitmeid variante (rütmi- lis-meloodilised variatsioonid või improvisatsioonid), võib õpetaja teise variandi anda kodutööks. Õpetaja teeb vea, kui ta unustab seda järgmises tunnis kontrollida, kas või pisteliselt. Õpilasi laseme iseseisvalt ülesandeid lahendada kontrollitões, mida teeme 1—2 korda õppeveerandis. Pole õige, kui kontrollitöö kestab terve tunni. Maksimaalselt kulu- tame selleks tunnist 25 min., et seejärel varem õpitud laule korrata. Kui õpetaja õppeveerandis kordagi õpilaste noodivihikuid ei hinda, tuleb seda tema töö puuduseks pidada.

**Muusika kuulamise** tavaline viga on vähene analüüs. Ei eita võimalust, et vahel piisab taktimõõdu määramisest (marss, valss), et seda ühiselt viibata ja veel kord muusikat kuulata. Alklassidele meeldib väga palale ise pealkirja panna ja seda põhjendada, kui õpetaja annab enne kuulamist mingisugused raamid, näit. «Pala räägib ühest kodulinnust» (või metsloomast, aastaajast, tegevusest, looduspildist jne.). Pärast arutelu ei tohiks karta pala uuesti kuulata, sest selliste palade kestvus on enamasti 1,5—2 min. Mida vanemasse klassi, seda rohkem tekib võimalusi pala analüüsimiseks: duur või moll; taktimõõt; osade arv — ab, aba, abc; milline muusikažanr,



esituslaad — milline koor või orkester või soolopill; väljenduslaad — harmooniline või polüfooniline; millisest suurvormist katkend jne. Viga on, kui õpetaja enne pala kuulamist midagi ei ütle. Tema sõnavõtt peaks tekitama huvi pala kuulamiseks: vestlus heliloojast või pala saamisloost või suurvormist, milles pala esineb.

Ka see pole hea, kui õpetaja annab kuulamiseks liiga palju ülesandeid. Neid ei tohiks olla üle 2—3. Pärast pala kuulamist räägivad õpilased. Kui tekib väga erinevaid arvamusi, võiks õpetaja sekkuda ja pala kuulatakse veel kord. Vanemais klassides tuleks kindlasti ütelda ka pala esitaja(d): solist, orkester, dirigent. On suur viga, kui õpetaja grammofoni puudumisel ei paku üldse muusikat kuulata. Sel juhul jääb võimalus laule laulda ja klaveril mängida. Muusikat püüame kuulata iga tund, sest see on vahend, millega me õpilaste emotsioone saame kasvatada ja neid distsiplineerida. Juhiks innoorte pedagoogide tähelepanu KTV õppeprogrammidele televisioonilehes, kus enamasti teisipäeval ja neljapäeval on muusikatunnid, mida võib-olla annab vahel terve klassiga kuulata.

Vanade laulude kordamisel on enamasti veaks õpetaja vähene nõudlikkus. Laul peab kordamisel minema ladusamaks. Sageli abistavad enne laulma asumist õpetaja meeldetuletused (rütm, dünaamika jne.). Sõnade puhul tuleks kindlasti meenutada salvide algusi. Kui aga lauldes esineb ebatäpsusi, tuleks katkestada, parandada, harjutada ühte fraasi jne. Ka dünaamika (cresc., dim.) nõuab harjutamist. Mida nõudlikumalt suhtume laulu esitusse, seda enam koondame õpilaste tähelepanu ja saavutame tõsisemat suhtumist töösse. Iga tund tuleb mõnda vana laulu korrata, õppeveerandis aga planeerida 1—2 tundi ainult kordamisele.

Halb on, kui õpetajal seisavad rütmipillid kapis ja ta ei kasuta neid esituse mitmekesistamiseks. Pahatihti unustame ära võimalikud õpilased, keda võiksime rakendada klaverisaatjatena.

Tahaksin paari sõnaga peatuda **õpilaste hindamisel**. Üldiselt esineb ülehindamist. Ei ole loomulik, kui näiteks 6. klassis, kus laulu esitus on ebaühtlane ja väheilmekas, on enamik õpilasi hinnatud viitega, vähemik neljajadega ja ainult üksikud kolmed. Viied on klassi parimad lauljad. Neljajad ja kolmede suhe oleneb klassi üldisest tasapinnast, aga puudulikud hinded nõuavad õpetajalt palju vaeva vaheaegadel ja pärast tunde.

Lõpuks tahaksin peatuda **tunni proportsioonidel**. Sageli on tunni distsipliini lagunemise põhjuseks tunni üklisus ja aeglane tempo. Juhtub seda mitmes tunnis või koguni järjepidevalt, mõjustab see õpilaste suhtumist muusikaõpetuse tundi. On täiesti lubamatu, et tunnis õpitakse vaid ühte laulu ja lõpuks lauldakse vana laul parandusteta läbi. Tunnis peab olema vähemalt neli osa, algklasside

tundides isegi kuni kümme. Põhiliseks tegevuseks jääb laulmine ja muusika kuulamine, mitte kirjalik töö ja muusika ajalugu. Ei tohiks kalduda šabloonile, et tunni osade järjekord on alati samasugune, vahel tuleks alata tundi muusika kuulamisega.

Noortele õpetajatele soovitatakse tunni konseptide koostamiseks kasutada kaustikut, milles märkida ka ajaplaan. On suur viga, kui õpetaja läheb tundi ettevalmistamata. Sel puhul on tunni tempo tavaliselt aeglane ja jõutakse väga vähe ära teha. Mida mitmekessem on tund, seda paremaid tulemusi see saavutab.

Siht on kõigil silme ees: muusikat armastav ja musikaalne noorsugu, kes viib edasi meie laulutraditsiooni.

---

## TÄHTPÄEVI

---

# 100 aastat Modest Mussorgski surmast ja Béla Bartóki sünnist

Viimane jäädvustus Modest Mussorgskist: I. Repini tuntud maal kujutab teda rohelises haiglahalatis, ilme ja välimus surma ennustav. Mussorgski haigestus 1881.a. alguses. Diagnoos oli tõsine: südame- ja maksahaigus ning seljaajupõletik, mis peagi põhjustas halvatus. Borodinil ja Stassovil õnnestus Mussorgski noore muusikat armastava sõjaväearsti Bertensoni abiga sõjaväehaiglasse paigutada. Et eraisikuid siin ei ravitud, kirjutati ta sisse kui «arst Bertensoni tentsik». Ka Mussorgski jäädvustamise eest kandis hoolt Stassov, kutsudes Repini teda maalima. Nii Mussorgski sellel pildil siis ongi — seljas ta enda ütlust mööda oma elu viimane frakk, kuigi see õigupoolest ei olnudki enda oma, vaid «Võimsa rühma» kaaslase C. Cui toodud.

Mussorgski suri, leidmata elu ajal oma teostele väärilist tunnustust. Teda peeti kauneid kunstireegleid eitavaks isekaks nihilistik. Praegu aga hindame tema parandis esmaajoones just seda, mida talle omal ajal ette heideti — julgust, tõetaotlust, kaasaeramist rõhutatud rahvale ja helikeele uudsust.

Mussorgski on helilooja, kelle kohta mitmes suhtes maksab sõna «kõige». Kõige vabameelsemad ja julgemad «Võimsas rühmas» olid tema ühiskondlikud ja kunstivaated. Just tema vaimustus kõige rohkem ajajärgu ideoloogide, revolutsiooniliste demokraatide mõtetest. Lõpetanud junkrutekooli, sai ta — noor galantne ohvitser, nagu ta siis oli, kes laulis ja tantsis hästi ning kõneles prantsuse keelt paremini kui emakeelt — kiiresti pealinna salongide lemmikuks. Kuid õige pea ta justkui sündis ümber: vahetas aristokraatse keskkonna ja kardiväeohvitseri karjääri kunstiinimese heitliku elu vastu. Elatist, muidugi kesist, teenis ta endale ametnikuna, klaverisaatjana, elades mõnda aega ka «kommunis», mida pärast Tšernõševski raamatu «Mida teha?» ilmutist tekkis eesrindliku haritlaskonna hulgas rohkesti. Veelgi enam. Ta tundis häbi selle üle, et on mõisnik ja pärisorjade omanik. Vabatahtlikult loovutas ta pärandikis saadud mõisaosa vennale, kuid tingimusel, et tema talupojad saavad maa ilma 1861.a. pärisorjuse kaotamise reformis ette nähtud väljaostumaksuta, mille tasumine tähendaks talupoja sattumist veel suuremasse sõltuvusse mõisnikust.

«Kõige» maksab ka Mussorgski kui kriitilise realisti kohta — sellena on ta suurim vene heliloojate hulgas. «Tahan kujutada elu ilma kassikullata,» sõnastas ta oma realistikreodo ühes kirjas Repinile. «Tahaks inimestele rääkida palju tõtt, kui jõuaks väikesegi katkendi sellest tõest jutustada!...» Ta ihkas vennastuda rahvaga ja saavutas selle. Vene rahvas, vene elu, vene talupoeg ja tema saatatus on see, mille Mussorgski võltsimatus tões tõi kuulaja ette oma lauludes ja ooperites. «Tõelisteks stseenideks vene rahva elust» on nimetanud Stassov tema laule. Tõelised stseenid rahva elust ja ajalooost on ka tema suurteosed — muusikalised rahvadraamad «Boriss Godunov» ja «Hovanštšina».

Mussorgski helikeele iseloomustus seostub samuti sõnaga «kõige»: tema helikeel oli uuesem, julgem ja teravkõlalisem kui teistel kaasaegsetel heliloojatel. Muusikaajalukku ongi Mussorgski end jäädvustanud julge revolutsionäärina nii loomingus sisus kui ka helikeeles. Oodates «Boriss Godunovi» lavaletulekut ja ooperi ettearvatavat hukkamõistu aristokraatse publiku poolt, kirjutas ta Stassovile: «Varsti on kohus. Lõbus on unistada sellest, kuidas me astume tapalavale... Ülbuse ni julgelt vaatame muusikalisse kaugusse, mis meid kutsub, ega karda kohut. Meile öeldakse: «Te tallasite jalge alla jumalikud ja inimlikud seadused!» Meie vastame: «Jah!» ja mõtleme: «Oodake, mis tuleb veel!»

Ning lõpuks — manalassegi varises Mussorgski «Võimsa rühma» liikmetest kõige esimesena ning ka kõige nooremana — see oli 28. märtsil 1881 — täpselt nädal pärast oma 42. sünnipäeva. Tulevastele põlvkondadele jäävad lipukirjana kõlama tema sõnad: «Uutele randadele! Kartmatult läbi tormi, madalike ja karide vahelt uutele randadele!»

\*

1881.a. märts oli kui teatepulga üleandmise hetk uute randade otsijate vahel — 28. märtsil suri originaalsemaid XIX sajandi vene heliloojaid, kolm päeva varem — 25. märtsil oli sündinud meie sajandi suuremaid novaatoreid ja uute randade otsijaid — Ungari muusika suurkuju Béla Bartók. Juhus seadis lähistikku need kaks daatumit, kuid sajand tagasi ei saanud olla põhjust nende seostamiseks. Tänapäeval, mil tunneme ja teame

mõlema helilooja loome-, kunsti- ja elupõhimõtteid, mainitakse Bartókit kõneldes sageli ka Mussorgskit. Mitte Mussorgski muusika mõju mõttes Bartókile. Seda ei — kumbki ei käinud eelkäijate jälgedes, ühtemoodi usaldasid mõlemad vaid omaenese veendumusi, olgu need kui tahes vastukäivad valitsevatele kunstitraditsioonidele ja kompositsioonireeglitele. Ja seda nad olid!

Võrdluse põhjus peitub ka nende kahe helilooja ühesuguses arusaamises folkloori ja professionaalse kunsti seosest. Rahvaviisi kumbki enamasti ei tsiteeri, mõlemad käituvad nendega vabalt. Kuid vabadused, mida nad endale lubavad — olgu harmoonias, rütmikas või mujal — tulenevad rahvamuusikast endast. Seejuures on mõlema kõlakombinatsioonid ja muud kompositsioonivõtted modernsed.

Esiletõstmist väärib Bartóki kui folkloristi tegevus. Temaga võrdväärsed folklooritundjad ja -uurijat on raske leida, ja küllap ei leiagi. Avastanud oma esimesel rahvaviiside kogumise retkel 1906.a. eheda ungari rahvalaulu, leidis ta siit inspiratsiooniallika oma loomingule ning ühtaegu sündis sellel retkel temas teadlane-folklorist. Edaspidi pühendas ta suure osa oma ajast ja energiast rahvamuusika kogumisele ja uurimisele. Bartóki matkad ulatusid ka Ungari kõige kõrvalisematesse külakestesse ja maanurkadesse. Jõudnud veendumusele, et ühe maa rahvamuusika põhjalikuks tundmiseks on vaja seda võrrelda naaberriikide omaga, viisid rännuteed teda Slovakkiasse, Rumeeniasse, Ukrainasse, Bulgaariasse, isegi Alžeeriasse, Egiptusse ja Türgimaale. Et mõista teiste riikide rahvaste meloodiaid ja rütmide, õppis ta ka nende maade keeli. Bartókil oli harukordne keelevalisus. Peale inglise, saksa ja prantuse keele kõneles ta ka rumeenia ja slovaki keelt ning õppis vene, ukraina, itaalia, hispaania, türgi ja araabia keeli. Bartóki poolt kogutud ja läbitöötatud rahvaviiside hulk on kolossaalne, ulatudes kümne tuhandeni. Tema folkloristlikest uurimustest on suurima väärtusega monograafia «Ungari rahvalaul» (1924), mis on tõlgitud ka saksa ja inglise keelde.

Kokkupuutumine eri rahvastega ja nende muusika uurimine muutis Bartóki maailmatunnetust ja mõjutas tema poliitilist hoiakut. Uuringuid alustas ta puhtmuusikalisest huvist. Peagi sai talle selgeks, et viiside taga on inimgruppide elulaad ja elukorraldus: «... et muusikast täielikult haaratud saada... ei piisa meloodiate äraõppimisest. Sama tähtis on näha ja tunda keskkonda, kus need meloodiad elavad.» Nii sügavdas tegelemine eri rahvaste ürgse muusikaga ühiskondliku elu olemuse mõistmist. Ürgse muusika kaudu avanesid Bartókile selgemini kaasaegse ühiskonna probleemid ning süvenesid tema humanistlikud veendumused ja vaen fašismi vastu. Ühes kirjas sõnastas ta oma peamise püüde järgmiselt: «Minu põhiline idee... on rahvaste vennastumine, vennastumine sõdade ja vihkamise kiuste.»

Kui käesolevad mälestusmõtted meenutavad peamiselt Bartóki folkloorialast tööd, siis ärge unustagem, et see oli vaid üks osa tema tegevusest. Samaväärne oli tema aktiivne tegevus klaverikunstnikuna, kellenäa ta hakkas juba lapsepõlves, ning pedagoogiline töö Budapesti konservatooriumi klaveriprofessorina. Heliloojana kuulub Bartók aga nende XX sajandi komponistide hulka, kes oma mahuka ja mitmekülgse loominguga (klaveripalad, instrumentaalkontserdid, kvaritetid, balletid, ooper, kooriteosed jm.) on tugevasti mõjutanud kaasaegse muusika arengut.

## 70 aastat Edgar Arro sünnist

Kolmekümnendatel aastatel astus Edgar Arro muusikuteeringi ja seda kolmest uksest korraga. Lõpetanud õpingud prof. A. Topmani oreliklassis (1935), sai ta nimi eriti tuntuks tänu raadios edasiantavatele improvisatsioonidele. Võib-olla just seotus orelimuusika auväärsete traditsioonidega peibutas teda kontrasti otsinguile: ta hakkas püüdlema kaas-aegsema väljenduslaadi, eriti just värskema kõlaga harmoonia poole. Veel enamgi: ehkki E. Arro sai heliloomingulist koolitust prof. A. Kapilt (lõpetas 1939), ei kõhelnud ta sisenemast kerge muusika uksest, kirjutades Enn Saluri varjunime all lööklaule.

Minu läbikäimine Edgar Arroga muutus eriti tihedaks viiekümnendate aastate alguses: hakkasime kahasse kirjutama operetti «Rummu Jüri» (esietendus «Vanemuises» 1954). Tegime laule peatagelesile ja rahvastseene, mõisasakste kukemuusikat. Töös lahvatavalt välja Edgar Arro kiindumus rahvaloomingusse. Mäletan, millist mõnu pakkus talle suure jaanikustseeni väljakujundamine. Aga üks rahvaviisilähedasi teemasid ilmunud ka tema koori- ja soololauludes.

Meie teises ühiselt tehtud operetis «Tuled kodusadamas» (esietendus «Estonias» 1958) andsime oma fantaasiale vaba voli nüüdisaegsete tantsurütmide valdkonnas, mis olid meil alles paari aasta eest taas eluõiguse saanud.

Oma elu viimasel aastakümnel pöördus Edgar Arro eriti intensiivselt rahvamuusika poole, avaldades kuues vihikus rohkem kui 50 rahvalaulutöötlust orelile (1968—1978). Oli ju rahvaviise püüdnud oreliga sobitada oma «Pastoraalis» Peeter Süda, mitmel korral tegi seda Pärnu helilooja Peeter Laja. Edgar Arro on loonud maailmamuusika mastaabiski ainulaadse kogu. Orelilgi tuli painduda meie rahvamuusika vaimu järgi.

Edgar Arro suures orelitsüklis kohtusid kõik talle iseloomulikud omadused: orelimaas, meloodiate kontuuriselgus, värskusega veetlev harmoonia, armastus rahvamuusika vastu.

24. märtsil 1981.a. ei tähistata me konservatooriumi professori Edgar Arro 70. juubelisünnipäeva, vaid paraku juba sünniaastapäeva. See on seda valusam, et orelivihikute järgi otsustades lahkus ta meist parimas loomeas, olles just jõudnud enda jaoks avastada järjekordseid muusikalisi silmapiire.

LEO NORMET

## Professor Nikolai Grunski pedagoogiline tegevus Tartu ülikoolis

### HELGI MUONI

Omapäraseid tegelasi pedagoogika ajaloos on olnud vene keele ja kirjanduse professor Nikolai Grunski.

N. Grunski sündis 28.09. (10.10) 1872.a. Harkovi kubermangus.\* Pärast gümnaasiumi lõpetamist (1891) astus ta Harkovi ülikooli ajaloo-keeleteaduskonda, mille lõpetamise järel 1899.a. jäeti sama ülikooli juurde valmistuma professori kutseks. Aastail 1900—1901 oli ta Harkovi ülikoolis eradot-sendiks. 1903. aastast töötas N. Grunski Tartu ülikoolis, algul dotsendina, 1907. aastast erakorralise ja 1912. aastast korralise professo-rina.<sup>2</sup>

1908.a. abiellus N. Grunski ajaloo-professor A. Jassinski tütre Olgaga. 1915. aastast oli N. Grunski Kiievi ülikooli korraliseks professoriks.<sup>3</sup> N. Grunski oli seal vene keele kateedri professoriks kuni 1949. aastani, 1945. aastast kateedri juhatajana. N. Grunski suri 13.08. 1951.a. Kiievis, olles rohkem kui 200 trükitud töö autor. Põhiliselt tegeles filoloogia, ent ka ajaloo- ja pedagoogika-alaste probleemidega.<sup>4</sup>

Asunud 1903.a. tööle Tartu ülikooli, saavutas N. Grunski ilmselt kiiresti üliõpilaste poolehoidu. Kui 1904.a. ajaloo-keeleteaduskonna üliõpilaste initsiatiivil asutati pedagoog-

\* Allika 1 põhjal pärineb N. Grunski väikeametniku (мелкий чиновник) perekonnast, ENSV RAKA, f. 402, nim. 4., s.-ü. 1460. l. 11 põhjal aga ülemohvitseri (oberофицер) perekonnast.

<sup>1</sup> Славяноведение в дореволюционной России. Библиографический словарь. Изд. «Наука», М., 1979, с. 136.

<sup>2</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 3, s.-ü. 537, l. 120, 125, 81.

<sup>3</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 3, s.-ü. 537, l. 5, l. 108.

<sup>4</sup> Славяноведение в дореволюционной России. Библиографический словарь. Изд. «Наука», М., 1979, с. 136—137.

gikaring,<sup>5</sup> palusid üliõpilased ringi juhendama just N. Grunski.<sup>6</sup>

Pedagoogikaringi avakoosolekul esinedes esitas N. Grunski põhinõuded, millistele peaksid vastama need inimesed, kes tahavad õpetajaks saada: pedagoog peab suhtuma ellu ja õppimisse täie tõsidusega, ilma igasuguse egoismiga, ta peab raskes võitluses saavutatud tarkust mitte ainult õpetama, vaid ka oma elus järgima, oma andega inimesi mõjutama — olema rahva kasvatajaks.<sup>7</sup> Kasvatades teisi, peab pedagoog eelkõige selgete kriitiliste silmadega jälgima ning kasvatama iseennast. Kasvataja raskes töös saavutab edu vaid see, kellele see töö on kallid ja armas, kes kogu hingega on sellele ustav. Armastus ja huvi oma töö vastu — need on edukuse põhitõed. Kasvatamine on erakordselt keeruline ja vastutusrikas ning pole midagi eba-meeldivamat pedagoogist-käsitöölisest, kes vaatab oma tööle bürokraatliku karjääri seisukohalt. Vähe on sellest, et antakse õpilastele edasi faktilist materjali; samal ajal on tarvis kasvatada neist tõelisi inimesi. Kasvatamine on elav tegevus, mis võib areneda vaid siis, kui areneb ja täiustub eelkõige õpetaja ise.<sup>8</sup>

Ringi avamisel formuleeris N. Grunski ka selle ülesanded.<sup>9</sup> Arvestades varasemaid kogemusi, mis kõik viitasid sellele, et edukaks pedagoogitööks ei piisa lihtsalt ülikoolikursuse läbimisest, vaid on vaja ka erilist pedagoogitehnikat, kokkupuuteid mitmesuguste pedagoogika-alaste küsimustega. Selleks pidi ringi töös loodama sidemeid õpetaja tulevase praktilise tegevusega. Sel ajal nõuti kooli täielikku reformi; ei kõlvanud programmid, õpikud olid eluvõõrad, kogu kool oli nagu «teaduslike konspektide segased ja rikutud mustandid». Kuid N. Grunski arvates pole alati süüdi programmid, vaid nende realiseerijad.<sup>10</sup> Kahjuks ei suutnud ka Tartu ülikoolis loodud pedagoogikaring kaua eksisteerida (arhiivimaterjali ringi kohta pole õnnestunud leida), kuigi ta asutati üliõpilaste endi elaval initsiatiivil, mitte «kõrgemalt poolt». Ringi tegevuseks ei piisanud juhendaja referaatidest,<sup>11</sup> neid pidid koostama ka üliõpilased, kuid kahjuks nende taha asi pidama jäigi.

Püüdes õpetajate ettevalmistamist ülikoolis parandada, hakkas N. Grunski avaldama oma pedagoogikaloenguid trükis; need loengud pidid moodustama uue pedagoogikaõpiku, erineva tol ajal ilmunute. N. Grunski hakkas muu hulgas alates 1908.a. I semestrist pidama pedagoogikaloenguid 1 nädalatunniga ning samuti juhendama praktilisi töid pedagoogikas (1 t. nädalas, 1911.a. I-II sem. mõlemad

2 t. nädalas<sup>12</sup>). Eriti suuri lootusi pani N. Grunski praktilistele töödele, mis tema arvates pidid osalt täitma samu ülesandeid, mis olid aastaid varem ringil.

N. Grunski loengud olid heal teaduslikul tasemel, vabad religioonist, mis tolle ajastu pedagoogikas ei olnud päris tavaline. Ta lähtus põhiliselt positivismi pedagoogilisest kontseptsioonist (H. Spencer), kuid kasutas oht-rasti ka eksperimentaalpedagoogika (A. Lazurski, P. Lesghaft jt.) andmeid, suhtudes sellesse liikumisse positiivselt. N. Grunski kriitiseeris temale kaasaegset vabakasvatuse suunda. Oma loengutes osutas ta palju tähelepanu pedagoogilise psühholoogia küsimustele (tahe, tähelepanu, laiskus jne.), kasutas ulatuslikult ka meditsiinilise psühholoogia saavutusi.

N. Grunski loengud pedagoogikas ei ole paljudes probleemides kaotanud oma aktuaalsust ka tänapäeval (näit. spordi osa, looduse, pärilikkuse ja keskkonna probleemid kasvatuses jne.).

Huvipakkuvad seisukohti esitas N. Grunski õpilaste pedagoogiliste iseloomustuste koostamise kohta. Kõrvuti õppetööga ülikoolis õpetas N. Grunski mõnda aega pedagoogikat ka Tartu naisgümnaasiumi 7. ja 8. klassides<sup>13</sup> ning esines sama kooli õpetajate koosolekutel.

Naisgümnaasiumi õpilastele pedagoogikat õpetades andis ta neile eelkõige plaani ja meetodi pedagoogika õppimiseks, tõstis esikohale elulised probleemid, enesevaatluse, pedagoogilise takti arendamise võimaluse. Teaduslike vaatluste jaoks nõudis N. Grunski pedagoogilise päeviku pidamist koolis. Päevikusse tuli kanda iseloomustuste koostamise jaoks üldised andmed klassi üksikõpilase kohta. Töötati läbi ja refereeriti nii perioodikas ilmunud pedagoogika-alaseid artikleid kui ka ulatuslikumaid teoseid (Лаурский «Очерк науки о характерах», «Школьные характеристики»), koostati iseloomustusi ja analüüsi need klassis läbi. Tavaliselt valisid 8. klassi õpilased iseloomustuse koostamiseks mõne noorema klassi õpilase. Andmeid saadi küsitluse ja vaatluse teel.

N. Grunski tegi kokkuvõtte pedagoogika õpetamisest naisgümnaasiumi pedagoogilistele klassidele ning esitas õpetajate nõupidamisel põhiseisukohad, mis puudutasid muu hulgas ka pedagoogikaõpiku (tema struktuuri) naisgümnaasiumide õpilaste jaoks.

Tartu ülikooli juures 1911.a. avatud 1-aastastel keskkooliõpetajate ettevalmistamise kursustel õpetas pedagoogikat samuti N. Grunski. Aluseks võttis ta 1908—1909.a. avaldatud pedagoogikaloengud, kuid muutis tunduvalt üksikute teemade ulatust,<sup>14</sup> näiteks peatus põhjalikumalt eksperimentaalpedagoogika kriitilisel hindamisel praktiku-pedagoogi seisukohalt, püüdis anda igakülgset hinnangut eksperimentaalpedagoogika saavutustele koolielu seisukohalt. 1-aastaste pedagoogiliste kursuste aruandes märgiti, et sageli professorid-õppejõud sattusid uute teooriate võrku, suutmata kõike kriitiliselt võtta. Selles osas tundub N. Grunski asjast üle olevat.<sup>15</sup>

<sup>5</sup> Н. К. Грунский. Об основах педагогической деятельности. Юрьев, 1905.

<sup>6</sup> Н. Муони. Õpetajate ettevalmistamise probleemid Tartu ülikoolis 19. sajandil ning 20. sajandi alguses (kuni 1917). — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 9, lk. 783—784.

<sup>7</sup> Н. К. Грунский. Об основах педагогической деятельности. Юрьев, 1905, с. 5.

<sup>8</sup> Н. К. Грунский. Об основах педагогической деятельности. Юрьев, 1905, с. 6—8.

<sup>9</sup> Н. К. Грунский. Лекции по педагогике. Уч. зап. И.Ю.У-та, 1908, №7, приложение, с. 3.

<sup>10</sup> Проф. Н. К. Грунский. Лекции по педагогике (eraldi väljaanne «Toimetistest», lk. 4).

<sup>11</sup> Н. К. Грунский. Жизнь, деятельность и взгляды К. Д. Ушинского. Юрьев, 1906.

<sup>12</sup> Обзорение Лекции в Императорском Юрьевском Университете 1903—1918. Юрьев.

<sup>13</sup> Проф. Н. К. Грунский. Лекции по педагогике. С. 279.

<sup>14</sup> ENSV RAKA, f. 2086, nim. 1, s.-ü. 4, l. 5.

<sup>15</sup> ENSV RAKA, f. 2086, nim. 1, s.-ü. 4, l. 5.

## Kroonika

N. Grunski andis põhjaliku ülevaate ka nn. vaba kooli teooriast, seksuaaleetikast, luges vene pedagoogika ajalugu, eriti K. Ušinski, M. Pirogovi, L. Tolstoid (ülevaated on ilmunud ka trükis, K. Ušinski kohta anti välja isegi kordustrükk). N. Grunski ühendas pedagoogika teoreetilise kursuse praktiliste õppustega, mis seisnesid põhiliselt referaatide koostamises, esitamises ning kriitilises analüüsis.<sup>16</sup> 1915.a. aruandes märkis aga N. Grunski, et kahel viimasel aastal oli raskusi praktiliste tööde tegemisega, sest referaadid esitati sedavõrd hilja, õppeaasta lõpus, et nende kuulamist ja arutelu ei õnnestunud korraldada.<sup>17</sup> 1915.a. oli esitatud üldse 26 referaati, mõne referaadi koostamisest oli osa võtnud kaks või isegi rohkem kursust. Näiteid referaatide teemadest: E. Key pedagoogilised vaated; M. Montessori pedagoogiline süsteem; Fr. Fröbel; poiste ja tütarlaste koostõpetamine; distsipliin normaalkoolis jne.<sup>18</sup>

Et pedagoogikaloengud olid trükis ilmunud (isegi kordustrükis), pööras N. Grunski põhitähelepanu didaktika probleemide käsitlemisele. (Osa didaktikaloengutest olevat avaldatud väljaandes «Из области новейших течений в русской педагогической литературе». Юрьев, 1914.<sup>19</sup> kuid TRÜ teaduslikus raamatukogus ega enne 1917. aastat ilmunud venekeelse kirjanduse kataloogides sellist väljaannet pole. Vastust pole RVA kaudu saanud.) Üldine loengute temaatika siiski oluliselt ei erinenud 1908—1909.a. väljaantud loengutega võrreldes.

Kui aastate 1913—1914 vahetusel korraldati Tartu ülikooli juures lähiajalised õpetajate täienduskursused,<sup>20</sup> siis pedagoogikat luges jällegi prof. N. Grunski (pedagoogika-õpikust tütarlaste gümnaasiumi 8. klassile ja õpetajate instituutidele; ülevaade uutest vooludest vene pedagoogikas; L. Tolstoi pedagoogilistest vaadetest).

Kuigi professor N. Grunski põhitõlvtegevus ei olnud pedagoogika ning tema peamiseks elutööks tuleb lugeda väga paljude slavistide kasvatamist, rea õpikute ja arvukate trükiste väljaandmist, jättis ta siiski olulise jälje Tartu ülikoolis kõrghariduse saanud inimestele, eriti õpetajatele, kes tänu N. Grunski loengutele ja praktilistele töödele pedagoogikas olid võimalised edukalt sooritama progümnaasiumi- ja gümnaasiumiõpetajate kutseeksami, olid võimalised koolides noort põlvkonda eluks ette valmistama. 1915.a. olid N. Grunski kuulajate hulgas näiteks tuntud Tartu keskkooliõpetaja Desnitski (pärasine NSVL TA akadeemik), A. Sadovski jt.<sup>22</sup>

Möödunud aasta septembris toimus Tšeljabinski NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Teadusliku Nõukogu väljasõiduistung, kus arutelu objektiks oli õppeprotsessi efektiivsuse tõstmine. Selle põhitoomaks kujunesid õppetöö oskuste ja vilumuste kujundamise küsimused.

NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia viitsepresident J. Babanski märkis, et XI viisaastakuks väljatöötatud 9 uurimissuunda haaravad endasse ka käesoleva probleemi. Õpilaste õpitöö oskuste ja vilumuste kujundamine peab saama alguse juba noorte spetsialistide ettevalmistamisest kõrgkoolis. Sellest sõltub kogu pedagoogilise protsessi optimeerimine üldhariduskoolis, mille eelduseks on õpilaste senisest põhjalikum tundmaõppimine õppeprotsessis ning võimalus arendada nende oskusi ja vilumusi õppetöös.

Mainitud probleemi lahendus peab jõudma ka kooli õppekirjandusse, kõigepealt õpikutesse. Tuleb välja töötada nõuded õpikute ja õppekirjanduse kohta. Eeskuju võib pakkuda kasvatus- ja tööpsühholoogia. Need distsipliinid peavad saama täienduskursustel senisest põhjalikumalt käsitlemiseks osalisteks.

N. Lõškarjova tähelepanekute kohaselt peaksid need oskused ja vilumused jagunema 4 suurde rühma: üldised õppetöö ja üldloogilised, bibliograafilis-raamatukogunduslikud ning organisatsioonilis-tunnetuslikud. Samuti tuleks kindlaks määrata ka erinevate õpitegevuste hulk klassiti.

V. Krajevski leiab, et õpitöö oskuste ja vilumuste klassifitseerimisel tuleks lähtuda õpilaste tegevuse viisidest. Nii võiksid arvesse tulla üld- ja erioskused ning vilumused ühe või teise õppeaine juures.

Vastavate õpitöö oskuste ja vilumuste klassifitseerimise vajaduse probleem esines ka mitmetes praktilise koolitöö tegijate ettekanetes. Tšeljabinski 31. keskkooli õpetaja E. Kuznetsov pidas humanitaarainete puhul vajalikuks oskust lugeda õppekirjandust ja algallikaid, analüüsida loetut, üldistada loetut ja teha järeldusi, kirja panna järeldused (teesidena, plaanina, konspektina, referaadina jne.).

Selleks peab õpilastel välja kujunema kindel süsteem. A. Gromtseva lisas, et iseseisvas töös tekib igal õpilasel ka oma tööstiil. Vastavad oskused ja vilumused peavad muutuma isiksuse struktuuri omadusteks ning kogu kompleks peaks lülituma tegevusse korraga. Siit ka vajadus, et õpilane tunnetaks iseseisvust, kohustust iseseisvalt toime tulla temale esitatud ülesannetega. See on vastava huvi tekkimise alguseks.

Pedagoogika Akadeemia korrespondentliikme pedagoogikadoktor A. Ustinova sõnavõttust selgus, miks kõnealune nõupidamine leidis aset Tšeljabinski. Ta märkis, et 20 aasta jooksul korraldatud eksperimendid Tšeljabinski oblastis on veenvalt tõestanud, et õpilaste ülekoormus õppetöoga on põhiliselt tingitud sellest, et õpilastel puuduvad õpitöö oskused ja vilumused. A. Ustinova juhtimisel on jõutud Tšeljabinski linna ja oblasti koolides palju ära teha nimetatud kitsaskoha kõrvaldamiseks. Seda tõestasid veenvalt linna mitmes koolis nähtud õppetunnid. Neis pandi eriline rõhk sellele, et kujundada õpilastes oskust õigesti jaotada oma aega, arendada tunnetus- ja praktilisi oskusi, tähelepanu, oskust kiiresti orienteeruda uues õppematerjalis, eristada olulist ebaolulisest jne.

<sup>16</sup> ENSV RAKA, f. 2086, nim. 1, s.-ü. 4, l. 5 p.

<sup>17</sup> ENSV RAKA, f. 2086, nim. 1, s.-ü. 9, l. 8.

<sup>18</sup> Samas, l. 8 p.

<sup>19</sup> ENSV RAKA, f. 2086, nim. 1, s.-ü. 9, lk. 8 p.

<sup>20</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 4, s.-ü. 1475, lk. 65, ka RAKA, f. 402, nim. 7, s.-ü. 845, l. 19.

<sup>21</sup> Ученые записки И.Ю.У-та, 1909, с. 31.

<sup>22</sup> ENSV RAKA, f. 2086, nim. 1, s.-ü. 9, l. 8 p.



## SOOVITAME

Ajakiri «Matematika v škole» on huvipakkuv kõikelele matemaatikaõpetajatele. Tõenäoliselt loetakse seda pidevalt. Veebruarikuu on suvekursusteks valmistuvale õpetajale aeg leida kursusetöö materjale. Alljärgnevaga püüame abistada, kust leida üht või teist asjalikku materjali, aga ka pöörata tähelepanu veel mitmelegi muule küsimusele, mis hetkel aktuaalne või milline informatsioon talletamist väärib. Vaadeldud on ühe aasta numbreid (alates 1979.a. 6. numbrist 1980.a. 5. numbrini).

Matemaatilise loovusest, loovusest üldse, matemaatilise võimekuse arendamisest ja õpetaja rollist selles on juttu B. Gnedenko kirjutuses (1979, nr. 6). D. Antonov vaatleb 2. numbris, kuidas töötada matemaatilise tekstiga, arendamaks õpilaste loomingulist aktiivsust. Tunnetusaktiivse kasvatamise küsimused on päevakorral Valgevene NSV õpetaja M. Tjatjuškina artiklis (nr. 6).

Iseseisev töö on 1980.a. 1. numbril põhiprobleem. J. Pestininkas tutvustab selle rakendusi võimekuse arendamisel. N. Komrakova selgitab käsiraamatute kasutamise vajadusi ja oskuste õpetamist.

F. Džavari kirjeldab iseseisvate tööde vastastikuseid kontrollivõimalusi, E. Akopjan, kuidas organiseerida iseseisvat tööd klassis. Mõlemad kirjutised on 5. numbris.

Enesekontrollioskuste kasvatuslikust tähtsusest hea õpiedukuse saavutamiseks, eriti aga selle osat vastutustunde kasvatamisel on juttu S. Tšukantsovi kirjutises (nr. 6). Sama teemat käsitleb ajakirja 3. numbris V. Rõžik.

I. Tesleiko tutvustab matemaatikaõpetaja tegevuse struktuuri ja tunni efektiivsuse tõstmise võimalusi (nr. 3). Kuidas kulutada aega ratsionaalselt, on N. Motsõki teema (nr. 4). Probleemõppe kasvatuslikke võimalusi lahkab M. Kaplan (nr. 6). «Matematika v škole»

teises numbris kirjeldab M. Potolski erinevusi ja kokkulangevusi matemaatilises loogikas ja eluloogikas.

Töökogemustest pälvib enam tähelepanu I. Fedorenko ja N. Možajeva uurimus, kuidas organiseerida õppetöös mahajääjatele ennetavat lisatööd (nr. 5), samuti M. Saburovi kirjeldus ühest teadmiste kontrollivahendist eksamil (nr. 3). Eksamielsest kordamisest kõneleb 2. numbris B. Sorok.

Õpetajate metoodilise töö olulisust arvestades on sellest juttu kahel korral. Ajakirja teises numbris tutvustavad P. Roitman ja G. Levitas üht matemaatikasektsiooni töö huvitavat varianti. Neljandas numbris on juttu sellest, et matemaatikakomisjoni aktiivne töö koolis on tundide efektiivsuse kindlustajaks (N. Kuznetsova).

Tehnilisi vahendeid tutvustavaid ja nende õiget metoodilist kasutamist propageerivaid kirjutisi on mitmeid. Neist väärivad esiletõstmist V. Krõlovi «Tehniliste vahendite loominguline kasutamine» (nr. 6), «Diaprojektor matemaatikakabinetis» (V. Šilov, nr. 2), samuti T. Medennikova «Grafoprojektor aitab lahendada ülesannet» (nr. 3). Neljandas numbris tutvustatakse uusi grafoprojektoreid «Lektor 2000». M. Škit ja teised nendivad tõsi- asja: mikrokalkulaator tuleb kooli (nr. 1). M. Sakradjan läheb veel edasi, tutvustades programmeerimisvõimalusi väikearvuti olemasolu korral. «Matematika v škole» 4. numbris on ära toodud matemaatika fakultatiivkursuse programmid aastateks 1980—1985. Huvipakkuvad on A. Sanini ja V. Mišini kokkuvõtted XXI rahvusvahelisest matemaatikaolümpiaadist, eriti aga tutvumine selle ülesannetega.

Igas numbris ilmuv matemaatika kalender pakub hulgaliselt päevakohast materjali, mitmesuguste tähtpäevade lühikirjeldusi koos viidetest varem ilmunud materjalile.

Matemaatikuid tutvustav rubriik toob ära K. Hygensi ja J. Bernoulli (nr. 6), S. Kovaljevskaja ja E. Netteri (nr. 1), V. Kagani ja D. Hilberti (nr. 2), Pütagorase ja Eukleidese (nr. 3), al-Biruni ja Ulugbeki (nr. 4) ning N. Žukovski ja A. Krõlovi (nr. 5) lühielulood. Head lugemist!

Ajakiri «Literatura v škole» pakkus 1980. aastal oma 6 numbris rohkesti ideelis-poliitilise kasvatusmaterjali.

V. I. Lenini 110. sünniaastapäeva puhul toimus Kaasanis 1000 delegaadi osavõtul IV teaduslik-praktiline konverents «Õpetada Lenini ideede eeskujul». Valmis 1200 ettekannet, millest umbes 400 kuulati konverentsi sektiioonides ja plenaarkoosolekul. Ajakirja 5. numbris teeb konverentsist kokkuvõtte G. Belenki (Moskva).

Nr. 2 valgustab L. Vislenko vahendusel Leningradis toimunud kirjandusõpetajate konverentsi kirjandusliku leniniaana õpetamise teemal. Samas numbris avaldatakse ka mõned ettekanded.

M. Medova (Leningrad) tutvustab V. I. Lenini teoste õppimist 5. klassis, L. Zavalštševa (Leningrad) Lenini-teema käsitlemise võimalusi 5.—7. klassi klassivälises lugemises. E. Vinogradova (Krasnodar) artiklist saame teada, kuidas toimus 4. klassi tund M. Priležajeva raamatu «Lenini elu» järgi. J. Mokeitševa (Ivanovo) jagab oma kogemusi, kuidas vanemate klasside õpilasi suunata lugema raamatuid V. I. Leninist. Ta lisab õpilasarvamusi, vestluse näiteid lugejatega. Ühtlasi viitab ta ühele varasemale kirjutisele ajakirja 1970. a. 1. numbris — «Kooliõpilased V. I. Lenini kirjadest emale».

E. Kljatkovski (Moskva) soovib kirjandust artiklis «V. I. Lenini teoreetiline pärand vanemate klasside õpilaste ideelis-kõlbelisel kasvatamisel».

G. Pozdnjakova (Leningrad) mõtiskleb Lenini ja tema võitluskaaslaste arvamused üle artiklis «Raamatu osa inimese hingeelu kujundamisel». Ta puudutab kasvatuse, hariduse, lugemuse jm. aktuaalseid probleeme.

T. Morovikova (Leningrad) retsenseerib V. Lipilini raamatut, milles jutustatakse noorest Vladimir Uljanovist.

G. Belenki (Moskva) soovib uut raamatut Lenini-teemal — I. Tšernova «Kirjanduslik leniniaana koolis», õppevahend õpetajatele (Moskva, 1978). See on ühtaegu kirjandusteos, millele antud koolikogemusest lähtuv metoodiline interpretatsioon. Pakutakse töösüsteemi, juhitakse allikate juurde.

Ajakirja 1. numbris on Vene NFSV Riiklik Lasteraamatukogu (A. Kudrova ja S. Toivo) koostanud raamatunimistu, millest leida lugemist 4.—7. klassi õpilastele V. I. Leninist.

35 aastat võidust Suures Isamaasõjas — sel teemal mõtiskleb ajakirja 2. numbris M. Lobanov (Moskva). I. Tšernova (Pihkva) soovib kirjandusteoseid, artikleid nõukogude rahva töökangelaste kohta Suure Isamaasõja ajal. Ta annab nõu selleteemaliste tundide ja vestluste pidamiseks. Išimbai (Baškiiri ANSV) õpetaja M. Dratševa soovib 6. numbris L. I. Brežnevi raamatut «Väike maa» õpilaste kõlbelisel kasvatamisel.

Ajakiri pakub varem ilmunud artikleid Suure Isamaasõja teemal: M. Štšerbakova «Leningradi õpetajad blokaadi ajal», 1975, nr. 2; N. Jakovlev «Tund Sergei Tjuleninist 7. klassis», 1975, nr. 3; S. Boguslavski «Sõjalis-patriootlik töö Moskva 79. keskkooli V. Majakovski muuseum-klubis», 1975, nr. 2; E. Bušina ja I. Tšernova «Mäletame kõiki nimepidi» (Pihkva 18. keskkooli partisanikuuluse muuseum), 1975, nr. 2; L. Drozova «Hukkunute mälestust hoidke vääriiselt!» (koolimuuseum «Noor Kaardivägi»), 1975, nr. 2; A. Želugina «Muuseum-klubi «Väike maa»», 1978, nr. 5; I. Monahhov «Lahingukuuluse muuseum maakoolis», 1979, nr. 2; A. Polukarinova «Mussa Džalili koolimuuseum», 1976, nr. 1.

Läinud aastal möödus 70 aastat A. Tvardovski sünnist. Ajakirja 3. numbris tutvustab A. Abramov (Voronež) A. Tvardovski raamatute probleeme I. Kore artiklist saame teada, et Moskva Dzeržinski rajooni 279. keskkool kannab A. Tvardovski nime ning seal asub kirjanikule pühendatud koolimuuseum. Huvitavatest töövormidest muuseumis teeb autor kirjutises lähemalt juttu.

Samas numbris on I. Kaplan koostanud kimbukese kaasaegsete mälestusi A. Tvardovskist.

Number 2 viitab ajakirjas varem ilmunud artiklitele A. Tvardovski kohta: E. Lurje «Tvardovski poemid 10. klassi tunnis», 1977, nr. 1; V. Matkin «A. Tvardovski teema õppimine 7. klassis» (teose kirjanduslik analüüs sisu ja vormi ühtsuses), 1976, nr. 2.

M. Šolohhovi 75. sünnipäevaks pakub ajakiri 4. numbris nimekate kirjanike arvamusi M. Šolohhovi kohta. Samas on ka raamatute ja publikatsioonide nimistu, mis M. Šolohhovi kohta lisateavet annavad.

G. Slauštševa vahendusel saame teada Moskva 504. keskkoolis juba 14 aastat tegutsenud M. Šolohhovi käsitleva koolimuuseumi tööst: otsingutest, kasvatuslikest traditsioonidest, õpilasloomingust.

3. numbris teatakse, et V. Gura on kirjutanud raamatu «Как создавался «Тихий Дон»» (1980), 440 lk.

A. Bloki 100. sünniaastapäeva tähistas ajakirja 5. number. L. Timofejeva (Moskva) artiklist saame teada A. Bloki lüürismist, I. Podolskaja (Moskva) kirjutis kannab pealkirja «A. Bloki Venemaa», A. Žižina (Moskva) vaatab A. Bloki üksikluuletusi. Bloki loomingu teema pikem käsitlus (10. kl.) pärineb Z. Rezi ja N. Startšeki (Leningrad) sulest. Nõu annab ka Žirova (Tuula). Bloki-uurimuslikust tööst Bresti koolides kirjutab V. Ljašuk. P. Reznik, Moskva oblasti Solnešnogorski A. Bloki nim. 1. keskkooli direktor, jagab oma kollektiivi kogemusi nimikangelase mälestuse põlistamisel.

Programmikirjanike A. Fadejevi kohta leidub lisateavet ajakirja 1. numbris (A. Fadejev kaasaegsete mälestustes).

6. numbris on huvitav kirjutis, autor Z. Mitšajeva (Tuula), kuidas A. Puškini käsitlemisel 4.—8. klassis kasutada temast loodud maale, graafikat, skulptuure, pilte.

Kellel M. Gorki näidend «Põhjas» kõne all, võib V. Troitski artiklist (nr. 6) leida selgitusi sõnamängude, allteksti, mitmete detailide kohta.

Kasvatava õpetamise probleeme valgustab S. Gromtseva, Vene NFSV Haridusministeeriumi programmide ja metoodika valitsuse humanitaarainete õpetamise osakonna juhataja, ajakirja 6. numbris.

Kirjandusteaduse õpetamist tunnis ja klassivälises töös, selleks kasutatavaid elamuslike vorme analüüsib T. Bobrova (Leningrad) 6. numbris.

Kirjandusteose analüüsi ja selle kui kooliõpilasest lugeja arendamise võimaluse ümber vahetab mõtteid G. Marantsan (Leningrad) ajakirja 1. numbris. Ta lisab ka konkreetseid analüüsinäiteid.

L. Kurbatskajalt (Ulan-Ude) loeme (nr. 1) kirjandusõpetaja ja raamatukoguhoidja ühisest hoolet 4. klassi õpilaste lugemise suunamisel. Artiklist saame metoodilisi soovitusi.

Klassivälise töö vorme leiame ajakirja igast numbrist. Nimetagem M. Žerdeva kirjutist, Krasnodari krai koolide kirjandussõprade klubi tegevuse tutvustust 6. numbris ja L. Norina artiklit Novosibirski 88. keskkooli õpilaste kirjandus- ja kodulooühingu ning sellele alluva Siberi kirjanike uuriva muuseumi töömailt (nr. 3). Novosibirski 166. keskkoolis tegutseb kirjandus- ja kodulooklubi «Lüürikud», kelle tööst annab põhjaliku ülevaate G. Filonenko samas numbris.

Iga number soovib ka ainealast uudis- või temaatilist kirjandust. Eriti rohkesti on seda 1. ja 3. numbris.

## MEILT JA MUJALT

□ Suure tunnustuse on pälvinud Amuuri oblasti Ivanovo rajooni Ivanovo keskkooli kollektiivi majandustegevus. Läinud aastal alustas koolis tööd loomakasvatuse fakultatiivkursus. 4 lüli, üle 60 vanemate klasside õpilase, abistavad šeffidena kolhoosi «Rodina» loomakasvatustarve. Tütarlapsed õpivad kogenud lüpsjate käe all lüpsitehnikat, hoolitsemata loomade eest, puhastavad lautu ja panevad valmis sööta.

Sellelaolisi fakultatiivkursusi leidub teistegi sealsetes koolides, spetsialiseeritud on ka linnukasvatusele. Õpilased kasvatavad koolipõldudel loomapeeti ja teisi söödakultuure.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

## BIBLIOGRAAFIA

### 1979. A. TEISEL POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKAKIRJANDUST

**Hariduse ja kooli ajaloost Eestis / ENSV TA Ajaloo Inst.; Koost. ja toim. E. Laul. — Tln.: ENSV TA, 1979. — 171 lk. — Art. kokkuvõttes vene k. — Sisu: L. Aarm. Nekrutite kirjaoskusest Eestimaa kubermangus 18. sajandi lõpust kuni 1860. aastani. — E. Ernits. Eesti talurahvakool 19. sajandi keskpaiku. — A. Liim. Poeglaste keskkariduskoolide õpilaste seisuslik ja rahvuslik koosseis Eestis (1860. aastaist 1917. aastani). — V. Sirk. Hariduspoliitiline võitlus põllumajandusõppeasutuste rajamise eest Eestis (1890. aastaist 1917. aastani). — A. Kits. Koolivõrgu taastamine ja areng Eesti NSV-s Suure Isamaasõja järel (1944—1950). — H. Kelder. Üleminek 8-klassilisele koolikohustusele ja koolivõrgu areng Eesti NSV-s aastail 1959—1967. — A. Kennik. Kvalifitseeritud tööliskaadri ettevalmistamine Eesti NSV tööstuskoolides rahvamajanduse taastamise ja sotsialismi kindlustamise ajajärgul (1944—1956). — Reg. lk. 157—170.**

**Eetilised vestlused I—VII klassi õpilastega: (Met. soovitusel 1979/80. õ-a.). [Tõlge vene k.] / ENSV Haridusmin. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 25 lk.**

**Kommunistliku maailmavaate kujundamise probleemid: [Õpilaste komm. kasvatuses] / M. N. Aleksejev, B. G. Asrijev, N. A. Mentšinskaja jt.]. — Tln.: Valgus, 1979. — 175 lk. — Bibl. lk. 174 (14 nim.).**

**Tervishoiuprogramm: [Met. materjal õp.] / ENSV Haridusmin. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 20 lk.**

**Õpetajaspühholoogia: Seminaride kavad / E. Vilde nim. TPEDI Täiendusteadusk.; [Koost. M.-I. Pedajas]. — Tln.: TPEDI, 1979. — 8 lk.**

**Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: Тез. [Всесоюз. симпозиум. «Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании в общеобразовательной школе». Таллин, 1979.] / TPEDI; [Редкол.: Э. Э. Антон и др.]. — Таллин: Б. и., 1979. — 278 с. — Авт.: Э. Аллинг, Э. Э. Антон, В. Арамавичюте, А. Г. Асмолов, Л. Байкова, М. Баркаускайте, И. П. Башкатов, А. Г. Бисько, Н. И. Борисов, М. И. Боришевский, Б. С. Братусь, В. Глазычев, Т. В. Говорун, О. И. Грекова, А. К. Дуса-вицкий, Б. А. Ильюк, И. А. Карпюк, Т. В. Керимова, А. Кидрон, А. В. Кирх, М. Л. Кирх, Я. Л. Коломинский, П. У. Крейтсберг, Р. Л. Кричевский, Л. В. Кузнецова, Л. Н. Лесохина, Х. И. Лийметс, А. Литвинова, Э. Лукас, В. И. Максакова, Е. Мартишаускаене, Х. Миккин, А. В. Мудрик, Р. Мурель, И. П. Негурэ, Р. С. Немов, Л. И. Новикова, Ю. А. Орт, Р. А. Островская, М.-И.Я. Педаяс, В. А. Петровс-**

**кий, И. С. Полонский, Н. Л. Селиванова, В. Семенов, В. В. Столин, Е. В. Субботский, А. М. Счастливая, А. Туровская, Л. А. Тюрнпуу, Р. Уринг, Л. Б. Филонов, А. У. Хараш, А. С. Чернышев, Т. В. Шадрин, Я. Ю. Эннуло. — Библиогр. с. 268—278.**

**Проблемы задачи для руководителей школ / Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР. — Таллин: М-во просвещения ЭССР, 1979. — Ч. 2. / М. Педаяс. 1979. 25 с.**

**Тюрнпуу Л. А. Проблемные задачи руководителей школ / Л. А. Тюрнпуу. — Таллин: М-во просвещения ЭССР, 1979. — В надзаг.: Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР. Ч. 1. 1979. — 32 с. — Библиогр. с. 10 5 назв.**  
**Эланго А. Ю. Из истории эстонской школы и педагогической мысли / А. Ю. Эланго. — Тарту: ТГУ, 1979. — 67 с. — В надзаг.: ТГУ. Каф. педагогики.**

### KOOLIEELNE PEDAGOOGIKA

**Baturin I. Laste kevadpäevad: [Mudilaspõlve lõpu ja koolitee alguse tähistamisest] I. Baturin. — Tln.: Eesti Raamat, 1979. — 72 lk., ill. — Bibl. rmt. lõpus (9 nim.).**

**Gustavson L. Nukuteater lasteaias: [Õppevahend koolieelse kasv. eriala õppijaile] / Koost. L. Gustavson. — Tln.: ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min., 1979. — 52 lk., ill. — Kaanel koost. märkimata. — Ülapealk.: ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. tead.-met. kab. — Bibl. lk. 51 (8 nim.).**

**Koolieelse kasvatuses küsimusi lasteaias ja kodus / E. Vilde nim. TPEDI koolieelse kasv. kat.; [Eessõna: P. Kees]. — Tln.: TPEDI, 1979. — 141 lk., ill., noot. — Art. kokkuvõttes vene, ingl. või saksa k. — Sisu: P. Kees. Kooliküpsuse intellektuaalse aspekti kindlaksmääramine. — A. Ridali. Lapse kujutava tegevuse psühholoogilised alused. — K. Ringmaa. Väikelapse lugemaõpetamisest. — T. Tulva. Tervise tegevdamise lähtekohti koolieelsele perioodile. — M. Vikat. Muusikaliste võimete arendamise võimalusi koolieelsele perioodile. — S. Herman. Koolieelikute suhtlemiskogemuste kujundamise vajadustest ja võimalustest. — Bibl. art. lõpus.**

**Koolieelsest kasvatuses lasteasutustes: Programm ja juhendid. / [H. Galinskaja, E. Lepik, L. Lilleaas jt.]. — 3. tr. — Tln.: Valgus, 1979. — 254 lk. — Tl. pöördel ka aut.: A. Lints, E. Lootsar, M. Peit, A. Piirma, M. Pohlak, A. Rohtla, J. Sõerd, M. Terri, E. Vee, K. Väljas. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin. — Bibl. lk. 243—250.**

**Vee E. Õppemängud lasteaias õppe- ja kasvatustöös / E. Vee. — Tln.: ENSV Kõrgema Har. Min., 1979. — 112 lk. — Ülapealk.: ENSV Kõrg- ja Keskerihar. Min. — Bibl. lk. 109—110 (16 nim.).**

### ÕPETUS ALGKLASSIDES

**Kees P. Aktiviseerimisvõtted ja tehnikateadmiste frontaalsel kontrollimisel: Õppematerjal / P. Kees. — Tln.: TPEDI, 1978. — 59 lk., ill. — Ülapealk.: E. Vilde nim. TPEDI.**

**Truus S. Sõnavaraõpetusest algklassides / S. Truus. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 28 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabariigi Täienduskoolide Instituut.**

**Tulva T. Kainiku töövõime ja selle edendamise võimalusi: Abimaterjal algklassi õp. / T. Tulva. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 67 lk., ill. — Bibl. lk. 65—66.**



Õispuu S. Metoodiline juhend VIII klassi NSV Liidu ajaloo töövihiku juurde / S. Õispuu. — 2., ümbertööt. tr. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 84 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

## EESTI KEEL. KIRJANDUS. VENE KEEL

Belskaja - Aleksejeva N. Eesti keele õpetamisest vene õppekeelega koolide V klassis / N. Belskaja-Aleksejeva. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 34 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin. Eesti, vene k.

Kuuseoks V. Õppefilm kirjandustunnis / V. Kuuseoks. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 57 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

Sepp E., Võlli K. Eesti keele kontrolltööd: VIII kl. / E. Sepp, K. Võlli. — Tln.: Valgus, 1979. — 65 lk.

Методические указания по курсу «Методика преподавания литературного чтения в эстонской школе для студентов IV—V заочного отделения русского языка и литературы филологического факультета ТГУ / [Сост. Л. Киселева]. — Тарту: ТГУ, 1979. — 4 с.

Сийрак А., Вахар Ы. Примерный календарно-тематический план уроков русского языка в III классе школ с эстонским языком обучения / А. Сийрак, Ы. Вахар. — Таллин: [М-во просвещения ЭССР], 1979. — 40 с. — В надзаг.: М-во просвещения ЭССР. Типовые перечни учебно-наглядных пособий и учебного оборудования по русскому языку и литературе для национальных школ / М-во просвещения ЭССР. — Таллин: М-во просвещения ЭССР, 1979. — 11 с. — Часть текста аст.

Metoodilisi soovitusi bioloogia õppefilmide kasutamiseks / ENSV Haridusmin. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1977 —

4. Üldbioloogia: X—XI kl. / Koost. K. Järviste. 1979. 43 lk. — Bibl. lk. 41 (13 nim.).

Riisalo I. Ümbritseva elu ja loodusega tutvustamine 6-aastaste klassis: Katsematerjal / Koost. I. Riisalo. — Tln.: Ped. TUI, 1978 — Ülapealk.: ENSV Ped. TUI.

Tunnikonspektid IV. 1979. — 62 lk. — Kaanel koost. märkimata.

Riisalo I. Ümbritseva eluga tutvustamise töölehed ettevalmistusklassile: Katsematerjal / Koost. I. Riisalo. — Tln.: Ped. TUI, 1978. — 45 eraldi l., — Ülapealk.: ENSV Ped TUI.

Tiits H. Loodusõpetus IV klassile: Met. juhend [õp.] / H. Tiits. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 144 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin. — Bibl. lk. 116—120.

Tiits H. Loodusõpetuse kontrolltööd: IV kl. / H. Tiits. — Tln.: Valgus, 1979. — 30 lk.

Vaatluste ja katsete korraldamise metoodika küsimusi: [Art.] / ENSV Ped. TUI; Koost. [ja eessõna:] A. Savik. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 107 lk. — Kaanel pealkiri märkimata. Sisu: H. Tiits. Loodusvaatluste järjepidevus loodusõpetuses ja füüsilise geograafia algkursuses. — M. Rute. Vaatlus-

oskuse kujundamise metoodikast selgrootute zooloogia õpetamisel VI—VII klassis. — A. Savik. Eksperimenteerimisoskuste ja vilumuste kujundamine füüsika õpetamisel 7. ja 8. klassis. — V. sillaste. Oskuste ja vilumuste kujundamisest keemiakatsete korraldamisel 7. ja 8. klassis. — M. Rute. Õpilaste suvised vaatlusülesanded zooloogiast. — A. Anion. Vaatlused looduse õpperajal. Bibl. art. lõpus.

## TEADMISEKS AUTORITELE

Käesoleval aastal kehtivad kaastööde kohta samad nõuded, mis on avaldatud ajakirja 1980. aasta 5. ja 6. numbris. Palume neist kinni pidada ja arvestada, et seoses fotoladumisele üleminekuga toimetusele üle antud käsikirjades enam sisulisi parandusi teha ei ole võimalik. Samuti palume kinni pidada käsikirjade esitamise tähtaegadest, hilinemise korral toimetuse ei garanteeri kaastöö avaldamist.

TOIMETUS

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogi-ka- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoollide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 440-381, korrektor 601-935. Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 31. 12. 1980. Trükkimisele antud 06. 03. 1981. Trükiarv 4600. Ofsetpaber nr. 1, 60×70/8. Fotoladu. Kirj skoolnaia. Trükipoognald 7,0. Tingtrükipoognald 5,46. Arvestuspooagnald 7,3. MB-04005. Tellimise nr. 4455. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop. «Ньюкогуде кооль» («Советская школа»). Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

Harju rajooni hariduselule oli kümnes viisaastak edukas. Tunduvalt paranesid koolides õppimistingimused, täienes materiaalne õppebaas, tõusis õpetamise kvaliteet, avardusid võimalused edukaks klassiväliseks tööks ning vaba aja sisukaks veetmiseks.

Õppimistingimused paranesid uute koolimajade, juurdeehitiste ja muude kooliehitiste rajamisega. Viisaastaku jooksul kolisid uutesse koolimajadesse Keila 1. keskkool, Aruküla 8-klassiline kool. Juurdeehitised said Kuusalu ja Kose keskkool, Muraste 8-klassiline kool. Uued keskkoolid vastvalminud koolimajades avati Sakus, Jüril ning Ämaris. Peale nimetatute sai Loksa keskkool ajakohase võimla ja Kuusalu keskkool 100 kohaga internaadihoone.

X viisaastakul täienesid samuti koolide tehniliste õppevahendite kogud. Minki üle kabinetsüsteemil õpetamisele. Nii on viie ja poole saja õpilasega Kuusalu keskkoolis 22 kabinetti — kõik sisustatud kümnendal viisaastakul. Hästi on kool varustatud ka tehniliste õppevahenditega: 8 televiisorit, 3 grafoprojektorit, 17 magnetofoni, 9 kitsasfilmiprojektorit, 34 väikest projektorit — see on kogu, mis võimaldab nüüdisaegset tehnikat rakendada õppetundide näitlikustamiseks, üldkokkuvõttes tundide efektiivsuse tõstmiseks.

Edusamme on õpilaste töökasvatuse ja polütehnilise tööõpetuse täiustamisel. Nimetamist väärrib näiteks Kehra sovhoosi ja Kehra keskkooli koostöö. Majandi uude masinakeskusse sisustati õppeklassid kooli polütehnilise tööõpetuse tarvis. Polütehnilise tööõpetuse arendamisel on arvesse võetud rahvamajanduses eriti vajalike erialade, nagu ehitaja, põllumajanduse mehhanisaatorid jt., suuremat kaadrivajadust.

Ka koolieelsete lasteasutuste võrk on täienenud uute lastepäevakodude avamise, vanade rekonstrueerimise ja juurdeehitiste rajamisega. Uued lastepäevakodude hooned ehitati Kehrasse, Kahalasse, Kosele, Jürile, Riisiperre ning Ablasse. Rekonstrueeriti Keila-Joa, Vasalemma ja Paldiski lastepäevakodude hooned. Suured juurdeehitised rajati Alavere, Raku, Ranna, Ravila lasteaedade juurde. See kõik võimaldab töötaval emadel rahulikuma südamega hommikuti oma tööle asuda. Lisaks sellele on rajooni tööstus, põllumajandus ning teenindustevõtted juurde saanud hulgaliselt töökäsi nende emade näol, kes senini tööle ei saanud minna põhjusel, et polnud lapsi kusagile panna.

Tunduvalt on paranenud kümnendal viisaastakul õpetajate ning kasvatajate elamistingimused. Uued õpetajate elamud anti ekspluatatsiooni Kosel, Kuusalus ja Murastes. Paljud õpetajad ja kasvatajad, kelle mehed töötavad rajooni tööstustevõtetes või majandites, on aga uued korterid saanud abikaasade töökohtade kaudu. Nii et võib õigustatult öelda: Harju rajooni hariduselule oli kümnes viisaastak imehea viisaastak!



Aruküla 8-klassilise kooli matemaatikaõpetaja Sergius Päril õpetab poistele kinonäitamise saladusi. Alumisel pildil näeme sama kooli poisse kooli töökojas.



Kunstiõpetaja Hevi Yilippus  
peab koolmeistriametit juba  
üle kolme aastakümne.  
Aruküla kooli õpilastööd  
on hästi tuntud  
koduvabariigis ja  
kaugemalgi.



Rakvere

81-3390

27.03.81