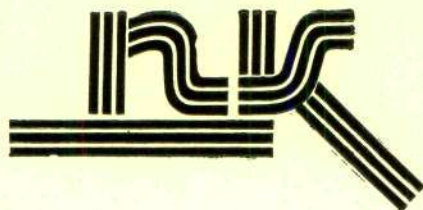
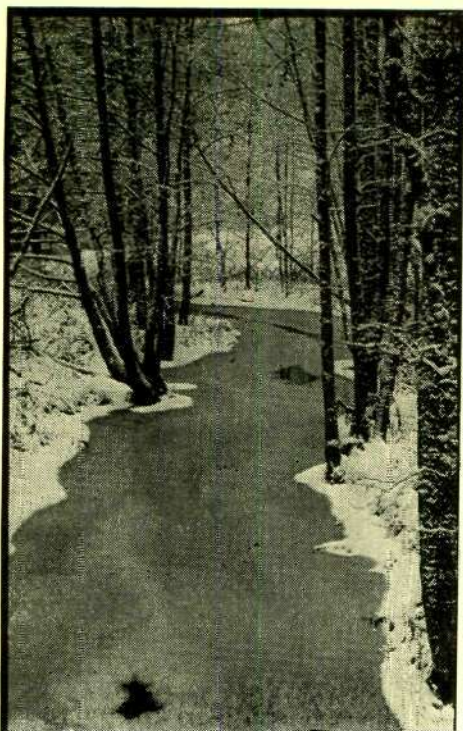


ÕUKOGUDE KOOL 74



1





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

JAANUAR NR. 1
XII 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. SOO

TOIMETUSE ADDRESS:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja ase-
fäitja 433-18, vastutav sekretär ja osakon-
nad 404-47.

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

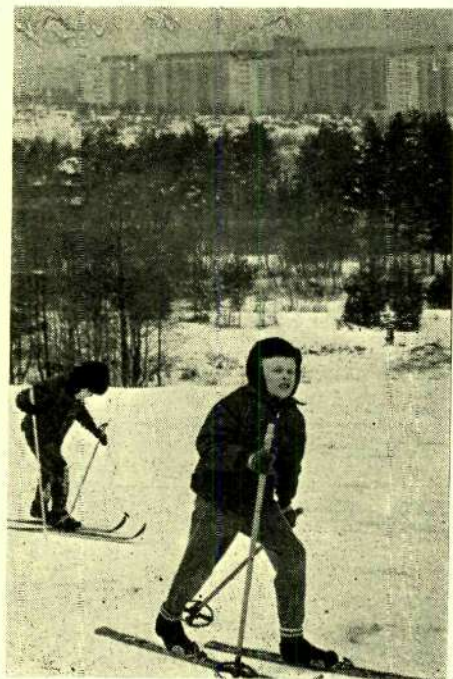
EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tal-
linn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 20. XI 1973. Trükkimisele
antud 21. XII 1973. Trükiarv 5000. Trükipaber
nr. 2, 70 × 100/16. Trükipoognaid 5,5. For-
maadile 60 × 90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,82. MB-10834. Tel-
limise nr. 3121.

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» 1974.



Esikaanel: Masinakirjatundi Türi kesk-
kooli 10-a klassis juhendab Helle Merila.

Tagakaanel: Tallinna 46. keskkooli
kunstiklassi õpetaja Heljo Kivissaar.

Margus Viikmaa fotod.



head

uut

aastat!

HARIDUSE EDENDAMISEKS MAAL

Maaelanikke teenindavad üldhariduslikud koolid etendavad tähtsat osa NLKP XXIV kongressil sotsiaalmajandusliku ja kultuurilise ülesehitustöö ning linna ja maa vaheliste oluliste erinevuste likvideerimise alal seatud ülesannete täitmisel. Seepärast on mõistetav, et viimastel aastatel pööratakse järjest suuremat tähelepanu maakoolide majandusliku olukorra parandamisele ning õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmiseks soodsate tingimuste loomisele. 1973. aasta juulikuus võtsid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastu määruse «Üldhariduslike maakoolide töötingimuste edasise parandamise abinõudest», milles on kavandatud nimetatud valdkonna põhisuunad ja ülesanded. Selle määruse ellurakendamiseks meie vabariigis võtsid EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu 2. oktoobril 1973 vastu määruse «Üldhariduslike maakoolide töötingimuste edasise parandamise abinõude kohta».

Viimati mainitud dokumendis märgitakse, et meie vabariigis on mõndagi

tehtud hariduse edasiarendamiseks maal. Viimastel aastatel on oluliselt tugevnenud maakoolide võrk ning materiaalne õppebaas. Maakoolid on omandanud häid kogemusi noorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel, nende ettevalmistamisel aktiivseks osavõtuks ühiskondlikult kasulikust tööst mitmesugustel rahvamajanduse ja kultuuri aladel. Maaelanikke teenindavates üldhariduslikes koolides õpib praegu 68 000 õpilast, kes moodustavad enam kui kolmandiku vabariigi koolinoortest.

Kuid määruses nenditakse sedagi, et koolihariduse korralduses maal on veel olulisi puudusi. Mõnedes koolides ei vasta õppe- ja kasvatustöö praegusaja nõuetele. Rohkesti on klassikursuse kordajaid, eriti algklassides. Paljud maakoolid ei ole täielikult komplekteeritud kvalifitseeritud pedagoogidega. Mitmel pool ei hoolitseta õpetajatele vajalike korteriolude ja olmetingimuste ning ettenähtud soodustuste võimaldamise eest. Paljud maaelanikke teenindavad koolid asuvad nüüdisaja nõuetele mittevastavates hoonetes, puuduvad vajalikud õppekabinetid, töökojad, võimlad, sööklad; ei ole küllaldaselt metoodilist kirjandust, õppeabinõusid ja tehnilisi õppevahendeid. Aeglaselt ja ebapiisavalt ehitatakse koolihooneid, juurdeehitisi, kooliinternaate ja õpetajate elamuid.

Puuduste peapõhjusena nimetatakse määruses seda, et kohalikud partei-, nõukogude, haridus- ja põllumajandusorganid ei pööra küllaldast tähelepanu maaelanikke teenindavate koolide vajadustele.

Määruses on kavandatud ulatuslikud ülesanded ja konkreetsed abinõud koolivõrgu edasiseks korrastamiseks maal, koolide materiaalse õppebaasi tugevdamiseks, koolide komplekteerimiseks kvalifitseeritud pedagoogide kaadriga, koolitöötajate korteriolude ja olmetingimuste parandamiseks, õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmiseks ning muude ebakohtade kõrvaldamiseks maakoolides eelolevail aastail. Nii tuleb riiklike kapitaalmahutuste ar-

vel aastatel 1974—1980 ehitada maaelanikke teenindavaid üldhariduslikke kooli 12 500 õpilasele ja põllumajandusele ettenähtud kapitaalvahutuste arvel 5200 õpilasele. Internaate ehitatakse nende koolide juurde 5000 õpilasele. Õpetajate elamuid ehitatakse üldpinnaga 56 000 ruutmeetrit. Peale selle tehakse olemasolevatele koolidele juurdehitusi klassi- ja teisteks ruumideks.

EKP rajoonikomiteedele, rajoonide täitevkomiteedele ja Eesti NSV Põllumajanduse Ministeeriumile on tehtud ülesandeks läbi vaadata koolimajade, internaatide ja õpetajate elamute ehitamise võimalused kolhooside vahenditega. Kolhoosidele võimaldatakse vajaduse korral selleks otstarbeks pikaajalist krediiti. Linnade ja rajoonide täitevkomiteedel lubatakse vajalikul juhul ühendada ettevõtete ja kolhooside (nende nõusolekul) vahendid maaelanikke teenindavate koolide, internaatide ja õpetajate elamute ehitamiseks. Moodustatavate ja ehitatavate sovhooside ning teiste riiklike põllumajandusettevõtete koondeelarvetes tuleb ette näha üldhariduslike koolide ehitamine vastava majandusharu kapitaalvahutuste arvel.

Koolimajade projekte täiustatakse, kusjuures võetakse arvesse soodsamate tingimuste loomist tehniliste õppevahendite kasutamiseks polütehnilises tööõpetuses ja õpilaste klassiväliseks tööks.

Aastatel 1974—1977 tuleb rajada kõigis maakeskkoolides ja 1980. aastaks kaheksaklassilistes koolides vajalikult sisustatud õppekabinetid ja töökojad ning varustada koolide raamatukogud õppematerjalide ja ilukirjandusega.

Laiendatakse näitlike õppevahendite, õppeseadmete ja koolimööbli tootmist vabariigi ettevõtetes ning suurendatakse mööbli ostulimiite. Parandatakse koolide varustamist polütehniliseks tööõpetuseks, laboratoorseteks töödeks, praktikumideks ja tehnikaringide tööks vajalike seadmete ja nende varuosade, instrumentide ja materjalidega. Õpilaste polütehnilise tööõpetuse parandamiseks tuleb luua tingimused põllumajandusmasinate ja autoasjanduse õppimiseks

kõikides maakoolides. Selleks parandatakse koolide varustatust vajalike masinate ja õppevahenditega.

Maaelanikke teenindavate koolide varustamise tagamiseks filmide, filmikatkendite ja ringfilmidega lubatakse avada aastail 1974—1980 täiendavalt filmoteeke arvestusega, et üks filmoteek teenindab kahe rajooni kooli. Näitlike õppevahendite, õppeseadmete, filmide, õpikute, õppematerjalide kirjanduse ja õppematerjalide tsentraliseeritult kooli kohaletoometamiseks eraldatakse filmoteekidele transpordivahendid.

Paranevad elutingimused internaatides. 1974. aastast kehtestatakse internaatide tüüpkoosseisud ja internaatides elunevate õpilaste voodipesu ja pehme inventariga varustamise uued normid. 1975. aastast alates vabastatakse kuni 25% maakoolide internaatides elunevatest õpilastest täielikult tasuta 3 korda päevas antava sooja toidu eest, ülejäänud õpilased aga tasuvad poole toidu maksumusest.

Tagatakse maaelanikke teenindavate üldhariduslike koolide õpilaste regulaarne tasuta vedu kooli ja tagasi, kasutades selleks marsruutautobusse, linnalähedasi ja kohalikke ronge, samuti kolhooside, sovhooside ning teiste ettevõtete ja organisatsioonide spetsiaalselt laste veoks kohandatud sõidukeid.

Kindlustatakse maaõpilaste iga-aastane profülaktiline läbivaatus ning pidev järelevalve nende tervise ja füüsilise arengu üle.

Mitmeid uusi soodustusi antakse maakoolide õpetajatele. Nii võib kõrgema või keskpäädagoogilise haridusega noortele spetsialistidele anda majapidamise sisseseadmiseks krediiti kuni 1000 rubla viieks aastaks, kusjuures selle kustutamine algab kolmandast aastast. Elamu ehitamiseks võib maaõpetaja saada krediiti kuni 2000 rubla kümneks aastaks, selle kustutamiseks alates viiendast aastast. Laiendati õpetajate ja teiste pedagoogikatöötajate soodustusi toiduainete ostmisel sovhoosidelt ning sõiduautode ja külgvankritega mootorrataste soetamisel.

Pedagoogide ettevalmistamise kohta

öeldakse määruses, et selle taset tuleb tõsta, arvestades maakoolide spetsiifikat. Aastail 1975—1976 ehitatakse Tallinna Pedagoogilise Instituudi tarvis uus ühiselamu üldpinnaga 8400 ruutmeetrit.

Määruses tehakse EKP rajooni- ja linnakomiteedele ning linnade ja rajoonide täitevkomiteedele ülesandeks suunata kõik jõud koolihariduse edasiseks täiustamiseks ja arendamiseks maal, rangelt kontrollida haridusobjektide ehitamist; igati toetada tööstusettevõtete, sovhooside ja kolhooside töötajate kollektiivide algatust maakoolide abistamiseks koolimajade ja internaatide ehitamisel ja remontimisel ning õppekabinettide ja töökodade sisustamisel; järjekindlalt hoolitseda pedagoogide eest, suhtuda tähelepanelikult nende vajadustesse ja nõudmistesse, rangelt kontrollida nende soodustuste ja eeliste tagamist, mis on seadusega ette nähtud üldhariduslike maakoolide õpetajatele ning teistele pedagoogikatöötajatele. Tõmmata neid laialdaselt kaasa ühiskondlikule tööle, kuid nii, et see ei kahjustaks nende põhitegevust maanoorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel.

ELKNU Keskkomitee peab tagama kõigi komsomoli- ja pionieriorganisatsioonide, kõikide kommunistlike noorte ja noorte aktiivse osavõtu koolihariduse edasiarendamisest ja täiustamisest maal; rakendama abinõud liikumise «Komsomol — maakoolile» laiendamiseks, pöörates peatähelepanu maakoolide materiaalse õppebaasi tugevdamisele ning õppe- ja kasvatustöös taseme tõstmisele.

Eesti NSV Ametiühingute Nõukogule, Tervishoiu Ministeeriumile, ametiühinguorganisatsioonidele, tervishoiu- ja haridusorganitele tehakse ülesandeks parandada maaõpetajate meditsiinilist teenindamist, tagada neile sanatoorne ja kuurordiravi ning organiseerida nende puhkeaja sisustamist, varustada suuremal arvul õpetajaid koolivaheajaks ravi- ja profülaktikaasutuste tuusikutega, eraldada spetsiaalselt nende jaoks igal aastal soodustatud tingimustel turismi- ja ekskursioonituusikuid, organiseerida maakoolide õpetajaile soodustatud

tingimustel ekskursioone väljapoole koduvabariiki.

Määruses kutsuvad EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu kõiki partei-, nõukogude-, komsomoli- ja ametiühinguorganisatsioone üles väsimatult hoolitsema üldhariduslike maakoolide eest, selle eest, et loodaks vajalikud tingimused maanoorte õpetamise ja kommunistliku kasvatamise ning tööks ja ühiskondlikuks tegevuseks ettevalmistamise parandamiseks. Pole kahtlust, et ka pedagoogiline üldsus teeb omalt poolt kõik temast oleneva, et aidata kaasa määruses fikseeritud ülesannete edukale täitmisele. Määruse täitmine on aga üks lüli nende rahvahariduse ulatuslike ülesannete hulgas, mida seadis nõukogude rahva ette NLKP XXIV kongress.

KULTUURI MÕISTEST JA OLEMUSEST

ANTS ELVIK

Aineline ja vaimne kultuur. Kultuuri tekkest ja arengust. Mõnede kodanlike kultuuriteooriate kriitika

Kultuur kui termin on tulnud ladina-keelsest sõnast *colere* — maad harima, siit *cultura agri* — põlluharimine. Hiljem sai termin *cultura* hariduse ja kasvatuse sünonüümiks. Esimesena tarvitas Cicero sõna *cultura* ülekantud tähenduses oma kirjas Tusculanusele: «*Cultura animi autem philosophia est*» (aga mõistuse kultuur on filosoofia), millega konstateeriti, et filosoofiat kui mõistuse kultuuri on vaja harida samuti kui talupojad põldu harivad.¹

Hiljem hakati kultuuri tõlgendama kui inimeste ühiskondliku tegevusega loodud kogumit, mis eksisteerib tänu inimesele ja ühiskondlikule elule. Kultuuri hakati käsutama kui loomuliku (loodusliku) oleku vastandit.² Kultuur ülekantud tähenduses leidis mõistena kasutamist alates 18. sajandi teisest poolest Saksamaal,

¹ Э. Ион. Проблемы культуры и культурная деятельность. Москва, 1969, стр. 409.

² Sealsamas, lk. 413.

Venemaal aga alles 19. sajandi keskelt.³ Aegapidi kinnistus sõna *kultuur* maailma paljudes keeltes ja üksnes inglise sotsioloogiline kirjandus tarvitab selle asemel tänapäevani järjekindlalt terminit *tsivilisatsioon*.⁴

Praegusaegne marksistlik käsitlus defineerib kultuuri kui inimkonna loodud aineliste ja vaimsete väärtuste kompleksi, mis on loodud ja luuakse inimeste poolt ühiskondlik-ajaloolise praktika protsessis.⁵

Tavatsetakse rääkida ainelisest (materiaalsest) ja vaimsest kultuurist. Esimesse jaotusse kuuluvad ainelised väärtused, mis on loodud tootmisprotsessis, selleks vajalikud tootmisvahendid, samuti tootja teadmised, võimed ja kogemused, ühesõnaga kõik, mis loob tingimused ühiskonna aineliseks eluks, inimese füüsiliseks eksisteerimiseks. Vaimse kultuuri moodustavad aga ühiskondliku teadvuse eri vormid, mida K. Marx on nimetanud «vaimseks tootmiseks».⁶ Siia kuuluvad sellised valdkonnad, nagu teadus, kunst, õigus, moraal jt.

Tegelikult ei ole olemas ainelist ja vaimset kultuuri eraldi. Need on ühe ühiskondliku nähtuse kaks külge, mis toetuvad ühisele alusele. Viimast on V. I. Lenin nimetanud «kultuuri materiaalseks aluseks».⁷

Inimene ei ole abstraktne, muutumatu bioloogiline indiviid. Ta on ühiskondlik olend, kindlate suhete subjekt ja samal ajal ka ühiskondlike suhete objekt. «Nii nagu ühiskond toodab inimest kui sellist, nii toodab inimene ühiskonda».⁸ Olles ühiskondlik olend, saab inimene areneda ja oma võimeid avaldada üksnes ühiskonnas. «Esimene inimindiviidide

³ Э. В. Соколов. Культура и личность. Ленинград, 1972, стр. 23.

⁴ Sealsamas, lk. 30.

⁵ КПСС во главе культурной революции в СССР. Москва, 1972, стр. 8.

⁶ К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения, т. 26, ч. I, стр. 279.

⁷ V. I. Lenin, Teosed, 1. kd., lk. 231.

⁸ К. Маркс, Ф. Энгельс. Из ранних произведений. Москва, 1956, стр. 589.

ajalooline akt, mistõttu nad erinevad loomadest, seisneb mitte selles, et nad mõtleavad, vaid selles, et nad hakkavad tootma neile vajalikke elatusvahendeid.»⁹ Omastades maailma avab inimene oma loomungulised jõud ja võimed, «objektiveerib» iseenast, oma olemust tema poolt loodavates ainelistes ja vaimsetes kultuuriväärtustes, mistõttu inimese tööalane tegevus moodustabki kultuuri aluse. Kultuur oma kahe küljega on inimese loomungulises tegevuses toimuv eneseteostus ja selle tegevuse esemeline vorm (tulemus).

Seejuures on oluline, et kultuuri vaa-deldakse mitte ainult kui ideede arengut. V. I. Lenin näitas juba oma teoses «Materialism ja empiriokrititsism», et ideaalne on inimteadvuse materiaalse elu peegeldus ja eelkõige nende majanduslike tingimuste peegeldus, milles inimene elab.¹⁰ V. I. Lenin kinnitas K. Marxi järel, et materiaalse elu tootmisviis tingib sotsiaalse, poliitilise ja vaimse elu protsessi.¹¹ Igas materiaalse tootmise protsessis on vaimne alge. Samal ajal vajab ka vaimne tootmine tihti suurt füüsilist jõudu, paljud vaimse tootmise sfäärid ei saa funktsioneerida ilma materiaalse tootmise sfäärita, mis on määratud nende teenindamiseks.

Olles oma olulises osas sõltuv materiaaletest tingimustest, ei muutu vaimne kultuur siiski automaatselt ainelise kultuuri järel, vaid tema arenemist iseloomustab suhteline iseseisvus ja järjekestvus. «Asi ei ole sugugi nii, et ainult majanduslik olukord on põhjuseks, aga kõik ülejäänud ainult passiivne tulemus.»¹² «Inimese teadvus mitte üksnes peegeldab objektiveeritud maailma, vaid ka loob seda, maailm ei rahulda inimest ja inimene otsustab oma tegevusega teda muuta.»¹³

Ainelise kultuuri areng on vaimse kultuuri aluseks, kuid allikaks on ühiskondlik töö.

Kui aineeline kultuur antagonistlikus ühiskonnas on ühine kõigile klassidele (olles tegelikult küll valitseva klassi käsutuses), siis vaimne kultuur kannab alati klassiiseloomu ja tema areng sõltub klassivõitlusest.

K. Marx räägib vaimsete väärtuste kahest vormist:

■ väärtused, mis on esemelises vormis ja võivad eralduda nende loojast;

■ väärtused, mis on tegevuses endas, kus töö tulemus ei ole lahutatav loomisaktist (näiteks õpetamine).¹⁴

Vaimses kultuuris eristatakse üldse kaht elementide gruppi: struktuurielementid — väärtused, normid, institutid ning kultuuri funktsioneerimise elementid ühiskonnas: tootmine, jaotamine, kasutamine.¹⁵ Sealjuures eristatakse vaimsete väärtuste loomisel kollektiivset ja individuaalset loomungut, vaimse tegevuse produktide jaotamisel nende parandamist, üleandmist ja säilitamist. Mis puutub viimasesse, siis kasvab endiste nn. vanade säilitamis- ja üleandmisviiside (usk, kombed, tavad jm.) kõrval tänapäeval eriti massikommunikatsioonivahendite osa.

Vaimse kultuuri väärtusi võib kasutada nii üksikisik kui ka ühiskond. Selle käigus toimub inimese vaimse näo formeerumine, tema loomunguliste võimete ja jõu areng — inimese intellektuaalne, eetiline ja esteetiline kujunemine.

Siinkohal tuleks veel kord alla kriiputada, et kultuuri valdkonda kuulub ainult inimese loomunguline tegevus, kusjuures seda iseloomustab iseseisvus, originaalsus ja looja isiksuse kehastu-

⁹ K. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения, т. 3, стр. 19. Примечание.

¹⁰ V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 5.

¹¹ V. I. Lenin, Teosed, 21. kd., lk. 39.

¹² K. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения, т. 39, стр. 175.

¹³ V. I. Lenin, Teosed, 38. kd., lk. 200—201.

¹⁴ K. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения, т. 26, ч. I, стр. 420—421.

¹⁵ Л. Н. Коган. Понятия «духовная культура», «духовная жизнь» общества и их содержание. Духовный мир советского рабочего. Опыт конкретно-социологического исследования. Москва, 1972, стр. 38—39.

mine loodud väärtustes.¹⁶ Reaalsesse kultuuri sisse kuuluvad ainult need hüved, millele saab osaks lai ühiskondlik resonants ja mis omandatakse masside poolt.

Kultuur ilmus siis, kui inimene läks üle valmisproduktidelt materiaalsete väärtuste tootmisele, alistades endale loodusjõud. «Töö ja teadmised loovad teise looduse, mis ongi kultuur selle sõna täpse ja algses mõistes».¹⁷

Inimkultuuri algust iseloomustab: 1) ümbritseva maailma mõjutamine tööriista abil; 2) võimalus ja võime tööriista valmistada, 3) inimtöö ja kõne areng.

Inimkultuuri lõplikku väljakujunemist iseloomustab saksa teadlane Erhard John kui olukorda, kus inimesest saab loodusjõudude valdaja ja kujuneb välja kontroll inimeste ühiskondlike suhete üle.¹⁸ Kuid ikkagi on selle aluseks inimtöö, mis on käe ja pea ühtsuse väljendus, sest «tööprotsessi lõpul saadakse tulemus, mis juba protsessi algul oli olemas tööliise kujutluses... oli olemas ideaalselt. Tööline mitte ainult ei muuda loodusliku aine vormi, ta ühtlasi teostab looduslikus aines oma teadliku eesmärgi.»¹⁹

Kultuuri tekke ebateaduslikud teooriad räägivad kultuuri jumalikust päritolust, kultuurist kui ideaalse vaimse alge — hinge avaldusest jne. Reaktsiooniline nn. geograafiline kultuuri tekke teooria väidab, et põhjamaa paneb inimesi oma karmi kliimaga aktiivselt elatusvahendeid otsima ja kultuuri arendama, samal ajal kui lõunamaades geograafilised tingimused seda ei stimuleeri. Eksisteerib teisiigi antiteaduslikke kultuuri tekke ja arengu teooriaid, mis seavad kultuuri

arengu sõltuvusse rahvastiku asustustihedusest ja isegi sõdadest, mida lausa kurioosumina peetakse ühiskondliku progressi liikumapanevaks jõuks, kultuuri arengu peajõuks. Kultuuri tekke ja arengu teooria pärineb marksismi klassikutelt, kes põhjendatult väitsid, et kultuur sündis koos inimkonnaga ja tema aluseks on eelkõige materiaalsete väärtuste tootmise viis. «Inimesed peavad kõigepealt sööma, jooma, peavarju saama ja riides käima, enne kui nad suudavad tegelda poliitikaga, teadusega, kunstiga, religiooniga jne... järelkult iga ajajärgu majandusliku arenemise aste on selleks aluseks, millest on välja kasvanud... riiklikud asutused, õiguslikud vaated, kunst...»²⁰ Tööriistade valmistamine, nagu näitas F. Engels, eraldas inimese loomariigist.²¹ Siit algab inimühiskonna ajalugu, kultuuri kujunemise ajalugu. Oma töö ja kõnega õpib inimene tundma ja muudab teda ümbritsevat loodust.²²

Orjanduslikus ühiskonnas eraldus vaimne tegevus materiaalsest tootmisest. Füüsiline töö — Rooma riigis orjade töö — kuulutati vaba inimese mitteväärivaks. Sellest siis ka vaimse osa ainu hindamine kultuuris. Just siit tuleb otsida nn. eliidi ja kultuurse vähemuse teooria algeid, mis eitavad töötajate loomingulist, loovat osa, väites, et kultuur on hinge emanatsioon, mida võivad omada ainult «hinge aristokraadid». Ka tänapäeva eksistentsialismi filosoofia vaatleb kultuuri kui eranditult vaimset loomingut, kusjuures väidetakse, et kultuur, mis tungib kommunikatsioonivahendite abil endassesulgunud isiksusse, muutub talle vaenulikuks. Põhjus olevat selles, et inimene on pidevalt võõrandumisolekus ega suuda saavutada oma audentset seisundit.

¹⁶ Коммунизм и культура. Москва, 1966, стр. 185—187.

¹⁷ А. М. Горький. Собранные сочинения в 30 томах, т. 25, Москва, 1953, стр. 183.

¹⁸ Э. Ион. Проблемы культуры и культурная деятельность. Москва, 1969, стр. 44.

¹⁹ К. Маркс, Капитал. Poliitilise ökonomia kriitika. I köide, Tallinn, 1953, lk. 160.

²⁰ K. Marx, F. Engels, Valitud teosed kahes köites, II köide. Tallinn, 1960, lk. 138.

²¹ K. Marx, F. Engels, Valitud teosed kahes köites, II köide. Tallinn, 1960, lk. 66—67.

²² F. Engels, Looduse dialektika. Tallinn, 1962, lk. 173.

Tõepoolest, eksploatatorlikus ühiskonnas ei ole töö töölisklassile vaba loominguiline tegevus. Seetõttu toimub võõrandumine, mis kahtlemata avaldab mõju ka inimese kultuurilisele arengule. Juba marksismi klassikud rõhutasid eraomanduse halvavat osa kultuuris, selgitades, et isik, kes ise «ei tööta... elab võõrast tööst ja omandab ka oma kultuuri võõra töö arvel».²³ See kehtib tänapäevalgi nn. massikultuuri kohta, mis taotleb erilise stereotüübi, nn. massiinimese formeermist, kes ei mõtle ega arutle iseseisvalt, kellel puudub kriitiline suhtumine ellu ja kes on ainult informatsiooni vastuvõtja. Jällegi osutub kaotajaks töölisklass, laiad rahvamassid.

Kultuuri arengu radikaalne muutus sai teoks uue kultuuritüübi — sotsialistliku kultuuri tekkega, kus üheks keskseks loosungiks kujunes rahvamasside kultuuristamise idee — kultuuri omandamine masside poolt ja uue kultuuri loomine. See toimub leninliku kultuuri-revolutsiooni käigus, kusjuures kasutatakse kogu kultuuriloo progressiivset ajaloolist praktikat, sest «kogu sajanditepikkune kultuuri ajalugu on ettevalmistus ja eelduste loomine kõrgeima inimühiskonna — kommunismi tarvis.»²⁴ Seda teenib ka tänane kultuurialane töö NSV Liidus, sest «...kommunismi ehitamist ei ole võimalik edasi viia ilma inimese enese igakülgse arenemiseta. Ilma kultuuri, hariduse ja ühiskondliku teadlikkuse kõrge tasemetä, inimese sisemise küpsuseta on kommunism võimatu, nii nagu ta on võimatu ilma vastava materiaaltehnoloogilise baasita.»²⁵

²³ K. Marx, F. Engels, Valitud teosed, 2. kd., lk. 9.

²⁴ В. В. Горбунов. Ленин и социалистическая культура. Москва, 1972, стр. 34.

²⁵ L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressile. Tallinn, 1971, lk. 98.

Kultuuri põhifunktsioonid. Kultuuri kui ühiskondliku avalduse olemuslik analüüs

Kultuuril on ajalooliselt püsivad funktsioonid, määratletud inimese sooliste ja bioloogiliste omadustega, inimtegevuse ja suhtlemise fundamentaalsete tingimustega, inimese ühiskondlikus olemises väljakujunenud psüühikaga.²⁶ Neid põhifunktsioone on E. Sokolov käsitlenud üheksas grupis, mida allpool vaatlemegi.²⁷

Teatavasti teeb võime töötada ja suhelda inimese ühiskondlikuks, kultuurseks olendiks. Siit ka kultuuri kaks tähtsamat funktsiooni: maailma alistamise ja ümberkujundamise ning kommunikatiivne funktsioon.

Inimese füüsiline vajadus elatusvahendite — toidu, riietuse, elamu järele tingib teda ümbritseva maailma alistamise ja ümberkujundamise vajaduse. Kuid «inimloomus ei piirdu kalduvusega enesesäilitamisele ja vastavalt sellele kalduvusega mugavuste loomisele.»²⁸ Looming ja looduse ümberkujundamine ise on juba inimese eluliseks vajaduseks, looduse ümberkujundamine on alati seotud teatud teadmatusega tulemus suhtes, riskiga. «Inimene on lõputu arengu universaalse tendentsi sünnitis ja ühtlasi selle «abiline». See (areng — A. E.) on pidurdatud ja aeglustunud ilma inimese abita ja ses mõttes vajab teda. Kuid ka inimene vajab seda (arengut — A. E.), leides selles tuge, oma olemistäiust... Inimene oma olemuselt on piiramatus ja lõpmatus poole pidevalt püüdlej ja piiratuse lõplikkuse ületamine.»²⁹ Loodust ümber kujundades ei tohi asjad ja komfort saada eesmärgiks omaette. Peamine on looduse ümberkujundamise loominguiline protsess, teadlik prot-

²⁶ Э. В. Соколов. Культура и личность. Ленинград, 1972, стр. 96.

²⁷ Sealsamas, lk. 92—159.

²⁸ З. М. Какабадзе. Человек как философская проблема. Тбилиси, 1970, lk. 85.

²⁹ Sealsamas, lk. 47.

sess, sest «kultuur, kui ta areneb stiihiliselt, ilma teadliku juhtimiseta... jätab enda järele kõrbe.»³⁰ Need K. Marxi sõnad on eriti aktuaalsed tänapäeval looduse ja inimkonna vaheliste suhete mõistmisel.

Inimestevahelistes suhetes väljendub kultuuri kommunikatiivne funktsioon. Bioloogilis-psühholoogilistest ja sotsiaal-kultuurilistest vajadustest tingitult peavad inimesed pidevalt informatsiooni vahetama, üksteist vastastikku emotsionaalselt mõjutama. Nende suhete tõttu kujuneb ja tugevneb inimeste ühendus ja selle raames üksikisiku füüsiline ja vaimne rikastumine

Inimestevahelistel suhetel võib olla järgmine sisu: 1) antropoloogiline — soo jätkamine; 2) sotsiaalne, sest ühiskond saab eksisteerida ainult tänu indiviididevaheliste suhete süsteemile; 3) psühholoogiline, mis on seotud inimese kui isiksuse vajaduste rahuldamisega; 4) ideaalne — isiksuse püüe töö, headuse ja ilu poole.

Suhtlemise spetsiifiline vorm on kommunikatsioon, s. o. inimestevaheline informatsioonivahetus. Inimene ei suuda elada üksinduses ilma informatsioonita, ta vajab uusi teadmisi (uudiseid). Samal ajal on kommunikatsioon kui protsess talle psüühiliselt hädavajalik.

Inimestevaheline informatsioonivahetus on mõlemapoolselt aktiivne protsess. Vastuvõtja «häälestub» üksnes temale väärtuslikuna tunduval informatsioonile. See «häälestus» sõltub vanusest, huvidest, informeerituse astmest, iseloomust — isiksusest ja tema kultuuritase-mest.

Eduka kommunikatsiooni tingimused on: 1) tehnilisest küljest peab informatiivsete signaalide tugevus ületama ümbritseva keskkonna «müra»; poolte vahel peab olema vähemalt minimaalne tagasiside; 2) psüühilis-füsioloogiliselt peavad partnerid olema häälestatud ühele lainele; 3) sotsiaal-kultuurilisest aspektist

saab isiksus mõtestatud informatsiooni üksnes siis, kui tal on ettekujutus informatsiooni allikast ning poolte arusaamad vahetatava informatsiooni sümboolikast ja mõistetest kattuvad. Mis puutub suhtlemisse üldse, siis on see peale seaduste ja moraali ka rahvuslike ning kultuuriliste traditsioonide erinevustega seotud. Kõigele sellele vaatamata võib siiski eristada kolme üldist suhtlemistüüpi: 1) traditsiooniline, mis iseloomustab inimestevahelisi suhteid väikeses külas, kus kõik üksteist tunnevad ja on nagu pidevas vastastikus kontaktis; 2) funktsionaalhierarhiline, iseloomulik suurele linnale, kus kommunikatsioon lähtutakse teise isiku seisundist antud süsteemis — tekivad vastastikuste suhete mitmesugused tasandid (sõber, töökaaslane, ülemus, naaber jne.); 3) isikuline suhtlemistüüp — eelkõige perekonnasisestes suhetes toimuv kommunikatsioon, millel on eriline osa isiksuse emotsionaalses ja esteetilis-es arengus.

Tööprotsessis ja suhtlemises saavad asjad ja tegevus inimteadvuses tähenduse, inimese poolt läbitunnetatult omandavad nad nime. Selles väljendub kultuuri mõtestatuse või märgistatuse funktsioon. Siinjuures märgime, et tähendus sisaldab nähtuse või asja vastu huvi äratavat, tundma õppima sundivat ja hinnangut andvat momenti. Siit inimese praktiline ja teoreetiline suhtumine maailma, asjadele ja tegudele koha leidmine väärtuste üldises süsteemis.

Märgistatuse funktsiooni järjeks on informatsiooni kogumise ja säilitamise funktsioon. Selle tulemusena antakse inimtegevuse resultaat kontsentreeritud vormis edasi põlvkonnalt põlvkonnale. Loomariigis antakse järjekestva informatsiooni põhiosa edasi geneetilise struktuuri abil. Inimühiskonnas antakse kultuuri põhielemendid edasi järelpõlvele mittebioloogilisel teel inimmälu ja raamatute ning teiste informatsiooni säilitamise materiaalsete vahendite abil suulise pärimusena, dogmaatilise ususüsteemi või loogilis-semantilise teadmiste süsteemina — teadusliku maailmavaatena.

³⁰ К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения, т. 32, стр. 45.

Ühiskond ei saa püsivalt eksisteerida anarhia tingimustes. Valikuvabadus on alati piiritletud seaduste ja tavadega. Siit kultuuri normatiivne funktsioon, mis väljendub normide väljatöötamises ja neist kinnipidamises. Asjade ja tegevuse tunnetamise, ühiskondlike normide ja efektiivse omavahelise suhtlemise oskuse omandamise käigus toimub isiksuse sotsiaal-kultuuriline kujunemine. Selles väljendub kultuuri sotsialiseeriv ehk personifitseeriv (isikustav) funktsioon. Kultuur loob tingimused mitte üksnes isiku kujunemiseks, vaid ka arenguks, peegeldades individualiseerivat funktsiooni.

Bioloogilise ja sotsiaalse päritoluga pingelaengud neutraliseeritakse kultuuriliste vahendite abil, mis täidavad kultuuri emotsionaalse pingelahenduse ehk «projekteeritavat» funktsiooni. Teatavasti pörkavad inimpsüühikas kokku bioloogilise ja sotsiaal-kultuurilise päritoluga jõud. Sünnivad soovid ja kavatsused, millest paljud ei ole praktiliselt teostatavad. Rahuldamatat soovid, realiseerimata kavatsused, praktiliselt lahendamatu konfliktid loovad omakorda psüühilise pinget. Kultuuri üks ülesandeid ongi selle pinget «maandamine». Individualse igapäevases elus on «maandajaks» nutt ja naer. Ühiskonnas on selleks rituaalid, mängud, eriline osa on aga kunstil, kus sümbolite abil, s. o. tinglikult, illusoorset lahendatakse vastuolud, mis praktiliselt antud tingimustes ei ole lahendatavad. Kunsti jõud seisnebki selles, et ta nii loomingu- kui ka selle vastuvõtu protsessis on suuteline haarama isiksuse kõik vaimsed jõud, aktiveerima nii teadlikud kui ka alateadvuslikud psüühika alad.

Kultuuril on kaitsefunktsioon. Tänapäeval on inimkonna vanade vaenlaste — nälja, haiguste, tulekahjude, ülejutuste jt. loodusõnnetuste kõrvale ilmunud uued ja ohtlikumad. Nimetagem vee ja õhu saastamist ning teisi ökosüsteeme kahjustavaid inimtegevuste tulemusi, mis võivad väga tõsiselt ohustada inimkonna tulevikku. Kultuur peab siin

kaitsjana vahele astuma, et säilitada tasakaalu looduse ja ühiskonna vahel. Kultuur — see on peale oskuse looduse ande ja -jõude otstarbekalt ning targalt kasutada inimese oskus seda teha ka iseenda jõuga, oskus ratsionaalselt töötada ja puhata, oskus leida informatsioonitultvast endale kui psüühilisele ja füüsilisele isiksusele vajalik, oskus eristada kultuuri funktsioone ja kultuuri loovalt kasutada.

Tulles lõpuks veel kord tagasi kultuuri kui mitmepalgelise ühiskondliku avalduse juurde, toome ära L. Kogani poolt antud kultuuri kui ühiskondliku nähtuse kuus aspekti.³¹

1. Kultuuri olemuse geneetiline aspekt — kultuur on ühiskonnas sündiv aktiivne loominguine protsess, mis on suunatud maailma tunnetamisele ja ümberkujundamisele.
2. Gnoseoloogiline (maailmavaateline) aspekt — kultuur on maailma peegelduse tase inimese tunnetes, kujutlustes, ideedes, individuaalses ja ühiskondlikus teadvuses.
3. Aksioloogiline aspekt — kultuur on väärtuste ja hüvede loomise protsessis omandatu.
4. Normatiivne aspekt — kultuur sisaldab hädavajalikke tingimusi inimese orienteerumiseks ümbritsevas maailmas ja reguleerib inimestevahelisi sotsiaalseid suhteid.
5. Semiootiline (märgiline) aspekt — kultuuri abil toimub teooria ja praktika saavutuste säilitamine ja edasiandmine järgmisele põlvkonnale, millega kindlustatakse kultuuri järjekestvus.
6. Sotsioloogiline aspekt — kultuur kui nähtus sõltub ajalooliselt ühiskondlikest suhetest.

Loomulikult eksisteerib mitmeid teisi kultuuri olemuse ja funktsioonide kirjeldusi. Antud juhul lähtusime E. Sokolovi ja L. Kogani seisukohtadest, mis tundusid enam vastuvõetavad.

³¹ Л. Н. Коган. Понятия «духовная культура», «духовная жизнь» общества и их содержание, стр. 30.

Eelöelduga piirdumegi kultuuri mõiste ja olemuse analüüsis. Me käsitlesime kultuuri üldisi tunnuseid ja ülesandeid ega puudutanud eraldi sotsialistlikku kultuuri iseloomustavaid tunnuseid: rahvalikkust, kollektivismi, patriotismi, internatsionalismi, kommunistlikku ideelist ja teaduslikku maailmavaadet,³² samuti kultuuri klassilisuse ja parteilisuse probleeme. See on omaette küsimuste kompleks, mis nagu leninliku kultuuri-revolutsiooni temaatika vajab sügavat filosoofilis-ajaloolist erikäsitlust. Igal juhul saab nimetatud probleemide lahendamise aluseks olla kultuuri üldmõiste ja selle olemuse marksistlik analüüs, mida antud artiklis küllalt põgusalt käsitletes püütigi anda.

³² Filosoofia leksikon. Tallinn, 1965, lk. 221–222.

ISIKSUSE KUJUNEMISE KÄSITLUSEST SOTSIALISEERUMIS- PROTSESSINA

PAUL KENKMANN

Marksistliku ühiskonnateaduse arengu üks iseloomulikke jooni nüüdisajal on tähelepanu koondamine isiksusega seoses olevatele probleemidele. Keskkel kohal on isiksuse areng, isiksuse põhitüüpide kujunemine ja muutumine, **üldse isiksuse kujunemine ühiskonnas.**

Nende probleemide eri külgi on tulemusrikkalt uuritud pedagoogikateaduses ning psühholoogia vastavais harudes. Teatud küsimusi (kommunistliku ühiskonna igakülgset arenenud isiksuse kujunemine) uurib teadusliku kommunismi teooria. Isiksuse kujunemise probleeme ühiskonnas puudutavad ka sotsioloogia mitmed harud. Praegu on aga marksistlikus sotsioloogias kujunemas uurimisvaldkond, kus neid küsimusi spetsiaalselt analüüsitakse. Jutt on isiksuse kujunemise käsitlesest sotsialiseerumisena. Kui seotud on isiksuse sotsialiseerumise probleemidega ka pedagoogilise uurimistöö küsimused¹, seda vaatleme käesolevas artiklis veidi lähemalt.

¹ Vt. näiteks H. Mõttus, Perekontd kui isiksuse sotsialiseerumise üks vahendeid. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 8.

Kõige üldisemalt võib öelda, et sotsialiseerumise all selle mõiste praeguses tähenduses mõistetakse protsessi, mille käigus inimindiviid kui olend teatud bioloogiliste karakteristikutega (isiksuse kujunemise eeldustega) omandab ühiskonnas eksisteerimiseks vajalikud sotsiaalsed omadused. «Filosoofia entsüklopeedias» määratletakse sotsialiseerumise teooria põhiprobleemid järgmiselt: milliste sotsiaalsete faktorite mõjul kujunevad need või teised isiksuse jooned; millised on mehhanismid, mille kaudu toimub antud faktorite mõjul isiksuse kujunemine; missugune on selle protsessi tulemus ühiskonna jaoks.²

Näeme seega, et sotsialiseerumiskontseptsioon on isiksuse aspektist vastus küsimusele teatud isiksuse tüübi³ kujunemisest antud ühiskondlikes tingimustes. Ühiskonna aspektist on aga tegemist konkreetse analüüsiga selle kohta, kuidas toimub sotsiaalse kogemuse edasiandmine uuele põlvkonnale.

Teadaolevalt on terminit *sotsialiseerimine*⁴ esmakordselt kasutatud XIX sajandi keskpaiga prantsuse utoopilises kommunismis. Selle ühiskondliku mõtte voolu, marksismi ühe teoreetilise allika esindaja Villegardelle, kes on tuntud eelkõige Morelly ja teiste utoopilise kommunismi suurkujude vaadete propageerijana, esitabki seisukoha, et tema poolt kirjeldatavate uute ühiskondlike suhete kehtestamise eelduseks on **omandi sotsialiseerimine**, s. o. selle ühiskon-

² Философская энциклопедия. Гл. ред. Ф. В. Константинов. Т. V. М., 1970, стр. 66.

³ Nii on otstarbekas käsitleda isiksust sotsioloogia, eriti massilise sotsiaalse uuringu objektina. Vrd. В. А. Ядов. О различных подходах к концепции личности и связанных с ними различных задачах исследования массовых коммуникаций. — Материалы встречи социологов III. Личность и массовая коммуникация. Гаргу, ТГУ, 1969, стр. 13 и сл.

⁴ Artikli maht ja eesmärk ei luba meil pikemalt peatuda kogu sotsialiseerumise uurimisega seotud problemaatikal, uurimistulemustel ja muul sellisel. Pikem eestikeelne käsitus on antud teoses: I. K. n. Isiksuse sotsioloogia. Tln., 1971, II ptk.

nastamine, ühisomandiks muutmine.⁵ Siit saab alguse termini sotsialiseerimine kasutamine tähenduses, mida sobiks nimetada poliitökonoomiliseks. Samal viisil esineb kõnealune mõiste laialdaselt sotsialistliku ühiskonna iseloomu ja selle rajamise teid puudutavas ideede võitluses.⁶

Sotsialiseerimine teises tähenduses, mis seondub juba vahetult **isiksuse kujunemisega** ning mida võime siis nimetada sotsioloogiliseks, tuleb kasutusele XIX sajandi lõpul selle aja sotsioloogia klassikaliste esindajate E. Durkheimi, G. Tarde'i jt. töödes. Esimese spetsiaalselt sotsialiseerumisprobleemidele pühendatud (ja ka vastavalt pealkirjastatud) teosena mainitakse aga ameerika sotsioloogi Franklin H. Giddingsi raamatut «Sotsialiseerumise teooria», mis ilmus 1897. aastal.⁷

Empiirilise sotsioloogia hoogne areng toob kaasa uuringute kasvu ka isiksuse kujunemise alal, seda eriti 30. aastail, kui kodanlikus sotsioloogias omandab tähtsa koha nn. kultuurantropoloogiline suund. Sellest ajast võibki pidada sotsialiseerumisprobleeme Lääne, eriti Ameerika sotsioloogia ja sotsiaalpsühholoogia traditsiooniliseks uurimisvaldkonnaks⁸, millele on omased samad põhijooned mis kodanlikule empiirilisele ühiskonnateadusele üldse.

Nõukogude ühiskonnateaduses võime kõnesoleva problemaatikaga tegelemist täheldada alates 20. aastaist. Toetudes progressiivsete vene pedagoogide uurimustele, saavutab nõukogude pedagoogika väljapaistvaid tulemusi isiksuse kujundamise teorias ja praktikas. Ise-

⁵ В. Г. Волгин. Французский утопический коммунизм. М., 1960.

⁶ V. I. Lenin, Proletaarne revolutsioon ja renegaat Kautsky. — Teosed, 28. kd., lk. 279—289.

⁷ F. H. Giddings, The Theory of Socialization. N. Y., 1897.

⁸ John A. Clausen (ed.). Socialization and Society. Boston: Little, Brown & Co, 1968, p. 47 ff. Mahukamatest üldkäsitlustest väärib märkimist veel D. A. Goslin (ed.), Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago: Rand Mc Nally, 1969.

loomulik on sellele laiema sotsiaalse keskkonna mõju järjekindel arvestamine konkreetsele kasvatusseisundile. Eriti väärib esiletõstmist kollektiivse kasvatusalal tehtu. «Lastekollektiivi probleem on nõukogude pedagoogikateaduses keskne ja kõige aktuaalsem. Mõtestades lahti meie 50 nõukogude aasta jooksul selle lahendamiseks tehtu, võime täie õigusega väita, et lastekollektiivi teooria loomine, kollektiivse kasvatusmeetodika väljatöötamine, on nõukogude pedagoogide suurim teene.

See teooria arenes 20. ja 30. aastate palavates vaidlustes. Selle kujunemisega on seotud niisuguste suurte pedagoogide nimed, nagu Lunatšarski, Krupskaja, Blonski, Pistrak, Behterev, Pinkevits, Makarenko, Šatski ja paljud teised. Nende esitatud ideed tegid läbi kontrolli Hariduse Rahvakomissariaadi kasvatusasutustes, meie parimate koolide ja kooliväliste asutuste massilises kogemuses sõjajärgsel ajal. Ja mitte ainult tegid läbi kontrolli, vaid ka arenesid edasi.»⁹ Ka mitmed kodanlikud kasvatusseisundid ja sotsioloogid, kellele pole vastuvõetavad niisuguse kasvatusmeetodid ja rakendatavad meetodid, tunnustavad, et sotsialistliku ühiskonna ideaalidele suunatud kollektiivse kasvatusalaga on jõutud oluliste tulemusteni uut tüüpi isiksuse kujundamisel. Sageli viidatakse seejuures A. Makarenko kasvatusprintsipidele ja nende teostusele.

Konkreetsotsioloogiliste uuringute hoogne levik 60. aastail toob kaasa huvi kasvu ka isiksuse kujunemise probleemide vastu. Selle põhjused peituvad sotsialistliku ühiskonna arengust tulenevas vajaduses analüüsida sügavalt sotsialistliku ühiskonna isiksuse kujunemise keerukat protsessi. Sellega seoses tuleb teaduslikus kirjanduses üha laialdasemalt kasutusele ka sotsialisee-

rumise mõiste. Praeguseks on ilmunud pikemaid ja lühemaid üldkäsitlusi; on tehtud uuringuid isiksuse kujunemise protsessi konkreetsete probleemide kohta, kaitstud esimesed dissertatsioonid.¹⁰ Viitamata üksikuurimustele, märgime ära sotsialiseerumise protsessi olulisemad küljed, mida võib praegu lugeda rohkem uurituteks: erinevate ühiskondlike institutsioonide osa isiksuse kujunemises (pererekond, lastekollektiivid, kool, ühiskondlikud organisatsioonid, töökollektiiv); isiksuse kujunemine erinevais tegevusvaldkondades (mäng, õppimine, töö, vaba aja tegevused); isiksuse teatud komponentide formeerumine (ühiskondlik aktiivsus, kollektivism, elupaanid); isiksuse kujunemine selle protsessi eri etappidel (lapseiga, noorus, adaptatsioon esimesel töökohal ja kõrgemas koolis) jpt. Ilmunud on üldistavaid käsitlusi isiksuse kujunemisest sotsialistlikus ühiskonnas. Üks uurimisaspekte on ka sotsialiseerumise protsessi uurimise metodoloogiliste aluste analüüs.¹¹

Sotsialiseerumise mõiste kasutamine ja vastava kontseptsiooni arendamine on esile kutsunud ka vastuväiteid nõukogude sotsioloogilises kirjanduses, veel rohkem aga konverentsidel, sümposiumidel ja teistel teaduslikel üritustel, kus need probleemid kõne all on olnud. Vastuväited on üsna eri laadi ja tulenevad sageli erisugustest arusaamadest sotsialiseeru-

¹⁰ Vt. näiteks Н. В. Андреев. Социализация личности в период начала трудовой деятельности. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1971.

¹¹ Viimane aspekt on oluline seetõttu, et selle arendamine loob lähtekohad kodanlikus sotsioloogias saavutatud kriitiliseks hindamiseks, eriti nende probleemide alal, kus marksistlik teadus on uurimismaterjali ja vastavalt ka üldistusi alles napilt. Kodanliku sotsioloogia seisukohtade kriitika ülevõtmine pole sellisel juhul õigustatud ning võib viia ebaõigete järeldusteni isiksuse kujunemise kohta sotsialistlikus ühiskonnas. Vrd. Г. М. Андреева. Некоторые методологические вопросы исследования проблем образования. Материалы конференции «Коммунистическое воспитание студенчества». Тарту—Кяэрику, май 1971 г. Часть I. Тарту, ТГУ, 1971, стр. 57 и сл.

⁹ Л. И. Новикова. Проблема коллектива и личности в педагогике. — Проблемы коллективного воспитания. М., 1968, стр. 5. Vt. ka Ф. Ф. Королев. В. И. Ленин и педагогика. М., 1971.

miskontseptsioonist enesest. Tinglikult võib need meie arvates taandada kahele põhilisele seisukohale.

1. Marksistlikus ühiskonnateaduses (sotsioloogias, teadusliku kommunismi teoorias, pedagoogikas, psühholoogias) on juba ammu olemas vastavad mõisted ja väljatöötatud kontseptsioonid, mis võimaldavad isiksuse kujunemise probleeme edukalt uurida. Uue mõiste kasutuselevõtt pole seetõttu vajalik.

2. Isiksuse kujunemise käsitlemine sotsialiseerumisena on omane kodanlikule sotsioloogiale ja peegeldab isiksuse ning ühiskonna vahetõrget antagonistlikus ühiskonnas, põhinedes meie vastuvõtmatuil maailmavaatelistel alustel ja kandes nii ka vastavat ideoloogilist funktsiooni. Seetõttu ei saa seda kasutada marksistlikus ühiskonnateaduses, uurides isiksuse kujunemist sotsialistlikus ühiskonnas.¹²

Peatume neil vastuväitel veidi lähemalt.

Mis puutub sotsialiseerumise ja sellele lähedaste, marksistlikes ühiskonnateadustes traditsiooniliselt kasutatavate mõistete vahetõrget, siis niisugused mõisted on tõepoolest olemas: arenemine, kasvatus, isiksuse kujunemine. Oma tähenduselt on need sotsialiseerumisele lähedased, ent siiski leiame lähemal analüüsimisel igal mõistel teatud spetsiifika, mis ei luba meie arvates sotsialiseerumise mõistet täielikult nendeks taandada.¹³ Näiteks **arenemist** kasutatakse eelkõige sellise protsessi tähistamiseks, mille puhul leiab aset mingite antud nähtusele immanentsete omaduste muutumine teatud suunas, nende omaduste väljakujunemine, kusjuures (isiksusest rääkides) sotsiaalsed faktorid esinevad teatud foonina, mille taustal see arenguprotsess kulgeb. Isiksuse arengu liikumapaneva jõuna esinevad sisemised vastuolud: isiksuse uute vajaduste, püüdluste jne. ning

¹² Vt. niisuguse kriitika näitena Л. И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, стр. 108—113.

¹³ Vrd. Б. Д. Парыгин. Основы социально-психологической теории. М., 1971, стр. 162 и сл.

tema võimaluste vahel, uute tunnetuslike ülesannete ja varem kujunenud mõtlemisviiside vahel jts.¹⁴ Muidugi toimub sotsialiseerumisprotsessis isiksuse arenemine, kuid selle protsessi spetsiifikat arenemise mõiste ei ava.

Kasvatuse mõiste ja kasvatusprotsess kui isiksuse sihipärane kujundamine vastanduvad teatud mõttes sotsialiseerumisele. Teiselt poolt on kasvatus osa sotsialiseerumisest, üks selle komponente. Haarab ju isiksuse kujunemine sotsialiseerumisprotsessis kogu sotsiaalsete faktorite poolt isiksusele avaldatava mõju, sealhulgas ka suunatud mõjustuse, kasvatus (selle sõna kitsamas tähenduses). Kasvatusprotsessi uurimisel abstraheretakse kogu ühiskondlike suhete ansamblist ning analüüsitakse suhet kasvatavat-kasvatatava.

Täpsustamist vajab ka mõistete *sotsialiseerumine* ja *isiksuse kujunemine* vahetõrget. Sageli (ka käesolevas artiklis) kasutatakse neid sünonüümidena, räägitakse näiteks isiksuse kujunemisest sotsialiseerumisprotsessis. Mõistete selline kasutamine on meie arvates õigustatud. Isiksuse kujunemisest räägitakse peale sotsioloogia ka teistes inimest uurivates teadustes. Sotsialiseerumise mõistet kasutades aktsentueerime tähelepanu isiksuse kujunemisele ühiskonnas nende sotsiaalsete faktorite mõjul, millega kujunev isiksus on kokkupuutes. Oluline on siin veel asjaolu, et sotsialiseerumine seostub teatud inimtüüpide kujunemise uurimise kui sotsioloogiale omase lähemimisviisiga.

Tõime vaid mõned kaalutlused sotsialiseerumise ja sellega seoses olevate mõistete vahetõrkest. Isiksuse kujunemise edasine analüüs täpsustab kahtlemata ka käsitletud mõistete vahetõrget, näitab nende ja teiste mõistete kasutamise otstarbekust.

Keerulisem on küsimus sotsialiseerumise kui algselt kodanlikus sotsioloogias arendatud kontseptsiooni kasutamisest marksistlikus ühiskonnateaduses.

¹⁴ Воспитание и развитие. — Педагогическая энциклопедия. Т. 2. М., 1964, стр. 391.

Kuigi eespool märkisime, et mõiste *sotsialiseerumine* tuli kasutusele enne konkreetsootsioloogiliste uuringute laia leviku algust, on see siiski omaseks saanud eelkõige empiirilisele uurimistöole põhinevale sotsioloogilisele käsitlusele: massilistele sotsiaalsetele uuringutele ühiskonna elu eri valdkondades, mille alusel tehakse järeltõlki teatud isiksuse tüüpide kujunemisest, ühede või teiste sotsiaalsete faktorite osast isiksuse kujunemisprotsessis jne. Kogu sellel uurimistööl olid ja on teatud (aja jooksul mõneti muutunud) kontseptuaalsed alused — mingi üldisem käsitlus inimesest, nagu näiteks freudism, biheiviorism jts. Siit avalduvad ka uurijate maailmavaatelistel lähtekohad, nende klassipositsioon. Nii ühtedes kui ka teistes peegeldub isiksuse tegelik seisund ühiskonnas, nende ühiskondlike suhete iseloom, milles ta kujuneb, isiksuse elutegevuse iseärasused antud sotsiaalsetes tingimustes. Meie poolt käsitleva probleemiga seoses võib need kokku võtta järeltõlkes, et nii uuele põlvkonnale edastatava sotsiaalse kogemuse struktureerimine sotsiaalse organismi eri osades kui ka isiksuse kujunemise protsess ise on oma loomult **stiihilised**, ära määratud inimesest võõrandunud sotsiaalsete suhete (ennekõike stiihilise ühiskondliku tööjaotuse) poolt. Seda asjaolu kajastavadki mitmed kodanlikus teaduses levinud sotsialiseerumiskontseptsioonid, millele on üldiselt iseloomulik kujuneva isiksuse ja keskkonna vastandamine, isiksuse kujunemise taandamine adapteerumiseks olemasolevate sotsiaalsete struktuuridega. Arusaadavalt ei saa selline lähene mine olla aluseks isiksuse kujunemise marksistliku kontseptsiooni edasiarendamisele.

Isiksuse kujunemine sotsialismi tingimustes on kapitalismi tingimustes toimuvast mitmes suhtes põhimõtteliselt erinev. Vastavalt muutustele ühiskonna sotsiaalses korras on erinev juba sotsiaalse kogemuse struktuur. Langeb ära selle antagonistlik klassijaotus. Ent ka arenenud sotsialistlikus ühiskonnas säilivad erinevused sotsiaalse kogemuse edasiandmises sõltuvalt realselt olemas-

olevaist sotsiaalklassilistest erisustest, linna ja maa erinevustest jne.¹⁵ Ühiskondlikus korras asetleidnud muutused loovad olukorra, kus üleminek isiksuse kujunemise stiihiliselt protsessilt uue inimese sihipärasele kujundamisele on realselt võimalik ja ühiskonna edasise arengu tingimus. Sellega kaasneb isiksuse enese sotsiaalse aktiivsuse kasv, millest saab tema kujunemisprotsessi määrav tegur.

On selge, et sotsialistlik ühiskond oma arengu praeguses staadiumis ei ole veel küps juhtima täielikult oma elu kõiki sfääre. Nii on see ka ühiskonna liikmete isiksuse kujundamisega. Vastuolu isiksuse arengu eesmärgi ja antud etapil selle realiseerimiseks olemasolevate võimaluste vahel määrab ära vajaduse vastava ala uurimise järele. Stiihilise ja suunatud mõjustuse keerukas läbipõimumine isiksuse kujunemises, vajadus arvestada ühiskondliku arengu seisukohalt üha suuremat tähtsust omavas kasvatuses kogu sotsiaalsete suhete kompleksi mõju — neid tegureid võib pidada olulisemateks, mille mõjul on viimasel ajal täheldatav kasvatusesõpetuste huvi kasv nn. sotsiaalpedagoogilise probleematika vastu.¹⁶ Tegemist on nii uuringute suunatusega laiema sotsiaalse keskkonna mõju väljaselgitamisele kasvatusprotsessile kui ka laiaulatusliku sotsioloogilise uurimise meetodite ja andmete ulatusliku rakendamisega märgitud probleemide analüüsil.¹⁷

Stiihiliselt arenevalt ühiskonnalt teadlikult juhitavale ülemineku olukorras kulgeva kasvatusprotsessi sotsiaalpedagoogiline analüüs ei saa aga asendada isiksuse kujunemise sotsioloogilist uuri-

¹⁵ Häid näiteid selle asjaolu kohta pakub noorte eluplaanide kujunemise uurimine, mis on praegu meie vabariigis üheks kõige rohkem läbitöötatud sotsioloogiliseks ja pedagoogiliseks probleemiks.

¹⁶ Р. Г. Гурова. Социальные аспекты теории воспитания. — Вопросы обучения и воспитания. М., Ин-т общей педагогики АПН СССР, 1972.

¹⁷ Vt. näiteks artikleid kogumikus «Измерения в исследовании проблем воспитания». Тарту, ТГУ, 1973.

mist, mis lähtub kujuneva isiksuse vaatlemisest kõigi ühiskondlike suhete kompleksis. Eelesitatud kaalutlustest lähtudes tuleb pidada vajalikuks ja sotsialistliku ühiskonna arengus saavutatud taset silmas pidades põhjendatuks sotsialiseerumisprobleemide uurimist ka nõukogude ühiskonna konkreetseis tingimusi. Muidugi ei tähenda see pedagoogikale traditsiooniliselt omaste uurimisprobleemide ja -võtete eitamist. Asi on hoopis selles, et ühiskonna areng toob isiksuse kujunemist käsitlevate teaduste ette uusi probleeme. Nende lahendamise pole mõeldav reaalse tegelikkuse protsessidele adekvaatsete uurimiskontseptsioonideta. Selliseks ongi antud kujukul isiksuse kujunemise käsitlemine sotsialiseerumisena.

TAHTE KASVATAMISEST

VOLDEMAR PINN

Tahte kategooria on psühholoogias üks keerukamaid ja vähem uuritud. See pärast tuleb tervitada A. Kureniidu kirjutist (vt. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 2), milles tahte probleemi on käsitletud asjalikult, soliidses teaduslikus keeles.

Muidugi pole peaaegu et esimeses eestikeelses käsitluses tahtega seotud probleeme suudetud ammendada, küll aga genereerida mõtteid ja nii lükata neid lahendusele lähemale.

Allakirjutanul tekkis mitmeid arvamusi ja mõningaid küsitavusi, mis peaksid huvi pakkuma ka pedagoogilisele avalikkusele.

A. Kureniidu asjaliku ainekäsituse juures jääb mõningati segaseks, mis siis ikka on tahe. Miks tekkis inimspetsiifilise energia järele nagu tahteaktiivsus? Teiseks, kahel korral räägitakse artiklis sisetaktistustest, mille ületamise vahend on tahe, kuid mõiste (A. Kureniidul *sisemine taktistus*) ise jääb selgitamata. Omapoolselt pean aga nende mõistete avamist väga

oluliseks. Ilma selleta jääb kogu tahte probleem n.-ö. õhku rippuma. Veel tähtsam, kui nende terminite sisu on ähmane, tekib raskusi tahteomaduste kasvatamisel, sest koos mõistetega saame avada tahte kasvatamise võtted. Sisetakistuste olemust tundes saame suunata nende tekkimist ja ületamist. See aga on tahte kasvatamisel erilisel tähtis. Kolmandaks, artiklis on kaldutud vastandama tahtet emotsioonidele. Selgub, nagu avaldaks tahe mõju emotsioonidele, neid reguleerides. Et toimub ka vastupidine nähtus — emotsioonide mõjuavaldus tahtele, seda autor on näinud üksnes möönab. Aga just see, et mainitud mehhanismi siiani nii teoorias kui ka praktikas ei arvestata, on tahtetuse juurdumise aluseks koolis. Tahteliseks muutub inimene eelkõige emotsioonide (eneseületamise rõõm, rahulolu, vaimustus, kahetsus) vahendusel.

Tahtest ja selle komponentidest tahte kasvatamise võtetena

Mida õieti kujutab endast tahe, millest on nii palju räägitud, ent mille sisust me oleme endale tagasihoidlikult aru andnud?

Tahte esimene ja olulisem olemusjoon on tema teadvustatud iseloom, nagu rõhutab A. Kureniit. Üksnes tahtelise tegevuse korral on inimese tegevus teadvustatud: teadlikud liigutused, nende kiirendamine, aeglustamine, ümberlülitamine — kõik see kuulub teadvustatud tahte valdkonda (18). Miks tekkis inimesel vajadus oma tegevust teatud puhkudel teadvustada, üht või teist liigutust või isegi tulevast tegevust ja selle resultaatte ette näha, sel küsimusel on printsiipiaalne tähtsus tahte sisu avamisel. Selleks on tarvis jälgida inimese kui liigi arengut, tema fülogeneesi.

Intellekt tekib emotsioonide baasil. Teadvuse vahendusel projitseerib inimene antud situatsiooni tulevikku ja langetab selle abil otsuse momendi käitumise sisu kohta, kas käituda endiselt või valida mingi uus käitumisvariant.

Mõned antud momendil meeldivatest, organismile positiivselt mõjuvatest situatsioonidest võivad aga inimesele negatiivselt mõjuda pärastises arengus, seepärast jääb teadvuse ülesandeks inimese suunamine tegevusele, mis momendi seisukohalt näib isegi arutuna, on raske ja ebameeldiv. Sisuliselt tähendab see, et teadvus tõukab küllalt sagedasti eemale momendil meeldivast. Et tegemist tuleb ebameeldiva, raske tegevusega, on vaja eriti sügavalt omaks võtta selle töö sooritamise vajalikkus, mõista, et ainult see tagab heaolu tulevikus.

Sellises interpretatsioonis muutub arusaadavaks, et tahte otseseks allikaks, tema suunajaks ja loojaks on teadvuses vastuvõetud resolutsioon — nii peab. Inimese teadvustatud tegevus on tahtelisuse alus.

Teadvuse funktsioneerimiseks kujuneb vajalik morfoloogiline alus — tahteliste liigutuste tegemiseks — spetsialiseerub suuraju poolkerade otsmikupiirkond, mis funktsioneerib tihedas seoses ajukoore kõigi piirkondadega. On vaja sooritada mingi tahteline tegu ja juba suunab liigutuspiirkond käiku vastavad keskused, nii saab alguse püsiv ja järjekindel, tulevikku suunatud tegevus. Et taolise sihiasetusega tegevus on printsiipiaalselt võimatu loomadel, lähtuvadki paljud psühholoogid tahtelise tegevuse määratlemisel just sellest asjaolust. Ja selles on palju tõtt.

Tõene teadvustatus sellest, mida inimene peab tegema, annab aluse tahtelisele. Kui soovetakse kasvatada lapses tahtet, peab kasvatama tema teadvust. Ainult see inimene, kellel on elus ja töös täpsed õiged ja sügavalt teadvustatud eesmärgid, saab olla tahteline selle sõna õiges mõttes. Ainuüksi teadvus on võimeline eristama, mis segab organismi eesmärgile jõudmast. Ilma teadvuseta oleks inimese tegevus variantideta, lähtuks üksnes momendi meeldivast. Asjalikud uuringud tahtest näitavadki, et mida teadvustatum on eesmärk, seda enam on tagatise eesmärgi saavutamiseks (11).

Õpetaja, kes on suutnud lapsedesse sisendada igapäevases suhtlemises sihipärased ja jõukohased positiivsed eesmärgid, mis laps omaks võtab, on teinud suure sammu lapse tahte kasvata-misel. Kui laps on teadlik, et ta peab õppima püüdliselt temale rasket mate-maatikat, et see kindlustab tal eduka tegevuse tulevikus, on tehtud palju sel-leks, et õpilane tõesti ilmutab tahte-jõudu matemaatika õppimisel. Sel juhul on ta potentsiaalselt võimeline mate-maatika kasuks loobuma tantsupeost, huvitavast filmist või mängust.

Tegevuse teadvustatus ei ava siiski tahtelisust kogu tervikluses. Iga tahteli-ne tegu on teadlik tegu. Aga iga tead-lik tegu ei pea olema tahteline. Veel vähem aga seda, et teadmine ise peidaks endas tahtelise tegevuse. Arvukad loen-gud, ettekanded, vestlused, mis teenivad eesmärki aktiveerida lapse teadvus mingi raske ülesande omaksvõtmiseks, on küll teretulnud, kuid siiski vaid selle töö üks pool, sellele tasemele peatuma jäämine aga koolipraktika sagedane va-riant. Lapse tahtetust vabandatakse sa-geli selliselt: «Küll on räägitud: «Jaan, õpi hoolega», aga ikka ei aita.»

Võime väita: teadvustatuse ja tahteli-suse vahele ei saa panna võrdusmärki. Kui teadvustatud tegevus on kooskõlas momendi tarvetega, siis ei oma tahe mingit praktilist tähtsust. Pole vaja aktiveerida raskuste ületamise korral rakenduvaid keskusi. Tühja kõhuga söö-ma asumine ei nõua mingit tahtet, sa-muti kui kinno huvitavat filmi vaatama minek. Sellist tegevust suunab edukalt emotsioon. Veel vähem aga saame väita, et matemaatika õppimise vajalikkuse taipamine ja matemaatika tahtlik õppi-mine oleksid olemuselt samad nähtused.

Tahteaktiga on tegu nende teadvusta-tud käitumise variantide puhul, kui käitumise ees on takistus. Iga teadvus-tatud eesmärgi loomine sooviga kasva-tada tahtet eeldab ka takistuse sihipä-rast loomist. See on pedagoogilise prot-sessi üks tundlikumaid ja keerukamaid kohti. Saksa uurija H. Grassel peab selle tõttu õpetaja tööd erakordseks. Õpetaja kogu tegevus peab olema suu-

natud raskuste ja koguni konfliktide loomisele. Seisukoht, nagu oleks õpetaja ülesanne vaid teed tasandada, luua koo-lis häirimatu rahulolu atmosfäär, on üks võltsimaid. Küsimus on raskuste ja konfliktide asetamises ja nende ületa-mise organiseerimises (8). Teadvus on selles protsessis organismi abimees. Ta, nagu märkisime, aitab mobiliseerida varjatud energiavarud ja ületada raskused (9).

Teisiti öeldult: õpilane peab õiged, teadvuslikult planeeritud ja pingutust nõudvad eesmärgid mitte üksnes õigeks tunnistama, vaid ka järjekindlalt ellu viima. Juba koolieelikul on vaja õpe-tada loobuma momendil meeldivast olu-lise nimel tulevikus. Selline käitumine peab saama isiksuse võõrandamatuks osaks.

Laps, kellele on selgeks tehtud mate-maatika õppimise vajalikkus ja kes on selle teadlikult omaks võtnud, peab nüüd praktikas millestki loobuma ja matemaatika õppima. See loob seosed teadvuse ja nende keskuste vahel, mis kindlustavad püüdliku ja aktiivse tege-vuse. Peatselt kujuneb lapsel välja õp-pimise stereotüüpne süsteem, mis ise-enesest muudab õppimise kergemaks. Raskused aitab võita süsteem, see, et õpilastel kujuneb välja ahel pingutusest meeldivani — kompensatsioonini. Sel juhtumil pole pingutus ka vastumeelne, vaid pigem positiivse emotsionaalsuse sissejuhatas.

Kokku võttes on nii, et üksipäini jutt, mis pöördub teadvuse poole, on pool tööd. Sellele peab järgnema tegevus, mis realiseerib teadvuse poolt vastu-võetu.

* * *

Tahteprobleemi eelmainitud lahenduse puhul on veel kolm «aga».

Esmalt. Võimalus, et ei arvestata üldse või siis arvestatakse väga puudulikult laste aktuaalsete tarvete rahuldamis-t. Printsipiitult püütakse iga nende rahul-dus edasi lükata. Tagajärg — tahte-aktiivsuse langus. Miks? Sellest edaspidi. **Teiseks.** Ka üksnes pingutus raskuse ületamisel ei ava tahte spetsiifikat. Hai-guslikel juhtudel, nagu näitab professor

J. Saarma, on võimalik ülim pingutus täieliku eesmärgitusega või ka vastupidi — eesmärgi tunnetus koosluses täieliku apaatia ja loidusega (19). Ka loom on võimeline pingutades raskusi ületama. Et inimene teadvuse varal selle võime säilitas, on iseenesestmõistetav.

Et pingutus muutuks tahte arengu komponendiks, peab ta olema kooskõlas teadvusega (teadvustatud). Nagu väidab S. Tšhartišvili, erineb inimese pingutus looma omast selle poolest, et inimene ei pinguta seal, kus sama saab teha võetega, mida näeb ette mõistus. Seal aga, kus mõistus dikteerib maksimaalse pinge rakendamise, ta seda ka teeb.

Et kasvatada tahet peavad pingutus ja mõtestatus harmoneeruma. Teadvust (intellekti) arendades avame inimese ees uute võtete võimalused, mis vähendavad pingutuste sfääri, et seda mujale suunata. Rikastades teatud tegevuse võtteid, loome neis energia ülejääke, millega saab uusi seoseid omandada.

Kokku võttes on jutt sellest, et pingutus on tahte komponent üksnes eesmärgistatud kujul, mida kasvatusprotsessis tuleb teraselt jälgida. Tulemus, milleni tahetakse jõuda, olgu teadvuses ennetatud.

On arvukalt näiteid, et inimesed näevad küll tohutult vaeva ja kulutavad külluslikult energiat, kuid minimaalsemagi mõttekuseta. On õpilasi, kes tegutsevad, seadmata endale mingit eesmärki. Nad ei kujutle, milleni tahavad jõuda, mida saavutada, kuid ikkagi tegutsevad. Alustavad midagi, sest ka teised alustavad, lõpetavad kuidagi, sest teisedki lõpetavad. Kuhu ja milleni jõuda, jääb häguseks. See õieti ongi suunamata pingutus, sest «milleni» jääb ideaalses teadvuses kujutlemata. Jääb ära ka tasu ja heameel.

Kolmandaks. Vajab spetsiaalset lahtimõtestamist inimese ees tekkivate takistuste olemus. Takistus, nagu teame, on tohutult. Aegade jooksul kasvavad need veelgi. Igal takistusel on oma konkreetne nägu, hierarhia ja struktuur. Takistus, mis on antud momendil komistuskivi paljudele, ei pruugi olla an-

tud momendil takistuseks õpilasele N. Samas aga takistus, mis pole takistuseks paljudele, on suureks komistuskiviks õpilasele K. Reeglipäraselt on algajale uujale hüpe väikeselt kõrguselt suure takistusega ja nõuab temalt suurt pingutust. Samas aga poisile P., kes juba 4-aastaselt basseini harjutama toodi, on vettehüpe samalt kõrguselt väikese takistusega ega nõua temalt üldse pingutust (16). Tõsiasi, et iga konkreetne takistus nõuab osa õpilastelt erinevat jõukulu kui ülejäänutelt, eeldab takistuste jaotamist. On takistusi, mis on omased kõigile ja avaldavad end üheselt kõigi ees. Nimetame neid üldisteks ehk välisteks takistusteks. Veel on takistusi, mis oma jõus avaldavad end üksnes konkreetse indiviidi juures. See on tema sisetakistus. Õigekirja õppimine seab kõigi õpilaste ette suure hulga raskusi: eeldab häälikute eristamist, nende kirjakuju tundmist, nende tegemiseks vajaliku motoorse vilumuse olemasolu jne. Need on välised ehk üldised takistused. Õpilane N. aga ei suuda eristada tugevaid ning nõrku häälikuid. Alles spetsiaalse harjutamise järel on ta selleks võimeline. Üldiste raskuste kõrval on järelikult õpilasel N. veel suur sisetakistus, mis ainuomaselt on vaid temal.

Siin on kasvatuslikus plaanis küsimuse nael. Tehtud on vägagi mõtlema panevaid vigu, mida allakirjutanu julgeb nimetada tahtetuse arengu peapõhjuseks. Tahet on jälgitud, mõõdetud ja hinnatud üksnes väliste takistuste ületamise liinis, selles liinis, kuidas õpilane ületab ametlikke standardeid. Millisel määral ja missugune sisemine takistus esineb, seda pole me siiani arvestanud.

Koolitöös ja sageli ka kodus ei hinnata neid pingutusi, mida õpilane teeb, et hästi käituda ja õppida. Õpilane õppis hindele «rahuldav», järelikult on ta keskmise tahtejõuga. Võimalik, et õpilasel oli aine rahuldav õppimine seotud suurte sisemiste raskustega ja tema vaev oli tohutu. Ta rakendas sealjuures vägagi sihikindlalt oma energia kõik ülejäägid takistuse ületamiseks ja on seega sisuliselt suure tahtejõuga ini-

mene. Aga samas ei tee väga võimekale õpilasele hindede «rahuldav» õppimine üldse raskusi. Sisemisi takistusi pole ja üldised takistused on tal ületatavad väikese pingutusega. Sisuliselt on tegemist pigem tahtejõuetu inimesega.

Seega tuleb tahet vaadelda kui õpilaste saavutuste seost isiksuse omadustega. Tahtest rääkides peame arvestama selliseid faktoreid, nagu isiksuse harjumused, oskused, võimed, tervislik seisund, füüsiline karastatus jmt. Need on asjaolud, mis kergendavad või raskendavad takistuse ületamist, teevad võimalikuks eri saavutused. Iga takistus võib nõuda ja nõuab erinevat pingutust. Tahe on võrdne mitte takistuse suuruse, vaid pinge avaldamise suurusega. Võrdse tahtega õpilastel võivad ilmned ja ilmnevad eri tulemused.

Kui soovime tahte arengus optimaalseid resultate, peab tooma arvestusvälja küllaltki selge kriteeriumina pingutuste määra. Et seda on raske teha ja meil puuduvad sellekohased kogemused, ei tohiks olla vabandus. Me peame hakkama neid kogemusi omandama. Ja ainult selliselt on võimalik seostada tahe konkreetse isiku psüühiliste omadustega ja luua optimaalsed tingimused tema tahte arenguks.

(Järgneb.)

ÜHISKONDLIK ÜLESANNE KUI ÕPILASE ENESETEOSTUSE VÕIMALUS

SILVIA KERA

Õppeaasta algus koolis tähendab ka õpilastele alaliste ühiskondlike ülesannete, nn. ametite jaotamist. Peale nende ülesannete, mis õpilasele õppeastaks kinnistatakse, tuleb ette veel mitmesuguseid jooksvaid ülesandeid.

Ühiskondlikul ülesandel on kasvatusprotsessis oma eriline koht. Selle täitmine loob õpilasel võimaluse eneseteostumiseks kui iseenda arendamiseks. Kuigi ühelt poolt ühiskondliku ülesande täitmine võimaldab rahuldada õpilasel individuaalseid sotsiaalseid vajadusi (suhtlemise vajadus eakaaslastega, tunnustamise vajadus ning eneseväärtuse ja iseseisvuse tunnetamise vajadus) õpitakse selles tegevusprotsessis tunnetama, mõistma ka ühiskonna vajadusi. Järelikult on **ühiskondlikul tegevusel oluline osatähtsus õpilase teatud isiksuse omaduste kujunemisel.**

Sellest, missuguseid ühiskondlikke ülesandeid õpilane täidab, kui võrd ta ühiskondliku tegevusega on koolis hõivatud, võib sõltuda ka tema suhtumine õppetöösse. Sel leparast peab koolis olema eluõigus õpi-

laste omavalitsusel ja muudel õpilastele antud ühiskondlikel ülesannetel. **Õpilase vajadusi rahuldav ühiskondlik tegevus koolis kujundab õpilases kahtlemata ka positiivsema suhtumise põhitegevusse — õppimisse.**

Tegelikkus näitab, et kõik õpilased ei ole ühiskondliku tegevusega ühtlaselt koormatud. Suurem koormus on nendel, kes on koolis juba ise aktiivsust üles näidanud. On välja kujunenud aktiiv, kes mitmesuguseid ülesandeid täidab ning seda paremini oskab kui teised. Tavaliselt osutuvad aktivistideks hea käitumise ja õppeedukusega õpilased (autori andmeil on nendest 76 protsendil ühiskondlik ülesanne).

V. Avotšin (1) näitab oma uurimuses, et headel õpilastel on 3 korda suurem ühiskondlik aktiivsus, 4,4 korda suurem ühiskondliku ülesande täitmine, 2,4 korda suurem hõivatus ringide tööst ja 3 korda suurem osavõtt igasugustest üritustest.

Tõsi, kõik õpilased ei ole ühtmoodi kaasalööjad, aktivistid. Nagu väidab M. Govorov (2), sõltub see õpilase ühiskondlikest motiividest (kohuse- ja vastutustunne, veendumus), huvist tegevuse vastu, vaimsetest võimetest.

Passiivsemad, initsiatiivumad õpilased kipuvad kooli tegevusest eemale jääma. Nende passiivsuse põhjust on üsna raske kindlaks teha, sest see võib olla tingitud neid mitterahuldavast positsioonist koolis ning mujal, väljaspool kooli võivad nad osutada väga efektiivlikeks ja aktiivseteks. Passiivsus teeb neid vastuvõtmatuks selle suhte, mida nendes sihipärase kasvatusega saavutada tahetakse.

Kõrvalseisjad on põhiliselt õpilased, kelle käitumine ja õppeedukus jätab soovida (autori andmeil ei ole nendest 58 protsendil mingisugust ülesannet). Ometi ei ole ju mõeldav, et need õpilased on ainult passiivsed kõrvalseisjad.

Lapsel on sotsiaalne tung teiste omasugustega kontakti leida. Nendes kontaktides köidab silmapaistev positsioon, tunnustus, iseseisvustunne. Sotsiaalseid kontakte võimaldab luua klassiväline tegevus (selle hulgas ka ühiskondliku ülesande täitmine). Õpilased, kes koolielus oodatut ei saavuta, eemalduvad koolist, kuna neid ei rahulda nende staatus formaalsetes gruppides (klas-

sis, koolis). Oodatud sotsiaalset kontakti püüavad nad leida oma rühmas, nn. kambas. Pärast tunde muutub nende käitumine: nad osutuvad oma eakaaslaste grupis väljaspool kooli algatusvõimelisteks ja tublideks organisaatoriteks. Tõsi, neil ilmneb sagedamini negatiivne suhtumine õppimisse, millega kaasneb negatiivne suhtumine koolisse üldse.

Õpilase põhiline tegevus on õppimine. Õppetulemuste järgi hinnatakse sageli mitte ainult õppetegevust, vaid kogu isiksust. Ka õpilane ise harjub enda üle otsustama selle järgi, kuidas tema õppetööd hinnatakse. Pole juhuslik, et nõrga edasijõudmisega ja mitteedasijõudval õpilasel areneb ängistus, alaväärsustunne, temasse ebaõiglaselt suhtumise tunne jne.

Olulist osa etendab õpilase seisund eakaaslaste kollektiivis. Terve hulk vastastiku-seid suhteid determineeritakse laste praktilise koostevõime iseärasustega. Kui nõrga koolijõudlusega õpilasel ei ole mingisuguseid ühiskondlikke kohustusi või kui ta tõmmatakse kaasa rohkem täitjana kui organisaatorina, ei ole tal ilmselt soodsat sotsiaalset asendit klassikollektiivis. Nõrgad õpilased põhjendavad ühiskondliku ülesande puudumist sellega, et neil ei ole koolis häid tulemusi.

Õpilasel, kes ühiskondliku ülesande täitmisest välja on lülitatud, võib kujuneda vastav uus positsioon — kollektiivist väljajäämine, mis halvab õpilase suhteid ka klassikaaslastega. Sellisel juhul püütakse saavutada populaarsust teistiti: distsipliinirikkkumise, nõudmiste ignoreerimisega, õppeülesannete mittetäitmisega jne.

Isiksuse normaalse arenemise ja hea koolijõudluse eesmärgil peaks kõikidele õpilastele andma ühiskondliku ülesande.

Halva koolijõudlusega õpilaste kaasatõmbamine aktiivsesse ühiskondlikku tegevusse vajab suurt tähelepanu: tuleb ju eelkõige üle saada nende negatiivsest suhtumisest koolisse ja arvestada nende suutlikkust.

Ülesannete jaotamisel tuleks arvestada kõitvuse astet, saavutada igaihe rahuldatus ülesannete jaotamisel.

Võib täheldada, et alati ei arvestata (eriti nõrga koolijõudlusega õpilaste puhul), kas ülesanne on õpilasele sobiv. On ilmne, et halva õppeedukusega õpilane tunneb end

õppesektoris ebamugavalt ja ei saagi oma ülesannet hästi täita, kunstikalduvusteta poisi määramine seinalehe toimetajaks ei innusta teda seda ülesannet täitma, vaid võib pigem välja kutsuda trotsi ja ülesande täitmata jätmise. Antud juhul ei ole ülesanne õpilasele tema usaldamise väljendus, vaid pigem karistus. Oluline on luua emotsionaalne olukord, mis õpilast tegevusele meelstab. Nõrgad õpilased vajaksid edu tunnetamist, mis annab nendele enesekindlust. Sellepärast on eriti oluline ülesande sobivus.

Kuigi V. Suhhomlini (7) väidab, et õpilane hindab ülesannet selle täitmise lõppresultaadi järgi, ei pea see ilmselt alati olema materiaalse väärtuse loomine, vaid õpilasele on suure väärtusega selle tegevuse kaudu soodsama positsiooni saavutamine grupis. Nagu näitavad mõningad uurimused (3, 4, 8), annab õpilase soodne positsioon end viljakalt tunda õpilase õppeedukuses ja käitumises. Vastandjuhul ilmneb süngus, kinnisus, ebakindlus, püüd üksindusele, kuid ka riikus, kangekaelsus, tujukus.

On ülesandeid, mis ei nõua selle regulaarset täitmist või mille mittetäitmise korral kollektiivi elurütm suuri lünki ei teki. Näib, et niisuguseid ülesandeid antakse halvasti õppivatele õpilastele, kellelt juba eeldatakse nende mittetäitmist. Et kohusetundematel sageli puuduvad vajalikud tööharjumused, on vaja just neid harjutada täitma alalist ülesannet.

V. Pozdnjakov (5) on seisukohal, et õpilane ilmutab suuremat aktiivsust ja initsiatiivi, kui tal on võimalus oma huvi realiseerida.

Õpilastele sobivate ülesannete kindlaks tegemine nõuab õpetajalt suurt õpilaste vaatlusoskust. Mõnikord võib üsna juhuslikult õpilase lülitamisega mõnda tegevusse määratleda, milleks tal on eeldusi, missuguse ülesande täitmiseks ta sobib. Allkirjutanud on meelde jäänud juhtum õpilasega, keda kaasõpilased narrisid ja tema abituse pärast päris poisiksi ei pidanud. Kui klassi komsomoligrupp otsustas korraldada koolis temaatilise kohvikuõhtu, täitis klassijuhataja ettepanekul «kohviku direktori» ülesandeid seesama tõrjutud pois. Õhtu valmistati korralikult ette, pois sai juhendid oma direktori-rolli täitmiseks. Õhtu kujunes

kõigiti meeldivaks, eriti suure populaarsuse võitis «direktor». Pärast niisuguse ülesande täitmist, kus õpilasel oli võimalus iseend avastada, muutus tema hoiak tegevustesse: edaspidi sai temast hea organisator ja algatusvõimeline õpilane klassivälises tegevuses. Sellega seoses muutusid positiivsemaks ka tema sotsiaalsed suhted kaasõpilastega.

Tihti kurdetakse, et õpilastel ei jätku kohusetunnet oma ülesannete täitmiseks. Alati ei ole aga ülesande halb täitmine tingitud sugugi mitte sellest. Paljud tegevused nõuavad töö edukaks täitmiseks organiseerimisoskust. Nagu näitab V. Saporovskaja uurimus (6), on näiteks 12- kuni 14-aastastel mürsikutel täielik organiseerimisoskus vaid 14%, kuna teised vajavad veel ülesande täitmisel suunamist. Kui ei suudeta oma ülesannet täita, kaob huvi ja veendumus toimetulekuks, mille resultaat on ühiskondlikust ülesandest kõrvalejäämine.

Õpetaja ei tohi õpilasi nende kohustustega üksi jätta ja lasta vastutust üksi kanda. Õpetaja huvitumine juhendamise ja kontrollimise kujul õpilase ühiskondlikust ülesandest äratab õpilases huvi oma ülesande täitmise vastu. Kordaläinud ülesanne innustab ja loob pinda uute ülesannete täitmiseks. See kujundab õpilases aja jooksul positiivsema suhtumise koolisse ning peaks olema hea õppimise stiimul.

Ühiskondlike ülesannete määramisel peaks olema diferentseeritud lähenemine ka soo järgi, s. t. erinev lähenemine poiste ja tütarlaste ülesannetele, sõltuvalt nende füsioloogilisest eripärast, kalduvustest, huvide suundusest jne. Poiste ja tütarlaste psühholoogilist erinevust tingivad nii sotsiaalsed kui ka bioloogilised faktorid. Suur füüsilise jõu potentsiaal kutsub poistes esile mitmete iseloomuomaduste arenemise: dünaamilisus, vastupidavus, otsustusvõime, iseseisvus, initsiatiivikus. Tütarlastele on seevastu iseloomulik õrnus, tähelepanelikkus, vastutulelikkus, hingeline soojus, hoolitsus.

Koolipraktikas on tütarlapsed ühiskondlike ülesannetega rohkem koormatud kui poisid. Õpetajad sageli ei ole rahul poiste ebatäpsusega, kuid tegelikult poiste kõrvalejätmisega kooli ühiskondlikust tegevusest halvatakse positiivseid suhteid nendega.

Poisid on otsustus- ja algatusvõimelise-

mad ning neid rahuldab tegevus, kus neid omadusi saab rakendada. Traditsiooniliselt valivad õpilased häid organiseerimisvõimeid eeldavatele juhtivatele ametikohtadele tütarlapse, võttes arvesse nende hoolsamat suhtumist õppetöösse, viisakat käitumist, õpetajate korralduste täpset ja vastuvaidlematut täitmist. Tegelikult võivad need kõigiti eeskujulikud õpilased osutada nõrkadeks organisatoriteks.

Organiseerimisvõimeliste õpilaste väljaselgitamiseks on sobiv õppeaasta alguses teha sotsiomeetriline test,

Me kurdame tihti õpilaste kohusetundetuse üle, ent **õpilane tuleb panna oma tegevuse eest vastutust kandma ühiskonna ees.** Kuid sotsiaalset vastutust tunneb ta vaid teatud tingimustes — kui ta on lülitatud täiskasvanute tegevussfääri ja kui tema käsutuses on reaalsed õigused ja kohustused. Vastutust ei kujunda õpilastes nende tegevuse juhtimisel autoritaarsete vormide rakendamine ja õpilaskollektiivi kasvatusliku osa alahindamine. Kasvatuse osatähtsus kaob, kui omavalitsust ainult deklareeritakse ning ei püüta luua vastastikuseid nõudmisi ja lugupidamist, mis arendavad ühiskondlikku arvamust, traditsioone, nõudlikkust.

Õigesti korraldatud ühiskondlike ülesannete jaotamine ja nende täitmine peaks korvama nii mõnedki raskused mitteedasijõudjatega ja muutma nende suhtumist põhitegevusse — õppimisesse, tagades nende normaalse koolijõudluse. Sobiva ühiskondliku ülesande kaudu on õpilane kaasa haaratud aktiivsesse tegevusse, mis teda arendab, tema eneseteostust soodustab.

Kirjandus

1. В. А. Авотиньш. Соотношение социального и биологического в нравственном развитии подростков. Канд. дисс. Ленинград, 1971.
2. М. С. Г о в о р о в. Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков. Канд. дисс. Москва, 1962.
3. Я. Л. Коломинский. Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе. Канд. дисс. Минск, 1963.

4. Т. Е. Конникова. Механизм воздействия коллектива личность школьника. «Советская педагогика», 1969, № 11.
5. В. Л. Поздняков. Формирование общественной направленности интересов подростка в процессе внеклассной работы. Канд. дисс. Тамбов, 1966.
6. В. Д. Сапоровская. Планирование в организаторской деятельности подростков. Канд. дисс. Ярославль, 1966.
7. В. А. Сухомлинский. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста). М., Учпедгиз, 1961.
8. В. И. Фельдштейн. Психологические основы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте. Докт. дисс. Душанбе, 1969.

JÕUDA IGAÜHENI

JUTA RENZER

MIKS ON VAJA SALKU!

«Salk! Millal ma veel selleni jõuan! Saage ikka aru: klass, rühm, rühmanõukogu, kirjandusring. Ei, ei, ärge nüüd liialdage oma nõudmistega.» Nii see pedagoog ütleski. Veendunult, kindla teadmiselega, et ta teeb niigi palju, väga palju. On teinud juba hulk aastaid ning ilma salkadeta läbi saanud.

Aga kui ühes teises koolis heast klassikollektiivist rääkisime, tõrjus klassijuhataja kõik kiidusõnad enese arvelt eemale: «Ega siis mina, salgad aitavad välja. Kus sa muidu kõigi neljakümneni ja veel nende kodudeni jõuad. Aga viie salgajuhini küll. Tänu salkadele polegi meil rühmas pealtvaatajaid ja kõrvalseisjaid.»

Kumb pedagoog teeb rohkem tööd? Raske mõõta, võib-olla esimene. Aga võib-olla ka teine, sest sageli on lihtsam ja kindlam ise teha ja ise vastutada, kui õpetada ja harjutada lapsi tööd tegema. Pioneeriorganisatsiooni seisukohalt läheneb küsimusele õigesti

ainult teine pedagoog, nähes pioneeriorganisatsiooni struktuuris peituvat kasvatusvahendit ning seda maksimaalselt kasutades. Meie aeg nõuab palju: kõigi kodanike aktiivsuse ja loominguilise initsiatiivi igakülgset arendamist, nende isiklikku, kõrget ja teadlikku vastutustunnet ning distsiplineeritust ühiskonna ees. Nende kõlbeliste omaduste kasvatamine algab koolipingist, pioneeriorganisatsioonist. Pioneeriorganisatsiooni tegevuse aluseks on iga tema liikme initsiatiiv ja isetegevus, tõeline ühiskondlik aktiivsus. Klassijuhataja tähelepanu ja tema poolt tehtava kasvatustöö objektiks on klass, mis enamikul juhtudel moodustab ka pioneerirühma. Milleks siis äkki jutt salkast? Milleks on vaja salku?

Salka kuulub 5—8 pioneeri, keda juhib üks nende endi hulgast. Paremini kui kuskil mujal ilmneb siin kollektiivi vahetu mõju isiksusele, just selles väikeses kollektiivis kujunevad laste tõelised vastastikused suhted.

Pioneeriorganisatsiooni rohkem kui viiekümneaastase ajaloo vältel on salkade süsteem alati püsinud, kuigi seda on mitmel korral muudetud ja täiustatud. Meenutagem.

Esimesed pioneerirühmad loodi asutuste ja ettevõtete juurde. Rühmajuht, noor tööline, ei suutnud loomulikult korrapealt 40—50-liikmelise kollektiivi tööd korraldada. Tegevuse põhirasikus kandus üle väiksematesse lastegruppidesse, salkadesse. N. K. Krupskaja märkis neil aastail, et pioneeriorganisatsioonis on salkade süsteem sisse seatud seepärast, et lastel on suures kollektiivis raske töötada. Väikesele tugevale rakesele toetudes võib liita tugevaks kollektiiviks kogu rühma. Tol ajal oli käibel loosung «Kõik toimugu salga kaudul!». Salkade ülesanne oli lapsi ette valmistada pioneeriks astumiseks, salgal oli õigus pioneeriks vastu võtta. Hiljem, kui tekkis vajadus täpsustada pioneeride poolt tehtavat ühiskondlikult kasulikku tööd, jaotati rühm salkadeks vastavalt laste vanusele. (Rühm koosnes 10—16 aasta vanustest pioneeridest.)

1931. a. ÜLKNÜ IX kongressil kehtestati uus põhimõte: «Mitte ühtki pioneerisalka ilma oktoobrilaste tähekeseta». Iga salgale kinnistati oma täheke. Alustasid tööd salgad laste elukohas: suures majas, ühes tänavas, külas.

Neljakümne date aastate alguses tekkisid «oivikute salgad», «eeskujuliku käitumise sal-

gad» jms. Kõikide salkade töö sisus oli tähtsal kohal OVSK, OVTK normide täitmine.

Sõja ajal määrasid salkade struktuuri tingimused, milles lapsed elasid. Salgas oli 3, 5, 7 pioneeri. Rindelähedastes linnades ja asulates moodustati eriotstarbelisi pioneerisalku: sanitarid, tuletorjused, korrapidajad. Oli ka sidepidajate, luurajate, teejuhtide jt. salku, kes tegutsesid kommunistlike noorte juhtimisel.

Sõjajärgsetel aastatel ilmnis õpetajate suur püüd kasutada pioneerisalka rohkem klassi õppeedukuse tõstmiseks. Sel ajal moodustati salku pingiridade, tähestiku jms. järgi. Salkad kopeerisid väga palju õppetöö meetodeid, tekkisid nn. koondus-montaažid, ainekoondused grammatikareeglite õppimiseks või matemaatikaülesannete lahendamiseks.

ÜLKNÜ XII kongress (1954) kavandas pioneeritöö ümberkorraldamise programmi pioneeride isetegevuse ja omaalgatuse alusel.

Tekivad salkad, kus lapsi ühendab sõprus, huvid, elukoht. Need salkade moodustamise printsiibid kehtivad ka praegu. Salkade töö sisuks, nagu seda eriti rõhutab marsi «Alati valmis!» käesolev etapp, mis on pühendatud komsomolile ja pioneerorganisatsioonile V. I. Lenini nime andmise 50. aastapäevale, on **salkade töö kasvatuslik mõju igale pioneerile.**

Pioneerisalga kasvatuslik mõju võib olla väga suur.

Kõigepealt seepärast, et just salgas avaldub kõige paremini pioneerorganisatsiooni isetegevuslik iseloom. Salk on väikseim pioneerikollektiiv, siin on kõige kergem jõuda igaüheni, osutada igaühele tähelepanu, hoolitseda igaühe eest. Siin on nähtaval igaüks, tema käitumine, iseloomujooned, võimed, võimalused. Salgas on parimad võimalused iga isiksuse eneseteostuseks. Salgas on suur kaal ühiskondlikul arvamusel, seal on teada ja näha igaühe olemine ja tegemine. Loomulikult annavad kaaslased sellele oma hinnangu. Selline, laste endi hinnang ja suhtumine avaldab neile tugevat mõju, sest see on seotud tunnetega, vahetu suhtlemisega.

Salk seob iga üksikut pioneeri rühma ja maleva kaudu üleliidulise pioneerorganisatsiooniga. Salk on pioneeride igapäevase tegevuse keskus. Siin viiakse ellu rühma ja maleva poolt kavandatu, antakse igale pioneerile võimalus olla seejuures aktiivne.

Salgas on parimad võimalused igal pioneeril organisatorikogemuste ja pioneeritarkuste omandamiseks.

Väga suured on salga eelised ka praktilises tegevuses: ta on väikesearvuline, teda saab kiiresti kokku kutsuda, siin on kerge ülesandeid jaotada, kerge kontrollida ühise ülesande täitmist ning iga pioneeri osavõttu sellest. Muidugi peab meeles pidama, et salga kõik väärtused ilmnevad vaid sel juhul, kui tema elu ja tegevus on seotud rühma üldise elu ja tegevusega. Salka tuleb käsitleda kui rühma orgaanilist koostisosa, mitte kui omaette üksust — ainult siis töötab salk väga hästi. Paljudes malevates ja rajoonides korraldatavad salkadevahelised võistlused näitavad, et kui me ei arvesta nõuet «salk on osa rühmast», viib niisugune võistlus rühma terviklikkuse lagunemisele, salkade eraldumisele.

Salgas on pioneeridel kõik võimalused õppida kollektiivselt tegutsema, kollektiivi tahtele alluma, mida N. K. Krupskaja pidas peamiseks pioneeride kasvatamisel. Esinedes 1927. aastal pioneeritöötajate konverentsil, märkis ta: «Kollektiiv eeldab head organiseeritust... On tarvis, et igal pioneeril oleks tegevust, et igaühel oleks teatud töö, et kõik ei laseks liugu kahe-kolme poisi turjal, vaid töötaksid ühiselt ja igaüks teeks vastavalt oma jõule kas või väikest tööd, kuid teeks.»

Salkadel on teisiigi häid külgi ja kasvatuslikke võimalusi. Neid leiab iga pedagoog ise. Klassijuhataja seisukohalt on oluline see, et tegutseksid **kõik** salkad ning et pedagoog hoiduks veetlevast ahvatlusest salkadest mõõda minnes tugineda rühma organiseerimisel vaid käputäiele kõige aktiivsematele pioneeridele.

SALGA TÖÖ SISUST JA VORMIDEST

See on ammendamatu teema. Teadaolevaidki töövorme ja -meetodeid jätkuks terve raamatu jaoks, aga kui palju rohkem leiavad ja kasutavad neid veel salkad ise. Seepärast peatugem vaid mõnedel salga töö sisu ja vormi küsimustel, rääkigem neist, mis on väikesele kollektiivile jõukohased.

Salka peetakse tõeliselt heaks, kui tema kohta võib öelda, et seal on head pioneerid, aktiivsed, elavad, üksmeelsed, seltsimehelikud.

Niisugusteks kujunevad nad aga ühises töös ja tegevuses. Salga ettevõtmised peavad olema sellised, mis lapsi liidavad, neile kasu toovad ja rõõmu valmistavad. Nii need, mis antakse ülesandeks rühmanõukogu poolt, kui ka need, mis lapsed ise kavandavad. Hea pedagoog hoolitseb selle eest, et need ettevõtmised vastaksid laste vanusele, teadmistele ja huvidele, et nende aluseks oleks laste endi initsiatiiv ja isetegevus. See on parim abi salgale.

Kõigepealt õppimisest. See on iga salga töös probleem number üks. Sugugi mitte kontrolltööde tegemine koondusel, tugevate kinnistamine nõrkade šeffideks, iga hinna eest vähemalt rahuldavate hinnete saavutamine salga liikmetele. See ei ole pioneerorganisatsiooni ülesanne. Pioneerorganisatsioon peab **kasvatama** iga õpilases teadlikku **suhetumist** õppimisesse, **loovaf mõtlemist**, **tõstma** igaühe enese **vastufust** oma õppimise ja käitumise eest, **äratama huvi teadmiste vastu**, **õpetama** lapsi **iseseisvalt õppima**.

Nendest printsiipidest lähtudes saab pedagoog palju salgale toeks olla. Vabariigi koolides on edukalt mängitud «Eriülesannet», kus salk (või ka osa salgast) saab ülesande leida vastus põnevale küsimusele nagu «Mida näeksid merepõhjas rännates?», «Misuugustele planeetidele sa lendaksid? Miks?» jpt. Põnevatele küsimustele vastust otsides harjuvad pioneerid kasutama teatmeteoseid, ajakirju, tutvuvad populaarteaduslike raamatutega, joonistavad, joonestavad, teevad projekte, õpivad neid kaitsma.

Elav osavõtt ajalehe «Säde» traditsioonilistest ainekurssidest kinnitab, et ka see on salkade jaoks huvitav töömaa, kui rühm oskab ülesandeid õigesti ja huvitavalt jaotada, ei piirdu ainult vastuse ärasaatmisega, vaid annab igale salgale võimaluse tutvustada aineõhtul seda, mis ta ühe või teise küsimuse kohta teada sai.

Tarkpeade turniir, ainealane viktoriin, huvitavate katsete õhtu, mitmesugused aineklubid ja -ringid. Nendest osavõtt on salkadele ja üksikpioneeridele jõukohane. Ka üks toob salka huvitavaid mõtteid, äratav teistes huvi teadmiste vastu, kui pedagoog teda oskuslikult suunab.

Õppimise metoodikat suudab salk vaevalt iseseisvalt oma liikmetele õpetada. Küll aga

seada, kuidas jaotada ja kasutada oma aega otstarbekalt, täita seda kasuliku ja huvitava tegevusega, mitte raisata arutult. Õpilaste päevarežiimist kinnipidamise heaks saab salk palju ära teha. Poleks paha, kui õpetajate abiga koostataks salkades (eriti nooremates) meelespea «Õpi õppima».

Hea sõna «abistamine» tekitab paljudes õpilastes protesti, kutsub esile põlgliku muige. Mõtlematult, formaalselt organiseeritud kinnistamise ja šeffluse korral kujuneks olukord, kus ühe või teise mitteedasijõudja pärast on mures kõik: klassijuhataja, aineõpetaja, rühm, klass, salk, kinnistatud abistaja. Ainuke muretu on «hooldatav», kes lausa laseb liugu teiste muretsemise najal. Teades, et ega ikka kergesti istuma ei jäeta, ega kahtegi tunnistusele saada lasta. Kasvatada igaühe isiklikku vastutust õppimise eest, tunda huvi igaühe koduste õppimistingimuste vastu, tõsta esile tema väiksemadki edusamme, mitte «kinnistada» formaalselt parimaid, et teine end kohmetult ja mäe kõrguselt madalamana tunneks, nõuda rangelt aru looderdajailt — see on jõukohane salgale, sest siin tuntakse-teatakse igaüht. Aga kui ei, siis tuleb seda teha. Isegi põlatud «abistamine» võib tuua kasu, kui teatakse täpselt, keda, millal, milles ja miks on vaja aidata.

Häid võimalusi salga tegevuse organiseerimiseks pakub pioneeritegevuse piirkond. Sellest mõistest on pedagoogilises ajakirjanduses ja kirjanduses küllalt juttu olnud, seepärast tuletagem vaid pisut meelde. Enamasti langeb tegevuspiirkond kokku kooli mikro-rajooniga. Hea malevanõukogu koostab oma tegevuspiirkonna kaardi, kuhu on kantud kõik tähtsamad asutused, korrastamist vajavad maa-alad, timurlaste töö- ja laste mängupaigad jne. Maleva kasulike tegude luure järjekindlalt täiendab kaarti: sinna tuleks puid istutada, seal jäi vanake päris üksi, siin peaks hakkama käima «roheline patrull» jne. Hästi teeb salk, kes rühmanõukogu kaudu muretseb endale kindlad objektid tegevuspiirkonnas: liuväli, raamatukogu, lasteaed, haljasala jms. Ühine töö niisugusel objektil on suurepärase kasvatuskooli, tegevus seal huvitav ja vajalik.

Seni on vähe tähelepanu pööratud võimalusele salk—täheke. Ollakse harjunud, et rühma šeffluse all on terve täht, tähekestes käivad salgajuhid. Aga väike pioneerikollek-

tiiv salk ja väike oktoobrilaste kollektiiv täheke? Igal oktoobrilapsel oleks oma isiklik suur sõber pioneeride hulgas. Ja kui palju põnevam oleks koondus! Ja kui palju kergem ning rõõmsam oleks tähekesjuhi töö. Seegi tööloik peaks leidma koha salga tegevuses.

SALGA TÖÖ ORGANISEERIMISE PÕHIMÕTETEST

Igas pedagoogilises kollektiivis leidub õpetajaid, kelle kohta öeldakse — nemad töötavad väga hästi pioneeridega, neil on suurepärased rühmad. See ei tähenda, et nemad pioneeride asemel midagi teeksid, ega seda, et neile on sattunud mingid eriti õnnelikud klassid, kus on haruldaselt head pioneerid. Tavaliselt on küsimus ikkagi pedagoogi pioneeritöölases meisterlikkuses, tema oskuses rakendada õigesti pioneerikollektiivi organiseerimise printsiipe.

On mõned üldtuntud «saladused», mis aitavad pedagoogidel juhtida pioneeride tegevust nii, et selle kasvatulik kasutegur, efektiivsus oleks võimalikult suur.

Oskus kaasa mängida. Jutt pole sellest, et pioneeritööd mänguks pidada või lastega rahvastepalli lüüa. Jutt on mängust kui **pioneeritöö meetodist**, täiskasvanute targast ja taktitundelisest lähenemisest lasteorganisatsiooni tegevusele. Tuletagem vaid meelde A. Makarenko pedagoogilist tegevust, kes ehitas oma töö lastekollektiivis üles mängulisusele ning saavutas hiilgavaid tulemusi.

«...Kinnitan, et lasteorganisatsioon peab olema läbi imbutatud mängust. Võtke arvesse, et jutt on lapseest, mil on vajadus mängida ja seda vajadust tuleb rahuldada, ja mitte ainult sellepärast, et «enne töö, siis mäng», vaid sellepärast, et nii, kuidas laps mängib, nii ta ka tulevikus töötab. Ma pooldasin seda, et kogu lastekollektiivi korraldus oleks mängust läbi immutatud ja et meie, pedagoogid, peaksime võtma osa sellest mängust.»

Võtkem kas või paljud üleliidulised ja vabariiklikud «operatsioonid» — kõigis neis peitub mängulisuse element. Mäng on neis suure ja tähtsa eesmärgi saavutamise meetod, laste iseloomuomaduste kasvatamise vahend. Oleneb vaid koolist, pedagoogidest ja pioneerijuhtidest, kui kõitvalt osatakse mängida. Pioneeride endi arvukad kirjad kõnelevad vaimustatult töödessantidest, umbrohurünna-

kutest, salastatud operatsioonidest. Tähen-dab, osatakse hästi mängida. Jääb vaid li-sada, et seda tuleks rohkem kasutada just salga töös — väikese kollektiiviga on män-gidagi lihtsam, igauks saab aktiivselt kaasa lüüa.

Austada ja aidata pioneeridel ellu viia nende organisatsiooni põhiprintsiipi — isetegevust ja omaalgatust.

Oma olemasolu esimestest päevadest peale on pioneerorganisatsioon olnud **laste endi** organisatsioon, mitte organisatsioon **laste jaoks**. See määrab kõik olulised suhted, ka pedagoogi positsiooni pioneerorganisatsiooni, maleva, rühma ja salga suhtes. Kõigis hilisemates pioneerorganisatsiooni tööd puudutava-ses partei- ja komsolidokumentides on alati rõhutatud selle printsiibi arvestamise tähtsust.

Siinkohal meenub üks hiljutine pedagoogidega kohtumine, kus tuli juttu isetegevusest. Suutmata vastata küsimustele selle printsiibi arvestamisest, lausus üks nendest: «Ise nad seal teevad ja on. Ei mina sega, neil peab ikka isetegevuse ja initsiatiivi jaoks võimalust olema.» Kommentaarid on tõesti liigsed. Isevool, laste omapead jätmine pole laste isetegevus.

Paremini saab pedagoog arendada laste isetegevust ja algatusvõimet pioneeritöö ühe põhivormi — koonduse kaudu. Ainult mitte nii, et istub õpetajalaua asemel tagumisesse koolipinki ja hakkab sealte tömbama: ette ütleva, kes peaks esinema, sõna võtma, aru pärjama, miks Ants või Jüri ülesannet ei täitnud jne. Oskus olla koondusel nii, et lapsed tema juuresolekut ei taju — see on pedagoogile vajalik. **Tema töö peab olema tehtud enne koondust ja jätkub vajaduse korral pärast.** See seisneb aktiivile nõu and-mises, nende suunamises ise otsima, ise leidma, ise lahendama, ise arvama. Koondused jäägu laste endi ja nende juhtide, kom-munistlike noorte jaoks. Hea on, kui pedagoog külastab 2—3 korda aastas ühe salga koondust. Kõik oleneb muidugi pioneeride vanusest, konkreetsetest salkadest. Sama keh-tib ka salga teiste ürituste puhul: töötada nii, et lapsed tunneksid, et nad ise on perein-mehed.

Pedagoogiliselt õigesti kasutada pioneeride aktiivsuse ja isetegevuse kasvatamise üht tähtsaimat meetodit — pioneeriuülesannet.

Kord korraldasime mitme pioneerimaleva vanemates rühmades küsitluse: «Sinu meeldejäävaim hetk pioneerina?». Nagu kokku lepitud vastas 99% küsitletuist: päev, millal sain pioneeriks. Ainult mõned nimetasid lõkkesüütamist kokkutulekul, õist auvalvet langenud võitlejate mälestussamba juures, võiduhetke luuremängus, lipukandmist pidulikult rivistusel. Need on enam-vähem erakordsed sündmused, millest tõepoolest saavad osa võtta vaid vähesed. Aga harilik pioneeriuksanne? Seda ei nimetatud, ilmselt polnud selles meeldejäävust, ununematut eredust. Millest see kõneleb? Küllap meie oskamatusest pedagoogiliselt õigesti kasutada esimesel pioneeripäeval vallandunud energiat, tegutsemissoovi, valmisolekut tegudeks. Kontrast piduliku koonduse ja järgneva argipäeva vahel on meil sageli suur. Õhinal järgneb tihti hall, tegevusetu argipäev või siis ülesanded vähestele.

Ülesanne, otgugi väike, igaühele. Võimalus tunda ja näidata end aktiivsena, igaühel. Esimesest päevast peale. Kuidas pioneer täidab ülesande, kuidas suhtub kollektiivi asjadesse, sellest sõltub tema kõlbeliste töökspidamiste, kommunistliku moraali aluste omandamine. Ülesanded võivad olla väga erinevad: kollektiivsed, individuaalsed, lühivõi pikemaajalised, kergemad või raskemad. Kõik sõltub laste vanusest, võimalustest.

Noorematele tuleb ülesanne anda kollektiivi ees (salgakoondusel). Pedagoog pidagu aktiivi kaudu silmas, et ülesanded oleksid jõukohased. Nooremaid pioneere huvitavad ülesanded, mille täitmise tulemust saab peagi näha, neid puudutab sügavalt kiitus või laitus täitmise eest. Et kellegi töö ei jääks hinnanguta, selle eest hoolitseb pedagoog. Hinnangu peavad aga andma lapsed ise. Nooremate pioneeride puhul on väga tähtis süstemaatiline kontroll, isikliku vastutustunde kasvatamine.

Keskmistele pioneeridele tuleb anda rohkem kollektiivset tegutsemist ja vastutamist, iseseisvust nõudvaid ülesandeid. Tavaliselt saab salk need rühma- või malevanõukogult.

Pedagoogi mureks jääb hoolitseda, et ülesannete ja ettevõtmiste suurest hulgast valitaks peamised, kesksed, et jõudusid üle-määra ei killustataks. Samuti see, et ülesanded poleks liiga naiivsed ja kerged, mis ei nõua tahte, teadmiste ja organisaatorivõi-

mete pingutamist. Kui piirduks näiteks vaid lõbusa klubiõhtu korraldamisega, siis saab 6. klassi pioneer naiivse ülesande tuua heliplaat, valmistada võileibu jne.

Iga uus ülesanne peab tõstma kollektiivi taset, sundima pingutama igaüht ja salka ter-vikuna. Pedagoogi osa seisneb selles, et mitte öelda ette, kuidas ülesanne täita, vaid asetada pioneer tingimustesse, kus ta peab iseseisvalt otsima teed selle ülesande täit-miseks.

Vanematele pioneeridele antavad ülesan-ded ulatuvad enamasti salga piiridest välja, neid annavad vanempioneerijuht, rühma- ja malevanõukogu. Pedagoog peaks vaid jät-gima, et ei tekiks ühtede ülekoormamist, teiste alakoormamist.

Kasutada arukalt salkadevahelist võistlust.

See on väga hell küsimus, selle üle on palju vaieldud, selles on palju eksitud — ja omegi on selle meetodi rakendamine pedagoogi töös väga vajalik.

Pioneerid on õhinal valmis võistlema, see köidab lapsi. Sageli tekib tüli ja pahandus ainult sellest, et ei osata otsustada, milles võistelda, kellega võistelda, kuidas võistlust organiseerida ja kuidas võitjaid esile tõsta. Neile küsimustele peakski pedagoog pio-neeriaktiivi kaudu vastuse andma.

Kõigepealt — milles? Võistelda võib sel-lel alal, kus tulemused on võrreldavad: töös, spordis, matkamises, mängudes, tehnilises loomingus, joonistamises jms. Võistluse ees-märk peab olema konkreetne ja lastele aru-saadav. Ei mingeid uduseid tingimusi nagu «tõsta taset», «saavutada häid tagajärgi», «jälgida», «parandada» jne. Pole vaja ka pikki ja paljusõnalisi kirjalikke kohustusi, ebamääraseid loosungeid nagu «Töötame hästi». Lapsed ei mõista neid, ei oska neid täita ja kaotavad huvi võistluse kui niisuguse vastu.

Vähem tähtis pole ka küsimus — kel-lega? Kindlasti võrdvõimelise kollektiiviga. Pole õige koondada ühte salka kõik tuge-vamad ja teistele öelda: «Järgnege neile!» Häid võistluse organiseerimise juhendeid eri vanuseastmes pioneeridele annab prog-ramm «Orientiir». Lisada võiks vaid, et pedagoogi hooliks peaks olema, eriti noo-remate ja keskmiste pioneeride puhul, et võistlusega ei kaasneks halvad ilmingud: kadedus, egoism, püüd saavutada võitu iga

hinna eest, soov vastast alt vedada, kahju-
rõõm teise ebaõnnestumise üle jms. Tuleb
püüda korraldada tööd nii, et võisteldes
õpitaks austama oma partnerit, et võidaks
sõprus. Pedagoog teab ja oskab luua olu-
korra, kus kõikidel võistlejatel oleksid
võrdsed eeldused võiduks ning pedagoogi
oskusest oleneb suuresti selle meetodi
efektiivsus. Lastel pole ju huvi võistelda,
kui võitja on ette teada. Võistluse korral-
damisest vahest nii palju: iga võistleja
peab kogu aeg teadma, kuidas võistlus kul-
geb, missugune on ühe või teise salga po-
sitsioon. Igavad tabelid lapsi ei köida. Sel-
leks on vaja rohkem fantaasiat: meenuta-
gem meie vabariigis kasutusel olnud ma-
jakat, tulede süütamist selles, müürikivide
piduliku paigaldamist, laevade liikumist
«merel» jms.

Võistluse puhul ei tohi unustada ka süs-
temaatilist kokkuvõtete tegemist, kui on
käimas mõni pikemaajalisem võistlus, muidu
kaob lastel huvi ja ülevaade. Hea on, kui
võistluse käigust, õnnestunud leidudest,
seltsimeheliikust abist kaasvõistlejale saa-
vad teada ka teised — kasutagem seina-
lehte, kooliraadiot jms.

Mõni sõna autasustamisest. Tundub, et
sellega minnakse pahatihti liiale. Viienda
klassi laps krimpsutab põlglikult nina: «Päh,
ekskursioon Riigal! Mõni preemia!»

Tuleks siiski rohkem mõelda kõlbelistele
stiimulitele: pildistamine maleva lipu ees,
maleva tänutahvel, maleva auraamat, ränd-
vimplid, karikad, — auhinnad, aukirjad,
diplomid, kiitus rivi ees, märgid, emblee-
mid jne. Kõige tähtsam, et ei kaotataks
mõõdutunnet, et auhindu ei antaks kergesti,
et nende saamine kutsuks pioneerides esile
soovi paremini töötada.

**Hoida pioneeriorganisatsiooni traditsioone,
näha pioneerikollektiivi tegevuses perspek-
tiivi.**

Vaevalt vajab see lähemat kommentee-
rimist. Neid küsimusi on põhjalikult valgusta-
nud A. Makarenko oma töödes, nende kohta
on eri uurimusi ka praegustelt pioneeritöo-
tajailt ja pedagoogidelt. Siinkohal vaid nii-
palju — nii traditsioonidel kui ka perspek-
tiivil kui kasvatusmeetodil olgu koht salga
töös! Seni oleme neist kõnelnud vaid ma-
leva ja rühma seisukohalt.

Terve hulk küsimusi on veel seotud salga
juhtimise, õpetaja, rühmajahi, vanempio-
neerijuhi positsiooni ja nende suhetega nen-
des küsimustes. Kuidas siduda pioneeride
isetegevust pedagoogilise juhtimisega, kui-
das leida õiget rühmajahiti, kuidas abistada
teda salkade töö suunamisel, mis printsiibil
salku moodustada, missugused omadused
peavad olema salgajuhil, kes teda peab
õpetama, pedagoogi positsioon eri vanuse-
astme pioneerisalkade puhul jms. Kõik need
ei mahu käesolevasse artiklisse. Õieti oligi
artikli eesmärk rõhutada pioneerisalkade
eriti suurt osa marsi «Alati valmis!» prae-
gusel etapil, nende tähtsust kasvatustöös
igaüheni jõudmisel. Otsiv pedagoog võib
ise loovalt edasi mõelda ning kindlasti leiab
ta tänuväärset materjali selle ala uuemast
kirjandusest.

Eriti tahaks soovitada kaht raamatut:
«Пионерская работа в школе», сб., М.,
«Просвещение», 1972 ja Л. Иванова, «Учи-
телю о пионерском звене», М., «Просве-
щение», 1973.

KUIDAS ORGANISEERIDA ÜLEVAATUST

ASTA KASAK,

Eesti NSV Haridusministeeriumi
õhtukoolide inspektor

Käesolevale õppeaastale lisavad eripära mitmed hariduselus aset leidnud sündmused. Vaieldamatult on kaalukaim haridusseadusandluse aluste vastuvõtmine NSV Liidu Ülemnõukogu poolt 1973. a. juulikuus. 1973. a. aprillikuus Tallinnas toimunud partei- ja majandusaktiivi vabariiklikul koosolekul arutati Eesti NSV hariduselu sõlmprobleeme. Kogu tööle on aluseks Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus 12. oktoobrist 1972. a. nr. 453 «Noorte üldisele keskkharidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamise kohta».

Eesmärk on ülemineku üldisele keskkharidusele. Nimetatud seaduste ja otsuste alusel kasvab üheksandal viisaastakul märkimisväärselt õhtukoolide osatähtsus. Kindlustada viisaastaku lõpuks rahvamajanduses töötavatele noortele keskkharidus on ülesanne, mis viimastel aastatel haridusjuhtidele, ja mitte ainult neile, vahest kõige rohkem muret on tekitanud.

Et aktiviseerida üldsust, eelkõige aga kõiki ametiühinguid ja komsomoliorganisatsioone liitma oma jõupingutused haridusorganite omadega noortöötajatele üldise keskkhariduse kindlustamisel, kuulutati 1971. a. augustis välja üleliiduline ülevaatus «Igale töötavale noorele keskkharidus!» Meie vabariigis on aluseks Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu presiidiumi, ELKNÜ Keskkomitee büroo ja Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi vastavasisuline otsus 18. novembrist 1971. a.

Kuidas on ülevaatus kulgenud? Hinnangu aluseks peaksid kõigepealt olema noorte töötajate õpetamise viimaste aastate tulemused. Kuigi meie vabariigi õhtukoolide töö statistilised näitajad ei kannata hästi välja võrdlust enamiku vennasvabariikide omadega ja NSV Liidu keskmiste andmetega, oleme saavutanud väikest edu.

Vaatleme tulemusi kolme põhinäitaja alal:

A. Õhtukoolide komplekteerimisplaanide täitmine:

Aasta	Plaan	Õpilaste arv õppeaasta algul	Plaani täit- mise %
1971	17 600	15 432	87,7
1972	19 000	17 989	94,7
1973	20 000	20 352	101,8

B. Väljalangevus õhtukoolidest õppeaasta jooksul oli kolme viimase õppeaasta lõikes: 1970/71. õ.-a. — 33,3%, 1971/72. õ.-a. — 31,7%, 1972/73. õ.-a. — 29,3%.

C. Õppeedukuses näeme väikest tõusutendentsi: 1970/72. õ.-a. 71,8%, 1971/72. õ.-a. 72,1% ja 1972/73. õ.-a. 75,2%.

1972. a. oli aga NSV Liidu keskmise komplekteerimisplaanide täitmise protsent 104,1, väljalangevus 20,3% ja teiseks aastaks jäeti klassikursust kordama 8,8% õpilastest (1972/73. õ.-a. lõplikud andmed ei ole meil veel teada).

Miks paraneb olukord meil ikkagi nii

võrd visalt ning oleme pidanud aastate vältel NSV Liidu statistikatabelis püsima jagamatult viimasel kohal?

Kahtlemata on põhjusi mitmeid ning osa nendest (näiteks tööjõu defitsiit vabariigis, tööjõu suhteliselt suur voolavus jne.) on äärmiselt tõsise ning objektiivse iseloomuga. Nende kõrval aga ei tohiks unustada selliseid, mis on tingitud siiski vastavasisulise töö mõningasest pealiskaudsusest, kampaanialikkusest, süsteemitusest, hoolimatusest jms.

Üksnes haridusorganite jõupingutused ei suudaks kõiki takistavaid tegureid kõrvaldada ning küsimust vajalikul määral ja vajaliku kiirusega edasi viia. Seepärast on toonitatud EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu eespool nimetatud määruses: «Eesti NSV ministeeriumidel ja keskasutustel, EKP linna- ja rajoonikomiteedel, rajoonide ning linnade tööraha saadikute nõukogude täitevkomiteedel, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonidel rakendada abinõud NLKP XXIV kongressi otsuste täitmiseks noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise kohta, milleks:

2) tagada kõigi ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonide aktiivne osavõtt üleliidulisest ülevaatuses deviisi all «Igale töötavale noorele keskharidus».*

Seega võiks ülevaatus võimaluste oskuslik kasutamine, kõigi jõudude mobiliseerimine ja ühendamine olla selleks hoovaks, mis tagab senisest edukama edasiminekuga meie õhtukoolide töös.

Ülevaatus kestab. Igas rajoonis ja linnas juhiavad seda kohalikud ülevaatusorganisatsioonid. Sellest, kuidas töötab organisatsioonid, olenevad lõppkokkuvõttes rajooni või linna vastava töö tulemused.

Töö efektiivsuse seisukohalt on oluli-

* Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus 12. oktoobrist 1972. a. nr. 453 «Noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamise kohta», Tallinn, 1972, lk. 4.

ne juba **organiseerimiskomisjoni koosseis**. Näiteks ei laabunud ülevaatuses alg-etapil töö kuigi hästi Rakvere rajoonis. Kui aga rajooni täitevkomitee 15. veebruaril 1973. a. korraldusega moodustati komitee uus koosseis ning viidi sisse tööjaotus komitee liikmete vahel, muutus tegevus energilisemaks ja märgatavalt tulemusrikkamaks, eriti komplekteerimisplaanide täitmisel.

Rakveres täidab organiseerimiskomisjoni esimehe ülesandeid rajooninõukogu täitevkomitee esimehe asetäitja P. Randroo, esimehe asetäitjateks on EKP Rakvere Rajoonikomitee sekretär M. Sistok, ELKNÜ Rakvere Rajoonikomitee esimene sekretär H. Pajo ja rajooni haridusosakonna juhataja L. Kõrgesaar.

Komitee liikmetena (kokku on 18 liiget) võtavad tööst osa Põllumajanduse ja Varumise Töölise ja Teenistujate Ametiühingu Rajoonikomitee esimees L. Kõrb, Tapa Linna TSN Täitevkomitee esimees M. Kozlova, tsemenditehase «Punane Kunda» ametiühingu komitee esimees K. Kuul jt.

Kasulik on organiseerimiskomitee liikmed koopteerida põhimõttel: esindatud olgu võrdsest kõik ühiskondlikud organisatsioonid, kes tegelevad noortele üldise keskhariduse kindlustamisega. Sellel põhimõttel on koostatud ülevaatusorganisatsioonid näiteks Pärnu linnas: esimees — Pärnu Linna TSN Täitevkomitee aseesimees E. Laos, asetäitja — EKP Pärnu Linnakomitee lektorikonsultant V. Vaga, liikmed — ELKNÜ Pärnu Linnakomitee sekretär A. Kivi, Sindi 1. Detsembri nimelise vabriku komsomoli algorganisatsiooni sekretär A. Bobrova, Kohaliku Tööstuse ja Kommunaalelukondlike Ettevõtete Töölise Ametiühingu Pärnu Linna-komitee esimees A. Meitus, Pärnu kõige suurema ettevõtte, Pärnu Kalakombinaadi ametiühingu komitee esimees Ü. Kaldma

Loomulikult peavad kuuluma organiseerimiskomisjonide koosseisu ka haridusorganite — haridusosakondade ja õhtukoolide esindajad. Nendel on täita suured ülesanded komisjonide tööle õige suuna andmisel, ettepanekute tege-

misel komisjonide tööplaanide koostamisel, eriti aktuaalsete probleemide tõstatamisel kas komisjoni koosolekutel või mõnes muus instantsis jne., sest ülevaatuse peamisteks initsiaatoriteks on seni olnud ja jäävad ka edaspidi haridusosakonnad ja õhtukoolid. Seal, kus see nii on, ei ole lasknud head tulemusi end kaua oodata (näiteks Jõgeva rajoonis, Narva ja Kohtla-Järve linnas jm.).

Organiseerimiskomitee liikmete arv peaks olema selline, et ei esineks üksikliikmete ülekoormust neile konkreetsete ülesannete planeerimisel. Näiteks on ülevaatuse Rakvere rajooni organiseerimiskomisjoni igal liikmel üks šeflusalune küla-, linna- või alevinõukogu. Tavaliselt üks kord kvartalis tutvuvad komisjoni liikmed ülevaatuse käiguga šeflusaluses piirkonnas ja esitavad informatsiooni selle kohta ülevaatuse organiseerimiskomitee esimehele.

Organiseerimiskomitee töö aluseks on **tööplaan**. Hea, kui see on põhjalik, läbi mõeldud ja konkreetne. Tööplaanis näidatakse kõigepealt organiseerimiskomitee enda töökoosolekud. Et aga komisjon on keskne organ, kes koordineerib kõigi vastavate küsimuste arutamist ja lahendamist kogu rajooni või linna ulatuses, tuleb arvesse võtta rajooni või linna kõiki ülevaatusega tegelevaid organeid. Paremad organiseerimiskomisjonid on oma tööd püüdnud korraldada selliselt, et ei tekiks dubleerimist üksikettevõtete, -organisatsioonide, -majandite juhendamisel ja kontrollimisel. Kuid samal ajal peetakse silmas asjaolu, et oldaks kursis töötavate noortele keskhariduse kindlustamise olukorraga võimalikult rohkemates ettevõtetes ja majandites.

Organiseerimiskomitee koosolekuid planeeritakse keskmiselt 5–6 korda aastas. Nende koosolekute päevakorda kuulub kindlasti komisjoni tööplaan ja komisjoniliikmete tööjaotuse kinnitamine, samuti ülevaatuse vaheetappidest kokkuvõtete tegemine ning nende analüüs, õhtu- ja kaugõppekeskkoolide töö komplekteerimisel ning õpilaskontingendi säilitamisel, ettevõtete, asutuste, organisat-

sioonide ja majandite kohalike ülevaatuse komisjonide (või hariduse kaastöökomisjonide) aruanded ülevaatuse käigust jne. (Muuseas olgu siinkohal märgitud, et ei ole soovitatav ega vajalik ettevõtetes luua uusi ülevaatuse komisjone, vaid ülevaatuse korraldamine kuulugu hariduse kaastöökomisjonide kompetentsi.)

Näiteks kuulati 1972/73. õppeaastal Rakvere organiseerimiskomisjoni koosolekul Rakvere õhtukeskkooli ja Rakvere kaugõppekeskkooli tööd õpilaskontingendi säilitamisel (aru andsid koolide direktorid U. Tihti ja H. Konist). Oma asutuse tööst keskhariduse tagamise plaanide täitmisel, õpilaste õhtukoolist väljalangevuse vältimisel, järgmise õppeaasta ettevalmistamisel jne. andsid aru Rakvere Tarbijate Kooperatiiv, Rudolf Pälsoni nimeline sovhoos, Rakke Lubjatehas, Triigi sovhoos, Rakvere Lihakombinaat, tsemenditehas «Punane Kunda» jt.

Hiiumaa organiseerimiskomitees arutati kutsealuste ja kutse-eelsete üldharidusliku taseme tõstmist, kuulati ära Koondise «Eesti Põllumajandustehnika» Hiiumaa osakonna ja Putkaste sovhoosi aruanded tööst noorte haridusliku taseme tõstmisel.

Kohtla-Järve rajooni organiseerimiskomitee praktiseeris väljasõidukoosolekuid külanõukogudesse, kus olukord kõige halvem.

Peale organiseerimiskomisjoni töökoosolekute korraldatakse ülevaatuse raames mitmeid **ülerrajoonilisi (ülelinnalisi)** või piirkondlikke üritusi. Nii toimus Rapla rajoonis ettevõtete ja majandite organiseerimiskomiteede (hariduse kaastöökomisjonide) töö aktiveerimise eesmärgil seminar komisjonide esimeestele. Käsitleti töötavate noortega nende haridustaseme tõstmisel tehtava töö ülesandeid ja meetodikat. Taoline üritus õigustas end ka Kohtla-Järve rajoonis.

Organiseerimiskomitee n.-õ. jooksu töö hulka kuulub keskharidusega 16 kuni 29 a. vanuste töötajate arvestuse regulaarne täpsustamine, ülevaatuse materjalide kohtadele saatmine, vahekokkuvõtete tegemine oma rajooni või linna ulatuses ning tulemuste avaldamine jmt.

Oluline tähtsus on **agitatsiooni ja propaganda** korraldamisel. Mitmed organiseerimiskomiteed kasutavad järjekindlalt rajooni (linna) ajalehtede abi. Eriplaanid õppimisküsimuste valgustamiseks koostati Raplas (ajaleht «Ühistöö»), Rakveres (ajaleht «Punane Täht»), Jõgeval (ajaleht «Punalipp»). Edasiminekut oli näha Tartu linnas (ajaleht «Edasi»). Hästi on õnnestunud vastavad erileheküljed ja vestlusringid, jututunnid. Näiteks ajalehe «Ühistöö» jututunnis võtsid sõna rajooni juhtivad töötajad, ettevõtete ja majandite juhid ning tublimad töölisõppurid. Ajalehes «Punane Täht» ilmub töö kõrvalt õppijale pühendatud erilehekülj «Mida Juku ei õppinud, seda õpib Juhan».

Vähem on senini kasutatud raamatukogude, klubide, kultuurimajade võimalusi, kuid nendele tuleks edaspidises töös kindlasti mõelda. Samuti tuleks mõelda töö järjepidevusele ja süsteemile, et vältida kampaanialikkust.

Üks kuni kaks korda aastas väljaantav **meelespea ülevaatus aktiivile** peaks aitama edendada komisjoni organisatsioonilist tööd. Meelespeas esitatakse konkreetse ülesanded ja nende täitmise tähtajad ettevõtete, asutuste ja majandite ühiskondlikele organisatsioonidele. Näiteks koosnes Jõgeva rajooni organiseerimiskomisjoni meelespea 1972/73. õppeaastaks 20 punktist. Paar näidet:

«1. maiks koostavad asutused, ettevõtted ja majandid järgmiseks õppeaastaks Jõgeva kaugõppekeskkooli suunatavate nimekirjad.»

«1. maiks varustab Jõgeva kaugõppekeskkool kõik asutused, ettevõtted ja majandid suunamiskirjade-ankeetidega.»

«Majandite peaspetsialistidest ja juhtkonnast külastab keegi vähemalt üks kord õppeaastas Jõgeva kaugõppekeskkooli, et tutvuda kooli tööga ja pidada vestlus või loeng õpetajale.»

Ülevaatus organiseerimiskomisjoni ülesandeks on tõstatada pakilisi probleeme arutamiseks rajooni või linna juhtivates partei-, nõukogude ja majandusorganeis, millel peatume alljärgnevas.

EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu 12. oktoobri määrus

näeb ette suurendada ettevõtete, asutuste ja organisatsioonide, kolhooside ja sovhooside juhtivate vastutust töölisnoortele keskhariiduse tagamise eest, looma õppijatele edukaks õppetööks vajalikud tingimused ning tagada neile seadusega ettenähtud soodustused. Tuleb rakendada vajalikud abinõud noorte tööliste, kolhoosnikute ja teenistujate koolidesse suunamise iga-aastaste plaaniülesannete täitmiseks. Õpilaste õhtukoolidest väljalangemise vältimiseks nõuda ettevõtelt, asutustelt ja organisatsioonidelt, kolhoosidelt ja sovhoosidelt süstemaatilist ning konkreetset tööd õppijate õppetööst regulaarse osavõtu tagamiseks. Tuleb organiseerida suuremate ettevõtete, asutuste ja organisatsioonide, kolhooside ja sovhooside šeflust õhtukoolide üle ning tõmmata neid kaasa õhtukoolide materiaalse õppebaasi tugevdamisele.

Rajoonis (linnas) seisavad need ülesanded otseselt ka ülevaatus organiseerimiskomisjoni ees. Ilma rajooni või linna juhtivate organite abita ei ole mõeldav nimetatud probleemide edukas lahendamine.

Nagu juba eespool märgitud, koordineerib organiseerimiskomitee kõigi ülevaatus küsimuste arutamist ja lahendamist oma rajooni või linna ulatuses.

Praktika on näidanud, et kõige raskemate ja kõige keerukamate küsimuste lahendamisel on tõhusat abi saadud kõigepealt parteiorganitelt.

Aruandeid EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määruse, mis käsitleb noorte üldisele keskhariidusele ülemineku lõpuleviimist ja üldhariidusliku kooli edasiarendamist, täitmisest on kuulatud partei rajoonikomiteede (linna-komiteede) **büroo** koosolekul. Nii kuulati EKP Rakvere Rajoonikomitee büroo koosolekul 1973. a. märtsis Rakvere Lihakombinaadi sellekohast aruannet. Küsimuse arutamisele esines põhjalik kontroll kohapeal. 12. oktoobril 1973. a. arutati töötajate õppima suunamist EKP Viljandi Rajoonikomitee bürool, kus kuulati kolhooside ehituskontori ja Viljandi kaubastu parteiorganisatsioonide aruandeid tehtud tööst. Büroo otsus saa-

deti läbiarutamiseks ning täitmiseks kõigile partei-algorganisatsioonidele.

Kaalukaid otsuseid töötavate noorte õpetamise küsimuses on vastu võetud EKP linna- ja rajoonikomiteede **pleenumitel** näiteks Tartu rajoonis ja 28. septembril Tallinnas.

Põhiküsimused võivad vaatluse alla tulla ka rajoonide, linnade partei- ja majandusaktiividel. Kohtla-Järve rajoonis korraldati taoline üritus 1973. a. mais päevakorraga «Esialsed tulemused ülevaatuse «Igale töötavale noorele keskharidus!» käigust». Sillamäe linn korraldab neid isegi kaks korda aastas.

Üksikettevõtete tööd vaetakse **partei-komitee agitatsiooni- ja propaganda- või kooliosakonnas**. Nii kuulati Pärnu linna organiseerimiskomitee ettepanekul Pärnu ehitusorganisatsioonide ja Pärnu Metsakombinaadi aruandeid. Rakvere rajooni organiseerimiskomitee initsiatiivil kutsuti välja ettevõtete, organisatsioonide ja majandite esindajaid ka partei rajoonikomitee **ideoloogilise töö komisjoni**. Sealse arutelu käigus kajastuvad põhiliselt kasvatustöö meetodid noorte mõjutamisel ja haridustaseme tõstmisel.

Et tutvustada töötavatele noortele keskhariduse andmise direktiive, ülesandeid, käesoleva momendi olukorda konkreetselt, on partei rajoonikomiteede kaasabil korraldatud seminare laialdasele aktiivile. 1973. a. augustikuus toimus Rakvere rajoonis partei-algorganisatsioonide sekretäridele seminar, kus kõneldi töötavate noorte õppima suunamise plaanide täitmisest ja individuaalsest tööst õpilaskandidaatidega (õpilaskandidaatideks nimetame tinglikult töötajaid, kellel on õhtukoolis õppimiseks suunamiskiri-ankeet esitatud, kuid keda pole veel õpilaseks vastu võetud). Harju rajoonis korraldati eelmisel aastal seminarid kindla süsteemi kohaselt: aprillis külanõukogude esimehed, augustis ettevõtete, organisatsioonide, majandite direktorid, septembris asutuste a/ü komiteede esimehed.

Rajooni (linna) tervikuna hõlmavaid probleeme on organiseerimiskomiteedel võimalik esitada arutamiseks täitevkomiteede liinis.

Mitmetes rajoonides (linnades) on noorte üldisele keskharidusele ülemineku probleemid seisnud päevakorras rajooni (linna, alevi, küla) **tööraha saadikute nõukogu istungjärgudel**. Näiteks kajastuvad Rakvere Rajooni TSN Täitevkomitee sellekohastes otsustes õhtukoolide üleminek kabinetisüsteemile, abinõud nende koolide materiaalse õppebaasi täiendamiseks jm. Rapla Rajooni TSN Täitevkomitee istungjärgul 1973. a. augustis teemal «Üldisele keskharidusele üleminekust rajoonis» käsitleti üksikasjaliselt töötavate noorte õppimist.

Täitevkomiteede **istungitel** käsitletavad probleemid on olnud mõnevõrra konkreetsema ja kitsama iseloomuga. Nii kuulati Rapla Rajooni TSN Täitevkomitee 20. veebruari 1973. a. istungil Kombinaadi «Järvakandi Tehased», «Eesti Põllumajandustehnika» Märjamaa osakonna ja Kohila sovhoosi juhtkonna aruandeid töötavatele noortele keskhariduse tagamisest ning üldistati asutuste tööd õppimisküsimustega tegelemisel.

Paremates rajoonides on saanud traditsiooniks, et vähemalt kord aastas (enamasti aga kaks korda) on töötavate noorte haridusprobleemid ka külanõukogude (linna-, alevinõukogude) istungjärgude või nende täitevkomiteede istungite päevakorras.

Ülevaatuse üksikküsimusi teatud asutuste, majandite lõikes võib võtta täitevkomitee **alaliste komisjonide** (hariduskomisjon, noorsookomisjon) koosolekute päevakorda. Käesoleva aasta oktoobrikuus võttis Tartu Rajooni TSN Täitevkomitee alaline hariduskomisjon vastu otsuse: igal edasisel koosolekul on üheks päevakorrapunktiks töötavate noorte õpetamise küsimus. Pärnu linna TSN Täitevkomitee alalises hariduskomisjonis kuulati aasta jooksul aruandeid ülevaatuse käigust kõigis linna spordiettevõtetes.

On suurenenud komsomoliorganisatsioonide tähelepanu ja aktiivsus seoses ülevaatusega. Organiseerimiskomiteesse kuuluvate komsomoli esindajate eestvõtetel tuleks **komsomoli rajoonikomitee (linnakomitee) büroode, pleenumite, aktii-**

vide ja muude nõupidamiste päevakorda-desse võtta küsimusi, mis esmajärjekorras puudutaksid noortöötajatest õppijate õppimise igapäevast kontrolli ja abistamist, individuaalset tööd õppima asujate ja õppijatega. Paremad komsomoliorganisatsioonid on veel korraldanud mitmeid seminare komsomoliaktiivile tööst õppivate noortega, korraldanud «Komsomoliprožektori» reide jne.

Rajooni (linna) haridusosakonna **haridusnõukogu** võiks käsitleda probleeme, mille lahendamisel esineb häireid mõnedes õhtukeskkoolides, kaugõppekeskkooli üksikutes konsultatsioonipunktides ja -gruppides ning mille lahendamine sõltub põhiliselt kooli juhtkonna, konsultatsioonipunkti (-grupi) juhataja tööst. Näiteks Rakvere haridusosakonna haridusnõukogus vaeti grupikonsultatsioonide õppekasvatuslikku efektiivsust Rakvere kaugõppekeskkooli Viru-Jaagupi ja Väike-Maarja konsultatsioonipunktides.

Töötavate noorte haridustaseme tõstmine peaks süsteemikindlalt seisma päevakorras **ametiühingute rajoonikomiteedes (linnakomiteedes)**, eriti muidugi haridustöötajate omas. Siin kõlbaks arutada küsimusi, mis puudutavad oma süsteemi asutuste ametiühingukomiteede sellealast tegevust. Haridustöötajate ametiühingu rajooni- (linna-) komitee võiks käsitleda probleeme seoses **õppekasvatustööga** õhtu- ja kaugõppekeskkoolides, analüüsida eelmiste õppeaastate vägu õhtukoolide komplekteerimisel ja leida teed nendest hoidumiseks.

Kokku võttes võib öelda, et võimalusi küsimuste tõstatamiseks on ülevaatusorganiseerimiskomiteel mitmeid, mitmetes instantsides. Et saavutada töötavate noorte õpetamisel märgatavat edasiminekut, et täita NLKP XXIV kongressi otsuseid noorsoole **üldise keskhariduse** andmisel, on organiseerimiskomiteel vaja luua kogu selles ulatuslikus tegevuses **kindel süsteem**, tegutseda **konkreetselt ja järjekindlalt**.

Lähtugem eelkõige põhimõttest, et üleminek üldisele keskharidusele on **kogu ühiskonda** hõlmav ettevõtmine, riigi sotsiaalse, poliitilise, majandusliku ja kultuurilise arengu eeldus.

FAKULTATIIVAINED ÕPPETÖÖ INDIVIDUALISEERIMISE VÕIMALUSENA ÜLDHARIDUSLIKUS KOO LIS

HELGI LAHT

Möödunud õppeaastal koguti andmeid **fakultatiivainete** õpetamise kohta Tallinna üldhariduslikes koolides. Koolide direktoritel paluti vastata ka mõnedele küsimustele fakultatiivainete õpetamise kohta nendes koolides. 37 direktori vastused andsid vajalikke ja väärtuslikke andmeid.

Küsitleti ka 295 9.—11. klassi **õpilast** Tallinna eesti õppekeelega koolidest (Kalinini rajoonis vastas õpilasi neljast, Mererajoonis kolmest ning Keskrajoonis kuuest koolist). Igast koolist vastasid ühe klassi õpilased.

Eesmärk oli uurida õpilaste suhtumist fakultatiivainetesse.

I. MÕNDA FAKULTATIIVAINETEST

Käsitledes õppetöö individualiseerimise probleeme, toob I. Unt esile individualiseerimise kolm põhilist teed: 1) suhteliselt homogeensete koolide ja klasside loomine, 2) õppeülesannete individualiseerimine heterogeenses klassis ning 3) õppekursuse kiirendatud või aeglusta-

tud läbimine. Tähelepanu juhitakse veel ühele õppetöö individualiseerimise võimalusele — fakultatiivaine õppimiseks loodud rühmale, mis on homogeense rühma ja klassisisese individualiseerimise vahepealne kombinatsioon, kuid individualiseerimise eesmärki suudavad täita siiski ainult need rühmad, mille loomisel on arvestatud, et õpilasel on olnud valikuvõimalus tööst osavõtuks (7).

Üldhariduse süvendamise probleemidele pööratakse suurt tähelepanu SDV-s. U. Ihfeld ja W. Naumann eristavad üldhariduse laiendamise ja süvendamise iseloomustamiseks järgmisi komponente: a) õpitava senisest tihedam põimumine marksismi-leninismiga; b) loomingulise aktiivsuse, eriti eriandekuse arendamine; c) arusaamise kujundamine 70. aastate oskustöölise, inseneri ja teadlase vastutusest; d) suutelisuse süvendamine; e) täiendavate teadmiste vahendamine (3). Nimetatud komponentidest lähtudes käsitlevad autorid valikainete osatähtsust üldhariduse süvendamisel.

1. Fakultatiivainete ülesanded

1972/73. õppeaasta õppeplaanides on märgitud, et fakultatiivtunde tuleb kasutada õpilaste teadmiste süvendamiseks ning võimete ja huvide mitmekülgseks arendamiseks. Seejuures soovitatakse kasutada tunde nii täiendavateks kursusteks kui ka praktiliste oskuste süvendamiseks vastavalt võimalustele ja tingimustele (1).

Käesoleva õppeaasta õppeplaanides on toodud samad eesmärgid. Peamine erinevus on, et sellel õppeaastal suurenes eesti õppekeelega üldhariduslikes koolides fakultatiivtundide arv kahe tunni võrra, kuna fakultatiivtunde on eraldatud ka 7. kl. õpilastele (2).

Õppeplaanid jätavad koolidele fakultatiivtundide kasutamisel suhteliselt suured vabadused, mis omakorda annab koolile vabaduse oma võimalusi kasutada ja ka õpilaste huve arvestada. Kahtlemata muudab see asjaolu ka õppeplaanid paindlikumaks.

Pedagoogilises kirjanduses on võrdlemisi sageli tõstatatud küsimus, millised

on fakultatiivainete ülesanded ning kuivõrd need kursused vastavad seatud eesmärkidele.

H. Liimets on analüüsinud fakultatiivainete ülesandeid liiduvabariikide praktikas (6). Kordame neid seisukohti niivõrd, kuivõrd need iseloomustavad Tallinna üldhariduslikes koolides valitsevat olukorda.

Kõigepealt on fakultatiivainete ülesannet nähtud kui **õpilase huvide ja võimete arendamise võimalust**, nagu märgitakse ka õppeplaanides. Kuid me võime seda mõista ka kui õppeplaanis olevate ainete täiendust, samuti kui õppeplaanis vähe esindatud või üldse mitte kohta leidnud õppeainete õpetamist. H. Liimets kirjutab: «Kui küsimuses on mitmekülgsete huvide ja võimete arendamine, siis peaks sellest tulenevalt fakultatiivainetena rohkem õpetatama mitmesuguseid erikursusi õppeplaanis ainete täienduseks või ka sellistest valdkondadest, mis polegi õppeplaanis esindatud.» (6.) Samas lisab ta, et eriti õigustatud peaksid olema just viimased, aga ka need õppeained, mis õppeplaanis on nõrgalt esindatud, näiteks esteetilise tsükli ained.

Samuti märgib I. Unt, et fakultatiivainete valikuga saab mõneti leevendada puudusi esteetiliste ainete õpetamisel (8).

Fakultatiivained kannavad sageli täiendava õppetöö iseloomu, mis peaks olema sekundaarse tähtsusega, kuid ilmselt on tingitud asjaolust, et õpetajatel on kergem õpetada lisapeatükke kui uut kursust. Nii on ka õpilasi kergem ette valmistada kõrgemas kooli pääsemiseks (6).

Seega on fakultatiivainetel mõneti ka **kõrgemas kooli ettevalmistamise eesmärk**, mida võiks isegi veel täpsustada: ka lõpueksamiteks ettevalmistamise eesmärk. Selline mõte tekkis õpitavate fakultatiivainete analüüsimisel.

Fakultatiivainete abil püütakse mõneti ületada ka raskusi, mis tekivad õppeplaanis ja programmi realiseerimisel. Nii näiteks soovitatakse käesoleval õppeaastal erandlikult kasutada üht fakultatiivtundi matemaatika põhikursuse läbivõtmiseks (2). Kuid nii mõneski koolis

eraldatakse kooli õppenõukogu otsusega teatud õppeaine õppimiseks fakultatiivtund (mis sisuliselt ei tähenda isegi lisapeatükkide õpetamist), kuna õpetaja oskab vajaliku aktiivsusega põhjendada, et programmi realiseerimisega on raskusi, või antakse fakultatiivtund lisatunnina seepärast, et õpilaste teadmised on allpool vajalikkude taset, või koguni selleks, et tõsta õpilaste huvi õppeaine vastu, kuna nad muidu õpivad seda ainet vastumeelselt.

Neid koole on kahtlemata vähe. Kuid mõtlema panevad siiski mõned probleemid. Õpetajad asetatakse niiviisi eri tingimustesse: ühed õpetajad saavad lisatunni, teised mitte, kuid peavad õpetamisega niisama hästi toime tulema. Ka ülevabariigiliste kontrolltööde tulemustele ning koolide pingereale nende järgi peaks see ilmset mõju avaldama. Vähe usutav on ka, et huvi õppeaine vastu saab tõsta tundide arvu suurendamisega. Huvi langus on tagajärg, põhjuseks aga on vaevalt küll tundide vähesus.

Fakultatiivaineid kasutatakse ka **kutseorientatsiooni vormina**, mis võib tähendada nii kutseinformatsiooni kui ka polütehniliste fakultatiivainete õpetamist. Polütehniliste õppeainete õpetamisel tutvustatakse õpilasi teatud kutsealaga, kuid nii toimub omakorda ühekülgne orienteerimine teatud kitsale tootmissfäärile (6). Mõlemat suunda on märgata ka Tallinna koolides. Nii õpetatakse fakultatiivselt kutseorientatsiooni, kuid tunde kasutatakse ka lisaks polütehnilisele tööõpetusele, et omandada sel alal püsivaid ja kindlaid teadmisi. Kahtlemata lähtutakse õpilaste huvist, mis on iseenesest positiivne, kuid püsima jääb ikkagi oht, et õpilaste ettevalmistus on ühekülgne.

Mõneti huvipakkuv võiks olla meie pedagoogidele U. Ihlefeldi ja W. Naumann uurimus (3). Autorid tõstatavad küsimuse, kuidas interpreteerida fakultatiivaine mingile kutsele orienteerivat ning kutseks ettevalmistavat funktsiooni, ning väidavad, et mõnede fakultatiivainete õpetajatel ja koolijuhtidel on selles ebaselgus ning nad on ebakind-

lad üld- ja erihariduse seostes fakultatiivainete valdkonnas. Näiteks: direktor veenis õpilast, kes soovis osa võtta kujutava kunsti fakultatiivtunnist, et õigem oleks tal kui tulevasel elektrimontööril osa võtta elektroonikakursusest. Artikli autorid arutlevad, millised elukutsed tuleksid kõne alla, et õpilane võiks näiteks osa võtta kujutava kunsti fakultatiivkursusest.

Artiklis tutvustatakse rohkem kui 1000 õpilasega korraldatud uuringu tulemusi. Küsiti fakultatiivkursusest osavõtjatelt, milliseks kutseks nad valmistuvad. Ilmnes, et juba ühegi fakultatiivkursuse piires esines 10 erinevat kutse-soovi. Järgnevalt võeti lähtepunktiks mõned kutsesoovid ning uuriti, millistest fakultatiivkursustest need õpilased osa võtavad. Loetelu ületas võimalikud oletused.

U. Ihlefeld ja W. Naumann taunivad kitsast arusaamist kutsele orienteerimises ning märgivad, et kutsele orienteerimist peab eeskätt selles nägema, et tulevase töötaja loominguviisi võimeid arendada ning õpilasele anda ettekujuvus nõudmistest, mis neid järgmistel aastatel ees ootavad. Seejuures väidavad uurijad, et fakultatiivkursusest osavõtu motiivid näitavad kutsesoovide taandumist õpilaste huvi ja teadmiste omandamise soovi kasuks. Seda tendentsi peavad autorid normaalseks ning näevad selles väljendust, et kutsesoovid ei tulene otseselt fakultatiivkursustest (3).

2. Fakultatiivainete kasvatuslikust väärtusest. Kasvatusliku väärtusena võiks nimetada kõigepealt nende ainete **valiku võimalust**. H. Liimets lähtub valikuvõimalusest kui erinevatest alternatiividest, mille vahel peab õpilane valima. See nõuab teatud intellektuaalset arengut, võimelisust kaalutleda, tahtomadusi, otsustavust teatud valikaine kasuks. Kuna koolielu pakub õpilastele üldse vähe valikuvõimalusi, siis on sellised situatsioonid õpilasele arendavad (6).

Valikuvõimaluste poolest on eri koolide õpilased väga erinevates tingimustes. On koole, kus õpilastel on valiku-

võimalus suur, kuid on ka neid (ehkki vähe), kus õpilased isegi ei tea, et nad teatud ainet fakultatiivselt õpivad, või ei ole kool fakultatiivtunde ära kasutanud.

Valikuvõimalus ja sellele järgnev valik teatud õppeaine kasuks räägib **õppimise vabatahtlikkusest**. Vabatahtlikkus rajaneb õpilase otsustusele osa võtta teatud valikaine õppimisest, kuid ka asjaolule, et pärast seda, kui õpilased on saanud informatsiooni fakultatiivainete kohta, millest ühe kasuks tuleb otsustada, tekib neis ka ootushoiak. Keerulisem on probleem aga nende õpilaste puhul, kellel on kujunenud halb õppimishoiak, seega puudub tahe vabatahtlikult õppida. Tekib küsimus, kas praegused fakultatiivkursused ja meetodid nende loomiseks on sobivad selliste õpilaste aitamiseks.

Fakultatiivainete väärtusena on märgitud veel, et need **aitavad tugevdada koolikollektiivi ning suurendada õpilaskoosseisu heterogeensust** (6).

Olulisel kohal on ka **õpetaja ja õpilase vahelised suhted**. Õpetaja ja õpilase vahelises koostöös on olulise tähtsusega juhtimisstiil. Uurimustes märgitakse, et suur osa õpetajatest kaldub koolielu probleeme autoritaarselt lahendamata. A.-M. Tauschi ja R. Tauschi uurimuste järgi reageerisid 85% õpetajatest 75% juhtudel autoritaarselt. H. Heckhauseni järgi käituvad õpetajad vähem autoritaarselt (õpetajatest on 22% väga autoritaarsed ja 43% autoritaarsed). W. Kesseli uurimuse kohaselt suhtleb autoritaarne õpetaja õpilasega mitte sõbra ja seltsimehena, vaid võimuisikuna; õpilasel pole õigust kriitiseerida ja oma ettepanekuid ellu viia; õpetaja määrab, õpilane kuuletub; karistust, laimust, sarkastilisi märkusi kasutatakse sagedamini kui kiitust, tähelepanelikkust, näpunäiteid; sageli puudub vajalik pedagoogiline takt, mis ilmneb eriti õpilase poole pöördumise toonis; õpetaja ei jälgi õpilase omapära, individuaalsust (4).

Nimetatud autoritaarsete joonte rakendamine õpetaja ja õpilase vahelises

koostöös fakultatiivaine õpetamisel on vaevalt vajalik, kuid vaevalt saab vabatahtlikku õppetööd ka autoritaarsusele rajada.

Õpilane vajab õpetaja hinnangut nii oma teadmiste kui ka käitumise kohta. Keskpärane õpilane kipub tavaliselt igasugusest hinnangust ilma jääma.

Küsisime õpetajailt, mida nad hindavad õpilases. Vastasid 282 pedagoogi, kes seadsid esiplaanile õpilase aususe, töökuse, püüdlikkuse, kohusetunde ja otsekoheuse. Kuid vastanud 505 õpilast oletasid, et õpetaja hindab nendes eeskätt teadmisi oma aines, tunnis kaastöötamist, distsiplineeritud käitumist õppetunnis. Sellise ühekülgse arusaamise oleme ise tekitanud. Kui õpilane vastab ja käitub tunnis rahuldavalt, mille eest teda siis kiita või laita (kuid ometi võib «rahuldava» taga olla suur töö!). Ühe uurimuse järgi väidab 43,4% 5.—8. kl. õpilastest, et nad saavad harva õpetaja tunnustuse osaliseks, kuid 9,6% õpilastest vastas, et neid pole õpetaja mitte kunagi tunnustanud (5).

Fakultatiivaine tundides võiks olla õpilasele suuremad võimalused ka hinnangu saamiseks oma töö kohta (aine on oma soovi järgi valitud, seega huvitab, on jõukohane; võib-olla on ka grupi koosseis väiksem, mis loob soodsamad tingimused õpilaste töö märkamiseks).

Fakultatiivaine õpetamine nõuab õpetajalt aktiivsete töömeetodite ja -vormide rakendamist, võimaldab kasutada õpilaste poolt soovitud vaimse töö meetodeid ja tehnikat, soodustab õppimise ja loomingulise töö ühendamist, eeldab senisest rohkemat koostööd õpetaja ja õpilase vahel ka töö planeerimisel. Oleks isegi vaja, et õpilased saaksid töö planeerimisest osa võtta — see oleks uus juhtimisviis. Nii saab rohkem arvestada õpilaste individuaalseid iseärasusi, individualiseerida ka grupisisest tööd. Seega võimaldab ja nõuab fakultatiivaine sügavamat suhtlemist õpetaja ja õpilase vahel.

On täheldatud, et kui mingi fakultatiivaine õppimisest õpilased meelsasti osa võtavad, kujuneb see endale ise värbajaks, sest nooremad õpilased kuu-

levad vanematelt õpilastelt töö kohta fakultatiivrühmas. See omakorda tõstab õpetaja nõudlikkust iseenda, oma töö korraldamise ja organiseerimise vastu. Niisugune koostöö pakub ka õpetajale suuremat rahuldust.

SDV-s ilmnes õpilaste küsitlemisel fakultatiivtundidest osavõtu motiivide üle, et õpetaja mõju õpilaste otsustustes ühe või teise fakultatiivaine kasuks on suur (3).

3. Opperühmade moodustamisest fakultatiivainete õpetamiseks

Kui klassisiseselt moodustada kaks rühma fakultatiivainete õppimiseks, on ka fakultatiivtundidest kaks tundi kasutatud, sest rühm tuleb moodustada arvestusega, et ei ületataks õppeplaani järgi antud klassile fakultatiivseks tööks ettenähtud tunde (2).

See on kahtlemata põhjus, miks koolijuhid suunavad õpilasi õppima mitte grupiti, vaid terve klasside kaupa, kuna nii saab iga õpilane osa võtta vähemalt kahest õppeainest. Väikeses koolis on see mõistetav, kuid paralleelklassidega koolis on võimalik organiseerida rühmad paralleelklasside kaupa (ühte fakultatiivsesse õpperühma lülitada õpilasi kõikidest paralleelklassidest).

Õpperühmad võib moodustada ka järjestikuse klassi õpilastest. Nii näiteks võiksid fakultatiivainet koos õppida 7. ja 8. kl. õpilased või õpilased 9.—11. klassini jne. Seesuguse võimaluse kasutamine tuleks kõne alla ka väikeses koolis. Kuid fakultatiivrühmade selline moodustamine on tülikas tunniplaani koostajale, sest kõikides klassides peavad siis tunnid lõppema ühel ajal.

Mõnedes koolides tulevad õpilased fakultatiivseks õppuseks õhtul tagasi, sest kõigele lisaks võib olla ka koolimaja üle koormatud. Mitme kooli direktorid rääkisid, et nende koolide õpilased ise avaldasid soovi teatud kursusest osavõtuks (kokandus, kodu- ja käitumiskultuur jne.) ning olid nõus töötama ka õhtu-poolikul.

Haridusosakonna soovitusel võib linnades fakultatiivkursuste rühmad moodustada ka mitme kooli õpilastest (2).

Niiviisi on raskem tööd organisatsiooniliselt korraldada, samuti laste osavõttu kontrollida. Missugune kool sooviks peale oma õpilaste tegelda ka võõras-tega?! Kuid ometi saaks selliselt tööd korraldades kindlustada hea baasi ja kvalifitseeritud juhendaja.

NSV Liidu Haridusministeerium soovib luua linnades koolidevahelise õppebaasi (oma juhtkonnaga). Sellise õppebaasi juures võiks luua nii koolisiseid kui ka koolidevahelisi gruppe fakultatiivainete õpetamiseks. Teatud õppeainete õpetamiseks saab niimoodi rajada korraliku baasi, mida kool oma vahenditega ei suudaks. Näiteks väitsid mitmete Tallinna koolide direktorid, et õpilased sooviksid õppida masinakirja, kuid koolil puudub baas. Ometi lähevad paljud tütarlapsed pärast keskkooli lõpetamist kantseleitööle, vähemalt ajutiselt. Tähendab, nad võiksid rohkem tunda kantseleitehnikat. Niisuguste teadmiste andmisega peaksime silmas ka rahvamajanduse vajadusi.

Õppebaasi võiks koondada ka mõningaid polütehnilise tööõpetuse kabinette ja töökodasid.

(Järgneb.)

POLÜTEHNILINE JA ESTEETILINE KOOLIDE TÖÖPETUSES

ALEKSANDER REMMEL

Esteetikaalases kirjanduses ja üleliidulistel nõupidamistel on avaldatud korduvalt mõtteid, et esteetilise tarve on inimese universaalne tarve, mis ei kehastu ainult kunstis, vaid inimese kõigis eluavaldusis — teaduses ja tehnikas, töös ja ühiskondlikus elus. See esteetilise laiahaardeline mõtestamine avaldubki NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegiumi otsuses 4. XII 1970. aastast, kus seatakse ülesanne luua ühtne esteetilise kasvatusüsteem, mis haarab õppe- ja kasvatustöö kõiki külgi. Sellest lähtuvalt tuleb koordineerida ja süsteemi viia esteetilise kasvatusüsteemi küsimused ka sellise kahe suguluse vahel, nagu seda on töö- ja kunstipõhine õpetus. Mõningat teravust annab küsimusele asjaolu, et tööõpetus on samal ajal polütehnilise õpetuse olulisi koostisosi; seepärast vajavad selgitamist polütehnilise ja kunstilise suhted.

I. Polütehniline ja esteetiline (kunstiline) ei ole teineteist välistavad mõisted.

On küllalt tavaline, et polütehniline õpetus ja esteetiline kasvatus esinevad koolis kui kaks eri ülesannet, millel ei ole nagu teineteisega erilist seost, veel enam, mida võetakse teatud määral kui teineteist välistavaid vastandeid. Sellist vastandamist esines, kui umbes tosin aastat tagasi lõi lökkele nn. füüsikute ja lüürikute dispuut. Eraldamise ja vastandamise põhjuseks on olnud nii polütehnilise õpetuse kui ka esteetilise kasvatusüsteemi mõistete kitsapiirilise tõlgendamise, mis aga ei ole kooskõlas ei nõukogude esteetika seisukohtadega ega pedagoogiliste lähetega. Esteetiline printsiip on tänapäeval tunginud sügavale tehnilisse loomungusse ja marksistlik-leninlik filosoofia on jätnud kaugel maha ilu kitsapiirilise tõlgenduse. Kõrgemate koolide teaduslikul konverentsil esteetilise kasvatusüsteemi küsimus (1963) võis seepärast filosoofiadoktor A. G. Jegorov rõhutada: «On vaja täie jõuga alla kriipsutada, et tänapäeva tingimustes võib ja peab esteetika julgelt tungima ühiskondliku elu kõigisse sfääridesse, sealhulgas ka materiaalsesse tootmisse, teaduslik-tehnilisse loomungusse ja igapäevasesse ellu» (1). Esteetilise kitsast tõlgendust taunib ka NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegiumi eespool nimetatud otsus (4. XII 1970), milles puuduste hulgas märgitakse, et «enamiku õppeainete õpetamisel ei osutata küllaldast tähelepanu esteetilisele aspektile».

II. Polütehnilisel ja esteetilisel on ühised eesmärgid

Kõiges oma komplitseerituses on inimpsüühika omefi teatud tervik, mille tõttu ka inimese looval tegevusel, hoolimata paljutahulisusest, on ühtseid jooni. Seepärast ei saa kujutatavat ega rakenduslikku kunsti vastandada teaduslikule või tehnilisele loomungule või ka ükskõik millisele teadlikule tegevusele.

Inimloomingu ühtsuse põhiline tunnus on iga teadlikku tegevust iseloomustav ja tegevuse sisu määrav eesmärk ning eesmärgi saavutamise vahendiks loodud organisatsioon, s.o. funktsioonikohase struktuuriga vorm. Kõigi inimtegevuste ideaal on eesmärgi täiuslik saavutamine, mis teostub sisu ja vormi — eesmärgi ja vahendi täieliku harmoonia

kaudu. Selle tunnetamine on seotud sügava vaimse — eetilise ja esteetilise, intellektuaalse ja emotsionaalse elamusega. Esteetilise olemusest kõneldes piiritleb P. Simonov seda kui inimesele omast fungi viia nähtuse organisatsioon (vorm, struktuur) maksimaalsesse vastavusse tema eesmärgiga inimese elus (2).

Sageli seostub sellega ka tahe teha oma loomingulisi saavutusi teistele tajutavaks, millest kujuneb väljenduslikkuse taotlus.

Selline, kõiki inimegevusi haarav ja täiuslikkusele ning täiuslikkuse harmooniale rajanev esteetiline aspekt võimaldab kõnelda esteetilisest kui kogu inimegevuse, kogu tegelikkusesse suhtumise, kogu kultuuri — ka tehnilise kultuuri — ühest eesmärgist. «...ilu aluseks on teatud seaduspärasused, mis on seotud... eseme otstarbekohasusega ja harmoonilisusega, tema täiuslikkusega» (3).

Võib kerkida küsimus: millisest täiuslikkusest saame kõnelda näiteks algklasside õpilaste naiivsetes kujutistes? Kuid ometi, 5—7-aastase lapse loomingus on ilmne täiuslikkuse taotlus — muidugi lapse eakohasele arusaamisele vastavalt. Laps kujutab algul inimest ikka eestvaates, sest nõnda saab edasi anda keha sümmeetriat, saab kujutada kaht silma, kätt ja jalga; pildil paigutab laps kujutised nõnda, et need üksteist ei kata (n.-ö. ei sega); õuntega täidetud korvi kujutab ta nõnda, et kõik õunad on näha jne. Nendes lapselikes «täiuslikkuse» avaldustes kajastub omaladane nauditav stiil ja harmoonia, mida võidakse vägivaldsete «korrektuuridega» täiesti rikkuda. Õpetamine seisneb selles, et järk-järgult vabastada laps naiivsetest täiuslikkuse mõistetest, et teda juhatada täiuslikkuse ja harmoonia kõrgemate astmete tunnetamisele.

III. Ruumilises loomingus võib eristada kahte põhilist valdkonda

Tinglikult võib visuaalselt tajutavas ruumilises loomingus eristada kahte suurt valdkonda.

1. Kujutav kunst, mille põhiline eesmärk on rahuldada inimese vaimseid vajadusi, väljendada võimalikult täiuslikult inimese tunnetusi ning elamusi, ideesid ja

ideaale; siia kuuluvad graafika, maal ja skulptuur. Aegade muutudes muutub täiuslikkuse mõiste sisu, kuid mõiste ise säilib.

2. Rakenduslik looming, mille põhiline ülesanne on rahuldada inimese elukondlikke vajadusi; siia kuuluvad arhitektuur, tarbekunst, tööstuskunst (disain) ja muu tehniline looming.

Alljärgnevas huvitab meid ainult rakendusliku loomingu valdkond, eriti tarbekunst, kunstiline konstrueerimine ja tehniline looming (laiemalt võetud).

IV. Rakendusliku loomingu põhilisi hindamiskriteeriume

1. Inimese rakenduslikul loomingulisel tegevusel on ühiskondlik väärtus, mille kaalu määrab selle haarde laius ja vajaduse elulisus.

2. Rakendusliku loomingu otstarbekohasuse, funktsionaalse väärtuse tingivad põhiliselt selle struktuur ja vorm; loominguliseks ideaaliks on siin funktsionaalne täiuslikkus, mille tunnetusega kaasneb sügav rahuldus ja esteetiline elamus funktsiooni ja vormi harmooniast (4).

3. Eelnevat täiendab rakendusliku loomingu tehnoloogiline täiuslikkus, s. t. viimistletud, s. o. puhta ja ökonoomse vormi tagamine materjalide töötlemises.

Tehniline meisterlikkus ja virtuoslikkus on olnud ammustest aegadest naudingu objektid ja kunsti üks kvaliteete, kus esteetiline nauding seostub imetlusega. Tänapäeval on selle naudingu esilekutsuja sageli kõrge täiuseni jõudnud tehase mehhaniseeritud ja automatiseeritud tööpink, mille funktsioonide tundmaõppimine on põlutehnilise õpetuse üks ülesandeid.

4. Kasutaja aspektist lähtuvalt hindame rakenduslikus loomingus (masinad, aparaadid, tööriistad) operatiivset täiuslikkust kui struktuuri ja vormi selget ülevaatlikkust ning temaga opereerimise mugavust, mis vähendab miinimumini töötaja vaimse tähelepanu pinget ning füüsilise jõu kulu, mis oma ratsionaalsuses ja loogilisuses ühtlasi annab intellektuaalset ja esteetilist rahuldust, muudab ma-

sina või tööpingi ilmekaks ja väljendusli-
kuks.

5. Kasutaja aspektist hindame ka dekora-
tiivset täiuslikkust kui kauneid
rütmi ja sümmeetria, proportsionaalsuse ja
koordineerituse ning värvuste efektide aval-
dusi.

Need viis põhilist hindamiskriteeriumi on
üldised kogu rakenduslikule loo-
mingule, kuigi disaini ja tarbekunsti
eraldab eri rõhu asetamine: disainis — enam
utilitaarsele-ratsionaalsele, tarbekunsti —
enam dekoratiivsele-emotsionaalsele (ühes
seega laieneb tarbekunsti märgatavalt loo-
minguvabadus). Ka koolis tuleb loovas töö-
õpetuses ülalloodud kriteeriumidest lähtuda,
viies õpilasi selle kaudu tänapäeva tehnilise
ja tarbekunsti-loomingu mõistmisele.

V. Kunstilooming on põhiline
tee loova isiksuse kasvatami-
sel

Siin esitatud rakendusliku loomingu hinda-
mise viis kriteeriumi on samal ajal ka selle
loomingu utilitaarse, esteetilise ja eetilise
väärtuspektide karakteriseerijad.
Neid väärtusi naudib kõige sügavamalt, kõi-
ge haaravamalt nende looja. Koolis tuleb
seepärast nii polütehnilises õpetuses kui ka
esteetilises kasvatuses seada esikohale õpi-
laste loominguiline töö, millele
järgnevad oma mõjult heade eeskujude, s. o.
antud kavandi või näidiseseme teostamine,
samuti heade eeskujude kasutamine näit-
likkuse vahendina.

Tööõpetus ainult tehniliste võtete ja
oskuste õpetusena on ammu oma aja mine-
tanud. «Tööõpetuse alus on õpilaste loomin-
guline töö. Töösaavutused on reeglina töösse
loomingulise suhtumise tulemus, seepärast
taotleb tööõpetus suurel määral tööülesan-
nete loominguulist lahendamist õpilaste
poolt» (5).

Võib tõusta küsimus selle loomingu teh-
nilise või kunstilise kallaku kohta. Tehnilise
loomingu amplituud on suhteliselt piiratud
funktsioonist, tehnoloogiast ja opereerimise
mugavusest tingitud nõuetega, mille tõttu
kipub domineerima kuiv mõistuslikkus; loo-
mingu tiibadeks on aga ikka olnud loo-
minguline intuitsioon — emotsio-
naalselt küllastatud loominguuliste jõudude

keskendus, fantaasia elav lend, mis haarab
vajaliku mitte ainult teadvusest, vaid ka ala-
teadvusest. «Intuitsioon algab seal, kus kat-
kevad probleemi loogilise analüüsi teed, kus
teadmised üksinda on jõuetud. Intuitsiooni
psühholoogilised juured on abstraktse mõt-
lemise emotsionaalses jõus ja värvingus» (6).
Need «intuitsiooni tiivad» on eriti omased
vabale kunstiloomingule. Just seepärast tu-
leb pidada koolis kujutavat ja osalt ka
tarbekunsti-loomingut õpilaste loominguulise
arendamise peamiseks aluseks. «Kunsti tõe-
line spetsiifika seisneb just... selles, et ta
arendab... üldist, universaalset inimlikku
võimet, s. t. võimet, mis väljaarendatuna
realiseerub ükskõik millises inimlikus tege-
vuses ja tunnetuses — nii teaduses, poliiti-
kas, olmes kui ka vahetus töös» (7). Kunsti-
lises loomingu omandatavatele võimetele
saab kõigis klassides edukalt rajada tehnilise
loomingu, mis on seostatud kunstilise konst-
rueerimisega (disainiga). Muidugi dominee-
rib kunstiline aspekt eriti algklassides, mille
tõttu tulebki nendes otstarbekaks pidada töö-
ja kunstioõpetuse seostamist üheks õppe-
aineks.

On arusaadav, et esteetilise aspekti tun-
nustamisel kerkib üles tööõpetuse õpetajate
esteetilise kasvatuse küsimus. Seda rõhutab
ka B. Lihhatšov: «Tööõpetuse õpetaja, toot-
misõpetuse meister, peab ise olema este-
teetiliselt kasvatatud, sest ta ei täida ainult
töövilumuste õpetamise funktsiooni, vaid
tegevuse saaduste vahetus kujundamises kas-
vatab ta lastes ka konkreetseid esteetilisi
kujutlusi, rikastab nende esteetilisi koge-
musi» (8).

Kokkuvõte

Polütehniline ja esteetiline (kunstiline) on
rakendusliku loomingu kaks aspekti, mida ei
saa teineteisele vastandada, vaid mida tuleb
käsitada orgaanilises seoses, andes ülesan-
dele — olenevalt selle laadist — kord roh-
kem tehnilise, kord rohkem kunstilise kal-
laku.

Nii tehnilise kui ka kunstiloomingu ideaal
on seaduse selline vorm ja struktuur, mis
vastab inimese täiuslikkuse mõistele ja mil-
les väljenduv harmooniaelamus annab sü-
gava esteetilise rahulduse.

Üldharidusliku kooli tööõpetuses tuleb
arendada loominguulist suhtumist töösse, ra-

kendades sealjuures ulatuslikult farbekunsti-loomingut ja kunstilist konstrueerimist.

Ka polütehnilise loominguga seostuvas joonestamise õpetuses tuleb hoida sidet esteetilise (vt. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 11).

Kirjandus

1. Проблемы эстетического воспитания и современность. А. Г. Егоров. Строительство коммунизма и вопросы марксистско-ленинской эстетики, 1936, стр. 6.
2. П. В. Симонов. Теория отражения и психофизиология эмоций, 1970, стр. 118.
3. Ю. А. Лукин, В. К. Скатерщиков. Основы марксистско-ленинской эстетики, 1971, стр. 19—20.
4. Марксистско-ленинская эстетика, 1966, стр. 61.
5. Педагогическая энциклопедия. Т. 4. 1968, стр. 313.
6. П. В. Симонов. Теория отражения и психофизиология эмоций, 1970, стр. 93.
7. Искусство и коммунистическое воспитание, 1960. Э. Ильенков. О специфике искусства, стр. 33.
8. Б. Т. Лихачев. Эстетика воспитания. 1972, стр. 26.

KOKKUVÕTE KONTROLLTÖÖDE ANALÜÜSI TULEMUSTEST

REET RUGA

«Nõukogude Kooli» 1973. a. detsembrinumbris esitasime ülevaate möödunud õppeaastal korraldatud eksperimendist 6-aastastele lastele matemaatika õpetamisel. Nimeetatud eksperimendis pöörati suurt tähelepanu konkreetsete materjalide kasutamisele õppeprotsessis ja loogilistele mängudele.

Aastase töö tulemusi eksperimentaalklassis võrreldi kontrollklassi ja ühe esimese klassi töö tulemustega. Saavutatud taseme diagnoosimiseks tehti aasta lõpul kõikides nimetatud klassides seeria kontrolltöid. Peatume veidi lähemalt nende koostamise põhimõtetest ja tulemuste analüüsil.

Kontrolltööde ülesanded jaotati kolme rühma. Esimene rühm kontrollis laste peastarvutamise oskust liitmisel ja lahutamisel 10 piires. Töö oli ajalimiidiga ja selle tulemuste põhjal sai kindlaks määrata laste arvutusoskuse kvaliteeti ja kiirust. Teise rühma ülesannete eeskujuks olid kõigile kolmele klassile tuttavad tüüpülesanded õpikust. Kolmanda rühma ülesannete valik oli kirjel-

datava eksperimendi seisukohalt kõige vastutusrikkam. Eksperimendi üks eesmärke oli õppeprotsessis rakendatud erimeetodite abil arendada laste mõtlemisoskust. Selle oskuse kriteeriumiks valiti teadmiste ülekandmine ja uudes situatsioonis orienteerumine. Kontrolltöö kolmanda rühma ülesannetes tuligi lastel näite eeskujul lahendada neile uudseid ülesandeid. Nii kasutati esmakordselt naturaalarvude tähiseina sümboleid A, B, D, E jne. ning lasti lastel nendega arvutada.

Kontrolltööde analüüs näitas, et suuremat mõtlemisoskust nõudvate ülesannete puhul olid paremad eksperimentaalklassi lapsed. Kolmanda grupi ülesanded olid neil lahendatud paremini ja ühtlasemalt kui kontrollklassi lastel ja olid samal tasemel 1. klassi õpilastega. Sama edukad oldi võrattusi sisaldavate ülesannete lahendamisel. Viimased nõudsid õpiku tüüpülesannetest kõige rohkem mõtlemisoskust. Tuginedes jooksvas õppetöös tehtud tähelepanekutele, võis niisuguseid tulemusi kontrolltöös lugeda ootuspäraseks. Eksperimentaalklassi tundides äratas tähelepanu, et lapsed harilikust kiiremini taipasid uudseid mõttekäike ja omandasid uusi mõisteid. Näiteks võtsid lapsed eelarvamusteta vastu tähe muutuva tähisena ning harjusid üllatavalt kiiresti tabelite täitmise tüüpülesannetega.

Arvutamisoskus oli 6-aastaste klassides ühesugusel tasemel, kuid jäi tunduvalt maha 1. klassi õpilaste omast. Viimased arvutasid kiiremini ja paremini.

Õpiku mõnede tüüpülesannete lahendamisel, mida oli õpetatud rohkem mehhaaniliselt (nelja võrduse koostamine), olid kõik kolm klassi ühesugusel tasemel.

Ülesannete andmete vahelise korrelatsiooni võrdlemisel selgus, et rohkem kontsentreeritumat mõtlemist nõudvate ülesannete tulemused teiste ülesannetega korreleerusid eksperimentaalklassis tugevamini kui teistes klassides. See lubab järeldada, et need lapsed olid ülesannete lahendamisel teistest rohkem tuginenud mõtlemisoskusele ja vähem mälu.

Esitatud tulemuste põhjal võime öelda, et eksperimendi ette seatud eesmärk on põhiliselt saavutatud. Õpilased olid omandanud

mõttejulgust uudsete ülesannete lahendamiseks ning programmi täitmisel ei tekkinud vajakajäämisi. Tulemused innustavad kirjeldataud töövõtete edasisele katsetamisele ja eksperimendi laiendamisele uute 6-aastaste laste klassides, samuti ka eksperimentaalklassis alustatud konkreetse materjali kasutamisele baseeruva õpetava-arendava suuna jätkamisele samade õpilastega. Katsetamist nõuaksid ka mitmed uued probleemid. Näiteks, kas on võimalik esitada loogilisi mängu liikumismängudena ja kasutada neid kehakultuuriminuti funktsioonis? Kas poleks otstarbekohane niisuguseid mängu rakendada ka lasteaias? Võib-olla oleks sobiv loogiliste mängude mõttekäike siduda ka süžeealiste mängudega? Ka arvutuspulkade kasutamine koolis oleks kindlasti veelgi efektiivsem, kui laste esimene kokkupuutumine nendega toimuks juba lasteaias.

KAARDIMATERJALI KASUTAMISE EFEKTIIVSUS ÕPILASTE ISESEISVAS TÖÖS

EHA SILLAM

SISSEJUHATUS

Õpilaste iseseisev töö on kujunenud üldtunnustatud meetodiks paljudes õppeainetes, sealhulgas ka geograafias. Missugused iseseisva töö võtted annavad aga paremaid tulemusi, kas töötamine õpiku, diagrammide, skeemide ja jooniste abil või mitmesuguste kaartide kasutamine? Kahtlemata on joonistel ja skeemidel oluline koht geograafia õpetamisel. Kas ei ole aga parem kasutada kaart-skeeme, kombineeritud kaart-jooniseid ja kaartidega seostatud profiile? Pikaajaline praktika geograafiaõpetajana kõneleb kaardimaterjali kasutamise poolt. Kaardid aitavad luua õige ettekujutuse vaadeldavast alast, aitavad mõista nähtustevahelisi seoseid ja kujundada mõisteid.

Seoses üleminekuga uutele programmidele kerkis ühe probleemina päevakorrale ka NSV Liidu geograafia käsitlemine 7. klassis, mis on viimaseks ja kokkuvõtlikuks füüsilise geograafia koolikursuseks. Nõukogude Liidu füüsilise geograafia tundmi-

ne on oluline kasvatuslikust seisukohast, sest see võimaldab mõista loodusnähtuste vahelisi seoseid, dialektilise arenemise seaduspärasusi, tundma õppida Nõukogude-maa looduse mitmekesisust ja rikkust.

Meredele on varasemates kursustes, s. o. 5. ja 6. klassis, suhteliselt vähe tähelepanu pööratud. Arvestades veega kaetud alade suurt osatähtsust maakera pinnal ja merede kasutamist tulevikus Maa elanikkonna toitlustamisel ning loodusvarade tootmisel, peaksime maailmamerere ja tema osadele ka geograafiakursustes märksa suuremat tähelepanu pöörama. Uue programmi kohaselt käsitletaksegi 7. klassis meredega seoses olevaid küsimusi senisest sügavamalt.

Eespool toodud arvestades seadsime käesoleva töö eesmärgiks analüüsida kaardimaterjali kasutamise efektiivsust õpilaste iseseisvas töös NSV Liidu merede käsitlemisel. Selleks vaatlesime, kuidas mõjustab kaardimaterjali kasutamine:

- 1) geograafilise asendi iseloomustamise oskust;
- 2) faktiliste teadmiste omandamist NSV Liidu merede kohta;
- 3) nähtustevaheliste seoste mõistmise arenemist NSV Liidu merede näitel;
- 4) kaardilugemise oskuse arenemist merega seoses olevates küsimustes;
- 5) kaardi nomenklatuuri tundmist.

TÖÖ METOODIKA

NSV Liidu füüsilise geograafia uus programm erineb tunduvalt varem kasutatust. Seetõttu analüüsime võrdlevalt uut programmi ja kasutatavat õpikut. Selleks jagasime nii programmis nõutava kui ka õpikus esitatud materjali sisu järgi rühmadesse (faktid, mõisted, seosed ja seaduspärasused, oskused, vilumused jne.) ning tegime kindlaks õpiku ja programmi erinevused.

Seejärel töötasime läbi NSV Liidu meresid käsitleva kättesaadava kirjanduse ning koostasime temaatilise põhiküsimustiku teemale «NSV Liidu mered».

Kaardimaterjali kasutamise efektiivsuse määramiseks koostasime töövihikud. Selleks tutvusime olemasoleva geograafia-alase meetoodilise kirjandusega. Analüüsime ka

nooremate klasside geograafiaprogramme ja õpikuid, et jälgida, missugused küsimused on varem õpitud. Seda arvestasime nii töövihikute kui ka kontrolltööde koostamisel.

Töövihikud koostasime kahes variandis, mõlemas 91 NSV Liidu meresid käsitlevat küsimust ja ülesannet. Mõlema töövihiku vastavates küsimustes käsitleti samu probleeme, ainult erinevas vormis. Uhesugune oli ka merede käsitlemise lõpuosas lisatud kordamiseks kasutatav kokkuvõte. Võrdset oli esitatud mereloomade ja kalade jooniseid ning rannikute pilte.

I töövihikus oli töö kaartidega programmis ettenähtud ulatuses. Õpilased töötasid iseseisvalt õpiku ja atlase abil, koostasid ja analüüsisid sealjuures skeeme ja diagramme.

II töövihikus püüti küsimusi võimalikult palju seostada kaardiga. Selleks kasutati tööd kontuurkaartidega ja atlase kaartide analüüsi. Töövihikus oli esitatud täpsem Barentsi mere kaart. Kaardi järgi koostati ja analüüsiti merepõhja profiile, kaardiga oli seoses mere majandusliku kasutamise skeem. Vaikse ookeani mereloomade joonised esitati koos vastava skemaatilise kaardiga. Lisatud oli ka kalade ja mereloomade leviku kaart-skeem.

Töövihikud ilmusid Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi väljaandena Tallinnas 1970. aastal.

Töövihikutes oli NSV Liidu merede käsitlemine jaotatud järgmisteks osadeks:

- 1) NSV Liit kui suur mereriik;
- 2) Põhja-Jäämere merede füüsilis-geograafiline iseloomustus;
- 3) Nõukogude Arktika;
- 4) Vaikse ookeani mered;
- 5) Atlandi ookeani mered;
- 6) kokkuvõte.

Põhja-Jäämere meredest käsitleti üksikasjalikumalt Barentsi merd, teisi Põhja-Jäämere meresid selle põhjal võrdlevalt. Vaikse ookeani meredest vaadeldi täpsemalt Ohhoota merd ja Atlandi ookeani meredest Musta merd. Suuremat tähelepanu pöörati sealjuures merede soolsuse, temperatuuri ja jääkatte erinevuste põhjustele, merepõhja reljeefile, merevee liikumistele ja seostele mere elustikuga.

Töövihikute katsetamise eel tegime diag-

noosiva kontrolltöö teadmiste ja oskuste algtaseme määramiseks Tartu 5. ja 7. ning Tallinna 20. keskkooli kuuendates klassides, kokku 8 klassis. Kontrolltöö abil määrasime kindlaks õpilaste varem omandatud teadmised vaadeldavas aines ning kaardi-lugemise, tabeli ja seinapildi analüüsimise oskuse. Saadud andmeid arvestasime töövihikute koostamisel. Diagnoosiva kontrolltöö tulemused töötasime läbi statistiliselt t-testi abil. Selle põhjal valisime enam-vähem võrdse tasemega klassid töövihikute katsetamiseks.

Töövihikute katsetamine toimus 1970/71. õppeaastal. Õpetajatele koostasime tööjuhendid eraldi mõlema töövihiku jaoks. Töövihiku katsetamine toimus NSV Liidu merede käsitlemisel 5 tunni ulatuses. Töövihikutega töötavatel õpetajatel oli kõigil kõrgem geograafia-alane haridus ja rohkem kui 10-aastane tööstaaž. Samuti olid nad varem sageli rakendanud tundides õpilaste iseseisvat tööd.

Pärast katset tegime erinevate töövihikute kasutamisel saadud tulemuste võrdlemiseks kontrolltöö. Kontrolltöö oli koostatud kahes rühmas ja sisaldas 20 küsimust, mis olid mõlemas rühmas sama sisuga, erinevas vaid vormilt. Näiteks: I rühmale esitati küsimus **Missugune on Jaapani mere ranniku liigestatus Beringi merega võrreldes?**, II rühmale — **Missugune on Kara mere ranniku liigestatus Ida-Siberi merega võrreldes?**

Kontrolltöö ajal kasutasid õpilased 1... 18 küsimusele vastamiseks atlasi, seejärel koguti atlased kokku ja kontrolliti seinakaardile asetatud erivärviliste numbrite abil kaardi nomenklatuuri tundmist (19. ja 20. küsimus). Nomenklatuuri omandamise kontrollimiseks valisime objektid, mida varem ei olnud õpitud. Need olid Kanini ja Taimõri poolsaar, Tšuktši ja Ida-Siberi meri, Kara värvavad ja Tatari väin, Severnaja Zemlja ja Franz Josephi maa saared. Kontrolltöö tulemusi hinnati punktide süsteemis (maksimaalselt võis saada 44 punkti). Selle alusel saadi andmeid õpilaste teadmiste ja oskuste täienemise kohta töövihikutega töötamise ajal.

Saadud andmed töötasime läbi statistiliselt probleemrühmade ja üksikküsimuste järgi, vaatlesime klasside tasemeid enne ja

pärast töövihikute kasutamist ning võrdlemise (t-testi abil) erinevate töövihikute kasutamisel saadud tulemusi.

Probleemrühmadesse jagasime vaadeldavad küsimused järgmiselt: 1) faktide tundmine; 2) nähtustevahelised seosed; 3) kaardilugemise oskus; 4) kaardi nomenklatuuri tundmine.

Eraldi vaatasime geograafilise asendi iseloomustamise oskust.

TULEMUSED

Töövihikute praktiline kasutamine näitas, et ülesandeid oli vihikus suhteliselt palju, kuid õpilased tulid ajaliselt siiski toime nende lahendamisega seetõttu, et omasid varem iseseisvalt töötamise harjumusi.

I töövihiku järgi töötas 104 õpilast (Tartu 5. keskkooli 7-b klass, Tartu 7. keskkooli 7-b klass ja Tallinna 20. keskkooli 7-a klass), II töövihiku järgi töötas 97 õpilast (Tartu 5. keskkooli 7-a klass, Tartu 7. keskkooli 7-a klass ja Tallinna 20. keskkooli 7-b klass). Kokku kasutas katsetöövihikuid 201 õpilast. Et kontrolltöö mõlema rühma küsimuste sisu oli sama, vaatlusime tulemusi koos.

Merega seoses olevate mõistetega tutvusid õpilased juba 5. klassis. Osa mõistetest omandati ka 6. klassis. NSV Liidu merede õppimisel 7. klassis omandatakse üksikmõistete vähe. Täieneb mere kui üldmõiste tundmine ja merega seoses olevate mõistete kasutamise oskus. Seetõttu vaatlusime 7. klassis peamiselt merega ühenduses olevate mõistete kasutamist mitmesugustes eri küsimustes.

Mere asendi võrdlev iseloomustamine oli II töövihiku järgi õppinud õpilastel parem kui I töövihikut kasutanutel, kuid erinevus oli väike. Seega asendi iseloomustamisel ei ole suurendatud tööl kaardimaterjaliga ilmseid eeliseid. Nähtavasti vajaks asendi iseloomustamine ka töövihikus täpsemat juhendamist.

Märksa paremaid tulemusi andis järjekindel kaartide kasutamine faktide tundmises. Näiteks Põhja-mereteede tähtsus, merede majanduslik kasutamine, tähtsamad kalad ja mereloomad eri meredes, merevee liikumised jne. Selle probleemrühma puhul olid II töövihiku järgi töötanud õpilaste

vastused paremad kui I töövihikuga töötanutel. Sealhulgas teadsid II töövihikut kasutanud õpilased märgatavalt paremini erinevate merede mereloomi; see on ilmselt tingitud mereloomade kaart-skeemide kasutamisest.

Kaardilugemise oskuse arenemise jälgimiseks määrasid õpilased kontrolltöös kaartide järgi ranniku tüüpe ja liigestatust, merede sügavusi ja jäätumise piire, iseloomustasid põhjareljeefi, leidsid kaartidel sadamaid (vastavate leppemärkide järgi) ja koostasid mere kirjelduse kava. II töövihiku abil töötanud õpilaste kaardilugemise keskmine punktide arv oli suurem kui I töövihiku puhul.

Üheks oluliseks küsimuseks füüsilises geograafias võib lugeda nähtustevaheliste seoste tundmist. NSV Liidu merede puhul vaadeldi merede erineva jäätumise põhjust, merede kalarikkuse seost planktonirikkusega, hoovuste tähtsust, merede erinevat soolsust ja seda mõjutavaid tegureid ning laevasõidu tingimusi eri meredes. Nähtustevaheliste seoste tundmine oli II töövihikut kasutanud õpilastel märksa parem kui I töövihikuga töötanutel.

Analüüsidest merepõhja reljeefi tundmist, millele varasemates kursustes tähelepanu ei pööratud, leidsime, et kaardi järgi profiili koostamine ja esitatud profiilide seostamine kaardiga arendab kujutlust merepõhja reljeefist ja sarnasuste ning erinevuste leidmist maismaa reljeefiga võrreldes. Nende tööde puudumisel (I töövihiku puhul) olid tulemused halvemad.

Kaardi nomenklatuuri tundmine oli nii esimese kui ka teise töövihiku alusel töötanud õpilastel ühesugune. Ilmselt piisab selle kui ühe lihtsama küsimuse õppimiseks väiksemast arvust kaartide abil sooritata- vatest töödest.

Esimese töövihiku järgi töötanud klasside õpilased said võimalikust maksimaalsest punktide kogusummast 65,2%, teise töövihikuga töötanud õpilased vastavalt 73,2%. Siit nähtub, et suurema arvu kaartidega töötanud õpilaste tulemused olid paremad kui muude iseseisva töö viiside puhul.

JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Õpilaste iseseisev töö kaardimaterjali

abil NSV Liidu merede käsitlemisel osutub muude käesolevas töös kasutatud iseseisva töö meetoditega võrreldes üldiselt efektiivsemaks.

Faktilise materjali omandamisel abistab kaartide ja kaart-skeemide kasutamine paremini kui muud vaadeldud iseseisva töö viisid.

Kaardimaterjali süvendatud kasutamine võimaldab õpilastel paremini mõista nähtustevahelisi seoseid ja sõltuvusi.

Mitmesuguste kaartide järjekindel kasutamine arendab õpilaste kaardilugemise oskust ja kaardi kasutamist informatsiooni allikana.

Ettenähtud kaardi nomenklatuuri omandamiseks piisab programmi ulatuses nõutavatest töödest kaartidega.

Kirjeldataud katse põhjal on soovitatav NSV Liidu merede käsitlemisel kasutada võimalikult palju õpilaste iseseisvat tööd kaartidega, kaart-skeemidega, kaart-joonistega ja kaardiga seostatud profiilidega.

Õppevahenditest selle teema käsitlemiseks on parem valmistada ja kasutada skeemide asemel kaart-skeeme, jooniste asemel kaart-jooniseid ning profiile.

NSV Liidu kui suure mereriigi käsitlemisel on oluline võrrelda mere- ja maismaapiiride osatähtsust (vastavalt ligikaudu 60 tuhat ja 40 tuhat km). Mere- ja maismaapiire võib kujutada võrdlevate joontena ning selgitada, miks see erinevus ei ole kaardi järgi selgesti märgatav.

NSV Liidu mered on soovitatav kanda kontuurkaardile.

Üldandmed NSV Liidu merede veetemperatuuri, jääkatte kestuse ja soolsuse kohta võib esitada tabelina.

Põhja-Jäämere meredest on soovitatav üksikasjalikumalt käsitleda Barentsi merd, Kara merd sellega võrdlevalt ning teisi Põhja-Jäämere meresid ülevaatlilikult. Oluline on tähelepanu pöörata Barentsi mere asendile kui näitele mere asendi määramisest. Edasi järgnevad Barentsi mere nõo tekkimise selgitamine ja põhjareljeefi tundmaõppimine kaardi järgi. Siin leitakse merepõhjas esinevad nõod ja kõrgendikud, määratakse sügavusi isobaatide ja sügavuspunktide abil. Hea on läbilõike esitamine ja analüüsimine, kuna

merepõhja profiili joonistamine võtab õpilastel liiga palju aega.

Ranniku iseloomustamiseks saab leida kaardi järgi ranniku liigestatust ja kõrgusi.

Varem esitatud tabeli alusel vaadatakse andmeid soolsuse kohta ja püütakse leida erinevuse põhjusi Barentsi mere ida- ja edelaosa vahel.

Põhja-Atlandi hoovuse käsitlemisel on oluline tähelepanu pöörata küsimustele:

1. Kuidas mõjutab nimetatud hoovus Barentsi mere vee temperatuuri?
2. Missuguses suunas liigub vesi Barentsi meres?
3. Missugused osad ei jäätu?
4. Kuidas mõjutab Põhja-Atlandi hoovus Barentsi mere planktonirikkust?
5. Kuidas on planktonirikkus seotud kalariikkusega?

Veelindude hulgalist esinemist saab omakorda seostada kalariikkusega ning heade pesitsustingimustega asustamata saartel.

Nõukogude Arktika käsitlemisel leitakse atlases NSV Liidu poliitiliselt kaardilt Nõukogude polaarsektori piiri piki meridiaane. Füüsiliselt kaardilt vaadeldakse Lomonossovi aheliku asendit.

Vaikse ookeani meredest iseloomustatakse lähemalt Ohhoota merd. Kaardi järgi võrreldakse Vaikse ookeani merede ja teiste NSV Liidu merede sügavust. Soovitatav on kasutada ka vastavat kaart-diagrammi.

Vaikse ookeani mereloomade kohta on sobiv esitada kaart-jooniseid.

Kaardi järgi saab määrata ka Jaapani merd Vaikse ookeaniga ühendavate väinade sügavust, et selgitada, kuidas mõjutavad madalad väinad süvaveefauna levikut Jaapani meres.

Atlandi ookeani meredest käsitletakse lähemalt peale Läänemere veel Musta merd. Soovitatav on võrrelda Musta mere ja Laptevite mere jõesuudmeid ning selgitada nende erinevuse põhjusi. Erilist tähelepanu tuleks pöörata väävelvesiniku probleemile ja seostada seda merevee liikumisega Musta merd ja Vahemerd ühendavates väinades.

Kokkuvõtteks NSV Liidu merede õppimisel omandatud teadmistest ja oskustest on kahe NSV Liidu mere võrdleva füüsilis-geograafilise iseloomustuse koostamine kaartide alusel.

FÜSIKAÜLESANNETE LAHENDAMISE METOODIKAST

RAIMOND JUURIKAS

Füüsika kooliülesannete lahendamiseiga tuleb tegelda iga päev paljudel õpilastel keskkoolides, samuti ülikoolides. Toimuvad füüsikaülesannete lahendamise olümpiaadid koolides, linnades, vabariikides ja rahvusvahelises ulatuses. Kõik see esitab ikka rohkem nõudeid ülesannete lahendamise meetodika väljatöötamiseks. On juba ilmunud mõned sellealased raamatud (B. K. Кобушкин. Методика решения задач по физике. Изд-во Ленинградского Университета, 1972; С. Е. Каменецкий и В. П. Орехов. Методика решения задач по физике в средней школе. Москва, изд-во «Просвещение», 1971). Nendega tutvumine näitab, et tegemist on ikkagi tavaliste ülesannete kogudega, kus ülesanded on jaotatud traditsiooniliste peatükkide kaupa ja varustatud lahendustega ning lahendamise selgitustega. Puuduvad aga meetodite süstemaatilised esitused.

Siinkohal püüame anda füüsika kooliülesannete lahendamise meetoditest veidi süstemaatilisema pildi. Tuginedes uurimustele algoritmiliste ja heuristiliste meetodite vahel korraldada füüsika kooliülesannete lahendamisel

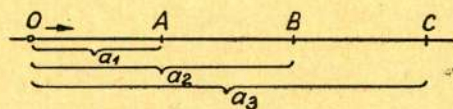
(vt. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 8, lk. 660—665), saame järgmised füüsikaülesannete lahendamise meetodid:

1. KATSETAMISE, MÖÖTMISE JA VÖRDLEMISE MEETOD

See meetod rakendub põhiliselt kõikidele füüsikaülesannetele ja -probleemidele. Koolis kasutatakse seda igasugustel praktilistel töödel (laboratoorsed tööd ja katsed, praktikumid jm.). Seda meetodit me lähemalt ei käsitle, sest sellekohast kirjandust leidub rohkesti.

2. LÄBITUNGIVATE ELEMENTIDE MEETOD

Seda meetodit iseloomustab korduv lähtumine samast (samadest) fikseeritud lähtekohast (lähtekohtadest). Joonisega iseloomustame meetodit järgmiselt:



Meetod rakendab graafikuid, koordinaate koos teisendustega, jooniseid keha asenditega väikeste ajavahemikkude järel, mitmesuguseid taustsüsteeme.

3. ANDMETE JUURDEKIRJUTAMISE MEETOD

Meetod seisneb selles, et ülesande andmeile lisatakse veel mõni abistav suurus — konstant või muutuja; parameeter. Täiendatakse või laiendatakse ülesande teksti ja pärast lahendamist kohandatakse algul antud tingimustega.

4. RUUMIPROBLEEMINA ESITAMISE MEETOD

Ülesannet, probleemi vaadeldakse ruumiprobleemina, seejuures suurendades või vähendades ruumi mõõdete arvu. Näiteks kõverat (keha trajektoori) vaadatakse mingil pinnal, reaalaruumis või hüperuumis. Rakendatakse vektorarvutust ruumis. Selle meetodi komponentideks on näiteks sümmeetria kasutamine ülesannete lahendamisel, nomogrammide rakendamine, tabelite ja graafikute kasutamine mitmemuutuja funktsioonide puhul

(näit. gaasi ruumala sõltuvus rõhust ja temperatuurist).

5. KAALUTLUSE JA PROOVIMISE MEETOD

Meetod ei seisne mitte huupi proovimises, vaid just ülesande sisust, andmetest lähtuvas kaalutlemises — läbimõeldud proovimises. Esitatakse hüpotees lahenduse leidmise tee kohta ja proovitakse järgneva arvutusega või graafilise lahendamisega. Seda meetodit rakendatakse lahendamisel kõige rohkem.

6. PÖÖRDÜLESANDENA ESITAMISE MEETOD

Meetod seisneb selles, et antud ülesannet vaadeldakse pöördülesandena ja lahendatakse sellisena. Otsitav suurus loetakse tunnuks ja otsitavaks võetakse mõni ülesandes antud suurus. Lahenduse lõpul võrreldakse tulemust antud suurusega või lahendatakse saadud võrrand uue tundmatu suhtes.

Edasi tutvume esitatud meetoditega näidisülesannete abil. Eespool mainitud põhjustel me katse ja mõõtmise meetodi kohta näidet ei esita.

I. LÄBITUNGIVATE ELEMENTIDE MEETOD

Vaatleme ülesande lahendamist mitmes taustsüsteemis.

Koer näeb 200 m kaugusel jänest. Millise ajaga jõuab ta jänesele järele, kui jänese kiirus on 12 m/s. ja koeral 15 m/s.?

a) Võtame lahendamisel taustsüsteemiks maa:

jänës jookseb siis teesosa: $s_j = v_j t$,

koer jookseb siis teesosa: $s_k = v_k t$,

$s_k = s_j + s$, kus $s = 200$ m.

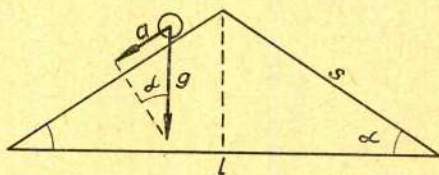
$$s = v_k t - v_j t \quad t = \frac{s}{v_k - v_j}; \quad t = \frac{200}{15 - 12} \approx 67 \text{ s.}$$

b) Võtame taustsüsteemiks jänese. Luges jänese liikumatuks, liigub maa vastassuunas (jänese poolt koera poole): $|v_{maa}| = |v_j|$. Sellise kiirusega eemalduks jänesest ka seisv koer. Et aga koer liigub, on tema kiirus jänese suhtes: $v_k = v_k - v_{maa}$;

$$t = \frac{s}{v_k - v_{maa}}; \quad t = \frac{200}{15 - 12} \approx 67 \text{ s.}$$

II. ANDMETE JUURDEKIRJUTAMISE MEETOD

Milline peab olema katuse kaldenurk, et vesi voolaks seal alla minimaalse ajaga. Katuse laius on l .



Kirjutame juurde suuruse s — katuse pikkus. Piiravaks teguriks on vabalangemise kiirendus.

$$\frac{l}{2s} = \cos \alpha; \quad l = 2s \cos \alpha; \quad s = \frac{at^2}{2}; \quad a = g \sin \alpha;$$

$$l = 2 \cdot \frac{at^2}{2} \cdot \cos \alpha = \frac{gt^2}{2} \cdot 2 \sin \alpha \cos \alpha =$$

$$= \frac{gt^2}{2} \sin 2\alpha;$$

$$t^2 = \frac{2l}{g \sin 2\alpha}; \quad t = \sqrt{\frac{2l}{g \sin 2\alpha}}.$$

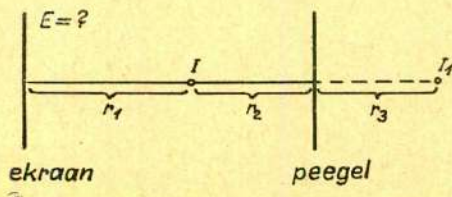
Aeg t on maksimaalne, kui $\alpha = 0$, ja minimaalne, kui $\sin 2\alpha = 1$, s.t. $2\alpha = 90^\circ$ ja $\alpha = 45^\circ$.

Juurdekirjutatud suurus s taandub selles ülesandes lõppvastusest välja.

III. RUUMIPROBLEEMINA ESITAMISE MEETOD

10 cd tugevusega punktikujulisest valgusallikast on 50 cm kaugusele paigutatud ekraan. Valgusallikast teisele poole 40 cm kaugusele on paigutatud ekraaniga paralleelne tasapeegel. Leida ekraani valgustugevus valgusallikale kõige lähemas punktis.

Lahendamisel rakendame sümmeetriat peegli suhtes, s.t. valgusallikal on näiline kujutis I_1 , mis asub peegli taga ja mida võib vaadelda valgusallikana lisaks antud allikale.



$$E = E_1 + E_2;$$

$$E_1 = \frac{l}{r_1^2}; \quad E_2 = \frac{l_1}{(r_1 + 2r_2)^2};$$

$$E = \frac{l}{r_1^2} + \frac{l_1}{(r_1 + 2r_2)^2};$$

$$E = \frac{10}{0,5^2} + \frac{10}{(0,5 + 0,8)^2} = 40 + 5,9 = 45,9 \text{ lx} \approx 46 \text{ lx}.$$

IV. KAALUTLUSE JA PROOVIMISE MEETOD

Vastavalt Newtoni II seadusele teame, et mida suurem on jõud, seda suurem on ka keha kiirendus. Miks aga rasked ja kerged kehad kukuvad sama kiirendusega (õhu takistust mitte arvestades)?

Kukkuvale kehale mõjub vaba langemise kiirendus

$$g = \frac{F}{m} \quad (F = \text{Maa külgetõmbejõud})$$

Maa külgetõmme $F = \frac{\gamma Mm}{r^2}$ (kus M on Maa mass)

$$g = \frac{\frac{\gamma Mm}{r^2}}{m} = \frac{\gamma M}{r^2}$$

Nagu näeme, on kiirendus g kõikidele kehadele sama ja antud kohas konstantne.

V. PÖÖRDÜLESANDENA ESITAMISE MEETOD

Kui palju maksab 10 kg rafineeritud vase saamine, kui elektrolüüs toimub pingega $V = 10 \text{ V}$; seadme kasutegur on $\eta = 75\%$;

$$\text{tariif } B = 4 \frac{\text{kop.}}{\text{kWh}} ?$$

(Polarisatsiooni emj. ei arvestata!)

Oletame, et energiakulu on teada ja otsitakse vase hulka (m). Energia kogukulu on E , mille eest tasutakse $S = EB$; sellest kulub vasele ηE , mille eest tasutakse ηEB ; saadav vase hulk: $m = Kq$

(kus K on elektrokeemiline ekvivalent vasele).

$$\eta E = qU; \quad q = \frac{\eta E}{U}; \quad Bq = \frac{\eta EB}{U};$$

$$Bq = \frac{\eta S}{U}; \quad q = \frac{\eta S}{BU}; \quad m = \frac{K\eta S}{BU}.$$

millest energia eest tasutav summa

$$S = \frac{BUm}{K\eta};$$

$$S = \frac{4 \cdot 10 \cdot 10}{0,75 \cdot 0,33 \cdot 10^{-6} \cdot 3,6 \cdot 10^6} = 445 \text{ kop.} = 4 \text{ rbl. } 45 \text{ kop.}$$

Eeltoodud meetodeid on ilmselt võimalik veel detailiseerida teatavate alameetodite kaudu. See pole aga enam praeguse kirjufise ülesanne.

Tavaliselt rakendame kõige sagedamini kaalutluse ja proovimise meetodit. See toimub, kui püüame leida ülesandele (probleemile) kohaldatavaid seadusi, valemeid, analoogiaid. Oleks aga huvitav ja soovitatav rakendada rohkem ka teisi eespool toodud meetodeid.

SAKSA KEELE GRAMMATIKA ÕPETAMISE MÕNINGAD SEISUKOHAD

JAAN SOONVALD

SELGITUS

Pedagoogiline eksperiment on tõestanud, et mõningaid saksa keele grammatika lõike on võimalik õpetada senisest veidi paremini.

Eksperiment korraldati 1971/72. õ.-a. vabariigi 4 keskkooli 11. klassides. Kontrolliti 5.—8. kl. grammatika raskete lõikude (õppimisühikuid oli 40) omandamist. Eksperimentaalgruppide (EG) õpilased said igaüks spetsiaalselt koostatud harjutustiku. Õpetajad said kirjaliku juhendi grammatika kordamiseks, kokku 48 tunnikonspekti à 10 minutiks. (Tegelikult kulus aega keskmiselt 15 min.)

Õpilaste teadmisi kontrolliti kirjalikult sügisel ja kevadel. Kokku arvestati EG-des 59 õpilase tulemusi. Mõõdeti Wilcoxon'i testi (z-testi) abil, kusjuures empiiriliseks z (\bar{z}) väärtuseks saadi 5. (Vt. *Linguistica* II. Tartu, 1970, lk. 189.) Mõõtmistulemused kehtivad seega 99,9% statistilise kindlusega.

Keskmine edasimine EG-des tõlkimi-

sel eesti keelest saksa keelde oli 12,4%. Õigete vastuste määr sügisiseses töös võrdus $45,5\% \pm 5,4\%$, kevadises $57,9\% \pm 6\%$. (Arvud $\pm 6,0\%$ tähistavad piirvea suurust 95,5% usaldusnivoo juures.) (Vt. *Linguistica* I, Tartu 1969, lk. 32—37.)

Progress koolide kaupa: 25% — 15% — 2% — 1%. Õppijate nõrgem pool jõudis edasi 17,2%, tugevam pool 11% võrra.

Antud sõnadest lausete moodustamisel, toetudes teatud lausemuustrile, oli õigete vastuste määr kevadel $76,4\% \pm 5,3\%$.

Kontrollgruppide (KG) õpetajatel paluti igas tunnis korrata 10 min. 5.—8. kl. grammatika raskeid lõike **traditsioonilisel meetodil**.

Informatsiooni selle kohta, missuguseid grammatikateemasid ning õppimisühikuid kevadel kontrollitakse, anti KG-de õpetajatele kahe järgus.

Sügisel teatati neile, missugust 5.—8. kl. materjali kevadel **ei kontrollita**. (Raskete lõikude väljaselgitamine ülejäänud 5.—8. kl. grammatikamaterjali hulgast jäi KG õpetajate hooleks.) Teise poolaasta algul anti KG õpetajatele (nende soovil) traditsioonilises sõnastuses keelendite loetelu, mida kevadel **kontrollitakse**.

Kas KG õpetajad kordasid igas tunnis elementaargrammatikat, selle eest allakirjutanu täiel määral vastutada ei saa.

Progressi KG-des ei olnud.

Millistest seisukohtadest lähtuti eksperimendi korraldamisel?

ÜLDISI LÄHTEALUSEID

1. Mõistes grammatika all vahendit, mis võimaldab luua vähesest palju (piiratud hulgast keelelistest ühikutest piiramatult hulga lauseid), nähti grammatikaõpetuse ülesandes eelkõige **analoogia-tunde kujundamist**. See tähendab oskust luua teatud lausemuistri eeskujul hulgaliselt **analoogilisi** lauseid.

Keele ja mõtlemise seosest tulenevad seatud eesmärgi taotlemisel kaks ülesannet:

a) **uue keelevormi kujundamine** — uute vormiväljenduste, samuti lauseliikmete ning lausete seostamise vahendite õpetamine,

b) emakeelest erineva mõtlemisviisi kujundamine.

Milline oli õpitava materjali laad?

2. Keele võrdlemisel ilmneb, et saksa keele grammatika suhe emakeelega pole kõigis osades ühesugune. Mõningad keelendid erinevad emakeelest mõisteliselt, teised struktuuri poolest.

A. Ühel emakeelsel keelendil on võõrkeeles mitu vastet. Näiteks:

tema — er, sie, es;

oma — mein, dein, sein, ihr, unser, euer, Ihr.

B. Ühel võõrkeelsel keelendil on emakeeles mitu vastet.

Ich kaufte den Mantel. — Ma ostsin mantlit.

Ich habe den Mantel gekauft. — Ma ostsin mantli.

Kauf den Mantel! — Osta mantel!

Sihitise käände akusatiivile vastab eesti keeles 3 käänat: nimetav, omastav, osastav.

C. Formaalsstruktuurset laadi erinevus avaldub:

— eestikeelses lauses saksa keelele spetsiifilise keelendi puudumises:

Siin on ilus. — Hier ist es schön.

Ta lubas tulla. — Er versprach zu kommen.

— saksakeelses lauses rangelt fikseeritud sõnajärjekorras:

Ta ütles, et ta tuleb homme. (Rõhutatakse sõna homme.)

Er sagte, dass er morgen kommt.

C. Mõningad keelendid kattuvad emakeelsega küll mõisteliselt, kuid erinevad vormiväljenduse vahendite poolest.

Õpetajale — dem Lehrer. Metsas — im Wald.

Toodud näidetes on käände mõiste eesti keelega ühine, aga käändelõpu asemel esineb artikli vorm või eessõna «in» + daativ.

Keeltevaheline erinevus ilmneb niisiis lauseliikmete ning lausekonstruktsioonide inadekvaatsuses. Osa keelendeid emakeeles kas

— puudub või erineb oluliselt sellekohastest saksa keele sõnaühenditest.

Selliste keelendite omandamiseks on vaja põhimõttest arusaamist ning raken-

damisoskust. Seda laadi keeleülesannete puhul on õpilasel vaja õpetaja abi.

E. Mõningad keelendid moodustavad teatud muutmistüübi alaklassi.

Gehen — er geht, aga nehmen — er nimmt

der Schüler — den Schüler, aga der Junge — den Jungen.

Need on kitsalt keelesisesed, emakeele mõjust sõltumata erinevused. Õppimisel tuleb seesugune keelefakt eelkõige meelde jätta.

Millist omandamise kvalitatiivset astet püüti saavutada?

3. Eesmärgiks seati (õpitavate keelenditega) saavutada opereerimisoskus — «Operationsbereitschaft».

(Kvalitatiivselt järgneb sellele keelise reageerimise oskus vastavalt situatsiooni vajadustele — «Motivationsbereitschaft».)

Opereerimisoskuse saavutamisel arvestati progressi kriteeriumidena:

- õigsuse kasvu (vigade vähenemist teatud keelendi analoogilisel kasutamisel);
- võimekuse tõusu rohkem raskusi sisaldavate keeleülesannete lahendamisel, s. t. oskust seostada õpitav keelend varem omandatud keelenditega;
- tempo ühtlustumist (pauside kadumist) ning tõusu analoogiliste keeleülesannete lahendamisel.

Nimetatud näitajad võimaldavad õpijat ennast viia edu tunnetamisele.

Õigsuse kasvu saavutamisel seati eesmärgiks selliste vigade kõrvaldamine, mis tekivad seaduspärasuse (reegli) mitetundmisest või ebapiisavast rakendamisoskusest.

Kuidas liigendati õppematerjal?

4. Keelematerjali liigendamisel õppimisühikuteks lähtuti vigadest. Õppimisühikuks («Lerneinheit») võeti mingit raskust sisaldav keelend.

Raskuse mõiste on aga suhteline. Arvatavad raskuse tegurid on:

- emakeelest erinevuse laad;
- arvestamist vajavate komponentide ning seoste hulk keelendis (keelendit «nach Viljandi» on kergem omandada kui keelendit «in die Stadt»);

— oluliste tunnuste vähene ilmekus, reljeefsus.

Omandamise **põhiline raskus** tuleneb **mõistete ning struktuuride erinevusest emakeelega võrreldes.**

Lähtuti põhimõttest: «**Õppimisühik** sisaldagu **õppi**ja jaoks ainult **ühte raskust.**»

ÕPETAMISE KÄIK

Keelendi õpetamine seisneb **seaduspärase (põhimõtte) selgitamises** ning **kasutamisoskuse** kujundamises.

1. Uue keelendi õpetamist alustati selle **demonstreerimisega.** Nimetati õppimisobjekt ning esitati see näitelauses. Graafiliste vahendite (värvilised kriidid, allakriipsutus) abil **tõsteti esile õppimisobjekti** vorm.

Ich sah einen Freund. Nimm den Bleistift!

Õppijatele selgitati: «**Õppimisobjektiks** on sihitise vorm meessoost sõnadel — «einen», «den.»»

2. **Näidati** õppimisobjekti kasutamist määravad **olulised tunnused.**

Ich sah einen Freund. Nimm den Bleistift!

«Einen», «den» esinemise põhitingimused on:

— tegusõna sihilisus (võimalus tegusõnast lähtudes esitada küsimust keda? mida? ja

— tegusõnaga seostuva nimisõna sugu — maskuliin.

Uue keelendi omandamine algab selle **äratundmisest.** Keelendi **olulised tunnused** on vaja **ilmekalt, reljeefselt esile tõsta.** Nn. graafilise reegli väärtus seisnebki tema **lakoonilises ilmekuses** — kujukas vormis näidatakse oluline, välistades ebaolulist.

3. **Vajaduse korral** täiendati graafilist reeglit sõnaliselt — õppijale esitati oluliste tunnuste kohta «kas»-küsimusi.

Kas tegusõna eesti keeles võimaldab küsida keda? mida? — Jaa.

Kas tegusõna järel seisev nimisõna on meessoost? — **Jaa. Järelikult** kasuta nimisõna ees artiklit «einen», «den».

(Reegli üldine skeem: «**Kui** on täidetud need ja need tingimused, siis kasuta seda ja seda vormi.»)

4. Selgitati õppimisobjekti ülesannet keeles, selle funktsiooni — millis(t)ele emakeelse(te)le keelendi(te)le see vastab.

«Akusatiivile vastab eesti keeles sihitise 3 käänat: osastav, nimetav, osastav.»

5. Uut õppimisüksust esitame võimalust mööda **musterlause kujul.** Musterlause (Satzmuster) all mõistame teatud kindlat grammatilist struktuuri, milles on võimalik asendada ühte või mitut lauseliiget.

Ich besuchte den Bruder.

Hans traf den Lehrer.

Wir sitzen im Zimmer.

Die Kinder spielten auf der Wiese.

Musterlause liikmete asendamise teel saame luua vähesest palju. Moodustades ühetüübilisi lauseid, tekib õppijal stereotüüp, analoogiatunne, mis on grammatikaoskuse üks olulisemaid tunnuseid.

6. Keelendi esmase kasutamisoskuse kujundamiseks lasti õppijatel õpitava lausemustril eeskujul moodustada 5—7 samatüübilist lauset. (Õppijale öeldi vajalikud 1—2 sõna(d) ette.)

Õpetaja: ich besuchte der Freund.

Õpilane: ich besuchte den Freund.

Sõnu korrastati ühtsete tähenduslike gruppidega.

A. nehmen — r Füller
kaufen — r Bleistift
brauchen — r Koffer
suchen — r Ball
bringen — r Mantel

B. sehen — r Onkel
lieben — r Bruder
kennen — r Grossvater
treffen — r Lehrer
besuchen — r Freund

Sõnavara temaatiline korrastamine soodustab õpitava keelendi omandamist. Grammatikat harjutame **tuntud sõnavaraga.**

7. Uue keelendi õpetamisele kaasneb **vigade ennetamine, vääranalooia vältimine** keelendi kasutamisel. Selleks vastandati harjutatavat õppimisühikut keelendiga, mida õppiija tavatseb väärtalt kasutada. Viimast keelendit nimetame vastand- ehk opositsioonivormiks.) Vastandamise märk on > <.

Ich sah einen Freund. > < Ich sah ein Kind.

(Siin on vastandamise aluseks sihitise sugu.)

Keelendite vastandamine aitab õppijal selgemini aru saada vormilt ning funktsioonilt lähedaste keelendite eristamise põhimõttest (diferentseerimisprintsipist.)

8. Harjutamine.

Harjutuse olemus seisneb teatud funktsiooni täiustamises selle korduva teostamise kaudu. Harjutuse eesmärk on vastava stereotüübi kujundamine.

Anname õppijale vahelduvalt õpitava keelendi ning selle vastandvormi.

Nimm einen Füller! > < Nimm ein Heft!

(Nimetame selliseid ülesandeid ühe kriitilise teguriga ülesanneteks — Aspektaufgaben).

Harjutuste põhilisteks vormideks olid:

- lausete moodustamine antud sõnadest;
- tõlkimine emakeelest võõrkeelde (see on mõeldud intuitiivselt omandatu mõtestamiseks ning kinnistamiseks);
- lausete moodustamine oma sõnavaraga; õppijaile õeldi ainult suhtlemiseesmärk, näiteks:

— ütle asju, mida sa otsid (vajad),

— käsi teisel endale midagi anda;

d) vestlus pinginaabrite vahel.

9. Pärast elementaaroskuse kujundamist asuti kompleksse oskuse kujundamisele. NB! Stereotüüp peab muutuma dünaamiliseks! Õppija peab suutma sellega seostada varem omandatud stereotüüpe.

Eri grammatilisi nähtusi sisaldavate keeleülesannete lahendamisoskuse kujundamiseks anname õppijaile (keele-) ülesandeid, mis sisaldavad ka varem õpitud keelendeid.

Ich schickte dem Bruder einen

Brief. Er wollte den Freund sehen.

Esimeses lauses on daativile lisatud akusatiiv, teises lauses on akusatiivkonstruktsioonile lisatud modaalverb. (Nimetame selliseid ülesandeid mitme kriitilise teguriga keeleülesanneteks — Komplexaufgaben).

Kui kompleksülesannete lahendamisel esineb vigu, kordame raskusi valmistavat keelendit aspektülesandena.

10. Kui õppijate enamik suudab enam-

vähem veatult lahendada aspektülesandeid, järgneb test. (Test on ülesanne, mis nõuab lühikesi ning kiireid vastuseid.) Aine omandatuse astme kontrolli kõrval on testi ülesandeks õppija viimine progressi tunnetamisele.

Kontrolltest on veidi kergem seni lahendatud ülesannetest. Eelnevalt ütleme õppijale täpselt, missuguse grammatikateema (õppimisüksuse) kohta test tuleb. Testis anname 5—7 lühikest tuntud sõnavaraga lauset, aega 2—3 minutit. (See on ainult kirjutamise aeg.)

Testi vorm on tõlge võõrkeelde (tõlgitakse dikteerimise järgi, emakeelset lauset üles ei kirjutata) ning antud sõnarest lausete moodustamine, kusjuures toetuti mingile lausemustrile. Test tagastati võimalust mööda enne järgmist tundi. Vigade paranduses nõuti vigase keelendi allakriipsutamist.

ÜLEVADE ÕPPIMISÜHIKUTEST

Esitatud õppimisühikud on mõningatel juhtudel liigendatud veel metoodilisteks alaühikuteks. Õppimisühikute juures anname võimalust mööda ka vastandvormi ning nimetame nende liigitusaluse.

1. Ich habe ein Buch. > < Das ist ein Buch.

«O n»-vaste tähendus.

2. Ich habe einen Ball. > < Das ist ein Ball.

«O n»-vaste seos järgneva nimisõnaga (rektsioon).

3. Hier gibt es ein Haus. > < Hier ist ein Haus.

«O n»-vaste tähendus.

4. Hier gibt es einen Park. > < Hier ist ein Park.

«O n»-vaste rektsioon.

5. Hier gibt es einen Park. > < Hier gibt es ein Haus.

Sihitise sugu.

6. Ich fragte einen Mann. > < Ich fragte ein Mädchen.

Sugu.

7. Nimm den Bleistift!

Emakeelest erinev rektsioon (täissihitisega käsklauses).

8. Ich antwortete dem Lehrer. > < Ich antwortete der Lehrerin.

9. Ich **antwortete dem Lehrer.** > < Ich fragte den Lehrer.

Kääne.

10. Ich **gebe dem Bruder einen Bleistift.** Lausemuster kahte eri käänet nõudva tegusõnaga. (Kellele? Mida?).

11. Sie **arbeiten im Garten.** > < Sie sind in der Klasse.

Sugu.

12. Sie sind **auf der Wiese.** > < Sie sind in der Stadt.

Eessõna tähendus.

13. **Die Zeitung liegt** auf dem Tisch. > < **Die Vase steht** auf dem Tisch.

Asumise laad — lamamine või seismine.

14. Er **lebt in Rápina.** > < Er **arbeitet im Garten.**

Nimisõna laad — päris- või üldnimi.

15. Sie **fahren in den Wald.** > < Sie sind im Wald.

Tegusõna laad — suund või paigalolek.

16. Er **legte die Messer** in den Schrank. > < Er **stellte die Flaschen** in den Schrank.

Asetamise laad — pikali või püsti.

17. Sie **fahren nach Tapa.** > < Sie **fahren in die Stadt.**

Nimisõna laad — päris- või üldnimi.

18. Eessõna «a n» tähendusi.

Das Bild hängt an der Wand. (Vertikaalsel pinnal.)

Er sitzt am Tisch. (Juures.)

Uno lebt am Park. (Juures, ääres, lähedal.)

Ich klopfte an die Tür. (Pihta.)

Der Mantel hängt am Kleiderhaken. (Otsas.)

Vastandame neid lauseid eessõnadega in, auf.

19. Er kommt **aus** der Schule. > < Er ist **in** der Schule.

Eessõna tähendus.

20. Ich nahm das Buch **von** der Bank. > < Ich nahm das Buch **aus** der Mappe.

Eessõna tähendus.

21. Er **kaufte** das Buch **von Karl.** > < Er **kaufte** das Buch **vom Freund.**

Nimisõna laad — päris- või üldnimi.

22. Ich gehe **zum** Onkel. > < Ich lebe **beim** Onkel.

Eessõna tähendus.

23. Pl. D. löpp -n kasutamine.

Den Kindern, auf den Feldern. (Öppijad tavatsevad löpu -n ära jätta.)

24. **Am** Tage. > < **Im** Jahr.

Eessõna valik sõltub ajamääruse tähen-
dusest: kas päev ja päeva osad või aasta
ja aasta osad.

25. In **der** Nacht. > < **Im** Monat.

Sugu.

26. In **diesem** Zimmer. > < **Im** Zimmer.

Von welchem Freund. > < **Vom alten** Freund.

Eessõna ja artikli koondvormi ei saa kasutada pronoomeni ees.

27. **Ene** nimmt **ihr** Buch.

28. Nimmst **du dein** Buch? > < **Sie** nimmt **ihr** Buch.

29. **Nimm dein** Buch!

30. **Der Lehrer** nahm **sein** Buch. > < **Sie** nahm **ihr** Buch.

«O m a»-vaste kasutamine sõltub oman-
disuhet väljendava tegija isikust.

31. **Ein** kleines **Haus.** > < **Ein** kleiner **Mann.**

Sugu.

32. **Der** kleine **Mann.** > < **Ein** kleiner **Mann.**

Das kleine **Haus.** > < **Ein** kleines **Haus.**

Määratlussõna.

33. **Diese** kleinen **Kinder.** > < **Zwei** kleine **Kinder.**

Määratlussõna.

34. **Dort** steht **er.** > < Er steht dort.

35. Er sagte, **dass** er ins Kino **geht.**

36. Er sagte, **dass** er ins Kino **gehen** will.

37. **Das** sind Bücher.

Öppimisobjektiks on määramatu artikli mitmuse vorm.

38. Ich will....

39. Ich möchte....

(Soove.)

40. Kannst du...? Küsimusi teise oskuste ning võimaluste kohta.

41. Darf ich...? Loa küsimine.

42. Ich muss.... Oma kohustuste teatamine.

43. Soll ich...? Korralduste ootamine (kas ma pean? kas Te käsitate mul?)

44. Ich **habe** mein Heft zu Hause **ver-**
gessen.

Perfekti esimese sõna tähendus emakeele-
lega võrreldes.

45. Was ist dort **geschehen**? > < Ich
habe ihn heute nicht gesehen.

Perfekti esimene sõna.

46. Er versprach **zu** kommen.

Erinevus emakeelest.

47. Ich kann nicht **kommen**. > < Er
versprach **zu** kommen.

LÕPETUSEKS

Ekspärimendi ettevalmistamisel seadsime
endale ülesande senisest veidi täpsemini
piiritleda võõrkeeleõpetaja ülesanded
grammatika õpetamisel.

**Millised kvalitatiivsed muutused pea-
vad õppijas toimuma?**

Otsisime mooduseid õpetamisvahendite
paremaks kooskõlla viimiseks seatud ees-
märkidega. Püüdsime lingvistika, didak-
tika ning programmõppe tuntud seis-
kohti võõrkeeleõpetuses senisest **konk-
reetsemalt rakendada**. NB!

- 1) Õpetamise tulipunkti võetagu keelen-
did, milles õppijad sageli **eksivad**.
- 2) Õppimisüksus sisaldagu ainult **ülte**
raskust.
- 3) Õpitava keelendi **olulised tunnused**
olgu selgesti **esile toodud**.
- 4) Näidatagu ära õpitava keelendi **vas-
tandvorm**.
- 5) Intensiivselt lahendada **aspektülesan-
deid** (tuntud sõnavaraga).
- 6) Pärast iga õppimisühiku läbivõtmist
järgnegu **test**. Nii saab õpilane kiiremini
teada oma töö vilja.

Edasimineku 40 grammatilise õppimis-
ühiku osas (99,9% usaldusnivooga) näi-
tab, et eksperimendiga saavutati üldine
keeleoskuse tõus. (Seda väitis ka ena-
mik EG õpilastest kevadel korraldatud
küsitlemisel.)

Edu tiivustab edasiseks tööks, aga üht-
lasi paneb ka mõtlema: kas pole saavu-
tatud õigete vastuste määr 57,9% 11.
klasside jaoks siiski liiga madal? Kas ei
tuleks elementaargrammatika raskeid
lõike harjutada senisest rohkem, mõne
muu vajaliku lõigu arvel?

7. KLASSI LAUSEÕPETUSE ALGORITMITUD KÄSITLUSE JA INDIVIDUALISEERITUD KINNISTAMISE TULEMUSTEST

MAIA RÕIGAS

Käesoleva töö aluseks on 1972/73. õppeaas-
tal korraldatud pedagoogiline eksperiment.
Töö teema valiku otsustasid järgmised asja-
olud. Individualiseeritud õpetamist on meie
vabariigis dotsent I. Undi juhendamisel vil-
jeldud juba hulk aastaid, seni aga mitte olu-
liselt eesti keele grammatika õpetamisel. Nii
huvitaski probleem, kuidas mõjub eesti keele
grammatika õpetamisele individualiseeritud
töö, mida me ei pea õpetajale kergeks ega
ka järsku efekti toovaks imevahendiks.

Lauseõpetuse valisime sellepärast, et luge-
misoskust ja ortograafiat on metoodika-alas-
tes uurimustes juba käsitletud (3; 12), morfo-
loogia õpetamises aga jätkuvad vaidlused
tüüpsõnade vajalikkuse jm. ümber. Need on
sedavõrd põhimõttelised küsimused, et vaja-
vad lingvistide ja metoodikute üksmeelset
kokkulepet. Kuni see on saavutamata, võiks
aga morfoloogia-alase metoodilise töö teo-
reetiline baas liiga kõikuvaks osutada. Nii
paeluski huvi lauseõpetus, mille käsitlemiseks
effenähtud ajalõik on ka keskastmes peda-
googilise eksperimendi korraldamiseks sobiva
pikkusega — peaaegu terve õppeaasta.

Algoritmidest vene keele lauseõpetuse käsitlemisel on ilmunud L. N. Landa raamat (14), mis äratas soovi samalaadset tööd ette võtta ka eesti keele lauseõpetuse õpetamisel. Lauseliikmete õpetamisel on seda juba teinud õpetaja Virgi Jalakas, kelle huvitavat ja perspektiivikat tööd (1) polnud seni veel laiemalt praktiseeritud. Eesti keele lauseliikide jaoks olid algoritmid veel välja töötamata.

Teema piiritlemise lauseliikmete ja -liikide käsitlemisega otsustasidki algoritmid, mida me kaugeltki ei pea vajalikuks rakendada grammatika kõigis osades, mis aga siin tundusid end õigustavat.

Töö eesmärk.

1. Välja töötada algoritmid eesti keele lauseliikide omandamiseks keskastmes.
2. Välja töötada (põhiliselt algoritmide baasil) individualiseeritud lauseõpetuse harjutuste süsteem 7. klassile.
3. Katsetada praktiliselt lauseõpetuse algoritmide rakendatavust ja selgitada selle individualiseerimise efektiivsust.

Meie eksperimendis tehti eri tasemega individualiseeritud töö klassisisiselt 3 dünamiilise rühmaga, kelle koosseis muutus iga tsükli järel (koos diagnoosiga oli neid 9). Nõrgem rühm kasutas põhiliselt treenivat, tugevam loovat kinnistamist, keskmiste rühmal oli nii ühe kui ka teise elemente. Eeldati, et töö lõppresultaadina peaks

- 1) **nõrgem rühm** saavutama põhimõistete tundmise ja nendega opereerimise oskuse, omandama lihtlause analüüsi ja lauseliikide eristamise põhitõed ja -oskused;
- 2) **keskmine rühm** vabalt omandama põhimõisted ja nende loova kasutamise oskuse;
- 3) **tugevam rühm** lisaks põhimõistete täielikule tundmisele omandama ka oskuse süvendava materjaliga opereerida ja seda loovalt kasutada.

Lauseliikmete ja lauseliikide käsitlemisel toetuti algoritmidele (1, lk. 118; 6, lk. 1022). Individualiseeritud kinnistamine toimus paljudatud tööjuhendite alusel.

Lauseõpetuse teemade kinnistamisel võeti harjutuste individualiseerimise aluseks 1) harjutusteksti raskus; 2) töö maht; 3) loovelementide sisaldavus; 4) algoritmi detailsus; 5) erinevused töö organisatsioonis ja instruksiooni täpsuses.

Nõrgem rühm jätkas üldiselt ka individualiseeritud töö tundides põhimõistete kinnistamist, harilikult algoritmile toetudes. Rühma harjutustele oli iseloomulik: 1) kordavad lisaülesanded; 2) detailsem instruksioon; 3) algoritmi põhi- (lihtsam) variant; 4) lihtsam harjutustekst; 5) harjutuste suurem maht; 6) suurem järjekindlus põhjenduste nõudmisel. Rühm töötas õpetaja järjekindla kontrolli all, mida tõhustati frontaalse tööga.

Keskmise rühma töö vastas kõige rohkem üldistele keskmistele nõuetele, millest harjutusmaterjali esituses oli püütud juhinduda. Puudusid küll programmi süvendavad aine-õigud, aga polnud ka vajadust kõige lihtsama harjutusteksti ning põhimõistete äratundmise mitmekordse harjutamise järele, orienteeruti nn. keskmistele näitajatele N- ja T-rühma kui kahe äärmuslikuma vahel.

Tugevama rühma puhul eeldati, et põhimõisted on rühm omandanud juba eelnenud tundide jooksul. Individualiseeritud tundides oli rühma ülesannetele iseloomulik: 1) süvendav käsitlus (keerulisem algoritm, keerulisem harjutustekst, programmi laiendav teoreetiline osa); 2) muutmis- ja teisendusharjutuste suurem erikaal; 3) võimalikult rohke loovelementide sisaldavus.

Üldiselt oli kinnistamisharjutustele iseloomulik liikumine analüüsiharjutustelt sünteesi- ja loovharjutustele. Harjutustes kasutati ka J. Valgma, N. Remmeli, V. Rukki ja L. Viilandi koostatud lauseid ja tekste (9; 10; 4; 5; 11).

Eksperimendi materjalide rakendatavust kontrolliti eelatses 1971/72. õppeaastal Tartu 11. 8-klassilise kooli 7-a klassis (õpetaja M. Rõigas). Töö käigus parandati ja täiustati nii harjutus- kui ka kontrollimaterjali vastavalt praktilises kasutamises tehtud tähelepanekutele: kaaluti diagnoosimismeetodeid, täpsustati tööjuhendeid, korrigeeriti materjali raskusastet.

Et saavutada geograafiline hajutatust ja hõivata põhieksperimendiga nii maa- kui ka linnakoolid, valiti 1972/73. õppeaastal põhikatseks Nõo, Põlva, Tallinna 36. ja Tartu 2. keskkooli seitsmendad klassid.

Kõigis neis koolides töötasid seitsmendate klassidega staažikad õpetajad, kellel oli juba oma kindlaks kujunenud tööstiil. Õpetajatelt Agnes-Asta Kärtnerilt, Aita Maa-sikult ja Ester Piiglit nõudis algoritmide

eksperiment oma tööharjumuste muutmist. Õpetaja Virgi Jalakas oli oma töös kahel aastal juba algoritme katsetanud ja seda ka käesolevaks katseks valitud klassidega (astmevahelduse ja käänamise õpetamisel).

Et meie eksperimendis polnud tegemist tavalisest töömeetodist mitte ühe, vaid kahe erinevusega, siis osutus tarvilikuks mõõta ka algoritmivaba individualiseerimise efektiivsust. Sobivad ainelõigud selleks olid sõnaühend ja lisand kui mitteformaliseeritavate tunnustega mõistete käsitlused. Me ei arvanud muidugi, et need kaks tsüklit annaksid piisava ülevaate individualiseerimise efektiivsusest üldse, aga lootsime siiski saada usaldatavaid näitajaid, arvesse võttes, et individualiseerimine üldise töömeetodina on oma efektiivsuse juba niikuinii tõestanud. Meid huvitas individualiseerimise ja algoritmide kompleksne mõju lauseõpetuse mõistete omandamisele.

Individualiseeritud töö hõlmas $\frac{1}{3}$ lauseliikmeid ja lauseliike käsitlevatest tundidest: algas I õppeveerandi 3. nädalal ja lõppes põhiliselt IV õppeveerandi algul.

Klasside esialgse iseloomustuse saamiseks kasutati eelmise õppeaasta aastahindeid. Õpilaste süsteemitundest ja arutlusoskusest andis ülevaate Raveni test (7), mida tinglikult peetakse ka intelligentsustestiks, s. t. suutelisiks diagnoosima üldisi vaimseid võimeid. Järelduste tegemisega oldi siiski ettevaatlik, võttes arvesse, et intelligentsustestid diagnoosivad ainult lapse aktuaalse arengu taset, ei ole aga võimelised diagnoosima tema lähema arengu taset (16, lk. 276).

Aastahinnete ja Raveni testi põhjal osutsid klassid ühe kooli piires enam-vähem võrdvõimelisteks. Teistest funduvalt parema tasemega olid Raveni testi andmetel Tartu 2. keskkooli seitsmendad klassid, mis on ka arusaadav, sest kool kuulub erikoolide hulka. Eksperimentaal- ja kontrollklassi valik otsustati loomisega. Enne eksperimendi algust selgitati välja õpilaste teadmised ja oskused diagnostilise testiga sõnaliikide tundmise kohta ja, kuna arvati, et see ei pruugi veel peegeldada õpilase üldist emakeeleoskust, ka diagnoosetteütlusega.

Eksperimentaal- ja kontrollklassid töötasid sama ajajaotusplaani alusel, mõlemal olid ka ühised kontrolltööd.

Eeldati, et eksperimentaalklasside õpila-

sed võivad olla harjumatud nii tööjuhendite kui ka algoritmide alusel töötamisega. Sellest loodeti aja jooksul vabaneda.

Kogu individualiseeritud töö materjal oli jaotatud järgmistesse tsüklifesse:

Jrk.	Teema
D i a g n o o s t ö ö	
1.	Õeldis, alus, sõnaühend, mitmesõnalised lauseliikmed
2.	Õeldistäide
3.	Sihitis ja määrus
4.	Täiend
5.	Lisand
6.	Koondlause
7.	Liitlause: rindlause, põimlause
8.	Liitlause: pea- ja kõrvallause
L ö p u k o n t r o l l t ö ö	

Igale tsüklile järgnes kontrolltöö, mis tehti enam-vähem samal ajal ka kontrollklassides, kes töötasid sama ajajaotusplaani alusel, ainult ilma algoritmiga ja individualiseerimiseta. Iga kontrolltöö tulemuste alusel toimus eksperimentaalklassides rühmade ümberformeerimine, mis oli õpilastele stimuleeriv tegur. Seega polnud rühmad stabiilsed, vaid liikuvad.

Individualiseeritud rühmade moodustamisel orienteeruti järgmistele näitajatele:

I rühm — 95% ja rohkem õigeid vastuseid;

II rühm — 80—95% õigeid vastuseid;

III rühm — 80% ja vähem õigeid vastuseid.

Aluseks on võetud 1972. a. ilmunud kirjallike tööde hindamisnormid (2, lk. 8). III rühma piirväärtus on viidud küll 5% üle kahe piiri (normides 75%).

Veidi erinevad olid tingimused 2 esimese tsükli kontrolltööde puhul. KT_1 ei kontrollinud alust ja õeldist, põhisõna ja laiendi tundmine eeldas seda niigi. Alust ja õeldist kontrolliti koos õeldistäitega 2. tsükli kontrolltöös.

Algoritmidele ei toetunud põhisõna ja laiendi, mitmesõnaliste lauseliikmete, ütte ja lisandi käsitus. Ütte käsitus jäi ka individualiseerimata.

Sügisese diagnoostöö põhjal, mis kontrollis sõnaliikide tundmist, osutsid nii E kui ka K-klassid kogusummas võrdseks. Minimaalset vahet 0,64% K-klasside kasuks ei

PEDAGOOGILISE EKSPERIMENDI TULEMUSED

Tsükli- lid	% K			E			V			t	z (U-test)
	E	D	K	E	D	K	E	D	K		
D	87,4	88,04	0,64	6,27	5,45	0,82	14,35	12,38	1,97	0,8	0,38
I	86,84	84,34	2,5	6,26	6,16	0,1	14,41	14,37	0,04	1,54	0,82
II	87,86	84,44	3,42	5,51	6,81	1,3	12,54	16,04	3,5	1,81	1,34
III	85,54	79,32	6,22	6,54	8,77	2,23	15,29	22,11	6,82	3,02	3,1
IV	89,24	88,08	1,16	5,28	6,02	0,74	11,83	13,68	1,85	2,23	1,04
V	87,8	79,56	8,24	6,71	9,53	2,82	15,28	23,94	8,66	3,78	3,35
VI	92,3	86,1	6,2	3,48	4,62	1,14	7,54	10,74	3,2	5,4	5,25
VII	91,16	80,72	10,44	5,02	7,62	2,6	11,01	18,86	7,85	5,9	5,9
VIII	91,22	84,06	7,16	3,5	5,78	2,28	7,67	9,49	1,82	5,5	4,37
L	93,44	81,57	11,87	6,25	10,01	3,76	6,69	11,47	4,78	5,57	5,24

pruugi me arvesse võtta, ka oli selle olulisust määrava koefitsiendi t (15, lk. 100—101) väärtuseks $0,8 < 1,96$. Olulist erinevust ei näidanud ka standardhälbed (13, lk. 30) ja variatsioonikoefitsiendid (15, lk. 72), mille diferentsid olid 0,82 ja 1,97.

Juba eksperimendi I tsükliga toimus aga nihe E-klasside kasuks, kelle teadmised osutusid nüüd 25% paremaks K-klasside omadest. Hälbivuses ja varieeruvuses see nihe veel ei kajastunud, ka ei konstateerinud ei t -test ega U -test (8, lk. 152—159) erinevuse olulisust.

Lauseliikmeid käsitlevate esimese viie tsükli vältel on aga märgatav E-klasside paremuse tõhustumine, välja arvatud IV, s. o. täiendit käsitlevas tsükli, kus algoritmil praktiliselt puudus tähtsus ja ka individualiseeritud töö toimus ainult 1 tunni vältel.

Kõige olulisem ja ka pikem oli III tsükkel, mis käsitles sihitist ja määrust. Selle tsükli tulemused olid ka E-klassidel 6,22% paremad. Vahe tugevat olulisust konstateeris ka U -test: z väärtuseks oli $3,1 > 1,96$. Ka oli oluline vahe E-klasside kasuks varieeruvuses, mille E- ja K-seeriade diferents oli 6,82. Selleks tsükliks, mis kõige suuremal määral otsustab lauseliikmete üldise tundmise, olid E-klassid suutnud ületada teatava harjumatus algoritmidega ja individualiseeritud töö oli jõudnud juba tulemusi anda.

Lauseliikmete käsitlemise vältel andis kõige suurema diferentsi — 8,24% — viimane tsükkel (V), mis käsitles lisandit. Ka varieeruvuste diferents oli siin märgatav — 8,66 ja tulemuste erinevus tugevasti oluline: $z = 3,35 > 1,96$.

Kuna selles tsükliks algoritm puudus, võime tõdeda individualiseeritud töö edukust. Küll

aga ei saa siin kogu efekti põhjusena näha antud tsükli tööd, sest pedagoogilised meetodid mõjuvad harilikult pikema aja möödudes ja nende mõju on kaugemale ulatuvam.

Kogu järgmise, lauseliike käsitleva perioodi vältel ületas E-klasside edukus 90%, olles vahemikus 91,16—92,3. K-klassidel olid sama valdkonna piirväärtused 80,72—86,1. Suurim erinevus — 10,44% — oli rind- ja põimlauset eristava tsükli puhul, varieeruvuste suurim diferents oli 7,85 ja z väärtus 5,9. z madalaim väärtus oli lauseliikmete käsitlemise puhul 4,37, mis on tunduvalt suurem piirväärtusest.

E-klasside edukus lauseliikide käsitlemisel annab tõenäoliselt tunnistust rakendatud meetodite väärtusest pikemaajalisel kasutamisel.

Kokkuvõttev lõpukontrolltöö andis senisaadust suurima protsentuaalse diferentsi 11,87 E-klasside kasuks. Et lauseliikmete põhjalikust käsitlest oli möödunud juba paar kuud, on see tõenduseks ka algoritmidele toetuva individualiseeritud töö tulemusena omandatud teadmiste suuremast püsivusest.

(Jürgneb.)

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

О ВЫРАБОТКЕ ОПТИМАЛЬНОГО ВАРИАНТА УЧЕБНИКА ДЛЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЕФИМ КОТОК

Хорошо известно, что любой учебник по неродному языку является преломлением существующего на данном этапе развития науки описания языка, что создает лингвистическую модель учебника, а также выработанных методикой и школьной практикой методов и приемов презентации языкового материала, что создает методическую его модель.

Это положение очевидно и для учебника по русскому языку, предназначенного для первоначального этапа — предварительного устного курса. Однако последний, естественно, конкретизирует это положение, исходя из своей специфики.

При составлении такого учебника следует учитывать, что речь идет о первой книге по изучаемому языку. Поэтому учебник должен быть своеобразным введением в школьный предмет — русский язык в национальной школе. Это означает, что в лингвистическом плане он должен содержать такой языковой материал, который в своей совокупности дает законченный фрагмент языка, его микро-систему, а в методическом (дидактическом) плане этот учебник должен найти наиболее доступную и интересную для учащихся форму представления этого языка. В связи с последним встает вопрос о структуре первого учебника, его оформлении и т. д.

Варианты построения учебника, при всех их различиях¹, все же не нарушают главного: они соответствуют (с различной степенью полноты) целям и задачам курса — научить учащихся элементарным формам речи на русском языке и тем самым подготовить переход к букварному периоду. Другими словами, можно сказать, что форма представления языкового материала на самом первоначальном этапе обучения русскому языку в основном найдена. Наиболее полно она выражена в так называемых учебниках-картинках.

¹ См. тезисы нашего доклада, прочитанного на Всесоюзной конференции по научным основам учебника в г. Алма-Ате (сентябрь, 1973 г.). Сб. «Научные основы учебника по русскому языку и литературе для национальных школ», Москва, 1973.

Варианты построения первого учебника для национальной школы соответствуют характеру предварительного устного курса (одни в большей степени, другие — в меньшей). Последний в настоящее время признается закономерным и необходимым этапом в овладении русским языком именно в условиях национальной школы. На занятиях с иностранцами (взрослыми) имеет место фонетический курс, представляющий собой сочетание чисто устных фонетических занятий с нефонетическими (чтение, письмо, грамматика)². Проблема предварительного устного курса является производной более общей — проблемы устных методов в обучении как отражение приоритета устного функционирования языка над письменным. При этом, как отмечается в известной работе Пальмера³, предварительный устный курс неоднороден по своему составу, имеет несколько градаций, дающих в своей совокупности элементарную модель освоения языка. На первых двух этапах (по Пальмеру) — восприятие материала на слух и его имитация — основное внимание обращается на фонетическую сторону речи на изучаемом языке, на третьем — «применяются более творческие методы» и работа над словом и предложением (типовой фразой) приобретает особое значение. Эта неоднородность курса с точки зрения его целей и задач, а также методов и приемов представления языкового материала должна учитываться в учебнике. В наибольшей степени ей отвечают охарактеризованные выше учебники-картинки, и именно те из них, которые содержат элементы графического обозначения слогов, моделей предложения. Однако соответствие построения учебника характеру предварительного устного курса еще не означает, что учебник соответст-

² Ср., например, Л. Л. Бабалова. Вводный фонетический разговорный курс по русскому языку для иностранцев. М., 1962; Ж. В. Ганиев. Вводный фонетико-разговорный курс, М., 1964.

³ Гарольд Е. Пальмер. Устный метод обучения иностранным языкам, М., 1961.

вует элементарной системе неродного языка, достаточной и необходимой для первоначального этапа. Другими словами, если в настоящее время определена форма представления устного курса, то этого нельзя сказать о его содержании, о той микросистеме языка, которая должна изучаться в данном курсе и быть представленной в учебнике.

Различия между республиками в языковом материале устного курса, как уже неоднократно отмечалось, не могут быть объяснены лишь различиями между русским и родным языками и соответственно усилиями, которые затрачиваются учащимися данной национальной школы при усвоении языкового материала в единицу времени. Они, эти различия, объясняются тем, что до сих пор не определен тот языковой минимум, та микросистема языка, которая должна покрывать собой устный курс. Мы сделали попытку определить этот минимум, выдвинув, исходя из понятия элементарная языковая единица, следующий критерий отбора единиц (слов), входящих в микросистему языка в ее лингводидактическом аспекте: все эти единицы должны быть элементарными в звуковом, грамматическом, семантическом отношении и укладываться в ситуации элементарного общения (закрытые ситуации — по Джоунсу).

Другими словами, мы исходили из следующей гипотезы: при описании русского языка как неродного в его составе необходимо выделить минимальное ядро, лежащее в основе функционирования языка как системы и пригодное для первоначального обучения в силу обязательности (регулярности) входящих в него элементов и тех минимальных затруднений, которые испытывают носители разных языков при их усвоении. Подобная гипотеза потребовала выявления в системе русского языка (в пределах каждого ее яруса) элементарных языковых единиц, на основе которых строится порождение языковых элементов в пределах яруса и на стыке его с другими. Все это в конечном счете дало возможность со-

ставить примерную схему (и ее наполнение) языкового материала, подлежащего изучению на первоначальном этапе⁴.

Попытка лингвистического описания русского языка как неродного выдвигает к форме представления языкового материала в учебнике, по крайней мере, следующие два требования.

Первое. Иерархия между языковыми ярусами и выдвигание на первый план яруса фонетического (фонологического) может быть выдержана в школьном процессе только в том случае, если в учебнике, помимо картинок, будут обозначены слоги (фонемы в сильных позициях), присутствующие в тех словах, которые или обозначены на картинках, или предусмотрены для различного рода фонетических упражнений.

Второе. В школьном процессе с самого начала обучения русскому языку должно быть четкое разграничение того, для чего данный материал «нужен» ученику и для чего — учителю. Ученик, разумеется, с помощью учителя и родителей, начинает понимать, что изучать русский язык необходимо для того, чтобы научиться на нем говорить, читать и писать. Поэтому для него реально существуют только слова и предложения, которые он усвоил на каждом данном уроке.

Для учителя и методиста каждое вводимое слово и предложение — это не только единицы элементарного общения на русском языке, но и единицы, при помощи которых на разных этапах предварительного устного курса (Пальмер) решаются разные лингвистические и методические задачи. Преодолеть эти «ножицы» можно лишь в том случае, если предусмотрено с самого начала два учебника — учебник для ученика и учебник для учителя, что, к сожалению, характерно далеко не для каждой национальной школы.

⁴ Подробнее об этом см. в нашей статье «Опыт определения элементарных языковых единиц в учебных целях» в сборнике «Обучаем русской речи», М., 1973.

Одним из наиболее актуальных и мало исследованных, с нашей точки зрения, является вопрос об экспериментальной проверке учебника вообще и для первоначального этапа в частности. Действительно, очень многие учебники для национальной школы не проходят должной, по мнению авторов, апробации или выпускаются как контрольные в течение одного-двух лет, а затем признаются стабильными и становятся действующими. Нам представляется, что экспериментально проверить весь учебник целиком практически невозможно и вряд ли целесообразно. Учебник, как уже говорилось, базируется на лингвистическом исследовании, построенном на описании изучаемого языка как неродного. В результате такого исследования может и должен быть получен научно (лингвистически) обоснованный языковой материал. Естественно, что проверить в школе лингвистическое содержание учебника нецелесообразно. Если мы согласимся с тем, что языковое содержание в первом учебнике для разных национальных школ должно быть в принципе одним и тем же, адекватным научно описанному и выделенному ядру, то мы должны признать, что вопрос о посильности (непосильности) отобранного языкового материала для учащихся различных национальных школ является некорректным. Другими словами, здесь действует правило: все, что отобрано, постоянно и подлежит обязательному изучению.

Лингвистическая основа учебника является, таким образом, постоянной величиной, проверке не подлежащей, и даже в том случае, если, как это имеет место в ряде республик, такой отбор произведен в определенной степени эмпирически, о чем и свидетельствуют значительные расхождения в языковом материале между учебниками. В то же время принятая в учебнике система описания языка, безусловно, путем сравнения с ранее принятой может служить основанием для определенных методических выводов. Например, если в учебнике даются на пер-

вых уроках только односложные слова, а из многосложных только такие, в которых ударение падает на первый слог, то это, по-видимому, должно сказаться на характере и динамике акцентологических ошибок, которые допускают учащиеся, причем срез этих ошибок может быть сопоставлен с уже имеющимся, который фиксировал подобные ошибки при другой системе описания языка в учебнике.

Методическая основа, т. е. имеющиеся в учебнике упражнения, предлагаемые автором методы и приемы введения и закрепления языкового материала должна, хотя бы по частям, апробироваться в условиях конкретной национальной школы. В то же время в самой методической основе учебника, по нашему мнению, следует выделить величины постоянные, апробации, по-видимому, не подлежащие и полученные в результате психолого-дидактических исследований, без которых составление учебника вообще невозможно. Здесь мы прежде всего имеем в виду определение объема языкового материала, который в состоянии воспринять и воспроизвести в единицу времени учащийся данной национальной школы и данного возраста. Такая попытка путем выявления общей схемы вычисления объема и установления учебных единиц применительно к условиям первого года обучения русскому языку в эстонской школе была предпринята Э. П. Васильченко⁵. При этом, естественно, максимально были учтены данные сопоставительного анализа русского и родного языков.

Апробация упражнений, методов и приемов введения и закрепления языкового материала наталкивается на недостаточную разработанность теории эксперимента при обучении неродному языку. Хотя в последнее время появились отдельные специальные работы по этому

⁵ Э. П. Васильченко. Определение объема языкового материала для обучения русскому языку на первоначальном этапе, автореферат кандидатской диссертации, М., 1973.

вопросу (мы имеем в виду, в частности, монографию Э. А. Штульмана «Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам» и отдельные статьи в периодической печати, а также в сборниках, издаваемых кафедрой педагогики Тартуского университета), следующее высказывание доктора педагогических наук В. С. Цетлин остается в силе: «Многие думают, что эксперимент нужен лишь для проверки на практике того, что является выводом из теоретических изысканий...» и далее... в последних разделах диссертации или в приложении исследователи «приводят описание разработанных ими уроков и ограничивают анализ их заявлением о том, что все получилось совершенно так, как они предполагали»⁶. Иначе говоря, мы порой неправомерно относим к эксперименту то, что в лучшем случае может быть названо опытной работой.

В ходе составления материала для нее и собственно проверки в условиях эстонской школы мы столкнулись с рядом трудностей, которые, как нам кажется, являются хорошей иллюстрацией того, что было нами высказано относительно эксперимента применительно к учебнику вообще и к выработке наиболее оптимального его варианта для первоначального этапа в частности. Мы отобрали языковой материал, позволяющий решить, как нам кажется, основные задачи предварительного устного курса, который в основе своей должен быть фонологическим. Мы посчитали нецелесообразным проверить его, потому что лингвистическая основа будущего учебника, как отмечалось, проверке не подлежит (это в теоретическом плане) и потому, что он значительно расходится с программным материалом для эстонской школы (это в практическом, организационном плане). Тогда мы, оставив в неприкосновенности программный материал и несколько изменив в пределах первых уроков его

⁶ «Иностранные языки в школе», 1958, № 3.

последовательность, попытались проверить на нем следующий принцип: если в процессе обучения идти от элементарных в звуковом отношении слов, где фонемы находятся в сильных позициях, причем эти позиции наименее затрудняют учащихся, для которых родным языком является эстонский, возможно осуществить цикл: восприятие звука-слога в составе слова (например, **т**, **у**, **ту** в слове «тут»), его воспроизведение, противопоставление ему парного, например, соответствующего слога с мягким согласным, обозначение учителем данных слов, слогов и звуков, чтение их учителем и учеником. Другими словами, на первых уроках мы попытались ввести элементарную особенность фонологической системы русского языка: противопоставление твердых и мягких согласных перед гласными. Наша гипотеза заключалась в следующем: основой механизм восприятия и воспроизведения противопоставлений, например, **т**—**т'**, учащиеся этот же механизм перенесут и на слова-слоги с другими согласными (1), чтение букв, обозначающих фонемы в сильных позициях, их не затруднит (2). Опишем очень кратко содержание проведенных уроков.

В начале уроков учитель на родном языке объясняет учащимся, что в русском языке, как и в родном, имеются гласные и согласные. Подчеркивается, что основные русские гласные **а**, **о**, **у**, **и**, **э** являются одновременно и звуками, и слогами, и самыми маленькими словами в языке (эти слова переводятся на родной язык, запоминанию подлежат только два из них: **и**, **а**). Детям предлагается послушать эти гласные, научиться их узнавать, отличить друг от друга и произносить. После того, как учитель убедился, что дети слышат, различают эти звуки (этому способствуют специальные акустические упражнения) и умеют их произносить, показываются буквы, и ученики, видя их, называют соответствующий звук. При введении согласных (первым из них, исходя из частотности его в фонологически элементарных словах отобранного языкового

материала, шел «т» в слове «тут») использовалась уже описанная методика, причем согласный давался в сочетании со всеми пройденными гласными. Мягкие согласные вводились путем своеобразного решения примеров и уравнений. Например, сначала учитель, а затем и дети писали на доске или составляли из разрезной азбуки примеры **т+т=та** и соответствующие сочетания «т» с другими гласными; затем учитель писал (или составлял из разрезной азбуки) уравнение **х+а=т'а** (в азбуке были добавлены соответствующие знаки) и предлагал детям найти **х**. После того как это задание было выполнено (а оно, как ни странно, детям не затруднило), проводились акустические упражнения на различение слогов с твердыми и мягкими согласными, и только после этого сначала учитель, а затем ученики читали, т. е. воспроизводили строчки записанных ими примеров (**та**—**т'а**). Естественно, что будучи ограничены предусмотренными программой словами, мы могли в ряде случаев показать противопоставления фонем лишь на слогах, т. е. частично избрали слоговую методику. В то же время, как свидетельствуют фонологи, «смыслоразличительная функция фонемы, определяемая наличием пар словоформ с минимальным различием, в ряде случаев оказывается равной нулю и противопоставление фонем устанавливается на уровне модели»⁷, т. е. слога.

О результатах проведенных уроков свидетельствуют данные двух контрольных срезов, проведенные нами и Э. П. Васильченко в школе № 5 г. Тарту. Во время первого среза группы учащихся (слабые и сильные) получали следующие три задания.

1-ое. Экспериментатор раздавал им буквы, ученик должен был показать ту, которая обозначает произнесенный учителем звук (слог).

2-ое. Экспериментатор показывает уче-

⁷ Н. С. Авилова, С. Н. Дмитриенко и др. Вопросы описания грамматического строя, «Вопросы языкознания», 1973, № 4.

никам буквы и слоги, дети читают их.

3-ье. Дети переводят на русский язык произнесенные по-эстонски слова уроков: «тут», «и», «а» (и соответственно введенные конструкции: Тут Март и Энн. Тут Март, а тут Энн — на уроках вводились и их вопросительные варианты).

Результаты среза свидетельствуют о том, что и слабые, и сильные учащиеся научились различать и произносить гласные, слоги с твердыми согласными, а сильные учащиеся — и все слоги с мягкими согласными. Что касается слабых учащихся, то их затрудняет произнесение «тя», «те», в отдельных случаях наблюдается более переднее произнесение «э», что объясняется произношением учителя. Следует отметить, что учитель на уроке, сообразуясь с собственным опытом, несколько форсировал наше задание, перейдя к последнему равенству т'а=тя.

Во время контрольного среза сильные и даже слабые учащиеся в общем не затруднялись при различении и чтении та—тя, но испытывали осложнения с заменой т' на тя. Это говорит о том, что вводить сразу традиционное обозначение мягкости согласного через соответствующие гласные не следует: Важно научить детей различать и воспроизводить твердость — мягкость согласных. Такой механизм на материале всех слогов с одним согласным дети усвоили. Форсированное же введение я, ю, е, ё, нарушает устный характер курса и является, безусловно, некорректным моментом нашей опытной работы. При проведении сходной работы в казахской школе мы постараемся этого избежать.

Что касается узнавания слов (перевод), то слабые учащиеся с этим заданием не справились. Это можно объяснить перенасыщенностью урока фонологическим содержанием и соответственно недостаточным вниманием учителя на уроке к слову как к таковому, отсутствием перевода этих слов как методического приема семантизации. Все это, по-видимому, говорит и о некорректности предложенного нами задания.

Во время второго среза учащимся предлагаются те же задания, а также проверяется механизм различения твердости-мягкости в новых пройденных к тому времени по описанной методике слогах с р.

Интересно, что во время этого среза, проведенного через две недели после первого, механизм различения на слух слогов с твердыми и мягкими т и их воспроизведения у учащихся сохранился, хотя, и это еще один недостаток опытной работы, на последующих уроках он не повторился и новые слова вводились традиционными причинами: учителю пришлось вести занятия в 2-х классах одновременно. Затруднения учащиеся испытывали в слогах тэ, т'и, ты (и то только слабые).

При переходе к «р». (программное слово «краски») учащиеся легко перенесли описанный механизм на слоги с р твердым и мягким. У некоторых слабых учащихся наблюдалось смешение р и п, вставки в слогах с мягкими согласными.

Третий срез, который будет проводиться в конце курса перед букварем, позволит определить, смогут ли учащиеся читать букварные тексты, составленные из уже знакомых слов.

Следует отметить, что по данной опытной работе можно сделать лишь некоторые, весьма скромные обобщения.

Во-первых, она свидетельствует о том, что можно, по существу не меняя программного материала, ввести понятие твердости-мягкости на материале согласных, входящих в предназначенные для изучения на уроке слова.

Во-вторых, возможным методическим приемом такого введения является решение учащимися примеров и уравнений.

В-третьих, данный прием не может являться самоцелью, а должен быть частью общей системы обучения в период предварительного устного курса, когда от восприятия звукового явления в составе слова и слога следует вести учащихся к его воспроизведению, частью которого

является чтение, при условии, что даются элементарные в фонологическом отношении слова, т. е. такие, в которых фонемы находятся в сильных позициях, причем эти позиции не затрудняют учащихся в силу особенностей родного языка (в данном случае — эстонского). Иначе говоря, предлагаются лишь слова, равные словам.

В-четвертых, прибегая к буквам как графическим обозначениям фонем в силу их доступности для учащихся (с таким же успехом можно было прибегнуть к карандашам разных цветов, обозначающим данную фонему, «+» и «—»), надо не форсировать введение я, ю, е, ё; тем самым можно с самого начала научить учащихся различать звуки (фонемы) и буквы, что не всегда удается сделать в русской школе.

Если данная опытная работа даст сходные результаты и в других национальных школах, то мы получим подтверждение того, что при определенной методике проведения устного курса, базирующейся на соответствующей лингвистической основе, букварный период может быть сокращен в той его части, где имеет место обучение чтению гласных, слов с твердыми и мягкими, звонкими и глухими согласными, редукцией гласных при полном стиле произношения (по Щербе). В то же время устный курс получает возможность быть построенным в учебнике интереснее, по такому учебнику учащимся можно будет давать задание на дом, что, как известно, является одной из трудностей данного курса.

Вместе с тем вырисовываются контуры первого учебника по русскому языку для национальной школы, его в известной мере оптимальный вариант.

Учебник должен представлять собой единый аудио-визуальный курс, куда входит учебник для учащихся, учебник для учителя, комплекс диафильмов и магнито-записей. При этом можно использовать опыт составления подобных учебников для начального этапа обучения русскому языку как иностранному, созданных со-

трудниками научно-методического центра при МГУ и не отменяющих специальных учебников, составленных в отдельных странах. Однако следует сразу оговориться, что эти учебники рассчитаны на детей более позднего возраста (11—12 лет) в условиях, когда русский язык имеет для учащегося лишь образовательное значение. Кроме того, по нашему мнению, в этих учебниках звуковому строю языка придается очень подчиненное значение.

В учебнике для ученика должны даваться не только картинки, но и различного рода графические знаки и схемы, позволяющие ученикам «читать» их и повторять дома, должны быть предусмотрены упражнения, дающие возможность учащимся проводить уже известные операции на материале новых звуков (фонем), слогов и слов и повторять те же операции на пройденном материале.

По мере того, как происходит переход к многосложному слову, следует предусмотреть упражнения на тактирование, как это имеет место в учебнике для латышских школ; вводя в то же время многосложное слово путем выделения уже известного учащимся слога, особенно в том случае, когда на него падает ударение (типа *до-дома*). В данном случае методическая целесообразность подачи многосложного слова «смыкается» с лингвистической закономерностью: в русском языке любое односложное слово, построенное по схеме *сг* или *гс*, дает по крайней мере одно многосложное (двусложное) с ударением на 1 слоге (*до-дом-дома*). Исходный знакомый слог должен браться за основу введения и многосложного слова с ударением не на 1 слоге; при этом очень важны упражнения на слоговое и слитное восприятие и воспроизведение такого слова.

Вводимые слова должны быть представлены в учебнике в виде грамматических схем по образцу слоговых, которые имеются в некоторых действующих учебниках.

Весьма важным является вопрос о правилах-инструкциях. Они важны не только

для практического усвоения грамматики, но и для фонетического (фонологического) конструирования. Мы полагаем, что эти правила следует давать на родном языке. По-видимому, чтобы избежать «смешения двух языков» и соблюсти «чистоту жанра», их следует помещать в учебнике для учителя.

Вообще, на наш взгляд, если возможен типовой учебник для ученика на первоначальном этапе, то все особенности, обусловленные спецификой данной национальной школы, должны быть учтены в учебнике для учителя. Следовательно, создание типового аудио-визуального комплекса для первоначального этапа подразумевает подлинную координацию составителей в центре и на местах. В идеале, по-видимому, в авторскую группу должен на первом этапе входить лингвист, психолог (вернее психолингвист), методист — все со специализацией в области преподавания русского языка как неродного.

После составления подобного комплекса и его подробного обсуждения специалистами из всех республик, апробации в школах — на местах должна по созданной схеме «наполняться содержанием» книга для учителя. Следует подумать о приложении к учебнику для учителя сборника фонетических упражнений, являющегося своеобразным ключом к фонетико-графическому материалу, имеющемуся в учебнике для ученика. В определенной степени в качестве такого сборника можно рассматривать составленные нами «Фонетические упражнения на первых уроках русского языка в национальной школе» (М., 1971).

Именно таким нам видится путь составления аудио-визуального комплекса для первоначального этапа обучения в национальной школе.

KOOLIEELNE KASVATUS

LASTE ADAPTEERUMISEST KOOLIEELSES LASTEASUTUSES

ILMAR EBBER

Psüühikal on tore omadus: mingi tegevuse mitmekordisel kordamisel tekib ajutiste närviseoste süsteem — dünaamiline stereotüüp. Viimane võimaldab organismil säästa energiat ja aega. Tegevuse paljukordisel sooritamisel on energia- ja ajakulu kümneid ja sadu kordi väiksem kui esimesel korral. Sellepärast tunnebki inimene end harjumuspärasest ümbruses ja tegevuses vabalt ja hästi.

Uut tegevust alustades või harjumatusse ümbrusse sattudes tunneb igaüks ebamugavust suure jõukulu tõttu, sest dünaamilist stereotüüpi veel pole. See võib põhjustada eitava suhtumise ja halvenal juhul isegi loobumise uuest tegevusest.

Dünaamilise stereotüübi kujunemist nimetatakse kohanemiseks ehk adaptatsiooniks.

Kuigi meile on küllalt hästi tuntud kohanemise üldised seaduspärasused, ei piisa nendest paljude konkreetsete adap-

tatsiooniprobleemide lahendamiseks. Need aga nõuavad hädasti lahendamist, sest sageli põhjustavad adaptatsiooniraskused nii tugeva eitava suhtumise (nn. psüühilise barjääri), et inimene võib osutada täiesti kõlbmatuks uues olukorras toimetulekuks. Hästi tuntud on adaptatsiooniprobleemid uuele töökohale minekul ja esimesse klassi astumisel. Viimaseid uuritakse meie vabariigis aktiivselt ja raskustest jagusaamiseks on astutud praktilisigi samme, nagu näiteks ettevalmistusrühmade avamine.

Hoopis söötis on meil aga lastesõime ja -aiaga kohanemise uurimine. Koduse lapse paigutamisel koolieelsesse lasteasutusse tekib tüüpiline adaptatsioonisituatsioon, mille põhjuseks on erinevus sed kodu ja lasteasutuse vahel. Et lapsed seda sugugi kergesti üle ei ela, on kõigile hästi teada. Lapsed on rusutud meeleolus, igatsevad vanemate ja kodu järele. Alles paljude päevade, sageli aga nädalate jooksul toibuvad pikka-mööda ja hakkavad lastekollektiivi elust normaalselt osa võtma. Mõned lapsed ei kohane üldse või kohanevad osaliselt.

Kas sellele tasub tähelepanu pöörata? Kui uus töötaja ei adapteeru küllalt kiiresti, on tulemuseks madal töövõljakus ja töö halb kvaliteet. Kahju on siin ilmne, rublades väljendatav. Kui kooliuisik ei ole kooliküps, väljendub see tema halvasti adapteerumises, mis toob kaasa madala õppeedukuse. Ka see on selgesti nähtav ja mõõdetav. Missugused tagajärjed on aga kohanemiskustel lastesõime või -aiaga? Kahjuks ei oska keegi neid täpselt mõõta, mis ei tähenda aga seda, et tagajärge pole. Tänapäeval on pedagoogid ja psühholoogid üsna üksmeelsed selles, et inimisiksuse kujunemisel on otsustavad varajase lapsepõlve aastad. Sel ajal saadud mõjutused võivad jätta jälje kogu eluks. Eriti kehtib see muidugi tugevate muljete kohta. Peaks olema alust karta, et adaptatsiooniperioodi tugevad ja kestvad negatiivsed elamused jätavad väikese inimese hinge halvasti jäljed, mis võivad avalduda alles hilisemas elus.

Ükskõik, missugused ka ei ole koha-

nemisraskuste mõjud hilisemale eale, on vaieldamatu nende negatiivne mõju lapse suhtumisele lastesõime või -aia. On rohkesti lapsi, kelles adaptatsiooniperioodi elamused jätavad püsiva vastumeelsuse lasteasutuse suhtes. Selline vastumeelsus ei lase lapsel pikema aja jooksul lülituda aktiivselt lastekollektiivi ellu. Laps muutub passiivseks, emotsionaalselt tasakaalutuks. Niisugune adaptatsioonijärgne seisund (see tähendab küll ainult osalist adapteerumist), mis võib vältida kuid või isegi aastaid, kujundab kahtlemata lapse isiksust ja kahjuks ebasoovitavas suunas (laps muutub pelglikuks, kaotab eneseusalduse, tekivad suhtlemisraskused jne.).

Eelöeldust peaks järeltõsta probleem: kuidas peaks toimuma laste adapteerumine lasteasutusega, et negatiivsed tagajärjed puuduksid või oleksid võimalikult väikesed.

Eesmärgiks ei saa ega ole tarviski seada kohanemisvajaduse täielikku vältimist. Absoluutset kohanemist pole meie muutuvast elus olemaski. Adaptatsiooniprotsess toimub lakkamatult. Iga päev toob elu ise lapse jaoks midagi uut. See on normaalne ning vajalik lapse arenguks. On ju iga uue asja õppimine samuti kohanemine.

Adaptatsiooniprotsessi hindamise kriiteeriumiks ei tule seada kohanemisvajaduse olemasolu üldse, vaid selle kulgemise iseloomu ja tulemusi. Normaalselt kulgev adaptatsiooniprotsess on seotud positiivsete emotsioonide ülekaaluga ja selle tulemused on inimesele kasulikud. Eelduseks on, et kohanemine olgu jõukohane. Siin on olemas vägagi täpne analoogia õppimisprotsessiga kui kohanemise ühe liigiga. Kui õppimine on jõukohane, siis toob see õpilasele rahuldust ja on tulemusrikas. Üle jõu käiv õppimine on aga saadetud ebameeldivatest tundmustest, mis muudavad selle vähe efektiivseks. Negatiivsed emotsioonid võivad kaasa tuua ka väga ebasoovitava tagajärje — püsiva eitava suhtumise õppimisse üldse.

Võib vist öelda, et adaptatsiooni optimaalsuse eelduseks on jõukohasus ning

viimase indikaatoriks kohaneja emotsionaalne seisund. Laste puhul ei valmista selle seisundi hindamine tavaliselt raskusi. Laps ei suuda end valitseda ega teeselda head meeleolu ja hingerahu, kui need tal tegelikult puuduvad.

Millest sõltub kohanemise kulg lastesõimes või -ias? Kas meie võimuses on selles midagi muuta? Kohanemise käik sõltub mitmest asjaolust: 1) lapse psühhofüsioloogilistest iseärasustest (temperament, tervislik seisund jne.); 2) adaptatsiooniprotsessi organiseerimisest (laps lülitatakse esimesest päevast täielikult lastekollektiivi ellu või tehakse seda järkjärgult jne.); 3) kodu ja lasteasutuse erinevuste liigist ja suurusel (erinev päevarežiim, erinevad toidud jne.).

Torkab kohe silma, et osa asjaolusid (lapse temperament) on meist sõltumatud. Neid me muuta ei saa, nendega tuleb arvestada, individualiseerides lapse kohandamist lastekollektiivi eluga. Teisi, nagu erinevused päevarežiimis, eriti aga adaptatsiooniprotsessi organisatsiooniline külg, saame me suures ulatuses reguleerida.

Käesoleva kirjutise autor tegi katse uurida kodu ja lasteasutuse erinevusi kui üht kohanemise faktorit, mida arvatavasti saab teatud määral muuta ja mida me küllaldaselt ei tunne. Autori juhendamisel võtsid uurimistööst osa Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi üliõpilased R. Haas, R. Juhkamson, M. Kukats, L. Süsmalainen, A. Tammur ja S. Voolma.

Kirjanduses (Lastepäevakodu, Koost. H. Tälli. Tallinn, «Valgus», 1971, lk. 55) on kohanemisprobleemi puudutatud küllaltki põgusalt. On lähtunud täiesti õigesti seisukohast, et uustulnukad vajavad rohkem tähelepanu, aga samuti nende koduste tingimustega arvestamist. Üksikasjalikku meetodikat kohanemise juhtimiseks aga seni pole. Selle tõttu ei toimu kuni käesoleva ajani kodudes laste süstemaatilist ja asjatundlikku ettevalmistamist lasteasutusse minekuks ega võeta lasteasutuses tarvitusele kõiki abinõusid adaptatsiooni optimiseerimiseks.

Jäi veel kahtlus, vahest on koolieelse lasteasutuse kasvatajatel ja pedagoogidel kogu probleem nii selge, et seda enam uurida pole vaja. Selle kontrollimiseks küsitlesid TPedI üliõpilased S. Ohtla ja M. Reimand neljakümnet kasvatajat ja pedagoogi kohanemisprotsessi mitmesuguste külgede kohta.

Selgus, et adaptatsiooniprotsessiga kõige vahetumalt kokkupuutuvad inimesed on üksmeelsed ainult selles, et kohanemise kulgu mõjutab kodune ettevalmistus enne lasteasutusse panekut. Kõigis ülejäänud asjades läksid nende arvamused lahku ja üsna oluliselt. 35% küsitletuist arvas, et kõige raskemini harjuvad uustulnukad iseseisva söömisega, 15% — iseseisva riietumisega, 45% leidis, et kõige vaevasem on päevase magamisega kohanemine ja 5% kasvatajatest pidas raskeimaks harjumist lasteasutuse toitudega. Samasugune eriarvamuste rohkus valitses ka teistes vastustes. See näitab, et asi pole sugugi selge ning väärib uurimist. Olukorra tõsidusest räägib seegi, et küsimusele «Kui kaua kestab kohanemine?» vastas 15% küsitletutest — aasta; 10% — ei kohane. Seega iga neljas lastega kõige vahetumalt kokkupuutuv isik arvas, et kohanemisprotsess on ebaloomulikult pikk või et laps ei tule sellega üldse toime.

UURIMISMETOODIKA

Valitud uurimisprobleem — koolieelse lasteasutuse ja kodu erinevused — tingis lasteasutuses ja kodus valitsevate tingimuste võrdlemist. Lastesõimes ja -aedades valitsev kord on ametlikult kehtestatud ja dokumentides fikseeritud. Uurimistöö esimese etapi pearõhk langes seepärast kodudes valitsevate tingimuste selgitamisele.

Uurimiseks valiti need kodud, kus olid lastesõime- või -aiaaialised lapsed, kes aga lasteasutuses ei käinud. Aga ka neid kodusid ei valitud juhuslikult, vaid otsiti välja perekonnad, kus laps ootas järjekorras lasteasutusse pääsemist. Need olid järelikult perekonnad, kus vanemad, olles teadlikud sellest, mis lapsel ees seisab, olid vähemalt mingil määral

Tabel 1.

ANDMED KODUSTE LASTE PÄEVAREŽIIMI KOHTA (protsentides)

Uuritavad	Kas tõuseb alati ühel ajal?		Mis kell tõuseb?	Kas magab päeval?		Kas laps uinub kohe?		Mitu tundi päevas viibib õues?		Mitu korda päevas sööb?					Kas sööb kindlatel kellaaegadel?				
	jah	ei		alati	harva	jah	ei	kuni 2 tundi	rohken	ei tea	3 korda	4 korda	5 korda	jah		ei			
sõime- ealised	78,3	21,7	—	—	94,5	0	0	5,5	—	89,2	8,1	2,7	9,1	88,1	2,8	59,4	40,6		
lasteaia- ealised	67,4	32,6	20,3	42,4	37,3	72,4	2,9	17,4	7,2	65,2	34,8	64,8	35,2	0	43,8	47,9	8,3	66,7	33,3
kõik lapsed	72,7	27,3	20,3	42,4	37,3	80,2	1,9	11,3	6,6	65,2	34,8	76,6	22,1	1,3	32,9	61,2	5,9	64,2	35,8

ANDMED KODUSTE LASTE TERVISE KOHTA (protsentides)

Tabel 5.

Uuritavad	Lapse tervislik seisund		Kui sageli oli laps haige möödunud kuul?		Missuguseid nakkushaigusi on laps põdenud?		Kas lapsel esineb kroonilisi haigusi?															
	tugev	hea	nõrk	ei olnud	üks kord	sagedamini	leetrid	sarlakid	tuulerõuged	mumps	lakakõha	düsenteeria	ei ole	põdenud	jah	kurjumaand- lõite polemik	kopsu- polemik	sapi- polemik	neeru- haigused	allergilised haigused	astma	ei esine
sõime- ealised	35,1	43,2	21,7	62,2	32,5	5,4	0	0	13,5	2,7	0	0	83,8	37,8	16,2	2,7	0	2,7	10,8	5,4	62,2	
laste- aia- ealised	22,4	47,0	30,6	73,5	18,4	8,1	2,7	2,7	13,5	0	0	5,4	75,7	12,1	10,3	1,7	0	0	0	0	0	87,9
kõik lapsed	27,9	45,3	26,8	68,6	24,4	7,0	1,3	13,5	13,5	1,3	0	2,7	79,8	22,1	12,6	2,1	0	1,0	4,2	2,1	77,9	

Tabel 2.
ANDMED KODUSTE LASTE TOITUMISE KOHTA (protsentides)

Uuritavad	Kas toiduvalmistamisel arvestatakse lapse soove?			Kas toit peenendatakse?		Söögiisu				Kas on toite, mida laps ei söö?		Kas keeldub köögiviljadest, kohupiimast või putrustest?	
	jah	mõnikord	ei	jah	ei	hea	mõnikord	halb	halb	jah	ei	jah	ei
sõimeealised	41,2	—	58,8	48,6	51,4	59,5	13,5	27,0	56,7	43,3	43,3	56,7	
lasteaialised	38,9	44,5	16,6	54,6	45,4	33,9	30,3	35,7	57,3	42,7	15,2	84,8	
kõik lapsed	39,6	30,2	30,2	51,5	48,5	44,1	23,7	32,2	57,1	42,9	27,7	72,3	

Tabel 3.
ANDMED KODUSTE LASTE ENESETEENINDAMISE KOHTA (protsentides)

Uuritavad	Kas oskab pesta nägu ja käsi?		Kas oskab riidesse panna?			Kas oskab nõõpida?		Kas sööb iseisvalt?		Kas korjab ise mänguasjad?		
	jah	ei	jah	ei	teiste abiga	jah	ei	jah	ei	jah	käsu peale	ei korja
sõimeealised	37,9	62,1	21,6	64,9	13,5	—	—	24,3	75,7	—	—	—
lasteaialised	75,5	24,5	26,8	23,2	50,0	56,8	43,2	71,4	28,6	37,9	37,9	24,2
kõik lapsed	60,0	40,0	24,7	39,8	35,5	56,8	43,2	51,2	48,8	37,9	37,9	24,2

ANDMED KODUSTE LASTE SUHTLEMISE KOHTA (protsentides)

Uuritavad	Kellega on laps tavaliselt kodus?						Kellega tahab laps kõige					
	emaga	isaga	vanaemaga	vanaisaga	õe või vennaga	hoidjaga	ükski	emaga	isaga	ema ja isaga	vanaemaga	vanaisaga
sõimeealised	35,2	2,7	40,6	0	2,7	18,8	0	37,9	24,3	27,0	10,8	0
lasteaialised	40,0	0	36,0	4,0	0	18,0	2,0	74,5	19,6	5,9	0	0
kõik lapsed	37,9	1,2	37,9	2,3	1,2	18,3	1,2	59,1	21,0	14,8	4,5	0

orienteeritud lapse ettevalmistamisele lasteasutusse astumiseks. Niisugune valik võimaldas paremini välja selgitada tingimusi, milles elavad lapsed enne lasteaeda või -sõime sattumist.

Uurimisobjektiks olid 106 Tallinna kodu, kus perekonda kuulus 1—4,5 aasta vanuseid koduseid lapsi.

Uurimismeetodiks valiti vestlus, mis võimaldab suhteliselt kergesti koguda rohkesti vajalikke andmeid. Vestlus toimus varem ettevalmistatud küsimustiku alusel. Küsimused puudutasid laste päevarežiimi, toitumist, eneseteenindamist, suhtlemist teiste lastega jne. Vestluspartneriteks olid lastevanemad.

UURIMISTULEMUSED

Uurimistöö käigus koguti rohkesti andmeid koduste laste eluolu kohta. Valik saadud andmetest on esitatud tabelites 1—5. Tabeli pealdises on vanematele esitatud küsimused ja valikvastused ning allpool vastuste jaotus protsentides sõime- ja lasteaiaaeglaste kohta eraldi, aga ka kõigi laste kohta kokku. Tabelites on koondandmed koduste laste päevarežiimi, toitumise, iseteenindamise, suhtlemise ja tervise kohta.

JÄRELDUSED JA EITEPANEKUD

Lasteasutuste järjekorras olevate laste kodude uurimine näitas, et need on väga

erinevad. Tabelis 1 on andmed päevarežiimi üksikute külgede kohta. Siit nähtub, et osal lastest ei ole välja kujunenud kindlat ärkamisaega, ülejäänutest aga neli viiendikku ärkavad kell 8 või hiljem. Lasteaeda või sõime viies tuleb need lapsed äratada enne harjunud aega. Vaevalt on see hea sissejuhatus eelolevale päevale. Väike osa sõimeaeglastest ja üle veerandi lasteaiaaeglastest lastest ei maga päeval üldse või magavad harva. Ka see asjaolu töötab kohanemiskuski. Aga isegi need lapsed, kes kodus reeglipäraselt päeval magavad, ei pääse vajadusest selleski ümber harjuda. Osale lastevanemaist esitati küsimus: millal laps päeval magab? Selgus, et magamisajad katavad ajavahemiku 12.00—17.00.

Üsna segased on lood toidukordadega. Umbes kolmandikul lastest ei ole kindlaid söögiaegu, söögikordade arv aga varieerub 3—5. Kolmeaastaste laste vanematelt küsiti, mitu rooga on ühes toidukorras. Selgus, et 65% lastest saavad igal söögialal ainult ühe roa.

Tabel 2 näitab, et koduste laste toitumine on väga individuaalne. 57 protsendil lastest on toite, mida nad ei söö. Mittesöödavate toitude hulgas on suuremalt osalt köögiviljad, kohupiim ja pudrud, mis lasteasutuse menüüs ühelgi päeval ei puudu. Muidugi on tagajärjeks jälle adaptatsiooniraskused.

Tabel 4.

rohkem olla?			Kellega käib õues?			Kas suhtleb õues teiste lastega?			Kuidas käitub suures lastekollektiivis?						
õe või vennaga hoidjaga üksi	õis-kasvanuga	õe või vennaga üksi	iga päev	paar korda nädalas	harvemini	üldse mitte	võtab aktiivselt mängust osa	võtab passiivselt mängust osa	osa osavõtmatu	hoidub vanemate juurde	ei ole olnud lastekollektiivis				
0	0	0	92,0	5,3	2,7	46,0	13,5	24,3	16,2	67,7	5,3	27,0	0	0	
0	0	0	73,6	12,2	14,2	44,8	32,7	8,2	14,3	38,8	24,4	8,2	8,2	20,4	
0	0	0	81,3	9,3	9,3	45,4	24,4	15,1	15,1	51,2	16,3	16,3	4,6	11,6	

Üsna halvaendeline kiire kohanemise seisukchalt on tabelis 3 esitatud pilt koduste laste eneseteenindamise taseme kohta. Väga suur osa lasteaiaelisi lapsi ei oska käsi pesta ega end ise riidesse panna. Samuti ei oska kodused lapsed iseseisvalt süüa. Ligi 30% isegi lasteaiaelisi ei saa sellega ise hakkama.

Tabeli 4 andmed annavad ülevaate koduste laste suhtlemisharjumustest. Kodused lapsed on harjunud olema peamiselt ema, vanaema või hoidjaga, kusjuures nad eelistavad ema-isaga olemist. Ka õues käivad nad täiskasvanuga. Ainult vähem kui pooled lastest suhtlevad iga päev õues teiste lastega. Iga seitsmes kodune laps aga ei puutu õueski teiste lastega kokku. Võib ette kujutada, mis juhtub, kui niisugune üksindusega harjunud laps peab korraga terve päeva jooksul suhtlema paarikümne eakaaslasega.

Teatud huvi pakub ka tabel 5, kust võib välja lugeda, et kuigi vanemad ise oma järglaste tervist eriti heaks ei hinda (nõrgaks peetakse tervist umbes veerandil lastest), on kodused lapsed tõsisemaid nakkushaigusi põdenud üsna vähe. Ligikaudu 80% lastest pole üldse niisugustesse tõbedesse haigestunud. See on ju väga hea, et nad nii terved on, kuid asjal on ka negatiivne külg. Lastekollektiivis, hoolimata hügieeninõuete täitmisest ja eeskujulikust meditsiinilisest teenindamisest, on võimalused nakkuste levikuks laste tihedate kokkupuudete tõttu suuremad kui kodus. Lastesõime või -aia uustulnukatel aga, nagu uurimus näitab, immuunsus puudub. Ka karastatakse neid vähem regulaarselt kui lasteasutuses viibivaid lapsi. Kui eeltoodule lisada veel uute tingimustega kohanematuses tulenev lisakoormus lapse füüsilisele seisundile, siis võib öelda, et lapse haigestumiseks kohanemisperiodil on üsna tugevad eel-dused. See komplitseerib kohanemisprotsessi veelgi.

Eeltoodust võib teha ühe üldise järelduse: meie kodused lapsed, kel seisab ees lastesõime või -aeda minek, on selleks üsna vähe küpsed. Nende kodused tingimused erinevad oluliselt lasteasu-

tuse omadest lastele esitatavate nõuete, päevarežiimi, toitumise ja suhtlemisharjumuste poolest. Selle tõttu osutub kohanemine lasteaia või -sõimega paljudele lastele üle jõu käivaks.

Kas sellega peab leppima kui paratamatusega? Ei! Juba probleemi üsna pealiskaudnegi uurimine lubab teha mõningaid ettepanekuid.

Esiteks, kogu adaptatsiooniprotsess tuleks jagada kodu ja lasteasutuse vahel. Praegu toimub see siiski ainult viimases, kuigi üleskutseid kodude kaasatõmbamiseks on palju tehtud. Ei usu, et kodude senine passiivsus oleks tingitud lastevanemate huvi või soovi puudumisest oma laste kohanemiraskusi vähendada. Seni nad lihtsalt ei tea, kuidas toimida.

Teiseks, adaptatsiooni juhtimine nii kodus kui lasteasutuses tuleks seada teaduslikele alustele. Selle eelduseks on nähtuse olemuse tundmine ja kohanemise juhtimise meetodika valdamine. Seni käib see küllaltki subjektiivsetel alustel, millele viitavad ka eespool toodud andmed kasvatajate ja pedagoogide küsitlemise kohta (eriarvamuste rohkus!).

Et esitatud ettepanekud ei jääks liiga üldsõnaliseks, siis toome mõned mõtted selle kohta, kuidas neid võiks ellu viia.

Kodudele tuleks täpselt kätte näidata nende osa. Lapsevanemad peavad hästi teadma, mis ootab nende järglast, kui ta pannakse lasteasutusse: milliseid eneseteenindamise oskusi talt nõutakse, millal sööb ja magab, mida toiduks pakutakse jne. Peaks välja töötama lapse oskuste ja harjumuste miinimumnõuded iga vanuseastme kohta eraldi, milleni kodune ettevalmistus peaks jõudma. Seda taset võiks nimetada lastesõime- või -aiaküpsuseks. Lastevanemad peaksid saama kuu või paar enne lapse vastuvõtmist lasteasutusse üksikasjalikud meetodilised juhendid oma järglase sõime- või lasteaiaiküpsuse saavutamiseks. On karta, et spetsialistide abita isad-emad toime ei tule. Võib-olla peaks alustama sellest, et lapsevanem, kelle laps kuu-paari pärast läheb sõime või aeda, kut-sutakse lasteasutusse, kus ta täidab küsimustiku, mille abil selgitatakse tema

lapse oskused ja harjumused. Lasteasutuse pedagoogil pole siis raske anda suulisi või isegi kirjalikke juhendusi lapse söime- või aiaküpsuseni viimiseks. Sama küsimustiku täidab lapsevanem teist korda sel päeval, kui ta lapse esimest korda lastesöime või -aeda toob. Sel teel fikseeritakse lapse tase, millest kasvatajad peavad lähtuma oma edasises töös, väikese inimese harjutamisel uute tingimustega. Lastekollektiivi eluga harjutamine peab toimuma järk-järgult ja individualiseeritult. Võib-olla tasuks proovida, eriti suuremate laste puhul, lapse toomist lasteaeda esialgu ainult mänguajaks (kasvatajate arvates ei esine mängudega erilisi kohanemisraskusi), et tekiks meeldivad seosed, millele saab toetuda hiljem teiste, raskemini kujundatavate harjumuste kasvatamisel.

Lõpetuseks: laste lasteasutuse tingimustega adapteerumise optimeerimisel on veel mõndagi ära teha. Selleks on vaja teaduslikke uurimusi, millele peaksid järgnema praktilised sammud. Eesmärk kasvatada vaimselt ja füüsiliselt terveid elurõõmsaid raskusi mittekartvaid inimesi nõuab seda.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

ÕPPETÖÖ KORRALDUS JA SISU 18. SAJANDI TALURAHVAKOOLIDES

LEMBIT ANDRESEN

Eelmisel sajandil väljaõppe saanud koolmeistrid olid pika Põhjasõja ja nälja-aastate tagajärjel surnud või talutööle tagasi läinud. Nendes mõisakoolides, kus veel lapsi õpetati, tegid seda erihariduseta käsitöölised — kangrud, treialid, rätsepad, kingsepad jt. Unustatud oli Komensky õppemeetod ja käibelt kadunud Forseliuse aabitsad.

Nagu Kambja kihelkonna visiteerimisprotokoll näitab, pidid needki vähesed Forseliuse seminari kasvandikud, kes katkust ja näljast ellu jäänud, selgeks õppima vananenud veerimismeetodi. Kui Ignati Jaagult, kes oma eluaja jooksul 600 last lugema õpetas, 1719. a. visiteerijad küsisid, kas ta veerida oskab, vastas Jaak eitavalt. Protokollis kanti lühike märkus: «Peab uuesti õppima».¹

¹ ENSV RAKA, f. 1255, nim. 1, s.-ü. 55, l. 25.

1734. aastal oli elus veel neli Forseliuse kasvandikku, kellest ainult Ignati Jaak Kambjas koolilapsi õpetas.²

Õppetöö sisu määrati esmakordselt kindlaks 9. okt. 1739. a. väljaantud eeskirjade alusel.³ Koolis tuli selgeks õppida lugemine, katekismus, palved ja tähtsamad kirikulaulud. Kõige rohkem pöörati tähelepanu katekismuse tundmisele, selle kohta kirjutati: «Iga laps peab katekismuse viis peatükki koos seletustega ära õppima» ja kooli lõpetamisel seda peast tundma.⁴ Õpilaste eksamineerijaiks määrati kirikuõpetajad.

Õppetöö korraldamise eeskirjad ja meetodilised juhendid jäid tundmata-teadmata asjadeks sajandi lõpuni. Nii küla- kui ka kihelkonnakoolide õppetöö kord ja päevarežiim sõltusid kirikuõpetaja (või mõisniku) ettekirjutustest. Koolitöö algas tavaliselt pärast mardipäeva ja lõppes enne lihavõtteid.⁵

Nagu 1736. a. visitatsiooniprotokollid näitavad, toimus õppetöö varavalgest hiliste õhtutundideni aegade jooksul väljakujunenud päevarežiimi alusel. Räpina kihelkonnakoolis õõbisid lapsed koolitoas. Äratus toimus 3 tundi enne päikese tõusu. Kuni valgenemiseni pesti, koristati koolituba, valmistati toitu ja söödi.

Iga koolipäev algas palvetamise ja lauluga. Järgnes lugemistund. Kõigepealt kutsuti koolmeistri juurde ühekaupa õppetükke ette lugema need, kellel veerimine selge. Kui eelmisel päeval ülesantud lugemistükid kontrollitud, järgnes individuaalne õppetöö veerijatega. Pärast lugemist järgnes katekismuse õpetamine ja etteantud osade päheõppimine.

Päeva teisel poolel toimus edasijõudnutele kooris lugemine ja algajatele kooris veerimine. Õhtutundidel harjutati iseseisvalt lugemist või veerimist.

Primitiivse õpetamismetoodika tõttu õpe-

² Archiv für die Geschichte Liv-, Esth- und Curlands. Band IV. Dorpat, 1845, lk. 107.

³ Eeskiri anti välja Liivimaa kohta. Vt. ENSV RAKA, f. 1257, nim. 1, s.-ü. 20, l. 68.

⁴ ENSV RAKA, f. 1257, nim. 1, s.-ü. 20, l. 68.

⁵ Läti NSV RAKA, f. 233, nim. 1, s.-ü. 267, l. 64 ja 66. ENSV RAKA, f. 1285, nim. 1, s.-ü. 110, l. 31 ja f. 1296, nim. 1, s.-ü. 308, l. 86.

tati esimesel talvel selgeks veerimine, teisel (või kolmandal) talvel lugemine.⁶

Niiviisi õpetati lapsi ka Rõuges, Põlvas, Kambjas ja Võnnus.⁷

Veerimise õppimiseks kasutati silbitatud tekstiga aabitsat, sorava lugemise harjutamiseks vaimuliku sisuga raamatuid. Hargla kihelkonnas õpiti 1750. a. veerima aabitsast ja lugema «suurest raamatust».⁸ Kursi kihelkonnakoolis (1752) kasutasid need, kes juba veerida oskasid, «suurt raamatut»,⁹ teised katekismust ja aabitsat.¹⁰ Laiusel lugesid (1752) ühed «suurest raamatust», teised õpisid pähe katekismuse peatükid ning teatud osad «Kodu- ja kirikuraamatust» (aus dem Handbuche).¹¹

Võib arvata, et lugemisoskuse kõrval õpetati seal, kus õppimistingimused soodsamad, andekamatele ka kirjutamist. Kuna üldvisitatsioonide läbiviimisel vastav küsitluspunkt puudus, pole tänapäeval enam võimalik jälgida, mis ajal kirjutamist õpetamisega ühes või teises koolis algust tehti. Mõisakoolidest sammus esireas Aakre kool, kus juba 1736. a. lastele kirjutamist õpetati. Kihelkonnakoolide kohta täpsemad teated puuduvad.

Kolmeteistkümnepäevise visiteeritud kihelkonna kohta¹² (1736) tuli viis kõster-koolmeisterit (Põlva, Kambja, Tarvastu, Pärnu-Jaaguipi, Tõstamaa), kes lastele olid võimelised ka kirjutamist õpetama. Kolmes kihelkonnas olid kihelkonnakoolidesse palgatud köstrikest suuremate õpetamisvõimete koolmeistrid — Räpinas Silla Peep, Võnnus Lorenz Syrach, Rõuges Jüri Ignatz.

Kooliõpetust said põhiliselt poisid. Suure erandina õppis 1736. a. Saarde kihelkonna-

⁶ ENSV RAKA, f. 1295, nim. 1, s.-ü. 508, l. 39; f. 1296, nim. 1, s.-ü. 308, l. 86; f. 1296, nim. 1, s.-ü. 241, l. 49; f. 1257, nim. 1, s.-ü. 20, l. 67.

⁷ Läti NSV RAKA, f. 233, nim. 1, s.-ü. 267, l. 51, 52, 55, 56, 57.

⁸ ENSV RAKA, f. 1295, nim. 1, s.-ü. 508, l. 40.

⁹ «Suure raamatuna» kasutati nähtavasti «Wastset Testamenti» või piiblit.

¹⁰ ENSV RAKA, f. 1257, nim. 1, s.-ü. 20, l. 67.

¹¹ ENSV RAKA, f. 1197, nim. 1, s.-ü. 491: 6, l. 10.

¹² Läti NSV RAKA, f. 233, nim. 1, s.-ü. 267, l. 50—58 ja 64—73.

koolis kaks tüdrukut, Pärnu-Jaagupis ja Helmes üks tüdruk.

18. sajandi teisel poolel, täpsemalt pärast 1765. a. koolipatendi väljaandmist, sai uuesti eluõiguse koolmeistriamet kui seadusega effenähitud elukutse. Viimane omakorda lõi eeldused rahvusliku õppe- ja kasvatustöö kujunemisele ning arenemisele. Koolmeister tõusis sotsiaalselt kõrgemale tavalisest talupojast. Koolmeistri elukutse võitis tunnustuse sellega, et talvekuudel, kui lapsed koolis käisid, ei saanud mõisnik koolmeistrit enam mõisatööle sundida.

Samal ajal hakkas paranema ka koolmeistrite kutsealane ettevalmistus. Külakoolmeistritele vajaminevad oskused andis tavaliselt kohalik kõster. Mõisnike poolt välja valitud noormehed õppisid kihelkonnakoolis paari aasta jooksul selgeks veerimise, lugemise, laulmise, katekismuse ja palved, nii et said neid lastele edasi õpetada. Seal, kus kõster ise kirjutas oskas, õpetati soovijatele ka kirjutamise ja rehkendamise algeid. Säärast koolmeistrite ettevalmistamise viisi oli pruugitud juba varemgi,¹³ nimetatud aastatel kujunes see tavaks.

Et asehalduskond oli kooliõpetuse eest vastutavaks teinud vaimulikud, hakkasid ratsionalistlike vaadetega pastorid huvi tundma koolmeistrite metoodika-alaste oskuste vastu. Tavaliselt andsid nad kihelkonnakoolides näpunäiteid selle kohta, missuguses järjekorras õpetatavaid aineid läbi võtta, kuidas korraldada lugemise õpetamist, missugused katekismuse osad lastele pähe tuupida, kuidas teadmisi kontrollida. Et kirjutamisoskus oli koolmeistrite seas haruldane, õpiti kõik soovitatavad nõuanded pähe. See, mis unnes, tuletati meelde koolikatsumiste ajal.¹⁴

Kõneldes koolmeistrite ettevalmistamisest külakoolidele, ei saa märkimata jätta seda, et paljudel juhtudel polnud õpetajate valimise kriteeriumiks mitte lugemisoskus, vaid töösuhfed mõisaga. Mõisnikud nägid külakoolide asutamise sunduses riigi poolt kehtestatud lisakohustust. Nad panid õpetajateks sääraseid talupoegi, kes füüsiliseks tööks

kõlbmatud või mõisakohustustega vähem seotud. 22. sept. 1774. a. instruksiooniga¹⁵ kohustati kirikueestseisjaid koolmeistriteks valima neid talupoegi, kellel hea lauluhääl ja hea lauluoskus. Lauluviiside õppimiseks pidid külakoolmeistrid igal pühapäeval koos koolilastega kirikus käima. Et lauluviisid selgemini kuulda oleksid, tuli istuda kõstri või kihelkonnakoolmeistri lähedal ja «oma koolmeistri silma all».

1787. aasta koolipatendi neljandas paragrahvis rõhutati, «et laste koolmeistriteks ei võetaks kõlvatuid hulkujaid ega härraste või kirikuõpetajate teenijaid», vaid neid «kellel on tarvilik lugemisoskus... kellel on korralikud, kained ja auväärased eluviisid ning kellelt võib oodata tarvilikku usinust ja usaldust noorsoo õpetamises». Järgmises paragrahvis kirjutati edasi, et need koolmeistrid, kes lapsi õpetavad, «olgu pühendatud ainuüksi koolitööle ja vähemalt niikaua, kui kooliaeg kestab, ei tohi olla tarvitatud mingiks teotegemiseks, mis nimi sellel ka ei oleks, et nad koolitööd alaliselt saaksid teha.»¹⁶

1774. a. alates¹⁷ kehtestati õppimise kord, mille järgi kooliealisteks loeti kõik lapsed 7. ja 12. eluaasta vahel. Sellest alates jaotati lapsed pastori koostatud nimekirja alusel igal aastal kodulasteks ja koolilasteks. Need lapsed, kes lugemisoskuse ja katekismuse said selgeks kodus, vabastati koolis käimisest. Teised, kelle vanemad lugesid ei mõistnud, pidid käima koolis senikaua, kui lugemine selge ja katekismus ning kirikulaulud peas.

Koolitöö algus kuulutati välja kirikukantslist.¹⁸

Õppetöö külakoolis pidi kestma mardipäevast jüripäevani, tegelikult seda nõuet pöinud võimalik alati täita. Koolitöö kestvus sõltus koolmeistri töövahekorras mõisaga, põllutöö lõppemisest, ja sellest, millistes ruumides kooli peeti. Need koolid, mis asusid rehetubades, võisid alustada tööd

¹⁵ ENSV RAKA, f. 1266, nim. 1, s.-ü. 41, l. 51—57.

¹⁶ ENSV RAKA, f. 1295, nim. 1, s.-ü. 605, l. 2.

¹⁷ ENSV RAKA, f. 1266, nim. 1, s.-ü. 41, l. 51—57.

¹⁸ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 136, l. 3.

¹³ Helme kihelkonnas saadeti üks poiss igast mõisast kõstri juurde õppima juba 1748. a. Vt.: ENSV RAKA, f. 1296, nim. 1, s.-ü. 308, l. 37.

¹⁴ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 130, l. 3.

alles pärast rehepeksmist. Näiteks 1786. a. said Karula mõisakooli lapsed hilise rehepeksu tõttu kooli minna alles pärast uut aastat,¹⁹ ka Urvaste kihelkonnas alustati õpetööd uue aasta esimesel nädalal, kui vili pektud ja rehetoad vabad,²⁰ Otepää kihelkonna Arula mõisa lastel polnud õppimise jaoks kasutada isegi rehetuba, kindla koolitoota puudumise tõttu said nad talve jooksul õpetust ainult 8 päeva.²¹ Kanepi kihelkonna Hurmi kool asus kõrtsis ja sai töötada siis, kui kõrtsis vähem rahvast. Laiuse kihelkonna Laiuse ja Vaimastvere koolmeistrid kurtsid, et nad ei saanud terve talve (1786) jooksul lapsi korralikult õpetada, kuna pidid käima mõisa voorides,²² Nõo kihelkonna Tõravere koolmeister oli kõige paremal õpetamise ajal seotud viinapõletamisega.²³ Paistab silma, et külakoolides kujunes süsteem, et lapsi õpetati 1—2 päeva nädalas,²⁴ Kooliõpetust anti tavaliselt 12. eluaastani.²⁵ Pärast seda algas leeriks ettevalmistumine ja lapsed arvati juba «raamatu lugejate» või nn. ramato-meeste hulka.²⁶

Laste kooliskäimist kontrollisid kirikuvõõrmündrid ja külakupjad. Koolmeister vastutas laste õpetamise eest. Võõrmündrite ja külakubjaste kaudu toimus ka koolikorrast ülestujate ja laiskade laste karistamine.

1. detsembril 1785. a. väljaantud kindral-kuberneri korralduse alusel vastutasid koolide korrasoleku ja talurahva laste õpetamise eest mõisnikud. Nagu 1786. a. kooli-visitatsioonide andmetest näha, sunniti neid ettenähtud seaduse täitmisele rahaträhi ähvardusel. Tartu- ja Võrumaal tuli mõisnikel maksta iga õpilase eest, kes mõisa süü tõttu koolis ei saanud käia, 25 kopikat trahvi kiri-

kukassasse.²⁷ Pole selge, kui järjekindlalt kooliskäimise kohustust kontrolliti ja kui suure põhjalikkusega hilisematel aastatel trahviraha sisse nõuti. Allakriipsutamist vajab siiski fakt, et koole sunniti asutama ja lapsi kooli panema trahviraha ähvardusel. Seaduslikult leidis see nõue veel kord kinnitumist 1787. a. väljaantud koolipatendis.²⁸

Kõige väiksemad muudatused tegi 18. sajandi jooksul läbi õppetöö sisu ja vorm. Lugemise selgeksõppimine nõudis 2—3 talve kooliskäimist. Koolipäeva pikkus sõltus ruumidest ja valgustusvahenditest. Akendega koolitoas võis laste õpetamine kesta kauem, pimedas rehetöös lühemat aega.

Kasutusel oli aeganõudev veerimismeetod ja individuaalne ning grupiviisiline õppevorm. Aegade jooksul kujunesid igas kihelkonnas omad õpetamise tavad ja laste teadmiste kontrollimise võtted. Et õpetati peamiselt lugemist, laulmist ja katekismust, kujunes koolipäev võrdlemisi trafaretseks. Alustati hommikupalvega, järgnes tähtede õppimine ja veerimise ning lugemise harjutamine. Koos lugemisega õpiti pähe katekismuse peatükke ja laulusalme. Päev lõppes kirikulaulu ja õhtupalvega.

Nagu allikmaterjalidest selgub, olenes õpetuse ulatus koolmeistrite võimetest ja olemasolevatest õpperaamatutest. Selge ülevaate ühe kihelkonna külakoolide õppetöö ulatusest annavad visitatsiooniprotokollid, mis on kirja pandud Rõuges.²⁹ 1780. aastatel jaotati lapsed kihelkonna kõikides koolides nelja gruppi — tähtede õppijad, veerijad, lauluraamatust lugejad ja katekismuse õppijad. Nagu sajandi esimesel poolel, kasutati nüüdki õpikuteks taabitsaid, katekismuse- ja lauluraamatuid. Taoline jaotus kehtis mujalgi: Torma kihelkonnas õpiti lugemist samuti lauluraamatust,³⁰ Võnnus,³¹ Kambjas³² ning Ote-

¹⁹ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 123, l. 3.

²⁰ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 120, l. 4—16.

²¹ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 128, l. 12.

²² ENSV RAKA, f. 1205, nim. 1, s.-ü. 97, l. 15.

²³ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 127, l. 14.

²⁴ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 451, l. 29.

²⁵ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 443, l. 94 ja f. 1187, nim. 2, s.-ü. 455, l. 633.

²⁶ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 443, l. 37.

²⁷ ENSV RAKA, f. 1205, nim. 1, s.-ü. 97, l. 15 ja 31.

²⁸ Seaduse alusel võis 10 rbl. piires karistada neid mõisnikke, «kes ei taha talle ette kirjutatud kohustusi täita», ENSV RAKA, f. 1295, nim. 1, s.-ü. 605, l. 3.

²⁹ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 134, l. 2—14.

³⁰ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 136, l. 12.

³¹ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 138, l. 3.

³² ENSV RAKA, f. 1255, nim. 1, s.-ü. 325, l. 20.

pääl³³ aga «Kodu- ja kirikuraamatust». Võnnu ja Otepää kihelkonnast leidub täpsemaidki teateid õpperaamatute leviku kohta. Suur-Päskste koolil oli nendeks aastateks muretsetud 40 aabitsat,³⁴ Otepää kihelkonna Palu-pera kooliõpilaste kasutuses oli 1786. a. 10 aabitsat, 10 katekismust ning 4 «Kodu- ja kirikuraamatut».³⁵

Kirjutamine ja arvutamine jäid selleaegsetes koolides harvadeks nähtusteks. Kirjutamis- oskus polnud saajandi viimastel kümnenditel talupoegade seas enam haruldus, aga kooli- desse jõudis see kirjutusmaterjalide vähesuse tõttu siiski harva. On teateid kirjutamise õpe- tusest Roosna-Alliku (Järva-Jaani), Eivere (Paide-Anne), Väätsa ja Kirna (Türi) kooli- des.³⁶ Tartu- ja Võrumaal leidis 1786. a. kaks külakooli, kus kirjutamist õpetati; üks oli Hargla kihelkonna Saru kool,³⁷ teine Rõuge kihelkonna Sänna kool.³⁸ Viimane kujunes Lõuna-Eesti ulatuses selle aja silma- paistvamaks külakooliks. Laste õpetamiseks kasutati kolme tuba. Olenevalt õppeeduku- sest jaotati õpilased nii, et ühes olid veeri- jad, teises lugejad, kolmandas kirjutajad ja rehkendajad. Koolmeistriametit pidas Püssi Peeter, keda võiks pidada juba praegusaja mõttes liitklasside õpetajaks — suures osas koolides ei olnud selleks nähtavasti vaja- dust. Ei ole muidugi võimatu, et kirjutamist õpetati mujalgi, millest pole aruannetes and- meid.

Kihelkonnakoolide areng toimus 80. aastatest alates kahes suunas. Põhiosa koole jäi õppetöö sisult vanale tasemele ja seal oli põhieesmärk lugemisõskuse omandamine sellisel tasemel, et lugeda vabalt «Kodu- ja kirikuraamatut»³⁹. Väiksem osa kihelkonna-

koole nagu Otepää,⁴⁰ Nõo⁴¹ ja Vastseliina⁴² hakkasid oma õpilastele andma ka kirjutamisõskust ning arvutamise algmeid. Kui kaugele ühes või teises koolis õppimi- sega jõuti, selle kohta puuduvad täpsemad andmed.

Võib ainult eeldada, et ahjuga ja aken- dega koolimajade olemasolu andis eeldu- sed töötamiseks ka külmadel talvekuudel, küünalde toomise kohustus pikendas kooli- päeva ja andis võimaluse õppida ka õhtu- tundidel.

Kõige konkreetsamad näited maarahva laste kirjutamisõskuse ja kirjatehnika kohta pärinevad Vastseliina kihelkonnakoolist. G. G. Marpurgi teadete kohaselt hakati kir- jutamist õpetama tema ametiaja algusest ala- tes, s. o. aastal 1782. Kooli võeti 12 poissi, kellele usuõpetuse, lugemise ja laulmise kõrval õpetati ka kirjutamist ja arvutamist. Et poistele tõesti kirjutamist õpetati, seda näitab koolivisitatsiooni protokoll ja selle juurde lisatud üheksa koolipoisi kirja näi- dist.⁴³ Need üheksa vihikut on teadaoleva- tel andmetel esimesed omataolised ja val- mistatud Räpina paberivabriku paberist. Täiskirjutatud vihikute põhjal võib teha mit- meid järeldusi. Poisse õpetati koolis kaks aastat, esimesel aastal omandati tähtede kir- jutamise õskus ja arvutamine esimese küm- ne piires, teisel aastal õigekirja alused ja arvutamine saja piires.

Kirjutamist alustati samade põhimõtete alusel nagu lugemistki — alguses õpiti täht- tede kirjutamist, hiljem tulid tähtede kombi- natsioonid aabitsa alusel (vt. foto). Kogu esimese aasta kursust nimetati «allustus kir- jotuseks». Teisel aastal järgnes õpitu süven- damine «Wastse Testamendi» tükkide ümber- kirjutamise kaudu. Hiljem omandati õigekir- jutuse alused.

³³ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 128, l. 13.

³⁴ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 138, l. 4.

³⁵ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 128, l. 13.

³⁶ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 633:1, l. 28—36.

³⁷ Saru külakooli pidas ülal Mõniste mõis. Selles koolis õpetati kirjutamist juba 1730. aastast alates. Vt. f. 1295, nim. 1, s.-ü. 508, l. 40 ja f. 1167, nim. 1, s.-ü. 121, l. 2.

³⁸ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 134, l. 10.

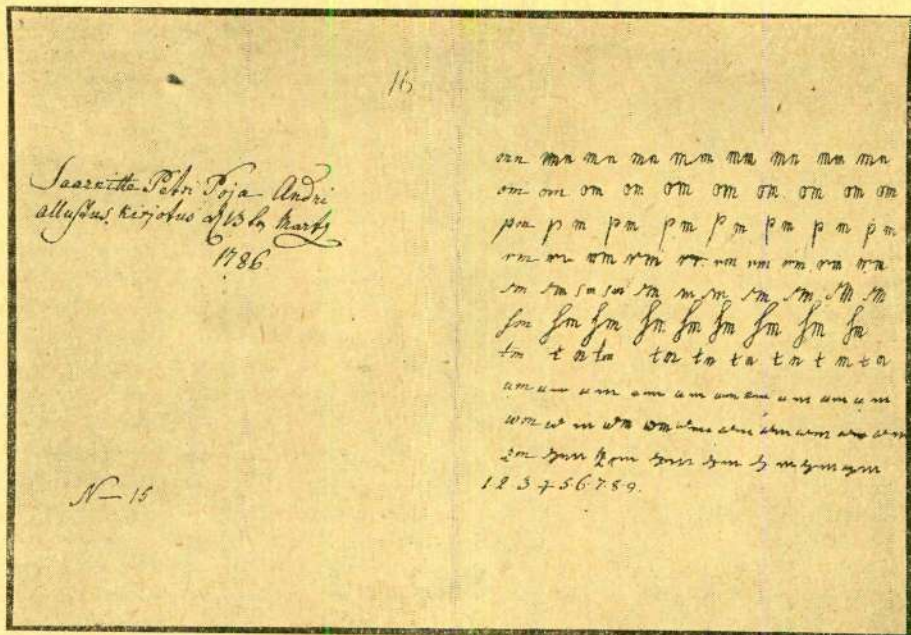
³⁹ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 138, l. 3.

⁴⁰ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 128, l. 5.

⁴¹ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 127, l. 2.

⁴² ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 137, l. 20.

⁴³ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 137, l. 6—16.



Aegamööda laienes kirjutamisõpetus ka teistesse kihelkonnakoolidesse.⁴⁴

Sajandi viimaseks aastakümneks oli Lõuna-Eesti kõikides kihelkondades kehtestatud kindel talurahva laste õpetamise kord, ning aruandlus kooli- ja koduõpetuse kohta.

Kõik lapsed jaotati 7.—17. eluaastani kolme kategooriasse: tähtede õppijad, veerijad ja «raamatu lugejad».⁴⁵ Vanuseliselt kuulusid esimesse rühma 8- kuni 10-, teise 10- kuni 13-, kolmandasse 14- kuni 16-aastased noorukid. Laste edasijõudmist kontrollis kohalik pastor lokaalvisitatsioonidel. 10. eluaastal toimusid katsed (tavaliselt kevadel), millega selgitati, kes pidi kooli minema, kes võis kodus edasi õppida.⁴⁶

Viru-Nigula pastor G. Kempe kirjutas 1788. aastal külakoolide kohta, et külasi otsi-

takse talupoegi, kes hästi lugeda oskab ja tema juurde saadetakse need lapsed, kes vanemate juures lugemist selgeks ei saa. Need, kes ka koolis lugemist selgeks ei õpi, saadetakse köstri juurde, kus nendel lugemist tuleb õppida kogu leeriaja vältel.⁴⁷ Külakoolides toimus õppetöö talvekuudel 1—2 korda nädalas. Selleks ajaks oli koolide jaoks ehitatud juba kambritega, ahju ja akendega maju, kus õppetöö toimus koolipatendi nõuete kohaselt mardipäevast lihavõtenni. Näiteid leidub selle kohta hulgaliselt, näiteks Hageri kihelkonna 12 külakoolist olid Kelba, Salutaguse, Maidla, Ruila ja Haiba koolid juba akende ja ahjuga talukambrites. Simuna kihelkonnas õpetati 11 koolist kuues lapsi «suitsuta ja akendega» koolitoas,⁴⁸ Rakvere kihelkonnas kolmes koolis⁴⁹ jne.

Paistab, et koolmeistriamet muutus nendest aastatest alates mõnes paigas juba pä-

⁴⁴ Kirjutamise õpetamist jätkati ka reaktiivisooniaastatel ja järgmise sajandi algul. Vt. ENSV RAKA, f. 1197, nim. 1, s.-ü. 285:8, l. 15; f. 1197, nim. 1, s.-ü. 285:1, l. 12.

⁴⁵ ENSV RAKA, f. 1197, nim. 1, s.-ü. 285:13, l. 8 ja 10; f. 1198, nim. 1, s.-ü. 10, l. 5.

⁴⁶ ENSV RAKA, f. 1198, nim. 1, s.-ü. 10, l. 6.

⁴⁷ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 633:1, l. 75.

⁴⁸ Sealsamas, l. 1—79.

⁴⁹ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 444, l. 278.

ritavaks elukutseks. Harju-Jaani 4 koolmeistrit olid ametisse pandud vabade talupoegade («Wabbat-Leute») seast.⁵⁰ On tähelepandav, et koos kooliõpetuse laienemisega hakkas kuulduma hääli, mis nõudsid ajakohasema koolikirjanduse loomist ja koolmeistrite ettevalmistamise tõhustamist. 1788. a. kirjutas Lüganuse pastor O. W. Masing Eesti-maa provintsiaalkonsistooriumile, et seni asutatud koolid ei anna talupoegadele eluks vajaminevaid teadmisi, kuna puuduvad vastavad õpperaamatud. Pealegi ei tunne koolmeistrid õpetamiseks ja kasvatamiseks vajaminevaid meetodeid. Nad on suutelised ainult külalapsi lugema õpetama ja katekismuse peatükke pähe tuupima.⁵¹ Olukorra lahendust nägi ta väikeste kihelkondlike seminaride avamises. 1788. a. detsembris teatas O. W. Masing, et Lüganusel tahab ta säärase seminari (ein kleines Schulmeisterseminarum) käima panna ja ise mõisatest saadetud noormeestele õpetust anda.⁵² Sellesisulisi katseid tehti mujalgi. Keilast teatati, et parema koolihariduse andmiseks õpetatakse kihelkonnakoolis nendele, kes seda soovivad, ka kirjutamist.⁵³

Suurem osa konsistooriumile saadetud ettepanekuid ja soovitusi jäid paberile. Ajakohasema kooliõpetuse sisseadmiseks puudus valitseva klassi toetus, ka talupojad ei saanud igal pool aru koolihariduse vajadusest. Tabavalt iseloomustas sajandi viimast aastakümnet Koeru pastor C. F. Mickwitz: «Mõisnikud kaebavad «ei ole koolmeistreid», koolmeistrid kaebavad «ei ole õpilasi», talupojad kaebavad «koolmeistrid pole kõlblikud». Ja kõigil on õigus.»⁵⁴

⁵⁰ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 633:1, l. 7.

⁵¹ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 445, l. 90—91.

⁵² Sealsamas, l. 9. Loodetud tulemusi O. W. Masing ei saavutanud. 1790. a. õpetas ta ainult kahte külapoissi. Vt. ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 446, l. 13.

⁵³ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 633:1, l. 10.

⁵⁴ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 447, l. 114.

ÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISE AJUTISTE LÜHIKURSUSTE VÖRK*

KAAREL KOTSAR

8. mail 1919. a. kirjutati kodanliku Eesti haridusministeeriumis alla korraldusele «Rahvakooli õpetajate ettevalmistamise ja edasiharimise suvekursuste kohta.»⁸

Selle kohaselt said maakondade koolivalitsused ülesande korraldada kõigile oma ringkonnas asuvatele kutseta rahvakooliõpetajatele aastatel 1919, 1920 ja 1921 suvised edasiharimise kursused. Kõik kutseta õpetajad, kes soovisid rahvakoolis edasi töötada, olid kohustatud kursustest osa võtma. Samuti lubati suvekursustest osa võtta ka koolis mitte-töötavaid isikuid, kellel oli vähemalt keskkooli viienda klassi, kõrgema algkooli või sellele vastava kooli haridus. Kursu-

* Artikli esimene osa ilmus «Nõukogude Koolis» 1973, nr. 6.

⁸ «Kasvatus». Ametlik osa. August 1919, lk. 2.

sed pidid kestma 3 suve järgemööda, igal suvel 10 nädalat 5—6 tundi päevas.

Kursuste õppeplaan sisaldas algkooli õppeaineid koos metoodikaga ja mõningal määral praktikatunde — kokku 900 tundi. Isikud, kes olid eksamid 3-suve kursuste õppeainetes vähemalt rahuldavalt teinud, said rahvakooliõpetaja kutse.⁹

1919. a. suvel alustati selliste kursustega 9 maakonnas, kusjuures osavõtjate üldarv oli esimesel suvel 1314 inimest (nende hulgas kutsega õpetajaid 441, kutseta 742 ja mitteõpetajaid 124).¹⁰

15. juunil 1920. a. olid Haridusministeeriumis koos kursuste korraldajad ja lektorid, kes, analüüsides 1919. a. suvekursuste tulemusi, formuleerisid ühised seisukohad kaheteistkümnes küsimuses, mida tuli suvekursuste jätkamisel 1920. aastal arvesse võtta. Peeti tarvilikuks loengute süsteemi täiendada praktiliste töödega, taotleda ühtlust kursuste kavas olevate õppeainete käsitlemises ja mahus ning leiti, et suvekursused olgu peamiselt kutseta õpetajatele. Õpetajate suure puuduse tõttu soovitati kursustele vastu võtta neid õpetajaid, kes 1919. a. suvel kursustest osa ei võtnud ja kellel oli madalam kui 5-klassiline haridus.

Samal koosolekul võeti vastu sektsioonides läbiarutatud põhialused mõnede ainete käsitlemiseks suvekursustel.¹¹

Haridusministeerium kiitis koosolekul vastuvõetud otsused heaks ning nõudis maakondade koolivalitsustelt nendest juhendumist.

3-suve kursuste kaudu said õiguse õpetada algkooli kõigis kuues klassis umbes 500 mittetäieliku keskharidusega õpetajat, «kuigi nad eksamitel oma teadmiste poolest küll kõiki nõudeid ei täitnud.»¹²

Peale kutseta õpetajate 3-suve kursuste korraldas Haridusministeerium aastatel 1919, 1920 ja 1921 Tallinna Õpetajate

ja Seminari ja Tartu Õpetajate Seminari juures õpetajate kahekuulise ettevalmistamise kursusi keskkooliõpetanutele. Kursustel õpiti pedagoogilisi aineid ja rahvakooli õppeainete metoodikat, umbes veerand ajast kulus praktika- ja pealtkuulamistundidele ning nende arutamisele.¹³

Kursuste lõpul tuli igast aineksooritada komisjoni ees eksam, kus eeskätt nõuti õppeaine metoodika tundmist ja selle käsitlemise oskust koolis. Kursuste lõpetanud said seminari pedagoogikanõukogult kutsetunnistuse ja õiguse õpetada algkoolis, kuuludes palgasaamise suhtes seminaride lõpetanutega samasse liiki.¹⁴

Tabel 1.

ÕPETAJATE KAHEKUULISTE
ETTEVALMISTUSKURSUSTE
LÕPETANUTE ARV

Aastad	Tallinna Õpetajate Seminari juures	Tartu Õpetajate Seminari juures	Kokku
Kevadel 1919	—	24 ¹⁵	24
Sügisel 1919	31 ¹⁸	20 ¹⁶	51
Sügisel 1920	34 ¹⁹	—	34
Sügisel 1921	104 ²⁰	66 ¹⁷	170
Kokku	169	110	279

Seega omandasid aastatel 1919—1921 algkooliõpetaja kutse Tartu ja Tallinna õpetajate seminaride juures keskhariduse baasil korraldatud kahekuulistel kursustel kokku 279 inimest.

Algkooliõpetaja kutseks ettevalmistamise kursuste kolmandale liigile

¹³ «Kasvatus». Ametlik osa. September 1919, lk. 22.

¹⁴ «Riigi Teataja» nr. 125/126, 23. aug. 1920. a., lk. 993—994.

¹⁵ Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928. Tartu, 1929, lk. 373.

¹⁶ Sealsamas, lk. 374.

¹⁷ Sealsamas, lk. 380.

¹⁸ ENSV ORKA, f. 1829/1830, nim. 2, s.-ü. 1, leht 13.

¹⁹ Sealsamas, leht 19.

²⁰ Sealsamas, leht 52.

⁹ «Kasvatus». Ametlik osa. August 1919, lk. 2—3.

¹⁰ «Kasvatus». Ametlik osa. Jaanuar 1920, lk. 50.

¹¹ «Kasvatus». Ametlik osa. Juuni 1920, lk. 85.

¹² H. Baueri kõne Haridusministeeriumi 1922. a. eelarve arutamisel 4. aprillil 1922. a. I Riigikogu protokollid. 5. istungjärk 1922. a., vg. 1029.

Tabel 2.

**ÕPETAJATE ÜHEAASTASTE ETTEVALMISTUSKURSUSTE
LÕPETANUTE ARV**

Lõpetamise aasta	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927
	Kursuste korraldamise koht							
Tartu Õpetajate Seminari juures ²⁴	16							
Tallinnas, sealhulgas õpetajate seminari juures	23 ³⁰			35 ³¹	35	38 ³²		
Võru Õpetajate Semi- nari juures ²⁵					23			
Valgas ²⁶				20				
Viljandis ²⁷				31	26	32		
Pärnus ²⁸						30	29	
Haapsalus ²⁹								33
Kokku	39			86	84	100	29	33
Üldse kokku 371								

pandi alus 10. aprillil 1920. aastal «Riigi Teatajas» avaldatud «korraldusega algkooli õpetajate ajutiste ettevalmistuskursuste kohta õpetajate seminaride juures.»²¹

Selle korralduse alusel töötasid 1919/1920. õppeaastal üheaastased kursused keskkharidusega isikutele Tallinna ja Tartu õpetajate seminaride juures.

1921. a. otsustati üheaastaste kursuste võrku laiendada ning korraldada õpetajate seminaride kõrval üheaastasi kursusi tarviduse järgi ka teiste avalikkude keskkoolide juures²², ja 1922. a. ka lahus seminaridest ja avalikkudest keskkooli-

dest²³. Selliseid kursusi loeti Haridusministeeriumi juurde kuuluvaiks, sest neid juhatas Haridusministeeriumi määratud juhataja ning kursuste nõukogu.

Üheaastasi kursusi korraldati aastatel 1919—1927 vaheldumisi mitmetes linnades, sealhulgas Tallinnas 1922/1923., 1923/24., 1924/25., 1925/26., ja 1926/27. õppeaastal (need nn. Kuksi kursused töötasid kahel viimasel õppeaastal Tallinna seminari juures).

Seega omandas üheaastastel kursustel algkooliõpetaja kutse vähemalt 371 inimest.³³

Kõik eelnimetatud kursused olid

²¹ «Riigi Teataja» nr. 51/52, 10. aprillil 1920, lk. 403—404.

²² «Riigi Teataja» nr. 82, 23. sept. 1921, lk. 482—483.

²⁴ ENSV ORKA, f. 1831, nim. 1, s.-ü. 1059, leht 28.

²⁵ Sealsamas, leht 27.

²⁶ Sealsamas, leht 37.

²⁷ Sealsamas, leht 38.

²⁸ Sealsamas, leht 36.

²⁹ Sealsamas, leht 35.

³⁰ ENSV ORKA, f. 1829/1830, nim. 2, s.-ü. 1, leht 14.

³¹ —m. Tallinna pedagoogiliste kursuste päev. «Kasvatus» 1925, nr. 5, lk. 160.

³² E. Trk., Noori õppejõude Eesti koolipõllule. «Kasvatus» 1925, nr. 7, lk. 228.

²³ «Riigi Teataja» nr. 98, 7. aug. 1922, lk. 474.

³³ Tegelik arv võib olla mõnevõrra suurem, sest puuduvad täpsemad andmed Tallinnas korraldatud Haridusministeeriumi kursuste, nn. Kuksi kursuste 1926. ja 1927. aastal lõpetanute kohta. Samuti ei ole lähemaid andmeid, kas ja kus korraldati üheaastasi kursusi 1921. ja 1922. a. Et neid pedagoogikaklassi nime all vähemalt Pärnu reaalgümnaasiumi juures 1921. a. avati, sellele viitab «Päevaleht». (M. Raud, Kas kooliõpetajate seminarid või pedagoogika klassid. «Päevaleht» nr. 259, 29. sept. 1921, lk. 2.) Sel viisil on tõenäoline, et üheaastastel kursustel kutse omandanute arv võib läheneda 500-le.

tegelikult mõeldud algkooliõpetaja kutseksamite ettevalmistamiseks.

Kõige esimesed kutseksamite nõudeid käsitlevad normatiivsed aktid, mille alusel kõiki kutsetaotlejaid eksamineeriti, olid 15. septembril 1919. a. haridusministri poolt allakirjutatud «Korraldus küpsus- ja kutseksamite kohta»³⁴ ning selle korralduse täiendus 22. aprillil 1920. a.³⁵

Nende järgi lubati Tartu ja Tallinna õpetajate seminaride juures 1919. a. oktoobri- ja 1920. a. jaanuari- ning mai-kuus korraldada õpetaja kutseeksameid nelja liiki programmi järgi:

- 1) algkooliõpetaja kutseksam õiguse saamiseks õpetada algkooli alamates klassides;
- 2) õpetajate seminari lõpueksam õiguse saamiseks õpetada 7-aastase algkooli³⁶ kõigis klassides;
- 3) nn. kodukooliõpetaja kutseksam õiguse saamiseks õpetada mõnda õppeainet 7-aastase algkooli kõigis klassides.

(Muudeti 1920. a. 22. aprilli täiendusega eriaine õpetaja kutseksamiks, seejuures mõningate muudatustega eksami-programmis. Nii näiteks nõuti ajaloo- ja maateaduseõpetaja kutse taotlejalt eesti ajaloo ja maateaduse tundmist keskkooli programmi ulatuses, võeti eriainaena sisse eesti keel ning eriainaena meetodika õpetajate seminari õppekavade ulatuses.)

- 4) eksam kaubandusteaduse eriaine õpetaja kutse saamiseks. Eksaminandil tuli eksamineerijate tasuks maksta eelnevalt 50 marka kohalikku «rentseisse».³⁷

4. märtsil 1921. a. allakirjutatud «Korraldus küpsus- ja kutseksamite kohta»³⁸

³⁴ «Kasvatus». Ametlik osa. Oktoober 1919, lk. 41.

³⁵ «Kasvatus». Ametlik osa. Mai 1920, lk. 57.

³⁶ Avalikkude algkoolide seaduse projektis oli kohustuslik algharidus kavandatud 7-aastane.

³⁷ rentei — Tsaari-Venemaal aastast 1863 toiminud riigikassa osakondade nimetus Eestis. Likvideeriti 1922. a.

³⁸ «Riigi Teataja» 1921, nr. 19, lk. 115.

lubas tarbekorral õpetaja kutseeksameid korraldada peale Tallinna ja Tartu õpetajate seminaride ka teistes linnades³⁹ ning viis mõned eelmainitud varasemate korralduste sätted kooskõlla Asutavas Kogus 7. mail 1920. a. vastuvõetud avalikkude algkoolide seadusega.⁴⁰

Selle korralduse alusel nõuti algkooliõpetaja kutseksamil teadmisi õpetajate seminaride õppekavade ulatuses (s. o. täieliku keskkooli õppekavad pluss pedagoogilised ning meetodilised ained).

Mis puutus nn. eriaine õpetaja kutseksamitesse, siis nõuti kutsetaotlejalt teadmisi üldhariduslikes ainetes 7 esimese õppeaasta õppekava ulatuses, oma eriaineis aga keskkooli programmi ulatuses. Pedagoogilistes ainetes ja oma eriainete meetodikas nõuti teadmisi seminari õppekavade ja sellekohaste pedagoogiliste ja meetodiliste raamatute piirides.⁴¹

Nende nõuete kohaselt eksamineeriti Tallinna ja Tartu seminaride juures asuvas kutsekomisjonides ka eksterne, s. t. isikuid, kes õpetaja kutseksamiteks valmistusid iseseisvalt, ilma kursustel käimata.

Eksamitulemused näitasid, et nõutavate teadmiste ja oskuste omandamine iseseisvalt oli väga raske. Erilisi raskusi valmistasid kutsetaotlejatele oskuste omandamine muusikas ja laulmises, joonistamises ja käsitöös. Selle tõttu said näiteks Tartu komisjonis aastatel 1919—1928 eksamil käinud 111 isikust õpetaja kutsetunnistuse ainult 38, kes enne eksamitele tulekut olid pikemat või lühemat aega juba õpetajana töötanud.⁴² Analoo-giline oli olukord ka Tallinna Õpetajate Seminaris kutsekomisjonis.

Andes hinnangut õpetajate ettevalmistamise lühiajaliste kursuste sisulisele tööle, võime nõustuda J. Käisiga, kes pärast 3-suve kursuste lõpetamist 1922. a. võis rahuldustundega konstateerida, et

³⁹ 3-suve kursused olid lõppemas, millest ka vajadus paljudes linnades ühel ajal kutseeksameid korraldada.

⁴⁰ «Riigi Teataja» nr. 75/76, 1920, lk. 596.

⁴¹ «Kasvatus» 1922, nr. 5, lk. 78.

⁴² Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928, Tartu, 1929, lk. 462.

«nüüd... on ministeerium sarnasest lihtsustatud ettevalmistuse viisist loobunud. Tõesti peaks ju igähele selge olema, et nii lühikese ajaga on võimata õpetajaid kuigi võrd rahuldavalt ette valmistada. Arvame, et lühikese ajalised kursused ei leia tõsist kaitset mitte kellegi poolt...»⁴³

Samal ajal tuleb aga nentida sellise lahenduse ainuvõimalikkust 1920. aastate alguseks kujunenud olukorras. Ulatuslik algkooliõpetaja kutseeksami- teks ettevalmistamise lühiajaliste kur- suste võrk võimaldas suhteliselt kiiresti ja massiliselt parandada õpetajaskonna pedagoogilist ettevalmistust ja selektee- rida olemasolevast õpetajaskontingen- dist kutse omistamiseks sobivaimat osa.

Küll aga muutusid üheaastased peda- googilised kursused 20-ndate aastate tei- sel poolel piduriks head kutsealast ette- valmistamist andvate seminaride aren- damisele.

⁴³ J. Käis, Õpetajate ettevalmistuse ülesanded ja seminaraadid. «Kasvatus» 1922, nr. 9, lk. 132.

BIBLIO- GRAAFIA

Andresen, L. Eesti rahvakoolide sea- dused 18. ja 19. sajandil. Tln., 1973. 203 lk. (E. Vilde nim. TPedI.)

Elängo, A. Laps valmistub tundi- deks — kuidas teda abistada? Tln., «Valgus», 1973. 36 lk., ill.

Kollektiiv, õpilane, õpetaja. Öppemater- jal. Tln., 1973. (E. Vilde nim. TPedI.) 1. 48 lk., ill. Koost. A. Teder.

Sisu: J. Szczepanski. Sotsiaalsed kooslu- sed. — M. Koskenniemi. Kooliklassi sot- siaalsetest tüüpidest. — J. Orn. Sotsio- meetriline test.

Kuidas õpikutega varustamisest ja õpi- kute fondeerimisest tulenevad ülesanded jaotuvad. Tln., 1973. 8 lk. (ENSV Hari- dusministeerium.)

Pedagoogilise psühholoogia probleeme. (Kogumik.) Tln., 1973. 127 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV PTUI.)

Sisu: H.-M. Kadajas. Mõningatest joo- nise tajumise faktoritest. — J. Sõerd. Õpilaste individuaalsete iseärasuste mõ- just teadmiste omandamisele (V—VIII

klassi õpilaste kõrgema närvitegevuse eritüüpidest).

Tasandusklassid. Eksperimentaalsete uurimuste tulemused ja analüüs. (Kogumik.) Tln., 1973. 157 lk. (ENSV Haridusministeerium. ENSV PTUI.) — Bibl. art. lõpus.

Sisu: J. Nurmik, K. Saks. Sissejuhatust. — J. Nurmik. Tasandusklasside komplekteerimise põhimõttest. — V. Kolga. Õppimisvõimest ja selle diagnostikast. — H. Mõttus. Sotsiaalset iaadi faktorite arvestamisest töös tasandusklassi õpilastega. — E. Kranig. Mõningatest füsioloogilistest individuaalsetest iseärasustest tasandus- ja normaalklasside õpilastel. — I. Pilv. Tasandusklassi arsti pilguga. — K. Saks. Õppetöö organiseerimisest tasandusklassis. — J. Nurmik, M. Roosleht. Tasandusklasside õpilaste emakeele-alaste teadmiste diagnoosimisest ja probleemidest emakeele õpetamisel. — O. Kärner. Matemaatika õpetamise mõnest küsimusest ja kontrolltööde tulemustest tasandusklassides. — Lõppsõna.

Toim, K. **Diferentsiaalpsühholoogia.** Õppe-met. materjal. Trt., 1973. (TRÜ.) 1. 84 lk. — Bibl. 65 nimet.

Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973. 360 с. (ТГУ. НИИ общих проблем воспитания АПН СССР.) — Списки лит. с. 196—197.

KOOLIEELNE KASVATUS

Meisterdamisest lasteaia eri vanuserühmades. Met. juhend. Koost. L. Raidmaa. Tln., 1973. 32 lk., ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumi Tead.-met. Kab.)

Ott, H. **Liiklusemängud koolieelses eas.** Tln., 1973. 43 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumi Tead.-met. Kab.) — Bibl. 4 nimet.

ÕPETAMISE METOODIKA

AJALUGU. ÜHISKONNAÕPETUS.

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kabinetkoolis. (Toim. L. Levald.) Tln., 1973. 28 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Kontrolltööd ajaloost. (Met. juhend.) Tln., 1973. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Palamets, H. **Ajaloo algkursuse õpetamisest.** (Käsiraamat õpetajale.) Tln., «Valgus», 1973. 228 lk., ill.

Ühiskonnaõpetuse metoodika küsimusi. Artiklite kogumik. Koost. O. Nilson ja S. Öispuu. Tln., 1973. 106 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV PTUI.)

EESTI KEEL. VENE KEEL. VÕORKEELED.

Eesti keele kontrolltööd. IV—VIII kl. (Toim. H. Post.) Tln., 1972. 68 lk. (ENSV Haridusmin.)

Ehin, A. ja Kuljus, I. **Metoodiline juhend inglise keele õpetamiseks VIII klassis.** Tln., «Valgus», 1973. 112 lk.

Kontrolltööd inglise keelest. Tln., 1973. 65 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Loenguid eesti keele õpetamise metoodikast. Trt., 1973. (TRÜ. Eesti keele kat.) 1.—3. Eesti keele kirjalike tööde korraldamine ja hindamine. 100 näidistööd. Koost. T. Öunapuu. 152 lk.

Maanso, V. **Metoodiline juhend IV—VIII klassi õpilaste lugemisõppemiseks ja hindamiseks.** Projekt. Tln., 1973. 52 lk. (ENSV Haridusmin.)

Maanso, V. ja Rukki, V. **Keeleõpetusest IV klassis.** Met. juhend. Tln., 1973. 62 lk. (ENSV Haridusmin.)

Silling, E. **Metoodiline juhend saksa keele õpetamiseks IV klassis.** Tln., «Valgus», 1973. 64 lk.

Toom, H. ja Vihman, E. **Metoodiline**

juhend saksa keele õpetamiseks VIII klassis. Tln., «Valgus», 1973. 43 lk.

Вахар, Ы. и Ребане, Н. Методическое пособие для учителя русского языка VI класса. Таллин, «Валгус», 1973. 120 с.

Пентре, Н. Сахарова, Н. и Тубиншлак, Р. Методические материалы по литературному чтению в X классе. (В помощь учителю рус. яз. при работе с учебником-хрестоматием «Русская литература» для X кл.) Таллин. «Валгус», 1973. 199 с.

МАТЕМАТИКА. FÜÜSIKA. KEEMIA.

Filmid keemiatundides. (Annotatsioonid filmidele.) Koost. A. Roone. Tln., 1973. 50 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Кабанов, С. **Füüsikakabinet keskkoolis.** Tln., 1973. 49 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Karu, G. **Katsetehnika praktikum.** Trt., 1973. (TRÜ. Üldfüüsika kat.)

1. 168 lk., ill.-bibl. ptk. lõpus.

Korž, E. ja Orehkov, V. **Füüsika õpetamisest X klassis.** Elektrodünaamika. Tln., «Valgus», 1973. 136 lk., ill. — Bibl. 18 nimet.

Kull, H. **Individualiseeritud õpetamisest matemaatikatundides.** Tln., 1973. 48 lk., joon. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Kuuselaan, E. **Didaktiline jaotusmaterjal matemaatikast.** I kl. Tln., 1973. 10 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Lisa: (Arvutuskaardid.) 94 eraldi l., ill.

Protsentülesanded. Iseseisvaks tööks V kl. Tln., 1973. 43 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Randmaa, S. **Nobeli preemia keemias.** (Õpetajale keemiateaduse suurmeestest.) Tln., 1973. 59 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Tartu Ülikool ja koolimatemaatika areng. Tartus 2.—3. dets. 1972. a. toimunud konv. materjalid. Trt., 1972. 104 lk.

KUNSTI- JA MUUSIKAÕPETUS. TÕÕÕPETUS.

Abiks muusikaõpetajale. (Met. materjal.) Tln., 1973. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

7. L. **Ustav.** Muusikalise kuulmise ja lauluvõime arendamine. 39 lk., noot. — Bibl. 22 nimet.

Kurik, E. **Tehniline modelleerimine algklassides.** Tln., 1973. 74 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Pluusi õmblemine. (Met. materjal.) Koost. E. Alliksoo. Tln., 1973. 40 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Teatri- ja filmiõpetuse teaduslik-metoodilise konverentsi materjalid. Tartu. 30. nov.—2. dets. 1972. Toim. K. Leht. 1972. 56 lk.

Школа и искусство. Под ред. К. Э. Лехта. Таллин, 1973. 103 с. 16 л. ил. (НИИ педагогики ЭССР.)

PIONEERITÖÖ. KLASSI- JA KOOLIVÄLINE TÖÖ.

Eesti Õpilasmalev. Eesti Õpilasmaleva teatmik. Tln., 1973. 23 lk. (ELKNÜ KK. Eesti Õpilasmaleva Kesksaap.)

Juhendmaterjale matkaalaseks tegevuseks koolis. Tln., 1973. 44 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Laste Ekskurs. ja Turismi Keskmaja.)

Looduskaitsealase töö tugevdamisest üldhariduslikus koolis. Met. juhend. Tln., 1973. 27 lk. (ENSV Haridusmin.)

Raagmets, V. **Eesti Õpilasmalev.** Tln., «Eesti Raamat», 1973. 36 lk., ill., noot. 8 l. ill.

Renzer, J. **Sõprusring.** (Abiks pioneerimaleva aktiivile.) Tln., «Eesti Raamat», 1973, 116 lk., ill.

Vanempioneerijuhi meelespea. 1973/74. õ.-a. Tln., 1973. 31 lk. (Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee.)

Koostanud IMBI KAASIK

SISUKORD

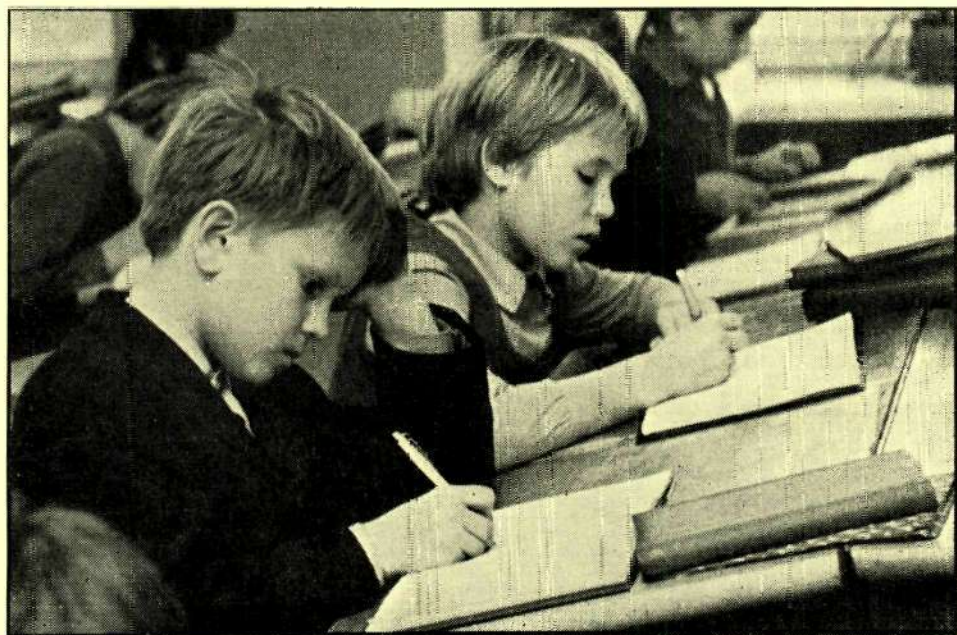
2. Hariduse edendamiseks maal.
5. A. Elvik. Kultuuri mõistest ja olemusest.
11. P. Kenkmann. Isiksuse kujunemise käsitlusest sotsialiseerimisprotsessina.
16. V. Pinn. Tahte kasvatamisest.
20. S. Kera. Ühiskondlik ülesanne kui õpilase eneseteostuse võimalus.
24. J. Renzer. Jõuda igaüheni.
30. A. Kasak. Kuidas organiseerida ülevaataust?
35. H. Laht. Fakultatiivained õppetöö individualiseerimise võimalusena üldhariduslikus koolis.
40. A. Remmel. Polütehniline ja esteetiline koolide tööõpetuses.
43. R. Ruga. Kokkuvõtte kontrolltööde analüüsi tulemustest.
45. E. Sillam. Kaardimaterjali kasutamise efektiivsus õpilaste iseseisvas töös.
49. R. Juurikas. Füüsikaülesannete lahendamise meetodikast.
52. J. Soonvald. Saksa keele grammatika õpetamise mõningad seisukohad.
57. M. Rõigas. 7. klassi lauseõpetuse algoritmifud käsitluse ja individualiseeritud kinnistamise tulemustest.
61. E. Kotok. О выработке оптимального варианта учебника для первоначального этапа обучения русскому языку в национальной школе.
68. I. Ebber. Laste adapteerimisest koolieelses lasteasutuses.
75. L. Andresen. Õppetöö korraldus ja sisu 18. sajandi talurahvakoolides.
81. K. Kotsar. Õpetajate ettevalmistamise ajutiste lühikursuste võrk.
85. Bibliograafia.

ОГЛАВЛЕНИЕ

2. Улучшение постановки преподавания в сельской школе.
5. А. Эльвик. О понятии и сущности культуры.
11. П. Кенкманн. О формировании личности в процессе социализации.
16. В. Пинн. О воспитании воли.
20. С. Кера. Общественное поручение как возможность самоутверждения учащегося.
24. Ю. Ренцер. Правильно подойти к каждому.
30. А. Казак. Как организовать всесоюзный смотр «каждому молодому труженнику среднее образование».
35. Х. Лахт. Факультативные курсы как одна из возможностей индивидуализации учебной работы в общеобразовательной школе.
40. А. Реммель. Политехническое и эстетическое воспитание в школьном трудовом обучении.
43. Р. Руга. Обобщение результатов анализа контрольных работ.
45. Е. Силлам. Эффективность использования карточек при самостоятельной работе учащихся.
49. Р. Юурикас. О методике решения задач по физике.
52. Я. Соонвалд. О некоторых исходных положениях при обучении грамматике немецкого языка.
57. М. Рыйгас. О результатах алгоритмизированного и индивидуализированного закрепления учения о предложении в VII классе.
61. Е. Коток. О выработке оптимального варианта учебника для первоначального этапа обучения русскому языку в национальной школе.
68. И. Эббар. Об адаптации детей в дошкольных детских учреждениях.
75. Л. Андресен. Организация и содержание учебной работы в народной школе в XVIII веке.
81. К. Котсар. Сеть временных краткосрочных курсов подготовки учителей.
85. Библиография.



LUBA MA AITAN



ÕHEL TÕÕPÄEVAL

MARGUS VIKMAA fotod

