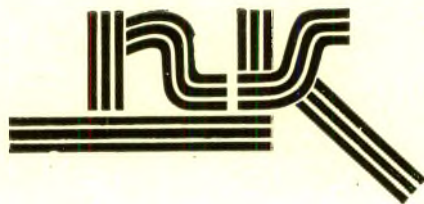


NÕUKOGUDE KOOL · 73





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

AUGUST NR. 8 1973
XXXI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeleline toimetaja V. LEHT
Tehniline toimetaja 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 23. VI 1973. Trükkimisele antud 25. VII 1973. Trükiarv 4650. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,78. MB-03852. Tellimise nr. 1766.

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.

© «Nõukogude Kool» 1973.

Esikaanel: Vabariigi koolikomsomoli IX kokkutulekul Tuksil.

VOLDEMAR MAASKI foto

Tagakaaanel: Pärnu 3. keskkooli 9. klassi tütarlapsed õppepraktikal. Juhendab õpetaja Valentina Zlojan.

VALTER REILJANI foto

UUELE ÕPPEAASTALE VASTU MINNES

FERDINAND EISEN,
Eesti NSV haridusminister

Uue õppeaasta algus ei ole enam kaugel. See nõuab järjest suuremat osa meie koolirahva mõtteist ja tegudest. Uueks kooliaastaks valmistub kogu maa.

Kuigi igal õppeaastal õpetajate ja koolijuhtide tööd, mured ning rõõmudki korduvad, on ometi igal aastal ka midagi uut, igal õppeaastal on oma nägu. Kõik ometi ei kordu, ei pea ega võigi korduda. Meie kooli põhiülesanded jäävad muidugi püsima, kuid ülesanded võtavad igal aastal konkreetse ilme, elu toob kooli ette uusi nõudmisi, tõstab kõrgemale ammutuntud nõudmiste latti. Ka õpetaja tuleb uuel õppeaastal kooli teatud määral uuena, rikkamana nähtust, kuuldest, loetust ja omaenda kogemustest ning mõtisklustest. Vähehaaval, kuid pidevalt toimuvad muudatused ka õpilaskonnas. Nõukogude kool areneb ja täiustub oma kindlat rada, täites partei seatud suurt ülesannet uute kommunistlike õpilaskondade kasvatamisega.

Äsja võttis NSV Liidu Ülemnõukogu vastu NSV Liidu ja liiduvabariikide haridusseadusandluse alused. See meie hariduselu korraldamise põhidokument määrab kindlaks, et üldharidusliku keskkooli peamiseks ülesanneteks on anda lastele ja noortele üldine keskharidus, mis vastab ühiskondliku ja teaduse ning tehnika progressi täna-

päeva nõuetele, varustada õpilasi sügavate ja kindlate teadmistega teaduste alustest, kasvatada neis püüdlust pidevalt täiustada oma teadmisi ja oskust neid iseseisvalt täiendada ning praktikas rakendada; kujundada noores põlvkonnas marksistlik-leninlikku maailmavaadet, kasvatada õpilastes internationalismi ja nõukogude patriotismi tunnet ning valmisolekut kaitsta sotsialistlikku isamaad; kasvatada õpilasi kõlbeliselt kommunistlike moraalkoodeksi nõuete vaimus; tagada õpilaste igakülgne harmooniline arenemine, tugevdada nende tervist, kasvatada neid esteetiliselt ja füüsiliselt, valmistada õpilasi ette aktiivseks tööks ja ühiskondlikuks tegevuseks ning teadlikuks kutsevalikuks. See suur ja mitmepalgeline, kuid terviklik ülesannete kompleks näitab selgesti üldharidusliku kooli suurt vastutust meie rahva ja partei ees. Kool ei ole siin ükski; haridus on meie maal üldrahvalik üritus: riik, perekond ja ühiskondlikud organisatsioonid tagavad ühisel jõul sirguva põlvkonna kasvatamise ja talle hariduse andmise. Kuid pearaskus langeb siin siiski koolile. Noorsoole üldise keskkariduse andmisega kasvab noorte endi vastutus hariduse omandamise ja eluks ettevalmistuse eest, enesekasvatuse ja enesetäiendamise eest. Seda tuleb koolil ja koolikomsomolil eriti silmas pidada.

Keskseks ülesandeks ja otsustavaks lüliks on praegu üldise keskkariduse elluviimine, mis on meie ühiskonna sotsiaalse, poliitilise, majandusliku ja kultuurilise arengu vajalik eeldus ja on ühtlasi eelduseks kõigi teiste nõukogude kooli ette seatud ülesannete edukaks täitmiseks. Üldise keskkariduse elluviimise seisukohalt on aga eelseisev õppeaasta otsustava tähendusega. Meil on üldise keskkariduse täieliku elluviimiseni 1975. aastaks jäänud läbi käia ebaproportsionaalselt palju maad, sest eelmistel aastatel on edasiminekuks olnud suhteliselt aeglane, kuigi pidev. 1972. a. andmete kohaselt suutsime anda õigeaegselt ka-

heksaklassilise hariduse 88,1% õpilastele, keskhariduse omandas aga märksa vähem noori. Ees seisab veel hulk tööd ka hariduse sisu ja õpetamise meetodite uuendamise alal.

Meie oleme suutnud pikema perioodi kestel saavutada järjekindla, kuigi suhteliselt aeglase edasiminekuga üldhariduslike koolide töös. See ilmneb õppeedukuse üldises näitajas, mis tõusis 96,7%-ni 1972. aastal, aga samuti õppejõudluse struktuuri mõningas paranemises ja õpilaste koolist väljalangemise olulises vähenemises. (Nende ridade kirjutamise ajal ei ole veel üldisi andmeid 1972/73. õppeaasta tulemuste kohta.) Kuid siiski on veel õpilaste kaod aastas meie vabariigis suuremad kui teistes liiduvabariikides. Ehk küll suurem osa neist õpilastest siirdub õppima teistesse õppeasutustesse, on igal aastal koolist eemalejäävate noorte arv siiski suur ja see pidurdab üldise keskhariduse elluviimist. Väljalangemise põhjuste hulgas on ikkagi esikohal klassikursuse kordamine madalast õppeedukusest tingitult ning sellega kaasnev koolikohustuse vanusepiiri ületamine, 9. klassist ja tehnikumi esimeselt kursuselt väljalangemine esimestele õppimis- ja kohanemisraskustele allavandumise tõttu. Põhjendamatult suur on istumajätute hulk algklassides (1. klassis üldse 3%, maal isegi 5,4% õpilaste arvust, 2. ja 3. klassis pilt oluliselt ei parane). Põhjusena tuuakse siin ette peamiselt kooliks ettevalmistuse ühtse süsteemi puudumist, osa selliste laste olemasolu koolis, kes kuulusid erikooli suunamisele, ja klasside suur täituvus linnades. Nii see on. Kuid objektiivsed andmed kinnitavad, et meie vabariik ei ole nende asjaolude poolest teistest vabariikidest halvemas, vaid isegi mõnevõrra paremas olukorras. Ka ei või klassikursuse sellist massilist kordamist taandada hindamise probleemile, kuigi ka hindamisega ei ole meil kaugeltki kõik korras. Suuremat rõhku tuleb panna laste teaduslikule tundmaõppimisele, nende psüühiliste, füsioloogiliste ja tervise iseärasuste

ning koduse olukorra õigeaegsele tundmaõppimisele ning arvestamisele õppe- ja kasvatustöös. Seda kinnitab ka tasandusklassidesse suunatud õpilaste kontingendi lähem tundmaõppimine. Muidugi jääb õpilaskontingendi diferentseerimise nõue õigusega päevakorrale ja erikoolid, tasandus- ning logopeedilised klassid teevad siin tänuväärset tööd. Kuid need ei kõrvalda kaugeltki kogu probleemi teravust, vaid juhivad mainitud teguritele tõsiselt meie kõikide tähelepanu. Ikka veel kohtame sellist hingetut «printsipiaalset» õpetajat, kes laob järjest puudulikke hindeid ja ei tunne huvi õpilase edasijõudmatuse põhjuste vastu, ei anna talle vajalikku abi. Eriti halb on see nooremates klassides; eneseusaldust halvavat hirmu ja sageli ka trotsi kutsub selline õpetajatüüp esile ka vanemates klassides. Küsimus ei seisne selles, et lihtsalt laisku õpilasi printsipiibitult klassist klassi üle viia, vaid õpetaja tähelepanelikkuses, pedagoogilises ettenägelikkuses ja meisterlikkuses. Ka õpilaste endi huvi õppetöö vastu ja vastutustunnet ei saa kasvatada ainult puudulike hinnete mõjujõuga. Õpilaste teadmiste hindamisel esineb veel süsteemist ja juhuslikkust. Kontrolltööd on muutunud kohati ainsaks hindamise viisiks, sealhulgas ka neis ainetes, kus see ei ole hoopiski õigustatud. Neid korraldatakse ilma vastava ettevalmistuseta, sageli kaks kontrolltööd päevas. Õpilastele ei anta võimalust parandada oma puudulikku hinnet teistkordse vastamise teel hiljem, esineb ka põhjendamatut ülehindamist. Hindamise puudused põhjustavad omakorda konfliktsituatsioone, õpilaste ja lastevanemate närvitsemist, osal õpilastel aga käegalöömist. Hinnete saamine muutub sedamööda teenimatult keskseks probleemiks õpilase ja kooli vahel. Et kasvatada õpilastes tahet õppida, püüdlust oma teadmisi täiendada, suurendada koolirõõmu osatähtsust, peab õpilaste hindamisel kindla, pedagoogiliselt põhjendatud süsteemi looma.

On tarvis mitmekesistada ka õppe-

meetodeid, tuua õppetöösse rohkem uurimise ja avastamise elemente. Teadus ja ärksate pedagoogide otsingud ning kogemused on praegu suutelised oluliselt rikastama kooli tööd sellel alal. Olgu siinjuures mainitud näidetena rühmatööd, probleemõpet, programmõpet, iseseisva töö korraldamise mitmesuguseid viise, tehniliste vahendite kasutamist jne. Ükski neist ei kujuta muidugi mingit imevahendit omaette, kuid rikastavad õpetaja võimalusi, mida tuleb oskuslikult ära kasutada. Ühekülgsed õppemeetodid viivad nende väärtuse alla, kui head nad omaette võttes ka oleksid. Meetodi võimalused realiseeruvad ikkagi pedagoogi mõtte ja käe läbi. On hädavajalik, et iga pedagoogi tööd valgustaksid rohkem pedagoogikateaduse nõuanded, et teadus kiiremini jõuaks kooli ning kõvemini räägiks kaasa praktikas, et ta muutuks ka siin «tootlikuks jõuks». Kuid teaduslik informatsioon, millele tehakse veel palju etteheiteid, olgu õigustatult või mitte, kasvab tänapäeval ometi palju kiiremini, kui seda jälgida jõutakse, rääkimata sellest, kui seda üldse ei jälgita. Õpikute, töövihkute ja muu õppekirjanduse vahendusel jõuab teaduse uuem mõte muidugi kooli, kuid ilma õpetaja ja koolijuhtide vastava ettevalmistuseta ning eelsoodumusega ei anna see loodetavat efekti. Teaduslik informatsioon pedagoogika alal kasvab tohutult kiiremini, kui võib täheldada kasvu õppe- ja kasvatustöö efektiivsuses. Muidugi ei oleks õige oodata ja nõuda nende kahe protsessi vahel sellist seost, mis väljenduks kindlates võrdväärtuslikes kvantitatiivse ja kvalitatiivse kasvu proportsioonides. Pealegi oleme veel üsna abitud kooli õppe- ja kasvatustöö tulemuste mõõtmisel ning objektiivsel hindamisel. Kuid teaduse osatähtsuse suurendamiseta koolide töös ei saa me toime tulla nende ülesannetega, mis haridusseadusandluse alused kooli ette seavad.

Ühe abinõuna koolide õppetöö efektiivsuse tõstmiseks on meil praegu käsil üleminek kabineti-(aineklasside)

süsteemile. See peab aitama tõsta õppetunni efektiivsust, muuta ainet õpilastele huvitavamaks, pakkuma ka õpetajale suuremat rahuldust. Me ju ei ootagi, et kabinetisüsteem üksi etendaks mingi imevõtme osa kõigi õppetöö kitsaskohtade ja puuduste likvideerimisel, kuid ta loob selleks kahtlemata paremaid eeldusi ja tingimusi. Korraga ei ole hästi sisustatud ja tehniliselt täiuslikult varustatud kabinette kõikjal võimalik luua, kuid algust on vaja sellega teha igal pool. Appi kututakse ja tulevadki koolide šeffettevõtted, suureneb abi koolidele ka varustamise poole pealt. On vaja hästi läbi mõelda kooli töö korraldamine kabinetisüsteemi tingimustes. Siin esirinnas minevate koolide kogemused on head ja on suureks toeks pealehakkajatele.

Kutsesuunitluse alases töös tuleb õpilasi orienteerida eeskätt töölis- ja põllumajanduslikele elukutsetele ning tööle teenindussfääris, kus tänapäeval ja lähemas tulevikus eriti vajatakse keskkoolidega noori. Keskkooli eesmärk on mitte ainult noorte ettevalmistamine kõrgemasse kooli astumiseks, vaid muuta üldise keskkoolide teostamisega haritaks kogu meie töölisklass ja kolhoositalurahvas.

Väga tõsiseid pingutusi nõuab meilt töötavatele noortele keskkoolide andmine. Vähendamata mingisugusel määral õhtu- ja kaugõppekoolide õppetöö edaspidise parandamise vajadust, tahaksin praegu eriti rõhutada organisatsioonilise ja selgitustöö tähtsust ettevõtetes ja majandites pooliku haridusega noorte õppima suunamiseks. Vabariigis on veel palju keskkoolideta ja isegi kaheksaklassilise hariduseta noori, kes on varem koolist lahkunud õpinguid katkestades. Kuid õhtukoolide õpilaste vastuvõtu suhteliselt väikesi plaane ei täida me juba aastaid. Aga alates möödunud aastast on neid plaane märksa suurendatud. Ei saa öelda, et selgitustööd üldse ei tehta. Kuid seda tehakse ikkagi hoo-kaupa, tavaliselt õppeaasta algusele eelnevatel nädalatel või isegi päevadel.

Süüdi on selles paljude tehaste, majandite ja asutuste inertsus ning hoolimatus oma töötavate noorte õppimise vastu, aga ka õhtukoolide ja haridusorganite poolt nende küsimuste edasilükkamine, kuni need ise «põlema» lähevad. Hiljuti NSV Liidu Ülemnõukogu istungjärgul vastuvõetud haridusseadlusandluse alustes rõhutatakse, et ettevõtete ja majandite juhid vastutavad otseselt oma noortööliste õppima suunamise ja neile vastavate tingimuste loomise eest, juhtides ühtlasi tähelepanu õppivate ja juba nõutava hariduse omandanud noorte moraalse ja materiaalse stimuleerimise vajadusele ning võimalustele. Seda dokumenti on vaja täielikult ära kasutada dialoogides vastavate ettevõtete juhtidega ja ühiskondlike organisatsioonidega. Tuleb järjekindlalt nõutada linnade ja rajoonide parteikomiteede ja täitevkomiteede abi haridusorganitele ja koolidele sellel alal. Pealegi peab linna ja rajooni täitevkomitee kinnitama igale ettevõttele ja majandile plaani noorte töötajate õppima suunamiseks. Ka komso-moli kaasalõmine kohtadel saab aktiivsem ja mõjusam olla. Et küsimus on lahendatav ettevõtte ja majandi juhtkonna, ühiskondlike organisatsioonide ja kooli ühiste, nii organisatsiooniliste, majanduslike kui ka pedagoogiliste jõupingutustega, kinnitavad näiteks M. I. Kalinini nim. Tallinna Elektrotehnikatehase ja Harju rajooni Kuusalu kolhoosi kogemused. Nii et kooli, ettevõtete ja majandite juhtkondade ning ühiskondlike organisatsioonide, kooli ja kõigepealt noorte eneste ühisrinnet selle probleemi lahendamiseks!

Suuremat ja pidevamat tähelepanu tuleb pöörata koolis kasvatusel. See peab saama läbimõeldult rohkem aega, ruumi ja kaalu nii õppetöös kui ka kõigis kooli ettevõtmistes ja elukorralduses. Sellest olenevad ka üldise keskhariduse elluviimise ülesande edukas lahendamine ja kooli ees seisvate teiste põhiülesannete täitmine.

Kasvatustöös on oluline saavutada kindel süsteempärasus, mis ühendab

tervikuks aineõpetuse ja klassivälise töö, kasvatusel ülesanded ja meetodid.

Sihipärasemalt ja järjekindlamalt tuleb kasutada aineõpetust õpilaste marksistlik-leninliku maailmavaate, kõrgete eetiliste tõekspidamiste ja arenenud esteetilise maitse kujundamiseks ning tundeelu arendamiseks, aga samuti loova mõtlemise, initsiatiivi, iseseisvuse ja vastutustunde kasvatamiseks. See kõik on otseses seoses õpilaste õige õppimise motivatsiooni kujunemisega, õppejõudlusega, õpilaste õige ellusuhtumise ja käitumiskultuuriga.

Kasvatustöö aine kaudu on kõigi õppeainete ülesanne, muidugi vastavalt oma spetsiifikale. Iga aine sisu kätkeb endas kasvatuslikku mõju, mida täiendab õpetamise meetodite ja töö organiseerimise vormide kasvatuslik osa. Materialistliku maailmavaate kujundamise seisukohalt on tähtis silmas pidada ainetevahelisi seoseid, mis kasvatuslikke võimalusi märksa avardavad.

Õpetamise ja kasvatusel ühtsus on kõikide klasside küsimus, mida tuleb vastavat vanuse- ja arengutaset kogu kooliea jooksul. Käesoleva aasta õpetajate augustikuu nõupidamisel tuleb lähemalt arutusele õppe- ja kasvatustöö ühtsuse küsimus rõhuasetusega internatsionalistlikule kasvatusel. Küsimust ei tõsteta meil augustikuu nõupidamisel kaugeltki esimest korda, kuid kasvatusel töös ilmnevad puudujäägid ühelt poolt ja uute õppeprogrammide nõuded teiselt poolt teevad vajalikuks juhtida nendele küsimustele veel kord kogu õpetajakonna tähelepanu. Ideelis-poliitiline kasvatus on viimastel aastatel omandanud enamikus koolides teatud süsteemi. See väljendub aineõpetuses kindlates sihipärasel rõhuasetustes loodus- ja ühiskonnanahtuste käsitamisel, õpetamise ja kasvatusel meetoditel ühtsuses, mis iseloomustab meie õpetajate enamuse tööd. Klassivälisesel tööl on loovalt töötavad koolikollektiivid jõudnud üksikute üritustel korraldamisel kindlamate koolitraditsioonideni,

mis toetuvad eeskätt kooli komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni algatusele ja isetegevusele.

Kuid ideelis-poliitiline kasvatus koolis on oma loomult veel sageli formaalne, ebajärjekindel ja süsteemitu ning ei avalda seepärast alati oodatavat mõju õpilase teadvuse kujunemisele. Kõik aineõpetajad ei tööta veel sihipäraselt selleks, et viia õpilaste teadmised maailmavaatelistele järeldusteni ja kindlate veendumusteni. Sellest seisukohast analüüsitakse harva õpetajate igapäevast tööd ja kõgu ainekursuse tegelikku panust.

Meetodis esineb üldsõnalisust ja üldse sõnadega liialdamist. Selle asemel oleks vaja pöörduda rohkem konkreetse materjali poole, toetuda õpilaste eneste uurimustele ja ettevõtmistele, mitte alahinnata emotsionaalsete elamuste osatähtsust veendumuste ning hoiakute kujunemisel. Rahvaste sõpruse, proletaarse internatsionalismi üllad ideed jõuavad õpilasteni paremini ikkagi konkreetsete faktide, meie rahvaste koostööd peegeldava rikkaliku materjali kaudu, üksteise kirjan-duse ja kultuuri tundmaõppimise kaudu, koolikollektiivi sidemete kaudu oma sõpruskooliga vabariigis ja teistes vabariikides. NSV Liidu moodustamise 50. aastapäeva tähistamisega seoses paranes möödunud õppeaastal koolides õpilaste kasvatamine nõukogude rahvaste sõpruse vaimus. Koolides õpiti lähemalt tundma vennasvabariikide saavutusi ja koostööd majanduse ja kultuuri alal, tihenesid vastastikused kontaktid koolidega teistes vabariikides. On vaja hoolt kanda, et see töö edaspidigi ei vaibuks, vaid et edasi arendataks väljakujunenud vorme ja meetodeid. Tuleb parandada vene keele õpetamist eesti õppekeelega koolides, samuti eesti keele õpetamist vene õppekeelega koolides.

Siin on suur ja võimalusterikas tööpõld aineõpetusest klassi- ja koolivälise tegevuseni.

Klassi- ja kooliväliline tegevus, mis on õppetunnis tehtava kasvatustöö orgaaniline jätk, pakub palju võimalusi töö

mitmekesistamiseks vormide poolest ja diferentseerimiseks huvialade järgi. See omakorda annab võimalusi õpilastele loominguliseks tegevuseks, nende algatuse, isetegevuse ja vastutustunde kasvatamiseks. Sellele küljele on vaja erilist tähelepanu pöörata.

Kooli klassivälise töö suundi on palju. Kõiki alased võrdväärselt ja võistlusvõimeliselt arendada on väiksematel koolidel tõepoolest raske. «Igale koolile oma nägu,» lausuvad sel puhul koolidirektorid. Muidugi on see üldiselt õige põhimõte, kuid vajab konkretiseerimist. Kooli «oma nägu» ei või väga piiratud olla. Igal juhul peab komsomoli- ja pionieriorganisatsioon olemas olema ning elama täisverelist elu igas kaheksaklassilises ja keskkoolis. Kuid nende organisatsioonide töösuundadel ja ettevõtmistel võib olla oma nägu, mis on muidugi allutatud nende organisatsioonide põhiülesannetele. Raske on ka välja vabandada suurt või väikest kooli, kus ei peeta lugu näiteks muusikast, spordist, kus ei pöörata tähelepanu looduskaitsele. Kuid see ei tähenda veel kohustust osa võtta kõigist huvialaringidele korraldatavatest ülevaatest ja võistlustest. Lähtudes kasvatustöö huvidest ning kohalikest eeldustest ning võimalustest, tuleb koolil teha siin teatud valik. Loodame, et see valik tehakse optimaalne, et mõnede koolijuhtide ja õpetajate hoolimatus ning viitsimatus ei põhjustaks kooli klassivälise töö kängumist ning kooli «näotust».

Kooli oma nägu ei ilmne ainult klassivälise töö suundade valikus, vaid ka selle töö korralduses üldse, töö vormides, kooli traditsioonides. «Kool on tugev oma traditsioonide poolest,» öeldakse sel puhul. Õige muidugi, kuid süvenegem nendesse traditsioonidesse ja traditsiooniliste ürituste korraldamisse. Et me ei unustaks oma rahva revolutsioonilist minevikku, raskete heitluste kangelasi, et peaksime silmas noorte kasvatamist töö ja tööinimese austamise vaimus, kodumaa-armastuse ja rahvaste sõpruse vaimus. Et need traditsioonilised üritused annaksid õpilastele

esteetilis-emotsionaalseid elamusi, et neid üritusi kannaks õpilaste isetegevus, algatus ja vastutustunne.

Muide, kooli oma-näo-probleem on muidugi palju laiahaardelisem, kui siinkohal oli mõeldud sellel peatuda.

Seoses eespool öelduga mõni sõna kooli komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni töö kohta, selle töö pedagoogilise juhtimise kohta. Juhtmõtted on siin kindlad ja üldtuntud, puudujäägidki on vabariigi komsomolijuhtide ja koolijuhtide poolt korduvalt esile toodud. Põhirõhk koolikomsomoli töös on asetatud õpilastes õppimisse ja töösse kommunistliku suhtumise kasvatamisele nende ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse suurendamisele, distsipliini-, kohuse- ja vastutustunde kasvatamisele. Komsomoliorganisatsiooni osatähtsus ja vastutus koolis suurenevad. Seda tingib juba üldise keskhariduse elluviimine, mille tulemusel pikeneb kooliaeg kogu noorsool ning ühtlasi kasvab komsomolialiste õpilaste arv koolis. Pealegi tuleb noorsoole üldise keskhariduse andmist pidada kõigepealt komsomolialise noorsoo enda südameasjaks. Vestlustes noortega ning kogu õppe- ja kasvatustöös on seda vaja silmas pidada. Noored ise on tänapäeval ka kõvasti oma iseseisvuse eest väljas, olgugi et seda iseseisvust mõistetakse pahasti ühekülgset ja mõnikord lausa vääriti. Koolivõrgu järkjärgulise ümberkorraldamise tulemusel kujunevad välja suuremad koolid, kus on soodsamad eeldused ka komsomolitööks.

Kõikjal koolides on vaja jõuda arvestatava õpilasomavalitsuseni eesotsas kooli komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooniga. Selleks on vaja anda julgemini ruumi õpilaste algatustele, toetada nende häid ettevõtmisi, austada organisatsiooni iseseisvust. Ka võitluses pahealiste nähtustega õpilaste hulgas tuleb rohkem toetada komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonidele, luua nende abiga koolis terve ühiskondlik arvamus. See eeldab ühtlasi õpilaste vastutustunde kasvu. Aga vastutustunne kasvab koos iseseisvuse ja usaldusega, mis neile osaks saab. Muidugi ei ole see kerge ja

hoobilt lahendatav küsimus. See nõuab kooli komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni läbimõeldud, oskuslikku pedagoogilist juhtimist kooli juhtkonna ja kogu pedagoogilise kollektiivi poolt. Nimelt just pedagoogilist, parteilis-pedagoogilist juhtimist, aga mitte selle töö peaaegu et äratagemist kooli juhtkonna, klassijuhataja või üksiku õpetaja poolt parteibüroo määramisel. Suurt abi võivad siin anda noortest õpetajatest kommunistid ja kommunistlikud noored. Kooli komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni juhendamisel tuleb aluseks võtta ÜLKNÜ Keskkomitee VI pleenumi ja ELKNÜ Keskkomitee VI pleenumi otsused kooli komsomoliorganisatsioonide juhtimise parandamise kohta.

Nende suurte ülesannete täitmine, mida partei nõukogude kooli ette seab ja mis on fikseeritud «NSV Liidu ja liiduvabariikide haridusseadusandluse alustes», oleneb lõpuks ikkagi õpetajast, tema isiksusest, tema poliitilisest küpsusest, haritusest, võimekusest ja töösesuhtumisest. Seepärast on arusaadav see hool, mida meil kantakse õpetaja ideelise kasvu ja harituse tõstmise eest, tema silmaringi avardamise ja meisterlikkuse täiustamise eest. Kõigepealt on teravamaks probleemiks kõrgema hariduse omandamine kõigi õpetajate poolt. Praegu ei ole nõutavat kõrgemat haridust rohkem kui veerandil vabariigi õpetajaskonnast. Hoovõtmine on paljudel neist kestnud hulk aastaid, kuid otsustava sammuni pole ikkagi jõutud. Meil ei ole õigust siin enam sellist kannatlikkust ja leplikkust mitteõppijate suhtes üles näidata. Õpetaja ettevalmistus ei ole üksnes tema isiklik asi, vaid sellega on seotud kogu partei poolt väljatöötatud hariduspoliitika elluviimine, sellega on seotud kogu rahva elulised huvid. Varsti algaval pedagoogide atesteerimisel nõutakse atesteeritavatelt selle kohta aru.

Edasi, väga aktuaalne on praegu ja veel mõnda aastat edaspidigi õpetajate ettevalmistamine tööks uute õppeprogrammide järgi. See sünnib õpetajate täienduskursuste ja iseõppimise kau-

du. Kontrollimine näitab, et raskused koolis uute programmidega tulenevad suurel määral õpetajate ettevalmistamatusest ja uuesse mittesisseelamisest.

Õpetajatöö on keeruline, see ei salli rutiini ega lase alati end isegi stabiilsema tööritmi raamidesse seada. Raskusi ja ebaõnnestumisi esineb koos ja vaheldumisi edusammude ja rõõmudega. Sageli kurdetakse, et esimesed kipuvad õpetaja kutsetöös teisi varjutama. Viimasel ajal on palju sõna võetud õpetaja töörõõmu teemal. Puhast töörõõmu, ilma murede ja pingutusteta ning ilma ajutiste ebaõnnestumisteta pedagoogitöös muidugi ei ole. Kas seda muudelni tööaladel on?! Õpetaja töö- rõõm ja rahuldus saabuvad raskes ja keerulises töös, aga seda suuremad on see rõõm ja saadud rahuldus. Muidugi on küsimus, millega keegi juba rahuldub. Muret teeb õpetajale, nagu nähtub uurimustest, peamiselt ikkagi õpilane, kes ei taha õppida, ja peamist töö- rõõmu pakuvad õpetajale tema õpilaste edusammud, oma õnnestunud tunnid ja klassivälised ettevõtmised. See on tõepoolest selle kutsetöö iseärasus, mis on ilma uurimatagi selge. Aga õpilaste edusammud, oma tundide ja ettevõtmiste õnnestumine olenevad ju suurel määral õpetaja enda tööst, tema ettevalmistusest ja töösse suhtumisest. Õpetaja töö- rõõmu heitlikult muutuv bilans on muidugi tähtsateks teguriteks kooli juhtkonna loodud õhkkond, juhtijate ja kontrollijate objektiivsus ja taktitunne, kollektiivis valitsev loov ja reibas meeleolu, vastastikune nõudlikkus ja abivalmidus. Õpetaja head töömeeleolu ja rõõmu tuleb hoida kõigil, kuid õpetajal peab olema ka jõudu raskustest ning oma puudustest jagusaamiseks. Õpetaja optimismist ja rõõmust saavad ju õpilased osa. Õigusega on sel puhul ajakirjanduses märgitud, et õpetaja on õpilastele rõõmuallikaks ja rõõmu loojaks; kui sul endal seda ei ole, kuidas sa seda siis teistele annad (P. Lehestik). Peab nõustuma, et muret ja isegi tühimust tekitavaid asjaolusid on tõepoolest olemas, sealhulgas ka väljastpoolt, kuid

õpetaja töö- rõõmu peamine allikas on ikkagi selle kutse sisepool. Kindlasti väheneb edaspidi ka mõnede nende väliste tegurite hulk, mis tubli õpetaja töö- rõõmu õigustamata kärbivad.

Käesoleva aasta aprillikuus toimus vabariiklik partei- ja majandusaktiivi koosolek, kus arutati NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse «Noorte üldisele keskkharidusele ülemineku lõpuleviimisest ja üldharidusliku kooli edasiarendamisest» täitmise käiku ja koolide materiaalse õppebaasi tugevdamist vabariigis.

Aktiivi koosolek märkis, et NLKP XXIV kongressi antud ülesande — kindlustada IX viisaastaku lõpuks üleminek üldisele keskkharidusele — täitmise edukus sõltub suurel määral partei-, nõukogude-, ametiühingu- ja komсомoliorganisatsioonide, haridus- ja majandusorganite ning koolide töö parendamisest, nende aktiivsusest ja pidevast tähelepanust noorte haridusliku taseme tõstmisele ning sirguva põlvkonna kommunistlikule kasvatamisele. Koolide ja õppeasutuste juhtkondadel ning partei- algorganisatsioonidel tuleb aga pidevalt täiustada õppe- ja kasvatustööd, tõsta iga üksiku pedagoogilise kollektiivi liikme vastutust noorte õpetamisel ja kasvatamisel kommunistliku kõlbluse, kõrge käitumiskultuuri ning õppimisesse ja töösse teadliku suhtumise vaimus.

Partei- ja majandusaktiivi koosolek pöördus kõigi partei-, nõukogude ja ametiühinguorganisatsioonide, tööstustettevõtete, kolhooside, sovhooside, asutuste ning organisatsioonide poole üleskutsega kasutada kõiki võimalusi materiaalsete vahendite mobiliseerimiseks üldhariduslike koolide ja õppeasutuste õppe- ja materiaalse baasi tugevdamiseks, paremate õppimistingimuste loomiseks ning kooli- ja klassivälise tegevuse arendamiseks.

Vabariigi õpetajaskonna ja haridusorganite ülesanne seisab nüüd selles, et astuda eeloleval õppeaastal otsustav samm partei ajalooliste otsuste elluviimisel.

Jõudu ja edu selleks meile kõigile!

KOMSOMOLITÖÖ PLANEERIMISEST KOOLIS

SILVI-AIRE VILLO,
ELKNÜ Keskkomitee sekretär

«See, kes alustab oma tööd ilma plaanita, töötab halvasti,» on öelnud M. Kalinin.

Augustikuu on koolis planeerimise kuu, sama jätkub muidugi septembris, iga õppeveerandi alguses. Koolipraktika näitab, et kui komsomoli-algorganisatsiooni töös on puudusi, siis suur osa nendest saab alguse kas varest planeerimisest või asjaolust, et plaani koostamisel on osa ülesandeid kahe silma vahele jäänud ja nende täitmiseks ei olegi mingeid abinõusid planeeritud.

Komsomolitöö planeerimine toimub kahel tasemel: ülekooliliselt ja klassiorganisatsioonis või komsomoligrupis. Kaheastmeliselt planeeritakse ka komsomoliorganisatsiooni parteilis-pedagoogiline juhendamine.

Komsomolitöö planeeritakse **aruandeperioodiks** (s. o. aprillist — aprillini) või **õppeaastaks** (s. o. septembrist — septembrini). Viimane moodus on leidnud suuremat poolehoidu, sest komsomoli-algorganisatsiooni töö planeerimisel oleneb palju sellest, millised ülesanded kooli kui terviku ette traditsioonilistel õpetajate augustikuu nõupidamistel seatakse.

Komsomolitöö planeerimisel ülekoolilises ulatuses koostatakse komsomoli-algorganisatsiooni **perspektiivne tööplaan** (aruandeperioodiks või õppeaastaks) ja selle alusel **kalendaarsed tööplaanid õppeveeranditeks**. Perspektiivsesse tööplaani suhtume kui kooli õpe- ja kasvatustöö plaani koostisosas-

se; ainult selle vahega, et õppenõukogu seda ei kinnita. Komsomoliorganisatsiooni iga liiki tööplaanid vaadatakse esialgu läbi valitud organi poolt (komsomolikomitee, klassiorganisatsiooni büroo) ja kinnitatakse seejärel komsomolikoosolekul (üldkoosolekul, klassiorganisatsiooni või komsomoligrupi koosolekul). Klasside komsomoliorganisatsioonid ja komsomoligrupid planeerivad oma töö ainult kalendaarselt, s. t. õppeveerandite kaupa.

Lisaks nimetatule võib kasutada veel mitmesuguseid **eriplaane**, mis on koostatud näiteks mingi tähtpäeva tähistamiseks või mis sisuliselt täiendavad komsomolikomitee tööplaane, nagu näiteks komsomolikomitee sektorite, aktiivikooli, õpilasklubi jms. plaanid.

Kui läheneb mõni suurem üritus — õpilaskonverents, rahvaste sõpruse festival, aruande- ja valimiskoosolek, Lenini-päevad — koostatakse selle **ürituse ettevalmistamise ja teostamise plaan**.

Komsomolitöö pedagoogilise juhendamise üldised põhimõtted, juhendamise süsteem ja ülesannete jaotus selleks kajastuvad kooli õppe- ja kasvatustöö plaanis. Klassiorganisatsioonide ja komsomoligruppide juhendamist planeerib klassijuhataja oma tööplaanis. Lähtutakse põhimõttest, et kogu klassiväline kasvatustöö koolis ja klassides korraldatakse komsomoliealiste õpilastega komsomoliorganisatsiooni kaudu ja tema valitud organite juhtimisel. Partei-algorganisatsiooni tööplaanis sisaldub õpilaskomsomoli parteiline juhtimine.

MILLEST LAHTUME KOMSOMOLITÖÖ PLANEERIMISEL KOOLIS?

1. Ülesannetest, mis on pedagoogiliste kollektiivide ja komsomoliorganisatsiooni ette seadnud kõrgemalseisvad partei- ja komsomoliorganid oma kongressidel, pleenumitel jne. 1973/74. õppeaastal on vaja arvestada järgmist:
 - NLKP XXIV kongressi otsuseid;
 - NLKP Keskkomitee otsust

«ÜLKNU 50. aastapäev ja noorsoo kommunistliku kasvatamise ülesanded»;

- NLKP Keskkomitee otsust «V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni 50. aasta-päeva kohta»;
- NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrust «Noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimisest ja üldharidusliku kooli edasiarendamisest»;
- ÜLKNU XVI kongressi otsused;
- ÜLKNU Keskkomitee VI pleenumi (juuni, 1972) otsused;
- ELKNU XVI kongressi otsused;
- ELKNU Keskkomitee VI pleenumi (juuni, 1973) materjale.

Nimetatule lisanduvad aktuaalsed NLKP dokumendid.

2. Ülesannetest, mis seab antud õppeaastaks kogu koolikollektiivi ette õppe- ja kasvatustöö plaan. Siin on kahtlemata arvestatud eelmise õppeaasta töö tulemusi ning esinenud puudusi, s. t. kõige aktuaalsemat antud kooli- või klassikollektiivi jaoks.

3. Komsomoli-algorganisatsiooni (sammu klässi, komsomoligrupi) aruande- ja valimiskoosoleku otsusest ning koolilekul kavandatud abinõudest olukorra parandamiseks, kommunistlike noorte ettepanekust, koolis väljakujunenud traditsioonidest. Arvestada on vaja ka neid algatusi, kus tegevus eelmisel õppeaastal oli planeeritud pikemaks ajaks ja pole veel lõpetatud.

4. Partei-algorganisatsiooni ja kooli juhtkonna ülesannetest komsomoli-algorganisatsioonile ja komsomoligruppidele ning komsomolikomitee ülesannetest klassiorganisatsioonidele või gruppidele.

5. Põhimõttest, et töö planeerimine peab kindlustama komsomoli-algorganisatsiooni, klassiorganisatsioonide ja komsomoligruppide leninliku arvestuse kollektiivsete kohustuste ning isiklike kompleksplaanide täitmise. See tähendab, et kohustused võetakse vastu enne ja tagatakse siis planeerimisega võimalused nende täitmiseks. Kollektiivsed leninliku arvestuse kohustused ei ole samad mis plaan. Nad ei asenda ega välista teineteist. Kui näiteks komsomoli-algorganisatsioon kohustus töötama löökobjektile 25 tundi, siis planeeritakse hoogtööpäevakuid või tööbrigaadide tegevus löökobjektile selleks, et igal õpilasel oleks praktiliselt võimalik oma kohustus täita. Leninliku arvestuse kohustustes pannakse kirja eesmärk, ülesanne, mida tahtakse saavutada. Plaanis kavandatakse vahendid, meetodid, teed, kuidas eesmärgile jõuda.

Komsomolitöö planeerimisel on kahtlemata vaja silmas pidada ÜLKNU põhikirja nõudeid: põhikirjas seatud ülesandeid, ÜLKNU liikmete kohustusi ja õigusi, demokraatliku tsentralismi põhimõtet jms.

Komsomolitöö planeerimisel peame oluliseks järgmisi printsiipe:

— juhtiva löigu printsiip, s. t. toome plaanis välja antud momendil kõige olulisema;

— demokraatliku tsentralismi printsiip, s. t. arvestame planeerimisel aktiivi, kommunistlike noorte ettepanekuid. Kõrgemalseisvad organid seavad ja annavad konkreetseid ülesandeid, planeerimist alustatakse aga klassiorganisatsioonides, komsomoligruppides, komitee sektorites;

— kompetentsuse e. asjatundlikkuse printsiip, mis nõuab eeltoodud lähtekohtade head tundmist;

— konkreetsuse printsiip (näiteks komsomolikoosolekute päevakordadest peaks ka perspektiivplaanis vähemalt 60% olema kindlaks määratud);

— reaalsuse e. jõukohasuse printsiip, millest kinnipidamine peaks tooma suuga-suure-linna-ehitajad tegelikest võimalustest ja vajadustest lähtumise juurde;

— koordineerituse printsiip (kooli ulatuses);

— järjekeskvuse printsiip, et igal aruandeaastal või õppeaastal ei alustataks nullist;

— ÜLKNU üldiste ülesannete seostamine iga kooli, klässi ja ÜLKNU liikme taotlustega.

KOMSOMOLI- ALGORGANISATSIOONI PERSPEKTIIVPLAANIST

Perspektiivplaan määrab põhiülesanded, suunad, vormid, perioodilisuse ja järgnevuse tavaliselt aastaks ja arvestab sealjuures kõike eelöeldut. Perspektiivplaan koosneb kindlatest osadest. Esimeses osas määratakse kindlaks kooli komsomoli-algorganisatsiooni üldised ülesanded, eesmärk ja töösuunad. Perspektiivplani esimene osa on seega sissejuhatavat laadi. Teises osas mõtestatakse lahti kõik põhilised komsomoli-algorganisatsiooni tegevussuunad. Iga lõik algab siingi üldiste ülesannete määramisega, millele järgnevad konkreetset üritused, abinõud nende ülesannete täideviimiseks. Tavaliselt käsitletakse perspektiivplani teises osas järgmisi töösuundi:

- võitlus kindlate ja sügavate teadmiste eest;
- kommunistliku maailmavaate kujundamine;
- õpilaste ettevalmistamine tööks ja elukutse valikuks;
- pioneeritöö juhtimine;
- sõjalis-sportlik kasvatus;
- kultuuritöö;
- siseorganisatsiooniline töö.

Olenevalt koolis väljakujunenud traditsioonidest võib põhiliste töösuundade loetelu laiendada.

Kooli komsomoli-algorganisatsiooni perspektiivplani projekt kooskõlastatakse partei-algorganisatsiooniga. Plaa-

ni kinnitab üldkoosolek. Kui õppeaasta kestel on selles vaja teha muudatusi, kinnitab üldkoosolek needki. Protokolli põhjendatakse muudatuste vajadust.

KALENDERPLAANI koostamisel tuleb silmas pidada perspektiivtööplaanis kavandatud. Õigustanud on end kalenderplaanide koostamine õppeveerandiks, s. t. koostatakse nelja õppeveerandi pluss suvise vaheaja plaanid. Kuuplaanide koostamine killustab liialt, planeerimine poolaastaks kujuneb ebatäpseks, sest kuupäevaliselt nii pikaks ajaks kõike kindlaks määrata sageli ei õnnestu. Kalenderplani struktuur erineb perspektiivplaanist. Kalenderplaanis kavandatakse järgmised osad:

- komsomoli-algorganisatsiooni koosolekud;
- ülekoollised üritused;
- komsomolikomitee koosolekud;
- aktiivi õpetamine;
- sektorite töö.

Kalenderplaanides on märgitud eeltoodud osade kaupa töö sisu, täitmise tähtaeg, vastutajad, tegelik täitmise aeg ja märkused. Kui komsomolikomitee sektorite tööplaanid on ülatuslikud, võivad need kuuluda kalenderplani juurde eraldi. Kalenderplaanid arutatakse läbi aktiiviga ja kinnitatakse vastavalt kas klassi komsomolikoosolekul või komsomolikomitee koosolekul.

NÄIDIS.

KOOLI KOMSOMOLI-ALGORGANISATSIOONI TÖÖPLAAN 1973/74. ÕPPEAASTA I VEERANDIKS

Jrk. nr.	Üritused	Aeg	Vastutajad	Tegelik täitmise aeg	Muud märkused
I. Üldkoosolekud					
1.	«Õppimine on meie lõõktöö»	24. sept.	komsomolikomitee, A. Arro		
2.	ÜLKNÜ 55. aastapäevale pühendatud pidulik komsomolikoosolek	29. okt.	komsomolikomitee, K. Ilves,		
II. Ülekoollised üritused					
1.	Tarkusepäeva tähistamine	1. sept.	A. Arro õppe- ja kasvatus- töö sektor, I. Ulp		

1	2	3	4	5	6
2.	Leivapäev — tootmiskonverents, suvisest tööst kokkuvõtete tegemine	15. sept.	töökasvatuse sektor, U. Torm		
3.	Leninlik tund «Lenini nimega»	2. okt.	poliitkasvatustöö sektor, N. Vain		
4.	Hoogtöönädal	24.—29. sept.	töökasvatuse sektor, K. Laasik, M. Mets		
5.	«Küsi — vastame», kutsevalikuõhtu — kohtumine noorte ehitajatega	18. okt.	töökasvatuse sektor, V. Veski		
6.	Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva aktus	4. nov.	poliitkasvatustöö sektor, U. Kraav, K. Ilves		
7.	Koolipidu	5. nov.	kultuuritöö sektor, E. Perv		
III. Komsomolikomitee koosolekud					
1.	○ Üldkoosoleku ettevalmistamisest	5. sept.	komsomoli-algorg, sekretär A. Arro		
	○ Leivapäeva ettevalmistamisest	12. sept.	A. Arro		
2.	○ Leninliku arvestuse kollektiivsetest kohustustest				
	○ Perspektiivtööplaani koostamisest				
3.	○ Rühmajuhtide kinnitamisest	19. sept.	A. Arro		
	○ Sektorite tööplaanide kinnitamisest	26. sept.	A. Arro		
4.	○ Hoogtöönädala käigust	3. okt.	A. Arro		
	○ Õpetajate päeva üllatusest				
5.	○ Kokkuvõtted leninlikust tunnist «Lenin on meiega»				
	○ Pioneeritöö sektori kokkuvõte raadio- rivistusest rühmades				
6.	○ Kutsevaliku õhtu ettevalmistamise käigust	10. okt.	A. Arro		
	○ Komsomolikomitee otsuste täitmisest septembrikuus				
7.	○ Üldkoosoleku ettevalmistamisest	17. okt.	A. Arro		
8.	○ Klasside komsomoliorganisatsioonide tööst organiseerimata noortega	24. okt.	A. Arro		
9.	○ Õppetöö tulemustest esimesel õppeveerandil	2. nov.	A. Arro		
IV. Aktiivi õpetamine					
1.	Komsomoliaktiivi laager kooli suvebaasis	8.—9. sept.	Komsomolikomitee, A. Arro		
2.	Grupiorganisaatorite päev	16. sept.	komsomolikomitee, U. Tuhk		
3.	Aktiivikooli õppused eriplaani alusel	20. sept.	aktiivikooli direktor K. Tamm		
4.	Aktiivikooli õppused eriplaani alusel	20. okt.	K. Tamm		
V. Komsomolikomitee sektorite tööplaanid					
Kinnitatud komsomolikomitee koosolekul 19. sept. 1973. a.			Komsomoli-algorganisatsiooni sekretär (A. Arro) allkiri		

Sektorite tööplaanide koostamisel arvestatakse perspektiivplaani vastava lõigu seis. Suureks abiks on Vändra keskkoolis väljatöötatud komsomolikomitee sektorijuhatajate töökirjeldused, mis ELKNU Keskkomitee informatsioonibülletääni kaudu on koolidesse jõudnud.

Komsomolikoosoleku kohast tööplaanis oli pikemalt juttu «Nõukogude Koolis» nr. 3 ja 4, 1973.

Hea ja läbimõeldud plaani koostamine ei ole omaette eesmärk. Peamine on kavandatud ürituste ja abinõude elluviimine. Plaani edukas täitmine sõltub õigest ülesannete jaotamisest kommunistlike noorte vahel ja süstemaatilise kontrollist. Komsomolikomitee koosolekul kuulatakse ära, missugune on ürituste ettevalmistamise käik ja ulatuslikumate ettevõtmiste kulg, et vajaduse korral abistada või suunata nende ettevalmistajaid.

Iga õppeveerandi lõpul on vaja tööplaani täitmisest teha kokkuvõtte enne uue plaani koostamist või koosolekul kinnitamist. Kui näiteks üldkoosolekul või komsomolikomitee koosolekul aru-

tatakse plaani täitmist, siis räägitakse mitte ainult sellest, mis on tehtud või tegemata, vaid ka sellest, kes ja kuidas temale antud ülesannet on täitnud, kes ei tulnud toime ja miks. See aitab kommunistlikes noortes tugevdada siseorganisatsioonilist distsipliini, õpetab hindama organisatsiooni usaldust, arendab aktiivsust. Tublimaid tõstetakse esile, otsitakse võimalusi nende äramärkimiseks, kiitmiseks. Plaani täitmise analüüsist peaksid kooruma nii halb kui ka hea, et halba uues plaanis vältida ja head süvendada.

Klassis planeeritakse komsomolitöö ainult kalendaarselt ja plaani struktuur on lihtne. Siin eraldame kolm põhilist lõiku: klassi komsomoliorganisatsiooni või komsomoligrupi koosolekud; ülekoollised üritused, mis kajastavad õppetööd, poliitiliste teadmiste kasvu, tööd, sportlikke ja kultuurilisi ettevõtmisi jms.; klassiorganisatsiooni büroo koosolekud, kus planeeritakse vaid osa põhiküsimusi, sest büroo peab reageerima kõigele aktuaalsele ja lahendama jooksvaid küsimusi.

NAIDIS:

10-B KLASSI KOMSOMOLIORGANISATSIOONI TÖÖPLAAN 1972/73. ÕPPEAASTA I ÕPPEVEERANDIKS

Jrk. nr.	Ürituse nimetus	Aeg	Vastutaja	Märkused läbiviimise kohta
I. Klassi komsomoliorganisatsiooni koosolekud				
1.	Komsomolikoosolek «Teadmised on vajalikud nagu püss lahingus». (ÜLKNU Keskkomitee VI pleenumi ja septembrikuu õppeedukuse põhjal).	20. sept.	büroo, O. Torn	Läbi viidud
2.	Lahtine komsomolikoosolek: Päevakord:	2. okt.	büroo, O. Torn	Läbi viidud
1)	kommunistlike noorte ja õpilaste leninliku arvestuse individuaalsete kompleksplaanide kinnitamine;			
2)	klassi komsomoliorganisatsiooni leninliku arvestuse kohustuste kinnitamine;			
3.	Komsomolikoosolek, pühendatud ÜLKNU 54. aastapäeva tähistamisele. Külalisteks meie kooli esimesi kommunistlikke noori.	29. okt.	büroo, O. Torn	Läbi viidud

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

II. Muud üritused

- | | | | |
|---|--------------|-----------------------|---|
| 1. Leninlik tund «Meie oleme patrioodid-internatsionalistid». | 10. okt. | S. Siilats
M. Muru | Läbi viidud |
| 2. Osavõtt õpilaste vabariiklikust hoogtöö-nädalast. Töö komsomoli löökobjektile — suvebaasi ehitamisel. Seffmajandi abistamine koristustöödel. | 25.—30. okt. | J. Tael
M. Org | Täidetud |
| 3. Sõpruskohtumine paralleelklassiga VTK neljal alal. VTK normatiivide täitmine. | 20. okt. | Ü. Oras | Vihmase ilma tõttu toimus 21. okt. Toimus 16 pioneeri. Täidetud |
| 4. Jalgrattamatk koos šeflusaluse 6-b klassi pioneeridega. | 15. sept. | | |
| 5. Oktoobripühade aktuse ettevalmistamine vanemate klasside õpilastele (ülesanne komsomolikomiteelt). | 5. nov. | | |

III. Klassi komsomoliorganisatsiooni büroo koosolekud

- | | | | |
|---|----------------|--|----------|
| 1. Tööplaani koostamine. Komsomoliülesannete jaotamine. | sept. I nädal | | Täidetud |
| 2. Koosoleku «Teadmised on vajalikud nagu püss lahingus» ettevalmistamisest. | sept. I nädal | | Täidetud |
| 3. Hoogtöönädalal töö organiseerimisest. | sept. I nädal | | Täidetud |
| 4. Lahtise komsomolikoosoleku ettevalmistamisest. Klassi komsomoliorganisatsiooni leninliku arvestuse kohustuste arutamine. | sept. I nädal | | Täidetud |
| 5. Leninliku arvestuse kohustuste täitmisest õppetöös (V. Väli, R. Torge), poliitilises enesetäiendamises (P. Sisask, L. Lüüs). | okt. I nädal | | Täidetud |
| 6. VTK normatiivide täitmisest spordipäevadel. Sõpruskohtumise korraldamisest paralleelklassiga. | okt. I nädal | | Täidetud |
| 7. ÜLKNU 54. aastapäevale pühendatud komsomolikoosoleku ettevalmistamisest. | okt. III nädal | | Täidetud |
| 8. Oktoobripühade piduliku aktuse ettevalmistamisest. | okt. IV nädal | | Täidetud |

Märkus: Tööplan on kinnitatud bürool 9. septembril ja komsomolikoosolekul 20. septembril k. a.

Klassi komsomoliorganisatsiooni sekretär
(O. Torn)

KOOLISISESE JUHTIMISE KORRASTAMISEST

ARVO HEINING

Üleminek üldisele keskharidusele seab kooli ette ülesanded, mille lahendamine nõuab kogu kollektiivi kõigi jõudude täielikku ja võimalikult efektiivsemat rakendamist. Kooli töötulemused sõltuvad paljudest teguritest. Kuid lõppkokkuvõttes sõltub kooli töö korraldus põhiliselt juhtimise tasemest, juhtimiskultuurist. Seega ei saa ega tohi kooli juhtimine püsida samal tasemel, vaid peab järjekindlalt täiustuma, muutudes üha paindlikumaks, ratsionaalsemaks. Järgnevalt peatun juhtimise korrastamise mõningatel esmastel ülesannetel.

1. TÖÖJAOTUS

Töö õige jaotamine ja koopereerimine pedagoogilises kollektiivis on koolijuhhi organisatsioonilise oluline koostisosa. Seda tähtsat nõuet ignoreeritakse küllalt sagedasti. Arvatakse, et töö sisuline jaotamine on esitatud kooli põhikirjas. Üldharidusliku keskkooli põhikirja loetleb töepoolsest täpselt direktori ja tema asetäitjate ülesanded. Loetelust nähtub, et neil on töös palju kokkupuutepunkte, isegi ühtelangevaid funktsioone. Näiteks vastutavad nii direktor kui ka asetäitja õppealal õppe- ja kasvatustöö juhtimise eest koolis. See tähendab, et mõlemad peavad põhilise osa oma tööajast pühendama tundide ja klassivälise ürituste jälgimisele, nende analüüsimisele, õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisele jms. Just nimelt siin ongi eriti oluline jaotada väga täpselt funktsioonid administratsiooni liikmete vahel, et vältida dubleerimist juhtkonna tegevuses ning mitte lasta koolitöös tekkida kontrollimatutel lõikudel.

Tööde jaotamisel teevad direktorid küllalt

sageli vea: jaotanud kõik pedagoogilise kollektiivi juhtimisega seotud kohustused asetäitjate vahel, jäetakse endale ebamäärane kontrollimatu nn. üldjuhtimine. Esimesel pilgul paistab selline jaotus ennast isegi õigustavat — nn. üldjuhtimine jätab suure tegevusvabaduse ja tagab kõigest ülevaate, kuid niisuguse «üldülevaate» tõttu on direktor kooli tööst halvasti informeeritud ja ei avalda kooli sisulisele tööle mingit märgatavat mõju. Seepärast on otstarbekam, kui direktor võtab vahetult endale teatud osa õppetöö juhtimise konkreetsetest kohustustest. Loomulik on, et direktor juhib õppetööd aineis, mille spetsialist ta ise on, samuti selle eriala sugulusaineis. Küllalt sageli juhendab direktor klassijuhatajate meetodilist koondist.

Tuleb silmas pidada, et üldise juhtimise korral väheneb isiklik vastutus. Pealegi desorganiseerib tööjaotuse puudumine kooli juhtide vahel ka kollektiivi tegevust. Kasulik on siinkohal meenutada V. I. Lenini väidet, et pole lubatav «vähemgi kaos või vähemgi korratud selle suhtes, kes on igal eril juhul vastutav teatud täidesaatvate funktsioonide eest, teatud korralduste elluviimise eest, ühise töö teatud protsessi juhtimise eest teatud ajavahemikul». (1, lk. 187.)

On loomulik, et direktor koondab teatud ajaks oma tähelepanu mingite kindlate küsimuste lahendamisele. See on õigustatud juhul, kui need on töepoolsest kogu kooli elu sõlmküsimused.

Töö jaotamine juhtimissfääris sõltub juhtkonna arvukusest, õppetöö vahetustest, samuti ühe või teise juhtkonnaliikme kvalifikatsioonist ja kogemustest. Seepärast ei saa selles olla mingit standardlahendust. Siiski peaks töö olema jaotatud niiviisi, et iga juhtkonnaliikme tegevussfääri kuuluks nii õppe-, klassiväliline kui ka meetodiline töö, ja mitte vahetuste kaupa. Jaotus kureeritavate ainete põhjal ei nõua sugugi kõigi juhtkonnaliikmete hommikut õhtuni koolis viibimist, vaid täpset nädala töögraafikut vahetuste kaupa.

Et koolis on põhitööks õppetöö organiseerimine ja selle täitmise kontroll, siis peab sellele kuluma ka valdav osa iga juhtkonnaliikme tööajast. Nagu iga muu töö puhul, ei ole ka juhtimistöös määrav mitte niivõrd see, kui palju üks või teine juht tööks aega

kulutab, vaid eelkõige see, millele ja kuidas ta seda kulutab.

Kirjalikul kujul fikseeritakse tööjaotus nn ametijuhenditena. Ametijuhendite koostamisel tuleks silmas pidada, et need ei kujutaks formaalseteks, mõnelt teiselt koolilt mehaaniliselt kopeeritud paberiteks. Nii nagu pole olemas kahte täpselt ühesugust kooli, ei saa olla ka ühesuguseid töötajate ametijuhendeid. Iga kooli ametijuhendid valmivad kohapeal kollektiivse töö tulemusena ja nende koostamisel tuleb lähtuda tööde jaotamise üldisest põhimõttest, s. t. töö tuleb jaotada nii, et eesmärk saavutataks kõige ratsionaalsemal viisil. Tööjaotus toob endaga kaasa spetsialiseerumise ühes valdkonnas, kusjuures oluline on just spetsialiseerumise sügavus. Et probleem võib olla küllaltki oluline, seda tõendab kas või üks näide. Meie koolipraktikas peetakse praegu üldiselt normaalseks, kui õpetaja töötab oma klassiga 4. kuni 11. klassini ja alustab seejärel uue 4. klassiga. Igaüks, kes selle tee on läbi käinud, teab, kui raske on alustada 4. klassiga pärast 11. klassiga lõpetamist. Suurel määral oleks nagu tegemist algaja õpetajaga, sest vahepeal on paljudgi muutunud, suur osa on ununenud ja kõike tuleb uuesti õppida.

Seega pole kasvatuslikust küljest parimaks peetav järjepidevus õpetuslikust küljest kaugeltki mitte parim.

Üldiselt tuleks tööde jaotamisel võimalikult lähtuda järgmistest põhimõtetest.

1. Ükski töötaja ei tohiks teha tööd, mida on võimeline tegema madalama kvalifikatsiooniga töötaja.
2. Silmas tuleb pidada töötajate isiklike omadusi, kalduvusi ja püüdlusi. See, mis sobib ühele, ei pruugi sobida teisele. Küsimusele tuleks alati läheneda komplekselt: a) leida tööle parim täitja ja b) täitjale sobivaim töö.
3. Kõiki töötajaid tuleb koormata võrdself.
4. Kõiki töötajaid tuleb hüvitada vastavalt nende teenetele.

Spetsialiseerumise poolt kõneleb tööviljakuse tõhus kasv. Kuid vaikida ei saa ka sellega kaasnevatest puudustest. Nendeks on 1) tööde isoleeritus, mis nõuab väga head koordinatsiooni;

2) töötaja kaugenemine kogu kollektiivi elust ja probleemidest;

3) töö muutub monotoonsemaks, võib tekkida tüdimus.

Eeltoodust peaks selguma, et tööjaotus on koolisese juhtimise üks põhilisi probleeme, mis vajab igakülgset kaalumist ja optimaalseid lahendusi.

2. TÖÖ PLANEERIMINE

Kooli töö edukus sõltub suurel määral läbi mõeldud ja asjalikust planeerimisest. Ja siiski esineb just planeerimises kõige suuremaid möödalaskmisi.

Praegu võib täheldada nii alahindavat suhtumist planeerimisse kui ka liiga mahukaid, ebakonkreetsed ja ebareaalsete plaane, mis ei tulene kooli praktikast ega olulistest vajadustest.

Et Haridusministeeriumis on valmimas uus põhjalik koolitöö planeerimise juhend, siis juhiksin tähelepanu vaid üksikutele põhimõtetele.

1. Planeerimine lähtugu kavandatud. Kavandamisel töötatakse välja oma kooli konkreetsed eesmärgid viisaastaku kohta (perspektiivplaan!) ja vahe-eesmärgid põhieesmärkide saavutamiseks.

2. Planeerida tuleks kooli õppe- ja kasvatus- ning majanduslik tegevus, seega on tarvis seada kooli ette **konkreetsed** kasvatuslikud, õppetöö ja organisatsioonilis-majanduslikud eesmärgid.

3. Kollektiivi eesmärgid peavad seda kollektiivi emotsionaalselt haarama, seepärast on oluline ka eesmärgi emotsionaalne laeng. (Õpilaste ja õpetajate ette seatud eesmärgid võivad küll olla ühised, ei tohi aga olla ühesuguselt sõnastatud.)

4. Kavandama ja planeerima peab kollektiivselt, sest inimesed on sügavalt huvitatud üksnes neist eesmärkidest, mida nad ise kavandavad. Eriti tuleks seda silmas pidada õpilaste puhul, sest just selles eksitakse vägagi sageli.

Eriti oluliseks tuleb pidada oskust esile tõsta ja rõhutada töös peamist.

«Kogu valitsemise ja poliitika kunst seisab selles,» rõhutas V. I. Lenin, «et õigeaegselt arvesse võtta ja teada, kuhu koondata oma peamised jõud ja tähelepanu.» (4, lk. 132.)

Eraldi tahaksin peatuda tunniplaani, millele ülekoollises planeerimises on tunduvalt tähtsam koht, kui tavaliselt arvatakse. Sisuli-

selt kindlustab korralik tunniplaan õpetajatele ja õpilastele õige töökoormuse, tagab koolielu rütmilisuse.

Selleks et koostada korralikku tunniplaani, on vaja piisavalt aega. Tunniplaan peab olema juba esimesest koolipäevast kindel. Ka kõige kogenum direktori asetäitja vajab selleks vähemalt 3 päeva. Seega tuleb alustada hiljemalt 5 päeva enne õppetöö algust: 3 päeva koostamiseks, 1 päev õpetajate-poolseks kontrollimiseks, 1 päev paranduste tegemiseks. Et selleks kiireks tööks direktori asetäitja vabastada muudest kohustustest, tuleb need jaotada kõigi õpetajate vahel.

Tunniplaani koostamisel tuleb lähtuda pedagoogilistest ja hügieenilistest nõuetest. Et õpilase töökoormus vanemates klassides pole õpetaja omast väiksem, õpilase vastupidavus ja töövõime aga on õpetaja omast tunduvalt tagasihoidlikumad, siis tuleks tunniplaani koostamisel eelkõige silmas pidada selle vastavust õpilase suutlikkusele ja alles seejärel arvestada õpetajat. Õpilase madala töövõime puhul kaob ka õpetajal täiendava õppetöö tõttu kogu tunniplaani koostamisega saavutatud näiline efekt, asendudes väheviljaka «üleõpetamisega» (õpilasele on see aga ebaratsionaalse tunniplaani kõrval veelgi täiendavaks lisakoormuseks).

Niisiis on tunniplaan direktori asetäitja omalaadne kvalifikatsioonieksam koolikollektiivi ees. Selle tulemustest sõltub suuresti, kuidas kooli üldtööplaanis kavandatud ülesanded tegelikkuseks muutuvad.

3. TÖÖ ORGANISATSIOONILINE TÄIUSTAMINE

Kogu sellealane küsimuste kompleks taandub lõppkokkuvõttes õpetajate ja õpilaste töötingimuste parandamisele. Samas pole juhtkonna autoriteedi kindlustamisel midagi mõjuvat kui alluvate töötingimuste parandamine. Seda kummalisem tundub mõningate koolide juhtide arutlus töö teadusliku organiseerimise kampaanialikkusest ja selle mõõdamise äraootamise vajadusest.

Juba N. Krupskaja kirjutas: «Me oskame hirmus halvasti oma tööd organiseerida, ei oska seada täpset eesmärki, valida eesmärgi saavutamiseks kõige otstarbekamaid vahendeid, ei oska kollektiivselt töötada, tööd omavahel õigesti jaotada, ei oska oma jõudu õigesti kulutada, tööd ajaliselt jaotada, ei

oska oma tööd arvestada, sellest õigeid järeldusi teha. Ja sellest meie oskamatuses tuleneb metsik jõu ja vahendite raiskamine. Hakatakse ehitama — ei viida ehitust lõpule. Hakatakse tegema — jäetakse pooleli. Hakatakse töötama — pingutatakse üle, jäädakse haigeks... Aina sekeldamine.» (6, lk. 62.)

Kui üllatavalt tänapäevane see on! Ja ometi on toodud read kirjutatud 1924. aastal. Paljude autorite väidete kohaselt pole üleminek üldisele keskharidusele ilma koolitöö organisatsioonilise täiustamiseta üldse mõeldav.

Pedagoogilise töö teaduslik organiseerimine haarab enda alla 1) töö füsioloogia ja psühholoogia; 2) teadused töö tingimustest (hügieen, sanitaarharidus, esteetika); 3) töö tehnika ja tehnoloogia; 4) töö sotsioloogia ja ökonoomika; 5) organisatsiooniteooria, sealhulgas esmajoones küberneetika ja süsteemide teooria.

Kuna pedagoogilise TTO kohta on ilmunud väga sisukas raamat (13), siis pole vaja sellel lähemalt peatuda, küll aga väärksid vähemalt põgusalt käsitlemist mõningad õpetaja tööaja probleemid.

Õpetajate ülekoormus ei ole aastate vältel vähenenud, vaid pigem kasvanud.

Professor Turtšenko (Социологические и экономические проблемы образования. Новосибирск, 1969) andmetel moodustub naisõpetaja nädalane töökoormus järgmiselt: pedagoogilist tööd 52—60 tundi; kodused tööd ja oma laste kasvatamine 23—30 tundi; enesetäiendamine 7—7,5 tundi.

Seega on isegi omamoodi loogiline õpetajate vähenev huvi enesetäiendamise ja enesekasvatuse vastu, mida aga kuidagi ei saa normaalseks pidada. Kui Ušinski samastas õpetaja elua pikkuse selle aja kestusega, mil ta veel õpib, siis on see sügav pedagoogiline tõde, mille õigsust me ka kaasajal teravalt tunnetame.

Peatagem õpetaja tööaja kasutamisel. Tööaega kuulub aeg, mida õpetaja kulutab õppetöös, kasvatuslikeks üritusteks, nendeks valmistumiseks, tööalasteks koosolekuteks ja nõupidamisteks. Paratamatult tuleb siia juurde arvata ka tööaja kaod.

Tööaja ratsionaalseks kasutamiseks tuleks koolisisest tõeähelepanu pöörata tundideks valmistumise hõlbustamisele. Tundub, et

suurtes koolides on sel eesmärgil põhjendatud õpetajate mõningane spetsialiseerumine klassigruppidele (näit. 1.—3. kl., 4.—8. kl., 9.—11. kl.), mis seda tööd tunduvalt hõlbustab. Tunnikonspektid peaksid tingimata olema mitmeks aastaks, niisuguse arvestusega, et neid saaks igal aastal täiendada (praeguse valdava ümberkirjutamise asemel). Tingimata peaks olema fikseeritud iga tunni väga konkreetne eesmärk, näidatud, millised teadmised, oskused ja vilumused peaksid õpilased antud tunnis omandama. Ainult sellisel juhul saab õpetaja oma tunnis tehtud tööd kriitiliselt hinnata (tegelikult saavutatut eesmärkidega võrreldes) ja selle alusel tulevikus valida ratsionaalsemaid õppemeetodeid, mõjuvamat saatematerjali. Väga palju vajalikku tööaega neelab küsitlus, eriti kui see on halvasti läbi mõeldud. Võib põhjendatult väita, et aeganõudvate töövormidega (seda on kõik meetodid, mis nõuavad õpilase aktiivset mõttetgevust) saab õpetaja hakata tegelema alles pärast seda, kui küsitluse alt on iga liigne minut vabastatud. See aga nõuab küsitluse filigraanset läbitöötamist. Palju aega nõuab kontrolltööde parandamine, nende analüüs. Samas tundub üllatavana, kui vähesed õpetajad säilitavad aasta jooksul need analüüsid koondina. Lünkade avastamist õpilaste teadmistes ning nende likvideerimist saab jälgida aga üksnes koondanalüüside tabelist, samuti on see aluseks täiendava õppetöö organiseerimisel.

Vägagi oluliselt suurendab õpetaja töövõimet tema töökoha organiseerimine. On suur vahe, kas õppevahendid on iga hetk kättesaadavad või tuleb nende järele kuhugi minna. Seepärast pole põhjendatud mõnede koolide vastuseis õppekabinettide rajamisele, pigem on siin tegemist sisseharjunud tavadega, millest loobumine nõuab teatud pingutusi. Siinkohal tahaksin eriti rõhutada üht põhimõtet: iga uue asjaga, olgu see siis õppemeetod, tehniline õppevahend, uudne õppevorm või midagi muud, tuleks eelkõige erapooletult **põhjalikult** tutvuda, siis seda oma tööpraktikas piiratud ulatuses rakendada ning alles **seejärel** langetada otsus uue poolt või vastu.

Kasvatulike ürituste puhul tuleks eelkõige asjalikult hinnata nende mõjukust õpilase seisukohalt. See on eriti oluline, sest erinevalt õppetööst annab ebaõnnestumine sel

juhul negatiivse efekti. Seega kasvatub iga üritus, ent millises suunas. Julgemalt võiks kasutada tehnilisi vahendeid (eriti helitehnikat), aga ka koopereerida kaasõpetajatega. See vajab kindlasti koolisest suunamist.

Üldse võib koopereerimise korras vägagi palju ära teha, olgu need siis didaktilised jaotusmaterjalid, temaatiline planeerimine või hea kasvatuliku ürituse ideed ja materjalid. Ülekooliliste ürituste materjalid võiksid saada kõigi rajooni koolide ühisvaraks, võimalusi selleks meetodikakabineti vahendusel peaks olema.

Eriti palju võimaldab tööaega säästa tööalaste koosolekute ja nõupidamiste parem korraldamine. Nõupidamise kokkukutsumise kriteeriumiks peaks olema see, et küsimust kuidagi teisiti lahendada ei saa. Osavõtjate loetelu koostamisel peaks küsimuse *keda võiks veel kutsuda?* asemel kindlasti küsima *keda võiks veel kutsumata jätta?* Tingimata tuleb teatada koosoleku lõppemise aeg (see on osavõtjatele niisama tähtis teada kui alguski) ja sellest täpselt kinni pidada. Koosoleku organiseerimisel peetagu alati silmas V. I. Lenini näpunäidet:

«Kollegiaalsus on tarvilik tööliste ja talupoegade riigi asjade otsustamiseks. Kuid igasugune kollegiaalsusega liialdamine, iga-sugune kollegiaalsuse moonutamine, mis viib välja asjaajamise venitamisele, vastutuse puudumisele, igasugune kollegiaalsete asutuste muutmine lobisemispaikadeks on suurim pahe ja sellele pahele on vaja iga hinna eest, võimalikult kiiresti, mitte millegi ees tagasi pörkamata lõpp teha.» (2, lk. 403.)

Paljudes koolides seda arvestatakse ning nii direktor kui ka õpetaja võtab koosolekust osa mitte rohkem kui kord nädalas.

Koosolekute puhul häirib sageli mitte niivõrd nende sagedus, kuivõrd just kestus. Normaalseks tuleb pidada poolteist — kaks tundi, mis on täiesti küllaldane ka suure ja tähtsa küsimuse arutamiseks.

Selle saavutamiseks tuleb muidugi kehtestada range reglement. Eeskujuks olgu märkmed, mida V. I. Lenin kirjutas ühel Rahvakomissaride Nõukogu istungil 1919. aasta aprillis:

«On aeg kinnitada Rahvakomissaride Nõukogu üldine reglement.

1. Aruandjatele 10 minutit.

2. Kõnelejatele 1. korral 5 ja 2. korral 3 minutit.

3. Rääkida mitte $>^*$ kui 2 korda.

4. Korra kohta saab 1 poolt ja 1 vastu, kumbki 1 minuti.» (5, lk. 165 ja 166.)

Kui sellega tuli toime Rahvakomissaride Nõukogu, siis pole põhjust kahelda, et see on rakendatav igas koolis.

Ja lõpuks tööaja kadudest. Suurima pahena on esikohal tundi hilinemine. Mõne-minutilise tundi hilinemine toob endaga kaasa klassi desorganiseerimise, mistõttu klass pole ka pärast õpetaja tulekut tööks valmis ning kulub veel tublisti viis minutit, et tegelik tund võiks alata. Võib-olla pole sellisel juhul halb niivõrd tööaja raiskamine, kuivõrd negatiivne kasvatuslik mõju, mida õpetaja tahes-tahmata avaldab. Tervalt juhtis sellele tähelepanu A. S. Makarenko, väites, et «täpsus meie elus on kõlbeline norm, on tähtis küsimus võitluses meie jõukuse eest... Täpsus, see tähendab tööviljakust, tähendab produktiivsust, asju, jõukust, austust iseenese ja seltsimeeste suhtes.» (7, lk. 98—99.) Arvan, et eeltoodut arvestades peaks kõikides koolides loodama leppimatuse õhkkond igasuguse hilinemise suhtes.

Ka konfliktised situatsioonid, psüühiline atmosfäär koolis ja klassis mõjuvad tööviljakusele negatiivselt, põhjustades sellega tööaja kaudseid kadusid. Seda tüüpi kaod on põhjustatud tavaliselt juhtimisstiilist, olgu siis õpetajate või õpilaskollektiivi suhtes, ja vajaksid samuti kriitilist läbitöötamist.

Koolielu on nii mitmetahuline, et vaevalt õnnestuks kõike isegi loetleda. Eeltoodust peaks aga järelduma, et organisatsioonilises mõttes on igas koolis väga palju võimalik senisest paremini teha. Järelikult on nende küsimustega tarvis järjekindlalt tegelda.

4. KONTROLLIMINE

Teoreetiliselt oleks ideaalne, kui iga juht annaks üksnes niipalju juhtimiskäsku, kui palju ta suudab nende täitmist kontrollida. Tavaliselt asendatakse sellises lauses *kontrollida* sõnaga *tagada*, mis on ka reaalne. Sellest hoolimata jääb kontrollile juhtimistöös ülimalt tähtis osa, selle kaudu saab juht ka informatsiooni, mida on hädasti vaja edasises juhtimises. Koolide inspekteerimine

* rohkem

näitab, et koolisene kontroll pole küllaldane, on süsteemitu ja juhuslik. Eriti kehtib see praktiliste tööde ning nn. mitte-põhianete puhul. Piirdun selles artiklis üksnes ühe kitsa lõigu — tundide külastamise probleemidega, õigemini selle mõningate aspektidega.

Alustaksin kvantitatiivsest küljest. Kui palju peaks tunde külastama, et oleks tagatud normaalne kontroll õpetajate töö üle õppetundides? Vastus: nii palju kui vaja.

Tegelikult ei rahulda selline vastus aga kedagi, liiati võib küsimuse sellise lahendamise puhul sattuda hoopis ebasoovitavasse äärmustesse. Olukorra illustreerimiseks toon järgmise näite. Olgu meil 22 komplektiga keskkool (iga klassi kaks komplekti). Kehtivate normatiivide kohaselt koosneb seega juhtkond direktorist, tema asetäitjast õppe- ja kasvatustöö alal ning klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisatorist. Kui eeldada, et nädala jooksul käib direktor 4 tunnis, direktori asetäitja 6 tunnis ning kasvatustöö organisator 5 tunnis, siis kokku jälgitakse nädalas 15 tundi. Pole halb! Kuid selles koolis antakse nädalas 680 tundi; seega jälgib juhtkond kokku 2,2% antavatest tundidest. Kas saadav informatsioon on küllaldane, hoolimata kõigist teistest kanalitest, see on rohkem kui kahtlane. Seejuures püüavad mõned tõestada, et asja sisu pole jälgitud tundide arvus, vaid pedagoogilise kontrolli kvaliteedis, õpetaja töö analüüsi sügavuses. Niisuguse arvamusega pole võimalik nõustuda, sest külastuste hulgest sõltub faktide hulk, millele toetudes võib õigesti hinnata õpetaja tööd ning teda abistada. Muidugi, kui koolijuht mõtleb eelkõige sellest, kuidas täita «külastuste normi», siis on tegemist asjatu ajaraiskamisega, formalismiga. Kontroll õigustab oma nimetust üksnes siis, kui eesmärk pole mitte niivõrd «püüda» ja «paljastada», kuivõrd olukorda tundma õppida, paremaid kogemusi välja selgitada, puudusi avastada ning näidata teid ja võimalusi nende likvideerimiseks.

Kogenud koolijuhid lähtuvad kollektiivi ees seisvatest ülesannetest ja töötingimustest, planeerivad tundide ja klassivälise ürituste külastamise, märgivad kontrollimise tähtsajad, määravad kontrolli meetodid ja vormid ning haaravad sellele tööle kaasa kvalifitseeritud ja kogenud pedagooge. Nii-

sugused juhid jälgivad tavaliselt 5—6 tundi nädalas (asetäitjad 8—10 tundi), valmistuvad selleks põhjalikult, jälgivad süsteemiliselt õppeaja kasutamise õigsust ja õppeprogrammide täitmist, kontrollivad isiklikult õpilaste teadmisi ja vilumusi, analüüsivad tunde sügavuti, andes õpetajatele ja kasvatajatele praktilist abi. (11, lk. 96—99.)

Loomulikult ei saa ega tohi sisekontroll koolis piirduda üksnes tunnikülastustega. Pilti täiendavad õpilaste kirjalikud tööd, õpilaspäevikud, klassipäevikud jm. informatsioon. Siiski ei asenda ükskõik kui põhjalik vahendatud informatsioon otseselt, vahetult saadud.

Koolisese juhtimise korrastamine haarab endasse veel palju muudki: koolisese dokumentatsiooni ja aruandluse vormide ning tähtaegade kehtestamine, informatsiooni kogumine ja säilitamine, asjaajamise tehnika täiustamine jm.

Kõigi nende puhul peaks samuti rakedama asjalikke küsimusi: milleks, kellele ja kuidas see vajalik on. Olemasolevat ainult sel viisil kriitiliselt hinnates, mittevajalikku kõrvalt heites ja vajalikku täiustades paraneb koolisene juhtimine, mis omakorda avaldab viljastavat mõju kooli õppe- ja kasvatusöö tulemustele. Selle nimel aga tasub vaeva näha.

Kirjandus

1. V. I. Lenin, Teosed, 27. kd.
2. V. I. Lenin, Teosed, 29. kd.
3. V. I. Lenin, Teosed, 35. kd.
4. V. I. Lenin, Teosed, 42. kd.
5. V. I. Lenin, Teosed, 44. kd.
6. N. K. Krupskaja, Valimik pedagoogilisi töid. Tallinn, «Valgus», 1969.
7. A. S. Makarenko, Kommunistlikust kasvatusesest. Tallinn, ERK, 1954.
8. М. В. Антропова. Основы гигиены учащихся. Москва, «Просвещение», 1971.
9. Г. П. Березкин. Планирование работы заведующего учебной частью школы. Москва, Учпедгиз, 1963.
10. Вопросы НОТ в школе. Тезисы докладов. Под редакцией Н. И. Соцердотова. Москва, 1970.
11. М. Г. Захаров. Организация труда директора школы. Москва, «Просвещение», 1971.
12. В. Проценко. Как составить расписание занятий в школе. Приложение к журналу «Народное образование», 1966, № 7.
13. Н. П. Раченко. Научная организация педагогического труда. Москва, «Педагогика», 1972.

KUIDAS KOOSTADA TUNNIPLAANI

VELLO KAAVERE

Inspekteerimistel juhitakse tähelepanu halba-dele tunniplaanidele, kuid alles tööd alustav direktori asetäitja ei tea, milline on ideaalne tunniplaan ja kas seda või sellelähedast on üldse võimalik koostada. Järgnevates aruflustes on püütud välja tuua mõtteid, mis on tekkinud vestlustes tunniplaani koostajatega, tunniplaani koostamisel. Mõned arvamused on kujunenud ka jutuaajamistest õpilastega.

Tunniplaani koostamisel on esimene nõue, et tunniplaani koostajaks peab olema direktori asetäitja õppealal. Mõnel pool tegeleb tunniplaaniga keegi õpetajatest. See ei ole õige üldmetoodilisest seisukohast vaadatuna, sest sel juhul jääb ülevaade koolielu ühest tähtsamast lõigust nõrgaks. Ole jõu käiv töö see ei ole, vajab ainult aega ja kannatust.

Vaatleme kõigepealt tunniplaani koostamist raskendavaid tegureid.

1. **Õpetaja soovid.** Siin tuleb leida kesktee, arvestades siiski esmajoones õpilaste huvisid. Kui muuta tunniplaan õpetajale eba-meeldivaks, suutmata seda põhjendada õpilaste huvidest lähtudes, siis loome tingimused õppe- ja kasvatusöö kvaliteedi allaviimiseks. Kahtlemata tuleb võimaluste piires arvestada väikelaste emadele soodsate töötingimuste loomist.

2. **Õpetajate koormused.** Kui 18 tundi oleks iga õpetaja koormuseks, siis oleks tunniplaani koostamine lihtne. Ei saa ju matemaatikaõpetaja anda 3—4 tundi päevas, kui tema koormus on 27 nädalatundi. Sellised koormused avaldavad negatiivset mõju nii õpetajatele kui ka õpilastele. Langeb vihikute kontrollimise kvaliteet, tundideks valmistumine muutub pinnapealseks. Omamoodi õnnetuseks

on 9-funnilise või väiksema koormusega kohakaaslased, kes jooksevad ühest koolist teise tunniandjatena. Aga õpetajatöö ei seisne ainult tunniandmises. Kohakaaslastelt eeldatakse tegevuseks abi tahta on lootusetu ka nende parima tahtmise korral.

3. Õpetajate vabad päevad. Võib vaielda selle üle, kas vaba päev nn. enesetäienduspäevana on vajalik või mitte. Positiivne on, et koolidevaheliste metoodikakomisjonide tööks kehtestati kindlad nädalapäevad kogu vabariigi ulatuses. Sel juhul ei tohiks tekkida takistusi koosolekutest osavõtuks. Ometi on siingi vastuolusid. Metoodikakomisjonide üks tööloike on kolleegide näidistundide külastamine. Kuidas seda teha siis, kui sel päeval tunde pole? Sellest saab muidugi üle tundide vahetamisega, kuigi teatud juhtudel võib tekkida raskusi ümberpaigutamisega. Teine vastuolu on paradoksaalne. Normtundide korral on vaba päeva andmine lihtsam ja õpetaja saab tegelda enesetäiendamisega, kui tal just pesupäev pole. Teine õpetaja, kellel on 1,5 koormust, peaks iga päev tööl olema, et koormus ühtlustuks päevade lõikes. Tuleb välja nii, et üks õpetaja täiendab ennast hooliga, teine aga saab suuremat töötasu ja jääb olulisest enesetäienduse viisist kõrvale. See paradoks ei pea esinema, aga on võimalik. Kahjuks ei ole algklasside õpetajatele praegustes tingimustes vaba päeva andmine mõeldav. Mudilastele on õpetaja teiseks emaks. Alklasside õpetaja peaks pidevalt olema oma hoolialuste lähedal. Sellist südamesoojust, inimlikkust, mõistmist, nooruslikkust, kaasafõmbavust ja hellust ei ole nii suurel määral vaja ühelgi kutsealal, kui seda peab olema algklassiõpetajal. Alklassiõpetaja on lapsele tihti suurim autoriteet. Alklassiõpilaste mured näivad meile niisama tühistena kui meie mured neilegi. Kool peab olema eriti tähelepanelik õppimistael esimeste sammude astujate suhtes. Sellega vähendame raskuste tekkimise võimalusi vanemate klasside õppe- ja kasvatustöös. Andesfatagu mulle see kõrvalepõige.

4. «Aknad». Ühed peavad «aknaid» ajaraiskamiseks, teised puhkuseks, kolmandad kasutavad võimalust vihikuid parandada või tundideks valmistada. On avaldatud arvamust, et «aken» on sunnitud tööseisak, mille eest tuleb eraldi tasu maksta. Nii see muidugi ei ole. Õpetajale on kehtiv 41-tunniline töö-

nädal nagu teistelgi tööaladel, sellest on ta otsese tööga seotud 18 või 24 tundi. Ülejäänud aeg on ette nähtud tundideks valmistamiseks. Õpetajatele on loodud koolides tingimused töötamiseks vabal ajal.

Nüüd vaatleksime lähemalt õppeplaani struktuuri, mis on tunniplaani koostamisel üks määravaid tegureid. Keegi ei vaidle vastu, et osa õppeaineid on kergemad, osa raskemad. Tinglikult võiks jaotus olla järgmine (alustades raskematest õppeainetest):

1. raskusaste (indeks 4) — matemaatika, füüsika, keemia, astronoomia; 2. raskusaste (indeks 3) — emakeel, kirjandus; 3. raskusaste (indeks 2) — võõrkeel, vene keel, ühiskonnaõpetus, bioloogia, ajalugu; 4. raskusaste (indeks 1) — geograafia, loodusõpetus, joonestamine, kunstiline kasvatus, muusikaline kasvatus, kehaline kasvatus, tööõpetus.

Võib oletada, et ülaltoodud jaotus on lähedane keskmisele. Heale matemaatikule võivad raskuse poolest esikohal olla geograafia või keeled. Väga palju sõltub õpetaja meisterlikkusest ja ka eri klasside programmidest ühe ja sama õppeaine piires. 1973/74. õppeaasta õppeplaani alusel on õppeainete raskusastmete indeksite summad ja tundide arvud järgmised (vt. tabel 1):

Tabel 1.

Klass	1. astme tundide arv	2. astme tundide arv	3. astme tundide arv	4. astme tundide arv	Indeksite summa
4.	6	6	4	10	60
5.	6	6	12	8	86
6.	6	6	11	9	84
7.	9	5	11	7	91
8.	10	5	11	6	94
9.	10	5	9	8	81
10.	12	5	10	7	90
11.	11	4	12	8	88

Selle raskusastmete jaotuse puhul näeme, et koormused jaotuvad enam-vähem ühtlaselt (v. a. 4. klass). See näitab õppeplaani head tasakaalustatust. Õpilaste koormus õppeainete raskusastmete plaanis vajab uurimist.

Meid huvitab tunni ja päeva keskmine koormus, sest see võimaldab kindlaks määrata kõrvalekaldumiste ulatust.

Tabel 2.

Klass	Tunni keskmine raskus	Keskmine tundide arv päevas	Päeva keskmine koormus	Tunni keskmine raskuse % nädala-koormusest
4.	2,31	4,33	≈ 10,00	3,85
5.	2,69	5,33	≈ 14,34	3,13
6.	2,63	5,33	14,02	3,13
7.	2,83	5,33	15,08	3,11
8.	2,85	5,50	15,68	3,03
9.	2,53	5,33	13,48	3,12
10.	2,64	5,66	14,94	2,93
11.	2,52	5,83	14,69	2,82

Nagu tabelist 2 näha, on tunni keskmine raskus heas korrelatsioonis keskmise tundide arvuga päevas ja päeva keskmise koormusega. Ilmekamalt on see näha viimases lahtiris. Need andmed on keskmised, kuid iga päev ei ole keskmine päev.

M. Antropova (1, lk. 27) järgi on õpilaste töövõime muutumine nädala jooksul üsna suur. Töö kvaliteeti uuriti 2. ja 4. tunni järel. Hindamisel on aluseks võetud esmaspäeva hommik väärtusega 100% (vt. tabel 3).

Tabel 3.

Päev	Vanus					
	Esmasp.	Teisip.	Kolmap.	Neljap.	Reede	Laup.
8-aastased	100	94	87	77	66	55
15-17-aastased	100	93	88	83	77	72

Kahtlemata ei ole võimalik koostada tunniplaani täpses vastavuses tabeliga 5. See ei ole ka vajalik, sest tabel on proviisorse iseloomuga, ideede äratamiseks. Nähtavasti on võimalik koostada mingi miinuspunktide süs-

See tabel annab teatava aluse tunniplaani koormuse jaotamiseks raskusastmete järgi nädalapäevade kaupa. Meid aga huvitab veel õpilase töö kvaliteedi muutumine üksikute tundide kaupa. M. Antropova (1, lk. 25) andmetel on see järgmine (vt. tabel 4):

Tabel 4.

Kella-aeg	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00
Töö kvaliteet	100	116	112	96	68	65

Kella 9.30 paiku ulatub töö kvaliteet kõige kõrgemale (123%). Nagu näha, on õpilaste töö kõige kvaliteetsem 2. ja 3. tunni ajal. Sellepärast tuleks 1. raskusastme tunnid koondada päeva esimesele poolele. Kahjuks ei ole kaks viimast tabelit hästi võrreldavad, kuid ettekujutuse õpilaste töövõime muutumisest nad annavad. Seda arvestades võiks nädalakoormuse jaotada raskusastmete järgi alljärgnevalt (%):

Esmasp.	Teisip.	Kolmap.	Neljap.	Reede	Laup.
18	22	22	15	13	10 = 100%

Kõikumise piiriks võiks olla 3%.

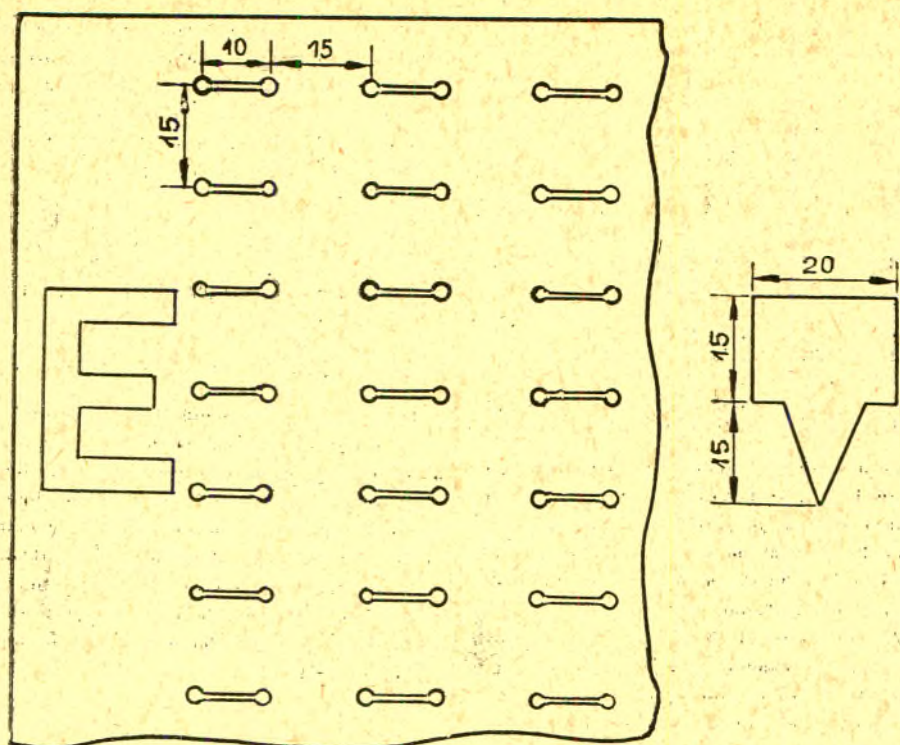
Kui võtta see koormusejaotus aluseks, siis jaotub koormus nädalapäeviti raskusastmete järgi järgmiselt (vt. tabel 5):

Tabel 5.

Klass	Esmasp.	Teisip.	Kolmap.	Neljap.	Reede	Laup.	Summa
4.	10,80	13,20	13,20	9,00	7,80	6,00	60
5.	15,48	18,92	18,92	12,90	11,18	8,60	86
6.	15,12	18,48	18,48	12,60	10,92	8,40	84
7.	16,38	20,02	20,02	13,65	11,83	9,10	91
8.	16,92	20,68	20,68	14,10	12,22	9,40	94
9.	14,58	17,82	17,82	12,15	10,53	8,10	81
10.	16,20	19,80	19,80	13,50	11,70	9,00	90
11.	15,84	19,36	19,36	13,20	11,44	8,80	88

teem, mille järgi saab anda tunniplaani hinnangu. Selles peaks arvestama õpilaste töö kvaliteeti, õppeainete raskusastmeid igas klassis eraldi, tundide vaheldumist jne.

Alljärgnevalt vaatleme mõningaid tehnilisi



võimalusi tunniplaani koostamise kergendamiseks. **Tunniplaani alus** on soovitatav valmistada vineerist, mille mõõtmed olenevad klasside arvust koolis. Parem on katta vineer heleda värviga. 30 klassikomplektiga koolis piisab alusest suurusega 100×100 cm. Sellesse puurida augud läbimõõduga 1 mm ja vahedega 1 cm ja 1,5 cm (vt. joonist). Aukudest tuleb läbi viia tamiil nii, et see jääks pealmisel poolel nähtavale 1 cm vahedes. Tundide tähistamiseks selles variandis on sobivad värvilised lipikud joonisel antud mõõtmetega.

Kõige ülemisele reale võib paigutada lipikud klasside numbrite ja klassijuhatajate nimedega. Vertikaalsuunas paiknevad tunnid klasside kaupa. Aluse suurust, kuju ja kujundust võib lugeda maitseasjaks. Olulisem on selle mugav käsitlemine koostamise ajal.

Tööd alustame õpetajate tabelnimestiku koostamisega. Esialgu täidame tundide arvude lahtri. Tunniplaani koostamise käigus hakame nädalapäevade lahtreid täitma pliiat-siga, kusjuures märgime õpetaja tundide arvud vastavatel päevadel (tabel 6). A —

«aken» ehk vaba tund. Koostamise ajal muutuvad korduvalt ühe õpetaja tundide arvud päevade lõikes. Selles mõttes on tabel abimeheks. Kui muudame õpetaja tundide arvu, siis kirjutame vastava arvu ka tabelisse. Hiljem tuleb ju kontrollida, et ühel õpetajal ei oleks tunnid korruga kahes klassis. Seda muide on juhtunud ka kogenud õppealajuhatajatel.

Tabel 6.

Jrk.	Õpetaja	Tundide arv nädalas	E	T	K	N	R	L
1.	A. Kask	22	4	5	3	2	5A	3
2.	B. Leht	19	4	4	3	3A	2	3
3.	E. Tamm	18	3	3	2	2	5A	3
4.	H. Tõru	26	4	5	5	5A	3	4
5.	Jne.							

Kõige otstarbekam on alustada kehalise kasvatuse tundide paigutamise, sest tavali-

selt haaravad need kaks klassi korraga. Et kehalise kasvatuse tunde on nädalas kaks, siis on teisel päeval soovitatav tunnid paigutada vastupidises järjekorras. Muide, need tunnid võivad kujuneda «akende» põhjustajateks. Raske on «akende» vältimine eriti siis, kui mõne muu aine õpetajal on põhiliselt tunnid nendes klassides, mis on kokku liidetud kehalise kasvatuse tundideks. Mõnel pool praktiseeritakse ka kehalise kasvatuse tundide paigutamist õhtupoolsele ajale, kui muud tunnid on hommikupoolikul. Kui kehalise kasvatuse tunde hakata hiljem paigutama, siis tuleb liiga palju muudatusi.

Teisena võib paigutada võõrkeele tunnid juhul, kui klassid jagunevad rühmadeks. Kui rühmadeks jaotatud klassil on üks ja sama õpetaja, siis võib üks rühm kooli tulla tund aega hiljem ja teine rühm lahkuda tund aega varem. Sel juhul ei teki õpilastel «aknaid».

Kolmandana tuleb paigutada kohakaasluse alusel töötavate õpetajate tunnid. See võib tihti kujuneda raskeks probleemiks, eriti siis, kui on tegemist põhiainetega.

Neljandana järjekorras kuuluksid paigutamisele kooli juhtkonna tunnid arvestusega, et need ei langeks samadele aegadele. On oluline, et kõik kooli juhtkonna liikmed ei oleks korraga tundides, sest tihti tekib probleeme, mille lahendamiseks on vaja juhtkonna liikme kohalolekut.

Viiendana tuleb arvestada ainekabinetti-dega. Soovitatav on tunniplaani koostamisel teha korraga ka kabinetide kasutamise graafik. Olenevalt ainekabinettide arvust ja ühendamisviisist (näit. füüsika-keemia) tuleb silmas pidada, et kui paremaid võimalusi ei ole, oleks võimalik vähemalt üks tund nädalas anda ainekabinetis.

V. Strezikozin (3, lk. 58) soovib algklasside tunniplaani lasta koostada õpetajail endil, kuid kindlasti peab selle läbi vaatama direktori asetäitja õppealal. V. Strezikozin arvab, et paralleelklasside puhul ei tohiks samad tunnid kokku langeda, sest siis on keeruline kasutada koolis leiduvaid õppevahendeid. See soovitus on siiski raskesti teostatav, sest algklasside õppeainete arv ja varieerimise võimalused on väikesed.

Tuleb veel silmas pidada, et ühe ja sama õppeaine tunnid ei oleks ühel klassil iga päev pidevalt ühel ja samal ajal. Näiteks

matemaatika igal päeval esimene (viimane) tund.

Kooli arhiivi jaoks on tarvilik direktori kinnitatud tunniplaani ärakiri. Selles peavad õppeainete kõrval märgitud olema ka õpetajate nimed. Mõlemate ühendamiseks võib kasutada järgmist vormi (vt. tabel 7):

Tabel 7.

Jrk.	Õpetaja	Esmaspäev					Teisipäev											
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
1.	A. Kask — eesti k. kirjand.	5a	7a											6a	5a			
			6a	7a										6a	5a	7a		
2.	B. Leht matem.	6a	5b	9b	8a									-9b	8a	5b	6a	

Mõni sõna korrapidamisest. Koolielu reguleerivates juhendites ei ole otseselt öeldud, mitu tundi peab õpetaja korrapidamise päeval andma. Nii et võib olla kas või üks tund. Tavaliselt nii ei tehta. Ilmselt on kõige parem «täispäev» miinus üks «aken».

Oluline on, et tunniplaani koostamiseks oleksid kindlad printsiibid. Aeg toob neisse ise korrektiive. Kõiki tegureid ette näha ei ole võimalik. I. Pavlov (2, lk. 87) märgib, et juhuslike soovide alusel koostatud tunniplaani avaldab negatiivset mõju kogu kooli õppe- ja kasvatustööle.

Tuleb meeles pidada, et kunagi ei ole ükski tunniplaani liiga hea. Kui tunniplaani koostajal on ajalisi võimalusi tunniplaani viimistlemiseks, siis tuleb seda teha. Võiks isegi öelda, et see on omamoodi loomuline töö.

Ülaltoodud mõtiskluste eesmärgiks on peamiselt tõuke andmine asjast huvitatuile otsinguteks, kuidas seda pealtnäha igavat tööd muuta huvitavaks. Tahaksin veel korrata, et mitmed küsimused on läbi uurimata ja mitmed seisukohad vaieldavad, kas või õppeainete jaotamine raskusastmete järgi. Nii et — uurigem!

Kirjandus

1. М. В. Антропова. Основы гигиены учащихся, М., 1971.
2. И. Павлов. Как составлять расписание уроков. «Народное образование» 1969, № 8.
3. В. П. Стрезикозин. Руководство учебным процессом в школе. М., 1972.

MUUSIKALISE KAS- VATUSE TUNDIDE PLANEERIMINE 6. KL. LAULIK-ÕPIKU ALUSEL

HEINO KALJUSTE

Nii nagu eelmiste klasside laulik-õpikute puhul, tuleb ka 6. klassi lauliku laululist õppematerjali käsitleda valikuliselt. See tähendab, et nii ühe kui ka teise muusikalise teadmise ja oskuse omandamiseks või kinnistamiseks tuleb õpetajal endal valida sobiv laul. Oma töö vahelduseks ja mitmekesistamiseks võib õpetaja muusikaliste teadmiste ja oskuste kinnistamiseks valida eri õppeaastal eri laule. Millise laulu ta välja valib, selle tingib õpetaja isiklik maitse. Tähtis on ainult see, et oma töö planeerimisel juhindeks lauluõpetaja õppematerjali sobivusest vajaliku muusika-alase oskuse õpetamiseks või kinnistamiseks. Seega peab iga väljavalitud laul alluma mingile kindlale ideele (sisulis-teemaatiline, muusika-alane—teoreetiline).

Muusikalise kasvatus tundi üles ehitades peab muusikaõpetaja jälgima, et selle keskpunktis asuks alati **elav laul, elav muusitseerimine**, mitte teoretiseeriv, nokitsev ainekäsitus. Kahjuks unustavad paljud muusikaõpetajad selle vajaliku tõe, laskudes eriti laulu noodistõppimisel teoreetilistesse targutustesse.

Laulude õppimisel 6. klassis tuleb kasutada kõiki nelja meetodilist võtet (vt. «JOLEMI käsiraamat õpetajale I—II kl.»): õppimist kuulmise, käemärkide, rütmiseeritud astmete ja noodi järgi.

Kuulmise järgi tuleb õpetada neid laule, mille õpetamiseks noodist liialt palju aega kulub (laste noodilugemisvõimed ei küüni veel selleni) või siis hoopiski päris lihtsat laulu, mida võime hiljem kasutada kuuldeliseks analüüsiks ja laulu kuulmise järgi noodistamiseks.

Mõningate kuulmise järgi õpetatavate laulude puhul on võimalik ja sobiv kasu-

tada rütmilise noodipildi abi. Üldse peaks muusikaõpetaja senisest rohkem tähelepanu pöörama just laulu meetrumile ja rütmikale. Kogemused näitavad, et sageli helikõrguse üsna korraliku tabamise puhul satub õpilane raskustesse selle rütmilisel realiseerimisel.

Käemärke kasutame 6. klassis põhiliselt laulu raskemate meetodiliste hüpote ettevalmistamiseks (lülitades neid näiteks tunni alguses tehtavatesse häälekujunduslikesse harjutustesse). Niisiis on käemärkide abi endiselt vajalik eeskätt astmesuhete, astmemudelite kinnistamiseks ja süvendamiseks.

Paljude õpetajate võtet — noodistlaulmisel samal ajal käemärkidega kaasa näidata — ei tule 6. klassis eriti otstarbekaks pidada, sest laps on ühel ja samal ajal seotud liialt mitme tegevusega: ta peab välja mõtlema helikõrguse astmenime, seda rütmiliselt õigesti laulma ning kõigele lisaks veel käemärgiga näitlikustama. 1.—3. klassis on nimetatud võte väga vajalik ja õige, arvestades seda, et neis klassides alles toimub astmete õppimine. See toimub väga lihtsa rütmi taustal. 6. klassis aga, kus helikõrguste lisandub sageli küllaltki komplitseeritud rütmipilt, on käemärkide üheaegne kaasanäitamine teatud mõttes isegi segav.

Mis puutub rütmiseeritud astmenoodi kasutamisse, siis on paljud muusikaõpetajad olnud selles liialt tagasihoidlikud. Arvatakse, et niipea kui on hakatud kasutama juba noodijoonestikku, pole rütmiseeritud astmenoot enam vajalik. Rütmiseeritud astmenoodil on teiste noodikirjaväikeste võrreldes mitmeid eeliseid. See pärast tuleb seda kasutada mitte ainult algklassides, vaid aeg-ajalt noodijoonestikult noodilugemise ettevalmistava astmena kuni keskkooli viimase klassini.

Rütmiseeritud astmenoodis on meloodia kaks tähtsat komponenti: rütm ja helikõrgus. Eriti viimase astmenime pole lapsel endal tarvis välja mõelda (nii nagu noodijoonestiku puhul), vaid see on vastava silbiga juba fikseeritud. Välja on tarvis mõelda ainult selle ruumiline asetus helilaadi astmete reas. See aga ongi antud juhul kõige tähtsam ja olulisem. Alles see laps, kellel on ruumiline ettekujutus astmete omavahelistest suhetest, on suuteline

heliastmeid noodijoonestikult ise välja mõtlema ja neid seejärel rütmiliselt realiseerima. Selleni jõudmine nõuab aga kõigepealt õpetajapoolset oskuslikku juhendamist, kannatlikkust ja järjekindlust.

Kui siia lisada veel eelnimetatud võimalus kuuldeanalüüsi teel laulu rütmiseeritud astmenoodis kirja panna ja alles seejärel noodistada noodijoonestikul konkreetse helistikus, saab selgeks, et nimetatud noodikirjaviisi kasutamine pole mitte ainult soovitatav, vaid otse nõutav meetodiline võte laulude õppimisel.

Enamik laule õpetatakse 6. klassis noodist laulmise põhimõttel. Nagu öeldud, nõuab see kõigepealt head astmetaju ja teatud kogemusi, milleni jõudmiseks tuleb kasutada varieerivalt eespool nimetatud noodilugemise võtteid. Õigesti talitab see muusikaõpetaja, kes, asudes laulu noodist õpetamisele, valmistab selle analüüsi kaudu rütmiliselt, helilaadiliselt ja helistikuliselt ette, kasutades selleks kõige mitmekesiseid võtteid.

Et muusika-alaste teadmiste ja oskuste vahendamiseks, noodilugemisoskuse kujundamiseks üks muusikalise kasvatus tunde nädalas ei ole ilmselt piisav, tuleb õpetajal leida võimalusi õpilaste töölerakendamiseks (muusikalise mõtlemise suhtes) ka kodus sellekohaste koduülesannete kaudu.

6. klassi laulikus toodud 14 ülesannete gruppi ongi mõeldud esmajärjekorras selleks. Tuleb jälgida ja nõuda, et nende sooritamine ei toimuks formaalselt, ainult noodikirja harjutamisena (mis on muidugi ka oluline), vaid oleks tihedas seoses praktilise musitseerimisega. See aga tähendab seda, et iga laps oleks suuteline ülesannet elavas ettekandes täitma (olenevalt lapse laululistest võimetest võib erandjuhul piirduda ka ainult rütmilise plaksutamise või koputamisega). Kategoriliselt tuleks vältida selliseid koduülesandeid, mis seisnevad ainult laulusõnade pähetuupimises.

Lapse muusikalise mõtlemise arendajana saab kasutada ka seda muusikalise kasvatus tunni osa, mida me nimetame häälekujunduslikuks tööks. Ehkki tunnis ei ole selleks rohkem aega kui ainult 5–6 minutit, on seegi otstarbekalt kasutatud, kui täidame selle mitte lühimotiivikeste mehaanilise matkimisega (ja seda sageli

jõulise klaverisaate toetusel), vaid harjutusliku materjaliga, mille astmeid lapsed kuulmise järgi mõistavad, või laseme neil endil lühiharjutus noodist välja lugeda ning seda seejärel kromaatilises transponeeringus üles- või allapoole korrata (nii astmetega kui ka spetsiaalsetel silpidel või häälikutel).

Häälekujunduslikuks tööks tuleb kasutada spetsiaalseid harjutusi (vt. Hääleharjutusi, lk. 144), 1–2-hääelseid helitabamisharjutusi ja lühemaid laule, mida saab kasutada peale solmiserimise ka vokaliisidena.

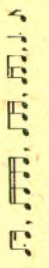
Tähtis koht on 6. klassi muusikalise kasvatus tunnis muusika kuulamisel, milleks tuleb rakendada kogu klass.

Pahatihti piirduv õpetaja ainult sellega, et lülitab grammofooni või magnetofoni tööse eelnevalt sõnaestki pala kohta lausumata. Harvemini antakse muusika kuulamise juurde kõige üldisem juhendus: «Kuulake ja kirjeldage, millest kõneleb muusika!» 6. klassis, kus me alles õpetame lastele muusikakuulamise üldisi aluseid, on otstarbekam, et seda 6- kuni 8-minutilist lõiku illustreeriks õpetaja omapoolne lühiannotatsioon. Vaid siis, kui muusikaline keel on seletamatagi selge, laseme õpilastel endil annoteerida. Kuuldavat pala aitaks kahtlemata rohkem kinnistada ka pala teema (või teemade) ettemängimine klaveril õpetaja poolt. Laulikus toodud teemaatilist materjali tuleb ilmtingimata kasutada muusika kuulamise ajal noodid jälgimiseks (kui võimalik, siis eelnevalt ka teemade läbilaulmiseks).

Õppematerjali vahendamisel on väga tähtis koht **kordamistundidel**, mis tuleb planeerida iga 3–5 tunni järel. Nimetatud tundide ajal on soovitatav kogu klassile teha **kontrolltöid**. Läbivõetud õppematerjali kokkuvõtetena võivad need kesta mitte rohkem kui 10–15 minutit. Pikemate kontrolltööde asemel on võimalik planeerida ka lühemaid, nn. tunnikontrolle, mis ei tohi kesta üle 5–6 minuti. Seesuguseid kontrolltöid võib teha märgatavalt tihedamini. Nende koostamisel peetagu aga jällegi silmas ainult praktilisi vajadusi lapse muusikaliste ja üldiste võimete arendamiseks.

Alljärgnevas on toodud üks võimalikke variante muusikalise kasvatus aastatööplaanini kasutamiseks 6. kl. laulik-õpiku alusel.

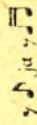
I POOLAASTA

Õppe- nädalad	Laulud	Muusika-alased teadmised ja oskused	Häälekujunduslik töö	Muusikakuulamine	Kodused ülesanded
1	2	3	4	5	6
I	«Kungla rahvas» (kuulmise järgi). Eelnenud aastal õpitud laulude kordamine (valikuliselt)	Hellaadi ja helistiku kordamine. JO- ja RA-föpolised astmerad. c, d, e, f, g, a, h tähtnime kordamine	Õpilaste häälematerjaliga tutvumine; õpilaste paigutamine diferentseeritud laulmise põhimõtetel	Laulda rütmiseeritud astmenoodist (lk. 4) 2 eesti rahvalaulu	
II	«Julgesti, vennad, nüüd tööle!» (kordavalt). «Kungla rahvas» (kordavalt)	Nüüd NI-astme õppimine. 	Kahehäälnelise laulmine käemärkide järgi (lk. 11). Hääleharjutus nr. 4 (lk. 13)	K. A. Hermann — «Lauljate teretus» lastekoori esituses	Ülesanded I, nr. 1 ja 5
III	«Mulgimaale» (diferentseeritult)	rütmide kordamine Vahelduva hellaadi kordamine. C-duur ja a-moll. LE-astme kõrgenduse LI tutvustamine	2-häälnelise laulmine a) astmetega, b) ma-, me-, mi-, mo-silpidel	J. Simm — «Mulgimaale» (meeskoori esituses)	Ülesanded I, nr. 2, 3 ja 4
IV	«Linakatkujaa», «Mulgimaale» (kordamine)	G-duuri ja e-molli kordamine. Hääleliigid. Soolo. Aaria	2-häälnelise noodilugemisharjutus a) astmetega (lk. 16), b) ma-, mu-silpidel	E. Kapp — «Talvemuinajutt», «Võluarsti laul», F. Schubert — «Rändamine» (soolo)	Ülesanded II, nr. 2 ja 3
V	Õpitud laulude kordamine	Õpitu kordamine. Kontrolltöö. Juhendit improvisatsiooniks	Hääleharjutus nr. 1 (lk. 144)	Kuuldud palade kordamine	Ülesanded II, nr. 1 ja 4
VI	«Vändra polka»	F-duuri õppimine. b — maldusmärk	Hääleharjutus nr. 2-a	S. Prokofjev — «Gavott» Klassikaline simfoonia	Ülesanded III, nr. 1 ja 2
VII	«Ümulaul» (kohe tekstiga). «Vändra polka» (kordamine) koos saatega	Kooriliigid. Laste- ja poiste koorid. F-duuri kimmistamine	Hääleharjutus nr. 5	E. Kapp — «Oled seisnud tornikaartel»	Ülesanded III, nr. 3
VIII	«Sügisel» (diferentseeritult). Õpitud laulude kordamine	d-molli õppimine. Sf-astme õppimine	2-häälnelise harjutus (lk. 30) kromaatilises transponeeringus (astmete ja pa-, pi-silbil)	R. Püts — laule lasteoperist «Kaval-Ants ja Vapagan» (valikuliselt)	«Sügisel» astmenootidega pähe õppida. Ülesanded VIII, nr. 2 (lk. 66)

1	2	3	4	5	6
IX	Õpitud laulude kordamine. «Pidu hakkab» (kuulmise järgi)	Õpitu kordamine. Kontrolltöö	2-häälnel harjutus (lk. 33) a) astmetega, b) mo-, mü-silbil	Kuuldud palade kordamine	
X	«Kallis kodu», «Pidu hakkab» (kordamine), «Mardilaul»	Muusikavorm. Periood, lause, fraas, motiiv	«Mardilaul» a) astmetega, b) mi-o-silbil, c) sõnadega	F. Schubert — «Forell»	Oppida noodist laulma L. Cherubini «Kaanonit» (rütmiseeritud astmenoodist)
XI	«Kaanon» (koduülesanne), «Hällilaul»	2-osaline A+B vorm. Naiskoor	3-häälnel harjutus (lk. 40) puhta intonatsiooniharjutamiseks	M. Härma — «Ei saa mitte vaiki olla»	Ülesanded V, nr. 1 ja 3
XII	«Maddaleena» (kuulmise järgi), «Hällilaul» (kordamine)	3-osaline A+B+A vorm. Meeskoor	L. Cherubini «Kaanon» kinisui, pä-, pi-, pü-silpil del	K. Türrpu — «Meil aiaäärne tänavas», G. Ernesaks — «Hakka me, mehed, minema»	Ülesanded V, nr. 2 ja 4
XIII	Õpitud laulude kordamine. «Vanasõna» (kohe tekstiga), «Lauldes üles kasvasin» (häälekujunduslikuks tööks)	Õpitu kordamine. Kontrolltöö	«Lauldes üles kasvasin» (lk. 46) legato harjutamiseks (astmetega, du-silbil)	Kuuldud palade kordamine	Ülesanded VI, nr. 3. M. Praetoriuse kaanon (lk. 44) noodist laulda
XIV	«Küll on hea», M. Praetoriuse kaanon	asukoha, muutmise (kordamine). Vahelediva taktimõõdu kordamine. Segakoor	Hääleharjutus nr. 2-b «Oli minul väike kitsake» — staccato harjutamiseks (astmetega ja pa-silbil)	V. Tormis — «Peju pilkamine»	Ülesanded VII, nr. 2 ja 4. Ukraina rahvalaul (lk. 52) noodist
XV	«Küll on hea» (kordamine), «Head uut aastat»	Õpitu kordamine	Hääleharjutus nr. 6	E. Kapp — «Teatejooks» («Tallinna pildid»)	Ülesanded VII, nr. 3
XVI	Õpitud laulude kordamine (valikuliselt)	Poolaasta kokkuvõte		Valik poolaastal kuulud paladest	

II POOLAASTA

1	2	3	4	5	6
I	I poolaastal õpitud laulude kordamine (valikuliselt). «Külapidu» (hääleharjutuseks)	I poolaasta muusika-alaste teadmiste ja oskuste kordamine (suuliselt)	«Külapidu» (kaanon) lk. 33 a) astmetega, b) mim-, mem-, mam-silpidel	Valikuliselt I poolaastal kuuldud muusikapalu	Luuu lk. 57 rütmiharjutusele duur-meloodia (kusi- ja vastustausega)
II	«Talvel»	Taktimõõdud uue loogi-pikkusega. $\frac{3}{8}$ taktimõõt	2-häälne harjutus a) astmetega (lk. 62), b) du-silbil	P. Tšaikovski — «Lume-lill» tsüklist «Aastaajad»	Slovaki rahvalaul (iseiseis- valt noodist)
III	Slovaki rahvalaul (kodu-ülesanne). «Talvel» (kordamine). «Külapidu» (kordamine).	Muusikaline sekvents	Sekventsiharjutused — eesti rahvalaul (lk. 65) a) astmetega, b) pi-, pa-silpidel	A. Dvořak — Slaavi tants nr. 3	Ülesanded IV (lk. 32) (rütmilis-meloodiline ülesanne)
IV	«Vastlad» 2-häälselt. «Tervituslaul sünnipäevaks» (hääleharjutuseks)	$\frac{6}{8}$ taktimõõt. Masurka	«Tervituslaul sünnipäevaks» a) astmetega, b) pim-silbil	F. Chopin — «Masurka» B-duur	Ülesanded VIII, nr. 1 a) ja b). «Tervituslaul sünnipäevaks» astmetega pähe
V	II poolaastal õpitud laulude kordamine	Õpitu kordamine. Kontrollitöö	3-häälne hääleharjutus (lk. 64) kromaatilises transponeeringus	Kuuldud palade kordamine	Ülesanded VIII, nr. 3
VI	«Kodumaa kaitset» (kuulmise järgi)	Meloodiline moll-helilaad: R, D, JO, L, M, NI, SI, R. Polonees	Vene rahvalaul (lk. 78)	F. Chopin — «Polonees» A-duur	Ülesanded IX, nr. 2 ja 3
VII	«Kodumaa kaitset» (kordamine)	Kollektiivne sekvents-improvisatsioon. Harmooniline moll-helilaad (kordamine)	2-häälne noodilgemisharjutus a) astmetega, b) dü-silbil	P. Tšaikovski — «Troika» tsüklist «Aastaajad»	Ülesanded X, nr. 3. Iseiseisvalt õppida «Õhtukaanon»
VIII	«Õhtukaanon» (koduülesanne). «Laul väikevenelastele»	DU- ja RU-astmetega tutvumine. Süit	«Õhtukaanon» pim- ja pam-silpidel	M. Mussorgski — «Munast koorunud kanapoeegade ballett»	Ülesanded X, nr. 2
IX	«Kelle see majake?»	Kordavalt JO-asukoha muutmisest (modulatsioonist)	Hääleharjutus JO asukoha muutmisega lk. 85	M. Mussorgski — «Kaks juuti»	Ülesanded XI, nr. 1 ja 2

1	2	3	4	5	6
X	Õpitud laulude kordamine (valikuliselt)	Õpitu kordamine. Kontrolltöö	Noodilugemisharjutus lk. 88 a) astmetega, b) du- ja dü-silpidel	Kuuldud palade kordamine (valikuliselt) E. Grieg — «Hommikumeelolu» («Peer Gyntist»)	Ülesanded XI, nr. 3 ja 4
XI	«Vana must Joe» (2-hääline)	 rütmide kinnistamine. Rütmiharjutus (kaanon) lk. 90	Mozart — «Kevadeigatsus» (1. osa lk. 91) a) astmetega, b) mim-, mem-silpidel	E. Grieg — «Åse surm»	Astmenoodist õppida L. v. Beethoveni laul (lk. 90)
XII	«Vana must Joe» kordamine koos rütmiosinatega. «Kesk orge laiu» 1-hääline kuulmise, 2-hääline noodi järgi	Kordamisülesandeid 1—3. e-moll (harm.) kordamine	Hääleharjutus nr. 7	E. Grieg — «Anitra tants»	Ülesanded XII, nr. 1 ja 2
XIII	«Kesk orge laiu» (kordamine). «Head ööd»	JO asukoht d-noodil. Duur ainult hellilaadiliselt. Kordamisülesanded 4—8	2-hääline hääleharjutus käemärkide järgi	E. Grieg — «Mäekuninga koopas»	Ülesanded XIII, nr. 1
XIV	«Head ööd» (kordamine). Õpitud laulude kordamine (valikuliselt). «Salu taga»	Õpitu kordamine. Kontrolltöö. Kordamisülesanded 9—11	«Salu taga» a) astmetega, b) du-silbil, c) kaanonina	E. Grieg — «Peer Gynt», 1. süüdi kordamine	Ülesanded XIII, nr. 2
XV	«Varšavjanka» (1-hääline kuulmise järgi)	Vahelduva hellilaadi kordamine. Kordamisülesanded 12—13	Harjutusi käemärkidega (vahelduvas hellilaadis)	«Varšavjanka» — koori ja orkestri esituses	Ülesanded XIII, nr. 3
XVI	«Varšavjanka» (kordamine). «Kuku, sa, kägu». «Kägu» (hääleharjutuseks)	Kordamisülesandeid 14—16	«Kägu» (kaanon) a) astmetega, b) pi- ja pa-silpidel	V. Nerepi seatud eesti rahvalaul «Kuku, sa, kägu» segakoori esituses	Ülesanded XIV, nr. 1
XVII	«Onnelik elu» kuulmise järgi. Õpitud laulude kordamine (valikuliselt)	Kordamisülesandeid 17—19	Noodilugemisharjutus a) astmetega (lk. 105) b) pim- ja pam-silpidel	Kuuldud palade kordamine (valikuliselt)	Ülesanded XIV, nr. 2
XVIII	Õpitud laulude kordamine (valikuliselt)	Kordamisülesandeid 20—24	Harjutusi käemärkide järgi (lk. 108)	Kuuldud palade kordamine (valikuliselt)	

Märkus: 1. Koduülesannete kontroll toimub:

a) igas tunnis (valikuliselt);

b) 2—3 tunni järel kontrollitakse ja parandab õpetaja kõik kirjalikud koduülesanded.

2. Koduülesannete hulka kuulub ka tunnis õpitud laulu kordamine (kas astmetega või sõnadega).

3. Tööplaani koostamisel lisada õpetaja märkmete lahter.

Siinkohal olgu öeldud, et juuresolev tööplaan näidis ei pretendeeri mingile ainuvõimalikkusele, mille järgi peab kindlasti 6. klassis töötama. Tööplaani koostamise alusena ja ühe eeltingimusena tuleb arvesse klassi muusikaliste võimete üldine tase. Kui see ei vasta 6. klassi programmi nõuetele, peab muusikaõpetaja tööplaani selliselt koostama, et lisamaterjali abil, mida tuleb võtta eelnevatest laulukutest, täita lüngad õpilaste teadmistes. Seepärast ei ole

sugugi liigne vajaduse korral tähelepanu pöörata neile astmesuhetele, millest omal ajal liialt kiiresti ja pinnapealselt sai üle libisetud ning mille nõrk tundmine takistab laulude edukat noodistõppimist. Tagasihoidlikuma noodilugemise korral võib tööplaanis vähendada õpitavate laulude arvu.

Käesolev tööplaan tahab pakkuda muusikaõpetajale kõigepealt põhimõttelisi seisukohti töö edukaks ja süstemaatiliseks planeerimiseks 6. klassi laulik-õpiku alusel.

V. I. LENIN KULTUURIREVOLUTSIOONIST ILSE ŠEVTŠUK

Marksism-leninism õpetab, et sotsialismi ja kommunismi ehitamine on seaduspärane ajalooline protsess, mis algab profetariaadi diktatuuri kehtestamisega. Nõukogude-maa industrialiseerimine ja põllumajanduse kollektiviseerimine ei oleks olnud mõeldavad, kui partei poleks Oktoobrirevolutsiooni esimestest päevadest peale täie energia ja sihikindlusega asunud teostama kultuuri-revolutsiooni. «Meie ülesanne on jagu saada kogu kapitalistide vastupanust, mitte ainult sõjalisest ja poliitilisest, vaid ka ideelisest, mis on kõige sügavam ja kõige võimsam», õpetas V. I. Lenin.¹ 75% Venemaa elanikkonnast oli kirjaoskamatu. Inimesed, kellel puudus elementaarne kirjaoskus, moodustasid 20-ndate aastate algul Kesk-Aasia vabariikides 90—96 ning Kasahstanis 82 protsenti. Ma-

hajäämus oli iseloomuliku paljudele teistele piirkondadele. Neli aastat enne revolutsiooni kirjutas V. I. Lenin murelikult: «Niisugust metsikut maad, kus rahvahulgad oleksid hariduse, valguse ja teadmiste poolest niivõrd paljaks röövitud — niisugust maad ei ole Euroopasse peale Venemaa enam ainsatki jäänud.»²

Hariduse, kommunistliku teadlikkuse ja kõrge moraali võidulepääsu eest oli vaja võidelda. Lenin juhtis tähelepanu sellele, et kommunistliku moraali kujunemine ei ole ühekülgne protsess, milles inimene on vaid passiivne kasvatusobjekt. Kasvatustöö edu oleneb mitte ainult objektiivsetest teguritest ja ideoloogilisest tööst, vaid ka isiksusest endast. Nõudlikkus oma käitumise suhtes, «oskus», nagu ütles V. I. Lenin, «ise kommunistlike vaateid välja töötada»

on uue moraali kujunemise tähtsaid külgi.

Järelikult on sotsialistlik revolutsioon töötajatele vajalik mitte ainult selleks, et muuta neile vastuvõetamatuid ühiskondlikke olusid, vaid ka selleks, et muuta iseennast. Ülesanne ei seisnud üksnes selles, et õpetada inimesi lugema ja kirjutama. Oli vaja juurutada kõigis ühiskonna vaimse elu sfäärides uut, sotsialistlikku ideoloogiat. Oli tarvis ette valmistada oma kvalifitseeritud spetsialistide kaader. Oli vaja luua sotsialistlik kultuur, mis pidi üle võtma kõik selle parema ja eesrindliku, mida inimesed olid loonud aastatuhandete vältel ja astuma uue sammu edasi kogu inimkonna vaimses arengus. Lenin nimetaski seda töötavate hulkade enesemuutmise protsessi kultuuri-revolutsiooniks, mille tulemusel peab põhimõtteliselt muutuma ühiskonna kogu vaimne elu, igast uue ühiskonna inimesest peab saama

¹ V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 338.

² V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 116.

nii kultuuriväärtuste omandaja ja tarbija kui ka nende aktiivne looja.

Uue inimese kujundamine on partei põhiülesandeid ka tänapäeval. Muutes oma elutingimusi, oma ühiskondlikku olemist, muudavad inimesed ka iseennast. Uue inimese kujunemise protsess, mis on juba läbi käinud sotsialistliku etapi, astub nüüd kommunistlikku etappi. NLKP XXIV kongressi aruandekõnes märgitakse: «Suurt üritust — kommunismi ehitamist ei ole võimalik edasi viia ilma inimese enda igakülgse arenemiseta. Ilma kultuuri, hariduse ja ühiskondliku teadlikkuse kõrge tasemetä, inimeste sisse- ja väliskõne arenguteta on kommunism võimatu, nii nagu ta on võimatu ilma vastava materiaalse-teenilise baasita.»³

Nõukogudemaa töötavate hulkade enesemuutmise protsess osutus ränkaskaks ja aeganõudvaks eelkõige vana Venemaa piiritu harimatuse ja kultuurituse tõttu. V. I. Lenin märgib artiklis «Koopratsioonist», et «kultuurirevolutsioon valmistab meile uskumatuid raskusi nii puhtkultuuriliselt (sest oleme kirjaoskamatud) kui ka materiaalselt (sest selleks, et olla kultuurised, on vaja materiaalsete tootmisvahendite teatavat arengutaset, on vaja teatavat materiaalselt baasi).»⁴

Teiselt poolt, sotsialismi materiaaltehnilise baasi areng

³ L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressile. Tallinn, 1971, lk. 98.

⁴ V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 434—435.

on sõltunud otseselt inimeste teadlikkusest, kultuuritasemest. Võiksime koguni öelda: kui võimu üleminek töötavate klasside kätte sai kultuurirevolutsiooni otsustavaks eeltingimuseks, siis rahva kultuuritaseme tõus sai omakorda **ühiskonna sotsialistliku ümberkujundamise hoovaks**

● kapitalismi omast kõrgema töövõime saavutamiseks,

● laiaade rahvahulkade riigivalitsemisele kaasatõmbamise majanduslikuks eeltingimuseks.

Analüüsides meie revolutsiooni iseärasusi, näitas V. I. Lenin vastuolu Venemaa mahajäämuse ja tema poolt demokraatliku kõrgemasse vormi tehtud «hüppe» vahel.⁵ Kultuurirevolutsioon pidi ajalooliselt lühima ajaga selle likvideerima.

Järelikult on sotsialismi poliitiliste ja majanduslike ülesannete lahendamine tihedalt seotud kultuurirevolutsiooniga. Materiaalse tootmisviisi ning vaimuelu vahel eksisteerib katkematu seos.

Seega tuli poliitika ja sotsialismi majanduselu põhi- ja probleemide lahendamine ühel ajal kultuurielu reorganiseerimisega. V. I. Lenin pidas silmas ka seda asjaolu, et Venemaal oli kergem alustada revolutsiooni kui Lääne-Euroopas, kuid seda jätkata ja lõpule viia, s. o. sotsialismi üles ehitada oli raskem, sest Venemaa oli «kultuuri kõrguse poolest,

⁵ V. I. Lenin, Teosed, 29. kd., lk. 281—282.

sotsialismi materiaalse-footmisalase «siseseadmise» ettevalmistamise astme poolest taga kõige mahajäämusest Lääne-Euroopa riigist.»⁶ Ta oli sügavalt veendunud, et võimuletulnud rahvas on suuteline ajalooliselt lühikesel ajaga lahendada uue, sotsialistliku kultuuri loomise ülesande. Artiklis «Koopratsioonist» ta märkis, et «meil eelnes poliitiline ja sotsiaalne pööre sellele kultuurilisele pöördele, sellele kultuurirevolutsioonile, mille ees me praegu siiski vahetult seisame. Meile piisab nüüd sellest kultuurirevolutsioonist, et saada täiesti sotsialistlikuks maaks.»⁷

Kritiseerides menševik Suhhanovi ja II Internatsionaali teoreetikute skolastilisi targutusi, et sotsialismi rajamiseks on vaja teatavat kultuuritaset (ehkki keegi ei saanud öelda, missugune see teatav «kultuuritase» on, sest see tase oli igas Lääne-Euroopa riigis isesugune), paljastas V. I. Lenin revisionistide väite, et ilma teatavale kultuuritasemele jõudmata ei pea proletariaat isegi kapitalismi tingimustes haarama poliitilist võimu, veel enam — asuma sotsialismi ehitama. Ta kirjutas: «Sotsialismi rajamiseks — ütlete teie — on vaja tsivilisatsiooni. Väga hea. Aga miks me ei võinud esmalt luua omal maal niisuguseid tsivilisatsiooni eeldusi, nagu mõisnike minemakihutamine ja Venemaa kapitalistide minemakihutamine, pärast seda

⁶ V. I. Lenin, Teosed, 32. kd., lk. 316.

⁷ V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 434.

aga juba alustada liikumist sotsialismi poole?»⁸

Kindlaks teguriks, mis pidi viima uue kultuuri loomisele, pidas V. I. Lenin rahvahulkade tungi tõelise kultuuri poole, tema loova initsiatiivi enneolematut vallandumist kultuurilises ülesehitustöös.

Artiklis «Lehekülgi päevikust» öeldakse, et «mitte kuskil pole rahvahulgad tõelisest kultuurist niivõrd huvitatud kui meil, mitte kuskil ei tõsteta selle kultuuri küsimusi üles nii sügavalt ja nii järjekindlalt kui meil; mitte kuskil, mitte ühelgi maal pole riigivõim tööliklassi käes, kes oma suures enamuses saab väga hästi aru oma, ma ei ütle kultuurisuse, vaid ütlen — kirjaoskuse puudusest, mitte kuskil pole ta valmis tooma ega too selleks, et oma olukorda ses suhtes parandada, niisuguseid ohvreid kui meil.»⁹

Kultuurirevolutsiooni käsitlemisel lähtus V. I. Lenin sellest, et see kujutab endast tervet ajajärku, ulatuslikku etappi kogu rahvakultuurilises arenemises, sest see on sügav pööre töörahva teadvuses, ideoloogias, kogu vaimuelus, tema ümberkasvamise sotsialismi vaimus. Kultuurilisi ülesandeid ei saa lahendada nii ruttu kui poliitilisi ja sõjalisi ülesandeid. Poliitiliselt võib võita kriisi teravnemise ajastul mõne nädalaga, sõjas võib võita mõne kuuga, kultuuriliselt aga niisuguse ajaga või-

ta ei saa, asja sisu enese tõttu läheb siin tarvis pikemat aega ja on vaja kohaneda selle pikema ajaga, tehes oma tööd läbikaalutult, suurima püsivuse, visaduse ning süstemaatilisusega. Ilma nende omadusteta ei soovita Lenin kultuuritöö juurde asudagi.¹⁰ «Kultuuriküsimustes on kiirustamine ja laiad žestid kõige kahjulikumad... Siin ei saa midagi teha väevõimu või rünnakuga, agaruse või energiaga või üldse misfahes parimate inimlike omadustega»¹¹ märkis V. I. Lenin artiklis «Pigem vähem, aga paremini». Heal juhul võis selle ajajärgu läbida paari aastakümnega. Nii etfevaatlikult lähenes ta kultuurirevolutsiooni tähtajale. NLKP programm märgib: «Kultuuri areng kommunistliku ühiskonna laiahaardelise ehitamise perioodil on suure kultuurirevolutsiooni lõpp-etapp. Sellel etapil tagatakse kõigi kommunismi võiduks vajalike ideoloogiliste ja kultuuriliste tingimuste loomine.»¹²

Mitte juhuslikult ei nimetata revolutsiooniks seda protsessi, mis pidi tegema kultuuri rahvahulkade omandiks. Et jõuda kõigi töötajate kultuursuseni, oli kõigepealt vaja muuta kultuuri sotsiaalset funktsiooni.

Avarate võimaluste loomine rahvatalentide ja annete

¹⁰ Vt. V. I. Lenin, Ettekanne II Ülevenemaalisel poliitiharidustöölise kongressil 19. okt. 1921. Teosed, 33. kd., lk. 56.

¹¹ Sealsamas, lk. 445—446.

¹² Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tallinn, 1963, lk. 119.

arenguks on kapitalismilt sotsialismile ülemineku üks üldisi seaduspärasusi. Sotsialismi tingimustes saavad kõik tehnikaimed, kõik kultuurisaavutused rahva ühisvaraks ja sellest peale ei muudeta inimhõimust iialgi enam vägivalla vahendiks, eksploateerimise vahendiks.

Järelikult, et muuta kultuuri sotsiaalset funktsiooni, pidi kultuurirevolutsiooni peamiseks sisuks kujunema ühiskonna vaimuelu täielik demokraatiseerimine, kultuuri muutumine rahvalikuks. Nagu eespool toodust järeldub, oli selleks tarvis anda kõik kultuurisaavutused töötava rahva käsutusse; likvideerida varanduslikud kitsendused vaimsetest hüvedest osasamisel; luua tingimused töötavate hulkade niisuguseks kultuuriliseks kasvaks, mis teeks neist mitte ainult kultuuritarbijad, vaid ka selle aktiivsed loojad.

Kõigepealt tuli likvideerida kirjaoskamatus. Massilise kirjaoskamatusse likvideerimine sai kultuurirevolutsiooni algetapi esmajärguliseks ülesandeks. Kultuurirevolutsiooni tarvis peeti vajalikuks:

- a) mitte kokku hoida vahendeid hariduse huvides, kõigiti laiendada koolide võrku;
- b) kärpida teiste asutuste kulutusi ja suunata vabanevad summad Hariduse Rahvakomissariaadi vajaduste katteks;
- c) parandada rahvakooliõpetaja olukorda.

Oldistades nende aastate kogemusi, märkis L. I. Brežnev, et kõiges tuli kokku hoida. Kuid hariduse, teaduse ja kultuuri arendamiseks eral-

⁸ V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 439.

⁹ Sealsamas, lk. 423.

dasid partei ja valitsus summasid heldel käel. Kui Nõukogude Liit praegusajal häärmastab maailma oma teaduse ja kultuuri saavutustega, siis rajati nende saavutuste alused juba tookord, kui Nõukogudemaal hakati kujundama tihedat koolide ja raamatukogude, tööliskooliteetide ja tehnikumide, kõrgemate koolide ja teaduslike asutuste võrku.¹³

Kirjaoskaja elanikkond kaherkordistus 1926. a. lõpuks. Aastail 1923—1939 sai koolihariduse üle 50 miljoni kirjaoskamatut ja ligi 40 miljonit poolkirjaoskajat.¹⁴ 1959. aasta loendusel registreeriti Vene Föderatsioonis 9—49 aasta vanuses kirjaoskamatuid 1,1 miljonit ehk 1,5 protsenti, 1970. aastaks aga vähenes nende arv neli korda ja moodustas ainult 269 000 (0,3 protsenti). Need on peamiselt isikud, kellel pole olnud võimalik käia koolis kroonilise haiguse või kehaliste puuete tõttu. Aastail 1918—1967 valmistasid meie maa kõrgemad koolid ja keskeriõppeasutused enne 19,2 miljonit spetsialisti, neist rohkem kui 7 miljonit kõrgema haridusega. 1970. a. õppis kõrgemates ja keskeriõppeasutustes 8,9 miljonit inimest ehk 45 korda rohkem kui 1914/15. õppeaastal.¹⁵ Selline kultuurharidusliku töö haare on jõukohane vaid sotsialismile.

Seega oli kultuurirevolüt-

siooni algetapi mitte vähem tähtis ülesanne **uue haridus- ja kasvatusüsteemi loomine, mis on vaba kodanliku ideoloogia mõjust ja teenib rahva huve.** V. I. Lenin seadis nõukogude kooli ette ülesande:

● valmistada noori ette osavõtuks tootvast tööst;

● kasvatada neist teadlikke ja aktiivseid uue ühiskonna ehitajaid.

Just koolis toimub teadusliku maailmavaate kujunemise algprotsess. Seepärast juhtis V. I. Lenin korduvalt tähelepanu sellele, et õppida kommunismi, kujundada kommunistlikku maailmavaadet ei tähenda ära õppida, pähe tuupida kommunismi järeldused ja loosungid. On tarvis saavutada, et need järeldused tugineksid teaduse aluste tundmisele, saaksid omaenda järeldusteks, mis tänapäeva hariduse seisukohalt on vältimatud. Seega pidas V. I. Lenin nõukogude kooli tähtsaimaks ülesandeks relvastada noorsugu teaduse aluste tundmisega ja sel baasil kujundada tema maailmavaade, arusaamine oma kohast rahva võitluses, oma kohustustest ühiskonna ees.

Kultuurirevolutsioon taotleb kommunistliku ideoloogia võitu töötajate teadvuses.

Kujundada kõigi meie inimeste teaduslik maailmavaade — see on ka tänapäeva üks vastutusrikkaid ülesandeid, kusjuures selle täitmine pole mingi ühe ideoloogilise töö vormi (kooli, poliitilise hariduse süsteemi, ühiskonnateaduste, kirjanduse, kunsti jne.) täita. Eranditult kõiki ideoloogi-

gilise töö liike ja vorme saab ja tuleb kasutada marksislik-leninliku maailmavaate kujundamiseks. Kultuurirevolutsiooni tähtis iseärasus selles ongi, et ta ei kulge stiihiliselt, vaid kommunistliku partei teadlikul juhtimisel. Esinedes poliitharidustöötajate ülevenemaalisel nõupidamisel 1920. a. novembris, rõhutas V. I. Lenin — kultuuritöös tuleb «avalikult tunnistada kommunistliku partei poliitika juhtivat osa.»¹⁶

Väljendades töölisklassi ja kõigi tööinimeste põhihuvisid, õpetab kommunismi teaduslik ideoloogia neid võitlema, töötama ja elama üldise õnne nimel. Ent isegi kõige eesrindlikum ideoloogia muutub reaalseks jõuks ainult siis, kui ta virgutab rahvast aktiivsele tegevusele, määrab inimeste igapäevase käitumise normi kindlast klassiteadvusest juhindudes.

V. I. Lenin seostas alati inimkonna humaansete ideaalide elluviimist võitlusega sotsialismi eest ja pidas naeruväärseks katseid tõusta «kõrgemale» klassidest ja klassivõitlusest. Seoses sellega ta märkis: «...iga elav inimene peab paratamatult asuma ühe või teise klassi poolele (kui ta nende vahekordadest on arusaanud), peab paratamatult rõõmustama antud klassi edusammude üle, peab paratamatult kurvastama tema ebaõnnestumiste pärast, peab paratamatult vihastama nende peale, kes on sellele klassile vaenulikud, nende peale, kes iganenud

¹⁶ V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 334.

¹³ L. I. Brežnev, 50 aastat sotsialismi suuri võite. Tallinn, 1967, lk. 18.

¹⁴ Г. В. Петряков. Общество высокой культуры. М., 1970, стр. 97.

¹⁵ Народное хозяйство СССР в 1970 г., стр. 627.

vaadete levitamisega tema arenemist takistavad.»¹⁷

NLKP Keskkomitee aruandekõnes XXIV kongressile on määratletud nõukogude inimeste moraali ja poliitilisi tõekspidamisi kujundavad tegurid. Neid omadusi arendavad meie sotsialistlik elulaad ja kogu asjade käik ühiskonnas, eelkõige aga partei ja kõigi tema organisatsioonide sihipärane, järjekindel ideeline kasvatus-töö.

Partei ei näe ideoloogilises töös eesmärki omaette. Lenin õpetas mõõtma selle taset praktiliste tulemustega, sellega, missugust reaalselt mõju avaldab see rahva põhiülesannete ja eelkõige majanduslike ülesannete täitmisele. «Poliitharidustöö tulemusi aga saab mõõta ainult majanduse parandamisega. Vaja on mitte ainult seda, et me kaotaksime kirjaoskamatus, et me kaotaksime altkäemaksu, mis püsib kirjaoskamatus pinnal, vaid on vaja, et rahvas võtaks tegelikult omaks propaganda, meie juhtnöörid ja meie brošüürid ja et selle tulemuseks oleks rahvamajanduse paranemine.»¹⁸ märkis ta.

Nagu teada, pidas V. I. Lenin kõige tähtsamaks, kõige peamiseks uue korra võiduks kõrge tööviljakuse saavutamist. See on printsiipaalne poliitökonoomiline järeldus. Tööviljakus on see tulipunkt, kuhu koonduvad mitte üksnes kõik kommunisti materiaaltehnilise baasi loomiseks tehtava töö ele-

mendid, vaid ka jõupingutused ideoloogia valdkonnas. Tööviljakuse tõstmine on üldrahvalik ülesanne.

Inimene on ühiskonna tähtsaim tootlik jõud. See pärast on partei ideoloogilises töös ühel esikohtadest kommunistliku töösse suhtumise kasvatamine. Töökasvatamine kujutab endast esma-joones kommunistliku töösse suhtumise kasvatamist, moraalsete tööstiimulite ja kommunistliku distsipliini kasvatamist. Kommunism tähendab mitte ainult kõrget tööviljakust, vaid ka kõrgemat töö organiseerimist, mis rajaneb teadlikul distsipliinil.

Kommunistlik töö pole lihtsalt töö, mis on tehniliselt kergemaks muutunud, vaid ka sotsiaalselt mõtestatud, õilistatud töö kui kõrge teadlikkuse väljendus.

NLKP XXIV kongress, juhindudes Lenini põhimõtetest, rõhutas, et meie ühiskondlik-poliitilises elus ja töötajate kommunistlikus kasvatamises etendab suurt osa töökollektiiv. «Siin on tähtis tegevusväli võitluses nõukogude inimeste tööalase ja ühiskondliku aktiivsuse suurendamise eest. Siin kujunevad töötajate uued, sotsialistlikud omadused ning sõpruse ja üksteise seltsimeheliku abistamise suhted. Igaühe vastutus kollektiivi eest ja kollektiivi vastutus iga töötaja eest — see on meie elulaadi iseloomulik joon.»¹⁹

Nõukogude inimeste kasvatamine kommunisti vaimus eeldab leppimatut võitlust inimeste teadvuses säilinud kapitalismi iganditega. NLKP XXIV kongressil mär-

giti, et kommunistlik moraal ei saa võita ilma resoluutse võitlusega tema niisuguste antipoodide vastu, nagu ahnitsemine, altkäemaks, parasitism, laim, anonüümkirjad, alkoholi kuritarvitamine, töödistsipliini rikkumine ja muu säärane. Kongressi otsuses kohustati avalikku arvamust resoluutsemalt suunama võitlusesse nende pahede vastu.

Väikekodanlikest vaadetest ülesaamisel on oluline koht partei leppimatul võitlusel natsionalismi, rahvusliku piiratuse ja upsakuse mis tahes ilmingute vastu, töötajate kasvatamisel sotsialistliku internatsionalismi vaimus.

Effekandes «Viiskümmend aastat Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu» märkis L. I. Brežnev, et partei on saavutanud selle, et internatsionalism on muutunud käputäie kommunistide ideaalist miljonite kõigist rahvustest nõukogude inimeste sügavaks tõekspidamiseks ja käitumisnormiks.²⁰ See on tõeline revolutsiooniline pööre ühiskondlikus teadvuses, mille tähtsust on raske ülehinnata.

(Järgneb.)

¹⁹ L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruande Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressile, lk. 95.

²⁰ L. Brežnev, 50 aastat Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu. Tallinn, 1972, lk. 22.

¹⁷ V. I. Lenin, Teosed, 2. kd., lk. 477—478.

¹⁸ V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 56.

ÕPPEÜLESANNETE INDIVIDUALISEERIMISE MÕJU ÕPILASTE ÕPPEEDUKUSELE 5. KLASSIS

INGE UNT,
TRÜ pedagoogikakateedri
vanemteadur

Oma mõnes «Nõukogude Kooli» varasemas artiklis (6; 7) olen vihjanud õppetöö individualiseerimise komplekssele eksperimendile, mis toimus 1968/69. õ.-a. vabariigi 7 kooli 5. klassides. Käesolevas ja edasistes artiklites anname lühiülevaate eksperimendi tulemustest.

Selles artiklis tutvustame: 1) eksperimendi probleemide ja hüpoteeside püstitust eksperimendile ning eksperimendi korraldamist, 2) eksperimendi tulemusi teadmiste, oskuste ja vilumuste osas.

1. PROBLEEMIDE JA HÜPOTESIDE PÜSTITUS EKSPERIMENDILE

Kompleksse eksperimendi idee kasvas välja meie eelnendud tödest iseseisva töö ja õppetöö individualiseerimise alal, samuti uurimustest vastaval teemal nõukogude (andsi-me neist ülevaate «Nõukogude Koolis» 1971, nr. 12) (5) ja välismaa didaktikas. Mitmed katsed sooritati aastatel 1964—1972 VÕT-i ja TRÜ pedagoogikakateedri õpetajate uurimistöö kursustel õppetöö individualiseerimise sektsioonis. Need tööd on ilmunud kogumikes «Nõukogude pedagoogika ja kool» (2; 3; 4) jm.

Kõik need uurimused näitasid individualiseeritud töö organiseerimise võimalikkust ja tõestasid selle efektiivsust tavalisega võrreldes, mis väljendub teadmiste, oskuste ja vilumuste suhtelisel suuremas juurdekasvus. Samuti ilmnis selle töö positiivne mõju õppetöö efektiivsuse paljude teiste kriteeriumide seisukohalt.

Uurimustest kasvasid välja probleemid, mida tööd oma olemuse poolest ei saanud lahendada. Kõikidele neile on omane üks tunnus: katse toimub samal õpilaskontingendil korraga vaid ühes aines. Kui tahetakse tõestada mingi meetodi või vahendi kasutamise võimalikkust, võrrelda omavahel erinevaid võtteid, jälgida õpilaste õppimisprotsessi vmt., siis on niisuguse eksperimendi tõestav väärtus väljaspool kahtlust. Selliseid eesmäärke eelmainitud uurimustele seatigi. Küsitavused tekivad siis, kui nende eksperimentide põhjal tehakse järeldusi vastava meetodi efektiivsusest tavalise kooli tingimustes. Eksperimentaalne õpetamine võib endaga kaasa tuua mittekontrollitavaid täiendavaid faktoreid: erilise tähelepanu pööramine sellele ainele teisega võrreldes, uuduse ja ebatavalisuse efekt. Seetõttu võib katsetatav võte või vahend anda eksperimendis arvestatavat efekti, rakendatuna tavalises koolitöös ei tarvitse see efekt aga enam ilmned.

Didaktilise eksperimendi efektiivsuse kindlaksmääramisel on üks väga oluline aspekt, s. o. eksperimentaalse õpetamise efektiivsus muudes näitajates peale teadmiste, oskuste ja vilumuste. Juhul kui nendele näitajatele tähelepanu ei pöörata, pole välistatud oht, et võte, mis annab efekti õpilaste teadmiste juurdekasvu puhul, võib etendada koguni negatiivset osa õpilaste üldises vaimses arengus (on näiteks suunatud ainult reproduktiivsel teel omandatud teadmiste kvantiteedi saavutamisele iseseisva loova mõtlemise mitteamendamise arvel). Ent ka sel juhul, kui üldisele vaimsele arengule sihiteadlikku tähelepanu pööratakse, on võimalused selleks ühes aines toimuva eksperimendi puhul küllalt piiratud. Muudatused vaimses arengus toimuvad visalt ja aeglaselt, nagu pedagoogilises psühholoogias on arvukate katsetega tõestatud. Arendava õpetamise ainult ühes õppeaines, kui teised õppeained seda arendamist ei toeta, on neid raske esile kutsuda ja fikseerida. Siinjuures on muidugi oluline osa ka katsete kestusel: mida lühem on eksperiment ajaliselt, seda vähem on meil alust loota efekti üldise vaimse arengu näitajates.

Eksperimentaalsel õpetamisel kerkib veel üks küsimus: selgitada, kas võte, mis sobib ühele õpilaskontingendile, sobib ka teistsugusele õpilaskontingendile või mitte. Nii

näiteks ei tarvitse eksperimenteeritav võte ühtmoodi sobida suures ja väikeses koolis, linnas ja maal, selles aines tugeva ja nõrga algfasemega klassis.

Kõikidest neist kaalutlustest lähtudes valisime uuringu sooritamiseks kompleksse didaktilise eksperimendi, mida iseloomustavad järgmised tunnused.

1. Eksperiment toimub korraga peaaegu kõigis teoreetilistes õppeainetes. Sel juhul ei saa toimuda ühe aine eelisõpetamist teiste arvel. Ühtlasi on võimalik uurida kompleksse eksperimentaalse õpetamise koondmõju õpilaste üldisele vaimsele arengule, samuti selgitada kitsaskohti, mis sellise õpetamisega võivad kaasneda.

2. Ühes õppeaines eksperiment ei toimu, selles aines toimub töö tavalistes tingimustes. See õppeaine on kontrollaineks, mille tulemuste põhjal on võimalik otsustada, kas õpilase omadused, mille arendamist eksperimentaalse õpetamisega taotletakse (meie katses olid nendeks iseseisva töö oskused), leiavad rakendamist ka selles õppeaines, milles eksperimentaalset õpetamist ei toimu. Meie katses oli kontrollaineks bioloogia.

3. Eksperiment peab toimuma sellise ulatusega perioodi kestel, mis võimaldaks koostada tervikliku iseloomuga õppevahendeid ja kontrollida ülevaatlikult õpilaste teadmisi; ühtlasi peab see periood olema küllaldane selleks, et vaimse arengu näitajates saaksid mingid muudatused toimuda. Neist kaalutlustest lähtudes valisime eksperimendi kestuseks ühe õppeaasta.

4. Eksperiment organiseeritakse mitmesugustes koolitüüpides (Eesti NSV suuremate linnade, väiksemate linnade ja rajoonikeskuste ning maakoolid), et kontrollida eksperimentaalse õpetamise sobivust erinevates tingimustes. Kontrollkoolideks (neid oli 9) valitakse koolid, mis oma tüübilt ja muudelt tingimustelt vastavad eksperimentaalkoolidele.

5. Eksperiment peab toimuma võimalikult tavalistes massikooli tingimustes, üldreeglina võtavad sellest osa õpetajad, kes sel õppeaastal juhuslikult vastavas klassis õpetavad. Võimaluse korral eelistatakse tundide jaotamisel õpetajaid, kes eksperimentist osa võtta soovivad. Eksperimentist on hõlmatud kõik antud kooli 5. paralleelklassid. Õpetaja isiksuse mõju ilmneb erinevate eksperimentaalkoolide ja -klasside tulemustes.

Katsetati didaktilise süsteemiga, mille olemus seisnes selles, et õppetöös kasutati ulatuslikult individualiseeritud iseseisvat tööd (trükitud õppematerjalide alusel) nii uue materjali õpetamisel kui ka kinnistamisel ja kordamisel. Seda süsteemi kirjeldame lühidalt allpool.

Meie uurimuse **üldine probleem** on: milline on õppeülesannete individualiseerimise (iseseisva töö baasil) efektiivsus 5. klassis. Üldisest probleemist kasvab välja hulk osaprobleeme: 1) missugune on nimetatud süsteemi efektiivsus erinevate õpilasgruppide seisukohalt sõltuvalt kooli asukohast, õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste lähtetasemest, vaimsete võimete lähtetasemest; 2) kas ühtede õppeainete baasil arendatavad iseseisva töö oskused kanduvad üle iseseisvale tööle teises õppeaines, kus nende sihipärasest arendamisest ei toimu; 3) milline on eksperimentaalse õpetamise efektiivsus erinevates õppeainetes ja erinevatel õpetajatel.

Püstitasime järgmised **hüpoteesid**, mille kinnitust me ootasime. Eksperimenteeritav õppesüsteem võimaldab kontrollklassidega võrreldes statistiliselt olulisel määral: 1) tõsta õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste taset; 2) parandada iseseisva töö oskuste taset; ühtlasi on need oskused ülekantavad õppetegevusse sellises aines, milles ei toimu nende sihikindlat arendamist; 3) tõsta vaimsete võimete taset. Nende hüpoteeside kinnitamise või mittekinnitamise korral avaneb võimalus teha järeldusi trükitud õppematerjalide tsentraliseeritud väljaandmise otstarbekuse kohta.

2. EKSPERIMENTEERITAV DIDAKTILINE SÜSTEEM JA EKSPERIMENDI KORRALDAMINE

Kompleksne eksperiment baseerus õppeülesannete klassisisesele individualiseerimisele. Selleks oli vaja vastavad õppeülesanded välja töötada ning luua nende süsteem ja kasutamise põhimõtted. Üldised printsiibid, millest individualiseeritud töö kasutamisel lähtuti, olid järgmised.

Eksperimenteeritav süsteem ei saa kujutada endast sellist tööviisi, mis oleks muust õppetööst suhteliselt eraldatud või hõlmaks eksperimendi vältel õppeprotsessi tervikuna, sest meie katse puhul ei olnud otstarbekas

püstitada hüpoteesi alternatiivselt — milline tööviis on parem, kas katsetatav või traditsiooniline. See ei olnud võimalik seepärast, et olemasolevatest kogemustest on teada, et traditsioonilise õppetöö täielik asendamine iseseisva tööga ei anna positiivseid resultate. Järelikult kehtib sama ka individualiseeritud töö kohta, sest selle organisatoorseks aluseks on iseseisev töö. On põhjust pidada optimaalseks sellist individualiseeritud tööd, mis on segregeeritud teiste tööviisidega.

Meie eksperimendis ei olnud võimalik teha ranget vahet tavalise iseseisva töö ja individualiseeritud töö vahel. Esiteks, paljud iseseisva töö ülesanded kujutavad endast üleminekuastet individualiseeritud ülesandeks. Teiseks, õpetajad kasutavad tavalises iseseisvas töös paratamatult individualiseeritud õpetamise elemente, eriti töö tempo ja ülesannete hulga puhul. Seetõttu võtsime katselise õpetamise aluseks individualiseeritud iseseisva töö, mis on vastandatud tüüpilisele tööle kaasaja koolis.

Ekspärimendi didaktiline materjal oli kohandatud tööks olemasoleva üldkehtiva õppekirjandusega. Ei muudetud aine sisulist käsitlust ega metoodilist süsteemi, et mitte tuua sisse täiendavaid lisafaktoreid, mis oodatud efekti ilmumise korral ei oleks võimaldanud otsustada, millest see efekt on tingitud.

Ekspärimendiks oli vaja koostada õppematerjalid, mis teeksid võimalikuks individualiseeritud töö süstemaatilise rakendamise. Pidasime seda eriti vajalikuks seetõttu, et õpetajate sõnavõttudes ajakirjanduses, samuti arvukatel seminaridel, konverentsidel ja loengutel on põhiliseks seisukohaks selles küsimuses olnud — iseseisva töö, samuti individualiseerimise ulatuslikuma rakendamise põhiliseks piduriks on vastavate trükitud materjalide vähesus; nõudmine nende materjalide väljaandmise järele on väga tungiv. Seetõttu oli meie eesmärgiks luua selline olukord, et nõutud materjalid on paljundatud kujul õpetaja käsutuses, ja sellisel hulgal, et neid jätkuks igale õpilasele.

Didaktiliste materjalide koostamise üldised põhimõtted olid järgmised. Kasutati kaht varianti (ainest olenevalt): 1) töövihikut, mis kujutas endast tööjuhendite kogu tööks õppekirjandusega, 2) trükitud harjutustikke

eraldi lehtedel. Tööjuhendid olid koostatud nii uue aine iseseisvaks õppimiseks kui ka kordamiseks. Nii töövihikud kui ka harjutustikud sisaldasid traditsioonilise keskmise raskusastmega ülesandeid ning lisaks veel ülesandeid kahe raskusastmega — kergemaid ja raskemaid. Võimaluse korral sisaldasid õppematerjalid loovaid ülesandeid ja suunasid õpilasi tööle kursust süvendavate ja täiendavate materjalidega. Lisaks nimetatud materjalidele koostati seeria aineteste teadmiste jooksvaks kontrollimiseks õppeaasta jooksul ning algtestid ja lõpptestid ülevaate saamiseks õpilaste teadmiste tasemest vastavalt 5. klassi alguses ja lõpul.

Didaktilised materjalid koostati õpetajate uurimistöö kursuste õppetöö individualiseerimise sektiioonis aastatel 1966—1968. Iga aine jaoks moodustati tööühm, mille liikmed jaotasid omavahel ülesanded, kontrollisid didaktilisi materjale enda ja sageli ka teiste õpetajate praktikas, tegid enamikus nende materjalide alusel isikliku uurimistöö (tööd on trükitud kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool», IV köide) ning korigeeritud lõplikult materjale saadud kogemuste alusel; seejärel paljundati materjalid rotaprindil.

Töörühmade koosseis oli järgmine: eesti keel — K. Aasa, A. Kõuts ja K. Praakli; kirjandus — H. Krasohin; matemaatika — A. Haamer, A. Koppelmaa, H. Kull, T. Palm, H. Saarsoo; ajalugu — A. Talvistu, A. Tensbek; geograafia — M. Vana; vene keel — V. Kuk, J. Ots, H. Põldoja; inglise keel — L. Murs, L. Reinvaldt; bioloogiast koostas ainetestid H. Sams, saksa keelest — M. Mägi, katsetulemusi saksa keelest ei saanud me aga arvestada, sest katse aastal toimus kogu vabariigis selles aines R. Selja eksperimend, mis muutis tulemused mittevõrreldavateks. Vene keelest ja inglise keelest koostati harjutustikud, teistes ainetes töövihikud enamasti koos harjutustega lisa-lehtedel. Artikli piiratud ruum ei võimalda nimetatud didaktilisi vahendeid lähemalt iseloomustada; asjasthuvitatu leiab iseseisva ja individualiseeritud töö ülesannete üksikasjalikuma iseloomustuse autori monograafias «Õpilaste aktiveerimine tunnis», mis kirjastuse «Valgus» plaanide kohaselt peaks ilmuma 1973. a. teisel poolaastal.

Katsekoolide õpetajate ettevalmistamiseks

eksperimendiks organiseerisime VÕT-i abil kahenädalase kursuse, millest võttis osa 46 õpetajat 57 kutsutust. Õpetajate ettevalmistamisele seadsime järgmised eesmärgid: eksperimendi eesmärkide selgitamine, didaktiliste materjalide tutvustamine, individualiseeritud iseseisva töö metoodika tundmaõppimine ja kooskõlastamine. Töövormideks olid loengud ja seminarid. Seminaridel kooskõlastati katselise õpetamise põhimõttelised metoodilised küsimused ning koostati ainetestide ja muude katsete ajaline graafik. Katse ajal toimus talvisel õppevaheajal katsekooli õpetajate kahepäevane seminar ning pärast õppeaasta lõppu juunis ühepäevane kokkuvõttev seminar. Pärast katset täitsid õpetajad ankeedi, millega saime andmeid nende kogemuste kohta.

Selleks et saada võrreldavaid andmeid eksperimentaalse õpetamise efektiivsuse kindlaksmääramiseks, toimusid õppeaasta algul ja lõpul ainetestid jm. katsed, millest anname ülevaate edaspidi, ka 9 kontrollkoolis.

Katse tegemisel sattusime mõningatele suurtele raskustele, mis mõnevõrra kahjustasid katse eesmärkide realiseerimist ja saadud andmete täielikkust. Neist kõige suurem raskus seisnes osa ainete väljalülitumises katsest mõnes koolis. Põhjusteks olid: õpetajate lahkumine õppeaasta kestel; õpetaja loobumine katsest, eksperimentaalse õpetamise suure vastuolu tõttu õpetaja isikliku tööstiiliga (seda esines neljal juhul); ebatäpsused katsete teostamisel; mõne muu katse paralleelne teostamine. Neil põhjustel tuli mõnes koolis vastavalt osa aineid arvestusest välja jätta.

Sooritatud ainetestid ja muud katsed andsid suurel hulgal selliseid andmeid, mis on väljendatavad arvudega ja alluvad statistilisele töötlemisele. Tulemused arvatati TRÜ arvutuskeskuses raalidel «Ural-4» ja «Minsk-23». Mõningate katseandmete puudulikkuse tõttu tuli meil lahendada probleem, kuidas arvutada tulemusi nende koolide ja õpilaste puhul, kellel puuduvad antud töö kohta kas alg- või lõppandmed. Nende koolide (õpilaste) väljajätmine arvestusest oleks toonud kaasa suure materjalikaotuse, ja mis veelgi olulisem, oleks moonutanud eksperimentaalkoolide (edaspidi E) ja kontrollkoolide (edaspidi K) üldist iseloomustust. Lahendu-

seks oli 5. klassi algul ja lõpul tehtud tööde ja katsetulemuste diferentside (D) kui eraldi tunnuse kasutuselevõtmine, mida sai loomulikult kasutada vaid sel juhul, kui mõlemad vastavad tööd olid olemas. Seega näitavad absoluutarvud tööde ja katsete kohta esimeses järjekorras koolide taset mõõtmise ajal, diferentsid aga muudatusi õppeaasta jooksul.

Lisaks mõõtmistulemustega saadud andmetele arvestame eksperimentaalse õpetamise efektiivsuse määramisel õpetajate ankeetidest ja vestlustest saadud andmeid. Esimesed kajastavad objektiivsete mõõtmiste tulemusi, teised subjektiivsete kogemuste tulemusi. Selliste objektiivsete ja subjektiivsete andmete ühendamiseiga loodame vähendada uurimistulemuste võimalikke moonutusi. Objektiivsete mõõtmiste juures tulenevad võimalikud moonutused sellest, et meie käsutuses olnud vahendite puhul annavad katsed tulemusi, mis õpilase vastavat omadust või seisundit n.-õ. punktiirina iseloomustavad, ent igakülgelt ja vastava omaduse täies rikkuses diagnoosida ei suuda. Moonutused subjektiivsete kogemuste põhjal tehtud järeldustest tulenevad sellest, et õpilaste õppimisprotsessi olulised küljed jäävad selles diagnoosimatuks, samuti puuduvad võrdlemise võimalused teiste õpilaskontingentidega. Seepärast peame õigeks nende kahel erineval teel saadud andmete ühendamist ja võrdlemist.

Autor avaldab tänu kõikidele katsematerjalide koostajatele, samuti katsekoolide ja kontrollkoolide juhtkonnale ning õpetajatele, kelle pingutuste ja vastutulekikkuse tõttu eksperiment üldse võimalikuks sai.

3. EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE TULEMUSED TEADMISTES, OSKUSTES JA VILUMUSTES

Järgnevalt esitame tabelis 1 ainete kaupa eksperimentaalse õpetamise tulemused õpilaste teadmistes, oskustes ja vilumustes, võttes aluseks vastavad keskmised juurdekasvud (D) E-s ja K-s; võrdluseks esitame 5. klassi alg- ja lõpptestide keskmised näitajad (vastavalt x_A ja x_L) koos standardhälbega δ ja variatsioonikoefitsiendiga v. Artikli piiratud ruum ei võimalda meil esitada andmeid koolide kaupa, küll aga esi-

tame üldistusi, faktilisi andmeid ja tendentse, mis ilmnevad analüüsist üksikute koolide kaupa.

Õpilaste teadmiste tase 5. kl. algul on mõõdetud ainetestidega, mis on koostatud põhiliselt algklasside programmide alusel. Teistest erinev on kirjanduse test, sest selles aines ei olnud muidugi võimalik mõõta 5. kl. algul programmilisi teadmisi. Test sisaldas kaht laadi ülesandeid kirjandusliku teksti mõistmise kontrollimiseks ja lugemuse selgitamiseks, püüdes sel viisil selgitada õpilaste ettevalmistatust kirjanduse õppimiseks. Bioloogia ja geograafia test koostati põhiliselt koduloo programmi alusel.

Tulemuste hindamisel peame silmas pidama mõningaid asjaolusid. Õppeained ei olnud individualiseeritud õpetamisega hõlmatud ühesugusel määral: vene ja inglise keeles oli iseärasuseks, et trükitud õppematerjalid hõlmasid vaid harjutamist kirjaliku kõne alal, individualiseerimist muudes tööliikides ei suunatud. Ka kontroll piirdus paratamatult õpilaste kirjaliku kõnega.

Materjalide väljalangemised, millest oli juttu eespool, kahjustasid tulemuste võrreldavust mõnes aines (eesti keelest on K-s sügisesed ja kevadised testid olemas vaid kolmest koolist; inglise keelest toimus eksperimentaalne õpetamine vaid kolmes koolis, geograafias neljas koolis).

Tabelis 1 esitatud andmetest selgub, et 5. klassi algtestide alusel on E ja K kontingentide keskmiste näitajate poolest õpilaste teadmistes, oskustes ja vilumustes väga lähedased. Statistiliselt oluline erinevus esineb vaid ühes aines: eesti keeles on tulemused paremad E kasuks (99% usaldatavuse tasemega); K-s aga puuduvad andmed eesti keele kohta just nendest koolidest, kus teistes ainetes oldi tugevamad; võib oletada, et erinevus on tingitud just sellest. E ja K on teineteisele lähedased ka varieeruvuses. Seega on kaks valitud kontingenti keskmiste näitajate poolest teadmistes, oskustes ja vilumustes omavahel hästi võrreldavad.

Tabeli 1 ja lisaks sellele aritmeetiliste keskmiste usalduspiire arvestades võib teha eksperimentaalse õpetamise mõjust õpilaste teadmistele, oskustele ja vilumustele järgmise kokkuvõtte. Eksperimentaalne õpetamine osutus efektiivsemaks kui traditsiooniline õpetamine 99% usaldatavuse tasemega

kirjandusest, matemaatikast, geograafiast, ajaloo- ja inglise keelest. Vene keelest olid tulemused E-s küll paremad kui K-s, ent erinevus ei olnud statistiliselt oluline; eesti keelest olid tulemused paremad K-s 99% usaldatavuse tasemega. Need järeldused on tehtud keskmiste näitajate põhjal, mis peegeldavad üldisi, erinevate õpetajate suhtes nivelleeritud tulemusi, ja tõestavad seega enamiku ainetes puhul individualiseeritud iseseisva töö suuremat efektiivsust traditsioonilise õpetamisega võrreldes.

Saadud tulemusi võib hinnata eriti positiivselt seetõttu, et õpilaste iseseisvus õppematerjali esialgsel läbitöötamisel ja teadmiste omandamisel oli tunduvalt suurem kui traditsioonilises õppetöös, kus õpilastele materjal avaliselt adapteeritult (sageli kasutatakse siin väljendust «valmiskujul») kätte antakse. Kui aga E-õpilased suutsid sellest hoolimata enamikus ainesis õppematerjali mitte ainult niisama hästi, vaid ka paremini omandada, siis on see individualiseeritud iseseisva töö küllalt suur saavutus.

Nii eksperimentaalsel kui ka traditsioonilisel õpetamisel ilmnis õpetaja isiku suur osa. Pole ühtki õppeainet, kus E-koolid ületaksid K-koole kõikidel juhtudel, alati on K hulgas koole, mille näitajad on üle E keskmiste näitajate. Et tegemist oli just nimelt õpetaja isiku osaga, ja mitte muude tingimustega koolis, sellele viitab asjaolu, et ei ilmnunud koole ja klasse, kus kõigis aineis oleksid esinenud eriti suur või eriti väike juurdekasv.

Saadud tulemused koos õpetamise tingimuste analüüsiga võimaldavad teha mõningaid oletusi eksperimentaalse õpetamise aineti erineva efektiivsuse põhjuste kohta. Kõigepealt ilmneb tulemusi analüüsides üks tähelepanuväärne asjaolu: eksperimentaalse õpetamise efekt oli olemas eelkõige juhtudel, kus õppimise aluseks olid sisseõppematerjalid, mis terviklike tööjuhenditena suunasid õpilaste õppimisprotsessi uue materjaliga läbitöötamisest kuni kordamiseni (ajalugu, geograafia, osalt matemaatika) või suunasid õpilase õppematerjali iseseisvale analüüsile (kirjandus). Neil juhtudel, kus õppematerjal kujutas endast põhiliselt harjutustekogusid, esines efekti puudumist (vene keel) või koguni negatiivset efekti (eesti keel). Inglise keeles, kus õppematerjal ku-

jutas endast samuti harjutustekogu, oli efekt küll olemas, ent seda põhiliselt ühe kooli eriti kõrgete näitajate arvel. Tuleb ka arvestada, et inglise keel oli teiste ainetega võrreldes mõnevõrra erinevates tingimustes: selle aine õpetamine toimub väiksemates rühmades ning aine õpetamine algab alles 5. klassis, mistõttu ulatuslikud lüngad pole jõudnud veel välja kujuneda; mõlemad asjaolud peaksid individualiseeritud ülesannete kasutamist soodustama.

Selline näiliselt irriteeriv järeldus, nagu annaks individualiseeritud harjutamine eksperimentaalsel õpetamisel vaid juhuslikku efekti või ei annaks seda hoopis mitte, ei ole siiski vastuolus nende uurimustega nii meie vabariigis kui ka üleliidulises ulatuses, mis on tehtud individualiseeritud õpetamisega just nimelt harjutamise baasil, ja mis andsid küllalt soliidset efekti. Asi on ilmselt selles, et meie katse tingimused olid teistsugused.

Tulemusi koolide kaupa analüüsidest paistab silma, et eriti suured kõikumised esinesid E-s nendes ainetes, kus olid aluseks harjutustekogud, just õpetajate vahel. Oletame, et põhjus on selles, et õpetaja roll õpilase harjutamisprotsessi juhtimisel on suur, mistõttu tulemused satuvad eriti suurde sõltuvusse õpetaja suhtumisest eksperimendis ja tema pingutustest õpilaste õppeprotsessi juhtimisel. Need õppematerjalid aga, mis juhendavad õpilase õppimisprotsessi terviklikumalt, sealhulgas ka iseseisvat aine omandamist, eeldavad vähemal määral ja vähem üksikasjalikku suunamist õpetaja poolt. Ohtlasi loovad nad eelduse ulatuslikuks iseindividualiseerimiseks: kiiremini töötav õpilane jõuab ilma kellegi suunamiseta raskemate ja loovamate ülesannete juurde, mis aga eriti oluline — need materjalid sisaldasid palju selliseid ülesandeid, mis olid iseindividualiseerivad selles mõttes, et neid saab sooritada erineval tasemel. Seega siis oletame, et individualiseeritud harjutamise juures oli õpetaja isiku ja tema eksperimendis suhtumise roll suurem kui õppeprotsessi terviklikumalt suunavate õppematerjalide kasutamise puhul.

Eksperimentaalse õpetamise efekti erinevates ainetes analüüsidest tekib oletus, et see efekt olenes ka aine rollist üldises õppetöös. Põhimõtteliselt on muidugi kõik

õppeplaanis olevad õppeained võrdse haridusliku ja kasvatusliku tähtsusega ja neile peab kuuluma ka võrdne tähelepanu õppeprotsessis. Tegelikult koolipraktikas võime aga näha mõningaid tendentse, mis seda võrdsust muudavad, ja mis ei saa jätta mõju avaldamata aine õpetamise olukorrale. Need õppeained, mis suuremal määral kui teised baseeruvad oskustel ja vilumustel (keeled, matemaatika) osutuvad nn. rasketeks aineteks, milles hindeline õppeedukus on kõige madalam. Siit tuleneb paratamatult suurema tähelepanu pööramine nendele ainetele: tunniväliseid konsultatsioone ja individuaalset järeleaitamist (sealhulgas koduste individuaalsete ülesannete andmine) tehakse kõige rohkem neis ainetes. Sellised töövormid kujutavad endast aga juba individualiseeritud tööd. Õppetöö niisugune iseloomustus on täielikus kooskõlas pedagoogilises kirjanduses üldlevinuks saanud väitega, et traditsioonilises õppetöös on individuaalsel lähenemisel ammu pööratud ja pööratakse peamist tähelepanu tööle mahajäänud õpilastega ning et see töö toimub faktiliselt tunniväliselt. Meie katse seisukohalt tähendab see aga seda, et eksperimentaalne õpetamine suutis nimetatud ainetes õppimise resultaate mõjutada vähem kui teistes ainetes. Oletame küll, et tunni efektiivsus oli katselise õpetamise puhul kõrgem ja et kontrollkoolides kompenseeris seda intensiivsem tunniväline töö, ent meil pole võimalik seda väidet tõestada, sest lõppresultaadid kajastavad õppetööd tervikuna, mitte vaid õppetundide efektiivsust.

Võimalik on veel ühe faktori mõju: õppeained on õppetöös paratamatult konkureerivas olukorras, nad konkureerivad üksteisega ajale, mida õpilane ühe või teise aine õppimiseks kulutab, ja tähelepanule, mida õpilane aine õppimisele pöörab. Tavalises õppetöös võib esineda nn. rasketele ainetele suurema tähelepanu pööramist. Meie katse aga hõlmas peaaegu kõiki õppeaineid, mistõttu ka nn. mitterasked ained konkureerisid teistega võrdsetel alustel, see asjaolu võis resultaate neis ainetes parandada.

Nende oletuste valgusel oli küllalt omapärase olukorras matemaatika õpetamine. Ka selle aine puhul oli tegemist nii nn. oskusainega kui ka «raske» ainega, milles võitlusele mahajäämusena pööratakse eriti

suurt tähelepanu. Seega peaksid matemaatika eksperimentaalsele õpetamisele mõjuma kõik needsamad faktorid, mis keeltegi õpetamisele. Ometi andis katse selles aines suuremat efekti kui keelte õpetamisele. Selle efekti hindamisel ei saa aga arvestamata jätta, et õpetajatevahelised erinevused E tulemustes olid ka selles aines väga suured, mis viitab jällegi õpetaja olulisele rollile harjutamise juhtimisel. Oletame aga, et keskmine suurem edu matemaatikas on tingitud neist omadustest, mille poolest katselised õppematerjalid selles aines erinesid keelte omadest. Õppematerjalid matemaatikas hõlmasid programmi põhiküsimustes õppeprotsessi tervikuna (juhendasid nii uue aine omandamist kui ka kordamist), ühtlasi aga sisaldasid nad harjutustiku, mis aine olemusest tingituna sisaldas rohkem loovaid ja iseindividualiseerivaid ülesandeid kui keeltes. Selle kõige tõttu oletame, et eksperimentaalne õpetamine suutis matemaatika õpetamise tuua tavalisega võrreldes suure-

maid muudatusi, kui see osutus võimalikuks keeltes.

Eksperimentaalse õpetamise resultaadid võimaldavad teha veel ühe oletuse, kui võtame arvesse ka olemasolevaid andmeid õpilaste suhtumise kohta eri õppeainetesse. Kasutasime nii E-s kui ka K-s ankeeti õpilaste huvide tundmaõppimiseks, mis nõudis ka õppeainete järjestamist meeldivuse seisukohalt. K. Karm töötas neist läbi 306 ankeeti 6 koolist, et selgitada, milline on 5. klassi õpilastel õppeainete järjestus meeldivuse järgi. Ilmnes, et kõige ebameeldivamateks aineteks osutusid vene keel ja eesti keel (1). Selle tulemuse põhjal tekib oletus, et individualiseerimisel on teatud roll huvil õppeaine vastu. Võib oletada, et populaarsemas õppeaines tehakse individualiseeritud õppeülesandeid meelsamini kui vähempopulaarses, mis siis mõjutab vastavalt ka tulemusi.

Ja lõpuks — eksperimentaalse õpetamise tulemuste hindamisel peame arvestama veel üht asjaolu. Ülesandeks õpetamise sisu seis-

Tabel 1.

EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE TULEMUSED TEADMISTES, OSKUSTES JA VILUMUSTES AINETI

Õppeaine		n	\bar{x}_A	δ	v	n	\bar{x}_L	δ	v	n	D
Matemaatika	E	361	40,5	9,7	23,9	343	52,1	15,5	29,8	336	12,4
	K	524	39,2	10,9	27,7	470	47,6	15,6	32,7	430	7,9
Eesti keel	E	460	87,1	20,3	23,3	438	177,9	33,6	18,9	422	91,6
	K	137	80,7	19,2	23,7	342	179,4	32,6	18,2	130	103,4
Kirjandus	E	468	22,0	5,5	24,9	444	43,0	9,8	22,7	437	21,0
	K	453	21,5	5,2	24,0	479	39,2	9,4	23,8	378	17,7
Vene keel	E	543	33,0	8,6	26,0	498	32,2	9,8	31,1	495	—0,5
	K	403	32,4	7,7	23,9	377	31,0	9,1	29,3	359	—1,4
Ajalugu	E	538	14,0	5,6	39,6	535	26,8	10,2	38,0	512	12,5
	K	582	14,5	5,3	36,7	533	23,7	9,1	38,5	521	9,3
Geograafia	E	279	27,0	8,3	30,6	273	25,6	6,4	25,1	267	—1,6
	K	511	29,5	9,0	30,6	462	20,7	8,0	38,7	450	—8,8
Inglise keel	E	—	—	—	—	201	36,3	17,8	49,0	—	—
	K	—	—	—	—	275	27,5	13,8	50,1	—	—
Bioloogia	E	333	48,2	15,2	34,7	460	29,5	12,3	39,0	312	—20,8
	K	493	46,8	14,2	30,2	563	26,5	9,5	36,8	455	—21,1

$\bar{x}_A \max$ — matemaatikas 76 p., eesti keeles 245 p., kirjanduses 65 p., vene keeles 50 p., ajaloo 30 p., geograafias 50 p., bioloogias 102 p.

$\bar{x}_L \max$ — matemaatikas 66 p., eesti keeles 132 p., kirjanduses 31 p., vene keeles 49 p., ajaloo 48 p., geograafias 40 p., inglise keeles 79 p., bioloogias 67 p.

Tabel 2.

5. KLASSI KESKMISED AASTAHINDED
E-s JA K-s

Õppeaine	n	\bar{x}_E	n	\bar{x}_K
Matemaatika	367	3,21	495	3,35
Eesti keel	470	3,34	403	3,45
Kirjandus	471	3,51	498	3,62
Vene keel	554	3,26	414	3,30
Ajalugu	555	3,43	545	3,54
Geograafia	284	3,35	474	3,54
Inglise keel	233	3,36	315	3,41
Bioloogia	462	3,54	594	3,55

kohalt polnud üksnes programmilise materjali õpetamine, vaid ka programmi laiendamine ja süvendamine vastavalt õpilaste võimalustele ja huvidele. See toimus põhiliselt täiendava materjali ja raskemate ülesannete andmise kaudu. Järelikult seisneb eksperimentaalse õpetamise efekt ka vastavas teadmiste laiendamises ja võimete kasvus. See efekt jäi aga meie katse tulemuste statistilise analüüsi juures varjatuks, sest seda polnud muidugi võimalik ainetestidega diagnoosida.

Tabelis 1 esitatud õppeedukuse näitejad on toodud E-le ja K-le ühiste ainetestide alusel. Neile võrdluseks toome tabelis 2 5. klassi aastahinded E-s ja K-s ainete kaupa. 4. klassi lõputunnistuste alusel olid E ja K väga lähedased: teoreetiliste ainete keskmine summa E-s oli 22,09 palli, K-s 22,14 palli. Tabelist 2 näeme, et eranditult kõikides ainetes, kus toimus katse, on hinnete keskmised K-s paremad kui E-s (enamasti umbes kümnendiku palli võrra); testi tulemuste põhjal pole selline paremus õigustatud, otse vastupidi — enamikus aineis olid testi tulemused E-s paremad. Bioloogias, kus katselist õpetamist ei toimunud, langesid keskmised hinded peaaegu kokku, kusjuures testi tulemused olid E-s pisut paremad kui K-s. Oletame, et selliste erinevuste põhjuseks katseainetes on asjaolu, et õpetajad said kogu õppeaasta vältel jooksvate ainetestide kaudu õpilaste teadmistest, oskustest ja vilumustest täpsemaid ja objektiivsemaid andmeid, kui neid on traditsioonilises õppetöös tavaliselt võimalik saada; see sundis neid õpilaste teadmisi rangemalt hindama.

Individualiseeritud iseseisva töö efektiivsuse määramisel ei piirdunud me vastavalt probleemi asetusele teadmiste, oskuste ja vilumuste taseme diagnoosimisega, vaid püüdsime kindlaks määrata selle mõju ka õpilaste iseseisva töö oskustele ja vaimsetele võimetele. Vastavatest tulemustest kirjutame järgmistes artiklites.

Kirjandus

1. K. Karm, 5.—6. klassi õpilaste huvitatus õppeainetest. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 12.
2. «Nõukogude pedagoogika ja kool» I, Tartus 21.—23. märtsini 1966. a. toimunud pedagoogikaalase konverentsi materjalid, Tartu, 1966
3. «Nõukogude pedagoogika ja kool» IV, Tartus 27.—29. märtsini 1969. a. toimunud konverentsi materjalid, Tartu, 1969
4. «Nõukogude pedagoogika ja kool» VIII, 9.—11. märtsini 1972. a. konverentsi materjalid, Tartu, 1972
5. I. Unt, Tänapäevast õppetöö individualiseerimise probleeme. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12.
6. I. Unt, Õpilaste algteadmised õppeaines ja nende seos õppeedukusega. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 5.
7. I. Unt, Seostest 4. ja 5. klassi õpilaste õppeedukust iseloomustavate näitajate vahel, «Nõukogude Kool» 1972, nr. 11.

MÕNDA INDIVIDUALISEERITUD ISESEISVAST TÖÖST KEEMIA ÕPETAMISEL

VÄINO RATASSEPP

Tänapäeva kooli ülesandeks on kindlate teadmiste andmise kõrval kujundada ka oskust iseseisvalt omandada teadmisi, arendada õpetamise käigus maksimaalselt õpilaste tunnetusvõimeid. Seda on võimalik saavutada materjali probleemse esitamisega. Erinevate võimetega õpilastele ei ole aga üks ja seesama küsimus alati probleemiks. Õeldut arvestades juhitakse pedagoogilises kirjanduses järjest rohkem tähelepanu õpetamise individualiseerimise vajadusele. Ometi on õppetöö individualiseerimise probleeme eri õppeainetes, sealhulgas ka keemias uuritud meil kuni viimase ajani üsna tagasihoidlikult. Veel kümme aastat tagasi oli akadeemik S. G. Šapovalenko (13, lk. 196) sunnitud märkima, et seni pole veel lahendatud küsimust õppematerjali omandamisest õpilastele kohase tempoga ega ka küsimust diferentseeritud lähenemisest õpilastele iseseisva töö organiseerimisel, arendamaks nende individuaalseid kalduvusi ja võimeid.

Viimasel ajal on keemia õpetamise individualiseerimise küsimusi käsitletud mitmed kirjutised ajakirjas «Химия в школе». Neist väärib kõige enam tähelepanu Moskva V. I. Lenini nim. Pedagoogilise Instituudi dotsendi O. Kotljarova uurimuslik artikkel (9). Autor märgib siin, et just iseseisv töö, mis tehakse diferentseeritud, õpilaste individuaalseid iseärasusi arvestades, võimaldab neil palju täielikumalt ilmutada oma võimeid ja loovat töösse suhtumist. Väited põhinevad pedagoogilisel eksperimendil, mis korraldati O. Kotljarova juhendamisel Moskva 101. koolis. Õpilastega tutvuti isiklike tähelepanekute, õpetajate arvamuste, õpilaste isiklike toimikute ja meditsiiniliste kaartide kaudu: saadud andmete alusel anti õpilastele individualiseeritud ülesandeid. Viimaseid said nad täiendusena

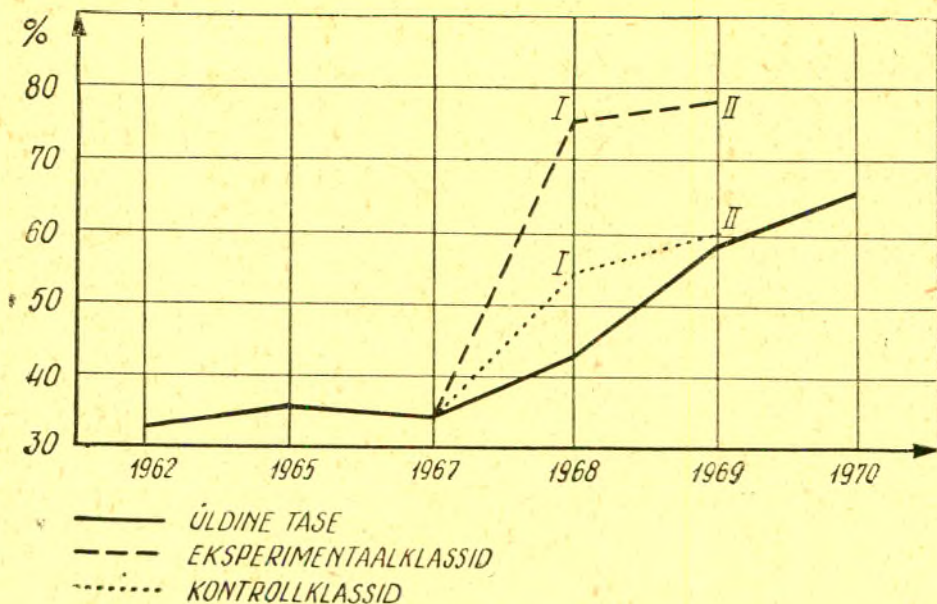
kogu klassile antavatele ülesannetele sellekohastel kaartidel. Katsetulemusena täheldati õppeülesannete individualiseerimise positiivset mõju õppe edukusele ja huvi arenemist keemia vastu. O. Kotljarova leiab, et diferentseeritud lähenemine õpilastele keemia õpetamisel peaks pälvima õpetajate ja meetoodikute senisesel palju suuremat tähelepanu. Nimetatud eksperimenti tulebki pidada teedrajavaks keemia õpetamise individualiseerimisel üleliidulises ulatuses. Hiljem on sellele järgnenud mitmeid katsetusi (12; 11).

Eesti NSV koolides tehti keemia õpetamise individualiseerimisega algust Tartu Riikliku Ülikooli dotsendi I. Undi juhendamisel. Esimesed eksperimendid korraldas õpetaja E. Oja Viljandi 1. 8-kl. koolis 1964/65. õ.-a. ja Viljandi internaatkoolis 1965/66. õ.-a. (3; 32) ning õpetaja H. Mauer Tallinna 15. töölisnoorte koolis 1964/65. õ.-a. (2). Mõlemad eksperimenterid andsid õpilastele individualiseeritud ülesandeid kirjalike tö juhendite abil. Eksperimendi tulemusena märgiti õpilaste positiivset suhtumist õppetöö individualiseerimisse, huvi suurenemist keemia vastu ja õppe edukuse tõusu.

Arvestades õppetöö individualiseerimise suurt tähtsust kooli ees seisvate ülesannete lahendamisel, korraldas Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut 1967/68. ja 1968/69. õ.-a. ulatusliku eksperimendi. Individualiseeritud ülesannete esitamiseks koostati kaks eksperimenteraalset keemia töövihikut ning õppetöö individualiseerimist võimaldav katseõpik. Eksperimendi teisel etapil kasutati töövihikut ka kontrollklassides, kuid õpetajaid ei suunatud tööülesandeid individualiseerima. Et nimetatud didaktiliste vahendite ülesehitust ja kasutamise metoodikat on «Nõukogude Kooli» vahendusel juba tutvustatud (5), siis käesolevas kirjutises sellel ei peatuta. Küll aga peame otstarbekaks tuua mõningaid andmeid olukorrast, mis meil selles osas õppetöö individualiseerimisel valitseb, ning tutvustada õpetajate ja õpilaste suhtumist uude tööviisi.

1. ÕPILASTE ISESEISVA TÖÖ INDIVIDUALISEERIMISE OLUKORRAST

Alustagem põgusa ülevaatega õpilaste keemia-alaste teadmiste tasemest viimastel aastatel. Andmed on objektiivsed, sest kontrolltööd tehti erapooletute isikute juuresolekul.



Nagu graafikust nähtub, on kontrolltöodes saavutatud tulemused (keskmine punktide arv protsentides) aasta-aastalt paranenud (pidev joon). Arvestades asjaolu, et tööd kontrollisid põhiküsimuste tundmist ega olnud rasked, ei saa üldtulemustega siiski rahul olla. Pealegi esines koolide lõikes suur ebaühtlus: näiteks 1969. a. kontrolltöös sai parim klass 100 võimalikust 82,2, kõige nõrgem klass aga keskmiselt 45,7 punkti.

Samast graafikust nähtub ka individualiseeritud iseseisva töö mõju õppeedukusele eksperimendi esimesel (I) ja teisel (II) etapil. Võrdluseks on esitatud ka kontrollklasside tulemused. Eksperimentaalklasside paremus kontrollklasside ees on ilmne.

Edasi püüamegi analüüsida, millised asjaolud tingisid katseklasside paremus ja milline olukord õpilaste iseseisva töö rakendamisel keemia õpetamisel meil viimasel ajal valitseb. Ülevaate saamiseks kasutasime õpetajate ja õpilastele korraldatud ankeetküsitluste tulemusi ning VÕT-i meetodiku S. Randmaa poolt ajavahemikus 1966. kuni 1971. a. külastatud keemiatundide protokolle. 84 külastatud tunni protokollide analüüsimisel koos S. Randmaaga selgus, et õpilaste sellist iseseisvat tööd, kus tuli katsete najal probleeme lahendada, praktiliselt ei rakendata. Vähe kasutati õpilasi aktiveerivaid võtteid. Üksikutes tundides, kus õpilastel endil lasti ise-

seisvalt katseid teha, esines pealegi veel eksimusi töö korraldamisel. Näiteks raisati aega sellele, et õpilasi ei orienteeritud nõutavaile tööoperatsioonidele kuuluva aja suhtes. Vähe suunatakse õpilasi erinevate tööoperatsioonide samaaegsele sooritamisele, kui tööd tehakse rühmades (1; 62). Mitmetes tundides jääb õpetajal aega üle, õpilasi aga iseseisvale tööle ei rakendata. Erandlikult kasutatakse iseseisvat tööd õpikuga suhteliselt rohkem. Seda kasutati isegi 65% kuulatud tundides.

Õpikuga iseseisva töö rohkest korraldamisest võib jääda mulje, et iseseisva töö organiseerimisega tundides lähevad meil asjad hästi. Tegelikult esitatakse õpilastele materjal ikkagi valmiskujul, ainult et mitte õpetaja, vaid õpiku vahendusel. Pealegi võib tööjuhend ühtedele õpilastele osutada liialt raskeks, teistele aga vähe või üldse mitte pingutust nõudvaks. Õpilaste iseseisva töö üheks tunnuseks on aga just see, et ta nõuaks vaimset pingutust (7; 10). Sel puhul on õpetlikud ka TRÜ dotsendi A. Tõldsepa korraldatud pedagoogilise eksperimendi tulemused. Selgus, et nii nõrgalt, keskmiselt kui ka hästi edasijõudvate õpilaste puhul osutus õpilaste iseseisv töö õpikuga kõige vähem efektiivseks võrreldes programmõppe ja isegi õpetaja suulise esitusega (6). Sedasama kinnitab ka tunde jälginud meetodiku hinnang, kes

kuulatud tundidest 11 (13%) pidas ebaõnnestunuks, igavaks ja halliks, kusjuures neist 11 tunnist kaheksas kasutati õpilaste iseseisvat tööd õpikuga. Neis klassides, kus kasutatakse trükitud töövihikuid, märgib S. Randmaa (4) laboratoorsete tööde osatähtsuse pidevat tõusu.

Vähese tähelepanu pööramist õpilaste iseseisvale tööle keemilist eksperimenti kasutades heidetakse õpetajaile ette ka NSV Liidu Haridusministeeriumi kirjas, milles analüüsiti 1969/70. õ.-a. töö tulemusi. Märgitakse, et seoses suurema tähelepanu pööramisega teooriaküsimustele on mitmetes koolides vähenenud õpetajate huvi laboratoorsete katsete korraldamise ja arvutusülesannete lahendamise vastu (10).

Individualiseeritud iseseisva töö tõhususe hindamise seisukohalt huvitas meid eriti individualiseerimisvõtete kasutamine. Tundide protokollide analüüsimisest selgus, et raskemaid arvutusülesandeid võimekamatele anti vaid ühel juhul (1,2%). Keerukamate harjutuste andmist tugevamatele täheldati kahes tunnis (2,4%). Õpilastel enestel lasti valida, kas lahendada lihtsam või keerukam harjutus, arvutus- või eksperimentülesanne ühes tunnis. Õppetöös mahajäänud õpilaste üle eriarvestust ei peetud ja neile eriulesandeid ei antud. Laboratoorseid katseid tegid õpilased neile dikteeritud või kirjalike (kaasa arvatud õpikuis antud) tööjuhendite järgi 14 tunnis (16,7%). Seejuures kasutati kõigile ühesuguse raskusastmega tööjuhendeid. Vastastikku harjutusi kontrollida või parandada ei lastud õpilastel üheski tunnis. Ühes tunnis lasti tugevamatel õpilastel paarile nõrgemale õpilasele iseseisva töö juures materjali seletada. Populaarteaduslikku kirjandust neis tundides ei propageeritud ega antud seda lugeda asjast huvitatuile. Õpilaste lühireferaatide või informatsiooni mõnest keemia-alasest aktuaalsest küsimusest neis tundides ei kuulatud. Ühel juhul anti tugevamatele õpilastele keskmisest raskem kontrolltöö variant. (Viimane asjaolu on eriti hinnatav, sest tund anti 11. klassis, kus ei kasutata tsentraliseeritud jaotatavaid erineva raskusastmega kontrolltöid). Ühelgi juhul ei antud õpilastele koduseks tööks ülesandeid sõltuvalt nende erinevatest võimetest ja huvidest, kuigi seda on suhteliselt hõlpus teha. Õpilaste täiendavat individuaalset juhendamist lisaks õpetaja frontaalsele

suulisele või kirjalikule juhendamisele täheldati 7 tunnis (8,3%). Neljal korral (4,8%) anti neile, kes iseseisva töö teistest kiiremini lõpetasid, lisaülesanne.

Järeldusi keemia õpetamise individualiseerimiseks kasutatavate töövõtete rakendamise ulatuse kohta meie koolides tehti ka 1968. a. suvel VÕT-i keemiaõpetajate kursusest osavõtjatele korraldatud ankeedi põhjal. Ankeedi koostamisel kasutati eeskujuna dots. I. Undi vastavat ankeeti (8). 74 ankeedi täitnud keemiaõpetajast oli 23 (31,1%) kuulunud loengut õppetöö individualiseerimise kohta keemia õpetamisel. 68,9% õpetajaist ei olnud õppetöö individualiseerimise põhimõttest ega rakendamise viisidest lähemalt teadlikud. Individualiseeritud laboratoorse töö juhendeid oli harva kasutanud 12 (16,2%) ja sageli 1 (1,4%) vastuist. Individualiseeritud iseseisva töö juhendeid uue aine läbivõtmiseks (töö õpikuga jm.) oldi kasutanud veidi rohkem — harva 18 (24,3%) ja sageli 1 (1,4%). Individualiseerimist harjutamisel oli kasutatud harva 55 (74,3%) ja sageli 1 (1,4%). 74 õpetajast 36 (48,6%) olid kasutanud individualiseeritud kontrolltöid harva, 5 (6,8%) sageli. Kaheksaklassiliste koolide õpetajad olid nimetatud kontrolltöid mõnevõrra rohkem kasutanud. Kõik selle kontrollimisviisi kasutajad märkisid, et õpilastele niisugused kontrolltööd meeldisid. Uuriti ka, missuguseid võtteid ja millises ulatuses on kasutatud nõrgematele, missuguseid tugevamatele õpilastele ning kas harva või sageli. Omaette küsitlus korraldati individualiseerimisvõtete kasutamiseks koduste tööde puhul. Kõige sagedamini olid keemiaõpetajad kasutanud küsimusi juba läbivõetu kordamiseks, siis lihtsamaid ülesandeid mahajäänutele, nõrgemate õpilaste abistamist tugevamate poolt, lisaülesandeid kiirema tempoga töötavatele õpilastele, erineva raskusega ülesandeid valikuks õpilastele. Väga minimaalselt oli kasutatud kaasõpilaste töö parandamist või retsenseerimist, raskemaid ülesandeid programmi piires ja lisaks programmile, erineva raskusega eksperimentülesandeid praktilistel töödel ja küsitlemisel. Vene- ja võõrkeelset kirjandust polnud küsitletuist keegi õpilastele soovitanud, ka mitte koduseks kasutamiseks või klassivälise tööna.

Ankeedi andmete ja tundide külastamise põhjal võib konstateerida, et õpilaste ise-

seisvat tööd üldse ja individualiseerimisvõtteid eriti kasutatakse süsteemilt ja juhuslikult. Klassides, kus pole kasutusel kirjalikke tööjuhendeid (7. ja 8. klassile on need nüüd töövihikute abil kättesaadavaks tehtud), ei lahendata süstemaatiliselt ka õppeprobleeme, ei õpetata vajalikul määral oskust materjali iseseisvalt omandada ega arendata õpilaste tunnetusvõimeid.

Kõige selle tulemusena ei ole õpilased rakendatud suutlikkusele vastavale tööle, mida kinnitavad ka nende vastused 1967. a. korraldatud küsitlusel. Ankeedi täitis 303 eksperimentaalklasside õpilast. Küsimusele, kas nad suudaksid keemiat senisest paremini õppida, vastas 4,3% õpilastest, et ei suudaks, 16% — vaevalt, 52,7% — tõenäoliselt 27% — kindlasti. Küsimusele pingutuse suuruse kohta, mida nõudis saadud hinne, vastas 6,1% õpilastest, et pingutati palju, 70,1% — keskmiselt, 19,2% — vähe, 4,6% õpilastest aga ei olnud endid üldse pingutanud. Need andmed näitavad eriti ilmekalt, et kõigile õpilastele pole tundides loodud võimalust pingega töötamiseks. Seega kummutavad õpilased ise mõnede õpetajate arvamuse, nagu oleks iseseisva töö vähese rakendamise peamiseks põhjusteks keemia õppimisel õppeprogrammide ülekoormatus ning asjaolu, et iseseisev töö võtab suhteliselt rohkesti aega.

Eksperimentaalse õpetamise tulemused veensid nii õpetajaid kui ka õpilasi uue tööviisi eelistes. Olgu märgitud, et individualiseerimisvõtete kasutamise sagedus ei olnud seejuures sugugi veel optimaalne, kuid oli siiski süstemaatiline (kas või paar võtet tunnis). Sellest aga piisas, et äratada õpilastes

huvi keemia vastu, panna neid süvenema ainesse ning saavutama paremaid tulemusi. Edu võti ei peitu nähtavasti ainult selles, et nõrgemad õpilased said rohkem harjutades kindlamaid teadmisi ja tugevamad arenesid raskemaid ülesandeid lahendades jõudsamalt edasi. Ilmselt on oluline, et iseseisva töö ja individualiseerimisvõtete kasutamisega pandi materjali omandamisel senisest suurem vastutus õpilastele. Seetõttu muutusid käsitletavate küsimused neile subjektiivselt tähenduslikuks ning seostusid paremini varem omandatuga. Aruteludel ühenduses kokkuvõtete tegemisega (töövihikus on kokkuvõtete jaoks reserveeritud spetsiaalne lahter) esitati iseseisvas töös «avastatud» enesekindlamalt ja elavamalt. Tunnid muutusid nõnda mitmekesisemaks ja huvitavamaks. Õpilased tundsid end uurijatena, tunnetasid teaduse osa ühiskonnale vajalike probleemide lahendamisel. See ergutaski nende tahtepingutusi.

2. ÕPILASTE POOLT UUELE ÕPPEVIISIILE ANTUD HINNANGUTEST JA SEOSTEST NENDE VAHEL

Keskmise õpilase tasemele koostatud kontrolltöö ei võimalda eksperimendi tulemusi detailsemalt iseloomustada. Seepärast uuriti õpilaste suhtumist ja hinnanguid uue tööviisi kohta ankeedi abil. Siinkohal käsitleme ankeete, mis korraldati eksperimendi teisel etapil eksperimentaalklassides 1968. a. sept. (katse algul) ja 1969. a. mais (katse lõpul) ning kontrollklassides 1969. a. mais. Ankeetides lasti õpilastel hinnata keemia kui õppeaine suhtelist raskust, reastada kõiki õppe-

KORRELATSIOONIMAATRIKS 1968. a. SEPTEMBRIS EKSPERIMENTAALKLASSIDES KORRALDATUD ANKEEDI TULEMUSTE KOHTA

LUGEMUS	LUGEMUS					
RINGID	0,13	RINGID				
TELEVISIOON	0,01	-0,04	TELEVISIOON			
HUVI	0,06	-0,02	0,03	HUVI		
MEELDIVUS	-0,16	0,08	0,02	0,05	MEELDIVUS	
RASKUS		-0,22	-0,08	-0,08	-0,56	RASKUS

aineid meeldivuse järgi, märkida keemia õppimiseks kuluv aeg, millist populaarteaduslikku raamatut on lugenud, kui palju keemia-alaseid telesaateid on jälginud, kas on keemiaringist osa võtnud ja kui suur on huvi keemia vastu.

Saadud andmete põhjal täotleti selgitada, millised seosed on nende tunnuste vahel. Toome järgnevalt ära vastavad korrelatsioonimaatriksid.

Nagu nähtub, on korrelatsioonikoefitsiendid üldiselt madalad ja statistiliselt mitteolulised.

Kõrges negatiivses korrelatsioonis on siiski keemia meeldivus ja raskus: mida raskemana tundub aine, seda vähem ta meeldib. Lugemus ei korreleeru teiste uuritud näitajatega peaaegu üldse. Ankeedist ilmneb, et keemia-alase kirjanduse lugemus ei sõltu sellest, kas õpilasele keemia meeldib või ei, kas nad peavad seda kergeks või raskeks. Mõningane tähtsus, kuid mitte kõrge, on korrelatsioonil lugemuse ja ringidest osavõtu vahel. Need, kes on ringidest osa võtnud, on suurema lugemusega.

KORRELATSIOONIMAATRIKS 1969. a. MAIS EKSPERIMENTAALKLASSIDES KORRALDATUD ANKEEDI TULEMUSTE KOHTA.

LUGEMUS	LUGEMUS				
HUVI	0,11	HUVI			
AEG	0,05	-0,09	AEG		
MEELDIVUS	0,06	0,45	-0,18	MEELDIVUS	
RASKUS	-0,12	-0,41	0,33	-0,68	RASKUS

Ka antud korrelatsioonimaatriksi põhjal võib öelda, et keemia kui õppeaine meeldivus ja raskus on omavahel kõrges negatiivses korrelatsioonis. Seda, kumb kumma tingib, oleks huvitav edaspidi uurida. Positiivne korrelatsioon on keemia õppimiseks kuluva aja ja õpilaste suhtumise vahel keemia kui õppeaine raskusesse. Ankeedist ilmneb, et mida raskem on materjal, seda rohkem aega kulutatakse selle õppimiseks. Antud positiivne korrelatsioon on näitajaks, et õpilased on ankeete asjalikult täitnud, sest niisugust kor-

relatsiooni võis oodata. Raskuse ja huvi vahel on statistiliselt oluline negatiivne korrelatsioon. Raskema materjali vastu on huvi seega väiksem. Lugemus ei ole ka antud juhul seotud teiste näitajatega, kui mitte arvestada väikest positiivset korrelatsiooni huviga (0,11). Kõrge positiivne korrelatsioon on aga huvi ja meeldivuse vahel (0,45) ning arvestatav negatiivne korrelatsioon aja ja meeldivuse vahel (-0,18). Mida rohkem keemia meeldib, seda vähem aega kulub õppimiseks.

Kontrollklasside puhul näeme jällegi kõr-

KORRELATSIOONIMAATRIKS 1969. a. MAIS KONTROLLKLISSIDES KORRALDATUD ANKEEDI TULEMUSTE KOHTA

LUGEMUS	LUGEMUS				
HUVI	0,14	HUVI			
AEG	-0,01	-0,14	AEG		
MEELDIVUS	0,09	0,58	-0,17	MEELDIVUS	
RASKUS	-0,06	-0,45	0,44	-0,60	RASKUS

get negatiivset korrelatsiooni ($-0,60$) keemia kui õppeaine meeldivuse ja raskuse vahel. Seda seost võib pidada statistiliselt oluliseks. Märkimisväärne positiivne korrelatsioon esineb aja ja raskuse vahel ($0,44$). Korrelatsioonikordajate kõrge positiivne usaldatav väärtus saadi ka huvi ja meeldivuse vahel ($0,58$). Ka kontrollklassides saadi õppimiseks kuluva aja ja meeldivuse vahel negatiivne korrelatsioon ($-0,17$). Eksperimentaalklassidel oli see $-0,18$, seega väga lähedane ja õppeprotsessis arvestatav. Mida rohkem keemia õpilastele meeldib, seda vähem aega kulub õppimiseks. Jälle puudub korrelatsioon lugemuse ja teiste näitajate vahel (välja arvates mitteoluline korrelatsioon huviga), mida näitasid korrelatsioonikordajad kõigil kolmel juhul. Loetakse seega ebaühtlaselt ja juhuslikel ajenditel.

Ehkki eksperimentaal- ja kontrollklasside korrelatsioonimaatriksites ei esine olulisi erinevusi, selgub kõigil juhtudel, et rohkema huvitatus korral tundub keemia kergemana ja kõrgema meeldivuse korral läheb õppeülesannete täitmine ladusamini ning kiiremini. Sellest tulenevalt on oluline jälgida, kuidas õpilastele meeldib õpilastele uut viisi töö. Vastuse andis alternatiivne küsimus ankeedis. 210 eksperimentaalklasside õpilasest pooldas 183 uut tööviisi. 207 kontrollklasside õpilasest 148-le meeldis töövihikuga töötamine. Ehkki nende õpilaste arv kontrollklassides, kellele õppimine töövihiku abil ei meeldinud, oli küllalt suur, on meeldivust väitnud õpilaste valdav hinnang statistiliselt usaldatav.*

Põhjendusena uue tööviisi eeliste kohta märkisid õpilased järgmist: tööjõudlus suurenes märksa, materjal muutus arusaadavamaks ja õppimine kergemaks, teadmisi sai ise kontrollida ja kontrollitööks paremini valmistuda, sai ise katseid teha ning huvitavaid nuputamisülesandeid lahendada. Õpilased märkisid ka, et lahendamine muutus meeldivamaks ja kontrollitöid tehti meelsamini. Positiivsena märgiti aja kokkuhoidu, kuna tihedama töö tõttu tunnis kulus kodus aega vähem ja õppida oli kergem. Vastupidiseid arvamusi — õppimine on keeruline ja raske,

* Hinnangu tulemuse kontrollimisel χ^2 meetodiga saadi χ^2 empiiriliseks väärtuseks 37,4, mistõttu hinnangut saab pidada statistiliselt usaldatavaks tõenäosusega rohkem kui 99%.

ei oska iseseisvalt materjalist aru saada, ülesandeid on palju, katsed ei tule välja — oli üksikuid.

Esitatud andmeid on keemia õpetamise individualiseerimisel kasulik arvestada. Tööd ja vaeva, mis kulub, kompenseerivad kuhjaga õpilaste positiivne hinnang ja õppe edukuse tõus. Eksperimentaalklasside õpilased nihtasid õpetava eksperimendi lõpul keemia õppeainete meeldivuse reas keskmiselt kahe koha võrra ettepoole.

Kirjandus

1. V. Kork, A. Tõldsepp, Praktiliste tööde planeerimine keemias. Kogumik «Keemia õpetamise küsimusi». Tallinn, 1972.
2. H. Mauer, Õppetöö individualiseerimisest töölisnoorte keskkooli 8. klassi keemiatundides. «Nõukogude Kool» 1966, nr. 8.
3. E. Oja, Õppeülesannete individualiseerimine 8. klassi keemiakursuses. Kogumik «Nõukogude pedagoogika ja kool», I. Tartu, 1966.
4. S. Randmaa, Keemia õpetamise olukorrast Eesti NSV koolides. Ettekanne ENSV keemiaõpetajate teaduslik-metoodilisel konverentsil 1969. a. dets. (Ettekande käsikirjaline tekst VÕT-i keemiakabinetis.)
5. V. Ratassepp, Uus õpik ja töövihik 8. klassile. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 9.
6. A. Tõldsepp, Õppemeetodite efektiivsusest. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 2.
7. I. Unt, Õpilaste iseseisev töö tunnis. Tallinn, 1966.
8. I. Unt, Õppeülesannete individualiseerimise võimalusi 5.—11. klassis. «Nõukogude Kool» 1965, nr. 9.
9. О. С. Котлярова. Индивидуальные задания по химии. «Химия в школе», 1968, №3.
10. Справка. Об итогах учебной и воспитательной работы в 1969/70 учебном году в общеобразовательных школах. Москва, 1971.
11. Т. В. Удовецкая. Из опыта индивидуального подхода к учащимся при обучении химии. «Химия в школе», 1972, № 3.
12. Т. В. Черемухина. Об индивидуальном подходе при изучении химии. «Химия в школе», 1969, № 6.
13. С. Г. Шаповаленко. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе. Москва, 1963.

SEITSMENDA KLASSI FÜÜSIKA TÖÖVIHIKU KATSETAMISE TULEMUSTEST

GUNNAR KARU

Algaval õppeaastal jõuavad koolidesse ka 7. klassi füüsika töövihikud. Alljärgnevas tutvustame nende koostamise põhiprintsiipe ja 1971/72. õ.-a. toimunud katse tulemusi.

Töövihiku sisu määravad põhiliselt kaks asjaolu: 1) 7. klassis algab füüsika propeedilise kursuse õppimine; 2) on vaja arvestada füüsika kui õppeaine isearasusi.

Esimest tuleb arvestada õpilaste iseseisva töö organiseerimisel, probleemõppe rakendamisel ja õppetöö individualiseerimisel. Õpilastele saab 7. klassi füüsikatundides iseseisvaks lahendamiseks anda vaid lihtsaid ülesandeid, sest keerukamate jaoks puuduvad vajalikud teadmised. Üks olulisemaid eesmärke on õpetada töötama füüsikaõpikuga, eraldama sellest olulist. Töövihikus tehakse seda peamiselt lünktekstiga, kus laused on toodud täpselt õpiku sõnastuses, lüngad aga sellised, et ilma raamatut kasutamata neid täita ei saa. Esialgsete oskuste arendamiseks sisaldab töövihik ka komplitseeritumaid ülesandeid, mis nõuavad mitmes paragrahvis esitatud materjali võrdlemist ja vastandamist. Sellised on näiteks ülesanded: võrrelda rõhu edasiandmist tahketes kehades ja gaasides, võrrelda mehhaanilist ja molekulaarset liikumist jt.

Probleemide nägemiseks ja lahendamiseks tehakse samuti esimesi samme ning jõutakse järk-järgult probleemide eksperimentaalse lahendamise põhiskeemini, mis kõikide oma elementidega esineb esmakordselt alles kolmandal veerandil vedelikes ja gaasides

üleslücke jõu õppimisel. Selles plaanis tehakse eeltööd, et õpilased saaksid 8. klassis A. Saviku töövihiku [1] järgi töötades asuda edukalt probleeme iseseisvalt lahendama.

Õppetöö individualiseerimisel tuleb algul arvestada peamiselt õpilaste eelteadmisi, kolmandal ja neljandal veerandil aga juba ka 7. klassi kursuse õppimisel kujunenud erinevat teadmiste taset. R. Luige diplomitööst [2] selgub, et põhiline osa 7. klassi õpilaste füüsika eelteadmistest pärineb väljastpoolt kooli (tele- ja raadiosaadetest, filmidest, populaarteaduslikust kirjandusest). Esimesel ja teisel veerandil käsitletavatest küsimustest on üle 50% õpilastel arvestatavaid eelteadmisi vaid ühtlase liikumise kiiruse ja aine kolme oleku kohta. Neid on püütud arvestada ka erineva raskusastmega ülesannete andmisel kiiruse mõiste kujundamisel. Töövihikus pole erineva raskusastmega ülesandeid erinevalt tähistatud. Valik on jäetud õpetaja teha.

Füüsika kui õppeaine isearasustest lähtudes oli vaja töövihikusse lülitada seeria juhendeid, mis õpetaksid katsetama ja katsetulemusi vormistama. Esimesed juhendid on üsna detailsed ja määravad õpilase töö kõigis üksikasjades. Järk-järgult suureneb õpilase iseseisva töö osa katse planeerimisel, korraldamisel, tulemuste töötlemisel ja järelduste tegemisel ning lõpuks jõutakse olukorraneni, kus õpilane peab kogu katse iseseisvalt planeerima ja teostama. (Ülesanne, mis veel pole kõigile 7. klassi õpilastele jõukohane. Sellele tasemele jõuavad vaid andekamad õpilased.)

Eelmärgitutega põimuvad tihedalt juhendid, mis õpetavad vormistama laboratoorsete tööde ja demonstratsioonikatsete tulemusi ja mis koos moodustavad klassis ja kodus korraldatavate eksperimentaalsete tööde ühtse süsteemi.

Enamik katseid on seotud füüsikaliste suuruste mõõtmistega. Mõõtmistel kasutatavaid mõõteriistu on aga vaja kasutama õpetada. On väga oluline, et õpilased tutvustaksid juba 7. klassis mõnede üldiste reeglitega ja õpiksid neid rakendama konkreetsete mõõteriistade — mõõtesilindri, dünamomeetri, baromeetri ja manomeetri korral. See tingis, et töövihikusse tuli võtta ülesannete seeria, mille täitmise tulemusena

saaksid õpilased teada, et mõõtmisele asudes on vaja: a) määrata kindlaks mõõteriista mõõtepiirkond, b) määrata skaala jaotise väärtus, c) hinnata mõõtetulemuse täpsust ja õppida seda tegema konkreetsete riistade korral. Mõõteriistade kasutamisega seotud üldiste oskuste kujundamine jätkub 8. klassis elektrimõõteriistade õppimisel (1, lk. 17 ja 19) ja peaks 9. klassis jõudma juba vilumuse tasemele.

Füüsikakursuse iseärasused ei piirdu nähtuste eksperimentaalse uurimise õpetamise vajalikkusega, kuigi sellel on kaheksaklassilise kooli kursuses täita oluline osa. Füüsika edukaks õppimiseks on vaja omandada ka füüsika keel. Füüsika keel — see on eelkõige füüsikaliste suuruste keel, mille omapäraks on sümbolite ja täpselt piiritletud sisuga oskussõnade laialdane kasutamine. Kahjuks puuduvad andmed terminite esinemissageduse kohta meie füüsikaõpikutes, kuid teaduslik-tehnilises kirjanduses moodustavad need N. Višnjakova (3) andmete kohaselt 22,1% kõigist tekstis esinevatest sõnadest, üldkasutatavast põhisõnavarast aga koguni 56,8%. Sellest järgnebki vajadus lülitada töövihikusse spetsiaalsed harjutused, mis aitaksid kujundada 7. klassi füüsikakursuse põhimõisteid, lahti mõtestada ja kindlustada sümbolite füüsikalist sisu, õpetada ülesannete lahendamist, lahenduse kirjaliku vormistamist ja tehteid füüsikaliste suuruste mõõtühikute nimetustega.

Töövihikusse ülesannete valimisel kasutasime L. Skrelini didaktilisi kaarte (4), D. Penneri ja A. Hudaiberdijevi programmeeritud ülesannete kogumikku (5) ning V. Lukašiki (6) ja V. Zolotovi (7) ülesannete kogu.

Materjali valikul ja süstematiseerimisel püüdsime silmas pidada ka vaimse tegevuse võtete kujundamise vajadust. Enamikul juhtudel on kasutatud P. Galperini ja N. Talõzina väljatöötatud etapiviisilist vaimse tegevuse kujundamise meetodikat, sest eksperimentaalselt on tõestatud, et see annab füüsika algkursuse omandamisel paremaid tulemusi kui mõiste mitteoluliste tunnuste varieerimise oluliste tunnuste püsiva esinemise korral.

Töövihikut katsetati 1971/72. õ.-a. See pidi näitama, kuidas eespool esitatud põhi-

mõtted lasevad end rakendada tegelikus koolitöös, millised nihked toimuvad selle tulemusel õpilaste teadmistes ja oskustes. Kõik õpetajate hinnangud töövihikule olid üksmeelsed: see on praktiliseks kasutamiseks kõlblik ja aitab kaasa aine põhjalikumale ja paremale omandamisele.

Õpilaste teadmiste ja oskuste mõõtmiseks koostasime kaheksast testist koosneva patarei, mille saatsime katsekoolide õpetajatele koos töövihikuga. Kontrollklassid olid valitud samadest koolidest kust katseklassidki. Kõikides kontrollklassides õpetavad õpetajad töötasid samal ajal ka katseklassidega.

Kasutasime neljaastmelist redeltesti (V. Bepalko terminoloogia). Esimene aste võimaldas mõõta õpilaste teadmisi identifitseerimise tasemel, teine aste reprodutseerimise tasemel, kolmas aste tüüpilistes olukordades kasutamise tasemel ja neljas aste uuttes olukordades kasutamise tasemel.

Testide sisulise valiidsuse määramiseks koostasime 7. klassi kursuse loogilis-geneetilise struktuuri. Sellest lähtudes ja erinevate struktuurielementide omandamise tähtsust arvestades määrasime, millised elemendid millisel tasemel omandamisele kuuluvad ja selgitasime, kas testides sisalduvad ülesanded võimaldavad neid vastaval tasemel kontrollida. Jõudsime järeldusele, et testide sisuline valiidsus vastab nõuetele.

Ennustava valiidsuse, reliaabluse, variantide võrreldavuse ja testiannuste ning astmete diagnoosiva väärtuse leidmiseks korraldasime eelkatse Tartu 1. keskkoolis (esimese ja teise testi kontrollimiseks ka Tallinna 24. keskkoolis ja Haapsalu 1. keskkoolis).

Ennustavat valiidsust iseloomustame Spearmani korrelatsioonikordajaga, mille arvutasime testitulemuste ja vastava õppeveerandi ülejäänud füüsikahinnete aritmeetilise keskmise vahel (mõnede testide puhul kasutasime välise kriteeriumina ka reaalinete — matemaatika, füüsika, keemia hinnete aritmeetilist keskmist).

¹ Kasutan võimalust, et tänada kõiki õpetajaid, kes töövihiku kohta oma arvamust avaldasid ja selle katsetamisest osa võtsid.

$$0,72 \leq \rho \leq 0,92$$

Sellest järeldub, et testide ennustav valiidsus on küllalt kõrge. (G. A. Lienert [8] loeb testi valiidsust küllaldaseks, kui $\rho > 0,6$.)

Testide reliaabluse hindamiseks andsime õpilastele algul lahendada testi esimese variandi ja seejärel teise variandi (või vastupidi). Eeldusel, et variandid on ekvivalentsed, arvutasime tulemustevahelise korrelatsiooni

$$0,72 \leq \rho \leq 0,87$$

Selgub, et ka reliaablus on küllalt kõrge. (G. A. Lienerti [8] järgi peab $\rho > 0,7$.)

Et kontrollida, kas variandid on tõepoolest ekvivalentsed, kasutasime x^2 -kriteeriumi. Selgus, et valdavas enamuses on testivariantide vastavad ülesanded võrreldavad ja tulemus ei sõltu oluliselt sellest, millist varianti õpilane lahendab.

Testiannuste diagnoosiva väärtuse arvutasime A. Kõverjala [9, lk. 201] soovitatud meetodiga. Leidsime, mitu korda on õigete eristamiste arv suurem valede eristamiste arvust ja võrdlesime tulemust kriitilise väärtusega ($dv_{kr} = 1,5$). Selgus, et kuigi mitte kõigil ülesannetel ei ole küllaldast diagnoosivat väärtust, on kõik testi astmed tervikuna küllaldaselt diagnoosivad ja võimaldavad katseisikuid õigesti eristada.

Rõhutame, et ainetestide puhul peab kindlasti jälgima, et madala diagnoosiva väärtusega testiannuste väljajätmise tulemusena ei kannataks testi sisuline valiidsus (vastavus programmile ja õpikule), mida ainetestide korral peame kõige olulisemaks testi kvaliteedi näitajaks.

Testidega kogutud informatsiooni on üksikasjalikumalt analüüsinud TRÜ üliõpilane R. Luik kursusetöös ja Ö. Eensalu diplomitöös [10]. Alljärgnevas peatume mõnedel üldistel tendentsidel.

Katse- ja kontrollklasside tulemuste kõrvutamisel ilmneb, et töövihikuga kohanemiseks kulub umbes pool õppeaastat, õppeaasta lõpuks on aga testile antud õigete vastuste erinevus 16,6%, mis on statistiliselt usaldatav olulisuse nivool = 0,05.

Erinevate omandamistasemetega võrdlemiseks esitame TRÜ Arvutuskeskuses arvutitl «Minsk-22» saadud statistikud 3. ja 4. redeltesti kohta (vt. tabel 1). Kasutame neist käesolevas artiklis aritmeetilist keskmist (\bar{x}), poolt usaldusvahemiku laiust olulisuse nivool $\alpha = 0,05$ ($U 0,05$) ja variatsioonikordajat (V).

Tabelist selgub, et statistiliselt oluline erinevus katseklasside kasuks on esimeste astmete vahel mõlema testi korral ja teiste astmete vahel neljandas testis. Kolmandate astmete vahel ei ilmnenud statistiliselt olulist erinevust üheski testis, neljandate astmete vahel oli statistiliselt oluline erinevus esimeses, teises ja kolmandas testis. Arvestades ka ülesannete sisulise analüüsi tulemusi, võib öelda, et eriti suur erinevus töövihiku kasutajate ja teiste õpilaste vahel torkab silma neljanda astme ülesannete lahendamisel. Sellest võib järeldada, et töövihikuga töötamine aitab tublisti kaasa iseseisva mõtlemise võime arendamisele. Statistiliselt olulise erinevuse puudumine kolmandas astmes on tingitud nähtavasti sellest, et kontrollklassides kulutati suhteliselt rohkem aega treeningülesannete lahendamiseks.

Tabel 1.

Aste	3. test			4. test		
	Eksp. klass	Kontroll- klass		Eksp. klass	Kontroll- klass	
	\bar{x}	$U_{0,05}$	V	\bar{x}	$U_{0,05}$	V
I	9,20	0,47	0,45	8,31	0,34	0,29
II	7,51	0,39	0,46	7,21	0,56	0,55
III	3,20	0,39	1,06	3,63	0,48	0,94
IV	2,40	0,30	1,08	1,58	0,34	1,54
				9,63	0,24	0,24
				7,83	0,35	0,42
				6,64	0,43	0,60
				1,05	0,20	1,75
				8,88	0,42	0,27
				6,02	0,67	0,65
				5,74	0,72	0,72
				0,93	0,26	1,63

Variatsioonikordajate võrdlemine annab huvitavat materjali õppetöö individualiseerimise vajalikkuse kohta olenevalt õpetamisel saavutada soovitavast tasemest. Selgub, et mida kõrgemal tasemel me tahame õppetööd korraldada, seda rohkem on vaja ülesandeid diferentseerida. Samast tabelist selgub, et kui 7. klassi füüsikaklassides esimesel ja teisel tasemel õpetamise puhul diferentseeritud ülesannete andmiseta võib veel läbi saada, siis kolmanda taseme korral on see juba vajalik, neljanda taseme korral aga mõõdapääsmatu.

Et uurida, kas töövihiku mõju katseklasside tulemustele on oluliselt arvestatav, tegime dispersioonanalüüsi. Eraldame üldisest dispersioonist uuritava faktori (töövihiku) mõju poolt esilekutsutud dispersiooni (δ_1^2) ja juhuslikest mõjudest põhjustatud dispersiooni (δ_2^2) ning arvutame suuruse

$$F_{emp.} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Arvutused 3. redeltesti jaoks on esitatud tabelis 2.

Tabel 2.

Dispersioonid		$F_{emp.}$
Töövihiku mõju	3059,11	353,54
Juhuslik mõju	8,65	

Neljanda redeltesti tulemused kajastuvad tabelis 3.

Tabel 3.

Dispersioonid		$F_{emp.}$
Töövihiku mõju	4614,65	524,89
Juhuslik mõju	8,79	

Võrdleme neid kriitilise väärtusega olulisuse nivool $\alpha = 0,05$ ($F_{5\%} = 2,6$) ja saame tulemuseks $F_{emp.} > F_{5\%}$.

Järelikult töövihiku mõju katseklasside tulemustele on oluline ja erinevusi ei saa selgitada ainult juhuslike faktorite mõjuga.

Kirjandus

1. A. Savik, Füüsika töövihik VIII klassile. Elekter. Tln., «Valgus», 1972.
2. R. Luik, Seitsmenda klassi õpilaste eelteadmised füüsikast. Diplomitöö. Tartu, 1973.
3. Н. Г. Вишнякова. О соотношении терминологической и общепотребительной лексики в специальной научно-технической литературе. «Ученые записки I МГПИИЯ», 1964, № 223.
4. Дидактические карточки по физике для средней школы и методические указания к их использованию. Составитель Л. И. Скрябин. Л., 1967.
5. Д. И. Пеннер, А. Худайбердиев. Физика. Программированные задания для VI—VII классов. Владимир, 1971.
6. В. И. Лукашик. Сборник вопросов и задач по физике для VI—VII классов. М., «Просвещение», 1970.
7. В. А. Золотов. Вопросы и задачи по физике в VI—VII классах. М., «Просвещение», 1971.
8. G. A. Lienert, Testaufbau und Testanalyse. Weinheim, Berlin, Basel, 1969.
9. А. А. Кыверялг. Вопросы методики педагогических исследований. Часть II. Таллин, «Valgus», 1971.
10. Ö. Eensalu, Seitsmenda klassi õpilaste füüsikaalaste teadmiste struktuurist. Diplomitöö. Tartu, 1973.

LISANDI KIRJAVAHEMÄRGID

AAVO VALMIS

Lisandi interpunktsioonis on veel küllaltki palju lahtist. Tihtipeale kasutatakse lisandi puhul kirjovahemärke meelevaldselt, minnakse isevooluteed. Ohtluse puudumine ning mitmete seni hoopiski käsitlemata probleemide olemasolu nimetatud valdkonnas tingibki kõnesoleva teema vaatluse alla võtmise käesolevas kirjutises.

A. JUHTUMID, KUS LISANDIT PÕHISÖNAST KIRJAVAHEMÄRGIGA EI ERALDATA

Tavaliselt ei tarvitata kirjovahemärke eeslisandi puhul, näit. «**M**etall **v**ask juhib hästi soojust¹»; «Tema keemikust **v**end õpib aspirantuuris»*.

Mõnel juhul ei kasutata kirjovahemärke ka järellisandi märkimiseks. Nii näiteks ei eraldata põhisõnast essiivis seisvat ja põhisõnaga sidesõnade **kui, nagu, ehk** abil seostatud lisandit. Näit. «Jüri **S**oom treenerina on võitnud spordisõprade hulgas suure lugupidamise»; «Kaarel **I**rdi kui teatritegija juubelit peeti pühapäeva õhtul «Vanemuises»» (E)**; «Minu **õ**de nagu pedagoog ei saa sellist käitumist heaks kiita»; «**L**indast ehk kergesti kättesaadavast **n**aist, nagu teda hüüti, ei pidanud keegi lugu». Kirja-

¹ Viideteta näitelauseid on autori koostatud või modifitseeritud.

* Lisandi põhisõna on märgitud rasvaselt, lisand sõrendatult.

** Tekstis kasutatud lühendid: E — «Edasi», RH — «Rahva Häälel», NÕH — «Nõukogude Hiiu-maa», O — «Ohtuleht», K — «Kodumaa», NH — «Noorte Häälel», L — «Looming», NN — «Nõukogude Naine».

vahemärki ei panda põhisõna ja järellisandi vahele, milleks on jutumärkides pärisnimi või metakeelne väljend², samuti distantisi, liini, marsruuti, aadressi, põhisõnaga nimetatud komponente vms. märkiv ühend. Näit. «Kohtusime juhuslikult **f**eatris «Estonia»»; «Äkki kuulsime sosinal antud **k**äsklust «romate s»»; «Kiri on kirjutatud **a**adressil Tallinn, Lennuki 50—1». Kirjavahemärke ei tarvitata ka juhul, kui järellisandiks on deminutiivid, nagu «**V**anaisal kadunukesel oli oma laste pärast palju muret»; «**L**aps rumaluke ei saa veel millestki aru». Kui mõtte selgus ei kannata, puudub kirjovahemärk põhisõnaks oleva isikulise asesõna ja laiendamata järellisandi vahel, näit. «**T**eil perenaistel on alati kiire»; «**M**eile õpilastele anti võimalus sõita ekskursioonile». Komaga ei eraldata ka järellisandiks olevat isikulist asesõna siduva pronoomeni **kes** laiendina, näit. ««Aga neil on vaja seal paar kotti suhkrut ära luristada ja meie, **kes** me selle tõime, ei saagi?» küsis ta õigusega» (A. Mäik).

B. KIRJAVAHEMÄRGID LISANDI JA PÕHISÖNA VAHEL

I. Kirjavahemärgid eeslisandi märkimiseks

Kolmel juhul kasutatakse kirjovahemärke eeslisandi ja põhisõna vahel.

1. Mõttekriipsu tarvitatakse siis, kui lisandsõnad esinevad looteluna, näit. «**H**allus, tühjus, igavus — need **s**õnad iseloomustavad elu ilma eesmärgita» (NÕH); «**L**oitsvad tükid tuleasemel, suitsuving, kätega üleskaabitud mulla lõhn ja sügise enese kargus — **s**ee oli karjapõlve ilu, mis poisikesi siia tõmbas» (F. Tuglas).

2. Komaga või mõttekriipsuga eraldatakse põhisõnast pronoomenit laiendav eeslisand. Mõttekriipsu tarvitatakse juhul, kui lisandsõnaga väljendatud mõiste on lauses esile tõstetud, koma siis, kui see on vähem oluline. Näit. «**N**aised — **n**emad tahavad, et maailm keeraks end ringi sedamoodi, kuidas

² Metakeelse väljendi puhul ei kasutata keelendit tema esimeses funktsioonis (s. o. olendite, esemete või nähtuste tähistajana), vaid sekundaarses funktsioonis (teiselt tasandil), s. t. kõnelemisel keelendist endast. Näit. **s**õnas «jalg»; **p**õhiarvule «kaks»; **k**äsklust «joo ste s».

nemad sõrme püsti hoiavad» (A. Mälk); «See tütarlaps, ta polnud ilus, aga tal oli kindlasti hea süda» (K).

Eeltooduga analoogilise konstruktsiooniga lauseis võib lisandi põhisõnaks olla ka substantiiv, mida laiendab pronoomen **see** või **too**: «Lülletemägi — see nimi pidi olema väga vana» (F. Tuglas); «Printsiipiaalsust — seda joont hindan ma inimeses kõige enam»; «Ja agule — tolele poisile ei maksa kunagi loota», «Ning inimese enese tantsulisus, seda omadust ei saa samuti õppida» (K).

3. Koma tarvitatakse eeslisandi märkimiseks, kui lisandi põhisõnal on eestäiendeid, nagu «Veel kord ja põhjalikult vaatab arst läbi suure tüdrukku, kolmeaastase **Aave**» (NN); «Inglise dessantvägede endine ohvitser, 54-aastane Richard **Growshow** püstitas kestvuskõndimise maailmarekordi» (NH).

II. Järellisandi eraldamiseks põhisõnast kasutatavad kirj vahemärgid

1. **Koma.** Koma(sid) tarvitatakse lisandsõna puhul, millega antakse edasi mitte eriti rõhutatut, näit. «**Kodukäijad**, need koletised, kardavad lookesi ja valgust» (E. Krusten); «Samuti oli kadriisal kaasas **kadrihani**, õlgedest tehtud tiibadega hanekuju, laste hirmutamiseks» (E).

Siinkohal lisatagu, et ka kokkuvõtusõna laiendava mitmiklisandi³ komponendid, olgu nad laiendatud või mitte, on üksikeisest komadega eraldatud, välja arvatud juhtumid, kus neid seovad sidesõnad, mille ees koma ei tarvitata. Näit. «**Kõik** — tehase direktor, peainsener, tsehhijuhataja ja kaastöölised — andsid meie brigadile hea hinnangu»; «Terve **perekond** — mees, naine ja tütar — sõitis puhkusele Pärnusse».

Koma(de)ga eraldatakse ka laiendatud järellisand, mille põhisõnaks on isikuline asesõna, näit. «Aga mis siis **minul**, vanal inimesel, sellest, on tööpäev lühem või pikem» (A. H. Tammsaare); «**Meil**, kommunistlikel noortel, polnud kergeid võite

üheski tööloigus, ka ajakirjanduses mitte» (L. Promet).

Mõnikord eraldatakse põhisõnast komaga ka laiendamata järellisand isikulise asesõna laiendina. Seda kõigepealt mõtte selguse otstarbel, selleks et vältida lause teataväärtuse moonustumist⁴. Näit. «See oli **meie**, järveelanikkude vastus» (R. Roht); «Kõik aga teavad, et **ta**, mees, pole täna üldse söönud ja tal pole taskus kopikatki» (H. Angervaks). Kui esitatud näiteis koma ei tarvitataks, moonduks lause mõte. Vrd.: «Kõik aga teavad, et ta /täiend/ mees pole täna üldse söönud ja tal pole kopikatki raha». Teiseks kasutatakse sellisel puhul koma siis, kui lisandina esinevat sõna on lauses rõhutatud⁵, näit. «**Minule**, talu inimesele, nad ei anna, lubavad küll, aga ei anna» (A. H. Tammsaare); «Suur tänutunne tärkas vene inimese vastu, kes oskas **meid**, kodutuid, nii südamlikult vastu võtta» (E). Koma tarvitatakse ka laiendita järellisandi märkimiseks, kui viimane kuulub obliikva-käändes seisva personaalpronoomeni **nemad** juurde. Põhjuseks on asjaolu, et genitiivist alates on isikulise asesõna **nemad** ja demonstratiivpronoomeni **need** käändes vormilt kokkulangevad. Seetõttu aitab koma tarvitamine tähendusliku vahet teha, kas lauses on tegu personaalpronoomeniga **nemad** (lisandi põhisõnaga) või näitava asesõnaga **need** (adjektiivatribuudiga)⁶. Esimesel juhul kasutame laiend- ja põhisõna vahel koma, teisel juhul mitte. Vrd. lausepaare: «Mis asja **ta neile**, saatananahkadele, tegi?» ≈ «Mis asja **ta neile** saatananahkadele tegi?» (E. Krusten); «**Näe, neil**, Tarkadel, on siin kõike külluses, aga vaata, kuidas nad jagelevad isegi söögilauas» (O. Luts) ≈ «**Näe, neil** Tarkadel on siin kõike külluses».

Analoogiliselt eelöelduga tarvitatakse koma lause mõtte selgitamiseks ka siis, kui obliikva-käändes esinevad pronoomenid **nemad** ja **need** on seotud laiendatud substantiiviga või substantiivi ülesannetes sõnaga. Isikulise asesõna järel paiknev täiendi(te)ga lisand eraldatakse komadega, kuna eesasendis adjektiivatribuudi puhul koma ei panda. Vrd.: «Mis ta

³ Mitmiklisandi kohta lähemalt vt. A. Valmis, Mis on lisand. — «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 6, lk. 362.

⁴ ja ⁶ J. Valgma, N. Remmel, Eesti keele grammatika. Tallinn, 1968, lk. 184.

⁵ E. Väari, Eesti keele õpik keskkoolile. Tallinn, 1965, lk. 103.

neile, väikestele lastele, küll rääkis?» ≈ «Mis ta neile väikestele lastele küll rääkis?»; «Neile, kahele vanale, anti alati abi» ≈ «Neile kahele vanale anti alati abi».

Kui järellisand on omastavas käändes ja lisandi põhisona on lauses täiend või määrus, pannakse koma ainult põhisona järele.⁷ Näit. «Ta näitas Ennule **kaku**, metsa öise vahimehe eluaset» (J. Rannap); «**Meie**, ülejäänute vahel arenesid samuti sõbralikud vestlused ja normaalsed majanduslikud suhted» (J. Smuul).

Kui aga genitiivis olev järellisand kuulub sihitise juurde, eraldatakse ta ühes laienditega muust lausest koma(de)ga⁸, näit. «Oma hea **sõbra**, senise aitaja ja nõuandja, oli ta täiesti unustanud».

Koma pannakse üksnes põhisona järele ka siis, kui järellisand seisab neljas viimases käändes (terminatiivis, essiivis, abessiivis või komitatiivis) ning põhisona on genitiivis, näit. «Mis te arvate, kas tööline tõesti oma **venna**, talupojaga peab talitama nii, nagu talitas Kain Aabeliga?» (R. Sirge); «Ent niipea kui tervitustele vastaminegi neile raskeks läks, tegin **meisteri**, oma otsese ülemusega juttu» (R. Sirge); «Ilma oma **reisi-kaaslase**, fotoreporterita ei läinud ta kuskile».

Koma kasutatakse mõtte selgitamiseks, s. t. sõnadevahelise suhte esiletoomiseks järgarvu ja põhiarvu ühendis. Nimelt saab koma abil ära näidata, kas järgarv on kõnesolevas ühendis lisandi põhisona või täiend. Esimesel juhul, s. t. kui tegu on apositsiooniühendiga, pannakse laiend- ja põhisona vahele koma, kuna atribuudiühendi komponente komaga ei eraldata: «**Esimesed**, kaks tütarlast, ei jõudnudki pärale» ≈ «Esimesed kaks tütarlast sõudsid kõige jõudsamalt».

Koma tarvitatakse ka selleks, et vahet teha, kas pronoomen **need** nominatiivis on lisandi põhisona või atribuut. Vrd. järgmist lausepaari: «**Need**, kolm meest, ei suutnud normi täita» ≈ «Need kaks last on tõepoolest väga toredad».

Koma tarvitatakse ka lisandi puhul, mis on põhisonaga ühendatud siduvate sõnade **see**

on ≈ s. o. ja see tähendab ≈ s. f. abil, näit. «Aktiivne puhkus aitab närvisüsteemil paremini välja puhata kui passiivne **puhkus**, s. f. lamamine ja jõudeolek».

2. Mõttekriips. Mõttekriipsu (-kriipse) kasutatakse lisandi esiletõstmiseks, näit. «Nende loojaks aga on **tema** — Gustav Ernesaks» (Õ); «Ometi andis XIX sajandi **revolutsioon** ühiskonnateadustes — marksismi sünd — kindla põhimõttelise ja metoodilise aluse inimtegevuse ja inimühiskonna tunnetamiseks, ümberkujundamiseks ja juhtimiseks» (Õ). Kui lisandi põhisona juurde kuulub kaassõna, siis pannakse mõttekriips lisandi ja nimetatud kaassõna vahele, nagu «Eisenhoweri huvi oma valusaima **pärandusosa** — Korea — vastu oli märksa elavam Nixoni huvist Vietnami vastu» (E).

Juhitagu tähelepanu sellele, et lisandi esiletõstmiseks pannakse mõttekriips nii lisandisona ette kui ka järele. Ent kirjanduses leidub vahel näiteid, kus lause keskel paikneva lisandi märkimiseks on kasutatud mõttekriipsu üksnes põhisona järel. Seda juhul, kui põhisona on lauses täiend või määrus ja lisand seisab genitiivis. Seesugune mõttekriipsu tarvitamisviis johtub ilmselt komaga lause eeskujust. Näit. «Tegemist on uue **žanri** — romaneeritud eluloosünniga» (L).

Siinjuures märgitagu, et kui lisandi juurde kuulub kõrvallause, ei panda mõttekriipsu lisandi ja teda laiendava kõrvallause vahele, näit. «Siis ta seadis jalgu tantsusammuks, hõljus üle toa, käsi pea kohale tõstes, võlutuna oma talje **saledusest** — ainsast lohutusest, mis talle kasvaja operatsioon oli andnud» (E. Krusten). Kui osalause, milles lisand asetseb, jätkub pärast kõrvallausest, mis seda lisandit laiendab, või kui sellele kõrvallausele järgneb teine osalause, pannakse mõttekriips ka lisandit laiendava kõrvallause järele, näit. «Ta oli võlutud oma talje **saledusest** — ainsast lohutusest, mis talle kasvaja operatsioon oli andnud, — ja juuste lopsakast kasvust»; «Oli jäänud ainult **töö** — see ainuke, mis teda ei reetnud, — ning kõik muu tundus talle tähtsusetuna».

Mõttekriipsu ei panda lisandi põhisona ja tema juurde kuuluva kõrvallause vahele, nagu «Kontserdil esines ka teine populaarne **koor**, mille ellukutsujaks on samuti G. Ernesaks, — koorijuhitade segakoor» (Õ).

⁷ J. Valgma, N. Remmel, Eesti keele grammatika. Tallinn, 1968, lk. 183.

⁸ Sealsamas.

Mõttekriipsuga (-kriipsudega) eraldatase ka loetelu moodustavad lisandsõnad, kui viimaseid on lauses rõhutatud, eriti esile toodud. Näit. «Kas Jaan Maret juurde elama jääb, see on omaette küsimus, sest tal on **perekond** — naine, tütar ja poeg».

3. **Sulud.** Sulgusid tarvitatakse lisandsõna eraldamiseks, millega väljendatud mõiste on lause mõtte seisukohalt teisejärguline, vähe tähtis, näit. «Eeskambrisse tekkis vaikus, ja mida kauem see kestis, seda selgemini hakkas läbi ukse tagakambrist kostma laste hingamine ja siisamast eeskambrist suure **seinakella** (apteekriproua pulmakingi) aeglane tiksumine» (A. Hint).

4. **Koolon.** Kooloniga võib põhisonast eraldada järellisandit, mis selgitab ja täpsustab põhisonaga märgitud mõistef. Seesugune kooloniga eraldatud lisand (resp. lisandirühm) paikneb alati (osa)lause lõpus. Näit. «Kivihädale seltsis varsti uus **häda**: **veehäda**» (A. H. Tammsaare); «Ja veel üks **joon**: piiritu armastus kodumaa vastu, tema põldude, metsasalude ja hõbedaste jõgede vastu» (RH).

Koolonit tarvitatakse ka siis, kui lisandsõnad esinevad loeteluna, mis pole lauses akt-sentueeritud, näit. «Saabusid **talvekülalised**: vesipapp, männileevike ja lumekakk» (NÖH); «Noormehe saavutuste üle rõõmustasid **kõik**: ema, isa, onu ja tema sõbrad».

Lisandi ja põhisona vahel ei tule kasutada koolonit, kui lisandiks on lause. Vastasel korral pole tegemist lisandiga, vaid sidumata liitlause⁹ osalausega, mis alustab uut mõtet. Võrreldagu järgmisi lausepaare: «Niisugused juhtumid meenutavad aeg-ajalt «Lemmiku» kohviku uksele pandud teadaannet: «Vabu kohti ei ole!»» (NH) ≈ «Niisugused juhtumid meenutavad aeg-ajalt «Lemmiku» kohviku uksele pandud **teadaannet** «Vabu kohti ei ole!»»; «Hoopis raskem on vastust saada süüdlase käest küsimusele: «Miks teist sai kurjategija?»» ≈ «Hoopis raskem on vastust saada süüdlase käest **küsimusele** «Miks teist sai kurjategija?»»; «Kuulsin hoiatust: «Ära mine!»» ≈ «Kuulsin **hoiatust** «Ära mine!»».

⁹ Sidumata liitlause ehk ligistuslause kohta lähemalt vt. K. Mihkla, Eesti ligistuslausest. — «Keel ja Kirjandus» 1971, nr. 7, lk. 402—408 ja E. Nurm, Veel kord nn. ligistuslausest. — «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 1, lk. 44—47.

5. **Hüüumärk.** Mõnikord võib lisandi ja põhisona vahel olla hüüumärk. Nimelt siis, kui lisandsõnaga märgitud mõistega antakse edasi midagi üllatavat, ootamatut. Näit. «Peale viivitust nihkub ta nõrka valguselaiku ja öien-dab vaadata tuppa, kuna mina hoian hingamist tagasi ja vaatan: **tema!** Kipri Taavi» (A. Mälk); «Olime kõik jahmunud, kui kuulsime, et seda tegid **nemad!** meie parimad sportlased».

C. KOMA TARYITAMINE KORDUVATE LISANDITE PUHUL

1. **Korduvad eellisandid.** Laiendita korduivad eellisandeid, millest esimene muutub koos põhisonaga, teine aga jääb kõikide põhisona käänete puhul nominatiivi, komaga ei eraldata. Teatavasti märgib kõnesolev ühildumata lisand teaduslikku kraadi, aukraadi või -nimetust või on selleks lisandiks kõnetlussõna. Näit. «Üliõpilased peavad lugu kateedrijuhatajast bioloogiadoktor Ants **Sõrmusest!**»; «Radistile reamees Aleksei **Vassilkovile** avaldati kiitust!»; «Sõna anti etnograafile seltsimees **Randojale**». Seesuguseid lisandeid pole võimalik ühendada omavahel sidesõnaga ja või ning. Ei saa öelda: «Radistile ja reamehele Aleksei Vassilkovile avaldati kiitust!»; «Sõna anti etnograafile ja seltsimehele Randojale».

Kui aga laiendamata korduvad eellisandid muutuvad koos põhisonaga, tekib häälduses paus ja need lisandid, mis pole omavahel seotud sidesõnaga ja, ning, ega, ehk või **kui ka**, eraldatakse üksteisest komaga. Näit. «Ema st, perena isest ja farmitöölisest Aliide **Mudast** rääkisime täna sellepärast, et mõni päev tagasi oli ta oma pere keskel juubilar» (NÖH); «Töököngelast, filatelisti, meistersportlast ja pillimeest Aksel **Salmi** tunnevad meie rajoonis kõik!»; «Pealinna, sadamalinna, majandus- ja kultuuri-keskuse **Tallinna** pindala on 144 km²!»; «Kutsekaardid saadeti sportlastele, muusikasõpradele ja tööeesrindlastele U. **Vahtrale**, L. **Mäele** ja O. **Põlule**».

Siinjuures juhitagu tähelepanu järgmisele asjaolule. Kui põhisonu on mitu, siis lisandsõnad esinevad mitmuses ning ka aukraadi ja -nimetust väljendavad lisandid ja kõnetlus-

sõna ühilduvad põhisõnaga käändes. Sellele vaatamata ei panda koma kahe laiendamata mitmusliku lisandi vahele, millest üks on kõnetlussõna või märgib teaduslikku kraadi, aukraadi või -nimetust, näit. «Võitluses langesid rühmakomandörid leitnandid K. Karu, A. Tuvi, A. Rebase ja paljud teised suurtükiväelased» (E); «Operilauljate rahvakunstnike T. Kuusiku ja G. Otsa esinemine pälvib alati muusikasõprade poolehoidu»; «Arheoloogide seltsimeeste A. Tamme ja O. Lipu ettekandeid kuulati suure huviga».

Koma puudub kahe lisandi vahel, millest esimene on laiendatud, teine laiendamata, näit. «Tolleaegne mõisaomanik parun Pahlen alustanud puurkaevu puurimist mõisa-hoone kööki» (NõH).

Kui korduvad eeslisandid on laiendatud ja lisandirühmade vahel pole sidesõna, mille puhul koma ei tarvitata, eraldatakse lisandirühmad üksteisest (resp. teineteisest) koma(de)ga¹⁰. Näit. «Eestis viibib ringreisil tuntud filminäitleja, NSV Liidu rahvakunstnik Igor Iljinski» (Õ).

Kui laiendita lisand paikneb laiendatud lisandi(te) ees või kahe lisandirühma vahel, tekib häälduses paus ning see lisand eraldatakse teis(t)est lisandirühma(de)st koma(de)ga. Teatavasti avaldab ühilduvate lisandite naabrusest puhkudel mõju ka kõnesoleva apositsiooni kongruentsile. Näit. «Eile möödus 30 aastat partisaani, kommunistliku noore, Nõukogude Liidu kangelase Zoja Kosmodemjanskaja hukkamisest fašistide käe läbi (NH)»; «Aktuse sissejuhatavad sõnad olid dekaanilt, õigusteaduse doktorilt professor Abner Uustalilt» (E); «Teatripubliku lemmik, operilaulja, ENSV teeneline kunstnik Aino Külvand tähistas oma 50. juubelit ooperiga «Trubaduur»».

Kui aga laiendamata lisand asetseb laiendatud lisandite järel, koma ei tarvitata. Ühilduvate lisandite naabrusest ei mõjusta seesugustel puhkudel ka laiendita lisandi kongruentsi. Näit. «Emakeele Seltsi juhatus ja NSV Liidu—Ungari sõprusühingu kauane aktiivist, vabariikliku õigekeelsuskomisjoni liige, Soome—Ungari Seltsi ja Kalevala Seltsi välisliige filoloogiakandidaat P. Palmeos on kirjutanud uurimusi

soome-ugri keelte pronoomenitest ja sõnavarast ning Valdai murrakust» (E).

Koma kasutatakse kahe lisandi vahel, kui põhisõnu on mitu ning esimene lisandsõnadest käib kõigi põhisõnade kohta, teine aga laiendab ainult ühte põhisõna eraldi¹¹, näit. «Esimesena õnnitlesid teda sõbrad, peainsener Ants Saar ja lukksepp Jüri Palm».

2. Korduvad järellisandid. Kui korduvad järellisandid pole seotud sidesõnaga, mille ette koma ei panda, eraldatakse nad üksteisest (resp. teineteisest) koma(de)ga, olenemata sellest, kas lisandil on laiendeid või mitte. Näit. «Ja mis teeb Ants, pooleaastane veljake, pesamuna?» (NH); «Jutt on Thomas Harriofist — matemaatikust, astronoomist, filosoofist ja meresõitjast» (E); «Aloe ravijana, tervise mahlana, paljudest haigustest päästjana oli inimesele tuntud sadade aastate eest» (NN).

Kirjavahemärkide tarvitamine, nagu nägime, sõltub lisandi positsioonist põhisõna suhtes, samuti lisandsõnaga märgitud mõiste iseloomust. Arvestada tuleb ka lisandi ja põhisõna vormi, lisandi laiendatust ja põhisõna sõnaliiki.

¹⁰ J. Valgma, N. Remmel, Eesti keele grammatika. Tallinn, 1968, lk. 182.

¹¹ Sealsamas.

Õiendus: «Nõukogude Koolis» nr. 7 ilmunud O. Kärneri artiklis «Ühest valemist hinnete stabiilsuse määramisel» lugeda lehekülgedel 550, 551, 552 ja 554 summa sümboolis Σ all $i = 1$.

ARHEOLOOGIA ANDMETE KASUTAMISE VÕIMA- LUSI AJALOOTUNNIS

VILMA TRUMMAL

Ajaloo õpetamise üks põhieesmärke nõukogude koolis on kujundada õpilase materialistlikku maailmavaadet. See algab juba ürgkogukondliku korra ajaloo õpetamisest ja süveneb uusima aja ajaloo käsitlemise kaudu. Allakirjutanu on avaldanud juba ühes oma varasemas kirjutises («Nõukogude Kool» 1971, nr. 4) mõningaid mõtteid ürgajaloo süvendatumaks ja ilmekamaks käsitluseks üldharidusliku kooli ajalootundides. Jutt on ürgaja ja varafeodaalse ajajärgu õpetamisest seoses NSV Liidu ajaloo käsitlemisega 5. ja 7. klassis. Seejuures pole välistatud võimalus neid andmeid süvendatult rakendada ka keskkooli vanemate klassidega klassivälises töös, eriti ajalooringis.

Teaduse tohutu kiire areng annab meie üha uusi teadmisi. Seepärast jääb vaid loota, et ka kooliprogrammide koostajad teevad maksimaalselt õige ainevaliku, et kasvav põlvkond meie ajastu arengutempo maha ei jääks. Et mõnede teaduste, siinhulgas arheoloogia õpetamine koolis pole ette nähtud, jäävad selle teadusharu uusimad saavutused õpilastele põhiliselt kättesaamatuks. Antud juhul sõltub palju õpetaja heast tahtest, kutse-eetikast, tema eruditsioonist ja teadmistejanust, kui ta niigi koormatud ajaloo programmi puhul suudab leida võimaluse tutvustada oma sünnimaa ajalugu, s. t. eesti arheoloogia uusimaid saavutusi. Allakirjutanu arvates peaks olema võimalik seda teha kõnesoleva ajajärgu ajaloo õpetamisel just vastava ainetüüpi korduva läbitöötamise korral. Näiteks ürgaja õppimisel 5. klassis

antakse kõige üldisemad mõisted, kuid juba 7. klassis tuleks anda samade mõistete süvendatum käsitlus, rikastades õpilasi uute teadmistega. Mõned konkreetsed näited võiksid siinjuures olla seoses ka eesti muinasajaga (praegu pakub selleks võimalusi J. Kahki, H. Palametsa ja S. Vahtre koostatud õpik «Eesti NSV ajaloo» 5.—7. klassile).

Iga vähegi kogenum õpetaja teab, et konkreetse ja õpilaslähedase ainekäsitluse korral, eriti nooremas kooliastmes, on tunni pedagoogiline väärtus suurem; et konkreetne ja lähedane aitab avardada üldist kujutluspilti minevikust. Kui õpetaja on hästi läbi mõelnud oma aine programmi, siis neid konkreetseid kujutluspilte luues suudab ta kahtlemata süvendada õpilaste arusaamist ühiskonna arengu progressist ja selle seaduspärasest teesi. See on aga kindel eeldus õige maailmavaate, marksistliku filosoofia põhiprintsiipide mõistmisele.

On tähtis, et õpilane saaks teatava hulga püsivaid teadmisi võimalikult nüüdisaja tasemel. Selleks on vaja, et õpetaja ise ainet laitmatult tunneb. Praegused ajalooõpikud sisaldavad paljus juba vananenud seisukohti ning illustreerivas osas piirduvad ammutuntud näidetega. Juhul kui õpetaja õpiku puudusi ei märka, paneb neid tähele siiski mõni teadmishimulisem õpilane. See toob kahju aineõpetaja autoriteedile, peale selle jäävad õpilased ilma uuest ja aktuaalsest antud aines.

Tooksin näite eesti arheoloogia vanimast osast. Traditsiooniliste andmete kohaselt teame, et Eesti ala vanimad, s. o. mesoliitilise asustuse jäljed pärinevad Kunda Lammasmäelt VII aastatuhandest e. m. a. (selline on ka õpiku käsitlus). Aga õpilane, kes on lugenud juba 1969. a. suvel «Eesti Looduses» ilmunud L. Jaanitsa artiklit «Eesti vanim asustus ja vanimad asukad», ei saa aru, miks õpetaja ei kasuta just neid, uuemaid andmeid Eestimaa vanima asustuse kohta.

Olgu siinjuures mainitud, et sugugi ei taheta alahinnata kõnesoleva õpiku väärtust, vaid vastupidi, ürgaja ja varafeodaalsuhete käsitlus on õpilastele põhijoonetes arusaadavalt, ladusalt ning süsteemi-

kindlalt koostatud; siiski jäävad mõned mõisted abstraktseks, sest õpikus on vähe konkreetseid, seletavaid näiteid nii õpilase kui ka õpetaja jaoks. Tõsi, õpiku maht (14 lehekülge kõnesoleva ajajärgu kohta) ei võimalda eriti palju näitlikustavat materjali esitada, kuid seegi, mis olemas, võiks sisaldada Eesti ala arheoloogilise uurimise uusimaid tulemusi. Tuleb muidugi arvestada seda, et nagu iga õpik, peegeldab kõnesolevigi teaduse arengut kuni tema ilmumiseni, andes sellega õpetajale ikkagi vaid põhilise — uut tuleb sellele igal juhul aeg-ajalt juurde lisada, abstraktsed mõisted lahti mõtestada.

Näiteid arheoloogiast võiks tuua veel teisigi. Et õpetaja tööd seejuures kergendada, toome alljärgnevas Eesti vanima ajaloo mõningaid täiendavaid ja uuemaid andmeid, mida ajalooõpetaja vajaduse korral võiks ka tunni illustreerimiseks kasutada.

Eesti ala vanima asustuse kujunemise uurimise ja selle vanuse määramisega on pikemat aega tegelnud Nõukogude Eesti arheoloogidest Lembit Jaanits, kelle töö tulemusi siinkohal tutvustamegi.

Eesti alal, praeguse Läänemere rannikul jõudis mandrijää sulamine lõpule umbes X aastatuhande keskpaiku e. m. a. Maa oli sellal kaetud jää sulavetega. Läänemere nõos asus suur Jääpaisjärv. Külmal subarktiline kliima tingis kidura taimestiku ja üsnagi põhjamaise loomastiku.

Alles VIII aastatuhandel e. m. a. kujunes Läänemere kohal nn. Joldia meri.* Ehkki kliima soojenes, jäi see siiski niiskeks ja jahedaks, nn. preboreaalseks; Eesti alale levisid kasemetsad ja männid. Pikkamööda taandus tundraloomastik (põhjapõdrad jt.), nende asemele ilmusid metsloomad.

VII aastatuhandel e. m. a. muutus Läänemere veekogu mageveeliseks Antsülusjärveks, sellele merestaadiumile vastav kliima eelmisega võrreldes aga boreaalseks — soojemaks ja kuivemaks. Valdavaks puuliigiks kujunes mänd, üha rohkem levisid ka lepp, pärn, sarapuu. Leht-

metsadele iseloomulikest loomadest elunedsid meil tollal metssiga, ürgveis ehk tarvas ja hirv. Sellest ajast, s. o. VII aastatuhande keskpaigast e. m. a., pärinevadki Kunda lähedal Lammasmäel ja selle ümbruses turbasoois leitud primitiivsete küttidekalastajate asula jäänused neile iseloomulike luust ja kvartsist püügiistadega (nooleotsad, kiselised ahingu- ja harpuuniotsikud, jäätuurad jt.).

Naaberlade uurijate töödest aga teame, et mandrijää taandudes liikusid selle kannul põhjapõtru jälitades samasugused primitiivsed kütid juba varem, s. o. IX ja VIII aastatuhande vahemikus e. m. a. kaugele põhja poole. Nende vanimad peatuspaigad on asetsenud nagu kaarjas võõnd taanduva jääserva lähedal, näiteks Lääne-Taanis, Hamburgi lähedal Loode-Saksamaal, Poolas, Valgevenes ja Volga ülemjooksul. Uusimad uurimisandmed kinnitavad, et need kiviaja asukad liikusid nn. preboreaalsel ajal (VIII aastatuhandel e. m. a.) veelgi kaugemale põhja, kusjuures on teada nende asumisjäänuseid Lõuna-Norras, Rootsis, Karjalas ja Koola poolsaarel. Seega olid Eesti naaberlaid, sealhulgas tunduvalt põhjapoolsemad, asustatud vähemalt VIII aastatuhandel e. m. a., järelikult pidid ka Eesti alal olema samal ajal kujunenud analoogilised tingimused primitiivsete küttide jaoks. Seni tundsimine ainult möödunud sajandi lõpul avastatud Kunda leide ja neile analoogilisi Võrtsjärve põhjakaldalt, Kolga-Jaani voorestikust, samuti üksikleide Emajõe ja Peipsi ümbrusest, mis pärinevad tunduvalt hilisemast ajast. On avastatud uus ja teadusele suurt huvi pakkuv asulakoht Narva linna territooriumil, samuti on leitud Narva jõe alamjooksul Siivertsist primitiivseid võrgujäänuseid. Kuid kõikidest nimetatutest vanimad kuuluvad ikkagi vaid VII aastatuhandesse e. m. a., nooremad pärinevad VII ja V aastatuhande vahemikust e. m. a.

Nagu märgitud, pidasid teadlased võimalikuks, et suviti võisid küttide üksikud salgad jahiretkedel jõuda Eesti alale lõuna poolt ka mõnevõrra varem. Analoogilisi näiteid nimetasime juba eespool, millest ilmekaim on Hamburgi leiukoht, ~ IX aastatuhandest e. m. a. pärinev küttide-

* Läänemere staadiumide nimetused on antud vastavalt neis vetes elunenud tigude nimetuse järgi.

kalastajate laagriplats, mis asetses üsna kunagise jääserva läheduses. Selle asukad arvatakse olevat liikunud sinna tunduvalt lõuna poolt.

Praeguste uurimisandmete järgi võime kindlalt väita, et ka Eestis elas inimene juba vähemalt preboreaalsel ajal. Tänu eesti nõukogude geoloogidele, kes 1967. a. asusid uurima Pärnu jõe paremal kaldal Sindi lähedal Pulli talu juures asuvat vana Kruusaauigu seinaprofiili, avastatigi seesugune leid. Uuritavas profiilis tehti kindlaks kahe meetri paksuste Antsülusmere setteliivade all veelgi varasemad umbes meetripaksused savikad setted, nende all aga õhuke huumusekiht, mis sisaldas sõetükke ja loomaluude fragmente. Kaasaegse vanusemääramise menetluse C^{14} meetodi kaasabil tehti Tartus TA Zooloogia ja Botaanika Instituudi laboratooriumis kindlaks orgaaniliste jäänuste vanus — pärinevad VIII aastatuhande keskpaigast e. m. a., s. o. preboreaalselt ajast.

Aastatel 1968—1972 toimusid Pulli talu juures Sindis arheoloogilised uurimistööd L. Jaanitsa juhtimisel. Tehti kindlaks, et mainitud õhukese huumusekihi näol on tegemist tõelise kultuurkihiga. See oli tekkinud omal ajal kuival maal, peatselt aga üle ujutatud rannikuvetest (savikad setted) ning hiljem jäänud veel kord Antsülusmere üleujutuse alla. Järgmiste Läänemere staadiumide ajal aga vabanes Pärnu jõe alamjooksu piirkond vee alt, rannikujoon kerkis ning leiukoht jäi kuivale.

Siinselt kultuurkihist leiti põdrasarvest talb, ilusa nõgusa teraga luutalva tükk, arvukalt väikesi tulekiviriistu, mis Kundas peaaegu puudusid, leiti ka mitmete metsloomade (põdra, karu, kopra) luid, mille vanus seob neidki varase mesoliitikumiga. Samasuguseid varamesoliitilisi luu- ja kiviriistu leidub ka Lāti ja Leedu turbasoodes ja järvede setetes, samuti kaugemal Lõuna-Baltikumis. Et Sindi luuriistad on sarnased Kunda Lammasmäe leidudega, seob L. Jaanits need kindlalt Kunda kultuuriga. See aga tähendab, et Kunda kultuuri ja ühtlasi Eesti ala vanima asustuse algperiood on seni teadaolevate andmetega võrreldes vähemalt 1000 aasta võrra kaugemasse minevikku nihkunud.

Kuna Kunda kultuuri tüüpi leide on ka ida poolt, NSV Liidu metsavöötme alalt, võib õpetaja NSV Liidu ürgaja käsitlemisel meile lähedase Kunda kultuuri näidete varal iseloomustada kogu NSV Liidu metsavöötme algeliste kiviaja küttide-kalastajate-korilaste kultuuri.

Opetajale võiks huvi pakkuda ka Kunda kultuuri etniline päritolu. Mesoliitikumi uurijad on oletanud selle asustuse päritolu lõunast, kust taanduva mandrijää kannul liikusid siia põdrakütid. Seda kinnitavad ka Lõuna-Baltikumist pärinevatest hilismesoliitilistest ja varaneoliitilistest haudadest leitud europiidsed koljud. Siiski on täpsemaid järeldusi veel vara teha, sest Sindi ja Kunda leiukohtades pole säilinud matuseid. Samuti vajab veel uurimist Sindist leitud tulekivi päritolu.

Ajaloolastele on tähtis see, et Kunda kultuuri rahvastik kujunes oluliseks komponendiks Baltimaade, siin hulgas ka eesti hõimude kujunemisel. Me ei tea küll, kas see elanikkond soome-ugri keelt kõneles või mitte. Keeleteadlaste (P. Ariste) arvates mitte, ning nende oletuse kohaselt tuleks Kunda kultuurikandjaid käsitada kui meile seni tundmatut keelt kõnelnud sugukondi, kelle keelest prof. P. Ariste arvates siiski mõningaid elemente, n.õ. substraate läänemere-soome keelde on tulnud (sõnad korv, huul, mägi, oja jt.).

Võidakse öelda, et sellisel hulgal pole arheoloogilist materjali võimalik tunnis anda. Ent piiratud pole ju võimalused koostada referaate, lühiettekandeid vms. kooli ajalooris, kui huvilisi leidub ja kui õpetaja vaevub õpilasi suunama. Esitatu ratsionaalne tuum seisneb ikkagi selles, et õpetaja, kes ise huvi tunneb uue vastu oma aine valdkonnas ning kellel on varuks mitmekesiseid materjale, võib neid valikuliselt pakkuda.

Öeldust lähtudes esitame veel mõningaid materjale, pidades silmas teist olulist põhimõtet ürgajaloo õpetamisel — püüda õpilasi tutvustada tunnis võimalikult paljude materiaalse kultuuri elementidega. Viimaste kaudu on võimalik minevikunähtusi õpilastele arusaadavamalt rekonstrueerida, eriti aga mineviku olustikust realistlikumat ettekujutust anda. Loomulikult on materiaalse kultuuri ele-

mentide analüüs tunnis vajalik ka paljude abstraktsete mõistete selgitamisel (ühiskonna tootmisviisi areng, sugukondliku korra teke ja lagunemine, hõimude kujunemine jne.). Eesti arheoloogiast sobiksid siinkohal näited sugukondliku korra lagunemisaja muististest Eesti alal, mille konkreetsem analüüs aitaks seletada eelmainitud abstraktseid mõisteid.

Opetaja jutustab tavaliselt tunnis, et sugukondliku korra lagunemist põhjustas majanduse, eeskätt tootlike jõudude teatavale arengutasemele jõudmine. Seda tingisid maaharimise edusammud, alepõllunduselt üleminek künnipõllundusele või siis viimase esinemine paralleelselt aleteoga, samuti ka karjanduse ja käsitöö areng, peamiselt rauasepistamise silmapaistvad edusammud. See kõik kõlab üpris igapäevaselt ega kutsu õpilast eriti kaasa mõtlema. Selle asemel tuleb katsuda luua veidi elavam pilt muinas-Eesti ühiskonna vastavast etapist konkreetse allikmaterjali abil (võimaluse korral kasutada ka eesti arheoloogia alastest publikatsioonidest kopeeritud diapositiive). Selleks tuleb iseloomustada tõllal mahajäetud muistisi, eriti aga näidata nende ehituses ja iseloomus toimunud muutusi eelmise perioodiga võrreldes ja katsuda seletada, miks just sellised muutused näiteks kalmete ehituses ja matmiskombestikus toimusid. Sama oluline on jälgida muististe periooditi levikut maastikus. Selleks on vaja kasutada muististe leviku kaarte (neid saab projekteerida diapositiivilt).

Kõnesolevat sugukondliku korra lagunemise aega (I—IV sajand) Eesti alal iseloomustavad suured kividest ja mullast kuhjatud piklik-lamedad kalmed, mille siseehituse moodustavad põllu- või pae-kividest otse maapinnale laotud ristkülikukujulise põhiplaaniga müürid e. tarandid. Surnud on viimaste keskele maetud enamasti põletusmatustena, väga rikkalike ehetest koosnevate panustega. Suuremad tarandkalmed on kuni 100 m pikad, paiknedes reeglipäraselt põllumaade servadel või koguni põldude keskel, tavaliselt muistsete külade läheduses. Võrreldes eelmise perioodi (I aastatuhat e. m. a.) kivi-kangruteaga, erinevad tarandkalmed mitte ainult oma suuruselt ja asendilt maasti-

kus, vaid ka oma siseehituselt ja matmistavadelt. Kivikangrud on väiksemad, ümara põhiplaaniga kividest ja mullast kuhjatised, mille siseehituse moodustab raudkividest, sagedamini paeplaatidest laotud kirst laibamatusega. Viimast ümbritseb sageli veel väiksemaid kividest laotud ring või mitu ringi, mille piiresse on maetud peale kirstust maetu veel teisigi surnuid. Kivikirstkalmed esinevad väiksemate gruppidenä (10—15 kuhjatist) koos — enamasti madalike äärtel, veekogude ja rohurikaste luhtade läheduses. Kivikirstu keskne asend kalme kõneleb alles patriarhaalkorra algperioodist, mil patriarhaalse perekonna pea seisund ühiskonnas oli väljapaistev. Väiksemad kalmete-grupid aga peegeldavad sugukonna väiksemateks ühikuteks — suurperedeks eraldumise algust.

Tarandkalmete ehitus, iseloom ja asend seevastu näitavad hoopis selgemaid sugukonna lagunemise tunnuseid kui kivikangrud. Sellised suured tarandkalmed, nagu Nürmi Paide lähedal või Jaagupi kalme Tartu rajoonis Nõo lähedal, mille ehtepanuste arv ulatub 600—700-ni või üle selle, kõneleb sugukonna arvukaist liikmetest, kes maeti ühe kalme territooriumile vähemalt kolme kuni nelja sajandi kestel. Teadlased on näidanud veenvalt, et just niisugune kalme kujutab juba sugukonnast eraldunud suurperelise kollektiivi matusepaika, kuhu maeti ühest esivanemast põlvnevad sugulased mitme põlvkonna jooksul. Nende kalmete hajali asend maastikus, Eesti kõrgemal ja viljakamate muldadega aladel, nagu Pandivere kõrgustik, Virumaa rannikuala ja teised hilisema põlispõllundusega seotud piirkonnad, paistab kindlat seisukohta, et tarandkalmetesse maetud suurpereline kogukond kujutas endast tüüpilist aletajate kollektiivi, kes oli suuteline laialdasi metsaalasid aeks põletama ja niiviisi põlispõllundusele lisa rajama. Nende tarandkalmete mahajätmine ja individuaalmatuste teke I aastatuhande keskpaiku m. a. j. on ühtlasi ilmekaim tõend üksikerede eraldumisest suurperelisest kollektiivist. See annab tunnistust üksikerede järkjärgulisest majanduse põhiüksuseks kujunemisest muinas-Eesti ühiskonnas I aastatuhande keskpaigast

alates. Viimast tingis loomulikult rauast põllutööriistade ulatuslikum kasutuselevõtmine, mis võimaldas üksikperel põlis-põlde iseseisvalt harida.

Teadlik õpetaja saab aga veelgi juhtida õpilaste tähelepanu ühele olulisele järeldusele, mis tuleneb tarandkalmete analüüsist. Nimelt näitab nende hajali kalmete rühmitumine teatavasse looduslikult eraldunud piirkondadesse neile iseloomulike ehtetüüpide, aga ka muu ühesuguse ainelise ja vaimse kultuuriga (ühesugune ornamentika, keelemurre, matmisriietus), et tegemist on juba väiksemate hõimurühmade kujunemisega. Järelikult toimus viimane protsess paralleelselt sugukonna lagunemisega suurperedeks ja veresidemete järkjärgulise katkemisega, samal ajal hakkas aga tugevema hõimuorganisatsioon. Lähemad hõimurühmad omakorda moodustasid juba suuremaid kultuuri valdkondi, mille konsolideerimine toimus eriti intensiivselt I aastatuhande II poolel. Nõukogude Eesti teadlased on kindlaks teinud, et neile suuremaile kultuurivaldkondadele iseloomulik aineeline kultuur näitab mitmeid ühtlanguvusi eesti keele murretega, samuti teatava etnograafilise eripäraga. Selle alusel ongi eraldatud meile tuntud Põhja-, Kesk- ja Lõuna-Eesti kultuuri valdkonnad ehk rühmad, milles võib arheoloogiliste ehtetüüpide ja keelemurrete alusel eraldada veelgi väiksemaid rühmi, nagu näiteks Rävala, Harju, Viru, Järva, Ugandi, Sakala, Läänemaa jne. rühm. On huvitav märkida, et I aastatuhande II poolel, eriti aga selle lõpul, toimuv intensiivne sotsiaalmajanduslike suhete areng, mis viis varafeodaalsete suhete kujunemisele XI sajandi paiku, hakkas neid erijooni nivelleerima, kuni viis eesti hõimude baasil rajaneva eesti rahva kujunemisele.

Seega näeme, et muististe, antud juhul tarandkalmete kui materiaalse kultuuri ühe elemendi vähegi tähelepanelikum vaatamine ja analüüs võimaldavad õpetajal tõlgendada seda nagu üht tavalist ajaloolist ürikut või dokumenti. Seda analüüsi oskuslikult tehes kasvatab õpetaja oma õpilastes huvi ja tähelepanelikku suhtumist ajaloo allikatesse.

Lõpuks tahaksin veel tähelepanu juhtida

ühele olulisele probleemile Eesti vanimas ajaloo, nimelt varafeodaalajajärgu kronoloogiale ja selle sotsiaalmajanduslike suhete iseloomule, sellega seoses iseäranis aga eesti linnatöölise asulate tekkele.

Mis puutub varafeodaalajajärgu sotsiaalmajanduslike probleemide üldisesse käsitlusse, võiks õpetajale soovitada siinkohal üht silmapaistvat ja vaieldamatult kaasaegsemat sellealast uurimust — «Хозяйство и общественный строй народов Прибалтики в начале XIII в.», avaldatud H. Moora ja H. Ligi koostöona 1970. a.

See uurimus baseerub mitmekesiste allikmaterjalide analüüsile, on aga samal ajal mahult üsnagi vastuvõetav ka õpetajale, pakkudes aktuaalseid seisukohti kõnesolevates küsimustes ning andes neile veenvaid argumentatsioone. Nimetatud autorid on seisukohal, et Baltimaade hõimude sotsiaalmajanduslik areng alles ajavahemikul XI—XIII saj. algupooleni jõudis tõepoolest varafeodaalsuhete tasemeni, kusjuures meie lõunapoolsed naabrid, Läti ja Leedu hõimud jõudsid sellele astmele eestlastega võrreldes mõnevõrra varem. Samal ajal analüüsivad autorid neid põhjusi, miks Baltimaade rahvaste areng tervikuna siiski jäi maha nende ida- ja läänenaabrite arengust, kus formerus sellal juba varafeodaalne riik. Eriti põhjalikult käsitletakse maaharimise ja karjanduse arengu erijooni Baltimaades ning selle kõrval ka käsitööde, eeskätt metallitöötlemise taset ja linnatöölise keskuste teket.

Autorid väidavad, et käsitöö arengus saavutati sellal märgatav edu, ent silmapaistvalt uut sellel alal ilmes peamiselt läti ja leedu, eriti kursi hõimudel. Nende relvameistrite toodang levis kodumaa piiridest kaugemale, samal ajal kui Eesti leiutamaterjalis kohtame hinnaliste relvade hulgas peamiselt imporditud, skandinaavia või kursi päritoluga relvi. Relvade kasutamine, eriti lõunapoolsel naabril, kõneleb ülikonna kiirest tõusust. Kui silmas pidada eestlaste metallitöötlemise taset tervikuna, konstateerivad uurijad selles vähest tööjaotust, mida ilmekalt kinnitab meie linnuste ja kalmete leiutamaterjal. Eriti paistab siin silma eestlaste juveeli-

kunsti vähene areng võrrelduna Vana-Vene linnade käsitöö või skandinaavia meistrite loominguga, iseäranis nende spetsialiseerumisastmega. Eesti ülikond kandis küll toredaid ehteid, kuid oma valmistamistehnikalt kajastavad need endiste pronks-ehete valmistamise traditsioone — ehted on valatud, taotud-täkitud või kummitud. Juveelikunsti kõrgtehnika võtted, nagu granulatsioon, värviliste metallidega inkrusteerimine, emaillustustega kuldtooted jne., mida kasutati Vana-Venes ja Skandinaavias, jäid tollal veel eestlastele kättesaamatuks. Seega jäi käsitöö tervikuna meil veel koduse käsitöö tasemele. Viimane oli muu kõrval kahtlemata üks põhjusi, miks muinas-Eesti ühiskonnas sotsiaalmajanduslike suhete diferentseerumisprotsess ei jõudnud veel sellise astmeni kui eelmainitud naabrite juures.

Seega tuleks ka õpetajatel ettevaatlikult kõnelda feodaalsuhete arengutempoost Eesti alal, kusjuures enne XI sajandit saab juttu olla ikkagi vaid eeldustest selleks, klassisuhete algete kujunemisest, mis varafeodaalse iseloomu omandavad alles II aastatuhande algussajandel.

Samal ajal on ilmne, et vaadeldava ajajärgu lõpul, eriti XII sajandil algas meil õige intensiivne käsitöö kontsentreerumine suurematesse keskustesse, maakonna või kihelkonna linnuste juurde. Need paiknesid kõige sagedamini liiklusteede ääres, lihedama rahvastiku ja kaubitsemisega seotud keskustes. Viimaste hulka kuuluvad muinaseesti linnustest Tartu ja Otepää, Viljandi, Varbola jt. Soodsais sadamakohtades asetsesid Kolõvan-Lindanise Toompea kõrgel paesel künkal, Toole linnus Viru rannikul. Sellised suured linnused kuulusid terve piirkonna ülikutele ja enamikus kujunesid neist hiljem Eesti ala linnatüüpi asulad. Neis töötasid oma käsitöömeistrid, sepad, pottsepad, puusepad, pronksivalajad jt., jäädes aga XI—XIII saj. vahemikus ikkagi vaid talumeistrite tasemele. Nende toodang võis rahuldada vaid kohaliku ülikonna ja kitsama ümbruskonna tarbeid, küündimata seejuures diferentseerunud linnakäsitöö astmeni. Paremaid tulemusi on taoliste keskuste uurimisel andnud väljakaevamised Tartu linnusel ja

Tartu vanalinna territooriumil, mille leiumaterjali iseloom kõigiti kinnitab eeltoodud seisukohti. Tartu linnuse uurimistöö tulemusi on allakirjutapu valgustanud paljudes oma kirjutistes TRU Toimetistes, õpetajaile võiks neist aga kõige kättesaadavam olla «Eesti Looduse» 1971. a. Tartule pühendatud erinumbris avaldatud artikkel. Selle tõttu puudub otsene vajadus siinkohal veel kord uurimistöö tulemusi refereerida.

Võiks vaid alla kriipsutada seda, et praegused uurimistulemused nji Tallinna kui ka Tartu linnustel ja nende jalameil tekkinud asula kohal ei võimalda kõnelda XI—XII saj. alguseni millestki rohkemast kui teatavast eel- või algetapist linna arengus, mis püsis sellisena ilmselt umbes XIII saj. keskpaigani. Tuleb arvestada sedagi, et XIII saj. 20. aastail võõrvõimude sissetungiga katkes kohalike rahvaste sisearengu protsess, mis oleks kahtlemata viinud feodaalsuhete formeerimiseni ja kohalike linnade tekkeni. Nüüd aga saavad taastuda need suhted alles feodaalse iseloomuga võõrvõimu koloniasiooni tingimuses ja ka Eesti ala vanimas keskuses, konkreetsemalt Tartus, kujunevad kõik tõelise keskaegse linna tunnused — püsiv turg ülemeremaadega, linna fortifikatsioon, diferentseerunud käsitöö ja linnaõiguse omistamine (mitte enne XIII saj. keskpaika).

Seega pole õige kõnelda Tartust kui 1030. a. vürst Jaroslavi rajatud linnast. Tartu arheoloogilise uurimise tulemused näitavad, et seoses oma sõjaretkega Kagu-Eesti alale rajas vürst Jaroslav oma võimu tugipunkti — Jurjevi kantsi tõenäoliselt eestlaste ülikonnalt vallutatud Tartu linnuse kohale. Nii tõlgendavad nõukogude autorid praegu ka vene krooniku kasutatud terminit «rpag» mitte linna, vaid linnuse tähenduses. Seega tuleb pidada õigeks, et Tartu on küll vanim keskus Eesti alal, millest teatavad vene kroonikad a. 1030, ent nii linnuse arheoloogiline aines kui ka eestlaste ühiskondliku ja majandusliku arengu tase tollal kinnitavad, et rajati alles eeldused linna tekkeks väikese asula näol sadama- ja kaubitsemiskohale Tartu linnuse jalamil, millel linna tunnused veel puudusid.

ЖИВОПИСЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

АННА КРЮКОВА

Развитие устной речи в процессе преподавания русского языка в наши дни остается все еще одной из самых трудных проблем, решение которой необходимо. Работа с наглядным материалом (в частности с картинами по развитию речи) имеет психологическую основу. Она состоит из целого ряда важных моментов. Остановимся на одном из них — обучении русскому языку в национальной школе. О психологической основе работы с картинами пишет Б. Ф. Беляев в своей книге «Очерки по психологии обучения иностранным языкам». Работа с картиной требует от ученика психологической уравновешанности, т. е. большого внимания, умения следить за ходом вопросов к картине. В процессе работы с картинами у учеников вырабатываются определенные навыки мышления, появляется определенный стереотип.

Ясно, что при работе с картинами в разных классах нужно учитывать индивидуальные особенности каждого класса. Важное место должен занимать и еще вопрос о «дозе» наглядного материала, степени его значимости. Нельзя увлекаться наглядностью, нельзя «оставлять» средствами наглядности то, что давно известно детям, — это тормозит развитие абстрактного мышления.¹

В практике преподавания русского

языка в эстонской школе особенно важно при развитии речи у учащихся не перегружать урок «засоряющими» вопросами.

Основное-грамматическое задание. «Если учитель хорошо продумал вопросы, то порядок слов, записанных на доске, заменит ученикам план, поможет им изложить содержание картины четко и последовательно». ² «Не нужно очень много вопросов. Ученики могут перегрузить свои сочинения определенными грамматическими категориями. Это нежелательно». ³ Заслуживает внимание вопрос о подборе материала, который учащиеся лучше могут воспринимать. Бывает так: учитель приносит на урок картину. Он убежден, что это необходимо ему и ученикам, но картина вдруг не взволновала учащихся (учитель не учел возрастных особенностей). Ученики смотрят на нее пассивно, а учителю невдомек, что эта картина в данном случае не принесет нужных результатов.

Итак, вопрос о соединении двух видов искусства: литературы и живописи, является одним из трудных и важных вопросов в преподавании русского языка в национальной школе. Учебники литературного чтения (IX, X, XI кл.) в эстонской школе дают возможность для работы над репродукциями русских и советских художников. Демонстрация этих картин знакомит учащихся с изобразительным искусством, содействует эстетическому воспитанию учащихся.

Наиболее приемлимыми формами работы по картинам в старших классах, можно считать:

1. Беседа по картине (по вопросной системе).
2. Самостоятельный устный пересказ по картине.
3. Письменное сочинение по картине.

Остановимся на последней форме работы по картине-сочинению. Подготовка к сочинению по картине идет на несколь-

1. В. Сухомлинский. Разговор с молодым директором, «Народное образование», 1966 г., № 7, стр. 32.
2. К. Казаков. Сочинение по картине с грамматическим заданием, «Русский язык в национальной школе» 1968 г. № 6, стр. 30.
3. Там же, стр. 31.

ких уроках и она состоит из следующих моментов:

1. Беседа о содержанию картины и подбора нужных грамматических форм.
2. Анализ грамматических форм, которые должны быть использованы в сочинении.
3. Составление текста и его запись.

В действующем учебнике для 9 кл. «Книга для чтения» М. Курве имеются две картины: И. И. Левитана «Золотая осень» и А. А. Рылова «В голубом просторе». Обе названные картины описывают осенний пейзаж. Первую картину можно взять в сентябре, а вторую — в конце учебного года (так они помещены в учебнике).

— Как же работать над ними?

В учебнике X кл. «Книга для чтения» есть несколько отрывков об осени: «Ленинград осенью», «Осень» по С. Т. Аксакову и т. д. При изучении этих текстов учащиеся запоминают много новых слов и словосочетаний, характеризующих осень и записывают их в свои и рабочие тетради (словари): ранняя осень, влажный воздух, прозрачная вода, пасмурная погода и т. д. Затем предлагается учащимся найти стихи об осени — Пушкина, Некрасова и др. На это отводится целый урок, а домашнее задание может быть такое:

1. Повторить «Осень» по Аксакову,
2. Проследить в солнечный день за признаками осени в природе и записать в свои тетради каково небо, солнце, облака, земля, роща (парк), деревья, вода в реке в этот день.

Учащиеся выполняют это задание на основе лексики, усвоенной на предыдущих уроках, в связи с изучением текстов об осени по учебнику и разбора стихотворений (подобранных самими учащимися). На следующем уроке проводится беседа об осени, выполняется словарная работа, связанная с наблюдением учащихся за признаками осенней природы.

Урок можно начать с беседы:

1. Когда у нас начинается осень?
2. Каковы признаки ранней осени?
3. Как выглядит леса, рощи и парк поздней осенью?
4. Какие работы выполняются осенью на колхозных полях?

5. Какое время года любил Аксаков больше всего?

Закончив беседу, учитель или лучший ученик делает небольшое обобщение, а также проводится словарная работа, начатая дома, записывается в тетрадь.

Например: **осень** — золотая, грустная; **воздух** — чистый, теплый, свежий и т. д.

На следующем уроке можно перейти к картине И. И. Левитана «Золотая осень» один учащийся, получивший заранее сделать реферат о художнике, рассказывает классу по своему плану о Левитане. Реферат делает обычно сильным учеником, который справится с данной ему литературой (К. Паустовский «Исаак Левитан»). Закончив свой доклад, рассказчик записывает короткий план доклада на доске, ученики записываются в свои тетради. Если имеются вопросы по реферату, ученики задают их докладчику. Докладчик отвечает на них.

Затем учитель начинает беседу:

— Может быть вы сможете назвать известных русских пейзажистов?

Если нет, то учитель сам называет. Сегодня мы познакомимся с одной из картин Левитана (вывешивается репродукция. 2—3 мин. учащиеся могут рассматривать ее). Затем ведется беседа по картине, акцентируя ее на следующих моментах: на название картины, на ее содержание и художественных особенностей. Потом составляется план для сочинения.

I. Вступление:

И. И. Левитан — замечательный художник-пейзажист XIX века.

II. Описание картины:

1. деревья на переднем плане и в глубине картины,
2. одинокая береза,
3. речка,
4. растительность,
5. цвета для изображения осени,
6. небо, воздух,
7. настроение создано картиной.

III. Заключение: Что мне больше всего нравится в этой картине?

В конце урока сильный ученик или два ученика по плану описывают картину. Остальные слушают и дополняют эти рассказы. Задание — написать сочинение

по картине И. И. Левитана «Золотая осень» или просто «Осень — мое любимое время года» (не по картине):

Картина И. И. Левитана «Золотая осень» берется в сентябре, а в конце учебного года, после прохождения темы «В мире прекрасного», можно взять другую картину — полотно А. А. Рылова «В голубом просторе».

На обеих картинах изображено одно и то же время года — осень. Разница в том, что у Левитана ранняя осень, а у Рылова — поздняя осень. Об осени ранней и поздней много говорилось в начале учебного года, а поэтому теперь, прежде всего, следует повторить все те словосочетания, которые характеризуют осеннее небо, воздух, облака, солнце, воду.

Ученики получают задание:

- 1) просмотреть все свои записи по работе над картиной И. И. Левитана «Золотая осень» и по статье Аксакова «Осень»;
- 2) придумать как можно больше прилагательных к данным существительным: небо, воздух, облака, солнце, вода, осень.

Эта словарная работа проводится на уроке. Ход работы таков: Учитель показывает классу репродукции (открытки) из серии «Времена года». Он задает вопросы, которые наталкивают учеников на подбор определений (прилагательных) к данным на дом существительным. Например: существительное **осень**, учитель показывает открытку, на которой изображен ноябрь месяц и спрашивает:

1. Какое время года изображено на этой открытке? — Осень.
2. Какая осень? (показывает для сравнения другую открытку, на которой изображен сентябрь).

Отличается ли первая открытка от второй и чем?

Да, отличается: на первой открытке показана поздняя осень, на второй — ранняя, золотая осень.

3. Какие признаки поздней осени вы можете назвать?

— Поздней осенью дни дождливые, пасмурные и хмурые.

А теперь откроем тетради и проверим, что подобрано учениками дома (какие прилагательные) и добавляем: Осень —

поздняя, дождливая, пасмурная, хмурая, мрачная.

Аналогично проводится и работа по другим словам: Небо — осеннее, серое, темное, низкое, хмурое, свинцовое и т. д.

Затем вводятся ещё три новых существительных: **птицы, берег, парус** и опять при помощи репродукций подбираются и записываются нужные к ним определения: птицы — улетающие в тёплые края; белокрылые, гордые, широкий размах крыльев; парус — лёгкий, воздушный, белоснежный, мятежный, одинокий; берег — скалистый, холодный, неуютный, пустынный, красноватый, сероватый.

Кроме того, даются отдельные выражения для заучивания, которые понадобятся для дальнейшей работы над картиной.

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| 1. сливаться что? | небо с морем |
| слиться с чем? | море, океан |
| 2. волнуется что? | вода |
| 3. рябит что? | волна, вода |
| 4. плещет что? | птицы крыльями |
| 5. размахивают кто? чем? | пейзаж, картина |
| 6. жизнерадостный что? | полотно, люди |
| -ая, -ое, -ые | |
| 7. утверждать, утвердить | свободу, план |
| утверждение чего? | новой жизни |

На следующем уроке начинается работа по картине А. А. Рылова «В голубом просторе». Учитель обращается к классу:

Сегодня нам предстоит большая и интересная работа по картине известного художника-пейзажиста А. А. Рылова. Ученик, получивший задание рассказать немного о Рылове, по данному учителем материалу, составляет доклад и план к нему. Весь доклад и план обсуждаются учителем и учеником накануне урока. В начале урока слово даётся докладчику, который имеет право пользоваться только планом. Потом докладчику задаются вопросы, он отвечает на них, после чего начинается беседа по картине:

Картина, которую мы сегодня рассмотрим, особенная картина. Она положила начало героическому советскому пейзажу. Вглядитесь в нее. (Ученики открывают тетради и при ответах на вопросы употребляют те словосочетания, которые были проработаны на предыдущем уроке.) Природа какого края изображена художником? — Природа севера.

Докажите! — **Студёная** вода моря, **скальный, пустынный** берег, нет растительности — всё это характерно северу.

Что можно еще сказать о природе севера? — Как это удалось художнику отобразить на картине? — **Тёмное, свинцовое** небо сливается с морем, на небе видны большие облака, на берегу, на скалах лежит снег. Какое время года изобразил художник? — Осень. Почему вы пришли к такому выводу? — Птицы улетают. Какой стоит день? — Ясный, солнечный. Какое солнце? — Яркое, но греет мало.

Предположим, вы впервые видите эту картину.

На чём останавливаются ваши глаза? — На небе, на птицах. Опишите птиц. — Это **белокрылые** лебеди. Докажите, что эти птицы — лебеди. — У них, как у лебедей, длинные гордые шеи, широкий **размах крыльев**. Как вы думаете, куда птицы могут лететь осенью? — На юг, в тёплые края. Опишите простор, в котором летят птицы. — Это **бескрайнее, голубое**, осеннее небо.

Покажите цветовую гамму этого неба. Как оно изменяется сверху вниз? — Вверху небо **тёмное, сине-фиолетовое**, холодное; ниже к морю, небо меняет свои краски, они становятся теплее, **ласковее**.

Вы говорили, что это осеннее небо. Чем можете это доказать? — Небо покрыто облаками, как бывает осенью.

Каковы облака? — Облака светлые, белые, как лебеди.

Раз они белые, то облака **сливаются** с птицами? (Доказать своё мнение.) — Нет, не сливаются, т. к. облака белые, но имеют разные оттенки — от серого до розового.

Опишем нижнюю часть картины.

Удалось ли художнику описать **бескрайний морской простор**? — Да. Опишите воду моря. — Вода **тёмная, рябит**, тихо **плещет** о скалы. Глядя на моря, на что мы обращаем внимание? — На парус. Какого цвета парус? — Белоснежный. Куда парус движется? (Сравнить с птицами) — Как и птицы, парус движется навстречу солнцу и теплу, на юг.

О чём мы ещё не говорили? Что осталось у нас не описанным? — Берег. И каков он? Какое впечатление он производит? — **Скалистый**, холодный, красно-

вато-сероватого цвета, покрытый снегом.

Каково общее впечатление от всей картины? Производит она **жизнерадостное** или **мрачное** впечатление? — Картина производит жизнерадостное впечатление. Вспомните, в каком году был написан этот пейзаж? — В 1918 году. Вспомните, что это было за время? — В 1917 году в стране произошла революция. В 1918 году праздновали первую годовщину Советской власти. Это было тяжёлое время для молодой, Советской республики. Представьте себе появление светлого, жизнерадостного, осеннего пейзажа в такое тяжёлое время. О чём это говорит? — Появление в такое тяжёлое время светлого, жизнерадостного пейзажа, говорит об **утверждении новой жизни**.

На этом заканчивается беседа по картине и составляется план к сочинению (подчёркнутые в ходе беседы слова берутся из тетрадей).

План.

I. Вступление. О художнике Рылове и его работах.

II. 1. Когда создана картина «В голубом просторе»?

2. Время года, день, солнце.

3. Полёт белокрылых лебедей.

4. Описание беспредельного неба.

5. Описать облака.

6. Цветовая гамма неба, облаков.

7. Морской простор.

8. Одинокий парус.

9. Скалистый берег.

III. Заключение. Моё отношение к картине.

План составляется с классом и для уточнения постоянно обращаемся к докладчику. Предлагаю по этому плану сочинение ученицы IX класса Маре Хавакатса.

Сочинение

по картине Рылова «**В голубом просторе**»

Ученица IX-а класса

Маре Хавакатс.

Мы познакомились уже со многими пейзажистами. Мы знаем Васильева, Шишкина, Левитана, Куинджи, Рылова.

Рылов вошёл в историю советского искусства, как первый советский живописец. Первая картина, которая принесла славу художнику, называется «Зелёный шум»,

выполнена в 1904 году и «Ленин в Разливе». Но лучшей его работой, по моему, является картина «В голубом просторе». На этой картине мы видим суровую красоту севера, прекрасное море.

Свинцовое тёмное небо покрыто тяжёлыми белыми облаками, которые плывут по этому бескрайнему, голубому простору.

Художнику очень хорошо удалось показать цветовую гамму осеннего неба: вверху оно холодное, тёмное, а внизу — тёплое, ласковое. По небу летят белокрылые птицы — лебеди, размахивая тяжёлыми крыльями. Уже холодно и лебеди улетают на юг, навстречу теплу и солнцу. Этим художник как-бы приветствует жизнь в нашей стране, ведь картина написана в 1918 году, на следующий год после победы Октябрьской революции.

Художник сумел хорошо передать и бескрайний морской простор. Море тёмно-синее, рябит и тихо плещет о скалы. Наверно, это Охотское море, так как у Балтийского моря таких берегов нет — холодных, неудобных, скалистых.

На картине мы видим красновато-серые скалы, покрытые первым снегом и льдом. Может быть, к вечеру опять начнётся снегопад, потому что погода холодная.

Вдали виднеется одинокое парусное судно. Этот лёгкий, белоснежный парус, как птица, движется навстречу солнцу и теплу. Он как бы показывает романтику смелых и мужественных людей, покорящих северные просторы.

Картина «В голубом просторе» очень хорошая. Художник прекрасно передаёт в этом пейзаже суровое мужество природы и приближение зимы, а так же утверждает безграничную свободу, хорошо передаёт радостное чувство бодрости в образе птиц, улетающих навстречу солнцу.

Если в девятом классе работали в основном над описанием пейзажа по картине, то в X классе используются картины бытового жанра. В учебнике даны четыре картины: Н. В. Неврева «Торг», И. Е. Репина «Бурлаки на Волге», В. В. Пукирева «Неравный брак», И. Е. Репина «Не ждали».

В начале учебного года, после статьи «Первый период русского освободительного движения», рассматривается картина Неврева «Торг». Почему именно эта кар-

тина? Картина «Торг» является прекрасной художественной иллюстрацией к статье «Первый период русского освободительного движения». Она даёт яркое представление нам о положении крепостных крестьян, о нищете и бесправии в царской России в начале XIX века. Более выразительную картину, чем та, которую запечатлел художник И. В. Неврев в своей картине «Торг», трудно себе представить.

Специальной словарной работой по этой картине можно не проводить. Следует только выбрать из текста «Первый период...» всю лексику, имеющую отношение к быту и нравам крепостной России. Затем перед учащимися следует поставить несколько обобщающих вопросов по статье «Первый период...», которые помогут учителю подойти к работе над картиной.

● Что можете сказать о политическом положении царской России и положении крепостных крестьян?

● Каковы были обязанности крепостных крестьян? Что они должны делать для господ-помещиков?

● Кого взволновала судьба народа? (Обращаемся к ученикам, вспоминаем о декабристах, о Радищеве).

Передовые идеи декабристов, Радищева положили отпечаток на искусство того времени: литературу, музыку, живопись.

Сегодня мы и обратимся к одному из таких художников.

Запись на доске: Художник И. В. Неврев (1830—1904).

Вывешивается картина Неврева «Торг». Начинается беседа по картине:

● Скажите, где происходит действие? Докажите своё мнение.

● Опишите обстановку комнаты.

● Что вы можете сказать о хозяине и о госте?

● Как характеризует обстановку комнаты хозяина?

● Какая сцена изображена на картине?

Затем обращается внимание на группу крепостных крестьян и крепостную девушку, после чего делается обобщение.

● Что же хотел художник показать этой картиной?

В конце урока обратить внимание на то, что в книге на стр. 258 помещена небольшая статья об этой картине. Следует

найти и прочесть всё то, что написано:

- 1) о хозяине-продавце,
- 2) о госте-покупателе.

Задание на дом: прочесть всю статью, особенно отметить места, описывающие девушку и группу крестьян.

Отсюда вывод — постоянно осуществляется тесная связь между текстом учебника и картиной.

На следующем уроке устный опрос по картине, а затем писать сочинение без плана.

В XI классе после изучения «Севастопольских рассказов» Л. Н. Толстого можно взять картину А. А. Дейнеки «Оборона Севастополя» (1942 г.). На итоговом уроке о «Севастопольских рассказах» Толстого можно провести словарную работу, которая могла бы помочь учащимся в беседе по картине Дейнеки. Необходимые для работы по картине новые слова и словосочитания не всегда можно давать в беседе или вытягивать из учеников, иногда их можно просто записать. Так было сделано и на этом уроке, т. е. слова были записаны в рабочие тетради и объяснены. На следующем уроке работа по картине Дейнеки «Оборона Севастополя» начинается с повторения материала по IX классу. Беседа может проходить приблизительно так:

● Скажите, сколько городов-героев в СССР? Какие это города? Каждый город-герой по своему интересен. Сегодня мы вспомним и побеседуем об одном из таких городов-героев, о городе Севастополе.

● Чем знаменит (славен) этот город? Об этом белокаменном городе и о его жителях складывают легенды, поют песни. Помните, вам ещё в IX классе полюбился «Севастопольский вальс». Давайте, пожалуйста, вспомним этот вальс (песня была задана для повторения). Весь класс поёт.

После этого беседа продолжается, в ходе которой говорится о скромных защитниках Севастополя по «Севастопольским рассказам» Л. Н. Толстого, о том, как изображает автор войну, подтверждая строчками из прочитанного.

Цель сегодняшнего урока — побеседовать о второй героической обороне Севастополя (вспомнить, что прочитано о героической обороне Севастополя в годы

Великой Отечественной войны), момент которой показан в картине Дейнеки «Оборона Севастополя». Выступает ученик, получивший задание — рассказать о художнике, записывая основные пункты на доске. После выступления докладчика беседа продолжается уже по картине.

● Что изображено на картине? Где происходит сражение?

● Какого момента достигла битва?

● На ком заостряется внимание зрителя? Кто выделяется на картине?

● Опишите матроса: позу, внешность, выражение его лица.

● Описать группу слева. Кто особенно из них привлекает ваше внимание? Почему?

● А теперь обратите внимание на группу советских матросов справа.

● Кто является центральным образом в этой группе?

● Скажите, кто, по-вашему, из этой группы матросов вносит трагическую ноту в картину?

● Какое отношение художника к противнику?

● Почему отсутствует пейзаж?

Затем следует работа над художественными особенностями картины, цветовой гаммой и делается обобщение.

● Какие мысли и чувства в вас пробудила эта картина? (Картина исторически верная, правдивая, художник ничего не упрощает, показывает всё реально.)

В конце урока составляется коллективный план.

I. Вступление. О художнике и его работах.

II. Оборона Севастополя.

1. Что изображено на картине?

2. Описать центральную фигуру матроса.

3. Описать группу матросов слева.

4. Рассказать о сражённом матросе.

5. О группе матросов из 5 человек.

6. О двух погибших гитлеровцах.

7. Пейзаж картины (если ли?).

8. Цветовое решение.

III. Своё отношение к картине.

Задание — написать сочинение о второй героической защите Севастополя по картине А. А. Дейнеки «Оборона Севастополя».

LOODUS — FANTAASIA VARAKAMBER*

AGNES PIIRMA

Sõitsime vanema rühma lastega suvel linnast välja, et vaadata põldu ja heinamaad. Oma rännakul jõudsimetsaäärsele aasale, mis oli kaetud helerohelise rohuga ja kus pikad nõtked karikakrad õõtsutasid oma valgeid õisi. «Karikakrad, karikakrad!» hüüdsid lapsed, olles ilmselt valmis aasale tormama, et ahnelt valgeid lilli noppida. Hoidsin lapsi tagasi, öeldes: «Mis te arvate, lapsed, võib-olla see ongi murueide mängumuru ja võib-olla just siin ta käib oma tütardega tantsimas?» Olin lastele varem jutustanud muistendeid murueidest ja murueide tütardest. Lapsed haarasid kohe minu mõttest kinni: «Muidugi on see murueide mängumuru — ja õhtul tulevad nad siia tantsima, võib-olla öösel, kui kuu paistab.» — «Vaadake,» hüüdis teine, «siin on ju tee ja seda teed mööda nad tulevad, eks ole?» — «Ja juuksed on neil lahti ja lilled on juustes ja nad astuvad paljajalu kasteses rohus.» Mina aga tegin lastele ettepaneku: «Teate, lapsed, ma arvan, et murueit ja ta tütreid ei keelaks meilegi nende murul tantsida, kui me seda ainult liiga ei tallaks ja kõiki lilli ära ei nopiks. Võtame nüüd kingad jalast ja lähemegi palja-

jalul rohelisele murule. Lilli võime ka noppida, aga ikka nii, et murueide mängumuru ilusaks jääks.» Tore oli vaadata, kuidas lapsed panid kiiresti kingad künkale ja jooksid ise paljajalu murule. Nüüd ei olnud see muru lastele ainult lagendik, kus kasvavad lilled, mida tahetakse ahnelt noppida, vaid see oli nüüd muinasjutu-murueide muru. Panin tähele, et lapsed püüdsid lilli noppida ainult lagendiku äärtelt, et muru keskele rohkem lilli alles jääks.

Selleks et fantaasia aitaks inimesel avastada ja leiutada, on vaja, et inimese kujutlusvõime innustaks teda otsima ja leidma. Otsimine on rõõm ja leidmine — rahuldus. Hindamatult tähtsad on inimese elus need mõlemad emotsioonid. Tee nende juurde viib fantaasia kaudu. Leian, et otsimise ja leidmise rõõmu ja rahuldust on vaja võimaldada juba väikesele lapsele.

Kevadel tärkasid meie aias esimesed lumikellukesed. Minu noorema rühma lapsed ei olnud neid veel näinud. Et võimaldada lastele seda erilist rõõmu, mida pakub leidmine ja avastamine, ei viinud ma lapsi lihtsalt lillepeenra juurde, vaid kõigepealt lugesin lastele L. Nurkse luuletuse «Lumikelluke». Siis rääkisin, et nüüd juba õitsevadki aias lumikellukesed. Aga nad on veel arad ja peidavad end. Neid on vaja leida. Otsida tuleb neid põõsa alt, kus on palju päikest ja kus lumi on juba natuke sulanud. «Vaadake hästi ringi, küll te siis neid leiate.» Lapsed alustasid algul aralt ja veidi saamatult oma võib-olla päris esimest avastusretke looduses. Kui elevil olid laste meeled! Mõni isegi kükitas põõsa alla ja püüdis käpikuis kätega lund kõrvaldada. Ja äkki jõudsid 4—5 last otsimisega aknaaluse päikesepaistelise peenra juurde, kus õitses juba õige palju lumikellukesi. «Oi, ongi lumikellukesed!»

Kord hakkasime vanema rühma lastega minema metsa meie mängupaigale. Tavaliselt võtsime kandekotiga kaasa mitmesuguseid mänguasju. Seekord aga ütlesin lastele: «Täna jätame mänguasjad koju ja läheme metsa endale mänguasju otsima.» Kui jõudsim mängupaigale, ütlesin lastele: «Täna on mets meile mänguasjade kapi asemel. Siin suures kapis on palju mänguasju, kuid neid tuleb igaühel ise leida. Võtsin sealsamas maast männikäbi ja pist-

* *Algus «Nõukogude Koolis» 1973, nr. 7.*

sin sellele oksakese ogade vahele: «Näete, polegi enam ainult käbi, vaid on hoopis meremehe piip!» Lapsed hakkasid rõõmsalt naerma. «Nii, nüüd jookske laiali ja otsige endale metsast mänguasju!» Algul olid lapsed arad ega olnud ka kuigi leidlikud. Jät-sin nad jooksmas ja otsima: küll metsa ise näitab oma mänguasju. Esialgu paljud lapsed, eriti poisid, matkisid minu võtet: tegid endale käbidest piibud. Hiljem aga viisid käbid neid ka muudele mõtetele: nad hakkasid käbisid hunnikusse kandma, tarasid ehitama, piirama oma mängukohta. Leiti, et samblale pudenenud okkad ja oksad on oiaviline ehitusmaterjal. Veidi aja pärast tuli rühm poisse, käes männi kõverikud oksad: nad hoidsid neid suu ees ja «puhusid pasunat». Siis hüüdis Volli: «Aga mina leidsin Buratino!» Tõesti oli tal käes männioks, mis üsnagi hästi võib olla pika ninaga naljapoiss Buratino. Metsa all vedelevad murdunud männioksad muutuvad peagi mitmesugusteks loomadeks ja lindudeks. Sellel kohal männimetsas on palju vanu mände, mille juurestik on liivapinnasest üles kerkinud, moodustades huvitavaid kõverikke: mõnel saab istuda nagu tugi-toolis, teine kujutab nagu mootorratast, kolmanda all on nagu mingi koobas. Ja ongi varsti kõigil lastel leitud huvitavad mängud toredate metsamänguasjadega. Koju minnakse rõõmsas elevuses, peakesed täis fantaasiaküllaseid mängumõtteid, mida veel koduski edasi mõeldakse. Öhtul koduüel joostes otsib nii mõnigi laps endale mänguvahendeid loodusest.

Nõnda, kasutades võimalusi, mida pakub loodus, püüdsin anda lastele elamusi, ergutada nende kujutlusvõimet, avada tee nende fantaasiale. Seejuures sai mulle enesele iga päevaga ikka rohkem selgeks, kui väga on seda vaja meie aja lastele, eriti linnalastele. Meie lasteaed on muidugi õnnelikus olukorras, et meile on veel kättesaadavad metsarajad, kõrged liivakaldad, suured kivid, allikas. Kaugel ei ole ka põllud ja aasad. Me võime sügisel leida männikus seente salapäraseid nõiaringe, võime näha kevaditi oravaid mängimas ja sügisel neid tammetõrusid ning kastanimune korjamas.

Eespool toodud näited võib-olla annavad mõningal määral ettekujutuse minu taotlu-

sest arendada laste fantaasiat loodusega tutvustamise kaudu. Minu töö tulemusi saab muidugi arvestada ainult tinglikult, kuid et selline töö koolieelikute fantaasia arendamiseks on vajalik, sellesse usun ma kaljukindlalt. On vaja luua lastele lähedane, intlimne kontakt loodusega. Inimene ei pea ju ainult nägema ja kuivalt registreerima. Sisemiselt rikkaks teeb inimese omadus vaadata ja näha omapäraselt, loovalt. Võtted kujundite leidmiseks looduses annavad lastele looduse vaatlemisel just sellise loomingulise pinge: leida raagus puude oksastikus sarnasust kätega, sõrmedega, kuulda lindude häälitsustest inimkeelde tõlgitud väljendeid. Selline vaatlemine ja kuulamine teravdab laste tähelepanu, suunab neid loodust tunnetama sellest erilisest aspektist, mis inspireerib inimest loomingule. Väikesel lapsel on pidurdamatu tung teada saada seda, mida ta veel ei tea, näha seda, mida ta veel ei ole näinud, olla seal, kus ta veel pole olnud: ühesõnaga — ulatuda sinna, kuhu ta veel ei ulatu. Siin aitab last taas tema fantaasia. Ja kui ma püüdsin lasta lastel lihtsalt kujutleda, kuhu lendavad linnud sügisel, või mis toimub kaugel metsas talvel, siis suunas see lapsi oma kujutlusvõimet pingutama ja seega seda ka arendama. Muinasjutud paeluvad alati lapsi ja erutavad nende kujutlusvõimet. Sellepärast tundub mulle, et kui ma lapsi loodusega tutvustades säilitan muinasjutulisuse, siis süvendan ma seega laste elamusi ja nende elamuste abil arendan ka laste fantaasiat. Eriti oluliseks aga pean oma töös võtet anda lastele võimalusi ise looduses otsida ja leida kas või lihtsalt esimest lumikellukest aias või mänguvahendit metsas. Seda võtet olen kasutanud sageli ja alati on rõõm näha, kuidas lapsed sellele reageerivad ja kuidas nad rõõmustavad, olles teinud meile täiskasvanuile küll primitiivsena tunduva, aga neile endile ometi tõelise avastuse.

Kasvataja olla tähendab olla vaibakuduja: lõng lõnga kõrvale, niit niidi kõrvale, mõte mõtte kõrvale, võte võtte kõrvale. Aga usku peab olema oma töö tulemusse teravikuna.

LASTE VALIKTEGEVUS

EVA LOOTSAR

Laste psühholoogiline ettevalmistamine õppetööks koolis on vajalik. Õppetöö edukus sõltub isiksuse mitmesuguste omaduste, eriti iseseisvuse ja algatusvõime tasemest. Valiktegevustes jääb lastele hea võimalus initsiatiivi ja iseseisvuse avaldamiseks. Nad leiavad rahuldust, tegutsedes omal initsiatiivil, vastavalt oma kalduvustele ja huvidele.

Senisest rohkem tuleb võimaldada lastele rõõmu nii pidulikkude sündmuste puhul kui ka argipäevadel. Argipäevarõõm peitub ka veendumuses, et homme päev lasteaias on tänasest veelgi huvitavam. Pole tarvis tõestada, et päevast päeva üksluiselt monotoonne elu ei too lapse ellu rõõmusädet. Võimalus valida ise mängu ja tegevusi valmistab aga lastele suurt rõõmu. See toimub tavaliselt vanemates rühmades järgmiselt.

Iga laps valib temale huvitava mängu või töö. Lapsed võivad mängida või tegelda oma soovi kohaselt üksikult või rühmiti. Laste kasutada on mitmesugust materjali mängudeks ja tööks. Neile on kättesaadavad pliatsid, värvid, paber, käärid, liim jms. Eraldi on paigutatud haamid, naelakastid, puidust materjal, niidirullid ja muu jääkmaterjal. Kõik see on sorteeritud ja paigutatud karpidesse.

Suur huvi, mis kaasneb töö ja mängudega laste endi valikul, aitab arendada nende tähelepanu, püsivust ja keskendumisvõimet. Tähelepanekud näitavad, et lapsed võivad mõne huvitava asjaga tegelda pikemat aega ning püüavad suure püsivusega täita neid

ülesandeid, mis nad endile on seadnud. Näiteks: laps meisterdab laeva, mida ta tahab hiljem jalutuskäigul ujutada. Ta mängib sellega väga kaua, ta on rahul oma loomingu. Lapsed, kes on harjunud sellise tegevusega, on alati tegevad, aktiivsed, oskavad endale tööd leida, välja mõtelda huvitavaid mängu, ise üksteisega kokku leppida.

Kasvataja ei tea täna, millega lapsed homme tegelevad, sellest hoolimata tuleb tal laste valiktegevuseks ettevalmistusi teha. Kuidas? Kaalutakse, missuguseid uusi mänguasju ja vahendeid tuleks laste kasutusse anda ja kes lastest vajab erilist tähelepanu. Täna alustasid lapsed huvitavat teatrimängu, võib oletada, et nad soovivad seda homme jätkata. Valmistame selleks mõningaid kostüümielemente. Kui mõni lastest kipub teistest eemale jääma, tuleb aidata tal liituda kollektiivse mängu või tööga.

Niisuguseid tähelepanekuid on kasvatajal alati hulgaliselt, need aitavadki tal leida õige tee laste juhtimiseks. Mida paremini ta oskab lapsi jälgida ja mida rohkem ta järele mõtleb järgmise päeva töö üle, seda edukamalt päev kulgeb. Loomulikult on võimatu kõike ette näha. Võib-olla tahavad teatrimängu mängida kõik lapsed, aga võib-olla näib neile mõni teine mäng hoopis huvitavam. Seepärast nõuab laste valiktegevus kasvatajatelt suurt paindlikkust, tähelepanelikkust ja leidlikkust.

Valmistudes valiktegevuseks, on väga tähtis välja valida tarvilikud vahendid ja mänguasjad. Siinjuures tekkisid järgmised küsimused: mitut liiki erinevat materjali võib anda korraga, et rahuldada laste nõudeid, luua neile huvitav elu, ühtaega neid koormamata, põhjustamata neis hajameelsust ja püsimatust. Kuidas valida materjali? Vanemates rühmades vajavad lapsed valiktegevuseks mitmekesisest materjali. Hea pedagoogilise juhtimise korral võivad lapsed olla väga leidlikud, teha huvitavaid ehitisi, joonistusi, mänguasju. Seepärast antakse lastele võimalus iga liiki mänguasju ja töövahendeid vabalt kasutada. Neid võetakse tarvitusele järk-järgult, vahetatakse aeg-ajalt ning lastakse vahelduda. Ühed mänguasjad asendatakse teistega, kujutava loomingu jaoks antakse ühekor-

raga kas savi või värvilised kriidid. Materjale mängudeks ja tegevuseks ei vahetata sageli. Mõnikord harrastab laps mitu päeva järjest üht ja sama tegevust. Tähtis on luua rõõmus, sundimatu õhkkond, mis on rikas huvitavatest, veidi ootamatust elamustest. See nakatab lapsi ja innustab neid ennast väljendama.

Kasvatulike ülesannete täitmiseks aitavad palju kaasa nuku- ja sõrmeteater. Seda arvestades tulebki lastele rohkem anda valiktegevusel kasutamiseks käpiknukke ja sõrmeteatri komplekte, mis innustavad lapsi mängima «teatrit». See arendab kõnet.

Soovitav on täiendada mänguasjade ja vahendite varusid niisuguste asjadega, mis arendavad laste fantaasiat. Võib valmistada loomade maske, erinevaid peakatteid ja teisi vajalikke rekvisiite. Need vahendid tuleb valmistada hoolikalt, et nad oleksid ilusad ja korralikud, sest lapse esteetiline maitse areneb suurel määral kõigi nende esemete ja olukordade varal, mis teda ümbritsevad.

Võib teha mängutelevisori, näidates selles pilte episoodidega muinasjuttudest, laste elust jne. Lapsed võivad ise olla diktorid, stsenaariumide autorid, režissöörid ja näitlejad. Soodustades «teatri», «kontserdi», «televisori» või «nukuteatri» mängimist, äratame lastes suuremat huvi omaloomingulise tegevuse vastu. Lapsed püüavad kujutatut edasi anda huvitavalt ja ilusasti, et ka teised vaataksid nende mängu mõnuga. Miks ei võiks lapsed esineda mõningate seda laadi paladega pidudel? Miks ei võiks lapsi kaasa tõmmata ka peoruumide kaunistamisele? Kuidas niisugune töö lapsi võlub ja huvitab, võisin veenduda Tallinna 127. lastepäevakodus maipeo ettevalmistamisel. Lapsepõlv on kordumatu, ja rõõm, mis sel ajal saadakse, püsib sageli meeles elu lõpuni. Seepärast oleks laste seisukohalt küll kasulik, kui jäetaks tagaplaanile suurt treeningut nõudvad laste esinemised ja ajatakse läbi lihtsamini, koduselt — laste rõõm oleks palju suurem.

Tuleb arvestada, et suurt osa laste valiktegevuse mitmekesisuses etendab just ümbritsev keskkond. Kui näiteks rühmaruumis puuduvad muusikariistad, savi või plastiliin voolimiseks, siis ei saagi ilmned laste huvi neil aladel. Materjali korratu paigutuse

puhul muutuvad lapsed rahutuks, kaotavad palju aega materjalide ja mänguasjade valimisele, mis sageli vähendab aktiivsust.

Valiktegevuse juures aitab kasvataja kõigiti kaasa laste loominguliste kavatsuste teostumisele, nende initsiatiivi ja isetegevuse arendamisele. Aga kas laps, kellele on jäetud õigus valida tegevust, tõeliselt valib alati selle, mis on temale huvitavam?

Mõnikord võib märgata, et enamik lapsi haarab selle materjali, mida nad esimesena märkavad. Sel juhul on tegevuse valik juhuslik. Et vältida sellist juhuslikkust, on esialgu parem, kui kasvataja eelnevalt teatab, et lapsed saavad tegelda sellega, millega nad ise tahavad, ja loetleb, mida võib võtta. Kui lapsed harjuvad sellise korraga, siis pole hiljem enam vaja seda meelde tuletada ega valikuvõimalusi loetleda.

Lapsed teavad juba ise seda aega, millal võib tegelda vabalt ning võtta mänguasju ja töövahendeid soovi kohaselt. Täiesti ilmne, et laste huvide arengu tagamiseks ei ole küllaldane, kui ümbritseme lapsed rohke materjaliga. Vajalik on kasvataja juhtimine. Süstemaatilise töö tulemusena õpivad lapsed loovalt kasutama kõiki olemasolevaid materjale ja mänguasju.

Paljudes lasteasutustes mängivad lapsed sisukalt. Kuid kaugeltki mitte kõikides lasteasutustes pole õigesti aru saadud laste suunamise vajadusest vabal ajal. Miks istuvad lapsed tegevusest laua taga ja neil pole mingit igatsust mängida koos teistega? Millest on tingitud, et ikka leiame vanemates rühmades poisse, kes sihitult mõõda ruumi ringi tuulavad ja ehitusklotse tagumiseks kasutavad? Mis aga juhtub lastega, kui ei hoolitseta selle eest, et nad harjuksid tegetsema ja mängima? Tähelepanekud näitavad, et lapsed, kes koolieelses eas ei ole osanud mängida, on kooliajal närvilised, püsimatud, kontsentreerumisevõimetud. Mõned lapsed muutuvad pahuraks, teised tuiaks, ükskõikseks ümbritseva elu vastu. Mänguasjad ahvatlevad lapsi mängima, eriti kui lapsed ei näe neid alati ühtemoodi ülesrivitatuna mänguriiulil, vaid leiavad osa asju eelmise õhtu mänguolukorras, nii et nad tahavad poolelijäänud mängu kohe jätkata. (Näiteks magavad nukud ahvatlevad neid kohe äratama jne.)

Kurb on pilt lasteasutuses, kus lapsed

tegevuseta seisavad hästi kujundatud poeleti ees. Küsimusele «Kas teie plastiliinist või savist olete leivapäte teinud?» kõlab kurb vastus: «Meie ei tohi plastiliini kunagi mänguks võtta.» — «Kas te olete jalutus-käigul kivikesi korjanud, neid korralikult pesnud ja mängimiseks kasti pannud?» — «Ei.» Kuidas siis küll lapsi mängima ahvatletakse? Mõnikord kasutavad lapsed harva väiksemat ehitusmaterjali laual ehitamiseks. Et juhtida huvi sellele tegevusele, võib anda uusi mänguasju (tramm, autobuss, väikesed sõidukid jne.), siis hakkavad lapsed kohe nendega mängima. Hiljem tekib vajadus ehitada bussijaam, sild jne. Sageli suureneb huvi tegevuse vastu seetõttu, et lapsed näevad, kui hästi asju saab mänguks kasutada.

Laste valmistatud mänguasjade kasutamine teeb valiktegevuse eriti väärtuslikuks. Seepärast tuleb kasvatajal kõigiti toetada niisuguseid mängu ja innustada lapsi neid jätkama. Vanemates rühmades peaks olema suur tagavara niisuguseid mitmekesiseid «materjale», mis nagu mänguasjadki olgu puhtad ja korralikult paigutatud.

Väga vajalik oleks ka algeine puutöö vanemates rühmades. Tähelepanekud näitavad, et see rahuldab isegi kõige rahutumaid ja distsiplineerimatuid poisse. Võib tähele panna, et lastele meeldib eriti puust esemeid oma soovi kohaselt valmistada. Tehakse asju, mida saab kasutada mänguks, näiteks riiuleid kaupluse, kandikuid söökla mängimiseks, nukumööblit, laevu jne. Mõnikord inspireerib puutüki kuju lapsi ise leidma, mida sellest on kõige sobivam teha. Tähelepanekud näitavad, et neis lasteasutustes, kus vanemates rühmades harrastatakse puutööd, tahavad lapsed hommikuti varem lasteaeda tulla, et saaks vaikselt omaette puidutöötas meisterdada.

Üldse tuleks rohkem mõelda ka töö ja mängu seosele. Nii võivad lapsed nukuriietuse eest hoolitsedes tutvuda pesupesemisega, pärast töö jälgimist ise nuku sünnipäevaks või 8. märtsiks väikeste vormikestega küpsiseid vormida, puhastada ehitusmaterjali niiske lapiga, parandada raamatuid, lauamängude karpe jne. Laste huvi äratamiseks võib organiseerida «remonditöökoja», mis täidab tellimusi: parandab ja korrastab nukuriideid jms. Lasteasutuste

praktikast ilmneb, et tööle rakendatakse peamiselt tragimaid ja iseseisvamaid lapsi, hoopis harvemini aga häbelikke, arglikke, saamatuid. Selle vältimiseks tuleks pidada arvestust, kes lastest missuguseid ülesandeid täitis. Erilist tähelepanu tuleb tegevuse valikul pöörata arglikele, häbelikele lastele. Kasvatajal tuleb neile nõu anda, millega tegelda ja mõnikord nendega koos mängida.

Ennekõike tuleb hoolitseda selle eest, et iga laps mängiks huviga, saaks temale vajalikud mängu- ja töövahendid ning leiaks endale mugava koha.

Lapsi tundes võib juba aegsasti ette näha, kes vajab rohkem abi ja juhatust. Kui lapsed tunnevad, et kasvataja suhtub huvi ja armastusega nende kavatsustesse, pöörduvad nad usaldavalt tema poole nõu ja abi saamiseks.

Võib arvata, et lastel tekib ebakindlus, harjumus jätta töö lõpetamata, kui nad ise valivad omal soovil tegevuse ja katkestavad selle siis, kui nad tahavad. Kasvataja ei tohi seda lubada. Ettevaatlikult, ilma sunduseta harjutab ta last kavatsatud lõpuni viima, ergutab huvi alustatud ehituse või mõne muu töö vastu, aitab seda lõpetada. Tähtis on jälgida, et laps ei asuks liiga raske asja juurde. Aga kui lapsel ei jätku kavatsatud tööks oskusi, siis tuleb kasvatajal neid õpetada. Huvi mängu või tegevuse vastu aitab lapsel aru saada ja meeles pidada seda, mida talle seletatakse. Kasvataja otsene abi on igatahes hädavajalik, kui lapse töö ei edene. Valiktegevuse ajal on kasvatajal sobiv lastega individuaalselt tööd teha. Igas rühmas on lapsi, kes vajavad erilist tähelepanu. Uhtesid tuleb harjutada korralikkusele, teisi aidata jne.

Valiktegevuste hoolikal jälgimisel saab kindlaks määrata laste iseseisvuse ja loomevõime taset, samuti seda, milliste aladega lapsed eelistavad tegelda omal algatusel. See võimaldab otsustada lapse huvide püsivuse ja tema kalduvuste üle. Valiktegevuse juhtimisel esitab kasvataja nõudeid organiseerituse ja distsiplineerituse kohta, kuid mõõdukalt. On vajalik, et laps tunneks rahuldust teadmisesest, et ta on oma toimingutes iseseisev.

Lapse elu toonus sõltub pedagoogist, tema

«orkestratsioonist» lastekollektiivis, millest oleneb, kas lapsed tunnevad end lasteaias koduselt või mitte. Pole vaja tõestada, et morn, igav, tuim inimene saab lastele vaevalt imponeerida.

Nali tekitab alati positiivseid emotsioone ja on lapse käitumise suurepärase reguleerija. Kasutades seda õigel kohal ja taktiliselt, saavutab kasvataja soovitud käitumise pingutusteta. Ei tule unustada, et suhtlemisviis, mis on omandatud lapsepõlves, kandub üle ka edaspidisesse ellu. Raske on näiteks oletada, et lasteaias pidevalt virisev, igavlev ja rahulolematu laps järsku kooliaastatel muutub elurõõmsaks ja aktiivseks. Rõõmutu lapsepõlv võib tekitada hingelist vaesust, seepärast ei saa laste elu lasteaias pidada normaalseks, kui sellel puuduvad rõõm ja kodusus. Lastel on vajadus tegutseda iseseisvalt, omal initsiatiivil, seepärast on valiktegevused lastele suureks rõõmuallikaks. Laste õpetamise ja valiktegevuse vahel valitseb lähedane seos. Valiktegevuse edukus sõltub õpetamise tase-
mest. Kui õpetamine on aktiivne ja arendav, nii et lapsed omandavad vilumusi iseseisvaks tegevuseks, siis on ka valiktegevuste toimetused hoopis sisukamad ja huvitavamad.

Püüdkem senisest rohkem tähelepanu pöörata laste vaba aja veetmisele nii ruumis kui ka väljas!

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

1880. AASTATE ALGHARIDUSKOOLOIDE REFORM BALTIMAADEL

ENDEL LAUL

Kuni 1880. aastateni erinesid Baltimaad kogu oma ühiskondliku ja majandusliku laadi poolest tunduvalt Tsaari-Venemaa teistest piirkondadest. Vaatamata sellele, et Balti kubermangud olid Põhjasõja järel, s. o. tublisti rohkem kui poolteist sajandit, kuulunud Vene impeeriumi koosseisu, ei sekkunud tsaari isevalitsusliku keskvõimu esindajad siinsetesse siseasjadesse kuigi palju. Balti erikord ja balti aadli seisuslikud privileegid leidsid riigi keskvoimult täielikku tunnustamist ning kinnitati iga uue tsaari troonileastumisel ilma mingite muudatusteta uuesti.

Senisesse olukorda töid 1880. aastad aga tunduvalt muudatusi, mis avaldusid ka kooli- ja hariduses.

1881. aastal asus Tsaari-Venemaa troonile üks Romanovite dünastia kõige piiratuid esindajaid Aleksander III, kes oli isevalitsuse fanaatilise ideologi — sinodi ülemprokurööri Pobedonostsevi kasvandik ja tema tugeva mõju all. Noor keiser seadis algusest peale oma poliitika üheks eesmärgiks Baltimaade eripära kaotamise, Baltimaade rahvaste kultuuri ja rahvuslike iseärasuste hävitamise.

Seatud eesmärkide teostamiseks valis tsaar usaldusväärse ja sobiva kaadri.

Eestimaa kuberneriks määrati 1885. aasta aprillis veendunud slavofiil vürst V. S. Sakhovskoi (kuberneriks kuni 1894. a.), Liivimaa kuberneriks 1885. aasta kevadel kindral M. A. Zinovjev (ametis kuni 1895. a.).

Kohaliku ametkonna kõige kõrgemate esindajate hulka kuulus ka Tartu (resp. Riia) õppekonna kuraator. Sellele ametikohale määrati 14. juulil 1883 igati tsaarivõimu usalduse ärateeninud panslavist M. N. Kapustin¹, kuna senine kuraator parun Stackelberg ametist vabastati ja õppekonna kantseleigi viidi 1886. aasta juunis Tartu Ülikooli vabameelsest õhkkonnast eemale Riiga.²

Sobiva kaadri kohalepaigutamise järel asus valitsus Baltimaadel ette valmistama ja teostama ulatuslikke reforme, mis langesid tervikuna Aleksander III valitsemis-aega (1881—1894), aega, mida iseloomustab «ohjeldamatu, uskumatult mõttetu ja metsik»³ reaktsioon. Baltimaade poliitilise ja kultuurilise omapära hävitamine toimuski selle reaktsiooni tingimustes mitme 1880. aastail teostatud reformiga, nende hulgas politsei- ja kohtureformiga, samuti kindlakäelise usu- ja tsensuuripoliitikaga, kusjuures eriline koht oli koolireformidel, mida teostati kooli kõikides astmetes alates algkoolist ja lõpetades kõrgemate õppeasutustega.

1880. aastate alghariduskoolide reformi, mille mõju ja otsesed tagajärjed ulatuvad kuni Oktoobrirevolutsioonini ning kaudselt veel kaugemalegi Baltimaade rahvaste ajalukku, teostati **kolme olulisema seadusandliku aktiga**.

Esimesega nendest «arvas tema majesteet [28. novembril 1885. a.] heaks käs-kida» Liivi-, Eesti- ja Kuramaa kubermangu luteri usu rahvakoolid ja õpetajate

seminarid allutada Rahvahariduse Ministeeriumile.⁴ Hiljem järgnes sellele kehtiva seadusandliku korra kohaselt 19. veebruaril 1886 vastavasisuline Valitseva Senati ukaas, millest õppekonna kuraator teatas ringkirjaliselt koolidele ja Baltimaade kooliasutustele.⁵

Valitsusel pidi hiljemalt 1885.—1886. aastavahetuseks olema välja kujunenud küllaltki selgepiiriline tegevuskava. Seda kinnitavad mitmed faktid, näiteks seegi, et 20. novembril 1885 oli kõnesolevas küsimuses keisri juures audientsil olnud õppekonna kuraator Kapustin,⁶ samuti see, et Kapustin ühes oma kirjas haridusminister Deljanovile märkis muu hulgas, et «tänu Valitsuse poolt selgelt väljendatud suunale, vene asi [Baltimaadel] liigub edasi».⁷

Asja aga aeti kuraatori aktiivsel takk-lükkamisel Peterburis selles suunas, et välja töötada ja vastu võtta **teine** olulise tähtsusega koolireformi seadusandlik akt — sisse seada Tartu (resp. Riia) õpperingkonnas rahvakoolide-direktori ja -inspektori ametikohad. Iseenesest oli see pikaajaline ja keerukas asjaajamine, mis käis läbi tsaarivalitsuse mitmest tippasutusest. Ta sai alguse kuraatori vastavast ettepanekust 2. augustil 1885. aastal ja vältas ühtekokku poolteist aastat. Algselt (2. augustil 1885) taotles kuraator haridusministri ees Kuramaa kubermangu rahvakoolide-direktori ametikoha sisseseadmist ning põhjendas oma taotlust sellega, et asutatud ja asutatavad «vene koolid vajavad järelevalvet ja juhtimist».⁸ Niipea aga, kui kuraator Kapustinile oli teatavaks saanud «tema majesteedi käsk» 28. novembrist,

⁴ NSVL RAKA, f. 733, nim. 171, s.-ü. 1289, leht 36.

⁵ Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1886 г., № 2, lk. 29.

⁶ A. Tobi en, Die livländische Ritterschaft im ihrem Verhältnis zum Zarismus und russischen Nationalismus. (I Band.) Riga 1925, lk. 247.

⁷ NSVL RAKA, f. 733, nim. 171, s.-ü. 1289, lehed 34—35.

⁸ NSVL RAKA, f. 733, nim. 171, s.-ü. 1289, lehed 1—2. Reforme kajastav esimene toimikki on omal ajal vastavalt pealkirjastatud. Об учреждении инспектора нар. училищ Курляндской губернии.

¹ NSVL Riiklik Ajaloo Keskarhiiv (edaspidi NSVL RAKA), f. 733 (Rahvahariduse Departemang), nim. 121, s.-ü. 715 (Demidovi Juriidilise Lütseumi direktori salandoonik Kapustini nimetamisest Tartu õppekonna kuraatoriks), leht 40. M. Kapustin oli sellel ametikohal kuni 1890. aastani, millal ta edutati Peterburis õppekonna kuraatori kohale.

² Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1886 г., № 6, lk. 66; № 5, lk. 146.

³ V. I. L e i n, Teosed I. kd., lk. 255.

toetus ta sellele ning taotles Balti kubermangude jaotamist 6 rahvakoolide-inspektori rajooniks ja kogu õpperingkonna jaoks ühe rahvakoolide-direktori ametikoha asutamist, milleks palus assigneerida 10 000—10 500 rbl.

Kapustin käis kõvasti peale, kirjutades Deljanovile 1886. aasta jaanuaris: «Rahvakoolide-inspektorite nimetamise kiirendamine on väga tähtis... Arvan, et võiks paluda Majesteedi käsku küsimuse läbivaatamiseks inspeksiooni kohta Riiginõukogus väljaspool järjekorda, kuna on karta, et aadelkond püüab kasutada vahepealset olukorda selleks, et asja nurja ajada: millised teated minuni on juba jõudnudki.»⁹ Kapustin ise aga ruttas samal ajal Peterburi ministri juurde, et suusõnal lähemalt inspeksiooni sisseseadmistest kõnelda.

Üks ettekanne ja taotlus kuraatorilt järgnes teisele. 1. veebruaril 1886. aastal saadetud ettekandes haridusministrile nõudis ta riigi huvide kaitsmisega põhjendades vene keele õpetamise suurendamist algklassides.¹⁰ Samas soovitas ta hakata alates kolmandast õppeaastast õpetama mitte vähem kui 4 nädalatunniga vene keeles Vene ajalugu (koos üldajaloo) ning Venemaa geograafiat. Kõike seda soovitati alates 1. jaanuarist 1887, kusjuures kuraator kinnitas, et selliste ümberkorralduste tegemisel olevat täiesti võimalik leida vene keelt oskavaid kooliõpetajaid.¹¹ Kapustin nõudis Tartu I (s. o. saksa õppekeelega) õpetajate seminari sulgemist ning süüdistas valitsust, et see asjatult selle küsimuse otsustamisega viivitab.

Asjaajamine rahvakoolide-direktori ja -inspektorite kohtade sisseseadmise küsimustes jätkus 1886. aasta esimesel poolel

⁹ NSVL RAKA, f. 733, nim. 171, s.-ü. 1289, lehed 34—35.

¹⁰ NSVL RAKA, f. 733, nim. 171, s.-ü. 1289, lehed 28—33.

¹¹ See väide on täielikus vastuolus Manasseini revisjoni aruandega, kus öeldakse, et Liivi- ja Kuramaa kooliõpetajad kas peaaegu üldse ei oska vene keelt või mõistavad vene keeles kõnelda halvasti ja veerivad suurte raskustega venekeelset trükitud teksti. (Manaseina revizija. Senator N. Manaseina Zinjums par vina isdarito reviziju Vidzemes un Kurzemes gubernos po 1882. līdz 1883 gadem. Rīga, 1949, lk. 186).

Tsaari-Venemaa bürokraatliku korra kohaselt, nõudes tahes-tahtmatult omajagu aega ka siis, kui kuraator sellega kiirustas.

Nähtavasti polnud Riia õppekonna kuraator asjaajamise tempoga rahul, sest ta kirjutas haridusministrile 1886. aasta juuli algul uue kirja, kus rõhutas, et ühel inspektoril tulevat tema õppekonnas valvata 1318 eesti kooli, teisel — 877 läti kooli järele.¹² Tema kuraatorina ei saavat kuidagi vaikida neist raskustest, mis on seotud nii suure arvu koolide järelevalvamisega. (Venemaa sisekubermangudes loetavat juba 100 kooli ühe rahvakooli inspektori kohta norme ületavaks¹³). Niisugustes tingimustes olevat päris raske loota positiivseid tulemusi nende eesmärkide saavutamisel, millised on näidatud «tema majesteedi käsus» 28. novembrist 1885. Sellega põhjendades leidis kuraator, et on tingimata vaja rahvakoolide-inspektorite arvu Riia õpperingkonnas suurendada.

Rahvahariduse Ministeeriumis ühineti täielikult selle arvamusega.¹⁴ Augusti keskpaiku esitati ministeeriumist Riiginõukogule projekt Tartu õpperingkonna rahvakoolide järelevalve korraldusest¹⁵, mis 1887. aasta 26. jaanuaril Riiginõukogus kinnitati.¹⁶ Uhtlasi tegi Riiginõukogu Rahvahariduse Ministeeriumile ettepaneku määrata üksikasjaliselt kindlaks rahvakoolide-direktori ja -inspektorite õigused ja kohustused ning nende ametnike vahekorrad teiste Baltimaade kooliasutustega.¹⁷

Viimasest nõudest sai alguse kõnesoleval ajajärgul teostatud alghariduskoolide reformide kolmas, kõige tähtsam seadus. Selle projekti ettevalmistamiseks vabastas haridusminister täielikult kõigist muudest ülesannetest ministeeriumi töötaja Pavel Abramovitš Annanini. Uheaegselt rahva-

¹² NSVL RAKA, f. 733, nim. 171, s.-ü. 1289, leht 64.

¹³ Sealsamas, leht 56.

¹⁴ Äärel allakriipsutatud märkus: «Совершенно справедливо».

¹⁵ NSVL RAKA, f. 733, nim. 171, s.-ü. 1289, lehed 72—89.

¹⁶ Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1887 год, № 2, lk. 45—62.

¹⁷ NSVL RAKA, f. 733, nim. 171, s.-ü. 1289, leht 110.

koolide-direktori ja -inspektori õiguste ning kohustuste kindlaksmääramisega tuli tal selles dokumendis fikseerida ka Baltimaade õpetajate seminaride reformimine.

Märtsi algul 1887 oli projekt «Rahvakoolide juhtimisest Baltimaade kubermangudes» (Об управлении начальными народными училищами в Прибалтийских губерниях) Rahvahariduse Ministeeriumis valminud, ministri poolt läbi vaadatud ja esitatud keisrile.¹⁸ Nagu haridusministri poolt 12. märtsil 1887 Gatšinas projektile tehtud märkusest selgub, soosus keiser sellega, et rahvakoolide-direktori ja -inspektorite võimupiiride ning Baltimaade kooliasutuste vahekordate kindlaksmääramine on keerukas ja pikemaajalist tööd nõudev ülesanne. Seda arvestades ta lubaski, et koostatakse esialgsed nn. ajutised täiendavad määrused.

Läks veel kaks kuud asjaajamist riigiparaadi kõrgemates lülides ning selle lõpptulemuseks olid 17. mail 1887 keisri poolt kinnitatud «Ajutised täiendavad määrused algkoolide juhtimise kohta Liivi-, Kura- ja Eestimaa kubermangudes» (Временные дополнительные правила об управлении начальными училищами в губерниях Лифляндской, Курляндской и Эстляндской)¹⁹.

«Ajutised» määrused koosnesid 16 paragrahvist. Nende koostamise juhtprintsipi, nagu haridusminister ise selgitas, olid Baltimaadel samasuguse koolikorduse kehtestamine, nagu see oli Venemaa sisekubermangudes.²⁰ See ütleb «ajutiste» määruste kohta küllaltki palju. Järgnevalt olgu peatunud vaid nende kahel kõige olulisemal paragrahvil.

Paragrahvis 11 määrati kindlaks koolide õppekeel. Mis tahes tüüpi maa-alghariduskoolides pidi õpetamine toimuma kahel

esimesel õppeaastal vene, eesti või läti keeles, kuidas on hõlpsam, et kolmandal õppeaastal õpetada kõiki aineid (välja arvatud usuõpetus ja kirikulaul) vene keeles. Kihelkonnakoolides ja 2-klassiliste ministeeriumikoolide teises klassis (s. o. 4.—5. õ.-a.) tuli kõiki aineid õpetada vene keeles. Siingi võis õpilaste emakeeles õpetada ainult usuõpetust ja kirikulaulu.

Selline saalomonlik formuleering määrustes jättis võimaluse tõlgendada, nagu oleks eesti ja läti õpilastel «hõlpsam» kolmandal õppeaastal kõiki aineid õppida vene keeles sel juhul, kui nad alustavad õppimist selles keeles juba esimesest kooliaastast alates. Ja koolitšinovnikud seda alates 1892. aastast praktikas tegidki.²¹

Linnade alghariduskoolides tuli määruste paragrahv 11 kohaselt peale usuõpetuse ja kirikulaulu õpetada kõiki aineid vene keeles, kusjuures esialgu lubati abivahendina kasutada ka õpilaste emakeelt.

Reformiga keelati emakeel mitte ainult õppekeelena, vaid ka õpilastevahelise suhtlemiskeelena. Õppeainena seati ta piiratud ja alandavasse seisundisse. Samal ajal muudeti koolides ja ametiasutustes varem emakeelne, osalt saksakeelne asjaajamine venekeelseks. See oli sundusliku riigikeele kehtestamine, mis V. I. Lenini sõnadega öeldes tähendab, et: «Venemaa elanikkonnana vähemuse — suurvenelaste — keelt sunnitakse peale kogu ülejäänud Venemaa elanikkonnale.»²²

Vene keele õpetamine sunduslikult, kepi hirmul pähetuupimisega ning venekeelse õppetöö kehtestamine olid vastuolus nii Baltimaade rahvaste kui ka suure vene rahva töötavate hulkade huvidega. Sunduslik riigikeele õpetamine, nagu on rõhutanud V. I. Lenin, «teravdab vaenu, loob miljon uut hõõrumist, suurendab ärevust, vastastikust mittemõistmist jne.»²³

Õppeainete ulatus alghariduskoolides määrati «ajutiste» täiendavate määruste

¹⁸ NSVL RAKA, f. 733, nim. 171, s.-ü. 1289, lehed 126—127.

¹⁹ Собрание узаконений и распоряжений правительства 1887, № 62, lk. 1007—1012. Määrusi nimetati ametlikult ajutisteks, kuid tegelikult jäid need ilma mingite muudatusteta kehtima kuni Oktoobrirevolutsioonini. Seepärast on neid edaspidi nimetatud «Ajulisteks» määrusteks või ka «Ajutisteks» täiendavateks määrusteks.

²⁰ NSVL RAKA, f. 733, nim. 171, s.-ü. 1289, lehed 134—170.

²¹ Eesti NSV ajalugu kolmes köites. II köide. XIX sajandi 50-ndaist aastaist kuni 1917. aasta märtsini. Toimetuse kolleegium: Peatoimetaja J. Saat, tegevtoimetaja A. Vassar, E. Jansen, H. Kruus, A. Päss. Tallinn, 1963, lk. 226.

²² V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 52.

²³ Sealsamas, lk. 54.

järgi kindlaks Rahvahariduse Ministeeriumi poolt väljaantavate programmidega (§ 12). Opperaaamatuist, käsiraamatuist ja õppeabinõudest võis kasutada ainult neid, mis olid ministeeriumi poolt heaks kiidetud.

See paragrahv määras surmale emakeelsed õpikud ja rahvusliku õppe-metoodilise kirjanduse, pedagoogilise ja metoodilise mõtte. Vastav ajalooline kogemus «ajutistele» määrustele järgnenud aastakümneil kinnitaski seda.

«Ajutiste» täiendavate määruste alusel reorganiseeriti kogu senine koolide juhtimise, haldamise ja järelevalve süsteem, töötati välja uued õppeplaaniid ja -programmid ning hakati suuremas osas õppeaineis kasutama vene koolidele ettenähtud õpikuid, korraldati ümber alghariduskoolide õpetajate ettevalmistus. Endine saksastamispoliitika asendus alates 1880. aastaist järk-järgult venestuspoliitikaga, kusjuures baltisaksa ideoloogia ja kultuuri mõjud jäid püsima, taandudes ka intensiivse venestuspoliitika tingimustes visalt. Kuna koolireform puudutas baltisaksa aadli igipõliseid eesõigusi ja tema seisuse poliitilisi eesmärke, siis puhkes balti aadli ja tsaarivõimude vahel ulatuslik poliitiline võitlus, mis jättis kohalike rahvaste alghariduse arengusse reformijärgseil aastail suure negatiivse jälje.

Reformi üheks otseseks tagajärjeks oligi see, et esimestel aastatel pärast reformi alghariduskoolide ja nende õpilaste arv tunduvalt vähenes.

Kui 1886. aastal õppis Eestimaa kubermangu 662 alghariduskoolis 25 645 õpilast, siis 1892. aastal töötas vaid 651 kooli 20 565 õpilasega.²⁴ Seega oli õpilaste arv reformide elluviimise ajal vähenenud rohkem kui 5000 õpilase võrra. Alles 1890. aastate keskpaiku tõusis Põhja-Eestis alghariduskooli õpilaste arv ligikaudu reformieelsele tasemele.

Ka Liivimaa kubermangudes toimus koolide ja õpilaste arvu ajutine langus, kuigi see polnud siin nähtavasti nii ulatuslik. Juba 1891. aastal ületas talurahvakoolide õpilaste arv Liivimaaal reformieelse taseme. Selleks aastaks tõusis kõiki tüüpi

alghariduskoolide õpilaste arv Liivimaaal 80 794-le.²⁵ (1886. aastal oli Liivimaaal õpilasi 75 718 ning 1896. aastal juba 86 888.)

*

Oma olemuselt oli 1880. aastate alghariduskoolide reform piiratud, kodanlik ja üldise poliitilise reaktsiooni tingimustes teostatud koolireform. Kodanliku reformina lammutas ning täiendas ta (näiteks ministeeriumikoolide rajamisega) haridussüsteemi vaid osaliselt. Täiesti puutumata jäi alghariduskoolide ülalpidamise iganenud korraldus. Kohalikele põliselanikele ei andnud tsarism ka nüüd mitte mingeid õigusi ega võimalusi oma hariduselu korraldamisele kaasaraäkamiseks, kõnelemata kodanlik-demokraatliku koolikorralduse teostamisest Baltimaadel.

Tsarismi poolt reaktsioonilistel, russifitseerimise eesmärkidel teostatud koolireformidel oli siiski ka selliseid ajalooliselt positiivseid tulemusi, mis olid kahjulikud tsaarivõimule ja valitsevatele klassidele endile. Koolireformid, sealhulgas alghariduskoolide reform, avasid avara (olgugi okkalise) tee vene keele õppimiseks ja selle kaudu ka vene rahva rikkalike kultuurivarasalvede juurde pääsemiseks.

²⁵ Eesti NSV ajalugu kolmes köites. II köide, lk. 229.

²⁴ Eesti NSV ajalugu kolmes köites. II köide, lk. 229.

KESKKOOLIVÕRGU KUJUNEMINE JA ARENG EESTIS 19. SAJANDI TEISEL POOLEL*

ALLAN LIIM

Kõik seni kõne all olnud poeglastegümnaasiumid ja kõrgemad linna-tütarlastekoolid olid saksakeelsed õppeasutused, kes tegutsesid Baltimaade koolidele antud erimääruste alusel. Ülevenemaalise koolikorraldusega olid nad seotud üksnes kõrgema juhtimise ja järelevalve korras. Alates 19. sajandi 60. aastaist hakkasid tsaarivalitsuse hariduspoliitikas üha rohkem ilmema taotlused allutada siinsed koolid kindlamini oma kontrollile ning tõsta vene keele osatähtsust nii õppeainena kui ka õppekeelena. Selle poliitika otsene kajastus oli esimeste vene õppekeelega gümnaasiumide rajamine. Juba 1865. aastal oli kindralkuberner P. A. Šuvalov teinud ettepaneku asutada Tallinna vene gümnaasium, 1871. aastal kinnitaski tsaarivalitsuse otsuse Tallinna Aleksandri Gümnaasiumi asutamise kohta.¹¹ Uus kool alustas tegevust 1872. aasta jaanuaris. Esmakordselt keskhariiduse ajaloos hakati selles venekeelses koolis fakultatiivainena õpetama ka eesti keelt.¹² Teise venekeelse poeglastekeskoolina loodi 1875. aastal Narva Progümnaasium, mis 1881. aastal muudeti täielikuks gümnaasiumiks.¹³ Mõlemad uued poeglastegümnaasiumid te-

gutsesid 1871. aasta ülevenemaalise põhimääruse alusel ning olid lõplikult väljakujunenuna 8-klassilise kursusega. Nad seisid täielikult riigi ülalpidamisel.

Vene õppekeelega tütarlastegümnaasiumi loomise plaan, mille Eestimaa kuberner oli esmakordselt esitanud oma 1871. aasta aruandes, kutsus mitmel põhjusel esile rohkesti kahtlusi. Tütarlastegümnaasiumid olid sellal üldse uudsus Venemaa haridussüsteemis. Nende tegevust reguleeriv ülevenemaaline põhimäärus oli kinnitatud alles 1870. aastal. Eestimaa kubermangu koolide-direktor G.-L. Gahlnbäck avaldas kartust, kas kavandatud tütarlastegümnaasiumile jätkub Tallinnas õpilasi.¹⁴ Saksa elanikkond polevat uuest õppeasutusest huvitatud, sest tema vajadused tütarlaste keskhariiduse järele saavat täielikult rahuldatud kohalikus kõrgemas linna-tütarlastekoolis ning kolmes sama astme erakoolis. Eestlased ja venelased olevat üldreeglina aga liiga vaesed selleks, et anda oma tütarlastele paremat haridust. Neid kahtlusi jagas ka Tartu õppekonna kuraator P. Gervais, kes soovitas esialgu piirduda ainult 3-klassilise tütarlaste progümnaasiumi asutamisega.¹⁵ 1874. aastal rajatigi Tallinna Tütarlaste Progümnaasium.¹⁶ Sellisena jäi ta tegutsema mitmeks aastaks. Vene-Türgi sõjast tingitud finantsilised raskused lükkasid tema muutmist täielikuks gümnaasiumiks edasi kuni 1881. aastani. Teise venekeelse tütarlastekeskoolina asutati 1884. aastal Narva Tütarlaste Gümnaasium.¹⁷

1870. aasta ülevenemaalise põhimääruse alusel töötavad tütarlastegümnaasiumid olid 7-klassilise põhikursusega, millele lisandus pedagoogiline täiendusklass. Tütarlastegümnaasiumide põhikursuse lõpetanud said algklasside õpetajanna, täiendusklassi lõpetanud kas kodukasvatajanna või -õpetajanna kutse. Kõrgemate õppeasutuste ukсед jäid tütarlastegümnaasiumide lõpetanutele suletuks.

Ühel ajal esimeste venekeelsete gümnaasiumide rajamisega jätkus 70. aastail ja 80.

* *Algus «Nõukogude Koolis» 1973, nr. 7.*

¹¹ ПСЗ, собрание второе, т. XLVI, отд. I, 1871, СПб., 1874, lk. 739.

¹² О. Хойнацкий. Двадцатипятилетие Ревельской Александровской гимназии (1872—1897). Ревель, 1897, lk. 8.

¹³ Eesti NSV Riiklik Ajaloo Keskarhiiv (edaspidi: ENSV RAKA), f. 635, nim. 1, s.-ü. 182, leht 1.

¹⁴ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1090, lehed 11—13.

¹⁵ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1090, leht 27.

¹⁶ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1090, leht 68.

¹⁷ ENSV RAKA, f. 636, nim. 1, s.-ü. 30, leht 45.

aastate esimesel poolel uute saksakeelsete keskõppeasutuste loomine. 1875. aastal asutati Viljandisse rüütelkonna summadega Liivimaa Maagümnaasium, kus kehtestati sama õppeplan ja programmid, mis olid käibel Tartu õppekonna teistes saksakeelsetes poeglastegümnaasiumides.¹⁸

Sellesse ajajärku kuulub samuti reaalkoolide kujunemine. Juba 1875. aastal oli nii Tallinna kui ka Tartu magistraat teinud kubermanguvalitsustele ja õppekonna kuraatorile ettepaneku taotleda Haridusministeeriumi nõusolek kummagi linna reaalkooli asutamiseks. Vajadus reaalkoolide järele oli tingitud tööstuse, kaubanduse ja transpordi kiirest arengust, mis nõudis reaalinetes tugevama ettevalmistuse saanud kaadri olemasolu. Senised klassikalised gümnaasiumid ei suutnud neid praktilisi eluvajadusi rahuldada. 1880. aastal kinnitas tsaar määruse Tartu õppekonna reaalkoolide kohta, mis lubas 1872. aasta ülevenemaalisest reaalkoolide põhimäärusest mõnevõrra erinevatel alustel luua kohalikke reaalkoole.¹⁹ Nii nähti ette saksakeelne õppetöö. Nende majandusliku külje eest pidid hoolitsema linna koolikollegiumid, mitte riik. Esimesena loodi selle määruse alusel 1880. aasta novembris Tartu Reaalkool. Ta kujunes välja senisest 4-klassilisest kreiskoolist, kus faktiliselt juba 1877. aastast peale oli õpetatud reaalkooli õppeplani ja programmide järgi.²⁰ Tänu sellele võis uus õppeasutus juba 1881. aasta veebruaris saada välja oma esimese lennu. Tallinna Peetri Reaalkool alustas tegevust 1881. aasta augustis.²¹ Mõlemas reaalkoolis oli pärast nende lõplikku väljakujunemist 6 põhiklassi ja üks täiendusklass.

Tsaarivõimud suhtusid reaalkoolidesse kui mittetäieõiguslikesse keskõppeasutustesse. Sellest kõnelesid nii nende lühem õppeaeg

kui ka lõpetanute piiratud õigused edasi õppida kõrgemates koolides. Reaalkooli lõputunnistusega võis astuda ainult kõrgematesse tehnilistesse õppeasutustesse ja veterinaarainstituuti. Ülikooli pääsemiseks tuli vastavalt Haridusministeeriumi seletuskirjale 1882. aastast sooritada eksternina kõik eksamid klassikalise gümnaasiumi kogu kursuse ulatuses.²²

Avalike keskõppeasutuste piiratud arv oli juba 19. sajandi kesksaaku kutsunud esile vajaduse asutada erakeskkoole. Eraõppeasutused etendasid tolle aja haridussüsteemis küllalt olulist osa. 1857. aastal moodustasid nad koguni 64,3% keskkhariduslike koolide üldarvust ja nendes õppis 51,1% keskkooliõpilastest. Järgmistel aastakümnetel hakkas eraõppeasutuste osatähtsus, sedamööda, kuidas kasvas avalike koolide arv, küll järkjärgult vähenema, kuid ka siis säilitasid nad keskkoolivõrgus arvestatava koht. Nende absoluutarv mõnevõrra koguni suurenes. 1887. aastal moodustasid nad 44,4% keskkhariduslike koolide üldarvust ja nende õpilased 29,1% keskkoolide kõigest kasvandikest.

Poeglaste erakeskkoolidest oli kõige vanem H. Krümmeri erakool-pansion Võrus, mis tegutses aastail 1831—1866.²³ Teiseks seda tüüpi õppeasutuseks oli aastail 1844—1875 Viljandis tegutsenud G. Schmidt'i erakool-pansion. Mõlemad nimetatud koolid töötasid alates 1845. aastast täieliku gümnaasiumikursusega.²⁴ Nad olid tuntud üle kogu Baltimaade. Vähemtähitis, kuid seejuures esimene maal asunud keskkool oli Põltsamaal aastail 1855—1871 töötanud erakool-pansion, kus 1860. aastast alates olid kõik gümnaasiumiklassid.²⁵ Nimetatud poeglaste-erakeskkoolid olid õigusteta. Nende lõpetanud pidid ülikooli pääsemiseks sooritama eksternina eksamid mõne avaliku gümnaasiumi juures. Tavaliselt tehti seda Tartu Kubermangugümnaasiumis, kus seetõttu eksternide arv 19.

¹⁸ F. Waldmann, Schlussbericht über den Bestand und die Thätigkeit des livl. Landesgymnasiums zu Fellin 1875—1892. Fellin, 1892, lk. 10.

¹⁹ ПСЗ, собрание второе, т. LV, отд. I, 1880—1881. СПб., 1884, lk. 441.

²⁰ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1119, leht 78.

²¹ Jahresbericht des Revalschen Stadt-Schul Collegiums. Bericht über die Verwaltung der Stadt Reval für das Jahr 1881. Reval, 1882, lk. 18. — Praegu Tallinna 2. keskkool.

²² ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1146, leht 4.

²³ Selle kooli ülalpidajad-juhatajad olid hiljem aastail 1849—1862 H. Höschelmann ja 1862—1866 F. Sintenis, kelle nime all ta siis esineb ka ametlikes aruannetes.

²⁴ Schul-Almanach des Dorpat'schen Lehrbezirks 1862. Dorpat, 1861, lk. 63.

²⁵ Selle kooli ülalpidajateks-juhatajateks olid aastail 1855—1862 B. Gaicke ja 1862—1871 C. Ferrieri.

sajandi 50.—70. aastail oli peaaegu alati suurem oma abiturientide arvust.

Esimeseks õigustega erakeskkooliks kujunes Tartus J. v. Schröderi jt. juhtimisel asutatud poeglasteõppeasutus, kes alustas 1875. aastal tegevust nelja alama gümnaasiumiklassiga, kujunes 1878. aastast peale täieliku gümnaasiumikursusega I järgu kooliks, läks 1881. aastal F. Kollmanni kätte ning sai 1883. aastal klassikalise eragümnaasiumi õigused.²⁶ Tema kasvandikud võisid sellest ajast alates lõpueksameid sooritada oma koolis ja saada sealt ka küpsustunnistuse.

Täieliku kursusega kesköppeasutuste kõrval tegutsesid veel Tallinnas aastail 1860—1867 J. Getzi ja 1867—1894 T. Lajuse progümnaasiumikursusega II järgu poeglastekoolid,²⁷ kes valmistasid oma kasvandikke ette Tallinna Kubermangugümnaasiumi vanematesse klassidesse astumiseks. Möödunud sajandi 80. aastate lõpuks kujunes progümnaasiumiks ka Valgas T. Zeidleri asutatud II järgu poeglastekool, kelle pidajateks hiljem olid R. v. Zeddelmann (1887. aastast) ja W. Nielsen (1891. aastast).

Tütarlaste erakeskkoolidest tegutses Tallinnas 19. sajandi 50.—70. aastail pidevalt 3 ning 80. aastail koguni 5 õppeasutust.²⁸ Nendest kõige eakam oli 1836. aastal asutatud J. Ströhmi erakool-pansion, kes hiljem ülalpidajate-juhatajate muutumise tõttu oli tuntud J. Pahnschi (aastail 1867—1886) ja P. Eberhardi (aastail 1886—1911) I järgu tütarlastekoolina. Teiseks sedalaadi õppeasutuseks oli 1844. aastal rajatud paruness I. Maydelli erakool-pansion, kelle järglaseks aastail 1872—1890 oli A. Schmidt I järgu tütarlastekool. Kolmandana tegutses 1849. aastast alates C. Schmidt erakool-pansion, keda hiljem I järgu tütarlastekoolina pidasid M. Fölsch (aastail 1861—1879) ja H. Fölsch (aastail 1879—1907). Neile lisandus 1879. aastal paruness E. von der Howeni I järgu

tütarlastekool (tegutses kuni 1918. aastani) ja 1886. aastal A. Keffleri I järgu tütarlastekool (lõpetas tegevuse 1894. aastal).

Tartus tegutsesid aastail 1846—1853 E. Feldmanni ja 1850—1859 J. Lenzi tütarlaste erakoolid-pansionid²⁹ ning 1859—1892 M. Muyschelli ja 1860—1895 C. Schultzi I järgu tütarlastekoolid. Võrus töötas aastail 1839—1874 J. Genge tütarlaste erakool-pansion ning Viljandis aastail 1868—1879 E. Horni ja 1879—1892 C. Fowelini I järgu tütarlastekool.

Tütarlaste erakoolid-pansionid olid esialgu, 19. sajandi 50.—60. aastail, 4-klassilised 4—8-aastase kursusega õppeasutused ning juhindusid kõrgemate linna-tütarlastekoolide nõuetest. 70.—80. aastail muutusid nad 6—8-klassilisteks I järgu tütarlastekoolideks ning hakkasid üha rohkem eeskuju võtma tütarlastegümnaasiumide õppeplaani ja -programmides. Kubermangu-koolidirektorite aastaaruannetes on neid korduvalt nimetatud gümnaasiumide fasemel seisvateks õppeasutusteks. M. Muyschelli I järgu tütarlastekoolis (alates 1875. aastast ametliku nimega Mellini Asutus) loodi 1877. aastal kodukasvatamise ja -õpetajannade paremaks ettevalmistamiseks seminarklass. 1880. aastal õnnestus M. Muyschellil tsaarilt saada eriluba oma kasvandikelt ka vastavate eksamite vastuvõtmiseks. Teiste tütarlastekoolide õpilased said pedagoogilise ettevalmistuse endiselt üldkursuse ulatuses ja pidid kutseksamid sooritama mõne avaliku gümnaasiumi juures.

Kõik nimetatud poeg- ja tütarlaste erakeskkoolid olid poolkinnised baltisaksa aadli ja linnakodanike jaoks loodud saksakeelsed õppeasutused. Nendesse tugeva seisuslikkuse pitseriga koolidesse oli talupoegadest eestlaste pääsemine veelgi raskem kui avalikesse õppeasutustesse. Väheseid eestlastest õpilasi püüti seal saksakeelse õppetöö ja saksa-meelse kasvatusena oma rahvast võõrutada ning ümberrahvustada.

19. sajandi 80. aastate alguseks kujunenud keskkoolivõrk, nii avalikud õppeasutused kui ka erakoolid, teenisid seega baltisaksa aadli ja linnakodanluse huve ning vajadusi. Üksi-

²⁶ 1889. aastal võtsid tsaarivõimud F. Kollmanni koolilt eragümnaasiumi nimetuse ja õigused, alates 1893. aastast oli kooli ülalpidajaks-juhatajaks R. v. Zeddelmann.

²⁷ Alates 1894. aastast läks T. Lajuse progümnaasium A. Jucumi kätte, kes pidas teda kuni 1906. aastani.

²⁸ Список частным учебным заведениям Дерптского учебного округа. Приложение к № 3 циркуляра по Дерптскому учебному округу за 1887 год.

²⁹ E. Feldmanni erakool-pansion lõpetas tegevuse seoses Tartu Kõrgema Linna-Tütarlastekooli avamisega. J. Lenzi erakool-pansion oli aga eelkäijaks M. Muyschelli tütarlastekoolile.

kute vene õppekeelega kesköppeasutuste tekkimine ei muutnud üldpilti, sest ka nende koolide õpilaskond oli oma sotsiaalselt päritolult ikkagi aadellik-kodanlik.

Samal ajal paistis aga silma talupojaseisusest noorukite järjest kasvav tung keskkoolidesse. Lõuna-Eestis võis seda täheldada 19. sajandi 60.—70. aastaist, Põhja-Eestis 80.—90. aastaist alates. Tõuke selleks oli andnud kapitalismi areng külas, eriti talude päriseksostmine ja talurahva süvenev diferentseerumine. Ärksam ja jõukam osa ostukohaomanikest ja talurentnikest, samuti kujunenud maaintelligents, hakkas nüüd otsima võimalusi oma poegadele keskkoolidele andmiseks. Need võimalused olid üsna piiratud. Suurem osa soovijatest pidi mitmesugustel põhjustel, nagu nõrk ettevalmistus alghariduslikes koolides, keelebarjäär emakeelse talurahvakooli ja saksa- (või vene-) keelse keskkooli vahel, ülemäärane vanus keskkooli noorematesse klassidesse astumiseks, kesköppeasutuste väike arv jms., peamiselt aga majandusliku viletsuse tõttu jääma gümnaasiumi taha. Sellises olukorras kujutas H. Treffneri poeglaste keskkooli loomine endast eeskätt talurahva vajaduste rahuldamiseks progressiivset, ajastu nõuetest väljakasvanud sammu.

Esimene katse oma erakooli asutamiseks oli eesti rahvusliku liikumise demokraatliku suuna tegelane H. Treffner teinud juba 1882. aastal, kuid saanud siis Tartu õppekonna kuraatorilt parun A. Stackelbergilt eitava vastuse.³⁰ Loa 3-klassilise II järgu poeglastekooli avamiseks andis uus kuraator M. N. Kapustin 7. detsembril 1883.³¹ Kõnealune õppeasutus võis 1884. aasta jaanuaris gümnaasiumi sexta, quinta ja quarta klassiga³² oma tegevust alustada. Õppekeeleks sai ka selles koolis saksa keel, mis pidi kergendama kasvandike ettevalmistamist saksakeelsete gümnaasiumide vanematesse klassidesse astumiseks. Saksa õppekeelega koolile oli

³⁰ ENSV RAKA, f. 386, nim. 1, s.-ü. 63, leht 9.

³¹ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1045, leht 24.

³² Klasside numeratsioon kõigis saksakeelsetes õppeasutustes oli ladinakeelne ja algas kõige kõrgemast klassist. 7-klassilises gümnaasiumis olid seetõttu järgmised klassid: septima (VII), sexta (VI), quinta (V), quarta (IV), tertia (III), secunda (II) ja prima (I).

H. Treffneril lihtsam leida ka õpetajaid ning muretseda õpikuid. Pealegi peeti saksa keelt tollal endastmõistetavalt gümnaasiumide õppekeeleks. Mõte eestikeelsest gümnaasiumist polnud siis veel küps. Sellekohane nõudmine puudus isegi C. R. Jakobsoni radikaalse «Sakala» veergudel.³³

H. Treffneri poeglastekool kujunes algusest peale, erinevalt kõigist teistest selle aja keskkoolidest, põhiliselt talupojaseisusest ja eesti rahvusest õpilaskonnaga õppeasutuseks ning etendas seetõttu asendamatu osa keskkoolide levikul eestlastest elanikkonna hulgas. Tema õpilaste hulka pääses kõrvuti taluperemeeste ja maaharilaste poegadega ka kehvemat vanemate lapsi, kellele H. Treffner tegi soodustusi õppemaksu ja pansionitasu maksmisel.³⁴ Teistes kesköppeasutustes hariduse omandamiseks polnud neil vähemaidki väljavaateid. Et suurem osa õpilasi oli nõrkade teadmistega, eriti keeltes, siis loodi koolis 1884. aasta lõpul ettevalmistusklass. Ühtlasi hakkas H. Treffner kohe astuma samme vanemate klasside järkjärguliseks avamiseks ning kooli muutmiseks täieõiguslikuks gümnaasiumiks.³⁵

19. sajandi 80. aastate keskpäigaks, tsaarivalitsuse koolireformide alguseks, jõudis Eestis põhiliselt lõpule keskkoolivõrgu kujunemine selleaegses tähenduses. Keskkoolide õppeasutuste üldarv ulatus 1887. aasta alguseks 27-ni, olles seega 1850. aastaga võrreldes kasvanud 2,7 korda. Enamik nendest koolidest jäi püsima kuni Oktoobrirevolutsioonini ja mitmed on olnud tänapäeva keskkoolide eelkäijad. Tallinna ja Tartu kõrval kujunesid nüüd ka Pärnu, Kuressaare, Narva ja Viljandi püsivalt ning Võru ja Põltsamaa esialgu ajutiselt keskkoolilinnadeks või -asulateks. See lõi mõnevõrra soodsamad võimalused kohtadel keskkoolide levikuks.

³³ E. Jansen, C. R. Jakobsoni «Sakala». Tallinn, 1971, lk. 191.

³⁴ J. V. Veski, H. Treffneri kool ja selle osa reaalsuses. A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkooli almanahh «Sulesepad» nr. 7. Tartu, 1972, lk. 18.

³⁵ Õiguse reorganiseerida oma II järgu kool 8-klassiliseks täieliku gümnaasiumikursusega I järgu õppeasutuseks sai H. Treffner 1890. aastal, esimene lend lõpetas 1891. aastal, eragümnaasiumi nimetus ja õigused anti koolile aga alles 1907. aastal. Selle kooli seosest Tartu Kubermangugümnaasiumiga ja järgnevast järjepidevusest vt. viide 2.

Uute keskkoolide loomisele ja võrgu kujunemisele 19. sajandi 50.—80. aastail olid iseloomulikud teatavad üldised nähtused. **Avalike õppeasutuste rajamine toimus nimelt kiiremini kui erakoolide asutamine. Seoses sellega kasvas tunduvalt avalike õppeasutuste osatähtsus keskhariiduse süsteemi. Poeglaste-keskkoolide juurdekasv oli suurem tütarlaste-keskkoolide omast. Erifi märgatavalt kasvas poeglastegümnaasiumide kui tolle aja ainukeste täieõiguslike õppeasutuste arv.** Uute koolide asutajad ja ülalpidajad olid eeskätt linnamagistraadid ja üksikisikud, vähemal määral riik ja rüütelkonnad. Tõukejõuks oli kapitalismi arengust tingitud ühiskonna vajaduste ja võimaluste suurenemine keskhariiduse omandamiseks. Kõnealusel ajal pandi alus uut tüüpi keskkoolidele — reaalkoolidele, kõrgematele linna-tütarlastekoolidele ja tütarlastegümnaasiumidele. Kõikides keskkoolitüüpides suurenes klasside arv ja pikenes õppeaeg, kõnelemata muudatustest õppetöös, mida käesolevas ülevaates polnud võimalik käsitleda.

KESKKOOLIVÕRGU ARENEMINE 19. SAJANDI LÖPUL

Tsaarivalitsuse poolt alates 1880. aastate teisest poolest Balti kubermangude koolides teostatud reformid tõid suuri ümberkorraldusi ka keskhariiduslike õppeasutuste ellu. Aastail 1887—1892 toimus järkjärguline üleminek venekeelsele õppetööle. Ajavahemikus 1890—1899 allutati kõik siinsed keskkoolid ülevenemaalistele põhimäärustele ning kehtestati uued õppeplaanid ja sisekorra eeskirjad. Oluliselt muutus ka keskkooliõpetajate kaader. Poeglastegümnaasiumides, reaalkoolides ja teistes avalikes õppeasutustes hakkasid nüüd sakslaste asemel õpetama peamiselt vene rahvusest pedagoogid. Kõik need ümberkorraldused avaldasid mõju ka keskkoolivõrgu arenemisele 19. sajandi lõpul.

Baltisaksa ringkonnad, kes tundsid ennast reformidest kõige rohkem olevat puudutatud, reageerisid sellele mitme nende ülalpidamisel olnud õppeasutuse likvideerimisega.³⁶ Tsaarivõimud omakorda sulgesid mõ-

³⁶ NSVL RAKA, f. 733, nim. 165, s.-ü. 431, lehed 2, 13.

ned erakoolid, mille sakslastest pidajad keeldusid jäitmast valitsuse määrust venekeelsele õppetööle ülemineku kohta. Kõige selle tulemusena lõpetasid tegevuse 1890. aastal A. Schmidt I järgu tütarlastekool Tallinnas, 1892. aastal Eestimaa Rütli- ja Toomkool Tallinnas, Liivimaa Maagümnaasium ja C. Fowelini I järgu tütarlastekool Viljandis ning M. Muyscheli I järgu tütarlastekool Tartus, 1893. aastal Tartu Kõrgem Linna-Tütarlastekool ning 1894. aastal A. Kettleri I järgu tütarlastekool Tallinnas, ühtekokku 2 poegja 5 tütarlaste keskkooli.

See koolide arvu vähenemine oleks võinud jätta keskkoolivõrku suure lünga ning kujuneda oluliseks takistuseks keskhariiduse arengule, kui suletud õppeasutuste asemele poleks peatselt asutatud uusi. Saksakeelsete erakoolide asutamine oli küll peatatud Tartu õppekonna kuraatori korraldusega 1888. aastast, kuid uute venekeelsete eraõppeasutuste asutamiseks ei tehtud takistusi. Tulemuseks oligi möödunud sajandi viimasel aastakümnel paljude uute vene õppekeelega erakeskkoolide asutamine.

Nii alustasid 1892. aastal tegevust L. Horni I järgu tütarlastekool Tartus³⁷ (mis faktiliselt oli M. Muyscheli kooli jätkamiseks), A. Knüpf-feri I järgu tütarlastekool Viljandis³⁸ (loodi C. Fowelini kooli asemele, muudeti 1899. aastal II järgu kooliks), W. Johannseni I järgu tütarlastekool Valgas³⁹ (tekkis senise II järgu kooli reorganiseerimise teel) ning A. Jürgensoni progümnaasiumikursusega II järgu poeglastekool⁴⁰ (tegutses kuni 1899. aastani Võrus).

1893. aastal asutati Tartus senise kõrgema linna-tütarlastekooli asemele A. Grassi I järgu tütarlastekool⁴¹, Võrus A. Jürgensoni I järgu tütarlastekool⁴² (mis 1894. aastal läks üle E. Schröderile ning tegutses kuni 1898. aastani) ja Tartus A. Salomoni I järgu tütar-

³⁷ ENSV RAKA, f. 390, nim. 1, s.-ü. 9, leht 8.

³⁸ ENSV RAKA, f. 398, nim. 1, s.-ü. 33, leht 43.

³⁹ Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1892 год, lk. 339.

⁴⁰ Sealsamas, lk. 214.

⁴¹ ENSV RAKA, f. 392, nim. 1, s.-ü. 184, leht 44.

⁴² Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1893 год, lk. 409.

Keskoolide üldarv Eestis ajavahemikul 1850—1900

Aasta 1. jaan. seisuga	Avalikud õppeasutused					Eraõppeasutused					Keskoolide üldarvust % -des	
	Poeglaste gümnaasiumid ja progüm- naasiumid	Reaal- koolid	Kõrgemad linna-tütar- lastekoolid	Tütarlaste- gümnaasiumid ja progüm- naasiumid	Eestimaa Rüütli- ja Toomkool	Gümnaasiumi- kursusega poeglaste- koolid	Progümnaa- siumikursusega poeglaste- koolid	Kõrgemat tüüpi pansionid ja I järgu tütar- lastekoolid	Kokku	eräõppe- asutusi	tütarlaste- õppe- asutusi	eräõppe- asutusi
1850	2	—	—	—	1	2	—	5	10	80,0	—	50,0
1860	2	—	4	—	1	2	1	5	15	60,0	—	60,0
1870	4	—	4	—	1	2	1	7	19	57,8	—	57,8
1880	7	—	4	1	1	1	1	7	22	45,4	—	54,5
1890	7	2	4	2	1	1	3	8	28	46,4	—	50,0
1900	6	2	2	4	—	2	3	7	26	46,2	—	50,0

lastekool⁴³ (loodi senise II järgu kooli muutmisel kõrgema astme kooliks, kuid muudeti 1897. aastal uuesti II järgu kooliks).

1894. aastal alustas Viljandis tegevust E. Bormanni progümnaasiumikursusega II järgu poeglastekool⁴⁴. Ta täitis vähemalt osaliseltki seda lünka Liivimaa aadlivõsudele keskhariduse andmisel, mis oli tekkinud seoses Liivimaa Maagümnaasiumi likvideerimisega. Nimetatud õppeasutus tegutses kuni 1897. aastani. Siis loovutas ta koha E. Heine sama tüüpi poeglastekoolile⁴⁵, mis eksisteeris kuni 1906. aastani.

1895. aastal võttis M. Kremser (hilisema nimega Müller) üle senise C. Schultzi I järgu tütarlastekooli Tartus⁴⁶ ning pidas seda kuni likvideerimiseni 1899. aastal. Valgas asunud progümnaasiumikursusega II järgu poeglastekool läks 1897. aastal T. Grünbergi kätte, mis tähendas selle varem saksiku kooli muutumist eestimeelseks.⁴⁷ Aastail 1898—1903 teotse I järgu tütarlastekoolina ka A. Elsteri juhtimisel olev õppeasutus Võrus⁴⁸.

Reformide ajajärgul tehti esimene katse luua eesti tütarlastele määratud gümnaasiumikursusega õppeasutus. Nimelt taotlesid C. Suurburg ja A. Wiegandt 1888. aastal sel eesmärgil luba asutada Viljandisse 7-klassiline I järgu tütarlastekool, kus õppetöö viies madalamas klassis oleks toimunud saksa, kahes kõrgemas vene keeles⁴⁹. Tolle aja tingimustes ja konkreetset õppekonna kuraatori vastuseisu tõttu jäi see kavatsus täide viimata.

Võrreldes eraõppeasutuste seas toimunud arvukate muudatustega, püsis avalike keskoolide võrk enam-vähem stabiilne. Poeglastegümnaasiumide ja realkoolide arv jäi pärast 1892. aastat muutumatuks. Rakveres oli küll 1899. aastal tõstatatud oma gümnaasiumi loomise mõte, kuid Haridusministeerium ei leidnud uue kooli avamise võimaliku ole-

⁴³ Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1893 год, lk. 497.

⁴⁴ ENSV RAKA, f. 398, nim. 1, s.-ü. 42, leht 17.

⁴⁵ ENSV RAKA, f. 398, nim. 1, s.-ü. 56, leht 13.

⁴⁶ ENSV RAKA, f. 390, nim. 1, s.-ü. 2, leht 60.

⁴⁷ Valgamaa. Maateaduslik, tulunduslik ja ajalooline kirjeldus. Tartu, 1932, lk. 571.

⁴⁸ Nordlivländische Kalender 1899—1904. Jurjev, 1898—1903 andmeil.

⁴⁹ ENSV RAKA, f. 398, nim. 1, s.-ü. 36, lehed 1—2.

vat. Seal asuti seisukohale, et Rakvere asub Tallinnale ja Tartule üsna lähedal, kes tahab, võib neis linnades õppida.⁵⁰ Ainukeste uute riiklike õppeasutustena loodi 1895. aastal Pärnu Tütarlaste Gümnaasium (senise kõrgema linna-tütarlastekooli asemele)⁵¹ ja 1899. aastal Tartu A. S. Puškini Tütarlaste Gümnaasium (loodi senise Maria õppeasutuse reorganiseerimise teel).⁵² Kuressaare Linnavalituse ettepaneku 1895. aastast muuta ka sealne kõrgem linna-tütarlastekool gümnaasiumiks, lükkas aga Haridusministeerium finantsilistel kaalutlustel tagasi. Sama saatus tabas järgmistel aastatel Tallinna Kõrgema Linna-Tütarlastekooli reorganiseerimise plaani. Vii-

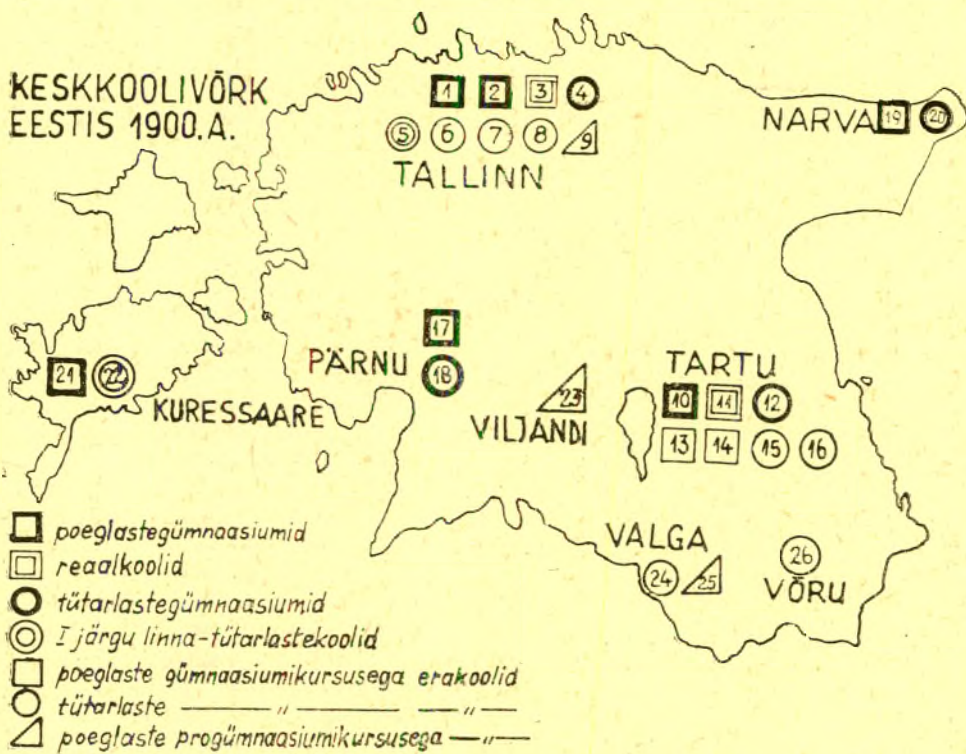
matinimetatud faktid näitavad, et tsaarivalitsus, võtnud reformide käigus küll siinsete keskkoolide juhtimise kindlamini oma kätte, ei tahtnud samal ajal suurendada riiklikke assigneeringuid nendele õppeasutustele.

Mitme keskharidusliku õppeasutuse sulgemise, avalike keskkoolide aeglase juurdekasvu ning ühe osa vastfekkinud erakeskkoolide üsna lühiajalise eksisteerimise või madala-

⁵⁰ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1339, leht 7.

⁵¹ ENSV RAKA, f. 733, nim. 203, s.-ü. 2705, leht 2. — Praegu L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkool.

⁵² ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1317, leht 12.



1 — Tallinna Nikolai Gümnaasium, 2 — Tallinna Aleksandri Gümnaasium, 3 — Tallinna Peetri Reaalkool, 4 — Tallinna Tütarlastegümnaasium, 5 — Tallinna I järgu Linna-Tütarlastekool, 6 — P. Eberhardi I järgu Tütarlastekool, 7 — H. Fölschi I järgu Tütarlastekool, 8 — E. von der Howeni I järgu Tütarlastekool, 9 — A. Jucumi II järgu Poeglastekool, 10 — Tartu Gümnaasium, 11 — Tartu Reaalkool, 12 — Tartu A. S. Puškini Tütarlastegümnaasium, 13 — H. Trejneri I järgu Poeglastekool, 14 — R. v. Zeddelmanni I järgu Poeglastekool, 15 — L. Horni I järgu Tütarlastekool, 16 — A. Grassi I järgu Tütarlastekool, 17 — Pärnu Gümnaasium, 18 — Pärnu Tütarlastegümnaasium, 19 — Narva Gümnaasium, 20 — Narva Tütarlastegümnaasium, 21 — Kuressaare Gümnaasium, 22 — Kuressaare I järgu Linna-Tütarlastekool, 23 — E. Heine II järgu Poeglastekool, 24 — W. Johannseni I järgu Tütarlastekool, 25 — T. Grünbergi II järgu Poeglastekool, 26 — A. Elsteri I järgu Tütarlastekool

masse järku arvamise tõttu keskkoolide üldarv 19. sajandi lõpul ei kasvanud, vaid 1890. aastaga võrreldes koguni vähenes mõnevõrra. Keskkoolivõrk jäi põhiliselt samaks, nagu ta oli reformide-eelsel ajal välja kujunenud. Selle võrgu kõige iseloomulikumaks jooneks oli olemasolevate õppeasutuste ebaühtlane territoriaalne paiknemine. 1900. aastal oli 26-st keskkõppeasutusest 16 ehk ligemale 60% koondunud kahte suuremasse Eesti linnas — Tallinna (9 keskkooli) ja Tartusse (7 keskkooli) ning ainult 10 paiknes teistes linnades. Seejuures olid maakonnalinnad Haapsalu, Paide ja Rakvere hoopis ilma keskkoolita. Valgas, Viljandis ja Võrus tegutsesid üksnes erakeskkoolid, kes kaugeltki ei suutnud rahuldada nende linnade vajadusi. Maal ei asunud mitte ühtegi keskkõppeasutust, kuigi 1897. aasta rahvaloenduse andmeil 82,5% Eesti tolaeagsest rahvastikust elas küllades ja alevites. Keskkõppeasutuste vähesus hakkas alates 19. sajandi 90. aastast, millal koolide arv ei kasvanud, kuid keskkoolis õppida soovijate hulk suurenes tunduvalt, üha valusamalt tunda andma.

KESSKKOOLIÕPILASTE ARVUST JA SOTSIAALSEST KOOSSEISUST 19. SAJANDI TEISEL POOLEL

Kõnealusel ajal toimus mitte ainult paljude uute keskkõppeasutuste loomine ja keskkoolidevõrgu väljakujunemine, vaid koos sellega kasvas ka keskkooliõpilaste üldarv ning muutus üsna põhjalikult nende sotsiaalne koosseis. 1857. aastal õppis kõikides poeg- ja tütarlaste keskkõppeasutustes ühtekokku ainult 1282 õpilast.⁵³ 1872. aastaks kasvas keskkooliõpilaste üldarv 2400, 1887. aastaks 4452 ja 1900. aastaks ligilähedaselt 5000-ni.

Kui 19. sajandi 50. aastail kõik keskkoolid olid komplekteeritud seisuslikel põhimõtetel

⁵³ Siin ja edaspidi on õpilaste üldarv ning selle jagunemine seisuslike rühmituste lõikes arvatud koolide aastaaruannete alusel (seisuga iga aasta 1. jaanuaril). Silmas pidades lünki ning ebatäpsusi aruannetes, ei pretendeeri antud kokkuvõttes veel täiuslikkusele.

ning kujutasid endast baltisaksa aadli ja privilegeeritud linnakodanike kinnist või poolkinnisi õppeasutusi, siis 19. sajandi lõpuks olid nad juba muutunud kapitalismi ajajärgule omasteks klassikoolideks (tõsi küll, tugevate seisuslike iganditega), mis olid arvatud kõigile, kellel jätkus raha õppimiseks.

Keskkooliõpilaste sotsiaalse koosseisu muutmise üleminekul seisuslikult koolilt klassikoolile kõnelevad kujukalt andmed poeglastekeskkoolide-gümnaasiumide, reaalkoolide ning gümnaasiumi- ja progümnaasiumikursusega eraõppeasutuste õpilaste seisusliku kuuluvuse kohta. 1857. aastal pärines nende koolide 675-st õpilasest 475 ehk 70,4% aadlike, ametnike ja vaimulike, 190 ehk 28,1% linnakodanike ning ainult 10 ehk 1,5% talurahva seast. 1900. aastal õppis kõiki tüüpi poeglastekeskkoolides 2726 õpilast. Neist olid oma seisuslikult päritolult 650 ehk 23,8% aadlike ja ametnike, 84 ehk 3,1% vaimulike, 1266 ehk 46,5% linnakodanike, 631 ehk 23,1% talurahva ja 95 ehk 3,5% välismaalaste pojad.

Tütarlastekeskkoolide õpilaste sotsiaalne koosseis muutus vähemal määral. Nendes õppeasutustes oli ülekaal algusest peale linnakodanike seisusest kasvandike käes. 19. sajandi 90. aastail võis täheldada aga ka seal talupoegliku elemendi märgatavat juurdekasvu.

Talupojaseisusest keskkoolikasvandike osatähtsuse järjekindel suurenemine 19. sajandi teisel poolel tähendas sisuliselt eesti rahvusest õpilaste arvu kasvu. Lisaks talupojaseisusele suurenes eestlaste arv keskkoolides teataval määral ka veel linnakodanike hulgast pärinevate õpilaste arvel. Sajandivaheuse paiku paistsid suurema eestlastest õpilaste arvuga silma eriti Tartu ja Pärnu keskkoolid.

Eeltoodu alusel võime väita, et 19. sajandi teine pool fähistas nii keskkoolivõrgu väljakujunemist Eestis kui ka keskkooliõpilaste levikut algust eestlaste hulgas. See aspekt sunnib meid senisest suuremat tähelepanu pöörama keskkoolide ja keskkooliõpilaste varasema ajaloo uurimisele.

SISUKORD

617. F. Eisen. Uuele õppeaastale vastu minnes.
624. S.-A. Villo. Komsomolitöö planeerimisest koolis.
630. A. Heining. Koolisese juhtimise korramisest.
635. V. Kaavere. Kuidas koostada tunniplaani.
640. H. Kaljuste. Muusikalise kasvatuse tundide planeerimine 6. kl. laulik-õpiku alusel.
646. I. Ševtšuk. V. I. Lenin kultuurirevolutsioonist.
651. I. Unt. Õppeülesannete individualiseerimise mõju õpilaste õppeedukusele 5. klassis.
659. V. Rafassepp. Mõnda individualiseeritud iseseisvast fõöst keemia õpetamisel.
665. G. Karu. Seitsmenda klassi füüsika töövihiku katsetamise tulemustest.
669. A. Valmis. Lisandi kirjavahemärgid.
674. V. Trummal. Arheoloogia andmete kasutamise võimalusi ajalootunnis.
680. A. Крюкова. Живопись на уроках литературного чтения в старших классах.
686. A. Piirma. Loodus — fantaasia varakamber.
688. E. Lootsar. Laste valiktegevus.
691. E. Laul. 1880. aastate alghariduskoolide reform Baltimaades.
696. A. Liim. Keskkoolivõrgu kujunemine ja areng Eestis 19. sajandi teisel poolel.

ОГЛАВЛЕНИЕ

617. Э. Эйсен. Навстречу новому учебному году.
624. С. А. Вилло. О планировании комсомольской работы в школе.
630. А. Хейнинг. Об организации внутришкольного руководства.
635. В. Каавере. Как составлять расписание уроков.
640. Х. Кальюсте. О планировании уроков музыкального воспитания на основе учебника-песенника VI кл.
646. И. Шевчук. В. И. Ленин о культурной революции.
651. И. Унт. Индивидуальный подход к учебным заданиям и успеваемость учащихся V класса.
659. В. Ратасепп. Об индивидуализации самостоятельной работы учащихся при обучении химии.
665. Г. Кару. О результатах экспериментальной проверки рабочей тетради по физике для VI класса.
669. А. Вальмис. Знаки препинания при приложении.
674. В. Труммаль. О возможностях использования материала археологических раскопок на уроках истории.
680. А. Крюкова. Живопись на уроках литературного чтения в старших классах.
686. А. Пийрмэ. Природа — сокровищница фантазии.
688. Э. Лоотсар. Избирательная деятельность детей.
691. Э. Лаул. Реформа начальной школы в Прибалтике в 1880-ые годы.
696. А. Лийм. О формировании и развитии сети средних школ Эстонии во II половине IX века.

7. VIII 73
Raamatupala

73 - 8872

KONTROLLESEMPLAR



Kes saab kiiremini telgi püsti?

VOLDEMAR MAASKI foto

Staadion peab korda saama — nii arvavad Pärnu poistelaagris olijad.

VALTER REILJANI foto



