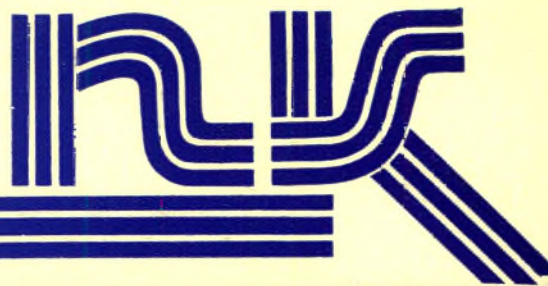
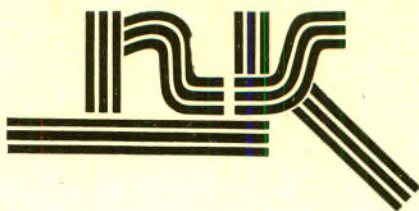


NÕUKOGUDE KOOL · 73





MÄRTS NR. 3 1973

XXXI AASTAKÄIK

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

K. KOTSAR, H. LIIMETS, A. LINTS, O. NILSON, V. ORDLIK, H. REINOP, H. ROOTS, A. SEPP, L. SIIMASTE (toimetaja).

Keeleline toimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja T. KOHA

Kujundanud T. KOHA

TOIMETUSE ADDRESS:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetatija 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad 404-47.

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

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

Ladumisele antud 16. II 1973. Trükkimisele antud 16. III 1973. Trükiarv 5190. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspooignaid 9,54. MB-03337. Tellimise nr. 418.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).
Орган Мин. просв. ЭССР.
На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц.

Esikaanel: Põltsamaa keskkoolis töötab teist aastat vanempioneerijuhina TRÜ lõpetanud vene keele õpetaja Elina Korjus. Oma töös on ta visa, leidlik ja enesekindel.
Tagakaanel: Raikküla 8-klassilise kooli õpetaja Eha Kolt kunstiringis.

Voldemar Maaski fotod

TÄHTIS KASVATUSÜLESANNE

Käesoleva aasta 13. jaanuari «Nõukogude Õpetajas» on avaldatud tõlge NSV Liidu Haridusministeeriumi kirjast, mis teeb ülesandeks tutvustada õpilastele NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi ettekannet «Viiskümmend aastat Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu», läkitust «Maailma rahvastele» ning NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu ja Vene NFSV Ülemnõukogu ühise piduliku koosoleku muid materjale, aga samuti ka NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu läkitust «Nõukogude rahvale, Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu kõigest rahvustest töötajale».

Kirjas rõhutatakse, et kooli üks tähtsaimaid ülesandeid on tutvustada õpilastele õppeprotsessis ja klassivälises tegevuses nende dokumentide ja materjalide seisukohti, väideteid ja üldistusi, sest nendel on suur tähtsus meie ideelis-poliitilise kasvatustöö efektiivsuse edasisel suurendamisel. Seejuures peetakse vajalikuks, et piduliku koosoleku materjalide tutvustamine õpilastele oleks tihedalt seotud koolis tehtava tööga V. I. Lenini elu ja tegevuse, tema teoreetilise pärandi, NLKP dokumentide ning rahvusvahelise kommunistliku ja töölislükumise tundmaõppimisel, arendaks ja viiks edasi koolide pedagoogiliste kollektiivide tegevust koostöös koolide komsomoliorganisatsiooniga NLKP XXIV kongressi otsuste, NLKP Keskkomitee otsuse «Ettevalmistustest Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu 50. aastapäevaks» propageerimisel ja elluviimisel.

Kriipsutatakse alla vajadust ulatuslikumalt kasutada kõiki õppeaineid, eriti aga ajalugu, ühiskonnaõpetust, geograafiat ja kirjandust L. I. Brežnevi kõne ja teiste juubelikoosoleku materjalide ideede ja väidete selgitamiseks. Õppeprotsessis peavad õpilased saama küllaldase ja ammendava selgituse selle kohta, kuidas tekkis ja tugenes Nõukogude sotsialistlikku riiki ühinenud rahvaste murdmatu ühtsus ja sõprus; kuidas sotsialistlikus revolutsioonis kujunenud ja kaasaja üks võimsamaid riike on saavutanud ennenägemata edu majanduse ja kultuuri kõigekülgsel arendamisel; kuidas leninliku partei juhtimisel saavutati kõigi nõukogude vabariikide, kõigi rahvaste ja rahvusrühmade majanduslik, poliitiline ja kultuuriline õitseng; kuidas Kommunistlik Partei mobiliseerib nõukogude rahva jõupingutusi NLKP XXIV kongressi otsuste täitmiseks.

Nende kasvatusülesannete täitmist peab tagama ka klassi- ja koolivälise tegevus, mida organiseeritakse üheskoos pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooniga. Eriti tähtsaks peetakse ministeeriumi kirjas edasi arendada klassivälises kasvatustöös neid töövorme, mis kujunesid välja ettevalmistustes NSV Liidu moodustamise 50. aastapäevaks.

Kirjas on ära toodud soovitused ja ettepanekud, mida NSV Liidu Haridusministeerium peab vajalikuks teha õppetundides, klassivälises tegevuses ja õpilasorganisatsioonides vestluse teemaatika, töövormide ja -meetodite jms. kohta.

Kuidas rakendatakse soovitatavat vabariigis? Mida on koolides tehtud L. I. Brežnevi kõne ja teiste dokumentide ideede selgitamiseks?

Meie kasutuses olevad andmed veebruarikuus veel ulatuslikumaid üldistusi teha ei võimaldanud. Et aga süstemaatilisele tööle on asutud, seda kinnitavad nende koolide ettevõtmised, millega oli võimalik tutvuda.

NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi ettekande «Viiskümmend aastat Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu» ja ministeeriumi juhendis märgitud muude materjalide tutvustamine õpilastele on koolikollektiivides läbi arutatud, selle kohta üksikasjalised plaanid koostatud ja neid ka täitma asutud. Esmajärjekorras on arutelud ja suunaseadmised, mõistagi, olnud õpetajate hulgas: parteikoosolekul, poliitõppusel, aineseksioonides, klassijuhatajaseminarides jm. Seejärel aga, kui kõik võimalused ja vajadused üksipulgi läbi arutatud, on ka õpilastega tehtav nii sisu ulatuse kui ka töövormide suhtes kindlad piirjooned saanud. Nüüd aga lisab nende plaanide täitmine iga päev oma panuse õpilaste maailmavaatelisse kasvatamisse.

Tallinna 32. keskkoolis arutati jaanuarikuus parteikoosolekul seda, kuidas NSV Liidu juubelipidustuste materjalide ideed kõige paremini õpilasteni jõuaksid, ja kinnitati ka sellekohane plaan. Sellele oli eelnenud probleemi arutelu koolielu lülides, nii et koosolekul oli vaja viia vaid kõik kavandatu ühtsesse süsteemi, millest saigi tegevusplaan.

Kõigepealt õpetajate eneste poliitõppus. Seal on ettekanded ja arutelud keskendunud neljale põhiküsimusele: «Marksism-leninism rahvusküsimuse kohast ja osast maailma revolutsioonilisel ümberkujundamisel», «NLKP marksismi-leninismi õpetuse edasiarendaja»

na rahvusküsimuses», «Arenenud sotsialistlik ühikond — NSV Liidu kõigi rahvaste ajalooline võit» ja «Nõukogude rahvas, inimeste uus ajalooline ühendus».

Järgmise ülesannete kompleksi moodustavad üldplaanis need üritused, mida teevad klassijuhatajad. On välja töötatud klasside vestluste temaatika, milles on arvestatud õpilaste iga ja teadmiste taset. Nii on 4. klassides käsitletavad teemad «Me oleme rahu poolt, peame kalliks sõprust teiste rahvastega» ja «Mis ühendab meie kodumaa rahvaid tänapäeval»; 5.—6. klassides «Kõik inimese heaks, kõik inimese õnne nimel» ja «NSV Liit rahvaste rahu ja vabaduse kaitsel»; 7.—8. klassides «NSV Liidu moodustamise 50. aastapäev, meie paljurahvuselise rahva ja kogu maailma töörahva suur pidupäev» jne.

Ulatuslik on töö, mida tehakse L. I. Brežnevi ettekande ja teiste materjalide selgitamisel õppetundides seostatuna ajaloo, geograafia ja teiste ainete õpetamisega. Näiteks 9. klassis ajalootunnis: teema «Imperialism — monopolistlik kapitalism» õpetamisel seostatakse see ettekande III osaga, kus käsitletakse maailma majanduslikku ja poliitilist ümberkujundamist; teema «Imperialism kui parasitlik ja roiskuv kapitalism» puhul on vaatluse all ettekande II osas esitatud seisukohad imperialistlike sõdade põhjuste ning meie riigi relvastatud jõudude vajalikkuse kohta; teema «Esimese maailmasõja põhjused ja algus» käsitlus on seostatud ettekande III osas toodud rahuprobleemidega Euroopas ja Saksamaa küsimusega; teema «Revolutsioonilise marksistliku partei loomine Venemaal» käsitlemisel kasutatakse ettekande II osa materjali partei osa kohta NSV Liidu moodustamisel jne. Niimoodi on läbi töötatud ka teiste õppeainete programmid ning näidatud, missugust täiendavat materjali ühe või teise teema puhul kasutada. On näidatud isegi seda, missuguste palade käsitlemist algklassides on soovitatav seostada L. I. Brežnevi ettekande ja teiste materjalidega. Selleks on näiteks 1. klassis «Paraad», «Valvab postil sõjamees», «Kõik teevad tööd», «Milleks on käsi tarvis», «Avatud väravad», «Kosmonaudid ja sport», «Lenini abiline» jt.

Õppetundides tehtav on vaetud ja kavandatud aineseksioonides, kes ka tehtavad jälgivad ning paremaid kogemusi talletavad.

Tallinna 22. keskkoolis arutati L. I. Brežnevi ettekannet ja teisi juubelmaterjale õpetajate poliitringis ning klassijuhatajate seminaris. Seal kasvab välja ka tegevusplaan, kuidas eelmainitud dokumentides esitatud väiteid ja seisukohti õpilastele kõige otstarbekamalt ja efektiivsemalt selgitada. Konkretiseeriti klassijuhatajate vestluste te-

maatika, kavandati klassivälises tegevuses ja õpilasorganisatsioonides tehtav, õppetundides programmimaterjali õpetamisel kasutatav jne.

Sel viisil on L. I. Brežnevi ettekande ideede ja väidete selgitamine õpilastele saanud õppe- ja kasvatustöö orgaaniliseks osaks. Seda tehakse võimaluse piires igas liinis — õppetundides, klassijuhatajatundides, õpilasorganisatsioonides jm. Kõigel pole ehk vaja pikemalt peatuda, sest paljus on analoogiat sellega, millest juba kirjutasime ühenduses 32. keskkooliga. Ent mõnda siiski lisaks.

Koolis toimus lahtine komsomolikoosolek teemal «NSV Liidu rahvaste vääramatu ühtsus ja sõprus on nõukogude rahva suur saavutus». Koosolekul oli kõneainet palju, konkreetseid näiteid ka koduvabariigi kohta. Samavõrra suur huvi äratas koosolek, kus kõneaineks oli teema «NSV Liit on kindel kants võitluses rahvaste rahu, sõpruse ja sotsialismi eest». Arutlusel selginesid paljud probleemid.

Ent 9. ja 10. klassi õpilaste poliitring. Sealgi on käsitletav tihedalt seotud L. I. Brežnevi ettekande ja teiste materjalidega. Samuti on need dokumendid aluseks kooli ajalooõhtu ettekannetele ja viktoriiniküsimustele. Stendidel aga vahetatakse järjekindlalt väljapanekuid, mis tutvustavad käesoleva viisaastaku kontrollarve ja saavutusi, kultuuriedu meie kodumaal jne. Kooli šefid «Tegur» ja Kunstsarvetehtased tutvustavad õpilastele neid ülesandeid, mida neil tuleb täita käesoleval viisaastakul, kuidas nad seda teevad, missugused on nende sidemed teiste vabariikidega jpm.

See oli vaid põgus pilguheit nendes koolides tehtavale, mis haarab mitte kogu sellealase töö süsteemi tervikuna, vaid mõningaid tahke. Ent sellestki nähtub, et nendes koolides on arvestatud nõudeid, mida NSV Liidu Haridusministeerium oma kirjas soovitas, ning pandud alus L. I. Brežnevi ettekande, läkituse «Maailma rahvastele» ning NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu ja Vene NFSV Ülemnõukogu ühise piduliku koosoleku muude materjalide ideede ja väidete tutvustamiseks õpilastele.

Lõpetuseks tuleb aga juhtida tähelepanu sellele, et kogu tegevus materjalide propageerimisel peab olema suunatud koolide õppe- ja kasvatusprotsessi edasisele täiustamisele, NLKP XXIV kongressi otsuste ning NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse «Noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamise kohta» täitmisele, nagu seda Ministeeriumi kirjas on rõhutatud.

ENESE- TEADVUSE KUJUNEMISE MÕNINGAID ASPEKTE

VEERA ARAK

«Jah, kas sa oled kunagi tundnud, et sa näed ennast täiesti selgesti — oma tõelist mina?» (A. Miller — «Pärast pattu langemist»).

Vaevalt oleme endale tihti esitanud küsimuse, mis vaevab A. Milleri näidendi kangelast. Meie tegutsemis- ja käitumisviis igapäevases elus on nii iseendale kui ka teistele harjumuspärane ega sisalda mingeid ootamatusi. Igaüks meist täidab oma rolle ainult endale omasel viisil, väiksemagi kõrvalekaldumise puhul öeldakse, et see ei ole tema moodi, või et tema käitumises on midagi sellist, mis käib tema tavalise «mina» vastu.

Meil on alati olemas konkreetne ja terviklik ettekujutus nii iseendast kui ka meid ümbritsevatest inimestest. Aja jooksul on see muutunud nii tavaliseks ja harjumuspäraseks, et ei nõua meilt iga päev süvenemist ja konkretiseerimist. Kui vahel möödaminnes peeglisse heidetud pilk kontrollibki mõnes mõttes meie «mina» identsust, siis seda ainult pinnapealselt, kergitamata nn. väliskesta.

Ja ometi oleme tihti elu raskematel ja tähtsamatel hetkedel sunnitud pöörama pilku oma sisemise «mina» poole ja seisma temaga silm silma vastu.

Missugune on siis see «mina» — meie isiksuse tähtsaim määratleja?

«Mina»-probleem kuulub eneseteadvuse valdkonda ja on raskemaid, seni veel vähe uuritud nähtusi. Juurde-

päas inimese sisemaailmale on piiratud, ja kuigi inime- ne väljendab ennast oma käitumisviisi ja tegevuse kaudu, ei avaldu tema isiksus kunagi tervikuna. Tema tõeline, sisemine «mina» jääb ikkagi välispilgule varjatuks. Teda on raske «püüda» tavaliste uurimismeetodite ja -võtetega, üksnes subjektiivne enesevaatlus on aga üldistuste jaoks küllaltki ebakindel vahend. Tänuväärt materjali selles pakub vanuseliste iseärasuste psühholoogia, sest iga nähtuse mõistmiseks on eelkõige tarvis tunda tema arenemise kulgu.

S. Setšenov märkis, et iseenda tunnetamine toimub samu teid pidi nagu välismaailma tunnetamine: üleminek aistingult kujutlusele ja sealt mõttele. Selle protsessi aluseks on peaaegu reflektoorne analüütilis-sünteesiline tegevus, tegevus, mis on määratletud materiaalse- te põhjustega ja allub objektiivsetele seaduspärasus- tele (10).

Et saada terviklikumat ettekujutust eneseteadvuse kujunemisest, tuleb neid iseenda tunnetamise vorme vaadelda lahutamatus seoses indiviidi tegevuse ja sotsiaalsete tingimustega. Seepärast püüame eneseteadvuse arengu protsessi vaadeldes lähtuda kolmest toetuspunktist: a) lapse tegevuse sisu, b) lapse suhtlemisring, c) lapse eneseteadvuse sisu ja struktuur teatud vanuseetapil (8, lk. 123).

Välismaailmaga suhtle-

misse lülitub laps juba sün-
nist alates, kuigi esimestel
elukuudel on see suhtlemi-
ne seotud ainult orgaaniliste
vajaduste rahuldamisega.

Pikkamööda suureneb lapse
huvi ümbritseva vastu,
ta õpib arvukate ärritajate
hulgast eraldama neid, millel
on tema jaoks suurem
tähtsus. Näiteks nn. elavne-
mise reaktsioon (naeratus)
etendab lapse arengus täht-
sat osa, sest selle kaudu
saavutab ta vahetu kontakti
inimestega. Imiku huvi- ja
tegevussfääri satuvad ka
kehaosad, mis muutuvad
mängu objektiks (mäng jal-
gadega).

Üks olulisemaid etappe
lapse arengus on iseseisvalt
käima õppimine. See toob
kaasa lapsele vahetult kät-
tesaadavate esemete hulga
suurenemise ja orienteeru-
mis-tunnetusliku sfääri laie-
nemise. Kujunenud tegevuse
organiteks, muutuvad jalad
mänguobjektist mänguva-
hendeiks. Aga kas tähendab
see veel seda, et antud
arenguetapil on lapsel
juba täielik ettekujutus ise-
endast kui füüsilisest «mi-
nast»? Mõned psühholoogid
arvavad, et ettekujutus ke-
halisest ehk füüsiliselt «mi-
nast» areneb lapsel juba
väga vara. Huvitavad on
B. Ananjevi (1948) ekspe-
rimendid. Ta huvitus küsi-
musest, kuivõrd on laps
võimeline eristama oma ke-
hast kõrvalist eset. Eksperi-
mentidest järeldus, et 10-
kuune laps leiab kergesti
üles asjad, mis on peidetud
tema ümbrusse, satub aga
raskustesse sel juhul, kui

need on peidetud sellisel,
et liubuvad vastu tema ke-
ha. 11. elukuu lõpul ja 12.
elukuul eraldab laps juba
küllaltki kergesti esemeid,
mis puutuvad tema pead,
käsi ja jalgu, kuid ei tule
toime sama ülesandega, kui
need puutuvad keha vastu.
Lapse esialgses ettekujutu-
ses suunduvad keha kontuurid
otse peast käte ja jal-
gade juurde, jättes vahele
keha. B. G. Ananjevi arva-
tes võib nende eksperimen-
tide alusel väita, et kuigi
laps on juba võimeline teat-
tud määral koordineerima
oma liigutusi, ja need on
suhteliselt meelevaldsed, pole
ta veel täielikult teadlik
oma füüsilisest «minast».

«Kehaskeemi» kujunemine
lapsel on vahetult seotud
lapse kohanemisega välises
ruumis esemelise tegevuse
kaudu. Veel enne seda, kui
laps õpib rääkima, on tema
teadvuse kujunemise
allikaks elementaarne ese-
meline tegevus. B. Ananjev
väidab, et just nimelt ese-
med oma füüsiliste omadus-
tega moodustavad lapse
teadvuse sisu selle kujune-
misprotsessi alguses. Kuid
vaatamata sellele, et laps
oskab nüüd käia ja saab
hakkama elementaarse ese-
melise tegevusega, on sel
etapil veel vara rääkida
eneseteadvuse algvormide
väljakujunemisest. Laps tun-
netab ainult oma isikliku te-
gevuse objekte, aga mitte
kogu tegevusprotsessi tervi-
kuna: eneseteadvuse algeli-
sed vormid ei tulene va-
hetult esemelisest tegevu-
sest, kui seda vaadelda väl-

jaspool inimestevahelisi
suhteid. R. Abramovitš-
Lehtmani katsetest selgus,
et lapsele tundmatu ese ei
satu tema tähelepanu piir-
konda (kuigi on talle füüsi-
liselt kättesaadav), kui ta
varem ei ole täiskasvanu
poolt «sisse mängitud» (1,
lk. 154).

Oma tegevuse eraldamine
üldisest esemelise tegevuse
struktuurist on lapsel seotud
hinnangulise suhtumisega
situatsiooni «täiskasvanu
—laps».

«Laps õpib eraldama en-
nast asjadest, millega ta
opereerib esemelises tege-
vuses vaid seepärast, et ta
selleks ajaks eraldab ker-
gesti inimest asjadest» (2).

Lapse tegevust sel aren-
gu etapil (eriti alates 1.
eluaastast) tuleb vaadelda
kui matkivat tegevust, mis
seisneb ümberolijate tege-
vuse ja sõnaliste reaktsioonide
meelevaldses kopee-
rimises. Matkimine läbib
mitu staadiumi ja areneb
pimesi kopeerimisest vahe-
tult tajutud tegevuse järgi
teadlikuks motiveeritud
matkimiseks mälu jäljendi
järgi (13).

Geneetilisest aspektist
lähtudes on suur hüpe lapse
eneseteadvuse arengus ja
üleminek enese eraldamise-
le pidevast tegevuste voost
seotud kõneoskuse arenemi-
sega ja eriti oma nime kas-
utamise (esialgu 3. pöörde-
des).

I. Setšenov märkis, et enda
«mina» väljendamine 3.
pöörde kaudu peegeldab
eneseteadvuse varajasemat
vormi — enese «mina»

eraldamist oma tegevusest (2).

«Just nimelt sõna — oma nimi — esineb selle teadvuse alalise liikme kandjana ja kujundajana» (2).

Kvalitatiivselt uue eneseteadvuse taseme tekkimist tähistab sõna «mina» kasutamine. See tähistab üleminekut ettekujutuselt mõtetele iseendast (12).

I. Piaget nimetab seda staadiumi iseenda kontseptuaalseks tunnetamiseks, mis väljendub uut tüüpi käitumisviisis. Viimane seisneb teadlikus ja kangekaelses kordamises «mina tahan», milles esiplaanile kerkib oma «mina», soovi objekt aga jääb küllaltki segaselt määratletuks (12).

Lapse sisemaailma arengule avaldab suurt mõju kollektiivi lülitumine (koolieelsed lasteasutused). See tähistab lapse sisemaailma, tema isikliku elu avardumist, mis varem piirdus ainult perekonnaga. Lapse põhiliseks tegevuseks jääb siiski veel mäng, kuigi aegamööda tuleb juurde õppetöö elemente.

«Mäng — see on vahend kollektiivse tegevuse ja sotsiaalsete suhete omandamiseks» (5). Laps samastab ennast ümbritsevate inimestega, vahel isegi elutute objektidega ning loomadega. Igal momendil võib ta end kujutada kellegi teisena, millega on seletatav ka tema tegevuse väline ebajärjekindlus. Muutudes tegevuse subjektiks, avab ja assimileerib laps enda jaoks pikkamööda

suhted, millesse ta astub teiste inimestega, kaasa arvatud ka teiste suhtumised temasse kui sotsiaalse situatsiooni kesksesse kujusse. (5).

J. Mead eraldab lapse mängude arengus kaks etappi: *play* ja *game*. Neid võib tõlkida spontaanne ja kollektiivne rollimäng

Kuigi erinevate osade vahelduv täitmine («konkreetne teine») tingib enese ja sotsiaalsete suhete ülevaldamise oskust, spontaansete mängude etapil «mina» kui püsiv struktuur kui identsus ei ole veel välja kujunenud.

Eriline tähtsus on rollimängudel, milles vastavalt lapse tegevussfääri ja suhtlemisringi laienemisele muutuvad keerulisemaks, rohkem organiseerituks ja moodustavad kindla süsteemi suhted, millesse ta astub.

Nüüd omandab laps mitte ainult üksiku situatsiooni suhted, vaid grupitegevuse organiseeritud suhted. Sellega rajatakse ka küpse sotsiaalse «mina» alused. Individuaalse «mina» stabiilsus tähendab nüüd joondumist mitte lihtsalt «konkreetse teise», vaid «üldistatud teise» järgi (9). Kollektiivsed mängud on isikliku tegevuse tajumise allikaks hinnangute näol, mis on aluseks enesehinnangu kujunemisel. Viimane omakorda on lapse kui tegevuse subjekti enesetundmise tähtsaim allikas.

Enesehinnang on lapse

teadliku tegevuse arengu keerukaim produkt. Esialgne enese ja oma omaduste hindamine on ümberolijate poolt tehtavate hinnangute otseseks väljenduseks. 3—4-aastased lapsed määratlevad enda sarnasust või erinevust teiste samaealistega mänguasjade ja esemete puudumise või omamise järgi.

«See on enesehinnangu naiivne eelvorm. Selles avaldub veel oskamatus eristada oma tegevust esemetest» (2).

Lastekollektiivis põimub lapse hinnanguline arvamus kaaslaste ja eriti kasvataja hinnangulise suhtumisega temasse. Peale selle, et enesehinnang väljendab endas nii kasvataja kui ka laste omavahelisi hinnangulisi suhteid, on see ka lastele õpetatavate vastastikuste suhete normide peegelduseks.

Seda lapse arengu etappi koolieelses eas võib iseloomustada kui isiksuse arengu situatsiooniliselt determineeritud staadiumi. Selles eas lapse jaoks ei eksisteeri välismaailma, on olemas ainult lähim ümbruskond, mis determineeribki tema käitumist.

Tähelepanuväärne muutus lapse ühiskondlikus elus on seotud tema kooliastumise-ga.

Esiteks, muutub lapse põhiline tegevus — mängu hakkab pikkamööda asendama õppetöö. Teiseks, vanemate autoriteet peab nüüd koordineeruma õpetaja oma-

ga. Kolmandaks, lapsel kujunevad uued ja väga tähtsad referantsed grupid eakaaslaste seast (8, lk. 138). Seni hindasid lapsed ainult oma tegevuse välist külge, nüüd aga omandavad hinnangulises suhtumises tähtsust ka oma isiku sisemised, eriti just moraalsed omadused. Suureneb enesehinnangu kriitilisus. Kui esimese klassi õpilasi iseloomustab tendents hinnata oma käitumist ja õppetegevust põhiliselt positiivselt, siis enesehinnangu kriitilisuse suurenemine tähistab ka puudujääkide äramärkimist oma käitumises ja püüet oma eksimusi iseseisvalt parandada. Samal ajal on lapsed selles vanuses võimelised rohkem hindama teisi kui iseennast.

Selles vanuses (nooremas koolieas) areneb ka oskus ennast kontrollida. Algul teostub enesekontroll ainult täiskasvanute nõudel ja alles järk-järgult kujuneb harjumuseks kontrollida tegevuse iseennast.

Eriti komplitseeritud on isiksuse arengus murdeiga. Seda aega iseloomustavad keerukad muutused nii organismi kui ka isiksuse arengus. Mürsik ei ole enam laps, samas aga ka mitte täiskasvanu. Niisugune vastuoluline olukord tingib mingi pöörde ka indiviidi siseelus.

Eneseteadvuse arengu seisukohalt iseloomustab seda etappi eneseteadvuse uue taseme kujunemine: mõtete kandumine iseendale, nende väljendamine kõnes, kus-

juures viimane muutub nn. sisemiseks kõneks. Mürsik hakkab tundma huvi iseenda, oma iseärasuste ja käitumise vastu. Tekib vajadus anda iseendale aru nii oma iseärasustest kui ka ümbritsevate inimeste suhtumisest neisse.

«Mürsiku tähelepanu keskpunktis on tegu, s.t. selline käitumisakt, milles väljendub mürsiku suhtumine ümbritsevasse inimestesse ja ühiskondlikesse nõuetesse, kusjuures sellele eelneb suhtumine iseendasse» (7).

Huvi suurenemine iseenda vastu murdeas on seotud: 1) kogemuste suurenemisega, mis väljendub mõningate iseärasuste väljakujunemises, kusjuures viimased võivad olla ka teadvuse objektideks; 2) oskusega näha oma käitumisaktides väljenduvaid omadusi ning neid eraldada käitumisaktist endast; 3) oskusega süveneda ja analüüsida käitumisakti sisemist külge, seda tingivaid motiive, elamusi ja inimestega suhtlemise konkreetseid iseärasusi (7, lk. 42).

Sel arenguetapil on enesehinnangul konkreetne, osaliselt isegi situatsiooniline iseloom. Sellega on seletatav ka asjaolu, et mürsik kõneleb meelsamini teistest kui iseendast. Mürsik satub raskustesse iseenda määratlemisel, kusjuures tuleb sellega üsna kergesti toime teiste puhul. Selleks et teha seda enda suhtes, peab tingimata eelnema võrdlus teistega. Seejuures on kõik tema hinnangud

ebapüsivad ja sõltuvad situatsioonist ning sotsiaalsest rollist, mida ta täidab antud momendil.

Suurem tähtsus on vajadusel leida koht eakaaslaste hulgas, mis omakorda eeldab suuremat vastuvõtlikkust teiste hinnangute suhtes. Seepärast on ka mürsiku elamused oma kohta pärast lastekollektiivis tugevamad ning mõjustavad lapse arengut rohkem kui sihipärased kasvatusmeetodid.

Püüd enesekinnituse poole, eriline tähelepanu oma «mina» suhtes tingib murdeaalistel nn. negativismi tekkimise. Viimane kujutab endast enesekinnituse spetsiifilist vormi, mis toimub eitamise kaudu ja väljendub eelkõige suhtlemises täiskasvanutega (8, lk. 143).

Eriline koht isiksuse kujunemisel on ideaalidel. Havighurst (1946) näiteks võrdles 8—16-aastaste laste kirjandeid teemal «Nimene, kelle sarnane ma tahaksin olla». Katsetest selgus, et 6—8-aastaste laste ideaaliks osutus tavaliselt üks lapsevanematest. Vanemad lapsed ei piirdunud enam perekonnaga. Esikohale tõuseb meeldiv inimene, seejärel väljapaistev isiksus ning lõpuks kujutletav isik (12).

Murdeaaline tahab näida täiskasvanuna ning soovib, et teda ka selleks peetaks. Siit ka nõue, et neid koheldaks erilisel viisil, austataks nende isiksust.

Nooruki eneseteadvuse tsentrumiks on iseenda kui

ühiskondliku tegevuse subjekti tunnetamine. Tema «mina» ei ole enam keskelt seotud elamustega lastekollektiivis, vaid sõltub osavõtust ka teistest ühiskondliku elu valdkondadest. Toimub eneseteadvuse sfääri laienemine. Enseteadvuse tähtsamaks mehhanismiks kujuneb «sisemine kõne», mis tekib alles siis, kui väline kõne muutub teadvuse objektiks, s. t. kui tunnetatavaks muutub mitte ainult kõne objekt, vaid ka iseenda kõne struktuur.

Kui murdeiga võib vaadelda murrangulise perioodina isiksuse arengus, siis noorukiiga võib vaadelda kui eneseteadvuse struktuuri lõpliku väljakujunemise etappi, kuigi selle muutused ja täiustamine jätkuvad kogu inimese elu jooksul.

Vanuseliste iseärasuste psühholoogia peegeldab eneseteadvuse ja tema struktuuri geneetilist aspekti.

Siit on juba lihtsam üle minna väljakujunenud eneseteadvuse struktuuri juurde. See aga nõuab eri käsitlust.

Kirjandus

1. Р. Абрамович — Лехтман, К вопросу о первоначальных этапах развития ребенка. «Вопросы охраны материнства и детства», Л., 1946.
2. Б. Г. Ананьев, К постановке проблемы развития детского самосознания. Изд. АПН РСФСР, 1948, вып. 18.
3. Сб. «Вопросы психологии личности и общественной психологии». М., 1965.
4. Сб. «Возрастная психология». М., 1965.
5. Л. С. Выготский, Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. «Вопросы психологии» 1966, № 6.
6. В. А. Горбачева, К вопросу о формировании оценки и самооценки у детей. Изд. АПН РСФСР, 1948, вып. 18.
7. Т. В. Драгунова, Особенности самосознания у подростков. Сб. «Проблемы возрастной педагогики», изд. АПН РСФСР, 1960.
8. И. С. Кон, Социология личности. М., 1967.
9. И. С. Кон, Д. Н. Шагин, Д. Г. Мид и проблема человеческого Я. «Вопросы философии». 1969, № 12.
10. И. М. Сеченов, Психологические этюды. (Пб., 1873.).
11. Социология в СССР, т. 2. М., 1966.
12. Ch. Buhler, Genetic Aspects of the Self. Univ. of Southern California Medical School. Los Angeles, Jan. 1962.
13. А. Ковалев, Взаимовлияние людей в процессе общения и формирование общественной психологии. Сб. «Вопросы психологии личности общественной психологии». М., 1966.

MEETODEID VÄLJA SELGITAMAKS JA UURIMAKS ÕPILASTE ARUSAAMASID KÕLBELISTEST OMADUSTEST

LUDMILLA TSITKO

Minu eelmine artikkel (vt. NK nr. 1, 1973) oli pühendatud mõnele teoreetilisele küsimustele kasvatuskollektiivi ja kollektiivi avaliku arvamuse kui kollektiivi poolt isiksusele mõju avaldamise mehhanismi kohta. Selles viidati ka avaliku arvamuse kujundamise etappidele. Seekordne artikkel kirjeldab mõningaid katseid, mis on tehtud vanemate klasside õpilastega avaliku arvamuse kujundamise esimesel etapil — kõlbeliste hinnangute ja arvamuste ühtsuse kujundamisel kollektiivis.

Niisiis, teoreetiliseks aluseks kõlbelistest omadustest arvamuste ühtsuse kujunemise protsessis on kõlbeline haridus. Selleks et see saaks olla piisavalt efektiivne ja koos-

kõlas õpilaste psüühiliste võimalustega, seadsin vältimatu tingimusena eesmärgi välja selgitada kõbeliste teadmiste tase ja iseloom, aga samuti kõbeliste omaduste kohta käivate arvamuste ühtsuse aste, s. o. see, kui ühtsed on klassikollektiivi liikmete arvamused ja hinnangud ühtede või teiste kõbeliste omaduste kohta. Nimetatud väljaselgitamiseks ja uurimiseks meetodite leidmisel lähtusin vanema kooliea psüühilistest iseärasustest, mida on kirjeldatud pedagoogika- ja psühholoogia-alases kirjanduses. Nii on N. Krasnobajev (1), õppinud tundma vanemate klasside õpilaste psüühilisi võimalusi nende või teiste kõbeliste mõistete vastuvõtmiseks ja mõtestamiseks, seisukohal, et vanemad õpilased on psüühiliselt valmis kõbeliste omaduste mõtestamiseks ja analüüsimiseks. Minulgi on olnud korduvalt võimalus veenduda, kui intensiivselt areneb vanemas koolieas vajadus kõbeliste printsiipide olemust lahti mõtestada ja mõista, püüid hinnata omaenda isikuomadusi ühiskonna moraalnormide seisukohalt.

Mõni sõna klassist, kellega alustasin eksperimenteerimist 1970. aastal. See oli 9-a klass Tallinna 51. keskkoolis. Klassis oli 37 õpilast. Nende hulka kuulusid kahe endise kaheksanda klassi õpilased ja grupp uustulnukaid teistest koolidest. Klassi tuumiku moodustasid 20 õpilast endisest 8-a klassist, s. o. õpilased, kellega olin varem töötanud kolm aastat. Mis puutub ülejäänud õpilastesse, siis nende lülitamine klassi ellu ei läinud ühtviisi sõltuvalt nende õpilaste iseloomuomadustest, nendel olemasolevatest kogemustest ja mingil määral ka temperamendist. Mitte kõik ei suhtunud usaldusega klassis arutletusse, osal jäi vajaka lihtsalt asjalikkusest, mõtlilikust lähenemisest klassi elu ühe või teise probleemi otsustamisele. Oppeaasta algul võis kuulda repliike: «Ma ei ole varem selle üle mõelnud» või «Aga ma ei ole kõigi nende inimlike suhete üle kunagi mõelnudki — koolikell, portfell kätte, ja koju.» Ühine oli üksnes soov klassi au eest võidelda, uhkus oma klassi üle.

See ebahütlane suhtumine klassijuhataja kõbelistesse vestlustesse ja ühe osa õpilaste vägagi arglik osavõtt klassi ühiskondlikust tegevusest kõnelevad sellest, et

endise 8-a klassi õpilastel olid seljataga kollektiivse tegevuse rohkemad kogemused, aga samuti kõbeliste omaduste arutelude ja konkreetsetele tegudele hinnangu andmise kogemused. Kujunenud situatsioon nõudis suurema tähelepanu pööramist uutele õpilastele ja see avaldus nii individuaalses töös nendega kui ka nende kaasaarvamises ühiskondlikule tööle.

Pärast kolm kuud kestnud õppetööd alustasin eksperimenti kõbeliste teadmiste taseme ja iseloomu ning nende ühtsuse astme väljaselgitamiseks.

Õpilased said ankeedid palvega panna endale hindend nendes viidatud kümne kõbelise omaduse kohta. Need olid:

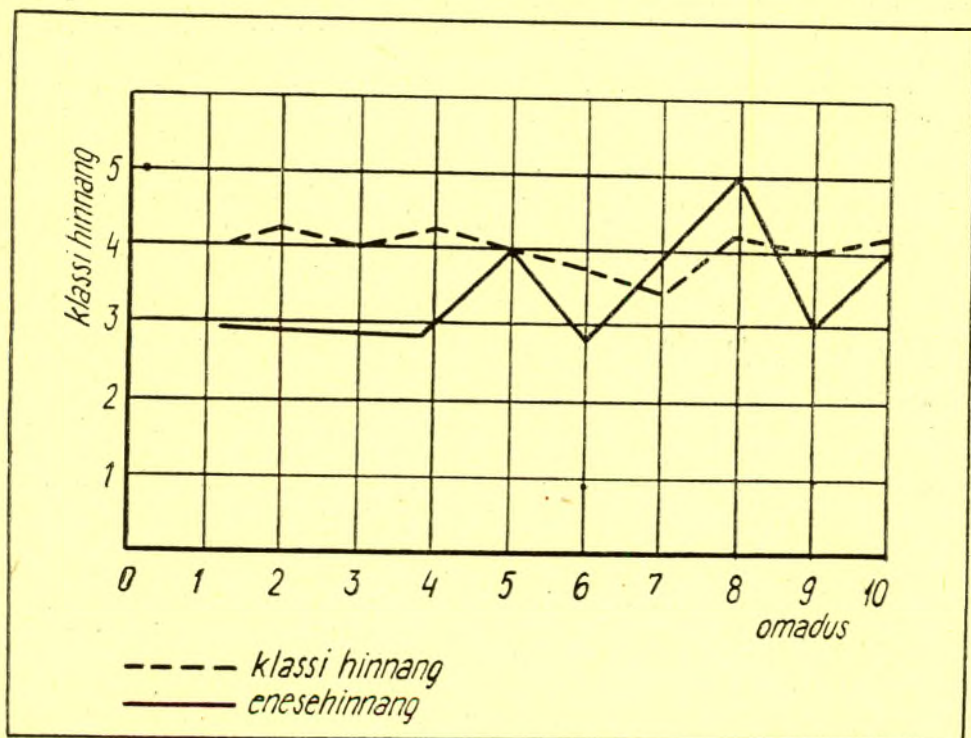
1. osavõtlikkus, hoolitsev suhtumine kaastelasse;
2. headus, valmisolek midagi teistega jagada;
3. järeleandlikkus;
4. sõnapidamine;
5. vastutustunne;
6. ausus kõiges;
7. tööarmastus;
8. kollektiivi huvide austamine;
9. julgus;
10. valmisolek aidata ja kaitsta nõrgemaid.

Kolmanda õppeveerandi algul, arvestades, et õpilased olid koos õppinud juba pool aastat ja et neil oli olnud võimalus üksteist lähemalt tundma õppida, tegin õpilastele ettepaneku neidsamu kümmet omadust hinnata klassikaastatel viiepallisüsteemis, s. o. kuivõrd need avalduvad ühel või teisel õpilasel. Selle töö tegid õpilased põhiliselt kodus. Et kontrollida, kuidas nad ülesannet täidavad, külastasin kümmet neist kodus ettekäändel tutvuda nende elamistingimustega, töökohaga ja perekonnaga, muuhulgas viisin jutu ka ülesande täitmisele. Need vestlused, aga samuti õpilaste jälgimine, kes tegid seda tööd pärast tunde koolis, selgitasid välja tööga, et õpilased suhtusid ühe või teise omaduse hindamisesse erinevalt. Selgus, et täiesti vastandlikult läheneti, näiteks, sellisele omadusele kui järeleandlikkus. Raskusi kutsus esile kahe kõbelise omaduse — sõnapidamise ja vastutustunde — diferentseerimine.

Pärast seda, kui oli saadud andmed hinnangutega selle kohta, kuivõrd see või tei-

ne omadus ilmneb klassi õpilastel, avanes võimalus klassi hinnangut enesehinnanguga võrrelda. Piltlikult leidis see väljendu-

se graafikutes, kus horisontaalselt on märgitud omaduste numbrid järjekorras, vertikaalis aga hinded 1–5.



Nüüd said õpilased ülesande teha graafikute osaline analüüs. Iga õpilane analüüsis ka oma lähedase kaaslase või siis selle õpilase graafikut, keda ta tunneb teistest rohkem. Analüüsi ülesanne oli määratletud järgmiselt.

«Praegu te saate enda kätte ühe kaaslase kõlbeliste omaduste hinnangu ja enesehinnangu graafiku. Et te panite sellist liiki hindeid esmakordselt, et te võisite ebaõigesti hinnata neid omadusi kaastel, keda te veel halvasti tunnete, ja et lisaks sellele võis hinnete panemist mõjutada ka meeleolu, siis me ei hakka tähelepanu pöörama graafikus esinevatele väikestele lahkuminekutele. Ent kuidas juhtus nii, et valdaval enamikul meie klassis läheb mõnede omaduste puhul klassi hinnang enesehinnangust palju lahku? See on huvipakkuv nähtus.

Palun püüdke seda seletada. Te ju teate oma kaaslasi paremini.»

Seda tööd tegid õpilased klassijuhataja-tunnis. Nende näod kajastasid mõttepinget, oli näha, et nad mõtlesid ülesande üle keskendunult. Kogu klass suhtus ülesandesse erakordselt tõsiselt. Hiljem tunnistasid õpilased, et see oli senisaadud ülesannetest raskeim. Ometi sai katse graafikuid seletada teoks.

«Tööarmastuse eest pani ta endale «2», klass aga «4,2». Mispärast nii? Arvatavasti eelkõige seepärast, et klass otsustab tema üle õppimise ja kooliürituste järgi. Õpib ta aga tõepoolest hästi ja kui tema üle otsustada õppimisse suhtumise põhjal, siis tundub ta töökas. Peale selle täidab ta kõik talle usaldatud ülesanded. Aga kuidas? Selle eest ta endale hinde panigi. Arvatavasti hindab ta oma tööarmastust ka teisest küljest.»

«Mulle tundub, et iga inimene on raske hetkel valmis kaastlast abistama, seepärast panigi Tanja endale «5». Klass hin-

das seda omadust erinevalt. Näiteks mõned mõistsid seda kui iga päev, iga hetk ilmutatavat tähelepanu kõigi vastu, s. o. valmisolekut abistada mitte ainult milleski suures, vaid ka väikeses, tähelepanematus...»

Või, näiteks, kahe klassiaktivisti graafikute võrdlev analüüs, mille tegi üks õpilane.

«Marina ja Valja graafikute võrdlemine viib igavese küsimuse juurde: mis teeb rohkem inimesest siiksuse — tema inimlikud omadused või mõistus. Et aga ankeet haarab ainult esimest, siis on raske teha täiesti erapooletut analüüsi. Minu arvates on Valja oma vaadete selge piiritletuse ja kriitilisuse poolest ühiskonnale rohkem kasulik kui Marina. Marina aga kollektiivile vastuvõetavam. Ta on toimekas, enamikul juhtudel toimib õigesti, kuid see õige hoiak ei ole sageli Marina isiklik, vaid kollektiivi mõju...»

Veel mõned graafikute analüüsid.

«Muidugi, inimese omadusi määratakse esmajoones tema käitumise järgi ühiskonnas, sõprade keskel. Kui aga sõpru on vähe ja kedagi pole eriti usaldada, tuleb kõik endas hoida, teiste sõnadega — kollektiivist irduda. Ja mida saab siis kollektiiv sellest inimesest teada? — Liiga vähe, et teda igakülselt hinnata nii, nagu ta seda väärrib. Nii ei tunne ka Mašat keegi küllalt hästi, õigemini, teda ei tunne keegi, mistõttu on raske tema kohta midagi kirjutada, ehkki endassesuletuses ei saa kedagi süüdistada: tähendab, et selleks on olemas põhjus.

Minu arvates tuleb Maša enesehinnangule anda suurem tähtsus kui kollektiivi omale. Maša tunneb end ise paremini, kui teda teab kollektiiv. Milleks peaks ta enda suhtes ebasiiras olema?»

«3. omadust hindas ta õigesti: kui varem võis talle järeleandlikkuse eest «2» panna, siis «3» on nüüd kõige õigem hinne.

2. omadust on samuti õigesti hinnatud.

8. omaduse eest on nii tal kui ka klassil ebaõige hinne pandud. Arvan, et 8. omaduse eest võiks talle «5» panna, sest ta on kõige aktiivsem kõigis ettevõtmistes, liiatigi «tassib» mind kaasa.

4. omadust hindas klass õigesti, tema ise aga alandas hinnet, nähtavasti mitte olles

tulemustega rahul ja kartes üle pakkuda.

7. omadust ei hinnanud klass õigesti. Seda, et ta hästi õpib, ei saa tööarmastuse arvele kirjutada. Hinne «3,5» tööarmastuse eest on tal seepärast, et kui talle panna «2», peaks mul olema — «0».

Graafikute analüüs kinnitas veel kord, et eespool nimetatud kõlbeliste omaduste hindamisel lähevad arvamused lahku. Olu-kord nõudis nende omaduste arutlemist klassis, selguse toomist nende mõistmisesse. Õpilased ise palusid klassijuhatajat graafikute nendepoolset analüüsi kommenteerida. Klassiga leidis aset frontaalne vestlus, aga samuti vestlesin eraldi õpilastega, kellest oli näha, et neid kõlbelisuse probleemid väga huvitavad ja erutavad. Et mitmetest kõlbelistest omadustest vestelda, oli vaja eri ettevalmistust. Arutlusmaterjali saamiseks palusin õpilastel vastata kahele küsimusele või siis ühele neist. 1. Järeleandlikkus — on see hea või halb? 2. Kas te näete vastastikust seost kahe kõlbelise omaduse vahel, milleks on sõnapidamine ja vastutustunne. Kui jaa, siis missugust? Aga võib-olla, et mingisugust seost polegi?

Esimese küsimuse kohta sain järgmised andmed: 19 sellele küsimusele vastanust arvas 3 järeleandlikkuse negatiivseks omaduseks, 16 õpilast soovitas seda omadust vaadelda kahest küljest. Teisele küsimusele 20 vastanust kinnitas 1, et sõnapidamise ja vastutustunde vahel mingisugust vastastikust seost ei ole, 15 õpilast kirjutas, et ilmtingimata on, 4 aga, et see on üks-ja seesama. Järeleandlikkuse kohta öeldu oli selgem, julgem. Kirjalikes vastustes oli arvamusi, mille üle sai vaielda. Iga arvamuse kirjutasin välja eri kaardile. Mõned neist.

«Järeleandlikkus — see tähendab, et inimesel ei ole omi mõtteid, omi vaateid elule.»

«Teiste veendumusele ei tohi alla anda.»

«Mõnedel juhtudel on järeleandmine vajalik. Kuid seda saab teha ka ju oma vaadetest taganemata.»

«Kui inimene, kellega vaidlen, osutub minust kindlamaks ja tugevamaks, annan järele, sest et tunnen tema vastu austust.»

«Parematele põhjendustele järele anda — see veel ei tähenda järeleandlik olla.»

Hiljem, diskussiooni ajal, palusin õpilasi seletada järgmist. Graafikute ühes analüüsis oli lause: «Järeleandlikkus on tal minu arvates arenenud hinde «3» vääriliselt ja see on hea.» Teises analüüsis oli aga arutelu: «Paneksin talle järeleandlikkuse eest «kolme», sest et ta mõnikord ajab tõepoolest rumalat kiusu millegi teostamatu pärast ega taha miski hinna eest järele anda.» Niisiis, «3» järeleandlikkuse eest — on see hea või halb?

Teise küsimuse kohta ei suudetud piisavalt täpselt vastata ja seetõttu olid kaardidele kirjutatud mitte õpilaste väljendused, vaid küsimused, mis olid koostatud nende kirjalike vastuste põhjal ja mis neid vastuseid konkretiseerisid. Näiteks:

«Sõnapidamine — see on, kui inimene annab sõna ja peab seda igas olukorras. Aga vastutustunne?»

«Missugune mõiste on laiem: sõnapidamine või vastutustunne?»

«Ilma missuguste kõbeliste omadusteta on võimatu sõna pidada?»

«Missugused omadused aitavad inimeses vastutustunnet kasvatada?»

Diskussioon leidis meil aset 9. mai rahvamatkal, millest võttis osa kogu klass. Ohtul kogunesime lõkke ümber, et rääkida oma asjadest. Seejärel aga vaidlesime õpilaste avaldatud seisukohtade üle. Nad said kaardid arvamustega (autorite nime polnud neil näidatud). Lasksin õpilastel mõelda, seejärel aga kirjutatud kommenteerida. Kui keegi polnud nõus sellega, kuidas kommenteeriti, võis ta oma isikliku arvamusega välja tulla. Arenes diskussioon. Jutt oli järeleandlikkusest ja printsipiitusest, printsiipaalsusest ja lihtsalt jonnakusest.

Nii see diskussioon kui ka graafikute analüüsi tundmaõppimine näitasid, et ühtede või teiste kõbeliste omaduste kohta pole 9. klassi õpilastel selgust. Selguse puudumisega on seletatav ka õpilaste paljude arvamuste ebamäärasus ja kohatine primitiivsus analüüsiks antud kõbeliste omaduste olemuse kohta.

Järelkult oli eksperimendi esmane ülesanne kõbeliste omaduste olemust kajastavate õigete arusaamade, seejärel aga arvamuste arendamine. Paljude omaduste hulgast määratlesin eksperimentaalseks tööks

klassi avaliku arvamuse kujundamisel ainult ühe grupi. Need omadused olid: osavõtlikkus, headus, valmisolek aidata ja kaitsta nõrgemaid.

Käesolevas artiklis, rääkides meie konstateeriva eksperimendi tulemustest kõbeliste teadmiste taseme ja kõbeliste omaduste olemuse kohta käivate arutluste ühtsuse astme väljaselgitamisel, tahtsime pöörata tähelepanu ka täiendavale informatsioonile, mida saime graafikuid ning iga õpilase kõbeliste omaduste avaldumisastme enesehinnanguid ja hinnanguid analüüsid.

Nii näiteks avanes graafikute edasisel analüüsimisel järgmine pilt: 20 õpilasel klassis oli ühtede omaduste kohta graafiku järgi kõrgendatud enesehinnang, teiste kohta — madalam. A. Lutoškini (2) järgi tuleb nende õpilaste emotsionaalset seisundit enam-vähem normaalseks pidada. Selle kinnituseks olid ka tehtud vaatluste ja iseloomustuste andmed. 4 õpilasel oli enesehinnang peaaegu kõigi kõbeliste omaduste kohta kõrgendatud. Sellesse gruppi kuulusid õpilased, kellel polnud klassis eimingisugust autoriteeti, veelgi enam — kohati suhtus klass neisse lihtsalt eitavalt selle tõttu, et need õpilased tundsid vähe huvi kollektiivi huvide vastu, hoolitsesid vähe teiste eest. Osavõtlikkus ja valmisolek midagi teistega jagada olid hinnatud kui kõige rohkem avalduvad. 13 õpilast oli ise enamiku omadusi hinnanud klassi hinnangust madalamalt. Sellesse gruppi kuulusid 11 väga aktiivset õpilast ja 2, kes veel hoidusid klassist kuidagi kõrvale, õppisid vaikselt omaette, endale kaaslaste tähelepanu tõmbamata. Mis puutub kõrgendatud enesehinnanguga õpilaste gruppisse ja kahesse madalama enesehinnanguga õpilasesse, siis näikse, et siin on tegemist veelkordse kinnitusega levinud arvamusele, et kõbelised nõuded, enesehinnang ja hinnangute normid on sõltuvuses suhtlemise struktuurist. Suhtlemise piiratus või ebapiisavus võib viia selleni, et vanema klassi õpilane jääb ilma rohkem või vähem määratletud kujutlustest enda kohta või see erineb järsult tema reaalsest palgest. See viib enda kõbeliste omaduste üle või alahindamisele.

Mis puutub madala enesehinnanguga

LASTE SOOVID PIONEERIRÜHMA KOOSSEISUDE KOHTA

aktiivsete õpilaste gruppis, siis need õpilased esitavad oma ühiskondliku tegevuse ja kaaslastega suhtlemise suuremate kogemuste tõttu ning oma võimeid teades enda suhtes kõrgemaid nõudeid kui teiste vastu.

Mind huvitas üks graafik, mis kuulus väga aktiivsele tütarlapsel, kellel oli klassis kaaslaste seas teenitud autoriteet ja kes olid saanud kõrge hinnangu kõigi nimetatud omaduste avaldumise eest. Tema enesehinnang oli järsult madalam. Enesehinnangu graafik kujutas endast otsekui enesehävitamist. Tatjana sellise rõhutatud meeleolu põhjuseks oli tõsine tüli kõige lähedasema sõbratariga, kellega ta oli sõbrustanud palju aastaid. See näide toetab omakorda meie psühholoogide (eriti V. Kislovskaja) (3) seisukohta, et õpilase lähedus vastastikustes suhetes kas või ühe õpilasega loob eeldused emotsionaalselt heaks meeleoluks, emotsionaalseteks suheteks kollektiiviga tervikuna.

Eespool loetletud põhjused, s. o. õpilase sõltuvus ühiskondlikust suunitlusest ja tema asendist isiksustevaheliste suhete struktuuris, mis kutsuvad esile omaenda isiklike omaduste üle- või alahindamist, mõjutavad ka arutluste objektiivsust ühe või teise kõlbelse omaduse kohta. Seepärast näib, et ka õpilaskollektiivi poolt kõlbelse normide omaks võtmine, arvestades, et ühel osal on kõrgendatud enesehinnang, teisel — madaldatud enesehinnang ja kolmandal — klassi hinnanguga adekvaatne, toimub mitte üht viisi, ühesugusel määral. Aga kuidas? See on juba järgmine küsimus.

Kirjandus

1. Н. М. Краснобаев, *Формирование нравственных убеждений у старших школьников*. Учпедгиз, М., 1960.
2. А. Лутошкин, *Личность в группе и групповая психология*. «Молодой коммунист» 1971, № 4.
3. В. Р. Кисловская, *К вопросу об эмоциональном отношении школьника к коллективу*. «Вопросы психологии» 1971, № 1.

HILJA OJASILD

«Pioneerirühmad luuakse malevas, kus on vähemalt 20 pioneeri. Tavaliselt kuuluvad rühma ühes klassis õppivad pioneerid» (1, lk. 21).

Pioneeritöö edukus oleneb suuresti sellest, kas rühma koosseis vastab laste suhtlemisvajadustele. Sageli arvatakse, et pioneeritöö peaks võimaldama rahuldada laste vajadust töötada sooliselt homogeenses pioneerirühmas, s. t. poisstel poisest ja tütarlastel tütarlastest koosnevates rühmades. Meie andmed näitavad, et valdaval osal lastest sellist vajadust ei ole. Tõsi, siin on mõningaid erinevusi vanuseastmeti, sooliselt ja ka regionaalselt (maa, linn).

Käesolevas vaatleme laste soovide üldist tendentsi, jättes kõrvale nendest hälbitumised.

Andmed näitavad, et lapsed soovivad kuuluda kõige rohkem ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma. Sellisesse segarühma kuuluda soovijate osakaal klassist klassi kasvab, samal ajal kui poisstel ja tütarlastel sooliselt ja vanuselisel homogeensesse rühmadesse kuuluda soovijate arv kas langeb või on stabiilne (välja arvatud 8. kl. linnapoisid ja -tütarlapsed, kus täheldame homogeensesse pioneerirühmadesse kuuluda soovijate arvu tõusu). (Vt. joonis 1.)

Fakt, et ühevanuste segarühma osatähtsus vanemate pioneeride hulgas kasvab, näitab meile (nagu salgagi puhul) vane-

mates klassides eksisteerivat eri sugupoolte suhtlemise ja koostöö tendentsi. See on normaalne ja seaduspärane nähtus.

Tütarlapsed suhtuvad sellisesse rühma kuulumisse mõnevõrra jaatavamalt kui poisid.

Ühevanustest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumine leiab poolehoidu poiste hulgas. Tütarlapsed suhtuvad nendes rühmadesse kuulumisse negatiivselt.

Siinjuures torkab silma, et 4. kl. maa- ja linnapoised soovivad kuuluda homogeensesse pioneerirühmadesse rohkem kui vanemate klasside poisid. Miks? Siin võib meil tegemist olla kahe asjaoluga: 1) 4. kl. laste vajaduste ebastabiilsus, hetkeliste vajaduste suur kaal; 2) soo rolli aktualiseerumine.

Kui nooremate klasside poiste soov kuuluda homogeensesse pioneerirühmadesse ei olnud regionaalselt statistiliselt märkimisväärselt erinev, siis 8. klassis on linna- ja maapoiste soovid selles küsimuses statistiliselt märkimisväärselt erinevad.

Miks 8. kl. maa- ja linnapoistel on selline soovide erinevus?

Tõenäoliselt on siin tegemist mitmete asjaoludega, mis mõjutavad laste vajadusi. 1. Maal, kus pioneerirühmad ei ole kuigi suured, on praktiliselt vähe võimalusi vanuselt ja sooliselt homogeensete pioneerirühmade moodustamiseks.

Eeltoodud asjaolu võib poiste suhtumisvajadust arendada omavanustest poistest eemaldumise suunas.

2. Linnas, kus on suuremad võimalused omavanuste poistega suhtlemiseks, võib poistel olla kujunenud selleks ka suurem vajadus.

Ühevanustest tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumist pooldavad peaaesjalikult tütarlapsed. Ilmneb üpris sarnane pilt eelkäsitletud poiste omavanustest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumise soovidega, erinevus on 7. klassi tütarlaste soovide tendentsides (võrreldes 6. kl. sellekohaste andmetega).

Et vanemate klasside poisid suhtuvad ühevanustest tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse lojaalsemalt kui nooremad poisid ja et ka tütarlapsed suhtuvad ühevanustest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse vanemates klas-

sides lojaalsemalt kui nooremates, näitab sisuliselt sama, mida nende jaatava suhtumise tõus ühevanustest poistest ja tütarlastest koosneva pioneerirühma suhtes. See omakorda kinnitab neid oletusi, mida me tegime ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumise soovide puhul.

Noorematest poistest, noorematest tütarlastest, noorematest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtutakse üldiselt eitavalt.

Miks?

Ilmselt on nimetatud asjaolu seotud pioneeriaalsete laste püüdega näida täiskasvanuna (3, lk. 79; 6, lk. 72 jj.).

Kartes sattuda põlatud või mittesoovitud olukorda, ei soovita kuuluda endast noorematest pioneeridest koosnevasse rühma. Seda esiteks. Kuid kuulumisega noorematest koosnevasse pioneerirühma ei saa olla tasakaalus väärtuste vahetamine. Vanem saab (tavaliselt) noorematele vajalikke väärtusi anda, kuid noorematel (harilikult) pole talle midagi pakkuda, tema vajadused jäävad rahuldamata. On rikutud vastastikuse rikastamise printsiipi (11, lk. 512).

Väärtuste vahetamise tasakaalustamatus, mis tavaliselt kaasneb noorematest pioneeridest koosnevasse pioneerirühma kuulumisega, on teine põhjus, miks lapsed nimetatud pioneerirühma kuuluda eriti ei soovi.

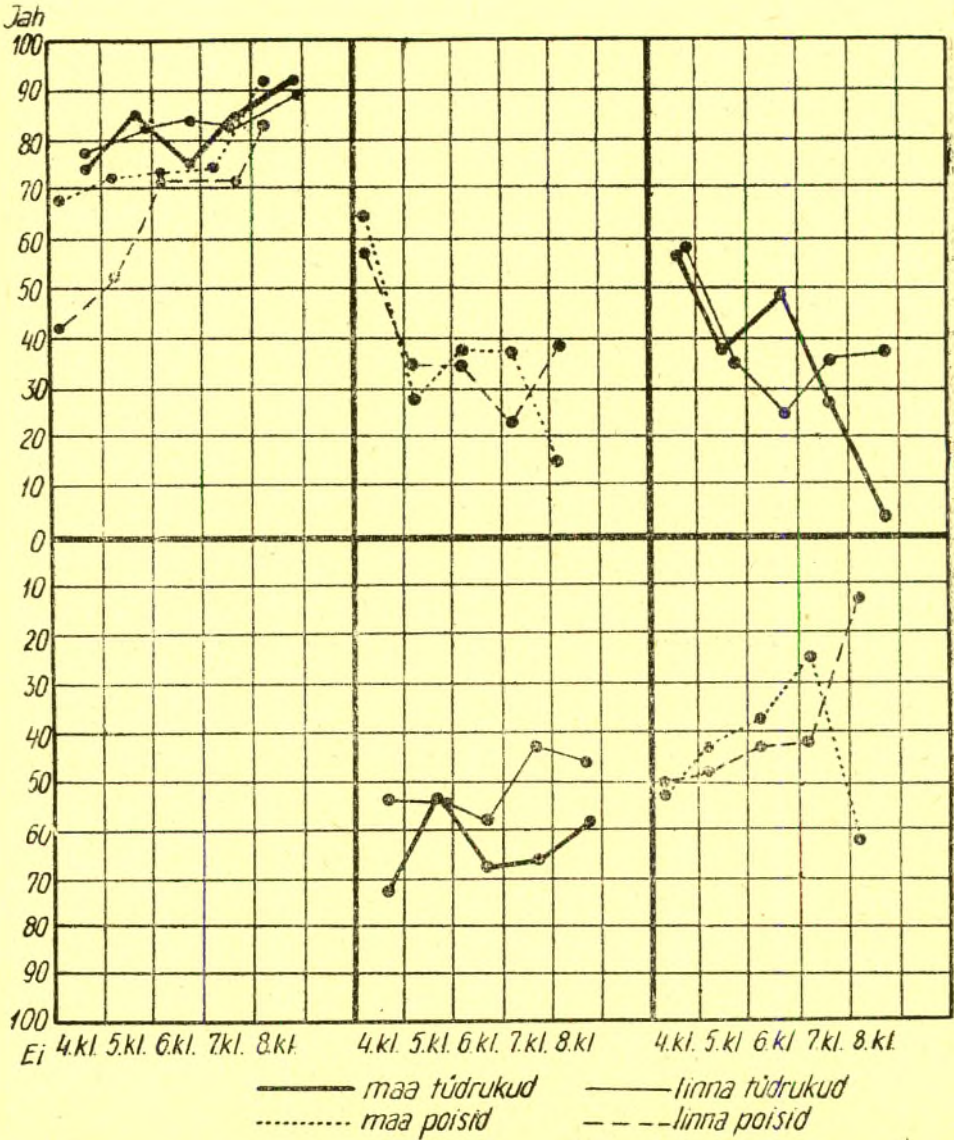
Me ei pea nimetatud asjaolusid noorematest pioneeridest koosnevasse pioneerirühma kuulumise eitava suhtumise ainukesteks põhjusteks, küll aga põhilisteks.

Noorematest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtuvad positiivselt ainult 4. kl. maapoised, kõik ülejäänud lapsed aga negatiivselt, tõsi, 4. kl. linnapoised kõige vähem negatiivselt. Üldiselt suhtuvad sellisesse pioneerirühma kuulumisse poisid (v. a. 6. kl. maapoised) veidi lojaalsemalt (kuigi ka negatiivselt) kui tüdrukud. 5., 6. ja 7. kl. maatütarlapsed suhtuvad nimetatud rühma kuulumisse kaunis ühtmoodi eitavalt, 5. ja 7. kl. linna- tütarlaste suhtumine ei ole palju erinev, küll aga 6. kl. tütarlaste suhtumine (võrrelduna 5. ja 7. kl. vastavate andmetega). 8. kl. nii maa- kui linnatütarlapsed suhtu-

I. ÜHEVANUSTEST
POISTEST JA TUD-
RUKUTEST

II. ÜHEVANUSTEST
POISTEST

III. ÜHEVANUSTEST
TUDRUKUTEST



vad noorematest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse veidi eitavamalt kui 7. kl. tütarlapsed.

Noorematest tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtutakse samuti kui noorematest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse — üldiselt eitavalt. Seejuures torkab kõikide tütarlaste andmetes silma eituse suurenemine klassist klassi, olles 8. klassis kõige suurem. 6. kl. linnatütarlapsed suhtuvad noorematest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse eitavamalt kui 7. kl. tütarlapsed. Tütarlapsed (v. a. 6. kl. linnatütarlapsed) suhtuvad noorematest tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse vähem eitavalt kui poisid noorematest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse. Miks? Tütarlaste seas on rohkem neid, kes ka noorematest tütarlastest koosnevas pioneerirühmas oma suhtlemisvajadusi rahuldada saavad.

Poiste suhtumine noorematest tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse on kaunis sarnane tütarlaste suhtumisega noorematest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse.

Ka noorematest poistest ja tütarlastest koosnevasse segarühma kuulumisse suhtutakse üldiselt eitavalt (v. a. 4. kl. maapoised ja -tütarlapsed).

Nooremate klasside pioneerid suhtuvad noorematest poistest ja tütarlastest koosnevasse segarühma kuulumisse vähem eitavalt kui vanemate klasside pioneerid. Tütarlapsed (v. a. 6. kl. linnatütarlapsed) mõnevõrra vähem eitavalt kui poisid (v. a. 4. kl. maapoised). Miks? Siin on sama põhjus, mida käsitlesime noorematest tüdrukutest koosneva pioneerirühma puhul.

Eri vanuses poistest ja tüdrukutest koosnevasse segarühma kuulumisse leiab rohkem poolehoidu maapoiste (v. a. 6. kl. maapoised) ja ka 6. kl. maatütarlaste seas (vt. joon. 2). Ülejäänud maatütarlapsed suhtuvad nimetatud rühma kuulumisse negatiivselt, samuti linnapioneerid (nii poisid kui ka tütarlapsed), kusjuures kõige negatiivsem on see suhtumine 5. klassis. Seejärel toimub negatiivse suhtumise järkjärguline langus (v. a. 8. kl. linnatütarlapsed).

Nõukogude psühholoogi L. S. Võgotski

uurimused (15, lk. 373) näitavad, et lapse suhtlemine on vastavuses, käib käsikäes üksteise mõistmise sügavuse ja adekvaatsusega. Ilmselt ei ole eri vanuses lapsed suutelised üksteist sügavalt ja adekvaatselt mõistma, vastastikku väärtusi andma, üksteist rikastama, mistõttu eri vanuses poistest ja tütarlastest koosnevad pioneerirühmad ei leia pioneeride seas erilist poolehoidu.

Eri vanuses poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtuvad nii poisid (v. a. 4. kl. poisid) kui ka tütarlapsed negatiivselt, kusjuures tütarlaste suhtumine sellisesse pioneerirühma kuulumisse on märksa eitavam kui poistel. See on loomulik.

Eri vanuses tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtuvad positiivselt nii 4. kl. maa- kui ka linnatütarlapsed ja 6. kl. maatütarlapsed. Kõik ülejäänud suhtuvad eri vanuses tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse eitavalt, kusjuures tütarlapsed suhtuvad märksa vähem eitavalt kui poisid. See on täiesti loomulik ja ootuspärane nähtus.

Kui võrrelda poiste suhtumist eri vanuses tüdrukutest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse tütarlaste suhtumisega eri vanuses poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse, siis näeme, et 4., 5. ja 7. kl. maapoised suhtuvad eri vanuses tüdrukutest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse lojaalsemalt kui tüdrukud eri vanuses poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse. Ka linnapoised (v. a. 7. kl.) suhtuvad nimetatud rühma kuulumisse mõnevõrra lojaalsemalt kui tüdrukud.

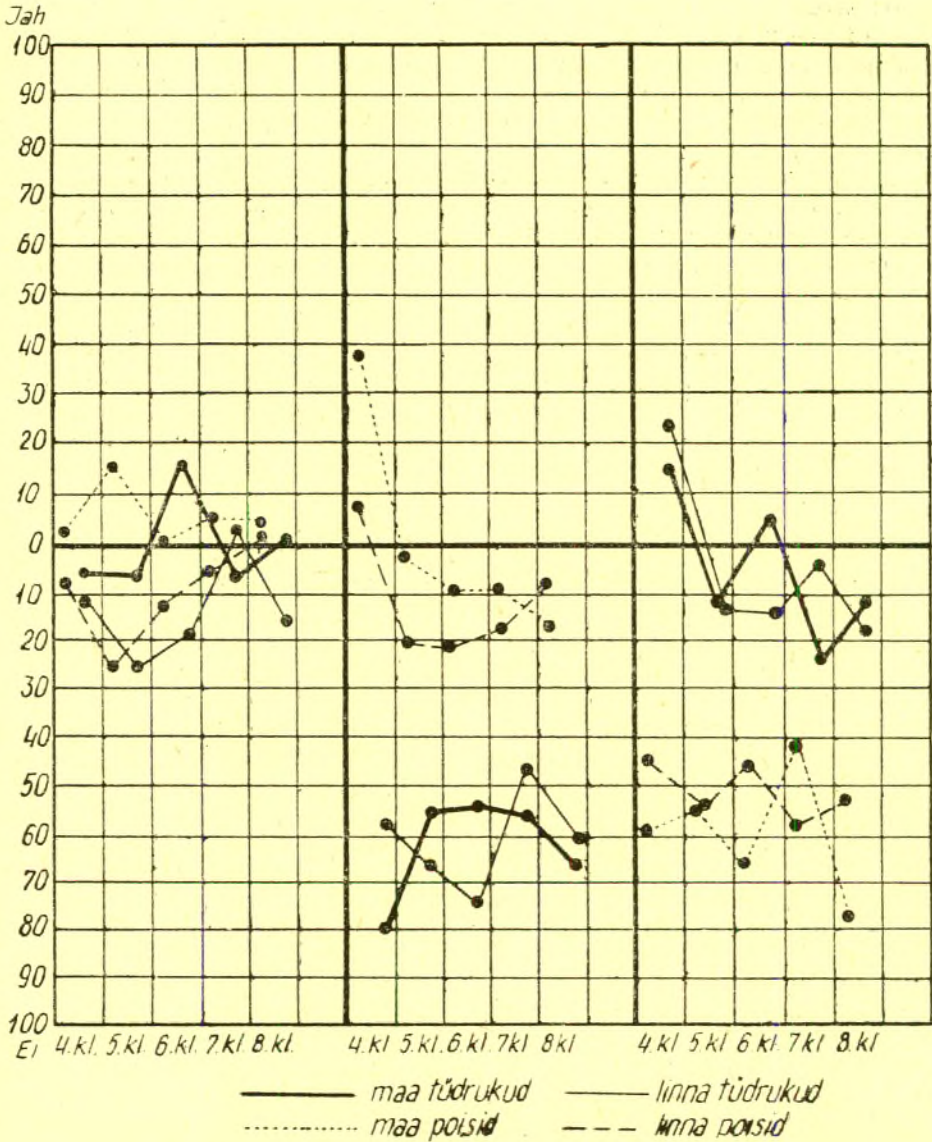
Vanematest poistest, vanematest tütarlastest, vanematest poistest ja tütarlastest koosnevatesse pioneerirühmadesse kuulumisse suhtutakse üldiselt negatiivselt (v. a. 4. kl. maapoised vanematest poistest koosneva pioneerirühma puhul).

Vanematest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtuvad linnapoised eitavamalt kui maapoised. Sama ilmnes ka eri vanuses poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumise puhul. Kuid üldse eri vanuses poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse ei suhtunud nii negatiivselt kui vanematest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse. Kõige vähem

IV. ERI VANUSES POISTEST JA TÜDRUKUTEST

V. ERI VANUSES POISTEST

VI. ERI VANUSES TÜDRUKUTEST



negatiivselt suhtuvad vanematest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse 4. kl. poisid, kõige negatiivsemalt 8. kl. poisid.

Vanematest tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtuvad nii tütarlapsed kui ka poisid eitavalt, kuid poisid märksa eitavamalt kui tütarlapsed.

Vanematest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtuvad kõik pioneerid (nii poisid kui ka tütarlapsed) eitavalt, kusjuures noorematel poistel ja tütarlastel on suhtumine üsna sarnaselt negatiivne, 7. ja 8. klassis on tütarlaste suhtumine vanematest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse märkimisväärselt vähem negatiivne kui samade klasside poistel.

Eri vanuses poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtutakse märkimisväärselt vähem negatiivselt kui vanematest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse.

Miks?

Tegemist on jällegi mitmete põhjustega, mis on omavahel tihedalt seotud ja läbi põimunud.

Tasakaalu puudumisest väärtuste vahetamisel on juba juttu olnud. Tekib eba võrdsuse või, järgides poola psühholoog K. Obuchowski teooriat (13, lk. 177—180), erinevuse tunne. Kuuludes vanematest pioneeridest koosnevasse pioneerirühma, võib selle erinevuse tunnetamise alusel välja kujuneda alaväärsuskompleks.

Erinevuse tunnetamine on meie arvates põhiline tegur, miks vanematest pioneeridest koosnevasse pioneerirühma kuulumine ei leia pioneeride seas poolehoidu.

Nõukogude teadlane A. Krakovski väidab, et 6.—7. kl. õpilastel täheldatakse püüdu suhelda endast vanemate noorukitega (9, lk. 143).

Kuid nagu nägime, ei soovi pioneerid kuuluda ei endast vanematest poistest ega tütarlastest koosnevasse pioneerirühma ega ka vanematest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma.

Kas tegemist on andmete vasturääkivusega?

Meie arvates vasturääkivust ei ole. Esiteks A. Krakovski uuritud 6.—7. kl. õpilased, kes püüdsid suhelda endast vanematega, kuulusid kõik samal ajal vanusekaas-

lastest koosnevasse gruppidesse, kus nad püüdsid hoobelda oma sidemetega vanematega, kuulumisega nn. väljavaliitute ringi. Tegelikult ei leidnud need õpilased, nagu märgib A. Krakovski (lk. 144 jj.), vanematest koosnevasse rühmadesse kuulumisest emotsionaalset rahuldust, mida nad aga eakaaslaste eest varjasid.

Ilmselt on tegemist vajadusega näida eakaaslastele (aga võib-olla ka teistele) vanemana ja autoriteetsemana.

Teiseks uuris A. Krakovski kooliklassis ning väljaspool kooliklassi olevaid gruppe. Ka pioneerirühm võib jaguneda analoogilisteks gruppideks, kelle liikmetest osa kuulub veel teistessegi grupeeringutesse, kes tegutsevad väljaspool antud pioneerirühma. Käesoleva töö ülesannete hulka ei kuulu selle probleemi uurimine.

Kokku võttes võib öelda järgmist.

1. Kõige positiivsemalt suhtuvad pioneerid ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse.

Miks? Tegemist on mitmete teguritega. Kõigepealt igapäevases praktikas eksisteerivad valdavalt pioneerirühmad, kes on moodustatud ühes klassis õppivatest pioneeridest, s. o. enam-vähem ühevanustest lastest. See asjaolu on kujundanud kindla stereotüübi ja on arendanud ka laste suhtlemisvajadusi omavanustega suhtlemise suuras.

Ühevanused lapsed on enam-vähem ühesuguse arenemistasemega, nende arengus ei ole erinevused väga suured. L. Vögtski (15, lk. 373) märgib, et laste üksteise mõistmine sügavuse ja adekvaatsuse mõttes, võimaliku mõistmise sfääri mõttes on ranges vastavuses lapse suhtlemise arenemistasemega. See on teine põhjus, miks ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtutakse kõige positiivsemalt.

2. Mida vanemate pioneeridega on meil tegemist, seda positiivsemalt suhtuvad nad ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse.

Arvame, et kõige suuremat osa etendab soorolli muutumine: järk-järgult minetakse poisi ja tütarlapse roll, aktualiseerub noormehe ja neiu roll. Selle alusel tekib vastassugupoolte lähenemise tendents.

Kuid oma osa etendavad seejuures ka

nooremate pioneeride hetkelised, situatiivsed vajadused, mistõttu nooremate pioneeride (eriti 4. kl. pioneeride) soovid võivad olla ebastabiilsed. Küsitluse esitati palju ahvatlevaid rühma moodustamise võimalusi, mis tekitas hetkelisi, situatiivseid vajadusi. Seetõttu võis rühma praktikas juurdunud moodustamise printsiip nooremate laste soovides tagaplaanile nihkuda. Paljud teadlased, sealhulgas nõukogude teadlased N. Levitov (10, lk. 313), A. Ljublinskaja (12, lk. 402), L. Božovič ja T. Konnikova (2, lk. 32), P. Jakobson (5, lk. 94 jj.), E. Koemets (7, lk. 21—22), saksa teadlased G. Clauss ja H. Hiebsch (4, lk. 195 jj.) näitavad nooremate koolialaste laste huvide ja vajaduste ebapüsivust. Samad autorid väidavad, et keskmise kooliea laste huvid ja vajadused on suhteliselt märksa püsivamad.

3. Ühevanustest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtuvad tütarlapsed negatiivselt, poisid positiivselt. Ja vastupidi, ühevanustest tüdrukutest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse suhtuvad poisid negatiivselt, tüdrukud positiivselt.

Seejuures leiavad mõlemad homogeensete rühmade võimalused vähem poolehoidu (v. a. 4. kl. linnapoisid) kui vanuseliselt homogeenne, sooliselt heterogeenne pioneerirühm.

4. Noorematest poistest, noorematest tütarlastest, noorematest poistest ja tütarlastest koosnevatesse pioneerirühmadesse kuulumist üldiselt ei pooldata (v. a. 4. kl. maapoisid noorematest poistest, 4. kl. linnatütarlapsed noorematest tütarlastest ning 4. kl. maapoisid ja -tütarlapsed noorematest poistest ja tütarlastest koosnevate pioneerirühmade puhul).

5. Mida vanemate pioneeridega on meil tegemist, seda vähem pooldatakse noorematest pioneeridest koosnevasse pioneerirühma kuulumist.

Meie arvates on selleks mitu olulist tegurit: a) kartus näida teistele nooremata, samal ajal kui püütakse näida täiskasvanuna; b) üksteise mõistmise eeldatav erinev tase; c) väärtuste vahetamisel eeldatav tasakaalu puudumine (teiste vajadusi võidakse rahuldada, oma vajadused jääksid rahuldamata).

6. Eri vanuses poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumine leiab mõningat poolehoidu kõikide maapoiside, 6. kl. maatütarlaste, ja 7. kl. linnatütarlaste ning 8. kl. -poiste seas. Ülejäänud suhtuvad nimetatud rühma kuulumisse negatiivselt.

7. Kuigi 4. kl. poisid suhtuvad eri vanuses poistest koosnevasse pioneerirühma ja 4. kl. tütarlapsed eri vanuses tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse positiivselt, on teiste klasside pioneeride suhtumine nimetatud rühmadesse kuulumisse negatiivne.

Miks enamik lapsi ei soovi kuuluda heterogeensesse või vanuseliselt heterogeensesse, sooliselt homogeenesse pioneerirühma? Ilmselt on jälle tegemist mõningate juba eespool esitatud põhjustega: a) üksteise mõistmise eeldatav erinev tase, b) väärtuste vahetamisel eeldatav tasakaalu puudumine. Oma osa etendab siinjuures ka praktika, kus nimetatud pioneerirühmade tüübid ei ole rakendust leidnud. Maal tuleb mõningaid eri vanuses poistest ja tütarlastest koosnevaid pioneerirühmi ette, seetõttu suhtuvad maapioneerid nimetatud rühma kuulumisse mõnevõrra positiivsemalt kui linnapioneerid (v. a. 7. kl. linnatütarlapsed).

8. Vanematest poistest, vanematest tütarlastest, vanematest poistest ja tütarlastest koosnevatesse pioneerirühmadesse kuulumisse suhtutakse üldiselt negatiivselt (v. a. 4. kl. maapoisid vanematest poistest koosneva pioneerirühma puhul).

Miks suhtutakse vanematest pioneeridest koosnevatesse pioneerirühmadesse kuulumisse eitaval?

Meie arvates on tegemist jällegi põhiliselt järgmiste asjaoludega: a) üksteise mõistmise erinev tase; b) väärtuste vahetamise tasakaalustamatus. Seega erinevuse tunnetamine. Tulenevalt eeltoodust lisandub eeldatav ebavõrdsus rollides: rühmas, kus teised on vanemad, tõenäoliselt targemad ja keda on raske mõista, tuleb täita mitte võrdse rühmakaaslase rolli, vaid kannupoisi, käsutäitja rolli. Sellest samast tuleneb ka fakt, et poisid suhtuvad vanematest poistest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse mõnevõrra negatiivsemalt kui tütarlapsed vanematest tütarlastest koosnevasse pioneerirühma kuulumisse. Uurimused on

näidanud (8, lk. 58; 14, lk. 215—219), et poisid kalduvad vähem konformismi kui tütarlapsed, s. t. alluvad vähem grupi nõuetele, normidele ning arvestavad vähem grupi väärtusi. Kuuludes aga vanematest pioneeridest koosnevasse pioneerirühma, on kaaslaste nõudeid ja norme raskem vältida. Oma osa etendavad ka praktika mõjul väljakujunenud vajadused, mis võivad avalduda kindlas stereotüüpses suhtlemises: praktikas juurdunud pioneerirühma tüüpi suhtutakse positiivselt, teistesse negatiivselt.

Kirjandus

1. Lenini ordeniga autasustatud V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni põhimäärus. Vanempioneerijuhi käsiraamat I. Tallinn, 1970.
2. Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, Возрастной подход в работе пионерской организации. Москва, 1969.
3. Т. В. Драгунова, Психические особенности подростка. «Советская педагогика» 1972, № 8.
4. G. Clauss, H. Hiebsch, Kinderpsychologie. Berlin, 1961.
5. П. М. Якобсон, Эмоциональная жизнь школьника. Москва, 1966.
6. H. Juhanoo, Rahvaste sõpruse ja proletaarsete internatsionalismi kasvatamise vormidest ning meetoditest pioneerorganisatsioonis. Tartu, 1964.
7. E. Koemets, Laste vanuselised iseärasused ja nende arvestamine kasvatusstöös. Tallinn, 1954.
8. I. Kõn, Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
9. А. П. Краковский, О подростках. Москва, 1970.
10. Н. Д. Левитов, Детская и педагогическая психология. Москва, 1964.
11. H. Liimets, Vastastikuse rikastamise printsiip kasvatuses. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 7.
12. А. А. Люблинская, Детская психология. Москва, 1971.
13. К. Обуховский, Психология влечения человека. Москва, 1972.
14. Б. Д. Парыгин, Основы социально-психологической теории. Москва, 1971.
15. Л. С. Выготский, Проблема развития и распада высших психических функций. Москва, 1960.

KOMSOMOLIKOOSOLEK — NOORTE KOMMUNISTLIKU KASVATUSE KOOL

SILVI VILLO

Komsomolikoosolek on komsomoli-algorganisatsiooni kõrgeim organ, noorte kommunistliku kasvatus kool, sest kõik organisatsiooni elu ja tööd puudutavad tähtsamad küsimused arutatakse läbi koosolekul, et välja töötada kollektiivne arvamus. Komsomolikoosolekud õpetavad kommunistlike noori lahendamata tähtsaid riiklikke ja komsomolielu probleeme, kasutama kriitikarelva. Komsomolikoosolekuga on noore elu seotud alates ÜLKNÜ-sse astumise päevast, kui suure komsomolikollektiivi ees vaadatakse läbi tema avaldus astumiseks Kommunistlikusse Noorsooühingusse, komsomolikoosoleku kaudu saab ta hiljem rakendada talle ÜLKNÜ põhikirjaga antud õigusi valida ja olla valitud juhtivasse komsomoliorganeisse, vabalt arutada kõiki ÜLKNÜ töö küsimusi ja teha ettepanekuid selle kohta. Koosolek väljendab komsomolikollektiivi arvamust ja tahet, on noorte tähtis kasvatamisvahend.

Ometi on koole ja klasse, kus kurdetakse, et komsomolikoosolekud on üksluised ja igavad, et koosolekud toimuvad formaalselt, et püütakse koosolekult puududa, sest koosolek olevat seesama, mis pärast tunde jäämine, s. t. karistus. Mis on põhjastanud niisuguse negatiivse hoiaku? Arvan, et eelkõige oskamatus koosolekut ette valmistada. Sageasti eksitakse koosolekute korraldamisel ka mitmete organisatsiooniliste küsimuste vastu.

Seepärast võtamegi kõne alla komsomoli-koosolekute korraldamise.

Alustagem seekord vastustega kuuele küsimusele.

1. küsimus: Kui sagedasti on vaja koolis komsomoli-algorganisatsiooni üldkoosolek kokku kutsuda?

Vastus: ÜLKNÜ põhikirjale vastavalt peetakse komsomoli-algorganisatsioonis koosolek üks kord kuus, kui arvel on kuni 300 ÜLKNÜ liiget. Üle 300-liikmelise organisatsiooni puhul kutsutakse üldkoosolek kokku kord kvartalis (õppeveerandis). Ekslikult peetakse koolides koosolekute sagedust reguleerivaks piiriks 100 liiget. Klassiorganisatsioonides ja -gruppides peetakse koosolekuid samuti mitte harvem kui üks kord kuus.

2. küsimus: Kui kooliruumid või muud tingimused ei võimalda igal kuul üldkoosolekut korraldada, kuidas siis toimida?

Vastus: Erandkorras võib sellisel juhul mõne koosoleku korraldada paralleelklasside komsomoliorganisatsioonide kaupa. Kuid tingimus on ühine päevakord ja ühine otsus kõigil klasside komsomoliorganisatsioonide koosolekuil, mis võimaldabki meil rääkida üldkoosolekuist, mis toimuvad klassiti. Kergekäeliselt üldkoosolekutest loobuda ei ole õige, sest kommunistlikud noored peavad tunnetama vastutust olukorra eest kogu organisatsioonis, peavad teadma kooli kui terviku ees seisvaid ülesandeid.

3. küsimus: Kuidas eristada komsomoli-koosolekut komsomoliüritusest?

Vastus: Praktikas kujuneb tõepoolest mõnigi kord väljakuulutatud pidulik koosolek või vaidluskoosolek hoopis pidulikuks õhtuks, kohtumiseks, dispuudiks. Selle vältimiseks on oluline, et koosolekul oleks enam-vähem kindel organisatsiooniline ülesehitus ja et see lõpeks kommunistlike noorte ühise otsusega arutatava kohta, pidulikel koosolekutel ka näiteks läkituse, üleskutse või fõotusega. Seega ka temaatiline koosolek peab lõppema järeldustega, mis puudutavad konkreetselt noori endid ja mis kohustavad koosolekust osavõtjaid oma arusaamasid, suhtumisi, hinnanguid ja käitumist revideerima.

4. küsimus: Millised õigused on komsomoli mittekooluvatel noortel lahtisel komso-

molikoosolekul ja kas koosolek võib neid millekski kohustada?

Vastus: Komsomolikoosolekud on favaliselt kinnised, s. t. osa võtavad ainult ÜLKNÜ liikmed, kes organisatsioonis arvel on, ja kutsutud külalised. Eesmärgil tutvustada organiseerimata noortele komsomoliorganisatsiooni tegevust, õpetada neile printsiipialset ja asjalikku ellusuhtumist, korraldatakse mõnikord lahtisi koosolekuid, kus päevakorras olevad küsimused puudutavad kogu kollektiivi. Kõigil koosolekuist osavõtjail on õigus esitada küsimusi, öelda välja oma arvamus, teha ettepanekuid. Komsomoli mittekooluvatel noortel ei ole ainult õigust hääletada. Komsomolikoosoleku otsus võib sisaldada organiseerimata noortele soovitusi ja ettepanekuid, kohustuslikuks on otsus vaid ÜLKNÜ liikmetele.

5. küsimus: Kuidas hinnatakse komsomoli-tööd aruande- ja valimiskoosolekutel?

Vastus: Komsomolikomitee või komsomoli-algorganisatsiooni sekretäri (kuni 10-liikmelises organisatsioonis) tegevust hinnatakse kahepallilises süsteemis: rahuldav ja mitte-rahuldav. Hinne otsustatakse lahtise hääletamise teel. Praktikas on mitmetes organisatsioonides hinnatud komitee tegevust ka hindega «hea». Küllap on põhjus selles, et oleme harjunud suhtuma koolis hindesse «rahuldav» kui koolipoisi «kolmesse» ja kui komitee on oma ülesannetega hästi toime tulnud, siis tahetakse seda ka väljendada hindega «hea». Üldreeglina aga tunnustame negatiivset hinnangut (mitterahuldav) ja positiivset hinnangut (rahuldav).

6. küsimus: Kuidas tagada koosoleku emotsionaalset mõju osavõtjatele?

Vastus: Tavaliselt rõhutab emotsionaalsust uutele ÜLKNÜ liikmetele komsomolipiletite pidulik kätteandmine, oktoobrilaste ja pioneeride tervitused, tervituskontserdid, mitmesuguste võistluste ja konkursside võitjate autastamine, komsomolilaulud. Edukalt on komsomolikoosolekutel kasutatud lõike kooliraadio saadetest, spetsiaalseid lindistusi. Koosoleku päevaks korraldatakse mitmeid väljapanekuid: grupipäevikud, kingitused sõpradelt, fotolehed, graafikud klassiorganisatsioonide (gruppide) saavutustest jms. Suuresti määrab koosoleku haaravuse päevakorra valik.

KOOSOLEKU PÄEVAKORRAST

Küsimuste valdkond, mida koosolekul arutada võib, on äärmiselt ulatuslik ja mitmekesine.

V. Dubov ja M. Potašnik* on tinglikult liigitanud küsimuste grupid päevakordade järgi järgmiselt:

— **komsomoliorganisatsiooni ülesannete arutamine seoses parteiorganite ja kõrgemalseivate komsomoliorganite otsustega** (partei- ja komsomolikongresside, pleenumite, ÜLKNÕ Keskkomitee, vabariiklike, krai-, oblasti, ringkonna-, linna-, rajoonikomiteede otsused);

— **komsomoliorganisatsiooni tegevuse arutamine töösuundade järgi:** võitlus sügavate ja kindlate teadmiste eest, vanemate klasside õpilaste ideeline ja töökarastatus, töö pioneeridega, kutseorientatsioon, vaba aja veetmine jne.;

— **siseorganisatsioonilise töö arutamine:** komsomoli põhikirja nõuete täitmine, grupi-, klassi- ja komsomoli üldkoosolekute pidamise regulaarsus ja tase, tööplaanide kinnitamine, ettevalmistus ja ÜLKNÕ-sse vastuvõtt, personaalküsimuste arutamine, dokumentatsiooni korrashoid, liikmemaksude tasumine, komsomoliarvestus.

— **otsuste täitmise kontroll:** tööst kokkuvõtete tegemine, kommunistlike noorte, büroode, komsomolikomiteede regulaarne aruandlus vastuvõetud otsuste täitmisest, ühiskondlike ülesannete täitmisest, ühiskondlik-poliitiline atesteerimine, aruande- ja valimis-koosolek, võistluste võitjate autasustamine jne.

Kahjuks ei haara see liigitus kõiki võimalusi. Kokku nimetaksime need koosolekud **töökoosolekuteks**. Komsomolikoosoleku päevakorra liikide seisukohalt lisaksime veel:

— **pidulikud komsomolikoosolekud**, mis korraldatakse näiteks komsomoliorganisatsiooni aastapäeval, juubelite ja riiklike tähtpäevade puhul;

— **vaidluskosolekud;**

— **temaatilised koosolekud** (kuigi kõigil eespool nimetatud koosolekutel on ju ka teema, s. t. päevakord, mis tähendab teatud kindla, noori huvitava teema läbiarutamist);

— **koosolekud-miitingud;**

— **välkkoosolekud.**

Koosoleku päevakorra valikul tuleb nõu pidada kommunistlike noortega, et ühendada vajalik ja kasulik huvitavaga. Õige tavaline on küsimus: «Õpetaja, öelge meile, mida koosolekul arutada?» Vastus sellisele küsimusele peitub aga kollektiivis endas ja soovitada seda, kas momendil on õige aeg arutada õppetöösse suhtumist, teha kokkuvõtteid õpilaste ühiskondlikust aktiivsusest või pidada koosolek «Mida annab mulle komsomol ja mida olen mina andnud oma organisatsioonile» jne., saab ainult pedagoog, kes klassikollektiivi või kooli ühiskondlikku elu hästi tunneb.

Nn. töökoosolekute päevakordade kohta andis ülevaate toodud liigitus küsimuste gruppide järgi. Selgituseks veel mõned konkreetsed näited sellest, kuidas formuleerida päevakorda:

— ELKNÕ XVI kongressi (1972. a.) otsuste täitmise käigust kooli komsomoliorganisatsioonis;

— kooli komsomoliorganisatsiooni ülesanded õpilastes õppetöösse positiivse suhtumise kujundamisel ÜLKNÕ Keskkomitee VI pleenumi otsuse valgusel;

— 10-a ja 10-b klassi komsomoliorganisatsiooni töö šeflusalustes pioneerirühmades;

— kooli komsomolikomitee ja pioneerimaleva nõukogu koostöö pioneeride huvialase tegevuse korraldamisel;

— ÜLKNÕ põhikirja täitmine abituriumi kommunistlike noorte poolt;

— leninliku arvestuse tulemused I poolaastal;

— «Täita komsomoliülesannet — see on iga kommunistliku noore kohus»;

— üldkoosoleku «Teadmised on vajalikud nagu relv lahingus» otsuse täitmisest 9. klasside komsomoliorganisatsioonides;

— ideelis-poliitilise kasvatusöö sektori aruanne õpilaste poliitiliste teadmiste täiendamise kohta koolis;

— iseseisvusest ja omaalgatusest õpilaste omavalitsusorganites.

Koosolekute päevakorras on alati esimesel kohal ÜLKNÕ-sse vastuvõtu küsimused ja viimasena arutatakse personaalküsimusi. Põhiküsimust arutatakse kohe pärast ÜLKNÕ-sse uute liikmete vastuvõttu. Levinud formuleering «jooksvad küsimused» peaks päeva-

* Комсомол в школе. М., «Молодая гвардия» 1972.

kordadest kaduma. Kui palju ka oleks vaja lahendada koosolekul nimelt väikesi küsimusi, ikkagi kirjutame need ükshaaval nii üldkoosoleku, klassi komsomoliorganisatsiooni koosoleku, grupikoosoleku kui ka büroo või komitee koosoleku päevakorda.

Temaatilised koosolekud ja vaidluskoosolekud käsitlevad vaid üht suuremat probleemi. Teemad on sageli seotud moraalinormidest kinnipidamisega, isiksuse kujundamisega, noorte arusaamadega tööst, kohustustest, elust jne. Sellise koosoleku teema valik ei ole samuti kergete ülesannete hulgast, tuleb arvestada iga kommunistliku noore ettepanekut, millist problemaatikat koosolekule tuua.

Soovitame mõningaid teemasid koosolekuteks:

«Sinu lõpetada jääb XX sajand», «Sinu koht revolutsioonis täna», «Rahu on rahvaste sõpruse alus», «Milles seisneb elu mõte?», «Meie osa IX viisaastaku otsustavasse aastasse», «Sõnad ja teod — nõudlikkus enese vastu», «Ma tahan ja ma pean», «Abiturient — 1973», «Mis meie koolis valmistab rõõmu, mis rikub tuju?», «Kes teeb tööd, see rõõmu näeb», «Mis on töö rõõm? Aga koolirõõm?», «Kas minus on ausust ja kriitikaameel?», «Kas me oskame õigesti hinnata maad ja leiba?», «Miks meis on passiivsust?» jt.

Komsomoliorganisatsioon võib korraldada ka mitmesuguseid ühiseid koosolekuid. Näiteks partei- ja komsomoliorganisatsiooni ühine koosolek teemal «Abiturient — tulevane tootja, spetsialist, teadlane», millest võtavad osa kommunistid ja lõpuklasside kommunistlikud noored. Kooli komsomoliorganisatsioon ja šeff-ettevõtte või asutuse komsomoliorganisatsioon võivad samuti korraldada ühise komsomolikoosoleku, kus arutatakse näiteks šeffluslepingute täitmist, õpilasbrigaadide tööd, ülevaatuse «Komsomol koolile» kulgu vms.

Koolilõpetajate viimane komsomolikoosolek, mis lõpetab komsomolibioграфия esimese (kooliõpilase) etapi, toimub tavaliselt pärast eksameid. Sellel koosolekul heidetakse pilk tagasi kooliaastate komsomolielule ja selle otsus on omamoodi ülesanne, viimane komsomoliülesanne igale kommunistlikule noorele. See on sõbralik soovitus, mida püütakse suures elus täita.

Toome näite ühe kooli komsomoliorganisatsiooni üldkoosoleku kohta õppeaasta lõikes (põhiküsimused). Organisatsioonis on arvel 256 ÜLKNÜ liiget, järelkult toimub koosolek üks kord kuus.

September:

«Suvi — viies õppeveerand». Kokkuvõtted kommunistlike noorte suvisest tegevusest. (Koosolek on ühine šeffmajandi komsomoli-algorganisatsiooniga.)

Oktoober:

1. koosolek — Kooli komsomoli-algorganisatsiooni leninliku arvestuse kohustuste vastuvõtmine. Tööplani kinnitamine.

2. koosolek — ÜLKNÜ 54. aastapäeva pidulik tähistamine.

November:

«Elukutse valik — raskeim eksam» (komsomoliorganisatsiooni ülesannetest kutseorientatsioonis).

Detsember:

«Meie jõud on rahvaste sõpruses» (komsomoliorganisatsiooni osast õpilaste kasvatamisel nõukogude patriotismi, NSV Liidu rahvaste sõpruse ja proletarse internatsionalismi vaimus).

Jaanuar:

Leninlik arvestus kooli komsomoliorganisatsioonis (II etapi kokkuvõtted).

Veebruar:

«Kas kaasajal on kohta kangelasteoks?» (koosolek toimub paralleelklasside kaupa ja 23. veebruaril tehakse pidulikult rivistusel resümeed).

Märts:

Kooli komsomoliorganisatsiooni tööst pioneerimaleva juhtimisel (pioneeritöö sektori ja kahe klassi komsomoliorganisatsiooni aruanded).

Aprill:

1. koosolek — aruande- ja valimiskoosolek;

2. koosolek — V. I. Lenini sünniaastapäeva pidulik tähistamine.

Mai:

1. koosolek — õpilaste suvise töö ja puhkuse organiseerimine;

2. koosolek — lõppkokkuvõtete tegemine leninlikust arvestusest 1972/73. õppeaastal.

(Järgneb.)

SOODUMUSLIKKU TEATRIÕPETUSE RAKENDAMISEKS

KALJU LEHT

1

Veel kümnend tagasi oluks ennatlik rääkida teatri- ja filmikunstist kui õpetuse **obligatoorsest** objektist.¹ Praegu sõandame, ehkki kitsikuste ja ka vastuväitluste saatel; sõandame seda enam, et paljude maade haridussüsteemis on probleem lahenduse leidnud ja leidmas. (Pisut kentsakas ongi, et kipume endid justkui esmaavastaja rolli seadma.) Viimase kümnendi jooksul on selginenud asjaolusid, mis aktualiseerivad nii teatri- kui ka filmiõpetuse vajadust. (Käsitlegugi see kirjutis teatriõpetuse probleeme, osutame ajuti ka filmiõpetuse aspektidele.)

Nimetagem järgmisi meie meelet olulisemaid tegureid:

● esteetilise mõtte (ka kasvatus) üldine elavnemine, marksistliku esteetika aluste järkjärguline selginemine;

● otsingute intensiivistumine teatri-(lava-)kunstis (meil konkreetse faktorina ka Riikliku Noorsooteatri asutamine);

● ärksamate kirjandusõpetajate tunnetus teatri positiivsest kaasamõjumisest kirjandusõpetusele, selle koosluse **esialgne** konk-

retiseerimine ja metoodiline suunitlemine (seega: kirjandusõpetus — teatrikunst);²

● koolide ja teatrite suhete tihenemine ja koostöövormide (teatripäevad, teatriõpetus elemenditi, teatrikirjandite konkursid jm. — lisaks peamisele, s. o. teatrikõlastusele) kujunemine pluss fakultatiivkursuste ja eriklasside rakendamine (kool — teater);

● (kirjandus-)õpetajate ettevalmistamine teatrikunstis alustes ja teatriõpetuse metoodikas (VÕT-i kursused ja seminarid).

Neid faktoreid eritledes märkame, et ühed on n.-õ. põhjustava iseloomuga (mille tõttu teatrikunstis õpetamine on hädatarvilik, objektiivselt tingitud), teised — eelduslikud (teatriõpetust soodustavad-võimaldavad). Esimeste hulka on veel järjekindlalt arvatud nn. massikunsti — kino, raadio, TV — surve. Seda keerukat ja meil vähe uuritud probleemi pole siin mõtet arendada, osutame ainult asja seni tähele panemata jäänud küljele G. Tovstonogovi sõnadega: «On räägitud televisiooni, filmikunsti, isegi spordi suurest võimest konkureerida teatriga. Aga mulle aina näib, et need uued vaatamängude liigid on teinud teatrile oma teene. Nad laiendasid vaataja tajumisvõime assotsiatiivsete võimaluste diapasooni, olid talle uute plastiliste vormide kooliks ja, mis eriti tähtis, määrasid kindlaks teatri sõltumatute valduste piirid.»³

«Kunstiustulnukate» (mille suhted kunstiga pole igast kandist tuvastatudki) vaenulikkus «vanade» ja heamaineliste kunstide suhtes on siin veenvalt kahtluse alla pandud. Tõepoolest, kunstide omavahelises suhtes tuleks eeldada pigem vastastikust jaatamist kui eitamist.

Märgitud asjaolud on arvestamisväär sed küll koolile, küll teatrile. Aga teatriõpetust ei saa disponeerida, arvestamata õpilasi endid, nende suhteid ja suhtumisi ühenduses teatriga ja, mõistagi, õpetajaid, nende valmisolekut ja võimalusi. Mida

² Vt. programmivariandid viidatud konverentsimaterjalides; K. Leht, Kirjandusõpetuse mõjusfääri avardamisest («Looming» 1971, nr. 9); K. Leht, Keskkooliõpilaste teatrisuhtumisi (rmt.: Kirjandusõpetuse küsimusi IV); L. Villand, Teiste kunstide elemente kirjanduse algkursuses («Nõukogude Kool» 1971, nr. 9).

³ G. Tovstonogov, Märkmeid endale. «Kultuur ja Elu» 1970, nr. 10, lk. 33.

¹ 30. nov. — 2. det. 1972 toimus Tartus RAT «Vanemuine» teatri- ja filmiõpetuse teaduslik-metoodiline konverents, kaalumaks nende kunstiliikide õpetamise programmilisi lähtekohti üldhariduslikus koolis. (Vt. «Teatri- ja filmiõpetuse teaduslik-metoodilise konverentsi materjalid», Tallinn, 1972.)

võiksime nüüdishetkel mainitud suhtes öelda? Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut on olemasolevate võimaluste piires ja eelkõige ankeedimeetodi abil selgitanud õpilaste teatrikontakte nende sagedusastmes ja hinnanguid sellesama meetodi võimalustes⁴, samal viisil ka õpetajate suhtumisi teatriõpetusse ja selle moodustesse.⁵ Ankeediandmeile lisaks on mitmes punktis toetunud ka teatrikirjandite analüüsist tulenevatele järeldustele. Alamaal on neid andmeid esitatud valikuliselt, osutamaks soodumustele (või ka ebasoodumustele) teatriõpetuse rakendamisel. Käesolev ruum ei võimalda oluliselt kasutada ka andmeid õpilaste informeerituse kohta teatrikunstist ning jälgida korrelatsioone küsimuste vahel (andmed esita-

takse n.-ö. jäamearvutuse tasemel). See suvalisus ei tohiks moonutada üldpilti.

2

Kõigepealt teatrikunst kunstiliikide eelstuses? PTUI töötaja M. Kadaka andmed (A₁) annavad järjestuse, mis langeb kokku teise, peaaegu rööbiti korraldatud küsitluse tulemusega (A₂), nimelt: filmikunst (30,8%), muusika (25,6%), kirjandus (21,1%), **teatrikunst** (18,9%), kujutav kunst (3,7%). Seejuures olid küsitletute huvisuunad humanitaarsed kogusummas (62,8%); poistel — 35%, tütarlastel 72,9%, Tallinna ja Tartu õpilastel 73,2%, asulaõpilastel 55,6%.

Teatrikülastuse sageduse kohta saame A₁ alusel järgmised põhinäitajad⁶:

0—2 korda õppeaastas (harva)	— 29,8%
3—5 „ „ (kord veerandis)	— 40,5%
6—8 „ „ (kord kuus)	— 23,7%
üle 8 korra „ „ (sageli)	— 6,0%

Siia võiks veel lisada, et K. Kase andmeil moodustavad 15—19-aastased noored (kuhu peaaesjalikult peaksid kuuluma keskkooliõpilased) 16,7% teatripublikust.⁷ «Vanemuise» teatri sotsioloog M. Ojamaa on selgitanud, et selle teatri täiskasvanute- etenduste külastajaist on 12,3% õpilased.⁸ M. Kadakas järeldab veel, et 1970/71. a. hooajal ei näinud 11% vabariigi keskkooli-

õpilastest ühtki teatrietendust ning et ca 45%—1 on kontaktid teatriga juhuslikud.

Need andmed kehtivad vanemate klasside (9.—11.) õpilaste kohta. Nooremalt iga on jälgitud õige vähe. 1971. a. korraldas PTUI ankeedi 8. klasside õpilastele (794 vastust 15 koolist)⁹, mille küsimusele *Kas vaatate teatris sõnalavastust?* vastati:

sageli (vähemalt kord kuus)	37,4%
juhuslikult	59,6%
üldse mitte	3,0%

Neisse andmeisse tuleb suhtuda ettevaatlikkusega, muude näitajatega võrreldes tunduvad need tugevasti kõrgendatuna; kogu tõenäosuse kohaselt on just keskastme teatrihuvi madalam ja kontaktid hõredamad. Ilmselt on ankeedimeetod selles astmes vähe kõlbulik johtuvalt anonüümsuse ebaselgest tajumisest ja soovist end paremast küljest näidata.

⁴ Kolm ankeeti: A₁ — 10. klasside õpilastele korraldatud ankeet (689 vastajat 32 keskkoolist) teatrisuhtumiste selgitamiseks; A₂ — ankeet kirjandus- ja teiste kunstihuvide selgitamiseks 11. kl. õpilastele 17 koolist — 696 vastust; A₃ — ankeet kirjandusõprade vabariiklikust kokkulekust (1970) osavõtjaile — 103 vastust.

⁵ Kaks ankeeti: A₄ — õpetajaile kirjandusõpetuse küsimuste selgitamiseks — 172 vastajat; A₅ — teatri- ja filmiõpetuse konverentsist osavõtjaile — 70 vastajat.

⁶ M. Kadakas, Eesti NSV üldharidusliku keskkooli vanemate klasside õpilaste suhetest teatrikunstiga 1970/71. õppeaastal. Käesikiri PTUI kogus.

⁷ K. Kask, Meie teatripubliku struktuurist, uurimustest tema enese osavõtul. «Sirp ja Vasar» 1969, nr. 34—36.

⁸ M. Ojamaa, «Vanemuise» külastajate struktuur. Rmt.: «Vanemuine» täna ja eile. Tartu, 1970.

⁹ Vt. Л. И. Вилланд, К. Э. Лехт, О возможностях использования анкетного метода для оценки и исследования уровня преподавания литературы. В сб.: О методах педагогических исследований. Доклады к семинару. Таллин, 1971, стр. 71.

Ei tohiks olla huvituseta võrrelda neid läbilõikeandmeid kas või mõnes punktis ühe kooli, nimelt aastaid teatrikooli maines püsinud Elva keskkooli andmetega. Osutub, et selle kooli 5.—8. klasside õpilased külastavad teatrit aastas keskmiselt 4 korda, vanemate klasside õpilased 7 korda (ühiskülastustena); «Vanemuise» kollektiivkülastajate hulgas kuulub Elva koolile juuba aastaid esikoht.¹⁰ Koolisisese uurimuse põhjal¹¹ oli 1972. a. novembrikuu seis järgmine: 6.—8. kl. õpilased (207 vastust) — 1,6 korda, 9.—11. kl. (106 vastust) — 4,4 korda. Selle kooli õpilased on jälginud kõige rohkem «Vanemuise» lavastusi, Noorsooteater ei jää palju maha pluss vabariigi teised teatrid. Neile lisanduvad: Ungari Thalia-teater, Potsdami H. Otto nim. teater, Moskva Suur Teater, «Sovremennik», Puškini-nim. Draamateater, MHAT ja isegi raskesti ligipääsetav Taganka-teater. Õpilased tunnevad keskmiselt 31 näitlejat, eelistusrida algab nii: Einari Koppel, Hans Kaldoja, Ervin Abel, Tõnu Aav, Katrin Karisma... Suurim võõrdumine teatrist aastais 10—15... Seejärs siis tõepoolest teatrikool — näide, mis võimalikuks võib osutada.

Sedalaadi andmete koondamisel on õigus tus siis, kui suudame kaardistada peamisigi tendentse ning tuletada järeldusi, et korraldada otstarbekohasemalt kooli ja teatri suhteid ning kavandada teatriõpetust. On's midagi väljaloetavat ka eeltoodud arvudest? Mõned järeldused pigem küsimuse asetuse kui väitekindluse tasemel.

1. Esitasime läbilõikeandmete kõrval näiteid Elva keskkooli teatritegevusest. Mitte ühe kooli esiletõstmise eesmärgil. On ju teada teisigi koole, kus tegeldakse teatrikunstiga ühes või teises rõhuasetuses, ühishimetajaks harilikust sagedasem teatrikülastamine. Aga on teada ka keskkooli, eriti Tallinnas, kes on jäänud teatrivõõraks. Kellelgi ei tule pähe arvata, nagu jaguneksid õpilased koolide vahel teatruhuvi alusel. Milles asi seisneb? Ilmselt otsustab palju kirjandusõpetaja(te) isiksus, tema teatri-

huvi ja -kreedo, arusaam kirjandusõpetuse ja teatrikunsti kooslusest. Mitmed tähelepanekud kinnitavad, et paljumäärav on ka kooli direktori hoiak, kelle võimalustesse kuulub ülekooliliste ettevõtmiste algatamine, toetamine ja teokssaamise tagamine (incl. nn. materiaalse baasi probleemid). Ja veel üks tähelepanek: peaaegu reeglina paistavad aktiivse teatrielu poolest silma need koolid, kes annavad välja almanahhe. Ja mitte ainult seda: viimaseil aastail on almanahhides meeldiva sagedusega ilmunud teatriainelisi töid.

2. Ankeedi kaudu selgitatud andmed külastatavuse sageduse kohta annavad eraldi võttes üsna vähe. Muidugi pole huvituseta teada, mitu korda vabariigi kooliõpilane õppeaasta jooksul keskeltläbi teatris käib, nagu ka see, milline on õpilaskonna osakaal vabariigi teatripubliku struktuuris või kõrvutatavalt teiste liiduvabariikidega. Hoopis rohkemandvam oleks aga informatsioon teatrikontaktide dünaamikast: nukuteatri-iga → keskaste (noorsoolavastused) → vanemaste (tee täiskasvanute teatrisse). See informatsioon paraku puudub. Meie senised vaatlused on suunatud rohkem vanemale astmele, see on kergema vastupanu teed libisemine — informatsiooni hankimine seal, kus suhtumused ilmnevad küpsemal ja kergemini selgitataval kujul. Uhtaegu on ilmne, et teatruhuvi kujunemisjoone jälgimine n.-ö. tsentraliseeritud kujul on väga raske. Hoopis lihtsam on seda teha kooliti, parim moodus, kui seda teeb kool ise, nagu kinnitab Elva näide.

3. Kas ongi mõtet uurida küsimusi, millele iga terve intuitsiooniga õpetaja niikui nii õige (või enam-vähem õige) vastuse annab? Näiteks kunstiliikide eelistus? Aga ometi. Me saime astenduse filmikunst — muusika — kirjandus — jt. See annab mõtlemisainet. On räägitud, millised kultuurimutatsioonid johtuvad tsivilisatsioonist. Meie ajal kipub kunst kõigi juurde populaarses, kergesti kättesaadavas vormis. Seejärs siis võivad pingerea tipus seista (ja küllap see nii ka on) popfilm, popmuusika (kerge kättesaadavus mitmes mõttes), mis asetab vajaduse uurida kunstiliikide eelistuse konkreetseid aspekte (žanrid, stiilid, autorid jne.). Mis puutub teatri ja kooli suhetesse, siis on meil ka mõnesugust süga-

¹⁰ Evald Kampus, Teater ja kool. «Rahva Hääle», 8. V 71, nr. 107.

¹¹ Kooli teatripäeval (2. XII 72) esitatud andmed.

vuti ulatuvat materjali, mida alamal osaliselt tutvustame.

3

Selle väheresümee järel on vahest huvipakkuv vaadelda noorte kirjandussõprade vabariiklikust kokkutulekust osavõtjate küsitlusandmeid (A_3) ning mõneti ka teatrikirjandite kokkuvõtteid. Käsitleme neid eraldi asjaoludel, mis vajavad kõrvalepõikavat selgitust.

Sotsioloogia meetodid selgitavad üldisemaid tendentse ja nende omavahelisi seoseid, aitavad leida nähtuse taustsüsteemi. Edasi tuleb minna juba küündivate meetoditega. Sel puhul on ikka oht lähtuda läbilõiketasandist, rahumeelsest keskmisest. Ent on tarvis tunda ja tunnetada võimalusi nende piirväärtustes, võimalikkust **põhimõtteliselt**, millest peaks lähtuma tulevikumudel. On tarvis tunda tiptaset.

See, mida me antud juhul tiptasemeks nimetame, on mitmeti suhteline mõiste. Sadakond küsitletut polnud valitud kõrge õppejõudluse alusel, muidugi mitte ka intelligentsi-parameetri põhjal. Vaadeldi ühes harrastuses ja huvialas silmapaistnud õpilasi. Kriteeriumina tuleb kõneste ka kalduvus (resp. eriandekus) loovaks tegevuseks.¹² Seega siis, nagu uurijad täheldavad, kujuneks astendus: (eri) andekus — seda arendav-voimendav tegevus — huvi — vajadus.¹³ B. Ananjev ongi nimetanud produktiivset loomingulist tegevust mingil alal andekuse aktiivseks funktsiooniks.¹⁴

Me ei uurinud küsitletute kirjandusliku andekuse taset (ehkki osavõtjate töid publikiteeriti ja arutati), lähtekohaks jääb ikkagi väljakujunenud huvisuund, liiti on poeetiline eneseväljendus mingil määral kättesaadav kõigile. Küll on taolise kontingendi puhul arvestamisväärsed järgmised asjaolud:

● mingi kunstharrastus ja süvenenud huvi liitub harilikult huviga teiste kunstilike vastu väga mitmesugustes kombinatsioonides;

● arvamused tiptasemelt on teatud mõttes tulevikku projitseeritud — nüüdne tiptase peaks oma väärtushinnanguis olema varstine läbilõiketase (mõistagi jääb taseme heterogeensus püsima edaspidigi, niisamuti kui vajadus uurida kunstidesse inertse suhtumise põhjusi);

¹² Siin tekib probleem IQ ja erianekuse vahekorra, mida Lääne pedagoogikas ja psühholoogias on laialdaselt uuritud.

¹³ Vt. Склонность и способность. (Сборник статей.) Изд-во Ленинградского университета, 1962.

¹⁴ Б. Г. Ананьев, Формирование одаренности. — Vt. eelviidatud kogumik, lk. 17.

● Keskkoolieas võetakse väärtushinnanguid omaks suuresti väikese grupi situatsioonis, seega tohiks olla põhjust järeldada, et koolide kirjanduslike autoriteetide hinnangud ja otsustused vahendavad avaramat esindatust, kui see on määratletav antud arvudega.

Vaatleme küsitletute suhtumist mõnesse teatrihuviga (rööbiti ka kirjandus- ja filmihuvi) seotud küsimusse, kusjuures mõnes punktis esitame võrdlevalt ka A_2 andmeid.

Kõigepealt küsimus kirjanduse kolme põhižanri — (1) proosa, (2) draama, (3) luule eelistusest. Selgesti eeldatav oli variandi proosa—luule—draama (1-3-2) domineerimine, A_2 puhul see nii ka osutus. A_3 aga andis omajagu lahkneva pildi, kolm domineerivat varianti olid järgmised (sulgudes A_2 andmed): 1-3-2 — 38,8% (66,5%/₀), 2-3-1 — 17,5% (A_2 -l kombinatsioon puudub), 1-2-3 — 8,7% (1,9%):

Järeldus on ühene: kõrgema kirjandusliku kultuuriga käib kaasas kasvav huvi komplekseeritumate žanrite vastu, kusjuures tähelepanevad on draamažanri esilenihkumine. Mõned autorid (näit. L. Beljajeva¹⁵) peavad kirjandushuvi liigestamist žanriti desorienteerivaks (asetab retsiipiendi ühetäendusliku valiku ette), millega ei saa päri olla. Kirjandus- ja teatriõpetuse seisukohast on žanrite suhted vägagi olulised — probleem, mis vääriks omaette käsitlust.

Kõrvutagem nüüd teatrižanriti eelistus A_1 -l ja A_3 -l (vastavalt protsentides):

	%
sõnalavastus	66,2/58,0
ooper	5,9/12,5
ballett	7,0/9,8
muusikal ja	
operett	20,9/19,7

Nagu ilmneb, esineb üldise kokkulangevuse piires tähendusrikkaid lahknevusi. Draamateatri eelistus on A_3 -l tagasihoidlikum, rohkem hinnatakse ooperit ja balletti. Seesama tendents — žanrilise mitmekülguse poole — paistab silma ka teatrikirjandite autorite

¹⁵ Л. С. Беляева, Мотивы чтения и критерии оценок произведений художественной литературы у различных категорий читателей. В сб.: Художественное восприятие I. Л., изд-во «Наука», 1971.

hinnanguis, sealhulgas balletikunsti hindamine.¹⁶

Nii-õelda žanrielistuste puändina võiks A₃-l märkida rabavat pingerida kunstiliikide eelistuses, nimelt: kirjandus, muusika, teater, kujutav kunst, film (!).

Käsitleme A₃ andmete valgusel veel suhtumist kaasaegsesse kirjandusse, ehkki sel on meie teemaga kaudsem seos. Tungivat huvi uema kirjanduse vastu oleme täheldanud mitmete andmete põhjal. A₃ küsimusele *Milline on Teie suhtumine uuemasse eesti kirjandusse ja nooremisse kirjanikegeneratsioonisse?* vastati:

pooldav	— 76,70%
neutraalne	— 12,62%
eitav	— 0
ei oska otsustada	— 9,70%

Uema kirjanduse esindajaist tõstetakse esile järgmisi (arv sulgudes näitab kirjaniku nimetamise sagedust): 1. P.-E. Rummo (57), 2. M. Unt (40), 3. V. Luik (22), 4.—5. R. Rimmel (21), J. Kaplinski (21), 6. E. Vetemaa (18) jt. Need autorid on peamiselt luule, seejärel draama ja proosa viljelejad ning kuuluvad noorema põlve kirjanike kõrgtasemesse.

Kaasaegsuse nõudlus tuleb ilmsiks ka teatrikirjandites, kus nõutakse teatrit uute väljendusvahendite otsimist, rahutat ja, nagu isegi on öeldud — agressiivset teatrit ning nurisetakse algupärase draama nigela elujõu üle.

Omamoodi kinnitus eelnevale on A₃ vastused küsimusele *Kas otsite kunstis (1) aja- viidet, (2) teadmisi ja uudset informatsiooni, (3) vastust erutavatele probleemidele, (4) kunstielamust.* Komponentide paariviisiline domineerimine annab järgmise pildi: 4 + 2 (47,6%), 4 + 3 (20,9%), 4 + 1 (19,7%), 3 + 4 (4,6%) ... Seega on rõhutatult esiplaanil esteetiline komponent, selle kõrval otsitakse kunstis vastust erutavatele probleemidele, mida ilmselt tahetakse leida eelkõige kaasaegses kunstis.

Üldtuttavaks hüpoteesiks on, et kino kipub teatrit kõrvale tõrjuma. Absolutiseerida

¹⁶ Vt. K. L e h t, Keskkooliõpilaste teatri-suhtumisi. (Vaatlusi RAT «Vanemuine» teatrikirjandite põhjal.) Rmt.: Kirjandusõpetuse küsimusi IV. Tallinn, 1971.

seesugust vaatekohta ei saa. Kõrvutame A₂ ja A₃ vastused kahele küsimusele:

Kas käite kinos	Vastuste jaotuvus %/0	
	A ₂	A ₃
sageli (2—3 korda nädalas)	10,1	6,8
mõõdukalt (kord nädalas)	59,6	49,5
harvemini	30,3	43,7
Kas vaatate filme		
rangelt valides	22,2	22,4
juhuslikult / valikuta	15,9	13,6
valite üksikuid filme	55,3	61,1
ei oska otsustada	6,6	2,9

Niihästi abiturientide läbilõiketase (A₂) kui ka keskkooliõpilaste kunstiliselt arene- num esindus (A₃) on kinomaagiast vaba, ent filmikunsti suhtes salliv. Seda kinnita- takse ka avaramas mõõtkavas, A₃ küsimu- sele *Andmete kohaselt eelistab valdav osa õpilasi teatrile kino. Kas väidetu on Teie kooli suhtes*

paikapidav (21,3% vastuseist), enam-vähem paikapidav (24,0%), kino pole teatrit välja tõrjunud (54,7%)?

Märgime lõpuks need lavastused, mida A₃-le vastajad on nimetanud kui kõige meel- dejäävamaid (sulgudes teatrid: N — Riiklik Noorsooteater, D — Tallinna Riiklik Draa- mateater, V — RAT «Vanemuine», arv mär- gib nimetamise sagedust): «Romeo ja Julia» (N, 33), «Kevade» (N, 12), «Maalid» (V, 10), «Laseb käele suud anda» (V, 9), «Põ- letatud oranž» (D, 8), «Metspart» (N, 8), «Kriminaaltango» (D, 7), «Antigone» (N, 7), «Faust» (D, 6), «Kontrastid» (V, 6), «Saalemi nõiad» (V, 6), «Südasuvi» (V, 6) jt.

Kommentaariks võiks olla, et eelistusrida, kui üksikud erandid välja jätta, fikseerib tipllavastusi, žanritest vaid sõnalavastusi ja ballette. Teatritest on esiplaanil Noorsoo- teater ja «Vanemuine».

Need väljavõtted õpilaste käsitlemise tu- lemusest lubavad pigem üldtuttavat kor- rata kui midagi uut öelda. On ootuspärane, et

● kunsti huvi ja -kogemus kõrgendavad kunstinõudlusi;

● loovharrastused viivad kunsti avaramalt mõistma ja sallivalt suhtuma eri kunstinähtustesse (-liikidesse);

● noored hindavad eelkõige noorte kunsti ja otsivad selles esteetilise naudingu kõrval ka vastust kaasaja erutavatele probleemidele.

Ometi võidi eeldatule paljuski kinnitust leida ja mõnes punktis ka korrektiivne teha. Ja veel seda, et kui meie teater püüab vaataja poole, kes ei rahuldu oma väikese, geomeetrilise tasakaaluga, kes, vastuoksa, on rahutu ja kelle rahutus pole rahutus üldse, vaid häälestatud tõe otsimisele ja eneseteotusele, siis selline vaataja on olemas, olgu pealegi, et arvulises vähemuses.

4

Teatri- ja filmiõpetuse rakendamine üldhariduslikus koolis, mis tahes ulatuses ja vormis see ka teoks saaks, eeldab õpetajate soodsat häälestust ja sisulist kaasamõtlemist. Seepärast osutus tarvilikuks selgitada kirjandusõpetajate kui peamiste tegijate hoiakut. 1970. a. küsitlesime kirjandusõpetajaid mitmes selle aine korraldamisse puutuvast küsimuses. Teatri- ja filmiõpetuse mõte oli tookord õige värskest ja ebalevalt tõstatatud. Küsimusele (A₄) *Kuidas suhtute teatri- ja filmikunsti aluste õpetamise kirjandusõpetuse raames?* vastasid 172 küsitletut järgmiselt: pooldan — 132 (76,7%), ei poolda — 11 (6,4%), raske otsustada — 29 (16,9%).

Seesugust reaktsiooni saab vaid üllatavalt soodsaks nimetada. Õigus küll, ankeedi vabavormilises rubriigis kommenteeriti just seda küsimust (66 juhul) ning esitati võimalikkust piiravaid klausleid (neid püüame alamal üldistada).

Teatri- ja filmiõpetuse konverentsist osalejatele korraldatud ankeet (A₅) oli suunitletud selle probleemi põhiküsimustele ja neid andmeid on tarvis lähemalt vaadelda (rõõbiti teatriõpetuse küsimustega vaatleme ka filmiõpetusse puutuvat). Populatsioonil iseloomustamiseks võib lisada, et 70 vastajat moodustasid suhteliselt homogeense grupi, olid ju osavõtjad teatri- ja filmiharrastuse korraldajaina silma paistnud.

Esimene küsimus nõudis põhihoiakut. Teatrikunsti aluste õpetamist koos kirjandusõpetusega pooldas 87%, ei pooldanud

13%; filmikunsti puhul vastavalt 78% ja 22%. Seega siis hoiak üldiselt positiivne, seejuures teatriõpetuse kasuks.

Vastused küsimustele *Kas konverentsile esitatud programmide täitmine on Teie arvates võimalik?* väljendavad kahtlusi eelkõige filmiõpetuse kordaminekus ja eeskätt 5.—8. klassis (jaa — 42%, ei — 10%, raske otsustada — 46% vastuseist); teatriõpetusse on enam usku (eitajate arv minimaalne: keskastme suhtes 6%, vanema astme suhtes 4%).

Küsimus *õpetajate endi ettevalmistatusest* teatri- ja filmikunsti aluste õpetamiseks annab kõige nukrama pildi: vastavalt teatri- ja filmiõpetuse seisukohast peavad oma ettevalmistust piisavaks 9% ja 4%, lünklikuks 44% ja 12%, ebapiisavaks 43% ja 63%. Kui sellest negatsioonist midagi ka loomupärase tagasihoidlikkuse arvele kirjutada, jääb pilt ometi murettekitavaks.

Juhtigem kõrvalepoike korras siiski tähelepanu vägagi tõhusale tööle, mida õpetajate ettevalmistamisel on teinud VOT-i eesti keele ja kirjanduse kabinet koostöös erialainimestega paljudest asutustest.

1966. aastast on teatri- ja filmikunsti probleemid figureerinud õpetajate täienduskursuste programmis niihästi kunstispetsiifilisest kui ka metoodilisest aspektist, kusjuures lektoritena on rakendatud selle ala arvestatavaid jõude vabariigis.

Selle kõrval on rakendatud veel järgmisi vorme: kirjandusõpetajate vabariiklikud seminarid (sulgudes osavõtjate arv) — 1967 (45), 1969 (38), 1971 (134); piirkondlikud seminarid — Tartus 1971 (45), Pärnus 1972 (66); seminar aineseksioonide juhatajaile 1966 (18); vabariiklik seminar näiteringide juhatajaile — Aravetel 1970 (18), Tartus 1972 (60); filmiseminar Tallinnas 1972 (89). Seda praktikat ja mõneti juba kujunenud süsteemi jätkates ja täiustades on kvalifikatsiooniprobleemid lahendatavad.

Ülioptimistliku pildi saame selle kohta, milline on õpetajate arvates õpilaste suhtumine teatri- ja filmiõpetusse: 94% peavad tõenäoliseks soodsat, 4% neutraalset ja 1% (!) tõrjuvat hoiakut.

Lootustandvad on andmed teatri- ja filmiõpetusega seostuvate töövormide (-liikide) rakendamise kohta. Osutub näiteks, et 73% vastajaist viljelevad teatriteemalist kirjandit, 53% dramatiseerimist, 30% teatriainelist referaati, 57% filmiteemalist kirjandit, 36% filmirensensiooni, 33% lühistsenaariumi. Teatud mõttes indikaatorküsimusena oli mõeldud küsimus *Kas Teie arvates on lühistse-*

naariumi kirjutamine jõukohane (jaatavad vastused %/0 sulgudes) 5.—6. kl. (26), 7.—8. kl. (51), 9.—11. (74).

Teatri- ja filmiõpetuse ellurakendamist häirivatest teguritest seatakse esiplaanile õpetajate ettevalmistamatus, seejärel tarviline vahendite puudumine ning tundide nappus.

A₅ vabavormilises rubriigis kommenteeriti ja täpsustati vastuseid suletud küsimustele (39 juhul), püüame esitatut õige põgusalt ülevaatlilikustada.

1. Suhtumist teatri- ja filmiõpetusse nõuti kategoorilise eituse-jaatuse vormis, mistõttu sellega ühenduses on avaldatud mitmesuguseid kahtlusi, aga täpsustatud ka pooldavat suhtumist.

KAHTLUSI, EITUSI

- kirjandusõpetaja ühes isikus ei suuda töötada «nii laias amplituudis»
- kirjandustundide arvelt laenamine ei ole õige lahendus
- kirjandusprogrammi otsustavalt revideerida
- kinole jääb ikkagi meelelahutuslik funktsioon, «õpetamise objektiks ei maksaks edutada»
- õpetada filmikunsti ainult vanemas astmes

POOLDAVAT

- kui teatri- ja filmikunsti juba õpetada, siis peab seda tegema kirjandusõpetaja.
- 2. Kõige kriitilisemaks punktiks peetakse õpetaja ettevalmistamist. Üldist kurtmist kõrvale jättes märgime siin, mida peaaeglikult soovitakse-soovitatakse.
- süstemaatilised kursused, kus antakse mõlema kunstiliigi põhialused läbimõeldud programmi kohaselt
- töötada välja õpetajate ettevalmistamise programm ja selle alusel hakata välja andma abimaterjale, kiiruse huvides — rotaprindil
- teatrikunsti aluste tundmaõppimiseks on kõige sobivamad seminarid — seda tüüpi nagu «Vanemuises» 1972. a. jaanuaris
- brošüür «Teater ja kool» peaks saama sariväljaandeks

● suuremas koolis peaks spetsialiseeruma üks õpetaja, kes kogu tööd suunab ja juhendab

● kui kõrgem kool oma kasvandikud ka edaspidi vaeslapse ossa jätab nagu seni, pole midagi head loota

3. Opevahendid ja tehniline varustus kui filmiõpetuse alus ja eeldus on ära märgitud lakoonilise loeteluga: diafilmid, diapositiivid, õppefilmid, arhiivfilmid, filme ilma helita, **filmikatkendid**...

4. Mitmel puhul on märgitud õpilaste soodsat suhtumist teatri- ja filmiõpetusse, seda ilmselt keskastme kogemuste varal.

Kokkuvõtvalt saab öieti öelda vaid üht: vähemasti konverentsist osavõtjad on teatri- ja filmiõpetuse probleemidele tõsiselt kaasamõtlev osa õpetajaskonnast. Ühtaegu ka läbinägelik ilmsete ja võimalike raskuste suhtes. Mõned mittemõistmised (nagu filmikunsti alaväärseks lugemine) ei muuda üldpilti.

* * *

Teatri- ja filmikunsti sidumine üldharidusega süsteemikindlamal kujul ei ole haridusele argipäevasündmus. Noorsoo esteetilises, avaramalt — kommunistlikus kasvatuses on see vaieldamatult etapilise tähtsusega. Objektiivselt tähendaks see mahajäämuse likvideerimist, kui mitte öelda konflikti ületamist, mis praegu valitseb koolis antava esteetilise kultuuri ja sotsialistliku kultuuri tegelike vajaduste ja võimaluste vahel! Tulevane ühiskonnaliige pole suuteline mõistlikult tarbima seda, mida ühiskond talle võimaldab. Teatriõpetuse rakendamine asetab mitmeid põrmugi mitte lihtsaid, ent ometi ületatavaid probleeme, mida püüdsime eelnenuga tõestada. Mõistagi oleme nende probleemide lahendamise algusjärgus.

MÖTTEID KUNSTI- ÕPETUSE SÜSTEMAA- TILISUSEST

SENTA KIVISTIK

MILLEST ALUSTADA KUNSTIÕPETUST?

Kujutava kunsti üks raskemaid alaliike on figuraalne kompositsioon, milles keskne aine on inimene. Inimese kujutamisel peab kunstnik arvestama ja hästi tundma proportsioone, rakurse, plastilist anatoomiat, keha hoiakut, asendit jm., et teemas kavatsatud mõtteid ilmekalt väljendada. Selleks vajab kunstnik hulgaliselt teadmisi, oskusi ja vilumusi, mida ta on omandanud kunstioppeasutuses õppides ja oma loometöös.

Kuid ka meie kunstilise kasvatuse programmis (eriti nooremates klassides) on esikohal inimese kujutamine. Kas vastab didaktika printsiipidele alustada kunstiõpetust nii keerulisest ja raskesti kujutatavast vormist, nagu seda on inimene? Kas ei oleks õigem alustada lihtsamatest vormidest (vihik, joonlaud)? Kuid mis on õpetamisel lihtne, mis keeruline? «Didaktika alustest» vastust otsides selgub, et lihtsa ja keerulise mõisted on erinevad looduse ja ühiskonna arenemise ning teaduse ja õpetamise seisukohalt lähtudes.

«Looduse ja ühiskonna arenemine ... kulgeb lihtsamatelt vormidelt ja suhetelt keerukamatele. Seepärast algab ka teaduse loogiline süsteem, peegeldades seda materiaalse tegelikkuse arenemise käiku, lihtsa-

mate vormide ning suhete analüüsist ja lõpeb kõige keerukamate ja arenenumatega: üherakulistest taimedest õistaimedeni, amööbist inimeseni, ürgkogukondlikust ühiskonnast kommunismini ja molekulist kõige keerukamate orgaaniliste ühenditeni» (2, lk. 84). «Kuid lihtsa ja keerulise mõisted materiaalse tegelikkuse arenemises ei lange kaugelt ühte lihtsa ja keerulisega teaduses ja õpetamises» (1, lk. 4). Sageli osutuvad kõige lihtsamad vormid ja suhted keerukateks tunnetava mõistuse jaoks, sest just lihtsamad vormid (rakk, aatom, molekul) on «...vahetule meelelisele tajumisele kättesaamatud» (2, lk. 85). Ja seetõttu materiaalse tegelikkuse tunnetamine (nii teaduses kui ka õpetamises) algab rohkem arenenud esemete ja nähtuste meelelisest tajumisest.

Samuti algab ka kunstiõpetus meeleliselt tajutavate lihtsamate, kuid arenenud vormide kõige olulisemate omaduste ja seoste kujutamisel ning tungib järk-järgult sügavamale mitmesuguste vormide, nähtuste ja suhete tunnetamisel ning kujutamisel.

Nii näiteks hakkab enamik lapsi kõigepealt kujutama inimest (ema-isa, õde-enda) kui liikuvat, elavat, lähedast (vormi) olendit. Inimese olulisemate tunnustena kujutavad 3—4-aastased lapsed ringjoone abil ümmarguse pea, kus kahe punkti abil on tähistatud silmad ja kriipsukesega nende all suu. Olse pea küljest väljuvad kaks pikka kriipsu, mis märgistavad jalgu (nn. peajalgسد). Väljendatud on lapse tähelepanu köitnud inimese kõige olulisemad tunnused.

Sellele järgneval kujutamisevõimete arenemise etapil märkab laps ka inimese keha ja kujutab seda enamikul juhul ümmargusena.

Üldharidusliku kooli kunstiõpetus, mis arvestab lapse koolieelset kujutatavat tegevust ning kujutamisevõime eripära sõltuvust east, suunab lapse tähelepanu ja arendab vaatlusoskust, nii et laps järk-järgult õpib kujutama inimeste eri karaktereid, proportsioone, plastilisust, seost ümbritsevaga, suhteid perekonnas, klassis, koolis jm.

Seega peame õigeks kunstiõpetust alustada materiaalse tegelikkuse arenemise seisukohalt keerukamate, kuid materiaalse te-

geliikuse tunnetamise seisukohalt lihtsamate, lapsele lähedaste vormide kujutamisel.

MIS ON KUNSTIALASTE TEADMISTE OMANDAMISE ALUS?

«Didaktika alustes» on öeldud: «Nagu uurimused on näidanud, toimub teaduste ja tehnika aluste teadlik ja kindel omandamine ainult kahel tingimusel:

a) kui teadmisi omandatakse range süsteemi kohaselt ning iga järgnev teaduslik seisukoht tuleneb eelmisest, eelmist aga arendatakse edasi järgnevas;

b) kui teadmised on nende omandamise sõlmküsimustes ja kõige tähtsamates punktides seotud eluga, kui neid rakendatakse praktikas, kasutatakse ümbritsevate protsesside ja nähtuste ümberkujundamiseks» (2, lk. 202).

Kas need tingimused, millest lähtutakse teaduse ja tehnika aluste omandamisel, on lähteks ka kunstialaste teadmiste omandamisel? Et tingimusi on kaks, siis vaatleme neid eraldi.

1. Kas on vaja kunstialaseid teadmisi omandada **range** süsteemi kohaselt?

Maailma tunnetamine kunsti kaudu mängib küllalt suurt osa iga inimese elus. Et kunsti tunda ja mõista, on vaja omandada sellekohaseid teadmisi, oskusi ja vilumusi. Seda võimaldab süstemaatiline kunstiopeetus, mis toimub õpilase kujutava loomingu, kunstiteoste vaatlemise ja analüüsimise ning kunstiajaloo õppimise kaudu. Praegu kehtivates õppeplaanides on kunstiajalugu kahjuks fakultatiivne õppeaine, mida õpetatakse meil ainult 44 keskkoolis (Haridusministeeriumi andmetel 1971/72. õ.-a.) 9.–11. klassis kas ühe-, kahe- või kolmeaastase kursusena 1 tund nädalas. Süstemaatilised vestlused kunstist toimuvad kujutava loomingu võimalikult seotult. Seega omandavad õpilased süstemaatilisi kunstialaseid teadmisi peamiselt kujutava loomingu kaudu.

Omaette probleem on kujutava loomingu intuiitiivsus ja sellest tingitud õpetamise ulatus. Seda probleemi on «Nõukogude Koolis» 1971, nr. 9 käsitlenud A. Rømmel, kes kirjutab: «Intuiitiivne loomingu on oma ne ka lapse psüühikale ja seda tuleb kunstiopeetuses hoolikalt arendada kui väärtus-

likku komponenti igasuguses loomingu. Kuid loomingu lähtepunktiks jäävad ometi tegelikkusest omandatud muljed...» (3. lk. 689). Intuiitiivset vastuvõetud tegelikkusele tuginev teema aga vajab kujutamisel teadmisi, oskusi ja vilumusi, mida laps kunstiopeetuses omandab küll süsteemikindlalt, ent kunstiloomingu intuiitiivsus välistab range süsteemi kohast õpetust.

2. Kas kunstiopeetuses omandatud kõige tähtsamad teadmised on seotud eluga, kas neid rakendatakse praktikas ja kas neid kasutatakse tegelikkuse esinevate protsesside ja nähtuste ümberkujundamiseks?

Eesti NSV-s rakendatud kunstiopeetuse süsteem on temaatilis-loominguline, mis lähtub laste ealisi iseärasusi arvestades mitmesugustest teemadest, milles esialgu kajastub muinasjutu maailm, lapse enda elu ja tegevus oma piiratud piiratud avaruses, haarates lapse lähemat ümbrust, suhteid ümbrusega, kollektiiviga, ja jõuab välja keerukate ühiskondlike suhete ning seosteni. Teadmisi ja oskusi temaatilis-loomingulises süsteemis antakse peamiselt kujutamissopeetuses ja neid teadmisi, oskusi rakendavad õpilased praktiliselt temaatilistes kompositsioonides, andes vahetuid emotsionaalseid väljendusi tegelikkusest, omandatud muljetele mitmesugustest vormidest, neid mitte kopeerides, vaid ümber kujundades ja muutes.

Niisiis on kunstiopeetuses omandatud teadmised eluga seotud praktiliste temaatilis-loominguliste ülesannete kaudu, mille vahendusel toimub ka kommunistliku ühiskonna loovisiksuse kujundamine, niisuguse isiksuse kujundamine, «... kes hästi orienteeruks oma kitsamatel ja laiematel töö- ja elualadel selles, mis tekitab rahuolematust ja mida on vaja ühiskonna huvides muuta, kes ise selleks soodsaid teid leiab ja ka teisi mobiliseerib» (4, lk. 15).

Loomingulise tegevuse tähtsust ülehindamata märgib B. Jessipov: «Õpilaste loomingu tegevuse tähtsus koolis on muudugi tohutu. See tegevus ongi selleks teadliku ja sihikindla töö kõige komplitseeritumaks vormiks, mille käigus inimese teadvuses peegelduvad esemete ja looduse või ühiskondliku elu uued muutused» (2, lk. 204).

Kokkuvõtvalt võime öelda, et kunstialaste teadmiste omandamine (nagu iga teise teaduse aluste teadlik omandamine) toimub samuti kahel tingimisel:

a) kui teadmisi kunstist omandatakse kunstiopetusele sobiva süsteemi kohaselt, kus iga järgnev õpetus tuleneb eelmisest, eelmist aga arendatakse edasi järgmisest;

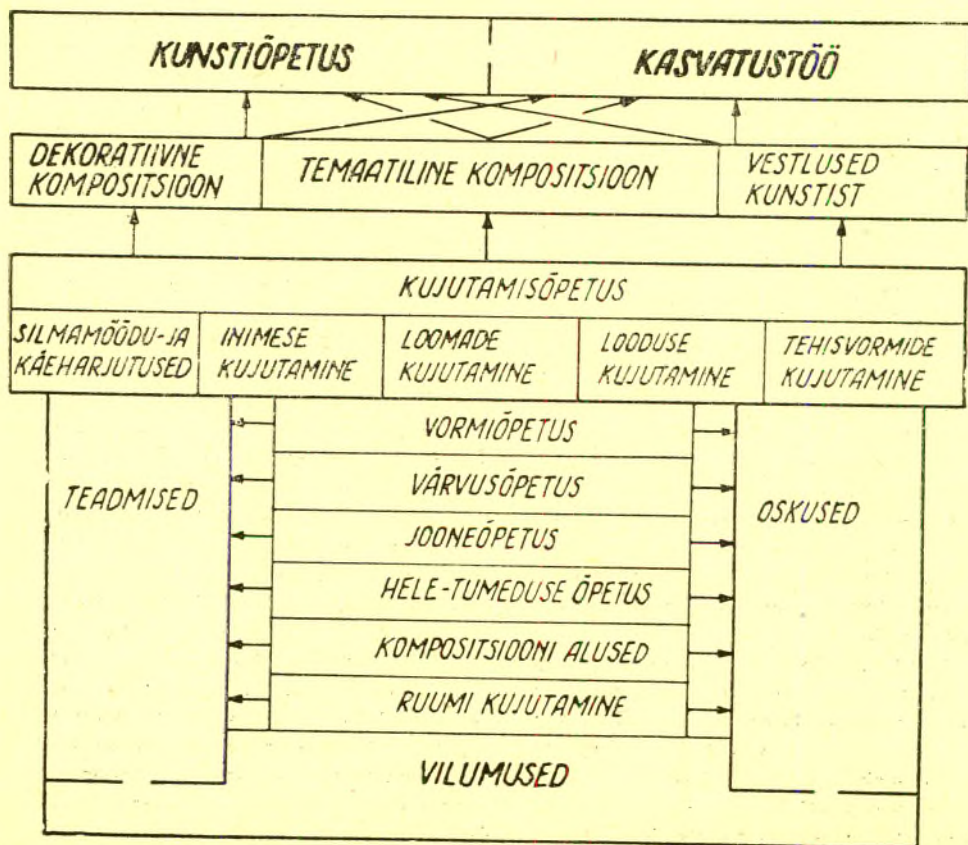
b) kui kunstiopetuses omandatud teadmised on seotud eluga praktiliste temaatiliste kompositsioonide kaudu ja neid kasutatakse loovalt mitmesugustel aladel.

KUIDAS ON SÜSTEMAATILINE KUNSTIOPETUS ÜLES EHIATATUD?

Meie üldharidusliku kooli kunstilise kasvatusprogrammi järgi jaguneb kunstiope- tus järgmistesse alaliikidesse: 1) kujuta- misõpetus, 2) temaatiline kompositsioon, 3) dekoratiivne kompositsioon, 4) vestlused kunstist.

Kunstiopetuse kogu raskus lasub nimelt esimesel alaliigil — kujutamiso- petusel, mis on aluseks temaatilisele ja dekoratiivsele kompositsioonile ning seotud vestlustega kunstist. Süstemaatilise kunstio- petusest lähtudes on kujutamiso- petus üldharidusliku kooli kunstiklassi programmis kujutamiso- bjektide erinevuse alusel omakorda jaotatud: 1) käe- ja silmamõõdu harjutused, 2) inimese kujutamine, 3) loomade kujutamine, 4) loodusvormide kujutamine, 5) tehivormide kujutamine.

Kõigi nende kujutamiso- petuse alaliikide kaudu toimub kunsti väljendusvahendite tundmaõppimiseks ja kunsti mõistmiseks vajalike teadmiste ja oskuste õpetamine. Kujutamiso- petuse iga alaliik haarab oma- korda nii vormi, värvuse, joone, hele- tumeduse kui ka kompositsiooni aluste ja ruumi kujutamise- ga seotud probleeme, lä- bides teed lihtsamalt (meeleliselt tajuta-



vatelt) vormidelt ja seostelt keerulisemate (meeleliselt tajutavate) vormide, seoste ja suhete kujutamisele. Kunstiõpetuse mudelit kujutame selliselt (vt. skeem lk. 208).

Tihedalt on kunstiõpetus ja kasvatustöö teineteisega läbi põimunud kujutava loomingu vahendusel. Tõsi küll, see osa süstemaatilise kasvatustööst, mis toimub kunstiõpetuses teema esitamise ja kunstialaste vestlustega koos, jääb tööülesandes peaaegu märkamatuks. Üksikute tundide analüüsimisel aga võime tungida kasvatustöö sisusse ja ulatusse.

Kuid ka kujutamiseõpetuses tehtud nn. eeltöid (käe- ja silmamõõduharjutusi, kompositsiooni kavandeid, skemaatilisi jooniseid, visandeid jm.) näitustel me ei eksponeeri ning seetõttu jääb suur osa süstemaatilise kunstiõpetusest põgusal õpilastöödega tutvumisel laiemal üldsusel nägemata.

Nagu mudelilt näeme, toimub kunstialaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamine peamiselt kujutamiseõpetuse kaudu. Kujutamiseõpetus on nagu vundament, mis jääb sageli märkamatuks, kuid mis kannab kogu hoonet — kunstiõpetust.

KAS SÜSTEMAATILINE KUNSTIÕPETUS AITAB SÄILITADA HUVI KUJUTAVA TEGEVUSE VASTU?

Süstemaatilisele õppe- ja kasvatustööle tugineva 1.—4. kunstiklassi programmi katsetamist alustasime Tallinna 7. keskkoolis 1965/66. õ.-a. (s. o. 7 aastat tagasi) 1-a kunstiklassi rühmas. Paralleelrühma (1-b kunstiklassi) õpetaja aga kasutas katseliselt eri meetodeid, kusjuures tööülesandele ei eelnenud süsteemikindel õppe- ja kasvatustöö. Õpetaja leidis küll õpilastele huvitavaid teemasid, mille kujutamise ajal andis igale õpilasele eraldi vajalikke õpetusi, kuid ühtne kujutamiseõpetus puudus.

Katsematerjale täiendasime ja lisasime kunstiteoste süstemaatilise vaatlemise ja analüüsi. 1.—4. kunstiklassi programmi rakendasime 1968/69. õ.-a. (s. o. 4 a. tagasi) vastuvõetud 1-a kunstiklassis. Paralleelrühmaga aga töötas eespool märgitud viisil teine õpetaja.

Samade kunstiklasside, kuid eri rühmade

õpilaste huvi langemist kujutava tegevuse vastu iseloomustavad järgmised andmed:

Tabel 1.

Rühm ja õ.-a.	Õpilasi 1. kl.	Õpilasi 1971/72. õ.-a.	Lahkumise %
1-a } 1965/66	11	7	36,3
1-b } 1965/66	19	3	84,2
1-a } 1968/69	16	11	31,2
1-b } 1968/69	23	8	65,2

Eeltoodut kinnitame veel andmetega kunstiklassidest lahkumise kohta, mida põhjustas süstematiseerimata, pedagoogiliselt läbikaalumata kunstiõpetus.

Tabel 2.

Kool	Alustas õpinguid õ.-a.	Õpi- lasi 1. kl.	Õpi- lasi 4. kl.	Lahku- mise %
Tallinna 7. keskk.	1964/65	11	0	100
Tallinna 7. keskk.	1966/67	9	1	89
Tallinna 21. keskk.	1961/62	19	1	94,7
Tallinna 21. keskk.	1962/63	34	8	76,5

Selgituseks märgime, et 7. keskkoolis õpetas eeltoodud rühmi kunstiinstituudi üliõpilane. 21. keskkoolis õpetasid rühmi eri õpetajad — mõlemad kunstiinstituudi lõpetanud. Õpetajad olid erialal küll hästi ette valmistatud, kuid ei tundnud piisavalt kooliõpetuse spetsiifikat ega osanud arvestada ealisi iseärasusi ning kunstiõpetuse süstemaatilisust.

Kui tabelis 1 näidatud 1-a kunstiklassi suurema osa õpilaste kunstiõpetuse 7 õppeaasta vältel peame juhuslikuks ja järjekindlate teadmiste ja oskuste õpetamisest mittedõltuvaks, siis katse kordamisel saadud andmed lubavad juba arvata, et üks tegur, mis aitab kujutava loomingu vastu huvi säilitada, on süstemaatiline kunstiõpetus. Omaette probleem on üldtuntud asjaolu, et keskastmesse jõudnud õpilaste huvides ja väärtushinnangutes toimub oluline ümberorienteerumine. Õpilast hakkavad köitma teised kunstiliigid — kirjandus, filmi-

ja teatrikunst. Huvi kujutava kunsti vastu jääb püsima, kui see on varakult juurdunud ja õpilast köitvale tasemele arenenud.

Kokku võttes võime öelda, et kunstiõpetus peab olema süstemaatiline ja tuginema samadele printsiipidele nagu iga teise aine õpetamine. Muusikaõpetuses ei panda last enne noodist laulma, kui noodilugemine on selge. Matemaatikas õpib laps enne liitma-lahutama ja alles siis korrutama-jagama. Samuti peab kunstiõpetuses iga tööülesanne sisaldama uusi kujutamiseõpetuse elemente, andma õpilastele uusi teadmisi, oskusi ja vilumusi, mis muudab kujutava loomingu jõukohaseks igale õpilasele ja säilitab huvi kunstiõpingute vastu. Siis võime saavutada kunstiõpetuse eesmärged.

Kirjandus

1. K. Marx, Kapital, 1. kd. Tallinn, 1953.
2. B. P. Jessipov, Didaktika alused. Tallinn, 1970.
3. A. Remmel, Kunstiõpetuse lähted üldhariduslikus koolis. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 9.
4. I. Launer, Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit. Berlin, 1969.

MUUSIKALISTE VÕIMETE ARENDAMISEST ALGKLASSIDES

HELGA LADVA

Algklasside muusikaline kasvatustöö sõltub suurel määral laste aktiivsetest muusikalistest mõjutustest koolieelses eas. Kui selles eas lastega on töötatud süstemaatiliselt, siis on algklassides optimaalne aeg muusikalise keele üksikelementide tundmaõppimiseks.

Õppinud tundma muusikalise keele üksikelemente, peaksid need õpilastes esile kutsuda erinevaid emotsioone, sest nõukogude kooli ülesanne on kasvatada meie ühiskonnale mitmekülgseid, elurõõmsaid, energilisi, vaimselt rikkaid ja hea maitsega teinimesi, kes oskavad ilu igakülgelt mõista ja kogu ümbritseva miljöõ kauniks muuta. Arendades muusikalise kasvatuse tundides õpilaste tundeid, fantaasiat ja tahet, kujundame ühtlasi nende iseloomu ja mõjutame nende käitumist soovitavas suunas.

Viimaste aastate uuendustaotlusi muusikalises kasvatuses iseloomustab uute, efektiivsete, teaduslikult põhjendatud õppemeetodite väljatöötamine ning nende võrdlev uurimine. Võime rõõmustavalt märkida uute suundade süvenemist muusikalises kasvatustöös, samuti selle esimesi tulemusi. Senised otsingud on puudutanud muusikaõpetuse kõige üldisemaid alussuundi. Üksikprobleemide seas on uurimist ning täpsustamist vajavat veel küllalt.

Pragueasaja nõukogude didaktikas, pedagoogilises psühholoogias ja erianete metoodikas on üks aktuaalsemaid küsimusi õpilaste aktiivsuse ja iseseisvuse arendamine, millega omakorda seostub õpilaste huvide ja võimete, samuti nendega seotud teadmiste, oskuste ja vilumuste taseme erinevuste arendamise probleem.

Kaasaegse muusikalise kasvatuse iseloomustavad jooned üldhariduslikus koolis on:

- kaasa aidata muusika tunnetamisele,
- arendada muusikalist mõtlemist,
- kindlamalt välja kujundada noodilugemise oskus.

Viimastel aastatel on märgatavalt elavnenud huvi relatiivsete meetodite vastu, mis lähtuvad muusikalise mõtlemise arendamisest, heliastmete laadilisest kokkukuuluvusest ja selle baasil suhtelise kuulmise arendamisest.

Muusikaõpetuse uue süsteemi metoodilistest lähtepõhimõtetest meenutagem tarvili-kemana alljärgnevat.

Esmajoones tuleb silmas pidada seda, et muusikaline kasvatus algastmel haaraks õpilasi võimalikult tugevasti aktiivsuse sfääri. Selleks on vaja kasutada lastele omaseid riime, mänge ja laule, nii et õpilased õpiksid neile kaasa elama ja osalt omapoolsetki kaasa looma. Juba algastmel tuleb õpilaste rütmilisi ja meloodilisi elamusuunata muusikaliste algelementide tundmaõppimisele, nii et järk-järgult õpitaks kõige elementaarsemaid muusikaelemente tunnetama, neid määratlema ja lõpuks noodipildis tundma. Alustame lihtsatest muusikaliste lühilauseste kordamisest, nn. kajamängudest, poollauseste täiendamisest, küsi- ja vastusauseste laulmisest ja mängimisest.

Katsed näitavad, et lauluvõimeliste laste arv kooliastujate hulgas ei ulatu tavaliselt üle 30%. Kuni 50% 1. klassi tulevatel lastel ei ole elementaarsemaidki laululisi kogemusi. Õpetaja ülesanne on olemasolevaid eeldusi äratada ja edasi arendada. Kogemusteta või piiratud laululiste kogemustega laps saab vajalikke kogemusi omandada ja tõeliselt harjuda vaid jõukohase muusikalise tegevuse kaudu. Seepärast tuleb laulmisele läheneda individualiseeritult, s. o. leida väheste laululiste kogemustega või kogemusteta õpilastele jõukohast muusikalist tööd. Kõige suurem muutus õpilaste laululistes võimetes toimub 1. klassis. Laululised võimed paranevad siin kuni 27% õpilastest (2. ja 3. klassis kuni 14%).

Kui õpetaja on suutnud välja selgitada õpilaste esialgsed laululised võimed, mida

on soovitatav teha esimesel nädalal individuaalselt helilindistades, siis selgub ka edaspidise individuaalse töö vajadus õpilastega.

Heterogeenses klassis pakub õppetöö individualiseerimiseks muusikalise kasvatusetunnis kõige rohkem võimalusi diferentseeritud laululine käsitlus ja rütmiliste kaasmängude rakendamine lauludele ning mitmesuguste didaktiliste õppevahendite kasutamine rütm- ja meloodia-alaseks tööks, improvisatsioonielementide rakendamine.

Diferentseeritud laulmiseks tuleks klassis paigutada võrdsete võimetega õpilased istuma ühte pingiritta (I rida — iseseisva laulmisvõimega õpilased, II rida — toelauljad, III rida — piiratud laulmisvõimega ja lauluvõimetud). Sellise laulmise puhul antakse igale rühmale laulda vaid temale jõukohane laululõik. Nii laulab esimene rühm tavaliselt meloodia nõudlikumad fraasid, teine lihtsamad fraasid, kolmas üksikud madalregistri helid või on rakendatud ainult rütmilisele kaasmängule.

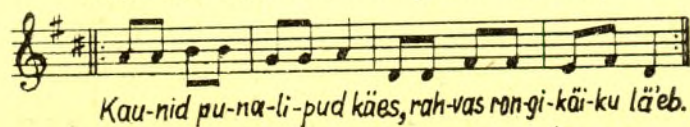
Diferentseeritud laululine käsitlus pakub õpilastele meeldivat jõukohast tegevust, kasvatab usku oma võimetesse ning annab rahuldustunde võimetekohases tegevuses.

Eduga seostuvate positiivsete emotsioonide toel on soodus võimalus õpilaste muusitseerimisrõõmu säilitada ja süvendada. Süstemaatilisel edasiviival kujul on see aga võtteks, kuidas klassilaulu muuta puhtamaks ja ilmekamaks. Edusammude puhul alarühmas tuleb õpilane üle viia järgmisse, nõudlikumasse rühma. (Näited 1—3.)

MAIPÜHAL

M. TERRI

Näide 1
I kl.



KAASMÄNG

Triangel $\overline{\text{II}}$

Tamburiin $\overline{\text{III}}$

päidlaga sõrmeotstega

KUTS LÄ'EB KARJA

EESTI RAHVALAUL

Näide 2
II kl.

PIKALDASELT $\overline{\text{III}}$

$\overline{\text{I+II}}$

Kuts läeb kar- ja, sa- ba so- rus,
 $\overline{\text{I+II}}$ sa- ba so- rus, pea tal no- rus.

Kar- jast ko- ju kim- pa, kompa, timpa, tampa, vihta, vânta.

KAASMÄNG

$\overline{\text{III}}$ võrutrumm

$\overline{\text{I+II}}$ Harjake

PIONEERILAAGRIS

K. KORSEN

D. KABALEVSKI

Näide 3
III kl.

KIIRELT, RÕÖMSALT
mf I + II
 1. Meie su-ve-laa-ger kau-ni jär-ve kal-dal
 ei siinlaisalt tel-gis le-ba-da me mal-da.
f I
 To-re, to-re, lõ-bus on me päev
 PLAKSUTAMINE
 II
 pi-a-nee-ri-laag-ris.

Paremini kui ükski teine muusikaline tegevus aitab õpilaste tundeid väljendada mäng eakohastel instrumentidel. Õpitud tauludele tuleb rakendada rütmilisi kaasmänge rütmi- ja meloodiapillidel, kasutades enamasti lühikesi korduvaid ostinaatseid motive, mida on kerge kuulmise ja noodipildi järgi selgeks õpetada. Kaasmängude rakendamine laululisel musitseerimisel arendab õpilaste otseste muusikaliste võimete kõrval ka enesekindlust, leidlikkust, osavust, aktiivsust. See lõik muusikalisest kasvatustööst võimaldab kõige rohkem rakendada individualiseerimist. (Näited 1–2.)

Muusikaliste võimete arendamist tuleb alustada muusika kuulamisest, mille ees-

märk on kasvatada oskust muusikat emotsionaalselt vastu võtta, õpilaste silmaringi laendada, maitset kujundada ning kuulamiskogemusi anda. Tutvustades lastelaule ja lühikarakterpalu, tuleks pearõhk asetada muusikaliste kujundite ja olulisemate väljendusvahendite selgitamisele.

Algklassides tuleks senisest rohkem siududa muusika kuulamist liikumisega selleks sobivate palade puhul. Muusikalised väljendusvahendid, nagu aeglane ja kiire tempo, vaikne ja vali kõla, kõrge ja madal register, võimaldavad karakterset väljendamist ka liikumises. Marsi-, mängu- ja tantsulaadi väljendamine liigutustes võimaldab muusikalise kasvatuse tundi tuua nn. kehakultuuriminuti.

Muusikapedagoogikas loetakse põhilis-
teks muusikalisteks võimeteks muusikalist
kuulmist, rütmitunnet ja muusikalist mälu.
Psühholoogide ja pedagoogide ülesanne on
ka edaspidi uurida põhjalikult muusikaliste
võimete üksikelementide arendamise spet-

siifikat ning võimalusi. Individualiseeritud
võtete rakendamine muusikalises kasvatu-
ses eeldab laulmisõpetaja loovat ja otsivat
vaimu pedagoogikateaduse tänastesse saa-
vutustesse suhtumises.

FONDEERITUD ÕPIK

VIKTOR ORDLIK

Iga töövahend vastaku neile funktsiooni-
dele, mida ta peab täitma. Ka õpik.

Õpik on juba aastasadu olnud laste õpeta-
misel kasutatav, kuid ei ole sellele vaata-
mata lõplikult välja kujunenud. Õpiku üles-
anded muutuvad ning see toob kaasa muu-
datusi õpiku sisus ja ülesehituses, kuid ka
kujunduses, isegi köites (näiteks, kaante
vahele on koondatud brošüüridest koosne-
vaid õpikuid).

Õpikute fondeerimine tõi kaasa nõude, et
normaalse hoidmise korral peab õpik füüsi-
liselt 4—5 aastat vastu pidama. See on saa-
vutatav korraliku paberi ja trükivärvide
kasutamisega ning vastupidava köitmisega.
Kahjuks ei ole me selles kõiges vajalikku-
seni jõudnud.

Enamik 1.—4. klassi, samuti mitmed va-
nemate klasside õpikud trükitakse ofsetpa-
berile. Praegu kasutatav paber on küllalt
sitke ja valge, kuid paks ning see-
tõttu raske. Näiteks 4. klassi «Jutustusi ko-
dumaa ajaloo» kaalub ligi 600 (!) gram-
mi. Ei ole siis imestada, et me laste kooli-
kotid on kilosid rasked.

Fondeeritud õpik nõuab tugevat köidet,
seesugust, mis ei lagune õpiku kasutamise
vältel. Siin on lood halvad. Kõige pahem on
see, et õpikute köite kvaliteet ei ole aasta-
aastalt paranenud ja näitab lubamatut eba-
stabiilsust. On õpikuid, mille köide on korra-
lik, kuid nende kõrval saabub kooli õpikuid,
mille kaaned tulevad juba enne esimese

kasutamisaasta lõppemist lahti ja mille
poognad ei püsi kaante vahel (näit. 1971.
a. fondeeritud 3. klassi eesti keele õpik, 4.
klassi vene keele õpik jt.). Kirjastuskomitee
tähelepanu on korduvalt juhitud köiteko-
dade töö puudustele, kuid neist — lohakast
õmblemisest, kitsa kõiteriba ja ebakvali-
teetse liimi kasutamisest jne. — ei ole ometi
lahi saadud.

Hoopiski ei kõlba fondeeritavatele õpiku-
tele väikese vastupidavuse tõttu seesugune
köide, milles üldse ei kasutata õmblemist.
Sel puhul lõigatakse poognatel kõik küljed
lahi ja lehtede koospüsimine saavutatakse
raamatuploki seljakülje liimimisega. Niisu-
guses köites on mitmed Saksa DV-s vene
õppekeelega koolidele valmistatavad õpi-
kud.

Kaante väliskülgede kujundamisel tuleb
fondi koondatavate õpikute puhul silmas
pidada seda, et kaaned ei tuleks liiga hele-
dad, sest need määrduvad kiiresti. Määrdu-
mist takistaks kaanepaberi lakkimine (näit.
6. klassi zooloogia õpiku-brošüüri kaaned).
Võib-olla jõuame kunagi õpikute kaante
kilega katmiseni või veelgi parem — plast-
massist kaanteni.

Fondeerimine teeb vajalikuks, et õpikus
oleks ette nähtud koht, kuhu igal aastal
kirjutataks õpiku kasutaja nimi, hinne õpi-
ku hoidmise eest, samuti märke õpiku sei-
sukorra kohta sügisel. Tabelis on vaja ka
ruumi jätta õpiku pöördumisele õpiku kasu-

taja poole. Selleks kulub terve lehekülg. Viimasel ajal paigutatakse kõik nimetatud eeslehe siseküljele. Ei teeks ka paha, kui õpikus oleksid esitatud põhinõuded õpiku hoidmise kohta. Praegu need puuduvad.

Fondeeritud õpikusse on igal kevadel vaja kuhugi alati kättesaadavalt märkida, mis-sugused leheküljed on õppeaasta vältel oluliselt rikutud. Nüüd on otsustatud seda teha õpiku lõpus, näiteks tagalehel. Sissekirjutamise hõlbustamiseks tuleb edaspidi sinna trükkida ka kirjutamist hõlbustavad punktiirjooned. Niiviisi kulub fondeerimise tõttu vähemalt kaks lehekülge õpikust eriotstarbeks. Kõike seda tuleb õpikute toimetajatel arvestada.

Fondeeritud õpik võib hõlmata vaid ühe klassi materjali. Mitme klassi materjalide koondamine ühte õpikusse osutub ebapraktiliseks. Kui teha õpik, mis on määratud näiteks 5.—6. klassile, siis tuleb neid fondi võtta nii 5. kui 6. klassi jaoks. 5. klassi õpilased sellest õpikust 6. klassi osa ei kasuta ja 6. klassis ümberpöörduvalt (kui mitte kordamist arvestada). Mõlema klassi õpilastel tuleb aga kaasas kanda mittevajalikku osa. Pealegi on kahe klassi õpikud tavaliselt paksud ja seetõttu laguneb nende kõide tunduvalt kiiremini kui üheainsa klassi õpikul. Nii langeb lõpuks rivist välja õpik, millest poolt pole veel kasutatudki. Muidugi võidakse teha nii, et 5. klassis kasutusel olnud õpikud järgmisel aastal leiavad kasutamist 6. klassis, kuid ega see õpiku kasutegurit ei suurenda. Ka tuleb kahele klassile määratud õpiku puhul Haridusministeeriumil koolidele osta õpik, mis on tunduvalt kallim kui ühe klassi oma.

Omad nõuded esitab õpikute fondi võtmine ka õpiku sisule, millega autoritel, toimetajatel ja väljaandjail tuleb arvestada.

Väga sageli rikutakse fondeeritud õpik niiviisi, et sinna märgitakse kodus teha antud ülesanded, kriipsutatakse alla sõnu, kirjutatakse ülesannete lahendusi, täidetakse harjutusi, märgitakse sõnade hääldus ja tõlge.

Kõik seesugune rikub õpikut nii, et see ei ole enam täisväärtuslik. Kahjuks ei ole sellest veel isegi kõik õpetajad aru saanud, mistõttu juhtub küllaltki sageli, et kogu klassi õpikud korruga rikutakse, sest õpetaja annab korralduse üht-teist õpikusse mär-

kida. Kui õpilane rikub õpiku, siis maksab ta selle eest 3-kordse kaanehinna. Mida teha õpikuid rikkuvate õpetajatega?!

Autorid aga peavad õpiku koostama seesugusena, et õpiku rikkumise võimalused oleksid võimalikult välistatud.

Kõigepealt tuleb leida moodus, kuidas saaksid 1. klassi õpilased kodus teha antud üles märkida. Peamiselt tekib see probleem matemaatikaõpikus, kuid ka aabitsas, kust samuti üht-teist kodutööks antakse.

Õpilaspäevikut 1. poolaastal 1. klassis ei kasutata. Kodus õppida antu on soovitatav seepärast üles märkida paberilehekesele, kõige parem — õpiku vahel hoitavale paberiribast järjehoidjale. Kui see täis saab, võetakse uus.

Praegu on aabitsa ja 1. klassi matemaatikaõpiku leheküljed nummerdatud nii nagu teisteski õpikutes. Järjehoidjaga aga ei saa aabitsas ära näidata, kas anti õppida vasak- või parempoolne lehekülg. Seepärast on edaspidi vaja aabitsa alguse vastastikku asetsevate lehekülgede järjenumbrid kuidagi eristada. Näiteks võiks ja tuleks leheküljenumbri juurde trükkida mingi märgike — ühele ringike, teisele kolmnurgake või midagi muud lihtsat, mille laps suudaks järjehoidjale joonistada. Uue märgikese järjehoidjale tegemisel kriipsutatakse eelmine maha.

1. klassi matemaatikaõpikus on aga ka ülesannetel järjenumbrid: lk. 11 esmakordselt 1.—3., lk. 15 esmakordselt 1.—4. ja alles lk. 28 1.—5. Õppeaasta algul võib aga siiski mõnel õpilasel tulla vajaliku numbril järjehoidjale kirjutamise oskusest puudu. Seepärast tuleks vähemalt esimese trükipoogna ulatuses (lk. 1—17) ülesannete järjenumbrid asendada lihtsate märgikestega, näit. \circ (= 1.), ∇ (= 2.), \triangle (= 3.), \square (= 4.) ja vastasleheküljel teistsugustega, näit. \circ , ∇ , \triangle , \square . Võiks ka mõlemal leheküljel kasutada ühesuguseid märgikese, kuid eri värvilisi (sinised, punased). Seda värvust värvipliiaitsid on igal õpilasel iga päev kaasas. Lehekülgedele numbreid eristada sel juhul pole vaja.

Eriprobleem on see, kuidas hoida ära õpikutesse ülesannete täitmine. Sellega puututakse kõigepealt kokku 1. klassi matemaatikaõpiku kasutamisel. On ülesandeid, kus see, mis tuleb leida, on märgitud ruu-

dukeseaga, näit. $3 > \square$, $5 = \square + \square$ jt. Õpilased tükivad neisse ruudukestesse kirjutama vajaliku märgi või numbri ja seda just seepärast, et matemaatika 1. töövihikus nõutakse paljudel juhtudel (lk. 9, 25, 33–36 jt.) ruudukesse kirjutamist. Seega töövihikus peab, õpikus aga ei või! Seesugune vahetegemine viib mõnegi segadusse. Seepärast tuleks töövihikus ruudukestest täielikult loobuda ja selle koha märkimiseks, kuhu midagi tuleb kirjutada, trükkida punktiir, nagu seda enamikus ülesannetes ongi tehtud.

Agas milleks peab õpikus puuduvat arvu või märki tähistama seest tühja ruudukesega? Kui see poleks seest tühi, siis ei tuleks mõttessegi sinna midagi kirjutada. Pealegi on teisigi märke, mida oleks otstarbekas kasutada, näit. *. Sellest seisukohast tuleks läbi mõelda ka 2.–4. kl. matemaatikaõpiku ülesanded. Paljudes poleks mingit märgikest vaja. 2. kl. õpikus on näiteks tulpülesanded $25 + 29$, $69 + 17$ jne., kuid ka $4 : 2 = \square$, $6 : 2 = \square$ jne. Milleks? Ja miks ei tarvitata nüüd enam otsitava märkimisel küsimärki? Paljudel juhtudel oleks see väga sobiv.

Keeleõpikus, samuti lugemike keeleõpetuslikes osades tuleb samuti kõik võimalik teha, et neis olevaid harjutusi ei oleks õpilastel võimalik õpikus täita, sest need on mõeldud suuliseks või ära kirjutatult täitmiseks. Kahjuks on aga praegu õpikus

palju niisuguseid harjutusi, mis otse kutsuvad sissekirjutusi tegema.

Esmajoones on need **lünkharjutused**. Õpiku säilimise seisukohast oleks ideaalne, kui neid ei oleks õpikus, vaid üksnes töövihikus. Kuid näiteks vene keele töövihikuid polegi koostatud. Pealegi muutuksid harjutuste esitamise võimalused palju piiratumaks, harjutuste laad ühekülgsemaks, kui lünkharjutused õpikutest täielikult välja lülitaksime.

Mida siiski saaksime ette võtta?

Kõigepealt tuleks töövihikute olemasolu korral seesugused harjutused, mida on võimalik töövihikus esitada, sinna paigutada. Näiteks on 1. kl. lugemik-õpikus lk. 23 järgmine harjutus:

Harjutus 13. Kirjuta sõnad lõpuni. **b** ja **vad** kirjuta värviliselt.

A. MIDA TEEB ÕPILANE KODUS.

Kodus õpilane m..., s..., a... ema, õ..., j..., p..., h... magama.

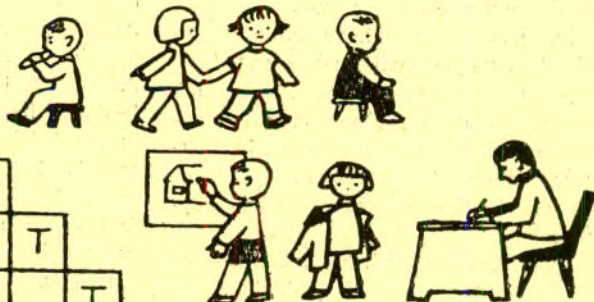
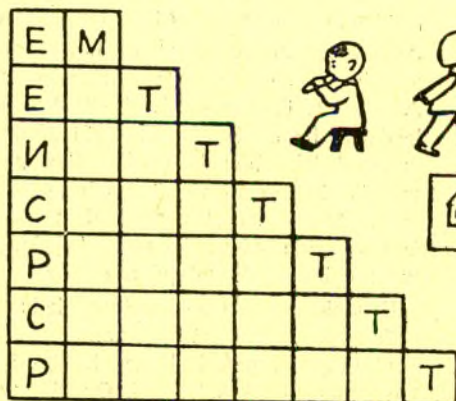
B. MIDA TEEVAD ÕPILASED KOOLIS.

Koolis õpilased l..., k..., a..., j..., l..., j..., v....

Laskumata arutluse, kas seesugune harjutus varsti pärast aabitsat on 1. kl. õpilastele jõukohane, ei täipa, miks see ja teised taolised õpikusse kirjutama meelitatavad harjutused (näit. nr. 27, 41, 42, 52, 68 jt.) on õpikus, mitte töövihikus.

Harjutused, mis otse nõuavad õpikusse kirjutamist, on ristsõnamõistatused, mida leidub 2. kl. vene keele õpikus, näit. lk. 19:

Missugused sõnad siin on?



Ajalehtedes ja ajakirjades täidetakse ristsõnamõistatused alati neid ümber joonistamata. 2. kl. õpilastel võtaks see pealegi liialt palju aega. Aga õpikus neid täita ei tohi! Töövihikusse trükitutena need sobiksid, kuid, nagu öeldud, vene keele töövihikuid pole. Mida teha?

Eriti halvad on seesugused õpiku lünkharjutused, kus on jäetud nii palju ruumi, kui puuduva kirjutamiseks vaja läheb. Seesugune on ka eespool toodud harjutus nr. 13. Eriti rohkesti on neid aga saksa keele õpikus, näit. (5. kl., lk. 12):

2. Antworte!



12



12



11

Wie alt ist Peter?
Wie alt ist Helga?
Wie alt ist Paul?
Wie alt bist du?

Er ist 11 Jahre alt.
Sie
Er
Ich

Mõeldud on need suuliseks vastamiseks, kuid ega seesugust harjutust ainult üks kord läbi töötata. Et pärast õigesti vastata, täidetakse õpikus lüngad (mitmed ka siis, kui õpetaja seda ei luba).

Või võtame seesuguse harjutuse (3. kl. — 1., lk. 5):

Задание 3. Esita antud lausete kohta küsimus sõnaga: кто?

Ученики идут в школу.

Девочка идёт в школу.

Ученики идут в класс.

Мальчик идёт в класс.

Брат идёт домой.

Дети идут домой.

— Кто идёт в школу?

—

—

—

—

—

Elmise ja selle ning teiste taoliste teistmoodi esitamine ei tee muidugi raskusi. Samad tulemused saame, kui esitame va-

sakul pool olevad laused järjest ja vajadusel anname 1. lause nende all näidiseks:

Ученики идут в школу. Кто идет в школу?

Ka ei tohiks õpikus olla seesuguseid harjutusi (6. kl., lk. 25):

1. Und du?

Uwe hat seinen Regenmantel vergessen.

Ich

Peter möchte im Garten Herbstblumen sehen.

Ich

Ursula will viel Obst kaufen.

Ich

Die Mutter ißt Pflaumen gern.

Ich

Selles ei leia mingisugust õigustust lünkharjutadele. Kas ilma nendeta tõesti õigesti ei vastataks?

Samuti ei saa kuidagi arvata, et õpilane ei konjugeeriks antud lauset siis õigesti, kui alljärgnevas harjutuses poleks punktii-re (6. kl., lk. 118):

2. Heute haben alle lange geschlafen.

Ich habe lange geschlafen.

Du

Er

Sie
 Es
 Wir
 Ihr
 Sie
 Sie

Võinuks esitada «Heute haben alle lange geschlafen.

Ich habe lange geschlafen. Konjugiere weiter!»

Inglise keele neis õpikuis, mis on kasutusel 5. ja 6. klassis, on seesuguseid lünk-


Mida punktiirjooned vastamiseks juurde annavad? Need otse kutsuvad vastuseid kirjutama. Ja ei tea, miks üheks vastuseks on trükitud koguni 2,5 rida jooni?

Ega raamatu säilimise seisukohast pole kiita seesugusedki harjutused (5. kl., lk. 37):

2. Antworte!

Wo sitzt du?  Ich sitze auf dem Stuhl.

Wo sitzt Helga? 

Wo sitzt Peter? 

harjutusi vähem, kuid siiski, näiteks (6. kl., lk. 19):

What is Enn? He is a pupil.
 What is Epp?
 What are you?
 What has Siiri? She has
 What has Epp?
 What have Enn?
 What have you?

Have you a cap? Yes, I have.
 Is the cap green? No, it is not.
 Is the cap blue? Yes, it is.
 Have you a bag?

Have you a bag?

Neis tuleks tingimata ära jätta punktiirid. Nende kohta saaks hoopiski asetada järgmise lause ja niiviisi ruumi kokku hoida.

Nendes keeleharjutustes, mis tulevad ära kirjutada ja seejuures lünka üks või kaks tähte asetada, ei tuleks lünka punktiiriga märkida, nagu seda on tehtud siin (3. kl. —1., lk. 13):

Задание 13. Leia puuduv täht: а или о!

В классе новая чёрная д...ска. На ст...-
 лё ст...бит фл...жок. Все весел... разговá-
 ривают. Айно живёт х...р...шó. Ученик
 ст...ит у...кнá. У мальчика новый п...орт-
 фэль.

Punktikesed tuleks asendada märgikese-
 ga, mis ei jätaks vaba ruumi, vaid täi-
 daks selle. Näiteks võiks kasutada tähe-
 kest: «На ст*ле ст*ит фл*жок». Nii tuleks

toimida alati, kui harjutus tuleb esitada õpikus lünkharjutusena.

Vene keele õpikuisse märgivad õpilased juurde rõhke, samuti seda, missugused *o*-d hääldatakse *a*-dena (ka see on seotud rõhuga).

Ei mõista, miks vene keele õpikute autorid märgivad sõnadele rõhke väga kokkuhoidlikult. Esimeses vene keele õpikus (2. klassi «Картинки») ei ole rõhku ühelegi sõnale märgitud. Ja ega õpikus «Учебник русского языка для II класса» ole ka neid piisavalt. Isegi lõpus antud sõnastikus ei ole neid vajalikul määral (näit. on seal баба, у бабы, бабушка jt. ilma rõhumärgita). Järgmiste klasside õpikuis on samuti rõhke napilt, isegi mitte nende sõnade esmakordsel esinemisel, kus rõhu teadmine vajalik oleks. Ja miks neid ei võiks olla korduvaltki? Õpilased loeksid-hääldaksid sõnu õigesti (eriti kehtib see kodus õppimise kohta) ja õige hääldus jääks niiviisi palju tugevamini meelde. Õpilane pole ju suuteline sõna õiget rõhutamist omandama sõnaga esmakordsel kokkupuutumisel. Ja kui rõhk on kindlalt omandatud, siis *o*-de häälduse märkimise vajadus kaoks iseeneest.

Ja veel üks ketserlik mõte: kas ei võiks 2. ja 3. kl. vene keele õpikuis *a*-na hääldatavad *o*-d algul mingi märgikesega tähistada, näiteks kriipsukesega *o* all. Õpilane hääldaks sõna õigesti, see talletuks tal õigena mälus, ühtlasi seos rõhu ning *o* hääldamise vahel saaks silmaga nähtavaks.

Samuti on vaja, et fondeeritud õpikuis oleks antud võõrnimede ja -sõnade hääldus. Kui seda pole tehtud, hakkavad õpilased hääldust ise õpikusse juurde kirjutama. See aga rikub õpikut. Praegustes õpikutes, mis sisaldavad võõrnimesid ja -sõnu, nende hääldust pole esitatud, näiteks 5. klassi õpikus «Vanaaeg». Kõige parem on, kui hääldus on nime või sõna esmase esinemise korral joone all (nii nagu 5. kl. kirjanduse lugemikus palas «Ema heitlus»). Hea on muidugi ka, kui õpiku lõpus on veel kord esitatud nimede loetelu koos hääldusega (nii nagu 6. kl. õpikus «Keskaeg»). Siis on võimalik hääldust kontrollida ilma õpikut lehitsemata.

Nagu eespool toodust nähtub, on esitatud nõudeist osa seesugused, mis on tin-

gitud õpikute fondeerimisest, mis on spetsiifilised fondeeritud õpikule. Mitmed esitatuist on aga ammutuntud ja neid tuleks iga õpiku koostamisel silmas pidada. Vahe on vaid selles, et fondeeritud õpiku korral peavad need tingimata rakendamist leidma. Jääb vaid loota, et need õpikud, mis veel fondeeritud ei ole, fondeerimise ajaks kujunevad seesugusteks nagu vaja, ja juba fondeeritud õpikute uued trükid tulevad kõigiti nõudeile vastavad.

KUTSEINFORMATSIOONI DIFERENTSEERIMINE JA INDIVIDUALISEERIMINE

ILMAR EBBER

I. PÖHITERMINID

Pealkirja kolme terminit on kirjutises käsitatud tähendustes:

a) kutseinformatsioon — teatmed elukutsetest eesmärgiga aidata kaasa põhjendatud elukutsevalikule;

b) kutseinformatsiooni diferentseerimine — elukutsete kohta käivate teatmete jaotamine eri tasemetesse kutseinformatsiooni tarbijate mitmesuguste gruppide omadusi arvestades;

c) kutseinformatsiooni individualiseerimine — üksikisiku omaduste arvestamine elukutsete kohta käivate teatmete levitamisel.

II. KUTSEINFORMATSIOONI TÄHTSUS

Idealsele lähedane oleks, kui iga inimese elukutsevalikul oleks rahuldatud kolm tingimust: 1) inimene tahab seda tööd teha, 2) inimese psüühilised ja füüsilised omadused (eeskätt võimed) vastavad elukutse nõuetele, 3) ühiskond vajab selle töö tegijaid. Nende tingimuste täitmiseks peaksid meil olema: 1) teatmed kõigi oluliste elukutsete kohta (sealhulgas psüühilistele ja füüsilistele omadustele esitatavad nõuded, elukutse rahvamajanduslik tähtsus jne.) — kutseinformatsioon; 2) meetodid ja vahendid inimeste psüühiliste ja füüsiliste omaduste kindlakstegemiseks — diagnostilised vahendid; 3) organisatsioon, kelle ülesanne on abistada ja suunata noori soovikohase, psüühilistele ja füüsilistele omadustele vastava ja rahvamajandusele vajaliku elukutse valikul.

Praegusejaks on Eestis rakendatud järgmised organisatsioonilised abinõud: kutse-õuandlate loomine, üldhariduslike koolide

õpilaste kutseorientatsiooni juhendi väljandmine jms. Organisatsiooni tegevuse efektiivsus sõltub sellest, mil määral on tal võimalik kasutada teatmeid elukutsetest ja mõõta kutseotsijate omadusi. Selles on esialgu palju puudusi. Vähe on andmeid elukutsete kohta, veelgi väiksemad on võimalused psüühiliste ja füüsiliste omaduste kindlakstegemiseks.

Esmajoones on vaja kutseinformatsiooni, sellela on mõeldamatu nii kutse-õuandlate töö kui ka kutseorientatsiooni tunnid koolis. Kutseinformatsioon on kasutatav ka siis, kui puuduvad diagnostilised vahendid. Viimased üksi, ilma elukutsete nõudeid tundmata, ei ole elukutsevalikul tarvitavad.

Seega on kutseinformatsioonil esmajärguline tähtsus kogu kutseorientatsioonisüsteemi töös.

III. KUTSEINFORMATSIOONI KASUTAJAD

Esimesel pilgul võib jääda mulje, et kutseinformatsiooni ainsad tarbijad on need, kel seisab ees elukutsevalik — niisiis peaaesjalikult koolinoored. Täpsem analüüs näitab selle mulje pealiskaudsust.

Noored kuuluvad ühiskonda. Nad saavad mitmesuguseid mõjutusi, sealhulgas ka kutseinformatsiooni kõige erinevatest allikatest: eakaaslastelt, õpetajatelt, vanematelt, kutse-õuandlast, perekonnatuttavatelt, ajalehtedest, kinost, televisioonist, ettevõtetest jne. Paremad võimalused noortele teadliku ja süstemaatilise abi osutamiseks on vanematel, õpetajatel, kutse-õuandlal. Et nad sellealast rolli kõrgel tasemel täita suudak-

sid, vajavad nad ka ise teadmisi kutsetest, sest tänapäeva keerukas, tuhandeid elukutseid sisaldavas kutsetemaailmas orienteerumiseks ei piisa kellelgi teadmisi, kui ta neid sihikindlalt ei hangi. Järelikult on kutseinformatsiooni tarbijate nimekiri hoopis pikem, kui esialgu paistab.

IV. KUTSEINFORMATSIOONI DIFERENTSEERIMINE

Selleks et kutseinformatsiooni anda, tuleb seda kõigepealt koguda. Tänapäeval uuritakse elukutseid kutseinformatsiooni kogumise eesmärgil. Mõnikord ei ole aga enne uurimist küllalt selge, kelle jaoks teatmeid kogutakse. Eespool jõudsime järeldusele, et kutseinformatsiooni ei tarbi ainult õpilased, vaid seda vajavad ka teised. Ent eri tarbijad vajavad erinevat informatsiooni. Vaja on kutseinformatsiooni diferentseerida.

Näiteks ei ole mõtet õpilaste jaoks uurida põhjalikult elukutse poolt psüühikale esitata- vaid nõudeid, sest õpilased oma kasinate psühholoogiateadmiste tõttu pole võimelised seda informatsiooni kasutama. Kutsenõuand- lalle on aga sedalaadi informatsioon väga vajalik.

Kutseinformatsiooni diferentseerimise nõu- de tähtmine peaks olema eriti oluline ja hea- de tulemustega teatmete edasiandmisel. Ühe- legi tarbijale ei tohi pakkuda seda, mida ta ei vaja või ei suuda kasutada, ja jätta teda samal ajal ilma sellest, mida ta ootab.

Kutseinformatsiooni diferentseerimine hoiaks kokku uurimistöö aega ja vaeva, tagaks iga informatsioonikasutaja vajaduste rahulda- mise ja võimaldaks koostada optimaalse sisu ja mahuga ning kindla tarbijaskonnaga kut- seinformatsiooni käsiraamatuid ja õpikuid.

Kutseinformatsiooni diferentseerimiseks peab tundma tarbijagruppide omadusi, ees- kätt nende vajadusi ja vastuvõtuvõimet. Sel alusel võiks kutseinformatsiooni tarbijaid lii- gitada järgmiselt: a) õpilased kuni 8. klassi- ni, b) õpilased 9. kuni 11. klassini, c) õpe- tajad, d) lapsevanemad, e) kutsenõuandla, f) ettevõtte.

Gruppe võiks iseloomustada järgmiselt:

a) õpilased kuni 8. klassini: vähene elu- tundmine, elukutsete miftetundmine, psühho- loogia ja füsioloogia miftetundmine, oma

psüühiliste ja füüsiliste omaduste vähene tundmine ja subjektiivne hindamine, huvi elukutsevaliku vastu, mis loob vajaduse kut- seinformatsiooni järele iseenda jaoks, mõni- kord ka väljakujunenud huvi mõne tegevus- ala vastu;

b) õpilased 9. kuni 11. klassini: eelmise grupiga võrreldes elu ja elukutsete parem tundmine, sageli rohkem väljakujunenud huvi mõne elukutse vastu, erinevad edasi- ja väljaõppevõimalused;

c) õpetajad: keskmised kuni head eluko- gemused, enamasti elukutsete vähene tund- mine, psühholoogia ja füsioloogia keskmine tundmine, objektiivsus õpilase psüühiliste ja füüsiliste omaduste hindamisel, vajadus kut- seinformatsiooni järele õpilaste jaoks, kõrge üldine arengutase;

d) lapsevanemad: suured elukogemused, vähemalt mõne elukutse põhjalik tundmine, psühholoogia ja füsioloogia vähene tundmi- ne, subjektiivsus oma lapse omaduste hinda- misel, vajadus kutseinformatsiooni järele oma lapse jaoks, üldine arengutase väga mitme- sugune;

e) kutsenõuandla: psühholoogia ja füsio- loogia väga hea tundmine, objektiivsus õpi- lase psüühiliste omaduste hindamisel, vaja- dus kutseinformatsiooni järele õpilase jaoks, kõrge üldine arengutase;

f) ettevõtte: teatud elukutsete hea tundmi- ne, psühholoogia ja füsioloogia vähene tund- mine, objektiivsus kutseotsija psüühiliste ja füüsiliste omaduste hindamisel, vajadus ja huvi ainult selle kutseinformatsiooni järele, mis puudutab oma ettevõtet; informatsiooni kasutajate (ettevõtte vastav personal) eba- ühtlane üldine arengutase.

Diferentseerimise tulemusel kujuneks igale grupile vastava tasemega kutseinformatsioon.

Kuigi kutseinformatsiooni diferentseerimise teaduslikud alused pole senini välja töötatud, on nii mõnigi kord selleteemalises kirjandu- ses diferentseerimisprintsip vähem või roh- kem teadlikku rakendamist leidnud. Pari- maks näiteks selle kohta on A. Sukamäe «Kutsevaliku alused» (5), kus kogu informat- sioon on rangelt suunatud 8-klassilise kooli õpilasele. Sama printsipi on püütud järgida ka A. Kõverjala ja J. Sõerdi raamatus «Kut- sesuunitlus ja kool» (1).

V. KUTSEINFORMATSIOONI INDIVIDUALISEERIMINE

1. Individualiseerimise eesmärgid. Kõige süstemaatilisemalt valmistatakse õpilasi ette elukutsevalikuks koolis. Kuigi kasutatakse mitmesuguseid vorme ja meetodeid (4), jääb siiski probleemiks, kuidas väheste tundidega anda õpilastele elukutsete tohtu suurest kogumist piisavalt sügav ülevaade. Kutseinformatsiooni diferentseerimine väldib küll õpilastele liiga raske või tarbetu materjali pakkumist, kuid elukutsete üldarv on ikkagi nii suur, et ka kõige optimaalsem informatsioonivalik annab kõigi elukutsete peale kokku liiga suure mahu.

Kutseinformatsiooni, mida õpilased koolis saavad, võib jagada kaheks: 1) üldandmed elukutsete kohta — põhimõisted, elukutsete klassifikatsioon, palgasüsteemid jms.; 2) andmed konkreetsete elukutsete kohta. Esimest osa on ühtviisi vaja kõigile õpilastele, teise osa suhtes on õpilaste vajadused äärmiselt erinevad. Siin peitubki võimalus vähendada otsustavalt kutseinformatsiooni mahut, mida õpilased peavad omandama.

On üsna levinud tutvustada kõigile ühe klassi õpilastele samu elukutseid. Nii suudetakse anda informatsiooni mõne, paremal juhul mõnekümne elukutse kohta. Tõenäosus, et õpilane pärast kooli lõpetamist neist elukutsetest mõne endale valib, on üsna väike. Milleks falle neid üldse tutvustati?

Erinevalt teistest õppeainetest, mis annavad õpilastele võimalikult palju teadmisi, on kutseinformatsioonil teine eesmärk. See on: anda võimalikult õigeid ja vajalikke teadmisi. Õpilane, kes teab sada elukutset, aga ei leia neist endale sobivat, on tuhat korda halvemas olukorras kui see, kes tunneb üht, aga õiget, temale sobivat. Õnnestunud kutseinformatsiooni individualiseerimine annaks kahekordse efekti. Esiteks väheneks oluliselt õpilase koormus kutseinformatsiooni tarbetu osa omandamisel, teiseks saaks õpilane tõesti seda informatsiooni, mida ta vajab. See ongi individualiseerimise eesmärk.

2. Individualiseerimise teedest. Kutseinformatsiooni individualiseerimine tähendab niisii seda, et konkreetsete elukutsete tutvustamisel õpilastele ei aetaks taga võimalikult suurt kutsete arvu, vaid püütaks

igale õpilasele teadmisi anda just neist kutsealadest, mida õpilane kõige suurema tõenäosusega võiks valida.

Kutseinformatsiooni individualiseerimiseks on vaja leida vastused kahele küsimusele: 1) kuidas iga õpilase jaoks eraldi kindlaks teha rohkem tutvustamist vääriavad elukutsed, 2) kuidas korraldada kutseinformatsiooni andmist, kui eri õpilastele tuleb tutvustada erinevaid elukutseid.

Kui meil oleks kaotada diagnostilised vahendid võimete mõõtmiseks, oleks asi muidugi lihtsam.

Hoiatada tuleb ühele küllaltki ahvatlevale teele mineku eest. Võib tunduda, et mis on veel lihtsam, kui küsida igalt õpilaselt, misugust elukutset ta tahab tundma õppida. Niiviisi saadud vastustel on üsna väike väärtus. Tavaliselt oskavad õpilased nimetada ainult mõningaid elukutseid, rääkimata elukutsete põhjalikumast tundmisest.

Kasutada tuleb ilmselt kaudseid vahendeid. Nendeks sobivad hästi huvide testid. Ülevaate nendest võib saada K. Saksa artiklist (2), kus muuhulgas rõhutatakse, et paremaid ja usaldatavamaid tulemusi annavad need testid, mis kasutavad mitte otseseid, vaid kaudseid küsimusi. Huvide testide tulemuste õige tõlgendamine võib aidata valida elukutseid, millega seotud tegevus on õpilasele huvitav (elukutse nimetus võib olla seejuures õpilasele päris tundmata), aga ka võimetekohane. Huvide ja võimete seos järeldub huvide kujunemise ühest teest. Huvide tekkimine on seoses tegevuse edukusega. Edukuse aluseks on aga võimed. Seega võivad huvid viidata võimete olemasolule. Muidugi peab sellist oletust igal üksikjuhul kontrollima vaatluste ja vestlustega, mille eesmärk on selgitada, kuipalju on testi abil kindlakstehtud huvid seotud õpilase aktiivse tegevusega.

Huvide uurimiseks sobib hästi A. Köverjala ja J. Sõerdi raamatus toodud küsimustik (1, lk. 48). Sealsamas on ka vastuste töötlemise juhend. Nimetatud küsimustik võimaldab kindlaks määrata tegevusala, nagu bioloogia, meditsiin, teenindus jne. Täpsem elukutsete loetelu selgub õpetaja ja õpilase vestluses, kus muuhulgas kasutatagu lähteandmetena ka elukutse vajalikkust ühiskonnale.

Selle eeltöö tulemusena võib mõnel juhul kujuneda olukord, et iga õpilane klassis

peaks tundma õppima teistest erinevaid elukutseid.

Missugused võimalused on kutseinformatsiooni andmiseks neis tingimustes?

Ohele võimalusele viitab L. Jovaiša. Ühiste huvidega õpilastest luuakse suuremad klassivälised kutseorientatsiooni brigaadid, kes spetsialistide juhtimisel tutvuvad põhjalikult ühe või mõne kutsealaga (7).

Teine võimalus on õpilaste iseseisev töö. Õpilast õhutatakse ise hankima kutseinformatsiooni huvidele vastava elukutse kohta. Et andmete kogumine oleks plaanipärane, peab õpilasel olema kasutada täpne skeem, milles on üksikasjalikud ja õpilasele jõukohased küsimused elukutse kõigi oluliste külgede kohta. Skeemina võib kasutada K. Saksa ja A. Sukamäe esitatut (3), mida võib soovi korral lihtsustada raskemate küsimuste ärajätmisega (näiteks psüühiliste nõuete selgitamine).

I. Unt peab õppetöö individualiseerimisel perspektiivseks programmõpet, eriti aga selles kasutatavaid nn. adaptiivseid õpiprogramme, s. o. programme, mis kohanevad õpilase individuaalsete erinevustega (6). Kahtlemata on sellised programmid kasutatavad ka kutseinformatsiooni individualiseerimisel.

Opetaja töömaht kutseinformatsiooni individualiseerimisel ei vähene, pigem tõuseb. Tasuks on õpilaste aktiivsem osavõtt elukutsete tundmaõppimisest ja loodetavasti väiksem hulk ebaõnnestunud kutsevalikuid.

Tundub, et kutseinformatsiooni individualiseerimine on üks võimalusi õpilaste kutsevalikuks ettevalmistamise parendamisel. Eelduseks on kutseinformatsiooni (soovitatav diferentseeritud kujul) praegusest parem kättesaadavus.

Kirjandus

1. A. Kõverjalg, J. Sõerd, Kutsesuunitlus ja kool. Tallinn, 1972.
2. K. Saks, Õpilaste huvide uurimine kutseorientatsioonis. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 7, lk. 493—497.
3. K. Saks, A. Sukamägi, Kutseorientatsiooni juhendi rakendamine üldhariduslikus koolis. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 10, lk. 731—737.
4. A. Sukamägi, Kutseinformatsiooni vormid ja meetodid. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 8, lk. 588—593.
5. A. Sukamägi, Kutsevaliku alused. Tallinn, 1972.
6. I. Unt, Tänaõppimise individualiseerimise probleeme. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12.
7. Л. А. Йовайша, Проформационная бригада и выбор профессий. «Народное образование» 1967, № 7.

LINGVISTILISED TEADMISED KESKKOOLIS*

EDUARD VÄÄRI

2. MAAILMA KEELED

Maailma rahvastikust on piisavalt andmeid saadud geograafiatundides, kust pärineb ka õpilaste oskus kaardil leida riike ja rahvaid. Eesti keele tunnis langeb pearõhk keeltele, mille alusel meenutatakse fakte. Kõigepealt peaks küsimuse «Kui palju on maailmas keeli?» varal selguma, et Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni andmeil on üle 2800 keele. Täpset arvu pole võimalik esitada seetõttu, et piirid keele ja murde vahel pole alati selged ning et kõiki keeli pole tänaseni avastatud (näit. Lõuna-Ameerikas, Filipiinidel, Aafrika džungles). Seejärel peaks arututama

Missugused on maailma tähtsaimad keeled?

Kuigi keeli ei saa rühmitada tähtsuse järgi, tuleb ikkagi arvestada kõnelejate ar-

* *Algus «Nõukogude Koolis» 1973, nr. 2.*

vu ning keele osa rahvusvahelises suhtlemises. Inimkonna senises ajaloos on suur osa olnud hiina, egiptuse, kreeka, ladina, hispaania ja prantsuse keelel. Tänapäeval etendavad rahvusvahelises elus erilist osa inglise ja vene keel.

Keeled jagunevad päritolulise e. genealoogilise suguluse järgi keelkondadesse, millest tähtsamaid peaksid õpilased oskama nimetada.

Suurimaid maailmas on **indo-euroopa keelkond**, millest tuntuimad on hispaania, portugali, prantsuse, itaalia, moldaavia, rumeenia (romaani rühm); islandi, norra, rootsi, taani, inglise, hollandi, saksa (germaani rühm); poola, tšehhi, slovaki, vene, ukraina, valgevene, bulgaaria, serbohorvaadi, sloveeni (slaavi rühm); läti, leedu (balti rühm); iiri, bretooni, gaeli. (keldi rühm); albaania (albaania rühm); kreeka (kreeka rühm); armeenia (armeenia rühm); iraani, tadžiki, osseedi, afgaani (iraani rühm); sindhi, pandžabi, hindustani, bengali, singali, nepaali, kašmiiri ja mustlaskeel (india rühm). Klassikaliste kirjakeeltena on kuulsaks saanud Indias sanskrit, Euroopas aga kreeka ja ladina keel.

Soome-ugri keelkond hõlmab peamiselt Euroopas kõneldavaid keeli: liivi, eesti, vada, isuri, karjala, vepsa, soome (läänemeresoome rühm); norra-lapi, rootsi-lapi, soome-lapi, koola-lapi (lapi rühm); mordva, mari (volga rühm); permikomi, sürjakomi, udmurdi (permi rühm); mansi, handi, ungari (ugri rühm). Aasiasse kuuluvad üksnes mansi ja handi. Vanim soome-ugri kirjakeel on ungarlastel.

Samojeedi keelkonda kuuluvad Nõukogude Liidus kõneldavad neenetsi, eenetsi, nganassaani ja sõlkupi keel. Nad on kauges suguluses soome-ugri keeltega, sest on hargnenud ühiselt uurali algkeelest.

Ibero-kaukaasia keelkonda kuuluvad paljud Kaukaasias ja selle lähikonnas räägitavad keeled: lesgi e. lesgiini, tabassaraani, avaari (dagestani rühm); tšetšeeni, tšerkesi, abhaasi (põhjarühm); gruusia, adžaari keel (Iõunarühm). Sellesse keelkonda kuulub õige palju vähese kõnelejaskonnaga kollektiive.

Türgi-tafari keelkonda kuulub äärmiselt erinevaid keeli, mida kõneldakse laial maaalal Euroopas ja Aasiast: tšuvasi (bulgaari

rühm); turkmeeni, türgi, aserbaidžaanid (oguusi rühm); kumõki, tatarid, baškiiri, nogai, karakalpaki, kasahhi (koptšaki rühm); usbeki keel (karluki rühm); tuva, jakuudi, hakassi, šori (uiguuri rühm); kirgiisi, altai keel (kirgiisi-koptšaki rühm).

Mongoli keelkonda kuuluvad mongolid, burjaadid ja oiraadid e. kalmõki keel.

Tunguusi-mandžu keelkonda kuuluvad NSV Liidu kauges põhjapiirkondades ja Kaug-Idas räägitavad evengi e. tunguusi, eveni, mandžu, nanai ja udehe keel.

Tšuktši keelkonda kuuluvad Kaug-Idas kõneldavad tšuktši, korjaki ja itelmeeni keel.

Eskimo keelkonda kuuluvad Beringi väina ääres kõneldav eskimo ja Aleuutidel levinud aleuudi keel.

Lisaks neile on Euroopas baski, Aasias jenesi, jukagiiri, korea ja ainu keel, mida pole õnnestunud usutavalt seostada teiste keeltega.

Eespool nimetatud keelkondi ja keeli peaksid õpilased suutma nimetada ja kaardil näidata, sest tegemist on enamasti NSV Liidus või Euroopas kõneldavate keeltega. Ajakirjanduse, raadio ja televisiooni kaudu jõuavad noorteni teated ka kaugematest keeltest, mistõttu tuleks võimalikult põgus ülevaade anda veel neistki. Otstarbekas on seda seostada välispoliitiliste sündmustega. Hindustani konflikti ajal oli õpilaste huvi kahtlemata Pakistani ja Bangladeshis rahvastel ja keeltel, Iraani šahhi ja šahhinna külaskäigu ajal oli õige aeg iraani keelte käsitlemiseks, Salvador Allende Gossensi külaskäigu ajal oli aeg Tšiili kõneldavate keelte selgitamiseks. Aasia keeltest peaks teadma veel omaette seisvat jaapani keelt, India lõunaosas kõneldavaid **draviidi keelkonna** tamili, malajali, kannara ja telugu keelt, Kagu-Aasias levinud **mon-khmeri keelkonna** khmeri e. kambodža, moni e. peguaani ja riangi keelt, omaette rühma moodustavad vietnami keelt, **austroneesia suurkeelkonnast** (üle 500 keele) malai, indoneesia, jaava, sunda, malagassi ja dajaki keelt; **hiina-tiibeti keelkonnast** hiina, tungani (dungaani), tai e. siiami, laose, šani, tiibeti ja birma keelt.

Aafrika keelepilt on äärmiselt mitmekeesine, kusjuures mõnedest keelerühmadest andmed peaaegu puuduvad. Et aga Mustal

mandril toimub suuri ümberkorraldusi, pöörduvad edaspidigi pilgud sealsete rahvaste poole. See tingib pideva informatsiooni hankimist ka Aafrika keeltest, millest mõningaid võiks nimetada ülevaates kas eesti keele või klassijuhatajatundides.

Semi-hami keelkonda kuulub nii Aasias kui Aafrikas kõneldavaid keeli, nagu araabia, amhaari, uusheebrea e. ivriidi, uussüüria, tuareegi, berberi ja kušiidi. Sellesse rühma on kuulunud mitmeid vanu kirja-keeli (akadi, etioopia, foiniika, kaanani, heebrea), mille mälestusmärgid kuuluvad inimkonna kultuurivaramusse. Praegu on levinumaks kaasaegne araabia keel.

Äärmiselt palju väikekeeli kuulub Sudaanis ja Senegalis levinud **mande keelkonda**.

Atlandi keelkonda kuuluvad keeled on levinud Nigeerias, Gineas, Senegalis, Malis, Niigeris, Kamerunis, Ulem-Voltas, Dahomees, Mauretaanias, Gambias, Sudaanis, Portugali-Gineas. Kõige levinum on fuli e. puli keel, mille varasem kirjakeel on araabia, hilisem ladina tähestikus.

Guri keelkonna keeli on üle 50, mida räägitakse Ulem-Voltas, Gaanas, Malis, Togos, Dahomees ja Elevandiluurannikul.

Bantupärasesse keelkonda kuulub palju puudulikult uuritud ning eri nimetusi kandvaid keeli Nigeerias, Kamerunis ja nende naaberladel.

Ginea keelkonda kuuluvaid kruu ja kvaa rühma keeli kõneldakse Elevandiluurannikul, Libeerias, Gaanas, Nigeerias, Togos ja Dahomees.

Songai keelkonda kuulub väheseid Malis ja Niigeris kõneldavaid keeli.

Kanuri-teda (ka niiluse-tšaadi) **keelkond** on levinud Nigeerias, Niigeris, Tšaadis ja Kamerunis.

Kesk- ja idasudaani keelkonda kuulub väga palju keeli Kamerunis, Nigeerias, Kongos, Tšaadis, Sudaanis, Ugandas ja nende naaberladel. Keelkonda kuulub 14 rühma.

Niiluse keelkonda kuulub viis rühma Niiluse ülemjooksul kõneldavaid keeli.

Khoisani keelkonda kuulub kolm rühma Botsvaanas, Angoolas, Tansaania ja Ugandas kõneldavaid keeli. Tuntud on khoi e.

hotentoti ja sani e. busmani keel, mille kõnelejate arv on pidevalt vähenenud.

Bantu keelkond on levinud õige laiald maa-alal Gineas, Kamerunis, Kesk-Aafrika Vabariigis, Gaboonis, Kongo aladel, Ugandas, Ruandas, Burundis, Keenias, Etiopias, Somaalimaal, Angoolas, Sambias, Tansaania, Malaavis, Lõuna-Rodeesias, Mosambiigis, Namiibias, Botsvaanas, Lõuna-Aafrika Vabariigis, Svaasimaal, Lesotos, Malagassi Vabariigis ja rannikulähedastel saartel. Keelte arvuks on märgitud umbes 200. Rahvusvaheliselt on tuntud idarühma kuuluv suaheeli keel, mis on ametlikult tarvitusel Keenias ja Burundis kõrvuti inglise keelega.

Mitmed väiksema ulatusega keeled on oma kuuluvuselt jäänudki selgitamata; kahtlemata leidub Aafrikas keeli, mille olemasolust veel ei teata või teatakse üksnes nimetust.

Ka Ameerika keelekaart on kirju, sest lisaks põliselanike keeltele on siin levinud sisserännanute keeled. Kanadas ja Põhja-Ameerika Ühendriikides on valitsevaks kujunenud inglise keel, kuigi Kanadas on teise keelena levinud prantsuse keel. Kesk-Ameerikas alates Mehhikost kuni Lõuna-Ameerika lõunatipuni on levinud hispaania keel peaaegu kõikjal peale Brasiilia, kus ametliku riigikeele ülesandeid täidab portugali keel. Ameerika põlisasukaiaks on indiaanlased, kes pärast Kolumbuse avastusi 1492. a. sattusid hispaania, portugali, prantsuse ja inglise kolonistide hoopide alla. Tänapäevani on säilinud indiaanlaste riismeid, kelle keelt ja kultuuri on üsna halvasti uuritud. Keeli jagatakse keelkondadesse ja rühmadesse, tavaliselt piirdatakse maa-alase liigitusega. Põhja-Ameerikas on levinud atapaski, algonkini, hokasiuu, maia ja asteegi keeled, Kesk- ja Lõuna-Ameerikas kariibi, arukaani, ketšua, aimaraa, tupi-guarani jt. keeled. Alaskal ja Aleuutidel räägitakse eskimo ja aleuudi keelt, mille alad ulatuvad ka NSV Liitu.

Austraalias on ametlikult tarvitusel inglise keel. Mandri kesk- ja põhjaosas on säilinud kuni 40 000 põliselanikku e. aborigeeni. Kõige levinumaks on keskosas kõneldav aranda keel.

Kui õpilastel on ülevaade maailma keeltest, lisandub küsimus

Missugune on NSV Liidu rahvastiku keeleline koostis?

Vastuse võib leida 1970. a. 15. jaanuari üleliidulise rahvaloenduse andmetest. Selgub, et NSV Liidus elas rahvaloenduse momendil 241 720 000 inimest, kellest rahvuste ja keelte järgi on nimetatud 90, nimetuse «teised rahvused» all on lisatud veel 108 000 pisirahvuste esindajat. Huvi mõttes võiks õpilastele esitada rahvused suuremate kollektiivide järgi kuni eestlasteni.

Jrk. nr.	Rahvuse nimetus	Inimeste arv	Neist peavad emakeeleks oma rahvuse keelt
1.	venelased	129 015 000	99,8%
2.	ukrainlased	40 753 000	85,7%
3.	usbekid	9 195 000	98,6%
4.	valgevenelased	9 052 000	80,6%
5.	tatarlased	5 931 000	89,2%
6.	kasahhid	5 299 000	98,0%
7.	aserbaidžaanlased	4 380 000	98,2%
8.	armeenlased	3 559 000	91,4%
9.	grusiinlased	3 245 000	98,4%
10.	molddaavlased	2 698 000	95,0%
11.	leedulased	2 665 000	97,9%
12.	juudid	2 151 000	17,7%
13.	tadžikid	2 136 000	98,5%
14.	sakslased	1 846 000	66,8%
15.	tšuvašid	1 694 000	86,9%
16.	turkmeenid	1 525 000	98,9%
17.	kirgiisid	1 452 000	98,8%
18.	lätlased	1 430 000	95,2%
19.	mordvalased	1 263 000	77,8%
20.	baškiirid	1 240 000	66,2%
21.	poolakad	1 168 000	32,5%
22.	eestlased	1 007 000	95,5%

Esitatud andmeid kommenteerides võib nimetada, et eestlastega lõpeb üle miljoni ulatuvate rahvaste loetelu. Peaaegu kõik suhtlevad esmajoones oma emakeeles, üksnes juudid ja poolakad eelistavad mõnd teist keelt.

Maailma keeltega tutvumine keele- või klassijuhatajatundides on korvamatu kasvatusliku väärtusega, sest noored õpivad mõistma oma rahva ja keele kohta teiste kõrval. Saab selgeks, et oleme maailma ulatuses pisikollektiiv ning et ka Nõukogude Liidus on eestlased alles 22. kohal. Sellest hoolimata on meie keelel võrdsed õigused 21 suurema ja paljude väiksemate keeltega. Selle tagab NSV Liidu rahvus- ja keelepoliitika.

Kirjandust leidub teema kohta piisavalt, lisaks sellele on olulised kaardid.

1. V. I. Lenin, Rahvaste enesemääramise õigusest. — Valitud teosed, I. Tallinn, 1945, lk. 551—589.

2. P. Ariste, Maailma keeled, I. Tartu, 1972.

3. NSV Liidu rahvastik. Tallinn, 1972.

4. Младописьменные языки народов СССР. — Академия наук СССР, Институт языкознания. Москва—Ленинград, 1959.

5. Численность и расселение народов мира. — Народы мира. Этнографические очерки. Москва, 1962.

6. Языки СССР, I—V. — Академия Наук СССР, Институт языкознания. Москва, 1966—1968.

3. KIRJA AJALUGU

Tänapäeval oskavad meie maal kõik lugeda ja kirjutada ning võivad omandada eelnenud põlvkondade loodud teadmisi ja saavutusi. See tundub kõigile tavalisena ega põhjusta arutlust, näib, nagu oleks see alati nii olnud. Tuletagem aga meelde, et eestlased said kirjaoskajaiks alles möödunud sajandil, suur osa maailma rahvastikust on tänaseni kirjaoskamatu. Meie maal on kirjaoskus tavaline üksnes seetõttu, et Nõukogude riik on oma esimestest olemasoluaastaist peale teinud mõjusaid pingutusi rahva vaimse taseme tõstmiseks. V. I. Lenin väljendas mõtte «Kommunistiks võib saada ainult siis, kui rikastad oma mälu kõigi vaimsete varadega, mis inimkond on loonud». Nüüdisaeg nõuab inimeselt üha suuremaid teadmisi, mistõttu meie maal on asutud kohustusliku keskhariduse teele.

Arutlus kirjaoskusest võib viia küsimiseni

Missugused on kirja alged?

Kirja kaugeteks eelkäijateks võib pidada igasuguseid võtteid end kaudselt arusaadavaks teha, kui teist inimest polnud kuuldekauguses. Lagedatel aladel ja mererandades laoti kive kokkuleppe kohaselt, metsaaladel lõigati märke puusse, seoti või murti oksid, tuulevaiksetes kohtades praeonistat liivale. Mõned neist võtteid on praegugi tarvitusel pioneeri- või matkatarkustena. Lõunamere saarte rahvastel arenes teokarpkiri. Väädilükati mitmevärvilisi eri suuruse ja kujuga teokarpe, millel olid kindlad tähendused. Kokkulepitud kohta mahajäetud teokarbigust võidi saada tähtsaid teateid nagu meieaegsest kirjast. Kesk-Ameerikas elanud

inkad tarvitasid kipu- e. sõlmkirja, mille puhul sõlmiti vastavalt kokkuleppele mitmevärvilisi eri pikkusega lõngu.

Põhja-Ameerika indiaanlased irokeesid ja huroonid kasutasid vampung- e. vöökirja. Pikkadesse vöödesse kooti suuharu ajalugu, pealiku kangelasteod ja suured võidud. Kallid vampungid sisaldasid ka helmeid ja merikarpe ning neid hoiti aaretena pealiku telgis. Vampungite langemine vaenlase kätte oli suureks häbiks. Lihavõttesaartel oli samuti omapärane kiri, mille lugemine on valmistanud ületamatuid raskusi.

Kirja eelkäijaks võib pidada ka koopajoonistisi, millel leidub inimeste ja loomade kujutisi, jahistseene, tööriistu jms. Koopajoonististe e. petroglüüfide uurimine on ühtlasi kirja algete selgitamine. Mitmetes keeltes on tänaseni sama sõna joonistamise ja kirjutamise märkimiseks.

Kui joonistised omandasid üldistava tähenduse ning hakkasid ühtlasi lihtsustuma, kujuneski piltkiri e. piktograafia. See on inimkonna mitmekordne leiutus.

Seejärel vabab selgitamist

Kuidas on arenenud meie tänapäeva kiri?

Piltkirja üks lähtekoht on Egiptus, kus juba 6000 aastat tagasi oli umbes 5000 hieroglüüfi. III aastatuhandel e. m. a. võeti tarvitusele papüürus ja roosulg ning kujunes lihtsustunud kiri. X saj. e. m. a. jõuti rahvakirjani, mida õpiti ilmalike kirjutajate koolides. Egiptuses kujunes välja 24 lihtsustatud märki, mida peetakse tähestiku kaugeimaks eelkäijaks. Oletatakse, et kaamelii küüru märgist kujunes g, öökulli märgist aga m. Sel ajal kirjutati ülevalt alla, hiljem paremalt vasakule.

Egiptlastelt levis kiri semiidi hõimudele, kes viisid selle juba teisel aastatuhandel Siinai poolsaarele ja Vahemere äärde. Semiidid stiliseerisid märke ja kohandasid neid, andes ühtlasi konsonantide tähestiku, mis on samuti meie alfabeedi üheks eelkäijaks. Föniiklased tõid tähestiku Euroopasse ning XI saj. paiku e. m. a. laenasid selle kreeklased. Laenati vähemalt 22 märki, millest kujunes kreeka tähestik. Ikka kirjutati paremalt vasakule ning selle võtsid üle Apenniini poolsaarel elanud etruskid. Kreekas tegid tähemärgid läbi suuri muutusi, milles on kindel koht valitseval kunstimait-

sel. Tekkis geomeetrilisi vorme vastavalt arhitektuuristiilidele. Kreeka tähestikus on märgid nii konsonantide kui ka vokaalide tähistamiseks. Ka kirjutamise suunas toimus muutus: esialgu siirduti härjakünnile, s. t. kirjutati edasi-tagasi, hiljem hakati kirjutama vasakult paremale ning see on püsinud tänapäevani nendes kirjades, mis on jätkuks kreeka tähestikule. Varem eraldunud kirjade (araabia, heebrea) suund on vastupidine.

Kreeka kiri kujunes suureks lätteks paljudele kirjadele. Ida suunas levides tekkisid omapärased kirjad grusiinlastel ja armeenlastel, samuti eri slaavi hõimudel. Slaavi kiri on aluseks tänapäeva vene tähestikule. Lääne suunas olid laenajaiks roomlased, kes kujundasid ladina tähestiku mitmete kirjastiilidega. Pärast Rooma riigi langemist kujunesid iiri-anglosaksi, merovingi, läänegooti ja vanaitaalia kirjad, milles kajastuvad Euroopa kunstisuunad. XIII saj. algas gootika ajastu, millega levis keerulisi raskesti loetavaid kirjastiile. Gooti kirjad muutusid eriti populaarseks Saksa maal, kust nad levisid ka Baltikumi. Nn. švaabi kirjas on trükitud Wanradt-Koelli katekismus (1535). Kätsiti kirjutamisel levis fraktuur, mis leidub meie arhiivide dokumentides. Trükikunsti leiutamine XV saj. keskel tõi kaasa olulisi muutusi kirjastiilides. Et Põhja-Itaalia linnad olid trükinduses mõjukad, arenesid kirjad klassikalise lihtsuse suunas. Pikka aega püsisid Lääne-Euroopa maade koolides ranged nõuded, mille poolest on eriti kuulsaks saanud kalligraafiline inglise e. elisabeth-kiri Inglismaa koolides. Seda kirja tunnevad ja tarvitavad tänapäevalgi mõned arhiivitöötajad. XIX saj. levisid ühejameduste joontega kirjad, mis on kirjutusmasinais ja ka täitesulepeaga kirjutamisel tarvitusel. Seda nimetatakse kivi kirjaks ning see vahetas meie koolides välja sule- e. paelgroteski, mis sisaldas paisjooni ning oli tavalise sulega kirjutamise kirjaks.

Kirja arenemist jälgides peab selguma meie ladinapärase tähestiku päritolu kaugest Egiptusest. Ka ladina, vene, gruusia, armeenia, arabia ja heebrea tähestiku erinevus ning ühine päritolu on kultuurilooline fakt. Teemat peaksid illustreerima eri kirjades tekstid, mitmed tähestikud, hieroglüüfid,

fotod vanadest raamatutest jne. Vajalikku materjali leidub mitmesuguseis teoseis kirja ajaloost.

1. **В. А. Истрин**, Развитие письма. Москва, 1961.

2. **Ч. Лоукотка**, Развитие письма. Москва, 1950.

3. **V. Toots**, Tänapäeva kiri. Tallinn, 1956.

Eespool leiduv faktiline materjal koos mõningate teooriate ja hinnangutega saab olla eesti keele õpetajaile lähtepunktiks ülevaate tundide ettevalmistamisel või üldharivate teadmiste lülitamisel grammatikatundidesse. Kui klassijuhataja on humanitaaralase ettevalmistusega või muidu erudeeritud, saab maailma keelte käsitlemist planeerida klassijuhatajatundidesse. Keele tekkimist ja arenemist võib aga seostada bioloogiatundide teemaga inimese tekkimisest. Programm näeb ette käsitleda veel eesti keele ajalugu, mille kohta leidub enam-vähem piisavalt materjali õpiku lõpus ja brošüüris «Eesti keele ajaloost». Mõõdunud sajandi keelekorüfee F. J. Wiedemanni kohta on ilmunud P. Aristelt uurimus TRÜ rotaprintis, J. V. Veski ja J. Aaviku elu ja tegevust valgustavad koguteosed «Nonaginta» ja «Üheksa aastakümnet». Ilmumisel on kogumik «Centum» J. V. Veski 100. sünniaastapäevaks. Mõningat lisa nii lähematest kui kaugematest keeltest pakub koguteos «Saaremaast Sajaanideni ja kaugemalegi» (Tallinn, 1970). Isikute, mõistete ja terminite kohta esitavad andmeid entsüklopeediad, sealhulgas «Eesti nõukogude entsüklopeedia» ilmunud köited (näit. märksõnad «Eesti keel», «Kiri», «Egiptuse kiri», «Keel», «Keeleteadus»). Iga õpetaja peab ise leidma mooduse huvitavate üldharivate teadmiste esitamiseks ning sellega tõestama, et keel pole keelereeglite rägastik, vaid kindel süsteem, mis võimaldab inimesel suhelda, organiseerida ühiskondlikku elu ning luua kultuuri ja teadust.

KOKKUVÕTTEID MATEMAATIKA ÕPETAMISEST 5. KLASSIS UUE PROGRAMMI JÄRGI*

HELLE SAARSOO

KOLMNURGAD, KOLMNURKSED PÜSTPRISMAD

Selle teema kohta tervikuna domineerivad positiivsed hinnangud. Iga neljas arvamust avaldanud õpetaja märgib teema «Kolmnurgad» hästiõnnestunud käsitlusega teemade loetelus, teema «Kolmnurksed püstprismad» esineb selles loetelus 16 korral. Vastupidiseid seisukohti on selle peatüki üksikute alajaotuste kohta. Kolmnurga mõiste (peamiselt definitsioon) käsitlusega, samuti kolmnurga pindala, kolmnurkse püstprisma pindala ja ruumala käsitlusega ei jää rahule kümnekond õpetajat. Vaadeldava teema jõukohasuse hindamiseks oli küsitluslehel 7 küsimust (34.—40.). Keskliste hinnangute põhjal võib täiesti jõukohaseks pidada järgmisi: kolmnurk, selle nurkade summa, kolmnurga joonestamine ja pindala arvutamine, kolmnurkse püstprisma mõiste. Nõrgemate õpilastega on vaja lisatööd teha kolmnurga kõrguse ning kolmnurkse püstprisma pindala ja ruumala leidmise õpetamisel; vii-

* *Algus «Nõukogude Koolis» 1973, nr. 2.*

mati nimetatut peeti 5. klassi õpilastele üheks kõige raskemaks küsimuseks üldse.

Selle osa ülesannete hulgast nimetati sobimatutena korduvalt (3—4 korral) ülesandeid 928—932, 935 ja 971. Erinevaid seisukohti oli nende ülesannete kohta, kus osa andmeid saadakse mõõtmise tulemusena eelnevalt valmistatud jooniselt. Kontrolltöödele lisatud arvamustes märgivad ühed õpetajad selliseid ülesandeid positiivseina, sest need nõuavad õpilastelt aktiivset tööd, sunnivad mõtlema; osa õpetajaid leiab aga, et niisugused ülesanded on ebasobivad. Põhjenduseks tuuakse suurt ajakulu jooniste tegemisel.

Teema «Kolmnurgad, kolmnurksed püstprismad» kohta korraldatud kontrolltöö koosnes kolmest kohustuslikust ülesandest ja ühest lisaülesandest, mida õpetaja võis kasutada oma äranägemisel. Näitena esimese rühma kohustuslikud ülesanded.

1. Kolmnurgas ABC külg $AB = 5\frac{1}{3}$ cm, külg $BC = 6\frac{2}{3}$ cm ja küljele BC tõmmatud kõrgus on 3,6 cm.

Arvuta kolmnurga pindala ja küljele AB tõmmatud kõrgus.

2. Kolmnurga küljed on 5,5 cm, 5 cm ja 4,2 cm. Leia kolmnurga pindala.

3. Kolmnurkse püstprisma põhjaks on täisnurkne kolmnurk, mille kaatetid on 23 cm ja 18 cm, prisma kõrgus on 1,2 dm. Arvuta prisma ruumala.

Esimese ülesande lahendas põhimõtteliselt õigesti ainult 37% õpilastest. 403 esimese rea ülesannet lahendanud õpilasest tegi sisulisi vigu lahenduskäigus 49%, kusjuures iga neljas õpilane valis valesti arvud pindala arvutamiseks, kuigi kasutas õiget valemit. 8% õpilastest jähtis ülesande lahendamata.

Teise ja kolmanda ülesande lahendas õigesti 73% õpilastest. Teise ülesande lahendamisel tegi joonisest tulenevaid vigu ligemale 10% õpilastest, 22% õpilastest eksis kolmnurga pindala valemiga. Raskused kolmanda ülesande lahendamisel seisnesid samuti peamiselt valemite rakendamises ja andmete valikus, millele lisandusid vead mõõtühikute teisendamisel. Arvutusvigu esines nende ülesannete lahendamisel 9—23% õpilastest.

Kui teise ja kolmanda ülesande tulemusi võib rahuldavaks pidada, siis esimese üles-

ande õigete lahenduste väike arv on muret tekitav. Võib vaielda selle üle, kas katseõpikus on kolmnurga pindala käsitlus kõige parem või kas õpikus on analoogilisi ülesandeid küllaldaselt, kontrolltöö tulemused näitasid aga selgelt, et kolmnurga pindala mõiste on õpilastele jäänud formaalseks, nad ei ole sellest aru saanud.

5. klassi õpiku teises trükis on alateema «Kolmnurga pindala» ümber töötatud.

VÕRDELISE MUUTUJAD

Küsimuslehe põhjal saadud hinnangute alusel kuulub see teema nende hulka, mis on õpilastele jõukohased, kuid nõrgematega on vaja teha lisatööd (keskmised hinnangud küsimustele 41.—43. 2,9—3,1). Ka kontrolltöödele lisatud arvamuste põhjal on teema enamikule õpilastest jõukohane.

Selle teema käsitluse kohta õpikus lähevad arvamused lahku: teemat tervikuna on märgitud hästiõnnestunud käsitluse näitena 5 korral, ebaõnnestunud käsitlusega teemana 6 korral; alateema «Võrdeline jaotamine» puhul on ülekaalus positiivsed hinnangud (+8, —4); alateemat «Võrre» märgitakse ainult hästiõnnestunud teemade hulgas (11 korral).

5. klassi õpilastele ebasobivaiks, liiga raskeiks peavad paljud õpetajad keerukamaid võrdkujulisi võrrandeid (ül. 979, eriti selle 5. ja 9. tulp). Kuus õpetajat märgivad, et võrdkujuliste võrrandite ja võrdelise jaotamise kohta on harjutusmaterjali ebapiisavalt.

Õpilaste teadmiste kontrollimiseks esitati viimases kontrolltöös kaks ülesannet.

1. Lahenda võrrand: $\frac{1}{3} = \frac{4,8}{x-2}$ ($6:x=4:3,5$)

2. 9 m² suuruse pindalaga põranda värvimiseks kulub 1,8 kg värvi. Kui palju värvi on vaja 13,6 m² suuruse pindalaga põranda värvimiseks?

Esimese ülesande lahendas veatult 52% õpilastest (sulgudes toodud II rea ülesande 66%). Otseselt võrret ei osanud lahendada 9% õpilastest, arvutusvigu tegi selle lihtsa ülesande lahendamisel ligemale 20% kõikidest õpilastest. Teise ülesande lahendas õigesti samuti ainult 53% töö kirjutanud õpilastest. Siin eksis võrde koostamisel 9% õpilastest, arvutusvigu tegi 17% õpilastest.

Nagu esitatud arvudest nähtub, osutusid ka need lihtsad ülesanded õpilastele küllaltki raskeks.

RÕÖPKÜLIK JA TRAPETS

Õpiku viimast teemat peetakse üksmeelselt käsituselt hästiõnnestunuks ja enamikule jõukohaseks (tabel 2 küsimused 44—48). Kontrolltöödele lisatud arvamuste hulgas märkis mitu õpetajat, et see teema meeldis lastele ja oli jõukohasem just seetõttu, et palju oli juba tuttav varem õpitud, samuti oli jõutud harjuda uue õpiku käsituslaadiga.

Et selle osa alateemad «Nelinurgad» ja «Veel mõned püstprismad» ei kuulu otseselt programmi, osa õpetajaid neid ajapuuduse tõttu ka ei käsitletud või käsitles pealiskaudselt, siis ei ole mõtet nendel peatuda.

Ebasobivatena 5. klassi jaoks nimetatakse sellest osast korduvalt mitmeid ülesandeid, neist kõige sagedamini ülesandeid 1073, 1098, 1113, aga ka 1049, 1050, 1059, 1066, 1086, 1112, 1114. (1073. ülesande teksti on 2. trükkis muudetud). Mõned õpetajad leidsid, et selle teema jaoks on vähe harjutusmaterjali (7—10 õpetajat).

Õpilaste teadmistest ülevaate saamiseks esitati viimases kontrolltöös järgmised ülesanded:

1 real: 1. Rõõpküliku kahe nurga summa on 140° . Arvuta selle rõõpküliku nurgad.

2. Täisnurkse trapetsi pikem alus on 5 cm, selle aluse lähinurk on 60° ja selle nurga juures olev haar on 3 cm. Leia trapetsi pindala.

II real: 1. Võrdhaarse trapetsi ümbermõõt on 28 cm ja aluste summa on 18 cm. Kui pikad on haarad?

2. Joonesta rõõpkülik ABCD, kui $AB=5$ cm, $AD=3$ cm ja $\angle BAD=50^\circ$. Leia selle rõõpküliku pindala.

Õpilastele osutusid raskemateks I rea ülesanded, õigeid lahendusi vastavalt 59% ja 54%. Esimeses ülesandes ei suutnud leida õiget teed rõõpküliku nurkade arutamiseks 17% õpilastest; teises ülesandes tulenes enamik vigu joonisest, iga kümnes õpilane eksis trapetsi pindala arvutusjuhiseiga. Teise rea ülesanded osutusid lihtsamateks: õigesti lahendas need vastavalt 80% ja 65% seda rida kirjutanud õpilastest. Esimesele ülesan-

dele ei leidnud siia õiget lahendusideed 8% õpilastest; teise ülesande lahendamisel oli samuti enamik vigu seotud vale või ebatäpse joonisega (ligemale 30% õpilaste puhul), rõõpküliku pindala valemiga eksis 7% õpilastest.

Nende ülesannete lahendamine näitas, et ka 5. klassi lõpul teeb suurele osale õpilastest raskusi ülesande andmete järgi iseseisvalt õige joonise valmistamine ja sellelt vajalike suuruste mõõtmine.

ÜLDHINNANGUID ÕPIKULE JA TÖÖVIHIKUTELE

Õpetajatele saadetud küsitluslehtede abil püüti saada ülevaade, kas uus õppekirjandus tagab järjepidevuse eelmiste klasside õppematerjaliga, kuivõrd võimaldavad õpik ja töövihikud arendada õpilaste mõtlemist, arvutusoskust ja õppetöö diferentseerimist.

93% küsitluslehe vastavale küsimusele vastanud õpetajatest leidis, et 5. klassi uue matemaatikaõpik tagab järjepidevuse varem õpitud, 16 õpetajat olid vastupidisel seisukohal. Et üldharidusliku kooli uute õpikute väljatöötamisel on järjepidevuse kindlustamine äärmiselt oluline, siis väärivad tähelepanu õpetajate põhjendused, miks järjepidevus ei ole tagatud. Esitati järgmisi seisukohti:

— üleminek neljandast klassist viiendasse klassi on järsk, seda nii materjali mahu kui ka raskusastme järsu kasvamise tõttu. Näidatakse ka, et 5. klassi esimene teema «Kordamiseks ja täiendamiseks», mis peaks siduma kahe klassi õppematerjali, sisaldab liiga palju uut materjali ja on õpilastele raske;

— 5. klassis ei jätkata eelmises klassis õpetatud mõõtühikute teisendamist ja tehteid nimega arvudega, puudub süstemaatiline mõõtühikute kordamine;

— 4. klassis ei tehta vajalikku eeltööd konstruktsioonülesannete lahendamisele;

— 4. klassi lõpetanud ei oska lahendada tekstülesandeid, arvutusoskus ei ole küllaldane, ebakindlalt määratakse tehete järjekorda.

Paar õpetajat leiab, et 4. klassi õpikus võiks olla materjali rohkem, tehakse ettepanek viia kogu kümmendmurdude korrutamise ja jagamise 4. klassi programmi.

Kuidas õpik ja töövihik võimaldavad arendada õpilaste arvutusoskust, mõtlemist ja

diferentseerida õppetööd, näitavad arvud tabelis 3.

Tabel 3.

Õpik ja töövihik võimaldavad	hästi %	rahuldavalt %	mitte-rahuldavalt %
arendada arvutusoskust	24,5	68,6	6,9
arendada mõtlemist diferentseerida õppetööd	45,3	54,0	0,7
	24,9	68,8	6,3

Õpiku ja töövihikute üldiste heade külgede ja puudustena toodi esile väga mitmesuguseid ja sageli vastakaid seisukohti.

Õpiku **ülesehituse** kohta on ülekaalus kiitvad hinnangud. Korduvalt märgitakse õpiku terviklikkust, süsteemikindlust, tõstetakse esile võimalust uue materjali edasivõtmisel pidevalt korrata (materjali seostatus varem-õpiga, kordamisosad enamiku teemade lõpul).

Ainekäsifluse kohta on erinevaid arvamusi. Umbes 15% õpetajatest on rahul õpiku ainekäsiflusega (ainekäsiflus on läbimõeldud, asjalik, põhjalik, arusaadav, konkreetne, oluline on hästi ja loogiliselt esile toodud, stiil on lastepärane, jutustav jms.). Ligemale 10% õpetajatest leiab, et õpikus on sõnastus kohati raske (ei ole lastepärane, liiga teaduslik jne.), paljud reeglid ja definitsioonid on raskepärase sõnastusega, pikad. 14 õpetajat märgivad õpiku puudusena geomeetriaosa raskepärast sõnastust. Paar õpetajat märgib aga tunnustavalt just uue õpiku geomeetria-teemasid, mis sellisel kujul annavad õpilasele hea ettevalmistuse süstemaatilise kursuse õppimiseks. 9 õpetajat leiavad, et õpiku ainekäsiflus on õpilastele iseseisvaks tööks raskevõitu, 3 — uue õpiku järgi on õpilasel võimalik uut materjali iseseisvalt õppida. Olgu siia selgituseks lisatud, et õpiku materjal peaks esmakordselt õpilasele jõudma tavakohaselt õpetaja vahendusel, täiesti iseseisva töö vajadus võib tekkida õpilase koolist puudumise korral.

Iga kolmas küsitluslehe täitnud õpetaja märgib, et õpik on materjaliga ülekoormatud, kuid aega selle materjali õpetamiseks on ebapiisavalt. Sama murelik seisukoht jäi kõlama ka kontrolltöödele lisatud arvamusi-

test: **ajapuuduse** tõttu jäävad ka õpilastele igati jõukohase materjali käsitlemisel teadmised ebakindlaiks, sest ei jõuta küllaldaselt kinnistada, süvendada ja harjutada.

Harjutusmaterjalide kohta märgitakse heakskiitvalt, et seda on rohkesti (45 õpetajat), kusjuures ülesanded on mitmekesised, võimaldavad arendada mõtlemist, on ülesandeid ka tugevamate õpilaste jaoks. Positiivsena tõstetakse esile ka näidisülesannete olemasolu.

Harjutusmaterjali kohta tuuakse esile ka mitmeid puudusi. Neist korduvalt esinenud: — leitakse, et lihtsaid harjutusülesandeid (samatüübilisi) on vähe; — paljude ülesannete arvilised andmed ei ole õnnestunult valitud; — vähe on ülesandeid peastarvutamiseks; — paljud ülesanded, ka ilma tärnikesteta, on jõukohased ainult tugevamatele õpilastele.

Töövihikute kohta toodi esile tööd häirivate teguritena liiga vähest vaba ruumi kirjutamiseks ja arvutamiseks ning töövihikute hiline mist.

ÕPETAJAST, ÕPETÖÖ TULEMUSTEST

Anonüümses küsitluslehes paluti vastajalt siiski andmeid tema erialase ettevalmistuse ja tööstaaži kohta, samuti tema õpilaste õppeedukuse kohta.

Hariduse järgi jagunesid 232 vastavad andmed esitanud pedagoogi järgmiselt:

kõrgema matemaatika-alase haridusega	— 101 õpetajat
mittekõrgema matemaatika-alase haridusega	— 52 õpetajat
kõrgema mitte-matemaatika-alase haridusega	— 22 õpetajat
mittekõrgema mitte-matemaatika-alase haridusega	— 57 õpetajat

Nagu nendest andmetest nähtub, omas erialase ettevalmistuse 153 õpetajat e. 66% andmeid esitanud õpetajatest. Võrdluseks olgu märgitud, et 1970/71. õ.-a. 4. klasside kohta esitatud küsitluslehe täitjate hulgas oli matemaatika-alase haridusega õpetajaid ainult 30%. Need arvud näitavad, et kuigi erialase ettevalmistusega õpetajate osakaal on suurenenud, õpetab ka 5. klassides matemaatikat palju erialase ettevalmistuseta pedagooge, paljudel õpilastel on üleminekul

neljandast klassist viiendasse klassi vahetunud õpetaja, mis toob õpilasele lisaks veel kohanemiskasvatust.

Vaadeldud õpilaskontingendi teadmiste hindamisest annavad ülevaate järgmised andmed:

Veerand	Õpilaste arv	Hindeid «2» (%)	Hindeid «4» või «5» (%)
I veerand	6511	9,0	38,8
II veerand	6496	7,2	41,4
III veerand	6498	9,3	40,1
IV veerand	6426	10,3	37,8
Keskmine		9,3	39,8

Neljanda veerandi tulemus ei iseloomusta 5. klassi õppeedukust õppeaasta lõpuks, sest andmed on esitatud enne täiendavat õppetööd ja suvetööde sooritamist, ilmne on aga see, et paljude õpilastega tuli kevadel täiendavalt töötada. Pärast täiendava õppetöö ja suvetöö lõpetamist oli kevadel kogu vabariigi 5. klassi õpilaste õppeedukus matemaatikas 95,9%. Küllaltki kõrge «4» ja «5»-ga hinnatud õpilaste protsent kinnitab omakorda matemaatika uue programmi jõukohasust õpilastele.

Võrreldes 4. klassiga on täheldatav mõningane õppeedukuse langus: 1970/71. õppeaastal 4. klassi kohta esitatud ankeetide põhjal õppis matemaatikat hindele «4» või «5» 46%, hindele «2» — 6,9% õpilastest, 1971/72. õppeaasta kevadel oli 4. kl. õppeedukus matemaatikas 97,4%.

Õpilaste edukus matemaatikas langes üleminekul 4. klassist 5. klassi ka varem kehtinud programmi ja õpikute järgi töötamisel.

Ankeetide analüüsimisel pakkusid huvi õpetajate arvamuste ja õpilaste teadmiste hindamise erinevused sõltuvalt õpetajate ettevalmistusest ja tööstaažist. Hariduse ja tööstaaži järgi erinevatelt arvukamalt esindatud õpetajate rühmadelt õppematerjali jõukohasusele antud hinnangute võrdlemine lubab teha mõned ettevaatlikud järeldused:

1. Kõige rohkem on rahul uue õpikuga (peavad kõige jõukohasemaks) kõrgema matemaatika-alase haridusega 5—10-aastase tööstaažiga õpetajad.

2. Tööks uue õpiku järgi on häälestatud kõige pessimistlikumalt kõrgema matemaatika-alase haridusega 11—20-aastase staažiga õpetajad. See õpetajate rühm on 5. klassi matemaatikaõpetajate hulgas üsna väikesearvuline.

3. Ilmnes tõsiasi, et suurema tööstaažiga kõrgema matemaatika-alase haridusega õpetaja arvates on hulk sisuliselt uusi küsimusi 5. klassi õpilasele raskemini omandatavad kui nende väiksema tööstaažiga kolleegide arvates (kõige madalamad hinnangud tabeli 2 küsimustele 4, 5, 6, 12 ja 15 andsid õpetajaid, kelle tööstaaž on üle 20 aasta).

4. Üle 20 aastase tööstaažiga mittekõrgema mitteerialase haridusega õpetajate hinnangud uue materjali jõukohasusele on suhteliselt kõrged.

Eespool tooduga on kooskõlas ka vastava õpetajate rühma poolt õpilastele väljapandud hinded: kõige kõrgemalt hindasid õpilaste teadmisi mittekõrgema mitteerialase haridusega suure tööstaažiga õpetajad ja kõrgema matemaatika-alase haridusega 5—10-aastase tööstaažiga õpetajad (IV veerandil «2» — protsendid vastavalt 8,1 ja 8,9; «4» ja «5» — 40,1% ja 38,4%). Kõige nõudlikumaks osutusid suure staažiga kõrgema erialase haridusega õpetajad («2» — 11,9%).

Eespool toodu võib osutada mõningatele tendentsidele, mida oleks vaja arvestada õpetajate ettevalmistamisel tööks uute programmide ja õpikute järgi.

KOKKUVÕTTEKS

Esimene tööaasta näitas, et K. Ariva ja A. Telgmaa matemaatika katseõpik 5. klassile on üldjoontes õnnestunud, jõukohane enamikule õpilastele ja vastuvõetav õpetajatele. Õpetajate arvamustest selgus, missuguste teemade käsitlemisel vajab ümbertöötamist, missugused ülesanded vajavad muutmist. Kõige suuremat muret valmistas esimest aastat uue õpiku järgi töötavale õpetajale pidev aja puudus. Et programmi mahtu praegu oluliselt vähendada ei ole võimalik, siis tuleb abi otsida eelkõige n.-ö. sisemistest reservidest: ratsionaalne ajajaotus igas tunnis, õpilasi aktiivselt tööle rakendavate töövõtete kasutamine, hästi läbimõeldud näitlikustamine jms. Sihipärase tööga on võimalik õpilasi

harjutada kiiremini töötama. Töö otstarbekamale organiseerimisele aitab kahtlemata kaasa matemaatikakabinettide rajamine, kus kõik vajalik oleks õpetajale käepärane.

Õleminek uutele matemaatikaprogrammidele ja õpikutele jätkub, kusjuures tagaside huvides jätkatakse ka küsitluslehtede

saatmist õpetajatele. On aga väga kahju, et saame täidetult tagasi ainult osa nendest. Oleks väga vaja, et iga õpetaja leiaks aega oma seisukohtade kirjapanekuks, et neid oleks võimalik arvestada õpikute ümbertöötamisel ja parandamisel.

KIIRPILK TASANDUS- KLASSI TÖÖMAILE

AINO TÖLDSEPP

Tasandusklasside iga ei ole veel küllalt pikk, et nende töötulemuste ja tähelepanekute varal ulatuslikke ja paikapidavaid järeldusi ning üldistusi teha. Kummatigi näib kõige tähtsam olevat selgunud. Ollakse üldiselt veendunud, et neid klasse on vaja, et nendest on kasu. Küll aga on veel mitmeid lahtisi otsi — probleeme, mida lahendamata ei saa olla täit edu.

Tasandusklassi peaksid kuuluma õpilased, kes on tunduvalt maha jäänud vaimse

töö oskustes ja kelle edasijõudmises on sedavõrd suured lüngad, et neid ei ole võimalik tavalises klassis siluda. Lapsed, kes oma vaimsete võimete poolest on küll suutelised õppima ja loogiliselt mõtlema, kuid kes mingil põhjusel, pedagoogilise või sotsiaalse hooldamatuse tõttu on oma arenemises maha jäänud või õppimistahte minetanud. Siia ei kuulu debiilsed, vaimse arenemise peetusega ega füüsiliste puuetega õpilased. Samuti ei ole tasandusklassis kohased õppima haiged ega logopeedilist ravi vajavad lapsed.

Viibisin neljas tasandusklassis. Niisugust, n.-ö. puhas tasandusklassi kontingenti ei leidnud üheski. Kas või juba sellepärast, et vaimse arenemise puudujääke, mahajäämuse põhjust ja ulatust ei ole ka arstil alati võimalik ühe-kahekordse kontrollimise põhjal õigesti ja täpselt diagnoosida. On palju piiripealseid juhtumeid, mis alles hiljem kalduvad siia- või sinneroole. Teiseks — seal, kus puudub logopeediline klass, on tasandusklassi suunatud ka düsgraafikud. Peaaegu kõigis tasandusklassides on mit-

mesuguseid kroonilisi haigusi põdevaid lapsi. Mõõdunud õppeaastal näiteks oli Haapsalu keskkoolis selles klassis kaks tõendiga düsgraafikut, kaks neeruhaiget, üks madala vererõhuga ning üks äärmiselt aeglane ja kiiresti väsiv laps. Haigete laste jaoks aga ei ole tasandusklass oma tiheda ja pika tööpäevaga, suure koormusega ja vahepealsete puhkamisvõimalusteta kuigivõrd õige koht. Tuleb ju selles klassis järelearendamise ja -õpetamise kõrval pidada tingimata sammu ka tavalise klassi programmiga. Kuidas niisugune koormus ja tööpäeva pikkus mõjuvad haigetele lapsele — selle kohta andmeid veel ei ole.

Heitkem nüüd pilk nendele, kes on tagasi läinud oma endistesse klassidesse, ja teistele, kes praegu alles teevad läbi seda n.-ö. pedagoogilist ravi. Tagasi tulles Haapsalu 1. keskkooli tasandusklassi juurde: mulusest 19 õpilasest jäi kurses kordama kolm — kaks debiilset ja üks vaimse arengu peetusega. 4. klassi üleviidud 16 õpilast peavad teistega sammu, ainult kahte düsgraafikut, kellest juba eespoolgi juttu oli, ei õn-

nestunud ilma logopeedi abita eesti keele kirjalikus rahuldava tasemele viia.

Tänavuse 2. klassi koosseis on eesti keele poolest õnnestunud, sest avati logopeediline klass Haapsalu kaheksaklassilises koolis. Seega on põhiraskus matemaatikas. Mis aga puutub õigesse kontingendisse, siis ollakse sellest veel kaugel. Esimesel ülevaatusel leidis psühhiaater 20 lapsest ainult 6 täiesti korras närvisüsteemiga ja vaimselt tervet. Kaks debiilset suunati kohe abikooli. Klassi jäid veel 2 sama diagnoosi kahtlusega, 2 psühhopaati, 7 vaimse arengu peetusega õpilast. Kui diagnoosid õige osutuvad, ei ole see kaugeltki õige tasandusklassi koosseis.

Abja keskkoolis töötas eelmine tasandusklass ainult ühe õppeaasta (4. klass, 16 õpilast). Üks õpilane jäi kursust kordama. 2. õppeveerandi lõpul jõudsid 5-a klassis kõik 7 tasandusklassis olnud rahuldavalt edasi. 5-b klassis oli kaheksast kahele puudulik hinne — eesti keele kirjalik ja geograafia.

Pool aastat koos teistega edukalt õppinud — see ei ole veel piisav ka edaspidiseks edu ennustama. Abjas ollakse siiski veendunud, et tasandusklassist on kasu. Kui suurt, ja mida ette võtta, et kasu oleks suurem ning püsivam, seda näitavad tulevik ja oma ning teiste kogemused. Kindlasti tuleb alustada varem. Tänavu tegutsebki 3. tasandusklass, kellega alustati juba mullu.

Selgem ja kindlam on pilt Rāpina keskkoolis, kus ta-

sandusklassi esimene «lend», kellega õpetaja Lea Reissaar töötas 3. ja 4. klassis, on jõudnud juba 6. klassi. Missuguste kadudega? — Alguses oli 19 õpilast. Üks suunati üsna varsti Vastseliina närvihälvetega laste eriinternaatkooli. Kolm õpilast tunnistas arst debiilseks, need jäid edasi samasse klassi. Õpetaja ei vandunud nii kergesti alla. «Siis vähemalt ei ole südametunnistuse piina, kui oled teinud kõik mis võimalik,» põhjendas ta oma teguviisi. Debiilsusaste osutus siiski niivõrd raskeks, et lapsed pärast 4. klassi tuli abikooli suunata. Üks õpilane saadeti sanatoorsesse kooli, 14 viidi üle 5. klassi. Tolles klassis ei tulnud õppimisega toime veel 2 last, kelle arst tunnistas samuti debiilseteks. Ülejäänud 12 õpilast õpib praegu Rāpina keskkooli 6-a klassis, kus 2. õppeveerandi lõpul oli neil täielik õppeedukus. Veelgi objektiivsemalt kõneleb tehtud töö tulemustest tõik, et rajooni bioloogia ja geograafia kontrolltöö andis Rāpina keskkooli 6. klasside paremusjärjestuse: 6-b, 6-a, 6-c. Sama järjestus säilis ka 2. õppeveerandi üldises õppeedukuses.

Õeldakse, et 6-a klassi õppetöö eesrindlastest kaks on õppinud tasandusklassis. Üks neist, tütarlaps, kes kannatas tasakaaluhäirete all, õppis juba tasandusklassis hästi — tohutu töö ja vaevaga. Nii et õpetaja ütleb end olevat temast eeskuju võtnud, et jõudu leida edasitöötamiseks, kui algul väga raske oli. Ja väga raske oli tõepoolest, sest polnud

tollal kuskilt ega kelleltki õppida.

Martin oli istunud juba 1. ja 3. klassis, kui ta tasandusklassi sattus. Kodus oli poisiga väga vähe tegeldud, ta vajas kõneravi, tegi esimeses etteütluses 26 viga... Kergesti see ei läinud, kuid üle saadi, poiss läks 5., siis 6. klassi ja on praegu tubli.

Selle esimese «lennu» kogemused näitavad, et tasandamist tuleb alustada tingimata 2. klassist, hiljem on lüngad juba liialt sügavad ja nende silumine nõuab tohutut vaeva ega ole ka tulemus tagatud. Möödunud õppeaastal alustas Lea Reissaar uut voozu, seekord 2. õppeaastast peale.

Praegu on suurim raskus eesti keelega. Möödunud aastal osutusid logopeedi kontrollimisel kuueasteistkümnest õpilasest kaksteist kergemalt või raskemalt düsgraafikuteks. Koolil on tänavu küll ka logopeed, kuid kahjuks juba pikemat aega haige...

Rāpina keskkoolis on paljudest tasandusklassi raskustest üle saadud, küllap tänu sellele, et õppealajuhataja Meeta Kristel ja õpetaja Lea Reissaar seda tööd suure hoolega teevad. On muutunud paljuti kõigi õpetajate suhtumine tasandusklassisse ja selle õpilastesse. Kui õpetaja Reissaar juba algusest peale peamiseks on pidanud huvi äratamist õppimise vastu, aktiivsuse kasvatamist, siis nüüd püüavad ka teised õpetajad seda huvi säilitada ja toetada.

Tasandav töö kandub suurelt osalt pikapäevarühma.

Selle tööplaanis on märgitud peale lünkade tasandamise teadmistes individuaalprogrammi järgi ka iseseisva töö harjumuste kujundamine, kirjalike ülesannete täitmise pidev kontrollimine, vigade ennetamine, suulise väljendusoskuse arendamine, õppima õpetamine, ideoloogiline ja kõlbeline kasvatus...

Rühmas tutvutakse uute lasteraamatutega ja loetakse «Tähekest», vesteldakse kõlblusest ja käitumisest, riiete korrashoiust, võetakse osa kooli üritustest — palju rohkemaks aga ei piisa aega, kui arvestada, et rühm saab töötada 3 fundi viiel nädalapäeval.

Viljandi internaatkoolis alustas õpetaja Lehti Ennemuist tänava tööd 2. tasandusklassiga, 17 õpilasega. Õpetamine on täiesti individualiseeritud. Õpetaja koostab tasandamistööks igale lapsele igaks kuuks eraldi tööplaani, kuhu on märgitud seniste vigade alusel teemad, mis vajavad just selle õpilasega täiendavat käsitlemist, ülesanded, mis õpilasele antud ja hinnang töödele. Selleks on iga õpilase kohta eraldi kaustik, kuhu on kinnitatud ka õpilase etteütlused ja muud tööd. Ning siit on võimalik jälgida tema vigu, nende säilimist või kadumist, edasiminekut, teha järeldusi ja kavandada edasist tööd.

Esimene diagnoosiv töö eesti keelest sügisel andis üpris lootusetu pildi: üks rahuldav, 16 puudulikku (hinded olid muidugi vaid õpetajale teadmiseks). Matemaatikast ei olnud piit palju parem — 5 rahuldavat ja

12 puudulikku. Esimese poolaasta lõpuks oli olukord kummatigi rõõmustavalt muutunud — viimase tööga pälvisid eesti keeles kaks õpilast ja matemaatikas üks juba hinnet «viis»; «neljasid» oli 2 ja 4, «kolmesid» 8 ja 7, «kahtesid» oli jäänud kummaski aines 3. Kaustikust oli võimalik jälgida vahepealsete tööde kaudu järjekindlat paranemist süsteempärase, analüüsile toetuva ravi tulemuseksena.

Samas kaustikus on ainete kaupa märgitud tähelepanekud õpilase kohta: «Lahendas küllaltki raske tekstülesande, näib, et loogiline mõtlemine on rahuldav», «Ei raiu enam sõnu, lugemine voolavam» jne.

Peale teadmisi ja võimeid puudutavate märkmete on lalletatud tähelepanekuid lapse iseloomu kohta — kõike, mida võib tarvis tulla, kui tahad mõista lapse käitumise ja arenemise iseärasusi.

Ei ole raske taibata, kui suurt tööd see kõik õpetajalt nõuab.

Tasandustöö üks külgi on lapse otsene vaimne arendamine — tema teadmistes leiduvate lünkade täitmine, talle iseseisva töö oskuste ja harjumuste andmine. Teine, ja mitte põrmugi vähem tähtis, on huvi äratamine teadmiste, ümbritseva elu ja õppimise vastu ning enesesuulduse sisendamine. Sellest tuleneb palju nõudeid õpetajale: lapsele antavate ülesannete jõukohasus, meetoodiliste võtete paindlikkus, õpetaja delikaatsus ja heatahtlikkus, pedagoogiline takt...

Õpilase vastumeelsus õppimise suhtes ei tarvitse olla midagi jäävat ega üksnes kodust või ümbuskonnast tingitud. Enamasti alati on õpetaja võimuses seda muuta. Mõnikord piisab üsna pisikesest tunnustusest, et laps hakkab tahtma end pingutada, piisab sellestki, kui õpetaja n.-ö. näeb igaüht üksikult. Tasandusklassis on niisugune võimalus ja isegi kohustus.

Ka tasandusklassis kehtib põhimõte: kui keegi midagi hästi suudab teha, siis tuleb seda tema võimet edasi arendada ja esile tõsta.

Praeguse klassi kohta tähendab Lea Reissaar: «Nad on valmis kas või tulest ja veest läbi minema, kui aga ise ees lähed...» Valmisolek õpetajaga kaasa teha on peaaegu sama mis õppimistahe. Ei ole siis põhjust imestada, et 6-a klassi noor juhataja Tiitu Johannes neid õpilasi, kes tasandusklassist pärinevad, ligilähedalt järgmiselt iseloomustab: nad tahavad õppida, kuigi alati ei suuda kõike nii hästi, nagu soovivad. Mitmel on hästi arenenud värvimeel ja paar poissi käivad praegugi kunstiringis, kuhu õpetaja Reissaar nad juba algklassides suunas...

Möödunud õppeaastal tuli Abja keskkoolis üks 4. tasandusklassi poiss kooli olümpiaadil looduse tundmises 3. kohale. See tähendas põõret — poiss on sootuks muutunud. Tema huvi ja aktiivsus on tõusnud mitte üksnes loodusõpetuse, vaid ka kõigi teiste ainetes tundides ja õppimisel.

Tasandusklassi töö edu sõltub eriti palju õpetajast.

Kuid siin ei piisa isegi hea ja vilunud pedagoogi tavalistest võimetest. Tuleb osata õpilasi igakülgset pedagoogiliselt analüüsida, diagnoosida ja kasutusele võtta erimeetodeid. See tingib täiendavate teadmiste vajaduse psühholoogiast, teatud määral ka defektoloogiast. Abi on senini saadud üksipäinis Täiendusinstituudi kursustelt. Meeldiv oli kuulda Viljandi internaatkooli õppealajuhatajalt Lea Moksilt, et ta peab enesetäiendamist sel alal mitte üksnes tasandusklassi õpetaja endastmõistetavaks kohuseks ja vajaduseks, vaid et ta ka ise tundis selle järele vajadust ja seepärast mõõdnud suvel võttis tasandusklassi õpetajatele määratud kursusest osa.

Neljast nähtud koolist on ainult Haapsalu 1. keskkoolil võimalik düsgraafikud lo-

gopeedilisse klassi suunata. Oleks siiski hädasti vaja kõikjal need kaks klassi eraldada. Ent rajoonides edeneb logopeediliste klasside loomine üsna visalt.

Heaks endeks on kahtlemata see, et vanasse klassi tagasipöördunud suurelt jaolt edasi jõuavad, rohkem kui õpetajad isegi algul loota julgesid. Ent ikkagi ei ole veel selge, kas piisas 1—2 aastast, silumaks lünki jäädavalt.

Praegu kinnitatakse koolides, et ka vanemate klasside õpetajad peavad mõistvalt suhtuma nende õpilaste arengu iseärasustesse. Kõigiti õigustatud nõue. Muidugi ei tohi sellest aru saada nagu hinnaalandusest teadmistes.

Tasandusklassid suudavad parandada küll linnade ja suuremate maakeskkoolide teatud osa õpilaste edasi-

jõudmist ja nendes koolides kaasa aidata õpetamise aluspõhja tugevdamisele. Mida aga teha väikeste maakoolidega, kus tihtipeale ühe perekonna juurdetulek lähimasse majandisse võib kooli õppe edukuse 4—5 protsendi võrra alla viia? Enamasti on need «tasandamist» vajavad lapsed.

Teadagi on nendes koolides ka klassid väikesed, nii et täiesti individualiseeritud töö 1—2 õpilasega oleks ehk mõeldavgi. Asja võib keerulisemaks teha liitklass. Ja muidugi ka õpetajate puudulik ettevalmistus ja vähesed kogemused niisuguseks tööks.

Kui tasandusklassid end edaspidiseski õigustavad, siis muutub paratamatuks mõelda ka väiksematele maakoolidele, muidu oleks lahendus poolik.

ÕHTUKOOLID

ARUPIDAMISTE ALGATAMISEKS

AINO KULBOK

Need, kelle osaks on olnud ühel või teisel puhul õhtukoolide tööle hinnangut anda, puutuvad viimasel ajal kokku ühe suure ebakõlaga: õpetajate sisuline töö on hea, tunnid metoodiliselt vajalikul tasemel, ollakse küllaltki järjekindlad ja nõudlikud, aga... õppe edukus on ikkagi madal, väljalangevus väga suur. Seda konstateeris meie vabariigi koole külastanud Moskva-brigaad, seda märgiti Haridusministeeriumi kolleegiumil Tartu linna õhtukoolide kohta ja seda on väidetud mujalgi.

Osnagi segamini läinud niitide harutamisel saame kätte paar otsa: üks neist viib õppiva kontingendi iseärasuste, töökohtade ja avaliku arvamuse juurde, teine — kooli kasvatustöö pinnale. Ja ilmselt peabki arutelu siit algama.

Haridusministeeriumi õhtukoolide komisjon püüdis tähelepanekuid teha asutuste ning ettevõtete positiivsete kogemuste kohta noortööliste üldhariduse andmisel. Paljude tehaste ja majandite kohta on olemas ka vabariikliku ülevaatusse õiendid. Aga lausa eeskujunäiteid oli näpu täis: ühel üks külg hea, teisel teine — süsteemipärast tööd on õppimise suhtes tehtud vähestes ettevõtetes.

Küllastasin hiljuti üht tublimatest, vabrikut «Kalev», kus õppimine on au sees, kus õppijate üle toimub järjekindel kontroll. Lisaks pidevale tööle on kasvatustöö seisukohalt toredad iga-aastased tehase õppijate päevad, kus räägitakse oma koolirõõmudest ja -muredest, premeeritakse tublimaid. Külal on siis ka koolide esindajad. Tavaliselt toimub vestlusring kohvilaua taga, vahelduseks isetegevuslikud ettekanded või külakost kutselistelt lavajõududelt. Tehase ametiühing on leidnud muuhulgas võimaluse anda õppijatele koolipäevadel tasuta lõunasööki. Aga kui tuled järgmise kuu talonge tahtma, näita ette, kuidas oled õppinud, tundidest osa võtnud!

On mõtteid, häid üritusi, kuid järjekindlast kasvatustööst ollakse veel siingi kaugel, jõudu ei jätkuvat.

Linna oludes, kus üritusi palju, tehaste töölisel õpivad mitmetes koolides, ei saa kahjuks kuigi palju korraldada koolide ja ettevõtete vahel ühiselt. Ehkki suuremaid plaane ei saa otseselt kooskõlastada, on mõlema ühiskondlikel organisatsioonidel siiski vaja ühiseid arupidamisi kasvatusküsimustes. On vaja nõu pidada selle üle, kuidas üksteist abistada. Mida ootab ettevõtte koolilt? Mida kool ettevõttelt? Koolil on palju muresid, mis nii või teisiti kasvatustööd mõjustavad. Praegu ollakse raskustes aineklasside loomisega. Šefid saavad siinjuures palju aidata. Esitan näitena väljavõtte Riia 9. õhtukeskkooli ja eksperimentaltehase «Etalon» vastastikustest kohustustest 1973. aastaks sõlmitud lepingus. «Etalon» muretseb koolile kinoaparaadi «Ukraina», projektsiooniaparaadi, epidiaskoobi, magnetofoni, 10 mikroskoopi, akende pimen-damise automaatseadmed, finantseerib ostetavaid raamatuid, premeerib parimat klassi, tasub külaliste majutamise jms. — kokku 3470 rub. väärtuses. Kool omalt poolt annab tehasele kasutada oma ruume (eeskätt suve-

kuudel), abistab loengulisel töö. Teine šeff, jalatsivabrik «Rekord» muretseb koolile mööblit, abistab kooli remontimisel, annab elektriku automaatika ülesseadmiseks jne. Seda ettevõtet abistab kool laupäevakute korras. Viimane moodus on kasvatuslikult efektiivne: annab õpilastele täiendavaid teadmisi tootmisest, süvendab kontakte töölistega jpm. Siinkohal peab märkima, et mõlemad nimetatud ettevõtted on suhteliselt väikesed ja 9. õhtukoolis õpib nende töötajaid kokku ... üks. Tehased tunnetavad aga, et õhtukoolid teevad suurt tööd noorte õpetamisel ja kasvatamisel ning abistavad neid jõudumööda.

Neid probleeme, milles kooli ja tehase huvid kokku puutuvad, on rohkesti ja seepärast tekkiski Haridusministeeriumi õhtukooli aktiivil mõte, et järgmine õhtukoolide õpetajate vabariiklik konverents peaks toimuma koos ettevõtete esindajatega. 1974. a. jaanuaris korraldatava kokkutuleku sõlmküsimusteks saavadki arvatavasti ettevõtte — kool — kasvatustöö — šefflus.

Kuigi töötajast õpilase näol on tegemist juba aktiivse ühiskonnaliikme ning väärtuste loojaga, on tema kui õppija ning kasvatusobjekti minevik üsnagi keeruline. Kunagine päevakoolist väljalangemine ja sellega koos lüngad teadmistes, silmaringi piiratus. Aga võib-olla oli see iseseisva elu taotlus või olid majanduslikud olud need, mis sundisid varakult tööle minema? Osa noorukeid tuleb õhtukooli vahetult päevakoolist. Miks ikkagi keegi tuli? Õpilasi on vaja tunda ja mõista, et kasvatustööd õigesti suunata.

Tartu 1. õhtukeskkool võttis käesoleval õppeaastal ülekooliliseks uurimisteenaks «Mõningad noorte tööle asumise ja õhtukooli tuleku põhjused». Uurimise käigus on tehtud ankeete, kirjand teemal «Miks ma tulin õppima õhtukooli». On suur vahe, kas noor ise leiab kooli tee, olgugi et kellegi soovitusel, või sunniviisil, sest on plaan ja kedagi on vaja suunata: Jüri ja Jaanil pole perekonda — nemad peavad minema esmajärjekorras. Aga Jüri ja Jaan langevad esmajärjekorras ka välja. Suurt väljalangevust põhjustab suunamine, mis ei ole üheaegselt veenmine. Kuidas niisugust olukorda parandada?

Veenma hakkab mõnikord alles klassijuhataja.

Kuigi õhtukoolis on õpilasteks nime poolest täiskasvanud, on klassijuhatajatöö nendega ometi komplitseeritud. Valmistume aru pidama ka selle töö üksikute tahkude üle. Kuidas on saavutatud tulemusi kasvatus-töös?

Oleme vabariiklikel seminaridel püüdnud koolide direksioonide osavõtul üksteist rikastada. Ühel viimastest vahetati mõtteid kesksete küsimuste üle kasvatus-töös. Sindi õhtukooli direktori asetäitja E. Sepa oma sõnavõttus rõhutas individuaalse lähenemise vajadust õpilastele. Sellele eelneb õpilaste põhjalik fundamendiline. Õppeaasta alguses on see eriti oluline ka õpilaste võimete ja tööoskuste selgitamiseks. Nii teame, millele ehitada järgnevat. Sindi õhtukoolis olid viimastel aastatel kasvatus-töö põhiküsimus-teks vastutustunde kasvatamine õpilastes (eriti 9. kl.), enesekasvatus (10. kl.), inimes-tevahelised suhted (11. klass). E. Tiisler (Tal-linna 1. õhtukeskkool) täiendas omapoolselt: on vaja tunda õpilaste elu- ja töötingimusi. See on olnud kasvatus-töö tõhusaid vahendeid.

Me võime pakkuda õpilastele head ja huvitavat parimate meetodiliste vahendite ja võtetega, aga niikaua kui me ei ole suutnud neis kasvatada vastuvõtjat, äratada huvi teadmiste vastu, on tulemustel poolikud. Õpilaste huvid ei ole pahatihti olulisel määral suunatud õppetööle. Tantsuõhtu, televi-sioonisaade, sõbra külaskäik — kõik need on põhjused, miks üks või teine koht klassi-toas õhtuti tühjaks jääb. Üha raskemaks läheb võitlus alkoholiga. On juhtumeid, et tullakse purjuspäi kooli. Kooli ukse juurde kogunevad kambad, kes häirivad tööd. Alko-holivastasel võitlusel on suur osa täita õhtu-koolil. Üksnes paari ülekoollise loenguga eesmärki ei saavuta. Peame looma häid tradi-tsioone, näitama, et lõbus võib olla ka ilma alkoholijoobeta. Oma osa selle sisen-damisel on hästi korraldatud klassiõhtutel. Klassiväline tegevus on oluliseks täiendu-seks tundide tööle. Paraku saab piiratud ajaressursside tõttu klassiväliseid üritusi vähe korraldada. Aga selles väheses joendume põhimõttest: «Mida teha, seda teha hästi.» Klassivälises töös otsitakse uusi vorme. Ja viimasel ajal tehtust ei olegi praegu täit pilti. Konverentsi ettevalmistamise ajal jõuame kogemusi kokku võtta ka selles.

Peamine — klassitund vajaks omaette artiklit. Tõstaksin siinkohal üles ainult mõned mõtted. Õhtukooli õpilane võtab suhteliselt halvasti osa õppetundidest. Ja ometi on paremate tulemuste saavutamiseks vaja iga päev koolis käia. Pideva töö tagamine on kasvatus-töö nael. Ka parimal juhul ei saa-vutata aga maksimaalset osavõttu tundidest. Mõningate õpilaste kohalolek on väga ju-huslik. Kuidas korvata regulaarse töö puu-dujääke? Tähtis koht on selles arvestustel. Õhtukool on kaugõppekooli kõrval samuti üle läinud arvestussüsteemile.

Arvestussüsteem annab uusi võimalusi kasvatus-tööks. Eriti lünklikult koolis olnud õpilastelt arvestuste vastuvõtmine peab olema kasvatuslikult eesmärgistatud. Küsitlemist on võimalik korraldada selliselt, et me ei kontrolli üksnes faktilise materjali tund-mist, oskusi ja vilumusi, vaid paneme mõt-leva ka kasvatuslikel teemadel, loome seose eluga. Juba arvestuste õigeaegse andmise suunamine on kasvatuslikult tähtis.

Samal ajal on selge, et õhtukoolis ei saa arvestustele liiga palju loota, teadmisi ei saa kontrollida ainuüksi nende varal. Me peak-sime säilitama kahe koolitüübi — õhtu- ja kaugõppekooli — olulise erinevuse ja või-maldama õhtukoolis rohkem pidevat tööd tunnis — ja seda nimelt noorukite pärast, kelle puhul raskuste õige doseerimine aitab kasvatada valmisolekut nende ületamiseks samm-sammult. Jooksev küsitlemine on õhtu-koolis kaotanud oma osatähtsuse. Kas ei oleks vaja teha aga samm tagasi? Väldime äärmusi. Varem olid üheks selliseks juhusli-kud tunnihinded, praegu on karta teist — tagasiside, omandatust ülevaade jms. jääb põhiliselt arvestustele. Kas me ei tee sel-lega nii õpilaste kui ka endi tööd liiga ras-keks? Samal ajal püsib oht, et soovides väl-tida raskuste kuhjamist, muutume arvestustel pealiskaudseteks. Eriti peame vältima seda, et järelvastamise korral ei oleks liberaalit-semist. Õpilased oskavad õpetaja järgi valida oma «taktika».

Enamik õhtukoole on jooksvale hindami-sele tagasi läinud. Näiteks on Riia 8. õhtu-kooli õpetajad rohksti rakendanud jooksvat küsitlemist. Riia 9. õhtukoolis olid paljud õpilased jooksva töö põhjal arvestustest va-bastatud. Esmatähtsaks peetakse regulaarset tööd. Praegu tundub ebakohasena eeskiri,

mis lubab arvestustest vabastada ainult neid õhtukooli õpilasi, kellele saab panna jooksva töö kokkuvõtteks sölmküsimumuste eest hinde «hea» või «väga hea». Tegelikult oleks kasvatuslikust seisukohast hädavajalik vabastada ka hoolas kolmemees. Kui palju siis on õhtukoolis neid, kes õpivad neljadele ja viitele! Probleem on tegelikult üleliiduline.

Arvestussüsteem on õhtukoolis saanud omaseks. Seetõttu ei hoiata me seda võibolla ka enam sedavõrd tulipunktis, nagu oleks vaja. On oht sattuda rutiini. Kas me mõnikord ei jäta tähele panemata mitmeid arvestussüsteemi organiseerimisküsimusi, mis ühel päeval hakkavad mõjutama õppe- edukust? Muuhulgas ei ole eesti õppekeelega õhtukoolid seni leidnud optimaalset varianti arvestus- ja konsultatsioonitundide kasutamises. Selles on palju kohalikke iseärasusi, mis sageli takistavad hea tunniplaani koostamist. On ka ühiseid raskusi, ja nimelt — suure nädalatundide arvu tõttu eesti õppekeelega koolis pole võimalik viia arvestusi ja konsultatsioone eraldi päevale, sest ülejäänud õppepäevad kujuneksid niiviisi liiga pikaks. Arvestuste ja konsultatsioonide paigutamine teiste ainetundide vahele jällegi ei rahulda, sest sel kombel pole võimalik teha individuaalset ja grupiviisilist tööd. Mõned koolid viivad arvestused päeva lõppu, aga siis on koolimaja nende puhuks ka peaaegu tühi. Seega on juba organisatsiooniliste küsimustega vaja veel läbimõeldult tegelda. Kasvatuslikust seisukohast oleks otstarbekas suurendada suuliste arvestuste osakaalu.

Õhtukoolide õpetajatel on individuaalse enesetäiendamise ning kogemuste talletamise korras päevakorral palju huvitavaid ja vajalikke küsimusi, millest üht-teist kahtlemata ka konverentsi sektiioonidesse jõuab. Meetodiline töö on osutunud eriti viljakaks seal, kus vastastikku üksteist toetatakse, kus teatud teemade ring katsetajaid ja uurijaid mingil määral ühendab, olgu see siis ainekomisjoni ulatuses või ülekoolliselt. On ju igal koolil oma päevaprobleemid ja nende lahendamine sõltub kogu kollektiivi jõupingutustest. Kõiki koole huvitavad probleemid tulevad arutlemisele konverentsil 1974. aasta jaanuaris.

MEIL TALLINNA KAUGÕPPE- KESKKOOLIS

KALLI OJA

Käesoleval viisaastakul on meie haridustöötajate vastutusrikas ülesanne viia lõpule üleminek üldisele keskharidusele. Õhtu- ja kaugõppekoolide pedagoogidele tähendab see eelkõige töötavate noorte koolipinkitoomist, nende poliitilise ja kultuurilise silmaringi avardamist, seniste teadmiste süvendamist ja laiendamist.

Selle riikliku tähtsusega ülesande lahendamise nõuab igalt koolikollektiivilt, igalt pedagoogilt oma võimete ja oskuste täit rakendamist, uute ning efektiivsemate töövormide järjekindlat otsimist ja juurutamist.

Neid vastutusrikkaid ülesandeid, mis partei ja valitsus on seadnud töötavate noorte kommunistliku maailmavaate kujundamisel, on arvesse võtnud ka Tallinna kaugõppekeskkooli õpetajad. Nii möödunud kui ka käesoleval õppeaastal on olnud koolielu probleemide lahendamisel tulipunktis kasvatus töö.

Selles seab kaugõppekooli töö spetsiifika oma erilised nõuded ja probleemid. 5—6. aastat tagasi õppisid meie koolis enamuses eakamad inimesed, kellel oli küllaldaselt elukogemusi, pikaajaline tööstaaž ja kelle maailmavaadegi oli selgepiiriliselt välja kujunenud. Töö, elu, perekond oli

neid paljuski õpetanud õigesti mõistma ning hindama meie riigi saavutusi, aga ka aru saama oma ülesannetest ja kohustustest nõukogude ühiskonnas.

Viimastel aastatel on olukord mõnevõrra muutunud. Kaugõppekooli tuleb oma haridusteed jätkama küllaltki palju noori, kelle töömeheelu on alles hiljuti alanud. Iga päev toob nende ette uusi probleeme ja lahendamist nõudvaid ülesandeid, millele tihti ei osata õiget vastust leida. Suureks abimeheks peab saama kool. Siit tuleneb ka üks objektiivseid vajadusi kasvatustöö tõhusamiseks kaugõppekoolis.

Milliseid võimalusi kasvatustööks pakub kaugõppekool?

Kaugõppekoolis on noorte maailmavaate, kommunistliku moraali kasvatamisel, eetilisel ja esteetilisel kasvatustööl tähtis koht gruppitundidel.

Seetõttu on ka meie koolis nii möödunud kui ka käesoleval õppeaastal peatähelepanu pööratud gruppitundide kasvatustöö taseme efektiivsemaks muutmisele, sellealaste paremate töökogemuste levitamisele. Sellekohase suunilusega on ka ainekomisjonide töö. Nii esines õpetaja J. Preden matemaatikakomisjonis ettekandega «Kommunistliku maailmavaate kasvatamine matemaatikatundides». Füüsikakomisjonis tutvustas õpetaja E. Ilves teid ja võimalusi õpilaste dialektilis-materiaalistliku maailmavaate kasvatamiseks keskkooli füüsikakursuse kaudu. Toodi näiteid selle kohta, kuidas füüsika kui õppeaine kaudu saab ilmekalt tõestada nähtuste omavahelist seost ja põhjuslikkust, liikumist kui mateeria lahutamatu omadust, kvantitatiivsete muudatuste üleminekut kvalitatiivseteks, aine ja välja kui mateeria eksisteerimise kahe vormi olemust jt. dialektika seadusi. Ettekandes rõhutati veel, et kommunismi materiaal-tehnilise baasi loomise ülesanded peavad füüsika õpetamisel igati kajastamist leidma. Vaeti, kuidas seda üksikute teemade puhul on võimalik teha. Vene keele komisjonis andsid S. Šerman ja M. Hoffert edasi õpilaste internatsionalistliku kasvatamise kogemusi vene keele tundides.

Eesti keele komisjonil on plaanis õpetaja M. Peedi töökogemuslik ettekanne «Ilukirjanduse vastuvõtu psühholoogia». Õpilaste materialistliku maailmavaate kasvatamise või-

malustest bioloogiatundides kõneles S. Keerd. Internatsionalistlik kasvatus ajalootundides on humanitaarõppeainete sektsiooni üks analüüsimisobjekte.

Mitmed meie kooli õpetajad on oma individuaalse metoodilise töö teema seostanud kasvatusprobleemidega. Näiteks S. Kipasto — «NLKP XXIV kongressi ning käesoleva viisaastaku plaani täitmise kohta avaldatud materjalide kasutamine eesti keele harjutusülesannetes», L. Nikiforova — «V. I. Lenini esteetiline pärand», R. Alev — «Kaasaja saavutused keemia valdkonnas», E. Kristjan — «Kasvatustöö võimalustest matemaatikatundides». Juba mitmendat aastat on meil päevakorral kaasaegse sisuga harjutustekstide ja ülesannete koostamine emakeeles, matemaatikas, vene ja võõrkeeles, keemias ning füüsikas.

Kasvatustööks efektiivseks on osutunud ka võte korraldada mõned gruppitunnid väljaspool kooli. Senini on seda moodust kasutanud eelkõige kirjandusõpetajad S. Kipasto, S. Lepiksaar, L. Põhi, M. Peet, kes on tunde andnud Ed. Vilde majamuuseumis. Tallinnas annaks seda aga korraldada ka teiste õppeainete õpetajatel (ajalugu, geograafia, zoologia, keemia).

Võimalusi kasvatustööks annavad ka individuaalkonsultatsioonid. Käesoleval õppeaastal vaagisime grupiviisiliste individuaalkonsultatsioonide õppe- ja kasvatustöö kasutegurit tööõpupidamisel. Analüüs näitas, et need õpetajad, kes kohe õppeaasta algul alustasid individuaalkonsultatsioonidega (õpetajad E. Kristjan, Ö. Kornet, M. Hurt) on õppe- ja kasvatustöös saavutanud ka paremaid tulemusi.

Õpilaste maailmavaatelisel kasvatamisel kaugõppekoolis tuleb arvesse ka selline faktor nagu teadmiste kontrollimine arvestuste kaudu. Et arvestuste vastuvõtmine (eriti jutustavates ainetes) toimub põhiliselt individuaalkorras suulise vestluse teel, siis annab see võimaluse arendada aktiivset mõttevahetust, tõsta probleeme, tutvuda õpilase isiklike seisukohtade ja veendumustega ning, kui vaja, anda täiendavat seletust. Arvestusküsimustike koostamisel on vastu võetud ühtne seisukoht, et need peaksid olema õpilase mõttegevust aktiveerivad ning iseseisva järeldusoskuse tegemist soodustavad.

Keeruline on kaugõppekoolis klassivälisete ürituste korraldamine. Praktika on näidanud, et noorenenud õpilaskontingendi tõttu on see lihtsalt hädavajalik, tuleb kasuks nii tugevate klassikollektiivide loomisel kui ka õpilaste silmaringi laiendamisel. Kahjuks aga kaugõppekooli õppeplaan ei näe ette klassijuhatajatunde. Seetõttu oleneb paljugi ühiskondlikus korras klassijuhatajakohuseid täitva õpetaja entusiasmist ja südametunustusest. Klassijuhataja ülesanded aga kasvavad aasta-aastalt ja klassi õppe- ning kasvatusföös paremate tulemuste saavutamisel on just temal väga suur osa täita. Mõõdunud ja käesoleval õppeaastal (sel aastal veidi edukamalt) oleme püüdnud korraldada 2—3 klassijuhatajatundi õppeaastas. Nii on käesoleval õppeaastal toimunud 6. klassile vestlus teemal «Viisakus kaunistab inimest» (L. Gribkovskaja), 7. klassile «Kultuurset käitumisest» (S. Lepiksaar), reisimuljete õhtu 11-a ja 11-b kl. teemal «Mööda Jakuutiast» (L. Jalasto, M. Hurt). 9-c kl. (G. Kuum) ja 11-c kl. (E. Väli) õpilased käisid näitusel «50 aastat NSV Liitu». 10. klasside ja 11-b kl. õpilased kohtusid Eesti Laskurkorpuse veteranidega. 10-b kl. juhataja L. Nikiforova käis oma klassi õpilastega ekskursioonil «Tallinn, Eesti revolutsioonilise võitluse keskus». 11. kl. õpilastele toimus loeng rahvusküsimusest.

Ülekoolilisi üritusi on korraldatud õppeaastas neli-viis. Traditsiooniline on vähemalt igal aastal 1 loeng rahvusvahelisest olukorrast ja riiklike tähtpäevade tähistamine. Õpilaste ees on viimastel aastatel esinenud revolutsiooniveteranid A. Vaarmann, R. Ehrlich, NLKP XXIV kongressi delegaat N. Johanson, sõjamehed ja miilitsatöötajad.

1972. aasta kui meie maa juubeliaasta andis ilme ka klassivälisetele üritustele. Detsembris tähistasime pidulikult NSV Liidu moodustamise 50. aastapäeva. Külalistena esinesid Riikliku Noorsooteatri näitlejad. Juubeliaasta tähistamise ürituste sarjas on veel ees kohtumine NSV Liidu Olemnõukogu saadikuga. Jätkub ka ülekoolilise viktoriini «Tunne oma kodumaad» II voor ning NSV Liidu 50. aastapäevale pühendatud kirjanike võistlus 8. kl. õpilastele teemadel «Suur ja lai on maa, mis on mu kodu» ja «Minu kodulinn töötab ja ehitab» ning 9.—11. kl. õpilastele teemadel «Koos kodumaaga, tema

toel, ei väsi teest, ükskõik kui pikast» (A. Tvardovski) ja «Ma isamaad kiidan, seda, mis on, kuid kolm korda rohkem, mis tekib» (V. Majakovski). Kirjanike võistluse ja viktoriini võitjatele korraldatakse kooli šeffide abiga kevadel ekskursioon Leningradi.

Käesoleval õppeaastal sai Tallinna kaugõppekeskkool oma maja. See annab suuremaid võimalusi ka näitliku agitatsiooni, temaatiliste näituste jms. kaudu laiendada meie õpilaste silmaringi. Esimene samm selles on tehtud — näitus A. H. Tammsaare elust ja loomingust.

Käesoleval õppeaastal korraldame koolis klassidevahelise sotsialistliku võistluse. Kokkuvõtteid tehakse kolm korda õppeaastas, kusjuures sotsialistlik võistlus haarab järgmisi õppe- ja kasvatusföölisi osi: arvestuste plaanipärane sooritamine, grupitundidest osavõtt, kultuurse käitumise normidest kinnipidamine, kooli heaks tehtav ühiskondlik-kasulik töö. Loodame, et see võistlus aitab liita õpilasi tugevateks klassikollektiivideks ning tõhustada õppe- ja kasvatusföööl.

Töötajate kasvatamiseks on kaugõppekoolides teisigi teid ja võimalusi, mida peaks tutvustama. Kahtlemata aitab selleks kaasa eelseisev õhtu- ja kaugõppekoolide meetodikakonverents, mis on pühendatud kasvatusföööl.

НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД РЕЧЕВЫМИ ОШИБКАМИ УЧАЩИХСЯ ЭСТОНСКИХ ШКОЛ

АНГЕЛИНА ЕГОРОВА

В 1971 году после долгого перерыва в Таллинском педагогическом институте им. Э. Вильде было вновь открыто отделение русского языка и литературы. В 1972 году был второй прием на это отделение. Среди поступавших как в 1971, так и в 1972 году было большинство абитуриентов эстонских школ. Нас радует то обстоятельство, что стать преподавателем русского языка в эстонской школе хотят выпускники и городских, и районных школ. Так в 1972 году были представители Таллина, Тарту, Пярну, Раквере, Кохтла-Ярве, Кивиыли, Хаапсалу, Валга, Вяндра, Кадрина, Кохила, Лейси, Пярну-Яагупи, Хяздемээсте и др. В основном это были абитуриенты 1972 года (23). Из окончивших в предыдущие годы: 1971 — 6, 1970 — 5, 1969 — 2, 1968 — 3. Всего 39.

На письменном экзамене поступав-

шим для изложения был предложен текст, составленный по рассказу А. Куприна «Куст сирени». Текст включал 1207 слов. Такой объемный текст был выбран не случайно. Нам хотелось, чтобы экзаменующиеся обратили внимание больше на содержание, на сюжет рассказа, чем на его форму. И хотя даже при восприятии на слух многие слова, словосочетания и даже целые предложения остаются в памяти слушающего, при объемном тексте основное внимание слушающего направлено на понимание содержания.

Объем изложения не был строго ограничен. Предлагалось передать содержание в пределах 450—500 слов. Результаты оказались различными: от 599 до 317 слов.

При оценке работ объем не учитывался, учитывалось лишь соотношение правильно и ошибочно употребленных слов и словоформ. По установленной на кафедре норме при 1 ошибке на 25 слов работа оценивалась «три», при 1 ошибке на 50 слов — «четыре», при 1 ошибке на 100 слов — «пять». В основном учитывались речевые ошибки. Но при большом количестве орфографических, графических и других ошибок оценка снижалась на балл. Пунктуационные ошибки во внимание не принимались (их было незначительное количество). При такой норме оценок 4 работы были выполнены на «пять», 9 работ на «четыре»; 16 работ на «три» и 10 работ на «два». Наибольшее количество речевых ошибок (на 468 слов 39 речевых и 14 других ошибок) сделала выпускница Раквереской средней школы-интерната Тяхеметс Вирве. Отлично справилась с заданием Сяэр Маре, выпускница Хаапсалуской средней школы № 1, допустившая на 317 слов 1 речевую ошибку и 3 других.

Общее количество речевых ошибок было 659, остальных 399.

Устный экзамен состоял из трех заданий: вопроса по русской и советской литературе, беседы по прочитанному тексту объемом в 400—450 слов и перевода с эстонского языка на русский нескольких предложений.

На устном экзамене пришлось еще шести поступающим выставить оценку «два». Таким образом, из 39 только 23 показали, что их знания отвечают требованиям программы (59% поступавших).

Нам кажется, что некоторые поступавшие были несколько дезориентированы в своих знаниях по русскому языку тем, что у них в аттестате зрелости стояли «4» и «5», а поэтому они считали себя более или менее подготовленными для поступления на отделение русского языка и литературы. Такими оказались выпускник Раквереской средней школы № 1 Кева Тойво, выпускницы Пярну-Яагупиской средней

школы Маргуоя Лайне, Марипуу Айме, Пихельгас Тийу и другие.

Хорошо сдали экзамен окончившие средние школы в Кохтла-Ярве (Лаанисте И., Бауман Л.), в Кивиыли (Лаури С.), в Раквере (Нирги О), в Таллине (Петерсон С., Петерсоо К.), в Ряпина (Степанова С.).

Как показал анализ ошибок, допущенных поступающими в изложении и при ответе на устном экзамене, большинство экзаменовавшихся плохо владеет лексическими, морфологическими и синтаксическими нормами русского языка. Это мы можем проследить по таблице с количественным анализом ошибок (только речевых):

Тип ошибок	Задание	Изложение	Перевод	Ответ по литературе	Беседа по тексту			
1. Лексика	222	— 33,68 ⁰ / ₀	59	— 39,60 ⁰ / ₀	46	— 27,54 ⁰ / ₀	51	— 48,57 ⁰ / ₀
2. Виды	148	— 22,45 ⁰ / ₀	13	— 8,70 ⁰ / ₀	41	— 24,55 ⁰ / ₀	13	— 12,38 ⁰ / ₀
3. Управление	139	— 21,10 ⁰ / ₀	38	— 25,50 ⁰ / ₀	40	— 23,95 ⁰ / ₀	18	— 17,13 ⁰ / ₀
4. Согласование	69	— 10,47 ⁰ / ₀	15	— 10,07 ⁰ / ₀	17	— 10,18 ⁰ / ₀	15	— 14,30 ⁰ / ₀
5. Словоформы	55	— 8,34 ⁰ / ₀	20	— 13,43 ⁰ / ₀	19	— 11,38 ⁰ / ₀	8	— 7,62 ⁰ / ₀
6. Остальные	26	— 3,96 ⁰ / ₀	4	— 2,70 ⁰ / ₀	4	— 2,40 ⁰ / ₀		—
	Всего:	659		149		167		105
					1080			

Как видно из таблицы, подавляющее большинство составляют лексические ошибки. Такое положение несколько озадачивает нас потому, что при 1,3 и 4 заданиях отвечавший имел возможность пользоваться только теми словами, в значении которых он был уверен и мог употребить их в сочетании с другими. И хотя в изложении всегда сильно влияние дитературного источника, при передаче содержания объемного текста пишущий имеет большие возможности выбора слов, употребления конструкций, в правильности которых он не сомневается. Во втором задании наличие такого большого количества лексических ошибок еще более поразительно, так как все предложения для перевода были выбраны из «Сборника упражнений по русскому языку для IX—XI классов» (авторы А. Алексеева, К. Дормидонтова, А. Лайдонер). Данные анализа дают возмож-

ность сделать вывод, что лексика, предложенная в этом «Сборнике», усвоена только на 60%. Очевидно, недостаточная повторяемость многих активных слов приводит к их быстрому забыванию. Кроме того, словарь упражнений «Сборника» никак не ограничен. Через упражнения идет больше расширение словарного запаса учащихся, чем закрепление, а это приводит лишь к пассивному владению языком.

К наиболее типичным лексическим ошибкам можно отнести следующие (примеры даются в том виде, как они были написаны или сказаны экзаменовавшимися):

1. Неправильный выбор одного из двух существующих слов:

Он не согласен, мысли (смысла) ведь нет. Этот сирень изменил (сделала) они счастливыми. Они долго оглядывались (смотрели) друг на друга. Откинул (открыл) дверь. Вторгнулся (вбежал) в

квартиру. Опустил портфель и сидел (сел). К садовнику успели (приехали), когда... Все экзамены сделал (сдал) отлично. Когда ему говорили (рассказали) всё, ... И т. д.

Как видим, экзаменовавшиеся часто затруднялись в выборе близких по семантике слов или на выборе сказывалась интерференция эстонского языка. Но встречаются и такие ошибки, когда учащийся, закончивший среднюю школу, не различает слов-антонимов, входящих в очень активную лексику:

Просили кусты покупать (продать). Он даже не одевался (разделся).

И др.

2. Неправильное употребление возвратных глаголов, неоправданное отбрасывание частицы -ся или ее прибавление:

Как эти кусты попались на план (попали). Все испортилось (испортило) мою работу. Ему пришлось (пришло) в голову. Экспедиция состоялась (состояла) из 13 человек.

И др.

Когда начали (начались) белые ночи, ... Хотела, что муж учит (учится). Хочет встретить (встретиться) с ним. Я не сложила (ложился) спать. Он едва дождал (дождался), пока жена открыла дверь. Старает (старается) облегчить судьбу людей.

И др.

Долго беседовались, рука усталась, руки задрожались, страдают за них, отстаиваться от других, пользоваться горячее и др.

Возвратные глаголы всегда являются «камнем преткновения» для учащихся-эстонцев, так как часто мы не можем объяснить, почему в том или ином случае к глаголу добавляется частица -ся, а другом она не употребляется. Мы чаще всего обращаем внимание учащихся на парные глаголы, которые могут быть противопоставлены друг другу, например: учить—учиться, остановить—остановиться, мыть—мыться и др. И в то же время недостаточно уделяем внимания тем глаголам, которые не имеют таких противопоставлений, например: проснуться, засмеяться, улыбнуться и др.

Учитывая стабильность ошибок на употребление возвратных глаголов, авторы учебников, учителя должны постоянно обращать внимание учащихся на значение и особенности употребления этих глаголов, не ограничиваясь только темой «Сказуемое, выраженное глаголами с частицей -ся» (см. «Сборник», стр. 14—18). При этом для упражнений необходимо выбрать только активные глаголы, не забывая о них и на уроках литературного чтения.

3. Многообразие глагольных приставок в русском языке также вызывает немало ошибочных употреблений:

Подошли (пошли) к садовнику, пошел (пошел) к дну, пошел (прошел) экзамен, пошел (пришел) домой, не пошла (ушла) раньше, поделать (переделывать) слова, выскочила (вскочила) с кресла, поступают (вступают) на дорогу борьбы, вступал (поступал) в академию и др.

Здесь следует отметить, что наиболее частотными как по общему количеству ошибок данного вида, так и по количеству допустивших их экзаменовавшихся являются ошибки на пропуск приставок, а именно приставки по-при глаголах движения. В подавляющем большинстве случаев употреблено «ехали» вместо «поехали», «шли» вместо «пошли», «несли» вместо «понесли».

4. Предлоги и союзы в большинстве случаев употреблены правильно. Ошибки встречаются лишь там, где сильно влияние родного языка или когда учащийся мысленно не противопоставляет предложно-падежную конструкцию (в + Вин. пад. — из + Род. пад.; на + Вин. пад. — с + Род. пад.): возвращался из войны, пошел в почту, в краю города, толкали в смерть, вернулся с академии, пришел из лекции, сделали на мастерской. И др.

Смешение союзов кто, что, который; когда, если; что, чтобы:

Жена, кто ему во всем помогала... Людям, кто потеряли счастье... Рассказ, что говорит о войне... Когда ты не веришь, пойдем завтра туда... Лучше было, когда я ему сразу рассказал

бы... Но если он услышал, что Вера придумала, он согласился. Вера хотела, что Коля еще рассказал что-нибудь. Она хотела, что муж учит.

И т. п.

В ответах по литературе почти у каждого отвечающего повторялись слова «деятель» вместо «действующее лицо», «герой»; «трагика» вместо «трагедия» (трагика Татьяны, Мелехова состоит в том, ...). Желательно, чтобы на эти слова на уроках литературного чтения было обращено внимание учащихся.

Количество ошибок на выбор правильной видовой пары не столь велико, как количество лексических ошибок, но все-таки мы хотим вкратце остановиться на них. Здесь нам показалось небезынтересным, что в письменном варианте ответов (изложение, перевод) три четверти всех неправильно употребленных глаголов представлены в форме совершенного вида вместо несовершенного, в устном ответе типичной ошибкой является противоположная замена, т. е. употребление формы совершенного вида вместо несовершенного. На наш взгляд, это объясняется тем, что при ответе по литературе отвечавший стремился для оживления рассказа передать действие в настоящем времени, но вместо формы настоящего времени употреблял форму простого будущего, что и составляет подавляющее большинство ошибок.

Ничего нового не найдет в них. Там встретится с Татьяной. Не ответит любви Татьяны. Он скажет еще... Соколов расскажет о своей жизни...

И т. п.

Особенно часто встречается ошибка «скажет», «расскажет» вместо «говорит», «рассказывает».

В изложении же более частой оказалась замена формы совершенного вида несовершенным, хотя в предложенном тексте по рассказу А. Куприна «Куст сирени» подавляющее большинство глаголов употреблено в форме прошедшего времени совершенного вида.

Как показывает «Частотный словарь

современного русского литературного языка» Э. А. Штейнфельдт (Таллин, 1963), при употреблении глагола в форме прошедшего времени наиболее частотным является совершенный вид, форма настоящего времени встречается гораздо чаще, чем форма простого будущего. Поэтому сами литературные источники, по которым учащиеся средней школы обучаются русскому языку, подсказывают выбор формы вида. Но этого, как можно судить по анализу ошибок, совершенно недостаточно. Нужны специальные упражнения, обучающие употреблению видовых пар. Такие упражнения мы находим в указанном выше «Сборнике», но только в разделе «Сказуемое, выраженное глаголами совершенного и несовершенного вида» (стр. 19—22), и почти все упражнения требуют от учащегося противопоставления видовой пары (выбор из данных 2 глаголов, подбор к данному глаголу). При продуцировании учащийся должен не противопоставлять видовую пару, а сразу употреблять ту форму, которая необходима в данной ситуации. Таких упражнений в «Сборнике» совсем нет, если не считать упражнения на перевод с эстонского языка на русский. Кроме того, употребление видов глагола тесно связано с выражением временных отношений в русском языке. Значит, упражнения на употребление видовых форм следовало бы включить в разделы «Обстоятельство времени» и «Придаточные предложения времени», а также в такие разделы «Сборника» как «Сказуемое, выраженное глаголами в... повелительном наклонении», «Составное инфинитивное сказуемое», «Сложносочиненное предложение». Тогда мы реже встречали бы ошибки типа:

Она всегда нашла выход из трудного положения. Стал рассказать, начал сделать и т. п.

Необходимо научить учащихся пользоваться своеобразной «синхронией» видов в русском языке при обозначении одновременных и последовательных действий. В этом случае уменьшится количество ошибок типа:

Подойдет ко мне и говорит, прибыли в колхоз и сразу же приступали к работе, хорошо видел и понял тяжелое положение крестьян

И т. п.

Ошибки в управлении занимают одно из главных мест. Анализ ошибок этого типа во всех видах ответов показывает, что процент остается примерно одним и тем же. Если при изложении сильно влияние литературного источника, а при переводе — эстонского языка, то в ответе по литературе и беседе можно было наблюдать речь экзаменуемого в более «чистом виде». В последних выбор определенных слов, употребление конструкций, умение сочетать слова друг с другом, чувствовать возможности их сочетаемости определяются, как правило, только уровнем речевой подготовки учащегося. И здесь процент ошибок на управление довольно высок. (23,95%).

При анализе ошибок в управлении мы установили, что к числу наиболее часто встречающихся относятся:

1) словосочетания с беспредложным управлением: помогла его, вас, этих людей, знает этого места, этого они и сделали, посмотреть кустов, искать драгоценностей, находили новых материалов и т. п.

2) словосочетания с предложным управлением вместо беспредложного в безличных предложениях:

у Коли было жаль, у которого было очень трудно и др.

3) словосочетания с предложным управлением:

а) нарисовал на план, появилось на карту, поступать в академий, оставаться в школу, придет в деревне, лег на дивану, ходили в музеях, жил в Америку и др.

б) из-за пятно, о героев, до поздней ночью, про жизни, из легендах, перед Отчизну, по Россию и др.

в) нуждается математику, требовал солдатах, не ответит любви Татьяны, привыкла неудачами, смотрела мужа, махнул всему рукой и др.

На наш взгляд, основная причина неправильности составленных словосо-

четаний заключается в том, что учащиеся не умеют, не приучены ставить мысленно вопрос от главного слова к зависимому и подбирать зависимое слово в нужном падеже. В некоторых случаях сказывается интерференция эстонского языка (помогать, оставаться, ходить, употребление родительного падежа вместо винительного в роли прямого дополнения).

Ошибки в согласовании, как видно из таблицы, занимают около 10%. Абсолютное большинство представляют ошибки на согласование зависимого слова с главным в роде.

Уже в начальной школе учащиеся знают, что в русском языке глагол, прилагательное, местоимение имеют разные формы (окончания) в зависимости от формы (рода) имени существительного. Заканчивая среднюю школу, учащийся хорошо понимает и знает необходимость согласования в роде в русском языке. Но знание еще не есть навык. Поэтому и на вступительных экзаменах мы увидели и услышали: эта полковник, это произошел, на пароходе была полная кошмар, роман помогла, Вера была согласно и т. п. Учащиеся очень хорошо ориентируются в грамматических признаках рода имен существительных, но у них отсутствует самоконтроль. Такие ошибки мы относим к самым грубым ошибкам.

Из примеров, отнесенных нами к ошибочному образованию словоформ, мы можем назвать:

а) незнание начальной формы слова: выход из трудной положении, может быть слугом, знает этот местность, пятно зеленого туша

и др.

б) употребление «й» вместо «и»: в хорошем настроений, в академий, в государствах Азий и др.

в) незнание формы падежа: солдат, партизанов, на угле улицы, армяны, глаза и др.

г) сказуемое безличного предложения: Алмазову был очень приятно. Ему стал от этого легче. Уже вступительным экзаменам был трудна.

д) именной падеж в роли подлежащего: Идет разговор. В городе есть красивых парк. И утром времени есть.

е) местоимение в роли подлежащего: Эта была карта местности. Эти были ученики X класса. Думал, что эта берега.

Из остальных ошибок считаем нужным отметить неумение строить вопросительное предложение типа: Что это за деревья? Что это за чтение?

(Было: Что за эти кусты? Что за кустики эти? и т. д.) и пропуск связки «является» при составном именном сказуемом:

Третьим рассказом «Судьба человека», что говорит о войне. Главными героями романа Елена и Инсаров.

И т. п.

Данный анализ ошибок, естественно, не дает полного представления о тех пробелах во владении русским языком, которые остаются у учащихся эстонских школ после окончания средней школы. Но мы надеемся, что он хотя бы частично поможет преподавателям русского языка ликвидировать эти пробелы, а авторам учебников увидеть некоторые темы для включения их во вновь создаваемые учебные пособия.

JAAPANI HARIDUS- PROBLEEMID*

HELGA KURM

NOOREM KESKKOOL

Jaapanis kehtib 9-aastane koolikohustus. Pärast 6. klassi astuvad lapsed 3-klassilisse, nn. nooremasse keskkooli. Nooremate keskkoolide arv oli 1968. a. 11,1 tuhat, õpetajate arv neis 241 tuhat, õpilasi 5 miljonit 43 tuhat (9, lk. 224—225). Meie giidi andmetel oli 1971. aastal õpilaste arv riiklikes ja prefektuuri keskkoolides 4 miljonit 599 tuhat, kes õppisid 10 272 koolis. Selle koolitüübi 568 erakoolis õppis 144 600 last.

Noorema keskkooli eesmärk on anda üldharidus ja teatav kutsealane ettevalmistus. Kohustuslikud õppeained emakeel, ühiskonnaõpetus, loodusteadus, matemaatika, kunst, eetika, kehakultuur, tööõpetus (poiste), kodundus (tütarlastele), millele lisanduvad valitavad õppeained. Viimati nimetatuid on 3—6 tundi nädalas (4, lk. 300). Valitavad õppeained peavad andma ettevalmistuse kutsealaseks tegevuseks.

1958. a. kehtestati valitavate tundide uus kursus (10, lk. 83; 11, lk. 31), mis näeb ette järgmised tööloigud:

	1. klass	2. klass	3. klass
Poisid	disain, joonistamine puu- ja metallitöö põllu- ja aiatöö	disain, joonistamine puu- ja metallitöö masinaõpetus	masinate ja mehhanismide tundmaõppimine elektri-asjandus üldine tehniline ettevalmistus
Tüdrukud	toiduvalmistamine õmblustöö disain, joonistamine kodundus	toiduvalmistamine õmblustöö majapidamis-masinad kodundus	toiduvalmistamine õmblustöö lastehoid majapidamis-masinad kodundus

Selles kursuses kujundatakse ka suhtumist perekonnasse, antakse noortele teadmisi tulevaseks perekonneluks, et nad ise oskaksid luua harmoonilise perekonna (10, lk. 80—84).

Ka nooremas keskkoolis ei jäeta õpilasi istuma ja viiakse üle klassist klassi ka sel juhul, kui õpilaste teadmiste tase on ma-

* Algus «Nõukogude Koolis» 1973, nr. 2.

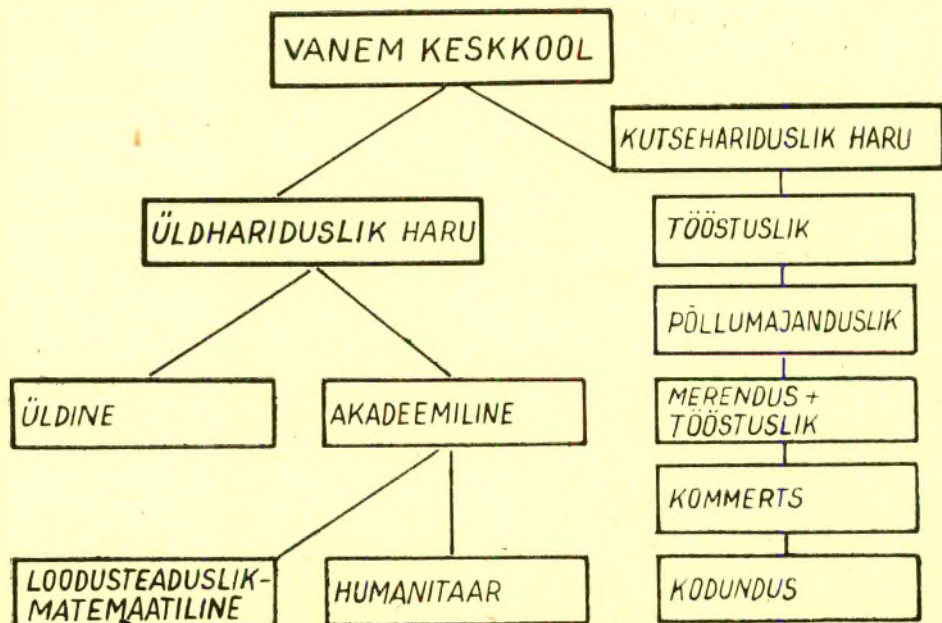
dal. Nii oli statistika andmeil noorema keskkooli 1. klassi õpilaste emakeele tase 67,2%, matemaatikas isegi 44,5%, ent klassi nad siiski lõpetavad. Probleemid tekitavad vanemasse keskkooli astumisel. Üldharidusliku kooli viimasesse astmesse astumisel ja seal vastava ala valikul on otsustav sõna õelda koolipsühholoogil. Tema on ka kutseorientatsiooni tegelik teostaja. Koolipsühholoogi kätte koondub mahukas materjal iga edasiõppimist taotleja kohta: andmed õppeedukusest, IQ, andmed tervisliku seisundi kohta, käitumishinded, õpilase oma soovid, lastevanemate soovid. Nende andmete alusel soovitatakse õpilasele 2—3 varianti. Sisseastumiseksamid määravad lõplikult, kuhu keegi edasi pääseb. Vastuvõtuksamid vanemasse keskkooli on ranged ja küllalt suur osa õpilasi sooritab mitu korda eksameid, enne kui nad sisse pääsevad. Seepärast jaapani pedagoogid naljatavadki, et kuigi jaapani koolisüsteem on 6+3+3, oleks õigem seda kirjutada niiviisi: 6+(3+x)+3. Tung keskkooli on suur. Pärast eksameid pääseb sisse 78% soovijaist. Vanemasse keskkooli

astumist põhjustab mitu tegurit: 1) karjääritegemise võimalus, ühiskonnas kõrgema sotsiaalse seisundi saamise taotlus (12, lk. 29); 2) võimaldab soodsamat palka; 3) vanema keskkooli suur populaarsus lastevanemate hulgas; 4) Jaapani valitsuse propaganda. Noori püütakse võimalikult kaua hoida koolis, et neid ideoloogiliselt mõjustada ja alles seejärel suunata kutset omandama; 5) kutsekoolide arv ei ole küllaldane.

VANEM KESKKOOL

Vanem keskkool on Jaapanis 3-klassiline, maksuline. Seda tüüpi koolide arv on pärast sõda kiiresti kasvanud. Kui 1946. a. oli 3210 vanemat keskkooli 1204 tuhande õpilasega, siis 1968. a. oli neid 4186 4522 tuhande õpilasega (9, lk. 225) ja 1971. a. oli riiklikke ja prefektuuride vanemaid keskkooli 3573 2 milj. 895,2 tuhande õpilasega ja 1219 erakooli 1 milj. 287,8 tuhande õpilasega. Selles kooliastmes on väga palju erakooli ja nendes õpib peaaegu pool vanemate keskkoolide õpilastest.

Keskkooli vanem aste on diferentseeritud (vt. skeem).



Juba oma avaldusele märgib tulevane vanema keskkooli kandidaat, missuguses harus ja mida ta tahab õppida ja osutab ka võimalikele variantidele. Kui ta on vastuvõtueksamid sooritanud, teatatakse talle, kuhu ta pääseb edasi õppima (11, lk. 32).

Jaapani õpilased, samuti nende vanemad eelistavad üldhariduslikku haru, eriti selle akadeemilist suunda. Üldhariduslikus harus õpib 58% vanema keskkooli õpilastest, kutsehariduslikus 42%. Õppeplaan on erinev. Kutsehariduslikul alal on võimalik õppida 98 elukutset.

Viimastel aastatel on Jaapani valitsus piiranud keskkooli astujate arvu. Nii oli 1966. a. vastuvõtuplaan 1584 tuhat, 1969. a. 1458 tuhat ja 1970. a. 1439 tuhat (13, lk. 134).

KUTSEHARIDUS

Kutsehariduses puudub range süsteem. Uue tööliiskaadri ettevalmistus toimub:

- noorema keskkooli kutseharidusliku suuna kaudu,
- riiklikes kutsekoolides 2—3-aastase õppeajaga,
- firmade kutsekoolides,
- tehnilistes kolledžites.

Domineerivad erakutsekoolid. Iga käitis kasvatab oma tööliiskaadrit niiviisi, nagu see tema profiidihuvidele on kasulikum. Tulemused kinnitavad, et suurte kontsernide ja firmade (Yawata terasekontsern, Matsushita elektrikontsern, Sony ja Honda tehased) kutsekoolides on ettevalmistus mitmekülgne ja põhjalik ning seetõttu konkurss neisse suur. Nimetatud erakutsekoolides toimub ettevalmistus 4 printsiibil:

- 1) igaüks peab saama kiireima ettevalmistuse;
- 2) igaüks peab õppima iseseisvalt töötama ja ennast pidevalt täiendama;
- 3) igaüks peab õppima teistega koos töötama;
- 4) igaüks peab kutsealases ettevalmistuses tunnetama, missugused on tema võimed ja kus ta saaks rahvamajanduses neid kõige optimaalsemalt kasutada (14, lk. 69 ja 70).

Jaapani pedagoogilises kirjanduses kriiputatakse alla, et ka kutsekoolide eesmärk

peab olema ühiskondliku mõtlemise kujundamine, et noored töölised ei tahaks ainult kõrget palka ja head autot. Samuti peab kool kujundama harjumuse õppida kogu elu. Kui noored ei mõista, et teadmiste plahvatuse ajal muutub maailm pidevalt ja et selles orienteerumiseks on vaja üha uusi teadmisi, oskusi, siis ei ole kool oma ülesandeid täitnud (2, lk. 8).

Kutsekooli lõpetamisel peab selle kasvandik sooritama katsed, millega kontrollitakse tema teadmiste, oskuste ja vilumuste taset nn. ettevalmistusnormatiividest lähtudes. Sellele järgneb 2 aastat praktikat, mille lõpul toimub eksam. Eksam sunib noort töelist edasi õppima, oma oskusi ja vilumusi täiendama (15, lk. 275—277).

Kutsekoolide kõrval valmistatakse hulgaliselt noori ette võttes. Need lõpetanud mingit juriidilist dokumenti ei saa. Oma ettevalmistusaja jooksul on selline noor tööline maksimaalselt eksploateeritav ja õppeaja lõpul peab ta vastavasse tööstuse tööle jääma, sest tema kvalifikatsiooni, millel puudub riiklik sanktsioon, teised firmad ei tunnista (15, lk. 278).

Tehnilised kolledžid baseeruvad nooremale keskkoolile ja nende asutamisaastaks on 1962. Õppetöö neis kestab 5 aastat. Kui 1965. a. oli selliseid kolledžeid 54, siis 1971. a. oli neid 64 ja nendes õppis 42 tuhat õpilast. 80% neist kolledžitest on riiklikud. Nendesse õppeasutustesse on tung eriti suur. Igale kohale kandideerib tavaliselt 10 soovijat. Tehnilistes kolledžites saadakse põhjalik kutsealane ettevalmistus.

KÖRGEM HARIDUS

Pärast täieliku keskkooli lõpetamist on võimalik õpinguid jätkata kõrgemates koolides, nii ülikoolides kui ka kõrgemates tehnilistes õppeasutustes, nn. nooremates kolledžites. Ülikooli pääsemiseks tuleb läbida tõeline eksamitepõrgu. 20% keskkoolilõpetanute pääseb kõrgemasse kooli. Akadeemilisest harust läheb edasi õppima 25%, kutsekoolidest 4,5%. Ülikoolides on õppeaeg 4 aastat, välja arvatud arstiteaduskond, kus õppeaeg on 6 aastat.

Praegu on Jaapanis üle 700 kõrgema õppeasutuse. Neist moodsaim on Tokio üli-

kool, kus näiteks humanitaarainete korpusel on 11-korruseline kaasaegne hoone. Tokio ülikooli hooned paiknevad 430 tuhandel ruutmeetril.

Üliõpilaste arvult iga 1000 inimese kohta on Jaapan ees Inglismaast, Prantsusmaast, Saksa FV-st ja on kolmandal kohal maailmas.

Kõrgemates koolides tuleb tasuda õppemaksu. Riiklikes 5000 jeeni, eraülikoolides 10—20 tuhat jeeni, Tokio ülikoolis igal eksamineeritaval 7000 jeeni. Nii Tokio kui ka Hirošima üliõpilased teatasid meile, et käesoleval aastal tõuseb õppemaks veelgi.

Kõige kallim on õppimine arstiteaduskonnas. Mida rohkem praktilisi tunde, seda kõrgem on õppemaks. Humanitaarainete fakultetid on madalam, tehnilistes kõrgem. Mitte asjata pole jaapani üliõpilaste hulgas sündinud kibe nali: «Me oleme miljonärid». Tõepoolest, diplomi eest tuleb maksta keskmiselt miljon jeeni. Seetõttu rohkem kui pooled jaapani üliõpilastest töötavad ettekandjatena, majahoidjatena, käskjaladena, repetiitoritena jõukates perekondades. Umbes 20% üliõpilastest võib arvestada stipendiumiga, kuid see ei vabasta neid vajadusest töötada. Stipendiumi peab noor spetsialist pärast täielikult tasuma.

Paralleelselt ülikoolidega tegutsevad 2—3-aastased nooremad kolledžid, mis moodustavad 35% kõrgematest koolidest. 40% neist on kodumajanduslikud, 81% nende üliõpilaste koosseisust on tütarlapsed.

Praegu toimuvad mitmed muudatused jaapani kõrgemas koolis. 15% ülikoolidest loobus vastuvõtuksamitest. Vanema keskkooli diferentseeritus võimaldab täpse analüüsi tulevase üliõpilase kohta teha juba seal ja määrata tema sobivus akadeemiliseks tööks.

Seoses eelseisva koolireformiga on teatud ettepanek luua nii ülikoolides kui ka nooremates kolledžites 3 tüüpi fakulteedid ja osakonnad: akadeemilised, üldised ja kutsealased. Viimased võiksid jääda 3-aastase kursusega ja peaksid andma kitsalt praktilise ettevalmistuse. Sisuliselt tähendaks see ülikoolides ja instituutides üldhariduse vähendamist ja nn. nooremate kolledžite tasemele langemist.

JAAPAN UUE KOOLIREFORMI EEL

Seoses tehnika revolutsiooniga on kogu maailmas muutunud väga aktuaalseks elanikkonna haridustaseme tõstmine, õpetamise organisatsiooniliste vormide ja meetodite täiustamine. Jaapanis tehakse praegu samuti ulatuslikke ettevalmistusi olemasoleva kooli ümberkujundamiseks, mida nimetatakse maa ajaloos kolmandaks suureks haridusreformiks. (Esimene toimus 1872. aastal, teine 1947. aastal.)

Jaapani valitsevad ringkonnad põhjendavad uue reformi vajalikkust eelkõige majanduslike ja poliitiliste faktoritega. Rahvamajanduse tormiline areng ja terav konkurents maailmaturul nõuavad kvalifitseeritud kaadrit. Jaapanis väidetakse, et rahvamajanduse areng sõltub mitte ainult kapitalist ja tööst, vaid oluliselt ka nn. hariduskapitalist. Jaapani avalikkusele korratakse üha enam seisukohta, et kogu maailmas toimuvus võidujooksus haridusele ei tohi Jaapan maha jääda. Jaapani peaminister, esinedes 27. jaan. 1968. a. parlamendis, ütles: «Kaasajal toimub rahvaste vahel võidujooks haridusele. See on fakt, et kõikidel aegadel kõigi rahvaste juures sõltub maa tulevik tema noorusest. Meie peame tegema ponnistusi, et kasvatust kõrgel rahvusvahelisel tasemel hoida, rahva eldusi arendada ja tema võimeid kujundada. Jaapan peab võitma maailma haridusalase võidujooksu» (14, lk. 291).

Jaapani sisepoliitiline olukord, teravad klassivastuolud, töötajate laiade hulkade sagedevad väljaastumised tõid kaasa valitseva klassi poolt abinõude otsimise töötajate «rahustamiseks». Antikommunistlikus propagandas nähakse parimat vahendit kasvava põlvkonna mõjustamiseks. Uuesti tuuakse kooli militaristlik ja natsionalistlik ideoloogia.

1960. a. väljaantud «Inimese kujundamise programm» ja «Idealse inimese soovitatav kuju» löid uue koolireformi nn. ideoloogilised alused. Need on reaktioonilised dokumendid.

1970. a. mais töötati välja eelvariant, 1971. a. juunis aga vormistati juba lõplikul kujul Haridusnõukogu (Haridusministeeriumi juhtiv organ) ettekanne koolireformi teostamisest kõigis tema lülides.

Juhtivaks ideeks on: inimeste võimed on erinevad ja olemasolevate võimete areng on piiratud. On vaja välja selgitada iga lapse andekus, välja valida talendid ja anda erinev haridus andekatele ning andetutele. Seda teooriat kavatsetakse rakendada eriti valitseva klassi hariduspoliitika kaitseks, säilitades viimastele kõik haridusalased privileegid (13, lk. 131). Koolireformi kavandades on parooliks: kesk- ja kõrgema hariduse jaoks mitmekülgsed teed ja vormid.

Ümberkorraldused peaksid haarama rahvaharidussüsteemi tervikuna. Ülalnimetatud projekt soovib süsteemi 4+4+6.

Selle süsteemi esimeseks lüliks peaks kujunema nn. väikelaste kool 4—8-aastastele lastele, teine lüli hõlmaks 8—12-aastasi lapsi, keskkool 12—18-aastasi noori.

Jaapan taotleb esimesena maailmas viia laste kooliskäimise algus 4. eluaastale. Väikelaste kooli planeeritakse rakendada 7—8 aasta jooksul olemasolevate ja loodavate koolieelsete asutuste baasil. See nõuab suuri kulutusi, sest lasteaegade arv on ebapiisav ja siiani on üle poole lastest nendes 5-aastased või vanemad.

Uus projekt näeb ette ka noorema ja vanema keskkooli ühendamist. Nooremat keskkooli tema madala haridusliku taseme pärast on korduvalt kritiseeritud. Jaapani keskkooli sügav diferentseeritus on viinud selleni, et juba kohustusliku 9-aastase kooli lõpetamise järel on õpilaste võimalused jätkata haridusteed ebavõrdsed. Ka vanema keskkooli diferentseeritud õpetus — kuigi õpilaste huvidele vastav, nende kalduvustele sobiv — sellisel teel, nagu seda Jaapanis realiseeritakse, on toonud kaasa ühtluskooli idee hävingu ja muutunud mitte ainult pedagoogiliseks, vaid eelkõige sotsiaalseks probleemiks, soodustades erinevate ühiskonnaklasside lastele ebavõrdselt hariduse andmist (4, lk. 5, 39). Vanemas keskkoolis on diferentseerituse tõttu kutseharude, ent ka üldharu lõpetanutel tegelikult ära võetud võimalus astuda kõrgemasse õppeasutusse.

Vanema ja noorema keskkooli ühendamise taotletakse tõsta keskkooli õpetuslikku taset. Ühtlasi toob see kaasa 12—13-aastaste laste diferentseeritud õpetamise. Jaapani kommunistlik partei ei pea täieliku keskhariduse andmist praegusajal reaal-

seks ega näe võimalusi töötajatel oma lapsi pidada koolis 14 aastat, seetõttu nõuavad kommunistid eelkõige eelduste loomist kõigile soovijatele astumiseks vanemasse keskkooli.

Suuri ümberkorraldusi nähakse ette õpetajate ettevalmistamisel. Siiani õppisid tulevased pedagoogid kas spetsiaalsetes pedagoogilistes ülikoolides või siis ülikoolide nn. pedagoogilistes fakultetidest, algklasside õpetajad kolledžites. Nüüd on plaanis luua spetsiaalsed pedagoogilised institutid, kus lubatakse uue kaadri praktilisele ettevalmistamisele erilist tähelepanu pöörata. Jaapani progressiivne üldsus näeb selles katset tulevase pedagooge isoleerida muust üliõpilaskonnast ja teostada nende kasvatust ultranatsionalistlikus vaimus nn. «ideaalseks jaapanlaseks» (13, lk. 135).

Siiani on jaapani õpetajate ametiühing olnud kõige kindlam demokraatlike seisukohtade kaitsja. Õpetajad deklareerivad: «Poliitika peab teenima kogu rahvast, aga mitte olema teatud isikute ringi teenistuses. Ta peab olema vahendiks meie südamesoovi teostamisele, s. o. kasvatama noori rahuks» (5, lk. 291). Õpetajad on korduvalt deklareerinud oma solidaarsust teiste töötajatega. Jaapani reaktsoonilised ringkonnad aga nõuavad, et õpetaja olgu püha elukutse esindaja, kes kasvatab ülimalt riigitruud, natsionalistlikku, militaristlikult meelestatud «uut inimtüüpi», kes teaks oma kuulsat minevikku ja mõistaks võidelda endale kätte «vajalik koht maailmas». Hoolimata jaapani õpetajate vastuseisust, viidi juba koolidesse sisse moraaliopeetus ja sõjaline õpetus. Uue õpetajate atesteerimise määrusega kõrvaldatakse jaapani koolist kõige edumeelsemaid õpetajaid (5, lk. 292—295). Õpetajate ettevalmistuse ümberkorraldamisega loodetakse saada riigitruusid ametnikke ja ettevalmistusaja karpimisega neljalt aastalt kolmele vähendada ka üldhariduse taset (13, lk. 135).

Jaapani demokraatlik üldsus näeb uues koolireformis kontrreformi suhteliselt demokraatlikule 1947. a. reformile, näeb taotlust tagasi pöörduda mitmes suunas minevikku, aga mitte sihiseadmist tulevikku. Jaapani kommunistliku partei ajaleht «Akahata» oma 12. juuni 1971. a. numbris annabki seetõttu reformile järgmise hinnangu: «Valitsus ja

võimul olev liberaalne-demokraatlik partei, vastandades ennast kogu sellele demokraatlikule, mis oli sõjajärgses hariduses, tallab jalge alla konstitutsiooni ja hariduse põhi-seaduse, püüab rahva hariduse saamist pii-rata».

Kirjandus

1. 2. Osaka (инф. бюллетень).
2. Tomotsu Tokunaga, Education in Japan. London, 1969.
3. М. Л. Родионов, Народное образование Японии. Межвузовское совещание по вопросам сравнительной педагогики. Москва, 1969.
4. Просвещение в странах мира. Москва, 1967.
5. Horst E. Willig, Probleme des japanischen Bildung und Bildungswesen der Gegenwart. «Bildung und Erziehung» 1969, Nr. 4.
6. Saburo Sato, Japanische Lehrer und Schulreform. Lehrer in Welt, 1968, Heft 6.
7. Japan Teachers Union, Its Organization und Movement. Tokyo, 1966.
8. Hajime Tanaka, Les contradictions de l'enseignement on Japan. Tokyo, 1968.
9. Н. К. Куцова, Япония. Экономико-статистический справочник. Москва, 1971.
10. Yasuda Masao, Technical Education in the Junior High School. Education in Japan 1969.
11. International Review of Education 1971, № 1.
12. International Review of Education. 1971, № 3.
13. М. Л. Родионов, Реформа японской школы. «Советская педагогика» 1972, № 3.
14. L. Bauer, Durch Lernen zur Weltmacht (Berufsreport) Stern. Hamburg, 30 VI 1968.
15. Harry Henschel, Margret Kunzmann, Zur Berufsbildung im heutigen Japan. «Vergleichende Pädagogik» 1969, № 3.
16. Susumu Ikeda, Über die Entwicklung des vergleichenden Pädagogik in Japan. «Vergleichende Pädagogik» 1968, № 2.

KOOLIEELNE KASVATUS

KONSTRUEERIMINE JA EHITUSMÄNGUD

ESTER VEE

Ehitusmäng on loovmängu üks eriliike, mille aluseks on lapse konstruktiivne tegevus. See on ühtaegu nii mäng kui ka kujutav, loov tegevus.

Ehitusmänge on mitmesuguseid. Ohtedes seisnebki kogu mäng konstrueerimisprotsessis eneses: laps innustub loomisest, matkib ehitustööd. Vahel võib aga valminud ehitis anda talle tõuke vastavasisulise süžeealise mängu alustamiseks. Teisel juhul tekib ehitamise vajadus mängusüžees. Näiteks, kui soovitakse mängida muinasjutu «Tare-tareke», ehitatakse kõigepealt muinasjutumajake. Mõnikord tekib ehitamise idee mängu käigus, näiteks, kui kodumängus tahetakse nukudega maale sõita, ehitatakse rong, raudtee, jaamahooned.

Ehitusmaterjale ja -mänge on hinnanud kõrgelt A. S. Makarenko. Ta on pidanud heaks mänguks seda, mis sisaldab töö- ja mõttepingutust, kus laps teguseb aktiivselt, tunneb loomis- ja saavutusrõõmu, elab läbi esteetilisi emotsioone. Ehitusmängud rahuldavad kõige täielikumalt lapse püüdu iseseisvalt, aktiivselt ja loovalt tegutseda.

Ehitusmaterjal annab palju võimalusi kombineerida, fantaseerida, omaaigatust avaldada. Ehitusmängudel on suur mõju lapse igakülgsel arengule, eelkõige vaimsele kasvatusel.

Ehitusmängudes kajastavad lapsed oma muljeid ja teadmisi ümbritsevast elust. Nad uurivad põhjalikumalt ja püüavad meeide jätta ehitiste kujunduslikke iseärasusi. Ehitusmäng ja sellele eelnevad vaatlused rikastavad lapse kujutlusi ehitajate tööst. Täpsustuvad teadmised mööbliesemetest, liiklusvahenditest, teedest, sildadest, hoonetest jne. Ehitusmängud arendavad ka matemaatilisi kujutlusi [geomeetriliste vormide eristamine ja nimetamine; suuruste vahekorrad; ruumilised suhted; hulga- ja arvumõisted], samuti sensoorseid ja intellektuaalseid võimeid. Saadakse kujutlusi mitmesuguste materjalide omadustest, vormist, värvusest jne. Mängu eesmärgi realiseerimine nõuab eelnevat läbimõtlemist: kuhu, millest, mis järjekorras, kuidas ehitada jne. Mitmesuguste konstruktiivsete ülesannete lahendamine nõuab analüütilist ja sünteetilist tegevust, edendab konstruktiivset mõtlemist, taiplikust, initsiatiivi, fantaasiat, püsivust jt. vajalikke võimeid. Koos uute mõistete omandamisega areneb lapse sõnavara. Et paljud ehitusmängud on kollektiivset laadi, siis areneb omavahelises suhtlemises ka suuline väljendusoskus.

Hindamatu väärtus on ehitusmängudel laste kõlbelsele kasvatusel. Kajastavad ju lapsed neis mängudes meie ühiskonnale iseloomuliku nähtust — hoogsat ehitustegevust. See aitab süvendada arusaamist meie Nõukogude kodumaa rahuarmastusest ja hoolitsusest inimeste heaolu eest. Algui oma kodukoha, hiljem ka kaugemate paikade vaatamisväärsuste kujutamine ehitusmängudes on tõhus vahend kodumaa-armastuse ja internatsionalismistunde kasvatamisel. Ehitusmängud soodustavad ka laste kollektiivsustunde arengut. Neis on lastel vaja kooskõlastada oma tegevust, arvestada kaaslaste soove ja ettepanekuid, vajadusel ka kaitsta omi seisukohti, aidata mänguseltsilisi nii jõuga kui ka nõuga, hinnata teiste tööd, mitte lõhkuda seda. Nendes mängudes kujunevad nooremate ja vanemate laste sõbralikud suhted: vanemad lapsed võivad ehitada midagi väikeste mängu jaoks ja õpetada neile mõningaid ehitamise võtteid. Sel eesmärgil on soovitatav korraldada eri vanuse-

rühmade vastastikuseid külastusi või kutsuda vanemasse rühma külla koolilapsi.

Ehitusmängudes kasvab laste püsivus ja tahe, oskus võidelda raskustega, alustada ebaõnnestumise korral algusest peale ning viia kavatsetu lõpule, areneb täpsus ja korralikkus.

Konstrueerimine on vajalik tegevus ka esteetilise kasvatuselise seisukohalt. See arendab vormi-, rüümi- ja värvitunnet. Ehitusmängudes õpivad lapsed ise ilu looma: valima vormilt, suuruselt ja värvuselt sobivaid detaile, neid sobivalt paigutama, arvestades rüümi- ja sümmeetriaõundeid, õpivad kaunistama ehitisi ja nende ümbrust.

Ehitusmängud on tihedalt seotud töökasvatusega. Seoses nende mängudega tutvustatakse lastele täiskasvanute tööd — ehitajate erialasid, kasvatatakse austust nende töö vastu. Ehitusmängud nõuavad aga ka lastelt endilt tööd, eelkõige ehitusmaterjalide koristamist, mida neil tuleb õppida teema õigesti ja korralikult. Konstrueerimine valmistab lapsi ette loomingulis-tehniliseks tööks: algul õpivad lapsed klotsidest kokku seadma mööbliesemeid, sõidukeid ja maju, hiljem aga osi kinnitama naelte ja haamriga; metallkonstruktoritest ehitades õpib laps kasutama kruvikeerajat, mutrivõtit jt. vajalikke tööriistu.

Rääkides ehitusmängude tähtsusest laste igakülgsele arengule, ei saa mööda minna ka kehalisest kasvatusel. Sellelt seisukohalt on eriti kasulikud ehitusmängud värskes õhus — mängud vee, liiva ja lumega, see on pealegi karastamismoodus. Ehitusmängudes viibivad lapsed mitmesugustes asendites, liiguvad, kannavad ehitusmaterjale. See arendab omakorda jõudu ja osavust, liigutuste täpsust ja koordineerimist. Konstrueerimine väiksematest detailidest arendab käe- ja sõrmelihaseid.

Kõigest eespool öeldust lähtuvad konstrueerimise õpetamise ja ehitusmängude juhendamise ülesanded, mis kokkuvõtlikult on järgmised:

- Laiendada laste kujutlusi hoonete ja teiste ehitiste kujunduslikest iseärasustest, ehitustöödest ja -tehnikast.

● Õpetada lastele ehitamise võtteid, arendada nende konstruktiivseid võimeid, initsiatiivi ja fantaasiat.

● Arendada ehitusmängude kaudu laste vaimseid, kehalisi, esteetilisi ja moraalseid võimeid, omadusi ja tundeid.

Konstrueerimise õppimisel ja ehitusmängudes on vaja hoolitseda selle eest, et lastel oleks piisavalt ehitusmaterjali ja mänguvahendeid ning küllalt ruumi ehitamiseks, samuti et neil oleks vajalikke kujutlusi, teadmisi ja oskusi.

Tähtis on, et laste käsutuses oleks mitmekesist, eakohast, hügieenilistele ja esteetilistele nõuetele vastavat ehitusmaterjali ja mänguvahendeid.

1. Spetsiaalne mängu-ehitusmaterjal, väikesemõtmeline [ehitamiseks laua peal] ja suuremõtmeline [ehitamiseks põrandal ja maapinnal]. Spetsiaalset mängu-ehitusmaterjali liigitatakse geomeetriliseks ehk skemaatiliseks [koosneb mitmesugustest geomeetristest vormidest] ja teemaatiliseks ehk arhitektuuriliseks. Viimane võib koosneda geomeetristest vormidest, mille tahkudel on ukse, akna jms. kujutisi, ja mitmesugustest täiendavatest detailidest: võlvid, sambad, tornikiivrid jms. Komplekt võib koosneda ka üksikute väikestest esemetest [hooned, puud jne.], millest võib kokku seada tänavat, pargi, küla või linna.

2. Konstruktiivsed mänguasjad ja konstruktorid. Neid on erinevaid oma sisult, materjalilt, detailide arvult, kujult ja ühendusviisidelt — alustades lihtsamaist, kus ühendusviisiks on lükkimine, osade asetamine süvendisse, kokkuvajutamine.

3. Looduslik materjal — liiv, vesi, lumi, kivid, savi, jää, kõrkjad, oksad jne.

4. Ehitusmaterjal, puidujäätmed jt. jääkmaterjalid.

5. Mööbel [pingid, toolid, lauad].

6. Tasapinnaline materjal [mosaiikmängud, pulgakased ladumiseks, looduslik materjal jne.].

7. Valmis mänguasjad, mis abistavad ehitamisel [kraana, ekskavaator, teerull, kallur, kaubarong], täiendavad ehitist [lipp, kell jm.] ja annavad võimalusi mängimiseks [nu-

kud, loomad, liiklusmärgid, transpordivahendid jne.].

Tähtis on, et ehitusmaterjali oleks küllalt nii toas kui ka õues, et ehitamisega võiksid tegeleda ühel ajal kõik lapsed või vähemalt enamik neist. Konstrueerimisvõtete õppimiseks tundides peab olema iga lapse jaoks üks komplekt vajaminevaid vahendeid.

On soovitatav rajada rühmatuppa spetsiaalne ehitusnurgake, kus oleksid ehitusmaterjalide komplektide ning mitmesuguse täiendava ja illustreeriva materjali hoiukohad ja ka mugav koht lastele ehitamiseks ja vajaduse korral ehitiste säilitamiseks. Kõige mugavam on hoida ehitusmaterjalide komplekte spetsiaalsetes kapikeses, kus on iga detaili liigi jaoks oma kindel lahter. Need kapid võib teha kahe poolega, et võiks panna kummalegi poole ühe klotside komplekti. Hea, kui kapikesed on rafastel — see kergendab ehitusklotside koristamist. Täiendavaid mänguasju ja lisamaterjale on soovitatav hoida eraldi karpides. Riulitel võib hoida ka kaustu ja albumeid ehitusteemaliste piltide, trükitud näidiste ja joonistuste või fotodega laste õnnestunumatest ehitistest. Samas võib hoida vastavasisulisi raamatuid.

Konstruktiivsete võimete arendamise vajalikuks tingimuseks on laste kujutluse rikastamine ehitamisest ja valmistamisest nii tegeliku elu vaatluste kui ka piltide, raamatute ja filmide kaudu. Sihipäraseid, organiseeritud vaatlusi korraldatakse jalutuskäikudel ja ekskursioonidel lasteasutuses ja väljaspool seda. Lasteaiale lähima ehitusobjekti vaatlusi tuleb teha korduvalt, tutvustades ehitustööde mitmesuguseid etappe. Kasvataja jutustab lastele ehitatava objekti otstarbest ja tähtsusest, ehitustehnikast ja tähtsamatest materjalidest, ehitajate töö iseärasustest, selle kollektiivsest iseloomust, ehitustööliste vastupidavusest ja julgusest. Võimalusel võrreldakse seda ehitusobjekti mõne teistsugusega.

Õppe- ja jalutuskäikudel vaadeldakse ka lastele arusaadavaid valmistehiisi. Algul lähimas ümbruses, hiljem kodukoha tähtsamaid vaatamisväärsusi. Lapsed tutvuvad ehitise välimuse ja otstarbega. Kasvataja esitab lastele küsimusi ehitise üldkuju, värvuse, materjali jms. kohta, täpsustab ja laiendab las-

te vastuseid. Loomulikult olenevad vaatluste sisu ja maht eelkõige laste vanusest ja arengutasemest, tuleb arvestada ka antud rühma ümbrusega tutvumise, matemaatiliste kujutluste arendamise jt. programme. Et lastel tekiks huvi ja soov vaatlusmuljeid ehitusmängus kajastada, on vaja faotleda vaatluste emotsionaalsust ja lastepärasust, tuleb hoiduda eakohatutest, liiga abstraktsetest mõistetest ja lastele arusaamatutest terminitest ja võõrsõnadest. Ka tuleb arvestada vaatluste mahtu ja pikkust. On kasulikum vaadelda ühte ja sama objekti 2—3 korda kui korraldada pikki ja väsitavaid ühekordseid vaatlusi.

Vaatlustel saadud kujutlusi täpsustatakse ja laiendatakse piltide, filmide, televisiooni-saadeite vaatamisega ja lastekirjanduse lugemisega. Omandatud teadmisi kinnistatakse õppemängude, vestluste või isiklikest kogemustest jutustamise kaudu. Saadud muljeid kajastatakse kujutava tegevuse tundides.

Tõelise ehitustegevuse ja pärisehitistega tutvumise kõrval tutvustatakse lastele ka mängu ehitusmaterjale ja ehitusmänge. Selleks korraldatakse kasvataja ja teiste laste ehitamise ning valmishitiste vaatlusi, vaadeldakse pilte ja loetakse raamatuid laste ehitusmängudest.

Kogu see eeltöö annab lastele rohkesti muljeid, rikastab nende teadmisi, äratav huvi konstrueerimise vastu ning annab tõeke loovateks ehitusmängudeks.

Kuid tingimuste loomisest ja mulje pakkumisest ning huvi äratamisest üksi on vähe. Ehitusmängud nõuavad ka eelnevat konstrueerimise õpetamist, eriti maimiku- ja nooremas koolieelses eas, samuti kasvatajapoolset suunamist mängus.

Konstrueerimist võib õpetada tegelustel ja tundides (õppemänguna, emakeele või arvatamise tunnina või tunni osana ja kujutava tegevuse, eriti meisterdamise tunnis) või ka vabal ajal konstruktiivse iseloomuga õppemängudes. Õpetus on individuaalne, väikesel lastegrupiga (peamiselt sõimeeas) või ka kogu rühmaga.

Põhilisi konstrueerimisvõtteid demonstreerib lastele kasvataja, kasutades kogu rühmaga töötamisel laste omadest suuremaid

ehitusmaterjale. Samal ajal annab ta ka sõnalisi seletusi, nimetades ja iseloomustades ehitusmaterjali detaile, ehitatava objekti osi ja ehitist tervikuna, seletades, kuhu ja kuidas asetada klotse või ühendada konstruktori detaile. Ühtlasi rõhutab ta ka täpsust ja ilu. Ehitamise protsessis aktiveerib kasvataja ka lapsi: esitab neile küsimusi, laseb kooris korjata õpitavat sõna, teha matkivaid liigutusi ja imiteerivaid häälitusi (eriti nooremas eas), annab lastele ülesandeid: tuua, ulatada mingi vajalik ehitusmaterjali detail või mänguvahend, ehitada kasvataja eeskujul valmis mõni ehitatava objekti osa jms.

Õpetuslikel eesmärkidel korraldatavaid kasvataja ehitamise vaatlusi tuleb planeerida ja korraldada süstemaatiliselt. Peale selle vaadeldakse kasvataja ja laste (näiteks vanemate laste) ehitamist ka lihtsalt huvi äratamise ja laste fantaasiale tõeke andmise eesmärgil — seda laadi ehitised võivad olla palju keerukamad nendest, mis on ette nähtud õpetada lastele ühes või teises vanuserühmas.

Konstrueerimise õppimisel võib kasutada mitmesuguseid vorme.

1. Kasvataja ehitamise vaatlus. Näiteks nooremaid lapsi huvitab väga mäng «Arva ära, mis ma ehitani!» Kasvataja ei teata eelnevalt teemat, lapsed avaldavad omapoolseid arvamusid, kuni ehitise lõpuks ära tunnevad.

2. Kasvataja alustatu jätkamine ja lõpetamine. Näiteks, maja ehitamisel demonstreerib kasvataja lastele ühe seina ehitamist ning laseb lastel ehitada ülejäänud seinad.

3. Ehitamine kasvataja näidisehitise järgi:

● samasuguse objekti ehitamine (peamiselt nooremas eas). Näiteks kasvataja ehitab üle «jõe» silla ja laseb lastel ehitada jõe üle veel selliseid silde; või kasvataja ehitab ühe maja, lapsed ehitavad veel selliseid maju, nii et moodustub tänav;

● sama objekti teistsugune ehitamine. Näiteks kasvataja ehitab suure tooli isakarule, lastel tuleb ehitada samasugused väiksemad toolid — emakarule ja karupojale; või üle «jõe» tuleb ehitada üksteisest erinevaid silde.

4. Ehitamine pildi järgi. Tasapinnalise näi-

dise järgi ruumilise ehitise loomine on üsna raske, seepärast kasutatakse seda võtet peamiselt vanemas rühmas.

5. Konstrueerimine tehnilise tööjoonise järgi — samuti vanemas koolieelses eas.

6. Ehitamine kasvataja antud teemal ilma näidisetä, lapse oma kujutluste ja fantaasia järgi.

7. Ehitamine lapse enda valitud teemal.

8. Kollektiivsed tööd, kus ehitist luuakse kahekesi [näiteks kahepoolne trepp nooremas rühmas], mitmekesi või rajatakse koguni terve ehituskompleksi kogu rühmaga [näiteks «Tallinna vanalinn» vanemas rühmas].

Lapsi innustab täiskasvanute huvi nende ehitusmängude vastu. Kasvataja jälgib ja suunab laste ehitusmänge, annab asjalikku nõu, kui on vaja midagi muuta, parandada või täiendada; abistab raskuste puhul, annab hinnangu laste ehitisele. Suuremaid lapsi õpetab ta analüüsima ja hindama objektiivselt oma ja kaaslaste ehitisi. Kasvataja jälgib mängivate laste suhteid, õpetab neid sõbralikult ja kooskõlastatult tegutsema, üksteist abistama, mitte segama teisi ega lõhkuma nende ehitisi. Tuleb harjutada hoolikalt ümber käima ehitusmaterjaliga [mitte laiali loopida klotse ega jätta neid vedelema; lammutada ehitisi järk-järgult, alustades ülalt, mitte purustada neid ümber tõugates.

Tähtis on äratada kõigis lastes huvi ehitusmängude vastu. Tütarlapsed huvituvad vähe konstrueerimisest. Tuleb leida neile eriti meelepäraseid teemasid: ehitada nukumööbel, -tuba ja -elamu, lasteaed ja kool, kino ja teater, muinasjutumajake ja loss, rajada aedu ja parke. Võib lasta neil kaunistada poiste tehtud ehitisi. On hea tutvustada neile ka naisarhitektide loomingut elus ja piltidel [näiteks Lillepaviljon Tallinnas].

Lastel peab olema võimalik ehitisi säilitada terveks päevaks või koguni mitmeks päevaks. Sel juhul nad saaksid jätkata mängu ehitisega süžeeliselt, täiustada ehitist või kaunistada seda. Võimalus näidata huvitavat ehitist vahetuskasvatajale ja oma vanematele tõstab huvi ehitamise vastu. Tahetakse, et ehitist saaks ilus. Kui aga lastel nõutakse alati järgmisele tegevusele üleminekul ehitise lammutamist ja ehitusmaterjali korista-

mist, hoolimata sellest, et nad pole jõudnud veel ehitist lõpetadagi või sellega mängu alustada, võivad nad pikapeale huvi ja tahtmise hoopis kaotada.

Et pikemaks ajaks pole siiski ehitisi võimalik säilitada, siis on soovitatav neist huvitavaid ja ilusamaid üles joonistada või fotografeerida ning paigutada pildid spetsiaalsesse kausta või albumisse, varustades iga pildi täpsete andmetega: lapse (laste) nimi, vanus, kuupäev ja teema. Eriti soovitatav on sel viisil jäädvustada laste oma fantaasia järgi loodud ehitised. Need pildid on innustuseks lastele endile, aga ka eeskujuks teistele.

Vahete vahel on soovitatav korraldada laste ehitiste näitusi [näiteks «Mööblinäitus nukudele»] ja võistlusi [näit. teatrihoone võistlus], peamiselt keskmises ja vanemas koolieelses eas. Näitusele võib kutsuda teiste rühmade lapsi, lasteasutuste töötajaid, lastevanemaid või šeffe. Võistluseks võib moodustada žürii, jagada auhindu jne.

Ehitusmängud annavad palju võimalusi laste igakülgseks arendamiseks neile huvitavas tegevuses. Tähelepanekud aga näitavad, et mitte kõikjal ei ole ehitusmängud vajalikul tasemel ega osata neid ka alati maksimaalselt kasutada töhusa õppe- ja kasvatusvahendina. Võib täheldada, et laste huvi ehitusmängude vastu on ebahütlane, nendega tegelevad edukalt vaid teatud lapsed. Mõni kasvataja peaaegu üldse ei õpeta lastele konstrueerimisvõtteid ja jätab nad ehitusmängudes täiesti omapead, teine aga liialdab õpetamise ja suunamisega, pidurdades seega laste iseseisvust. Paiguti valitseb ka teatud ühekülgus. Nii istuvad vanema rühma lapsed tihtipeale liiga kaua laudade taga konstruktorite kallal, liiguvad vähe. Ühes kasutatakse ehitusmaterjalina peamiselt liiva. Kahjuks pole ilmastikuolud viimastel aastatel võimaldanud ehitada lumest. Senisest rohkem tuleks varustada lapsi igasuguste kastide, palkide, laudade ja pakkudega, millest on võimalik kombineerida väga erisuguseid ehitisi. See toob palju rohkem kasu laste arengule kui kapitaalsed valmishitised mänguväljakuil. On ka palju häid töökogemusi ehitusmängude alal, näiteks Paide

lasteaija kollektiivne töö. Et aga teose avaldamisest on juba möödas ligi 14 aastat, pole see võib-olla kõigile asjast huvitatutele kättesaadav. Võib soovitada ka mitmeid häid venekeelseid raamatuid, nii teoreetilisi kui ka töökogemuslikke, kõnesoleval teemal. Keele mitteküllaldane valdamine ei peaks nende teostega tutvumisel takistuseks olema rikkalike illustratsioonide tõttu.

Kirjandus

1. E. Seensalu jt. Ehitismängud. Kogumikus «Mäng ja loodus laste elus» II. Tallinn, 1959, lk. 35—58.
2. В. П. Поликарпов, Детский конструктор Поликарпова. М., 1954.
3. Игровые строительные материалы для детей дошкольного возраста. М., 1959.
4. В. Г. Нечаева, Конструирование в детском саду. М., 1961.
5. В. Г. Нечаева, В. Г. Корзакова, Строительные игры в детском саду. М., 1966.
6. В. Н. Григорьева, Игрушки для детских садов. М., 1966.
7. З. В. Лиштван, Игры и занятия со строительным материалом в детском саду. М., 1967.
8. Н. П. Линькова, Игры, игрушки и воспитание способностей. М., 1969.

LÕUNA-EESTI TALURAHVA- KOOLID 18. SAJANDI TEISEL POOLEL

LEMBIT ANDRESEN

Rootsi riigivõim lakkas olemast Liivimaal pärast Riia kapituleerumist. Kapitulatsiooniksi põhjal jäi püsima varem kehtinud kiriku- ja koolikorraldus. Riias allakirjutatud lepingu (1710) teises punktis deklareeriti: «Sellel otstarbel... seatakse uuesti korda maal ja linnades kirikud ja koolid... selles seisukorras nagu nad kõige rahulikumatel ning parematel aegadel sisse seatud ning ehitatud on olnud...»¹ Aasta hiljem kinnitati samad põhimõtted Riias väljaantud seadusega. Nimelt 13. detsembril 1711. a. anti tsaari nimel ja tema täisvooliniku G. J. Löwenwolde allkirjaga välja plakat, milles mõisaomanikelt nõuti, «et kogudustes, kus nüüdsel ajal ei ole koolmeistreid, needsinatsed uuesti ametisse pandaks ja et talurahva lapsed saadetakse jälle kooli.» Samas tehti teatavaks, et «neile antakse kõik tarvisminevad raamatud iga lapse jaoks»².

Loodetud tulemusi plakati väljaandmisega siiski ei saavutatud. Nagu arhiivimaterjalid näitavad, pöörati sõjaolukorra, nälja ja katku tõttu kooliasjadele ainult kohatist tähelepanu.

Pärast Uusikaupunki rahulepingu sõlmimist (1721) kulus ligikaudu paarkümmend

¹ Полное Собрание Законов Российской Империи. Том. IV. 1830, стр. 519—524.

² ENSV RAKA, f. 279, nim. 1, s.-ü. 583, l. 29.

aastat, enne kui Liivimaa rahvakoolide uus võimuorgan, Liivimaa konsistoorium, hakkas ellu viima neid nõudeid, mis valitsuse plakatiga teatavaks tehti juba 1711. aastal. Tõsiselt olid luteri usu kirik ja mõisnikud sunnitud tegelema talurahva haridusküsimustega pärast kindralkuberner Browne'i koolipatendi (1765) väljaandmist.³ Koolipatendi seitsmendas paragrahvis kirjutati: «Kihelkonnakoolid, mis ei ole veel nõutavas korras, tuleb nüüdsest peale nõutavasse korja seada ja neile tuleb sakstest või talupoegadest koolmeistrid anda.»⁴

Kui vaadelda Lõuna-Eesti küla- ja mõisakoolide võrku üks aasta pärast koolipatendi väljaandmist, siis torkab silma, et mitmes kihelkonnas koolide asutamisele kohe ei mõeldud. Viljandimaal olid säärased kihelkonnad Paistu⁵ ja Helme⁶, Pärnumaal Tõstamaa⁷, Võrumaal Räpina⁸, Tartumaal Äksi⁹. Tõsisemalt suhtuti koolivõrgu loomisesse Tartumaal. Juba 1766/67. a. talvel asutati koolid kõikidesse suurematesse mõisakogukondadesse: Palamuse kihelkonda 6¹⁰, Laiusele 7¹¹, Maarja-Magdaleenasse 8¹², Kambjasse 8¹³, Kodaveresse 9¹⁴, Võnnu kihelkonda 11¹⁵. Võrumaal jõudis teistest ette Karula (7)¹⁶, Pärnumaal Pärnu-Jaagupi (5)¹⁷ kihelkond. Pole täpselt selge, kui palju

ühes või teises koolis lapsi õpetati, arvata vasti olenes see ruumide suurus ja sellest, keda kirikuõpetaja koostatud nimekirja alusel kooli saadeti. Näitena võib esitada viie kihelkonna koolilaste arvu: Karula kihelkonnas õppis 1766. a. koolides 187¹⁸, Laiusel 147¹⁹, Palamusel 143²⁰, Rannus (1768. a.) 125²¹ ja Kodaveres kihelkonnas 227²² last.

Koolitöö kestis mardipäevast lihavõtteni, igas koolis õpetas lapsi mõisa poolt ametisse pandud koolmeister. Kooli ülalpidamise kulud kandis mõis. Näiteks Saare koolmeister sai aastas moona: 12 vakka²³ rukist, 2 vakka otra, 0,5 vakka herneist, pool siga, 4 leisikat²⁴ soola ja 500 rääbist²⁵. Kambja kihelkonnas anti õpetamise tasuna kindla suurusega maatükk, Vana-Kuuste koolmeistril oli ühepäevamaa, Kambjas ja Krüüdneris poolepäevamaa, Prangli koolmeister vabastati talvisest mõisa puuevete ja viinapõletamisest²⁶.

A. W. Hupel iseloomustas Browne'i patendi mõju järgmiselt: «Nüüd näeme juba 8 aastaseid lapsi lugemas... Et igas külas kooli ei ole, siis püüavad paljud vanemad oma lapsi ise õpetada, et neid ei oleks vaja leivakotiga kooli saata.»²⁷

Uue seaduse alusel kujunes välja kaks koolitüüpi — mõisa- ja külakool ning kihelkonnakool.

³ Vt. selle kohta lähemalt: L. Andresen, Põhja-Eesti talurahvakoolid 18. sajandi teisel poolel. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 8, lk. 698—703.

⁴ ENSV RAKA, f. 1295, nim. 1, s.-ü. 604, l. 2.

⁵ ENSV RAKA, f. 1286, nim. 1, s.-ü. 57, l. 11.

⁶ ENSV RAKA, f. 1296, nim. 1, s.-ü. 309, l. 40.

⁷ ENSV RAKA, f. 1283, nim. 1, s.-ü. 18, l. 123.

⁸ ENSV RAKA, f. 1269, nim. 1, s.-ü. 242, l. 14.

⁹ ENSV RAKA, f. 1266, nim. 1, s.-ü. 40, l. 31.

¹⁰ ENSV RAKA, f. 1261, nim. 1, s.-ü. 30, l. 6.

¹¹ Juhan Kõpp, Laiuse kihelkonna ajalugu. Tartu, 1937, lk. 282.

¹² ENSV RAKA, f. 1258, nim. 1, s.-ü. 4, l. 11.

¹³ ENSV RAKA, f. 1255, nim. 1, s.-ü. 55, l. 44.

¹⁴ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 124, l. 3.

¹⁵ ENSV RAKA, f. 1197, nim. 1, s.-ü. 820:9, l. 1—14.

¹⁶ ENSV RAKA, f. 1297, nim. 1, s.-ü. 318, l. 15.

¹⁷ ENSV RAKA, f. 1280, nim. 1, s.-ü. 6, l. 16.

¹⁸ ENSV RAKA, f. 1261, nim. 1, s.-ü. 30, l. 6.

¹⁹ Juhan Kõpp, Laiuse kihelkonna ajalugu. Tartu, 1937, lk. 282.

²⁰ ENSV RAKA, f. 1297, nim. 1, s.-ü. 318, l. 15.

²¹ ENSV RAKA, f. 1263, nim. 1, s.-ü. 37, l. 95.

²² ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 124, l. 3.

²³ 1 riia vakk = 69 l.

²⁴ 1 leisikas = 20 naela = ca 8 kg.

²⁵ ENSV RAKA, f. 1285, nim. 1, s.-ü. 4, l. 11.

²⁶ ENSV RAKA, f. 1255, nim. 1, s.-ü. 55, l. 46.

²⁷ August Wilhelm Hupel, Topographische Nachrichten von Lief- und Ehstland. Erster Band. Riga, 1774, lk. 572.

1765. a. koolipatent ei pannud talurahva kooliasju selles suunas liikuma, nagu kesk-võim oli seda ette kavatsenud.

Järgmistel aastatel näitasid üldvisitatsioonid, et aadli suurel osal puudus huvi tõsta talurahva kirjaoskust. Suur osa valitsevast feodaalklassist kartis, et kooliolude parandamisega kaob talurahva alandlik meel ja suureneb pärisorjusest vabanemise püüe. Et tõrkuvaid mõisnikke koolide asutamisele sundida, andis kindralkuberner 22. sept. 1774. a.²⁸ täiendava instruksiooni. Kirikueestseisjaid kohustati koolmeistriteks valida ainult neid talupoegi, kellel hea lauluhäääl ja hea lauluoskus. Laisad ja väheste võimetega õpetajad tuli oma kohustustest vabastada ja asendada parematega. Lapsi ei tohtinud koolist enne lahti lasta, kui lugemine täiesti selge, katekismuse viis peatükki ja palved peas. Koolilaste õpetamise eest ei lubatud vanematel raha sisse nõuda. Iga pere, kust laps koolis käis, oli kohustatud koolile tooma kaks koormat puid ja ühe naela küünlaid.

Kindralkubeneri suurenevast nõudlikkusest hoolimata ei saavutatud talurahva kooliolude otsustavat paranemist ka 1770. aastate teisel poolel.

Uuesti tõusis kooliküsimus päevakorrale 80. aastate reformide ajal. 4. veebr. 1785. a. ukaasiga rahvakoolide asutamise ja ülalpidamise kohta Riia kindralkubernerile²⁹ tegi tsaarivalitsus Browne'ile ülesandeks rajada rahvakoolid seitsmesse maakonnalinna (Võru, Viljandi, Kuressaare, Valga, Valmiera, Cēsis, Limbaži). Sise-Venemaa kubermangude kohta järgnes analoogiline määrus järgmisel aastal. Koos nimetatud rahvakoolide asutamise nõudega ja «Venemaa rahvakoolide määrustiku» peatse ilmumisega tekkis vajadus kakskümmend aastat tagasi väljaantud koolipatendi tulemuste kontrollimiseks ja andmete kogumiseks selle kohta, kuidas teksil olevat kooliseadust paremini ellu rakendada.

1. dets. 1785. a. saadetigi Tartu-Võru ja Viljandi-Pärnu ülemkirikueestseisjatele kor-

raldus³⁰ teostada koolivisitatsioonid. Korralduses tehti kõigepealt teatavaks, et kindralkubernerile saabunud andmeil pole köikides kihelkondades koolid säärases olukorras, nagu 1765. a. koolipatendis ette nähtud: vähe lapsi käib koolis, paljudes kohtades puuduvad koolimajad, lapsi õpetavad väheste võimetega koolmeistrid. Ülemkirikueestseisjad, kes kannavad vastutust talurahva laste kooliõpetuse eest, ei kutsu korrale neid mõisnikke, kes hooletult suhtuvad koolide asutamisse ja ülalpidamisse.

Tekkinud olukorra parandamiseks pidid ülemkirikueestseisjad igas kihelkonnas kokku kutsuma mõisnikud, kirikueestseisjad, pastori, kirikuvõõrmündrid ja koolmeistrite esindajad ning nende juuresolekul teostama koolivisitatsiooni. Ilmnenud puudused tuli likvideerida kohapeal ja lahendus fikseerida selleks kokkukutsutud kirikukonvendi protokollis.

Browne'i allkirjaga dokument lõppes meeldetuletusega, et visitatsioonideks antakse aega neli kuud.

1. dets. 1785. a. väljasaadetud korralduses esitati kolm uut põhinõuet:

- 1) laste õpetamine toimugu valgetes ja soojades ruumides;
- 2) koolmeistrid tuleb talvekuudel vabastada mõisatööst;
- 3) koolmeistritele peab mõis andma kindlat palka naturaaltasuna.

Browne'i eeskirja kohaselt asuti Tartu-Võru ja Pärnu-Viljandi kihelkondades kooliasju visiteerima 1786. a. veebruaris-märtsis.

Visiteerijate kirjapanekutes torkab kõigepealt silma, et rüütelkonna suure osa vastuseisust hoolimata jõuti 1786. aastaks enamikus Lõuna-Eesti kihelkondades algse koolivõrgu loomiseni.

Sel ajal tehti kohustuslikuks leeriõpetus ja algas intensiivne kirikukirjanduse levitamine, hakati ka senisest rohkem asutama kihelkonnakoole.

Missugune osakaal oli kihelkonnakoolidel, jääb visitatsioonimaterjalide ebatäpsuse tõttu raskesti selgitatavaks. Visitatsiooniproto-kollides vahel samastati kooliõpetust leeriõpetusega ja kõstriametit koolmeistriametiga. Kolmes kihelkonnakoolis oli selleks

²⁸ ENSV RAKA, f. 1266, nim. 1, s.-ü. 41, l. 51—57.

²⁹ Полное Собрание Законов Российской Империи. Том XXII. 1830, стр. 299.

³⁰ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 125, l. 23.—40.

ajaks kõstriamet lahutatud koolmeistri omast. Urvastes õpetas Johann Carl Dahl³¹, Otepääl Aakre kooli kasvandik Johann Moritz³², Nõos Christoffer Welz³³. Õpetamise tasemelt tõusid esiritta Nõo ja Vastseliina kihelkonnakoolid, kahe aasta jooksul õpetati seal selgeks ka kirjutamine ja arvutamine.³⁴

Allikatest nähtub, et suurem osa kihelkondi pidid läbi ajama külakoolidega.

Kui laialdaselt kooliskäimine levis, pole arhiivmaterjalide ühekülguse tõttu tänapäeval enam täpselt kindlaks määratav. Ligikaudse ülevaate kooliõpetuse levimisest annavad need andmed, mis näitavad koolivõrgu suurust üksikutes kihelkondades.

Esitame siin ülevaate 1786. a. talvel tegutsenud küla- ja mõisakoolidest, lisades juurde ka koolide asutamise aasta.³⁵

Kihelkond	Kool	Asutamise aasta
1	2	3
Palamuse	Palamuse kihelkonnakool	1688
	Kuremaa	1766
	Luuu	1766
	Kassinurme	1766
	Roela	1766
	Aruküla	1766
	Nava	1785
	Maardla	1785
	Kallivere	1785
	Varbevere	1785
Aksi	Aksi kihelkonnakool	1688
	Saadjärve	1775
	Tabivere	1775
	Visusi	1775

³¹ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 120, l. 4.

³² ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 128, l. 5.

³³ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 127, l. 6.

³⁴ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 127, l. 2 ja f. 1167, nim. 1, s.-ü. 137, l. 20.

³⁵ Ruumi kokkuhoiu mõttes jätame viitamata koolide asutamise aastaid selgitavatele allikatele. Andmeid pole säilinud Pärnu ja Viljandi kihelkondadest. Osaliselt on esitatud koolide loetelu Vastseliina, Rāpina, Audru, Tartu-Maarja, Tarvastu ja Pilistvere kihelkonna kohta.

	1	2	3		
		Raigastvere	1785		
		Karivere	1785		
Kodavere	Kodavere kihelkonnakool	Ranna	1764		
		Nõva	1765		
		Torila	1766		
		Pala	1766		
		Assikvere	1766		
		Omedu	1766		
		Suurlahe	1766		
		Alasoo	1766		
		Koosa	1785		
		Laiuse	Kivijärve	Jõgeva	1766
Laiuse	1774				
Ellakvere	1785				
Päde	1785				
Maarja-Magdaleena	Vara	Kaiavere	1765		
		Kassema	1765		
		Vassevere	1765		
		Odivere	1765		
		Igavere	1765		
		Kõrenduse	1774		
		Pataste	1774		
		Ruskavere	1785		
		Torma	Vaiatu	Vanamõisa	1766
				Kõnnu	1766
Ulvi	1782				
Lullikatku	1784				
Tõikvere	1766				
Tuulavere	1785				
Vadi	1785				
Kursi	Laeva	Kursi	1766		
		Saduküla	1767		
			1767		
Tartu-Maarja	Raadi	Ilmatsalu	1774		
		Luunja	1774		
		Vasula	1774		
		Tammistu	1774		
		Vorbuse	1774		
		Taabri	1774		
		Rāni	1774		
Kambja	Kambja kihelkonnakool	Kammeri	1688		
		Mõra	1765		
		Vana-Prangli	1766		
		Krūdneri	1735		
		Suure-Kambja	1735		
		Vana-Kuuste	1774		
		Väike-Kambja	1776		
			1785		

1	2	3	1	2	3
Puhja	Kobila	1785	Urvaste	Lootvina	1765
	Soova	1785		Mäksa	1765
	Härjanurme	1785		Lääniste	1765
	Nasja	1785		Kitse	1785
	Teilma	1785		Urvaste kihelkonna-	
	Kaimi	1785		kool	1739
	Väike-Konguta	1785		Kobela	1767
	Võsivere	1785		Rimmi	1767
Nõo	Nõo kihelkonna-		Vastse-Antsla	1767	
	kool	1688	Linnamäe	1767	
	Luke	1767	Kärgula	1767	
	Rohuküla	1767	Koigu	1767	
	Pihva	1767	Urvaste	1776	
	Rahinge	1767	Hargla	Hargla kihelkonna-	
	Külitse	1767	kool	1688	
	Tõravere	1767	Mõniste	1730	
Otepää	Otepää kihelkonna-		Laanemetsa	1767	
	kool	1688	Kanepi	Kooraste	
	Päidla	1763	Eravere	1763	
	Nõuni	1766	Hurmi	1767	
	Pühajärve	1776	Valgjärve	1767	
	Aiaste	1776	Kõlleste	1767	
	Pilkuse	1776	Vastse-Piigaste	1767	
	Vidriku	1776	Karula	Karula kihelkonna-	
	Ilmjärve	1776	kool	1688	
	Palupera	1776	Pikkjärve	1767	
Etsaste	1785	Karula	1767		
Rannu	Verevi	1768	Raadi	1786	
	Lapetukma	1768	Põlva	Põlva kihelkonna-	
	Rannu	1775	kool	1728	
	Ervu	1785	Mammaste	1766	
	Rakke	1785	Himmaste	1766	
Rõngu	Rõngu kihelkonna-		Adiste	1766	
	kool	1703	Koiola	1766	
	Aakre	1731	Metste	1766	
	Hellenurme	1731	Mooste	1766	
	Uderna	1767	Karilatsi	1766	
	Vana-Kirepi	1767	Tänassilma	1766	
	Sootla	1774	Varbuse	1766	
Sangaste	Sangaste kihelkonna-		Kioma	1766	
	kool	1775	Joosu	1766	
	Sangaste	1767	Raiste	1766	
	Laatre	1775	Võru	1766	
	Vaalu	1785	Sika	1775	
	Restu	1785	Tilsi	1775	
	Pringi	1785	Räpina	Räpina kihelkonna-	
	Võnnu	Võnnu kihelkonna-		kool	1730
kool	1730	Rõuge	Vana-Kasaritsa		
Kriimani	1765	Uue-Saaluse	1735		
Koorvere	1765	Sänna	1735		
Leevi	1765	Tsooru	1731		
Kaagvere	1765	Vana-Roosa	1727		
Hammaste	1765	Kolga	1775		
Võõbste	1765	Rõuge	1775		
Ahunapalu	1765	Viitina	1775		
Piirisaare	1765	Mustahamba	1775		
Rasina	1765	Rogosi	1775		
Kärša	1765				

1	2	3
	Haanja	1775
	Vastse-Nursi	1730
	Pindi	1735
Vastseliina	Vastseliina kihel- konnakool	1730
	Tabina	1766
Põltsamaa	Kaavere	1784
	Puiatu	1786
	Lustivere	1786
	Rutikvere	1786
	Umbusi	1786
	Annikvere	1786
Kolga-Jaani	Kolga-Jaani kihel- konnakool	1725
	Võisiku	1766
Pilistvere	Venevere	1723
	Laimetsa	1759
Suure-Jaani	Suure-Jaani kihel- konnakool	1688
	Vastsemõisa	1776
	Olustvere	1776
	Navesti	1776
	Lahmuse	1776
Paistu	Paistu kihel- konnakool	1735
Tarvastu	Tarvastu	1785
	Vana-Suislepa	1785
	Vooru	1785
	Kuresaare	1785
Helme	Taagepera	1736
	Lõve	1767
	Kärstna	1767
	Vanamõisa	1767
	Ala	1767
	Patküla	1767
	Hummuli	1767
	Koorküla	1771
	Holdre	1773
	Helme	1774
Tõstamaa	Tõstamaa kihel- konnakool	1732
	Kihnu	1753
Audru	Audru kihelkonna- kool	1768
	Jõõpre	1766
	Audru	1766
	Võlla	1766
	Lindi	1766
Pärnu-Jaagupi	Pärnu-Jaagupi kihel- konnakool	1763

1	2	3
Halliste- Karksi	Halliste kihel- konnakool	1688
	Karksi kihel- konnakool	1735
Vändra	Käru	1769
	Vändra	1769
Tori	Tori kihel- konnakool	1785
	Tahkuranna	1785
	Häädemeeste	1785
Saarde	Saarde kihel- konnakool	1786
	Jäärja	1766
	Tihemetsa	1777

Kooliõpetus erines vähe tavalisest kodu-õpetusest, suuremalt jaolt olid õppimistingimused ühesugused nii kodus kui ka koolis. Meie käsutuses olevate andmete põhjal tuli Tartumaa lastel 54 juhul õppida rehetubades ja 56 kooli lapsed võisid õppida akende ning ahjuga koolitoas. Võrumaal oli olukord veelgi halvem, 48 koolist olid 29 rehetubades ja üks kõrtsis.

Paarikümneaastane keskviimu aktiivsus Baltimaade rahvahariduse korraldamiseks lõppes 1790. aastatel, kui võimule pääses reaktsiooniline element. Kooliküsimused ei tõusnud enam päevakorraale enne uue sajandi algust.

ANTS SELMET



Tuntud kooli- ja kirjamees, üks vabariigi esimesi teenelisi õpetajaid Ants Selmet lahkus meie hulgast 31. jaanuaril 1973. a. Teguderohke elutee sai lõpuni käidud, töömees võis puhkama minna. Mahajääjate meeled on kurvad, ent pärandi eest tänulikud. Sest kes on istutanud ühegi puu, öeldakse juba tubli teoga toime tulnud olevat, aga kes tuhandete noorte südamesse on külvanud armastusesädeme emakeele vastu ja sadasid noori on sütitava eeskujuna kasvatanud õpetajaks saama — eks ole see ka vähemalt tuhat tänu väärt.

Ants Selmet sündis Vändra vallas Pärnumaal kehviktalupidaja paljulapselises peres 13. oktoobril 1897. aastal. Kihelkonnakooli lõpetanud, õppis aasta Tartu õpetajate ettevalmistuskursustel ja sai 1915. a. koduvalda oma esimese õpetajakoha. Ent tundnud teadmisi vajaka jäävat, jätkas õppimist Tallinna Õhtukeskkoolis ja Tartu Ülikoolis, mille lõpetas 1928. a. eesti keele ja kirjanduse õpetajana.

Töötas seejärel Tartumaa koolivalitsuses sekretärina ja tagavaraõpetajana, Pärnu, Vändra ja Tallinna koolides õpetajana.

1937.—1941. aastal oli Ants Selmet eesti keele ja metoodika õpetaja Tallinna Õpetajate Seminaris ja Tallinna Pedagoogiumis. Suures Isamaasõjas võitles Eesti Rahvuskorpuse ridades. Pärast demobiliseerumist 1943. a. oli lühikest aega Moskvast Eesti

NSV Hariduse Rahvakomissariaadi kõrgemate koolide osakonna juhataja, siis tuli südamesunnil oma kooli, Tallinna Õpetajate Seminari tagasi. Nüüd juba direktorina. Õpetajate Seminari reorganiseerimise järel 1947. a. lahkus Ants Selmet küll klassist ja õpetajatetoast, ometi mitte eesti nõukogude koolist, sest siitpeale intensivistub ta viljakas koolikirjaniku tegevus. Eesti Riikliku Kirjastuse pedagoogilise kirjanduse osakonna juhatajana koostab ja toimetab ta 15 aasta jooksul emakeele koolilugemikke, tõlgib, kirjutab pedagoogilisi artikleid ja retensioone, sekkub aktuaalsetesse kooliprobleemidesse.

Ants Selmet jäi õpetajaks selle sõna sügavamas mõttes oma elu lõpuni. Jäi kõikidest nõukogude kooli muredest ja rõõmudest osa võtma, jäi oma kunagiste õpilaste, praeguste pedagoogide heaks ja abivalmis sõbraks.

«Õpetajatõos tuleb tõrvikuna põleda, mitte vinduda nagu tuli toores puus. Kel endal tuld pole, ei suuda teisigi valgustada,» õpetas kord noor seminariõpetaja oma kasvandikke. Ja näitas ise ette, milline õpetaja tööpoolest peab olema. Sai tõrvikusüütajaks tervele õpetajate põlvkonnale. Tänu talle selle eest kaasa Toone teedelegi!

ÕPILASED JA KOLLEEGID

SISUKORD

177. Tähtis kasvatusülesanne.
179. V. Arak. Enesefeadvuse kujunemise mõningaid aspekte.
183. L. Tsitko. Meetodeid välja selgitamiseks ja uurimaks õpilaste arusaamasid kõlbelistest omadustest.
188. H. Ojasild. Laste soovid pioneerirühma koosseisude kohta.
195. S. Villo. Komsomolikoosolek — noorte kommunistliku kasvatus kool.
199. K. Leht. Soodumuslikku teatriõpetuse rakendamiseks.
206. S. Kivistik. Mõtteid kunstõpetuse süstemaatilisusest.
210. H. Ladva. Muusikaliste võimete arendamisest algklassides.
214. V. Ordlik. Fondeeritud õpik.
220. I. Ebber. Kutseinformatsiooni diferentseerimine ja individualiseerimine.
223. E. Vääri. Lingvistilised teadmised keskkoolis.
228. H. Saarsoo. Kokkuvõtteid matemaatika õpetamisest 5. klassis uue programmi järgi.
233. A. Tõldsepp. Kiirpilk tasandusklasside töömaile.
236. A. Kulbok. Arupidamiste algatamiseks.
239. K. Oja. Meil Tallinna kaugõppekeskkoolis.
242. A. Егорова. Некоторые наблюдения над речевыми ошибками учащихся эстонских школ.
247. H. Kurm. Jaapani haridusprobleemid.
252. E. Vee. Konstrueerimine ja ehitusmängud.
257. L. Andresen. Lõuna-Eesti talurahvakoolid 18. sajandi teisel poolel.
263. Ants Selmet.

ОГЛАВЛЕНИЕ

177. Важная задача при воспитании.
179. В. Арак. Некоторые аспекты формирования самосознания.
183. Л. Цитко. Методы для выявления и исследования понимания учащимися моральных качеств.
188. Х. Оясильд. Пожелания детей о составе пионерского отряда.
195. С. Вилло. Комсомольское собрание — школа коммунистического воспитания молодежи.
199. К. Лехт. О роли предрасположенности при обучении театральному искусству.
206. С. Кивистик. О системности при обучении искусству.
210. Х. Ладва. О развитии музыкальных способностей на начальной ступени обучения.
214. В. Ордлик. Фондированный учебник.
220. И. Эббер. Дифференциация и индивидуализация профинформации.
223. Э. Вääри. Лингвистические знания в средней школе.
228. Х. Саарсоо. Об итогах изучения математики в V классе по новой программе.
233. А. Тьльдсепп. О классах выравнивания.
236. А. Кульбок. В порядке обсуждения.
239. К. Оя. В заочной средней школе г. Таллина.
242. А. Егорова. Некоторые наблюдения над речевыми ошибками учащихся эстонских школ.
247. Х. Курм. Проблемы образования в Японии.
252. Е. Вее. Конструкторские и строительные игры.
257. Л. Андресен. Крестьянские школы во второй половине XVIII века в Южной Эстонии.
263. Антс Сельмет.



KEEMIAOLÜMPIAADI ÜLESANDEID LAHENDAMAS



RAIKKÜLA 8-KLASSILISE KOOLI KLUBI «SÖPRUS» LIIKMED
KLUBI INITSIAATORI — DIREKTOR MAI MEISALUGA

Voldemar Maaski fotod



КОНТРОЛЕКSEM

Рақамлар пафат

73-326a

29.3.73.