

Nōukogude **KOOL**

1 . 1984





40 AASTAT TAGASI

Tähtis kolmteise maailmasõja ajaloos kuulub Teherani konverentsile, mis toimus 28. novembrist kuni 1. detsembrini 1943. Teheranis kohtusid esmakordselt fašismivastase koalitsiooni kolme suurriigi valitsusjuhid: J. V. Stalin, F. Roosevelt ja W. Churchill.

Konverentsi tööst võtsid osa lisaks delegatsiooni juhtidele Nõukogude Liidu poolt välisajade rahvakomissar V. Molotov ja NSV Liidu marssal K. Vorošilov; USA poolt — presidendi eriaabi H. Hopkins, suursaadik NSV Liidus A. Harriman, USA Armees taabi ülem kindral D. Marshall, USA Meresõjaväe ülemjuhataja admiral E. King, USA Sõjaväeõhujõudude taabi ülem kindral G. Arnold, USA sõjaväelise esinduse ülem NSV Liidus kindral K. Dean jt.; Suurbritannia poolt — välisminister A. Eden, suursaadik NSV Liidus A. Kerr, impeeriumi kindralstaabi ülem kindral A. Brook, feldmarssal D. Dill, esimene merelord laevastiku admiral E. Cunningham, Suurbritannia Sõjaväeõhujõudude taabi ülem lennuväe peamarssal Ch. Portal, Suurbritannia sõjaväelise esinduse ülem NSV Liidus kindral G. Martell.

Konverentsi põhiküsimuseks olid sõjalised probleemid: teise rinde avamine Euroopas, Saksamaa, Poola ja Iraani küsimus, sõjajärgne koostöö jm. USA president F. Roosevelt, maalinud pildi Vaikse ookeani sõjatandrist, peatus seejärel Euroopa küsimustel. Ta teatas, et Ameerika ja Inglise vägede sissetung Prantsusmaale võib toimuda 1944. a. mais või juunis. Inglise peaminister W. Churchill pöikles (nagu palju kordi varemgi) kõrvale otsesest vastusest küsimusele, millal avatakse Euroopas teine rinne. Ta rääkis pikalt «Vahemere strateegia» kaitseks, kuigi ta otseselt ei väienuid teise rinde avamise vastu. Ent ta arvas, et aktsioonid Vahemere idaosas võivad põhjustada operatsiooni «Overlord» edasilükkamist. W. Churchill arvas, et nimetatud operatsiooni alguseks suudavad inglased valmis panna 16 diviisi. Veel märkis ta, et 1943. a. novembri lõpul oli Itaalias 13 — 14 Anglo-Ameerika diviisi, kokku 500 000 mehega, ja 9 — 10 Saksa diviisi. Inglise peaminister maalis roosilisi pilte inglaste kavatavast pealetungist detsembris ning hardemanöövrist, mille peab sooritama Itaalia läänerannikul maanduv Montgomery armee. Teame, et liitlaste sõjategevus venis tegelikult väga pikaks ja Teheraniski pidi Churchill tunnistama, et tema on Itaalia laiemasse osasse tungimise vastu. Vastuseks Churchillile ütles Stalin, et Punaarmee loodab dessandi maandamist Põhja-Prantsusmaal. Ta arvas, et kui seda operatsiooni maikuus ei alustata, siis võib see ära jääda, sest mõni kuu hiljem muutuvad ilmad halvaks ja maabunud vägesid ei saa küllaldaselt varustada. Stalin soovis otseselt vastust küsimusele, kas operatsioon toimub (ja millal) või mitte. Churchill vastas, et operatsioon toimub, kuid tingimusel, kui vastasel ei ole rohkem vägesid anglo-ameeriklastest. Kui näiteks sakslased suudavad toimetada Prantsusmaale 30 või 40 diviisi, siis ei uskuvat Churchill, et maabumine võiks õnnestuda. Eriti kartvat ta selle pärast, mis toimub 30 — 40 päeva hiljem.

Stalin kinnitas, et niipea, kui dessant Põhja-Prantsusmaale on toimunud, asub Punaarmee omakorda pealetungile. Sakslased ei söanda toimetada oma vägesid läände, eriti siis, kui Punaarmee arendab pealetungi. Nõukogude delegatsiooni juht toonitas, et operatsioone Vahemeres tuleb käsitleda üksnes diversioonina. Pärast ägedat diskussiooni võeti vastu tähtis otsus — avada teine rinne Lääne-Euroopas 1944. a. mais. Edasised sündmused näitasid, et liitlased ei pidanud ka seekord sõna. Teise rinde avamine toimus alles 6. juunil 1944.

Nagu Moskva konverentsilgi, arutati Teheranis Saksamaa probleeme. Roosevelt tegi ettepaneku jagada Saksamaa viieks riigiks ning kaks piirkonda (Kieli kanal ja Hamburgi rajoon; Saarimaa ja Ruhri piirkond) anda Ühinenud Rahvaste, nelja riigi või Euroopa riikide kontrolli alla. Churchill esitas omapoolse Saksamaa tükeldamise plaani: esiteks isoleerida Preisimaa muust Saksamaast; teiseks eraldada Saksamaa lõunaprovintsid Baier, Baden ja Württemberg ning Ptalzi krahviriiik Saarimaast Saksimaani kaasa arvatud. Inglise peaminister tegi ettepaneku anda need provintsid nn. Doonau föderatsiooni koosseisu. Meie delegatsioon ei toetanud neid Saksamaa tükeldamise plaane ja selle piirkonna sõjajärgse korralduse küsimus anti Nõukogude esindajate ettepanekul Euroopa konsultatiivkomisjonile hoolikamaks uurimiseks. Teheranis andis Nõukogude valitsus põhimõttelise nõusoleku alustada mõni kuu pärast Saksamaa kapituleerumist sõda Jaapani vastu.

Teadaandes Teherani konverentsi kohta on öeldud: «Konverents võttis vastu Deklaratsiooni ühise tegevuse kohta sõjas Saksamaa vastu ja kolme riigi sõjajärgse koostöö kohta, samuti ka Deklaratsiooni Iraani kohta.»

1943. a. osutus murranguliseks Vaikse ookeani sõjatandril USA-Inglismaa relvajõudude kasuks. Nendel oli 10% ülekaal elavjõus (50 000 meest rohkem kui jaapanlastel), 50% rohkem mere-lennuväge (300 lennukit), 20% enam eskaadri miinilaevu jm. Jaapanlased olid sunnitud peaaegu kõigis lahingutegevuse piirkondades asuma strateegilisele kaitsele. Kuigi 14. ja 77. India jalaväediviisi operatsioonid väheste jõudude, lahingu- ja toidumoonana nappuse tõttu Kesk-Birmas ebaõnnestusid, halvenes jaapanlaste olukord. Birmas arenes hoogsalt seal moodustatud kommunistliku partei ja antifašistliku liiga initsiatiivil rahvuslik vabadusliikumine okupantide vastu.

USA positsioonid Aleuutidel tugevenesid. Vaikse ookeani keskosas hõivasid ameeriklased Gilberti saared, kindlustades sellega tingimused pealetungi arendamiseks Marshalli ja Karoliini saartele. Vaikse ookeani lõuna- ja edelaosas kõrvaldasid liitlaste relvajõud jaapanlaste sissetungiohu Austraaliasse, kindlustasid merekommunikatsioonid USA-ga. Vallutati peaaegu kõik Korallimere saared ja Uus-Guinea idaosas. Nimetatud territooriumide haaramine võimaldas liitlaste väejuhatusel ehitada nendel mere- ja lennuväebaase. 1943. a. detsembris alustasid USA väeüksused võitlust Uus-Britannia saarel. Põhiline lahingutegevus arenes siin siiski 1944. aastal. Vaatamata liitlaste mõningatele edusammudele võitluses Jaapaniga, jäi viimase sõjalise potentsiaali murdmine ja Jaapani väljatõrjumine vallutatud aladelt edaspidiseks.

Nõukogude Kool

1 · 1984

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **M. EGLON** Kõlblus käitumiskultuuri alusena ●
10 **H. LIIMETS** Muutuv ja püsiv meie hariduselus ●

KASVATUSTEEMADEL

- 14 **I. KÜLAOTS** Majandusteadvuse kujundamisest ●
17 **A. NARUSK** Kui kasvatus eesmärk on õpilase aktiivne eluhiak ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 21 **E.-M. VERNIK** Kooli psühholoogiateenistuse teoreetilisi ja metodoloogilisi probleeme ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 25 **J. MIKK** Kuidas tagada õppekirjanduse jõukohasus? ●
30 **M. AASLAID** Kooliõpik on tähtsaim õppevahend ka tänapäeval ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 32 **H. KARIK** D.Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisussüsteem areneb laiuti ja sügavuti ●
36 **E. KUUSELAAN** Tekstülesanded algklasside programmis ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 38 **S. JURGAIENE** Rikastame laste sotsiaalset kogemust iseseisva mänguga ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 43 **E. VÄÄRI** Rahvavalgustaja ja keelemees Anton Thor Helle ●
46 **O. PAABO** Lydia Koidula 140. sünniaastapäevaks ●

KOOLIMUUSIKA

- 49 **H. RANNAP** Muusika maailmavaate kujundamise vahendina ●
52 **L. TRUUVÄÄRT** Juhan Aavik eesti muusikaloos ●
54 Kroonika ●



EVI KUUSELAAN,
Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi
algklasside kabineti
juhataja.
Lõpetanud aastal 1951
Rakvere Pedagoogilise
Kooli, 1966 E. Vilde nim.
Tallinna Pedagoogilise
Instituudi kaugõppijana
pedagoogika ja algõpe-
tuse erialal. Aastatel
1951—1962 töötanud
Kohtla-Järve 1. kesk-
koolis, hiljem mitmes
Tallinna koolis algklas-
siõpetajana. 1967. aastast
töötab VÕT-is.



MALLE EGLON,
Tallinna 55. keskkooli
direktor.

Lõpetas 1962. aastal
E. Vilde nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
eesti keele ja kirjanduse
erialal.

Töötas seejärel Jõgeva
rajooni Saduküla 8-kl.
koolis emakeeleõpeta-
jana, 1970. aastast
direktorina.

Aastail 1975—1982
J. Nikonovi nim. Tallinna
17. keskkooli direktori
asetäitja õppealal, alates
1982. aasta 1. juulist
praegusel töökohal.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, **V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **F. KUPP**
(vastutav sekretär), **E. LAANVEE**, **L. LIIVA**, **O. NILSON**,
J. ORN, **V. RATASSEPP**, **H. RAUK**, **K. REI**, **H. ROOTS**
(toimetaja asetäitja), **J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT**.

Keeletoimetaja M. RANDE
Kunstiline toimetaja M. OLEP
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 **М. ЭГЛОН** Нравственность как составная часть культуры поведения ●
10 **Х. ЛИЙМЕТС** Меняющееся и постоянное в нашей системе образования ●

НА ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕМЫ

- 14 **И. КЮЛАОТС** О формировании хозяйственного сознания ●
17 **А. НАРУСК** Если целью воспитания является активная жизненная позиция ученика ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 21 **Э.-М. ВЕРНИК** Теоретические и методологические проблемы психологической службы школы ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 25 **Я. МИКК** Как обеспечить доступность учебной литературы ●
30 **М. ААСЛАЙД** Школьный учебник — самое важное учебное пособие и в настоящее время ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 32 **Х. КАРИК** Периодическая система химических элементов Д. Менделеева развивается вширь и вглубь ●
36 **Э. КУУЗЕЛААН** Текстовые задачи в программе начальных классов ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 38 **С. ЮРГАЙТЕНЕ** Организация и обогащение социального опыта детей в самостоятельной игре ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 43 **Э. ВЯЭРИ** Просветитель и языковед Антон Тор Хелле ●
46 **О. ПААБО** 140 лет со дня рождения Лидии Койдулы ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 49 **Х. РАННАП** Музыка как средство формирования мировоззрения ●
52 **Л. ТРУУВЯЭРТ** Юхан Аавик в истории эстонской музыки ●
54 Хроника ●

Kõlblus käitumis- kultuuri alusena

MALLE EGLON,
Tallinna 55. keskkooli direktor

*«... partei taotleb seda, et inimest kasvata-
taks meil kui mitte lihtsalt teatud teadmiste-
summa kandjat, vaid eeskätt kui sotsia-
listliku ühiskonna kodaniku, aktiivset kom-
munismiehitajat talle omaste ideeliste põhi-
mõtete, moraali ja huvide ning kõrge töö ja
käitumiskultuuriga.»*

J. ANDROPOV

Distsipliin ja enesedistsipliin on kultuurse
käitumise kõlblised allikad

Võitluses rahvamajanduse intensiivistamise, viisaastakuplaani täitmise ja loovtegevuse täiustamise eest meie kõikidel elualadel on praegu eriti oluline distsipliini tugevdamiseks tehtav töö. NLKP Keskkomitee sekretär K. Tšernenko märgib: «Distsipliini tugevdamine ei ole lühiajaline kampaania, vaid igapäevane visa töö.» (1, lk. 34.)

Võib tekkida küsimus, miks ja millest on see tingitud, et distsipliin on tõusnud ühiskondliku elu fookusse. Sellele küsimusele vastamiseks tuleks selgitada distsipliini olemust, selle osa inimeste elus, eripära ja nõudeid meie ühiskonnas.

Distsipliini üks väljendusvorme on kultuurne käitumine. Käitumiskultuur on inimkonna kultuuri lahutamatu koostisosa. Selle aluseks on ühiskonnas valitsev moraal, mille määravad eelkõige ühiskonna materiaalse elu tingimused.

Iga ühiskonnaliige peab täitma ühiskonnas kehtivaid käitumisnorme ja igaühe põhimõte olgu: austa ning arvesta kaaskodanikke, s. t. käitu nii, nagu soovid, et käitutaks sinuga.

Mida on selleks vaja, et käituda vastavalt meie ühiskonnas kehtivale moraale? A. Barabanštšikov (14, lk. 11, 12) leiab, et eelkõige on vaja endas välja arendada kommunismiehitajale vajalikke omadusi, olla ustav kommunistliku moraali põhimõtetele. Ei saa mõelda, nagu eksisteeriksid mingid kindlad reeglid kõikide elus ettetulevate juhtumite jaoks ning piisab vaid nende reeglite selgeksõppimisest, kui inimene muutubki kultuurseks. Reeglid peavad saama seemiselt oma-seks, inimene peab tundma, et ta käitub nii või teisiti mitte välise, vaid seemise sunni ajal.

Iga inimese loomulikuks vajaduseks peaks kujunema püüd olla kultuurne ja süvenda ning laiendada oma teadmisi, arendada mõtlemisvõimet ja maitset, rikastada tunde maailma. Inimese sellesuunaliseks kujundamiseks on mõeldud kõlbluskasvatus, mis hõlmab lapse kõlblusteadvuse ja tundmuste ning käitumisvilumuste ja -harjumuste kasvatus. Selles keerukas protsessis tuleb saavutada kõlblusteadvuse, sügavate kõlbluste tundmuste ja kõlblise (kultuurse) käitumise täielik kooskõla, mida on nimetatud ka kommunistlikuks käitumiseks. Ei ole ju kommunismi eesmärk ainult majanduslik ülesehitustöö, mitte ainult võimas tehnika, suured elektrijaamad, arenenud tööstus ja põllumajandus. Kommunismi ehitamine on oma olemuselt suuresti inimese vaimse elu, inimese uute, õilsamate kõlbluste joonte kujunemisprotsess.

Kuid ka välise käitumiskultuuri reeglid ei ole meie ühiskonnas lihtsalt tinglik viisakus, vaid väljendavad uusi, tõeliselt inimlikke suhteid inimeste vahel. Viisakusreegleidki tuleb täita mõttekalt, olenevalt olukorrast, kohast ja ajast. Ka viisakusreeglite täitmisel vajame distsipliini ja enesedistsipliini, mis on inimese üldisest arengutasemest. Igal juhul peab viisakus ja käitumisreeglite täitmine põhinema loomulikkusel, sundimatusel. Kui pingutus läbi paistab, ei ole kultuursusest juttugi. Eelkõige tuleb nõuda eneselt. «Kultuursus sõna otseses mõttes on laialdased nõuded iseendale,» on öelnud M. Kalinin.

Enesehinnangu osa kultuurse käitumises

Psühholoogid väidavad, et inimesed petavad end sageli, sest teisi nähakse kõrvalt, ennast

aga mitte ja tihti me ei tahagi saada teada tööde oma käitumise kohta.

Enesetunnetuse teid hakati otsima ammu. Platoni pärimuse järgi olevat seitse Vana-Kreeka tarka tulnud kord kokku Apollo templisse Delfis ja kirjutanud templi seinale sõnad: «Tunneta iseennast!» Seda mõtet selgitas Sokrates ja nii see tarkusetera meie päevini jõudnud ongi. Endisaegade suurmeeste seisukohad olid selles küsimuses lähedased. Paljude põlvkondade kogemuse põhjal tekkinud nn. terve mõistuse tasemel püüamegi mõista iseennast ja teisi, otsides selgitud oma tegudele. Suure panuse on andnud teadlased. Üksnes viimase 30 aasta jooksul on maailmas avaldatud üle 2000 mina-probleemidele pühendatud psühholoogilise uurimuse.

Igäihel meist on oma ainulaadne elukogemus ning selle kogemuse põhjal tekkinud ja sissejuurdunud võrdlemisi püsivad käitumistavad. Meil on välja kujunenud oma kindel vaatekoht, nn. oma mätas, mille otsast me ümbritsevale elule vaatame, ja just seetõttu võime uuest olukorrast saada vale pildi. Nii võimegi käituda valesti, olukorrale mittevastavalt ning tulemuseks on arusaamatused, konfliktid ja tülid.

Soodus pinnas konfliktideks tekib ka juhul, kui inimese üldine ettekujutus sellest, milline ta peaks olema (ideaalpilt) ei lange kokku tema enesehinnanguga, n.-ö. mina-pildiga.

Kooskõla enesehinnangu ja ideaalpildi vahel on oluline eeltingimus mitte üksnes hästi laabuvateks inimsuheteks, vaid isiksuse töövõime ja vaimse tervise üldiseks tagamiseks. Siit vajadus püüda ennast kasvatada ja eneseteadvust vajalikult ümber kujundada. Selleks on aga vaja hästi tunda oma iseloomu ja võimeid.

Enesehinnang on palju püsivam kui teiste antud hinnangud, seetõttu tasub kordki esitada endale küsimus, kas me tunneme ennast. Kas me alati näiteks teame, kuidas käitume, kui meile ootamatult teravusi öeldakse? Mil kombel püüame võidelda tekkiva pahameelega (juhul, kui püüame)? Kuidas käitume vihasena? Aga mida me teeme siis, kui põrkame kokku probleemidega, mille lahendamiseks pole aega või võimalusi? Kui tõenäoline on võimalus, et lööme kõigele käega ja satume masendusse? Need on lihtsad küsimused, kuid ometi mõtleme neile harva või anname endale põhjendamatu kõrgeid enesehinnanguid. Kui teistele esitada nõudmisi liialdatud enesehinnangutest lähtudes, tekivad peagi pahandused ja tülid.

Meie käitumise mõistmise võti on meie

suhetes teiste inimestega. Inimese suhtumine kaasinimestesse — nii lähedastesse kui ka võõrastesse — on inimese kultuursuse tähtsaim element. I. Kurg arvab, et head kombed ei saa olla ainult välised, mis varjavad sise- mist tühjust ja silmakirjatsemist. Head kombed ei ole luksus. Nende koostisosadeks on moraal, loogika, ilu, poliitika.

Tegelikult eeldab kultuurne käitumine, mis sisaldab viisakust, käske ja keelde enesele. Igasugune kultuur tähendab eelkõige piiramist, sündi. Järelikult peab inimene visalt töötama oma varjukülgede kaotamiseks. Kui me oma puudusi varjame ainult viisakuse maskiga, ei esine me sellena, kes oleme. L. Stolovitš on juhtinud tähelepanu sellele, et viisakuse juurde kuulub siirus. Kui siirust ei ole, jääb järele ainult silmakirjalikkus, mis ei mahu mingisugustesse kõlblusreeglitesse. Silmakirjalik, ainult etiketti järgiv käitumine ei ole kõlbeline. Kultuur peab seestuma.

Kodu osa kõlbelise kultuuri arendamisel

Kõlbluskasvatus on keerukas ja pikaajaline protsess, mis hõlmab lapse kõlblusteadvuse ja tundmuste ning käitumisvilumuste ja -harjumuste kujundamist ning kestab täiskasvanu eani. Probleemiderikkas raamatus «Erutavad mõtted, rõõmud ja lootused» arutleb autor V. Nemtsov inimestevaheliste suhete üle järgmiselt: «Me vajame väga soojust. Ja kui kõnelda otsekoheselt, — siis mulle teeb kõige rohkem muret, et seda soojust, inimsüdame pehmust ja vastutulelikkust ei jätku paljudel meie poegadel ja tütaridel.» (5, lk. 177.)

Lapse käitumise kooliks on tema kodu. Oluline, mis sealt on saadud, jääb kogu eluks. Ü. Uusma kirjutab: «Jälgigem lapse käitumist, kelle perekonnas pole üksmeelt, kus tülid on alatised, kus puuduvad režiim, järelvalve, meeldiva käitumise eeskujud, töö- ja üksteise-armastus. Ümbritsev pingeõhkkond kurnab lapse närvisüsteemi. . . Jämedusele hakatakse vastama jämedusega, oma julgeoleku ja heaolu kindlustamiseks esitama egoistlikke taotlusi. Et vähe nähakse head, ei arene lastele omane heatahtlikkus, selle asemel kasvab laste agressiivsus ja kättemaksumõte, mis väljendub nende käitumises.» (9, lk. 77.)

Peale koduse hooldamatuse traumeerivad sellistest kodudest pärinevaid lapsi kõrvalseisjate halvustavad märkused: «Joodiku laps . . .», «Kasimatu . . .», «Mis te talt nõuate.

ta on ju sellisest perekonnast pärit... Kodune sallimatus kantakse üle klassikaaslastele. Õpetaja, kes nõuab sõnakuulmist, on nagu vaenlane. Konflikt teravneb ja muutub sügavamaks. Laps ei leia kontakte, ei oska enam kusagil kohaneda. Alakohanemise väljendiks on halb käitumine.

Oletame nüüd, et sellises perekonnas elab laps, kellel on nõrk närvisüsteem. Ta valib passiivse kaitse: on kõigea nõus, alistuv, kindlusetu, usaldamatu, endassetõmbunud, kartlik. Edaspidi aga hakkab ta otsima võimalusi karistusest ja repressioonist pääsemiseks. Appi tulevad silmakirjalikkus ja vale. Sellised lapsed on õivalised teesklejad, võrrast jõudu tunnetades lubavad ja teevad nad kõike, nõrgemaid türanniseerivad aga ise. Elades valedes ja teeskluses, ei oska nad enam vastata tõelisele sõprusele, seltsimehelikkusele ja armastusele. Potentsiaalselt heast lapsest on saanud n.ö. halb laps. Kuid veel pole närvisüsteem täielikult kahjustatud. Lapse kõlbeline kujunemine ei ole veel lõppenud. Seepärast ei tohi kool kunagi ennatlikult käsi lootusetult püsti tõsta, vaid peab võitlema lapse, kujuneva ühiskonnaliikme eest lõpuni.

Südametunnistusest enesekasvatases

Lapse iseloomu hälbimise põhjused on psühholoogilis-pedagoogilis-sotsiaalsel laadi. Halvast olukorrast tingitud muutused käitumises võivad kinnistuda ja saada isiksuse struktuuriühikuks. Iseloomu väärarengu põhjustest on esikohal halb ja ebaõige kasvatus. Vale kasvatus kutsub algul esile vaid lapse närvilisuse, kuna aga kasvatuskonfliktid on suhteliselt püsivad, avaldab väärkasvatuse mittesoovitavat mõju noore inimese kogu arengule. Väärkasvatusest tingitud käitumismallid kinnistuvad, sest pole käitumist reguleerivat seesmist mehhanismi.

Viimasel ajal oleme unustanud või vähemalt üpris vähe rääkinud südametunnistusest ja süümepiinadest. Aga ometi on süüme piin raskem kanda kui mis tahes karistus. Südametunnistus on isiksuse sisemine regulaator, autopiloot, mis hoiab suunda ka siis, kui puudub kõrvaline juhtimine. Südametunnistusega inimene tegutseb või käitub õigesti oma sisetunde põhjal ka siis, kui pole kedagi käskimas-keelamas, kui pole kedagi, kelle ees häbi tunda. Nii siis peaksimegi kasvatustöös rohkem tähelepanu keskendama selle sisemise regulaatori kujundamisele.

Me harjutame last varakult iseseisvalt tegutsema: ise pesema, riietuma, majapidamistöid tegema, kuid millegipärast ei ole me nii varmad kasvatama tema kõlbelist iseseisvust. Väga piltlikult ütleb selle kohta psühholoog L. Tamm oma artiklis «Häbi ja südame-

tunnistus»: «Ikka kaldume «pilootjuhtimisele», iga hetk nupule vajutama, rooli keerma, kangi tõmbama. Unustame, et õige varsti saabub või ongi juba saabunud aeg, kus nupud, rool ja kangid ei ole enam meie käeulatuses, kogu lennukki on vaatekaugustest väljas ja lendab, kuhu juhtub.» (7, lk. 133.)

Kõlbelise enesekasvatuse ja enesekontrolli olemasolu on äärmiselt vajalik tänapäeva tingimustes, mil on suurenenud lapse anonüümsus suurtes elumajades ja marmutkoolides. Kui keegi teada ei saa, kes midagi tegi, kelle ees siis veel häbeneneda?

Vähenenud on ka kodu kontrollivõimalused. Arvestatavaks, reguleerivaks teguriks on omaeliste kehtestatud kambaseadused. Häbi kui regulaator sageli enam ei eksisteeri.

Nimetatud ka teised muutunud tingimused ongi teinud aktuaalseks kõlbluskasvatuse nii kodus kui koolis, mis võimaldab noorel inimesel valida ka kõlbelise käitumise õigeid alternatiive.

Kasvatuseprotsess saavutab täiuslikkuse siis, kui inimene end ise teadlikult ja sihipäraselt kasvatab, kusjuures enesekasvatuse ühtib sotsiaalse kasvatusena. Teadlikul enesekasvatusel on suur tähtsus juba nooruses. Seepärast peab igasugune kasvatus viima enesekasvatuseni, enesekasvatuse aga peab muutuma elustiili kindlaks koostisosaks. Sotsialistlikus ühiskonnas suunavad enesekasvatust ühiskondlikud motiivid, millest tähtsaim on püüd saada eeskujulikuks ja aktiivseks ühiskonnaliikmeks.

Vajadused, motivatsioon ja hoiakud käitumisharjumuste kujundajana

Mitmekülgselt arenenud inimese kasvatamise peamisi eesmärgi peab olema mõistlike vajaduste kujundamine ja suunamine vastavalt ajastu nõuetele. See on üks Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei olulistest suunistest.

Igal inimesel on kujunenud ning omaseks saanud teatud tarbed, mis avalduvad kindlate õiguste, kohustuste, võimaluste ja hoiakutena. Kui me mingite tegurite toimel ei saa neid tarbeid rahuldada, kutsub see esile seemise pinget ning viib frustratsioonile.

Et ka ruumisuhted võivad teatud tingimustes inimesele vaenulikult mõjuda, on saanud selgeks suhteliselt hilja. Ometi kätkevad ruumisuhded koolielus praegu tõsiselt häiret. Selles on ka osaline selgitus, miks inimestevahelised suhted koolis muutuvad sageli väljakannatamatuteks nii õpilastele kui õpetajatele.

H. Krasohin (3, lk. 65) leiab, et enamikus koolides on õpilaste asustustihedus koolipinna ühel ruutmeetril nii suur, et see raskendab sobiva distantsi hoidmist ja kahjustab isiksuse personaalse ruumi puutumatust.

Kabinetsüsteem on seda olukorda veelgi teravdanud.

Kasvatamiseks-õpetamiseks on õpilased koondatud väga pikaks ajaks suhteliselt väikesele alale. Inimestevahelised kontaktid sa- genevad, eksponeeritavuse aste kasvab mitme- kordseks. Miinimumini langeb lapse käitumi- ses valikuvabadus, sest teiste juuresolekul saab tihti reageerida üksnes standardsetl.

Olukorras, kus kauakestev vahetu kontakt ning kitsad ruumitingimused sunnivad peale suure psüühilise pinge, vajab nii laps kui ka täiskasvanu puhkust, vajab kompensatsioo- niks lõdvestust — vajab üksiolemist, sotsiaal- set eraldatust. Tarve eraldatuse järele on ini- mese oluline sotsiaalne tarve. Üksiolemist ei ole õige võrdsustada sõnaga egoism, nagu seda mõnigi kord tehakse. Kui me inimese eraldatusetarvet ei rahulda, on selle tulemu- seks kas agressiivsus või apaatia inimsuhetes ja käitumises.

Üsna sageli mõjutavad meie käitumist ühe või teise inimese suhtes varem väljakujune- nud hoiakud. Näiteks kui õpilasel on mingis aines midagi ebaõnnestunud, võib tal kaju- neda selle aine suhtes negatiivne hoiak. Sama võib juhtuda suhetes õpetajaga.

Mõistlike ja tervete vajaduste kasvatamine pole kerge, kuid see on väga tähtis ülesanne. On teada, et vajaduste väljakujundamine ja suunamine on raskem kui nende rahuldamine. Eriti raskeks läheb siis, kui vajadused on suured, kuid tahtemadusi (sihikindlus, enese- täiustamise soov, tööarmastus, kannatlikkus) pole ja neid ei kasvatata. Määrav on kasvatus perekonnas ning lähedaste inimeste, sõprade, töökaaslaste mõju.

Väärtuste, veendumuste ja moraalnormide mõju käitumiskultuurile

Väga oluline on lapsele juba õige varakult selgitada väärtuste mõistet. Tihti on noore inimese mõttelaad aga kujunenud selliseks, et peame tunnistama nii suurt hilinemist, mispuhul on mõttetu temaga paljude problee- mide üle vaielda, sest väärtuste platvorm on liialt erinev. Väärtused on aluseks ka vaja- duste kujunemisel.

Peamiselt vaimsete vajaduste vastava aren- gutaseme puhul rahuldatakse ka ainelisi vaja- dusi mõistlikult. Kas on mõtet suurendada lakkamatult toodangut, et inimesed võiksid osta üha suuremal ja suuremal hulgal sageli kasutuid asju, nende omanikena aga lajutada ja väljakutsuvalt käituda, nagu see on omane paljudele meie noortele. Aineliste väärtuste kuhjamine ja pillamine ei tee kedagi paremaks, ei anna kehalist ega vaimset tervist, teeb aga uhkeks ja ükskõikseks. Tänapäeva ini- mene vajab arukust ja enesepiiramist nii oma- mises kui ka olemises.

Käitumise eetilised normid nii nagu hea toongi puudutavad inimsuhete erinevaid külgi, muu hulgas ka täpsust ja konkreet- sust. Ebatäpsed inimesed rikuvad teiste inimeste tuju, ajavad luhta nende plaanid, toovad ellu korratust ja organiseerimatust, nõrgendavad töödistsipliini ja avalikku korda. Seda teevad nad sellepärast, et nad ei ole võimelised oma käitumisele andma kõlbelist hinnangut.

Tõeliselt kultuurse käitumise õpetamisel ei piisa sellest, kui õpitakse tundma üksnes eti- ketti. Peamine on kasvatada inimesi olema enda kui ühiskonnaliikme vastu nõudlik ja enesekriitiline ning austama kommunistliku moraali norme. Tõeliselt kaunis käitumine on pideva, lakkamatu enesekasvatuse vili. Üksnes siis peetakse kinni käitumisreegleist ja võib nõuda nende täitmist teistelt, kui need on muutunud enese loomulikuks vaja- duseks.

Eeskuju jõud kultuurse käitumise kasvatamisel

Kultuurse käitumise kasvatamisel on tähtsa- mateks meetoditeks kujunenud eeskuju, veen- mine, harjutamine ja kõlbelse tegevuse ergu- tamine. K. Stanislavskilt pärineb mõte: «Isiklik eeskuju on parim vahend autoriteedi saavutamiseks. Isiklik eeskuju on kõige pare- maks tõenduseks mitte üksnes teistele, vaid peaasjalikult iseendale. Kui te nõuate teistelt seda, mille te ise olete juba ellu viinud, võite olla kindel, et teie nõudmised on teostatavad, te teate isiklike kogemuste põhjal, kas see on raske või kerge.»

Üeldakse, et vanem kasvatab last ka siis, kui ta parajasti lapse kõrval ei seisa. Küllap see nii on. Ainult sõnad ei kasvata ju kedagi. Kui isa-ema teod ja sõnad ei ühti, õpib lapski õige pea sõnadega manipuleerima, oma tõe- lisi mõtteid varjama ja tema käitumisse suge- neb ebasiirus. Veenmise mõte on selles, et ergutada inimesi tegevusele, enesekasvatu- sele. Veenda suudab aga ainult eeskuju toetusel.

Kultuurne käitumine nõuab pidevalt har- jutamist, vastavate käitumishormide mõtes- tamist ja lakkamatut täitmist. Mida enam soovitavat käitumist korratakse, seda kindla- maks see muutub, seda kiiremini omandab laps õige käitumismaneerid. Kultuurselt tuleb käituda alati, mitte ainult külaliste juures- olekul, sest inimene, kes häid kombeid harva tarvitab, torkab viisakas seltskonnas otse- kohe silma.

Igapäevane ja püsiv nõudlikkus laste vastu on vajalik, kuid ei piisa ainult rääkimisest, et ole viisakas, sõnakuulelik, töökas, õiglane, aus. Nende iseloomujoonte tähtsuses tuleb lapsi veenda isikliku eeskujuga. A. Makaren- ko on kirjutanud: «Teie isiklik käitumine määrab kõik. Ärge mõtelge, et te kasvatate last ainult siis, kui te temaga vestlete, teda õpetate või midagi käsitate. Te kasvatate teda

igal hetkel, isegi siis, kui teid pole kodus. Kuidas te riietute, kuidas kõnelete teiste inimestega ja teistest inimestest, kuidas te rõõmustate või kurvastate, kuidas kohtlete sõpru ja vaenlasi, kuidas naerate, ajalehte loete — kõigel sellel on lapse jaoks suur tähtsus.»

Kooli osa käitumiskultuuri kasvatamisel

Kultuurse käitumise kasvatamine ja kujundamine on kooli õppe-kasvatustsüklis selline abinõude süsteem, mis nõuab hästi kooskõlastatud ja vastastikku usaldavat tegutsemist pedagoogilise kollektiivi igalt liikmelt. Erilise tähtsuse omandab metoodiliselt õigesti koostatud tunniplaan ja täpne tunnivälise töö planeerimine põhimõttel: austa iga töö tegijat! Kuid ka see saavutab oma eesmärgi vaid siis, kui eranditult kõik kooli pedagoogid järgivad ühtseid pedagoogilisi nõudeid ning reglementeeritud õppe-kasvatustöö režiimi koolis. Töö õige organiseerimine ja tööülesannete arukas täitmine on töökultuuri alus. Pedagoogilises töös ei ole võimalik töökultuuri lahutada käitumiskultuurist. Kuna koolitöös on valdav ala suhtlemine, tuleb õpetaja kutsealase tegevusena näha eelkõige suhtlemist, milles on oluline nii õpetaja kui õpilaste käitumine ja sellealane kultuur. Üks õpetaja ei lõpetanud tundi õigel ajal, teine andis ülearu suuremahulise koduse töö, kolmas määras kontrolltöö mitte graafiku järgi, jne. Kurnatud ja sageli ka ärritatud õpilased tulevad järgmisse tundi, teise õpetaja juurde ja too pole võimeline lapsi kohe õppetöösse lülitama. Ei ole vist mõtet sellistel puhkudel imestada, et õpilased rikuvad distsipliini. J. Babanski (11, lk. 102) märgib, et tugeva koolidistsipliini kujundavad ühtselt tegutsevad ja mõistvad õpetajad. Huvitavalt ja targalt loodud koolitöö režiim kindlustab teadliku distsipliini ning loob viljaka pinnase kultuurse käitumise harjumuste kujundamiseks.

Kultuurset käitumist ei saa koolis kasvatada nn. kultuurse käitumise päevade-nädalate või kuude korraldamisega, nagu paljudel puhkudel mõeldakse ja tehakse. Kui kultuurse käitumise kasvatamisel puuduvad kõlbelsed alused, on üksikürituste korraldamine vähe viljakas. Alles siis, kui õpilane on aru saanud, miks tuleb nii või teisiti käituda, kujuneb käitumismaneer harjumuslikuks. Seega on koolis tunduvalt enam tarvis avada vestluste ja arutluste kaudu käitumise kõlbelist olemust, sotsiaalselt väärtustada üksikuid käitumisnorme. Tuleb lugeda ebanormaalseks, et liiga sageli mõjub ka kool oma traditsioonilise sisuga — õppimise ja tihti õpetaja-õpilase vaheliste korrastamata suhetega — noorele rusuvalt, tülpimust ja ükskõiksust tekitavalt. I. Marjenko (15, lk. 19) väidab õigesti, et õpilaste käitumises ette-

tulevate hälvete vahetu põhjus on paljudel juhtudel õpetajate eneste madal kõlbeline organiseeritus ja vähene distsiplineeritus. Küllalt sageli kasutatakse ebapedagoogilisi võtteid, mis oluliselt kahjustavad õpilase isiksuse väärikust. Negatiivsete emotsioonide ülekaal on viinud nii õpilase kui ka õpetaja ülemäärase pinge seisundisse. Pidev pingeseisund viib aga sageli konfliktideni, sest frustratsioon suhetes tähendab võimetust kaasini-mest süvenenult tajuda ja tema rolli sisse elada. See võib olla agressiivsus, mis sageli võtab lausa rünnaku iseloomu, aga mõnikord väljendub ähvardustes, jämedustes, vaenulikkuses mitte ainult nende vastu, kes frustratsiooni tekkimises süüdi, vaid kõigi teda ümbritsevate inimeste vastu. Kogu see tundmiste ja emotsioonide skaala peegeldub inimese käitumises.

Kõlbelsed suhted õpilase ja õpetaja vahel täidavad kahte funktsiooni: ühelt poolt on see õpilasele mõjumise või õpilase pedagoogilise mõjutamise meetod ja teiselt poolt on see vajalik tingimus normaalse kasvatustsüklis kulgemiseks. Endastmõistetavalt mõjutavad õpilaste ja õpetajate vahelised suhted vastastikku mõlema poole käitumist. Head suhted on aluseks kultuurse, kõlbelse käitumise kujunemisele, halvad suhted soodustavad ebaväärikat käitumist. Õpetaja ja õpilaste vahelised normaalsed suhted on siinjuures ennekõike sotsiaalse väärtusega. Koolipraktikas pole aga harvad need juhud, kus õpetaja ja õpilaste vahelised suhted on korrastamata.

Pedagoogiline moraal dikteerib ka pedagoogilise eetika normid, mis eelkõige näevad ette seda, et koolis arendatakse loominguist isiksust, kasvatatakse inimest, kellel on ka kõrge eneseväärikustunne. Endast lugupidav inimene ei käitu kunagi vääritult. Juhinud pedagoogilise moraal normidest, peab õpetaja hoolitsema selle eest, et tema enda käitumine tagaks normaalsed kõlblussuhted ja võimaldaks reguleerida õpilaste käitumist ning nendevahelisi suhteid.

V. ja I. Pissarenko arvates näitavad kogemused, et mingid väärtused ei kompenseeri õpetaja ebaõiglust.

Suhetes õpilastega on eriline tähendus pedagoogilisel taktil. Pedagoogiline takt või selle puudumine ilmneb igas õpetaja käitumisavalduses. Pedagoogilise taktiga seonduv tihedasti ja sageli selle koostisosana käsitatav pedagoogiline taktika.

Mida rikkalikum on õpetaja taktikaliste võtete arsenal, seda kergem on õpetajal leida õigeid käitumismalle ja seda paremaks kujunevad suhted lastega. Mõjutamisviiside hulka kuuluvad nn. tehnilised võtted, mida õpetaja kasutab vilunult.

V. ja I. Pissarenko ütlevad: «Õpetaja oskus mõista õpilasi, õpilasgrupi kogu kollektiivi või isiklikku käitumist, hinnata olukorda õpilaste vaatevinklist ja selle alusel leida neile

õige lähenemistee — see on väga tähtis moment pedagoogilise eetika nõuete edukal ellurakendamisel. Sellest, kui monoliitselt ühinevad õpetaja kutse- ja kõlbelised omadused tema reaalses kutsekäitumises, sõltub tema edu spetsialistina ja autoriteet kasvandike hulgas. Et pedagoogitöös teostuvad nii õpetamise kui ka kasvatamise funktsioonid, on õpetaja üldise pedagoogilise kultuuri, selle hulgas käitumiskultuuri tõstmine kogu õppe- ja kasvatusprotsessi täiustamise teenistuses.»

Käitumiskultuuri kõlbeline aspekt

Kokkuvõtteks refereerime V. Bagdonavičiuse artiklit kogumikust «Нравственная культура» (12). Kõlblus on ühiskonna vaimse kultuuri paljutahuline fenomen, mis reguleerib inimestevahelisi suhteid ja nende käitumist vaimsete väärtuste suhtes.

Ühiskondlik kõlblus on faktiliselt inimeste igapäevane kõlblus, nende igapäevased suhted ja käitumine. Ühiskonna reaalsel kõlblust näitavad mitte ainult inimeste teod, vaid ka soovid, motiivid, eesmärgid ning nende saavutamise viisid ja teed. Ühiskonna kõlbluses ühineb terve süsteem ajalooliselt kujunenud norme ja printsiipe, väärtusi ja ideaale, mis iga indiviidi suhtes on üldised ideaalsed nõudmised, käitumise orientiirid. Isiksuse kõlbelse kultuuri taset mõeldakse mitte ainult tema kõlbelse maailma rikkusega, vaid ka eneseväljenduse, selle hulgas käitumise konkreetsete vormidega.

Käitumiskultuuri ainus tunnus ei ole selle esteetiline haaravus. Kultuurse käitumise sisu avaldub kõlbeliste ja esteetiliste algete harmoonilise ühtsusena. Siiralt kultuurne käitumine on selline, milles väline ilu on inimese seesmise ilu väljendusvorm. Juba ainult püüdlus esteetiliselt väärtusliku ja eeskujuliku käitumise poole kannab kõlbelist mõtet.

Käitumise esteetilised alged aitavad luua soodsa ja emotsionaalse suhtlemise õhkkonna. Seetõttu on inimese siiras püüdlus saavutada elus aktiivne kõlbeline positsioon, mis on otseselt seotud hoolitsusega oma välise käitumise eest. Inimesel, kes ei pööra tähelepanu käitumise väljenduslikkusele, ei jätku tavaliselt ei esteetiliselt ega ka kõlbelist kultuuri. Inimese püüdlused juhendada oma tegevuses ilu seaduspärasustest on vahetult seotud tema sisemise kõlbelse maailma täiustamisega.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid. 14.—15. juuni 1983. Tln., 1983. 72 lk.
2. A s a m a, I. Käitumisest. Tln., 1968.
3. K r a s o h i n, H. Kultuurse käitumise ja vilumuste kasvatamine. — «Pedagoogilise propaganda kogemusi» III. 1982, lk. 56—72.
4. K u r g, I. Vaatame endasse! Tln., 1983.
5. N e m t s o v, V. Erutavad mõtted, rõõmud ja lootused. Tln., 1964.
6. R a u d, M. Arateeline. Tln., 1978.
7. T a m m, L. Häbi ja südametunistus. — «Kõlbelistest kasvatusel kodus ja koolis». 1979, lk. 133—139.
8. T e e v e e r, L. Enesekasvatus ja selle osa isiksuse kujunemises. — «Pedagoogilise propaganda kogemusi» III. 1982, lk. 74—101.
9. U s m a, Ü. Tunne iseennast ja oma last. Tln., 1977.
10. М а р к с К. и Э н г е л ь с Ф. Сочинения, т. 3.
11. Б а б а н с к и й Ю. Учёт возрастных и индивидуальных особенностей школьников в учебно-воспитательном процессе — «Народное образование», 1982, № 7, с. 106—111.
12. Б а г д о н а в и ч ю с В. Культура поведения как часть нравственной культуры. — В кн.: Нравственная культура (сущность, содержание, специфика). Вильнюс, 1981, с. 242—250.
13. Б а л я с н а я Л. Необходимость единой педагогической позиции. — «Народное образование», 1983, № 4, с. 104—107.
14. Б а р а б а н щ и к о в А. Воспитание сознательной дисциплины — «Советская педагогика», 1983, № 8, с. 9—13.
15. М а р ь е н к о И. Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения школьников. М., 1982.
16. П и с а р е н к о В., П и с а р е н к о И. Педагогическая этика. Минск, 1973.
17. Ч е р н о к о з о в а В., Ч е р н о к о з о в И. Этика учителя. Киев, 1973.

Muutuv ja püsiv meie hariduselus*

HEINO LIIMETS,
NSVL PA tegevliige

Tänane keskealiste põlvkond on olnud sügavate ühiskondlike muutuste tunnistaja meie koduvabariigis: sotsialistlike tootmisuhete kujunemine, väga lühikese ajaga kõige urbaniseerunumaks vabariigiks muutumine, bussiliinide ja hästisõidetavate teede ulatumine ka karukolgasteni ning nende ümberkujunemine pelgu- ja puhkusepaikadeks linnamelu ja saastunud õhu eest, massikommunikatsiooni jõudmine praktiliselt igasse kodusse, koduste raamatukogude muutumine massiliseks nähtuseks ja plaadiring helilindikogude küllalt lai levik jne.

On päris selge, et kogu meie elutegevuse nii ulatuslik muutumine toob endaga kaasa uusi jooni kogu isiksuse arengusituatsiooni. Paraku ei ole suure osa arengunäitajate kohta täpseid ja küllalt usaldatavaid andmeid erinevatest aegadest. Nii ei ole meil hõlpus tõestada, kui muutunud me uutes oludes tegelikult oleme, millises vahekorras on sotsiaalselt soovitatav ja ebasoovitavad muutused. Dialektiliselt mõtleivate inimestena on meile küll arusaadav see, et ootuspärase ja soovitava kõrval tekib meis alati ka küsitava väärtusega või isegi ilmselt ebasoovitavaid muutusi. Sotsiaalselt ebasoovitavate arengujoonte tekkimine on teatud piirides põhimõtteliselt välditav, kui teame nende tekke mehhanismi ja saame kasutusele võtta minigeid vastuabinõusid, mis vähemalt vähendaksid nende kujunemise tõenäosust. Noorsoo ja tänapäeval ka täiskasvanute arengu ühiskondlikult soovitava suunamise põhiteguriks on kasvatus kui arengu kindlalt eesmärgistatud mõjutamine. Järelikult just kas-

vatuse korralduse küllaldane vastavus inimeste kujunenud elutegevuse süsteemile peaks võimaldama vältida niisuguseid jooni inimese arengus; mis osutuvad häirivaks teistele inimestele, ühiskonnale ja antud isikule endale.

Probleem on aga selles, et miski, mis hetkel ei kutsu esile mingeid raskusi, võib aja jooksul osutada negatiivseks või küsitavaks jooneks. Seepärast kasvatus ei saa suunduda ainult momendil aktuaalsele. Teatud tõenäosusega on võimalik prognoosida, mida mõnekümne aasta pärast, kui tänased õpilased on ühiskondliku elu juhtpositsioonidel, inimeselt nõutakse, millised on ühiskonna elulaadi iseärasused. On selge, et peame seda kogu kasvatustöö korralduses arvesse võtma. See on ilmselt kõige raskem osa kasvatuses eesmärgiasetuses. Tuleb arvata, et just nimetatud aspektis võivad puudujäägid kõige suuremaks osutada. Kõik märgitud asjaolud viitavad sellele, et kasvatussüsteem tervikuna ja sealhulgas hariduselu ei saa püsida samana. Elu nõuete muutumine nõuab ka hariduselu muutumist.

Kõrvuti kõige sellega on ilmne, et hariduselu korralduses on jooni, mis tulenevad inimese arengu ja selle juhtimise üldistest seaduspärasustest ning peaksid püsima stabiilsetena pikemagi aja vältel. Ka ühiskondliku elu iseloomustavad teatud püsivad iseärasused, nagu näiteks olemasoleva ühiskondliku formsiooni eripära, mis samuti tingivad vajaduse nende või teiste püsikindlate joonte järele. Need või teised eripärad muidugi võivad olla üht- või teistmoodi, s.o. leidub mitmeid vähemalt võrdväärseid alternatiive. Niisugustel puhkudel on mõistlik jääda väljakujunenud juurde, kuivõrd sellega on inimesed kohanenud ja selline on võrdväärsete või isegi veidi paremate alternatiivide kõrval seotõttu enamasti tõhusam. Ei ole tähtsusetu seegi, et meie tegevuse püsivad elemendid tagavad meile vajaliku kindlusetunde.

Seega kasvatuski nõuab meilt üha kohanemist uuega, muutumist ja ühtlasi ka teatavat püsikindlust. Tegelikult tuleb liikuda muutuva ja püsiva vahel.

Juba pikemat aega on kritiseeritud meie hariduselu mitmeid külgi ning osutatud nende mittevastavusele tegeliku elu vajadustele. Ka allakirjutanu on viimase paarikümne aasta jooksul seda korduvalt teinud. On ka nii olnud, et minu tehtud kriitikat on väga ühekülgsest hinnatud, nägemata selles dialektikat. See on kõikides eluvaldkondades esinev ilming, et inimesed võivad samu nähtusi hinnata vägagi erinevalt. Küsimuses pole sugugi alati maitseerinevused ja suurem või väiksem subjektiivsuse määr. Arvamuste erinevused on tavaliselt küllalt objektiivsetest asjaoludest tingitud ja on mõistlik mõtte-

* Sellega jätkame mõtteavaldusi eelseisva koolireformi teemadel.

vahetustes alati selgesti fikseerida, milline on see teoreetiline või praktilis-utilitaarne lähtekoht, mis seisab selle või teise hinnangu taga. Niisiis püüame kõigepealt selgitada, millised asjaolud annavad meile alust midagi püsivaks või siis muutmisvajalikuks elemendiks lugeda.

Kogu hariduselu sisu ja organisatsiooni määravad esmajoones need ühiskondlikud ja isiksuslikud eesmärgid, mida hariduse kaudu taotletakse. Lubage alljärgnevalt peatuda üksnes mõnedel eesmärgiasetustel, mis ei ole realiseeritavad koolisüsteemi ja kasvatusprotsessi olemasoleva korralduse juures.

Kardinaalset ümberorienteerumist kogu kasvatusüsteemilt nõudis juba NLKP XXV kongressi aruandekõne, milles öeldi, et tänapäeva tingimustes, mil inimesele tarvilike teadmiste maht tunduvalt ja kiiresti kasvab, ei ole enam võimalik panna pearõhku teatud faktide omandamisele. Tähtis on kujundada teadmiste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteerumise oskus. Seda nõuet asuti hariduse teoorias tõlgendama õige kitsalt. Nimelt, nagu oleks tähendatud eesmärk saavutatav üksnes iseseisva töö oskuste andmise kaudu. Mingit kardinaalset programmide kärpimist ju ei toimunud ja ilmselt ei ole väga paljudel juhtudel kuigi selge, kuivõrd täiustatud programm on tõesti täiuslikum. Oppeplaanil ilme jäi põhiliselt endiseks. Mis annab aga valmisoleku iseseisvaks teadmiste täiendamiseks ja orienteerumiseks infovoorus? Millised on need muutused psüühikas, mille olemasolu korral inimene on iseseisvaks infohankeks ja töötlemiseks valmis? Kuivõrd see probleem jäi lahendamata, siis on see ülesanne jäänud üha päevakorradele. NLKP Keskkomitee 1983.a. juunipleenumil ütles seltsimees J. Andropov: «Ma tahaksin rõhutada üht: partei taotleb seda, et inimest kasvatataks meil kui mitte lihtsalt teatud teadmistesumma kandjat, vaid eeskätt kui sotsialistliku ühiskonna kodanikku, aktiivset kommunismiehitajat talle omaste ideeliste põhimõtete, moraali ja huvide ning kõrge töö- ja käitumiskultuuriga.»

Põhiprobleem ongi selles, et infootsingu tekkimine on võimalik üksnes teatud arenguliste eelduste juures, mis ei kujune teadmiste summa valdamise tulemusena. Seda või teist täiendavat teadmist vajame siis, kui meil tekib probleem ja me peame seda probleemi isiksuslikult nii oluliseks, et otsida aktiivselt võimalusi selle lahendamiseks. Suurem ajendav mõju on just inimese ideelistel hoiakutel ja huvidel. Psühholoogilises plaanis on kõik need eeldused taandatavad isiksuse suundusele. Suunduse kujunemisel on eriline osa õpetamise organisatsioonilistel vormidel ja ka meetoditel, eriti on küsimus selles, kas õpilane õpitegevuses on seotud üksnes õpe-

tajaga või on tal võimalik oma tegevust suhestada ka klassi või koguni terve kooli huvidesse. Ilma viimasteta ei saa tast kujuneda inimest, kes oleks valmis oma tegevust kavandama ja hindama kollektiivi või kogu ühiskonna positsioonilt. Didaktikas on aga pikki aastaid valitsenud kujutus, et õppemeetodi valiku olulisemaks kriteeriumiks on aine sisu. Teise, kooli tegevust õpilase arengust irrutanud käsituse järgi on õpetamise sisu identne didaktilise eesmärgiga. Märgitud käsitusest on tulenenud mitmeid teisi didaktilisi järeldusi, mis kõik on kooli orienteeritud teadmiste summale tugevdanud. Üks selliseid on õpetamisele eraldi arendava ja kasvatava funktsiooni omistamine. Olen seda põhjendamatult ja eksitavat eristust püüdnud varem mitmel korral kummutada (vt. lähemalt X. Лий-метс. Как воспитывает обучение. М., «Знание», 1982). Tahaksin selles ühenduses kinnitada vaid ühte: kardinaalse ilmega muudatused eesmärgiasetuses ei ole realiseeritavad üksnes selle või teise ulatusega sisuliste ümberkorralduste kaudu; õpetamise organisatsioonil ja meetoditel on iseseisev, sisust suhteliselt sõltumatu kasvatav mõju, mida tuleb planeerida mitte vähem kui sisu; omaette ja eelmistega seotud, aga ka suhteliselt iseseisev ja sõltumatu mõju on ka õpetamise esemlik-ruumilisel keskkonnal. Mis tahes uue eesmärgiasetusega ühenduses tuleb kaaluda korraga kõiki kolme aspekti: milliseid muudatusi on vaja õpetamise sisus, millised peaksid olema organisatsioonilised vormid ja meetodid, milline õpetamise esemlik-ruumiline keskkond. Ulatuslik sisureform toimus meil aga nii, et olulisi muudatusi teistes valdkondades aset ei leidnud. Vähemalt mitte eesmärgist lähtuvaid muudatusi. Võis leida koguni mõtteavaldusi, nagu kuuluksid need mitte sisulised elemendid niisuguste kasulike ja väärtuslike minevikukogemuste hulka, mida tuleks tingimata säilitada ja hoida vähemalt suhteliselt püsivana.

Mis nõuab praegu meie koolis eriti muutmist, kui arvestame neid nõudeid, mis on esitatud üksnes viimastel NLKP Keskkomitee pleenumitel, on kodanikuvalmiduste kujundamine, eriti kohuse- ja vastutustunde kasvatamine, valmisoleku arendamine lülitada edukalt tööprotsessi ja osaleda selles loovalt. Need kasvatustaotlused on küllalt üldised ja nende realiseerimist saab hästi kavandada sel juhul, kui oleme taotlused küllalt üksikasjalikult konkretiseerinud. Sellist materjali praegu küll meie käsutuses ei ole. Nimetatust tingitult on võimalik vajalikku visandada ainult üldises plaanis.

Tuleb ilmselt lähtuda arengu üldistest seaduspärasustest: valmisolek tööks, kohusetunne tekib üksnes kohustusi täites, reaalselt üldkasulikus töös osaledes. Teame aga,

et õpilased on suuresti erinevad. Ühiskondlik eneseteostus on võimalik suurema eduga sellisel juhul, kui kasvatusasutus pakub võimalused tegelda paljude erinevate sisudega, osaleda paljudes eriilmelistes tegevustes, täita teistest erinevaid, ent kollektiivile vajalikke rolle. See on reaalne ilmselt küll võrdlemisi ulatuslikult diferentseeritud õpetamise ja kasvatussüsteemi olemasolu korral. Praegu näib see olevat õpilaste eduka arengu üks sõlmküsimus. Seepärast peaks reformitud kool olema eelkõige mõistlikult diferentseeritud kool. See on iseenesest suur muutus meie senistes arusaamades. Teiselt poolt peaksime aga ühtluskooli hindama kui võrdõiguslikkuse tagamise üht põhiteed. Järelikult on probleem nende dialektiliselt vastandlike printsiipide õiges omavahelises suhtes.

Arenguseadustest lähtudes on ilmne, et paljud küsimused lahenevad sobiva õpetegevuse organisatsiooni ja meetodite kaudu. See tähendaks eelkõige uute didaktika printsiipide fikseerimist.

Põhihäda on selles, et haridussüsteem ei ole arenenud dialektiliselt, alati on üht või teist äärmust silmas peetud.

Alljärgnevalt üritamegi sõnastada põhilised didaktilised tegevusreeglid, nii et need aitaksid õiget tegevuse üldsuunda valida.

Õpetamine peab toimuma õpetaja juhtimise ja õpilase isetegevuse ühtsuses. Teatud teadmiste, oskuste ja vilumuste pagasi võib iga inimene koguda ka ilma süstemaatilise õpetamiseta. Minevikust on teada palju iseõppijaid, kelle õpetaja poolt juhitud õppimisperiood on olnud suhteliselt lühike. Tänapäeva tingimustes on enamasti võimatu, et inimene ühiskonna nõuetele vastava arengutaseme saavutaks ilma organiseeritud õppimiseta. Seepärast võtavad kõik töötajad ka pärast süstemaatilise erialase hariduse omandamist perioodiliselt osa täienduskoolitusest, kus nende õpingud on alati kellegi poolt suunatud.

Üldhariduskooli õpilasel puuduvad aga needki iseseisvate õpingute valmidused, mis on eristmelise kutsehariduse omandanud isikutel. Õpetaja täidab ühiskondlikult vastutavat rolli: ta peab kindlustama õpilase arengu vastavalt ühiskonna poolt seatud eesmärkidele. Selle eest kannab ta hariduse lu juhtivate organite ees vastutust. Tal on juhtimistegevuseks ka vajalikud eeldused: tunneb ühiskonna poolt esitatud nõudeid ning oskab neid konkretiseerida vastavalt situatsioonile, tunneb õpilast õpi- ja arengusituatsiooni iseärasusi ning ühtlasi vahendeid, mille abil on võimalik kindlustada ühiskondlikult soovitav areng.

Teiselt poolt aga on teada, et õpilast arendab kõige paremini aktiivne iseseisev tegevus, juba kujunenud jõudude rakendamine, mis viib edasisele arengule. Õpilase isetegevus on õpetaja aktiivse juhtimise

didaktiline antipood. Kui õpetaja suunab ja kirjutab õpilasele ette ka seda, millega õpilane ise toime tuleks, siis võib öelda, et juhtimine surub maha, halvab isetegevust ning koos sellega pidurdab arengut. Kui aga õpilasel puuduvad varem kujunenud eeldused, näiteks enesekontrolliks, siis pidurdab tema arengut hoopis see, kui õpetaja antud osas loobub juhtimisest.

Seega võiksime selle printsiibi sõnastada praktilise tegevusjuhendina järgmiselt: õpetaja peab esitama ainult neid ülesandeid, sõnastama neid probleeme, mille seadmise ja formuleerimisega õpilane ise veel toime ei tule; õpetaja peab tegevusviise ette kirjutama ainult sel juhul, kui õpilasel ei ole kujunenud pilti, mis antud juhul üldse arvesse tuleks ja ta ei saa seda ise valida; mida rõhkem suudab õpilane ise oma tegevust kontrollida ja reguleerida, seda vähem peab seda tegema õpetaja. Ei tohi midagi anda valmina kätte, mida õpilane võib ise tuletada!

Areng kulgeb õpetaja juhtimise üldisemaks muutumise suunas, kus juhtimine võtab sageli abistamise või nõuande ilme ning üha suuremaks kasvab õpilase enesejuhtimine, eneseregulatsioon.

Õpetamine peab toimuma võimalikult õpilase individuaalse arengu ja kollektiivi arengu ühtsuses. Didaktikas on küllalt pika ajalooga printsiip õpilastele individuaalne lähenemine või mõnikord ka individuaalsete iseärasuste arvestamine. Tuleneb see nõue asjaolust, et õpilaste juba kujunenud psüühilised eeldused teatud teadmiste edukaks omandamiseks on erinevad, samuti on erinevad paljud õppimist mõjutavad välisingimused (kodused olud, vahekorrad kollektiiviga). Seepärast on võimalik ühiskondlikult nõutav teadmiste tase ja isiksuse areng saavutada üksnes siis, kui neid erinevusi arvestatakse. Õpilaste eripärast lähtudes ongi koolis toimunud õpetamise diferentseerimine, õpetamise kohandamine erinevatele õpilasgruppidele (erinevad lüngad; nõrgad, keskmised ja tugevad õpilased; erinevad huvisuunad jne.), kuni individualiseerimiseni välja, s.o. kohanemiseni teatava üksiku õpilase iseärasustega.

Märgitud printsiibi järgimine on positiivsete muutuste kõrval tinginud ka negatiivseid nihkeid arengus, nimelt omavahealiste suhete halvenemist klassis, õpetamise ebapiisavat mõju sotsiaalse arengu näitajatele. On ilmne, et kohanemine üksnes individuaalsetele iseärasustele on küll oluline, kuid seda peab ilmselt tasakaalustama teatav vastupidine taotlus.

Need asjaolud sunnivad õpetamist samaaegselt kohandama antud õpilaskollektiivi seisundile ja arenguvajadustele. See tarvidus muutub eriti ilmseks sel juhul, kui peame silmas selliseid kasvatustaotlusi nagu õpilase eneseteadvuse ja eneseregulatsioonivõime

areng. See on suurema tõenäosusega saavutatav, kui õpilased on piisavalt koöperatiivsesse tegevusse lülitunud, kui neil on võimalik oma toiminguid ja tulemusi suhelda nende või teiste kaaslaste omadesse. Seepärast tuleb paratamatult paralleelselt õpetamise diferentseerimisega hoolt kanda ka selle vastavuse ees kollektiivi arengu vajadustele. Mida võime õpetamiselt sellelt seisukohalt nõuda?

Õppimist õpilane kohe ja iseenesest grupiliste vajadustega ei seo. Kaaslaselt vajaduse korral saadav abi õppimises või huvitava lisainformatsiooni hankimine seostub küll suhtlemise ja isiklike suhetega, kuid klassi kui kollektiiviga iseenesest mitte. Kui head õpitulemused on klassi poolt kaasõpilaste avaliku arvamuse tasemel hinnatavad, siis ka seda vaadeldakse esmajoones isikliku sotsiaalsuhholoogilise asendi probleemina, mitte aga kollektiivi vajadusena, mille rahuldamisel tuleb üksikõpilasel see või teine osa täita.

Õpitemgevus võib kollektiivi ühisprobleemiks või vajaduseks muutuda üksnes teatud tingimustel: 1) kui õpiülesanded saab klass kui tervik, kui täitmist hinnatakse kogu klassi tulemusena ja mitte õpilaste üksikutulemuste summana; 2) kui ülesande täitmise organisatsioonilise külje arutab läbi ja otsustab kollektiiv, 3) kui täitmine toimub tööjaotuslikult, kus igal üksikul ja kollektiivisestel gruppidel on oma kindlad ülesanded; 4) kui täitmist kontrollib ja arvestab mitte ainult õpetaja, vaid kollektiiv oma esindajate kaudu. Niisuguse töökorralduse juures omandab õpitemgevus kollektiivse ilme. Need tunnused saavad tekkida juhul, kui õpetaja praktiseerib klassis õpilaste vastastikust kontrolli, paaritööd, rühmatööd tunnis ja tunnivälisel ajal. Kõigi nende kohta on võimalik ligemalt andmeid saada pedagoogilisest kirjandusest.

Kollektiivse ilmega õpitemgevus ei ole mingi täiendus õpilase individuaalsele diferentseeritud tööle, mis peab aitama kõrvaldada individuaalse töö puudujääke. See on pigem dialektiline vastaspool, mille olemasolu muudab individuaalse töö viljakamaks, annab sellele tõelise sotsiaalse mõtte. Nimelt muutub individuaalselt omandatud teadmine ja oskus nii ühise ülesande edukama täitmise vahendiks; see muutub ka suhestamistunnuseks, mille alusel on võimalik end võrrelda ühises tegevuses teistega, mis on aga üks eneseteadvuse kujunemise eeldusi: see muutub ühtlasi sotsiaalsuhholoogiliste suhete teguriks. Kõik need tegurid kokku mõjutavad ühelt poolt õpilase õpimotivatsiooni ja teiselt poolt aitavad kaasa õpilaskollektiivi arengule. Võib öelda, et siin toimub ühtsuses isiksuse ja kollektiivi areng.

Kui piirduksime öelduga, siis võiks öelda, et kollektiivi arengu arvestamisel ja koöperatiivsete töövormide kasutamisel on ainult kasvatuslikud efektid, didaktilisi aga mitte. Asi pole aga nii. Kõnealune printsiip peegeldab just nimelt õppimise ja igasuguse tunnetuse põhilisi seaduspärasusi. Nimelt iseloomustab tunnetust alati selle sotsiaalne iseloom, seda mitte ainult ühiskondlik-ajaloolises plaanis, vaid ka üksikisiku poolt uue tunnetamine toimub alati sotsiaalsete mõjude kontekstis. Nii on see ka õpitunnetuses. Õpilane kasutab õppimisel keelt, mille sõnade tähendused peegeldavad mitte ainult üldist ühiskondlikult aktsepteeritud sisu, vaid sageli ka niisuguseid tähendusvarjundeid, mis need on saanud selles sotsiaalses keskkonnas, kus õpilane liigub. Õpitunnetus toimub alati ka õpilase isikliku elutegevuse konteksti arvestatult. See võib sageli tingida moonutusi tunnetuses. Kaaslastega ühises tunnetustegevuses, kus on paratamatult vaja oma vaatepunkti teistega koordineerida, õpilase kujutlused ja mõisted täpsustuvad. Seega võib öelda, et märgitud printsiip kindlustab samaaegselt nii kasvatuslikud kui ka didaktilised resultaadid.

Kõnealuse printsiibi realiseerimiseks on õpetajal oluline leida vastus järgmistele küsimustele:

1. Töö planeerimisel teatud ainelõigus küsige endalt: millised on individuaalsed variatsioonid õpilaste õpieeldustes (vajalikud varasemad teadmised, vaimse töö ja praktilise tegevuse oskused, vaimsete võimete tase, erinevused lugemuses ja osasaamises massiinformatsioonist, elukogemuste erinevused, variatsioonid õpimotivatsioonis).
2. Millised individuaalsed erinevused teevad paratatuks õpetamise diferentseerimise, millised neist on vaadeldavad grupiliste ressurssidena kogu klassi õpitemgevuse tõhusamiseks?
3. Millisel määral ja kus rakendada frontaalset, individuaalset ja rühmatööd?

Õpetamine peab toimuma õpilase eduväljavaadete ja ebaeduohu ühtsuses. Kasvatases on küllalt laialt levinud arvamus, et arengut soodustab positiivsete tulemuste saavutamine tegevuses. Kadunud Enn Kõnne formuleeris 1956. a. koguni positiivse mõjutamise printsiibi. Muidugi on tõel, mis sama autor oma raamatus «Kuidas õppida» välja ütleb, et miski ei soodusta edu nii kui edu ise, kindel psühholoogiline tagapõhi. Ent ometi tuleb küsida: millal tajutakse seda või teist saavutust eduna. Ilmneb, et eduna tajutakse mingit saavutust siis, kui oli realselt olemas ebaedu oht. Mida suuremana viimane tundus, seda suuremana tundub ka edu. Seegi on psühholoogiline seaduspärasus. Järelikult pole niivõrd oluline saavutus kui niisugune, vaid saavutus, milleni

on jõutud pingutustega ja võimalikku ebaedu arvestades.

Õpilase arengule mõjub kahjustavalt, kui ebaedu võimalus üldse puudub. See loob olukorra, et vastav tegevus lakkab huvi ja pinget pakkumast. Teiselt poolt ka niisugune tegevus, kus väljavaated edule on liialt madalad, kaotab veetlevuse ja õpilane võib devalveerida antud tegevuse kui niisuguse, lugeda seda enda jaoks ebaoluliseks.

Didaktika ajaloost on hästi tuntud jõukohasuse printsiip, mille olulisuses mõned on kahelnud ja sellele vastu seadnud õpetamise kõrgel raskusastmel kui kõige rohkem arengut soodustava. Võime aga öelda, et tõde pole kummaski lahus võetuna, vaid hoopis kahe pooluse ühtsuses, mille oleme sõnastanud eespool esitatud kujul.

Kõnealuse printsiibi realiseerimiseks on oluline määratleda õpetatava raskusaste ja maht nii, et õpilane üksnes mõistliku jõudude keskendamise ja pingutuste ning aktiivsete otsingute tulemusena võib edu saavutada. Selles ei tule arvestada ainult üksiku õpilase eeldusi, vaid ka kollektiivseid ressursse, mis võimaldavad osal õpilastel toime tulla.

See printsiip eeldab väga oluliselt õpilase eneseregulatsiooni. Ei ole kerge väljastpoolt määratleda, kas sellel või teisel õpilasel on toimetuleku eeldusi, kas pole probleem selles, et ta oma eeldusi lihtsalt ei kasuta, ei aktiveeri neid. Nagu eespool juba nägime, on eneseregulatsiooni arenguks vaja kooperatiivset tegevust ning selle raames toimuvat suhestamist.

Õpetamine peab toimuma konkreetse ja abstraktse ühtsuses. Õpilasele pakutav teadmine esineb väga erineval konkreetsuse ja üldisuse tasemel, alates konkreetsete kujutuspiltide loomisest kuni väga üldiste ja abstraktsete mõisteteni ning seaduspärasusteni välja. Toetudes tunnetuse arengu ühiskondlik-ajaloolistele seaduspärasustele, on õpetamisel sageli rõhutatud vajadust lähtuda konkreetsest, elava kaemuse materjalist. See on eriti paikapidav õpetamise algastmel. Koos õpilase teadmiste pagasi ja elukogemuste kasvuga tekib sageli olukord, et õpetaja leiab eest küllalt rikkaliku kujutlustekogu, on juba kujunenud mitmesugused olustikulised ja eelteaduslikud üldistused, õpilastele kättesaadavatest informatsiooni-allikatest on nad omandanud sageli juba enne vastava aineosa õppimist koolis mõisteid ja seaduspärasusi, mis vastavad teaduslikele.

(Järg 17. lk.)

KASVATUSTEEMADEL

Majandusteadvuse kujundamisest

IGOR KULAOTS,
Tallinna Riikliku Konservatooriumi vanemõpetaja

Arenenud sotsialistliku ühiskonna üks põhilisi ülesandeid on inimestes kommunistliku maailmavaate kujundamine. Kommunistlik ideelisus, poliitiline küpsus, ühiskondlik aktiivsus, kõrged kõlbelised omadused on kommunismi ehitamise olulised eesmärgid, igakülgsest arenenud isiksuse lahutamatud omadused. Kuid kommunistlik maailmavaade ei ole ainult meie ühiskonna arenguprotsessi tulemus, ta on ühtlasi ka sotsiaalset arengut kindlustav aktiivne tegur. Mida sügavamalt ja täielikumalt on kommunistliku ideelisuse omaks võtnud ühiskonnaliikmed, mida kõrgem on nende moraalne tase, seda edukamalt toimub ühiskonna edasiliikumine. «Meie partei lähtub sellest, et uue inimese kujundamine on mitte ainult üli-tähtis eesmärk, vaid ka kommunistliku ülesehitustöö vältimatu tingimus,» rõhutati NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil (1, lk. 26).

Seetõttu on NLKP osutanud püsivat tähelepanu ideoloogilisele, maailmavaatelsele kasvatustööle, tõstatanud neid küsimusi NLKP kongressidel ja Keskkomitee pleenumitel. NLKP kongresside ja Keskkomitee pleenumite otsustes on välja töötatud uue inimese kujundamise üksikasjalik ja kompleksne programm, millest juhindume oma praktilise tegevuse mitmekesistes valdkondades.

Iga konkreetne etapp ühiskonna arengus asetab ideoloogilises kasvatustöös esiplaanile omad spetsiifilised probleemid, mis peavad olema tähelepanu keskpunktis ja millede lahendamiseks on olemas suuresti teiste küsimuste areng. Need on probleemid, mis peegeldavad konkreetse sotsiaal-majandusliku olukorra sõlm-punkte ja on seotud ühiskonna edasiliikumise peajoonega. Käesoleval ajal tõusevad esiplaanile «sügavad kvalitatiivsed muudatused toot-

likes jõududes ning sellele vastav tootmis-
suhete täiustamine,» märkis J. Andropov juu-
nipleenumil (1, lk. 10).

Selles protsessis on võtmeülesandeks töövilja-
kuse kardinaalne tõstmine, sotsialismi eeliste
tegelik ühendamine teadus- ja tehnikarevo-
lutsiooni saavutustega, ühtse teadus- ja teh-
nikapoliitika juurutamine, kehalise ja vaimse
töö vaheliste oluliste erinevuste ületamine,
planeerimise ja juhtimise parandamine, sot-
sialistliku võistluse uute vormide väljatöötamine
jne. Neile lisanduvad olulised ülesanded
poliitilises süsteemis, nõukogude riikluse täi-
ustamisel, sotsialistliku demokraatia laiendamisel,
ühiskonna vaimses elus (1, lk. 10-15).
Ideoloogiline, maailmavaateline kasvatustöö
peab olema orienteeritud nendele ülesannetele,
aktiveerima ühiskonnaliikmete sotsiaalset
tegevust.

Majanduslike ülesannete mastaapsusest ja
kvalitatiivsest hüpest majanduselus tuleneb
otseselt vajadus pöörata erilist tähelepanu
ühiskonnaliikmete majandusteadvuse kujun-
damisele. Ühiskondliku teadvuse vormina on
majandusteadvus inimeste elutingimuste, te-
gevuse ja majanduslike suhete vahetu peegel-
dus ideede, vaadete, veendumuste, teooriate ja
kontseptsioonide kujul. See avaldub eelkõige
tavalise teadvuse tasemel — empiirilisel ko-
gutud faktid, arvamusel, arusaamad, meele-
olud jne., mis peegeldavad majandussuhteid
ja tegevust pealispinnalt ning on piiratud
inimeste elu igapäevaste kogemustega. Majan-
dusteadvuse teoreetiline tase moodustab tead-
miste loogilised süsteemid, teooriad, majan-
dusplaanid ja programmid jne.

Olles majanduselu peegeldus, on majandus-
teadvusel suhteline iseseisvus. Selle tagasi-
mõju teda sünnitanud nähtustele on äärmiselt
suur. Teoreetiline majandusteadvus näeb
ette majandussuhete täiustamise esmargipä-
rase tee, objektiivsete majandusseaduste tun-
netamise alusel kindlustab efektiivse majan-
dusliku tegevuse.

Majandusteadvuse osa ühiskonna elus aval-
dub mitmekesiste protsesside ja tegevuste kau-
du.

Vastavasisulistes uurimustes tuuakse välja
erinevad tegurid, milledes avaldub majandus-
teadvuse toime. Seejuures rõhutatakse, et ma-
jandusteadvus hakkab toimina olulise mõju-
rina arenenud sotsialismis, mil kasvab sub-
jektiivse teguri osa ühiskonna elus ja muutub
enneolematult suuremaks rahvahulkade tead-
lik eesmärgipärane osavõtt sotsiaalsetest pro-
tsessidest.

Arenenud sotsialismi perioodil tagab majan-
dusteadvuse väljakujundamine eelkõige sot-
sialismi majandusprotsesside süvatunneta-
mise, tema eeliste ja arenguperspektiivide mõis-
mise ning selle alusel majandamise adekvaatse
mehhanismi kujundamise. Objektiivsete ma-
jandusseaduste ja nende vaheliste seoste mõist-
mine võimaldab rahvamajandusharude täpset
planeerimist ning teaduslikku prognoosimist,

vajaliku proportsionaalsuse saavutamist. Üht-
lasi kujuneb majandusteadvuses arusaam ma-
janduselu seesmistest seostest ühiskonna elu
teiste — sotsiaal-poliitilise, vaimse jm. —
sfääridega, s.t. mitte ainult majandusseaduste
tunnetamine «iseendas», vaid seos kõigi põhi-
liste sotsioloogiliste seadustega, ühiskonna kui
tervikliku sotsiaalse organismi käsitlemine.

Ouline on majandusteadvuse regulatiivne
roll. See avaldub vastavate õiguste, reeglite,
normide kujundamises. Majandusteooria ja sot-
sialistliku riigi vastavad otsused ning mää-
rused, programmeerides majanduslikku tege-
vust otstarbekohastes piirides, muutuvad üksik-
indiviidide käitumise ja suhtumiste regu-
laatoriks.

Majandusteadvuse tähtsaid avaldusi on
kontroll majanduselu mitmesuguste normide
täitmise üle (töödistsipliin, majanduslepin-
gute täitmine, plaani- ja finantsdistsipliin
jne.). Mida enam see majandusteadvuse ele-
ment on välja arendatud ja levinud töötajate
hulgas, seda suurem on tema sotsiaalne efek-
tiivsus.

Tuleb märkida majandusteadvuse osa tööta-
jate kaasatõmbamises tootmise juhtimisele
töötajate majanduslik-organisatoorse tegevuse
arendamisel. Sotsialismi esimestest sammudest
peale on pööratud erilist tähelepanu töö-
tajate tootmise juhtimisest osavõtu suurenda-
misele, mida Lenin mõistis kui üht kommunis-
mile ülemineku eeltingimust (V. I. Lenin. Teo-
sed, kd. 27, lk. 273-274). Kõrge majandusliku
mõtlemise väljakujundamine ning peremehe-
tunde tekkimine sotsialistliku omandi suhtes
toob kaasa aktiivse suhtumise tootmise juhti-
mise küsimustesse ja igakülgse ühiskondliku
kontrolli tootmise kõigis lüülides.

Majandusteadvusega on lahutamatu seotud
töötajate majanduslik loometegevus. Are-
nenud majandusteadvus suunab otsingutele
tööviljakuse tõstmiseks, tootmise täiustami-
seks, sotsialistliku võistluse organiseerimiseks
ja täiustamiseks.

Majandusteadvuse täidab ka omalaadset
kasvatust rolli. Ta *sunnitleb* ühiskonnaliikmete
teatavate sotsiaal-psühholoogiliste omaduste
kujunemist — arvestusoskust, kokkuhoidlik-
kust, asjalikkust, organiseeritust jne. Need
omadused mõjutavad oluliselt majanduslikku
tegevust, ühtlasi esinevad nad ka selle tegevuse
normidena. Välistest käitumise regulaatoritest
muudab majandusteadvus need normid
inimesele seesmiselt omasteks reegliteks ja
käitumisprintsipiideks.

Majandusteadvus olulisest osast uue inimese
vaimses palges tuleneb ka vajadus pöörata
sellele erilist tähelepanu ühiskonnaõpetuse
kursuses, s.t. poliitökonoomia problemaatika-
le. Poliitökonoomia küsimuste käsitlemise
olemus ei seisne ainult majandusteooria õpe-
tamises, vaid eelkõige majanduslikus kasva-
tamises, millega kujundatakse majandusliku
mõtlemise oskus ja vajadus vastavaks tegutse-
miseks, majandusliku mõtlemise realiseerimi-

ne praktikas, objektiivsete majandusseaduste tunnetamine ja tegevuse viimine nendega kooskõlla.

Majandusliku kasvatuse aluseks on poliitökonoomia. Keskhariduse puhul kerkib eriti esile poliitökonoomia kahesugune tähtsus: kui maailmavaateline teadus, marksistlik-leninliku teooria üks komponent ja kui rahvamajanduse arendamise teoreetiline alus. Poliitökonoomia õppimise käigus varustatakse õpilased teadmistega ühiskonna arenemise üldistest majandusseadustest, tutvustatakse neid majandamise konkreetsete printsiipide ja meetoditega ning õpetatakse majanduslikult mõtlema. Nii annab poliitökonoomia õppimine mitte ainult õige arusaama ühiskonna majanduselust, vaid õpetab ka õigesti lähenema tege-likkusele, kujundab vastavat hinnangusüsteemi, varustab praktilise tegevuse oskustega.

Kommunistliku maailmavaate kasvatamisel poliitökonoomia õpetamisega on majandusteadvuse sfääris tarvis selgesti näha kahte eesmärki. Esiteks, majandusteadvuse oluliste ja fundamentaalsete komponentidena on vaja esitada ning kinnistada konkreetsete teadmised, s.o. sotsialismi arenemise majanduslikud seaduspärasused; arenenud sotsialismi majanduslikud eelised, tema progressiivsus; majanduse seosed teiste sotsiaalsete sfääridega, nende sõltuvus majanduselust jne. Teiseks on oluline kujundada uut tüüpi majanduslik mõtlemine, oskus näha mitmesuguste elunähtuste majanduslikku külge, soodustada asjaliku lähenemisviisi arengut, mõistlikku ja kokkuhoidlikku suhtumist.

Seejuures on eriti tähtis kujundada õpilastes perspektiivne käsitlusviis. Nüüdismõtle- mise lahutamatu omadus on heuristilisus ja seda ka majanduses. Tuleb näha konkreetsete majandusprotsesside kaugemat toimet ja pea-asi — mõista teatavates olukordades, et luba- tav on otsese, majandusliku kasu puudumine, hetkel isegi negatiivsed tulemused, saavuta- maks edu tulevikus.

Majandusteadvuse kujundamisel tuleb sil- mas pidada ka selle seost teiste ühiskondliku teadvuse vormidega, eelkõige poliitilise, õi- gus- ja kõlbelse teadvusega. Majandusliku aspekti väljatoomiseta ei ole mõistetav ükski poliitiline probleem, õiguskasvatus on samuti lahutamatu majandusteadvusest.

Eriti oluline on aga arvestada majandus- teadvuse vastastikust seost kõlblusega. Koos tegevuse kõlbelse motivatsiooniga on olemas ka materiaalne, majanduslik motivatsioon. Ja nii nagu kõlbeline aspekt — alternatiivselt hea või halb — esineb paljude majandusnä- htuste hinnangul, nii ka mitmete kõlblusteadvuse avalduste puhul tuleb arvestada majan-

dusfaktorite toime mõjuga. Selgesti avaldub see näiteks suhtumises töösse, materiaalse- tesse ja moraalsesse stiimulitesse, materiaalse- te ja vaimsete vajaduste harmoonilise süs- teemi kujunemises, sotsialistlikus ettevõtlu- ses, parteilises ühtsuses jne.

Majanduslike teadmiste ja veendumuste kaudu on võimalik aidata kaasa kõrgelt kõlbe- liste omaduste kujunemisele ja teatavad ma- jandusliku mõtlemisviisi avaldused — kokku- hoidlikkus, sotsialistliku omandi hoidmine ja kaitsmine, orienteeritus headele töötulemuste- le jne. — leiavad kõlbelist heakskiitu. Kõlbe- liste ja majanduslike veendumuste vastastiku- ne toime on isiklike, kollektiivsete ja ühiskond- like huvide ühtsuse tunnetamise üks tegureid.

Majandusteadvuse kujundamisel tuleb jälgi- da adekvaatsuse nõuet. Lubamatu on maha- jäämus olemisest, praktikast, sotsialistliku majandamise kogemustest. Ja ka vastupidi, majandusteadvus ei või põhjendamatu- lt ette jõuda, irduda praktikast. Ühiskonna reaalse- test majanduslikest võimalustest lahtikistud prognoosid, majanduslike võimaluste ühenda- mine ja vastuolude mitteamustamine, nende varjamine viib raskustele praktilises tegevu- ses. Kuid on ebaõige kontsentreerida tähele- panu ainult vastuoludele, puudustele planeerimises ja majanduspraktikas ning jätta ar- vestamata suured positiivsed edusammud ma- janduses. Järelikult, konkreetse sotsiaalse ma- terjali käsitlemisel tuleb vältida ühekülgust, ei või üle- ega alahinnata teoreetilisi või empii- rilisi teadmisi, vaid on vaja saavutada nende orgaanilise ühtsuse ja vastastikuse toime mõistmine.

Kommunistliku maailmavaate kasvatamise seisukohalt on oluline majanduslikud tead- mised kujundada veendumuseks. See kulgeb edukalt siis, kui teadmiste andmisel, esiteks, rõhutada ja selgelt avada antud majandusliku seisukoha ühiskondlik tähtsus; teiseks, näida- ta esitatud idee tähtsust üksikindiviidi suhtes, iga isiksuse jaoks; kolmandaks, näidata nende ideede seost üldise maailmavaatelse kont- septsiooniga, neid ideid kui isiksuse silma- ringi avardavaid, kui olulisi isiksuse elustiili kujunemisel; neljandaks, näidata kujuneva veendumuse seost uute faktidega ning lõpuks rõhutada ja näidata esitatava seisukoha tea- duslikku argumenteeritust.

Majanduslike veendumuste kujunemisel on tähtsad järgmised mõjurid (B. M. Ерунов. Мнение в системе человеческого познания. Л., 1973, с. 80):

- 1) antud idee objektiivsus, tõesus, võrreldes teiste samalaadsete seisukohtadega;
- 2) idees sisalduv uus, aktuaalne majanduslik informatsioon;

- 3) idee lähtumine autoriteetsest allikast;
- 4) idee muutumine üldtunnustatuks, sellest kõneldakse palju ajakirjanduses jne.;
- 5) selliseid seisukohti jagavad teised lähedased (ja antud inimese jaoks tähtsad isikud) — sõbrad ning kaaslased, perekonnaliikmed jne.

Majanduslikud veendumused on üks tugevamaid ja püsivamaid aktiviseerijaid majandustegevuseks. Siit tuleneb ka vajadus pöörata küllaldast tähelepanu nende kujundamisele õppe-kasvatustöös.

Töötajate kõrgeltarenenud majandusteadvus on kommunismi ehitamise oluline tegur. Selle kujundamisele peavad olema suunatud ka meie kasvatussüsteemi pingutused. NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil rõhutati, et propaganda- ja kasvatussüsteem on see, mis võib «aktiivselt kujundada uut tüüpi majandusliku mõtlemise, kui on suunatud algatusvõimele ja sotsialistlikule ettevõtlikkusele, vastutuse suurendamisele ning nende teede loovale otsimisele, mis viivad vähimate kulu- tustega parima rahvamajandusliku lõppresul- taadini» (1, lk. 37).

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid. 14.—15. juuni 1983. Tln., 1983.
2. Драчев В. К. Экономическое сознание как фактор развития общественного производства при социализме. Минск, 1977.
3. К а ш и н В. Н. Познание и использование экономических законов при социализме. М., 1975.
4. Клепач Н. Я. и др. Экономическое воспитание масс: организация и эффективность. М., 1979.
5. Медведев В. А. Развитой социализм: вопросы формирования общественного сознания. М., 1980.
6. Фофанов В. П. Экономические отношения и экономическое сознание. Новосибирск, 1979.
7. Экономическое воспитание и образование молодежи в условиях развитого социализма. М., 1978.

(14. lk. järg.)

Õpilastel juba olemasoleva pagasi ignoreerimine viib huvi langusele ning õpitava puudulikult seostumisele ümbritseva eluga. Õpetaja lahendus saab olla ainult järgmine: arvestada õpilaste juba kujunenud kujutlusi, mõisteid, arusaamisi seostest. See kõik eeldab igal konkreetsel juhul õige punkti leidmist konkreetsuse-abstraktsuse skaalal.

Esitatud kaalutlused peaksid hõlbustama orienteerumist õpetamise — õppimise keerulises situatsioonis ning aitama leida olukorrale vastavaid paindlikke lahendusi. Tuleb arvata, et mis tahes muutus kasvatussüsteemis ei saa tuua soovitud efekti, kui see ei toetu reaalse olukorra igakülgsel analüüsile ja teoreetilise mõtte saavutustele.

Kui kasvatuse eesmärk on õpilase aktiivne eluhoiak

ANU NARUSK,
ENSV TA Ajaloo Instituudi töö ja vaba aja sotsioloogia sektori nooremteadur, majanduskandidaat

Tänapäeva tormilise teaduslik-tehnilise ja sotsiaalse progressi ajastul on üha raskem ennustada, milliseid konkreetseid teadmisi ja oskusi tänastel noortel oma tulevases täiskasvanuelus kõige rohkem vaja läheb. Kindel on ainult see, et ajaga sammupidamiseks tuleb noortel kohaneda ümbritseva keskkonna kiire muutumisega, neil tuleb pidevalt valmis olla oma teadmiste täiendamiseks, juurde- ja ümberõppimiseks, aktiivseks ja loovaks tegutsemiseks.

Loetletud nõuete täitmine eeldab, et igas noores säiliks ja areneks lapsele omane aktiivne ellusuhtumine, püüd kõike teada saada ümbritsevast maailmast ja enda kohast selles, tahe kõike teha ja osata. Juba F. Engels rõhutas, et inimhinge loomuses peitub vajadus ise aktiivne olla ja virgutada tegevusele oma keha. Seepärast ei ole vajadust vägivaldselt inimesi tegutsema sundida, vaid on tarvis ainult anda õige suund nende kaasasündinud aktiivsusele (kd. 1, lk. 528). Nii jääb kodu ja kooli tähtsaimate ülesannete hulka lapse loomupärase aktiivsuse õhutamine ning suunamine, tema iseseisvuse ja enesekindluse arendamine, enesekasvatusele aluse loomine.

Tähtis on, et kodu ja kooli poolt pakutav ei piirduks noorele kõige selle müllu salvestamisega, mida keegi on varem avastanud, kirjutanud või ütelnud. Vaja on, et pakutavad

teadmised saaksid osaks õpilase maailmapildist, seda vajalikul määral avardades ja uue õppimisele põhja luues. Probleemi tähtsust ja aktuaalsust rõhutades kutsuti NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil kogu meie ühiskonda üles rakendama oma jõupingutusi selleks, et tulevasi kommunistiehitajaid kasvatataks nende elu esimestest aastatest peale mitte kui lihtsalt teatud teadmistesumma kandjaid, vaid eeskätt kui sotsialistliku ühiskonna kodanikke neile omaste ideeliste põhimõtete, moraali ja huvide ning kõrge töö- ja käitumiskultuuriga.

Kuna lapsepõlves väljakujunenud iseloomujooned ja tõekspidamised osutuvad väga püsivateks, siis on viimasel ajal üha rohkem hakatud tähelepanu pöörama perekonna ja kodu asendamatu osale lapse psüühika kujundamisel, kommete, traditsioonide ja üldinimlike vaimsete väärtuste säilitamisel ning edasiandmisel. Üha enam pooldajaid leiab seisukoht, mille kohaselt perekonna osatähtsus kasvatustegevuses järjest suureneb. Nii kirjutavad tuntud perekonnauurijad A. Hartšev ja V. Aleksejeva, et «sotsialistliku ühiskonna teaduslik-tehniline, majanduslik, sotsiaalne ja kultuuriline progress, lastekasvatuseasutuste võrgu laienemine ja nende töö täiustamine ei kahanda põrmugi perekonna osatähtsust noore põlvkonna kujundamisel. Veelgi enam, arenenud sotsialismi etapil on täielik alus kõnelda perekonna rolli ja vastutuse kasvust kommunistliku ülesehituse kõlbeliste ülesannete lahendamisel» (1, lk. 62).

Lapsepõlves ja perekonnas väljakujunenud iseloomu- ja tahtemadustest, tõekspidamistest ning käitumisnormidest sõltub paljuski see, kuidas noor edaspidi allub perekonnavälise kasvatusteaduste, massikommunikatsioonivahendite ja ka eakaaslaste mõjutustele. Eelkõige kodust sõltub, kas noor peab kooli ja õppimist tüütuks kohustuseks või hindab teadmiste omandamist ja nende rakendamist eluväärtuseks, mille poole tasub püüelda elu lõpuni.

Viimasel ajal on korraldatud mitmeid uurimusi, selgitamaks kodu ja vanemate osa lapse aktiivse ellusuhtumise kujundamisel. ENSV TA Ajaloo Instituudi töö ja vaba aja sektori sotsioloogide läbi viidud 600 perekonna küsitlusandmete¹ analüüs näitas, et lapse aktiivse ellusuhtumise säilitamisel ja arenemisel on tähtis koht vanemate ning laste vahelisel tihedal ja positiivsel sidemel lapse esimestest eluaastatest peale. Selline side tekib ja areneb mitmesugustes vanemate ja laste ühistegevustes — mäng, juttude jutustamine, laulmine lapsele ja lapsega koos. Lapse kasvades teki- vad ka ühine probleemide arutelu, perekonda

puudutavate tähtsamate küsimuste koos otsustamine ning muud ühised ettevõtmised, millede puhul looduses viibimise ja kultuuriasutuste külastamise kõrval küllaltki tähtsast osa etendab ühine majapidamistöödega tegelemine ja sportimine.

Küsitlusandmed näitavad, et aktiivsete laste peredes on vanemad lapse esimestest eluaastatest peale rohkem ja sihikindlamalt tegelnud oma lastega kui ülejäänud peredes. Nendes peredes loeti, lauldi ja jutustati lapsele rohkem, enam käidi ja käiakse koos looduses, külastatakse kultuuriasutusi, sporditakse ja tegeldakse mitmesuguste loovharrastustega. Koos nauditakse nii tõsist kui kerget, nii rahvuslikku kui rahvalikku kunsti. Koos otsustatakse ja arutatakse elutähtsaid probleeme (mitte ainult ei õpetata, käsutata ega keelata lapsi).

Niisuguste perede lapsed hindavad seejuures teistest rohkem oma vanemate abi ja nõuandeid, järgivad meelsamini nende isiklikku eeskujut ja võtavad omaks nende väärtushinnanguid. Sellistel lastel on rohkem sõpru ja nende võimeid hinnatakse kõrgemalt nii kodus kui koolis. Tavapäraselt on selliste laste seas rohkem neid, kes hindavad teadmiste omandamist kui eluväärtust, mitte kui vahendit materiaalse heaolu saavutamiseks.

Vastavat seost kinnitavad ka mitmed teised meie maal ja raja taga tehtud uurimused. Nii näitavad soome sotsioloogide vastavad uurimused (3), et perekondades, kus vanemad ja lapsed keskmisest rohkem koos käivad ning kus neil on rohkem mitmesuguseid ühistegevusi, on lastel koolis parem õppeedukus, nad on iseendas kindlamad, edasipüüdlikumad, hindavad tööarmastust ja haridust. Samal ajal perekondades, kus selliseid kooskäimisi ja -tegemisi on keskmisest vähem või puuduvad need hoopis, on lastel teistest rohkem konflikte kodus, koolis ja sõpraderingis, teistest sagedamini ja nooremalt tuleb neil ette alkoholi pruukimist, teistest vähem hindavad nad töötegemist ja õppimist. Koolis käimist peavad nad tihti peale ainult tüütuks ja ebavajalikuks kohustuseks. Oma tulevast perekonnaelu planeerides kalduvad nad ühest äärmusest teise: üks osa neist soovib abielluda võimalikult varakult ja omada palju lapsi, teine osa ei taha üldse endale peret.

Ühes teises uurimuses (6, lk. 12), mille eesmärk oli välja selgitada erinevate perekonnasuhete mõju lapse arengule, selgus samuti, et harmooniliste perekonnasuhetega kodudest pärit lastel oli soov õppida teistest tugevam ja lapsed ise eeldasid, et nad on ühiskonnale vajalikud. «Õnnetutest» perekondadest pärit lastel aga, vastupidi, kadus juba alates 5. klassist tahe õppida, nad tundsid ennast sageli õnnetutena, tekkis tigidus ümbritseva vastu. Suhtlemisvaegust kodus ja koolis korvati tutvustega tänaval, esine õiguserikkumisi.

Seega saavad lapse aktiivse ellusuhtumise kujunemises määravaks perekonnaliikmete,

¹ Küsitlus hõlmas perekondi Tallinnast, Tartust, Kohtla-Järvelt ja maakeskustest. Igas peres küsitleti üheaegselt ema, isa ja ühte lastest 12—17 aasta vanuses.

eelkõige vanemate ja laste omavahelised suhted. Alles siis, kui ühistes aruteludes, otsuste vastuvõtmises ja täideviimises ning muudes ühistegevustes on laps olnud arvestatav ja võrdväärne osaline, kui vanemate ja lapse vahel on välja kujunenud tihe ning soe vastastikuse usalduse ja arusaamise õhkkond, alles siis võtab laps meelsasti omaks vanemate tööks-pidamisi ning järgib nende isiklikku eeskujut.

Eespool mainitud TA Ajaloo Instituudi sotsioloogide peredeküsitluse andmete see osa, mis puudutas perekonnaliikmete vaba aja veetmist ja nende kultuuriharrastusi, lubas teha järelduse, et aktiivsete vanemate aktiivsed lapsed² on tavapärastel laiema huvide- ja silmaringiga ning sisukamate kultuurivajadustega kui passiivsete vanemate aktiivsed lapsed, kellel puudub otsene suunav eeskujut kodus ja kes seetõttu rohkem alluvad mitmesugustele välistele, tihti peale juhusliku iseloomuga mõjuallikatele, nagu mood, sõprade arvamus jne. Ka on viimased rohkem orienteeritud massikommunikatsioonivahendite abil vahendatava kultuuri tarbimisele ja nende kultuurihuvid on rohkem meelelahutusliku iseloomuga. Tarbitavatest kultuuriväärtustest eelistavad nad kergemasisulisi kirjandusteoseid, kino- ja teatrietendusi, muusikažanridest — kergemat ja popmuusikat. Õppeainetest kõidavad viimaseid rohkem reaalsed, esimesi — humanitaarsed.

Mis puutub kultuuritraditsioonide säilitamise ja järeltulijatele edasiandmise, siis ootuspärastel kõige paremini õnnestub see peredes, kus vanemad ise on aktiivsed, loovad ja mineviku kultuuripärandit sügavuti tundvad kultuuritarbijad ning kus nende aktiivse ellusuhtumisega lapsed hindavad ja on valmis omaks võtma vanemate poolt väärtuslikuks peetavat. Sellist peretüüpi, kus nii vanemad kui ka nende lapsed on mitmekülgsed kultuurihuvide ja harrastustega kultuuritarbijad, kohtab teistest rohkem linnas, kõrge haridustaseme ja tööalase kvalifikatsiooniga vanemate puhul.

² Antud juhul vanemate ja laste vaba ilmutatavat aktiivsust hinnati kokkuvõtlikult selliste näitajate abil nagu igapäevane TV vaatamine, regulaarne raadiokuulamine, ajalehtede ja ajakirjade lugemine, raamatute lugemine (vanematel üle kahe, lastel üle 6 raamatu aastas), mõne loovharrastusega tegelemine, mitu korda aastas teatris, muuseumis või näitusel, kontserdil, kinos käimine (lastel kinos mitu korda kuus) ning sportimine. Loetletud näitajate järgi võis iga küsitletu kogu aastas maksimaalselt 12 kultuuriaktiivsuse punkti. Keskmisest kultuuriaktiivsuse punktide arvust rohkem punkte kogunud vanemad ja lapsed loeti aktiivsete hulka. Vabal ajal ilmutatavat aktiivsust ennast käsitleti seejuures aga kui isiksuse sotsiaalse aktiivsuse olulist ja lahutamatu osa.

Küsitlusandmed näitavad aga ka seda, et ehkki maakeskuste vanemad jäävad linnavanematest oma keskmise kultuuriaktiivsuse taseme poolest maha (eriti madalama haridustaseme puhul), on nad linnavanematest paremini suutnud säilitada ja edasi arendada oma laste aktiivsust. Tingimustes, kus enamik kultuuriväärtusi on maaelanikkonnale niisama kättesaadavad kui linnaelanikkonnale (eriti maakeskustes on see nii), tuleb maaperel appi maakeskkonna eripära ise. Nii kinnitavad vastavasisulised uurimused (2, lk. 124, 140), et maal on õpilane oma kodu ja kooliga tihedamalt seotud kui linnas. Maaõpilased peavad pealinna omadest sagedamini oma kodu meeldivaks. Kodu meeldivus kui koondhinnang sisaldab maaõpilastel häid suhteid kodustega, üksiteismõistmist, kodu ja selle ümbruse meeldivust nii aktiivse kui passiivse vaba aja veetmise kohana. Ja mis lapse aktiivsuse arengu puhul eriti tähtis — maakodus leiab laps endale rohkem aktiivset ja loomingulist rakendust kui linnakodus. Oma eelised on ka maakoolil — kool ei ole eriti suur, õpetajal on õpilasega kergem kontakti leida, õpilase vanemad ja õpetajad tunnevad üksiteist paremini. Oma osa on kooli looduslähedasel ümbrusel ja sellel, et kõik huvialaringid asuvad kooli juures.

Maakodu, kooli ja elukeskkonna eripäraga, samuti nagu kultuuririkkustest osasaamise võimaluste pideva paranemisega maal tuleb seletada fakti, et küsitletud maakeskuste õpilaste seas oli aktiivseid rohkem kui linnaõpilaste seas (ligi 3/4 Tallinna 3/5 võrreldes). Maakeskuste õpilased on linnaõpilastest aktiivsemad isetegevuses, käsitöös ja spordis, nad tunnevad suuremat huvi nii rahvusliku kui rahvaliku kunsti vastu, vaatavad rohkem televiisorit, käivad sagedamini kinos, osalevad rohkem majapidamistöodes. Seejuures on aga maakeskuste õpilaste kultuurihuvid meelelahutuslikuma iseloomuga ja nende seas on suhteliselt vähe neid, keda väga huvitavad klassikaline muusika, ooper, ballett, klassikaline draama, ilukirjanduse tõsisemad žanrid. Vähem käivad nad ka muuseumides ja kunstinäitustel. Ühest küljest annab kirjeldatud maakeskuste noorte kultuurihuvide eripäras ennast tunda asjaolu, et 2/5 küsitletud aktiivsetest maakeskuste õpilastest pärineb peredest, kus vanemad ise on suhteliselt passiivsed oma kultuuriharrastustes. Teisest küljest mõjutab üldpilti ka see, et küsitletud maakeskuste õpilastest veidi üle poole olid poeglapsed, samal ajal kui küsitletud linnaõpilastest veidi üle poole moodustasid tütarlapsed. Küsitlusandmed näitavad, et kui huvide mitmekülgsuses ja vaba aja veetmise keskmises aktiivsuses on tütarlapsed poeglastest ainult veidi ees, siis huvide ja harrastuste iseloomus on see erinevus tunduvalt suurem. Nii tunnevad poisid tüdrukutest suuremat huvi tehnika, teadus- ja majandusprobleemide, poliitika ja spordi, vähem aga kultuuri, kunsti,

inimestevaheliste suhete, perekonda ning kodu puudutavate probleemide vastu. Ka on poiste kultuurihuvid üldjuhul meelelahutuslikuma iseloomuga.

See viimane — tüdrukute ja poiste vaba aja harrastuste märkimisväärselt erinev iseloom juba varasest lapsepõlvest alates — on mõnede spetsialistide arvates omaette probleemiks muutumas. Kuna laste huvide ja harrastuste iseloomu olulisel määral mõjutavad koduste suhtumine, vanemate ja õpetajate ootused ning innustus, siis peegeldavad tüdrukute ja poiste huvides ja harrastustes valitsevad erinevused osaliselt ka üldlevinud ja tihtipeale põhjendamatult diferentseeritud suhtumist nende kasvatamise. Nii loetakse tänapäeva tütarlapsel sobivaks peaaegu kõik — tegelemine muusika, tantsu, võimlemise, käsitöö, kunstilise isetegevuse, kultuuriharrastuste, majapidamistöõde, nooremate õdede-vendade kasvatamise ja palju muuga, samal ajal aga poistele peetakse vajalikuks ning iseloomule sobivaks rohkem sportimist ja tehnikaharrastusi, kultuuririkkustest — TV, kino ja seiklusjuttude eelistamist, kodutöödest — prügiämbri tühjendamist. Lõpptulemusena erinevad sellise suhtumise tagajärjed tihtipeale soovitud. Nii ei suudeta hiljem mõista, miks on poistel tüdrukutest raskem leida kontakti oma koduste, õpetajate ja isegi eakaaslastega, miks nende õpiedukus ja huvi õppimise vastu jääb keskmiselt alla tütarlaste omale. Miks nad oma tulevast perekonnaelu korraldades juhivad tütarlastest rohkem konkreetsetest vanematekodu eeskujudest ja käitumisnormidest isegi siis, kui need olid küllaltki negatiivsed? Miks on poistel sageli nii raske endale ette kujutada kõiki neid nõudeid, mis kaasnevad eduka metsetööga tegelemise kõrval sama eduka mehe ja isa rolli täitmisega?

Näiteks toome siinkohal mõned sellekohased järeldused uurimustest, mille eesmärgiks oli välja selgitada noore vaba aja harrastuste mõju tema enesehinnangule ja kogu tema ellusuhtumisele (vt. 4). Eraldi küsitleti tüdrukuid ja poisse erinevates vanusegruppides — 13 a., 15 a. ja 18 a. Selgus, et oma vabal ajal aktiivselt kultuuriharrastustega³ tegelevate noorte, nii poiste kui ka tüdrukute hinnangud oma elukorraldusele on üldjuhul positiivsemad kultuuritarbimisse passiivselt suhtuvate noorte omast. Noorte vastused näitavad, et kultuuriharrastustega tegelemiseks on enamasti tõuke andnud täiskasvanute (vanemate, õpetajate) toetus ja innustus ning teiselt poolt noorte eneste sisevajadus silmaringi laiendamiseks, parema ettekujutuse saamiseks ümbritsevast maailmast ja enese kohast selles.

³ Kultuuriharrastuste hulka loeti antud juhul lugemine, loovharrastused, teatris, kinos käimine ja enesearendamine mitmesugustel kursosustel ning muul viisil.

Viimane süveneb omakorda vastavate harrastustega tegelemisel. Aktiivselt ja loominguiliselt kultuuritarbimisse suhtuvate noorte üldpildis peegeldub parem mõtteküpsus, noor ise tunneb ennast targemana, algatusvõimelisemana ja teistest andekamana. Ka õpetajad ja teised täiskasvanud hindavad selliseid noori teistest andekamateks ja edukamateks.

Kodust olukorda hindavad kultuuriharrastustega tegelevad noored (samuti nagu nende vanemadki) põhiliselt positiivseks. Nende vanemad aga rõhutavad oma kasvatusemärkeid hulgas teistest rohkem lapse kasvatamist tasakaalukaks ja mitmekülgseks arenenud inimeseks.

Kui kultuurihuviliste noorte puhul sugu- poolte ja erinevate vanusegruppide vahel üldises ellusuhtumises märkimisväärsed erinevusi pole, siis oma vabal ajal põhiliselt spordiga tegelevate noorte puhul võib eri vanusegruppides ka erinevat ellusuhtumist näha. Kuna küsitlute hulgas oli tähtsusetult vähe põhiliselt spordile pühendunud tütarlapsi, siis vaatleme poeglapsi eraldi. Küsitlusandmed näitavad, et 13-aastaste vanusegrupis erinevad põhiliselt spordiga tegelevad poisid oma eakaaslastest vähe, sest selles vanuses poiste seas on sport üldlevinud vaba aja harrastus. 15-aastaste poiste hulgas võib näha, et spordipoisile on omane suurem oma eluga rahulolu kui mittesportijale. Ka tunneb spordipoiss ennast vabamalt nii koolis, kodus kui ka sõprade seas, enda meeldivust hindab ta kõrgemalt ja tema sõpradering on laiem ning vahelduvam. Kuna ta tegutseb vastavalt üldiselt heakskiidetud normidele, siis tavaliselt on vanemad temaga rahul ja õpetajad soovivad teda klassi ühistegevustes (tihtipeale ka vaatamata tema keskpärasele või alla selle õpiedukusele). Üldiste eluväärtuste hulgas hindab spordipoiss teistest kõrgemalt tervist ja materiaalseid hüvesid.

Samal ajal aga juba 18-aastaste poiste hulgas omavad teistest kõrgemat enesehinnangut ja tunnevad ennast teistest vabamalt need poisid, kes tegelevad spordiga muude, sealhulgas kultuuriharrastuste kõrvalt, samuti ka osa tippportlasteks saanud noormehi. Põhilised erinevused oma vabal ajal ülekaalukalt ainult spordiga tegelevate ja spordiga muude, sealhulgas kultuuriharrastustega kõrvalt tegelevate poiste vahel seisnevad selles, et esimestel on suhted vanemate, õpetajate ja eakaaslastega nõrgemad ning oma elutähtsaid probleeme arutavad nad teiste inimestega vähem. Tihtipeale allutavad nad kogu oma elukäsitluse spordimaailmale, selle võistlusolukorra reeglitele ja käitumisnormidele. Sel moel omandatud töökspidamised ja käitumistavad ei pruugi aga sobida noort väljaspool treeninguid ja võistlusi ümbritsevasse suhtlemismaailma, eriti perekonnaelusfääri. Erinevalt nendest otsivad ja leiavad nii spordi kui ka kultuuriharrastustega tegelevad noormehed oma elukäsitluse avardamiseks vaja-

likke teadmisi raamatutest, kinost, teatrist, kunstist jm. Ent ka vestlustest vastassugupoole esindajatega — ema, tuttava tütarlapse, klassikaaslasega — ning need teadmised ja suhtlemiskogemused saavad vajalikuks baasiks kõigi nende rollide täitmisel, mis noort tema täiskasvanuelus ootavad.

Järelikult peavad vanemad, õpetajad jt. noorele lähedased inimesed noore igakülge arengu eesmärgil igati soosima tema tegelemist võimalikult mitmekesiste harrastustega, sõltumata nende kuuluvusest mehele või naisele sobivaks loetavate hulka. Ainult nii saab noor enda jaoks avastada temale kõige sobivamad tegevusalad ja harrastused ning samal ajal vajaduse korral toime tulla väga mitmesuguste tööde ja olukordadega.

Lõpetuseks tahaks lasta kõlama jääda peamisel: intellektuaalselt, emotsionaalselt ja kehaliselt hästiarenenud aktiivsete noorte kasvatamisel peab teadmiste kõrval andma noorele võimaluse aktiivselt osaleda kõigis nendes elusfäärides, milles tema aktiivset ellusuhtumist näha tahetakse. Seda nii kodus (ühistes ettevõtmistes, elutähtsate probleemide arutamises, perekonnale tähtsate küsimuste otsustamises, kodutöodes), koolis (nii klassivälises tegevuses kui õppetöö korraldamises, õppematerjali läbitöötamises ja arutamises, lisamaterjali otsimises, õppimis- ja õpetamismeetodite valikus ja hindamises, omandatud teadmiste taseme hindamisel) kui ka vaba aja harrastustes ning ühiskondlikult vajalikus töös. Ainult selliselt saab säilitada ja õhutada noorte loomupärast teotahet ja püüdu maailma mõista ning selles oma kohta leida. Tulevad tööarmastus ja tööharjumused. Ja nii saab noorte aktiivsust suunata, sest noor võtab meelsasti omaks ainult nende täiskasvanute (kasvatajate) poolt pakutavaid teadmisi, tõekspidamisi ja käitumisnorme, kes temaga üheskoos tegutsedes on suutnud võita tema usalduse ja sõpruse.

Oma lõppeesmärgi saavutab isiksuse igakülgele arengule suunatud kasvatustöö alles siis, kui kasvatatav hakkab aktiivselt osalema ka iseenese muutmises, s.t. kui kasvatustöösse lülitub enesekasvatus. Toimub see aga seda varem, mida varem on noorel võimalus aru saada, et elluastumine ei tule alles kooli lõpetamise järel, vaid et iga tema päev on tööline elu ja tööline töö. Kodu ja kool peavad siin teineteist toetama. Samal ajal on koolil vaieldamatult raskem, sest temal tuleb korvata ka tänase koduse kasvatus puudujäägid ning luua alus tulevase kodukasvatuse edule — tulevastele vanematele sellekohaste teadmiste ja oskuste andmise teel.

(Järgneb kirjandus lk. 30.)



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kooli psühholoogia-teenistuse teoreetilisi ja metodoloogilisi probleeme

ENE-MALL VERNIK,
TPeDI pedagoogika ja
psühholoogia kateedri dotsent

Käesoleva artikli ülesanne on anda ülevaade kooli psühholoogia-teenistuse organiseerimise teoreetilistest ja metodoloogilistest probleemidest nii, nagu neist räägiti 26.—27. okt. TPEDI-s toimunud sümposionil «Psühholoogia-teenistus koolis». Terviklikuma pildi saamiseks on kasutatud ka sümposionil esitatud materjale (3).

Diskussiooni «Kooli psühholoogia-teenistuse organiseerimise teoreetilised ja metodoloogilised probleemid» avas küsimus: millest on tingitud vajadus psühholoogi järele nüüdiskoolis? Vastavalt sümposionil esitatud seisukohtadele tuleb kooli psühholoogia-teenistuse organiseerimist käsitleda kui sotsiaalset vajadust, mis tuleneb õpilase isiksuse arendamise nõudest teadus- ja tehnikarevolutsiooni ajastul, hariduse sisu uuemisest, üldise keskhariduse realiseerimisest. Märgiti kooli ees seisvate ülesannete keerulisemaks muutumist. Eriti tõsteti esile järgmisi õppe-kasvatustööd komplitseerivaid asjaolusid. 1. Üldjuhul tuleb õpetajal töötada suurte koolide tingimustes, kus on raskendatud kooli kui terviku seisukohalt oluliste otsuste vastuvõtmine (s. t.

psühholoogi abi vajab juhtkond). 2. Teadus- ja tehnikarevolutsioon ning infotulv tingivad vajaduse otsida uusi ja täiustada seniseid õppevorme, tagamaks õpilaste ainealast ettevalmistust vastavalt meie kaasaja teaduse ja tehnika tasemele. See eeldab aga individuaalseeritumat lähenemist nii õpilasele kui õpiülesandele, loob vajaduse õpilast otsustavalt paremini tundma õppida (s. t. abi vajab õpetaja kui aineõpetaja). 3. Keerulisemaks on muutunud nii kasvatusülesanded kui protsess: pidevalt kasvab raskesti kontrollitavate faktorite osa kasvatuses (näiteks TV mõju, muutunud on perekonna struktuur, rohkesti esineb konflikte kõigi kasvatusprotsessis osalejate vahel (suhtes õpetaja — õpilane, õpilane — õpilane, õpetaja — lapsevanem jne.). Pedagoogilise tegevuse selle valla optimeerimine eeldab õpilasele kollektiivse ja individuaalse lähenemise ratsionaalset kombinatsiooni, mis muudab õpilase tundmaõppimise hädavajalikuks ning psühholoogi aktiivse lülitumise õppeprotsessi aktuaalseks (s. t. psühholoogi abi vajab õpetaja kui kasvataja). 4. Optimeerimist vajab õpetaja enda tegevus; selleks vajab ta informatsiooni mitte ainult õpetaja tegevuse psühholoogilise struktuuri kohta, vaid ka abi omaenda tegevuse analüüsimisel.

Tahtes tuua selgust **psühholoogi funktsioonidesse ning konkreetsesse ülesannetesse koolis**, tuleb kõigepealt märkida, et kõige enam iseloomustab hetkesituatsiooni hämmastav hulk ülesandeid, millede lahendamisel loodetakse abi koolipsühholoogilt. Sümpoosionile esitatud materjalides nimetatakse psühholoogi ülesannetena kooliküpsuse diagnoosimist, raskestikasvatatavuse põhjuste selgitamist ja kõrvaldamist, kõikvõimalike koolieluga seonduvate konfliktide kõrvaldamist, seksuaalkasvatust, kutsesuunitlust, õpilase arengutaseme diagnoosimist, konkreetsete ainete õpetamise meetodikate psühholoogiliste aluste väljatöötamist, lastevanemate psühholoogilise kompetentsuse tõstmist, psühholoogiaringi juhendamist jne. Nii erinevate ja mitmekülgsete ülesannete seostamine psühholoogi tööga räägib ühelt poolt sellest, et praktiliselt pole koolielus valdkonda, kus psühholoog rakendust ei leiaks; teisalt aga — psühholoogi funktsioon ja ülesanded koolis näivad ebaselged olevat pedagoogide-psühholoogide endigi jaoks. Sümpoosion tõi siin asjasse mõningat selgust.

Kapitalistlike maade kogemusele toetudes võime öelda, et psühholoogiateenistuse rakendamisel on võimalikud kaks põhimõtteliselt erinevat strateegiat (3, lk. 57). Esimene (ja levinum) seostab psühholoogi tööd eelkõige nn. probleemsete ja konfliktsete õpilastega, asetades rõhu nende õpilaste arengu korrigeerimisele. Teine strateegia on aga iseloomustatav kui psühholoogi abi õppe- ja kasvatusülesannetele selliste lahenduste leidmisel, et ei tekiks normist hälbiivat käitumist.

Akadeemik J. Babanski võttis koolis töötavate psühholoogide poolt **praktiliselt täidetavad ülesanded** kokku järgmiselt: 1) pedagoogiliste kollektiivide (õpetajad, õpilased, lapsevanemad jt.) psühholoogiakompetentsi tõstmine, psühholoogiakultuuri loomine koolis; 2) psühhodiagnostika, raskestikasvatatavuse ja edasijõudmatuse põhjuste analüüs; 3) psühholoogiline konsultatsioon (kutsesuunitluse, laste võimete arendamise, suhtlemise jm. küsimustes); 4) individuaalne psühholoogiaabi õpetajale, direktorile, õpilastele, lastevanematele (s. t. mõnes mõttes psühhoterapeudi funktsiooni täitmine). Oma olemuselt on kõik need ülesanded korrigeerivat laadi. Korrigeerivat laadi ülesannete domineerimine psühholoogi tegevuses kooli psühholoogiateenistuse rakendamise praegusel etapil on ka igati mõistetav, sest nii varasematel kooli psühholoogiateenistust käsitlevatel aruteludel (pean siin eelkõige silmas ajakirja «Вопросы психологии» poolt organiseeritud vestlusringi 4) kui ka olemasolevas «Koolipsühholoogi põhimääruses» /1/) seostatakse psühholoogi funktsiooni eelkõige konsultatiivse, psühholoogilist abi pakkuva tegevusega. Probleemi perspektiivsem käsitlus nõuab aga ka teise võimaliku strateegia arvestamist. Põhiline psühholoogi tegevuses peaks olema aidata kaasa koolis sellise töö kindlustamisele, et ei tekiks vajadust korrektsiooniks. Sellisest arusaamast lähtudes vajab kool psühholoogilt «osalemist kasvatusülesannete püstitamisel ja nende optimaalse lahenduse otsimisel» (3, lk. 63). Sellega pole koolipsühholoogi konsultatiivset ja psühhoterapeutilist funktsiooni alahinnatud, seda peetakse «koolipsühholoogi tegevuse keerulisimaks elemendiks» (3, lk. 59) — jutt on sellest, milline funktsioon koolipsühholoogi tegevuses peaks olema primaarne.

Koolielu seisukohalt tervikuna tuleb koolipsühholoogi käsitleda kui pedagoogilise kollektiivi liiget, kes realiseerib oma võimalusi mitte otse, vaid õpetajate, kooli juhtkonna ja õpilasomavalitsuse kaudu (3, lk. 35—36). Õpetaja ja psühholoogi ülesannete ning funktsioonide printsiipiaalse erinevuse selgitamine ootab aga veel uurimusi (vt. ka järgmine küsimus).

Ca meil küllaldaselt teoreetilisi aluseid nimetatud funktsioone täita suutva psühholoogiateenistuse rakendamiseks koolis? Lühim vastus sellele küsimusele sümpoosionil esitatu-räägitu alusel on: optimistlikuks lähenemiseks on küllaldast alust (kogu maailma psühholoogia-alane raudvara), kuid otseselt töid kooli psühholoogiateenistuse kohta pole. J. Babanski nimetab kahte teoreetilisi-metoodilist probleemi, mis ootavad kooli psühholoogiateenistuse rakendamise-ga lahendust. Need on: 1) kasvatus-töö optimaalse organiseerimise teooria ja meetodika arendamine tänapäeva üldhariduskooli tingimustes (1, lk. 9); 2) niisuguste meetodikate koostamine ja valik, mis võimaldaksid optimaalse aja- ja

jõupingutustega saada usaldusväärset informatsiooni õpilase kohta (3, lk. 11).

Nimetatud probleemidest tuleneb rida praktilisi uurimisülesandeid: hädavajalik on välja töötada koolipsühholoogi töö metodoloogilised alused; näidata tema ja õpetaja ülesannete põhiprintsiipiaalset erinevust; vaja on teoreetiliselt läbi töötada ning katseliselt kontrollida õpilase tundmaõppimise meetodikaid eri poliitüüpidel; spetsiaalset uurimist ootavad koolipsühholoogi ja juhtkonna vastastikused suhted, aga ka psühholoogi ja õpetaja, psühholoogi ja õpilaste, psühholoogi ja lastevanemate suhted; uurimist ootavad koolipsühholoogiasteenistuse rakendamise majanduslikud ja juriidilised aspektid (3, lk. 13).

Nüüsiis — meil pole veel kooli psühholoogiasteenistuse organiseerimise teooriat ega meetodiliste materjalide panka praktiliseks tööks, kuid, nagu märkis akadeemik J. Babanski, oleksid sümposionil osalenud suutelised nende esialgsed variandid välja töötama.

On selge, et lähitulevikus pole psühholoogide rakendamine (igas) koolis reaalne, mistõttu tuleb rakendada psühholoogiasteenistuse realiseerimise teisi võimalikke organisatsioonilisi mudeleid. Lisaks koolis töötava(te)le psühholoogi(de)le kui kooli psühholoogiasteenistuse kõige loomulikumale vormile räägiti kooli teenindavatest ülerajoonilistest ja isegi ülevabariigilistest psühholoogiakeskustest HO meetodikakabinettide juures. Need keskused tegelevad käesoleval ajal valdavalt psühholoogilise konsulteerimisega, aga ka kooli kindlustamisega meetodiliste materjalidega ning materjalide kasutamise juhendamise. Kooli psühholoogiasteenistuse keskusteks võiksid kujuneda ka õpetajate täiendusinstituutide pedagoogika ja psühholoogia kateedrid. Osaliselt võib psühholoogiasteenistus realiseeruda nn. ühiskondlike koolipsühholoogide kaudu, kelle all mõistetakse õpetajaid, kes on psühholoogiast eriti huvitatud ja kelle psühholoogiaalane eruditsioon on keskmise õpetaja omast suurem. Need õpetajad soovitas sümposion võtta pedagoogiliste instituutide pedagoogika ja psühholoogia kateedrite hoole alla. Mõeldav on ka rajooni psühholoogiasteenistuse nn. liikuv laboratoorium (Rootsi eeskujul), mis töötaks igas rajooni koolis mõnda aega (tegeldes selliselt konkreetse kooli konkreetsete psühholoogiaprobleemidega). Seni on NSV Liidus kõige laialdasemat rakendust leidnud psühholoogiasteenistuste keskuste asutamine rajoonide meetodikakabinettide juures. Pean aga siinkohal vajalikuks viidata Moskva RÜ dots. A. Lidersi mõttele, et psühholoogiakonsultatsiooni ja praktilise laboratooriumi asutamine rajoonikeskustes on siiski vaid kooli psühholoogiasteenistuse väljaarendamise kõige esimene etapp, millega kooli psühholoogiasteenistus ei saa ega tohi rahulduda (3, lk. 53—55).

Mida peab teadma ja oskama koolipsühholoog? Sõnavõtute üksmeelne arva-

mus: psühholoogide praegune ettevalmistus pole koolis töötamiseks ratsionaalne — nad teavad palju, teha oskavad vähe. Psühholoogide praeguses ettevalmistuses jääb eelkõige puudu praktilistest oskustest. Nõudes ja oodates koolipsühholoogilt abi osutamist konkreetse situatsiooni analüüsile toetudes, peaks koolis tööle asuv psühholoog-praktik olema hea ettevalmistusega ka nn. naiivses e. eelteaduslikus psühholoogias. Selle info kasutamise hädavajalikkus tuleneb mitte ainult teadusliku psühholoogilises informatsiooni lünklikkusest (vt. näit. 2), vaid ka asjaolust, et koolis eksisteeriv juhtimine ja regulatsioon kasutavad informatsiooni, mis on viidav ühise nimetaja alla: eelteaduslik e. naiivne psühholoogia (3, lk. 63). Kooli psühholoogiasteenistuse vajadusi silmas pidades ei saa rahule jääda ka psühholoogide tõsiteadusliku ettevalmistusega. Karikatuurselt visandab psühholoogide praeguse ettevalmistuse Moskva RÜ-s A. Liders: «Isiksuse diagnostika spetsialiste valmistab ette üldpsühholoogia kateeder, tunnetustegevuse arengu spetsialiste — arengupsühholoogia kateeder, ... kollektiivi sotsiaalpsühholoogilise arengu spetsialiste — sotsiaalpsühholoogia kateeder, spetsialiste kutsesuunitluse küsimustes tööpsühholoogia kateeder, patopsühholoogia spetsialiste — patopsühholoogia kateeder. ... Kõigi nende kateedrite lõpetanud ... «katavad» kooli psühholoogiasteenistuse põhifunktsioonid ... kuid ... kus on siin koolipsühholoogid?» (3, lk. 54.)

Küsimuse «mida peab oskama ja teadma koolipsühholoog» sellise käsitluse taustal kõlas väga perspektiivikana TRÜ psühholoogiaosakonna praktika psühholoogi kvalifikatsiooni kui teise eriala andmine: «s. o. hea vorm pedagoogilise praktikaga inimesele, kes juba suudaks teoreetiliselt teadmisi lahti mõtestada praktilise pedagoogilise tegevuse kaudu; s. o. üks võimalusi teoreetilise ja praktilise psühholoogia sünteesiks koolis» (J. Mikk, sõnavõtt sümposionil).

Pedagoogilis-psühholoogilise ettevalmistusele, mis võimaldaks õpetajal ladusalt töötada koos psühholoogiga, esitas sümposion kaks nõuet. Esimene neist seostub kooli pedagoogilise kollektiivi poolt psühholoogile esitatavate ootustega. Hetkel on need ootused paraku ebareaalsed ja difuussed (3, lk. 99—102). Nii mõistetakse kooli psühholoogiasteenistust kui psühholoogiasteaduse enda katsetamist, «proovimist» (ja huvitatud arvatakse sellest olevat eelkõige psühholoogide endid); sellise hoiaku korral asub koolikollektiiv välise vaateleja positsioonile. Psühholoogi autoriteedi tunnistamisest ei pruugi rääkida ka pöördumine psühholoogi poole õpetajale raskeks osunud situatsioonides; ühed õpetajad pöörduvad psühholoogi kui kõikvõimsa poole, kui musta maagia esindaja poole, kes suudab kõike; mõnikord pöörduvad õpetaja psühholoogi poole soovist vabaneda

vastutusest — vaadaku tema, mis seal veel teha annab. Õpetaja õige arusaam oma suhetest psühholoogiga eeldab mõistmist, et «psühholoogiateenistus koolis ei vabasta õpetajat kasvatustööst. Tähtsaimaks isikuks koolis, kes vastutab õppe-kasvatustöö eest, on ja jääb õpetaja. Kooli psühholoogiateenistus aga on kutsunud sünteesima õpetajate praktilist kogemust psühholoogilise informatsiooniga, juurutama praktikasse psühholoogiateaduse saavutusi» (3, lk. 100). Õpetaja koostöö psühholoogiga saab ladus olla vaid siis, kui ta mõistab, et psühholoogi kompetentsi ei kuulu kõik õppe-kasvatustöö ette tulevad probleemid, vaid ainult need, millel on psühholoogiline sisu.

Ja siit teine nõue õpetaja pedagoogilise psühholoogilisele ettevalmistusele: «õpetajalt oodatakse oskust eristada psühholoogiaprobleeme mittepsühholoogilistest, oskust otsida, ära tunda, leida igapäevase koolielu erinevate situatsioonide psühholoogilisi aspekte, oskust teha kindlaks situatsioonide psühholoogilist olemust» (3, lk. 24). Selles väljendub õpetaja psühholoogiaalane kirjaoskus: oskus pöörduda psühholoogi poole, esitada talle psühholoogiaküsimusi, otsida koos psühholoogiga neile lahendust ja lõpuks — oskus kasutada psühholoogilt saadud abi pedagoogiliste ülesannete realiseerimisel.

Sõnavõtjad arvasid üksmeelselt, et õpetaja ettevalmistus pedagoogilises kõrgkoolis praegu kehtivate programmide järgi ei kindlusta õpetaja reaalseid ootusi psühholoogi tegevuse suhtes ega psühholoogiga koostööks vajalikku psühholoogilist haritust. Soovida jätab tulevase õpetaja nii teoreetiline kui ka praktiline ettevalmistus. Teooria vallas ei peeta küllaldaseks üliõpilastele antavaid teadmisi diferentsiaal-, pedagoogilises ja sotsiaalpsühholoogias; iseenesestmõistetavalt jätab soovida erinevate psühholoogiliste distsipliinide integreerimine nii omavahel kui ka pedagoogiliste distsipliinidega. Üliõpilaste — tulevaste õpetajate praktilise psühholoogilise ettevalmistuse kohta kehtib juba koolipsühholoogide ettevalmistuse puhul öeldu. Praegused programmid eraldavad praktiliste ja laboratoorsele töödele aga vaid ~20 tundi; selle ajaga peab praktilisel tasandil kasutamiseks selgeks saama isiksuskogu oma mitmekesisuses (niisama palju tunde, muuseas, on eraldatud tehniliste vahendite omandamisele — I. Zarembo sõnavõtust).

Millised on reservid õpetaja psühholoogialase harituse tõstmiseks? Kõigepealt vajavad läbimõeldumat kasutamist pedagoogiliste instituutide õppeplaanidega ettenähtud erikursused; laialdasemalt soovitatakse rakendada lõputöid, kus oleksid omavahel seotud spetsiaalsus ja psühholoogia. Kõrgelt hinnati Eesti NSV VÕT-i poolt rakendatavat õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise süsteemi, mille II etapp on valdavalt psühholoogialase

sisuga, ja juba mainitud psühholoogi kvalifikatsiooni kui teise eriala omandamist. Hea reserv kooli psühholoogiateenistuse kasuteguri tõstmiseks on õpetajad-uurijad, kelle tegevust on võimalik suunata selliselt, et tõuseks nende ettevalmistus koostööks psühholoogiga.

Ja lõpetuseks — kooli psühholoogiateenistus saaks jõudu juurde, kui õnnestuks psühholoogi ees seisvad ülesanded ühitada kooli ees seisvate ülesannetega. Need ülesanded on praegu — paradoksaalne küll — teineteisega vastuolus. Vastuolu seisneb selles, et kooli ametliku aruandluse tasandil psühholoogiaprobleemidega tegelemist ei hinnata. Kasvatusülesannete seadmisel õpilase isiksuse arengut küll deklareeritakse, kuid kooli tegevuse ametliku hindamise kriteeriumid on valdavalt mittepsühholoogilised (õppeedukuse protsent, klassikursuse kordajate arv jmt.). Kooli juhtkonnal on väga raske olla psühholoogi liitlane, sest psühholoog ei kindlusta vahetult ühtki kooli aruandluses nõutavat näitajat (mõtted J. Orni, E. Tšerepanova, J. Kolominski, M. Tšastnaja sõnavõttudest). Selline vastuolu kujutab endast aga kooli psühholoogiateenistuse organiseerimise olulist sotsiaalset probleemi. «Me ei tööta sotsiaalses vaakumis. Kuni me ei saa psühholoogilistele faktidele ametlikku toetust, ei muutu ka suhtumine nendes» (J. Orni sõnavõtust).

Sümposiumi esimese päeva töö lõpetas A. Petrovski mõttega: «Kooli psühholoogiateenistuse rakendamisel on hädavajalik kooskõlastada psühholoogi rolliootused kooli suhtes ja kooli rolliootused psühholoogi suhtes». Lõpetame siingi ülevaate kooli psühholoogiateenistuse teoreetilistest ja metodoloogilistest probleemidest sama mõttega.

Kirjandus

1. Koolipsühholoogi põhimäärus. Kinnitatud ENSV HM Kolleegiumil 1979. a.
2. Mikkin, H. Kolm psühholoogiat. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 3, lk. 20—23.
3. Психологическая служба в школе. Тезисы симпозиума, I. Составители Э.М. Верник, X. И. Лийметс. Таллин, 1983. 155 с.
4. Психологическая служба в школе. /Круглый стол/. — «Вопросы психологии», 1982, № 3, с. 62—93; № 4, с. 75—103.

Kuidas tagada õppekirjanduse jõukohasus?

JAAN MIKK,
TRÜ pedagoogika ja
metoodika kateedri dotsent

... hea õpperaamatu ja mõistliku meetodiga võib ka keskpärase õpetaja olla hea õpetaja. . .

K. D. USINSKI

Kui õpilased ei suuda ainet omandada, siis löövad nad varsti õppimisele käega. Nii on liiga keerulised õpikud pikka aega vähendanud õpilaste õpitahet ja õpioskusi. Nüüd püüame õppekirjanduse keerukust vähendada, sest ainult jõukohane õppekirjandus võimaldab edukalt arendada õpimotiivi ja -oskusi.

Artikli eesmärk on näidata, kuidas on võimalik õpikute keerukust vähendada. Teeme lühiülevaate keerukuse vähendamise printsiipidest ning võtetest ja illustreerime neid näidetega ühest õpikust.

Õppekirjanduse keerukuse teadlik vähendamine nõuab eriettevalmistust. Seetõttu peaks õppekirjanduse koostamisel osalema spetsialist, kes annab konkreetseid soovitusi keerukuse vähendamiseks. Vastava koostöö kogemus on olemas ja sellest valime ka näiteid käesolevasse artiklisse. Näideteks on artikli autori mõned soovitusel füüsikaõpiku autorile Gennadi Mjakiševile tema ja toimetaja poolt vastuvõetud kujul.

Õppematerjali keerukuse vähendamise olulise suuna näitab kätte **informatsiooni koondamise printsiip**. Informatsiooni koondamiseks tsentrite ümber on põhiliselt kaks teed: uute, õpilastele tundmatute elementide (tsentrite) põhjalik selgitus ja teisejärguliste elementide väljajätmine. Selline esitus soodustab üldistuste mõistmist ja seega arendab õpilaste abstraktset mõtlemist ning aitab kaasa teadmiste kindlale omandamisele.

Liigseteks teisejärgulisteks elementideks võivad olla kitsad erialamõisted, harvaesinevad sõnad, võõrsõnad, uued tähistused, kõrvalised mõtted.

Vaatleme näiteks paragrahvi «Radioaktiivsed muundumised». Selles esinesid lähedased terminid *radioaktiivne lagunemine*, *radioaktiivsus*, (*radioaktiivne*) *kiirgus*, millest varem oli selgitatud vaid viimane termin. Peale selle esinesid uued mõisted *emanatsioon* ja *muundumiste ahel* (2, lk. 261—262). Uuest õpikust on välja jäetud terminid *radioaktiivne lagunemine*, *emanatsioon* ja *muundumiste ahel*, mõiste *aktiivsus* sisu radioaktiivsuse puhul on aga avatud (3, lk. 261—263).

Põhjalikuma selgituse näitena toome radioaktiivse osakese jälje analüüsi. Opikus oli sellest kirjutatud järgmiselt: *Jälje pikkuse järgi saab määrata osakese energia, jälje ühe pikkusühiku kohta tekitatud ionide arvu järgi aga hinnata osakese kiirust* (2, lk. 255). Uues õpikus on lisatud: *Mida pikem on osakese jälj, seda suurem on ta energia. Mida rohkem veepiisakesi moodustub jälje pikkusühiku kohta, seda väiksem on osakese kiirus. Suurema laenguga osakesed jätavad paksema jälje* (3, lk. 256).

Põhilised mõisted tuleb õpikus defineerida. Selle soovitusel täitmise näitena vaatleme peatüki «Tuumafüüsika» algust. Õpilastel tuli tuumafüüsika olemus varem välja lugeda järgmisest tekstist. *Algselt ei vaadeldud tuumafüüsikat ja elementaarosakeste füüsikat teineteisest eraldi. Elementaarosakeste maailma mitmekesisusega putus füüsika kokku tuumaprotsesside uurimisel. Elementaarosakeste füüsika eraldamine iseseisvaks uurimispiirkonnaks toimus suhteliselt hiljuti, umbkaudu 1950. aastal. Praegu on kaks iseseisvat füüsika haru, millest üks tegeleb aatomituumade struktuuri ja vastastikuste muundumiste, teine aga elementaarosakeste olemuse, omaduste ja vastastikuste muundumiste uurimisega* (2, lk. 253). Uues õpikus lisasime tuumafüüsika definitsiooni ja selle mõiste sisu avades püüdsime õpilasi täiendavalt motiveerida tuumafüüsikat õppima. *Tuumafüüsikaks nimetatakse füüsika osa, milles uuritakse aatomituumade ehitust ja muundumisi. Selles peatükis räägitakse, millistest osakestest koosneb aatomituum, kuidas tuumad muunduvad üksteiseks, kuidas on ehitatud tuumareaktor, miks vabaneb tuumareaktsioonidel tohtu energiahulk, mida see energia võib inimkonnale anda* (3, lk. 253).

Oluline on ka definitsiooni ülesehitus. Definitsioon jääb paremini meelde, kui esikohal on defineeritav mõiste, seejärel tuuakse lähim soomõiste ja siis defineeritava mõiste eritunnused. Vaatleme näiteks termotuumareaktsioonide definitsiooni.

... kergete tuumade liitumisreaktsioone nimetatakse termotuumareaktsioonideks, sest nad saavad toimuda ainult väga kõrgel temperatuuril (2, lk. 286).

Termotuumareaktsioonideks nimetatakse reaktsioone, milles kerged tuumad väga kõrgel temperatuuril liituvad (3, lk. 282).

Õppematerjali keerukuse vähendamise teise olulise suuna näitab kätte **konkretiseerimise printsiip**. Konkreetsemat õppematerjali mõistavad õpilased paremini ja see jääb kerge-
mini meelde. Õppematerjali konkretiseerimiseks on mitu võtet: a) tuua konkreetseid näiteid, b) isikustada, c) näitlikustada, d) kasutada konkreetsemaid väljendusvahendeid jne. Kõige universaalsem nendest võtetest on esimene — konkreetseid näiteid võimaldavad teooriat siduda eluga, nende abil luuakse probleemsituatsioone ja tutvustatakse tootmise aluseid. Väga oluline on aga ka kujutuspiltide loomine fotode, jooniste, skeemide, graafikute jne. abil.

Võrdleme radioaktiivse lagunemise põhiseaduse selgitust vanas ja uues õpikus.

Eespool juba mainiti, et Rutherford tegi radioaktiivse lagunemise uurimisel katsetel kindlaks radioaktiivsete ainete aktiivsuse ajast sõltuvuse iseloomu — radioaktiivse lagunemise põhiseaduse (2, lk. 263).

Radioaktiivsete ainete muundumiste uurimisel tegi Rutherford katseliselt kindlaks, et nende ainete aktiivsus väheneb aja jooksul. Sellest räägiti eelmises paragrahvis. Nii väheneb radooni aktiivsus juba 1 minuti jooksul kaks korda. Selliste elementide nagu uraani, tooriumi ja raadiumi aktiivsus väheneb samuti aja jooksul, kuid tunduvalt aeglasemalt (3, lk. 264).

Uues õpikus on toetutud konkreetsetele elementidele *radoon, uraan, toorium, raadium*. Peale selle on lahti saadud õpikus esinenud liiga pikast nimisõnaühendist *ainete aktiivsuse ajast sõltuvuse iseloomu*.

Suhteliselt lihtne on teksti sisse tuua isikuid. Nii on nüüd õpikus otsene pöördumine õpilaste poole *Te teate, et aatom koosneb tuumast ja elektronidest* (3, lk. 253) ja tegijaid on sagedamini mainitud.

Pannes raadiumklooriidi ampulli kalorimeetrisse, milles toimus α -, β - ja γ -kiirte neeldumine nende energia järgneva muundumisega soojuseks, tegi Pierre Curie kindlaks, et 1 g raadiumi eraldab tunnis 582 J (136 cal) energiat (2, lk. 261).

Pierre Curie paigutas raadiumklooriidi ampulli kalorimeetrisse. Selles neeldusid α -, β - ja γ -kiired ja kalorimeeter soojenes nende energia arvel. Curie tegi kindlaks, et 1 g raadiumi eraldab tunnis umbes 582 J energiat (3, lk. 262).

Toodud näites on tegijat täiendavalt küll ainult üks kord mainitud, kuid sellega kaasneb lausete lihtsustamine. Teonimisõnad *neeldumine* ja *muundumisega* on asendatud tegusõnadega, mida samuti võib vaadelda konkretiseerimise ühe võttena.

Õppematerjali keerukuse vähendamise kolmandat suunda näitab seoste avamise **printsiip**. Nimetatud printsiibi kohaselt peaks õppematerjali struktuur olema selline, et õpila-

sed mõistaksid sisulisi seoseid õppematerjali elementide vahel. Seoste avamiseks tuleks seotud elemendid esitada võimalikult väikesel intervalliga, eeldused tuua enne järeldusi ja täpselt täita üldisi mõtlemiseseadusi.

Seoste avamist võib vaadelda lausete, lõikude, paragrahvide jne. tasemel. Alustame lausetest. Siin on oluline seotud sõnad paigutada teineteise lähedusse. Selle nõude rikumisest tulenevad keerukad konstruktsioonid, mis lihtsustamise käigus tuleks ümber sõnastada.

Kõrvallause ei tohiks paikneda pealause osade vahel.

Kuulus itaalia füüsik Enrico Fermi, kes hakkas esimesena uurima neutronite poolt tekitatud tuumareaktsioone, avastas, et tuumareaktsioone kutsuvad esile mitte ainult kiired, vaid ka aeglased, soojusliikumise kiirusega liikuvad neutronid (2, lk. 274).

Kuulus itaalia füüsik Enrico Fermi hakkas esimesena uurima neutronite poolt tekitatud reaktsioone. Ta leidis, et tuumareaktsioone kutsuvad esile mitte ainult kiired, vaid ka aeglased neutronid (3, lk. 275).

Pikad laused ja sõnaühendid tuleks asendada lühematega.

Mõnede keemiliste elementide aatommasside suur erinevus täisarvudest (kloori aatommass on näiteks 35,5) on tingitud sellest, et tavaliselt kujutab keemiliselt puhas aine endast mitme isotoobi segu erinevates proportsioonides (2, lk. 266).

Mõnikord aga erinevad keemiliste elementide aatommassid tunduvalt täisarvudest. Näiteks kloori aatommass on 35,5. See tähendab, et tavaliselt kujutab keemiliselt puhas aine endast mitme isotoobi segu erinevates proportsioonides (3, lk. 267).

Mida rohkem on tekstis tegusõnu, seda kergem on teksti mõista. Seejuures isikuline tegumood on arusaadavam kui umbisikuline.

Just keskmine aatomite arv, mis laguneb antud ajavahemiku jooksul, määratakse radioaktiivse lagunemise seaduse poolt (2, lk. 264).

Radioaktiivse lagunemise seadus määrab keskmise aatomite arvu, mis lagunevad antud ajavahemiku jooksul (3, lk. 266).

Jaatav kõne on eitavast arusaadavam.

Tänapäeval on kindlaks tehtud, et isotoobid on olemas kõikidel elementidel, kuid kõikidel elementidel pole need stabiilsed (2, lk. 265).

Tänapäeval on kindlaks tehtud, et isotoobid on olemas kõikidel elementidel. Mõnel elemendil on ainult ebapüsivad (radioaktiivsed) isotoobid (3, lk. 267).

Iga uut mõtet tuleks väljendada iseseisva lausega.

Tähtsat informatsiooni tuumade kohta sisaldab katseliselt mõõdetud eriseoseenergia, s.t. ühe tuumaosa kohta tulevase seoseenergia sõltuvus massiarvust A (2, lk. 272).

Tähtsat informatsiooni tuumade kohta sisaldab eriseoseenergia sõltuvus massiarvust A. Eriseoseenergiaks nimetame seoseenergiat, mis tuleb tuuma ühe nukleoni kohta. Eriseoseenergia määratakse katseliselt (3, lk. 272—273).

Lausete lihtsustamise võtet on üsna hästi tuntud ja neid on küllaltki kerge rakendada. Paljusid keerulisi lauseid on A. Lang lihtsustanud õpiku tõlkimisel eesti keelde. Seevastu keerukuste märkamine ja kõrvaldamine lõikude, paragrahvide jne. tasandil on tunduvalt töömahukam.

Seosed tuleb avada sellise detailsusega, et need oleksid mõistetavad ka õpilaste teadmistepagasilt lähtudes. Võtame näiteks laused *Kiiritades kolvirõngast neutronitega muudetakse see radioaktiivseks. Peale mootori tööd teatud ajavahemikul ilmnenud oli radioaktiivsuse järgi otsustatakse kolvirõngaste kulumise üle* (2, lk. 285). Karta on, et osa õpilasi ei seosta tavalisel õppimisel nende kahe lause põhilist mõtet — seos on antud osaliselt ja sedagi lauseühendina. Uues õpikus on seos täpsemini avatud. *Kiiritades kolvirõngast neutronitega, kutsutakse temas esile tuumareaktsioonid ja muudetakse ta radioaktiivseks. Mootori töötamisel satuvad kolvirõnga osakesed määrdeolisse. Määrates oli radioaktiivsuse peale mootori tööd teatud ajavahemikul, leitakse kolvirõnga kulumine* (2, lk. 288).

Vaatleme nüüd teksti, kus selgitatakse α -osakeste laengu määramist. *Loenduri abil loendati elektromeetriga ühendatud metallsilindrisse ajaühikus tunginud α -osakeste arv. α -osakesed saavad tungida loendurisse läbi väga õhukese aknakese ning loendur registreerib neid. Elektromeetriga saab mõõta kindlas ajavahemikus kiiratud α -osakeste summaarse laengu. Tehtud katsed näitasid, et α -osakese laeng võrdub kahekordse elementaarlaenguga* (2, lk. 260). Seda teksti on keeruline mõista, sest a) tekstis esineb vastuolu: esimeses lauses väidetakse, et α -osakesed tungivad metallsilindrisse, teises — loendurisse, b) üht ja sama suurust nimetatakse erinevalt: ajaühik ja kindel ajavahemik, c) teine lause on käesoleva arutluse seisukohalt liigne, see on eelmisel tunnil õpitud ja tuleb nüüd tekstist välja jätta, kuna teine lause muudab pikaks ja raskestimõistetavaks seose α -osakeste arvu (1. lause), nende summaarse laengu (3. lause) ja ühe α -osakese laengu (4. lause) vahel. Nende ja teiste keerukuste kõrvaldamise järel saime teksti *Rutherford paigutas α -osakeste teele Geiger-Mülleri loenduri, mis mõõtis radioaktiivse preparaadi poolt teatud aja jooksul kiiratud osakeste arvu. Seejärel asetati loenduri asemele metallsilindri, mis oli ühendatud tundliku elektromeetriga. Elektromeetriga mõõtis Rutherford nende α -osakeste laengu, mida preparaat kiirgas sama aja jooksul (paljude ainete radioaktiivsus on püsiv). Teades α -osakeste summaarset laengut ja nende arvu leidis Rutherford nimetatud suuruste suhte, s.o. ühe α -osakese laengu. See laeng võrdub kahe elementaarlaenguga* (3, lk. 261).

Piirdume toodud näidetega. Tähelepanelik lugeja märkas, et ka lihtsustatud tekstides

oli keerukusi, mida saab kõrvaldada. Sama võib öelda keerukuse vähendamise võtete kohta — nende loetelu polnud täielik. Sellest hoolimata annab artikkel ülevaate keerukuse vähendamise võimalustest.

Kui me õpikute keerukust kogu aeg vähendame, kuidas õpivad siis õpilased keerukat teksti mõistma? See küsimus tekib, kui me unustame jõukohasuse tagamise ühe põhi-teesi: õppekirjanduse keerukust tuleb vähendada ainult siis, kui see algselt liiga keeruline on. Kui õppekirjandus on õpilastele liiga lihtne, siis tuleb seda keerulisemaks muuta. Selleks tuleb õppekirjandusse lisada uut informatsiooni, vähendada konkreetseid näiteid, jätta avamata seosed jne. Tänapäeval on aga õppekirjandus pigem keeruline kui lihtne, mistõttu keerukuse vähendamine on aktuaalsem. Me oleme paradoksaalses olukorras: kui me tahame, et õpilased õpiksid mõistma keerulisemat teksti, siis peame õpikute keerukust vähendama. Viies õpikute keerukuse vastavusse õpilaste arengu tasemega, loome soodsa olukorra õpilaste kiireks arenguks ja seetõttu võimaldabki õpikute keerukuse optimeerimine kiiremini arendada õpilaste võimet mõista keerulist teksti. Õppematerjali keerukuse optimaalsest tasemest on varem ka «Nõukogude Kooli» veergudel juttu olnud.

Õppekirjanduse keerukuse vähendamine on üsna töömahukas. Ülalkirjeldatud viisil õpikut läbi töötades kulub ühele leheküljele üks päev. Peale selle tuleks uurida õppekirjanduse struktuuri ja mahtu. Eriti oluline on õppekirjanduse kasvatusliku ja arendusliku mõju suurendamine. Kõikide nende ja teiste nõuete täielik realiseerimine pole jõukohane ei autoritele ega toimetajatele. Õpikute koostamiseks on otstarbekas tööle rakendada suured kollektiivid erinevatest spetsialistidest. Hea näite sellisest koostööst toob D. Zujev. Kolmekümnendate aastate lõpul koostati õpikut «NSVL ajaloo lühikursus». Õpiku koostamiseks koguti 3000 köidet faktilist materjali, tõlgiti ja analüüsiti üle kümne välismaa ajalooõpiku, korraldati nõupidamisi erinevate spetsialistidega, kontrolliti õpiku sobivust koolitöös, mõõdeti õpilaste lugemisostust ja tähtede arvu iga tunni tekstis jne. (1, lk. 28).

Kas selline suur töö ühe kooliraamatu koostamisel tasub end ära? Ühe õpiku keerukuse vähendamiseks kulub umbes 20 000 rubla. Kui me tahaksime selle mõjuga samaväärset teadmiste tõusu saavutada õppeaja pikendamise teel, siis tuleks üksnes õpetajate palkadeks kulutada meie vabariigis täiendavalt 40 000 rubla aastas. Seega tasub õpiku keerukuse vähendamine end iga aasta umbes kahekordselt. Peale teadmiste taseme tõstata jõukohasuse saavutamise õpilaste kohusetunnet, parandab õpimotivatsiooni, mõjub soodsalt kooli psühholoogilisele kliimale jne.

Õppekirjanduse koostamise organisatsioon ei näe meie kaasajal ette kuigivõrd ulatuslike kollektiivide töölerakendamist. Seepärast

ratud ühiskondlikud kasvatajad. Raskesti-
kasvatatavate õpilaste käitumisküsimusi aru-
tatakse koolide õpilasorganisatsioonides, nagu
näiteks Rapla rajooni Valtu 8-klassilises koo-
lis, Rapla keskkoolis, A. Kesleri nim. Kohtla-
Järve keskkoolis jm. Samuti arutatakse need
küsimusi õppenõukogu koosolekutel, kooli
juhtkonna nõupidamistel ja parteialgorgani-
satsiooni koosolekutel (Kohtla-Järve 4. 8-klas-
silises koolis, Saku keskkoolis jt.). Tihe side
on koolidel ka õiguskaitseorganitega. Nende
töötajad esinevad õpetajatele, lastevanema-
tele ja õpilastele.

Selles tööloigus on veel vajakajäämisi.
Alaalistele asjade komisjonides ja alaealiste
asjade inspeksioonides arvelolevate õpilaste
kohta koolides peetavatelt arvestuskaartidelt
ei nähtu kogu õpilasega tehtav töö. Et
arvestuskaardid on enamasti kooli juhtkonna
käes, oleks otstarbekohane klassijuhatajatel
kasutusele võtta täiendav žurnaal õpilasega
tehtava töö kohta (õpiedukus, individuaalsed
vestlused, osavõtt ringide tööst, vestlused
vanematega).

Parandamist vajab ka šeffide töö. Raskesti-
kasvatatavate ja arvelolevate õpilaste ühis-
kondlikeks kasvatajateks on üldjuhul klassi-
juhatajad, kes oma ametiülesannete tõttu on
kohustatud kõigi õpilastega tegelema. Oleks
otstarbekohane kinnitada ühiskondlikeks kas-
vatajateks ka pensionäre, lastevanemaid,
ringijuhte, treenereid jt. Senini on paljudes
koolides ühiskondlike kasvatajate töö veel
väheefektiivne (Kõhila, Juuru, Kohtla-Järve
13. keskkoolis), piirduakse õpilaste kodu
külastamisega mõned korrad aastas.

Tihti on puudulikud ka andmed, mida
alaealiste asjade inspeksioon õpilase õiguse-
rikkumise kohta koolile saadab, viidates vaid
kas kriminaalkoodeksi vastavale sätteile või
muude eeskirjade rikkumisele, kirjeldamata
sealjuures teo iseloomu.

Puudusi on ka arvelolevate ja raskesti-
kasvatatavate õpilaste kaasamisel ringide
töösse. Nii näiteks osales 1982/83. õppeaastal
Rapla rajooni koolides ringide töös ainult
50% arvelolevatest õpilastest.

Õppiva noorsoo õiguslase õpetamise tase
sõltub eelkõige õpetajate ettevalmistusest,
nende meisterlikkusest. Nõukogude riigi ja
õiguse aluste õpetajate ettevalmistamisel on
esmaülesanne sügavate teadmiste andmine
õiguse põhiharudest, õigusdistsipliini õpeta-
mise metoodika valdamine. Arvestades koolide
nõudmisi nimetatud ala õpetajate järele ja ees-
märki tõsta õpetamise kvaliteeti, on meie
vabariigis tarvis laiendada õigusõpetuse
õpetajate ettevalmistust, aga samuti täius-
tada nende kvalifikatsiooni tõstmist.

Noorsoo poliitilise ja sotsiaalõigusliku
aktiivsuse kasv esitab kõrgendatud nõudmised
ka tema õiguskasvatusele. Õigusõpetuse
tundides on vaja täielikumalt kasutada näit-
likke ja tehnilisi vahendeid, vaadelda konk-
retseid õiguslaseid situatsioone, distsipliini

ja õiguskorra rikkumise juhte, koostada
referaate õigus- ning kõlblusteemadel.
Tähtis on oskuslikult kasutada kohtuprakti-
kat, trükisõna, ilukirjandust, kinofilme, tele-
visiooni ning raadiosaateid õiguse ja moraali
teemadel.

Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetajad
on mitte ainult nimetatud õppeaine, ajaloo
ja ühiskonnaõpetuse õpetajad, vaid kogu kooli
õpilaste ja lastevanemate õiguskasvatuse-
tegevuse organisatorid.

Õpetajal peab olema oskusi ja teadmisi
õiguskasvatustöö teedest ning meetoditest, et
teha poliitiliste, kõbeliste ja õiguslase tead-
miste propagandat. Juba pedagoogilise prak-
tika ajal peab tulevane õpetaja selgeks saama
laste ja noorukite õiguskasvatuse süsteemi,
andes ise Nõukogude riigi ja õiguse aluste
tunde. Senisest enam peaks õpetajaid raken-
dama NLKP ja Nõukogude valitsuse poliitika,
konstitutsiooniliste põhinõuete ja kom-
munistliku moraali tutvustamiseks, õpilaste ja
lastevanemate õigusharidusliku taseme tõst-
miseks, õiguskasvatustöö organiseerimiseks
koolis ning väljaspool seda. Põhjalikumalt
on vaja tundma õppida õiguslike ideede
sotsiaalset hinnangut, kriipsutades alla õigus-
distsipliinide ideoloogilist suunitlust, nende
kasvatusaliku osa suhtumises nii ühiskon-
nasse kui ka isiksusse. Uue, kommunistliku
ühiskonna inimese kasvatamine eeldab isik-
suse kõikide omaduste, sealhulgas tema kõl-
belise palge täiustamist, mis on aga tihedas
seoses õiguskultuuriga, nõukogude seaduste
tundmisega, oskusega neid rakendada ja
aktiivselt kaitsta.

NLKP poliitika põhjalikul tundmaõppimisel
on tähtsal kohal nõukogude seadusandluse
alused. Nende edasine areng ja täiustamine,
nagu nähtub NLKP XXVI kongressi mater-
jalidest, jääb üheks tähtsamaks Nõukogude
riigi ülesandeks. Sellega seoses kasvab meie
ühiskonna elus õiguse osa, partei ja valitsuse
sellekohase poliitika mõistmine, mis on vaja-
lik isiksuse poliitilise ja õiguskultuuri kas-
vatamiseks.

Meie ülesandeks jääb noorsoo sotsiaal-
õigusliku aktiivsuse igakülgne arendamine,
mille tulemuseks on tema valmidus teadlikult,
vastutustundega täita antud ülesandeid,
aktiivne osalemine ühiskondlikus tegevuses,
sealjuures rangelt täites sotsialistlikke õigus-
norme.

Kainik ja klassi- väline tegevus

LEIDA TALTS,
TPedI algõpetuse kateedri juhataja

Põhjendatult on kainikuea domineerivaks, kõige enam last igakülgseks arendavaks tegevuseks peetud õpitööd. Hästi korraldatud õpitegevus annab kainikule vaimse töö oskuste kõrval ka teadmisi ja kujutlusi kõlbeline käitumise normidest ning aitab kujundada vajalikke isiksuseomadusi.

Kogu klassiväline tegevus toetab igati õppetöö eesmärke, avardades ennekõike õpetamise kasvatuslikke võimalusi. N. Krupskajalt pärineb mõte: kui hea kooli õppeplaan ka ei oleks, ta ei saa kunagi anda kõike seda, mida on tarvis teada noorsool, mida on tarvis teada inimesel edaspidises elus. Kõiki teadmisi, mida saadakse koolis, täiendatakse pidevalt enesearendamise teel.

Õppevälisel tegevusel on märksa kaugemaleulatuv tähtsus, kui esmapilgul sageli näha osatakse. See ei ole üksnes lapse vaba aja huvitav ja mitmekülgne sisustamine, vaid ennekõike vastavate vajaduste püsiv kujundamine. Töövälise aja kultuurne ja isiksust arendav osa on tänapäevauhiskonnas (veelgi enam aga tulevikus) muutunud sotsiaalseks probleemiks, mille edukas lahendamine sõltub juba koolieas pandud alustest. Nooremas koolieas kujunevad õpilaste huvide põhisuunad. Nende suundade väljaselgitamine ja arendamine on algklassiõpetaja tähtis kohustus, mida kuidagi ei saaks teisejärguliseks pidada. Vähe leidub tegevusi, mille alustamist kesk- ja vanemas kooliastmes võiks efektiivselt pidada. Igas koolis kohtame mürsikuid ja vanemaid õpilasi, kes valmistavad kooli pedagoogilisele kollektiivile

vile ja ka kodule muret sellega, et nende õpiväline aeg jookseb tühja. Veelgi enam, huvide puudumine soodustab niisugust tegevust, mis ei nõua õpilaseltingit pingutust. Sageli seisneb selline «tegevus» tühises looglemises, kaasinimeste tülitamises tänaval, valikuta muusikakuulamises jne. Kooli ja kodu ponnistused taolisele kontingendile haarav ja sisukas tegevus leida jooksevad pahasti tühja, sest tegemist on juba sügavalt juurdunud harjumusega end mitte millegi täiskasvanute arvates oluliselega koormata.

Tees «õppimine on õpilase põhitöö» võib muutuda iseenda vastandiks, kui käsitleda seda järgalt ja ühekülgsest. Elu on näidanud, et õpilastel, kes äärmise kohusetundega täidavad kõik õpiülesanded, ei jää märkimisväärsed ajareserve tegelemiseks kõrvalharrastustega ega osavõtuks aktiivsest ühiskondlikust tegevusest. Sellises situatsioonis ei arene piisavalt õpilase loomingulised võimed, tema omaalgatuslik osa erinevate küsimuste lahendamisel jääb tagasihoidlikuks. Veelgi murettekitavam on nende õpilaste käekäik, kes ei tunneta õppimist põhitööna ning ei ole seotud ka arendava õpivälise tegevusega.

Juba lihtne õppe edukuse ja õpivälise tegevusest haaratuse võrdlemine näitab, et tegemist on väga positiivse seosega nende vahel. Lühidalt — õpitöö ja väljaspool seda toimuv sisukas tegevus toetavad teineteist. Kahjuks ei suudeta selle seose tähtsust mõneski kodus ja isegi koolis õiglaselt hinnata, pannes üksikuid ebaõnnestumisi õpivälisele tegevusele kulutatud aja arvele. Huviala koolitöö kõrval annab nii lapsevanemale kui õpetajale täiendavaid võimalusi õpetada lapse aja jaotamise kunsti, kasvatada tahet ja järjekindlust alustatu lõpuleviimiseks. Tütarlapse ema, kes tundis siirast rõõmu lapse edusammudest tantsuringis, väitis: «Marikat on tantsimine pannud senisest tunduvalt paremini õppima. Mis kõige olulisem — tühjalt veedetud aega tüdrukul peaaegu enam ei olegi, selle kulutab ta õppimisele, et õigeks ajaks tantsuringi jõuda.» Ka õpetajal on vaja huvituda laste õpivälisest tegevusest, sellest, kuidas õpilased oma vaba aega jaotavad. Klassis olgu võimalikult hästi teada, millised on kaaslaste huvid, millised on olnud kordaminekud.

Klassivälise tegevuse sisu jälgides võib paljude koolide kogemuste põhjal tõdeda, et mitmes vahetuses töötavatel suurkoolidel on plaanipärase klassivälise tegevuse korraldamine üsnagi raskendatud ruumi- ja ajanappuse tõttu. Eriti puudutab see algklassi, kelle õppetunnid on sageli paigutatud mitte hommikusse ega ka õhtusse vahetusse, vaid sootuks kusagile vahepeale. Klassivälise tegevuse mitmekülgsest pidurdab sageli ka õpetaja koormatus tunniandjana, sest kaugeltki igas koolis ei saa õpetaja piirduda ainult normitundide andmisega.

loodame ka õppematerjali jõukohasuse saavutamisel autoritele ja õpetajatele. Õpetajad saavad oma selgituste mõju suurendada, järgides refereeritud printsiipe teadlikult. Loomulikult on need printsiibid rakendatavad mitte ainult füüsikas, vaid ka paljudes teistes ainetes.

Kirjandus

1. Зуев Д. Д. Школьный учебник. М., «Педагогика», 1983. 240 с.
2. Мякишев Г. Я., Буховцев Б. Б. Физика. Учебник для 10 класса средней школы. М., «Просвещение», 1979. 320 с.
3. Мякишев Г. Я., Буховцев, Б. Б. Физика. Учебник для 10 класса средней школы. М., «Просвещение», 1983. 320 с.

(21. lk. järg.)

Kirjandus

1. Hartšev, A., Aleksejeva, V. Elulaad, moraal, kasvatus. Tln., 1980.
2. Must, A., Must, O. Õpilaste elulaad. — Elulaad ja elukeskkond. Tln., 1981.
3. Puukka, V., Talvitie-Palmqvist, L. Suomalainen nuori 82. — «Me Naiset», 1982, nr. 19/20-21.
4. Rauste von Wright, M.-L., Kauri, L. Nuorten toiminnasta: vapaa-ajan harrastukset. Nuorison ihmis- ja maailmankuva IX. Turun yliopisto. Turku, 1980.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. I.
6. Мансуров Н. С. Социальная психология о причинах конфликтной личности. VII Международный социологический конгресс. М., 1970.

MEILT JA MUJALT

Kiievi oblasti Stavištšenski rajooni «Lenini Tee» kolhoosi õpilaste tootmisbrigaadi töö on ammu traditsioon: abiturientid on kodukolhoosis töövalvel olnud juba 25 aasta jooksul. Noored aitavad aktiivselt täiskasvanuid farmis ja töökojas, põllul ning kolhoosiehitustel. Kolhoosis on õpiliste tööks ettevalmistamiseks sisustatud tänapäevaste õppevahenditega klassid. Praktika sooritatakse koolile antud põllumajandusmasinatega. Kolhoosi juhtkonna tähelepanelik suhtumine noorte kasvatamisse on kandnud head vilja; igal aastal jääb «Leninliku Tee» kolhoosi tööle enamik kohaliku kooli lõpetanuid.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Kooliõpik on tähtsaim õppevahend ka tänapäeval

MÄRT AASLAID,
PTUI vanemteadur

V arasmates kirjutistes (1; 5; 6) pakkusime välja õppematerjalide sellise klassifikatsiooni, mille aluseks on ühelt poolt õppematerjalide tehniline teostus ning teiselt poolt sellest tehnilisest teostusest tingitud õppematerjalide tajumise (vastuvõtmise) iseloom, s. t. inimese meeleorganite rakendatus antud õppematerjalide tajumisel (vastuvõtmisel) õppeprotsessis. Vastavalt klassifitseerimise alustele võiks õppematerjale liigitada näiteks sellisteks suuremateks alaosadeks (-liikideks): 1. Õppemetoodiline kirjandus. 2. Polügraafilised näitvahendid. 3. Projektsiooniseadmete abil vahendatavad visuaalsed vahendid. 4. Esemelised näitvahendid. 5. Auditiiivsed vahendid. 6. Audiovisuaalsed vahendid (kuulamiseks ja vaatamiseks). 7. Õppevahendid, mis kujutavad endast eelneva 6 liigi mitmesuguseid kombinatsioone.

Nimetatud kirjutistes (1; 5; 6) me tõime näiteid õppevahendeist (materjalidest), mis illustreerisid nende kuuluvust ühte või teise alaliiki. Selliseid erinevaid nimetusi sai ligi viiskümmend. Siinkohal oleks sobiv märkida, et õppematerjalide (-vahendite) all me mõistame õpilaste õpetamiseks, kasvatamiseks ning arendamiseks mõeldud programmikohast õppeinfot, mis on mingil viisil materialiseerunud loodus- või tehisesemetes. Seega õppematerjalide alla me ei paiguta ei õppetarbeid, tehnilisi vahendeid ega õpetajat (kes vahendab õpilastele õppematerjali). Õppematerjalide hulka me ei arva ka koolimööblit, õppekabinette, koolihooneid jms., mis on mõeldud loomulike eeldustena koolitöö normaalseks kulgemiseks.

Üks ja seesama õppeinfo võib olla fikseeritud ja edastatud erinevat liiki õppematerjalide abil, mõnikord isegi kõikide nimetatud liikide kasutamisel. Näiteks, liiklusalane õppeinfo võib olla edasi antud kas kõiki kuut

õppematerjalide liiki puhtal kujul kasutades või siis kombineerituna omavahel (7. alaliik eespool pakutud õppematerjalide liigituses). Viimase näide võib olla valmendi (trenadžöör) või siis mänguautomaat, kus õpilane, manipuleerides selle mänguautomaadi nuppude, hoobade, rooli ja pedaalidega, näeb ekraanil enda tekitatud liiklussituatsioone ning nende situatsioonide temast (õpilasest) sõltuvaid muutusi (lahendusi).

Eelöeldu põhjal võiks järeldada, et õppematerjalide väljamõtlemisel praktiliselt ei ole piire. Seega kajastub tehniline revolutsioon ühiskonnas varem või hiljem ka uute õppematerjalide loomises ja tootmises.

Vaatamata õppematerjalide uute nimetuste ja liikide tekkimisele on tähtsaimaks õppevahendiks olnud ja jäänud ka tänapäeval kooliõpik. Kooliõpiku keskset osa õppekomplektis (õppeprotsessis üldse) vaevalt keegi hakkaks tänapäeval eitama. Isegi kehalises kasvatuses ja mõnes teises seni «õpikuta» õppeaines hakkab tänapäeval õpiku roll suurenema. Kooliõpikule on kindel koht tagatud paljude õppematerjalide uurijate poolt (2; 4; 7; 8). Käesolevas kirjutises tahame eesti lugejaskonnale tutvustada kõige värskeimat (tundub, et ka viimase aja kõige põhjalikumalt ning ülevaatlikumalt) uurimust, mis kajastab kooliõpikut (7).

D. Zujevi monograafia (7) «Kooliõpik» sisaldab peale põhjaliku sissejuhatuse järgmisi peatükke: I. Õpik vene ja nõukogude üldhariduskoolis. II. Kooliõpiku teooria arenemise põhisuunad, selle koht tänapäeva teaduses. III. Meie kaasaegse kooliõpiku didaktilised funktsioonid. IV. Meie kaasaegse kooliõpiku struktuur kui selle sisu ja didaktiliste funktsioonide realiseerimise vorm. V. Tekst — õpiku põhikomponent. VI. Tekstivälised komponendid kui tänapäeva kooliõpiku struktuuri üldmodeli koostisosa. VII. Sissejuhatuse kooliõpikute analüüsi, hindamise ja konstrueerimise meetodikkasse. VIII. Õppekirjanduse (õppemethodilise kirjanduse) komplekt — meie kaasaegse õpiku funktsioonide realiseerimise optimaalne vorm.

Kasutatud kirjanduse loetelu on antud monograafia lõpus ning sisaldab 248 nimetust. Kuigi raamat on mõeldud pedagoogikateadlastele, pakub see kindlasti huvi ka paljudele teistele haridustöötajatele. Toome siinkohal mõned mõtted ja seisukohad nimetatud monograafiast, mis tunduvad eriti aktuaalsed ning on leidnud vähem valgustamist meie vabariigi pedagoogilises perioodikas. Seega ei esita me monograafiast süsteemset ülevaadet, sest paljusid probleeme on ligilähedaselt D. Zujevi kontseptsioonidele käsitatud ka meie «Nõukogude Koolis» (vt. näiteks õppematerjalide funktsioonide kohta A. Piirimäe artiklit «Nõukogude Kooli» 1983. a. 1. numbri /3/).

Esiteks püüame defineerida terminit (mõistet) õpik, ühitades seejuures meie poolt

pakutud õppematerjalide klassifitseerimise D. Zujevi poolt antud õpiku määratlusega (7, lk. 12). Mis on siis õpik? Tänapäeva kooliõpik on õppemethodilise kirjanduse liiki kuuluv õppeprogrammi kajastav põhiõppevahend, mis kujutab endast massilist õpperaamatut ning mis esitab (fikseerib) hariduse ainesisu ja tegevuse liigid, mille õpilased peavad omandama, arvestades nende ealisi ja muid iseärasusi. Õppekomplektil on 8 põhifunktsiooni (7, lk. 58—83):

- 1) informatiivne (õppeinfo fikseerimine ja edastamine);
- 2) transformatiivne (info ümberkujundamine ning õppetöö aktiveerimine);
- 3) õppeinfo süstematiseerimine;
- 4) õppeinfo kinnistamine ja enesekontrolli soodustamine;
- 5) enesetäiendamine;
- 6) teadmiste integreerimine;
- 7) teadmiste koordineerimine;
- 8) õpilaste arendamine-kasvatamine.

Kuigi D. Zujev nimetatud monograafias (7) analüüsib põhiliselt õppekirjanduse funktsioone, on need meie arvates laiendatavad ka muudele õppematerjali liikidele. Meie väite paikapidavust võib illustreerida näiteks nimetatud artikkel «Nõukogude Koolis» (3) või D. Zujevi enda viitamine N. Talõzina huvipakkuvale uurimistulemustele (9). Analüüsides algul õpetaja funktsioone õppeprotsessi organiseerimisel, N. Talõzina transformeerib, kannab need seejärel üle õpikule. Peamist N. Talõzina näeb uues, invariantes lähene-mises õppeaine sisule, mis peaks kajastuma ka õpikus. Uue lähenemise olemus seisneb selles, et konkreetse teadmiste vallas kogu eri nähtuste hulka vaadelda süsteemis, valida neile eri nähtustele invariant, mis on süsteemi aluseks ning esineb kõigis eri nähtustes. Neile invariantsetele fundamentaalsetele teadmistele, mis on tunnustatud hariduse sisuks, peabki olema orienteeritud õpetamine. Seejuures omandamisele kuuluvat tuleks jätta ainult niipalju, kuipalju on vaja antud süsteemi mis tahes eri nähtuse mõistmiseks.

Toome siinkohal N. Talõzina enda poolt pakutud näite. Vene keele kirjavehemärkide tarvitamise äraõppimiseks pole N. Talõzina arvates vaja pähe õppida rohkem kui 200 reeglit (mida siamaani õpiti igapähe eraldi), vaid uurimused on näidanud, et kõik need enam kui 200 reeglit on kolme funktsiooni ilming, mida teenivad kirjavehemärgid: 1. (sõnade ja lausete) ühendamine; 2. (sõnade ja lausete) eraldamine; 3. (sõnade ja lausete) esiletoomine. Osutus küllaldaseks õpetada õpilastele selgeks oskus ära tunda ja diferentseerida kolm nimetatud funktsiooni, et eksimatult kasutada kirjavehemärke, õppimata seejuures pähe ühtegi eraldi reeglit.

Ikka veel aktuaalne on õpikute koostamise ja hindamise probleem. Ka D. Zujevi oma monograafias puudutab seda küsimusteringi. Probleemile on määratud terve VII peatükk. Siinkohal mõned katked D. Zujevi monograafia I peatükist (7, lk 27—29). Seal räägitakse esimese nõukogude stabiilse ajalooõpiku koos-

tamisest ja hindamisest. Oli organiseeritud konkurs parimale õpikule, millest võttis osa 6 autorite kollektiivi. Parimaks tunnistatud õpiku käsikirja autorite kollektiiv koosnes 15 (viieteistkümnest!) spetsialistist ajaloodoktor A. Sestakovi juhtimisel. Abiks ajalooõpikut koostavaile autorite kollektiividele korraldati kõrgetasemelisi nõupidamisi, NSV Liidu Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudi juurde oli loodud spetsiaalne kabinet, kuhu oli kogutud ligikaudu 3000 kõidet teatmateriaali ning organiseeritud olemasolevate ajalooõpikute näitus. Parimaks tunnistatud õpiku kontrollimisel koolitöös ilmnes, et see on õpilastele raske. Autorid (A. Sestakovi juhtimisel) korraldasid oma töö ümber ning esitasid praktiliselt uue teksti. Neile abiks oli organiseeritud spetsiaalne grupp ajaloolastest metoodikuid, kes üldistasid ajalooõpikute koostamise kogemusi NSV Liidus ja välismaal. Mõningad välismaa ajalooõpikud olid selleks puhuks tõlgitud vene keelde. Spetsiaalselt uue ajalooõpiku jaoks oli loodud õpiku kujundajate grupp, kes koostas ligikaudu 1000 artiklit illustratiivse materjali võimaliku kasutamise kohta uues ajalooõpikus. Ajaloolaste, metoodikute, kunstnike jt. töö kandis head vilja: A. Sestakovi juhtimisel loodud ajalooõpik «töötas» koolides kuni 1955. aastani (25 väljaannet kokku 7-miljonilises tiraažis).

Tundub, et esimese nõukogude stabiilse ajalooõpiku koostamise kogemustest on palju õppida meil ka praegu. Õpikuid peaks koostama kollektiiv, millesse peale antud aine spetsialistide kuuluksid kindlasti ka teiste (piirnevate) teaduste esindajad.

Kirjandus

1. Aaslaid, M. Õppematerjalide klassifitseerimisest. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 10, lk. 830—832.
2. IV, VII ja VIII kl. eesti keele õppe-metoodiliste komplektide sisu: 1982. a. teaduslik aruanne. Tallinn, ENSV PTUI, 1982. 134 lk.
3. Piirimägi, A. Õppekirjanduse funktsioonid ja õppekomplekt. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 1, lk. 28—31.
4. Unt, I. Õppekirjandus kui kompleksse didaktilise süsteemi alus. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 8, lk. 625—633.
5. Ааслайд М. Э. Учебно-методическая литература как одна из основных частей комплекса учебных материалов. — В кн.: Психолого-педагогические проблемы разработки учебника и учебно-методических пособий для средних профтехучилищ: Тезисы докладов научно-практической конференции 24—25 октября. М., НИИ профессионально-технической педагогики, 1978, с. 100—105.
6. Ааслайд М. Учебно-методический комплекс. — В кн.: Проблемы дидактики: Тезисы конференции. Таллин, НИИ педагогики ЭССР, 1979, с. 92—96.
7. Зуев Д. Д. Школьный учебник. М., «Педагогика», 1983. 240 с.
8. Проблемы школьного учебника. (Вып. I—II. М., «Просвещение», 1974—1982.
9. Талызина Н. Ф. Место и функции учебника в учебном процессе. — В кн.: Проблемы школьного учебника. Вып. 6. (Вопросы теории учебника.) М., «Просвещение», 1978, с. 18—33.

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

D. Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisussüsteem areneb laiuti ja sügavuti

HERGI KARIK,
TPedI matemaatika-
füüsikateaduskonna dekaan

D mitri Mendelejevi nimega on tänavu seotud kaks suurt tähtpäeva: 27. jaanuaril (vana kalendri järgi) möödub 150 aastat kuulsa teadlase sünnist ja 17. veebruaril 115 aastat tagasi valmis keemiliste elementide perioodilisussüsteemi esimene variant. Perioodilisusseadus ja -süsteem, millega D. Mendelejev pälvis maailma kuulsuse, on läbinud pika arengutee. Piisab märkimast, et perioodilisussüsteemi on väljendatud enam kui 700 erikujul, küll tasapinnaliste tabelite, aga ka mitmesuguste geomeetrislike kujunditena. Nüüdisajal on perioodilisusseadus teedrajavaks nii fundamentaal- kui ka praktilistes uurimistöodes keemias ja füüsikas, geoloogias ja astronoomias, tuumafüüsikas ja metallurgias. Perioodilisusseadust on edukalt rakendatud uutes teadusharudes (pooljuhttehnika, radiokeemia, geokeemia, intermetallühendite keemia jm.). D. Mendelejevi perioodilisusseadus ja -süsteem on ületanud rahvuslikud piirid ja muutunud inimkonna ühisvaraks. Allpool käsitletakse perioodilisussüsteemi mõningaid uuemaid rakendusi ja seisukohti.



Periodilisussüsteemi esimene element ja selle asetus

1905. a. ilmunud töös oletas D. Mendelejev nii nagu enamik tolleaegseid teadlasi, et esineb nn. maailmaeeter, mis kujutavat endast kaalutut voolavat vedelikku — fluidumi — kõikide aatomite algainet. Maailmaeeter pidi täitma kõik kehad ning temaga seletati soojus-, valgus- ja elektrinähtusi. Mendelejev pidas maailmaetriks kõige kergemat gaasi ja lihtainet, mille aatommass olevat miljondik vesiniku aatomi massist. Maailmaeetrit tähistas ta sümboliga X. Hiljem nimetas ta selle nullrühma ja nullperioodi elemendi Newtoni auks njutooniumiks. Elemendiks nr. 2 pidas ta korooniumi, mis arvati olevat 1869. a. avastatud spektraalanalüüsiga Päikese kroonis. Korooniumi tähistas ta sümboliga Y. Maailmaeetri ja korooniumi vääramise järele jäi esimeseks elemendiks vesinik.

Vesiniku aatomis on üks paardumata elektron ning aatom on vabas olekus väga reaktsioonivõimeline. Reaktsiooni võib ta astuda kolmel viisil: 1) loovutades elektroni elektron-

paari moodustamiseks, mis seob siis kovalentse sidemena aatomeid, 2) loovutades elektroni ja muutudes iooniks, 3) liites elektroni, et saavutada heeliumi aatomi elektronkonfiguratsiooni. Esimesel juhul tekib kas polaarne või mittepolaarne side, sõltuvalt teise aatomi elektronegatiivsusest. Teise vesiniku aatomiga tekib mittepolaarne side H-H, kloori või süsiniku aatomiga aga polaarne side H-Cl, H-C, kusjuures elektronpaar on nihkunud suurema elektronegatiivsusega elemendi aatomi poole. Kõikidel neil juhtudel sarnaneb vesinik halogeenidega (vrd. fluori molekulis esineb samuti mittepolaarne side F-F). Teisel juhul, loovutades elektroni, tekib aatomist vesinikioon H^+ , analoogiliselt I rühma leelismetallidele, mis moodustavad samuti positiivseid ioone, näiteks Na^+ . Neil juhtudel avaldub vesiniku analoogia leelismetallidega. Kolmandal juhul, elektroni liitmise, saadakse negatiivse laenguga hüdrüidioon H^- . Viimane esineb soolataolistes ühendites peamiselt leelija leelismuldmetallidega, analoogselt halogeeniidioonidega. Näiteks ühendas naatriumhüdriid NaH (vrd. $NaCl$).

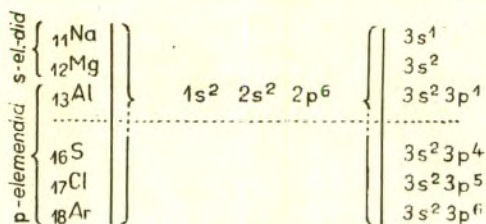
Võrreldes eespool toodud kolme reaktsioonitüüpi ilmneb, et vesinik on teiste elementidega võrreldes väga unikaalne element, mis sarnaneb nii leelismetallide kui ka halogeenidega. Kuni viimase ajani puudus ühtne seisukoht vesiniku paigutamiseks perioodilisussüsteemi. D. Mendelejev asetas vesiniku ühendite analoogia põhjal I rühma koos leelismetallidega (vrd. valemideid Na_2O ja H_2O ; $NaCl$ ja HCl). Inglise teadlane W. Ramsay paigutas vesiniku aga VII rühma tulenevalt vesiniku ja halogeeni molekuli sarnasest ehitusest (vrd. valemideid H_2 ja F_2, Cl_2). Viimasel ajal rõhutatakse, et vesiniku aatomil on iseloomulik loovutada keemilistel reaktsioonidel elektron ning muutuda positiivse laenguga vesinikiooniks, kui liita elektroni. Seega sarnaneb ta rohkem leelismetallide kui halogeenidega. Pealegi sarnaneb vesinikioon lahuses leelismetalliooniga ning neutraliseerub katoodil nagu leelismetallioon. Seepärast paigutatakse nüüd vesinik perioodilisussüsteemi I rühma. Näitamaks vesiniku teatud sarnasust halogeenidega, asetatakse tema sümbol ka VII rühma, kuid kirjutatakse sulgudesse.

Periodilisussüsteemi teoreetiline põhjendus

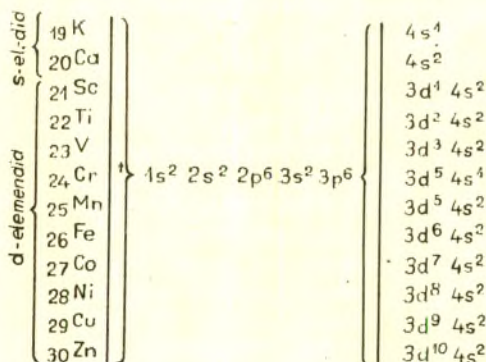
Arhiiviandmeist on teada, et D. Mendelejev kaalultes kaua, mida võtta aluseks elementide klassifitseerimisel. Niisugused füüsikalised konstandid nagu tihedus või keemise- ja sulamistemperatuur on küll kergesti määratavad, kuid nad on iseloomulikud ainult lihtainele, mitte keemilisele elemendile. Pealegi sõltub nende konstantide väärtus lihtaine esinemis-

kujust. Teatavasti erinevad ühe ja sama lihtaine allotroopsete teisendite omadused üksteisest tunduvalt. Täiesti erinevad on omadustelt teemant ja grafiit, punane ja valge fosfor, hapnik ja osoon. Kuigi D. Mendelejev võttis aluseks elemendi aatommassi, reastas ta elemendid tegelikult tuumalaengute kasvu järjestuses.

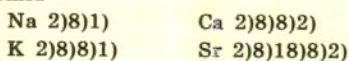
Nüüdisajal on selge, et elementide perioodilise korduvuse ning perioodilisussüsteemi teoreetiliseks põhjenduseks on elementide elektronkonfiguratsiooni korduvus. Kõikide leelismetallide aatomite väliskihil on üks s-elektron, halogeenidel aga üks s-elektronpaar ja viis p-elektroni. Väikeste perioodide piires toimub vaid elektroni liitumine väliselektronkihile nii, et esialgu täitub s-orbitaal ja siis p-orbitaal, ülejäänud elektronkihtide struktuur on kõigil elementidel ühesugune. Vaatleme 3. perioodi elementide orbitaalide täitumist:



Pikkade perioodide, näiteks 4. perioodi puhul hakkab alates skandiumist täituma 3d-orbitaal. Seesmistele elektronkihtide ja välise s-orbitaali konfiguratsioon jääb praktiliselt muutmata:

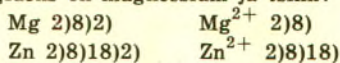


Perioodilisussüsteemis rakendatakse elementide elektronstruktuuride võrdlemisel laialdaselt analoogia ja analoogide mõistet. Seejuures tuleb eristada mitmeid olukordi. Täielikud analoogid esinevad näiteks I ja II rühmas, mil analoogideks on nii neutraalsed aatomid

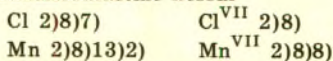


kui ka vastavad ioonid (Na^+ ja K^+ ; Ca^{2+} ja Sr^{2+}). Mittetäielik analoogia esineb siis, kui neutraalsete aatomite väliskihi elektronkonfiguratsioon on analoogiline, ioonide puhul

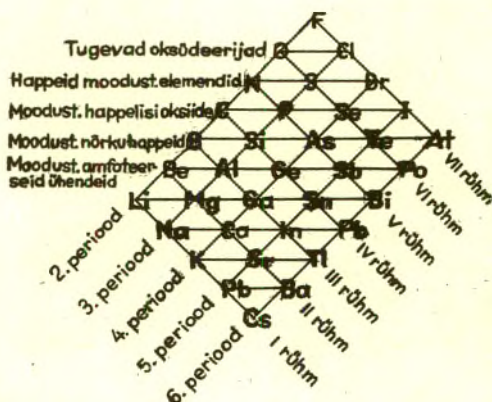
aga analoogiat ei esine. Mittetäielikeks analoogideks on magneesium ja tsink:



Esineb veel teist liiki mittetäielikku analoogiat, mis on täheldatav vaid maksimaalse oksüdatsiooniastme korral



Viimasel juhul on ka ühendite valemid analoogsed, näiteks HClO_4 ja HMnO_4 . Kõige tuntuim analoogia perioodilisussüsteemis on vertikaalne rühmaanaloogia, s. t. ühte ja samasse pea- või kõrvalalarühma kuuluvate keemiliste elementide omaduste analoogia. Küllalt iseloomulik on nn. diagonaalanalooogia, mis seostab ühe rühma elementide omaduste sarnasust järgmise rühma elementidega. Nii on naatrium liitiumi analoog, magneesium on aga liitiumi diagonaalanalooog. Liitiumil on sarnaseid omadusi nii naatrium kui ka magneesiumiga ja vastupidi. Diagonaalanalooogia väljendub siis ühte ritta sattuvatel elementidel, kui pöörame perioodilisussüsteemi tabeli ülemist nurka 45° võrra. Diagonaalanalooogide omadusi on iseloomustatud vastava rea algul.



Võrreldes lihtainete molekuli koostist tundub, nagu puuduks siin seaduspärasus. Halogeeni molekulid on kaheaatomilised, fosfori molekul on nelja-aatomiline, väärismetallid esinevad üheaatomilistena jne. Ameerika teadlased püstitasid siin naaberaatomite arvu seaduse, mille kohaselt mittemetalli aatom on seotud molekulis nii mitme naaberaatomiga, kui palju erineb elemendi rühmanumber kaheksast. Kloori puhul saaksime $8-7=1$, s. t. aatom on seotud molekulis ühe naaberaatomiga; fosfori puhul $8-5=3$, s. t. naaberaatomeid on 3, kokku on seega molekulis (P_4) 4 aatomit. Väävli molekulis on aatom seotud kahe ($8-6=2$) naaberaatomiga, mis lubab mitmesuguse struktuuriga -S-S-S ahel- või tsükliliste molekulide esinemist.

Veel mõnikümmend aastat tagasi tundus side elementide valentsi ja elemendi paiknemise vahel perioodilisussüsteemis olevat igati selge. Et lämmastik asub perioodilisussüsteemi V rühmas ja moodustab oksiidi valemiga N_2O_5 , siis loeti lämmastikku viievalentseks. Molekulide struktuuri eksperimentaaluurimused ja kvantkeemia areng väärased aga senised kujutelmad. Ilmnes, et lämmastik ei saa üldse olla viievalentne, toodud ühendis on ta neljavalentne. Nii väärati kujutelm, mille kohaselt elemendi rühmanumber määrab elemendi maksimaalvalentsi.

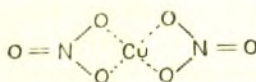
Et elementide valents ühendis on seotud aatomi elektronkatte struktuuriga, viimane omakorda allub perioodilisusseadusele, siis püütakse seostada elemendi aatomi valentsivõimalusi perioodilisussüsteemiga. Teatavasti on põhjalikult uuritud vesiniku ja vesinikusarnaste aatomite struktuuri, kuid üleminekul paljuelektronilistele aatomitele komplitseerub olukord tunduvalt. Kuna suurte kvantarvude puhul on lähedaste elektronkihtide orbitaalide energiad peaaegu võrdsed, siis on raske hinnata nende orbitaalide elektronkonfiguratsiooni. Näiteks iseloomustatakse nüüdisajal protaktiiniumi aatomi (Pa) elektronkonfiguratsiooni $\dots 5f^9 6d^1 7s^2$, energiaühendusest on see ligilähedane aga ka järgmiste konfiguratsioonidega: $\dots 6d^3 7s^2$, $\dots 5f 6d^2 7s^2$, või $\dots 5f^3 7s^2$. Seetõttu on raske otsustada, milline neist kõige paremini kirjeldaks ehitust.

Iga uue elektroni lisamine aatomile (üleminekul ühelt elemendilt teisele) muudab olukorra keerukamaks. Vesinikutüüpi aatomil on 4s-energianivoo kõrgemal kui 3d-nivoo, paljuelektronilistel aatomitel on olukord aga vastupidine. Kehtib üldine seaduspärasus, mille kohaselt $(n+1)$ s-alanivoo on sügavamal kui nd-alanivoo.

Uute omaduste ilmumine perioodilisussüsteemis on tavaliselt seotud uut tüüpi orbitaalide täitmisega. See avaldub ilmekalt väikeses perioodides üleminekul $Be \rightarrow B$ (hakkab täituma p-orbitaal), $Ne \rightarrow Na$ (hakkab täituma s-orbitaal). Pöördudes taas lämmastiku valentsivõimaluste juurde märgime, et lämmastiku viievalentsuse puhul peab toimuma elektroni ergastumine 2p-orbitaalilt orbitaalile 3s. Selleks kulub energiat 983 kJ/mol, mis on suurem isegi lämmastiku molekuli kolmsideme energiast. Teatavasti on hapniku aatomi väliselektronihil 2 paardumata p-elektroni ja üks p-elektronpaar. Aatomi ergastamisel on võimalik elektronpaarist ühe elektroni siirdumine 3s-orbitaalile: $2s^2 2p^4 \rightarrow 2s^2 2p^3 3s^1$. Nii moodustuks aatomisse 4 paardumata elektroni, kuid selleks kulub hiigelkogus energiat — 874 kJ. Nende kaalutluste-

ga saab põhjendada, miks ei tunta ühtegi ühendit, milles lämmastik oleks viie- ja hapnik neljavalentne.

Ühendite struktuuri määramisel rakendatakse keemias valentsidemete (VS) või moleklorbitaalide (MO) meetodit. Varem laialdaselt kasutatud VS-meetod ei kirjelda aga isegi lihtsamate molekulide (NO, CO, O_2 jt.) puhul tegelikku olukorda ega valentsi. Veelgi keerukam on kompleksühendite puhul, sest koordinatsiooniarvu ei saa võrdsustada valentsiga. Näiteks vasknitraadi puhul on aurufaasis esinevates molekulides vase aatom seotud nelja hapniku aatomiga.



Ka muutuva valentsiga ühendites puudub sageli vastavus paardumata elektronide arvu ja liitunud aatomite arvu vahel (näiteks ühendis AgF_2 , XeF_6 , XeF_8). Väga keerukas on klasterite struktuur, kus esineb ka otseselt sidemeid metallide aatomite vahel. Näiteks on ühendis Nb_3Cl_8 seitse delokaliseeritud elektroni, kõik kolm niobiumi aatomit on ühendis seotud aga ekvivalentselt (nende oksüdatsiooniaste on vastavalt 8/3).

Kujutelm, et aatomite vaheline elektronpaar tähistab ühte valentsi, kaotab nüüdisaja oma füüsikalise mõtte. Eeldame, et aatomit ümbritseb n aatomit, kuid see ei tähenda, et eelneb n sidet, mis on moodustunud elektronidest paariiti. Näiteks ühendi $CrU_6(CO)_{17}$ puhul on C aatom oktaeedri keskmes, mida ümbritseb 6 ruteeniumi aatomit. Muidugi ei ole süsiniku aatom selles kuuevalentne, tal ei jätku selleks elektronegi.

Eespoolsest tuleneb, et VS-meetod ei võimalda keemiliste elementide perioodilisussüsteemist üle minna molekulide perioodilisussüsteemile. Nüüdisajal pakub selleks lahenduse MO-meetod.

(Järgneb.)

Tekstülesanded algklasside programmis

**EVI KUUSELAAN,
VÖT-i algklasside kabineti juhataja**

Tekstülesannetel on matemaatika õpetamise süsteemis kindel koht. Need võimaldavad õpilastel matemaatilisi mõisteid kujundada, aitavad teoreetilisi teadmisi paremini omandada, samuti teooriat praktikaga ning õppimist eluga siduda. Tekstülesanded etendavad tähtsat osa õpilaste materialistliku maailmavaate kujundamisel.

Metoodiliselt õigesti korraldatud tekstülesannete lahendamine avaldab positiivset mõju õpilaste vaimsele arengule: arendab õpilaste abstraktset mõtlemisvõimet, loogilist arutlusoskust, analüüsimis- ja sünteesimisoskust, oskust võrrelda, vaadelda ja üldistada.

Õpilaste kasvatamise seisukohast on eriti suure väärtusega õpetaja koostatud tekstülesanded. Matemaatikatunnis ei ole kohane pidada pikki vestlusi, kuid pole ka õige vaikes mõõda minna arvudest, mis iseloomustavad meie rahva elu ja tööd. Õpetaja saab ülesannete koostamisel kasutada kõige uuemaid andmeid, mida pakuvad ajalehed, ajakirjad, televisioon ja raadio.

Tähtsat osa iseseisva mõtlemisvõime arendamisel etendab ülesannete iseseisv koostamine õpilaste poolt. Selline töö aitab kaasa matemaatika õpetamise seostamisele last ümbritseva eluga.

Tekstülesannete iseseisva lahendamise oskust tuleb õpilastele tunnis õpetada: harjutada leidma seoseid andmete ja otsitava vahel, kindlaks määrada, missugused tehted ja millises järjekorras on vaja teha, et saada vastust ülesande küsimusele. Ülesannete lahendamise oskus sõltub eelkõige seoste leidmise oskusest.

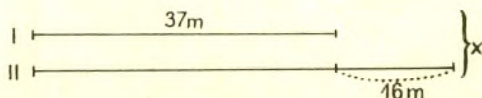
Viimasel ajal nähtud tundidest võib järeldada, et algklasside matemaatikatundides ei pöörata enam küllaldaselt tähelepanu tekstülesannete lahendamisoskuse õpetamisele. Puudub süsteempärane töö, eriti 3. klassis. Vahest tuleneb see tekstülesannete vähesusest

õpikus ja töövihikus? Aga kui needki ülesanded jätta lahendamata, jääb küllaltki mahukas programmiosa õpilastele selgeks õpetamata.

On muidugi õpetajaid ja koole, kus tehakse sisukat tööd tekstülesannete lahendamisoskuse õpetamisel, näiteks Puka keskkooli noored õpetajad Marju Link ja Eva Lauk. Nuia keskkoolist Leili Kuut, Pärnu 6. keskkoolist Liivi Martinson ja Tiiu Merits, Põltsamaa keskkoolist Tiiu Müls, Tallinna 37. keskkooli õpetajad Liivi Koll, Koidula Salev jpt.

Tekstülesandeid tuleb lahendada igas tunnis nii suuliselt kui kirjalikult. Algklassides lahendatakse kuni pooled suuliselt. Arvestades seda, et päris suur osa õpiku ülesannetest jääb lahendamata, on õpiaja otstarbekaks kasutamiseks matemaatika õpetamisel oluline õpetajapoolne õpiülesannete ratsionaalne valik.

Tekstülesannete lahendamiseks on õpilastel kõigepealt vaja süsteemikindlalt ja plaani-päraselt omandada vajalikud algteadmised. Mitmetehteliste tekstülesannete lahendamise oskus eeldab esiteks ülesande sisu täielikku mõistmist, andmete ja otsitava vaheliste seoste nägemist. Ülesannete lugemist tuleb süstemaatiliselt harjutada, lasta teksti algul vaikselt, seejärel aga juba kuuldavalt lugeda. Õpilane peab lugema selge häälega, ilmekalt, suutma ülesande sisu oma sõnadega edasi anda ülesande olulistest andmetest midagi vahele jätmata. Seega esimene nõue: oskus ülesannet lugeda. Teiseks — oskus ülesannet analüüsida. Seda oskust lastele õpetada on õpetaja üks raskemaid ülesandeid. Head ja oskuslikku analüüsi näeme tunnis harva. Ülesannet on kergem analüüsida ja selle sisu paremini mõistetavaks teha, kui kasutatakse skeeme, tabeleid, jooniseid või ülesande andmete ja küsimuse lühidalt ülesmärkimist. Näiteks 2. klassi ülesanne. Ühes kangas oli 37 m riiet, teises 16 m rohkem. Mitu meetrit riiet on kahes kangas kokku?



Ülesannet võib illustreerida mitmeti, olenevalt selle struktuurist ja sisust. Tuleb valida selline andmete ja küsimuse ülesmärkimine viis, et seos nende vahel oleks selgesti arusaadav.

Esialgu teeb õpetaja skeeme ise, seejärel teevad õpilased õpetaja juhendamisel ja lõpuks pärast mõningaid harjutusi täiesti iseseisvalt. Seega tuleb õpetada ülesannet illustreerima. Õpilaste iseseisv töö võib mõnikord seisneda ainult ülesande tingimuste lühikeses, tinglikus kujutamises.

Õpetaja peab pidevalt jälgima, et ülesande teksti analüüs õpilaste poolt oleks põhjalik

ja mõtestatud. Alklasside programmi seletuskirjas on öeldud: «Õpilaste mõtlemiss- ja väljendusoskuse arendamiseks on vaja neid õpetada igat oma sammu ülesande analüüsimisel ja lahendamisel põhjendama. Õpilasi tuleb õpetada lakooniliselt, täpselt ja selgelt esitama, mis ülesandes on antud ja mida tuleb leida, missuguse aritmeetilise tehte abil ning millises järjekorras on võimalik leida vastust ülesande küsimusele. Nad peavad õppima põhjendama tehte valikut.

Ülesande iseseisvale lahendamisele ei pruugi alati eelneeda analüüs. Paljudel juhtudel see ainult pidurdaks õpilaste iseseisvat mõtlemist.

Tekstülesannete suulisel lahendamisel on vaja lapsi õpetada iga tehte juures vajalikke lühiseletusi andma, põhjendama, miks teeme nii. Näiteks ülesanne: «Ühel riivil oli 38 karpi värvipliitseid, teisel riivil oli 15 karpi rohkem. Mitu karpi värvipliitseid oli kahel riivil kokku?» Suuliselt peaks õpilane arutlema nii: «Esmalt leian, mitu karpi värvipliitseid on teisel riivil. Selleks liidan 38-ga 15, saan 53. Nüüd arvutan, mitu karpi on kahel riivil kokku. Selleks liidan 38 ja 53 ning saan 91. Vastus: kahel riivil on kokku 91 karpi värvipliitseid.» Õpetaja võib küsida, miks liidame 38 ja 53 (sellepärast, et esimesel riivil oli 38 karpi ja teisel 53). Või 1. klassi ülesanne: «Kalevil oli 7 sõiduautot, Mardil on 3 autot vähem. Mitu autot on Mardil?» Seletus oleks järgmine: «Et saada teada, mitu autot on Mardil, tuleb 7-st lahutada 3 (sest Mardil oli 3 autot vähem) ja saan 4. Vastus: Mardil oli 4 autot.»

Tavaliselt toimub töö nii: $38 + 15 = a$
 $a = 53$; $38 + 53 = b$ $b = 91$; vastus: 91.
 $a = 7 - 4$ $a = 3$; vastus: 3.

Ei mingit seletust, põhjendamist. See on selline mehaaniline lahendamine, kus üks õpilane vuristab arvud ette, teised ainult kuulavad (kui kuulavad!).

Ülesannete suulisel lahendamisel tuleks jälgida ja kinni pidada neist nõuetest, mida annab metoodiline kiri.

Mitmetehteliste tekstülesannete kirjalikuks lahendamiseks on mitmeid võimalusi. Olgu meil sama ülesanne värvipliitsetega. Analüüs peaks olema järgmine: «Mida arvutame esiteks?» (Mitu karpi on teisel riivil). «Kuidas leiame?» (Liidan 38-ga 15.) Märgime teisel riivil olevate karpide arvu tähega a, saame võrduse $38 + 15 = a$. Jättes esialgu arutamata, selgitame, mida on vaja edasi teha (on vaja arvutada, mitu karpi värvipliitseid on kahel riivil kokku). «Kuidas selle leiame?» (Liidame 38-ga esimese tehte tulemuse.) Koostame ja kirjutame teise võrduse, tähistades otsitava tähega b: $38 + a = b$. Nüüd järgne koostatud võrduste lahendamine (tahvile on paigutatud kõrvuti).

$$\begin{array}{r} 38 + 15 = a \\ a = 53 \end{array} \quad \begin{array}{r} 38 + a = b \\ 38 + 53 = b \\ b = 91 \end{array}$$

Vastus: 91 karpi.

Selle ülesande puhul koostasime muutujat kasutades esmalt mõlemad võrdused, seejärel lahendatakse need ning öeldakse vastus.

Missugust ülesannet millisel viisil lahendada, see sõltub konkreetsest ülesandest, kuid alati tuleb leida kõige ratsionaalsem lahendamisviis, kas siis üksikute tehte kaupa, avaldise või võrduse koostamise teel.

Tekstülesannete lahendamisel on tähtis õpetada lastele üldisi võtteid, kuidas ülesandeid iseseisvalt lahendada. Selleks on vaja neid varakult õpetada kindla plaani järgi töötama. See tähendab, et on vaja õpetada lapsi ülesannet iseseisvalt lugema, analüüsima, illustreerima, lahendusplaani koostama ja ülesannet lahendama. Hea abimees ülesannete iseseisval lahendamisel on «Meelespea» (antud õpikus, töövihikus), kus on kirja pandud plaan tööks tekstülesannetega. Peame aga teadma, et tähtis pole plaan, vaid see, et õpilased omandaksid oskuse niisuguse plaani järgi töötada. Algul esitab «Meelespeas» toodud küsimused õpetaja, õpilased vastavad, seejärel esitavad õpilased need üksteisele ja lõpuks õpitakse töötama antud plaani järgi. Mingil juhul ei tohi lasta plaani pähe tuupida. Kui ülesanne on õpilastele arusaadav ja nad teavad, kuidas lahendada, ei ole vaja kinni pidada «Meelespea» punktidest, sest see oleks lihtsalt ajaraiskamine.

Kõigi õpilaste võimetekohaseks töölerakendamiseks ja nende mõttetevõime aktiveerimiseks on soovitatav, et õpetajal oleks süstematiseeritud erineva raskusastmega ülesandeid perfokaartidel. Õpilased ise saaksid ülesannete hulgast valida endale sobiva (või annab õpetaja). Tähtis on ka see, et õpilane õpib oma oskusi ja vilumusi hindama. Samas võiksid olla ka vastuste kaardid.

Õpilastele, kes veel ei tule tekstülesannete lahendamisele toime iseseisvalt, võiks olla komplekt ülesandeid, kus ülesanne on osaliselt lahendatud, näiteks:

- 1) on antud küsimused või seletavad laused, õpilased leiavad küsimustele vastavad tehted;
- 2) on antud tehted, õpilastel tuleb leida küsimused või seletavad laused;
- 3) on antud tehted, õpilased peavad need panema õigesse järjekorda ja juurde kirjutama seletavad laused.

Oluline osa matemaatika õpetamisel on õpilaste endi poolt koostatud tekstülesannetel. Need toovad töösse vaheldust ja on head mõttetevõime arendajad. Et õpetada õpilasi ülesandeid koostama, selleks peab õpetajal kabinetis olema hulgaliselt vastavaid näitvahendeid (pilte, skeeme, aplikatsioone jne.). Küllaltki efektiivne on lõhikutega alus (60×50 cm), kuhu saab asetada pilte, aplikatsioone ning sinna kõrvale arvulised andmed.

Esimesed ülesanded koostab õpetaja, hiljem teevad seda õpilased.

Näiteks ülesanded 1. klassis: «Emal oli 20 rubla. Ta ostis Andresele salli ja sussid.

Kui palju maksis ost? Kui vastus leitud, jätkab õpetaja: «Kui palju sai ema 20 rublast tagasi?» (vt. joonis.)

KINDAD	4 rubla
MÜTS	6 rubla
SALL	5 rubla
SUSSID	3 rubla
SAAPAD	10 rubla

— «Kas emal jätkub raha saabaste, mütsi ja kinnaste ostmiseks?»

Õpilane peab oskama seletada, kuidas leidis vastuse.

— «Ema ostis saapad ja salli. Mida saab ema veel osta?» Õpilastel lasta põhjendada, miks ema saab veel osta kas kindad või sussid, aga miks ei saa osta mütsi...

Kui õpilased on sellise tööga harjunud, koostavad nad pikema sõnastusega ülesandeid piltide ja arvuliste andmete järgi.

Algklassides toimub õpioskuse kujundamine iga päev igas tunnis, mille tähtsust nende näilise lihtsuse tõttu ei osata hinnata. Igasuguse eduka tegevuse üht olulist eeldust — töö vormistamise, töö planeerimise oskust — tuleb õpetada juba alates 1. klassist. Et tööde vormistamisega kõik asjad korras pole, seda on näidanud kontrolltööd. On koole, kus õpilastel pole mingit ettekujutust, kuidas tööd lehele paigutada, vormistada. Seega vajab paremat juhendamist tööde vormistamine ruudulises vihikus, kuidas tekstülesannete lahenduskäiku kirjapildis väljendada.

Lõpetuseks rõhutan vajadust lahendada tekstülesandeid igas matemaatikatunnis. Tuleb jõuda selleni, et kõik õpilased saaksid selgeks ülesannete iseseisva lahendamise oskused. On ju tekstülesanded matemaatika efektiivne harjutusvara.

Kirjandus

1. Algklasside programmid. Tln., 1982.
2. Lints, A. Matemaatika õpetamisest II klassis. Tln., 1977.
3. Lints, A. Matemaatika õpetamisest III klassis. Tln., 1979.



KOOLIEELNE KASVATUS

Rikastame laste sotsiaalset kogemust iseseisva mänguga

SOFIA JURGAI TIENE,
Vilniuse 103. lastepäevakodu juhataja

Vilniuse 103. lastepäevakodu on käesoleval aastal pälvinud üleliidulise rahvamajandusnäituse pronksmedalid.

Töökogemuslikus kirjutises räägib juhataja S. Jurgaitiene, kuidas nende lastepäevakodus luuakse tingimusi laste mänguks. 2.-5. eluaastal, tähendab rühmades, kus hakkavad välja kujunema iseseisva mängu (2.-3. eluaasta) ja mängu kaudu tegevuse koostööalused alged (4.-5. eluaasta).

Lastepäevakodus satub maimik eakaaslaste hulka, kellega teda hakkavad siduma väga tihedad kontaktid, kelle vahetul osavõtul kulgeb tema edasine sotsiaalne areng. Selles suhtlemises pannakse alus maimiku kõbelistele omadustele.

Mäng pakub väga häid võimalusi laste arendamiseks ja nende omavaheliste suhete rikastamiseks, sest ajendab lapsi tegutsema, kutsub esile positiivseid emotsioone, rõõmu, soovi seda teistega jagada, eduelamusi. Seda arvestades on meie lastepäevakodu pedagoogiline kollektiiv aastate vältel püüdnud luua eri vanuserühmade mänguks tingimusi, mis lapsi kõige rohkem arendavad, rikastavad nende sotsiaalset kogemust.

D. Mendžeritskaja andmeil ilmnevad kolmeaastaste laste mängus juba need jooned, mis hiljem välja kujunevad. Tekib kujutlusvõime, mängu ilmub roll, kolmanda eluaasta lõpuks ka lihtne süžee.

Kolmeaastane laps mängib enamasti üksinda, ta veel ei oska kooskõlastada oma tegevust teistega, mäng ise on sisult lihtne, kuid laps võib ühe esemega tegelda pikemat aega. Need tähelepanekud olid meile aluseks mänguasjade valikul, mängunurkade ja tsoonide kujundamisel. Valisime esemed, mis on eredad, tähelepanuäratavad, kerged, ohutud, korduvaks kasutamiseks sobivad jmt.

Valmismänguasjade kõrval anname laste kätte ka rahvuslikke tarbeesemeid — punutud korve, hälle, puukausse, kandikuid, sirme, lusikaid jmt. Korvides näiteks hoiame nukuriideid, nõusid, ehitusklotse, palle jm. Korvid asuvad madalatel riiulitel, kust nad on hästi kättesaadavad. Lapsed armastavad nendega mängida.

Uus mänguasi äratav alati laste tähelepanu. Kui kasvataja viis rühma punutud koerakuudi, tulid kõik uut asja uudistama: igaüks tahtis seda katsuda, peeti nõu, kuhu paigutada, toodi kokku kõik mängukoerad. Kui kasvataja pani kuudi kõrvale veel mänguasi, tahtsid kõik sellest koeri joota. Samasuguse positiivse reaktsiooni kutsusid esile punutud mänguhällid ja rikastatud nukumänge (nukke riietatakse lahti, pannakse magama, laudakse hällilaule, paitatakse jne.). Lapsed teavad, et nukk vajab uinumiseks vaikust, sellepärast käivad kõik ümberringi kikkivarvul, kujuneb omapärane suhete mikrokliima — hoolitsuse ja tähelepanelikkuse õhkkond (sosinal küsitakse «emalt», kas «laps» magab, aidatakse kiigutada jne.).

Panime tähele, et ühtede nukkudega mängitakse meeleldi, teistega mitte, lastele meeldivad värvirõõmsalt, erksalt riietatud. Vastavalt sellele tähelepanekule õmblesime hulga nukuriideid — kleite, põlli, rätikuid — ja kohe jäi konflikte lemmiknuku pärast vähe-

maks. Märkasime, et uusi riideid imetletakse ja neisse riietatakse nukke koos. Toome rühma korraga 2—3 uut või mõne detailiga uuendatud kleiti, nii saab positiivsetest emotsioonidest osa rohkem lapsi, mängijate vahel tekivad kontaktid, samu esemeid kasutatakse korduvalt.

Konfliktsituatsioone aitab vältida uue meeldiva lelu ootamatu leidmine punutud istekorvist või seinavaiba taskutest. Neis on alati midagi, mis aitab tusapilvi kõrvale juhtida. Mõnikord ei lahku laps leitud esemest päeva lõpuni. Need sürpriisesemed aitavad uustulnukaid rühma vastu võtta, ebameeldivat pinget kõrvale juhtida.

Sellele aitavad kaasa ka meie endi õmeldud ja kootud põrandapadjad. Õmbleme või koome nad pehmest kohevast materjalist kõige erinevama kujuga. Lapsed armastavad neil mängida, istuda, isegi lamada. Ühelt poolt võimaldavad padjad eralduda, teiselt poolt koos tegutsedes sotsialiseeruda.

Kõik teised mänguasjad — pallid, kiiged, autod jmt. — aitavad lapsi liita. Näiteks Vitautas veab ehitusmaterjali, aga Edmundas lükkab masinat tagant. Hiljem hakkavad koos ehitama, nii et rõõm vaadata. Samal ajal on eakaaslase käes olev mänguasi sageli konfliktide allikas. Et seda vältida, püüdsime rühma tuua rohkem ühesuguseid mänguasju.

Põhjus, miks 2—3-aastased lapsed suhtlevad, on nende elav huvi teiste vastu. Märkasime, et kui üks laps tuleb lasteaeda uues ilusas kleidis, uue põlle või kraega, märkavad teised seda kohe: keegi tuleb juurde, keegi katsub või silitab, keegi näitab oma uusi asju. Märganud laste juures joont jagada oma rõõme teistega, otsustasime seda ära kasutada kasvatuslikel eesmärkidel. Tegime rühma nn puhke- (ka kohtumiste, vestluste) nurga. Sellesse panime laste kasvule vastava korvmööbli — ümmarguse lauakese, kahekohalise diivani ja kaks tooli. See sai kohe laste lemmikohaks. Seal istub alati keegi, ja mis meile eriti rõõmu teeb — lapsed vestlevad omavahel, vaatavad koos raamatuid või lelusid. Meile näib, et lastele meeldib puhkenurk ka sellepärast, et loob kodutunde, seal on mugav ja rahulik. Turvalisusetunde loomiseks eraldasime nurga teistest mängutsoonidest punutud sirmi abil.

Pärast korduvat katsetamist õnnestus meil pedagoogiliselt õigesti (nii vähemalt meile endile tundub) lahendada ka teiste mängutsoonide küsimus. Näiteks eraldasime nukunurga. Nukkude vannitamiseks on pikk laud kraanide ja puuvannidega (selles lasteaias on väga palju puitu, seejuures rahvuslikult kujundatud puitu. — Toim. märkus). Siin võib nukku vannitada või tema pesu pesta korraga 2 — 3 last. Kõrval on triikimis- ja nuku mähkimise laud. Niisugune paigutus rikastab tegevusi



Nii
näevad
välja
mängunurgad
Vilniuse
103. lastepäevakodus.
Mänguasjade
paigutamiseks
kasutatakse
serveerimislaudu
mõõtmetega 120×60 cm.
Nukkude
vannitamiseks
on pikk laud
kraanide
ja puuvannidega.



nukuga, need toimuvad loogilises järjekorras. Lapsed vestlevad omavahel, jagavad mänguasju, abistavad üksteist.

Analoogiliselt toimuvad mängud ja arenevad lastevahelised suhted ka teistes mängutsoonides, näiteks kööginurgas, kus lapsed «teevad süüa» ja «toidavad» nukke, liikumisnurgas (siin on vahendid ronimiseks, liikumiseks, hüppamiseks), veemängude tsoonis ja kolmes esemetega tegelemise tsoonis. Väga populaarsed on veemängud, seal vabu kohti ei jätku ja ikka kostavad sealt rõõmsad kilked.

Tehes kokkuvõtet kolmeaastaste laste rühma mängust, võib öelda et meie põhi-eesmärk oli selle juhtimine, õhutamise iseseisvatele mängudele. Nagu kirjutatust nähtub, püüdsime rikastada laste mängu, arendada süžeesid ja järk-järgult õpetada lapsi täitma mingit rolli, et kergendada üleminekut loovmängudele.

Iga kord, kui lapsed ise valisid mänguasju ja mängu, püüdsime toetada nende initsiatiivi, aidata neil mängu alustada ja jätkata, minna ühelt mänguasjalt üle teisele. Näiteks märkas kasvataja, et Ruta sõidab külla ainult koeraga (nagu seda oli varem teinud kasvataja). Sobival momendil tegi ta Rutale ettepaneku: «Vaata ometi, kuidas Sigute (nukk) tahab ka külla sõita!» Ruta võttiski nuku kaasa, teine kord aga omal initsiatiivil lisaks veel ka karumõmmi.

Et omandatud vabamäng edasi areneks, muutuks kahe- ja kolmeastmeliseks, soovitasid kasvatajad lastele mänguasju, atribuute ja järgmisi tegevusi. Nähes, et Laura, kes oli rühmas uustulnuk, ei oska nukuga midagi peale hakata, soovitas kasvataja: «Sinu nukul on vist igav. Võib-olla tahab ta pildiraamatut vaadata?», ja andis raamatu. Mõne aja pärast nägigi kasvataja, et Laura lehitses raamatut ja näitas sealt midagi nukule. Nähes, et Brigita läheb nukuga jalutama, küsis kasvataja: «Oled sa kindel, et nukul külm ei hakka?» Brigita jooksis akna juurde, vaatas õue ja ütles: «Päikest pole, vist on külm,» ning tõttas kapi juurde riideid otsima. Kasvataja märkustest ta taipas, et nukku on tarvis soojemalt riietada, ise leidis vajalikud asjad ja soovitas seda ka mängukaaslasele.

Kogu personal suhtub nukkudesse kui elusolenditesse: kutsub neid nimepidi ja hoolitseb nende eest. Nukk on tihedalt lülitatud laste ellu, hommikul teda tervitatakse, õhtul pannakse magama, ollakse tasa, kui nukku magab. Nukk on lemmikmänguasi, ta ajendab lapsi väga mitmesugustele mängudele, on rõõmude allikas.

Pedagoogilises korrektsioonitöös kasutame lapsi ühendavaid võtteid (suured mänguasjad, mängutsoonid, palju ühesuguseid mänguasju, mis võimaldab mitmel lapsel ja

korduvalt nendega tegelda, hoolitsev suhtumine sellesse, kes on sinu kõrval jne.).

Mängutsoonide loomine andis lastele võimaluse jälgida üksteist, lülituda naabri tegevusse oma (või samasugusega nagu temal) mänguasjaga. Sellised tingimused soodustavad heatahtlike suhete arenemist.

Kokku võttes võib öelda, et kolmeaastaste rühmas oleme suutnud luua hea pedagoogilise mikroklime laste selle vanuseastme mänguliste ja sotsiaalsete vajaduste rahuldamiseks.

Laste mängu organiseerimist ja nende sotsiaalse kogemuse rikastamist mängu kaudu jätkame ka teistes vanuserühmades, erilist tähelepanu pöörame sellele aga viieaastaste rühmas, mil algavad ühised rollimängud, tekivad mängukollektiivid.

Selle vanuseastme lapsed üha sagedamini alustavad mängu rolli valikust ja selle teatamisest, püüavad jaotada rolle ja mängu käituda vastavalt rollile. Selline mäng nõuab lastelt olemasoleva sotsiaalse kogemuse edasiandmist, nõuab mängijatevahelist koostegutsemist — kooperatsiooni. Seetõttu rollimäng tähendab mitte ainult uut mänguetappi, vaid uut etappi ka isiklikes suhetes, koostöö algust ühistes mängudes. Mäng viiendal eluaastal on tähtis etapp koolieeliku isiksuse arengus. Nimelt selles eas pannakse mängus alus sotsiaalse käitumise kogemustele ja vilumustele. Rühmas on palju lapsi ja nad veedavad kogu päeva koos, see asjaolu loob palju võimalusi üldistamiseks, kontakteerumiseks. Kasvatajal aga lasub vastutus iga lapse ja kogu rühma sotsiaalse kogemuse eest tervikuna.

Püüdsime selleski vanuseastmes luua mänguks soodsaid tingimusi. Mängumotiiviks on veel mänguasi, sõbra eeskuju. Tahtes vältida konflikte, on meil selleski rühmas teatud arv ühesuguseid asju (nukud, autod, tehnilised mänguasjad jm.), mille jaoks tegime palju täiendavat materjali (nukuriided, karbid, kepid jmt.). Need võimaldavad lastel leida pikemaks ajaks sisukat ja neid huvitavat tegevust, lülituda mängu, segamata kaaslasti, sellega isegi mängu täiendades.

Meil on piisavalt mänguasju ja materjali selle vanuseastme kõigi mänguliikide jaoks: rolli-, ehitus-, õppe-, lau- ning lavastusmängud jmt.

Meie arvates on kasvatuslikult oluline leida igale mänguasjale oma koht, jaotada õigesti mängutsoonid. See on loominguiline protsess. Igal aastal me tõstame midagi ümber, otsime uusi võimalusi, see on seda keerulisem, et päevast und magatakse rühmaruumis.

Artikli kirjutamise ajal on rühmas üle kümne mängunurga. Siin on köök, polikliinik, apteek, kauplus, ehitus-, meisterdamis-, musitseerimis-, lavastus-, õppe-, liiku-

mis- ja liiklusmängu nurk. Nii palju mängunurki saime tüüpprojekti järgi ehitatud rühmaruumis teha ainult tänu õnnelikule lahendusele: mängudeks kasutame ratastel aluseid ja akendealust ruumi. Alusteks on serveerimislaud mõõtmetega 120 × 60 cm. Riilitele paigutame asju teemade järgi. Näiteks ülemisel riulil on kõik, mida vajavad kauplusemängijad: väikesed mänguasjad, juur- ja puuviljade mullaärid, kaalud, rahakotid, karbid, palju ebamäärase funktsiooniga asju, müüja riietus. Alumiselt riulilt leiavad kõik vajaliku perekonnamängu mängijad. Teisel alusel on «kiirabi» ja «apteek». Nisuguse aluse ümber võib korraga mängida 4 — 5 last.

Nende liikuvate aluste suurim eelis on aga vahest see, et neid on mugav ümber paigutada vastavalt vajadusele ja soovile. Näiteks kui ruum valmistatakse ette söömiseks või magamiseks, võib alused mänguasjadega kõrvale lükata ja lapsed võivad mängu jätkata.

Samasuguse efekti annab aknalaudade aluste pindade kasutamine, tegime sinna kaks riulit mõõtmetega 150 × 30 cm ja kaks riulit 65 × 30 cm. Neile asetatakse kõik köögitarbed (toidunõud, kandikud, pliivid). Samasse kõrvale riputasime mõnda perenaise jaoks — põlled, rätikud, köögikindad. Liikuvatele alustele ja riilitele paigutasime kuue teema mänguasjad. Ülejäänud on tavalistel riulitel.

Jälgides laste mängu, märkasime, et ühed teemad ja mänguasjad on väga populaarsed, teised mitte. Küsitlesime lapsi, missugused mängud neile meeldivad ja laskime meeldivatest mängudest jutustada. Eranditult kõik lapsed armastavad mängida, populaarseim oli perekonnamäng, aga väga meeldis ka polikliiniku-, apteegi- ja ehitusmäng suurtest detailidest ning meisterdamine. Järgnesid teemad «Kööök», ehitusmängud väikeste ehitusmaterjalidega, «kauplus», «meremehed», «sõdurid» jmt. Tekkis küsimus, miks ühtesid mängu teistest vähem armastatakse. Selgus, et lapsed nendest vähem teavad, neil puudub selge ettekujutus, mis nisuguses rollis tegema peab.

Mida näiteks jutustati kõige populaarsemast — perekonnamängust? Rasa ütles: «Nukk Janite on minu tütar. Ma viin teda iga päev lasteada. Seal oli hiljuti emade pidu. Minu tütar õppis pähe 11 luuletust ja luges peol selle ette. Mina istusin seal, kus meie emad istuvad.» Kasvataja palvele, et nukk ka temale luuletust loeks, vastas Rasa: «Nüüd ta ei loe. Ta häbeneb võõraid inimesi ja nutab sageli.»

Laste jutustuste analüüs näitas, missuguseid mängu lastele õpetada tuleb, et neil tekiks ettekujutus mingist elukutsest. Kas-

vatajad tegid lastega ekskursiooni kööki, laevasõidu mööda Nerist. Nendel ekskursioonidel pöörati erilist tähelepanu inimestevahelistele suhetele. Lapsed panid tähele, mida teevad ühe või teise elukutse esindajad, kuidas suhtlevad omavahel jne.

Täiskasvanute tegevuse jälgimist täiendasid kasvatajad jutustustega eri elukutsetest, töö tähtsusest, positiivsetest isiksusejoontest. Ömblesime ise juurde hulga lastele põnevat atribuutikat — vormimütse, võõsid, valmistasime koos nendega täiendavat materjali (näiteks poemängu jaoks mullaäri, rahakotte, «raha»). Üheskoos arutati, mida veel mängudes teha saab.

Mängusüžeesid aitas rikastada seegi, et ömblesime nukkudele vormiriided 8 elukutse jaoks, millega lapsed programmikohaselt viiendal eluaastal tutvust teevad. Rühma nukkude hulka ilmusid järk-järgult arst, meditsiiniõde, kokk, kojamees, autojuht, lendur, stjuardess, meremees koos vastavate atribuutidega.

Meie vaeva kompenseeris täiesti laste huvi nende nukkude vastu. Nad ajendasid lapsi üheskoos mängima. Meid rõõmustas, et kasvas laste huvi köögi-, meremeeste-, sõduri- ja poemängu vastu.

Mängudesse aitasid uusi elemente tuua vanema rühma ja isegi koolis käivad lapsed, kellega meil ka sidemed on. Nad teevad tööõpetuse tundides nukumööblit (pinke, lauakesi ja toole), korvikesi, keesid, ömblevad nukkudele voodipesu ja riideid. Õpilased aitavad parandada ka vanu mänguasju — nukumööblit, autosid, teevad ise rahvuslikke esemeid, mitmesuguseid karpe ja töövahendeid lastealaste tarvis.

Õpilastel aitab nisugune tegevus kujundada ühiskonnakasuliku töö tähtsuse tunnetamist, lastealastele aga avab ühiskonnakasuliku töö mõtte.

Mängu ajal jälgivad kasvatajad lapsi, see aitab neid paremini tundma õppida, teha tähelepanekuid nende võimete, suhtlemis- oskuse ja iseloomujoonte, kõige selle kohta, millest kasvavad välja lapse sotsiaalne kogemus, oskused ja harjumused eakaaslaste hulgas käitumiseks. Need tähelepanekud aitavad korrigeerida laste iseseisvat mängu, kasvatustööd tervikuna. Peab ütleva, et rühmad erinevad mängu tasemelt üksteisest suuresti ja see on loomulik.

Tavaliselt leidub 6 — 7 last, kellele väga meeldib mängida, nad oskavad mängude süžeesid välja mõelda ja edasi arendada, väga meelsasti mängivad koos teistega. Näiteks Ašura läks tüdrukute juurde, kes mängisid arsti, istus toolile ja teatas, et tema «laps» (nukk) on haige, tal valutab kõht. Üheskoos raviti «laps» terveks. Siis läks Ašura «kööki», kus ütles, et tema «lapsel» on sünnipäev ja ta tahab torti, seal mänginud «kokad» küpsetasidki tordi ja katsid laua.

Meie omakorda püüame toetada selliste aktiivsete laste initsiatiivi ja organiseerimisvõimeid, kuid samal ajal jälgime, et nad ei hakkaks mängudes domineerima ning teiste algatusvõimet alla suruma.

On ka lapsi, kes küll tähelepanelikult jälgivad teiste mängu, kuid ise võtavad sellest harva osa. Nad on häbelikud ja otsustusvõimetud. Greta ja Vida eelistavad rahulikke mängu üksinduses, ühismängude vastu huvi ei tunne. Sellistele lastele me pöörame erilist tähelepanu: püüame neid õpetada mängima, lülitame teiste mängudesse, andes neile lihtsaid rolle, ja anname nõu, kuidas rolli täita. Igati püüame tõsta nende enesekindlust, kiites neid iga saavutuse eest.

Suhtlemises tagasihoidlikumaid lapsi püüame ärgitada mängima mängu, mis nõuavad ühistegevust. Täispuhutavad telefonid meeldisid lastele esimesest päevast alates, nad osutasid heaks vahendiks kontaktide loomisel: võis üksteisele helistada, õnne soovida, külla kutsuda, aga ajada ka «ametiasju», küsida arsti vastuvõtuaegu jpm. Mängijatevaheliste kontaktide hulk suurenes märgatavalt. Tuletan veel kord meelde, et sellele aitaksid kaasa ka meie mänguasjade alused, mida on hõlpus veeretada vajalikku kohta.

Laste mängudeks tingimuste loomisel ja sellega kasvatusesmärkide realiseerimisel aitavad meid palju lapsevanemad. Me propageerisime nende hulgas mängu kasvatuslikku tähtsust laste jaoks, lugesime loenguid, korraldasime lahtiste uste päevi, kus igaüks võis jälgida oma last teiste keskel. Vanemad aitasid mängurekvisiite valmistada ja said selgeks, mis nad kodus peaksid tegema lapse mängude heaks. Püüdsime oma lapsevanemaid õpetada laste mängu juhtima.

Täie vastutustundega võib öelda, et oleme oma lastele suutnud luua niisugused mängutingimused, mis teevad neile rõõmu ja aitavad edukalt realiseerida kommunistliku kasvatus ülesandeid.

Kirjandus

1. Менджеричкая Д. В. Воспитателю о детской игре. Пособие для воспитателя дет. сада. Под ред. Т. А. Марковой. М., «Просвещение», 1982.
2. Основы дошкольной педагогики. Под ред. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., «Педагогика», 1980.
3. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. Под ред. А. В. Занорожца. М., «Просвещение», 1976.
4. Ельконин Д. В. Психология игры. М., «Педагогика», 1978.

Rahvavalgustaja ja keelemees Anton Thor Helle

EDUARD VÄÄRI,
TRÜ soome-ugri keelte
kateedri professor

Baltikumis kujunenud ajaloolise olukorra tõttu said kohalike rahvaste kirjakeelte loojaiks valitseva kihil esindajad, kelleks olid peamiselt sakslased. Käesoleval aastal tähistatakse rahvusvahelises ulatuses protestantliku usutunnistuse looja, saksa vaimuliku Martin Lutheri (1483—1546) 500. sünniaastapäeva. Esialgu üksnes katoliku kiriku vastu suunatud protestist kasvasid välia võimas liikumine ja protestantlik usutunnistus. Kõige muu kõrval nõuti jumalateenistuste pidamist senise ladina keele asemel kuulajate emakeeles. Eestlastele tähendas see nii pühade tekstide kui kirikulaulude soetamise algust nende emakeeles. Said teoks 1525. ja 1535. a. trükitud esimesed eestikeelse tekstiga raamatud, mis küll mõlemad keelati ja hävitati kui liiga varased, sest protestantism ei olnud suutnud ennast veel küllaldaselt kindlustada. Siiski järgnesid pikemate vaheaegade järel käsiraamatud, grammatikad, kalendrid ja aabitsad, millel oli aga koostajate puuduliku eesti keele oskuse tõttu tugev saksa keele mõju. Kiriku- ja tarbekirjandusest ei jõutud mitme sajandi vältel kaugemale.

18. sajandi algul laastas eestlaste maad verine Põhjasõda. Kui see viimaks 1721. a. Uusikaupunki rahulepinguga lõppes ja Eesti ning Liivimaa ühendati Vene tsaaririigiga, jäid eestlased rahutsooni, kuigi sõdade kajastused jõudsid ka Läänemeremaile.

Põhjasõja tõttu olid mitmed rahvavalgus-

tuslikud üritused pooleli jäänud. Viimaseks oli olnud 1693. a. ilmunud Johann Hornungi ladinakeelne «Grammatica Esthonica». See sisaldab varasemast täielikuma ülevaate eesti keele vormiõpetusest. Autor on taotlenud 17. sajandi esimesest poolest pärineva Stahlipärase kirjaviisi lihtsustamist. Koos Adrian Virginiusega tõlkis Hornung põhjaeesti kirja-keelde ka Uue Testamendi, mis küll ei jõudnud sõjasündmuste tõttu ilmuda. Hornung sattus Vene vägede kätte ning suri vangis- tuses 1715. a.

Põhjasõja järel kujunes õige silmapaistvaks haridustegelaseks Anton Thor Helle (1683—1748). Andmed nii suguvõsa kui isiku kohta on teatmeteostes napid. Märgitakse, et tegemist on saksa päritolu perekonnaga, kelle isa- poolne liin on Tallinnas elanud hiljemalt 1460. aastast alates. Anton Thor Helle isa olnud kaupmees. Anton Thor Helle sünnikuupäeva pole teatmeteoseis, ristitud on ta Tallinnas Niguliste kirikus 28. okt. (vkj.) 1683. a., seega möödus hiljuti 300 aastat tema sünnist. Tule- vane kirjamees pärineb niisiis pikka aega Tallinnas elanud suguvõsast. Gümnaasiumi- hariduse omandas Tallinnas, 1705. a. septemb- ris alustas teologiaõpinguid Saksamaal Kieli ülikoolis. Selle lõpetamise järel soovitati Tal- linna rae poolt Anton Thor Helle Jüri kihel- konna vabale pastorikohale. 1713. a. juulis kinnitati ta kõigi reeglite järgi kohale, ametiülesandeid hakkas täitma peagi. Lisaks sõjale oli eestlaste maad laastanud katk. Jüri kihelkonnas oli sellesse surnud 1072 inimest, nende hulgas 1710. a. ka pastor Petrus Koch. 1712. aastaks oli ellu jäänud 221 inimest. Kihelkond oli ka muidu laostunud ja kiriku- hooned kannatanud. Lugeda oskas kaheksa inimest.

Sellises kihelkonnas ja sellistes oludes alus- tas tööd Anton Thor Helle. Et tegemist oli tavalisemast ärksama hingekarjasega, seda kinnitab seik, et ta asus kooli rajama. Esialgu ei olnud ruume ega koolilaste õpetajaks sobi- vat inimest. 1719. a. hakati ruume korda seadma, ilmselt 1721. a. alustas köster laste õpetamist. Kokku saadi esialgu 45 last. Sel- lega oli loodud Jüri köstrikskool. Muidugi puu- dusid nii õpikud kui muud õppevahendid, õpetamine toimus enda koostatud tekstidega. Köstrit abistas pastor. Peagi kaotas köster huvi õpetamise vastu ning koolimured lan- gesid täielikult Anton Thor Helle õlule. Suuri raskusi oli ka laste saamisega kooli. 1726. a. kooli polnudki ning ka hiljem ei saadud seda enam regulaarselt tööle. Lugemisoskuse and- miseks püüdis Anton Thor Helle kasutada teisigi võimalusi peale kooli. Oma aruandes märgib pastor 1726. a., et kihelkonnas oskab 200 last soravalt lugeda. Eelneva põhjal võib öelda, et Anton Thor Hellel on teeneid kooli- mehena oma kihelkonnas lugemisoskuse levi- tamisel. Mingil moel võis selline tegevus olla eeskujuks ka teistele ärksamatele pastoritele.

Anton Thor Helle tegevust märgati ka Tal-

linnas ning 1715. a. sai ta Eestimaa kon- sistooriumi assessoriks, 1724. a. Ida-Harju praostiks. Eesti keele hea oskajana rakendas ta oma teadmisi sellal toimetatavate trükiste redigeerimisel. On väidetud, et ta redigeeris 1715. a. ilmunud Uue Testamendi tõlget. Seda ei ole siiski päriselt suudetud tõestada. Väl- jaspool kahtlust on aga Uue Testamendi pa- randatud trüki redigeerimine Anton Thor Helle poolt. Teos ilmus 1729. a., kusjuures enne seda oli tehtud katse ühendada lõunaeesti ja põhjaeesti kirjakeel kõiki rahuldavaks ühtseks kirjakeeleks. Vahepeal oli Helle tegev ka H. Chr. Wrede lauluraamatu väljaandmi- sel. Juhtivaks jõuks kujunes Helle piibli tõlki- mise ettevalmistamisel ja tõlke redigeerimi- sel. Teos ilmus 1739. a. Tallinnas Jacob Joh- hann Köhleri juures. Peale oma esimeste üles- annete täitis piibel eesti rahva teadmiste avar- damise ülesannet, olles ühtlasi aga ka õppe- vahendiks, millest õpiti lugema mitmete põlv- kondade vältel. Et piibel oli põhjaeestikeelne, saavutas põhjaeesti kirjakeel eelisasendi lõunaeesti kirjakeele ees. Anton Thor Helle osutus eestikeelse kirikukirjanduse loomisel andekaks kirjameheks.

Peaaegu märkamatu oli Anton Thor Helle kujunenud põhjaeesti kirjakeele parimaks tundjaks. Oli igati ootuspärane, et ta asus koostama põhjalikku eesti keele grammatikat, sest Hornungi oma oli vananenud ning liiga lühike. Helle koostatud grammatikale kirjutas eessõna, seejärel toimetas käsikirja trüki noo- rem Eberhard Gutsleff.

419-leheküljeline teos «Kurtzgefaszte An- weisung zur Ehstnischen Sprache» («Lühike eesti keeleõpetus») ilmus Halles 1752. a. Teos oli saksakeelne ja mõeldud pastoritele eesti keele õppimiseks.

Keeleõpetus koosneb viiest osast. Esimene osa «Grammatica Esthonica» sisaldab hääli- ku-, vormi- ja lauseõpetuse. Neist ulatuslikum on vormiõpetus, milles aineistik järjestatakse sõnaliikide alusel. Käändeid on traditsiooni- liselt ladina keele eeskujul 8: nominatiiv, genitiiv, akusatiiv, vokatiiv, ablatiiv ja daa- tiiv. Vokatiiv on nominatiivikujuline, daativ alal- ja alaleütlevakujuline isiku või olendiga seotud kääne. Prepositsioonide alt võib leida näiteid teistegi käänete ja käändelõppude kohta (-ga, -ni, -ta, -ks, -s, -sse). Hornungi grammatikaga võrreldes on täpsustatud muutkondade süsteemi ning arvestatud ees- kätt põhjaeestilisi vorme. Verbivormistiku esi- tus toetub saksa ja ladina eeskujudele. Lause- õpetuse alalt väärib märkimist oskus osa- ja täissihitist eristada. Keeleõpetuse esimeses osas on eriti hinnatavad oskuslikult valitud näited ja tendents kirjakeele grammatikat ühtlustada.

Täise osa moodustab «Vocabularium Estho- nicum», mis sisaldab 7000 sõna ja lausenäi- det. Oletatavasti oli Hellel kasutada Salomo Heinrich Vestringi (1663—1749) käsikirjaline «Lexicon Esthónico Germanicum» («Eesti-

saksa sõnaraamat*), mis sisaldas 8000—9000 sõna. Helle toimis siiski iseseisvalt ja valis oma keeleõpetusse neid sõnu, mis olid senises kirjakeeles tuntud või esinesid Tallinna ümbruse murretes. Autor püüdis vältida võõrkeelseid moodustisi ja ebaõnnestunud laensõnu. Esitagem mõned näited sõnade kohta (siin ja edaspidi asendatakse pikk *s* tavalisega, samuti väike *e* vokaalil kahe täpiga): *arrandan* 'ma suudan', *kaddaka-saks* 'kadakasaks', *kiduma* 'haiglane olema', *küddi* 'mehevend', *ramatonahk* 'pärgament', *seltsi mees* 'kaaslane', *suusk* 'puust suusk', *többur* 'põdeja', *ülbe* 'uhke', *wahhtng* 'halb, ebaameeldiv juhtum'. Mõnedel juhtudel on täheldatav läänemurdeline kjuju (*nälgas ollema, pääw* jt.). Sõnavara esitatakse ka mõistepiirkondade kaupa: taimede ja lillede nimetused (*emma nõggesed, hullo koera rohhud, koera põri rohhi, lamba nissad, saksakannapersed, ühhëksa mehhe väggi* jt.), puude nimetused (*saksama saar, saksama pähkle pu* jt.), päevade, kuude ja tähtpäevade nimetused (*Neäriku, leikusse ku, Mihkli pääw* jt.), eestlaste tervitused (*terre tulemast, jätko Jummal roga* jt.), eestlaste nimed (*Anno, Ello, Elts, Hinno, Marri, Mik, Pärtel* jt.), voki osade nimetused (*koddarad, talla-pu, wärten* jt.), tuulte nimetused (*idda tuul, kakko tuul, eddel tuul, lens tuul, wesikaretuul* jt.), Tallinnas leiduvate kohtade nimed (*suur hildsaun, Segi kirrik, Sant Annuse kirrik, Wirro weski, nunawärrawa ulits, pitkjalg, lühhike jalg, Tõnnis mäggi* jt.), mõisate, kirikute jm. nimed (*Harju-, Järva-, Viru- ja Läänemaal (Arroküllä mois, Nissi kirrik, Metsatagguse mois* jt.)). Vaadeldava peatüki alfabeetiline sõnastikosa on tegelikult esimene trükist ilmunud eestiksaksa sõnastik, taimede ja lillede nimestik koos saksa- ja ladinakeelsete vastetega osutub aga esimeseks oskussõnastike eelkäijaks.

Kolmas osa «Proverbia Esthonica» sisaldab 525 vanasõna, mis on järjestatud alfabeetiliselt. Nende rahvapärasuses ei ole kahtlust. Esitagem näiteid: *Anna pil hullo kätte, hul aiaab pilli lõhki, Ei kahhe perre koer sa ellades süa, Ei woi linna minna rahhata egga Sauna wihhata, Kaua tehtud kaunikenne, pea tehtud pillapalla, Söbber korib söbra perse, Waene sant on se, kes ilma kotita kerjab, Wanna arm ei kustu, Wihha wõttab wilja maast, kaddedus kallad merrest.*

Neljanda osa moodustavad mõistatused pealkirjaga «Aenigmata Esthonica». Neid on kokku 135 ühikut ning nad on rahvapärased. Mõned näited: pikse ja äikese kohta «*Hobbone hirnub hio-maal, heäl kulukse tena-maal, waljad on Wenne-maal*», ahjus olevate leibade kohta «*Lauta täis lambaid ja ühhelegi polle sabba tagga*», pähkli kohta «*Pissuke mees, kiwwine kassokas*», muna kohta «*Üks waat kahtesuggu öllut sees*», õlenõu kohta «*Wanna mees istub nurkas, tilk ninna otses*».

Viienda osa moodustavad kahekõned «Coloquia Esthonica». Neid on kokku kümme ja

neil on ka teatud kirjanduslooline tähtsus. Esimene kahekõne toimub talumehe ja teda külastava pastori vahel. Talupoeg räägib laste sõnakuulmatusest, hingekarjane soovib neid keelata, karistada ja kasvatada jumalakartlikkuses. Talumees ei ole soovitatud abinõude tululikkuses kuigi kindel ja vastab muheldalt: «*Jummal woib teäta, mis neist saab, need on weel Warrestega jaggamata, neil on monda tuult jalge all*». Teises kahekõnes soovib pastor lastele lugemisoskust õpetada. Selgub, et lugemine ei edene, sest kellelgi ei ole aega, samuti ka oskusi. Pastor soovib lapsed kooli saata, kuid talumees arvab, et selleks oleks vaja rõivaid ja ka toitu kaasa anda. Dialog on ilmselt eluline ning seostub Anton Thor Helle oma taotlustega õpilasi Jüri köstrikooli värvata. Kolmandas dialoogis propageerib autor Uue Testamendi ostmist. Mitmed kahekõned on kitsamalt praktilise suunitlusega. Kahekõne «Üks jut linna-dest» toimub «Matso ja Jüri wahhel». Selles räägitakse linakasvatamise raskustest ja antakse ka tagasihoidlikku nõu. Toredad on üt-lused «*Narri sa maad, siis ta narrib sind jälle*» ja «*Pea süakse, nahk müakse, lihha ei kölba koertelegi*». Neli kahekõnet mesilastest on Peedu ja Hansu vahel. Selgitatakse mesilaste pidamisega seotud probleeme, räägitakse mesilasemast, pereheimisest, mesipuude hooldamisest ja valikust. Viimased kaks kahekõnet on koostanud E. Gutsleff. Vestlevad kirikuõpetaja ja tapmise eest surma mõistetud talupoeg. Talupoeg Rein jutustab oma halbade tegudest, sellest, kuidas ta teise mehega riidu läinud ja viinauimas selle maha löönud. Talupoeg on oma teost vapustatud, kahetseb tehtut ja muretseb mahajääva naise ning viie lapse pärast. Pastor tuletab meelde jutlustes esinenud hoiatusi, räägib liigjoomise kahjulikkusest ja tehtud kuriteo suurusest. Opetaja kutsub surmamõistetut patukahetsusele. Dialogist selgub, et ka mõisnikel on osa talupoegade rumaluses. Rein ütleb: «*...agga teistele on ka palju süüd, kes ei anna meile aega Jummal sanna õppida*». Lõpuks talupoeg kahetseb oma pattu.

Meie varasema kirjakeele uurijad on selgitanud, et kahekõnesid on tulnud karpida ning mõisnikevastased motiivid välja jätta. Ilmselt on osa jäänudki avaldamata. Kõigest hoolimata kajastavad kahekõned oma aja olusid nii, nagu neid nägi talurahva vaheste positiivselt meeletatud pastor ja kirjamees Anton Thor Helle. Kogu keeleõpetus aga kinnitab, et tegemist on eesti kirjakeele ajalukku ennast jäädvustanud keelemehega.

Anton Thor Helle suri 24. aprillil 1848. a. austatud hingekarjasena, kelle esimesest abielust oli sündinud tütar, teisest abielust viis poega. Pelgalt pastoritööga oleks ta jäänud üheks väga paljudest, kelle nime ega tegevust meil pole põhjust meenutada. Tavalisest saksa pastorist avarama maailmavaate ja eesti keele hea oskuse tõttu kujunes Anton Thor Hellest

18. sajandi esimese poole silmapaistvamaid kooli-, kirja- ja keelemehi, kelle tegevusel ja loomingul on üle sajandite ulatuv väärtus. Eesti kirjakeele ajaloos on Helle keeleõpetusel eriline koht, sest peale grammatika ja sõnastiku sisaldab see ka jutukirjanduse alguse. Kõike kainelt analüüsid ja oma aega ning tingimusi arvestades on meil põhjust Anton Thor Hellet tema 300. sünniaastapäeva puhul meenutada ja tema tegevust hinnata.

Kirjandus

1. Eesti kirjanduse ajalugu I (toimetanud A. Vinkel). Tallinn, «Eesti Raamat», 1965.
2. Kask, A. Eesti kirjakeele ajaloost II. Tartu, 1970 (TRÜ rotaprint).
3. Winkler, R. Anton Thor Helle. Pastor zu St. Jürgens und Propst in Ost-Harrien (1713—48). Ein estländisches Predigerleben. Reval, 1911, Buchdruckerei August Mickwitz.

MEILT JA MUJALT

■ Leedu kooliõpilased, kes tahavad saada õpetajaks, võivad nüüdsest proovida oma sobivust selleks vastutusrikkaks elukutseks juba enne keskkooli lõpetamist. Vabariiklik kutsesuunitluse keskus avas Vilniuse Pedagoogilise Instituudi juures vanemate klasside õpilastele tulevase õpetaja kaugõppe osakonna.

Õppetöö uues fakultedis on jaotatud kahele aastale. Vastuvõetud koostavad neile antud teemadel referaate, kuulavad koolivaheaegadel teadlaste ja õpetajate loenguid. Kõige tähtsam kutseproov on praktika. Noored peavad iseseisvalt organiseerima oktoobrilaste hommi- kuid ja pioneerikoondusi.

■ Habarovski krai Bogorodskaja internaatkooli pioneerimalev kannab maailma esimese kosmonaudi J. A. Gagarini nime. Juba 10 aastat peavad lapsed kirjavahetust kosmonaudi ema Anna Timofejevna Gagarina ja sugulastega. Õpilased koguvad materjale esimesena kosmoses käinud inimese elu ja tegevuse kohta. Parimad pioneerid on käinud kosmonaudi kodupaigas, kohtunud kosmonaudi sugulase T. D. Filatovaga, kes on palju jõudu kulutanud J. A. Gagarini muuseumi rajamiseks tema kodukohas.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Lydia Koidula 140. sünni- aastapäevaks

OLAF PAABO,

Jõgeva kaugõppekeskkooli õpetaja

1983. a. lõpp oli eesti humanitaarse kultuuri ajaloos arvestatavaks teetähiseks. Mõõdus 140 aastat Lydia Koidula, meie rahvusliku liikumise ühe suurkuju sünnist.

Sütitava sõna ja köitva isiksusega poetessi kirjandusliku loomingu paremik on suhteliselt hästi tuntud järelepõlvedelegi. Täit tunnustust väärivad ka tema ühiskondlik-poliitilised vaated ning pedagoogiline pale.

Erilise jõu omandab äsja öeldu veel siis, kui mõtleme oludele, milles rahvuslaulik võrsus ning hiljem pidi elama ja töötama. Pole vaja korrata kunagisi liialdusi ning kujutada Koidula isa J. V. Jannsenit ja luuletajanna abikaasat Ed. Michelsoni mingisuguste nõgimustade purutagurlastena. Samas aga tuleb tunnistada, et nii üks kui teine oleksid Lydia Jannsen-Michelsoni arengule võinud ebasoodsalt mõjuda, kui viimase vaimulaad oleks olnud kergemini mõjustatav. Ja üle kõige muidugi luuletajannat igast küljest ümbritsenud baltisaksa kopitanud vaim, mille kohaselt naise tegevusaladeks olid ainult lapsed, köök, riided ja kirik: Kinder, Küche, Kleider, Kirche!

Jõuda taolistes oludes välja kõige kõrgemale haridustasemele, millest naine sel ajal üldse võis unistada, ning omandada ka veel demokraatlik mõtteviis ja kirikuvastane hoiak oli jõukohane üksnes väga vähestele.

Järgnevalt püüame jälgida just enneaegu surmale suikunud isamaalauliku pedagoogilist ettevalmistust ning sellega seonduvat.

On põhjust väita, et teatava aluse pani Koidula pedagoogilistele huvidele tema isa Johann Voldemar Jannseni rahvalalgustuslik tegevus ning Lydia tutvumine selle tööga koduses õhkkonnas, kui terane tüdruk oskas juba midagi märgata. Süstemaatilisema kuju omandas see huvi Pärnu Kõrgemas Linna Tütarlastekoolis (Stadtobertöughterschule), kus Koidula õppis 1854. aastast ning mille täieliku kursuse Lydia Emilie Florentine Jann-

sen lõpetas 1861. a. ainult väga heade hinnetega. Paratamatult seisis neiu küsimuse ees: mida sellise kuldse tunnistusega peale hakata, kuidas seda kasutada?

On ülimalt õpetlik heita tagasipilk Vene tsaaririigi naishariduse selleaegsele seisukorrale ning usaldusväärsele ajalooaktidele tuginedes veel kord ja senisest palju sügavamalt veenduda selles, et eesti tõelise isamaaluule rajajal jäi suurema hariduse omandamiseks kasutada vaid üksainus tee, millele ta ka asus.

Reformieelsel Venemaal oli eriti just naiste haridus kitsalt aadelliku iseloomuga. Esmakordselt tõusis see küsimus päevakorrale XVIII sajandi teisel poolel. 1764. a. kinnitas Katariina II «Mõlemast soost noorte kasvatamise peastatuudi», (Генеральное учреждение о воспитании юношества обоого пола), mis sai valitsuse poolt ellurakendatud seisuliku haridussüsteemi aluseks praktiliselt terve järgnenud saja aasta vältel. Oilsate aadlineidude instituudi («Институт благородных девиц») avamine Smolnõis a. 1764 ning linnakodanike tütardele mõeldud õppeasutuse loomine sealsamas kõigest aasta võrra hiljem panid aluse naiste keskharidusele. 1845.a., seega siis Koidula varases lapsepõlves oli kogu Venemaal kokku 36 kinnist instituuti ning muud seisulikke naisõppeasutust. Nende vähe-sus tingis arvukate eragümnaasiumide tekki-mise, mis kõrge õppemaksu tõttu jäid liht-rahva tütardele aga kättesaamatuks.¹ Lait-matust haridusest (peened kombed, prantsuse keel, teaduste alged) võis olusid silmas pida-des unistada vaid aadlineu.

Muudest rahvakihtidest pärinevate naiste osaks oli valdavas enamuses täielik harima-tus, paremal juhul aga vaid nigel algharidus. Veel Tsaari-Venemaa esimese rahvaloenduse käigus 1897.a. selgus, et linna naisperest oskas lugeda ja kirjutada vaid 12,4% ning maa-naistest ainult 8,6%...²

1860. aastaise astudes seisis Venemaa põh-japanevate ajalooliste reformide künnisel, mis nii või teisiti määrasid ära tema arengu vähe-malt järgnevaks poolsajandiks. Krimmi sõda (1853—1856) oli näidanud tsaarimpeeriumi ohtlikku mahajäämist eesrindlikest Lääne-Euroopa maadest. Poolikugi lõpparve tegemi-ne pärisõrjusliku korruga nõudis valitsuselt paljude muude asjade hulgas ka haridusolude parandamiseks astutavaid samme ning natu-kegi rohkem tähelepanu naisharidusele. Lisaks kõige algelisema koolitarkuse võimaldamisele hakati looma tütarlastegümnaasiumide ja

-progümnaasiumide võrku (õppeaeg esimeses 8, teises aga 3 aastat).³

1863.a. pöördus haridusministeerium riigi kõigi ülikoolide poole järelepärimisega, mida arvata kõrgema hariduse võimaldamisest naistele. Vastused olid üldiselt jaatavad. Olgu mainitud, et kindlalt äraütlevale seisukohale asusid vaid Moskva ja ka... Tartu ülikool. Autoriteetsest teatmeteosest loeme selle kohta sõna-sõnalt järgmist: «В 1863 в ответ на запрос Министерства народного просвещения большинство университетов, за исключением Московского и Дерптского, высказалось за предоставление женщинам права на высшее образование.»⁴ Paljude edumeelsete vene õpetlaste seisukoht ei tähendanud aga kaugeltki veel olukorra kohest paranemist.

Kulus tervelt poolteist aastakümnet, enne kui Venemaa tolleaegses pealinnas Peterburis 1878.a. alustasid tööd selle asutaja ning esimese (1878—1882) juhataja, juristidiplomi-ga ajalooprofessori Konstantin Nikolajevitš Bestužev-Rjumini järgi nimetatud Bestuževi Kõrgemad Naiskursused, mille koosseisu kuulus matemaatika-loodus-, ajaloo-keele- ja ma-temaatika spetsiaal-teaduskond (õigusteadus-kond lisandus hiljem) ning mida võime ting-likult täie alusega nimetada esimeseks vene naiste tõeliseks ülikooliks.⁵ Enne seda sai naine kõrgema hariduse omandada üksnes Sveitsis, sest alates 1867.a. võeti naisi meestega võrd-seil alustel vastu mitte ainult Zürichi üli-kooli, vaid ka Zürichi poliitehnilisse instituuti, mis enam kui sajand tagasi kujutas endast lausa uskumatut progressi.

Kõik siinnimetatu langeb aga juba veidi hilisemale ajalõigule. Koidula jaoks ei olnud olemas isegi mitte neid tagasihoidlikke või-malusi, mis hiljem vähemasti puhtteoreetili-ses plaanis oleksid võinud kõne alla tulla. Kes neil aegadel ei soovinud leppida vaid kõrgema tütarlastekooliga, sellel jäi üle iseseisev edasi-õppimine ning ülemkoduõpetajanna (Oberhauslehrerin) eksami sooritamine Tartu üli-kooli juures sellekohase komisjoni ees kutse-taotleja poolt soovitud õppeaines. Sedasama teed kasutas ka Koidula.

18-aastase, alles elluastuva neiu valik annab tunnistust tema tihedast mõtlemisest ning kaalukast otsusest. Kõigepealt tähendas val-mistumine ülemkoduõpetaja kutseks kas või

³ Sealsamas, lk. 15. Täieliku kursusega tütarlastegümnaasiumil oli tegelikult 7 põhiklassi. VIII klassi lõpetamine andis õiguse töötada õpetajana ning astuda kõrgematele naiskursustele ilma sisseastumiseksamiteta.

⁴ Педагогическая энциклопедия 1. Москва, 1964, с. 461.

⁵ Osalt olid Bestuževi kursuste eelkäijaks Alartšinski naiskursused Peterburis ning Lubjanski kursused Moskvast. Mõlemad alustasid tööd 1869. a.

¹ Советская историческая энциклопедия 5. Москва, 1964, с. 545.

² Педагогическая энциклопедия 2. Москва, 1965. с. 20.

teatavtki võimalust oma mitmekülgsete annete edasiarendamiseks. Väljavaade töötada edaspidi mõne aadliku majas töötas küll mitte eriti lugupeetavat seisundit nn. kõrgemas seltskonnas, kuid rahuldava palga kindlustas see siiski. Ja mis veel väga tähtis: pedagoogiline töö oli üks neid väheseid, mis juba sel ajal andis õiguse vanapõlves pensioni saada.

Kuidas valmistus Koidula eesseisvaks kutseeksami, selle kohta puuduvad vajalikud andmed. Erinevaid kirjanduslikke allikaid⁶ kasutades võime väita, et neiu Lydia Jannsen taotles koduõpetaja kutset ajaloo, usuõpetuse, geograafia ja aritmeetika ning saksa, prantsuse ja vene keele alal. Jääb üle tõdeda, et endale võetud koorem oli maksimaalne.

Kaheldamatult oleks pedagoogikutse kättesaamine olnud teostatav võrratult väiksema vaevaga. Taolise soovi korral poleks kõigepealt olnud vaja lõpetada Pärnu kõrgema tütarlastekooli täielikku kursust. Oppeasutusest väljaastumise järel pärast eelviimase klassi lõpetamist oli tüdrukul õigus algkooliõpetaja kutseeksami sooritamiseks. Väga paljud Lydia klassikaaslased kasutasidki seda võimalust. Oli ju mõne haridusorgani juures sooritatav piiratud kavaga eksam palju kergem sellest, mis ülikooli juures ootas. Koidula valis raskema tee ning see tuli talle kindlasti kasuks. Oma kordaminekust on ta ise õigustatult kõige suuremat rõõmu tundnud, mida tunnistab ka ta eksamijärgne kiri õde Eugeniele.⁷

Võidurõõm oli tõepoolest põhjendatud. Kutseksam ei kujunenud tulevasele Koidulaulikule paraadmarsiks, vaid raskeks lahinguks, kus ei puudunud kaotusedki. Kõigis aineis langes hinne ühe palli võrra, vene keeles «väga healt» aga koguni «rahuldavale». Neiu sai õiguse õpetada küll ajalugu, usuõpetust, geograafiat, saksa ja prantsuse keelt ning aritmeetikat, mitte aga vene keelt.

Kuidas seletada niisugust tagasiminekut, eriti kui arvestada tänapäeva mõistes kuldmedali väärilist lõputunnistust?

Erinevad uurijad vastavad sellele küsimusele erinevalt. Nii näiteks on kirjandusteadlane Karl Mihkla oma monograafias «Lydia Koidula elu ja looming» maininud Tartu ülikooli kutsekomisjoni palju rangemat hindamist, kui see oli Pärnu kõrgemas tütarlastekoolis.

Teistsugusele seisukohale asub Aino Undla-Põldmäe, kes oma eriartikli veergudel «Lydia

Jannseni «suur eksam» Tartu Ülikooli juures»⁸ peab suhteliselt tagasihoidliku vastamise peapõhjuseks psühholoogilist laadi tegureid.

Pedagoogilisest vaatevinklist küsimusele lähenedes tuleb üldjoontes nõustuda Undla-Põldmäe seisukohaga. Kui ühe päevaga sooritatakse 7 (loe: seitsme!) aine eksamid ning neile lisaks peetakse ära ka veel prooviloeng, siis oleks tegemist juba lausa imega, kui kõik hinded jääksid endisele tasemele. Ülepingutus ning (Koidula silmapaistvale enesekindlusele vaatamata paratamatult lisandunud) teatav «eksamipalavik» nõudsid tahes-tahtmatult oma osa. Nõrgemale eksaminandile oleksid need tõenäoliselt võinud saatuslikukski saada. Meil ei tohiks olla ulatuslikku alust süüdistada Pärnu kõrgemat tütarlastekooli nõrgas õppetasemes, mida Mihkla monograafia sõnastus⁹ teatava tahtmise juures võimaldaks välja lugeda.

Ometi tuleb äsjases väites teha üks piirav märkus. Kirjaneitsi kõige suurem äpardus tema «suurel eksamil» jääb Pärnu kooli hingele. On siiski tõsi, et päris mitmel põhjusel ei seisnud just vene keele õpetamine selles õppeasutuses Koidula kooliaastail nõutaval kõrgusel. Tagajärjeks polnud üksnes ilmajäämine vene keele õpetamise õigusest. Keeltes muidu üpris andekas neiu ei omandanud (muide, ka pärast kooli lõpetamist ning venekeelses keskkonnas elades mitte) sellisel määral vene keele oskust, et ta oleks suutnud lugeda algkeeles teda vägagi huvitanud vene kirjandust. Ikka tuli arvestada saksakeelse tõlkega... Mainitud fakti valgusel peaks Tartu ülikooli eksamikomisjoni range otsus ka igati põhjendatud olema. Oma ülesannete kõrgusel seisev keeleõpetaja peab ju mitte ainult metoodikat tundma, vaid ka v a l d a m a seda keelt, mida ta õpetab, nii nagu iga teiseigi aine õpetaja peab valitsema oma eriala ennast. Saatuse ironiana õpetas Koidula asenduspedagoogina ka vene keelt! Vastupidise seisukoha omaksvõtt tähendaks ju mitte enam metoodikat, vaid juba metooditsemist!

Hoolimata kõigist raskustest jõudis Koidula oma aja oludes kõrgeima pedagoogilise kvalifikatsioonini.

Tema praktiline õpetajatöö piirdus küll vaid perioodidega, millal ta Pärnu Ülejõel oma isa asendas. Säilinud nappidele andmetele tuginedes võime öelda, et teda tunti igati arvestatava pedagoogina selle sõna kõige auväärsemas tähenduses. Tuleb vaid kahetseda, et Koidulast ei saanud pedagoogi. Tema lõpetamata

⁶ K. Mihkla. Lydia Koidula elu ja looming. Tallinn, 1965; lk. 65-76. Aino Undla-Põldmäe. Lydia Koidula «suur eksam» Tartu Ülikooli juures. «Keel ja Kirjandus» 1/1975, lk. 30 jj. Mõlema autori poolt esitatud aine-loend on kokkulangev.

⁷ Koidula Eugenie Jannsenile 6/XI 1862. a.

⁸ Vt. märkus «6».

⁹ Karl Mihkla «Lydia Koidula elu ja looming», lk. 75.

jäänud vagu koolipöllum jätkasid luuletajanna tütred Hedwig ja Anna, kes mõlemad omandasid kõrgema pedagoogilise hariduse edukalt ning töötasid hiljem aastakümneid silmapaistvate tulemustega.

Kõrgharidus jäi naistele üliiraskesti kättesaadavaks ka veel aastakümneid pärast Koidula surma. Tsaarivalitsuse nn. vastureformide käigus möödunud sajandi 80. aastail asuti suure vaevaga loodud lihtsalt lammutama. Bestuževi «ülikool» oli ainuke kõrgem naiskursus, kes suutis surveaastad 1886–1889 oma ukse kinni panemata üle elada. Vene 1905.a. revolutsiooni eel- ja järelmõjud kergendasid mõneti ka naiste kõrgema hariduse kättesaadavust. Aastad 1903–1910 tähistavad paljude kõrgemate naiskursuste tööle hakkamist. Täispöörde tõi naisharidusse aga alles nõukogude võim.

Mis puutub Lääne-Euroopa arenenud riikidesse, siis toimus naiste jõudmine kõrgema hariduseni siingi üsna visa võitluse tulemusena. Ka meile kultuuriliselt kõige lähemal Saksamaal tõusis see päevakorrale samuti XIX sajandil. Alates 1901. a. aga hakati Saksamaa üksikuis ülikoolides naisi täisõiguslike üliõpilastena vastu võtma.¹⁰ Murang üldises suhtumises naise osasse ühiskonnas langeb veelgi hilisemale ajale. Alles veidi rohkem kui pool aastasada tagasi leidis tänapäevasema vaimulaadiga religioosne autor M. Offenbergr, et naine on inimväärtuselt ja väärikuselt mehega võrdne ning et see pidavat olema kooskõlas ka usutõdedega (mida «pühad» raamatud kahjuks küll ei kinnita!).

Kõige öeldu põhjal saamegi veendunudult kinnitada, et eesti esimese naiskirjaniku haridustee on tema nimele andnud kindla koha ka eesti kooliajaloo.



KOOLIMUUSIKA NR. 1

Muusika maailmavaate kujundamise vahendina

HEINO RANNAP,
TRK dekaan

NLKP Keskkomitee juunipleenumil (1983) ütles partei peasekretär J. Andropov: «Aga kus siis mujal kui mitte koolis võib inimene saada esteetilise kasvatuse aluseid, omandada kogu eluks ilumeelt ning oskust mõista ja hinnata kunstiteoseid, saada osa kunstiloomingust?»

Eesti NSV koolis on muusikaõpetajate ja haridustöötajate pilgud pööratud muusika kui esteetilise kasvatuse ühe olulisema vahendi poole. Võimaldab ju muusika kui üks levinumaid kunstiliike kasvatada mitmekülgsest arenenud isiksust, rikastada noore inimese sisemaailma, muuta see vastuvõtlikuks kõigele uuele ja kujunada seega kommunistliku ühiskonna ülesehituses aktiivset osalejat.

¹⁰ Meyers neuer Lexikon 3. Leipzig, 1962, S. 4071.

Muusika osatähtsust kasvatuses näitab kogu Eesti kooli ajalugu. Palju sajandeid oli muusika ülesanne kasvatada õpilastes usu- lisi tundeid ning kuulekust ülemuste sõnade ja tegude vastu. 19. sajandil seoses ühiskondlike suhete arenguga oli muusika koolis ka rahvustunde kinnistaja. Selleks kasutati rahvalaule, loodust ning kodukohta tutvustavaid ilmalikke teoseid. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsioonini valitsesid rahva vaimuelu üle kaks kirikut: luteri ja õigeusu kirik. Mõlemad kasutasid religioosete eesmärkide elluviimiseks vaimulikku laulu.

Vaimuliku laulu otsese eesmärgi, laste usulise kasvatamise kõrval oli veel teine: mitmekesistada jumalateenistust kirikutes ja muuta see emotsionaalsemaks, et tugevdada vaimulike mõju ning valitsevate feodaalide, hiljem kodanluse ülemvõimu rahva üle. Ka tekkinud koolikoorid said laste ja kogu ühiskonna religioosse kasvatuses ning usupropaganda relvaks. Koolikooride esinemine jumalateenistustel oli 19. sajandil harilik nähtus. Igal koolikooril tuli aastas esineda kirikus 3—5 korda, mõnel pool rohkemgi. 19. sajandi teisel poolel nõudsid kirikuisad neljahäälse koorilauluga esinemist jumalateenistusel. Üha enam lõhenes kodune rahvalaulutraditsioon. Ringis kirik—kool—kodu—kirik laienes vaimuliku laulu harrastus, mis oligi vaimuliku ladviku eesmärke. Näiteks pidid Lõuna-Eesti väikese Urvaste kihelkonna õpilased kahe aasta jooksul selgeks õppima 83 koraali, Tarvastu kihelkonna koolilapsed veelgi rohkem! Üks neist on meenutanud: «Kui kolm talve koolis käisid, siis oli ligi 100 laulu peas, nii et pea huugas kui Petseri kiriku kell.» Sageli tekkis õpilastel protest vaimulike laulude laulmise vastu, mis avaldus koraalitekstide moonutamises vemmälvärssideks. Nii lauldi jõululaulu «Püha öö» sõnadega:

*Püha öö,
klassi töö.
Vihud ees, kahed sees.
Ema vaatab, prillid ees,
juba jälle kahed sees!*

Revolutsiooniidee levikul kooli kandus sinna ka revolutsiooniline laul. Et töölisklassi võitluslaule ei lubatud laulda, muudeti mõnes koolis tsaarihümni teravalt moonutatud tekstiga:

*Kurat heisrit kägista,
vägevalt, tugevalt
piitsaga teda sa peksta,
põrguhauda heida!*

Siiski õpetasid mitmed õpetajad 1905. aastal koolis revolutsioonilaule ja võtsid õpilastega osa avalikest demonstratsioonidest tsaarivõimu vastu. Töölisklassi poliitilises võitluses oli revolutsioonilauludel suur osatähtsus.

Oktoobrirevolutsiooni järel organiseerisid tööliselasteringid, et õpetada töölisklassi võitluslaule ja laulda neid üheskoos noortega. Kuid valitsema pääsenud kodanlus kõrvaldas peagi koolist tööliste võitluslaulud ja asendas need repertuaariga, mis pidi ülistama kitsalt natsionalistlikku poliitikat. Kodanlik valitsus mõistis hästi muusika mõjujõudu maailmavaate kujundamisel. Muusikat kasutati koolis, rahvakogunemistel, kontsertidel ja etendustel natsionalistlike ideede levitajana. Kaitseliit püüdis oma lastesõbralikkust näidata sellega, et asutas liidu rahadega laste- teorekstreid, mis pidid esinema poliitilistel tähtpäevadel, presidendi sünnipäeval jm. Igati pidurdati töölisklassi võitluslaulude ja nõukogude autorite päris harilike looduste- maatiliste laulude levikut. Nii vallandati ametist Järvamaa Sargvere kooli õpetajad, kes olid oma õpilastega laulnud revolutsioonilaulu; Noorproletaarlaste Ühingu asutamiskosolekul keelati üldse muusika; Koolinoorsoo Muusikaühingu koori liikmed, kes paari- päevasel küllasõidul internatsionaalsete sidemete arendamiseks esinesid kontserdiga Riias, heideti koolidest välja. Muusika seostamisest poliitikaga leiame nende aastate kultuuri- elus palju näiteid. Kodanlike teoreetikute väide, et kunst asub väljaspool poliitikat, osutus valeks.

Pöördelistel 1940. aasta suvepäevadel, mil Eestis kuulutati välja Nõukogude vabariik, oli muusika jälle töölisklassi poliitika teenistuses. Esimesed, kes sammusid demonstratsioonidel punase lipuga ja kiiresti õppisid võitluslaule, olid Koolinoorsoo Muusikaühingu ja Töölismuusika Ühingu koorid.

Suure Isamaasõja päevil oli laulul ja instrumentaalmuusikal suur tähtsus tagalako- olide elus. Muusika oli siis rohkem kui kunagi varem võitlusvalmiduse, raskustest ülesaa- mise, vaimse tasakaalu saavutamise tee- nistuses.

Nõukogude Eesti vabastamise järel hitlerliku Saksamaa okupatsiooni alt muutus muusika noorsoo kasvatamise, õpilaste kommunistliku maailmavaate kujundamise vahendina üha olulisemaks. Kaks laulmistundi esimeses neljas klassis, koolikooride kutsumine esimesele Nõukogude Eesti laulupeole, tähelepanu pööramine uute muusikaõpetajate ettevalmistamisele, eriti aga uue nõukoguliku laulurepertuaari viimine kooli võimaldas teostada tulemusrikast esteetilist kasvatust ja selle kaudu kujundada uue ühiskonna üles- ehitajate maailmavaadet kommunistlike töökspidamiste alusel. G. Ernesaksa «Eesti olema peab vaba», E. Kapi «Kutse», E. Arro «Punaarmee laste marsš» ja I. Dunajevski «Suur ja lai on maa, mis mu kodu» olid esimesed suurt kasvatulikku efekti andnud laulud sõjajärgses Eesti koolis.

1947. ja 1950. a. ilmusid üldlaulupidude ettevalmistamisel uued laulud koolikooride kogumikes. Värskeid nõukogude laule avalda-

sid ka vabariiklikud ajalehed. Paljud laulud kajastasid kõige aktuaalsemaid teemasid: sotsialismi võitu, kolhooside rajamist, rahuvõitlust jms. Ka koolilaulikute koostajad pöörasid erilist tähelepanu nõukogude heliloojate patriootiliste laulude kättesaadavaks tegemisele. Koolilaulikud sisaldasid õpilaste internatsionalistlikus kasvatamises ka rahvademokraatiamaade heliloojate teoseid.

Nõukogude Eesti heliloojad, järgides meie partei seatud eesmärgi, väljendavad oma loomingus aktuaalseid poliitika-, majandus- ja kultuuriprobleeme. 1940. aastate lõpul, mil ENSV-s toimus üleminek sotsialistlikule põlumajandusele, oli äärmiselt tähtis kolhoosikorra eeliste propaganda kunstivahenditega. Vabariigi luuletajad ja heliloojad löid häid kolhoosilaule, mis koolilaulikute kaudu jõudsid õpilasteni ja edasi koju täiskasvanute hulka.

Kolhoosi- ja tehasetöö temaatika kõrvale tekkis juba 1940. aastatel rahuteema. Nõukogude rahvas, kes Suures Isamaasõjas oli kaotanud miljonid isad, pojad ja vennad, vajas rahu ning asus võitlema selle eest. «Võitlus rahu eest», kirjutas D. Sostakovitš («Известия», 6. juuli 1950), «on võitlus progressi eest, inimese heaolu ja õnne eest. Tõeline kunsti teenija — olgu ta skulptor või poeet, helilooja või laulja — ei või seista rahuvõitlusest eemal.» Rahuvõitlusega liitusid ka Eesti NSV heliloojad. Kaasakiskuvaid rahulaule löid E. Arro («Rahulaul»), B. Kõrver («Koolinoored nõuavad rahu») jt. Rahulaulud on püsinud aastaid koolirepertuaaris ja on praegu, mil imperialistid valmistavad raketisõjaks, erakordselt vajalikud kasvatustöös. Rahulauludel on suur mobiliseeriv jõud, õpilaste kaudu kandub süvendatud rahuidee kodudesse, muutudes üldrahvalikuks, sotsialistliku ühiskonna säilitamise põhiideeks.

Noorsoo kasvatamisel muusika kaudu on olnud eriline tähtsus üldlaulupidudel, 1962. aastast alates aga koolinoorsoo laulu- ja tantsupidudel. Oma tekkest alates on laulupeod olnud seotud poliitikaga. Esimese Eesti üldlaulupeo pidamisloa saamiseks tsaarivalitsuselt tuli maha pidada pikk võitlus balti rüütelkonna ja kiriklike juhtidega. Määravaks kujunes laulupeo nimetamine 1819. a. väljaantud talurahvaseaduse viiekümnendat aastapäeva tähistavaks «Priiusepäha» laulupeoks. Järgmistel laulupidudel süvenes eestlaste poliitiline võitlus sakslaste võimu vastu Eesti maal. Lõplikult murdis saksa aadli ülemvõimu Baltikumis Oktoobrirevolutsioon. Poliitiline võitlus kandus nüüd töölisklassi ja kodanluse vaheliste antagonistlike suhete selgitamisele.

Nõukogude Eestis kujunesid laulupeod üldrahvalikeks rahvaste sõpruse pidupäevadeks. Eesti NSV aastapäevadele pühendatud üldlaulupeod ja V. I. Lenini nimelise Pioneeriorganisatsiooni aastapäevi tähistavad kooli-

noorte laulu- ja tantsupeod on suure poliitilise tähtsusega, tugeva kasvatusliku mõjuga nii tegelastele kui ka kuulajatele-vabatajatele. Võimsate ühendkooride esitatud laulud rahust, kodumaast, parteist, noorsooorganisatsioonidest, rahvaste sõprusest innustavad tegudele. Eesti NSV laulupidudel on ka suur rahvusvaheline tähtsus, sest neist võtavad osa välismaa kollektiivid ja külalis-kuulajad.

Nii tõdeme, et kommunistliku maailmavaate kujundamisel on laulurepertuaaril esmajärguline tähtsus. Repertuaari sisukusest sõltub suurel määral noorte eetiliste tõekspidamiste kujunemine. NLKP juunipleenumil (1983) märkis NLKP Keskkomitee sekretär K. Tšerenko: «Mitte kõik ei rahulda meid ka niisuguses populaarses kunstis nagu seda on estraadikunst. Ei tohi näiteks tähele panejata jätta, et selle populaarsuse lainel kerivad tihtipeale pinnale kahtlase väärtusega kavade muusikaansamblid, mis tekitab ideelist ja esteetilist kahju.» Televisiooni, raadio ja muude kultuurikontaktide kaudu meie noorteni kanduvate lääne moevooludest pipardatud imperialismi tüüplaulude vastu asetab Eesti NSV kool sisukad kodumaised teosed. Need on laulud kodumaast (G. Ernesaks — ENSV hümn), rahust (E. Arro «Rahulaul»), parteist (E. Kapp «Lenini partei»), juhtidest (G. Podelski «Laul Leninist»), Nõukogude armeest (E. Arro «Punaarmeelaste marss»), Suurest Isamaasõjast (E. Tamberg — laul filmist «Inimesed sõdurisinelis»), töölisklassist (E. Kapp «Töö ja võitlus»), kolhoosidest (B. Kõrver «Meil kolhoosis»), noorsooorganisatsioonidest (V. Kapp «Pioneerilaagris»), B. Kõrver «Õnnelikku teed, komsomol!») jt.

D. Kabalevski on öelnud oma raamatus «Minu kallid sõbrad»: «Muusika on kunst, mis avaldab suure jõuga emotsionaalset mõju inimesele... ja just sellepärast võib ta mängida hiiglasuurt osa laste ja noorsoo vaimse maailma kasvatamisel.»

Nõukogude Eesti koolis aitab muusika kasvatada aktiivseid, arenenud mõistuse, rikka sisemaailma, tõsise töössuhtumise ja kindlate veendumustega arenenud sotsialismiühiskonna kodanikke. Selle teenistuses on nii muusikaõpetuse klassitunnid, klassi- ja koolivälised muusikakollektiivid kui ka muusikaõppeasutused.

Juhan Aavik eesti muusikaloos

29. 01. 1884—27. 11. 1982

LEO TRUUVÄÄRT,
Tallinna Muusikakeskkooli
õpetaja

Juhan Aavik on ligi sajandi jooksul eesti kultuurilugu ise läbi elanud. Tema sündimise ajal loeti õhinaga Bornhöhe «Tasujat» (1878), alles hakkas ilmuma K. A. Hermannini «Laulu- ja Mänguleht» (1885).

Juhan Aavik oli 16-aastane, kui A. Läte pani Tartus toime eesti esimese sümfoonia-kontserdi (1900), «Vanemuise» teatrihoone kerkis noormehe silme all (1906). Tema noormeheas sündis Tartus ja Tallinnas eesti kutseline teater (1906), Ants Laikmaa avas oma ateljeekooli (1913), avati kõrgemad muusikaõppeasutused, keeleuundaja Johannes Aavik avaldas «Uute sõnade sõnastiku», Mart Saarelt ilmusid esimesed koorilaulud (1909).

Juhan Aavik sündis 29. jaanuaril 1884. aastal Viljandimaal Holstre vallas Pulleritsu koolimajas õpetaja-muusikategelase Andres Aaviku esimese pojana. Väikesel Juhanil avaldus muusikaand varakult ja selle sunnil võttis isa teda 9—10-aastase poisikesena oma koori trompetimängijaks. M. Saar on öelnud: «Oma isalt on ta pärinud muusikaande, pehme inimesearmastaja iseloomu ja heasüdamlikkuse».¹

Ta õppis 3 aastat Holstre-Pirmastu valla-koolis, sealt läks edasi Paistu kihelkonnakooli, kust õpingutee viis Viljandi linna gümnaasiumi.² Koolis oli ta väga hea õppija, tõi koju ühe kiituskirja teise järel, kuid ega Juhan imelaps olnud nagu Mart Saar.

Aastail 1897—1901 Viljandis koolis käies sattus Juhan üle pea muusikasse. Nimelt 1897. aastal tuli Viljandisse noor meedik Ants Lohk — suur muusikasõber. Ta lõi segaorkestri, kuhu kutsuti ka Holstre pillimuusikute «isa» Andrus Aavik koos poja Juhaniga trompetit mängima.³

Nüüd mõni sõna ka Juhan Aaviku vanematest. Igas elukohas asutas tema isa pasunakoori ja rajas viljapuukooli. Juhani isa oli tüüpiline ärkamisaja mees, C. R. Jakobsoni pooldaja, mille tõttu ta ka kannatada sai.

Juhan Aaviku ema oli pärit ärksast Ainsoni perest, raamatu- ja ajalehehuviline. Tal oli ilus kõrge sopran ning ta osales innuga laulukooride töös.

Juhanil oli seljataha jäänud vaid 17 eluaastat, kui isa ta Puka raudteejaamas hobuselt maha pani, et poeg võiks alustada elu esimest reisi raudteel Peterburi poole. Selles, et Juhan Aavik Peterburi konservatooriumi sattus, oli palju teeneid professor Jaan Tamme

isal Tõnis Tammel, kes oli Juhan Aaviku isa suur sõber ja naabervalla tähtsam tegelane. Kui sõbrad kokku said, rääkis ta alati — pane poiss konservatooriumi.⁴

Aavikute kodus ei olnud kellelgi aimugi, mis õieti konservatoorium on ja millist ettevalmistust see vajab. Jaan Tamm oli siis metsasarveklassi konservatooriumis juba lõpetanud ja tema saatis ettevalmistamiseks etüüde. Nii astus Juhan Aavik 1901. aastal Peterburi konservatooriumi prof. Wurmi korneti- ja trompetiklassi. Koos Juhan Aavikuga astusid samal aastal Peterburi konservatooriumi ka M. Saar, R. Kull, A. Topmann, M. Lüdig.⁵ Ka P. Süda õppis J. Aavikuga ühel ajal Peterburi konservatooriumis.

Kuna Aavikute pere ei olnud eriti jõukas, kaks poissi käisid korraga koolis, ei olnud Juhanil võimalik kodust suurt toetust saada. Seetõttu hakkas Juhan varakult Eesti seltsides tegutsema, et lisateenistust leida. Suviti mängis ta koos R. Kulliga Pjatigorskis ja Kemerovos, kus sai pool õppeaastamaksu ära kogutud.

Õpingute aeg langes kokku 1905. aasta revolutsioonisündmustega Venemaal ja see ei jätnud noort Peterburi konservatooriumi muusikaüliõpilast puudutamata. Pärast seda, kui liiga edumeelseks tembeldatud Rimski-Korsakovi õppejõu kohalt vallandati, on Juhan Aavik üks neist, kes esitab direktioonile järgmise avalduse: «Leides olevat võimatu jääda konservatooriumi pärast prof. Rimski-Korsakovi vallandamist palun mind kustutada õpilaste nimekirjast (29. 03. 1905)». Tagasi kutsuti professor ja tulid ka õpilased.⁶

Neil aastail tuli Juhan Aavik Peterburist koju, kaasas pakk E. Sõrmuse ajalehti «Edasi», mida ka tema oli aidanud öö läbi trükkida. Oleks Viljandis olev karistussalk selle asja jälile saanud, vist oleks Juhan Aavik siis maha lastud.³

Kuid kõik laabus õnnelikult ja 1907. aastal lõpetas Juhan Aavik trompeti erialal. Ta jäi aga samasse konservatooriumi kompositsiooni edasi õppima prof. Solovjovi, Sokolovi ja Wihtolši juurde ning orkestratsiooni prof. Steinbergi ja Glazunovi juurde. Harmoonia-tunnid toimusid prof. Ljadovi juures. 1911. aastal lõpetas Juhan Aavik konservatooriumi teist korda, seekord komponistina.

Milline on Juhan Aaviku looming? Mart Saar on seda iseloomustanud järgmiselt: «Suur osa Juhan Aaviku loomingust kannab etnograafilist ilmet, see on optimistlik, lüüri-line muusika, kuid Aaviku lüürikas tundub mõnikord ka objektiivsuse helki. Tema lüürika avaldub pehmeis vormeis, mis mõjub oma puhta tunnetega. Hetkeil kattuvad need lüüri-lised meeolud kerge romantismi uduvinaga, siis osutub nende mõju suuremaks. Kuigi Aavik puhtlüürikast mõnikord teisale sammuteeb, jääb siiski ometigi tema lüürika oma õrna kumaga tema kui loova kunsti isiku põhijoonte määraks».⁷

Heliloojana on Juhan Aaviku helitööde nimestikus 178 oopust, kusjuures on märke, et mitte kõik teosed ei ole antud nimestikus.⁹ Väga palju on tal sega-, mees- ja lastekoorilaule. Kolm kogu, kus tugev ülekaal Juhan Aaviku lauludel — need on «Lastelaul» I—II, «Koolikoor». Suurvormidest on veel 2 sümfooni (1946, 1948), ooper «Sügisunelm» (1939), 3 instrumentaalkontserti — klaverikontsert (1943), tšellokontsert (1949), kontrabassikontsert (1950).

Juhan Aavik on öelnud: «Olukord nõudis töötégijaid, tuli käed külge panna. Tuli olla dirigent, pedagoog, helilooja, muusikakirjanik. Kõigil sellel tegemisel oli üks põhiline tõukejõud — mure eesti muusika saatuse pärast.»⁶

Nii asus ta kohe pärast konservatooriumi lõpetamist 1911. aastal Tartu «Vanemuise» suvise sümfooniaorkestri juhiks, mida ta pidas, paar hooaega välja arvatud, kuni 1925. aastani. Mart Saar on öelnud: «Otse tunduvalt viis Juhan Aavik selle orkestri võimised väärtsuliku kõrguseni. Oma võimete kulminatsioonini saavutas orkester 1916—1918. Peab mainima, et «Vanemuise» suvist sümfooniaorkestrit juhatades avanes Juhan Aavikul suur praktika orkestrijuhtimise alal ja see ongi võimaldanud temale täie õigusega välja kujuneda meie paremaks ja kogenumaks orkestrijuhiks.»⁴

Varsti peale suvise sümfooniaorkestrijuhi kohale asumist sai temast ka «Vanemuise» teatri muusikajuht (1911—1914) ja «Vanemuise» segakoori juhataja (1911—1915).⁸ «Vanemuise» segakoor kandis ette selliseid ulatuslikke suurvorme Juhan Aaviku juhatusel nagu Haydni «Loomine», Cherubini «Reekviem», Mendelssohni «Walpurgi öö».⁴

1919. aastal saab Juhan Aavikust Tartu Kõrgema Muusikakooli direktor kuni 1925. aastani.

1922—1925 oli Juhan Aavik Tartu üliõpilaste segakoori juht, 1924. a. alates «Estonia» muusikaosakonna segakoori (EMO) koorijuht ja seda kuni 1935. aastani. Ta on mõlema kooriga andnud kontserte hea menuga nii kodu- kui välismaal.

Samal ajal (1911—1919) tegutses Juhan Aavik paralleelselt veel mitmes keskkoolis ja Tartu õpetajate Seminaris muusikaõpetajana.

Ajajärku 1911—1925 võib lugeda Tartu muusikaelu õitseajaks kodanlikus Eestis.

R. Päts on meenutanud Juhan Aavikut Tartu linnakooli päevilt. Ühel ilusal päeval üllatanud inspektor poisse rõõmustava uudisega, et lauluõpetust hakkab andma Peterburi konservatooriumi vabakunstnik Juhan Aavik. «Ja kui saabus vabakunstnik Aavik, siis ta kõne imponeeris poistele oma rahulikkuse ning tasakaalukusega. Ta koolimuusikaline tegevus piirdus küll vaid ametliku tunnikava laulutunniga, aga seal ta asus varsti peale muu innukalt propageerima tollal «Vanemuises» tema eestvõttel korral-

datavaid kammermuusika kontserte. Sel propagandal oli vähemalt niipalju tagajärge, et «Kammermuusika» sai lööksõnaks ja leidis poisse, kes lugesid auasjaks neist kontsertidest osa võtta. Seal aga pakuti huvitavat repertuaari» («Postimees» 28. I. 1934).⁵

Tartu Muusikakooli esimese aasta töö ülevaates toonitab Juhan Aavik taas oma muusikalise tegevuse juhtmotiivi: «Muusika peab jõudma laiade rahvahulkade juurde.»⁶

1922. aastal hakkasid 5 entusiast (J. Aavik, J. Simm, J. Zeiger, R. Kull, E. Visnapuu) kõigi raha- ja asjaajamise murede kiuste välja andma muusikakuukirja «Sireen».

1924. aastal hakkas ilmuma «Muusikaleht», kus J. Aavik oli 1929. aastast alates peatoimetaja.

1925. aastal siirdus J. Aavik Tartust Tallinna. Samast aastast tegutseb ta «Estonia» sümfooniaorkestri ja ooperi dirigendina kuni 1933. aastani. 1925. aastast tegutseb J. Aavik veel Tallinna Konservatooriumi õppejõuna, töötades seal kuni 1944. aastani.

10 aastat oli ta Tallinna Konservatooriumi direktor. Tema õpilastest võiksime nimetada kahte Nõukogude Eesti tuntud muusikut — NSV Liidu rahvakunstnikku, sotsialistliku töö kangelas Gustav Ernesaksa ja Els Aarnet.

Peale pedagoogitöö oli ta 11 aastat EMO koorijuht, aastaid Eesti Lauljate Liidu esimees, Eesti Helikunsti Seltsi esimees, Eesti Akadeemilise Helikunstnike Seltsi juhatuse liige ja esimees.

Juhan Aavik on oma põlvkonna muusikute kohta nõnda öelnud: «Meie oleme koos arenenud üldise muusikalise elu tõusuga ning seisnud mitme nüüd juba nagu iseenesest mõistetava asja sünni juures. Oleme jõudnud nii kaugele, et meie orkestrikultuur, ooper ja teised interpreteerivad alad on jõudnud täiesti hinnatavale tasemele. Kõik see on nõudnud palju meie energiat ja pingutust...»⁶

Helilooja 100. sünniaastapäeva künnisel ei ole me unustanud Juhan Aaviku suurt tööd meie rahvusliku muusikakultuuri iga-külgsel arendamisel.

Viited allikatele

¹ TMM, s.-ü. 43, nr. 8652, M. Saar «Juhan Aavik 45-aastane».

² TMM, s.-ü. 43, nr. 5429, väljavõte Eesti Seltsi «Estonia» teatri arhiivmuuseumi materjalidest.

³ TMM, s.-ü. 45, nr. 8652, Peeter ja Karl Aaviku vestlused Juhan Aavikust.

⁴ TMM, s.-ü. 43, nr. 8652, «Vestlusi Juhan Aavikuga».

⁵ TMM, s.-ü. 47, nr. 8652, ajalehelõiked 1915—1944.

⁶ TMM, s.-ü. 44, nr. 9760, J. Aaviku 90. sünnipäev ENSV Riiklikus TMM-is.

⁷ TMM, s.-ü. 46, nr. 8652, ajalehelõiked 1920—1941.

⁸ TMM, s.-ü. 50, nr. M22.

KROONIKA

26.—27. oktoobrini toimus E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi ruumes üleliiduline sümposioon teemal «Psühholoogiateenistus koolis». Sümposioonis osales 140 teadurit ja koolipsühholoogi üle kogu Nõukogudemaa. Osavõtjate hulgas oli 10 teadusdoktorit, 45 pedagoogika- või psühholoogiakandidaati.

Sümposiooni avas TPEDI rektor R. Virkus. Ilmunud kahes kogumikus avaldatu põhjal diskuteeriti kolmel teemal.

Esimest arutelu «Nõukogude kooli psühholoogiateenistuse organiseerimise metodoloogilised ja teoreetilised probleemid» juhatasid NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia viitsepresident akadeemik J. Babanski ja akadeemik H. Liimets. Kõne all olid psühholoogi koht ja ülesanded koolis. Jõuti arvamusele, et koolipsühholoog peaks jagama psühholoogiaharidust õpetajatele, konsulteerima õpetajaid, õpilasi ja lastevanemaid. Tema ülesanne on õpilase võimete, andekuse jms. diagnostika, kutsekindlus, abi andmine konfliktide lahendamisel, suhtlemises. Sõna said NSV Liidu PA akadeemik A. Petrovski, LRÜ dotsent V. Ginetsenski, TPEDI dotsent E.-M. Vernik, koolipsühholoogid V. Bolšakova, J. Božovitš jt.

Teise diskussiooni teema oli «Koolipsühholoogide tegevuse sotsiaal-psühholoogilised aspektid». Seda juhatasid A. Petrovski ja TPEDI dotsent J. Orn, kõneldi psühholoogi koostööst õpetajate, kooli juhtkonna, lastevanemate ja õpilastega. Sõna said professor J. Rõbalko (LRÜ), professor J. Kolominski (Minski PedI), dotsent J. Mikk (TRÜ), teaduste kandidaadid Ü. Vooglaid (Juhtivate Töötajate ja Spetsialistide Kvalifikatsiooni Tõstmise Instituut) ja J. Ots (VÕT). Leiti, et koolipsühholoogil tuleb integreerida kogu kollektiivi tegevus, lahendada mitmeid sotsiaal-psühholoogilisi probleeme, reguleerida suhtlemist erinevatel tasanditel (õpilane — õpilane, õpilane — õpetaja, kooli juhtkond — õpetaja jne.).

Kolmanda diskussiooni teema oli «Koolipsühholoogi osa pedagoogiliste otsuste ettevalmistamisel, tegemisel ja realiseerimisel». Seda suunasid professorid J. Rõbalko ja I. Dubrovina. Arvamust avaldasid J. Sõerd (PTUI), S. Lutsava (Riia VÕT), G. Saumanov (Tšakendi PedI), E. Rimkute (Vilniuse RÜ), A. Silina (Krasnojarski PedI), koolipsühholoogid J. Božovitš ja L. Kukk. Siingi rõhutati koolipsühholoogi konsultandirolli. Tõsiseid eriarvamusi tekitas diagnostikavahendite, eriti testide kasutamine. Leiti, ei nendega tuleb olla ettevaatlik, kuigi enamik sõnavõtjaid rõhutas adapteeritud testide tulemuste õigsust isiksuseomaduste määramisel. Testima peab psühholoog, oluline on nende tulemuste õige interpreteerimine.

Koolipsühholoogi koostöö õpetajatega ei saa alluda direktiividele, anda võib vaid soovitusi. Vajalikuks peeti rajada metoodikakeskus, kes suunaks koolipsühholoogide tööd. Lõppsõnas tänas A. Petrovski organisatooreid, eriti H. Liimetsa, kelle teaduslik mõte on ennegi asju liikuma pannud. Ka sümposiooni korraldus meeldis: igale esinejale anti 3—5 minutit. See tagas, et sõnavõtjad väljendusid lühidalt, kuid tuumakalt. Sümposioonil kõneldu lindistati, see trükitakse ja paljundatakse.

Nõukogude Kool

M. ЭГЛОН. Нравственность как составная часть культуры поведения.

Дисциплина и самодисциплина рассматривается в статье как нравственные источники культурного поведения. Значительная роль в развитии нравственной культуры принадлежит дому, а внутренним регулятором личности является совесть. Одной из составных целей воспитания всесторонне развитой личности должно быть формирование разумных потребностей в соответствии с требованиями времени. Автор разъясняет роль школы в деле воспитания культуры поведения, а также социальную ценность взаимоотношений ученика и учителя.

X. ЛИМЕТС. Меняющееся и постоянное в нашей системе образования.

Статья продолжает высказывания на тему предстоящей школьной реформы. Автор приводит рассуждения, которые должны облегчить ориентирование в сложной ситуации обучения и поиска гибких решений.

И. КЮЛАТС. О формировании хозяйственного сознания.

Статья теоретического содержания, рассматривает вопросы активизации социальной деятельности членов общества через формирование хозяйственного сознания. Понимание объективных экономических законов и их взаимосвязей делает возможным точное планирование и научное прогнозирование отраслей народного хозяйства. Основой хозяйственного воспитания является политическая экономия. Хозяйственное сознание находится в связи с другими формами общественного сознания: политическим, правовым и нравственным. Высокоразвитое хозяйственное сознание трудящихся является важным фактором коммунистического строительства.

A. НАРУСК. Если целью воспитания является активная жизненная позиция ученика. В последнее время все больше подчеркивается роль семьи в процессе воспитания. То же самое подтверждается анализом данных опроса 600 семей, проведенного социологами сектора рабочего и свободного времени Института истории АН ЭССР. Опрос проводился как в городских, так и сельских семьях. В формировании активной жизненной позиции решающими являются взаимоотношения членов семьи, в первую очередь, взаимоотношения родителей и детей. Делается вывод: при воспитании интеллектуально, эмоционально и физически развитых молодых людей, наряду с подачей знаний, следует

давать возможность активно участвовать во всех сферах жизни как дома и в школе, так и в занятиях свободного времени и в общественно полезном труде.

Э.-М. ВЕРНИК. Теоретические и методологические проблемы психологической службы школы.

Статья является обзором проблем, которые рассматривались 26-27 октября с.г. на симпозиуме «Психологическая служба в школе». Организация психологической службы школы рассматривается как социальная необходимость при реализации общего среднего образования. Симпозиум внес ясность в задачи школьного психолога.

Я. МИКК. Как обеспечить доступность учебной литературы.

Целью автора было показать, как возможно уменьшить сложность учебников. С этой целью дается краткий обзор принципов, который иллюстрируется примерами из учебника физики, составленного Г. Мякишев. Я. Микк уверен, что несмотря на большой объем работы по уменьшению сложности учебной литературы, в ближайшем будущем она оправдает себя как в материальном, так и в воспитательном отношениях.

М. ААСЛАЙД. Школьный учебник — самое важное учебное пособие и в настоящее время. Школьному учебнику принадлежит центральное место в современном учебном процессе. Рассматривается монография Д. Зуева «Школьный учебник» (Москва, «Педагогика», 1983), на основе которой автор рассуждает о принципах составления школьного учебника.

Х. КАРИК. Периодическая система химических элементов Д. Менделеева развивается вширь и вглубь.

Периодический закон и периодическая система химических элементов Д. Менделеева переросли национальные границы и стали общим достоянием человечества. Автор статьи рассматривает некоторые новые возможности применения и рассмотрения периодической системы. Рассматривается первый элемент и его расположение, теоретическое обоснование системы и связь с валентностью, связь периодического закона с распространенностью элементов. В конце статьи говорится о дополнении системы новыми элементами.

Э. КЮЗЕЛААН. Текстовые задачи в программе начальных классов.

Статья методического характера. На основе посещения уроков автор делает вывод, что на уроках математики в начальных классах работа ведется несистематически, особенно в III классе. Мало уделяется внимания обучению умению решать текстовые задачи, которые должны быть на каждом уроке. Статья содержит некоторые рекомендации, как готовить детей к чтению и анализу, а затем и решению задачи. Для этого учителю нужен комплект дополнительных задач.

Разнообразие в работу вносят текстовые задачи, составленные самими учениками. Следует обращать внимание на оформление работ.

С. ЮРГАЙТИЕНЕ. Организация и обогащение социального опыта детей в самостоятельной игре.

Статья основывается на опыте работы. Автор ее — заведующая Вильнюсскими 103-ми яслями-детским садом, удостоенными в 1983 году бронзовых медалей на Всесоюзной выставке достижений народного хозяйства. Условия, созданные в этом детском учреждении для игры и коррекционной работы, описываются отдельно для групп 3-летних и 5-летних детей. В игре закладывается основа опыта и навыков социального поведения. Особое внимание при этом обращается на игрушки и обстановку игры, а также на создание контактов между играющими.

Э. ВЯЭРИ. Просветитель и языковед Антон Тор Хелле.

Антон Тор Хелле (1683—1748), пастор немецкого происхождения, благодаря хорошему знанию эстонского языка и широкому кругозору, стал выдающимся учителем, писателем и языковедом первой половины XVIII века. У него имеются заслуги в ликвидации безграмотности в Юриском приходе. Будучи хорошим знатоком литературного языка Северной Эстонии, он составил учебник «Kurtzgefazste Anweisung zur Ehstnischen Sprache», предназначенный немецким пасторам для изучения эстонского языка. Во второй части статьи автор знакомит с пятью частями вышеназванного учебника и приводит некоторые примеры.

О. ПААБО. 140 лет со дня рождения Лидии Койдулы.

Х. РАННАП. Музыка как средство формирования мировоззрения.

Значение музыки в процессе воспитания подтверждает вся история эстонской школы. Автор статьи рассматривает задачи преподавания школьной музыки начиная с XIX века, когда школьные хоры были на службе религиозного воспитания. С распространением революционных идей в начале XX в. в школы пришли и революционные песни. В послевоенной эстонской школе строителей нового общества воспитывал советский песенный репертуар. Большое значение имеют республиканские праздники песни и, начиная с 1962 года, — праздник песни и танца школьников. При формировании коммунистического мировоззрения первостепенное значение имеет правильный выбор песенного репертуара.

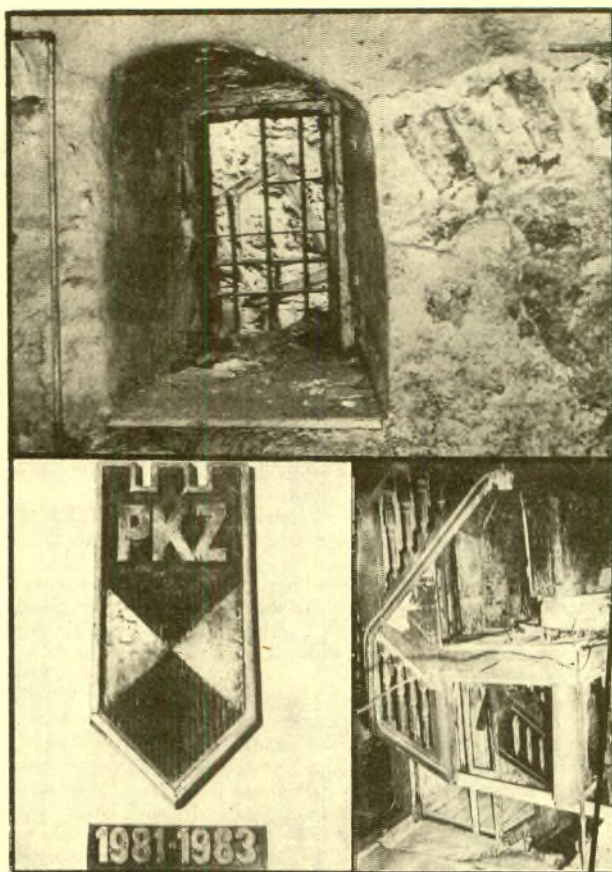
Л. ТРУУВЯЭРТ. Юхан Аавик в истории эстонской музыки.

Накануне 100-летия композитора Юхана Аавика автор рассказывает о годах его учебы и о работе по развитию нашей национальной музыкальной культуры.

Toimetuse address: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak. 601-447, pedagogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarained ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrektor 601-935. Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 30. 11. 1983. Trükkimisele antud 23. 12. 1983. Trükiarv 4200. Offsetpaber nr. 1 60×70/8. Fotoladu. Kiri õkólnaja. Trükipoognaid 7.0. Tingtrükipoognaid 5.46. Arvestuspoognaid 7.4. MB-10806. Tellimise nr. 4293. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Oksiknumbri hind 30 kop. Organ min. proov. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц. «Ньюкууде кооль» («Советская школа»).

**Nii
nägi
välja
Laste
Loomingu
Maja
enne
Poola
firma PKZ
restauraatorite
ennistustöid.**

**TÖNU KALLE
fotod**



Tallinnas Niguliste t. 6 asub alates 15. oktoobrist m. a. Laste Loomingu Maja, mille avamisel löikasid lindi läbi EKP Linnakomitee esimene sekretär Matti Pedak ja Eesti NSV haridusminister Elsa Gretškina (esikaane sisekülje ülemine foto).

Alloleval pildil näete «Ellerheina» solistide ansambliit laulmas vestibüüli barokkstiilis trepil. Võrratu akustikaga siseõu pakub võimalusi suvekontsertidekski.

Esikaanel näete selle maja perenaist Eesti NSV fėenelist haridustöötajat Aino Johansonit.

Laste Loomingu Maja avaekspositsiooni väljapaneku au pälvivad kunstikallakuga koolide, Tallinna 24. ja 46. keskkooli ning Tallinna Pioneeride ja Koolincorte Palee kunstiringid. Tagakaane sisekülje ülemisel fotol on üks skulptuur 24. keskkooli ja TPKP õpilaste pisiplastika väljapanekust. Pildil kujutatud on Tallinna 24. keskkooli 7. klassi õpilase Jaak Ojandu skulptuur «Taat» kirjandusteoste alnel ja mõjul loodud taieste sarjast [juhendaja õpetajametoodik L. Tõnisson].

Allpoolsele fotole on jäädvustunud nurgake TPKP noorte graafikute töödelt [juhendaja Aksel Johanson], mis mitmetelt näitustelt Nõukogude Liidus ja piiri tagant rohkesti auhindu toonud. Ruumi kogu väljapanek annab ülevaate TPKP-s harrastatavatest graafilistest tehnikatest. Siin asub ka Tallinna-teemaline pildinäitus.

Omaette terviku moodustavad Tallinna 46. keskkooli õpilaste maalid, nende 24. keskkooli omast mõnevõrra erinev keraamika ja 24. keskkooli kirjakunstitööd.

Ruumis, kus laemaal ootab alles restaureerimist, asuvad 24. keskkooli ja TPKP nahatööd. Veel võib imetleda 24. keskkooli ja TPKP laste gobelääne ning makrameed. Kui 24. keskkoolist väljapandu kuulub vanematele klassidele (ka lõputööd), siis palee lapsed on näidanud gobelääni valmistamise algefappi [3. kl.], eri materjale ja töömetoodikat.

Uudistada selles ajaloolises ja Poola firma [PKZ] restauraatorite ennistatud majas on palju. Aino Johanson ja teised tema kaastöötajad juhivad laste ekskursioone nii huvitavalt, et kõik siit erutava elamuse kaasa viivad. Sagedased külalised on TPKP ringide noored, ka maa- ja linnakoolide õpilased. Külalisi on käinud teistest liiduvabariikidest, Saksa DV-st [nende laste näitus asub fuajees], Soomest, Taanist jm.

Tagakaane fotol näete kaht kuulsat «kodulinlast» — TV režissööri Tiina Mäge ja Erkki Lainot. «Kodulinna» abita poleks see maja nii kiiresti korda saanud, sest sajanditevanuse olmeprahi kandsid keldritest välja «kodulinlased». Erkki Laino töötas koos uurimisgrupiga selles majas kaks aastat.



