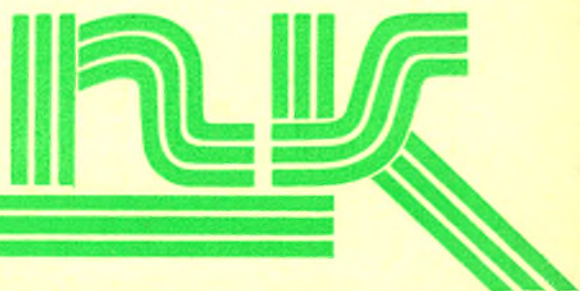
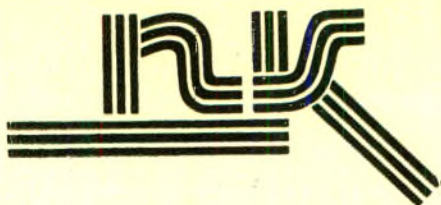
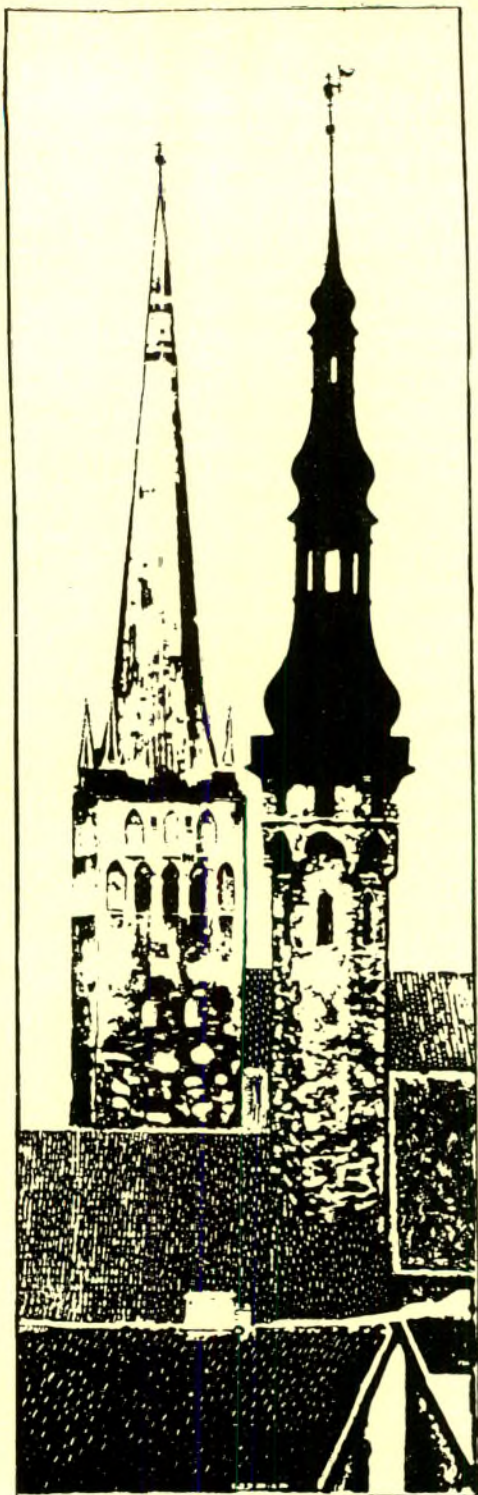


ÕUKOGUDE KOOL · 74





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

VEEBRUAR NR. 2
XXXII 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 aseta-
itaja 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. XII 1973. Trükkimisele
antud 25. I 1974. Trükiarv 5100. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,76. MB-01031.
Tellimise nr. 3340.

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: Kirjanik Ralf Parve kooli-
noorte keskel.

Tagakaanel: 15. detsembri õhtupooli-
kul süütasid noored kirjandussõbrad küün-
lad Metsakalmistul kirjanike haudadel.

Margus Viikmaa fotod.

Esikaane siseküljel: Tallinna tornid.

Mati Jaama foto.

UUTELE VÕITUDELE

Nõukogude inimesed, innustunud möödunud aasta viljakaist tulemustest ning majandusliku, sotsiaalse ja kultuurilise ülesehitustöö uutest ülesannetest, mis määrati kindlaks NLKP Keskkomitee 1973. aasta detsembripleenul ja NSV Liidu Ülemnõukogu seitsmendal istungjärgul, on asunud suure töövaimustuse ja loominguilise aktiivsusega täitma viisaastaku neljanda aasta plaane.

Ajakirjanduses avaldatud NLKP Keskkomitee läkitus parteile ja nõukogude rahvale kutsub kommuniste, kõiki nõukogude inimesi rohkendama tööpanust võitluses partei XXIV kongressi otsuste eduka täitmise eest ning arendama veel laialdasemalt sotsialistlikku võistlust majanduse edendamise plaaniülesannete ennetähtaegseks täitmiseks ja kvaliteetsete tööniitajate parandamiseks. Kavas on suurendada käesoleval aastal tööstustoodangut 6,8% ja põllumajandustoodangut 7,3%. Rahvatulu peab kasvama 20 miljardi rubla võrra, kusjuures 87% sellest juurdekasvust saadakse ühiskondliku tööviljakuse tõstmise tulemusena.

«1974. aasta plaani täitmine ja ületamine on määrava tähtsusega mitte üksnes käesoleva viisaastaku edukale lõpuleviimisele, vaid on ka oluline samm tugeva aluse loomisel majandusliku potentsiaali edasiseks kasvuks ning rahva ainelise heaolu ja kultuurifaseme tõusuks järgmisel viisaastakul,» öeldakse läkituses.

NLKP Keskkomitee märgib, et nõukogude rahva töövõidud sõltuvad oskusest töötada loovalt, kõrgest teadlikkusest, professionaalselt ettevalmistusest, vastutustundest ja distsipliinist. Oluline on arvestada ja käiku lasta täiendavaid reserve ning nende varal rohkendada toodangut ja parandada selje kvaliteeti, arendada sotsialistlikku võistlust, suunates selle eelkõige tööviljakuse kasvu kiirendamisele ja ühiskondliku tootmise efektiivsuse tõstmisele, rõhutatakse läkituses. Igale kollektiivile, igale töötajale peab kujunema seaduseks vahetuse-, kuu- ja kvartalülesannete täitmine ja ületamine. Ent märgitakse sedagi, et ministriumidel ja teistel keskasutustel ning plaaniorganeil tuleb parandada majanduse juhtimist, luua kõik tingimused töökollektiivide omapoolsete plaanide ja sotsialistlike kohustuste realiseerimiseks.

Läkituses avaldab NLKP Keskkomitee veendumust, et ka edaspidi sammub sotsialistlikus võistluses esirinnas kangelaslik töölisklass — nõukogude ühiskonna juhtiv jõud —, et kõik tööstus- ja põllumajandustöötajad, teadlased ja kultuuritegelased, kõik nõukogude inimesed kinnistavad saavutatut ja rõõmustavad kodumaad uute silmapaistvate võitudega.

Läkituses pöördub NLKP Keskkomitee parteiorganisatsioonide, kõigi kommunistide poole üleskutsuga juhtida nõukogude inimeste võimsat liikumist viisaastaku neljanda aasta ülesannete eduka täitmise eesmärgil. Koos nõukogude, ametiühingute ja komsomoliga asugu nad täie jõuga praktiliselt lahendada seatud ülesandeid ning tugevdagu aasta majandusplaane laialdase organiseeriva, poliitilise ja ideelise kasvatusetööga, öeldakse läkituses.

NLKP Keskkomitee läkitus äratav elavat vastukaja kõigi kommunistide ja parteitute, tööliste, kolhoosnikute ja haritlaste südames. Vastuseks parteile väljendavad nõukogude inimesed vääramatut püüdu pühendada oma jõud, teadmised ja loov energia kodumaa edasisele tugevdamisele ja õitsengule.

Oma panuse meie ühiste eesmärkide nimel annab ka nõukogude õpetajaskond, kes ei säästa jõudu viia noore põlvkonna õpetamine ja kommunistlik kasvatamine senisest veelgi kõrgemale tasemele.

PIONEERIMALEVATE TEGEVUS KOMSOMOLI HOOLE ALL

SILVI VILLO

Pioneerorganisatsiooni kui laste kommunistliku organisatsiooni põhiülesanne on kasvata laste pioneerides ustavust Kommunistliku Partei üritusele ning nõukogude rahva revolutsioonilistele, lahingu- ja töökuulsuse traditsioonidele; kasvata laste armastust oma sotsialistliku kodumaa vastu, leppimatut suhtumist tema vaenlastesse; valmistada pioneere ette isamaa kaitsmiseks. Pioneerorganisatsioon on alati seostanud oma tegevuse rahva elu ja võitlusega, suunanud lapsi aktiivselt osa võtma jõukohasest tööst. Pioneerorganisatsioon kasvatab vastutustundlikku suhtumist õppimisesse.

Pioneerorganisatsioon suudab oma ülesannet noorte leninlaste kommunistlikul kasvatamisel täita ainult sel juhul, kui rühmade ja malevate tegevust juhivad kommunistlikud noored, kes omakorda vajavad pedagoogide näpunäiteid ja nõuandeid.

ÜLKNÜ põhikirja järgi on Kommunistliku Noorsooühingu üks põhilisi ülesandeid V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeri-

organisatsiooni tegevuse juhtimine, mille talle on usaldanud Kommunistlik Partei. Nii nagu komsomol töötab Kommunistliku Partei juhtimisel, peab ta hoolt kandma ka oma reservi — pioneeride kasvatamise eest. NLKP Keskkomitee otsuses «V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäeva kohta» rõhutatakse, et pioneerorganisatsiooni tegevuse täiustamine nõuab tema veel intensiivsemat juhtimist ÜLKNÜ poolt, lastega tehtava töö sisu, vormide ja meetodite parandamist. Seda ülesannet peavad täitma komsomoliorganid kõikidel tasemetel, nii ÜLKNÜ Keskkomitee, ELKNÜ Keskkomitee, komsomoli linna- ja rajoonikomiteed kui ka kõik komsomoli-algorganisatsioonid, olgu siis tegemist kolhoosi, sovhoosi, tehase, asutuse, teenindusettevõtte või õppeasutuse komsomoli-algorganisatsiooniga.

Käesolevas artiklis käsitleme komsomoli osa pioneeritöö juhtimisel koolis, kus põhiriskus langeb õpilaste ja õpetajate komsomoli-algorganisatsioonile, šeffettevõtte, majandi, tehase komsomoli-algorganisatsioonile ja kus kogu komsomoli tegevust pioneeridega koordineerib vanempioneerijuht. Peatume kooli komsomoliorganisatsiooni osal nendes mitmetahulistest juhtimissuhetes.

Kooli komsomoli- ja pioneerorganisatsiooni tegevuse kasvatuslikud eesmärgid on põhiliselt ühesugused, erinevused seisnevad valdavalt kasvatustöö vormides ja meetodites, mis tulenevad õpilaste vanusest, isearasusest ja eri vanuseastmete psühholoogilisest eripärasest. Enamikus koolides mõistetakse õigesti komsomoliorganisatsiooni juhtivat positsiooni noorema koolilapse organiseerimisel, hoolitsust komsomolile väärilise vahetuse kasvatamise eest. Meil on rikkalikult kogemusi, kuidas koolide komsomoliorganisatsioonid pioneeridega töötavad. Neid kogemusi analüüsinud, võib välja tuua kokkuvõtlikult ja teatud süsteemis need organisatsioonilised abinõud, mis tagavad komsomoliorganisatsioonis vastutustunde kasvu ja aktiivse osavõtu pioneerimaleva tegevuse juhtimisest. Õigupoolest on vaja eristada juhtimise teid ja organisatsioonilisi abinõusid kahel tasemel — pioneerimaleva kui terviku ning üksikute rühmade tasemel. Lõppeesmärk on jõuda pioneerorganisatsiooni tegevuse organiseerimisel aktiivi kaudu iga pioneerini.

PIONEERIMALEVA JA MALEVANÕUKOGU TEGEVUSE JUHTIMISEKS JA ABISTAMISEKS:

■ arutatakse pioneeritöö korraldamist ja pioneerialeliste õpilaste kasvatamist komsomoli-algorganisatsiooni **üldkoosolekutel**.

Üldkoosolek määrab kindlaks maleva tegevuse juhtimise struktuuri ja komsomolikomitee, -gruppide ja kommunistlike noorte põhilised ülesanded töös pioneeridega aruandeperioodiks või õppeaastaks, kuulab aruandeid nende ülesannete täitmisest jms. Õppeaasta jooksul on üldkoosolekul vaja pioneeritööd arutada 1—3 korda.

■ võetakse **kooli komsomolikomitee istungi** päevakorda vähema ulatusega pioneeritöö küsimusi, arutatakse rühmajuhitide, komsomoligruppide tööd pioneeridega, sektorite koostööd pioneeriaktiiviga või sisulisi kasvatusküsimusi (võitlus sügavate ja kindlate teadmiste eest pioneerimalevas jms.).

■ moodustab komsomolikomitee **pioneeritöö sektori**, kuhu kuuluvad 1—2 komitee liiget ja šeflustöö eest vastutajad klassidest (kui ei tegutse eraldi rühmajuhitide nõukogu, siis ka rühmajuhid). Vanempioneerijuhil abilisena ja tema nõuandeid arvestades koordineerib pioneeritöö sektor kooli kogu komsomolipere osavõttu tööst pioneeridega. Pioneeritöö sektor aitab ette valmistada üle-malevalisi üritusi, abistab malevanõukogu organiseerimistöö, kontrollib rühmajuhitide tegevust, komsomoliklasside šeflust pioneerirühmade üle jne. Sektor valmistab ette enamiku pioneeritööd käsitlevaid küsimusi nii komsomolikomiteele kui ka üldkoosolekule toomiseks. Sagedasti antakse pioneeritöö sektorile õigused kontrollida kõigi teiste komsomolikomitee sektorite tööd pioneeridega.

■ korraldatakse **komsomolikomitee ja malevanõukogu ühiseid istungeid**, et läbi arutada kogu õpilaskonda puudutavaid küsimusi, ühisürituste ettevalmistuste käiku; võetakse päevakorda mõni suund kasvatustöös, pioneerirühmade ja komsomoligruppide koostöö. Ühistel istungitel omandavad malevanõukogu liikmed organisatsioonilise töö kogemusi, õpivad printsipiaalset ja nõudlikku suhtumist. Ühised istungid lisaks vajalike probleemide ühisele lahendamisele, jõukohaste ülesannete jaotamisele pioneerirühmade ja komsomoligruppide vahel kinnitavad ühtlasi ka malevanõukogu autoriteeti õpilaselu juhtimisel.

■ **valitakse malevanõukogu koosseisu ÜLKNÜ liikmeid**, kellel on pioneeritöö kogemusi ja võivad seetõttu olla maleva traditsioonide edasikandjad, nõuandjad uutele malevanõukogu liikmetele. Olenevalt maleva ja malevanõukogu suurusest, valime koosseisu 1—5 kommunistlikku noort, suures malevas usaldame malevanõukogu esimehe ülesanded samuti kommunistlikule noorele. Kommunistlikele noortele on töö malevanõukogus (ka oktoobrilaste juhtide staabis) komsomoliülesanne.

■ kindlustatakse **komsomolikomitee kõigi sektorite pidev koostöö ja kontakt malevanõukogu vastava aktiiviga**. See muudab kasvatustöö õpilaskollektiivis terviklikumaks ja võimaldab ühises tegevuses pioneeriaktiivi kasvatada, teda ette valmistada suhteliselt iseseisvaks ühiskondlikuks tööks komsomoliteas. Sellepärast peaks näiteks komsomolikomitee õppetöö sektoril igas koolis olema tihe side malevanõukogu liikmetega, nende kaudu ka rühmade aktivistidega, kes tegelevad pioneerimalevas õppetöö küsimustega, tegevuse organiseerimisega marsruudil «Teadmiste maailm». Ühiselt selgitatakse välja, millist abi vajavad pioneerid töös mahajääjatega, kuidas korraldada kontrollreide, milliseid olümpiaade, teadmisyõistlusi läbi viia, kuidas fublimateid õppureid esile tõsta. Analoogiliselt peaksid toimima ideelis-poliitilise kasvatustöö, Lenini nurga ning rahvaste sõpruse alase töö aktiiv, töökasvatuse sektor ja maleva ühiskondlikult kasuliku töö organisaatorid, timurlaste staap, komsomolikomitee kultuuritöö sektor, maleva taitlejate aktiiv jt. Sellise koostööni ei ole jõudnud veel kaugelki kõik koolid, kuid kogemusi võib õppida minna näiteks Aseri keskkooli või Tallinna 30. keskkooli.

■ **annab komsomolikomitee kogu komsomoliorganisatsiooni nimel pioneerimalevale konkreetsed ülesanded aruandeperioodiks**. Täpiliselt tehakse seda 2. oktoobril — üleliidulise pioneeride raadiorivistuse päeval — ja kokkuvõtte ülesande täitmisest tehakse 19. mail — pioneerorganisatsiooni sünnipäeval, kui malevanõukogu esitab raporti selle kohta komsomolikomiteele. Sisult võib ülesanne olla väga konkreetne: võidelda

malevale kangelase nime omistamise eest, milleks õppida tundma nimikangelase elu ja tegevust, koostada näitus-väljapanek tutvustamiseks õpilaste uurimistulemusi, korraldada nimikangelasele pühendatud pidulik maleva-koondus jms. Poolehoid kaldub just selliste ülesannete poole, mis haaravad vaid üht konkreetset tööloiku: töötada... tundi kooli spordiväljakute väljaehitamisel, valmistada... õppevahendit ainekabinettidele vms. See ülesanne peaks sisaldama antud õppeaastal koolile, pioneerimalevale kõige tähendusrikkamat. Liiga laiahaardeline ülesanne, mis pealegi ei arvesta pioneerimaleva realseid võimalusi, toob rohkem kahju kui kasu.

PIONEERIRÜHMADE JA RÜHMANÕUKOGUDE, HUVIALAKOONDISTE TEGEVUSE JUHTIMISEKS JA ABISTAMISEKS:

■ kinnitab komsomolikomitee **igale rühmale rühmajuhhi** kooli kommunistlike noorte hulgast, kellel on kutsumust tööks lastega ja organiseerimisotsusi.

Pioneeritöö sektori juures rakendatakse tööle rühmajuhhtide nõukogu või klubi (ka komsomoli aktiivikooli sektion), mille kaudu organiseeritakse rühmajuhhtide teadmiste täiendamine üldpedagoogikas, psühholoogia põhitõdedes ning pioneeritöö küsimustes.

Rühmajuhhi ei saa inimest vägisi panna. Kõigepealt kannatab sel juhul pioneerirühm. Seetõttu võib pioneerirühmal lubada kutsuda rühmajuhhi õpilane, keda juba varem tuntakse ja kellel on autoriteeti. Komitee kinnitab õpilaste valiku. Selline rühmajuhht täidab meelsasti oma ülesandeid, saavutab kiiresti hea kontakti, toetab oskuslikult õpilaste tegutsemistahet ja initsiatiivi.

Praegu tegutseb meie pioneerimalevates rühmajuhhtidena üle kolme tuhande õpilasest kommunistliku noore.

■ sõlmatakse šefflussidemed pioneeri- ja komsomolialealiste klasside vahel põhimõttel: **pioneerirühmale kollektiivne juht — komsomoligrupp (või klassiorganisatsioon)** ning fikseeritakse see komitee otsuses. Sellised sidemed soodustavad enamiku vanemate klasside õpilaste kaasaahamist töösse pioneeridega, mis omakorda mitmekesistab rühma tegevust. Äärmiselt vajalik on, et need šefflussidemed oleksid pikemaajalised, s. t. et

sõprus süveneks aastast-aastasse, sedamööda, kuidas kasvavad ja arenevad õpilased ise. Möödunud aastal kiitsime Paide 1. keskkooli 10-c ja 4-c klassi toredat koostööd. Tänavu on 11-c ja 5-c klassil jällegi hulk ühiseid ettevõtmisi seljataga. Abituriendid Anne Rooba, Sirje Palmberg, Rita Kopti, Kalev Rõuk jt. ei käi lihtsalt sagedasti «oma sirtsse» vaatamas, vaid on oma abi ja nõuga elati kaasa löömas. Üldreeglina tuleks aga šefflussuhetes klasside kindlaksmääramisel lähtuda keskkoolides järgmisest: 9. klassi komsomoligrupp (klassiorganisatsioon) on 4. klassi pioneerirühmale kollektiivne rühmajuhht. 10. — 5., 11. — 6. klassile, 7. klassile leiame rühmajuhhi mõne töökollektiivi.

■ arutab iga komsomoligrupp pioneerirühma tegevuse juhtimist, analüüsib saavutatut-tehtut, annab hinnanguid, kavandab abinõud **komsomolikoosolekul**. Igal komsomoligrupil on vastu võetud leninliku arvestuse kollektiivsed kohustused, mis sisalduvad ka tööd pioneeridega. Seda juhul, kui komitee pole kollektiivseid rühmajuhhi kinnitanud. Kohustused võetakse vastu ja nende täitmist analüüsitakse samuti komsomolikoosolekul.

■ kavandab iga **ÜLKNÕ liige leninliku arvestuse kompleksplaanis «Õppida kommunismil!» oma kohustused pioneeride ees**, arvestades varasemaid teadmisi ja pioneeritöö kogemusi, samuti huve ja kalduvusi. Iga ÜLKNÕ liikme jaoks ei saa see olla töö rühmajuhina, vaid pigem kohustus ette valmistada pioneerikoondus, õpetada mõnd instruktori eriala, korraldada matk vms., s. t. selline kohustus, milleks kommunistlik noor tunneb end valmis olevat jagama teadmisi-otsusi noorematega, mis huvitab pioneere, on nendele vajalik ja eakohane. Töö rühmajuhina, pioneeritöö sektoris, malevanõukogus — need on pidevad komsomoliülesanded, mis peaksid olema nende kommunistlikele noortele põhilised, kõige tähtsamad, ainsad pidevad ühiskondlikud ülesanded. Ja need pannakse kirja leninliku arvestuse kompleksplaanides, kuid enamiku kommunistlike noorte ülesanded töös pioneeridega on ajutist laadi, lisaks mõnele teistlaadi pidevale komsomoliülesandele. Näiteks, kuigi Jüri K. on klassi komsomoliorganisatsiooni sekretär ja koos rühmajuhhtidega vastutab kogu šefflustöö organiseerimise eest 5. klassi pioneerirühmas, kohustub

ta esinema kosmonautika päevale pühendatud rühmakoondusel esimeste kosmonautide lendudest. Tiit N. õpetab pioneeridele uusi laule, Reet V. valmistab ette ja viib läbi rahvastepallivõistlused, Marika M. huvitava matemaatikaõhtu jne. Selleks et õigeid ja häid plaane teha, ei piisa vaid iseenda tundmisest, hästi on vaja tunda-teada oma väikesi sõpru, nende soove ja huve, mistõttu õpetajate ja klassijuhatajate nõuanded on väga vajalikud.

■ võtavad mõned kommunistlikud noored endale **ringijuhhi ülesanded**, mis eeldab plaanipärast huvialase tegevuse organiseerimist noorematele. Ring võib olla muidugi ühe klassi, paralleelklasside või eri vanuses õpilastele, mis sõltub ringijuhhi võimetest ja ka taotlustest. Mõnikord ühinevad õpilased ühiseks huvialaseks tegevuseks klubidesse, sektiioonidesse jne. Millist nime huvialane koondis ka kannab, katuvad vanemad õpilased (samuti kommunistlikud noored tootvalt töölt) meelsasti oma teadmisi ja praktilisi oskusi edasi anda. Pioneeride huvialase tegevuse juhtimist peetakse kergemaks kui rühmajuhhi tööd. Võib-olla. Kuid head oma ala tundmist nõuavad mõlemad. Noorele spetsialistile on muidugi kergem õpetada eriala (mis pioneeride jaoks on huviala) kui pioneeritarkusi. Kooliõpilasele? Arvan, et mõlemad ülesanded on vastutusrikkad, mõlemat tööd peab tegija ise armastama ja hästi tundma ning raskus või kergus sõltub kõige rohkem kommunistlikust noorest enesest. Sel õppeaastal on Jõgeva rajooni koolides 67 ringijuhhi kommunistlikest noortest õpilaste hulgas. Ja see ei ole kaugeltki ainus näide. Mõneti segavaks on osutunud õpetajate umbusaldus õpilastest ringijuhhtide suhtes, aga katsetama peab. Ei õnnestu õpetajalgi iga tund ühtviisi ladusalt, miks peaksime mõne ebaõnnestumise järel arvama, et õpilased ei tule toime näiteks ansambli juhina, raketimudelismi ringi juhina või mängu- ja tantsujuhina, kui neil endil on, mida teistele õpetada.

Eespool toodu kujutab endast meie koolide praktikasse vähem või rohkem juurduvad organisatsiooniliste abinõude summat, mis aitavad kooli komsomoliorganisatsioonil aktiveerida oma tegevust pioneerimaleva, -rühmade, -salkade töö tõhustamisel, kasvatustöös iga üksiku pioneerini jõudmisel.

Ainult sel juhul, kui suudame rakendada tööle pioneeridega mitte ainult mõningaid, vaid suure enamuse kommunistlikest noortest, oleme loonud organisatsioonilised eeldused kasvatustöö laabumiseks, noorte leninlaste mitmekülgseks arendamiseks.

Eespool nimetasin, et kommunistlikud noored vajavad töös pioneeridega pedagoogilisi näpunäiteid, meetodilist abi. Kõige kvalifitseeritum nõuandja on tavaliselt vanempioneerijuht. Kuid olgu ka kohe öeldud, et pioneerirühma tasemel on suur osa klassijuhatajal. Lisaks nimetaksin veel koolis töötavaid endisi pioneerijuhte, komsomolitöötajaid ja muidugi kooli juhtkonda, kes ei keela oma kogemusi ja teadmisi. Esimest aastat töötav pioneerijuht on ise veel õpi-poisil osas, kuid oskus organiseerida tööle pioneeridega komsomoliorganisatsioonid, lastevanemad on hädavajalik igale vanempioneerijuhile esimesest tööpäevast alates. Üksinda mägesid ei nihuta, üksinda ei juhi jõge uude sängi. Kõike üksinda ei jaksa ära teha, kui virgalt või vihaselt ka pioneeritöö kallale ei asuks. Just sellepärast on juht seekord mitte kasvatustöö põhiülesannetest pioneerorganisatsioonis, vaid sellest, kuidas rakendada nende ülesannete elluviimiseks kogu kooli komsomoliorganisatsiooni.

Kui analüüsime, mida on saavutanud pioneeritöö juhtimisel ühe või teise kooli komsomoliorganisatsioon, on vaja aru päride mitte ainult kommunistlikest noortest õpilastelt, vaid ka vanempioneerijuhilt ja klassijuhatajatelt. Oma kogemuste põhjal ja soovitusi arvestades on kõikjal vaja välja töötada pioneeritöö komsomolipoolse juhtimise süsteem. Ka pioneeritöö parteiline juhtimine teostugu esmajoones komsomoliorganisatsiooni kaudu.

KONTROLLTÖÖD KOOLIJÕUDLUSE MÕÕDUNA

KALJU SAKS

Kuigi peamine koolide ja õppeainete jõudluse analüüs toimub õpetajate pandud hinnete alusel, kasutatakse nende kõrval mitmesuguseid teisi andmeid. Need saadakse vabariiklike kontrolltööde ja kirjalike eksamitööde analüüsimisel, suuliste eksamite jälgimisel ja muul viisil. Teatavat materjali nõudlikkuse taseme kohta annab õpetaja koostatud eksamiülesannete analüüs.

Kontrollivates või teadusiikes uurimisasutustes koostatud tasemekontrolltööd on üks vahendeid, mis aitab ületada või vähemalt vähendada paratamatult tekkivat hindamise ebatäpsust. Eri õpetajate pandud hinded ühes ja samas õppeaines ning ühes ja samas vanuseklassis ei märgi alati ühesuguseid teadmisi. Samal ajal on sellised kontrolltööd õpetajate programminõuete täpsustamise vahendiks nii mahuliselt (kui palju peaksid õpilased teadma) kui ka sisuliselt (mida peaksid õpilased teadma). Koolijõudlustesti kui kontrolltöö ühe

alaliigi funktsioonidest on ülevaate andnud I. Unt (1), seepärast sellel küsimusel pikemalt ei peatu.

Programminõuetele vastavate tasemekontrolltööde kasutamine on mitmetes maades küllalt laialt levinud, kuigi erinevatel eesmärkidel. Rootsis on õpetajatel võimalik tellida standardiseeritud jõudlusteste ja nende tulemuste põhjal analüüsida oma hindamise rangust (2). Sotsialismimaades on sellistel kontrolltöödel rohkem riikliku kontrolli iseloom. Rohkesti on kasutatud kontrolltööde koolijõudluse taseme mõõtmiseks Saksa DV-s; Tšehhoslovakkias ja Ungaris tegelevad jõudlustestide väljatöötamisega spetsiaalsed teadusliku uurimise kesksed. Mitmetes maades tehti UNESCO initsiatiivil (3) jõudlusteste matemaatika õpetamise olukorra teaduslikuks uurimiseks.

Meie maa paljudes liiduvabariikides, sealhulgas ka Eesti NSV-s on sel alal aastatepikkused kogemused, eriti 1967. a. alates. 1967/68. õ.-a. korraldas Vene NFSV Haridusministeerium mitmetes ainetes kontrolltööd, mille tulemusi võrreldi veerandihinnetega. Kontrolltööd andsid jooksva õppeaastase näitajatest tunduvalt suurema protsendi mitterahuldavaid (vt. tabel) (4, lk. 43).

Õppeaine	Puudulike % jooksval hindamisel	Puudulike % kontrolltöös
Vene keel	3,7	13,2
Kirjandus	1,0	10,8
Aritmeetika	2,4	9,9
Algebra	1,6	18,0
Geomeetria	1,9	18,0

Kuigi puuduvad andmed kasutatud hindamisnormide kohta, on erinevuste põhjused selgesti näidatud V. Strezikozini analüüsis. Mitte iga õpetaja ei esita teadmiste hindamisel õpilastele kogu nõudmiste kompleksi, sageli osutuvad nõudmised väga piiratuks ja ühekülgeks. Väidetakse, et koondhinne kui üksikhinnete keskmine, mis on välja pandud sisult erinevate ja mahult väi-

keste õppematerjali portsjonite eest, ei peegelda kogu läbivõetu omandamise sügavust. Seejuures aga ei tohiks unustada analüüsimest antud kontrollülesandeid ja kasutatud hindamisnorme.

Kodanlikus Eestis tehti 1934. a. kevadel hulk koolijõudlustest, mida hiljem analüüsiti ainete kaupa väljaannetes üldpealkirjaga «Eesti algkooli lõpetaja». Igas aines käis testiga kaasas ankeet õpetajale, selgitamaks vastava aine õpetamise materiaalsel baasi. Testimine toimus maa erinevates piirkondades maikuu jooksul koolinõuniku juuresolekul. Selline pikk aeg võimaldas testi ülesannete «läbiimbumist», eriti linnakoolides, mistõttu hilisemad tulemused osutusid veidi kõrgemateks, nagu märgitakse emakeele tööde analüüsimisel.

Testide tulemuste analüüs on eri ainete õigegi erinev, kusjuures üheski neist ei kantud punktides väljendatud tulemusi üle 5-pallilise hindamisskaalasse. Kui aga võtta aluseks meil levinud nn. universaalsed protsentnormid (hinne «5» üle 95%, hinne «4» — 80—94%, hinne «3» — 50—79%, hinne «2» — 30—49%), saaksime järgmise pildi koolijõudlusest nendes ainetes, kus vastavad andmed punktides on esitatud:

Õppeaine	Hinded (protsentides)			
	«5» ja «4»	«3»	«2»	«1»
Maateadus	13,0	46,2	23,9	16,9
Loodusõpetus	11,5	61,0	20,0	7,5
Ajalugu	20,9	48,6	25,2	5,3
Saksa keel	8,9	48,0	32,4	10,7
Emakeel	15	58	23	4

Tundub, et tol ajal nii rangeid hindamisnorme ei kasutatud, kuna märgitakse, et näiteks loodusõpetuses tulemused täiesti rahuldavad (5), kuigi need mingil määral ei vasta samas teoses antud tolaegsele jõudluse struktuurile loodusõpetuses neis koolides (hindeid «5» ja «4» — 36%, hindeid «3» — 49%, hindeid «2» — 3%, hindeid «1» — 2%). Sama vahetõttu kehtis saksa keeles; teistes ainetes hinnete analüüs puudub. Õppeplaanide ja programmide muutmise tõttu pole võimalik tulemusi võr-

relda tänapäeva kooli jõudluse tasemega. Üks selline katse tehti 1970. a. saksa keele alal. Sellest võidi järeldada, et tol ajal 2 aastaga (10 nädalatundi) omandati ligilähedaselt sama sõnavara, grammatika ja õigekirjutuse tase kui tänapäeval 4 aastaga (11 nädalatundi). Maksimaalsed tulemused olid tollal mõnevõrra kõrgemad, keskmine tase (mediaan) sama, minimaalsed tulemused aga palju madalamad. See viitab sellele, et meie koolis pööratakse palju tähelepanu õppimiskustega õpilaste teadmiste ja oskuste taseme tõstmisele, kuna kodanlikus koolis olid madala jõudlusega õpilased jäetud enese hooleks. Üldiselt võib nentida tunduvalt ebakõla koolihinnete ja neile vastavate jõudluste tulemuste vahel tänapäeva hindamise seisukohalt.

Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsus on ainekomisjonide abiga palju aastaid korraldanud kontrolltöid eesti keeles, matemaatikas, vene keeles, võõrkeeltes, ajaloo, keemias, füüsikas ja teistes ainetes. Sageli kuuluvad kontrolltööd inspekteerimise süsteemi. Seoses uute programmide ja õpikute kasutusele võtmisega on kontrolltööd mõningal määral olnud nende jõukohasuse mõõduks, nagu sellele võimalusele viidati 1968. a. (vt. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 11, lk. 810—812).

Peale vabariiklike korraldatakse veel rajooni- ja juhtkonnakontrolltöid, mille kohta on raske ülevaadet saada ja seepärast jäävad välja siinsest käsitlusest. Julgeme siiski esitada piiratud tähelepanekutel põhineva mulje, et kaheldavalt tuleks suhtuda nn. kooli juhtkonna kontrolltööde kasutamisse. Muidugi, mõnedel koolidel on välja kujunenud aastate jooksul järeleproovitud süsteem ja tegelikule jõudlusele vastavad hindamisnormid. Siiski tuleb ette, et sellise töö koostab keegi kooli juhtkonnast, kes pole ise vastava aine spetsialist, või usaldatakse selle koostamine mõnele aineõpetajale, kelle kompetentsus pole alati sugugi kõrgem. Selles mõttes annab õpetaja koostatud ja kooli juhtkonnaga koos läbianalüüsitud kontrolltöö isegi parema ülevaate. Tegeli-

kult on koolides suuri võimalusi välja arendada igal aastal kasutatavate tase-metööde süsteem, mida siis õpetaja saaks kasutada rohkem enesekontrolli otstar-keks.

Järgnev ülevaade põhineb pedagoogi-lises ajakirjanduses, eriväljaannetena avaldatud ja koolivalitsuse inspektuuri kasutuses olevate kontrolltöö tulemuste analüüsidel, mida on teostanud paljud vastava aine spetsialistid. Tõsi küll, kõiki viimase 7 aasta jooksul ilmunud materjale pole olnud võimalik kätte saada. Silma on hakanud üht-teist ühist kui ka erandlikku ja algupärast, mida oleks mõttekas laiemalt kasutada, veel ka ebakohti ja lahtisi otsi. Vaatluse all on mitmed alaprobleemid, nagu kontroll-tööde ettevalmistamine ja sellega seos-es hindamismormide esitamine, töö teostamise aeg ja tingimused, kontin-gendi valik, tööde läbivaatamine ja tule-muste analüüs, järeldused jm.

Ettevalmistus ja hindamismormid. Ena-masti on vabariiklike kontrolltööde üles-anded läbi arutatud metoodilistes aine-komisjonides. Paljudel juhtudel on teos-tatud eelkatse väiksema õpilaste arvuga. Eelkatse annaks võimaluse reguleerida kontrolltöö jõukohasust osa küsimuste (liiga raskete ja liiga kergete) väljajät-misega, kuid sõltuvalt ainest ei saa programmivaliidises töös seda teha. See-pärast ei tuleks hindamisel rakendada universaalseid protsentnorme, vaid mää-rata normid vastavalt eeltestimisel saa-dud tulemuste ja vastava kontingendi veerandihinnete võrdlemise abil (vt. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 1, lk. 48—53). Momendil nõutav jõudlus peaks olema saavutatud (eeltöö tulemused) ja planeeritud (universaalnormid) jõudluse vahepeal. Mõttekas oleks taotlema tule-muste diferentseerimist hinnete skaalas, s. t. et oleks ka «viisi» ja «neljasid», mitte ainult hulganisti «kolmesid» või «kahtesid».

Eeltööks valitavad koolid peaksid olema oma jõudluselt hinnete järgi kesk-mised ja esindama nii maa- kui ka lin-nakoole. Klassi lõpptaseme määramiseks ettenähtud tööd oleks vaja katsetada mitte samas klassis, vaid selle klassi

eelmisel aastal lõpetanutega õppeaasta alguses. See annaks võimaluse töö tule-musi pikemat aega analüüsida ja üles-andeid parandada.

Kontrolltöö korraldamise aeg sõltub materjali läbitöötamisest. Paraku on mõnes klassis liiga sageli suur maha-jäämus. Kui on tegemist kogu õppeaasta materjaliga, ei tohiks ettevaatuse mõt-tes viimaseid teemasid sisse võtta. Mai-kuus on palju muid üritusi, nii et sobi-vam aeg ongi arilli teine pool.

Ei saa mööda minna töö tegemise tingimustest. Juhendid määravad kuupäeva, mõnikord ka tunni (2. või 3. tund). Töö juures viibib Haridusministeeriumi esi-nadaja. Sellega oleks nagu tingimused enam-vähem standardiseeritud. Kuid võib-olla polnudki olukord nii erakord-ne ühes maakoolis, kus aineõpetajaks oli direktori abikaasa, kontrollijaks haridus-osakonna inspektor. Klass tuli kontroll-tööks kui oma töö pidulikuks aruandeks kooli ettenähtud kellaajal, teisi tunde sei päeval polnudki. Teistes koolides on aga kontrolltööks ette nähtud ainult tavaline ainetund, milleks on tulnud teha kodu-ülesandeid ja kus ilmneb tavaline töö-päevaväsimus. Ei ole harvad juhtumid, et samaks päevaks on tulnud õpilastel veel ette valmistada mõneks teisekski kontrolltööks. Elementaarseks nõudeks oleks üheainsa kontrolltöö korraldamine tavalisel koolipäeval.

Õpilaskontingent on senises praktikas enamasti regionaalselt valitud seoses koolide inspekteerimisega. Tavaliselt teeb töö 400—1200 kahe kuni kolme ra-jooni vastava klassi õpilast. Mõnel juhul (näiteks keskkooliklassides) on kontrolltöö korraldatud vabariigi kõiki-des koolides. Tulemuste läbitöötamise piiratud võimalused ei luba seda teha kõikides klassides. Muidugi oleks mõel-dav töö korraldada suurema arvu õpi-lastega, kontrollida kõik tööd, kuid sisu-line analüüs, mis on kõige töömahukam, tehtagu ainult osa töödega, näiteks võtta paremusjärjestusest üldpunktide arvu järgi ainult iga viies töö.

Mõnikord valitakse igast koolist ainult üks paralleelklassidest, mille omakorda valib aineõpetaja või kooli juhtkond. Sel

juhul püütakse muidugi valida tugevam klass. Paralleelklassidega koolidest on süsteemipärasem määrata igast a- või b-klass. Seda on ka tehtud. Valikul võiks küll arvestada vastava aine jõudlust, nii et kolmest võimalikust valida keskmine. Ühe klassi puhul muidugi midagi valida pole, aga kahest võiks valida keskpärasema.

Koolijõudluse dünaamika uurimiseks järgmisel õppeaastal sama kontingendiga tehtud tööd ei korrata, sest see ei vasta enam programmile. Küll on aga järgmisel aastal samas piirkonnas samas klassis korratud tööd, mis näitab, kuivõrd õpetaja võtab arvesse avastatud puudusi. Segavaks asjaoluks on kontingendi erinevus üldjõudluse poolest.

Tööde läbivaatamine. Vajadus vastuste objektiivsema analüüsi ja hindamise järele on tinginud enamasti testivormi või sellele lähedase kontrolltöö vormi kasutamise, mis võimaldab rakendada punktisüsteemi. Paljudel juhtudel on ühe ülesande eest arvestatud summaarne arv punkte. Sel juhul oleks tingimata tarvis täpsustada, millise ülesande osa täitmata jätmise eest ja kuidas punkte maha arvestada. Esialgselt vaatavad tööd läbi ja arvestavad punkte aineõpetajad, kuid hiljem tuleb seda üle kontrollida. Mitmel korral on märgatud kontrolltööde lohakat parandamist (pole arvestatud küllaltki olulisi vigu, punktid on valesti kokku liidetud, õpilastele on pandud ebaõiged hinded jm.). Näiteks tuli 1971. a. keemia kontrolltöös hinnat tõsta 21 juhul, alandada 7 juhul.

Punktisüsteemiga saadakse kvantitatiivsed näitajad, mis võimaldavad mitmesugust analüüsi toorväärtuste (punktide või vigade) tasemel või üleviiduna hindenormide abil hindepallideks. Sagedi on töö tulemuste iseloomustamiseks kasutatud keskmist punktide või vigade arvu, keskmist hinnet või vähemalt rahuldavate protsenti.

Kõigi nende kolme näitaja alusel võib koostada klasside pingerea. Keskmist punktide arvu ja vähemalt rahuldavate protsenti klassis võidakse kasutada võrdluseks eelmisel või järgmisel aastal samas aines, samas piirkonnas tehtud töö

vastavate näitajatega. Keskmisi hindedeid saab veel ka võrrelda veerandi- või aastahinnete keskmisega. Harvem kohtame hinnete otsese vastavuse või iga õpilase tulemuse hindetele vastavuse analüüsi, mis on mõlemad väga töömahukad protseduurid. Esimesel juhul tuleb õpilased grupeerida vastavalt nende veerandihindele ja arvutada, kui suur protsent igas hindegrupis sai kontrolltöö eest sama, kõrgema või madalama hinde. Sama võib teha vastupidisest lähtekohast: kui suur protsent töö eest ühes hindegrupis oli saanud sama hinde kui õppeveerandis jne. Täpsema näitajana oleks küll eelistatud toorväärtused punktadena, sest siis saaks pildi iga klassi kohta — s. o. mitu punkti said sama veerandihindega hinnatud õpilased. Selles analüüsis on hindamise ranguse erinevused kõige ilmsemad, kuna võib selguda, et ühe klassi viiemehed on saanud keskmiselt vähem punkte kui teise klassi kolmemehed jne.

Matemaatilised arvutused näitavad, et diferentsid keskmistes tulemustes, samuti üksikõpilaste tulemustes on harva nii suured, et neid saab pidada statistiliselt olulisteks. Olulised on enamasti ainult erinevused kõige paremate ja kõige halvemate tulemuste vahel. Kui näiteks parimas koolis oli õpilasel keskmiselt 5,2 viga, halvemas aga 37,2 viga, siis on see häiresignaalsiks teadmiste madalast tasemest viimases koolis. Õigustatud on ka maksimaalse tulemuse saavutanud õpilaste nimeline esiletõstmine.

Kvantitatiivse analüüsi kõrval on tähtsal kohal sisuline analüüs, mis seisneb selles, et analüüsitakse mitte õpilaskontingendi või selle osa üldist jõudlust või jõudluse struktuuri, vaid tehtud vigu ja esitatud ülesannete suhtelist jõukohasust. See analüüsi aspekt on otseselt seotud konkreetsete puuduste ja saavutustega antud õpilasarühma või kogu uuritud populatsiooni oskustes ja teadmistes ning näitab sel viisil kätte tee õppetöö parandamiseks.

Vastavalt õppeaine ja antud ülesande iseärasustele on kasutatud erinevaid võtteid. Kõigepealt arvutatakse iga üles-

ande õigete vastuste protsent või teatud vea teinud õpilaste protsent. Kui ühe ülesande eest on võimalik saada mitu punkti, võidakse arvutada selle ülesande vähemalt rahuldavalt lahendanud õpilaste protsent, kusjuures rahuldavalt lahendamist märgib pool või üle poole võimalikust punktide arvust. Iga klassi edukus selles küsimuses võidakse määrata kas õigete lahendajate protsendi või rühma poolt selles ülesandes saavutatud keskmise punktide arvu järgi. Sisulises analüüsis esitatakse tehtud tüüpilised vead, püütakse põhjalikumalt analüüsida nende põhjusi ja võimalikku vältimist. Selline analüüs puudutab ühelt poolt võimalikke puudusi ülesandes eneses, teiselt poolt ülesande tähtsust programmi seisukohalt.

Koolijõudluse tase hinnetes sõltub kontrolltöodes rakendatud hindamisnormidest. Paljude seniste kontrolltööde järgi tuleb märkida mitmete ainete koolijõudluse struktuuris mitterahuldavate hinnete lubamatult suurt osakaalu, näiteks vene keeles (5. klass) 1970. a. 46,0%, keemias (8. klass) 1970. a. 24%, matemaatikas (6. klass) 1969. a. 28,4% jne. Keskmise hinne on sageli veidi üle või alla «kolme». 8. klassi füüsikas 1967. a. saadi ainult 32% klassides vähemalt 50% võimalikust punktide arvust. Paraku on ikkagi tegemist standardiseerimata hindamisnormidega. Siiski on senine praktika võimaldanud teha mitmeid olulisi järeldusi, mida iseloomustavad vastavate artiklite pealkirjad: «Tase ei rahulda», «Teadmiste tase tõuseb pidevalt» või «Ikka need aastast aastasse korduvad puudujäägid», «Kontrastid on suured» jne. Suur osatähtsus õppetöö taseme tõusul ja ühtlustumisel on olnud tagasisidel «Nõukogude Õpetaja» vastavate artiklite kaudu (1967. a.), eribrošüüridel (1969.—1970. a.) jne.

Suureks puuduseks koolijõudluse objektiivsel mõõtmisel kontrolltööde abil on olnud ühe osa koolitöötajate (mitte ainult õpetajate) ebaausus paremate tulemuste saavutamise eesmärgil. Korduvalt on kontrolltöö tulemuste analüüsijad pidanud märkama, et mõne kooli töödes on ilmseid võltsimise jälgi (teise

käekirjaga ja teist värvi tindi või pastaga parandusi), on tulnud isegi tühistada mõnede koolide tulemused. Eba-meeldivustunde tekitab teade, et mõne kooli mõne klassi õpilaste töid ei saadetudki Ministeeriumile, et mõned õpetajad ei takista kontrolltöö ajal õpilaste omavahelisi jutuaajamisi ja muud koostööd, et õpilasi saadetakse tunnist ära jne. Paari kooli kohta märgitakse tööde analüüsis, et koolist puudus 26—34% õpilastest. Sellepärast peaks küll kontrolltööde analüüsimisel huvi pakkuma puudunud õpilaste arv ja eriti nende veerandihinded.

Tuleb aga tõdeda, et võltsingute teele tõukab koolitöötajaid nii mõnigi kord puudulik informeeritus töö täpsemast sisust ja vormist. See võib põhjustada halbu tulemusi isegi keskmise jõudluse korral. Samal ajal saavutavad teised koolid silmapaistvaid tulemusi ainult selle tõttu, et nende õpetajatel oli täpsem informatsioon ja seetõttu (või ka juhuslikult) spetsiaalne ettevalmistus. Teatavasti on USA-s, klassikalisel testimise maal, üldtunnustatud seisukoht: et testiülesannete laadi kõigi eest nangun ei saa varjata, on otstarbekam anda võimalikult laiemalt üldisi juhtnööre, kuidas valmistuda testideks. Nõustume ühes analüüsis esitatud väitega: see, et õpetaja teab, millal tal on vaja õpilaste teadmisi viia vajalikule tasemele, pole millegagi vastunäidustatud (V. Ratassepp).

Kontrolltööd näitasid, et õpetamise eesmärgid pole kõigil õpetajatel selged või on sageli teisiti mõistetud, kui seda programmi koostajad ette nägid. 1967. a. kontrolltöö tulemused andsid aluse nõuda, et 8. klassi ajalookursust lakkataks pidamast ainult kirevate ja eredate sündmuste kogumiks, mille õpetamisel tuleb iga hinna eest mõjutada ainult õpilaste emotsioone, jättes kõrvale kurssuses leiduvad võimalused õpilaste intellekti arendamiseks (A. Öngo). Samal aastal korraldatud füüsika kontrolltöö halbade tulemuste põhjusi võis osaliselt näha selles, et paljude koolide füüsik tundides pööratakse tähelepanu küll käsitletavast materjalist arusaamisele,

õpitu meeldejätmisele ja reprodutseerimisele, kuid vähe antakse õpilastele oskusi teadmiste praktiliseks rakendamiseks (A. Savik).

Niisiis on standardiseerimata kontrolltöödel suur väärtus eelkõige sisulise analüüsi aspektist, kuna koolijõudluse mõõduna annavad nad ainult suhteliselt võrreldavaid tulemusi teadmiste taseme ja nõudmiste ühtlustamiseks, muidugi tingimusel, et tegemist on tõesti objektiivsete andmetega.

Kirjandus

1. I. Unt, Ainetestide funktsioonid uurimistöös ja koolipraktikas. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 11, lk. 808—815.
2. S. Henrysson, Testanwendung in Schweden. In Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Hsg. K. Ingenkamp und T. Marsolek. Berlin, 1967, S. 75—83.
3. International Study of Achievement in Mathematics — A comparison between Twelve Countries. Stockholm / New York 1967.
4. В. Стрезикозин. Что такое качество знаний? «Народное образование», 1968, № 7, стр. 42—48.
5. M. Univer, Eesti algkooli lõpetaja. Algkooli lõpetaja oskused ja teadmised loodusõpetuses. Tallinn, 1936.

TAHTE KASVATAMISEST *

VOLDEMAR PINN

BARJÄÄRIDEST TAHTE KASVATAMISEL

Tahte kasvatamine kujutab selliste võimete loomist, mille abil õpilased suudavad peatada aktuaalsed tarbed, mis viivad eemale esmalt õppimisest ja tööst, ning seejärel suure visadusega tegutseda plaanitud liinis. Eeldus on, et õpilased nende tarvete ületamise sisemiselt omaks võtaksid. Väline omaksvõtt on tavaliselt saavutatud. Enamik õpilasi ei hakka avalikult vastu ausa ja pingutava õppimise ning korrektse käitumise vajadusele, kuid sisemise pingutuse optimaalse rakendamiseni töös ja õpingutes ei jõua kaugeltki kõik need, kes seda vajadust väliselt tunnustavad.

Tekib küsimus, milline peaks olema keskkond, mis viiks õpilase selleni, et ta vaieldamatult tunnistaks: ma pean paljust loobuma ning võitma raskused. Keskkond, mis praegu õpilast ümbritseb, seda ülesannet igatahes ei täida.

Alustame sellest, mis on valesti. Et tahe on sügavalt teadvuslik protsess, siis praktilises käsituses eraldatakse sellest tundmuse

Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 1.

maailm. Ja seda järgalt. Praktilise kasutuse äärmuslikus variandis tähendab see, et õelgu lapse tundmuste maailm, mida soovib, juhinduma peab ta teadlikkusest ning töötama, õppima, visalt käituma, loobudes seejuures kuulatamast iga aktuaalse tarbe häält. See on suuresti vale lähenemine tahte kasvatamisele.

Momendil on meeldiv lesida päikesepais- telisel rannal. Samas võib aga selline lesimine osutada läiesti vastuvõetamatuks tuleviku seisukohalt, inimene ei tohi jääda lesima päikesepaistele, ehkki emotsionaalne seisund selleks suunab. Oleks vaja teha momendil midagi hoopis ebameeldivat — laadida maha vagun sütt, õppida selgeks keerukad grammatikareeglid. Mõõndes nende tööde tarvilikkust, on puhkus rannaliival talle siiski ainus moodus koguda jõudu ja viia töö lõpuni. Emotsioonide arvestamata jätmine oleks ilmne viga.

Eespool öeldu on mõistetav kõigile. Raskusi tekib, kui analoogilised asjaolud kantakse üle vaimuelu sfääri. Selles ei avaldu väsimus taolise kontrastsuse ja teravusega. Lapse tõrjuvat olekut võib kergesti tõlgendada laiskuse ja muudegi sedalaadi põhjustega. Kui lapsele sunnitakse peale ületamatut raskust, tõmbub ta tavaliselt mossi, on tige, agressiivne. Nõudes temalt püsivalt, et ta takistuse siiski ületaks, ja rakendades lisaks veel karistusi, võime lapse viia frustreritud seisundini.

Teadupärast teeb negatiivne elamus iseenesest võimatuks teaduslike seisundite tekkimise. Nagu P. Anohhini ja E. Gellhorni uurimused näitavad, on ajukoos hajali elementide vahel seose tekkimine negatiivses meeleolus raskendatud või isegi võimatu (6). Halb meeleolu tekitab erutuse subkortikas, mis negatiivse induktiooni seaduse alusel pidurdab oluliselt koos aktiivsatsiooni protsessid. Sõnaga, raskuse ületamise teadvustatud omaksõtt muutub võimatuks. Positiivne emotsioon (rõõm, elevus, aga ka kerge negatiivne elamus kahetsuse vormis) aga tõstab aktiivsatsiooni taset. Ka sel juhul, kui olukorra lahendusvariant puudub, kindlustab positiivne emotsioon ajukoos olemasolevate andmete efektse

sünteesi, mis aitab tekkiva keeruka situatsiooni lahendada. Sõnaga, määramatuse olukorras (praegusaja komplitseeritud elukeskkonnas on neid aga palju, tulevikus veelgi enam) kindlustab selline emotsioon positiivse lahenduse ja aitab niiviisi formeerida kõrgetasemelise teadvusliku seisundi. Ilma teadvustatusega aga tahtest, veel vähem selle arengust rääkida ei saa.

Küsimuse selline asetamine eeldab lapse ees seisvate takistuste (barjääride) kirjeldamist (11). Üks osa barjääre on sellised, mis võimaldavad sisemist teadvustatud osavõttu nende ületamisest, teine mitte. Üks barjäär kindlustab positiivsed, teised indiferentsed või negatiivsed elamused. Teisiti öeldult — ühed barjäärid arendavad tahtet, teised tasalülitavad selle.

Õpilaste ees seisvad barjäärid võiksite tingimisi jagada nelja liiki. Ühed on n.-õ. madalad ja nende ületamine nõuab vaid väikesi loobumisi; teiste ületamiseks on vaja õpilase sisemise energia oluline valandumine; kolmandad on ületatavad, kuid nõuavad sellist energia hulka, mis juba rikub organismi energiamajanduse bilansi, ja organismi osades tekib energia defitsiit. Võimalikud on ka patoloogilised nihked; neljandat liiki barjäärid on ületamatud.

Esimest liiki barjäärid on andekamatel õpilastel ületatavad intellektuaalses mängus. Need ei nõua tahtet eespool kirjeldatud kujul ega arenda seda. Nende puhul puudub tahte arendamise elementaarne eeltinngimus — takistus. Nende ületamine ei valmista asjaosalisele ei rõõmu, heameelt, isegi mitte elevust. Sellest saab ka mõistetavaks, miks osa nooremas koolieas andekana näivaid (ja mitte üksnes näivaid) õpilasi jäta- vad vanemas koolieas tõkkes ületamata. Nende tahtet pole noores eas takistustega karastatud ja tahtetutena muutuvad nad nüüd õpetaja valulasteks. Samuti saavad selgeks vead, mis tekivad koolieelikute forsseeritud intellektuaalses ettevalmistamises.

Selle probleemi üle on vaja väga tõsiselt mõelda neil vanemal, kelle lapsed n.-õ. lahtise peaga kõike omandavad. Lapsi õpetatakse selle tasemeni, et esimene

klass ei paku enam mingeid takistusi ning tahte areng soikub. Selle nähtuse ilmingud võivad välja lüüa hoopis kaugemas tulevikus, kui on vaja teaduse ja tehnika tippudeni jõuda (tegevus, mis ilmtingimata nõuab karastatud tahtet). Kunagistel andekafel ei jätku tahtet, sest nad pole kunagi millekski pingutanud. Nad ei tea, et ajutine ebaseadlikkus, rahutus, närvipinged on järgmise võidu tagatis. Neil ei seostu võit kunagi loobumistega.

Selline seisukoht on täies kooskõlas šveitsi psühholoogi E. Claparède'i väitega, et psühholoogilise arengu tase on proportsionaalsel vahemaal tarvetest ja nende rahuldamise võimalustest. Tarve õhu järele, mis on automaatselt rahuldav, ei arenda ju inimest. Samas tarve toidu järele nõuab juba pingutusi ja arendava toimega (11). See omakorda on vastavuses K. Marxi seisukohaga, et «liig helde loodus muudab inimese... abituks» (1).

Teine barjääri liik nõuab õpilaselt suuri pingutusi. Nende ületamise käigus on võimalikud õnnestumised, otsingud, aga ka ebaõnnestumised, uued otsingud ja siis eesmärgile jõudmine. Õpilane omandab harjumuse seista raskustega silmitsi ja tuleb normaalse pingega toime. Peamine on, et lõppeesmärgile jõudmine ei ruineeriks. Mitte võit á la Martin Eden, kus peategelane saavutab küll edu, kuid on viidud ka hukutavasse hingelisse seisundisse. Võime väita: pinged ja ajutine ebaseadlikkus karastavad inimest. Saavutatud edu on aga aluseks, et õpilane on nõus uuesti elama üle ebaseadlikkusi, rahutust, kasvavat pinget võidu nimel, millega kaasneb rõõmuelamus. Selliste barjääride ületamise võtab õpilane sisemiselt omaks, kui õpetaja oskuslikult kasutab õppimisstiimuleid. Kodu aga olgu kooli õigete nõudmistega toetaja.

Uurimused näitavad, et tahtepingutusi nõudev tegu sooritatakse ilma igasuguse nähtava pingeta, kui seda saadab kas heakskiit või autoriteetse õpetaja nõue ja kontroll (2). Sellised on optimaalsed barjäärid tahte arengus.

Kolmas barjääri liik võib olla saatusliku tähendusega. Õpilane vallandab kogu oma

sisemise energia, et ületada barjäär. Ta õpib päevas 14 ja rohkem tundi, ületab küll barjääri, kuid organismi kahjustustega, mis teeb resultaadi sotsiaalselt vähe mõttekaks. Barjääri ületamisel tekkiv siseorganite erakordne aktiivsus kutsub õpilasel esile tajupildi muutused, motoorne koordinatsioon on häiritud. Eriti ägedatel juhtudel toimuvad muutused vegetatiivses närvitalitluses, vaba tegevus paralüüeerub, kusjuures üha enam lülitub kohandusmehhanismide koosseisu lihassüsteem (19).

Ainult väike osa õpilasi võtab selliste barjääride ületamise sisemiselt omaks. Enamus, nagu märgivad USA uurijad J. Brown ja Z. Farber, satub loodetud edu mitte nähes frustratsioon seisundisse. Motiveeritud käitumine asendub neil juhtudel väliselt motiveerimata käitumisega. Kui motiveeritud käitumisele on N. Maieri järgi omased varieeruvus, konstruktiivsus, arukus ja ülesannete vaba valik, siis motiveerimata käitumisele (iseloomutab frustratsioon seisundit) on omane destruktivsus ja rigiidsus (13). Õpilane lööb mõttetult kaasõpilasi, teeb tegusid, mida väliselt ei saa põhjendada. Barjääri ületamise sisemine omaksvõtt ei tule kõne allagi. On ainult üks variant — eemalduda sellest barjäärist.

Neljandale barjääri liigile kui ületamatu le vastab õpilane üksnes frustratsioon seisundiga. Kahjuks peame tunnustama, et enamik barjääre meie koolis ei vasta optimaalselt tahteaktiivsust arendavatele tingimustele. Küllalt palju õpilasi satub nende diferentseeritud võimeid arvesse võttes barjääride ette, mis on kas liiga kerged või siis ületamatud. Välistades põhimõtte «ma tahan» ja lugedes ainukehtivaks «ma pean», tähendab sundida õpilasi ületama ka kolmandat ja neljandat liiki barjääre, mis on äärmiselt ebaseadlikud.

Ühesõnaga, tahte kasvatamise esimene tingimus on igale õpilasele sobiva barjääri valik. Kuid, nagu märkisime, on ka võimalik, et õpilane võtab objektiivselt ületatavat barjääri kui subjektiivselt ületamatut, või lihtsalt leiab, et parem on elada loobumisteta, täita kõik aktualiseeritud tarbe nõuded.

Millised oleksid need pedagoogilis-me-

toodilised vahendid, mis sunniksid õpilasi oma sisemise energia optimaalsel määral vallandama, s. o. arendaksid välja need omadused, mida on vaja teist liiki barjääride ületamiseks, s. o. omadused, mis sunnivad inimest lahendama ülesannet raskustest hoolimata, omadused, mis sunnivad inimest vastu minema eesmärgile, olenemata vastumõjudest ja ebaõnnestumistest (18).

On loogiline, et seda aitab teha õppeja kasvatustöö hea organiseerimine tervikuna. Tahte seisukohalt väärivad rõhutamist järgmised asjaolud.

Positiivse stimulatsiooni süsteemi loomine, mis arvestab mitte niivõrd resultaate, kuivõrd sisemise pingutuse määra, mis kujuneb eesmärgile püüdlemisel (16).

Kui hindame üksnes resultaate, langeb hinnangust välja tahte tähtsaim komponent — pingutus. Stimuleerimatus ei arenda aga taht tervikuna. Viimasel puhul lülitub välja ka tahte arendamise järjekestvus, see, et väiksem tahtepingutus on aluseks suuremale tahtepingutusele. Kõrgendatud, kuid vajalike vaheastmete kaudu treenimata ülesanne muudab inimese loiuks, tahtetuks. Ainult siis, kui järjekindlalt anname organismile ületatavaid raskusi, mis treenivad ühe või teise tahteomaduse kasvu, kasvatame tahtevõimekat inimest (15). Esitades küll ületatavaid, kuid isikut eelnevalt treenimata ülesandeid, kohandub isik temale kergema, mittetahtelise tegevusega.

Ühes internaatkoolis märgati, et üks osa õpilasi käitub silmapaistvalt halvasti. Uurimisel selgus, et nad olid tulnud internaatkooli äärmiselt halbadest keskkonnatingimustest. Internaatkoolis esitati neile aga kohe kõrged nõudmised õppimise ja käitumise suhtes. Nad ei suutnud neid täita, sest elu perekonnas polnud neid selleks ette valmistanud. Lastel arenes tahtelise käitumise asemel välja kahekeelsus, valetamine ja muud negatiivsed jooned (4).

Kunagi ei või unustada, et tahe on **teadvuse aktiivne külg**. See tähendab, et iga tegevus tuleb õpilasele teadvustada, seada eesmärgid ja mida mõistefavamad need isikule on, seda suurema püüdluse need esile kutsuvad (10). Sisuliselt tähendab see, et

eesmärgi seadmisega kaasneks positiivne elamus, mis aitaks selgineda täpsel piiritletud teadmisel. Emotsionaalsus on vahend, mis aitab pidevalt hoida eesmärgi aktiivse ja ahvatleva. Mida kõrgem barjäär, seda selgemini peame õpilaste ette tooma eesmärgi. Ainult niiviisi, nagu märgib K. Levin, on võimalik selle ületamine.

Praktikas esinev viga on selge. Me õpetame, kuid ei näita, milleks ja mida see teadmine inimesele juurde annab, kuhu selle teadmisega jõuab.

Samuti ei tohi unustada õpilase fervist, keha karastamist, närvisüsteemi tugevdamist. Kindel päevakava, kosutav uni, hommikuvõimlemine, jõukohane füüsiline töö, suplemine, päikesevannid — sellel kõigel on tähtis koht tahte arendamisel juba lapse varajasest noorusest peale. Inimesed on sageli tahtejõuetud, iseloomunud just sellepärast, et neil pole vajalikul määral energiat ületamiseks takistusi. (15).

Arenevad vaid need omadused, mida hinnatakse kollektiivis. Kasvatada üksikindiviide tahteliseks tähendab kasvatada kollektiivi, kes hindab tahtelisi jooni oma kollektiivi üksikindiviidides. Kollektiiv, kes hindab püsivust, arendab seda kõigis oma liikmesis. Ja seda just murdeas, kui indiviidil on tähtsaim oma eakaaslaste tunnustus.

Tahtelise tegevuse oluline aktiveerija on õpetaja ja lapsevanema sõnaline innustus.

Katsed näitavad, et kui inimene arvab, et ta pole enam võimeline edasi töötama, aitab sõnalisest sisendusest ja inimene võib suuta tööd jätkata.

Tehti järgmine katse: 27 inimesele tehti ülesandeks tõsta keskmise sõrmega suhteliselt suuri raskusi, mis nõudsid 10% sõrme maksimaalsest jõust. Tööd tehti helisignaalide järgi. Tõstmine kestis, kuni jõud lõppes. Pärast kaheminutilist vaheaega jätkasid katsealused tööd. Raskust oli seekord suurendatud kuni 90%-ni sõrme maksimaalsest jõust. Kui ilmes, et katsealune pole enam võimeline tööd jätkama, anti talle järgmised sõnaliselt stimulatsioonid: «Jätka, sa jõuad küll! Tee liigutusi täie amplituudiga! Tee liigutusi signaalide tempos! Tee liigutusi võrd-

selfi» Töö jätkus vastavalt sisendatud tempole ja rütmile (7).

Tähtis on eeskuju. Tahtekindlatest inimestest ümbritsetud inimesel on suuremaid eeldusi saada tahtekindlaks kui neil, keda ümbritsevad tahtetud. Jäljendamist peab J. Tšvašev üheks olulisemaks mõjutajaks tahte kasvatamisel.

Asi on selles, et inimese põhiloomusesse kuulub kaaslaste jäljendamine. Tänu jäljendamisele sai arutust olendist praegusaja inimene. Aga jäljendab ka meie kaasaeglane ise, sest sellela on raskendatud igasugused kohastumistegevused alates kõige lihtsamast kokkusulamisest uue kollektiiviga kuni keerukate teadmiste omandamiseni. Ka tahtelised omadused võetakse teiselt inimeselt üle sellesama mehhanismi tõttu ja ka vahendusel. Siinkohal on vahest suurim roll kodul. Just see, millise vastutustunde, järjekindluse ja püsivusega suhtuvad oma töösse ja kohustusesse isa ja ema, avaldab lapsele tohutut mõju. Vanem kasvatab last oma tahtteomadustega alati ja kõikjal, isegi siis, kui ta on lapsest kaugel.

Kõige selle juures on oluline, et õpilased ise kasvataksid oma tahtet. Selle toimumiseks näeb V. Selivanov ette, et õpilane peab 1) õppima end tundma; 2) tutvuma tahte teooriaga; 3) välja töötama spetsiaalsed enesekasvatuse eeskirjad ja kindla päevarežiimi; 4) tegelema enesekasvatusega; 5) kasutama järjekindlalt enesestimulatsiooni vahendeid, s. t. enesekontrolli, iseenda karistamist, aruandlust iseendale (5; 18).

Selge on, et ükski inimene ei sünni maailma kerastatud tahttega. Tahe sünnib võitluses takistustega ja võidus nende üle. Ühel inimesel on suuremaid eeldusi saada tahtekindlaks, kuna tahe on korrelatsioonis isiksuse teiste psüühiliste omadustega. Isik võib saada vähem tahtekindlaks, kui lubavad tema eeldused, ja mingil määral on see võimalik ka vastupidiselt.

Kirjandus

1. К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч., т. 23, стр. 522.
2. Г. Агафонов. О волевых проявлениях в затрудненных условиях. — «Вопросы психологии», 1956, № 5.
3. Е. Бабски и др., Физиология человека. Москва, 1966.
4. Л. Божович, Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1969.
5. Л. Выгоцкий, Характеристика процесса самовоспитания у подростков. Москва, 1968.
6. Э. Гельгорн, Д. Луфбору. Эмоции и эмоциональные расстройства. Москва, 1968.
7. Е. Герон, О некоторых механизмах волевого усилия. — «Вопросы психологии», 1970, № 3.
8. H. Grassel, Konflikte im Lehrerberuf. Konflikte im Beruf. Berlin, 1968.
9. В. Калинин, К вопросу о волевом усилии. Москва, 1968.
10. Р. Корнилов. Воля и его воспитание. Москва, 1957.
11. Е. Кузьмин, Социальная психология. Ленинград, 1967.
12. А. Курениит, Таhte olemusest ning osast isiksuse struktuuris. «Nõukogude Kool» 1973, № 2.
13. Н. Левитов. Фрустрация как один из видов психологических состояний. — «Вопросы психологии», 1967, № 6.
14. V. Pinn, Emotsioonide olemus ja osa õpilaste kujundamisel. Tallinn, 1971.
15. А. Пуни, Воспитание воли спортсмена. Москва, 1969.
16. Л. Рубинский, Воспитание и самовоспитание школьников. Москва, 1969.
17. H. Saarma, Kohtupsühiaatria. Tallinn, 1970.
18. А. Самошин, Проблема настойчивости в зарубежной психологии. — Проблема личности. Москва, 1960.
19. Т. Шибутани, Социальная психология. Москва, 1969.
20. Ш. Чхартишвили, Проблемы воли в психологии. «Вопросы психологии», 1967, № 4.

ELUKUTSE MEELDIVUS KUI KUTSEHUVIDE NÄITAJA

OLGA SOLOTARJEVA

Nõukogude Liidus tehti esimesed ulatuslikumad kutsevaliku probleemi käsitlevad uuringud 1963. a. Siberi teaduslikus keskkuses Novosibirskis prof. V. Šubkini juhtimisel. Uuringute eesmärgiks oli korduvate seoste, üldisemate seaduspärasuste avastamine kutsevaliku protsessis selle teaduslikuks suunamiseks. Noorte käitumise uurimine kutsevaliku protsessis võimaldas määratleda erinevate faktorite rolli elukutse valikus. Nii jõuti järeldusele, et tulevase elukutse valik on sõltuv mitmesugustest teguritest, nagu sotsiaalne päritolu, sugu, vanus jt. See tähendab, et üheerialistel noormeestel ja neidudel, kes on pärit ühesugusest sotsiaalsest keskkonnast, on sarnaseid tendentse kutsevalikus (2, lk. 153).

Eesti NSV-s uuriti noorte eluplaane sama metoodika alusel 1971. a. üleliidulise uuringu raames.* Anketeerimiseks valiti keskkoolilõpetajad juhuväljavõtu meetodi alusel kindla protsendi piires igas rajoonis. Kokku täideti 1956 ankeeti. Vaatleme saadud andmete alusel elukutse meeldivust kui üht faktorit kutsevalikul.

Elukutse meeldivuse mõistet võib määratleda mitmeti. Kõige üldisemas mõttes võib seda vaadelda kui mitmesuguste kriteeriumide kogumit, millest indiviid lähtub elukutsete hindamisel ja mis sõltub tema väärtussüsteemist. Seoses konkreetse elukutse valikuga võib meeldivuse all mõista seda, kuivõrd üks või teine indiviid tahaks omandada üht või teist elukutset. Seega on elukutsete meeldivuse hinnangute näol meil tegemist subjektiivsete hinnangutega (6, lk. 156). Kuivõrd huvid, väärtusorientatsioonid on eri sotsiaalsetel gruppidel ja üksikisikutel erinevad, siis sedavõrd erinevad on ka ühe ja sama elukutse meeldivuse hinnangud.

Paljud sotsioloogid märgivad muude

* Üleliidulise võrdleva uuringu esialgseid tulemusi varasematest aastatest on avaldatud kogumikus «Материалы конференции «Коммунистическое воспитание студенчества»». Тарту—Кяэрику, 1971, Тарту, 1971, стр. 184—197.

kutsevalikut mõjustavate faktorite kõrval elukutse meeldivuse ja prestiiži olulist osa (1; 2; 3; 4; 5; 6). Ka meie uurimisandmed viitavad kindla seose olemasolule elukutse valiku ja selle meeldivuse vahel.

Ankeedis oli esitatud 81 elukutset, mida hinnati 10-pallilise süsteemi alusel. Meie võtsime vaatluse alla Eesti NSV-s levinumad elukutsed ja elukutsete grupid. Elukutsete hinnangute analüüsimisel selgus, et elukutset, mida kavatakse valida (s. t. oma elukutset) hinnatakse kas kõige kõrgemalt või oluliselt kõrgemalt, võrreldes teistele kutsetele antud hinnangutega (vt. tabelis esitatud andmeid mõnede elukutsete hindamise

ja nende valimise seose kohta). Nii hindavad oma kutset kõige kõrgemalt need õpilased, kes kavatakse omandada arsti, põllumajandusspetsialisti, õmbleja vm. elukutse. Need õpilased, kes kavatakse omandada rasketööstuse töölise ja põllumajandustöötaja elukutse, hindavad kõrgemalt oma sfääri kuuluvaid, kuid kõrgema kvalifikatsiooniga elukutseid (näiteks rasketööstuse tööliseks saada soovija hindab kõrgemalt rasketööstuse inseneri), sealjuures sama sfääri madalama kvalifikatsiooniga kutset, nn. oma kutset hinnatakse ka küllalt kõrgelt, see on kas teisel või kolmandal kohal hindaja kutsete skaalas.

Tabel

KUTSEVALIK JA ELUKUTSETE MEELDIVUSE HINNANG

Jrk. nr.	Kutsete hinnang	Arst	Rasketööstuse insener	Teadlane	Kesk-kooliõpetaja	Agro-noom	Rasketööstuse tööline	Õmbleja	Põllutööline	Sidetöötaja
1. Arst		9,63	5,04	5,90	5,44	4,63	2,80	4,76	3,04	3,67
2. Rasketööstuse insener		5,67	6,37	6,21	4,30	3,75	3,88	3,27	2,69	3,57
3. Teadlane		6,02	—	6,98	4,46	3,14	2,72	4,18	2,54	3,37
4. Keskkooliõpetaja		7,63	—	6,93	7,20	4,99	2,97	4,80	3,68	3,97
5. Põllumajanduse spetsialist		5,67	4,85	4,56	4,34	5,93	3,22	3,62	4,78	3,69
6. Rasketööstuse tööline		2,49	8,32	3,49	1,99	2,99	3,74	1,00	1,74	1,49
7. Teenindussfääri töötaja		6,99	4,17	5,41	6,25	4,27	2,99	8,07	3,54	4,82
8. Põllumajandustöötaja		7,66	5,21	4,77	4,99	8,33	2,83	6,99	5,16	6,66
9. Sidetöötaja		4,99	5,57	5,58	4,59	4,69	2,99	3,19	3,19	4,79

Küllalt kõrgelt hindavad oma kutset ka ülejäänud kutsealad valinud — pedagoogid, ehitusinsenerid jt. Ainult need, kes kavatakse saada sidetöötajaks, hindavad oma kutset mõnevõrra madalamalt kui teised oma kutse hindajad. Võrreldes aga teiste poolt sidetöötaja elukutsele antud hinnanguga, osutub sidetöötaja oma hinnang küllalt kõrgeks, kuna antud elukutset hinnatakse üldse suhteliselt madalalt. Seega ilmneb kindel seos kutsevaliku ja kutsete meeldivuse vahel ka hinnangute võrdlemisel ühe elukutse piires, kusjuures hindavad erinevate elukutsete valijad (eespool vaatesime ja võrdlesime erinevate elukutsete hindeid ühe valikuala piires). Oma kutset ei hinnata alati kõrgeima

hindega, kuid kutsete nomenklatuuris oma kutsele antud hinnang osutub tavaliselt kõrgemaks, võrreldes teiste poolt sellele kutsele antud hinnanguga. Nii on see antud tabeli puhul pedagoogi, rasketööstuse töölise ja põllutöölise kutse suhtes. Keskkooliõpetajaks saada soovijad hindavad näiteks arsti elukutset kõrgemalt kui oma kutset. Samas aga nende keskkooliõpetaja elukutse hinnang on kõrgeim, võrreldes teiste poolt sellele kutsele antud hinnanguga.

Huvi pakuvad veel ühele või teisele elukutsele antud madalaimad hinnangud. Nii näiteks üldiselt tuntud prestiižikad elukutsed nagu arst, jurist, ajakirjanik, kunstitöötaja saavad kõige madalama hinnangu nendelt, kes kavat-

sevad valida rasketööstuse tööliste kutse. Ka need õpilased, kes kavatsevad omandada põllumajandustöötaja elukutse, hindavad madalalt teadlase, ajakirjaniku jt. kutseid. Keskkooliõpetaja elukutset hindavad kõige madalamalt rasketööstuse insenerideks ja töölisteks saada soovijad. Rasketööstuse inseneri ja ehitusinseneri kutse saab madalama hinnangu nendelt, kes valivad teenindussfääri, kaubanduse või ühiskondliku toitlustamisega seotud kutse. Seega osutavad ka madalamad hinded ühele või teisele kutsele hindaja kindlale orientatsioonile kutsevalikus.

Saadud andmed võimaldavad meil välja tuua järgmised põhilised vastandlikud orientatsioonid: vaimne töö — füüsiline töö, tootmissfäär — teenindussfäär, tööstus — põllumajandus. Vastavalt ühe või teise orientatsiooni olemasolule hinnatakse ka elukutseid. Võime teha järelduse, et kutsevalikus teatud elukutse meeldivuse hinnangu ja elukutset valiva noore orientatsiooni vahel on olemas kindel seos. Selle arvestamine on kutseorientatsioonis olulise tähtsusega. Loomulikult ei saa elukutsete meeldivuse hinnangute vahendusel määratletud orientatsioon olla ainsaks suunanäitajaks vastavas töös, kuid koos teiste näitajatega aitab see selgitada õpilaste kalduvusi ja huve.

Kirjandus

1. E. Rannik, Kutseprestiiz kui kutsevalikut kujundav tegur. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 5.
2. A. Sukamägi, Üks võimalus muuta suhtumist elukutsesse. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 9.
3. В. В. Водзинская. Ориентация на профессии. — Молодежь и труд. М., 1970, стр. 82.
4. Г. М. Кочетов. Опыт изучения профессиональных планов молодежи. — Известия Сибирского отд. АН СССР. Серия общественных наук, № 6, вып. 2, стр. 50.
5. М. Титма. Факторы, определяющие выбор профессии. — Молодежь и труд. М., 1970, стр. 69.
6. В. Н. Шубкин. Социологические опыты. М., 1970, стр. 153, 156, 209.

MÕNINGAID AABITSAÕPETUSE TEOREETILISI KÜSIMUSI

KARL KARLEP

Seoses üleminekuga uutele õppeplaani-
dele ja -programmidele on lugema õpetamise
metoodika probleemid muutunud järjest
aktuaalsemaks. Öeldud tões-tavad mitmed
uute aabitsate koostamise praktilised
katsetused (V. Parbo, 1968; H. Raigna, M. Terri, 1971; L. Eisen, 1972).
Tundub aga, et aabitsaõpetuse probleemid
ei ole lahendatavad vastavate psühholoogiliste
ja pedagoogiliste uurimusteta. Edu õpetamisel
on küll saavutatud, kuid seda mitte metoodika
olulise intensiivistamisega, vaid kodu ja
koolieelsete asutuste osatähtsuse (õigemi-
ni töömahu) tõstmisega. Nimetatud tingimustes
on L. Eiseni koostatud kooliaabitsa (käsikirja)
eesmärk — lugemisoskuse edasine arendamine,
mitte aga esialgne lugemisoskuse kujundamine —
üldjoontes võib-olla põhjendatud. Luge-
ma õppimise probleem kui selline ikkagi jääb,
kas või koolieelses eas. Seetõttu

võib väita, et aabitsa koostamiseks on esmajoones vaja teoreetilist uurimust tööhüpoteesi püstitamiseks ning alles selle põhjal tuleks alustada konkreetseid katsetusi. Käesoleva artikli eesmärgiks ongi katse teoreetiliselt analüüsida mõningaid aabitsaõpetuse lähte-kohti ning lugemismaterjali valikuga seoses olevaid küsimusi.

D. Elkonin märgib õigustatult, et lugema õpetamise teooriat «toitvateks» teadusteks on lingvistika ja psühholoogia (7, lk. 14), täpsemalt foneetika ning õpetamise psühholoogia. Analüüsida tuleks tänapäeva üldkeeleteaduse ja psühholoogia saavutusi, asetades rõhu eesti keele foneetika ning vaimsete toimingu kujundamise seaduspärasuste uuringutele.

Õppides lugema igasugust enam-vähem foneetilist kirja, tuleb arvestada hääliku ja tähe olemust ning vastavust. Konkreetne kõnehäälik on üks mingi foneemi esinemise variant, täht aga graafiline sümbol, mille abil (õigemini grafeemi abil) sümboliseeritakse foneemi. Grafeem, s. t. foneemi sümbol, võib koosneda mitmest tähest (aa; mm; ch; jne.), suurtest ja väikestest, trüki- ja kirja-tähtedest (Aa, aa, Aa, aa). Seejuures tuleb arvestada, et sageli puudub grafeemil üksühene vastavus foneemiga. Näiteks sümboliseerib *s* sõnades (selle) **kasti**, (seda) **kasti** kvalitatiivselt erinevaid foneeme, **n** ja **nn** sõnades **kann**, **kand** aga sümboliseerivad ühte ja sama foneemi.

Õpetamise puuduseks on hääliku, foneemi, tähe kui figuuri ning grafeemi kui sümboli reaalsete vahekordade mittetäielik arvestamine. Õpilased ja sageli õpetajadki käsitlevad häälikut kui tähe nimetust, samastades praktiliselt kõik neli mõistet. Häälikuline analüüs piirdub sel juhul hääliku eraldamisega sõnast (silbist) ühel kitsal eesmärgil — tutvustada lapsele tähte. Kokkulugemiseks arvatakse olevat küllaldane üksteisele järgnevate tähtede kiire nimetamine või «näitlik lähendamine» liikuvaaabitsas, mis tähendab lihtsa seose loomist akustilis-artikulaatorse kompleksi ja mingi figuuri (tähe) vahel, arvesta-

mata koartikulatsiooni (kõnehääliku erinevus foneemist) ning tähe ja grafeemi erinevust. Üksteisele järgnevatest või paralleelsetest operatsioonidest lugemisel (tähe äratundmine, grafeemi määramine, grafeemile vastava foneemi leidmine, artikulatsioonist sõltuva kõnehääliku produtseerimine) jäävad 2. ja 3. õpetamise astmel kõrvale. Peale selle, lähtudes hääliku ja tähe üksühesest vastavusest, muudavad lapsed tähe kui nähtava figuuri esmaseks ja praktiliselt ainukeseks reaalseks ühikuks.

Iseloomustatud metoodilise mõtlemise juured on pärit foneetika arengu algaastailt, kui häälikut ja tähte teoreetiliselt küll eristati, kuid vaadeldi neid vastavas üksüheses muutumatus vahekorras. Siiski võimaldas tähe ja hääliku isegi mittetäielik vastandamine kõrvaldada mitmest häälikust koosnevad tähtede nimetused sõnade kokkulugemisel ja vähemalt osaliselt kasutusele võtta häälikulise analüüsi.

Hüpeks foneetika arengus oli mõiste *foneem* kasutusele võtmine (Boudouin de Courtenay jt.), mis võimaldas vaadelda iga keele häälikuid ühtses süsteemis ja neid oluliste, mõtet eristavate omaduste alusel üksteisele vastandada (kirjaliku kõne jaoks hakati paralleelselt kasutama mõistet grafeem, mis ühendab kõik ühte foneemi tähistavad figuurid). D. Elkonini järgi on õpetus foneemidest lähte-koht, mis võimaldab lahendada õppimisel avalduva vastuolu keele foneemide süsteemi ja konkreetselt esinevate kõnehäälikute vahel (7).

Lugemisel taastatakse sõna häälikuline struktuur. Järelikult peaks algaja lugeja olema tuttav keele foneemide süsteemiga, teadma foneemide ja grafeemide mittetäielikku vastavust ning arvestama naaberhäälikute vastastikust mõju. See eeldab lugemine foneemianalüüsi* oskust. Mida paremini on omandatud foneemianalüüs, seda rikkalikumad on

* D. Elkonini järgi iseloomustab foneemianalüüsi, võrreldes häälikulise analüüsiga, «...mitte ainult foneemide järjekorra määramine, vaid ka nende karakteristikate antud keele seisukohast tähtsate suhete alusel» (7).

lapse kujutlused foneemidest ning nende variantidest, seda kergem on luua hüpooteese sõna oletatavast kõlast.

Olulist osa lugemise mehhanismi mõistmisel etendab õpetus foneemide variantidest (L. Štšerba jt.), sest lugedes hääldatakse mitte «tüüpilisi» foneeme, vaid rida variante. Ühe või teise variandi esinemine sõltub seejuures teistest häälikutest ja nende asukohast silbi, sõna ja isegi fraasi ulatuses. Lugejal tuleb sõna häälikuline struktuur tähtede alusel luua, s. t. valida õiged foneemide variantid, arvestades eelnevaid ja järgnevaid häälikuid (enne lugemist grafeeme). Silbi ulatuses on seejuures oluline orienteerumine täishäälikule või diftongile kui silbi moodustajale.

Isoleeritult hääldatud häälikule omased segmentid esinevad sama hääliku hääldamisel sõnades küllaltki piiratult. Suure osa sõna häälikulisest struktuurist moodustavad siirded (üleminek ühelt häälikult teisele), kus naaberhäälikute artikuleerimine (eelneva hääliku lõpp, järgneva algus) toimub paralleelselt. L. Tšistovitš jt. formuleerivad koguni järgmise reegli «... kõik liigutused, nõutud silbiga KT (kaashäälik-täishäälik — K. K.), sooritatakse üheaegselt, välja arvatud need liigutused, mis on antagonistlikud» (6, lk. 125). Konsonantühendi kokkulugemise raskused on samuti seletatavad L. Tšistovitši grupi uurimustega. Tehti kindlaks, et KKT silp laguneb suhteliselt kergesti KT silpideks. See lubas autoritel järeldada, et keeruline KKT silp koosneb tegelikult KT silpidest, kusjuures teine kompleks esineb osaliselt paralleelselt esimesega. Analüüsid hääldusliigutusi silbitüübis KKT, märgivad autorid, et kogu kompleksi hääldamiseks antakse üheaegsed korraldused. Seejuures täishäälik avaldab märgatavat mõju mõlemale eelnevale kaashäälikule ühendis. Esimese kaashääliku hääldamiseks vajalike liigutustele lisandub järgneva kaashääliku artikulatsioon siis, kui esimese hääliku mingid olulised omadused on realiseeritud (6, lk. 132—140).

Õeldut selgitab ka N. Žinkini ja D. Elkonini väide sellest, et põhiline kõne

mehhanism, silbi moodustamise mehhanism, töötab positsiooni (ennetamise) printsibiilil: kaashääliku hääldamisel on neelutoru ja teised artikulatsioonimehhanismid «valmis» hääldama järgnevat täishäälikut (7, lk. 23). Sulises kõnes reguleerib ennetamist sõna tähendus, mis on kõnelejale teada enne sõna hääldamist. Foneemide variandid valitakse sõna tähendusest lähtudes automaatselt. Lugejatel, võrreldes sulise kõnega, on olukord teistsugune. Teadmata enne hääldamist sõna tähendust, tuleb foneemi variandi valikul lähtuda järgnevatest grafeemidest, automatiseeritud hääldamine tuleb asendada teadliku ja meelevaldse hääldamisega. Võib öelda, et algaja lugeja on kõneleja, kes ei tea ette, mida ta välja ütleb, ja samal ajal kuulaja, kes mõistab loetut alles oma hääldamise tulemusena. Tunduvalt hiljem, lugemise automatiseerumisel, muutub lugemine ja loetu mõistmine momentaanselt sooritatavaks vaimseks toiminguks.

Algaja lugeja kokkulugemise raskused seisnevad oskamatuses sujuvalt üle minna ühelt häälikult teisele, sest sõna tähendus ei ole enne hääldamist veel teada.

Selline olukord aga iseloomustab lugemist peaaegu alati (lause lõpp võib siiski olla aimatav). Järelikult sõltub sõna lugemise raskus koartikulatsiooni määravate orientiiride hulgast ning häälikuühendite erinevusest ja kohast sõnas. Kokkulugemine on aeglane mitmesilbiliste sõnade puhul (tuleb orienteeruda mitmele täishäälikule) ning vigaderohke häälikuühendite esinemise korral, lihtsam aga lühikeste sõnade (KT silbist või silpidest koosnevate) puhul. Nimetatud seisukoha õigsust tõestab oma diplomitöös M. Mandre (2), analüüsid erinevate lastegruppide (norm, kõne alaareng, vaimne alaareng) lugemist. Erilist tähelepanu lugema õppimisel väärivad veel diftong: sageli jagatakse kaksiktäishäälik kahe silbi vahel või jäetakse üks komponent ära (2;3).

Seni analüüsisime koartikulatsiooni olemust, lähtudes häälikutüüpidest (kvalitatiivsetest foneemidest). Kuid eesti

keel on kvantiteedi keel. Eesti keeles lugedes tuleb valida häälikutele õige kestus ning arvestada pikkussuhete mõju vähemalt sõna ulatuses. A. Eegi, G. Liivi ja M. Rembali uurimused näitavad, et koartikulatsioonile mõjub oluliselt ka välde: kvantitatiivselt erinevad häälikud erinevad üksteisest kvalitatiivselt ning mõjutavad vastavalt naaberhäälikuid. Nimetatud vastukohta tõestab näiteks järgmine väide: «Kui jälgida kogu esimese silbi artikulatsioonidünaamikat, siis selgub, et ka sonorandile eelneva vokaali kvaliteet (mitte kestus!) on sõltuvuses sonorandi kvantiteediastmest. Kui I ja II kvantiteediastme sonorandile eelneva vokaali omavahelised kvalitatiivsed erinevused on minimaalsed, siis III kvantiteediastmele eelnev vokaal erineb neist ja on saavutanud kõige enam oma sihtväärtusest. See on tingitud artikulaatorite suurimast keskmisest liikumiskiirusest III kvantiteediastme sonorandile eelneva vokaali eessiirdel. Vastavalt sellele on ka III kvantiteediastme sonorandile eelneva vokaali järelsiirdel artikulaatorite liikumiskiirused suurimad» (1, lk. 718). Samal ajal jätkatakse algõpetuses pika ja ülipika hääliku käsitlemist ühe ühikuna — pika häälikuna (?!), kuigi «II ja III kvantiteediastme erinevus baseerub lõdva/pingsa artikulatsiooni kontrastil (1, lk. 717), mis realiseerub häälikute erinevas seondumises.

Varem märkisime, et silbi sünteesiks lugemisel on oluline orienteeruda täishäälikule või diftongile. Andmed häälikute kvantiteedi mõjust naaberhäälikute kvantiteedile lubavad omakorda järeldada, et lugemisel tuleb orienteeruda ka vältekandjale häälikule või häälikuühendile. Enne sõna lugemist on vaja teada vältekandjat häälikut ja selle välde, sest vastasel juhul pole võimalik häälikuid seostada ka eelneva informatsioonita nende kestusest, kuid seda ainult katse-eksituse meetodil. Analüüsigem näiteks sõnade **tala**, (selle) **talla**, (ära) **talla!** lugemist. Enne sõnade hääldamist on vaja teada hääliku I välde, et valida siirete iseloom, siis lähtuda esimese ja teise silbi täishäälikust, mis

omakorda mõjutavad häälikute **t** ja **l** kvaliteeti.

Eksperimentaalsed andmed selle kohta, et välde «organiseerib sõna rütmilist struktuuri ning mõjutab oluliselt koartikulatsiooni [võrdle rõhulise silbiga vene keeles (5)], tõestavad, et väikseimaks lugemisühikuks (mitte segada hääldusühikuga) saavad olla sõnad, mitte aga sõnast eraldatud silbid. Esitatud seisukoht ei eita muidugi neid etappe lugemisoskuse arengus, kus põhiline tähelepanu on pööratud üksikute tähtede ja grafeemide äratundmisele või häälikute ühendamisele silbiks. Silbilise lugemise etapi paratamatus lugema õppimisel eeldab järelikult niisuguse lugemismaterjali valikut, kus üksiksilbi hääldamine ei oleks vastuolus sõna hääldamisega. Selleks sobivad näiteks ühesilbiliste sõnade või silbiridade lugemine (laa-lala). Viimaseid tuleks lugeda sellisel, et säiliks eesti keelele omased kvantiteedisuhted, s. t. sõnadena, mitte isoleeritult. Ühesilbiliste sõnade lugemisel võib omakorda eristada mitut raskusastet. Kergemateks osutuvad sellised sõnad, kus vältekandja häälik ei vaja otsimist (õe, maa, Ain). Järsult raskendab aga lugemist vältekandja asukoha määramise vajadus (uus — uss, saal — sall jne.).

Eelnev teoreetiline analüüs lubab teha kaks järeldust, mis peaksid huvitama meetodikuid ja aabitsate ning töövihikute koostajaid.

1. Kokkulugemise raskused sõltuvad sõna pikkusest, silpide struktuurist ning kvantiteedisuhetest sõnas. Nimetatud raskusi kajastavad sõna lugemiseks kulutatud aeg ning vigade hulk ja iseloom. Üksiksõnade lugemisele kulutatud ajast ning vigade hulgast lähtudes võib koostada sõnastruktuuride pingerea raskusastmete järgi (vt. M. Mandre). Tundub, et sõnastruktuuride esitamise järjekord on olulisem kui foneemide ja grafeemide tutvustamise järjekord.

2. Kokkulugemise edukus sõltub lugeja oskusest orienteeruda täishäälikutele või diftongile kui «silbi moodustajale» ja vältekandjale häälikule (praktiliselt grafeemile) kui sõnade struktuuri organiseerijale. Lugemise algetapil tuleks

kasutusele võtta sellised vahendid või võtted, mis tõstaksid nimetatud ühikud sõnas esile (näiteks värvid, šrift või tähtede asetus real: S^{AA}L^L, S^{ALL}L^L, M^{UN}A või MUNA jne.). Välte märkimiseks võiks kasutada ka lihtsustatud transkriptsiooni (SÄALI, SÄALI). Põhimõtteliselt on selliseid võtteid rakendatud näiteks kurtidele määratud õpikutes, Austrias koostatud aabitsas (4) jne. Seejuures tuleks last õpetada täishäälikuid ning vältekandjat leidma ja selle välde iseseisvalt määrama enne sõna kokkulugemist.

LUGEMISVIGADE SÕLTUVUS SÕNA STRUKTUURIST

MARIKA MANDRE

Kirjandus

1. A. Eek, M. Remmel, Eesti foneetika uurimise tulemusi. «Keel ja Kirjandus» 1971, nr. 12.
2. M. Mandre, Lugemisvigade sõltuvus sõna struktuurist. (Diplomitöö.) Tartu, 1973.
3. E. Müürsepp, Lugemismaterjali raskusest abikoolis aabitsaperioodi alguses. (Kursusetöö.) TRÜ, 1973.
4. Unser Lesehaus, 1. Teil. Jugend und Volk Verlagsgesellschaft, Wien, 1972.
5. Л. Н. Петрова, Обучение детей дошкольного возраста слитному чтению слова. «Новые исследования в психологии», № 2 (8), М., изд. «Педагогика», 1973.
6. Л. А. Чистович и др. Речь. Артикуляция и восприятие. Под общей ред. В. А. Кожевникова и Л. А. Чистович. М.—Л., изд. «Наука», 1965.
7. Д. Б. Эльконин, Еще раз о психологических основах первоначального обучения чтению. «Советская педагогика», 1973, № 1.

Käesoleval ajal on algõpetuses erilist tähelepanu pälvinud lugema õpetamine. Sealjuures tuleb oluliseks pidada just probleemi meetodilist lahendust ning harjutusmaterjali valikut, s.t. lugemiseks kasutatavate silpide ja sõnade struktuuri ning järjekorda. Selles on 20. sajandi jooksul toimunud märkimisväärseid muutusi. Näiteks M. Kampmann (1917) soovitas lugema õpetamist alustada ühesilbilistest kolmetähelistest üksikutest sõnadest. Dodge'i järgi märkis Kampmann, et «sõnakujude lugemise raskus kasvab sõna pikkusega ja tähtede arvuga» (6, lk. 98). J. Käis ei pooldanud samuti silbilist lugema õpetamist, kuid soovitas alustada kahesilbilistest sõnadest (laste nimedest). «Metoodiliselt olgu üksiku sõna lugemine tervikuline probleem. Vaadelgu laps enne üksikuid tähti, mida ta tunneb, lugegu need kokku vaikselt ja siis juba üteltu kuuldavalt terve sõna korraga... Silbi lugemist või koguni üksikute tähtede üksikult lugemist (veerimist) ja siis nende

ühendamist silpideks, silpide ühendamist sõnadeks ei saa tänapäeval õigustada lugemisprotsessi psühholoogia alusel» (7).

Kahjuks J. Käis ei arvestanud hääliku kolme pikkust, kuigi M. Veske juba peaaegu sajand tagasi konstateeris, et eesti keele häälikud jagunevad «väljäärääkimise aja ja healeriistade kindluse poolest hüüdmise juures kolme jakku... Näiteks «lina», «linna(-rahvas)», sõida «linna». Siin näitab n-healte vahe esimese ja teise pikkuse vahel niisama suur olema kui teise ja kolmandama järgu vahel: üks heal — kolm järku.» (8.)

L. Aittoa ja H. Raigna, vastupidi, soovivad õpetada silbilist lugemist ja märgivad, et kuigi laps tähti tunneb, on tal veerides lugemisega raskusi. Tähthaaval lugemist ei pea nad õigeks. «Selistel lastel on lugemisüksuseks üks täht ja nad veerivad sõnu kokku tähthaaval. Lugemisüksuseks peab aga olema silp» (1, lk. 31).

Analüüsid praegu algõpetuses kasutatavat meetodikat, märgib K. Karlep, et termini *häälik* all mõistetakse häälikutüüpi, s.t. nii lühikest, pikka kui ka ülipikka häälikut koos. Kuid ainult häälikutüübi eraldamine sõnast ei võimalda tundma õppida eesti keele foneetika spetsiifikat — häälikuvälte fonoloogilist (mõtet eristavat) funktsiooni. Häälikuvälte kui foneemi ignoreerimine kutsub esile ka teise puuduse: grafeemina vaadeldakse ainult ühekordset tähte, kahekordne täht jääb lapsele kaheks ühikuks, kuigi see tähistab ühte foneemi (2; 3).

Nimetatud autori arvamuse kohaselt on praegu kasutataval meetodikal kaks põhilist puudust: 1) meelevaldselt on kõrvale jäetud kvantitatiivsed foneemid; 2) liialdatakse silbi isoleeritud kasutamiselega.

Lugema õpetamist soovitab autor jällegi alustada ühesilbilistest sõnadest. Niisiis — kord silp, kord sõna. Abikoolides on taas (uuel tasandil) jõutud sõna juurde.

Eelnevast lähtudes seadis allakirjutanu oma uurimistööle eesmärgi orienteeruvalt määrata silbitüüpide ning sõ-

nade järjekord lugema õpetamisel ning välja selgitada lugemiskused sõltuvalt sõna struktuurist.

Põhiliste silbitüüpide (sõnade) õppimise järjekorra väljaselgitamiseks korraldati üksiksõnade lugemise katsed nelja kümneliikmelise grupiga: 1) Riisipere 8-kl. kooli logopeedilise klassiga (L-grupp), Tallinna eriinternaatkooli 2. klassiga (D-grupp), Tartu 1. keskkooli 1. klassiga (N-grupp) ja Turba keskkooli 1. klassiga (Ne-grupp). L-grupis olid kõik õpilased logopaadid ja düsgraafikud (kõne alarengu III aste R. Levina järgi), D-grupis — vaimse alarenguga, Ne-grupis normaalsed õpilased, keda oli õpetatud praegu abikoolides käibel oleva meetodika elemente kasutades, N-grupis — normaalsed, keda oli õpetatud traditsioonilise meetodika alusel. Laste vanus kõikus 7—11 aastani. Katsematerjaliks valiti 174 mõttega sõna, mille häälikuline struktuur muutus eksperimendi käigus järjekindlalt keerukamaks ja 174 samasuguse ehitusega mõttetut sõna. Viimased valiti selleks, et selgitada, kuivõrd mõjutab lugemist sõna mõte ja mil määral piisab vaid lugemistehnika valdamisest. Sõnade valikul arvestati silbistruktuuri, häälikute pikkussuhteid ja silpide arvu sõnas. Tingimused olid kõikidele katsealustele võrdsed. Aega mõõdeti käskluse andmisest kuni sõna artikuleerimiseni. Vigu analüüsid püüti neid klassifitseerida ja välja selgitada esinemissagedus. Sõnade järjekorra koostamiseks raskuse järgi kasutati statistilist analüüsi, arvestades lugemiseks kulutatud aega ja lugemise õigsust.

Analüüsi käigus tähistati andmete märkimise lihtsustamise eesmärgil eri õpilasgruppide mõttega sõnade lugemine indeksiga 1 (L_1, D_1, Ne_1, N_1) ja mõttetute sõnade lugemine indeksiga 2 (L_2, D_2, Ne_2, N_2), saades seega 8 alagruppi. Eraldi kõigis kaheksas alagrupis arvutati välja iga sõnagrupi lugemise õigsuse protsent. Näiteks esimeses sõnagrupis oli viis mõttega sõna: AI, EI, AU, OA, AE. Et õpilasi oli grupis kümme, loeti kokku 50 sõna. L_1 — grupi lapsed lugesid nimetatud sõnu õigesti

47 juhul — õigsuse protsent oli seega

$$94(S_k = \frac{47 \times 100}{50}).$$

Samuti leiti iga sõnarühma keskmine lugemisaeg, mis arvutati täpsusega 0,1. Selleks arvutati Σt (kõikidel lastel lugemiseks kulutatud aeg kokku) ja jagati antud juhul viiekümneaga t_k (keskmise aja) saamiseks. Sõnagrupi lugemiskuse arvutamine toimus valemi $R = \frac{tk \cdot 1000}{S_k}$ abil, milles

R oli raskus, t_k — keskmine aeg ja S_k — õigsuse protsent. Tuhandega korrutati matemaatiliste tehete hõlbustamiseks. Seejärel arvutati iga õpilasgrupi keskmine lugemiskuse (\bar{R}) ja hajuvus (δ).

Keskmine raskus saadi valemiga $\bar{R} = \frac{\Sigma R}{n}$ (R — raskus, n — sõnarühmade arv) ja hajuvus valemiga

$$\delta = \sqrt{\frac{\Sigma m^2 - \frac{(\Sigma m)^2}{n}}{n}}$$

($m = R$, n — sõnarühmade arv). Keskmise usalduspiiri väljaselgitamiseks kasutati valemit

$$\epsilon = \frac{t \delta}{\sqrt{n}}$$

(ϵ — keskmine usalduspiir, t — usaldusnivoo, δ — hajuvus, n — sõnarühmade arv). Usaldusnivoo t 95-protsendilise täpsusega (0,95) võrdus 2-ga. Nii selgitati välja iga õpilasgrupi rasked, kerged ja keskmise raskusega sõnad. Nende grupeeringute sisesealt toimus uus jaotus rasketeks, kergeteks ja keskmise raskusega sõnadeks. Nõnda saadi arvutuste tulemusena sõnade lugemise järjekord raskuse järgi iga õpilasgrupis. Arvestades tendentse, oli võimalik koostada eksperimendi käigus kasutatud sõnade ühine järjekord raskusastme järgi.

Nagu eespool märgitud, tehti ka vigade analüüs nende esinemissageduse väljaselgitamise eesmärgil. Vead liigitati vastavalt iseloomule viide gruppi:

- 1) kvalitatiivsed asendused (tähtede asendamine teistega);
- 2) tähtede, silpide ärajätmine;
- 3) tähtede, silpide järjekorra muutmine;
- 4) tähtede, silpide lisamine;
- 5) kvantitatiivsed asendused (vältevead).

Eksimusi võis igas sõnas olla rohkem kui üks. Et vigade analüüs toimus fonoloogilisel tasandil, siis loeti vältekandja ülekanndmisel tekkinud vead eraldi (saal pro sall — 2 viga). Kui statistilises analüüsis läksid vigadena arvesse ainult esmakordsel lugemisel tekkinud eksimused, samuti ka esimese lugemise aeg, siis vigade analüüsimisel jälgiti ka, missuguseid sõnu teisel või kolmandal lugemiskatsel suudeti korrigeerida, missuguseid mitte. Samuti püüti vaadelda, missuguse õpilasgrupi lapsed suutsid lisakatsetel viga paremini parandada.

Vigade analüüs. Erinevaid vigu tehti rohkesti. Kõige vigasemalt lugesid logopaadid, eksides keskmiselt igas neljandas sõnas.

Kõige hulgalisemalt leidis kvantitatiivseid asendusi: L-grupil 52%, D-grupil 61%, Ne-grupil 66%, N-grupil 69% vigade koguarvust. Vältevigade protsent grupiti suureneb, kuigi absoluutarv väheneb. Ilmselt on vältevigade suhtelise protsendi suurenemine seletatav nimetatud vigade erakordse püsivusega, mida on varem märkinud K. Karlep, L. Vesker jt. (5). Kõige rohkem leidis klusiilide kvantiteedi muutmist, kusjuures iseloomulik oli pika klusiili asendamine lühikese või ülipika klusiiliga (tigu, tikku pro tiku). Samuti valmistati suuri raskusi pika vokaali ja sonoori lugemine.

Paljudel juhtudel tekkisid vead vältekandja ülekanndmise tõttu kõrvalasuval häälikule (treep pro trepp). Antud juhul on õpilane jõudnud kvantitatiivse analüüsi algeteni, kuid eksib vältet kandva hääliku määramisel.

Arvestades kvantitatiivsete asenduste rohkest lugemisel (52—69%), tuleks senisest rohkem rõhku panna järgmisele: 1) teostades sõna kvantitatiivset analüüsi, pöörata rohkem tähelepanu vältekandja hääliku leidmisele; 2) püüda rohkem harjutada teise välte hääliku hääldamist ning vastandada seda esimese ja kolmanda välte häälikuga.

Kvalitatiivseid asendusi leidis tunduvalt vähem kui kvantitatiivseid. Need vead olid kõige iseloomulikumad logo-

paatidele. Et Ne-grupp oli sõna struktuuriga ja kvalitatiivse analüüsiga küllalt palju tegelnud, oli neil mõttega ja mõttetutes sõnades vigu enam-vähem võrdselt. N-grupi õpilased tegid mõttetutes sõnades taolisi vigu poole rohkem. Selline asjaolu tõestab veel kord, et traditsiooniline metoodika pöörab küll vajalikul määral tähelepanu sõna tähenduslikule küljele, puudulikuks jääb aga sõna struktuuri käsitlemine. Erimetoodika järgi õppinud lapsed, vastupidi, pööravad põhitähelepanu sõna häälikulisele struktuurile, kuid kahjuks mitte alati ei kontrolli hüpoteesi tähenduse kaudu.

Kvalitatiivseid asendusi võis täheldada sõna alguses, keskel ja lõpus. Enam-vähem võrdses vahekorras esines vokaalide, sonooride ja klusiilide asendusi, seda nii häälikugrupi siseselt (hääldusviisi järgi) kui ka teise grupi häälikuga (pilt pro milt jt.). Põhiline osa kvalitatiivseid asendusi kuulub siiski häälikugrupisestest asenduste hulka (vokaal vokaaliga, sonoor sonooriga ja klusiil klusiiliga).

Vigade laadi arvestades võiks soovitada järgmist: 1) logopeediliste klasside õpilaste õpetamisel pöörata rohkem tähelepanu sõna kvalitatiivsele analüüsile; 2) sõna häälikulist struktuuri käsitledes püüda võimalikult rohkem seostada häälikuline analüüs sõna tähendusliku küljega.

Rohkesti leidis ka tähtede ja silpide ärajätmist, eriti sõna alguses. Samuti võis märgata diftongi ühe komponendi kadu, sõnalõppude või -alguste ärajätmist jm. Tähtede ja silpide lisamist oli vähem (suhteliselt palju D-grupis). Domineeris vokaali lisamine konsonantühendisse.

(Järgneb.)

ÕPPETÖÖ INDIVIDUALISEERIMISE MÕJUST MURDEEALISTE KLASSIKOLLEKTIIVILE

MALLE RUTE

Õppetöö individualiseerimine on viimasel aastakümnel kuulunud nõukogude didaktika aktuaalsemate probleemide hulka. Individualiseerimist vaadeldakse kui õppetöö aktiveerimise üht võimalust. Uurijate tähelepanu on eelkõige köitnud erinevused õpilaste teadmistes, oskustes ja vilumustes. Selle kõrval on tähelepanu pööratud ka õpilaste õppimisvõimete ja huvide diagnostikale ning mõnedele organisatsioonilis-metoodilistele küsimustele. Õppetöö individualiseerimine on andnud üldiselt positiivseid tulemusi. On leitud, et õppeaine sisu käsitlemist süvendavate individualiseeritud ülesannete lülitamine õppeprotsessi aitab lahendada õpilaste optimaalse rakendatuse küsimust õppetunnis, võimaldab arvestada õpilaste erinevat ettevalmistust, nende huvide ja kalduvuste mitmekesisust. Mõningatele õpilastele võimaluste loomine õppida ainet sügavamalt ja põhjalikumalt, juhul kui nende töötulemused leiavad kajastamist ühises töös, stimuleerib klassi kõikide õpilaste tunnetustegevust. Individualiseeritud töö

tulemuste kollektiivne arutelu suurendab õpilaste poolt saadava informatsiooni mahtu ja tõstab teadmiste omandamise taset. Seejuures, nagu näitavad M. Martõnovitši uuringud, on õppetöö individualiseerimine erisuguse raskusega ülesannete rakendamise korral arendava mõjuga nii iga õpilase kui ka kogu kollektiivi suhtes (8, lk. 23). Individualiseerimisvõtete rakendamine on muutnud paljude õpetajate töö tulemusrikkamaks.

Positiivsetest kogemustest hoolimata esineb individualiseerimisesse mõningal määral negatiivset suhtumist. Korduvalt on avaldatud arvamust, et diferentseeritud õpetamine on välja kasvanud kodanlikust koolist ja on omane ainult kapitalistlike maade koolisüsteemile (6). Nagu märgib M. Terehhin, eksisteerib arvamus, nagu viiks õppetöö individualiseerimine selleni, et iga õpilane töötab omaette, olles paremal juhul seotud õpetajaga, aga täiesti lahutatud klassist. See viib klassikollektiivi lagunemisele, individualismi ja õpilastevaheliste konkurentsuhete kasvatamisele (11, lk. 6). Seega esitatakse õppetöö individualiseerimise kohta kasvatuise seisukohalt enamikus positiivsete hinnangute kõrval ka kahtlevaid ja negatiivseid seisukohti. Viimaste puhul näib, et ülehinnatakse individualiseeritud ülesannete osatähtsust, ei mõelda individualiseeritud ja frontaalse töö sobivate vahekordade leidmisele eri klassides ning ühenduses eri õppeainete ja teemadega. Selleks et selgitada nimetatud ohu esinemise ja vältimise võimalikkust, käsitleme käesolevas artiklis õppetöö individualiseerimise mõningaid teoreetilisi lähtekehti ja 7. klassi zooloogia õpetamise individualiseerimise mõju klassikollektiivile Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi reaalinete sektoris tehtud uuringu põhjal.

Nagu teada, tugineb pedagoogika oma teoorias ja praktikas eelkõige psühholoogiale, kusjuures sõlmküsimuseks on õpetamise ja arenemise vahekord. L. Vögotski arvates tuleks lapse arengus rääkida vähemalt kahest tasemest — «aktuaalse arengu tasemest» ja «lähima arengu tsoonist» (5, lk. 448). Õpetamine

peab soodustama lähima arengu tsooni üleminekut aktuaalseks arenguks. Nimelt selles seisnebki õpetamise ja arengu vahekorra olemus nõukogude psühholoogias ja didaktikas L. Vögotski üldtunnustatud teooria järgi. Õeldust lähtudes tuleb individuaalse lähenemise printsiibi realiseerimisel arvestada iga õpilase aktuaalse arengu taset ja anda neile individualiseeritud ülesandeid, mille lahendamine eeldab mõnevõrra kõrgemat taset, s. t. esitada ülesandeid, mis vastavad õpilase «lähima arengu tsoonile».

On selge, et murdealise psüühiline areng kujutab endast keerukat protsessi, mille mõjutamiseks ei piisa ainult välisest vahenditest. S. Rubiņštein märgib, et välised mõjud murduvad läbi seestmist tingimuste (10), mistõttu tuleb arvestada ka õpilase psüühika iseärasusi, mille kaudu need tingimused mõjuvad. 7. klassis esitatakse õpilastele küllaltki suuri nõudmisi. Programmid on ulatuslikud ja teadmiste omandamine nende alusel nõuab õpilastelt pingelist tööd, milles on oluline äbstraktne mõtlemine. Nagu teada, toimub üleminek mõtlemise konkreetsetelt vormidelt abstraktsetele järk-järgult, sealjuures suurte individualsete erinevustega. Paljude uuringutega on tõestatud, et tavaliselt omandavad mõtlemise abstraktsed vormid juhtiva tähtsuse õpilase vaimses tegevuses alles murdeea lõpuks. Sellega seoses ei õnnestu kaugeltki kõikidel õpilastel, kui õppetööd vastavalt ei kohandata, saavutada seda teadmiste taset, mis vastaks õppeaine raskusele. Sealjuures, nagu näitab L. Blagonadežina, ei kaasne õpetamisega alati areng isegi sel juhul, kui võetakse arvesse õpilase intellektuaalseid võimeid. Arendav saab olla vaid lapse nendel vajadustel tuginev õpetamine, mis õhutab teda valdama uusi võimalusi (2, lk. 50). Nagu teada, on õppetegevust kõige enam mõjutavaks stiimuliks vajadus teadmiste järele (9), mida murdealisel olulisel määral mõjutavad kaasõpilaste hinnangud, klassikollektiivi arvamus. L. Božovitši järgi muutuvad need isegi õpilase käitumise põhimotiiviks ja osutuvad võimsamaks käitumise reguleerimise vahendiks kui täis-

kasvanute nõudmised ja hinnangud (4). Õppetegevus sõltub suuresti sellest, mil määral õppimine määrab õpilase asendi teda ümbritsevate inimeste seas, tema suhted nendega ja mil määral õpilane ise vastab temale õppimise poolt esitatavatele nõudmistele (3, lk. 196). Just murdeas omandavad üha suurema tähtsuse seesmised arengufaktorid (teadmised, vajadused, suhtumised, huvid jne.), mis määravad õpilase suhtlemise ümbritseva keskkonnaga. See tähendab, et õppetöö individualiseerimisel ei või piirduda intellektuaalsete näitajate arvestamisega (mida mõnikord siiski tehakse), vaid tuleb silmas pidada ka iga õpilase arengu teisi faktoreid. Nagu selgus, kerkitab õpilase psüühilise arengu suunamisel esiplaanile vajadus arvestada tema sotsiaalset asendit ümbritsevate inimeste seas.

Õpilast võib ette kujutada kui psüühilist süsteemi, kes on igal momendil teatud aktiivsuse tasemel. Tema aktiivsus väljendub tegevuses. Tegevus ise tuleneb lapse asendist keskkonnas ja on vaid tema mitmesuguste vajaduste rahuldamise vahend. Juhtivaks tegevuseks on õpilasel õppimine, mis vastavalt B. Ananjevi kontseptsioonile ühendab endas nii tunnetusliku ja kommunikatiivse tegevuse kui ka töö (1).

Klass kujutab endast teatud tervikut, väikest gruppi selle sõna sotsiaal-psühholoogilises tähenduses. Seoses õppimisega kujuneb grupis «töösuhete» süsteem, mis seob õpilasi üksteisega kui teatud õppe- ja ühiskondlike funktsioonide täitjaid. Töösuhete kõrval kujuneb aga ühises tegevuses alati «isiklike suhete süsteem». Isiklike suhete psühholoogiliseks aluseks on suhtlemisvajadus. Õpilastevahelised suhted väljenduvad isiklikes sümpaatias, antipaatias jt. suhetes. Nagu rõhutab J. Kolominski, on kollektiivi ja isiksuse arengu suunamiseks tingimata vaja tunda grupi seesmist struktuuri, iga õpilase asendit selles (7, lk. 16).

Me peame arvestama, et õpilase õpetamine koolis (ka õppetöö individualiseerimise korral) toimub klassikollektiivis, s. o. grupis, kus nii iga õpilase kui

ka kogu grupi edule ning tegevusele tervikuna mõjuvad ühise tegevuse käigus väljakujunenud suhtumised. Õpilase positsioon grupis, nagu väidab J. Kolominski, sõltub ühelt poolt tema isiklikest omadustest, teiselt poolt kollektiivi kasvatuslikust tasemest, selles valitsevast ühiskondlikust arvamusest. Olulist mõju õpilase asendile isiklike suhete süsteemis avaldab ka õpetaja (7, lk. 153).

Et õpilastevahelised suhted mõjutavad õppeedukust ning nendele suhetele teiste faktorite kõrval avaldab teatavat mõju õpetaja, võib oletada, et õppetöö individualiseerimise korral, kus iga õpilase töö omapära rohkem avaldub ja õpetaja sellele rakendusvõimalusi leiab, muutuvad mõneti ka õpilastevahelised suhted. Vastust sellele küsimusele püüdsime saada sotsiomeetrilise testiga, mis tehti järgmiste kriteeriumide põhjal — õppimiskaaslase valik bioloogia ühiseks õppimiseks, matemaatika ja kirjanduse õppimiseks ning puhkuseks. Õppeained olid valitud õpilaste seas varem ankeedi tulemuste alusel kergete (kirjandus), keskmiste (bioloogia) ja raskete (matemaatika) hulgast. Lisaks sellele pidid õpilased andma oma hinnangud selle kohta, mida nad pidasid oluliseks õppimis- ja puhkusekaaslaste valikul.

Test tehti pärast kolm kuud kestnud õppetöö individualiseerimise eksperimenti nii katse- kui ka kontrollklassides. Me eeldasime, et õppetöö individualiseerimise mõju võib teataval määral avalduda ühise õppetegevuse tõttu eelkõige õppimiskaaslaste valikul, mitte koolivälises tegevuses. Seepärast võtsime katse- ja kontrollklassides õppimisel esinevate õpilastevaheliste suhete erinevuse selgitamisel võrdluse aluseks suhted koolivälises tegevuses kui eelduste kohaselt vähem muutunud suhted. Õpilaste sotsiomeetrilise staatuse selgitamisel lugesime I rühma (eelistatud) õpilased, kes said vähemalt 7 valikut, s. t. kaks ja enam korda keskmisest rohkem valikuid. II rühma (keskmised) paigutasime õpilased, kes said 4–6 valikut, ja III rühma (neutraalsed) 1–3 valikuga õpilased. IV rühma (tõrjutud) õpilased ei saanud ühtegi valikut (vt. tabel 1).

Tabel 1.

ÕPILASTE JAGUNEMINE ÄÄRMISTESSE RÜHMADESSE (I JA IV) SOTSIO-
MEETRILISE STAATUSE JÄRGI (protsentides)

Õpilased	Valikud bioloogia õppimisel		Valikud matemaatika õppimisel		Valikud kirjanduse õppimisel		Puhkusekaaslase valik	
	I	IV	I	IV	I	IV	I	IV
Katseklassides (203 õpil.)	16,7	27,1	16,7	30,6	14,3	25,6	14,3	12,8
Kontrollklassides (238 õpil.)	14,3	18,9	15,5	23,5	13,4	19,3	10,1	13,0

Nagu tabelist selgub, on kontrollklasside õpilasi äärmistes, s.o. I ja IV rühmas vähem kui keskmistes (II ja III rühmas). Need andmed langevad üldjoontes kokku J. Kolominski esitatutega (7, lk. 90). Katseklassides olid tulemused samad puhkusekaaslase valikul ja õppeainetest kõige kergema puhul. Tunduvalt rohkem kui kontrollklassides oli katseklassides IV rühma õpilasi, s.t. omapärasel psühholoogilises isolatsioonis olevaid õpilasi. Võib oletada, et see asjaolu seletub sellega, et eksperimentaalklassides pööratakse rohkem tähelepanu tegevuse iseärasustele, mille ühiseks sooritamiseks valitakse kaaslast. Ka võib tabeli põhjal väita, et raske õppeaine puhul on IV rühm suurem kui kaaslaste valikul kergete õppeainete ühiseks õppimiseks.

Õpilaste motiivide erinevust õppimise ja puhkusekaaslaste valikul püüdsime selgitada saadud vastuste analüüsimisega. Kõik õpilaste vastused õppimise ja puhkusekaaslase soovitud omaduste kohta me grupeerisime lähedaste tähenduste alusel koondvastusteks. Nii sisaldas meil vastus *seltsimehelikkus* vastuseid *abivalmis*, *südamlik*, *tähelepanelik*, *ei ole upsakas* jne. Vastust *seltsimehelikkus* vaatlisime me tegevuse emotsionaalse külje näitajana.

Selgus, et õppimiskaaslaste valikul hinnati eriti intellektuaalseid omadusi (aines tugev, õpetamisoskus, katseklassides ka aja ratsionaalse kasutamise oskus). Katseklasside õpilased tõid neid omadusi esile 52,0% ja kontrollklasside omad 51,6% vastustes. Tegevuse emotsionaalne külg (positiivne suhtumine õppetöösse, seltsimehelikkus, huumori-

meel, heatujulisus, korralik välimus) oli esile toodud 36,0% katseklassi ja 38,0% kontrollklassi õpilaste vastustes. Tegevuse tahtelist külge, püüdlikkust ja tahtekindlust märgiti 5,5% katseklasside ja 4,0% kontrollklassi õpilaste vastustes. Märgiti ka üldiste iseloomomaduste (ausus, «hea iseloom») tähtsust.

Puhkusekaaslase valikul hinnati eriti tegevuse emotsionaalse külje näitajaid (katseklassides 73,2% ja kontrollklassides 68,4% vastustest). Teisel kohal olid tegevuse tahtelise külje näitajad, millest rõhutati ettevõtlikkust ja distsiplineeritust (katseklassides 12,4% ja kontrollklassides 13,8% vastustest). Intellektuaalsetest omadustest hinnati taibukust ja organiseerimisvõimet (katseklassides 10,0% ja kontrollklassides 9,9% vastustest). Ka siin märkis osa õpilasi üldiste iseloomomaduste (aususe ja «hea iseloomu») tähtsust.

Nagu ilmneb vastustest, olid motiivid õppimise- ja puhkusekaaslase valikul mõneti erinevad. Vastupidi ootustele, ei erinevad õpilaste hinnangud olulisel määral katse- ja kontrollklassides. Siin puutume ilmselt kokku psühholoogias tuntud asjaoluga, et õpilased ei väljenda kaaslaste valiku tõelisi, isiklikke põhjusi, vaid toovad esile kasvatajate poolt hinnatud omadused.

Mis puutub sotsiomeetrilise staatuse järgi IV rühma õpilaste suurele osakaalule õppimiskaaslaste valikul katseklassides, siis võime mõnevõrra toetuda J. Kolominski andmetele, kes märkas sama nähtust kasvatusöö poolest positiivselt silmapaistvates klassides. Ta seletab seda sellega, et kõrgesti organiseer-

ritud klassides võib olla välja töötatud kõrge nõudlikkus kaaslaste omaduste suhtes, kuid nende omaduste arenemist ei ole veel saavutatud (7, lk. 91). Seda arvesse võttes peaks õppimiskaaslaste juures eelistatumaks olema hea üldise õppeedukusega kui kõrgemate intellektuaalsete näitajatega õpilased. Selle arvamuse kontrollimiseks püüdsime selgitada, missugused sotsiomeetrilise staatuse rühmad domineerivad erineva üldise õppeedukusega õpilaste korral. Õpilase üldise õppeedukuse näitajaks võtsime siinjuures kõikide õppeainete, v. a. oskused, veerandi- ja aastahinnete summa. Selgus, et õppeedukuselt tugevate õpilaste seas on õppimiskaaslaste valikul ülekaalus I rühma õpilased. Nõrkadel õpilastel oli aga ülekaalus IV rühm. Eriti selgelt ilmnes see asjaolu katseklasside, aga ka kontrollklasside tütarlaste puhul.

Eespool esitatud lubab väita, et katseklassides eelistati tugevamaid õpilasi mõnevõrra enam kui kontrollklassides. Kuigi me ei või tõsikindlalt väita, et tulemusi mõjutab ainult õppetöö individualiseerimine, võime kinnitada, et selle lühiajaline ja ühes õppeaines intensiivne rakendamine ei toonud endaga kaasa klassikollektiivi lagunemise sümptomeid. Siinjuures tahame aga tähelepanu juhtida asjaolule, et õppetöö individualiseerimine võib olla murdeealiste õpilaste juures, kellel vajadust teadmiste järele oluliselt mõjutab klassikollektiivi arvamus, edukas vaid siis, kui peetakse silmas ka õpilaste suhtlemisvajaduste rahuldamist ja iga individualiseeritud ülesande tulemused leiaksid vastukaja kas terve klassikollektiivi või selle üksikute rühmade töös. Õppetöö individualiseerimisel tuleks silmas pidada, et õppimine võimaldaks vastavalt võimete, kalduvuste ja huvide eripära esiletoomisega positiivsete emotsioonide saamist kõikidel õpilastel. Selleks et õpilaste sotsiaalses arengus ei esineks häireid, tuleb jälgida, et iga õpilane saaks küsimuste ühisel arutamisel anda sellesse jõukohase panuse ja igas klassis kujuneks iga üksikut õpilast uute teadmiste omandamisele stimuleeriv tööühkkond. Õpilastevaheliste suhete jälgimine on sel juhul igati vaja-

lik. Õppetöö individualiseerimist võime siit tulenevalt vaadelda kui õppetöö kohandamist õpilaste individuaalsete iseärasustega, mis tugineb iga õpilase psüühilise arengu aktuaalse taseme ja «lähima arengu tsoonile», aga teataval määral ka tema sotsiaalse arengu arvestamisele.

Kirjandus

1. Б. Г. А н а н ь е в, Человек как предмет познания. Л., Изд-во Ленинградского университета, 1969.
2. Л. В. Б л а г о н а д е ж и н а, Психологические вопросы организации учебной деятельности школьников. М., изд-во АПН РСФСР, 1960.
3. Л. И. Б о ж о в и ч, Изучение личности школьника и проблемы воспитания. Сб. «Психологическая наука в СССР», том. 11. М., изд-во АПН РСФСР, 1960.
4. Л. И. Б о ж о в и ч, Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М., изд-во «Просвещение», 1968.
5. Л. С. В ы г о т с к и й, Избранные психологические исследования. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
6. С. И. К и с е л ь г о ф, Проблема дифференцированного обучения (по материалам средней школы № 38 г. Ленинграда). Сб. «Связь школы с жизнью». Л., Изд-во Ленинградского университета, 1966.
7. Я. Л. К о л о м и н с к и й, Психология личных взаимоотношений в детском коллективе (очерк социальной психологии школьного класса). Минск, «Народная асвета», 1969.
8. М. А. М а р т ы н о в и ч, Дифференцированное обучение младших подростков в процессе самостоятельной работы. Канд. дисс., рукопись. Ленингр. гос. пед. институт имени Герцена. Л., 1970.
9. А. Я. Р о з е н б е р г, О внутренних и внешних стимулах к учению. «Советская педагогика», 1966, № 8.
10. С. Л. Р у б и н ш т е й н, Основы общей психологии. Изд. Наркомпроса РСФСР, М., 1940.
11. М. Н. Т е р е х и н, Некоторые характерные особенности связи теории с практикой в обучении. Сб. «Развитие самостоятельности и активности учащихся в учебной работе школы», Челябинск, 1966.

FAKULTATIIVAINED ÕPPETÖÖ INDIVIDUALISEERIMISE VÕIMALUSENA ÜLDHARIDUSLIKUS KOOLIS *

HELGI LAHT

II. FAKULTATIIVAINETE ÕPETAMISEST TALLINNA KOOLIDES 1972/73. Õ.-A.

1. Ülevaade õpitavatest fakultatiivainetest
Möödunud õppeaastal õpetati Tallinna üldhariduslikes koolides kokku 50 erinevat fakultatiivainet. Võib tekkida küsimus, kas selline fakultatiivkursuste arvukus on otstarbekas, sest õpetajate abistamine nii programmide koostamisel kui ka õppevahenditega varustamisel muutub raskeks. Ent samas kõneleb see ka meie õpetajaskonna kõrge tasemest, nende entusiasmist alustada tööd ilma abimaterjalideta, samuti ka õpilastele pakutud valikuvõimalustest.

Tabelis 1 on asetatud fakultatiivained pingerritta neid aineid õppivate õpilasgruppide arvu järgi eesti ja vene õppekeele üldhariduslikes koolides.

Tabelid 2 ja 3 annavad ülevaate fakultatiivainetest õppekeele ja klasside järgi, kusjuures ainete reastamisel on samuti lähitud õpilasgruppide arvust.

2. Koolide direktorid ja õpilased fakultatiivainetest

Kui oluline on fakultatiivaine õpetamisel õpetaja entusiasm, näitavad ka Tallinna koolide direktorite vastused küsimusele «Mis määras teie koolis nende fakultatiivainete õpetamise?». Vastamisel esitati 67 väidet, millest esikohal oli entusiastist õpetaja ja kvalifitseeritud kaadri olemasolu (21 väidet). Järgnesid väited: õpilaste soovid (18), vajaliku materiaalse baasi olemasolu (9), haridusosakonna ettekirjutused ja korraldused (7), vajadused (vajalik kujundada õpilaste maailmavaadet; elulised vajadused; vajadus tegelda ajalooa, kuna valmistame ette õpilasi tööks Lenini muuseumis jne. — 8 väidet), vanemate soovil (2), õpilaste vähesed teadmised ja väike huvi selle õppeaine vastu (2). Seejuures märkis 21 direktorit, et õpilastele oli antud fakultatiivaine õppimiseks valikuvõimalus; mõnede ainete osas oli valikuvõimalust pakutud õpilastele 4 koolis ning 13 direktorit märkis, et õpilastel polnud võimalik valida.

Vähem antakse valikuvõimalusi eriklasside õpilastele ning mõnes koolis kasutatakse

* Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 1.

FAKULTATIIVAINED TALLINNA ÜLDHARIDUSLIKES EESTI JA VENE ÕPPEKEELEGA
KOOLIDES 1972/73. õ.-a. (arv sulgudes näitab ainet õppivate õpilasgruppide arvu
7.—11. klassis)

Eesti õppekeele koolides

1. Psühholoogia (29)
2. Matemaatika (27)
3. Nõukogude riigi ja õiguse alused (26)
4. Juriidiliste teadmiste alused (22)
5. Kunstiline tekstiil (20)
6. Kunstiajalugu (16)
7. Pedagoogika (13)
8. Filmikunst (12)
9. Kirjandiõpetus (11)
10. Autoõpetus (9)
- 11.—12. Füüsika (7)
Kunstiõpetus (7)
13. Kutseorientatsioon (5)
14. Inglise keel (5)
- 15.—16. Saksa keel (4)
Kaubandus (4)
- 17.—23. Kirjandus (3)
Kodu- ja käitumiskultuur (3)
Ajalugu (3)
Kirjakunst (3)
Muusikaajalugu (3)
Kodundus (3)
Käsitöö (3)
- 24.—31. Soome keel (2)
NSV Liidu rahvad (2)
Õmblemine (2)
Masinakiri (2)
Aiandus (2)
Liiklus (2)
Lastehoid (2)
Hügieen (2)
- 32.—39. Loodusõpetus (1)
Esperanto (1)
Muusika (1)
Geoloogia (1)
Asjaajamine (1)
Fotoasjandus (1)
Keemia (1)
Geneetika (1)

Vene õppekeele koolides

1. Matemaatika (44)
2. Kirjandus (34)
3. Keemia (25)
4. Füüsika (19)
5. Vene keel (15)
6. Juriidiliste teadmiste alused (12)
7. Esteetika (11)
8. Nõukogude riigi ja õiguse alused (9)
9. Ajalugu (7)
10. Inglise keel (6)
11. Psühholoogia (3)
12. Muusika (3)
- 13.—25. Bioloogia (2)
Geograafia (2)
Kirjandiõpetus (2)
Prantsuse keel (2)
Stenograafia (2)
Joonistamine (2)
Kodundus (2)
Raamatukogundus (2)
Teatrikunst (2)
Fotograafia (2)
Kutseorientatsioon (2)
Tööõpetus (2)
Autoõpetus (2)
- 26.—29. Metallitöötlemine (1)
Aiandus (1)
Konstrueerimine-modelleerimine (1)
Saksa keel (1)

osa fakultatiivtunde polütehnilise tööõpetuse süvendamiseks.

Tabelist 4 nähtub, kuidas vastasid õpilased küsimusele «Kas teil oli võimalus valida fakultatiivainet ning millised ained valikuks pakuti?» (Tabelis ei kasutata koolide numbraid.)

Nagu nähtub tabelist, väidavad ühe ja sama klassi õpilastest ühed, et neil oli valikuvõimalus, teised aga ütlevad, et ei olnud. Ja ometi vastuses küsimusele «Milliseid fakultatiivaineid valikuks pakuti?» toodi pikk loetelu (näiteks koolis A). Ilmselt on vastuolu tingitud sellest, et fakultatiivainet õpib klass tervikuna. Kuigi valikuks pakuti mitut

õppeainet, otsustati ilmselt teatud õpilasgrupi soovi järgi.

Kuid tabelist 4 ilmneb, et õpilased on erinevates tingimustes. Koolides A ja B pakuti valikuks mitmeid õppeaineid, mõnedes koolides ainult üks (!) õppeaine, kuid D- ja H-kooli õpilased ei osanudki vastata, millist ainet nad fakultatiivselt õpivad (või jäid tunnid kasutamata?).

Õpitava fakultatiivaine meeldivust jaatas 188 õpilast, eitas 52 õpilast ning 65 õpilast oli jättnud küsimusele vastamata (nendest 52 õpilast D- ja H-koolist, kus õpilased ei teadnud, kas nad õpivad mingit ainet fakultatiivselt).

FAKULTATIIVAINED TALLINNA EESTI ÕPPEKEELEGA
OLDHARIDUSLIKES KOOLIDES 1972/73. õ.-a.

Tabel 2.

8. kl.	9. kl.	10. kl.	11. kl.
1. Nõukogude riigi ja õiguse alused	1. Kunstiajalugu	1. Matemaatika	1. Pedagoogika
2. Juriidiliste teadmiste alused	2. Kirjandiõpetus	2. Psühholoogia	2. Psühholoogia
3. Kutseorientatsioon	3. Filmikunst	3. Kunstiajalugu	3. Nõukogude riigi ja õiguse alused
4. Kirjandiõpetus	4. Ajalugu	4. Autoõpetus	4. Füüsika
5. Hügieen	5. Kodu- ja käitumiskultuur	5. Filmikunst	5. Kutseorientatsioon
6. Saksa keel	6. Füüsika	6. Inglise keel	6. Juriidiliste teadmiste alused
7. Kunstiõpetus	7. Keemia	7. NSV Liidu rahvad	7. Kunstiõpetus
8. Inglise keel	8. Matemaatika	8. Kirjandiõpetus	8. Kinokunst
9. Fotograafia	9. Autoõpetus	9. Esperanto	9. Autoõpetus
10. Käsitöö	10. Loodusõpetus	10. Kaubandus	10. Lastehoid
	11.—12. Psühholoogia	11. Füüsika	11. Matemaatika
	13. Liiklus	12. Kunstiõpetus	12. Kunstiajalugu
	14.—15. Kodundus	13.—14. Muusika ajalugu	13. Omblemine
	16. Käsitöö	15.—16. Kodundus	14. Kaubandus
	17.—18. Masinakiri	15.—16. Kunstiline tekstiil	15.—16. Kirjandiõpetus
	Asjaajamise alused	17.—23. Geneetika	17. Kodundus
	19. Kunstiline tekstiil	Kirjandus	18. Saksa keel
	20.—21. Kunstiõpetus	Saksa keel	19.—22. Kirjandus
	Inglise keel	Kirjakunst	Muusika
	22. Soome keel	Masinakiri	Aiandus
	23. Geoloogia	Aiandus	Kirjakunst
	24. Kirjakunst	Käsitöö	

Tabel 3.

FAKULTATIIVAINED TALLINNA VENE ÕPPEKEELEGA
OLDHARIDUSLIKES KOOLIDES 1972/73. õ.-a.

7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.
1. Matemaatika	1. Matemaatika	1. Matemaatika	1. Matemaatika
2. Vene keel	2. Kirjandus	2. Kirjandus	2. Kirjandus
3. Kirjandus	3. Nõukogude riigi ja õiguse alused	3. Esteetika	3. Juriidiliste teadmiste alused
4. Keemia	4. Juriidiliste teadmiste alused	4. Füüsika	4. Keemia
5. Ajalugu	5. Keemia	5. Keemia	5. Füüsika
6. Inglise keel	6. Füüsika	6. Psühholoogia	6. Esteetika
7.—9. Füüsika	7. Esteetika	7. Autoõpetus	7. Ajalugu
Kutseorientatsioon	8. Inglise keel	8. Kodundus	8. Stenograafia
Tööõpetus	9. Muusika	9. Stenograafia	9. Vene keel
10. Esteetika	10. Kirjandiõpetus	10. Inglise keel	10. Raamatukogundus
11. Fotograafia	11. Metallide töötlemine	11. Konstrueerimine	11. Autoõpetus
12. Joonistamine	12.—13. Saksa keel	12. Ajalugu	12. Geograafia
13.—15. Aiandus	14. Bioloogia	13. Nõukogude riigi ja õiguse alused	
Teatrikunst	14.—17. Geograafia	14. Vene keel	
Kirjandiõpetus	Vene keel	15.—16. Teatrikunst	
16. Muusika	Prantsuse keel	Bioloogia	
	Joonistamine	17. Fotograafia	
		18. Prantsuse keel	

Tabel 4.

Rajoon	Kool	Kas oli võimalik valida fakultatiivainet?		Milliseid fakultatiivainete pakuti valikuks?
		jaa	ei	
Kesk- rajoon	A	8	13	Kirjandiõpetus, metall-ehistöö, keeraamika, kõnetehnika, kunstiline tekstiil
	B	30	1	Kujutav kunst, aiandus vene-keelne masinakiri, auto-õpetus
	C	1	31	Kunstiajalugu
	D	—	21	—
	E	13	6	Esperanto, matemaatika, pedagoogika
	F	2	9	Kõik spordialad
Mere- rajoon	G	20	9	Kunstiajalugu
	H	—	31	Kirjandus, kodundus
	I	2	18	Pedagoogika
Kalinini rajoon	J	11	1	Psühholoogia, matemaatika, filmikunst
	K	3	29	Metallehistöö, psühholoogia
	L	4	20	Inglise keel
	M	2	18	Kunstiajalugu, auto-õpetus
Kokku		96	176	

Fakultatiivaine meeldivuse põhjusi oli toodud 147: huvitav (58 väidet); meeldib (23); elus vajalik — arendab loogilist mõtlemist, kavatsen antud alal edasi õppida, annab palju kasulikku — (22); saab uusi teadmisi (12); arendab silmaringi (12); kuulub eriala juurde (10); õpetaja oskab meeldivaks teha (9).

Õpilased, kellele fakultatiivaine ei meeldinud, põhjendasid seda järgmiselt: ei paku huvi; kuivalt õpetatakse; kirjutame palju; katseid vähe (ilmselt võib toodud väited

seostada õpetaja didaktilis-organisaatorlike omadustega); pealesurutud õppimine; reaalaained ei meeldi; ei saa aru (viimased väited aga kõnelevad sellest, et õpilaste huvi ja soovi pole arvestatud).

Küsimusele, kas tehnika huvitab, vastas 185 tütarlapsest 134, et huvi puudub ning 51 tütarlast märkis, et huvitab. Vastanud 98 noormehest väitis 69, et tehnika huvitab ning 29 noormeest märkis huvi puudumist.

Nendes vastustes ei ole midagi üllatavat ja uut, juhime vaid tähelepanu klassisise diferentseerimise vajadusele fakultatiivainete õpetamisel ning grupiti töö organiseerimise vajadusele.

Millised raskused on grupiti töö organiseerimisel! Vastasid koolide direktorid. Raskusi ei ole, väitis 11 direktorit. 29 koolijuhti töid esile järgmised raskused: ruumikitsikus (5); tunniplaan (5); vähe paralleelklasse (5); raskused kaadriga (4); õpetajatele ja õpilastele sobiva aja leidmine (3); materiaalne baas (2); klassisüsteem juurdunud (1); kõiki vaja ette valmistada (1); grupiks on vaja miinimum õpilasi (1); vähesed oskused (1); piiratud tundide arv (1); meil on välja kujunenud süsteem, mida muuta ei katvate (1).

Koolidevahelisi gruppe fakultatiivaine õpetamiseks ei ole moodustatud. Põhjenduseks toodi kõige rohkem väide, et raske on kooskõlastada tunde ja leida sobivat aega (11); sellele lisaks: õpilased on kooramatud ja nende tööpäev ei võimalda (5); pole vaja (4); tunniplaan (3); klassivälised üritused (3); õpilased ei lähe teise kooli (2); lähedal pole teisi kooli (2); pole mõtet, oma kooliski tööd (1); grupe ebamugav moodustada (1); ruumikitsikus (1); pole mõelnud (1).

Koolidevaheliste gruppide moodustamises nägid midagi ka head 5 kooli juhid, kes märkisid, et nii saaks rajada parema materiaalse baasi; spetsialistide valik oleks suurem (2 väidet); võimalik organiseerida, kui koolid oleksid lähemal, kas aga otsustab...; võimaldaks fakultatiivainete suurema valiku ja õpilaste huvide rahuldamise.

Õpilastele esitati küsimus «Millist fakultatiivainet sooviksite õppida, kui oleks võimalik valida?» Kokku nimetati 213 ainesoovi. Grupeerisime need järgmisteks ainerühma-

deks: võõrkeeled (inglise, saksa, prantsuse, soome, ladina, esperanto keel jne.) (62 soovi); kunst (54); praktilise kallakuga ained — autoõpetus, masinakiri, kodundus, õmblemine (29); pedagoogika ja psühholoogia (28); reaalsained — matemaatika, füüsika, elektrotehnika, keemia jt. (20); geograafia ja bioloogia (10); muusika (3); keheline kasvatus (3); kõnetehnika (3); meditsiin (1).

Koolide direktorid omakorda väitsid, et uute fakultatiivainete sissetoomisega on koolides raskusi. Et toodud põhjendused mõneti kattuvad varem nimetatuga, piirdume vaid mõningate avaldatud mõtteavaldustega: «pole häid spetsialiste, kes oleksid nõus tulema kooli õpetama»; «pole piisavalt kvalifitseeritud õpetajaid-juhendajaid»; «fakultatiivkursusi võiksid juhtida kõrgemate koolide õppejõud, uurimisasutuste töötajad ning vanemate kursuste üliõpilased».

Kokkuvõtteks

Fakultatiivaine täidab individualiseerimise eesmärki vaid siis, kui rühmade moodustamisel anname õpilasele valikuvõimaluse, et ta võiks otsustada ühe või teise fakultatiivaine kasuks. Seepärast õigustavad ka õpilaste hinnangus end rohkem rühmad, mille loomisel on arvestatud nende huvi ja võimeid.

Põhjused, miks ei anta õpilastele alati valikuvõimalust, on paljuski objektiivset laadi, kuid kaalugem siiski veel neid ületamatutena näivaid raskusi, mis ei ole võimaldanud meil seni tööd fakultatiivsetes rühmades korraldada nii, nagu oleksime ise soovinud. Võib-olla avastame veel koolisiseseid võimalusi, võib-olla isegi võimalusi koolidevaheliste gruppide loomiseks.

Fakultatiivainete õpetamine esitab suuri nõudeid ka õpetaja isiksusele, tema suhtlemis- ja didaktilis-organisaatorlikele omadustele. Esitab nõudeid ka alles pedagoogiametisse valmistuvale noorelegi: on kasulik järele mõelda juba praegu, õpingute ajal, millist fakultatiivainet suudetaks vajaduse korral õpetada.

Kirjandus

1. Eesti õppekeelega koolide õppeplaanid 1972/73. õppeaastaks. «Nõukogude Õpetaja», 15. aprill 1972.
2. Õppeplaanid 1973/74. õppeaastaks. «Nõukogude Õpetaja», 14. aprill 1973.

3. U. Ihlefeld, W. Naumann, Der Beitrag des Wahlunterrichts zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten unter besonderer Berücksichtigung von Ergebnissen pädagogischer und psychologischer Untersuchungen. Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule «Liselotte Herrmann» Güstrow. I. Jahrgang 1972 — Sondernummer, Teil II.
4. W. Kessel, Lehrer—Schüler—Verhältnis und Unterrichtsdisziplin. «Pädagogik» 1966, Nr. 1.
5. H. Laht, Õpilased ja lastevanemad päevikumärkusest. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 12.
6. H. Liimets, Väieldavaid probleeme seoses fakultatiivainetega. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12.
7. I. Unt, Tänaiseid õppetöö individualiseerimise probleeme. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12.
8. I. Unt, Effekanne didaktika sektsioonis. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 7.

OTSINGUD ELU NÕUDEL

HELGI ROOTS

Tänapäeva pulbitsev elutempo on esitanud ja esitab üha uusi keerulisemaid nõudeid ka õpetamisele ja kasvatajatele koolis. Allpool pakusingi mõningaid probleeme ja mõtteavaldusi, mis sellega seoses on kõlama jäänud üleliidulistes pedagoogilistes väljaannetes, uutes uuringutes ja ka mitmesugustel nõupidamistel.

Õpetajate enesetäiendamisest on ammu ajast palju räägitud. Vähem aga on juttu olnud sellest, missugune on enesetäiendamise osatähtsus suhete korraldamisel õpilastega.

Mis siis viimasest lähtuvalt peaks olema õpetaja eneseharimise objektiks?

Õpetamine uutes tingimustes nõuab õpetajalt probleemõppe printsiipide ja diferentseeritud õpetamise rakendamist, tehniliste vahendite kasutamist jm. See on küsimuste valdkond, mis on enesetäiendamise lihvitud osa: selleks on välja kujunenud kindlad vormid ja viisid, et rikastada teadmisi «oma» aine valdkonnas.

Mõnevõrra teisiti on juttu siis, kui küsimus puudutab eri teadusi ja aineid, mida

õpetaja ise ei õpeta, või mis ei kuulu koolliprogrammi. Sageli võib näha mõnede aineõpetajate õigustamata võhiklikkust elementaarsetes teadmistes, mis ei puuduta nende «profiili», kohati viib väikseimgi kõrvalekaldu mine nende aines nad ummikusse.

Järelikult peaksid õpetaja enesetäiendamise aineks olema ka teaduse eeslinid, kus viimastel aastatel on aset leidnud tähelepanuväärsed avastused. Nii on molekulaarbioloogia, mõistatanud pärilikkuse koodi, teadmiste valdkond, millest on põhjust rääkida bioloogile, keemikule, füüsikule ja matemaatikule. Üha rohkem teadmisi on kätke tud küberneetikasse: matemaatika ja lingvistika, automaatika ja bioloogia, elektroonika ja esteetika. Kirjandusõpetaja ei saa vältida vestlustes õpilastega ulmekirjandust, kus puudutatakse astronoomia, kosmonautika, bioloogia, küberneetika, psühholoogia jt. teaduste probleeme. Mitmetes küsimustes on kokkupuutepunktid olemas niisugustel «polaarsetel» ainetel, nagu seda on kirjandus ja matemaatika, ajalugu ja füüsika jt. Näiteks on ajaloolasel kasulik teada teooriat arheoloogiliste leidude vanuse määramiseks isotoopide abil, matemaatikule ja filoloogile — tõlkimisest arvutusmasinate abil ja matemaatiliste meetodite rakendamises keeleteaduses. Kahjuks jäävad sellised vanemate klasside õpilasi huvitavad probleemid veel sageli välja õpetajate ja klassijuhatajate õpilastega suhtlemise sfäärist.

Kuigi pedagoogi teadmised ei ole informatsiooni saamise ainuke läte, on nende eelis- ja juhtiv osa õpetuses ilmne. Seega ei tohi õpetaja enesetäiendamisel piirduda ainult õpetatava aine valdkonnaga.

Seda enam, et elu on ammu näidenud: klassijuhatajale on vaja suhtlemist ja koostööd õpilastega tegevusaladel, mis nende hulgas on eriti populaarsed (teaduslik-tehniline looming, sport, matkamine, kunst).

NSV Liidu PA Üldiste Kasvatamisprobleemide Teadusliku Uurimise Instituudi teadur E. Moroz ütleb oma isiklike kogemustele tuginedes: «Kui mitmes kord veendum, kui oluline on kasvatajale palju teada ja osata. Nüüd hinnatakse seda kasvatajat, kes mitte ainult jutustab, vaid ka näitab. Osata mängida (rohkem või vähem hästi) jalg- ja võrkpalli, tennist, korraldada puhkeõhtut või kontserti, kergesti arusaadavalt kommentee-

rida viimaseid poliitilisi sündmusi, olla kur-
sis tähtsamate teaduslike avastustega, orien-
teeruda kunstis ja tehnikas, isegi autode ja
lennukite markides, taibata midagi filatee-
liast — see kõik on nagu õhk vajalik sel-
lele, kes tahab olla oma õpilastega võrdne
ja neist veidi-veidi ees...»

Muide, mitmete koolide kasvatustöö prak-
tikas on levinud klassijuhatajate spetsialisee-
ritud tegevuse idee, mille kohaselt on neile
antud tööloigud ja üritused, milleks üks või
teine on eriti ette valmistatud ja saab oma
võimeid õpilaste huvides kõige kasulikumalt
rakendada. Niisugused kogemused on olemas
Moskva 61. internaatkoolis, Lvovis,
Dnepropetrovskis ja mujal. Mõistagi ei va-
basta see aga klassijuhatajat oma kvalifikat-
siooni fõstmast muudiski õpilasi huvitavates
valdkondades. Pedagoogi kohta käib tuntud
soovitus «teada kõike millestki ja midagi
kõigest» rohkem kui ühegi teise spetsialisti
kohta.

Õpetaja isiksuse osatähtsus kasvab vas-
tavalult õpilaste arengule, nende üle-
minekuga ühest vanuseastmest teise. Mida
vanem klass, seda nõudlikum peab õpetaja
olema oma kõibeliste ja kutsealaste oma-
duste suhtes. Nüüdisaja kasvatusel pole
õigust olla ühekülgne, selline, nagu see oli
mineviku pedagoogikas, kujutades endast
kasvatajalt kasvandikele suunatud vahendite
kompleksi.

Praegusaja tingimustes on arendava õpe-
tamise ja kasvatamise huvides eriti oluline
saavutada pedagoogilise tegevuse kooskõla
õpilaste vajaduste, huvide ja nõuetega. Tõe-
lise kasvatuse aluseks on pedagoogi ja õpi-
laste mõlemapoolne vastutus oma tegude
eest, vastastikune austus ja usaldus, õpetaja
ja õpilaste koostöö.

Eakas pedagoog M. Krepin Borovitšist
kirjutas mõned aastad tagasi: «Me kõik ar-
mastame siiralt Tom Sawyerit ja tema sõpra
Huck Finni... Armastame väga seni, kuni
need võrukaelad vaatavad meile vastu raa-
matute lehekülgedelt, ent vaevu talume,
kui keegi neist, riietatuna praegusesse kooli-
vormi, ilmub meile tundi...»

Jah, küllap on niigi. Kuid alati mõelgem,
et lapsed ei ole endale ise vanemaid vali-
nud ega ka süüdi selles, et mõned vanemad
osutuvad halbadeks kasvatajateks, et eba-
terve kodune keskkond jätab kängu lapse

arenemise. Seda rohkem vajavad niisugused
lapsed mõistmist, heatahtlikku ja hoolitsevat
suhtumist kooli ja õpetajate poolt. Kui aga
koolis piirduakse formaalse nõudlikkusega,
on õpilane suletud ringis: ta ei leia mõist-
mist ja abi ei kodust ega koolist. Vastupidi,
täiskasvanute kogu tähelepanu keskendub
tema ebaõige käitumise faktidele ja karis-
tustele, mida tal tuleb nende eest kanda.
See omakorda sünnitab õpilases üha suure-
mat kurjust ja kinnisust, tahtmist kiuslikult
vastuoksaks talitada nii vanematele kui ka pe-
dagoogidele. Ja see, millest esialgu oleks
kerge olnud üle saada, muutub raskesti
õgvendatavaks. Nii maksab end kätte õpe-
tajate ja õpilaste vaheliste suhete vaesus
ja formaalsus, üksteise mittemõistmine ja üks-
kõiksus. Seda tõdenud, paneb õpetaja siingi
tavaliselt süü õpilasele. Seejuures võib väli-
selt näida kõik korras: õpetaja õpetab ja
õpilased õpivad.

Kui sügavamale vaadata, siis algab kõik
mõnede õpetajate ebaõigetest vaadetest
pedagoogilisele tööle. Võib seda ju ainult
tinglikult eristada õpilase tööst, tegelikult
aga moodustavad nii see kui teine tervik-
liku pedagoogilise nähtuse kaks lahutamatu
külge. Kõik, mida teeb õpetaja, peab nii
või teisiti «ümber sulama» õpilase tegevusse.
Ja vastupidi, kõik, mida teeb õpilane, peab
saama õpetaja järjekindla ja mõtliku ana-
lüüsi objektiks, et ta saaks oma järgmisi
pedagoogilisi ettevõtmisi korrigeerida.

Niisugust analüüsi vajavad ka õpilased.
Edasiliikumiseks tuleb osata juba saavutatut
hinnata. Seepärast ongi igale õpilasele ääre-
tulult oluline tema töö sisuline ja täpne hin-
damine õpetaja poolt. Veelgi olulisem, kui
õpetaja selgitab klassile, mille tõttu on õpi-
lane edu saavutanud või mis põhjusel on tal
lüngad või vead tulnud. Nii õpivad õpila-
sed õppima, see aga on nüüdisaja õpetuse
päevaülesanne.

Paraku öeldakse olevat veel arvukalt õpe-
tajaid, kes alahindavad oma pedagoogilise
tegevuse seda olulist külge, piirdudes üks-
nes hinnete panemisega. Kuid see üksi ei
suuda õpilasele anda efektiivset tema tead-
miste konkreetsetest väärtustest ja puudus-
test ning nende põhjustest. Nii jääb õpilane
oma, s. o. õpilase töö täiustamisel ilma
õpetajapoolsest juhendamisest.

Veelgi enam, hinde, millel puudub põh-

jendus, võtab õpilane vastu kui õpetaja meelevaldse akti ning see ei jäta õpetaja ja õpilaste suhetele oma negatiivset mõju avaldamata. Need suhted kaotavad õpilase silmis arukuse ja õigluse vaimu, talle hakkab näima, et kõik sõltub õpetaja tujust. Ons vaja lisada, kuidas see kahjustab õpilaste kõlbelist kasvatust.

On selliseidki arvamusi, et endisaegse vitsahirmu on tänapäeva koolis asendanud hinne «kaks», mis lämmatab igasuguse õppimissoovi. Küsitakse: kellel ja millal on «kaks» üldse õppida aidanud? Sageli saadab «kahte» selgitus: «Suudab, kuid ei taha.» Aga kui õpilane suudab, siis enamasti ka tahab. «Kahe» eesmärki määratletakse niigi: «Las tunneb!» Küsitakse, kas nii on õiglane? Küllap on siin ainet vaidlusteks, kuid mida küll ei tohi unustada, on see, et õpilase jaoks ei eksisteeri abstraktset õiglust. Ta mõõdab seda eelkõige sellega, kuidas õpetaja suhtub isiklikult just temasse.

Teiste esilekõundivate probleemide hulgas on pedagoogikas praegu ka õpilaste eluks ettevalmistamise probleem. Seoses sellega on päevakorral ka õpilaste iseõppimiseks ettevalmistamine.

On avaldatud arvamusi, et selleks pole kohta algkoolis. Nii tekib tahtemata paradoksaalne olukord: õppimistegevus muutub lapsel põhiliseks 1. klassis, süstemaatiliselt talle õppimis- ja iseseisva töö oskuste andmist soovitatakse aga alustada alles keskmises koolieas või koguni vanemates klassides.

Mitmete uurijate niisugune hoiak on desorienteerinud õpetajaid, kellest paljud on samuti arvamusel, et selle probleemi lahendamine pole algklassides teostatav. Aga ka need õpetajad, kes on veendunud vastupidises, kujutavad üpriski ähmaselt selle konkreetseid teid.

Psühholoogide L. Božovitši ja J. Rõbalko uuringutest on selgunud, et juba koolieelses eas algab laste huvide diferentseerumine ja et 1. klassi õpilased tunnevad huvi teadmiste vastu, mis nõuavad teatavat intellektuaalset aktiivsust ja vaimset pingutust. Noorema kooliea lõpuks hakkab lastel tekima valikuline huvi mõnede õppeainete vastu. Mõnedel lastel muutub see huvi püsivaks ja äratav soovi leida omaenda initsia-

tiivil teadmiste lisaallikaid, s. o. tegelikult tegelda iseõppimisega.

Nii nimetasid 3. klasside küsitletud õpilased lemmikainete hulgas bioloogiat, zooloogiat, arukust, füüsikat ja raadiotehnikat. Väga nõrga edasijõudmisega 2. klassi poiss ilmutas eredalt väljakujunenud huvi loomade elu vastu (õpetaja seda ei teadnud ja ei pidanud teda millekski võimeliseks).

Selle kohta, et nooremas koolieas võib sageli täheldada varajast huvide ilmumist kindlas teadmiste valdkonnas, on soliidsed kogemused olemas Moskva Pioneeride Paaleel Lenini mägedel. Nendele tuginedes võib teha järgmised järeldused:

■ laste huvi uute teadmiste ja kindla teadmiste valdkonna vastu võib ilmuda ja kindlustuda nooremast koolieast alates;

■ õigel pedagoogilisel juhendamisel hakkab huvi juba nooremas koolieas üle kasvama enesetäiendamise vajaduseks valitud teadmiste valdkonnas.

Seejuures on sellel küsimusel veel üks teinegi tähtis külg, mille iseõppimiseks ettevalmistamise kohta tehtud uuringutes selgitasid välja L. Kolesnik ja N. Ivanova. Nimelt avastasid nad, et intellektuaalselt passiivsetel õpilastel, kellel ükskõikne suhtumine teadmistesse oli vanematesse klassidesse jõudes võtnud püsiva iseloomu, oli vajaduse kujundamine iseõppimiseks ja selle juhendamine väheefektiivne. Ometi oli tegemist oma füüsiliselt ja vaimselt arengult normaalsete noorukitega. Kuid tunnetuslikud huvid olid neil kas välja arenemata või läksid kaugelt mööda koolist ja õppimisest. Need olid õpilased, kellele õigel ajal ei olnud appi tulnud ei kool ega perekond. Sellised kurvad faktid veenavad kõige paremini, et aktiivne huvi teadmiste vastu tuleb äratada võimalikult varakult, et juba algklassides tuleb lapsi õpetada teadmisi iseseisvalt omandama.

N. Ivanova oma väitekirjas «Опыт приобретения учащих старших классов к работе по самообразованию» (Alma-Ata, 1968) kirjutab, et «tehniline ettevalmistus iseõppimiseks peab toimuma kooliõpetuse kõige esimestest klassidest peale. Õpetada raamatut lugema, teatmekirjandusega töötama, vajalikke ülestähendusi tegema, sõnavõttu, efekannet ette valmistama jmt. — kõik need oskused peab õpilane saama regulaarse,

programmikõhase õpetegevuse käigus alates algklassidest.»

Õpetajate kogemuste varasalves on juba mitmeid vahendeid, mida saab rakendada laste teadmisjõu äratamiseks ja selle rahuldamiseks iseseisvate oskuste väljatöötamisel.

Selleks on, esiteks, mitmekülgne sihipärane töö laste klassivälise lugemise korraldamisel, raamatute, eriti populaarteaduslike, propageerimine ja nendega töötamise meetodite õpetamine.

Teiseks, laste iseseisvalt kõige mitmekesisematest allikatest omandatud teadmiste ja oskuste ärakasutamine tundides ja klassivälises tegevuses.

Kolmandaks, laste tutvustamine vajalike ja kättesaadavate allikatega (lisaks raamatutele) oma teadmishimu iseseisvaks rahuldamiseks ning nende kasutamise õpetamine. Nendeks on raadio ja televisioon, perioodilised väljaanded, tegevus ringides, tunnetuslikud mängud, diafilmid, heliplaadid, ekskursioonid.

Kõik kõneleb sellest, kui aktuaalne on iseseisvaks õppimiseks ettevalmistamine juba algklassidest peale ning sellestki, et see on seal teostatav.

Lõppkokkuvõttes kõneleb aga kõik sellest, et pedagoogilise tegevuse elustav jõud, n.-ö. kõlbeline vitamiin, ilma milleta ei anna efekti ei uued programmid ega isegi uued teadmised pedagoogika valdkonnas, on õpetaja püsiv huvi ja tähelepanu väikese kasvava inimese vastu.

KIRJANDUS- SÕPRADE KOKKUTULEKU PÄEVIKUST

15. ja 16. detsembril 1973 olid Tallinnas koos keskkooliõpilastest kirjandussõbrad, õigemini meie vabariigi kirjandushuviliste väike, aga tuumakam ja loomisvõimelisem osa. Pedagoogirollis olid seekord kirjanikud.

Mõistkem selle sündmuse erakordsust õpilastele, kellele kirjanike nägemine, autogramm, naeratus, kiidu- ja julgustussõnad andsid kustumatu elamuse ja võitsid mõnegi osalejaist kirjandusele päriseks.

«Noor inimene ja kirjandus» — see oligi kokkusaamise juhtmõte.

Arvult neljanda kokkutuleku avas Eesti NSV haridusministri asetäitja ALBERT TÜKK, kes tunnustas koolide kirjandusliku tegevuse elavnemist ja õpilaslõome kasvu selle ajalõigu jooksul, mis lahutab kõnesolevat kokkutulekut eelmisest. Avasõnas juhtis A. Tükk tähelepanu ka õpilaskirjanduse temaatilisele ühekülgsele, millest kokkutulekul mitmel puhul juttu tuli.

Kirjanik REIN SALURI peatus õpilasproosa mõningatel tunnusjoontel, millesse mahtusid nooruslik elujaatus ja tundlemine, žanriline piirjoonetus, ajajärgu vastupeegeldus loomingus ja mõningane uudsusetaotlus. Jäljendamise, kui see ei ole just epi-goonlus, tunnistas R. Saluri noore kirjutaja puhul sallitavaks, sest iga looming saab alguse mõnest välismõjust.

Kirjanduse koolipoolele asus J. Semperi

nimelise Tartu 8. keskkooli õpetaja VELLO SAAGE, kes lubas salamisi pilku heita õpilaskirjanduse ergutamise süsteemile ja almanahhi «Tipa-lapa» toimetamise kogemustele 15 aasta jooksul.

Kirjanik ENN VETEMAA puudufas sotsiaalsust ja maailmatunnetust õpilaslauues, kirjanduse õpetamist koolis, isikupära ja eeskujuprobleeme. E. Vetemaa julgustas noori paremini tundma õppima oma kaasaega ja minevikkugi nägema läbi tänapäevase pilgu.

Rahvakirjanik ERNI KRUSTENI alati igiuis teema — loodus ja selle kaitsmine — sundis järele mõtlema iga osaleja.

Rahvakirjanik MART RAUD veetles kuulajaid oma huumoriga huumorimeele teemal. Kõrvataha panemist vääris seegi, kuidas kirjanik jõuab sõnaleiuni. Kultuuririkkusid töi rahvakirjanik kuulajateni oma arvukatest kohtumistest inimestega, kellest õpilasnoorus võib ainult kirjandusajaloost lugeda.

Kirjanik JAAN KROSSI avaettekandena mõeldust sai kokkuvõte, milles leidsid käsitlemist kirjandusest võtja ja kirjandusele andja omavahelised suhted.

Õpilasautoritele oodatud ja kardetud konsultatsioonides võtsid ohjad enda kätte VALEERIA VILLANDI, HARALD SUISELEPP, ENN VETEMAA, MATI UNT, RALF PARVE, RUDOLF RIMMEL, KALLE KURG, SILVIA RANAMAA, OSKAR KRUUS JA VILLEM GROSS.

Lõpphinnangutes tunnustati noorte inimeste pürgimist kirjandusse. Kuigi imelapsi seekordne kokkutulek ei toonud, oli rõõm kohtumisest vastastikune. Mälestuseks ühiselt veedetud kahest päevast said silmapaistvad sõnaseadjad kirjanike autogrammiga teosed.

Metsakalmistu kirjanike künkail vilkusid 15. detsembri õhtupoolikul tulukesed, edasi andmaks killukese sellest südamesoojusest, millega mändide all puhkajaid meenutatakse.

Küllap tahtnuksid nendel päevadel Tallinnas olla kõik kirjandusõpetajad, istuda seljendena koolipinki pärismeistrite käe all, ent Kirjanike Maja saalilgi on oma dimensioonid. Rahuldugu kirjandusõpetajad seekord selle vähesega, mis «Nõukogude Kooli» vahendusel teieni jõuab. Kõik efekanded on avaldatud lühendatult ja mitmeid probleeme puudutamata.

JAAN KROSS



Inimese suhe kirjandusega on valdavalt võtja-suhe. Ainult harvadel juhtudel on see ühtlasi andja-suhe. Sest kirjanik on ka lugeja, enamasti koguni paljulugeja. Mida nooremate inimestega on tegemist, seda valdavamalt on nende seas kirjandusest võtja, haruldasem kirjandusele andja juhtum. Eesti kirjandusloost on näiteks mainida ainult mõnda üksikut, kes enne 20. eluaastat mingi püsivama saavutusega toime on tulnud.

Paar sõna noore lugeja tüpoloogias, sest viimane näib kogemuste järgi mõnevõrra ka noore suleproovija tüpoloogias äratuntav olevat.

Ma ei tea, et meil oleks korraldatud spetsiaalseid lugemispsühholoogilisi uurimisi teismeliste vanemas gruppis, kes meie kokkutulekul valdavalt esindatud on. Seepärast saab minu jutt olla vaid empiirilise-mälestuslikku laadi.

Lugemine on maailma kunstilise teatavaks võtmise teid. Hiljuti ilmusid raamatu kõrvale uued kunsti sünteesimise vormid: raadio, televisioon, film, teatrist rääkimata. Needki

on oma valmimise vahefaasides raamatulise vormi küttes, näit. teatritükk — kirjutatud või trükitud näidend, film — stsenaarium jm.

Raamat ja selle lugemine on siiski peamine maailma kunstilise teatavaksvõtmise tee. Peamine ka selle tõttu, et vastuvõtja kaasaautorluse element on raamatu puhul nähtavasti kõige aktiivsem ja vastuvõtjale kõige olulisem.

Õeldakse, et eestlased olevat peaaegu lugemishull rahvas, ja me oleme selle joone koguni oma rahvuslikuks tunnuseks kultiveerinud.

Igatahes meie trükisõnahuvi on vaieldamatu ja oletatavasti kuulub vanusegrupile 15 kuni 20 aastat meie lugejaskonnas statistiliselt tema normaalne koht, kuigi tõsise kirjanduse võtmise võlu individuaalsetel põhjustel eri vanuses avastatakse. See kirjandus, mida ühed hakkavad mõistma ja lugema 10—15-aastaselt, hakkab teisi huvitama 20—30 piiril ja kolmandaid eluilmaski mitte.

PTUI-s korraldati keskkooliõpilastele ankeet, milles leidis küsimus: «Kas kirjandustunnid pakuvad Teile huvi?»

11. klassidest vastas 696 õpilast 17 koolist, millega ilmselt oli tagatud vastajate piisav mitmepalgelisus. «Valdavalt jaa» vastas 55,7%, «harva jaa» — 37,6%, «üldse mitte» — 2%, «ei oska vastata» — 4,7%.

Suhtumist kirjandusse kui vabalugemise materjalisse, kui kunsti iseloomustasid mõneti teistsugused arvud: «meeldis väga» — 70,1%, «harva» — 29,6%, «üldse mitte» — 0,3%.

Seda on huvitav teatavaks võtta, kuigi see on pigem programmi koostajate ja selle teostajate probleem.

Ma ei tea, et oleks uuritud noore lugejaskonna lugemise intensiivsust. Aasta jooksul läbiloetud raamatute arv kõigub isikuti paarist-kolmest ilukirjanduslikust teosest kuni paarisajani väga intensiivse lugeja juures.

Minu eesmärk oli nüüdisaegse lugeja kahe põhitüübi osutamise juurde välja jõuda, aga ma tahaksin siinkohal enne nimetada üht selles seoses tähelepanuväärt meest. Paari aasta eest surnud rahvaluuleteadlane August Annist, «Iliase» ja «Odüsseia» eesti keelde tõlkija, kolossaalne töömees, ei väsinud kinnitamast: iga haritud inimene, iga vaimsete põudlustega inimene seda enam **peab**

leidma aega lugeda iga päev vähemalt 2 tundi! Ja ma pean teile jutustama, kuidas ta sellest oma reeglist ise kinni pidas. Annist elas Tartus. Oma elu viimasel kümnel aastal Tallinnas Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituudi mitmesuguseil istungeil käies peatus ta sageli meil. Ja siis, iga kord, pärast hommikust istungit Instituudis ja enne pärastlõunast istungit näiteks sealsamas (kujures öhtul enamasti oli plaanis teatriskäik ja öösel tagasisõit Tartusse), ütles ta lõunasöögi lõpul: «Aga nüüd tunnikene puhkust.» Aga puhkus ei tähendanud uinakut või isegi mitte lobisemistundi. Enne diivanile minekut käis Annist meie raamaturiiuli-esised läbi ja korjas endale kümmekond raamatut välja. Ja tema lõunapuhkus seisnes selles, et ta oli tunni küliti diivanil ja tegi endale valitud raamatuist taskuplokki märkmeid.

Sellisenä esindas Annist vähemalt oma vanas eas ja oma puhketundidel üsna ilmsel kujul üht kahest lugeja põhitüübist, kelleni me välja jõuda tahtsime: eklektilis-entsüklopeedilist paljulugeja tüüpi, võimalikult laia haardega, aga suhteliselt põgusat lugejat.

Teine lugejatüüp on vähe, kuid põhjalikult lugeja, süvitsilugeja. Ta ei ole hoopiski identne laisa lugejaga. Süvitsilugeja on kirjanduse võtjaskonnas seesama, mis andjaskonnas on kõrgetasemeline, ühe- või kahe-teose-klassik, näiteks Cervantes või Gribojedov.

Kaks polaarselt vastandlikku lugejatüüpi erineksid ilmekaimalt siis, kui nad vastaksid küsimusele «Missugused raamatud võtaksite kaasa aastasele viibimisele üksikul saarel?»

Entsüklopedist tajuks valiku värvaval hirmsat ummikutunnet, sest ta tahaks nimetada paarisada raamatut korraga. Süvitsilugeja nimetaks eksimatult selle teose, mis on kogu tema lugemuse või vähemalt tema viimase lugemisperioodi tipp või võti.

Ma ei tahaks eelistada üht tüüpi teisele, sest mõlemad tüübid on meis kõigis läbisegi ja korraga antud.

Näib, et nüüdisajal üldse ja noorte lugejate juures eriti on põhjani ammutada püüdev, batüskaafilaevniku tüüpi lugeja taandumas paljulugeja tüübi ees. Osalt on see informatsioonitulva, ka kirjandusliku tulva kajastus. Materjal surub peale, aeg on aga niisama pikk — ja põgustumine kirjandusega tegelemisel ongi käes.

Lugemise põgustumise üks põhjusi näikse peituvat aga ka lugejas endas. Noorele lugejale on omane lugemisrahutus. Paks romaan on viimastel aastatel nihkunud eemal-letõukava telliskivi nimetuse alla, eelistatakse väiksemamahulisi teoseid. Nähtavasti vastab see nii kirjanduse võtjate kui ka andjate enamiku maitsele. Kestvaks viibimiseks ühe kirjandusteosega loodud maailmas ei võta lugeja endale mahti. Lugemisrahufusele lisandub veel lugemisrabe dus — püüd haarata teosest seda, mis tundub seal esimesel pilgul oluline. Püütakse liikuda teoses nii-öelda mäetippusid mööda, orgude jaoks mahti võtmata. Aga kui kaugele jääb sellisel puhul oht, et pinnases leiduda võivaid maavarasid ei jõuta võtta teatavaks?

Üks küsimusi PTUI korraldatud ankeetides on «Mida lugeja kirjandusteosest eelistavalt otsib? Kas ajaviidet, kunstielamust, teatmeid, vastust põletavatele probleemidele vm.?» Niisiis: katse saada selgust noore lugeja kirjandusse suhtumise emotsionaalse ja intellektuaalse algme vahekorras.

Üks näib olevat ilmne: mida enam meie suhtumises teosesse on esiplaanil emotsioon, seda püsivam ja väsimatum on teose mõju meisse. Seda kordavamalt me saame teosest ammutada, teost avada. Mida puht-intellektuaalsemalt me teosele läheneame, seda ühekordsemalt ja jäägitumalt ta meile tühjeneb. Ja vastupidi: mida siseminevammalt me teosele läheneame, seda enam on teosel meie emotsioonidele öelda. Mida põgusamalt me teose omaks võtame, seda puht-intellektuaalsem on olnud omaksvõtt.

Meie poolt täheldatav lugemisrinde laialivalgumine ja lugemise põgustumine ei tarvitse üldse kahjustada treenitud lugejat, eakat lugejat, emotsionaalselt küllastunud lugejat, silmapaistva intellektiga lugejat, niisugust, kelle orienteerumus raamatu aimatavais väärtuskihtides põhineb piisaval kogemusel ja kelle intellektuaalne asjaga kaasatulek aktiveerib sedamaid ka emotsionaalse kaaslemise. Väheema lugemisevilumusega lugeja, harilikult nooruk, kaotab lugemislaadi põgustumisega suhteliselt rohkem. Just tema lugemismaastik muutub põgusal paljувõtmisel halliks.

Ma arvan, et nii noore lugeja kui ka noore kirjutaja kesksemaid probleeme on mõjutatuse ja iseseisvuse probleem.

Lugemine on oma emotsionaalse ja teatmelise maailmamudeli täiendamine võõra kogemusega. Isiklik maailmamudel on noorel inimesel võrdlemisi väheaineslik. Järeldused, mida see aines tal maailma kohta teha lubab, on kasinad. Inimeste hulk, kellelega noor lugeja või kirjutaja on kokku puutunud, on piiratud üheilmeline, domineerivad koolikaaslased, vastassoo tundmine on fagasihooldlik.

Muidugi: erakordsed võimed võivad noore inimese tema materjalinappusest välja aidata, aga tööhüpoteesi korras on mõistlik pidada end ikkagi keskmiseks nooreks inimeseks. Keskmisel noorel, kirjanduselt võtjast kirjandusele andjaks pürgijal tekib lisamaterjali vastuvõtul harilikult kas ebakriitiline omaksvõtt või ebakriitiline tõrge. Esimene, s. o. teatud teoste või nähete absoluteeriv heakskiit on noorele eale märksa iseloomulikum kui teine, kusjuures ebakriitiline, või pigem ülikriitiline tõrge on õigupoolest isegi tülilikam.

Oleme jälginud arutlusi tõusiku mõiste ümber. Mulle tundub, et kirjanduslikule noorusele sageli omane ebakriitiliselt ülikriitiline tõrjehoiak mõnede kirjanduslike formatsioonide vastu on vaimse varatõusiklusega sügavas sisemises suguluses. Nooruse tõrjuv hoiak teatud kirjandusnähtuste suhtes algab suhtumisest klassikasse. Minu koolivennad ütlesid 35 aasta eest, et klassikud on need, kellest kõik räägivad, et neid tuleb lugeda, aga keda keegi ei loe. Nüüd on klassikahülg ulatuslikult taandunud, kuid pole ikka veel olematu. Klassika on kirjandusliku nooruse suure osa jaoks ükskõikse enesestmõistetavuse valdkond. Ta on olemas, ta on hea, kunagi väga oluline olnud, aga meile mitte enam nii väga oluline.

Klassikal on noores lugejaskonnas vähemalt kooli kirjandusprogrammid teoks seljataga. Kuid ulatuslikul vanema kirjanduse formatsioonil see seljatagune puudub. Selle «ebaklassikalise», kuid olulise formatsiooni lähema teadmiseksvõtuta ei saa aga olla sügavamalt rahvuskirjanduse mõistmist.

Samal ajal on meie noore lugeja kirjanduslikud omaksvõtud mõnikord ebakriitiliselt tormilised, kuivõrd neid dikteerib mood.

Mis on praegu noorte kirjanduslikuks moeks? — Assotsiatiivsuse suunas otsimine,

mahtude ahenemine, teatud kalduvus stiili eifamisele kui stiilile, mida on hakatud null-stiiliks kutsuma, abstraktsus ja selle kõrval objektiivne, reportaazlik detailsus, tahedus kuivuseni, minategelase-eelistus, groteskilembus ja teatud juhtudel võluv flirt absurdiga.

Kirjanduslik mood on püktelaiusemoest muidugi palju kestvam. Peale selle on see tõsine, sotsiaal-psühholoogiliselt ja puht-ühiskondlikult järelustetiine asi.

Kuidas on lugu noorte loomingu sotsiaalse funktsiooniga ja noore loovrahva suhtumisega sellesse funktsiooni?

Kirjandus ja kunsti rakendajad ja pedagoogiseerijad väidavad, et kirjandus ei saa alata kuskil väljaspool kasvatus sfääri. Seal, kus algab kirjandus, algab või jätkub kasvatus. Kirjanduse kui üldse kunsti ise-väärtustajad ei väsi kinnitamast: kirjandus saab alata alles seal, kus kasvatus lõpeb.

Ärgem asugem siin arutama, kas esimene viib didaktika absolutiseerimisele ja teine kunsti tegemisele kunsti või ehk siiski inimese nimel. Aga formuleeringud on risti vastupidised ja asuvad teineteise suhtes nii ilusasti teesi ja antiteesi vahekorras, et sünteesi sõnastamise kiusatus on ülepääsmatu.

Kus algab kirjandus, seal on kasvatus kohal. Jaa. Kus kirjandus algab, seal peab kasvatus lõppema. Jaa. Miks? Sest seal algab kasvatus kõrgemal tasemel. Kirjandus, millel on kasvatuslik funktsioon, pole sedavõrd, kui võrd see funktsioon on kavatuslik, enam kirjandus. Kirjandus, millel kasvatuslik toime puudub, saab veel vähem kirjandus olla.

Kirjanduslike katsetuste suur atraktiivsus on ilmne. Mis on nende mõte? Kas kirjanikuks saada? Vaevalt et selline otsus niisuguses eas meie aktseleeratsioonijastulgi väga sagedane on. Ent psühholoogiline mehhanism, mis noore kirjanduslike katsetuste juurde viib, on kõigil aegadel põhijoontes üks ja sama. Kogetav välismaailm, loodus, kodu, kool, sõprus, kogu ühiskonna ja iseene suhete kogemus, esimeste maailmahinnangute pinge, kaasa arvatud loetu kaudu kogutu — settib, koguneb, kuhjub ja tekkitab noores inimeses lahendust nõudvaid erutusi.

Sotsiaalse asenditunde väärtuse korral valib noor inimene lahenduseks asotsiaalse,

huligaanse või kriminaalse reageerimisviisi. Harmoonilisel ja normaalsel juhul valib ta ühiskondlikult lugupeetuma lahenduse. Kellele tundub, et sõna allub talle hõlpsamini kui värv, heli, sprindimeetrid või midagi muud, see suunab oma pingutused sõnale.

Ja siis astub ta suurde konflikti oma eeskujude ja iseenda vahel. Sest nüüd peab selguma, kas eeskujude varjude taga fema enese terakest leidub või mitte. Ja kas leidub pöörast kannatlikkust kasvatada seda loovaks isiksuseks.

Kirjanikuks saamise otsust võib pidada vähemalt statistilises mõttes üsna ebatüüpiliseks. Noore inimese ja kirjanduse kujuneva vahekorra asjalikum projekt on saada kõigepealt kirjanduse-lähedaseks inimeseks ja arendada seda lähedust kestvate eneseproovimistega.

Suhtumine oma teostesse on äärmiselt individuaalne asi. Tundlikkus on sügavlugeja, aga ka vaevalisemalt kirjutaja juures märksa suurem, eriti suhtumises kriitikasse. Just hõlpsasulelised ültuvad kriitiliste märkuste puhul: «Teate, ärgem rääkigem minu sellest tööst. Mu viimase aja tööd on niisama ja rutuga kirjutatud. Räägime varasemast.»

On kaks ohtu: vähenõudlik hõlpsus ja täiusekramp — moraalne halvatus erinevuse pärast kavatsetu ja teoks tehtu vahel.

Kui juba on tegemist kirjandusega, siis püütagu teha mitte veidrust, nalja, tarbetut sõna, vaid iga kord kirjandust.

Harjumuseks peaks saama vabanemine standardite kohustuslikkuse tunde — «nii peab kirjutama, sest nõnda on enne alati kirjutatud», nagu ka antistandardist, et peab tingimata kirjutama enneolematult. Kirjutama peab nii, nagu kirjutajale endale antud hetkel pärast hoolsat järelemõtlemist tundub olevat parim.

Araabia vanasõna ütleb, et iga mees peab oma elus istutama puu ja kirjutama raamatu. Tänapäeval ütleksime nii: iga haritud inimene peaks olema potentsiaalselt võimeline kirjutama raamatu, vähemalt iga kümnes haritlane kütkestava raamatu — näiteks oma tööst või esseedekogu oma kõige erksamatest mõtetest, mida ta on mõelnud hommikustel päevaks valmistumise minutitel, või ajaleheartikli, kokkuvõtte, aruande

oma ala edusammudest, tegema seda alati nii, et see poleks näppudest võidunud doominokivide rida, vaid nauditav, kõnekas, inimlik, isikupärane ja haritud jutt.

ENN VETEMAA

(Mõtteid vabavormilisest sõnavõtust)



Kui hakkasin tutvuma kirjandusliku koondalmanahhiga, sattus see kõrvuti eesti laste joonistuste kogumikuga. Seal oli koolieelikute ja 1. klassi õpilaste töid. Siis ma mõtlesin, et küll see vanus, mis mulle kogumikust vastu vaatab, on tänulik ja hea. Lapsel on kõik vahetu: kunst, töö ja mäng üheskoos.

Me heidame ette, et noorte luules on vähe pidulikke ja tähtsaid elamusi, sealt lasteraamatust vaafas aga vastu lausa pa-

ganliku rõõmu ja lustiga tehtud maiparaad. Lendasid suured pallid, kirendasid loosungid, pildid. Nii palju jõudu ja rõõmu, et päriskirjanduseski seda alati kätte ei saa.

Kui lapsetunnetus on kadunud, hakkab teid harima kool. Kirjandus on siin jälle õnnetumas olukorras kui mõni teine õppeaine. Kirjanduses satute suhteliselt noorelt kokku selliste šedöövritega, nagu «Sõda ja rahu», «Anna Kerenina» ja «Tõde ja õigus». Muusikas alustatakse kõigepealt heliredelitest, Mozarti sol-minoor sümfoonia või Debussy «Fauni pärastlõuna» juurde jõutakse hiljem. Aga kirjanduses tuleb kõik ettevalmistusega ja raskesti eas.

Algab eefiline analüüs, tegelaste iseloomujoonte jälgimine. See kõik on vajalik ja tark, aga eks kao puult äsjanopitud ploomiltki see öhkörn udukord, kui teda agarasti näppude vahel veeretada; kui iluduskuningannale läheneda skalpelliga ning püüda tema õlalihast prepareerida, siis ükskõik kui osavad lahkajad me ka oleksime, midagi läheb paratamatult kaduma — ilu ise...

Seesama on koolis kirjandusõpetusega. Mõned teosed kaotavad analüüsi põhjalikkuse läbi oma võlu. Oma kooliajast mäletan, et läks tükk aega mööda, enne kui soovisin omal käel nende teoste juurde tagasi pöörduda, mida kooliprogrammis käsitleti. Ja ometi oli meil hea eesti keele õpetaja, kes üsnagi õrnalt kirjandusse suhtus.

*

Kirjandusliku omaloomingu puhul tekib noorel terve hulk raskusi. On ta ju õppinud põhiliselt mineviku head kunsti. Samal ajal ei taha ta kirjutada minevikust, vaid sellest, mis on tema ümber. Kerkib esile väljendusvahendite küsimus. Tugevad emotsionaalsed elamused on seotud minevikukirjandusega. Näiteks Juhan Liiv on paljusid noori värsiseppi mõjutanud. Me võtame üle minevikukirjanike kujundiilma ja poeetilise laengu saab näiteks kapsalehel küpsetatud ahjuleib — värske ja aurav. Paraku pole me suutnud kaasaega endale nii emotsionaalseks teha kui minevikku. Kergem on kirjeldada sihvakat mändi kui ilusat raketti. Et aga kaasajale kunstivahenditega tõesti midagi olulist anda, peame

oma kujundimaailma looma kaasajast. Muidu raiskame oma ja lugeja aega. Selle raske töö juures olgu meile nõrgaks lohutuseks see, et nähtavasti vaatavad meie lapsed ja lapselapsed praegust ajastut sama pilguga, nagu meie Liivi või Tammsaare aega. Loodetavasti tunduvad nii «lihtsad asjad» nagu raketid ja sünkrofasotron meie järglastele niisama poeetilised nagu meile meie eelkäijate leivakäär või karjakell.

*

Väga palju jõuab noorte luulesse mõju-tusi õpitust ja praegusaegsest luulest, sest oma kujundit pole veel leitud. Ohtlikke moehaigusi õnneks siiski praegu ei märka. Siit-sealt kõlab küll Paul-Eerik Rummolikke ja Kaplinskilikke intonatsioone, ent lausa epigoonlusse ei langeta.

Kui aga üldse rääkida mõjutustest, siis kas see ongi surmapatt, kui noor autor polegi päriselt omanäoline. Targad mehed on avaldanud arvamust, et 20. saj. kunsti üks peamisi hädasid on see, et ei kanta loomerikkusi kokku mitte ühisesse püramiidi, vaid igaüks konstrueerib oma väikese, ilmtingimata isikupärase mutimullahunniku. Keskajal õppis poeg isalt, joonistas võimalikult täpselt isa tööd. Kui kõik oli lõpuks aastatega selgeks saanud, tohtis ta omalt poolt lisada mõne väikese detailikese — näiteks tuvi madonna õlale. Samas aga kiirgab just selle aja kunstist suurt jõudu, küpsust ja täiuslikkust. Ei pandud tollal pahaks, kui üks meister teistest palju ei erinenud. Isegi Bach, rääkimata temale eelnenud ajastust, ei tulnud arvatavasti selle pealegi, et heliloojal võiks olla oma individuaalsus, et tulevikus hakatakse rääkima tema enda muusika isikupärast.

Meie sajandil hakatakse aga üsna varakult muret tundma kunstniku isikliku käekirja ja näo pärast. Kahtlen, kas see nii vajalik ongi.

*

Sotsiaalsust ja kodanikutunnet noorte koondalmanahhis eriti palju ei näe. Kahjuks küll, kuid eks alati ole nii olnud, et noorte luule on üks osa ajastu kogu luulest. Täiskasvanutel pole häid luuletusi ametiühingu- ja parteitööst, õpilastel pioneeeri- ja komsomolitööst. Me oleme selle üle väga kurvad, kuid hukka mõista nagu

hästi ei tohiks — öeldakse ju, et ei kukuvat käbi kannust kaugele...

Kui pole sotsiaalset aktiivsust, kodanikutunnet ega maailmamuret, siis on peaaegu võimatu jõuda suure kunsti ja suurte edusammudeni ükskõik millisel loomingu alal. Võidakse vastu vaielda: aga puht armastus- või looduslühürrika?! Tõsi. Need kannavad alati märksa vähem ajastumärke kui muud luulealad, kuid eks ole siin suurte tulemuste saavutamine just seepärast raskem — konkurentideks on Jessenin, Puškin, Tagore... Jääb vähe lootust neid ületada. Samal ajal on meie ajastul probleeme, mis eelnevatel puudusid. Nende käsitlemisel meile minevikugeeniused konkurentideks olla ei saa. Ja teemasid-probleeme peaks jätkuma.

*

Moefeemaks on saanud lagunenud talude taganutmine. Sattusin Tuglase mõttele, mis on kirjutatud õige ammu:

«Loen praegu ühte folkloorispetsialisti. Kuidas ta joobub sest suitsutarelisest maailmast! Millise kirega haletseb selle hukkumist!... Oi seda haledust vana mineviku üle, kirja pandud moodsa teadlase töökabineti, mis on varustatud nüüdiskultuuri aine-liste mugavustega.»

*

Siia tülles mõtlesin, et kui teie ette tuleks Galilei. Teil oleks talle hämmastavalt palju ütelda. Te rabaksite teda oma teadmistega valguse kiirusest, elektrimootoritest jm.

Aga kui astuks sisse Lev Tolstoi ja teil tuleks temaga vestelda hingest, armastusest, surmast, südamevalust... Mida oleks teil temale uut öelda? Ta on näinud neid asju palju sügavamalt kui meie.

See tõsiasi on nii kurb kui ka rõõmustav. Progress kirjanduses läheb märkamatumalt kui teistel aladel, nii et võib-olla ehk suudame teie ja meiegi veel midagi.

REIN SALURI

Lugesin läbi juhusliku valimiku õpilaste loomingu. Mind hakkas huvitama, kas saab kõnelda mingist muutusest taolise eneseväljen-

duse sisus ja vormis, võrrelda tänast olukorda ja kirjandust 15 aastat tagasi, kui tekkisid esimesed kirjandusliku aktiivsuse kolded — almanahhid koolides.

Pole mingi avastus, et õpilasautorite vanuseline staatus vajutab nende loomingule kõige suurema, kõige olulisema pitseri. Kui kokkutuleku almanahhist üks näide soliidse kirjanduse vahel trükki toimetada, ei tunne me ära sellest, et lugu on kirja pandud algaja sulest, et sõnavara ei hiilga erilise rikkusega, et lausestus kipub logisema, vaid ikka noorusele omasest poetiseeritud lähemismislaadist maailmale ja inimestele, lembe-teemadest — armastus, õnn, sõprus, elu, hingestatud eesmärgid, püüdlused —, mis ühendavad kõikide aegade noori sõnaseadajaid.

Ebamäärane tormlemine ja tundlemine, mitte melanhoolia, vaid leebe kurbus, soov olla ja minna, ei tea isegi kuhu — kõik see ühendab lütseumiealist Puškinit, koolipoisist Tuglast ja tänast kirjandussõpra. Ma loodan, et see ühine tunnusjoon jääb püsima ka tulevikus. Jääb püsima nii kaua, kuni püsib inimene ja inimlikkus.

Õpilaskirjanduse ühisjoone aluseks tuleb pidada bioloogilist vanust 15—20 aastat. Loomingu impulsi oluliseks tõukeks tuleb pidada lahkeli, dissonantsi saavutatud loodusliku küpsuse ja saavutamata sotsiaal-majandusliku iseseisvuse vahel.

Looming ükskõik mis kujul on inimesele kui liigile üldse omane. Vaadake last, tema fantaseerimist, mis suuremas osas pole kuskilt õpitud. Mis ime see on, et hiljem rikkalik looming kaob? Kas pole siis tänased saalis viibijadki osa neist, kes on säilitanud mingi üldise võime, mis koos vanuselise arenemisega üksnes oskusena edasi arendatakse. Selline eneseväljenduse tarviduse arendamine ei pruugi olla pidev. Ma arvan, et kõrvuti lapseliku mänguajaga esineb teise kriitilise perioodina just keskkooliiga, kus värsside sonimine, nõõpaugus lilledel kandmine, kuu vahimine on harilik ja igapäevane asi. Selline suhtumine väljendub mitte ainult vastassugupoole esindajasse. Sellisesse lüürilisse paatosesse haakub kõik: mina ja maailm, minu tunded, loodus, kodumaa, ühiskond, perekond, kool, klass. Ülivõrdeid kasutatakse nii hea kui ka halva märgistamiseks.

Olen jaatanud selle üldise tundlemise

pluse juba seepärast, et õpilaskirjanduses on selle olemasolu vaadeldud puudusena. Ja seda mitte ainult täiskasvanud, vaid ka teie eakaaslased.

Vanemal lugejal võib tekkida arvamus, et illusioonide maailm võib ühel päeval puruneda. Leebe nukrus võib asenduda musta resignatsiooniga, elu mõttetuks kuulutamiseks. Lugeses «Nooruses» paljude üliõpilaste ja töölisnoorte loomingut, hakkab mind vaevama mõte, millal toimub säärane hüpe. Alles maikuus lilledele, puudele, armastusele, elule laulnud noormees või neiu hakkab pärast üliõpilase tekli kättesaamist sageli avameelitsema labasuse piiril või lihtsalt kuulub olemasolu mõttetuks.

Kirjutamistarve säilib, aga tohutu protsent endistest õpilaskirjanikest kaineneb ja loobub. Toimub suur väärtuste ja lembe-teemade muutumine, mis kirjanduse edasiarendamisele alati kasuks ei tule.

Kas on viimase aja proosa teisenemine mõjutanud õpilasproosa üldpilti? Kuidas suhtuda selles vanuses jälgendamiskirjandusse? Ma arvan, et õpilaskirjanduses pole kellegi jumaldamine, isegi alateadlik jälgendamine patuasi, vaid paratamatus. Seda pattu on teinud suurvaimudki. Jälgendatakse valitsevaid hoovusi kaasaja kirjanduses, jälgendatakse «omakülamehi» ja kirjutavaid klassikaaslasi, jälgendatakse õpetajaf. Mõjutustest pole vaba keegi. Lõppeks algab kogu looming mingist välismõjust, olgu selleks eluline impulss (uksekäginast kosmoselennuni) või kui hea raamatu läbilugemise järel vastupandamatult tahetakse proovida, kas ka ise millekski taoliseks suuteline ollakse.

Vahet on eeskujude puudumises seletatav õpilasproosa suhteline sõltumatus või isoleeritus päris kirjanduse otsinguist, tegelemine noortele igiomase temaatikaga noorusliku lüürismi vaimus, oma õpilasmaailma kujundamine? Igatahes tehakse seda nii ladusalt, et ma ei saa loobuda kiusatusest võrdself visata kivi meie laste- ja noorsooajakirjanduse kapsaaeda, kelle huvi õpilasautorite proosaloomingu vastu on olnud haiglaselt nõrk ja viimasel ajal veelgi nõrgemaks muutunud.

ERNI KRUSTEN



Realistina on mul nõrkus olustikuliste detailide vastu. Seda enam, kui need omavahel seostuvad ja isegi üle aastakümnete.

Mäletan üht karge talvehommikut. Vaatasin äknast välja ja nägin, kuidas mõisatalide ees rakendati härgi lumesaha ette. Palusin emalt, et ta lubaks mind härjaajaja kõrvale heinakotile istuda ja selle lumereitke pargiteel kaasa teha. Talvel oli härgade töö pargiteede lahtiajamine. Teed oli umbes kolm kilomeetrit, aga et ilm oli külm, tuli ennast kõvasti riidesse mässida. Härjad käisid aeglaselt, kolme kilomeetrit vähemasti kaks tundi.

Koitis. Hommik oli ilus ja selge. Pargi puude ladvad muutusid aina jumekamaks. Äkki nirises kusagilt kõrgelt alla pihulund. Mis seal toimub? Imeväike linn hakkas toitu otsima, käis sammalhabemes ja vaatas. See oli metsade väikseim linn — põialpoiss.

Kui olime natuke edasi jõudnud, tundsin, et jalad ja sõrmed hakkavad külmetama. Need esteetilised elamused, mida ma kogu aeg olin tundnud hommiku ilu vaadates,

taandusid. Tulid teised emotsioonid — eetilised. Ma hakkasin mõtlema, kuidas too pisike linn küll elab, millest toitub. Mulle pandi sokid jalga ja sall kaela, aga tal näib seal õdus lennata.

See on näide, kuidas mälu talletab pilte ja emotsioone, mõtisklusi ning kui suured peaksid olema mälu lademed ja kihistused eluea jooksul. On loomulik, et kõik ei jää püsima, kuid on neidki, mis jäävad elu lõpuni.

Mida rohkem on kogemuste ja mälu lademetes esteetilisi ja eetilisi kihistusi, seda harmoonilisem on inimestevaheline suhtlemine, ka generatsioonidevaheline suhtlemine ja kunstidevaheline suhtlemine. Nõnda arenevad isiksused, nõnda kujuneb välja isikupära, mis noortel kirjameestel ja kirjaneitsidel tähtis on.

Loodan, et öeldu äratav siin olijais mingisuguse kiusatuse siit edasi mõelda. Lõpetatud mõtteid ei ole, ei ole edasimõtlemise huvides. Edasi võiks mõelda sedagi, milliseid tundeid talletab praegusaegne nooruk, kui ta sellest pargist mootorrattal läbi kihutab 3—4 minuti jooksul.

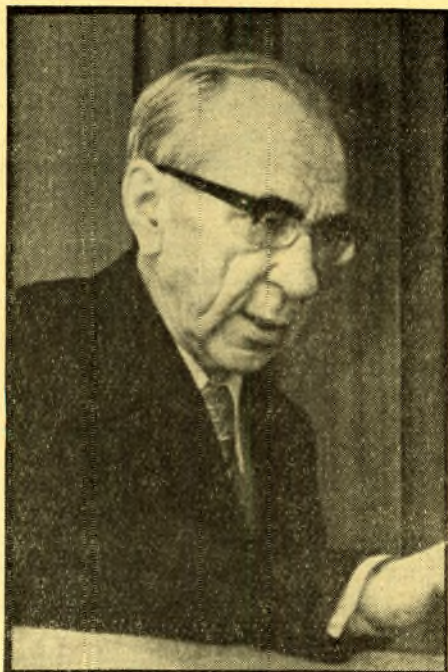
See on teie aeg, need on teie probleemid, mida mina analüüsima ei hakka.

MART RAUD

Ma ei kavatse noorele algavale kirjanikule otseseid nõuandeid jagada. Arvan, et see ei oleks kuigi viljakas. Loominguline teos, ka algaja katse, tahab olla elav olend, oma mõtte ja oma hingega. Seda ei tehta teoreetiliste õpetuste järgi. See saab sündida ainult oma sisemiste seaduste põhjal, oma aja ja õhkkonna konkreetsetes tingimustes. Teooria ei loo teoseid, pigem teosed teooriaid.

Kirjanduse teooriat ja ajalugu tuleb õppida. See on väga tarvilik, et kirjandust mõista ja tunda. Mõista ja tunda seda, mis juba on. Ja aimata seda, mõtiskleda sellest, mida veel ei ole.

Kui aga ollakse jõudnud loominguilise eneseteostuse õilsate silmapilkudeni, jääb kõige aluseks ikkagi elu ise. Et avaldada oma loomingulist mõtet ja hinge, tuleb olla



siiras ja usaldada reaalseid kogemusi. Tuleb otsida ja leida elulise värskusel tabavat sõna, oma sõna oma mõtte ja tunde avaldamiseks. Et see elaks ja elama jääks.

... Oma kogemustest võin ütelda, et juba väikese poisina varitsesin ja püüdsin tabada elavat sõna. Raamatuid siis mul veel ei olnud, lugeda ei mõistnud, teritasin aina kõrva külameeste jutukõmina keskel. Nende vana-sõnalik elutarkus ja muhe huumor — see oli mulle nagu rahvaluule kooliks. Ja luuleteooriaks ühtlasi. Kuulad — mitte et korrata, vaid et ise ütleva õppida. Et oma mõtte jaoks oma sõna leida.

... Tookord kuulas poisike taatide tarka juttu, aga heast sõnast rõõmu tunda olen osanud tänaseni, loodan hommegi osata.

Mullu suvel olin Viljandis taksopaatuses järge ootamas, samal pingil üks perenaine oma nelja- või viieaastase tütreaga. Tüdruk oli elavaloomuline ja jutukas. Minuga kodustest asjadest vesteldes kippus ta avameelsusega liialdama, nii et ema pidi teda vahel müksama. Neil oli korvitäis taimi. Et jutule uut rada leida, küsisin tüdrukult, kas ta oma aias ka lilli kasvatab. «Muidugi,» ütles ta,

«päratu palju... ja ilusaid!» Küsisin edasi, mis lilli tal on, nimetasin mõnda, et kas tal neid on, või neid, või neid? Ta nagu kimbutatult vaikis mõne hetke ja siis korraka ütles eriti rõhutatud tragidusega: «Ma ei tunne oma lilli nimepidi, ma tunnen neid ainult nägupidi.»

Mulle oli see vastus meeldivaks elamuks. Kes lilledest niimoodi ütelda oskab, on neid oma silmaga näinud. Ja võtsin tema sõnadest kaasa killukese lootust, et see Pärsti poolt pärit väike tüdruk võib olla üks nendest, kes on kutsutud hooldama, et laulud ei lõpeks. Tervitusi talle! (Käib ehk juba kooliski?)

... Tunded on luules eriti tarvilikud. Südametunded, loodusetunded, õiged mõõdutunded... Ja on veel üks tunne, mida meie noorte sõnaseppade sule alt rohkem tahaks — see on huumoritunne. Huumoritundeta inimene on kuidagi poolik. Proteesiga ei saa siin kedagi aidata. Küll aga võib arendada huumoritunde nõtkust ja erksust. See elujulge tunne peaks eriti noorusele omane olema. Aitab mõnestki raskusest üle saada. Aitab elada ja õiget mõõdutunnet leida.

... Mõne aasta eest oli mul õnn Jaltas kirjanike loomingulises majas koos olla Pablo Nerudaga. Kõnelesime temaga, mõningaid keeleraskusi ületades, meie nii kaugete rahvaste siiski lähedastest luuleprobleemidest. Leidsime, et mõõdutunne luules on eriti tähtis. On teemasid, mis nõuavad üksikasjalikkust, veenmist ja õhkkonna loomist, läbi-maalimist... Neruda ütles: «Aga rasketel võitlusaegadel on kõige parem luuletus see, mis tuleb ja mõjub nagu plahvatus...»

Nüüd hiljuti, pärast suure poeedi surma, haarasin kusagilt eetrilainetest ühe tema niisuguse plahvatusliku luuletuse. Sõnastasin selle endale eestikeelseks.

Sa heida nüüd tulle oma kitarr,
ja tõsta ta üles sealt leegitsevana —
see olgu su lipp!

Olen sügavalt veendunud, et need kolm rida on maailma võitlusuules üks kõige ereda-damaid leeke.



Kogu õppeprotsess on kommunistliku muraali kasvatamine, kirjandusõpetus aga selle üks koostisosi. Kirjandusõpetus on teiste sõnadega nii kunsti õpetamine kui ka ideoloogia, maailmavaate ja ellusuhtumise pidev kujundamine. Mõistkem, kui vastutusrikas on kirjandusõpetaja töö, kellele vaadatakse kui õpilaste kommunistliku maailmavaate kasvatajale.

Õpilaste kirjanduslik omalooming, mis kuulub kirjanduse õpetamisse orgaanilise osana, ei ole iseseisvaks eraldatav.

Kirjanduse õpetamisel koolis on põhiline eesmärk, et suudaksime õpetada noori iseseisvalt mõtlema, nägema elu, oskama seda hinnata ja suunata neid peegeldama elu kunstis, tegema oma loominguist tööd.

Kirjanduse õpetamisel peame tegelema kahepoolsega: ühelt poolt andma kirjandusalaseid teadmisi, mida nõuab kooliprogramm, teiselt poolt õpetama mõistma kirjandust kui sõnakunsti. Ei ole võimalik avaldada end kunstipäraselt, kui puuduvad teadmised. Tuglas on kirjanud, et kes tahab

midagi vähegi kindlamalt öelda, peab väga palju teadma. Kõigepealt tundma kirjanduse ajalugu, kirjanduslikke suundi kui stiiliühtsusi, sõnakunsti kui loomeprotsessi ühte osa jm. Samal ajal peab arenema oskus mõelda, teha üldistusi ja neid kunstiliste vahenditega esitada.

See töö on keerukas ja suur. Selles töös peab kujunema kindel süsteem, mille loob kirjandusõpetaja. Tema peab kirjanduse õpetamise üksikelemendid koondama ühte õpetamise ja kasvatamise protsessi.

Sellest süsteemist tulebki juttu Johannes Semperi nimelise Tartu 8. keskkooli almanahhi «Tipa-tapa» toimetuse kogemuste põhjal.

«Tipa-tapa» on ilmunud 15 aastat ning selle aja jooksul umbes 2500 lehekülge õpilaste omaloomingut. Kõik see, mida õpilased on kirjutanud ja õpetajale lugeda andnud, on aga kümme korda suurema mahuga. «Tipa-tapa» arhiiv sisaldab 25 000 lehekülge õpilaste kirjanduslikku omaloomingut. Kuigi kõik see ei ole jõudnud trükisõnas avaldamiseni, on selles ometi õpilaste püüdlused midagi luua ja selles avaneb õpilaste maailmavaate ja ellusuhtumise keerukas arengujoon.

Üks meie taotlusi koolis ongi innustada õpilasi loovale tööle, s.t. kunstiliste vahendite abil väljendama oma suhtumist praegusaia ellu ja selle paljudesse eri tahkudesse.

Õpilaste ellusuhtumene on alati positiivne. Elu hinnatakse, elu armastatakse ja teda tahetakse alati paremaks muuta.

Õpilastel on oma ideaalid, mis mõnikordki on täiskasvanute omadest uljamad, sest elu on keerukam protsess, kui koolipingis näha võib. Rõõmustav on siiski see, et elu tahetakse muuta paremaks nende ideaalide nimel, millele me üldse elame.

Tartu 8. keskkoolis on loometegevuseks soodsamad võimalused kirjanduse eriklasside tõttu, seepärast on ka kergem luua kirjandusliku omaloomingu süsteemi.

Almanahhi toimetuse on eri institutsioon, mis haarab kõiki klasse. Toimetuse tutvub kogu kirjandusliku omaloominguga. Ei tohi kujutleda, et seda tööd suudab teha üks õpetaja: läbi lugeda nii palju lehekülgi ja ükski langetada otsuseid. Kaaluv on toimetuse sõna. Tähtis on veel see, et õpilased

ise õpiksid kandma vastutust tehtava töö eest. Toimetuse vastutus almanahhi trükki toimetamisel on suur, sest pole ükskõik, mida või kuidas trükisõnas öeldakse.

Almanahhi sisuline täitmine ei ole juhuslik, see kasvab välja toimetuse plaanidest. Lähtudes sellest, et almanahh peaks olema võimalikult mitmekülgne ja haarama kõiki õpilaselu külgi, läheb see tellimus kirjandusõpetaja kaudu ja suunamisel kirjandusklassidele.

Almanahhi koostamisse on Tartu 8. keskkoolis haaratud klassid alates üheksandast, sest nooremates klassides ei ole võimalik tööd süsteemi kohaselt organiseerida. Igale keskkooliklassile on määratud mõtete ja ideede valdkond, mille kohta tahetakse loomingu saada. 70% almanahhi sisust täidetakse kirjandustunnis tehtuga, mitte klassivälise omaloominguga.

9. klassile on määratud tutvuda kirjanduse kui kunsti olemusega ja õppida tundma esteetika põhialuseid. 9. klassi algul tuleb juttu esteetilistest kategooriatest, esteetikast kui teadusest kunsti olemuse mõistmisel. Nii hakkabki 9. klass kirjutama ilukirjanduslikke etüüde, milles püüab väljendada oma esteetilisi ideaale. Õpetaja määrab teemad selliselt, et 9. klass tegeleb eetilismoraalsete probleemidega, mis on omased meie elule ja ühiskonnale.

Samal ajal õpitakse tundma kirjanduse žanreid ja vormivahendeid. Selleks annab hea võimaluse tutvumine rahvaluulega, sest sõnakunsti algus on ju folklooris. Rahval on olnud vajadus juba iidsetest aegadest oma arenemise algtasemel luua. Loomisvajadus on inimese üks põhiomadusi. Rahvaluule kaudu omandatakse vormitunne ja õpitakse tundma kõige elementaarsemaid vormielemente, millela ei jõuta sisuliselt ja kunstikavatsuslikult arvestatava loomunguni.

Looja oma madalal arengutasemel teadis, mida tähendab vorm, ja oskas omapoolse sisu asetada vormi. Mõelgem vaid muinasjutu eepilistele seadustele, mida tundis looja rahvas, kellel polnud aimu kirjandusteooriast. Aga see oli temas olemas, see tekkis intuitiivselt.

Just nendest vormiharrastustest algabki 9. klassis meie töö, kui õpetaja laseb loomisel

rahvaluule elemente teadlikult kasutada. Iga õpilane kirjutab muinasjutu ja luulet regivärsilise rahvalaulu vormis, kuid praegusaja teemadel ja tänapäeva inimese suhtumisega.

Eetilis-moraalsed küsimused püüab õpetaja 9. klassis seostada loodusefunnetusega, et saada pilti õpilaste kujutluste laadist ja mõtlemisvõimest, selle taaga ka elu mõistmise mõttest.

Õpilaste sellel teemal on iseloomulik tundlemine. Miks peaksime neid sellest võõrutama? Arvan, et peame seda isegi õhutama, sest oleks kahju, kui õpilane saab täiskasvanuks, ilma et ta oleks läbi elanud näivseid tundeid või neid oma eas õigel ajal maha reageerinud kas või kirjanduslikus omaloomingus.

10. klassis viljeldakse kirjanduslikku loomingu, mis aitab näha inimest ja inimestevahelisi suhteid. Selleks on õpetaja valinud üldise teema — kohtumised ja kontaktid. Õpilane annab edasi oma kogemusi kokkusaamistest eri inimestega ja püüab seejuures väljendada oma suhtumist sellelt faaselt, millelt ta mõista oskab inimestevaheliste suhete eri tahke. (Näit. kohtumine emaga, sõbraga, tundmatuga jne.) Soovitakse näha, missugune on õpilase oma suhtumine inimestesse, kellega ta iga päev suhtleb.

11. klassis tegeldakse õpilaste võimete piires filosoofiliste probleemidega. Õpilased on tutvunud marksistliku filosoofia alustega ajaloo, ühiskonnaõpetuse ja kirjanduse õpetamise kaudu. Teatav üldistamisoskus peab 11. klassis ka filosoofilisel tasemel välja kujunema, et marksistlik elutunnetus saaks õpilasele omaseks ja tema tegevuse aluseks. Teemade valikul lähtutakse kirjanduskursusest.

Õpetaja näiteks tõstatab küsimuse, missugune on aja osa inimese elus. Aluseks saab Goethe ütlus: «Aeg on mu põld, aeg on mu varandus».

Aja väärtust tuleb õpetada hindama, sest palju meile vajalikust ja kasulikust ajast kaob viljatult. Aega tuleb kasutada oskuslikult ja ratsionaalselt. Hinnata aega tähendab hinnata elu. Elu aga on inimese ainuväärtus, elu on ilu, esteetilise tundemaailma allikas ja kujundaja.

See on üks teemasid 11. klassis.

Teine teema on teo ja mõtte vahekord, ideed ja nende teostamine. Missugused mõtted võivad saada teoks? Missugused ideed võivad teostuda? Kas kõik meie teod õigustavad nende elluviimist? Missugune on vastutus oma tegude eest? Jne.

Niiviisi on võimalik tõstatada hulk probleeme, mis on seotud meie elu arengusuundadega, võitlusega Kommunistliku Partei kavandatud ideede elluviimise eest. Õpilane areneb selle tegevuse kaudu meie ühiskonna teadlikuks tegutsejaks, kes kirjanduslikus omaloomingus ennast väljendab.

7. KLASSI LAUSEÕPETUSE ALGORITMITUD KÄSITLUSE JA INDIVIDUALISEERITUD KINNISTAMISE TULEMUSTEST*

MAIA RÕIGAS

Sügisese diagnoostöö põhjal osutusid K-klassid üldiselt E-klassidest homogeensemaks, kuna 66,3% nende õpilastest olid keskmise tasemega. E-klassides oli rohkem nii tugevaid kui nõrku õpilasi: esimesi 10,95% võrra ja teisi 10,45% võrra. Kuna individualiseeritud töö on eriti vajalik just heterogeenses klassides, võisimegi pinda eksperimendile sobivaks lugeda.

I tsükli järel fugevate õpilaste arv E-klassides ei kasvanud, vaid kahanes 3,65% võrra. Nähtus on ootuspärane, sest uued töömeetodid nõuavad aega harjumatus ületamiseks. Nõrkade õpilaste osakaal E-klassides jäi põhiliselt samaks — 0,25-protsen-

Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 1.

INDIVIDUALISEERITUD RÜHMADE JA K-KLASSIDE SAMATASEMELISE
KONTINGENDI PROTSENTUAALSE KOOSSEISU DÜNAAMIKA

	I		II		III	
	E	K	E	K	E	K
Diagnoos	29,65	18,7	44,9	66,3	25,45	15
I tsükkel	26	22,4	48,8	52,6	25,2	25
II "	32,5	14,5	52,4	59,45	15	26,4
III "	22	13,6	45,2	50,1	22,8	36,3
IV "	38,46	31,53	43,93	50,45	17,61	18,02
V "	42,62	24,54	36,07	38,19	21,31	32,27
VI "	49,56	18,9	43,49	60,38	6,95	20,72
VII "	42,61	19,81	47,83	40,57	9,56	39,62
VIII "	37,07	13,72	59,48	60,79	3,45	25,49
L	47	22,52	47,88	56,76	5,12	20,72

diline kõikumine pole arvestatav. Kokku võttes toimus E-klassides niisii teatav homogeniseerumine, aga mitte positiivses, vaid negatiivses suunas.

K-klassides toimus E-klassidele vastupidine nähtus: tugevate õpilaste arv kasvas 3,7% võrra, nõrkade osakaal aga suurenes samuti 10% võrra. Põhjuseks on muidugi sõnaühendi käsitluse tunduvalt suurem komplitseeritus, võrreldes sõnaliikide omandamisega.

Järgmise tsükli tulemused annavad aga tunnistust E-klasside märgatavast edukusest: tugevaid õpilasi on 6,5% rohkem kui eelmises tsükli, nõrku aga 10,2% vähem. K-klassides on nõrkade õpilaste % jäänud enam-vähem samaks, tugevaid on nüüd 7,9% vähem.

III tsükli kui kõige pikema, raskema ja olulisema järel toimuks individualiseeritud rühmade koosseisu vaadeldes nihe otsekui E-klasside kahjuks: tugevate õpilaste arv väheneb 10,5%, nõrkade % kasvab 7,8 võrra. K-klassides ei jõua keskmisele tasemele eelmisest tsüklist 9,9% rohkem õpilasi, tugevate arv jääb eelnevaga enam-vähem samale tasemele (erinevus 0,9%). Et aga eksperimendi III tsükli üldtulemused näitasid E-klasside 6,22%-list paremust, mis oli suurim esimese nelja tsükli diferentside hulgas, võime tsükli siiski lugeda igati õnnestunuks.

Ekspirimendi järgneva perioodi vältel on E-klassides kõige rohkem tugevaid õpilasi (49,56%) koondlause käsitluse ajal ja kõige vähem nõrku (3,45%) viimase osatsükli,

põimlause käsitluse järel. K-klassides on tugevaid kõige rohkem pärast täiendi tsükli — 31,53%, sama tsükli järel ka kõige vähem nõrku — 18,02%.

Kokkuvõtlik lõpukontrollitöö näitab K-klassides õpilaste erineva taseme enam-vähem normaalset jaotust: tugevaid 22,52%, nõrku 20,72% ja keskmisi 56,76%. E-klasside tulemused näitavad, et töö on andnud häid tulemusi igasuguse tasemega õpilaste puhul: tugevaid on 47% ja nõrku 5,12%, seega on saavutatud peaaegu optimaalne olukord.

Kui vaadelda individualiseeritud rühmade arvilise koosseisu dünaamikat, on tugevate õpilaste arv E-klassides kõikunud järgmistes piirides:

Nõo 3 (II tsükkel) — 17 (lõputöö);
Põlva 9 (diagnoos) — 24 (II tsükkel);
Tallinn 1 (VI tsükkel) — 11 (VIII tsükkel ja lõputöö);
Tartu 7 (III tsükkel) — 23 (VI tsükkel).

Nõo E-klassides on maksimaalne arv tugevaid õpilasi lõputöö alusel, Tallinna E-klassides on maksimum saavutatud juba eelviimaseks, s. o. VIII tsükli tööks. Põlva ja Tartu E-klassides on kõige rohkem tugeva tasemega õpilasi eksperimendi keskmistes tsüklikes, aga ka lõputöös ei saa neile selles osas etteheiteid teha.

Kõigi 10 töö vältel on püsinud tugevate rühmas Toomas Tartes (Nõo), Ülle Abram (Põlva) ja Karin Peep (Tartu). 9 töö järel on esireas olnud Ain Esko ja Ülle Kivi (Põlva) ning 8 töö järel Piret Käärrik, Madis Lepas-

son, Kai Loigom (Põlva) ja Karin Pärn, Maris Rütel, Eve Sonn (Tartu).

Nõrkade õpilaste arvu kõikumine E-klassis:

Nõo 10 (I tsükkel) — 2 (4 viimast tsükli);

Põlva 9 (diagnoos) — 0 (VI tsükkel);

Tallinn 13 (II tsükkel) — 1 (VIII tsükkel);

Tartu 8 (diagnoos) — 0 (VI ja VIII tsükkel).

Nagu näha, on algoritmidele toetuv individualiseeritud töö andnud kõige märgatava efekti just nõrgemate õpilaste puhul. Põlva ja Tartu E-klassis oli neid kõige arvukamalt diagnoostöö ajal, Nõo E-klassis I ja Tallinna E-klassis II tsükli ajal — seega üldiselt eksperimendi algul. Minimaalne arv nõrku õpilasi oli Nõo E-klassis juba VI tsükliks ja püsis seal lõpuni. Ülejäänud E-klassis oli kõige vähem nõrga tasemega õpilasi samuti lauseliikide käsitlemise ajal, s.t. eksperimendi viimastes tsüklikes. Lõpukontrolltöö ajal oli E-seerias küll 2 nõrka õpilast rohkem kui eelmises tsükliks, kuna aga neid kokku oli 6, ei ole sellel E-klaside kogukontingendi (117) puhul arvestatavat tähtsust.

Kontrolletteütluse järel korraldati kõigis katseklassis ankeet järgmiste küsimustega.

1. Kuidas meeldisid sulle eesti keele harjutustunnid, kus klass oli jagatud kolmeks rühmaks? (Kriipsuta alla sobiv vastus.)

Väga.

Olin rahul.

Ei meeldinud.

2. Miks?

3. Kuidas meeldis sulle lauseliikmete ja lauseliikide õppimine skeemide ja valemitel abil?

Väga.

Olin rahul.

Ei meeldinud.

4. Miks?

5. Kas sooviksid samal moel töötada ka järgmisel õppeaastal?

Jaa.

Ei.

Ankeedi puhul eeldasime, et üldise tendentsina peavad kasutatud õpetamismeetodite väärtused ja puudused kajastuma ka õpilaste hinnangutes.

E-klaside vastused ankeedi valikküsimustele

	Nõo	Põlva	Tallinn	Tartu	Kokku
	24	34	25	33	116
1. Väga	2	3	7	2	14
Olin rahul	22	30	16	27	95
Ei meeldinud		1	2	4	7
3. Väga	4	5	21	14	44
Olin rahul	18	25	4	13	60
Ei meeldinud	2	4		6	12
5. Jaa	12	31	24	28	95
Ei	9	3	1	5	18
(Ei tea)	1				
(Ükskõik)	2				3

Küsitletavaid oli 116. Enamik neist — 81,89% — avaldas oma rahulolu individualiseeritud kinnistamistundidega. Väga meeldis see 12,07%-le ja oli vastumeelt 6,04%-le.

Üldiselt põhjendati oma rahulolu sellega, et töö oli igale õpilasele jõu- ja võimekohane, ei valmistanud ülesaamatuid raskusi ega olnud ka igav. Lisaks:

Tunnid olid vaheldusrikkamad. Harjutamine läks ladusamalt.

Oli kergem harjutada, kui sulle anti jõukohane ülesanne.

Sai paremini ainet omandada.

Oli huvitavam kui varem ühe rühmaga. Ka oli lihtsam õppida.

Hulk õpilasi rõhutas suuremat iseseisva mõtlemise vajadust ja võimalust:

Siis sai oma peaga töötada.

Siin sain ise tööd teha ja oma mõtlemise järgi.

Harjutused olid õpilaste teadmiste tasemel ja nõudsid nii mõneski kohas mõtlemist.

Igaüks sai ise mõelda.

Õpilastele oli antud ka võimalus veenduda oma iseseisva töö suutlikkuses:

Sain oma võimeid kontrollida.

Sellisel kujul tegime me neid harjutusi esimest korda. Nii oli mul hea ka ennast kontrollida, kas oskan või ei oska. Ja seda oskust näitasid hinded.

Nii ei saanud keegi piiluda paremate õpilaste pealt ja alati oli parem end kontrollida.

Nõrgemad õpilased tundsid rõõmu sellest, et ka nemad tööga toime tulid:

Meeldis sellepärast, et kõik õpilased ei ole võrdsed. Mõned on nõrgemad ning neile anti natuke kergemaid ülesandeid kui teistele.

Parematel rühmadel olid raskemad ülesanded. Neid poleks meie osanud lahendada. Sellepärast, et oskasin rahuldavalt.

Igal rühmal oli oma võimete kohane ülesanne. Neile, kes oskaside halvemini, pöörati rohkem tähelepanu. Kõigile sai selgeks, kuid muidu oleks võinud mõni halb õpilane selles osas vähikuks jääda.

Töö oli jaotatud hästi. Nõrgemad õpilased ei pidanud niisama raskeid ülesandeid tegema kui tugevamad õpilased.

Mõnel õpilasel polnud materjal veel päris selge. Nii oligi parem, et ta sai koduseks harjutamiseks lihtsama harjutuse teiste rühmade omast. Nii sai ka see õpilane materjali selgeks.

Meeldis sellepärast, et oli kergem harjutada, kui sulle anti jõukohane ülesanne.

Sest nõrgematele rühmadele seletati rohkem. Mul läksid hinded ka paremaks. Igale rühmale anti jõukohased harjutused.

Tugevamate rahulolu põhjustas, et polnud tarvis ülearust niigi tuntud materjali kordamist:

Polnud vaja teha kergeid harjutusi, mida niigi osati ja mis midagi ei anna.

Kellel selge oli, ei tarvitsenud üht ja sama asja topelt õppida. Igaüks töötas oma võimete kohaselt.

Iga õpilane sai siis tunnis töötada oma võimete kohaselt ja ka töö oli huvitavam, sest nõrgemate õpilastega on tüütu korrata kogu aeg ühte ja sedasama.

Siis ei pidanud ma vanu asju, mis juba selged olid, kordama. Võisin saada töö, mis oli jõukohane ja nõudis parajalt tööd.

Kui klass oleks teinud töö ühes rühmas, poleks paremad õpilased saanud õppida oma taseme järgi.

Üldiselt oli näha, et individualiseeritud rühmad stimuleerisid õpilasi püüdma pääseda tugevamasse rühma:

Oli huvitav, missugusesse rühma pärast kontrollitööd satun.

Siis said kõik teha oma võimete kohaselt. Ning kui sind paigutati rühm allapoole, siis teadsid, et ei ole õppinud nii, nagu vaja, ja püüdsid lünki täita.

Töö oli kõigile jõukohane. Püüti ka rohkem õppida, et pääseda tugevamasse rühma.

See tekitas soovi rohkem õppida, et pääseda T-rühma.

Meeldis mulle sellepärast, et püüti alati korgemasse rühma pääseda.

Mitmed õpilased tõtsid individualiseeritud töö väärtusena esile harjutuste töövihiku-laadsust:

Oli huvitavam kui raamatust harjutuste mahakirjutamine.

Töö kulges kiiremini, sest ei olnud vaeva harjutuste kirjutamisega.

Meeldis, et kontrollitööd olid valmis trükitud, ei tulnud kirjutamisega aega viita.

Täheldati suuremat tööjõudlust:

Nii oli parem töötada, tunnis jõudis rohkem ära teha.

Esines ka liialt üldsõnalisi ja seega väheütlevaid põhjendusi:

Sellepärast, et harjutamine teeb meistriks.

Oli tore teha niisuguseid harjutusi.

Oma vastumeelsust individualiseeritud töö suhtes põhjendati väga erineval moel, mis harilikult näitas süvenematust:

Ei meeldinud, sest ei saanud pinginaabrit maha kirjutada.

Kõik oleksid pidanud ühtemoodi harjutusi tegema. T-rühma harjutuste tegemisega oleksid teised targemaks saanud.

Ühes mõttes on hea, et kõik õpilased saavad oma võimetele vastava töö. Tahaksin, et harjutused oleksid ühised.

Lauseõpetuse mõistete skeemide ja valemite abil õppimisega oli rahul 51,72% õpilastest, väga meeldis see 37,93%-le ja ei meeldinud 10,35%-le. Rahulolu või meeldimist põhjendati harilikult sellega, et nii sai materjal kergemini, kiiremini ja lihtsamalt selgeks. Näiteid reageeringutest:

Skeemid ja valemid kergendavad õppimist. Oli lihtsam õppida ja jäi paremini meelde. Skeemide abil on kergem, arusaadavam ja lihtsam.

Skeemide ja valemite abil on lihtsam õppida ja pärast analüüside.

Nii jäi kergemini meelde kui reeglite abil. Oli poole lihtsam ja teistest aastatest hulgagi erinev.

Paljud vastajad rõhutasid materjali paremat arusaadavust:

Teemast sai paremini aru.

Skeemide ja valemite abil sai lauseliikmetest ja -liikidest parema ülevaate.

Olin rahul, sest nii saab küsimustest paremini aru.

Skeemid ja valemid aitasid paremini mõista õpitavat.

Õppimine oli lihtsam. Kõik vajalik oli kohe teada.

Mitmed tõstsid esile voorusi õpikuga võrreldes:

Oli lihtsam ainet omandada. Tabelid ja skeemid jäid nagu silmade ette. Valemid olid hoopis arusaadavamad, kui on need raamatust.

Olin rahul sellepärast, et skeemidesse oli teema kokku koondatud. Polnud vaja otsida raamatutest.

Kui skeem ära õpitud oli, oskasid hästi seda, mida oli raamatust palju raskemini ja keerulisemalt kirjeldatud.

Nii oli kõik see keeruline osa pandud lihtsate skeemidele, kust oli kergem õppida kui raamatust.

Neid hinnanguid ei maksa muidugi üle-tähtsustada, mida näitab ka järgmine arukas vastus:

Olin küll rahul, aga ma ei tea, kuidas me oleksime seda muidu, ilma nende skeemide ja valemitega õppinud. Sellepärast ma ei oska neid võrrelda ega öelda, kuidas on parem.

Arvukalt toodi meeldivuse põhjenduseks skeemide näitlikkust:

Oli hulga kergem. Kõik oli korraga silmade ees.

Meeldis sellepärast, et kõik oli silmade ees ja nii oli palju lihtsam.

Skeemidega said lauseliigid kiiremini selgeks. Skeemid oleksid nagu elavad, kus saab valida kahest teest ainult ühe. Skeemidega sai paremini selgeks kui muidu raamatust lausefega.

Skeemide abil said lauseliikmed ja lause-

liigid rohkem selgemaks ja arusaadavamaks. Skeemidel on kõik näitlik.

Skeem tõi silme ette kõik lauseliigid ja -liikmed. Ei pidanud raamatut sirvides üksikuid peatükke otsima ja paljude lauseste seast seda peamist otsima.

Oli kergem aru saada, kui skeem näitas piltlikult teed lauseliikmete juurde.

Kogu materjal oli ühes kohas ja hästi arusaadavalt.

Hinnati eksimisvõimaluse elimineerimist ja põhjalikkust:

Olin rahul. Skeemidega ei saanud kunagi eksida.

Skeemide ja valemite abil sai lauset põhjalikult analüüsida.

Meeldis, et ei tulnud reegleid pähe õppida.

Rõhutati ka paremat kontrollivõimalust:

Skeemi alusel saab vaadata, mida ei oska, ja saab end täiendada.

Oli huvitav pärast teada saada, kas oli õieti määratud või ei.

ja arutlemisotsuse suunamist:

Üldiselt meeldis, sest skeemide abil õpetati õieti arutlema.

Kriitiliste märkustena pidasid 3 nõrgemat õpilast skeeme liiga keerulisteks:

Olid liiga keerulised.

Läks liiga palju segamini ja valesti.

Ei meeldinud sellepärast, et valemideid oli raske õppida.

Aga ka osa tugevamaid õpilasi, kes olid harjunud oma hea keelevaistuga õpitavat kiiresti haarama, pidas neid tarbetuiks:

Ma ei kasutanud skeemi mujal kui tunnis.

Valemideid oli tülikas õppida.

Valemifitest polnud suuremat kasu. Ilma nendeta on kergem.

Nendest valemifitest ei olnud mulle kasu, mul ei lähe neid vaja.

Osa õpilasi aga püüdis oma hinnanguid diferentseerida, tuues esile nende arust nii positiivset kui ka negatiivset:

Väga ei meeldinud mulle need skeemid ja valemid sellepärast, et nendega tuli rohkem ja keerulisemalt töötada. Kontrollimise mõttes aga olid nad väga kasulikud.

Valemideid oli väga raske tuupida. Skeemidega aga läks asi veidi lihtsamalt.

Lauseliikmete skeemid mulle meeldisid, sest

see aitas kaasa ka kontrolltööle. Skeemid olid silme ees ka siis ja oli kergem tabada lauseliike. Lauseliikmete skeemid mulle ei meeldinud. Peast sai paremini aru. Skeemid tegid asja liiga keeruliseks.

Minu arvates on kergem saada materjali selgeks loogiliselt ise mõeldes, aga mitte pähe õppides valemeid, mis tihti ununevad. Skeemide vastu ei ole mul midagi, need aitasid ainet meelde jätta kindlas süsteemis.

Esines ka lausa vastuolulist suhtumist:

Meeldis sellepärast, et kõik oli silmade ees ja nii oli palju lihtsam. Ei meeldinud sellepärast, et tehti kõik väga keeruliseks.

Edaspidigi avaldas soovi samas laadist töötada 81,9% õpilastest. 15,5% pidas paremaks iima läbi ajada ja 3 õpilast olid ise lisanud kolmanda rubriigi, et neile on see ükskõik või nad ei tea.

Vestlustest õpetajatega pärast eksperimendi lõpetamist selgus, et kõik nad pidasid individualiseeritud tööd vajalikuks, ehkki see nõuab õpetajalt oskust, osavust ja pingutust. Märkiti, et individualiseeritud tööga oli võimalik klassi aktiivselt tööle rakendada, et see pakkus vaheldust, aktiveeris õpilasi ja õpetajat. Õpilaste töösuhetumine oli tavalisest tõsisem.

Täiesti pooldavalt suhtuti ka lauseõpetuse algoritmide õpetamisele. Õpetajad leidsid, et algoritmid andsid väga hea ülevaate lauseõpetuse kahest põhiküsimusest. Töö koondas õpilaste, eriti keskmiste ja nõrgemate tähelepanu õpetatavale. Tugevamatele pakkus see huvi, nõrgemaid sundis end pingutama. Osa õpetajaid pidas ülearuseks lauseliikmete valemeid, mõni leidis, et mõneti takistas tööd kogemuste puudumine.

Õpetajad väitsid, et püüavad neid meetodeid kasutada ka tulevikus, juhul kui paljundamisvõimalused takistuseks ei kujune.

Individualiseerimine ja õpialgoritmid peaksid olema tegurid, mille mõju ilmneb ja süveneb pikema aja vältel, andes efekti, mis ei hõlma ainult ühe kindla aine õppimist, vaid ulatub ka ülejäänud mõtte- ja teosfääridesse. Selle tõestamine jääks aga juba edaspidiste uuringute ülesandeks.

Kirjandus

1. V. Jalakas, Mõningaid algoritme lause kõrvallikmete määramiseks. «Nõukogude Pedagoogika ja Kool» IV, TRÜ rotaprint. Tartu, 1969.
2. Juhend eesti keele kirjalike tööde korraldamise ja hindamise kohta. VÕT-i rotaprint. Tallinn, 1972.
3. V. Maanso, Ortograafiaoskus ja selle seos lugemisoskusega V—VIII klassis. Väitekirjandus pedagoogikakandidaadi kraadi taotlemiseks. Tallinn, 1970.
4. N. Remmel, Lauseliikmete mõiste selgitamine nende funktsiooni põhjal. «Nõukogude Kool» 1962, nr. 10.
5. V. Rukki, Harjutused perfooladile. Eesti keel VII klass. Tallinn, 1970.
6. M. Rõigas, Õpetamisalgoritmid eesti keele õpetaja pilguga. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 12.
7. Standardne progressiivne maatriks. Tallinn, 1970.
8. J. Tuldava, Statistilised testid keeleteaduses. Linguistica II. Tartu, 1970.
9. J. Valgma, Eesti keele õpik VII klassile. Tallinn, 1971.
10. J. Valgma, Kirjavahemärgid. Töövihik VII klassile. Tallinn, 1962.
11. L. Villand, Mõtlemisharjutustest lauseõpetuses. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 5.
12. T. Üunapu, Kontrolli ja enesekontrolli võimalustest eesti keele grammatika õpetamisel üldhariduslikus koolis. Väitekirjandus pedagoogikakandidaadi kraadi taotlemiseks. Tartu, 1970.
13. А. А. Кыверялг. Вопросы методики психологических исследований, часть 2, Таллин, 1971.
14. Л. Н. Ланда. Алгоритмизация в обучении. Москва, 1966.
15. К. А. Рамуль. Введение в методы экспериментальной психологии. Тарту, 1966.
16. Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. Изд. АПН РСФСР. Москва, 1956.

RELATIVISTLIKU MASSI VALEMI TULETAMISEST KESKKOOLI FÜÜSIKAKURSUSES

Professor **PAUL KARD**

Relatiivsusteooria aluste õpetamist keskkoolis on varemalt käsitletud A. Koppel (1; 2). Ка «Физика в школе» on avaldanud mitu samateemalist artiklit (vt. 3—6). Üks tähtsamaid relatiivsusteooria küsimusi, mis on võetud ka kooliprogrammi, on relativistliku massi sõltuvus kiirusest. Kindlasti oleks soovitatav ja kasulik seda valemit mitte ainult postuleerida, vaid ka küllalt veenvalt põhjendada. Ometi ei soovitata eespool viidatud artiklites ühtki tuletuskäiku. A. Koppel läheb sellest küsimusest vaikides mööda, teised autorid väidavad otseselt, et keskkooliõpetuses tuleb paratamatult rahulduda valemi esitamisega ilma tuletamist üritamata. Ilmselt ollakse arvamisel, et selle valemi tuletamine on liiga aeganõudev ning pole õpilastele jõukohane.

Käesolevas artiklis tahame näidata vastupidist: massi kiirusest sõltuvuse tuletamiseks piisab täiesti elementaarsest eeldustest, ja ka arvutused, mis selleks vajalikud, on äärmiselt lihtsad.

Esitatav meetod on uudne, ehk küll osa lähte-eeldusi on samad nagu seniajani kasutatud meetodites.

Kõige rohkem on senises kirjanduses levinud Tolmani meetod, mis põhineb massi ja impulsi jäävuse seadustel ning nende invariantisuse nõudel Lorentzi teisenduste suhtes. Selleks vaadeldakse kahe keha vahelist pörget vähemalt kahe inertsiiaalsüsteemis. Vastavas arvutuses tuleb muuhulgas kasutada kiiruste liitmise relativistlikku valemit. Tolmani meetod on hea eriti selle poolest, et põhi-eeldusteks võetud jäävusseadused kuuluvad füüsika fundamentaalsete seaduste hulka. Need on lähedased ja hästi mõistetavad ka keskkooliõpilastele. Seetõttu võiks Tolmani meetodit pidada sobivaks ka kooliõpetuses.

Miks on siiski levinud arvamus, et massi kiirusest sõltuvuse tuletamine ei ole koolides võimalik? Nähtavasti sellepärast, et olemasolevas kirjanduses (enamikus monograafiates ja kõrgema kooli õpikutes) rakendatakse Tolmani meetodit ilmaaegu liiga keerulises vormis. Sellisena seda tuletuskäiku kooliõpetusse üle kanda oleks tõesti küsitav. Allakirjutanu on püüdnud sama meetodit ümber töötada võimalikult lihtsal kujul (vt. 7, lk. 30—32), mille eeliseks on muuseas ka lähedane seos massi ja energia ekvivalentsuse seadusega. Niisugusel kujul oleks see ka õpilastele jõukohane. Siiski tahame minna kaugemale ja pakkuda üht veelgi lihtsamat ja eelduste poolest sobivamat varianti.

Tolmani meetodi üks puudusi (kui hinnata seda keskkoolis kasutamise aspektist) on see, et selles vajatakse kiiruste liitmise valemit. Aga selle valemi puhul kerkib jälle sama küsimus, kas tuletada või anda tuletamata. Tuletamiseks on vaja Lorentzi teisendusi, aga neid kooliprogrammis ei ole. Niisiis, anda tuletamata. Aga siis jääb ka massi kiirusest sõltuvuse tuletamine poolikuks.

Seetõttu oleks väärt niisugune meetod, kus ei ole tarvis kiiruste liitmise valemit ja kus siiski säilivad kõik Tolmani meetodi eelised. Allpool näitamegi, et selline meetod on olemas.

Nagu Tolmani meetodiski, võtame alu-

seks massi ja impulsi jäävuse seadused ja nõuame nende kehtivust igas inertsiiaalsüsteemis. Lisaks tuleb arvestada veel järgmisi eeldusi: 1) valguse kiiruse konstantsust (see on üks relatiivsusteooria põhipostulaate); 2) valguse massi ja impulsi olemasolu (see on õpilastele teada optikast); 3) kui üks keha liigub teise suhtes kiirusega v , siis teine liigub esimese suhtes kiirusega $-v$ (see järeldub vahetult relatiivsuspriintsipist); 4) massi kiirusest sõltuvuse kuju on kõikidel kehadel ühesugune, s. o. kui $m(0)$ on keha seisumass ja $m(v)$ on sama keha mass kiirusel v , siis suhe $m(v)/m(0)$ sõltub ainult kiirusest v , mitte aga konkreetsest kehast. Viimane eeldus on peaaegu endastmõistetav, aga seda võib ka põhjendada näiteks järgmise mõttekäigu abil. Olgu meil n ühesugust liikumatut keha, igäühel seisumass $m(0)$. Moodustame nendest üheainsa liitkeha seisumassiga $nm(0)$. Kui kõiki neid kehi vaatleme liikuvana koos ühe ja sama kiirusega v , on igäühe mass $m(v)$ ja nendest moodustatud liitkeha mass $nm(v)$. Siit näeme, et $nm(v)/nm(0) = m(v)/m(0)$, s. t. et see suhe tõesti ei sõltu keha suurusest ega massist.

Massi sõltuvuse kiirusest saame järgmisel viisil. Langegu liikumatule kehale massiga M valgus massiga m ja neeldugu see kehas täielikult. Valguse rõhk paneb keha liikuma samas suunas. Olgu keha kiirus v . Tema mass on nüüd teistsugune, ja nimelt mitte ainult liikumise tõttu, vaid ka tema seisumass on teistsugune, sest valguse neelamisel muutus tema siseolek. Olgu uus mass M_1 . Massi ja impulsi jäävuse valemid võib kirja panna järgmiselt:

$$\left. \begin{aligned} M(0) + m &= M_1(v), \\ mc &= vM_1(v). \end{aligned} \right\} \quad (1)$$

Elimineerides siit m , leiame:

$$\frac{M(0)}{M_1(v)} = 1 - \frac{v}{c}. \quad (2)$$

Vaatleme nüüd sama protsessi toimuvana inertsiiaalsüsteemis, milles keha on liikumatu pärast valguse neelamist. Keha algkiirus on siis $-v$, valguse kiirus endiselt c ja valguse mass olgu m' . Siis

kehtivad massi ja impulsi jäävuse valemid kujul:

$$\left. \begin{aligned} M(v) + m' &= M_1(0), \\ -vM(v) + m'c &= 0. \end{aligned} \right\} \quad (3)$$

Elimineerides m' , leiame:

$$\frac{M_1(0)}{M(v)} = 1 + \frac{v}{c}. \quad (4)$$

Nüüd korrutame läbi võrdused (2) ja (4):

$$\frac{M(0)}{M(v)} \cdot \frac{M_1(0)}{M_1(v)} = 1 - \frac{v^2}{c^2}. \quad (5)$$

Ent

$$\frac{M(0)}{M(v)} = \frac{M_1(0)}{M_1(v)}.$$

Seega

$$\left(\frac{M(0)}{M(v)} \right)^2 = 1 - \frac{v^2}{c^2}$$

ja siit

$$M(v) = \frac{M(0)}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}. \quad (6)$$

Nii ongi meil soovitud valem käes.

Esitatud meetodil on peale lihtsuse veel järgmine eelis. Et valemi (6) tuletamisel kiiruste liitmise valemist vaja ei olnud, võime nüüd viimase tuletada Lorentzi teisendust kasutamata, lähtudes valemist (6). Arvutus on siingi peaaegu niisama lihtne nagu valemi (6) tuletamisel. Vaatleme jälle liikumatut keha massiga M , millega pörkub kiirusega u liikuv keha massiga m . Pörge olgu täielikult mitteelastne, s. o. mõlemad kehad liitugu peale pörget üheks kehaks massiga M_1 . Olgu selle kiirus pärast pörget v . Siis on massi ja impulsi jäävuse põhjal

$$\left. \begin{aligned} M(0) + m(u) &= M_1(v), \\ um(u) &= vM_1(v). \end{aligned} \right\} \quad (7)$$

Elimineerides siit $m(u)$, saame:

$$\frac{M(0)}{M_1(v)} = 1 - \frac{v}{u}. \quad (8)$$

Vaatleme sama protsessi sekundaarse keha paigaloleku süsteemis. Seal on primaarse keha kiirus $-v$, aga pealelangeva keha kiirus olgu u' . Massi ja impulsi jäävuse põhjal

$$\left. \begin{aligned} M(v) + m(u') &= M_1(0), \\ -vM(v) + u'm(u') &= 0. \end{aligned} \right\} \quad (9)$$

Elimineerides $m(u')$, leiame:

$$\frac{M_1(0)}{M(v)} = 1 + \frac{v}{u'}. \quad (10)$$

Korrutades läbi võrdused (8) ja (10) ning arvestades valemit (5), leiame:

$$\left(1 - \frac{v}{u}\right) \left(1 + \frac{v}{u'}\right) = 1 - \frac{v^2}{c^2}. \quad (11)$$

Avaldades siit u' , saame kiiruse u teisendusvalemi:

$$u' = \frac{u - v}{1 - \frac{uv}{c^2}} \quad (12)$$

Tõsi küll, see valem on ühemõtteline, aga keskkoolis pole enamata vaja.

Kokkuvõtteks sõnastame alljärgnevad teesid.

1. Massi kiirusest sõltuvuse valemi keskse tähtsuse tõttu relativistlikus mehaanikas on selle tuletamine keskkoolis tingimata vajalik.

2. Selleks sobib kõige paremini eespool esitatud meetod. Peale välise lihtsuse on selle eeliseks vahetu seos jäävusseadustega, relatiivsusteooria põhipostulaatidega ja mõningate optika põhitõdedega. See on kasutatav mitte ainult üldtüüpi klassides, vaid ka täppisteaduste eriklassides (olgu et viimastes jätkub aega vahest ka Lorentzi teisendusvalemite).

3. Arvestades relatiivsusteooria alustele antud aja piiratust (7 tundi), on küll paratamatu mõnede programmipunktide õpetamine ainult tutvustavas laadis. Ent massi sõltuvus kiirusest ei või kuuluda selliste punktide hulka. Mõistlikum on säästa aega vajaduse korral mujal. Näiteks, ilma tuletamata võiks käsitleda kinemaatilisi efekte — pikkuste lühenemist ja aja aeglustumist liikuvates kehades.

Kirjandus

1. A. Koppel, Relatiivsusteooria elemendid mehaanikakursuses. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 4, lk. 266.
2. A. Koppel, Relatiivsusteooria alused koolikursuses. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 6, lk. 429.

3. С. И. Кузнецов. Об изучении основ теории относительности в курсе физики средней школы. «Физика в школе», 1967, № 4, стр. 68.
4. В. А. Угаров, Б. М. Яворский. Изложение специальной теории относительности в средней школе. «Физика в школе», 1969, № 2, стр. 65.
5. И. Вольф. Опыт изучения теории относительности в средней школе. «Физика в школе», 1969, № 2, стр. 99.
6. В. В. Мултановский. Преподавание темы «Основы теории относительности» в X классе. «Физика в школе», 1973, № 2, стр. 28.
7. P. Kard, Eirelatiivsusteooria II. TRÜ rotaprint. Tartu, 1972.

ÕPPEFILMIDE KASUTAMISEST ÕHTUKOOLIS

REM ALTŠULER

Õppefilm võimaldab suhteliselt lühikese aja-
ga anda õpilastele rohkesti informatsiooni,
mis kahtlemata tõstab õhtukoolide õpetajate
huvi tema vastu. Seejuures peab silmas pi-
dama, et nimelt informatsiooniline küllasta-
tus nõuab õpetajalt erilist tähelepanu nii
filmi valikul kui ka kasutamisel.

Sageli on mõni filmi osa küllastatud ras-
kesti omandatava informatsiooniga — uute
mõistetega, grammatikareeglitega, keemia-
valemitega jpm. Õpetaja püüab lühikese
ajaga anda maksimumi uut materjali, kuid
sageli ei suuda õpilased seda omandada.
Lisaks uute andmete rohkusele raskendab
materjali omandamist füüsiline ja sensoorne
väsimus, mis õhtukooli tundides end eriti
tunda annab. Juhul kui klassis on üle 26
aasta vanuseid õpilasi, kasvab informatsiooni
ebatäielik tajumine sõltuvalt täiskasvanute
mõningate psüühiliste funktsioonide iseära-
sustest veelgi. Nähtu püsivat meeldejätmist
takistab ka kujutiste lühiaegsus. Eelõeldust
nähtub, missugustesse raskustesse satuvad
õpilased õppefilmi vaatamisel.

Näiteks õppefilm «Südame ehitus ja töö»

kestab ainult 10 minutit, kuid õpilased jõua-
vad näha südame välis- ja siseehitust, sü-
dameklappide ehitust ja funktsioneerimist,
südame kokkufõmmete registreerimist kümo-
graafil, südamenärvide eemaldamise katset,
tõestamaks uiträrvi ja sümpaatiliste närvide
funktsioone jm.

Filmis esitatav materjal vaheldub kiiresti,
õpilased suudavad vaevu kinnistada eelmis-
tes tundides õpitut. Südame innervatsiooni
küsimused on neile aga uued ja kiiruga
möödalibisevaid kaadreid jälgides jääb õpi-
lastele arusaamatuks, kuidas siiski toimub
südame töö reguleerimine.

Õpilaste mälu koormamine faktidega, sa-
geli ka esitatava materjali kinnistamata jää-
mine soodustavad väsimuse teket ega luba
eristada olulisemat. Katsed näitavad, et
kõiki neid puudusi saab tunduval määral
vältida, esitades filmi fragmentidena. Sellest
õppefilmide kasutamise eelisest on erine-
vatel aegadel kirjutanud S. Ivanov, B. H.
Toll ja A. M. Helmont (1; 2; 3).

Kogenud õpetajad selgitavad filmi vaa-
tamise eel selle eesmärgi, annavad ülesan-
ded, seostades need üksikfragmentidega.
Iga fragmendi vaatamise järel esitavad nad
õpilastele küsimusi, vastustest selgub, kui
õiged on saadud ettekujutused. Selline küsit-
lus on loogiliseks üleminekuks tunni järgmi-
sele osale, õpilased täpsustavad oma ette-
kujutusi õpitavast, õpetaja kujundab uusi
mõisteid või süvendab varem omandatuid.
Õppefilmi fragmentaarne kasutamine lubab
efektiivsemalt jälgida esitatava informatsiooni
omandamise kvaliteeti kuni filmi lõ-
puni. Küsitlemine annab õpetajale võima-
luse objektiivselt hinnata materjali omanda-
mist õpilaste poolt, samas võivad õpilased
kontrollida, kas nad on esitatavast õigesti
aru saanud. Tekib mõlemapoolne opera-
tiivne tagasiside, kusjuures õpetajal on pa-
remad võimalused korrigeerida lünki õpi-
laste teadmistes.

Üks õhtukooli tunnil esitatavaid põhi-
nõudeid on, et tund oleks maksimaalselt
õpetav, et tunnis antaks võimalikult rohkem
mõisteid, oskusi ja vilumusi. Selle nõude
realiseerimine eeldab õpilaste tegevuse
analüüsimist etappide kaupa, tagasisideid,
milleks pakubki võimalusi õppefilmi esita-
mine fragmentidena. Järelikult, tundes õpi-
laste objektiivseid teadmisi omandatavast,

ei ole filmi fragmentaarne kasutamine oma olemuselt midagi muud kui õppeinformatsiooni vastuvõtmise mahu ja kiiruse pedagoogiline suunamine. Lõppeks aitab fragment õpilastel eristada olulist informatsiooni, mida on vaja uute mõistete, järelduste ja üldistuste tegemiseks.

Kui sellele lisada, et harilikult ei saa õhtukoolide õpilased kodus õppimisele kulutada üle 8—10 tunni nädalas, aga nende efekujutused paljudest protsessidest ja nähtustest vajavad olulisi korrektiive, saab otse silmaga nähtavaks vajadus õigeaegselt kontrollida õppematerjali omandamist nende poolt.

Filmi fragmentide näitamine võimaldab täpsemalt valida materjali, mis vastaks didaktilistele ülesannetele, välja jätta antud tunnis mittevajalikku.

Sageli on õppefilmid ülevaatlilikud ja pakuvad materjali ulatuslikuma teema kohta. Näiteks neljaosaline õppefilm «Veebruarist Oktoobrini». Seda oleks otstarbekas kasutada fragmentidena teema «Venemaa kodanlik-demokraatliku revolutsiooni sotsialistlikuks ülekasvamise perioodil» käsitlemisel. Esimest osa näidatakse ühenduses kodanlik-demokraatliku Veebruarirevolutsiooni käsitlemisega. Teema «Sotsialistliku revolutsiooni võidu leninlik plaan» puhul kasutatakse fragmenti filmi teisest osast (kaadrid 1—60). Teist fragmenti samast osast (kaadrid 62—119) vaadatakse tunnis «Revolutsiooni areng kaksikvõimu tingimustes». Tunnis «Kaksikvõimu lõpp» võib näidata kolmanda osa esimest fragmenti (kaadrid 1—96), järgmist fragmenti (kaadrid 97—123) ja neljanda osa esimest fragmenti (kaadrid 1—89) kasutatakse tunnis «Kornilovi mässu purustamine. Nõukogude bolševiseerumine».

Erilise tähtsuse omandab õppefilmide fragmentaarne kasutamine kaugõppekoolis, kus grupikonsultatsioone on veelgi vähem kui õhtukoolis tunde. Grupikonsultatsioonid ei võimalda käsitleda kogu programmimaterjali. Õpetaja valib peamise, annab õpilastele küsimused, suunab nad iseseisvale tööle raamatu ja näitlike õppevahenditega, sealhulgas ka õppefilmiga. Mõningaid filme kasutatakse üldistavates konsultatsioonides (näiteks «V. I. Lenin esimestel nõukogude võimu aastatel»).

Paljude õppefilmide ülekoormatus teisejärguliste detailidega takistab peamise haaramist. Näiteks, kaadrite kiire vaheldumine filmis «Vene kultuuri mälestusmärgid XVII sajandist» ei võimalda pöörata tähelepanu olulistele detailidele, neid meelde jätta, samuti õpetajal vaadatavat kommenteerida. On õppefilme, kus osa materjali demonstreeritakse staatiliselt.

Õppefilmide fragmentaarne kasutamine võimaldab näidata dünaamilist filmimaterjali. Õhtukoolis on oluline, et see aitaks ära hoida väsimust. Selles mõttes on õppeinformatsiooni doseerimist eriti vaja viimastes tundides. Õppefilmide fragmentaarset esitust tuleb paljudel juhtudel eelistada järgmistel põhjustel:

- 1) soodustab rohkema informatsiooni omandamist kui filmi vaatamine tervikuna;
- 2) soodustab õpilaste tajumise ja omandamise vigade avastamist õigel ajal, vajaduse korral on võimalik veel kord esitada ebaõigesti mõistetud materjali;
- 3) ennetab informatsiooni kiiret unustamist, sellega tõstab omandamise astet;
- 4) lühendab materjali omandamiseks kuluvat aega (vigade õigeaegne korrigeerimine vabastab õpilased lisatööst);
- 5) on tagatud õpetaja juhtiv osa õpilaste mõtetegevuse suunamisel. Nimelt võimaldab filmi jaotamine fragmentideks luua optimaalsed tingimused õpilaste mõtetegevuse aktiveerimiseks. Aktiivne suhtumine õpitavasse hõlbustab tajuprotsessi ja aitab ületada väsimust.

Õppefilmide nagu teistegi õppevahendite kasutamise iseloomu määrab konkreetne didaktiline ülesanne. Sageli on film põhiline uute teadmiste allikas. Uute mõistete kujundamisel ja süvendamisel füüsika-, keemia-, bioloogia- ja teistes ainetundides on sageli vaja näidata eksperimente ja katseseadmeid, mida koolis ei ole ega saagi olla.

Teistsugune osa on õppefilmil täita korramisel. Siis on eriti vaja pöörata õpilaste tähelepanu sõlmküsimustele, mille meelde jätmine sõltub filmi mõtestatud tajumisest. Filmide vaatamisele järgneb vestlus, mille käigus täpsustatakse, süstematiseeritakse ja üldistatakse õpilaste teadmisi, rikastatakse neid uute faktidega.

Õppefilmide kasutamine ühe teema piires

peab olema kooskõlas taoteldavate didaktiliste eesmärkidega. Alati ei õnnestu saada filmi tunniks, kus selle demonstreerimine oleks kõige otstarbekam. Filmi didaktiliselt põhjendamatu näitamine on ebaratsionaalne. Õhtukoolis sageli ei õnnestu kaotatud aega tasa teha.

Eelnevalt oli juttu õppefilmide fragmentaarset kasutamisest. Paljudel juhtudel on otstarbekam filmi, mida võiks kasutada mitmes tunnis, s. t. jaotada fragmentideks, demonstreerida osade kaupa või tervikuna. Näiteks õppefilm «Esimene maailmasõda (1914—1918)» on kaheosaline, teises osas antakse ülevaade sõja käigust 1915.—1917. a. ja avatakse selle ajajärgu poliitilised sündmused. Seda materjali õpitakse kolmes tunnis, vastavalt võiks filmi jaotada fragmentideks (kaadrid 1—108, 109—151, 151—173). Antud juhul aga ei võimalda fragmentide näitamine tajuda filmi kui tervikut. Peale selle kaotab osa õppefilme fragmentideks jaotatuna oma emotsionaalse mõju, ühe oma tähtsamatest iseärasustest, mis lubab rääkida temast kui ühest efektiivsemast õppevahendist. Meie näitel nimelt ongi tegemist sellega.

Sageli on tervikliku filmi vaatamise eesmärk äratada õpilaste tunnetuslikku huvi, tutvustada neid teemaga, anda konkreetsete efekujutuste süsteem, mille alusel kujundatakse uued mõisted. Selline lähenemine võimaldab filmi kasutada õppeprotsessi mis tahes staadiumis. Kui õpilasi eelnevalt ei ole suunatud filmi vaatama, jätavad nad tavaliselt meelde hulgaliselt seosetuid fakte, tabamata peamist. Filmi niisugune vaatamine ei kutsu esile huvi, ei loo eeldusi üleminekuks õppematerjalile. Järelikult, nii filmi kui terviku kui ka üksikfragmentide kasutamisele peab eelnema nende sisu analüüs ja filmi koha õige määratlemine õppeprotsessis. Õhtukoolis tuleb silmas pidada veel õpilaste elu- ja töökogemusi. Päevakoolis kasutatakse õppefilmide sageli kui näitlikku õppevahendit, õpilased näevad töötavaid tööpinke, ekskavaatoreid, masinkülvi jms. Õhtukoolide õpilastele pakuvad filmid, mis on seotud nende tootmistegevusega, huvi juhul, kui need võimaldavad seostada õpitavat erialaste teadmistega või avavad tänapäeva tootmise teaduslikud alused.

Kuigi põhinõuded mis tahes tehniliste vahendite, nende hulgas ka õppefilmide kasutamisele on ühised nii õhtukoolidele kui ka üldhariduslikele päevakoolidele, nõuab õhtukoolide kontingendi spetsiifika, et seda omapära arvestataks ka õppefilmide demonstreerimisel.

Kirjandus

1. С. И. Иванов. О целостных и фрагментарных фильмах в преподавании физики. В сб.: «Школьно-учебный фильм». М., кинофотоиздат, 1935.
2. Б. Х. Толь. Принципы построения учебного кинофильма. Издание киносекции Ленинградского Дома ученых, 1965.
3. А. М. Гельмонт. Кино на уроке. М., изд-во АПН РСФСР, 1961.
4. Н. К. Анохин. Физиология и кибернетика. В: «Вопросы философии», 1957, № 4.
5. Б. Х. Толь, Принципы построения учебного кинофильма. Л., 1959.

SEITSMENDA JA KAHEKSANDA KLASSI MATEMAATIKA- KURSUSE OMANDATUSEST

JÜRI AFANASJEV

Koolimatemaatika moderniseerimise käigus on programmi lülitatud teemad loetud omandatavateks, tuginedes intuitsioonile ja kogemusele. Sellest tingituna ollakse reformi käigus sunnitud esialgset programmi kärpima ning teemasid ümber paigutama (1; 2).

Samal ajal kerkib teravalt päevakorrale õpilaste teadmiste taseme objektiivne määramine. Seda on meie pedagoogilises ajakirjanduses seni veel vähe käsitletud. Kui viimasel ajal on probleemi üld- ja eriti metodoloogiline aspekt juba äratanud elavat diskussiooni (vt. näiteks 3), siis konkreetseid uurin-
guid antud valdkonnas on veel suhteliselt vähe. Needki tuginevad põhiliselt õpilaste hinnetele. Mitmetel põhjustel, mille vaatlemine ei mahu käesolevasse artiklisse, ei ole hinded seejuures kuigi autoriteetseks lähtematerjaliks (vt. lähemalt 4).

Alljärgnevas tutvustatakse 7. ja 8. klassi matemaatikakursuse põhiküsimuste omandatuse uurimise tulemusi.

1. EKSPERIMENDI KIRJELDUS

Vaatluse all olnud klasside matemaatikakursuse põhiküsimusteks loeti programmidele (5; 6; 7), õpikutele (8, 9) ning pedagoogilisele kogemusele tuginedes järgmised teemad:

7. klass

1) hulkliikmete lahutamine teguriteks; 2) tehted algebraliste murdudega; 3) arvutamine ligikaudsete arvudega; 4) geomeetria (sirgete lõikumine ja paralleelsus, kolm- ja nelinurkade tähtsamad omadused, ringjoon ja ring); 5) lineaarsed võrrandid.

8. klass

1) funktsionaalne sõltuvus; 2) kahe muutujaga lineaarsed võrrandisüsteemid; 3) ruutfunktsioon ja ruutvõrrand; 4) hulknurkade sarnasus; 5) teravnurga trigonomeetrilised funktsioonid; 6) pöördkehad*.

Teadmiste tasemele kui kvalitatiivse tunnuse mõõtevahendile esitatavaid nõudeid rahuldab kvaliteetne ainetest. Sellest lähtudes koostati iga teema kohta valikvastustega ainetest kahes paralleelvariandis.

Koostatud testide kvaliteedinäitajate (valiidsus, reliaablus, ülesannete diferentseeriv väärtus ja raskusaste) määramiseks korraldati 1971/72. õppeaastal kolmes Tartu linna ja rajooni koolis nn. eeltöö (vt. 10). Testide tulemusi arvestati dihhotoomselt, s. t. et iga ülesande lahendust hinnati kas 1 või 0 punktiga. Märkime, et valitud ülesanded kontrollisid põhiliselt iga teema õppimisel omandatud uusi teadmisi ja oskusi. Töodes ei kasutatud tõestusülesandeid. Enamik ülesandeist valiti õpikutest (8, 9).

Korrigeeritud testidega toimus 1972/73. õ.-a. põhitöö järgmistes koolides: Hagudi 8-kl. kool, Kohila keskkool, Laiuse 8-kl.

* Edaspidi kasutatakse konkreetsele teemale viitamiseks tähistust, mis koosneb kahest numbrist. Esimene neist märgib klassi, teine vastava teema järjekorranumbrit. Näiteks 7. klassi 5. teema (lineaarsed võrrandid) tähisteks on 75.

kool, Rapla keskkool, Saku 8-kl. kool, Tartu 10. keskkool, Viljandi 4. 8-kl. kool, Villevere 8-kl. kool, Tallinna 21. keskkool, Tartu 11. 8-kl. kool. Tööd sooritanud õpilaste arv on toodud tabelites 1 ja 2.

Arvesse võttes kasutada olnud andmete töötlemise võimalusi ning asjaolu, et representatiivse õpilaste valimi moodustamisel on lahendamata probleeme (4), ei taotletud käesolevas töös valimi representatiivsust. Seega, rangelt võttes kehtivad allpool toodud järeldused ainult eksperimendiga haaratud õpilaskontingendi kohta. Kogu vabariigi vastava õpilaskontingendi kohta võib tehtud järeldusi lugeda ligikaudseteks hinnanguteks.

Põhitööga määrati lõplikult ka koostatud ainetestide kvaliteedinäitajad. Märkime siinjuures vaid, et testid vastasid esitatud nõuetele.

Et iga teema omandatust kontrolliti kahe paralleelse ainetestiga, oli vaja nende tulemuste põhjal moodustada üks näitaja, mis väljendaks antud teema omandatuse taset. Paralleelvariantide tulemuste (punktide jaotuste) võrdlemisel x^2 -kriteeriumi (vt. lähemalt 11; 12) abil osutus*, et need tulemused võib lugeda pärinevaks ühest üldkogumist. Edaspidises mõeldakse teemale vastava ainetesti (näiteks töö 75 — lineaarsed võrrandid) all tööd, mille tulemus on leitud kaalutud keskmisena vastavate paralleelvariantide tulemustest. Kaaludeks on paralleelvariante täitnud õpilaste arvud.

2. SEITSMENDA KLASSI MATEMAATIKAKURSUSE PÕHIKÜSIMUSTE OMANDATUSEST

Tabelis 1 on esitatud iga teema omandatust mõõtva töö tulemus, vastav standardhälve ja variatsioonikordaja. Tabeli teises reas on toodud tööd sooritanud õpilaste arv.

* Siin ja edaspidi on statistiliste otsuste usaldusnivoo 0,05.

Tabel 1.

Teema	71	72	73	74	75
Õpilaste arv	255	249	212	214	227
Keskmine	6,9	6,4	7,1	7,2	5,6
Standardhälve	2,3	2,7	2,3	2,3	2,4
Variatsioonikordaja (%)	33,4	42,2	32,4	32,0	42,9

Et tööde tulemused (punktide arv õpilase kohta) ei jaotunud normaalselt (ilmnes ebasümmeetrilisus), siis ei saa teemade omandatuse erinevuste üle otsustada keskmiste tulemuste võrdlemise abil*. Omandatuse erinevus määrati tulemuste jaotuste (kui empiiriliste jaotuste) võrdlemisel. Jaotuste ja nende üksikväärtuste erinevuse hindamiseks kasutati (analoogiliselt paralleelvariantide tulemuste võrdlemisele) x^2 -kriteeriumi. Selgus, et kõikide tööde (v. a. 73 ja 74) tulemused erinesid üksteisest märkimisväärselt. Joonisel 1 (kus teemad, mille tulemused märkimisväärselt ei erine, on joonega ühendatud ning halvemini omandatud teema paikneb madalamal), näeme, et kõige halvemini on omandatud teema 75 (lineaarsed võrrandid).

73	—	74	Joonis 1.
		71	
		72	
		75	

Töö analüüsimisel selgus, et raskusi valmistasid peamiselt võrrandite lahendamine ning võrrandi abil lahenduvatele tekstülesannetele võrrandi koostamine. Seevastu nn. teooriaküsimused, näiteks samasuse mõiste, võrrandi lahendite arv ja olemasolu, olid omandatud rahuldavalt.

Halvemini omandatuks tuleb lugeda veel teemat 72 (tehted algebraliste murdudega).

Võrreldes tööde tulemuste varieeruv

* Tavaliselt kasutatav nn. kriitiliste suhete võtte (vt. näit. 13) põhineb normaaljaotusel.

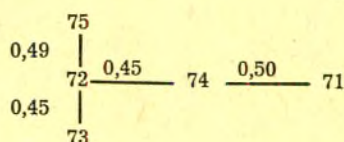
vusi, näeme, et need on suuremad tööde 75 ja 72 korral, ulatudes vastavalt 42 ja 43 protsendini. See viitab asjaolule, et lineaarvõrrandite lahendamise ja algebraliste murdudega opereerimise oskus on õpilaste poolt omandatud väga erineval tasemel.

Seitsmendas klassis on paremini omandatud teemadeks arvutamine ligikaudsete arvudega (73) ja geomeetria küsimused (74).

Põhiküsimuste omandatuse vaheliste seoste selgitamiseks arvutati tööde tulemuste vahelised lineaarse korrelatsiooni kordajad. Ilmnes, et kõik korrelatsioonikordajad erinesid märkimisväärselt nullist. See tähendab, et ühtede teemade omandatus on tihedalt seotud teiste teemade omandatusega.

Tugevamate seoste selgitamiseks ning teemade rühmitamiseks leiti arvutatud korrelatsioonimaatriksist nn. suurima korrelatsiooni tee [vt. (12)], mis on kujutatud joonisel 2.

Joonis 2.



Nagu jooniselt näha, moodustavad omaette grupi teemad 75, 72, 73 (lineaarsed võrrandid, algebraline murd, arvutamine ligikaudsete arvudega). Siduvaks teemaks on teema 72. See näitab, et nimetatud teema — algebraline murd — omandatus mõjustab ülejäänud teemade omandatust. Asjaolu, et teemad 72 ja 71 ei ole vahetult seotud, on tingitud sellest, et töös 72 vaadeldakse ka üksliikmeliste liikmetega murde, millega opereerimise oskus ei sõltu oluliselt teema 71 (hulkliikmete lahutamine teguriteks) omandatusest.

3. KAHEKSANDA KLASSI MATEMAATIKAKURSUSE PÕHIKÜSIMUSTE OMANDATUSEST

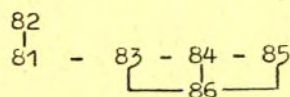
Tabelis 2 on esitatud 8. klassi põhitöö tulemused.

Tabel 2.

Teema	81	82	83	84	85	86
Õpilaste arv	222	212	207	211	206	204
Keskmine	6,4	6,7	5,8	6,1	5,9	5,7
Standardhälve	2,1	2,2	2,2	2,5	2,3	2,3
Variatsioonikordaja (%)	32,8	32,8	37,9	41,0	39,0	42,1

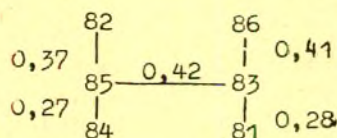
Tööde tulemuste erinevuse hindamisel (joonis 3) ilmses erinevalt 7. klassist, et enamiku tööde tulemused märkimisväärselt ei erine.

Joonis 3.



Teistest paremini (v.a. 81) on omandatud teema 82 (lineaarsed võrrandisüsteemid). Ülejäänud teemade (v.a. 81 ja 86) omandatuse tasemes olulisi erinevusi ei ole. Seoste hindamiseks arvutati ka siin korrelatsioonimaatriks. Suurima korrelatsiooni tee on esitatud joonisel 4.

Joonis 4.



Nagu jooniselt näha, võib eraldada kaks rühma teemasid.

Esimese rühma moodustavad teemad: 82 — lineaarsed võrrandisüsteemid, 84 — hulknurkade sarnasus, 85 — trigonomeetria.

Selles rühmas ei ole teemade 82 ja 84 vaheline seos märkimisväärne.

Teise rühma moodustavad teemad: 86 — pöördkehad, 81 — funktsionaalne sõltuvus, 83 — ruutfunktsioon ja ruutvõrrand.

Näeme, et 8. klassi matemaatikakursuse nn. sõlmküsimusteks on teemad 83 ning 85.

(Järgneb.)

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ
РУССКОГО ЯЗЫКА

КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

ШАРЛОТТА БЕЙЛИНСОН

О всевозрастающей роли русского языка в жизни нашей страны и на международной арене говорил тов. Л. И. Брежнев в своей речи: «50 лет Союз Советских Социалистических Республик».

Он говорил: «... Русский язык стал языком общения всех народов и народностей Советского Союза... Радует то, что русский язык стал одним из признанных языков мира...»

Все это ставит перед нами, учителями русского языка большие ответственные задачи при обучении наших учеников русскому языку.

При планировании программного материала, составлении рабочих планов мы обращаем внимание на то, как можно использовать материал литературного чтения и литературы не только для обучения учащихся, но и для коммунистического воспитания.

Я остановлюсь на той работе, которая проводится мною на уроках русского языка в 9—11 классах.

Как мы знаем в 9-ом классе весь материал распределен по конкретным темам, например:

1. Из истории города-героя Ленинграда.
2. Герои не умирают в памяти народа.
3. Над картой родной страны.
4. Все создается руками человека.
5. В мире прекрасного и т. д.

Программный материал 9-го класса дает большую возможность для работы по расширению и углублению знаний языка, а также способствует воспитанию в учащихся любви к Родине, уважения к прошлому народа, к славным боевым и трудовым традициям советского народа, создателя духовных и материальных ценностей нашей страны.

При раскрытии темы «Из истории города — героя» я ставлю перед собой задачу говорить о городе на Неве как о городе замечательной истории, архитектурных памятников, городе революционных традиций, городе Октябрьской революции, городе замечательных людей, городе, который тесно связан с именем великого Пушкина. Ведь город на Неве неотделим от

Пушкина и его творчества, а это очень важно так, как вся эта тема готовит учащихся к изучению произведений из литературного наследия Пушкина в X кл.

Приступая к работе в IX классе над первой темой, я стараюсь показать большую любовь великого поэта к городу на Неве, используя для этого строки из его поэмы «Медный всадник».

*«Люблю тебя, Петра творенье
Люблю твой строгий, стройный вид...»*

В дальнейшем говоря о городе, основанном Петром, воспетом Пушкиным, знакомя учащихся с замечательными памятниками и ансамблями архитектуры, которыми славится Ленинград, я подробнее останавливаюсь на описании тех мест города, которые связаны с революционной борьбой народа, как например: площадь Декабристов, Дворцовая площадь, Смольный, Финляндский вокзал, Петропавловская крепость, Марсово поле.

Знакомя учащихся с ансамблем площади Декабристов, памятником Петру I, я подчеркиваю значение этой площади в истории народа. Мы мысленно возвращаемся к тем событиям, которые имели место в декабре 1825 г.

Революционные традиции декабристов не были забыты, поднимались тысячи новых борцов за народное дело, и менее ста лет спустя город на Неве стал снова свидетелем величайших событий в истории человечества.

Смольный, Штаб Октябрьской революции. Отсюда уходили революционные отряды на Дворцовую площадь, на штурм старого мира.

Я говорю ученикам также о Смольном в наши дни, о том, что перед Смольным стоит памятник В. И. Ленину. К памятнику Ленину и в Смольный приходят тысячи и тысячи гостей, чтобы познакомиться с историческими зданиями и помещениями, откуда Ленин руководил Октябрьским восстанием, где он провозгласил Советскую власть, где были изданы первые декреты молодой Советской республики.

За годы Советской власти город Ленина рос и развивался. Он стал одним из крупнейших научных и культурных центров нашей страны. Ленинградцы трудились, создавая новые ценности.

Но мирную жизнь, тишину белых ночей нарушило вероломное нападение врага. Ленинградцы встали на защиту своего родного города, завоеваний Октября. С учениками мы говорим о беспримерном героизме и патриотизме жителей города, взрослых, детей и подростков.

Здесь желательно с учениками вспомнить и о том, как в последние дни августа 1941 г. из горящего Таллина уходили морем в Кронштадт под обстрелом фашистов последние защитники Таллина, где им с присущей ленинградцам сердечностью была оказана братская помощь. Как потом отсюда трудными путями они уходили в глубь страны или оставались в осажденном городе и пережили с ним все блокадные дни и ночи.

Перед учащимися надо раскрыть, за что, за какие заслуги город на Неве был удостоен высокой награды — звания города — героя. Рассказать о подвиге ученых, писателей, музыкантов, учителей, просто о жителях Ленинграда. Здесь хорошо рассказать ученикам о работе школ, о получении аттестатов зрелости в блокадном городе, о большой помощи комсомольцев ослабевшим жителям.

О Ленинграде мы говорим не только, как о городе революционных и боевых традиций, но и как о городе всемирно известных музеев, архитектурных памятников, культурных и научных центров, о настоящем Ленинграда.

Из дополнительных сообщений учителя учащиеся узнают много нового о зодчих (Трезини, Растрелли, Росси и др.), о целых архитектурных ансамблях, о музеях.

Знания учащихся по теме «Из истории города — героя» обобщаются на итоговом уроке и последующими сочинениями учащихся.

Но этим не заканчивается знакомст-

во учащихся с городом — героем. Если в течение учебного года учащиеся познакомились с городом по учебнику, путем сообщений учителя, использования иллюстративного материала, то по традиции нашей школы весной по окончании 9 класса или осенью в начале 10 класса устраивается учебная экскурсия в Ленинград, во время которой ученики своими глазами видят все то, о чем они узнали на уроках.

Наблюдая за учениками во время экскурсии, видя, какой болью наполняются их глаза, когда они читают строки дневника ленинградской школьницы Тани Саввичевой, как они стоят в траурном молчании у Вечного огня на Пискаревском кладбище и слушают тихо льющуюся мелодию, можно сказать, что понятия «блокада», «героизм ленинградцев» — это для них не только слова. Здесь, стоя у могил ленинградцев, учащиеся полностью начинают понимать все то, о чем читали, о чем им говорили. А стоя у вечной стоянки крейсера «Аврора», глядя на пушку, давшую залп по старому миру, ребята с еще большей силой познают значение событий той октябрьской ночи 1917 г.

Под мрачными сводами казематов Петропавловской крепости, у дверей камер-одинок ребятам еще лучше начинают понимать и ценить борьбу революционеров за наше светлое сегодня.

После экскурсии ученики пишут в своих сочинениях, что они полюбили Ленинград и хотят снова побывать на берегах Невы.

Темы сочинений были:

1. «На берегах Невы».
2. «Город над вольной Невой, город славы боевой»...
3. «Город — герой».

Такая экскурсия ценна и тем, что учащиеся слушают русскую речь экскурсовода, беседуют и общаются на русском языке.

Я останавливаю еще подробнее на одной теме 9 класса, которая имеет также большое значение в воспитании советского патриотизма.

Это тема «Герои не умирают в памяти народа».

Расскажу немного о работе над отрывком из статьи М. Сабининой «Седьмая симфония Д. Д. Шостаковича». Приступая к этой теме, путем дополнительного материала, я познакомила учащихся с деятельностью Шостаковича как композитора и как общественного деятеля. Этим дополнительным материалом я старалась показать всемирную известность композитора.

После этого мы стали разбирать отрывок из статьи о Седьмой симфонии. Подробнее остановилась на времени и месте создания симфонии, и ее исполнении в осажденном Ленинграде. Эта симфония создавалась композитором в суровые дни блокадного Ленинграда. Сам композитор, выступая в 1941 г. по ленинградскому радио, сказал:

«Нашей борьбе с фашизмом, нашей грядущей победе, моему родному городу — Ленинграду я посвящаю свою Седьмую симфонию».¹ Эта симфония прозвучала во время войны не только в осажденном Ленинграде, в других городах нашей страны, но и во многих странах мира. Некоторые отзывы о симфонии и ее значении по сплоченную антифашистского фронта надо сообщить и учащимся, так например, газета «Дейли Уоркер» писала в 1942 г. следующее: «Симфония дает нам силу духа и надежду, что мир придет...»²

Богатый материал по военно-патриотическому воспитанию дают отрывки «Суровое мужество» и «Последний рубеж» из книги А. Бека «Волоколамское шоссе».

Здесь идет разговор о грозном 1941 годе, об осени 1941 г., когда враг рвался к подступам Москвы, когда Москва, москвичи и вся страна собрала свои силы, чтобы дать отпор фашистам. Рассказываю ученикам о Москве осени 1941 г., затемненной, фронтовой. Когда с наступлением вечера шли

¹ М. Сабинина, Д. Шостакович. «Литература и искусство», 1959, № 9, изд. «Знание».

² Там же.

женщины с детьми в метро, когда по пустынным улицам Москвы к ее окраинам шагали колонны народных ополченцев, чтобы вступить в бой с врагом. В это время на Волоколамском шоссе стояли насмерть бойцы дивизии генерала Панфилова, в состав которой входили представители разных национальностей, подчеркиваю, что столицу защищали представители всех национальностей. в том числе и эстонцы. Рассказываю и о создании песни А. Александрова «Священная война», которая звучала как клятва всего нашего народа. С этой песней шли люди на защиту Родины, на защиту нашей столицы — Москвы. И песня звучит в классе. В течение 2 минут царит полная тишина, только льются в классе величественные звуки песни, а затем на фоне приглушенного исполнения песни рассказываю о положении Москвы осенью 1941.

Осень 1941 г. Москва. Она вся замерла, сжалась в один кулак. Враг приближался к сердцу нашей страны, окраины Москвы стали прифронтовой полосой. Репродукции картин помогают ученикам все это увидеть и понять.

Рассказывается о плане Гитлера, о параде наших войск 7 ноября 1941 г. на Красной площади, о защитниках Москвы — представителях всех народов и народностей Советского Союза. И под конец рассказа учителя звучит песня в полный голос в классе.

Затем говорим о писателе А. Беке, о дивизии генерала Панфилова, героически защищавшей Москву на 30 километре Волоколамского шоссе. Здесь можно сказать, что песня, прозвучавшая в классе, создала тот настрой, в котором так нуждается юное поколение для полного понимания сурового военного времени, ведь для них это история.

Мы, живущие сейчас, не должны забывать тех, кто отдал свою жизнь за счастье и мир на земле. Об этом очень хорошо сказано Робертом Рождественским в его «Реквиеме». Мы говорим о том, что лучшим памятни-

ком погибшим является наш созидательный труд. В классе звучали проникновенные слова поэта Р. Рождественского и величественная музыка Д. Кабалевского.

Лица учащихся говорили о том, что они прочувствовали и поняли всю глубину произведений.

При раскрытии темы «Над картой родной страны» подчеркиваю те изменения, которые произошли в развитии народного хозяйства Сибири, Дальнего Востока, Севера. Чтобы это было бы нагляднее просматриваем соответствующие фильмы, которые показывают природные богатства этих мест и грандиозное строительство, развернувшееся в этих местах.

При раскрытии темы «В мире прекрасного» нельзя забывать о большом воспитательном воздействии искусства. Так, например, говоря о скульптурной группе «Рабочий и колхозница», как изобразительными средствами можно создать произведение идейного звучания, и о том впечатлении, которое это произведение произвело на посетителей Всемирной выставки в Париже в 1937 г. В связи с этой темой ученики пишут изложение «Бюст Ленина»³, в котором рассказывается о советском павильоне на Всемирной выставке в Париже и об отношении трудовой Франции к достижениям Советского Союза. Это коротко о том, как использовать материал учебника 9 класса по некоторым темам для воспитания учащихся на уроках русского языка.

В 10 классе намечается знакомство учащихся с художественной литературой 19 века, давший блестящую плеяду борцов за народное счастье, чьи подвиги воплощены в творениях лучших мастеров художественного слова, начиная с Пушкина и до осново-

³ А. Андрющенко, Ш. Бейлинсон, Э. Тотцель. Сборник изложений для VIII—XI классов эстонских средних школ. Эстонское государственное изд. Таллин, 1958.

положника советской литературы Горького.

Советская литература продолжила лучшие традиции прошлого и развила их дальше в наших, социалистических условиях.

В 10 классе, приступая с учащимися к работе над лучшими образцами произведений русской классической литературы 19 века, мы знакомим их с той исторической эпохой, когда жил и творил тот или иной писатель, создавая свои произведения.

По программе в 10 классе предусматривается ознакомить учащихся с образцами творчества Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Некрасова.

Как мы знаем, произведения этих писателей отражают обстановку, жизнь и взгляды передовых людей России в период первого и второго этапа русского освободительного движения. Учащимся трудно будет понять творчество Пушкина, его отношение к действительности того времени без показа его полной связи и дружбы с будущими декабристами и с событиями на Сенатской площади.

Лирика Пушкина близка и доступна по содержанию и языку учащимся. Они охотно заучивают наизусть стихотворения Пушкина. Среди любимых поэтов у учащихся одно из первых мест принадлежит Пушкину. На лирике Пушкина мы воспитываем любовь к родной природе, чувство красоты жизни и человеческих отношений, верности и преданности в дружбе, высокого гражданского долга. Гражданская лирика Пушкина дает хороший пример верности отчизне, веры в силы народа.

Из гражданской лирики Пушкина мы знакомим учащихся с «Посланием в Сибирь» и «Арион». Раскрывая содержание стихотворения «Послание в Сибирь», мы подчеркиваем уверенность Пушкина в том, что дело декабристов не пропадет, придет желанная пора свободы и последующие поколения борцов за счастье народ-

ное доведут дело декабристов до победы и отдадут дань их подвигу.

В дальнейшей беседе с учениками устанавливается связь дела декабристов с революционными демократами 60-х годов 19 века и борьбой пролетариата. Говорим о том, что В. И. Ленин, давая периодизацию этапов русского освободительного движения, оценил роль декабристов. Обращаем внимание учащихся на то, что В. И. Ленин в газете «Искра» использовал слова из стихотворения ссыльного декабриста поэта Одоевского «Из искры возгорится пламя».

Говоря о декабристах и о связях Пушкина с ними, нельзя не отметить того, что многие декабристы и близкие друзья Пушкина были связаны с Таллином, бывали здесь и писали о своем пребывании в Ревеле. Это Александр Бестужев-Марлинский, А. Дельвинг, В. Кюхельбекер, поэт Вяземский.

Отрывки из романа «Евгений Онегин», которые предлагаются программой, дают возможность ставить проблемы о красоте человеческих отношений, о высоком чувстве любви и долга, о нравственной красоте человека. Проблемы, поставленные Пушкиным, не потеряли своего значения и в наши дни, что показывают сочинения учащихся на различные темы по роману: «Евгений Онегин». Лирика Пушкина и роман «Евгений Онегин» дают возможность приобщать учащихся также к великим творениям русских композиторов Глинки, Чайковского и других. В 9 классе ученики совершают учебную экскурсию в Ленинград, где, помимо знакомства с городом и его достопримечательностями, мы знакомим учащихся с пушкинскими местами Ленинграда. Здесь мы посещаем квартиру-музей Пушкина на Мойке, место дуэли на Черной речке и другие места, связанные с жизнью и творчеством великого поэта. Также посещаем город Пушкин, лицей, парк, домик Китайевой.

По окончании 10-го класса по тра-

диции нашей школы устраивается экскурсия в Пушкинский заповедник Псковской области. При проведении этой экскурсии ученики возлагают цветы, выросшие на земле Эстонии, к подножию памятника на могиле Пушкина. Здесь у стен Святогорского монастыря, звучат бессмертные стихотворения Пушкина, читаемые нашими учениками. Это незабываемые минуты...

У могилы Пушкина мы вспоминаем о том, как заботливо и бережно охранялись партизанами и местным населением пушкинские места и могила Пушкина в годы Великой Отечественной войны, что показывает огромную любовь нашего народа к памяти великого Пушкина.

После экскурсии учащиеся пишут сочинение на тему: «Под сенью Михайловских рощ» или «В гостях у Пушкина», в которых они отражают те чувства и переживания, которые их наполняли во время посещения Пушкинских мест. Вот что они пишут в своих сочинениях:

«Во время этой экскурсии мы почувствовали и поняли, как чудесная русская природа может действовать на человека».

«...и моя душа отдохнула от ежедневного реализма, и я могла подышать воздухом поэзии».

«И тогда мы были в Святогорском монастыре на могиле Пушкина. Все время до этого я представляла себе, что Пушкин жив и гуляет с нами, разговаривает с нами.

Только здесь у могилы великого поэта я узнала, что он умер.. Но он жив, он живет в своих стихотворениях.

«Если бы было возможно увидеть Пушкина только на секунду живым, я была бы самым счастливым человеком в мире».

«Мы сели в автобус и долго молчали. Кончился 19 век, и где-то впереди был шумный и суетливый 20 век» и т. д.

Все это говорит о том, что ученики полюбили Пушкина, полюбили его

творчество и эту любовь пронесли через всю свою жизнь. Это радует.

Лермонтов, Некрасов своей гражданской лирикой воспитывают в учащихся чувство патриотического долга перед Родиной. Отрывки из поэмы Некрасова «Русские женщины» вновь возвращают нас к теме декабристов, к их пребыванию в Сибири и показывают мужество и духовную красоту жен декабристов, последовавших за своими мужьями. Это произведение дает богатый материал для проведения бесед на этические темы. Мы говорим о красоте русских женщин-матерей и жен революционеров, посветивших свою жизнь делу революции, о наших советских женщинах, сумевших в грозные дни Великой Отечественной войны встать плечом к плечу со своими мужьями и братьями на защиту своей Родины, сумевшие пронести любовь и верность к близкому человеку через все испытания и ждать, ждать и тогда, когда уже не было на это надежды...

Творчество Тургенева. Оно помогает ученикам лучше видеть и понимать окружающую природу, оценить и полюбить великий и могучий русский язык. Говоря о Тургеневе, мы подчеркиваем то огромное значение, которое он сыграл в ознакомлении русской литературы за рубежом, в особенности во Франции.

В 10 классе ученики на родном языке знакомятся с творчеством Л. Н. Толстого и А. П. Чехова. В 11 классе мы дополнительно знакомим их с некоторыми образцами творчества этих писателей. Отрывки из «Севастопольских рассказов» Толстого раскрывают перед учащимися героизм и мужество защитников Севастополя в Крымскую войну, но мы не забываем использовать этот материал для беседы с учащимися о героических защитниках Севастополя в дни Великой Отечественной войны. Учащиеся пленены Толстовской Наташей Ростовской. Им близка юная Наташа своей искренностью и непосредственностью.

Знакомя учащихся с произведениями Чехова мы подчеркиваем богатство и выразительность языка Чехова. Отмечаем большое знание и понимание им психологии маленького человека, впервые выведенного в качестве героя литературного произведения А. П. Чеховым.

В 11 классе учащиеся знакомятся с творчеством А. М. Горького на родном языке. Эти знания и сведения о жизни и творческой деятельности писателя мы используем на уроках русского языка и дополняем теми отрывками из произведений и произведениями, которые предусмотрены программой. При работе над «Песней о Буревестнике» учащиеся раскрывают аллегория горьковских образов, дают картину исторической обстановки того времени, говорят о взглядах и отношении Горького к борьбе русского пролетариата. Отрывки из романа «Мать» еще раз предоставляют нам возможность показать учащимся, какое значение имела организованная борьба пролетариата для достижения конечной цели. Говорим о значении романа и образа Пелагеи Ниловны для всех, кто боролся и борется за права трудящихся. Также продчеркиваем высокую оценку, данную Лениным этому произведению.

Очень ответственной в нашей работе является ленинская тема. С ленинской темой учащиеся встречаются в течении всего учебного процесса в школе. Завершением этой темы являются 2 произведения: очерк «В. И. Ленин» М. Горького и поэма В. Маяковского «В. И. Ленин».

Знакомя учащихся с очерком Горького мы особо подчеркиваем, что он написан Горьким на основе личных встреч и знакомства с Лениным, что придает очерку большую теплоту и сердечность. В нем Ленин предстает перед учащимися как человек, политический деятель, товарищ. Все это важно для понимания учащимися величия Ленина. В своих работах по очерку учащиеся подчеркивают в Ленине его ум, его человечность, просто-

ту, его необыкновенную скромность, в чем видели его величие и гениальность. Очерк дополняется прослушиванием «Апассионаты» Бетховена. Величественная музыка Бетховена и проникновенные слова Горького глубоко волнуют души учащихся.

Поэма «В. И. Ленин» — это большое поэтическое полотно, охватывающее ход мировых событий, событий в России и деятельности Ленина. Здесь мы задаемся целью показать Ленина как вождя мирового пролетариата, гениального теоретика, продолжателя учения Маркса и Энгельса, создателя Коммунистической партии и Советского государства, самого человеческого человека, друга народа. Особенно подчеркиваем взаимную любовь и уважение Ленина к народу и народа к своему вождю.

Говоря о Николае Островском и его произведении «Как закалялась сталь», мы на примере жизни писателя показываем ту огромную моральную силу, которой обладал этот человек. Как его жизнь, его гдажданский и писательский подвиг стали примером для многих людей разных поколений. Как Н. Островский и его герой Павка Корчагин помогли в дни Великой Отечественной войны тяжело раненым, инвалидам вернуться к жизни. Юноша с острова Хийумаа повторил его подвиг. Я говорю о художнике Пауле Камме, прикованном к постели с 1943 г., а разве Н. Островский не помог совершить свой великий героический поступок ныне, писателю Титову, автору «Всем смертям назло». У меня были уроки, когда ученики, слушая воспоминания современников о последних минутах Островского, плакали.

Это коротко о том, что делается мною по коммунистическому воспитанию на уроках русского языка.

ETTEVALMISTUSRÜHM, -KLASS, LASTEAED?

AINO TÖLDSEPP

Teadlaste uurimuste alusel võib pidada üheks pedagoogiliseks algõeks, et lapse edaspidist vaimset arengut, tema iseloomu- ning vaimuomaduste kujunemist mõjutavad kõige sügavamalt viis esimest eluaastat. Selles eas kogetud elamused, ümbritsev lembus või selle puudumine, sotsiaalne keskkond, selle harjumused ja tavad toimivad tihti otsustavalt tema arengusse. Isegi sedavõrd, et juhuti on raske hiljem kindlaks teha lapse vaimse mahajäämuse põhjust: on see pärilik, haiguslik või sotsiaalne.

Sellel pikemalt peatumata, jätkakem. Algõpetus toetub kodust või ka lasteasutusest kaasatoodavale vaimsele tasemele, teadmistele ja kogemustele. Algõpetusele ja selle ea kasvatusele omakorda toetuvad keskmine ja kaudselt ka vanem kooliaste. On küll siingi teatud korrektsoonivõimalusi, ent mis aasta edasi, seda vähem tulemusi need annavad.

Üldisele keskharidusele ülemineku eeldusi kavandades jõuti paratamatult sel- leni, et on vaja ennekõike parandada algklasside õpetamistaset. Sellest tule- nes taas vajadus ühtlustada kooliastujate teadmiste, oskuste ja üldise arenemise taset, s.t. saavutada õpetamisele vastu- võtlikkuse selline määr, et kõik lapsed suudaksid omandada programmis ette- nähtu 1. klassist alates.

Paljudes koolides, eriti maal, oli juba varem, ainult oma kogemuste varal jõu- tud koolikäpsuse vajalikkuse tunnetami- seni. Tulemuseks — mitteametlikud koolieelikute rühmad, s.t. õpetaja kutsus omal algatusel järgmisel õppeaastal kooli tulevad lapsed korduvalt kokku, tutvus- tas neile kooliruume ja -korda, viis nad kontakti tulevaste koolikaaslastega ning püüdis vajaduse ja võimaluse järgi silu- da nende senise arengu lünki. Niisugune ettevalmistav töö andis mõistagi teatud tulemusi. Rühmi propageeriti, juhendati, abistati kursuste ja kirjasõnaga ning tehti need kohustuslikuks igale koolile. Nende töö muutus kava- ja süsteemi- kindlamaks.

Rühmadest on kasu. Aga ei saa loota, et ühe õppeaasta jooksul nädalas kord või isegi harvemini koos käies suude- taks tasa teha see, mis kodus esimese

kuue kõige vastuvõtlikuma eluaasta jooksul on tegemata jäetud või — veel halvem — vääralt tehtud. Võib arvata, et ettevalmistusrühm ei suuda siiski anda igale lapsele küllalt tugevat alust õppimiseks koolis, eriti perspektiiviga keskhariidusele.

Mõned näited. Põlva rajoonis loodi esimesena, ühel ajal Tartu linnaga kõigis koolides ettevalmistusrühmad, kusjuures õpetaja töö nendes oli tasuline. Õpetajaid, kes töötasid nendes, on juhendatud, nad on kursustest osa võtnud ega saa neid süüdistada üldiselt ka kohusetundetuses. Kummatigi näitas Põlva rajooni algklasside õppeedukus Tartu linna omadest suuresti erinevat pilti. Kui Tartus olid algklassid jõudnud ümardatult 99 protsendini, siis Põlva rajooni algklassid olid edukuselt mõlemast järgmisest kooliastmest madalamal. Seda põhjendati mitmeti ja kahtlemata ongi siin paljudel teguritel kaasaraäkimisõigus. Kõike ei saa panna õpetajate puuduliku töö arvele.

Võrreldes Tartu linnas tuleb 1. klassidesse õpilasi lasteaiast 50%, ettevalmistusrühmadest 35% ja otse kodust 15%. Põlva rajoonis on need suhtarvud sootuks teised: lasteaiast 21, rühmadest 65 ja kodust 14%. Ainult viimane, otse kodust tulijate protsent on mõlemas peaaegu võrdne. Ent selleski, kui arvestada Tartu linna ja Põlva rajooni elanikkonna haridustaseme teatud vahet, võib peituda erinevus. Leidub ju nn. kodulaste hulgas mõlemat äärmust — tugevat kooliküpsust ja hooldamatust. Ja see tuleb Põlva rajoonile kahjuks.

Heitkem nüüd pilk lasteaedadele. Mida kõneldakse koolis lasteaialastest?

Kui küsida lihtsalt: «Kes on tublimad, kas lasteaialapsed või kodused, rühmast tulijad?» Siis on tavaline vastus: kodused. Kui aga edasi keskustleda, eriti kui klassipäevikuid sirvida, tekib paratamatult protestimõtteid. Võib-olla on mõnele õpetajale endalegi üllatuseks, et just endiste lasteaiakasvandike nimede taga seisab enamjagu «neljasid» ja «viisi». Distsipliin? — Teadagi, rahutumad ja püsimatumad kui kodulapsed. Aga kas see ongi alati pahe?

Mõned vastused eri koolidest.

Juuru keskkool. Lasteaiaast tulnud lapsed täidavad halvemini korraldusi, on lärmakamad, aga ka julgemad. Nad kasvavad kiiremini kollektiivi ja on üldiselt arenenumad kodustest lastest, eriti käelises tegevuses.

Põlva rajooni Mooste kaheksaklassilisest koolist. Lasteaialastel jääb vajaka püsivust ja keskendumisvõimet. Edasijõudmine on hea. Mooste lasteaia esimesed kasvandikud on tänavuseks jõudnud 7. klassi. Muist nendest on elukoha muutmise tõttu läinud mujale koolidesse. Sellesse klassi on jäänud neli, ja kõik nad on tublimate hulgas. Klassikursust lasteaialapsed korranud ei ole. Praegu õpib 1. klassis kolm last ainult «viitele», ja nemad on tulnud lasteaiaast.

Kilingi-Nõmme keskkoolist. Aastaid tagasi moodustati üks 1. klass ainult lasteaia kasvandikest. Praegu on nad 6. klassis. Kõik. Maha jäänud ei ole ükski. Kas oli nendega distsipliiniraskusi? — Jaa, omajagu. Praegugi juhtub veel ühteist rohkem kui paralleelklassis, aga õppetöös on nad tublid.

Kunda keskkoolist. 1. klassidesse tuleb lasteaiast umbkaudu 50%, peaaegu teist niisama palju ettevalmistusrühmast, otse kodunt ainult mõni üksik. Lasteaia kasvandike ettevalmistus on hea. Enamik neist õpib vähemalt algklassides «neljale» ja «viitele».

Kõige rohkem raskusi on sellel koolil igal aastal olnud «Õitsengu» kolhoosi lastega. Umbes 50 protsenti nendest tuleb kooli, ilma et oleks jõudnud kooliküpsuseni. Lasteaeda kolhoosil ei ole, kogu tähelepanu ja jõud on pühendatud tootmishoone ehitamisele. Kõige rohkem kannatavad selle all lüpsjate-karjatalitajate lapsed.

Rakvere 1. keskkooli 1. klassidesse võeti käesoleval õppeaastal vastu 76 last, nendest 28 ettevalmistusrühmast ja 48 lasteaiaast. 1. võõrkeele klassis õpivad esialgu kõik hinnetele «4» ja «5». Paralleelklassis oli mõnel õpilasel ka «kolmesid», kuid «kahtesid» oli kõigis 6 algklassis ainult kahel 3. klassi õpilasel — kummalgi üks. Muidugi ei saa seda pi-

dada ükspäinis koolieelse ettevalmistuse teeneks, vaid suuremal määral algklasside õpetajate töövaevaks. Kummatigi ei saa eitada ega alahinnata ka lasteaedade osa selles.

Hea näitena nimetagem **Viljandi 5. lastepäevakodu**, kust aasta varem läks kooli rühm, kes 1. klassis tervikuna õp- pis «neljale» ja «viitele». Viljandi 5. keskkooli kinnitust mööda annab nime- tatud lastepäevakodu koolile järjekind- lalt hästi arenenud ja ettevalmistatud õpilasi.

Need andmed on pärit juhuslikelt koh- tumistelt ja vestlustest koolides, kuid niisugust loetelu võiks pikalt jätkata. Sisu oleks enam-vähem sama.

Et saada ülevaadet lasteaias osast koo- liks ettevalmistamisel ja tõhustada seal tehtavat õpetavat kasvatusööd (kui seda tinglikult võiks nii nimetada), on paljud haridusosakonnad ja metoodikakabinetiä tihendanud kontrolli lasteasutuste üle ja tugevdanud metoodilist abi nendele. On jõutud selleni, et lasteasutused ise on hakanud huvi tundma ja pidevalt jäl- gima oma endiste kasvandike edasijõud- mist koolis, ja seda mitte ainult esime- sel õppeaastal. See annab tagasiside tööst ja osutab lõikudele, mis vajavad paran- damist. Viljandi rajooni metoodikakabi- net nõuab näiteks andmeid lasteaiaste edasijõudmise kohta 1., 2., 3. ja 8. klas- sis. Ühtlasi iseloomustavad kasvatajad etteantud küsimustiku järgi laste vaim- seid võimeid ja omadusi. Sama küsimus- tiku täidavad samade õpilaste kohta järg- misel aastal õpetajad. Mõlema iseloo- mustuse võrdlemine ja analüüsimine an- nab kasvatajale samuti tagasisidet ning selgitab talle kooli nõudeid lapse arene- mise suhtes.

Kõige raskem ja olulisem ei olegi aga esimeste teadmiste andmine. Kui rühmas või lasteaias omandatavad algteadmised aitavad last eeskätt esimestel õppeaasta- tel, äratavad ja säilitavad küll ka õpi- himu, siis mitmete vaimsete omaduste kujundamine paneb hoopis kindlama alu- se kaugemate aastate õpinguile.

Lasteaedade töö on aasta-aastalt para- nenud. Võimalused laste vaimseks aren- damiseks sihipärase töö, õpetavate män-

gude, õppekäikude jm. kaudu on avardu- nud, kasvatajate kogemusesalved täitu- vad järjest. See lubab edaspidi loota veelgi paremaid tulemusi kõigilt laste- asutustelt.

Algklassides mitteedasi jõudjad pärine- vad enamasti perekondadest, kes mitme- sugustel põhjustel ei ole suutelised oma lapsi kooliküpsaks arendama — on siis takistuseks vanemate töö laadist tulenev ajanappus, nende madal haridustase, laostunud perekonnaelu või midagi muud. Kas ei oleks lapse huvides õigem, kui ta satuks võimalikult varem, vä- hemalt päeviti, keskkonda, mis oleks tema arenemisele soodsam? Kui need lapsed oleksid näiteks 4. eluaastast peale lasteaias olnud, selleasemel et üksi ko- dus istuda või tänavatel uidata? Võib- olla oleks nendega sel juhul koolieas vähem vaeva ja rohkem tulemusi?

Praegu katsetatakse ettevalmistusklas- sidega Tallinna 4. ja 8. keskkoolis, Räpi- na keskkoolis ja Tartu rajooni Luunja kaheksaklassilises koolis. Tartu 10. keskkoolis jätkub mullune katse tänavu 1. klassiga. On igati usutav, et enamik 6- aastasi lapsi on suuteline kooliteed sel- les eas alustama jaoti praeguse 1. klassi programmi järgi. Teadmata on küll veel, kuidas see nende hilisemale tervisele mõjub. Kuid on ka teine, küll kaugelt väiksem osa, kellega õpetaja praegu pin- geliselt individuaalselt töötab ja kelle arenemist kuueaastaselt kooli minek mi- nimaalselt kui üldse parandada suudab.

Kas ei tundu katsetamine ainult ette- valmistusklassidega veidi poolik? Kas ei oleks kohane sellega rööbiti koguda and- meid ka lasteaiaste koolikõlblikkuse kohta, nende edaspidise arenemise, edukuse ja õpivõime kohta? Praegu on seda tehtud kohati ja stiihiliselt, teadus- liku juhendamisetä. Ent selgema pildi saamiseks oleks vaja materjalide süs- teemipäraselt kogumist ja läbitöötamist.

VANIMAST EESTI JA SAAMI AABITSAST

LEMBIT ANDRESEN

Eesti emakeelse aabitsa ajalugu ulatub 1641. aastasse. Esimene aabitsaraamat pole säilinud, ilmumise aega kinnitab ainult kirjalik teade Rootsi Riigiarhiivis.¹ Aabitsa ilmumise piiskop Jheringi väljaandel. Ligi kolmveerand sajandi jooksul oli mainitud dokument ainuke tõend, mis kinnitas aabitsa olemasolu.

Viimaste aastate arhiivileiud² kinnitavad varasema väite õigsust ja lisavad uut esimese aabitsa trükkimise ning leviku kohta. Noarootsi kihelkonnas olid Jheringi rootsi- ja eestikeelsed aabitsad kasutusel veel 1803. aastal.³ Pastor G. Garlblomi vastusest Tartu Ülikooli koolikomisjoni ankeedile selgub esmakordselt, et Jheringi väljaandel oli eestikeelse aabitsa kõrval ilmunud ka Eestimaa rootslastele rootsikeelne aabits. Rootsis oli varem trükitud ainult rootsi-lapikeelne ABC-raamat.⁴ Kui oletada, et Jheringi aabitsate eeskujuks oli mingil määral 1638. a. Upsalas väljaantud ABC-raamat, siis võis see sarnaneda nii sisult kui ka vormilt esimese saami (lapi) väljaandega. Upsala ülikooli raamatukogus on eksemplar, mis juba ammu oli suur haruldus. Raamat kannab märkust: «See haruldane ABC-raamat on kingitud Upsala raamatukogule kantseleinõunik ja rüütel Anders Schönbergi poolt 1797». Nii oli raamat haruldane juba kaheksa aasta eest.

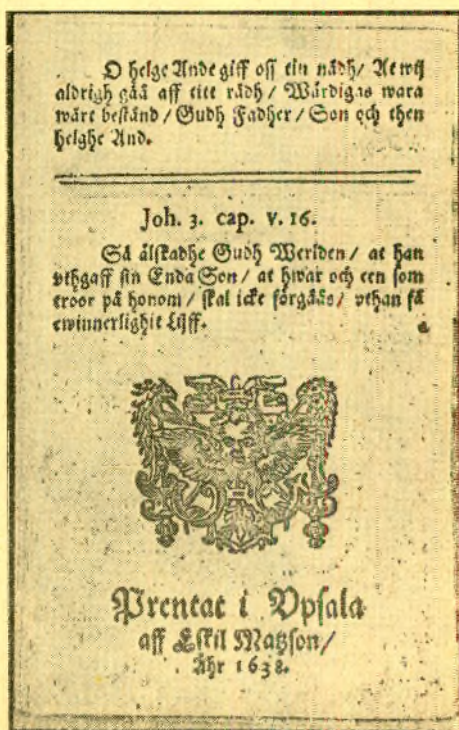
Oktaavkaustalise raamatu esimene lehekülj on ühtlasi tiitelleheks. Pealkirjale «Swenske och Lappeske ABC Book» järgneb pärast A-st kujundatud vinjetti veel kord A, siis kõik väikesed tähed suures faktuuris. Sellele järgnevad versaalid, lehekülje allosas jällegi (alguses suur A) väikesed tähed, kus

¹ G. O. Westling, Mittheilung über den Volksunterricht in Ehstland 1561—1710. — Beiträge zur Kunde Ehst-, Liv- und Kurlands. Band V. Heft III. Reval, 1898, lk. 245.

² Villem Altkoa, Veel vanimatest eesti aabitsatest. «Keel ja Kirjandus» 1971, nr. 10. lk. 598.

³ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 633:2, l. 11.

⁴ Swenske och Lappeske ABC Book. (Upsala, 1638, 31 lk.) Enne seda olid Rootsis kasutusel ladinakeelsed aabitsad.



seekord puuduvad ä, ä, ö, j, y. Selle eest on mõlemal korral väikeste tähtede kahekordne ff ja ss (pikk s).

Tähestik on ainult vajalikuks informatsiooniks, mingeid lugemise või veerimise harjutusi ei järgne. On endastmõistetav, et rootsi ja saami keele jaoks on ühine tähestik. Järgnevad leheküljed on kakskeelsed: vasakpoolne lehekülj on rootsi, parempoolne saami tekstiga. Esimene lugemispala on meieisapalve (Bönen — Räckalwas). Sellele järgneb usutunnistus (Troon — Jackalwas) kummaski keeles kahel leheküljel. Teise lehekülje alläärel algab kümne käsu tekst (Tijo Gudz Budh — Jubmellen Läkem rechte), mis täidab kummaski keeles kaks ja pool lehekülge, sealhulgas ka käskude traditsiooniline lõppsõna. Sellele järgneb ligemale lehekülj pühakirja tekste ristimisest (Om Dopet — Ristitemen pirra). Edasi söögipalved (täpselt: laulugemised, Bord Läsnigar — Buorne Lägutassa), kaasa arvatud tänupalve pärast sööki (Tacksäyelse effter Mältijdh — Kyttulas). Hommiku- ja õhtupalvele (Om Morgonen een Bön — Jitetes räckalwas; Om Afftonen een Bön—Äcketes räckalwas) järgneb väikese lapse palve (Een liten Barna Bön — Achta vtza managian räckalwas). Palve valitsuse eest algab ja lõpeb palvega rahu eest meie päevil, millele järgneb kirikulaul «Oh süüta tall, oh Jeesus», rootsi keeles lauldava tekstiga, saami keeles umbes samasuguses laadis kui eesti kirikulaulud Georg Mülleri jutlustes. Taevaisa poole pöördutakse eri palvega kaitsta kavala kiusaja eest. Siis järgnevad tuttavad kiriku õnnistamise sõnad, veel üks kirikulaul ja lõpuks tsitaat Johannese evaangeliumist (III, 16).

Tekst lõpeb kummagi keele all erineva vinjetiga, rootsi teksti all trükkimise teade: «Prentat i Vpsala aff Eskil Matzson/Åhr 1638».

Raamat ei ole hilisemate aabitsate taoline. Aabits oli ühtlasi käsiraamatuks lastele hulgas töötavale rootslastest õpetajaile, kes võisid õpilastele tekste pähe õpetada ka ilma lugemisõpetuseta.

KOOLIMAJAD

EESTIS 1911. a.

ÜLEVENEMAALISE

LOENDUSE

ANDMETEL

LEA METSIS

1911. a. 28. jaanuari ülevenemaalise algkoolide loenduse materjalid annavad ülevaate 20. sajandi esimesel aastakümnel töötanud koolide asutamisest, materiaalsest baasist ja koolitöö korraldusest.

Loenduse originaalmaterjalid asuvad NSV Liidu Ajaloo Keskarhiivis Leningradis.¹ Artikli autor kasutas Eesti NSV TA Ajaloo Instituudis olevaid mikrofilme.

Sajandivahetuse koolielu käsitlevaist materjalidest loeme, et Eesti koolimajad olid olgkatustega madalad palkmajad. Tuffav on ka tsitaat «Tallinna Teatajast»: «Tuleme Liivimaalt Eestimaa, ei leiagi koolimajasid, nimesid on aga küll. Koolimaja on Eestimaal pime, poollagunenud, külm, puhastamata, läpatanud haisuga, katused katkenud, põrandad mädanenud ja auklikud.»

Koolimajadest täpsema ülevaate saamiseks on analüüsitud 1597 eespool mainitud loenduse ankeeti, neist 637 Eestimaa kubermangust (edaspidi Põhja-Eesti) ja 960 Liivimaa

kubermangu Eesti osast (edaspidi Lõuna-Eesti). Vaatluse alla on võetud koolimajade kuuluvus, vanus, ehitusmaterjal, klassitubade arv, kõrgus ja põrandapind ühe õpilase kohta.

Ankeedi täitmisel jätsid mõned õpetajad osale küsimustele vastamata, mistõttu uuritavate objektide arv ei ole tabelites alati võrdne ankeetide koguarvuga.

Suurima rühma moodustasid vallakoolid (61,0%) ja vene õigeusu abikoolid (12,4%). Keskmise arvukusega oli vene õigeusu kihelkonnakoole (8,0%), ministeeriumi- ja erakoole (võrdselt 4,8%) ning luteri usu kihelkonnakoole (3,5%). Kolmanda, väikseima rühma moodustasid linna-, riigi-, hariduseltside-, hoolekande- ja mõisakoolid (kokku 5,4%). Kooliliikide esinemise sagedus oli Põhja- ja Lõuna-Eestis tunduvalt erinev ($P < 0,005$). Võrreldes Põhja-Eestiga töötas Lõuna-Eestis rohkem vene õigeusu koole (vastavalt 16,1% ja 4,3%) ning luteri usu kihelkonnakoole (vastavalt 3,2% ja 0,3%). Põhja-Eestis oli arvukalt erakoole (3,2%).

Koolitüüpide erinevust võiks seletada töötuse ja kapitali suurema kontsentreerumisega Põhja-Eestisse ja kiriku mõju nõrgenemisega. Riigikoolide vähesus soodustas aga linnades erakoolide asutamist.

Koolimajade valduses statistiliselt usaldusväärset erinevust Põhja- ja Lõuna-Eesti linnakoolide vahel ei olnud. Kui aga võtta linna- ja maakoolid eraldi, siis linnakoolid asusid valdavalt üürimajades (60,7%), maal vaid 12,2% ($P < 0,002$). Erinev on maakoolimajade valdus Põhja- ja Lõuna-Eestis ($P < 0,05$). Lõuna-Eestis paiknes üürimajades 14,0%, Põhja-Eestis 9,7% koolidest. Kõige enam kasutasid üürimaju Lõuna-Eestis vene õigeusu abikoolid. 166 koolist oli oma maja 44 koolil (24,7%), 60 asus üürimajades (36,1%) ja 65 kooli, s. o. 39,2% ei andnud maja kuuluvust. Vene õigeusu kihelkonnakoolid olid tunduvalt paremas olukorras. 77 koolist töötas 57 (74%) oma majas, 12 (15,6%) üüritud ruumides ja 8 koolil (10,4%) on jäänud maja kuuluvus märkimata.

Vallakoolidest asus oma majas 93,9%. Üürimaju kasutas Lõuna-Eesti 537-st koolist 18 (3,3%), Põhja-Eesti 427-st 2 kooli (0,5%). Vallakoolide asumine üürimajades võis olla ajutine, kuid teatud mõju võis avaldada

¹ RAKA Leningradis, f. 733, nim. 183, s.-ü. 116—118 ja 120—125.

Tabel 1.

KOOLIMAJADE KUULUVUS PÕHJA- ja LÕUNA-EESTIS

	Majade kuuluvus											
	Maal						Linnas					
	Oma maja		Üürimaja		Kokku		Oma maja		Üürimaja		Kokku	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Põhja-Eesti	496	90	55	10	551	100,0	25	34,3	46	65,7	71	100,0
Lõuna-Eesti	678	86	110	14	788	100,0	22	46,8	25	53,2	47	100,0
Kokku	1174	87,7	165	12,3	1339	100,0	46	39,3	71	60,7	117	100,0

ka seadusandlus. Kõrvutades 1816. aasta Eesti ja 1819. aasta Liivimaa talurahvaseadustes fikseeritud nõudeid koolide asutamise kohta, loeme, et Eestimaa nõuti iga 100 hinge kohta kooli ehitamist, Liivimaa aga kooli asutamist. Analoogilised nõudmised kehtisid samuti hilisemates seadustes.

Seega oli Liivimaal tähtis, et kool töötaks, puudus aga nõue koolimaja ehitamiseks.

Nagu eespool selgus, töötas küllalt suur protsent koole üürimajades, millest arvavasti enamik ei olnud koolile ehitatud. Kui võrd kasutati spetsiaalselt koolile ehitatud hooneid, näeme tabelist 2 ja 3.

Tabel 2.

KOOLIDE TÖÖTAMINE SPETSIAALSELT KOOLIDELE NING MUUKS OTSTARBEKS E HITATUD RUUMIDES (MAAL)

	Majade ehituslik eesmärk							
	Koolimaja		Kohandatud koolimajaks		Muuks otstarbeks		Kokku	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Põhja-Eesti	484	88,1	61	11,2	4	0,7	549	100,0
Lõuna-Eesti	678	78,7	182	21,1	1	0,2	862	100,0
Kokku	1163	82,4	243	17,2	5	0,4	1411	100,0

Tabel 3.

KOOLIDE TÖÖTAMINE SPETSIAALSELT KOOLIDELE NING MUUKS OTSTARBEKS E HITATUD RUUMIDES (LINNAS)

	Majade ehitamise eesmärk							
	Koolimaja		Kohandatud koolimajaks		Muuks otstarbeks		Kokku	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Põhja-Eesti	16	23,5	50	73,5	2	3,0	68	100,0
Lõuna-Eesti	17	35,5	30	62,5	1	2,1	48	100,0
Kokku	33	28,4	80	69,0	3	2,6	116	100,0

Näeme, et 17,6% maakooli töötas koolimajadeks kohandatud ja muuks otstarbeks

ehitatud hoonetes. Põhja-Eestis oli see protsent 11,9, Lõuna-Eestis aga 21,9. Linnakoo-

Tabel 4.

KOOLIDE EHTAMISE AEG (MAAL)

Kooli asukoht	1840		1841—1850		1851—1860		1861—1870		1871—1880		1881—1890		1891—1900		1901—1911		Kokku	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Põhja-Eesti	2	0,4	5	1,0	4	0,8	33	7,0	77	16,0	142	30,0	80	17,0	131	27,8	474	100,0
Lõuna-Eesti	10	1,3	13	1,7	20	2,7	57	7,7	210	28,4	135	18,4	135	18,4	158	21,8	738	100,0
Kokku	12	0,9	18	1,5	24	2,0	90	7,4	287	23,7	277	22,8	215	17,8	289	23,8	1212	100,0

lides oli olukord vastupidine: Põhja-Eestis, peamiselt Tallinnas, töötas 76,5% koole kohandatud ja muuks otstarbeks ehitatud ruumides. Erakoolid moodustasid valla- ja õigeusu koolide järel arvukuselt kolmanda rühma ja asusid valdavalt linnades või asulates (75,6%), paiknedes enamasti eramajades, millest 79,5% olid koolitööks kohandatud.

Võrreldes koolimajade andmeid tolle aja sanitaar-hügieeniliste nõuete ning majade vanusega, võime määrata ruumide sobivuse.

Möödunud sajandi kuuekümnendatel aastatel aktiveerus koolimajade ehitamine maal ning kestis pidevas tõusujoones kuni 90. aastateni — koolivõrgu lõpliku väljakujunemiseni (vt. tabel 4). Käesoleva sajandi alguses, mil osa koole vajas vanade ja kitsaks jäänute asemele uusi suuremaid maju, sagenes koolimajade ehitamine. Aastatel 1900—1911 valmis Põhja-Eestis 131 (28,7%) uut koolimaja, neist oli 69,5% valla- ja 13,7% ministeeriumikoolidele. Lõuna-Eestis samal ajavahemikul ehitatud 158-st koolimajast kuulus 44,9% valla-, 12,6% ministeeriumi- ja 22,8% vene õigeusu abikoolidele. Suhteliselt palju ehitati maju luteri usu kihelkonnakoolidele (52 koolist said uued majad 10, s. o. 19,2%), Põhja-Eestis ehitati sama tüüpi koolidele majad juba möödunud sajandi seitsmekümnendatel aastatel. Siit nähtub koolimajade ehitamise oluline erinevus kooliliikide järgi mitmesugustel ajavahemikudel ($P < 0,002$).

Olulist vahet Põhja- ja Lõuna-Eesti koolimajade ehitusmaterjalide valikus ei olnud. Põhiliselt kasutati puitu (83,8%). Peale selle veel kivi, tellist ja vähesel määral ka paasi (Põhja-Eestis 2 maja).

Kui arvestada puumaja eaks 40—50 aastat² (selle aja jooksul hoone vananeb nii funktsionaalselt kui ka materiaalselt), siis 1911. aastal töötas ainult 4,5% koole oma aja äraelanud hoonetes.

Koolimajade katusematerjaliks kasutati õlgi, pilpaid, pappi, laudu, sandleid, plekki, katusekive ning Kundas ka tsementplaate. Levinuima katusematerjalina esines nii Lõuna- kui Põhja-Eestis sindel (vastavalt

² Eesti Demograafia vihik II. Tallinn, 1924, lk. 72.

27,6% ja 43,2%). Teisel kohal olid õlgkatused, moodustades koolimajade üldarvust 26,2% (Põhja-Eestis 33,8%, Lõuna-Eestis 19,4%). Siin näeme Põhja- ja Lõuna-Eesti koolimajade katuste materjalide erinevust ($P < 0,002$). Seega Põhja-Eestis oli iga kolmas koolimaja õlgkatusega.

Vaadeldava piirkonna koolimajadest oli 74,2% ühe, 16,7% kahe, 5,1% kolme klassitoaga, neist 33,7% kõrguseks märgiti 2,55—

2,84 meetrit. Kõrvutades Põhja- ja Lõuna-Eesti klassitubade kõrgusi, näeme, et Põhja-Eesti klassitoad olid madalamad. Neist 44,7% 2,2—2,48 m kõrgused, Lõuna-Eestis aga 43,6% 2,55—2,84 meetri kõrgused. Kaasaegsetele nõuetele (3,5 meetrit) vastas ainult 58 kooliruumi ehk 6,4%. Viimaseid oli Lõuna-Eestis 54 ja Põhja-Eestis 4.

Õpilastele küllaldase õhuhulga neis madalates klassides kindlustas suur põrandapind.

Tabel 5.

PÕRANDAPINDA VALLAKOOLIDES ÜHE ÕPILASE KOHTA

Pindala ühe õpilase kohta m ²	Koolide asukoht					
	Põhja-Eesti		Lõuna-Eesti		Kokku	
	n	%	n	%	n	%
Alla 0,5	1	0,2	5	1,0	6	0,6
0,5—0,99	19	4,4	39	7,4	58	6,0
1,0—1,49	120	28,1	138	25,8	258	26,8
1,5—1,99	127	29,6	120	22,4	247	25,7
2,0—2,49	68	15,8	125	23,4	193	20,0
2,5—2,99	94	21,9	107	20,0	201	20,9
Kokku	429	100,0	534	100,0	963	100,0

D. Bekarjukov³ annab klassitubade põrandapinna miinimumiks ühe õpilase kohta 1,1 m² ja maksimumiks 1,5 m². Võttes aluseks antud normid, selgub, et klassitoad olid pindalalt küllalt suured. 93% ulatuses vastasid ettenähtud normidele või ületasid need.

Eeltoodust näeme, et vallakoolide kõrval

olid Põhja-Eestis sagedamini esinevaiks ministeeriumi- ja erakoolid, Lõuna-Eestis aga vene õigeusu koolid ning luteri usu kihelkonnakoolid;

— maal oli koolidele kuuluvaid maju rohkem, linnades töötas valdav osa koole üürimajades;

— peaaegu kolmveerand klassitubadest olid madalamad ettenähtud normist, põrandapind ühe õpilase kohta vastas üldiselt normidele või isegi ületas selle.

3. Д. Д. Бекарюков. Основы школьной гигиены. Москва, 1906.

EESTI

ALGHARIDUSKOOLIDE*

ÕPETAJATE

ETTEVALMISTUSEST

TSAARIAJA LÕPUL

(1911. aasta 18. jaanuari kooliloenduse kvantitatiivne analüüs)

ENDEL LAUL

1880. aastate koolireformid tõid olulisi muudatusi alghariduskoolide õpetajate ettevalmistamisse Baltimaadel.

Kõnesolevate reformide eel töötas siin üheksa alghariduskoolidele õpetajaid ettevalmistavat õppeasutust. Nendest valmistas vene õppekeelega Tartu Õpetajate Seminar (asut. 1878) õpetajaid ette peamiselt Eesti ala, Balti Õpetajate Seminar (asut. 1870. a. Kuldigas, 1886. a. viidi üle Riiga, nimetatud ka Kuldiga ja Goldingeni seminariks) peamiselt Läti ala koolidele.¹ Nende kroonuseminaride kõrval valmistasid alghariduskoolidele õpetajaid

* Alghariduskoolide all on siin mõeldud kõiki tüüpi algkooli, nagu seda olid tsaariajal luteri usu ja õigeusu kihelkonnakoolid, ministeeriumikoolid, luteri usu valla- ja õigeusu abikoolid, mõisakoolid, kroonu- ja linnaalgkoolid ning mitmed teised.

¹ NSVL RAKA (NSV Liidu Riiklik Ajaloo Keskarhiiv Leningradis), f. 733 (Rahvahariduse Ministeeriumi rahvahariduse departemang), nim. 171, s.-ü. 1292, lehed 326—327.

ette ka Valga Kihelkonna Koolmeistrite ja Köstrite Kool (nn. Cimze seminar) läti ja eesti kihelkonnakoolidele, Tartu Eesti Vallakooliõpetajate (nn. Hollmanni) Seminar ning Kaarma ja Kuuda seminarid Eesti ala vallakoolidele, Passlepa seminar Noarootsis sealsetele rootslaste ja eestlaste koolidele. Valga Vallakooliõpetajate Seminar ja Irmlau seminar Kuramaal valmistasid õpetajaid ette koolidele Läti alal. Kõigis nendes õpetajaid ettevalmistavates õppeasutustes toimus õppetöö kas saksa, eesti või läti keeles.

1880. aastate koolireformid tegid lõpu Cimze seminari, läti õppekeelega Valga Vallakoolmeistrite Seminari, Hollmanni seminari ning Kuuda ja Passlepa seminari tegevusele. Eestis jäid pärast reforme töötama seminarid vaid Tartus ja Kaarmas, Lätis Kuldigas ja Irmlaus.

Tsaarivalitsuse ja balti aadli õpetajate ettevalmistamise poliitika viis 1890. aastate algul selleni, et Baltimaade alghariduskooli ähvardas oht jääda ilma eriharidusega õpetajatest. Tartu ja Kuldiga (Balti) seminar kui suuremad andsid aastas kokku umbes 40 õpetajat, mis tsaariametnike endi arvestuste järgi moodustas vaid umbes poole reformide eel igal aastal ametisse määratud õpetajatest ja ligikaudu veerandi pärast reforme aastas kohtadele määratuist.² Kaarma ja Irmlau seminar andsid aastas kumbki kümne lõpetanu ümber. Ajavahemikul 1886—1890 määrati Baltimaadel ametisse aastas keskmiselt 150 õpetajat, kellest ligikaudu 50 protsenti oli seminariharidusega ja umbes 15 protsenti kutseta.³

Selles olukorras leidsid tsaarivõimud, et kolmanda kroonuseminari asutamine on «igal juhul äärmiselt vajalik»⁴ ning otsustasid Valgas asutada vene õppekeelega seminari. Kavatsatud seminar avati 1894. aastal Riias, kust ta 1902. aastal viidi üle Volmerisse (Valmierasse). Algul kandis ta Valga, hiljem Volmari Õpeta-

² NSVL RAKA, nim. 171, s.-ü. 1291, leht 311.

³ Sealsamas, lehed 333—335.

⁴ Sealsamas, lehed 309—310.

⁵ Latvijās PSR mažā enciklopēdija, III. Rīgā, 1970, lk. 615.

jate Seminari nime. Oma tegevuse lõpetas ta Volga äärde Sõzranisse evakueerituna 1919. aastal.

Eesti alghariduskoolidele õpetajaid ettevalmistavaid erioppeasutusi pärast reforme esialgu ei avatud. Tsaarivõimud püüdsid Eesti ala õpetajate ettevalmistamisel läbi ajada hädaabinõudega — ministeeriumikoolide juurde loodud üheaastase õppeajaga pedagoogikaklassidega ja linnakoolide pedagoogikakursustega. Alles 1912. aastal avati õpetajate seminar Rakveres, algselt ametliku nimega Joaoru Õpetajate Seminar.

Kuhu tsaarivõimude selline kaadripoliitika viis ja milline oli õpetajate pedagoogiline ettevalmistus Eestis umbes veerand sajandit pärast 1880. aastate reforme, sellest annab küllaltki ülevaatliku pildi 1911. aasta 18. jaanuaril toimunud ühepäevase ülevenemaalise algkoolilõenduse andmete analüüs. Ühtlasi tahetakse iseloomustada õpetajate ettevalmistust piirkonniti (maakondade ning Põhja- ja Lõuna-Eesti lõikes), samuti määrata hariduse omandamise peamised kanalid ja nende osatähtsus tolaeages Eestis.

KASUTATUD ALLIKAST

NSV Liidu Riiklikus Ajaloo Keskarhhi-vis Leningradis on säilinud 18. jaanuaril 1911 toimunud ühepäevase ülevenemaalise algkoolilõenduse küsitluslehed,⁶ mille alusel tehtud kokkuvõtted on ka publitseeritud.⁷

Kuigi nende kokkuvõtete publikatsioon on kõigiti korrektne ja sisaldab rikkalikke andmeid, jätab see Eesti haridusloo

⁶ Eesti kohta vt. NSVL RAKA, f. 733, nim. 1, säilitusüksused 116—118, 120—125, Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudil on neist olemas mikrofilmid.

⁷ Однодневная перепись начальных школ в империи, произведенная 18 января 1911 года. Выпуск IX (14). Рижский учебный округ. Губернии: Курляндская, Лифляндская и Эстляндская. Редакция В. И. Покровского. Часть I. Введение, историко-статистические справки, средние выводы, процентные отношения. Петроград, 1914. Часть II. Таблица со сведениями о начальных школах, учащихся в них и учащихся. Петроград, 1914.

ja ühiskondlik-poliitilise ajaloo uurimise seisukohalt paljuski soovida. Nii on selle alusel võimalik vaid maakondade ja maakonnalinnade lõikes kindlaks määrata, kui palju õpetajatest (eraldi mehed ja naised) oli kõrgema ja ilmaliku keskhariidusega, vaimuliku keskhariidusega, pedagoogilise keskhariidusega, alg- ja koduhariidusega. Need andmed sisalduvad küsitluslehtede punktides 6—8, kus on fikseeritud, millise õppeasutuse ja mis aastal lõpetas (küsimus 6); kui ei lõpetanud, siis millisest klassist lahkus või on saanud koduhariiduse (küsimus 7); kas omab või ei oma eksamiga omandatud tunnistuse alusel õigust õpetada (küsimus 8).

Kuid samade küsimuste vastuseid statistiliselt töödeldes võib leida vastused hoopis huvipakkumatelegi küsimustele, nagu milliseid kanaleid kaudu (õpetajate seminar, ministeeriumikoolide pedagoogikaklassid, linnakoolide pedagoogikakursused, tütarlaste mitmesugused üldhariiduskoolid jne.) olid õpetajad oma pedagoogilise ettevalmistuse saanud; millistes koolitüüpides või piirkondades nad töötasid, aga ka mõnede muudele küsimustele.

Nende küsimuste vastuste arvestatavuse tagab see, et küsitluslehed (vt. tabel 1) on säilinud küllaltki täielikult, vähemalt piisavalt selleks, et teha usaldusväärset statistilist analüüsi. See, et nii Viljandi- kui ka Pärnumaal on ankeetlehtede järgi üks, Läänemaal aga kaks kooli tegelikust rohkem ning esinevad teatud erinevused ka õpetajate arvus (ankeetlehtede järgi on Eestis 9 õpetajat rohkem), tuleneb sellest, et andmete publitseerijad ei ole üksikuid koole arvestanud või mõnede, eriti Tallinnas asunud koolide kohta pole kõiki ankeetlehti säilinud.

Loendus ei haaranud linnakoole, kuigi neid tuleb lugeda kõrgema astme alghariiduskoolide hulka.

Et vältida üheaegselt kahes koolis töötava õpetaja kahekordset arvestamist, kanti andmed iga õpetaja kohta eri kaardile. Isikute identifitseerimiseks ja mõnel juhul ka esinevate küsitavuste selgi-

Tabel 1.

ÕPETAJAJD JA KOOLE LOENDUSE PUBLIKATSIOONI JA
SÄILINUD ANKEETIDE JÄRGI *

Maakonnad	Koole loenduse publikatsiooni järgi	Koolid, kust on säilinud ankeetid õpetajate kohta	Õpetajaid loenduse publikatsiooni järgi			Õpetajaid säilinud ankeetide järgi		
			Mehi	Naisi	Kokku	Mehi	Naisi	Kokku
Võrumaa	162	162	197	13	210	197	14	211
Pärnumaa	159	160	216	23	239	219	27	246
Viljandimaa	151	152	206	24	230	208	27	235
Saaremaa	197	197	211	18	229	211	19	230
Tartumaa	292	292	352	63	415	352	60	412
Kokku Liivimaa kubermangu								
Eesti alal	961	963	1182	141	1323	1187	148	1334
Harjumaa	197	192	214	113	327	211	105	316
Virumaa	202	202	245	37	282	247	42	289
Järvamaa	104	104	116	20	136	114	18	132
Läänemaa	136	138	152	20	172	154	24	178
Kokku Eestimaa kubermangus	639	636	727	190	917	726	189	915
Kokku Eesti alal	1600	1599	1909	331	2240	1913	337	2249

* Siin ei edaspidi ei ole arvestatud toleaege administratiivse jaotuse järgi Peterburi kubermangu Jamburgi maakonda kuulunud Narva 12 alghariduskooli kokku 26 õpetajaga (NSVL RAKA, f. 733, nim. 188, s.-ü. 46) ja mõnda üksikut tsaariaegsesse Valga maakonda kuulunud eesti kooli.

tamiseks kasutati mitmesuguseid teatmeteoseid.⁸

⁸ Neist kõige olulisemad ja kättesaadavamad olid Baltijas skolutāju seminārs 1870—1919. Redigējis Ed. Tomāss. Rīgā, 1940; Das Erste Dorpatsche Lehrer-Seminar mit seinen Schülern und Lehrer von seiner Gründung 1828 bis zu seiner Schliessung 1889. Allen ehemaligen Zöglingen dieser Anstalt gewidmet von Lange Seminarlehrer. Dorpat, 1890; C. Peterson, J. Bach, E. Inselberg, Das ritterschaftliche Parochiallehrer-Seminar in Walk, seine Lehrer und Zöglinge. 1839—1890. Riga, 1898; Eesti biograafilise leksikon. Toimetus: A. R. Cederberg (peatoimetaja), H. Koppel, J. Köpp, A. Saareste, P. Treiberg, F. Tuglas, R. Kleis (sekretär). Tartu, 1926; Eesti biograafilise leksikoni täienduskõide. Toimetus: P. Tarvel (peatoimetaja), H. Kruus, J. Olvet, Tartu—Tallinn, 1940; J. Kivisaar, Tartu Eesti vallakooli-õpetajate (Hollmanni) seminar 1873—1887. Tartu, 1932; R. Kleis, Eesti avalikud tegelased. Eluloolisi andmeid. Tartu, 1932; Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928. Tartus, 1929.

SEMINARIHARIDUSEGA ÕPETAJAD

Õpetajate kõige kvalifitseerituma osa moodustasid õpetajate seminaride lõpetanud. Seminaristidelt nõuti enam-vähem samasugust eelharidust kui ministeeriumikooli pedagoogikaklassidesse ja linna-kooli pedagoogikakursuste astujailt⁹, kuid seminarides oli õppeaeg kolm kuni neli aastat, rääkimata sellest, et seminariõpetajate kvalifikatsioon ja pedagoogiline meisterlikkus oli üheaastase õppeajaga pedagoogikaklasside ja -kursuste õpetajate omast kõrgem.

Tartu Eesti Vallakooliõpetajate Seminar (1873—1887) oli kaheaastase õppeajaga¹⁰, Tartu Õpetajate Seminari (nn. II seminar, asut. 1878) kursus kestis al-

⁹ Nõutavaks eelhariduseks oli luteri usu kihelkonnakooli, õigeusu kihelkonnakooli või kirikukihelkonnakooli, linna- või ministeeriumikooli haridus.

¹⁰ J. Kivisaar, Tartu Eesti vallakooliõpetajate (Hollmanni) seminar 1873—1887. Tartu, 1932, lk. 14.

gü kolm aastat, 1880. aastal aga pikendati neljale aastale.¹¹ Balti Õpetajate Seminaris (1870—1919) oli õppeaeg alguses kaks, 1873. aastast alates kolm aastat ja 1877. aastast peale neli aastat.¹² Valga (Volmari) seminaris (1894—1919) kestis õppeaeg algul kolm, 1904. aastast peale neli aastat.¹³ Passlepa (1873—1887), Kuuda (1854—1887) ja Kaarma (1871—1910) seminarid olid 3-aastased, viimane alates

1904. aastast nelja-aastase õppeajaga.¹⁴ Valga Kihelkonnakoolmeistrite ja Köstrite Kooli (1839—1890) kursus oli 1881. aastani kolm aastat, sellest peale neli aastat.¹⁵

Seminariharidusega õpetajaid töötas loenduse ajal Eestis 460, mis moodustab 20,5 protsenti õpetajaskonnast (vt. tabel 2).

Tabel 2.

ÕPETAJATE SEMINARIDES ETTEVALMISTUSE SAANUD ÕPETAJAD

Maakonnad	Tartu Õpetajate Seminar*	Tartu Eesti Valla-kooliõpetajate (Hollmanni) seminar	Kaarma seminar	Kuuda seminar	Passlepa seminar	Valga Kihelkonnakoolmeistrite ja Köstrite Kool (Cimze seminar)	Balti (Kuldiga) Õpetajate Seminar	Valga (Volmari) Õpetajate Seminar	Teised seminarid	Seminaride lõpetanuid kokku		
										Arvuliselt	Õpetajatest maakonnas (%)	Kutsega õpetajatest maakonnas (%)
Võrumaa	26	11	1	—	—	2	2	—	1	43	20,4	28,3
Pärnumaa	31	8	1	2	—	1	12	2	2	59	24,0	32,6
Viljandimaa	32	7	1	—	—	3	3	3	1	50	21,3	25,1
Saaremaa	6	—	28	—	—	—	8	—	3	45	19,6	46,3
Tartumaa	66	12	2	1	—	7	9	3	4	104	25,2	29,9
Kokku Liivimaa kubermangu												
Eesti alal	161	38	33	3	—	13	34	8	11	301	22,6	30,7
Harjumaa	30	—	3	10	—	—	3	1	6	53	16,8	20,5
Virumaa	23	—	—	7	—	—	2	5	17	54	18,7	21,7
Järvamaa	10	—	—	—	—	—	—	3	—	13	9,8	11,9
Läänemaa	7	1	9	11	4	—	6	—	1	39	21,9	33,6
Kokku Eestimaa kubermangus	70	1	12	28	4	—	11	9	24	159	17,3	22,2
Kokku Eesti alal	231	39	45	31	4	13	45	17	35	460	20,5	27,2
Seminarilõpetanute (%)	50,2	8,5	9,8	6,7	0,9	2,8	9,8	3,7	7,6	—	—	—

* Siia hulka on arvatud ka 10 Tartu I seminari lõpetanut, kellest kaks töötas Pärnumaal, kolm Viljandimaal, neli Tartumaal ja üks Harjumaal.

¹¹ Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928. Tartus, 1929, lk. 73.

¹² L. Andersen, Koolmeistrite ettevalmistamisest 19. sajandil Eestis. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 2, lk. 154—159; Baltijas skolotāju seminārs 1870—1919. Rediģējis Ed. Tomāss. Rīgā, 1940, lk. 46; Latvijas PSR mazā enciklopēdija, I. Rīgā, 1967, lk. 176.

¹³ Latvijas PSR mazā enciklopēdija, III. Rīgā, 1970, lk. 615.

¹⁴ V. Althoa, P. Ariste, Ühest varjajäänud õppeasutisest. Passlepa seminar 1873—1887. «Eesti Kirjandus» 1939, nr. 5,

lk. 226—227; J. Kirotar, Kaarma seminar kui Eesti kultura tegur 1871—1910. «Eesti Kultura» I. Tartu, 1911, lk. 65.

¹⁵ H. Rannap märgib, et 1879. aastast pikendati õppetööd neljale aastale («Nõukogude Kool» 1970, nr. 8, lk. 634). Tegelikult pikendati kursust ikkagi 1881. aastal ja esimesena lõpetas nelja-aastase kursuse XVIII lend, kes õppis aastail 1878—1882. (C. Peterson, J. Bach, E. Inselberg, Das ritterschaftliche Parochiallehrer-Seminar in Walk, lk. 96, 239—241.)

Seminariharidusega õpetajate osakaal õpetajaskonnas oli Liivimaa Eesti alal tublisti suurem (22,6%) kui Eestimaa kubermangus (17,3%). Kõige enam seminariharidusega õpetajaid töötas Tartumaal (25,2%)¹⁶ ja Pärnumaal (24,0%). Neljas maakonnas oli õpetajate seminari lõpetanuid õpetajate koguarvust maakonnas 19—22 protsenti: Läänemaal 21,9, Viljandimaal 21,3, Võrumaal 20,4, Saaremaal 19,6 protsenti; mujal oli seminari lõpetanuid vähem, kõige vähem aga Järvamaal (9,8%).

Tartu Õpetajate Seminari oli 1911. aastal tööl olevaist alghariduskoolide õpetajaist lõpetanud 231,¹⁷ s. o. 50,2 protsenti kõigist seminariharidusega õpetajatest, Balti Õpetajate Seminari lõpetanuid oli 9,8, Kaarma seminari lõpetanuid 9,8, Hollmanni seminari lõpetanuid 8,5, Kuuda seminari lõpetanuid 6,7, Valga (Volmari) seminari lõpetanuid 3,7, Cimze seminari lõpetanuid 2,8 ja Passlepa seminari lõpetanuid 0,9 protsenti. Teistest, nagu Pihkva, Gatšina, Peterburi (mõned määratlemata) seminaridest tulnuid oli 35, s. o. 7,6 protsenti seminariharidusega õpetajatest.

Seega oli Tartu Õpetajate Seminaril eriline koht siinsete alghariduskoolide õpetajate ettevalmistamisel. Lõuna-Eesti maakondadele, kaasa arvatud Liivimaa kubermangu kuulunud Saaremaa, andis ta 161 õpetajat ehk 35 protsenti kõigist tol ajal sealsetes alghariduskoolides töötanud seminaride lõpetanutest, Põhja-Eestile 70 õpetajat (15,2%), seega siis tunduvalt vähem. See aga on tolleaegseid liiklus- ja olmetingimusi arvestades kõigiti mõistetav. Tartusse said tol ajal õppima minna ikkagi need, kes elasid seminarilinnale lähemal. Paljud seminari lõpetanutest aga said õpetajakoha kodukandis. Sellest tuligi, et loenduse andmeil töötas Tartu Õpetajate Seminari

kasvandikest 15,8 protsenti Tartumaal, umbes 14 protsenti Viljandimaal, sama palju Harju- ja Pärnumaal, 11,3 protsenti Võrumaal, 10 protsenti Virumaal ja ülejäänud maakondades 3—4 protsendi piires.

Oma tegevuse algusest kuni loenduseni (1881.—1910. aastani, I—XXX lend) andis Tartu Õpetajate Seminar 478 lõpetanut.¹⁸ Loenduse ajal olid neist alghariduskoolides tööl vähem kui pooled — 231 (48,3 protsenti sel ajavahemikul lõpetanuist).¹⁹

Kaarma seminari 189 lõpetanust²⁰ töötas 1911. aastal alghariduskoolides vaid 45 õpetajat, neist Saaremaal 28, Läänemaal 9, Harjumaal 3, mujal üksikud. Seega ei töötanud umbkaudu 76 protsenti Kaarma seminari kasvandikest sel ajal õpetajana.

Sedasama tuleb konstateerida ka Tartu Eesti Vallakooliõpetajate Seminari kasvandike kohta. 200 lõpetanust, nende hulgas 30 eksternina lõpetanut,²¹ töötas loenduse ajal õpetajana vaid 39. 80 protsenti lõpetanutest oli lahkunud või kõrvaldatud pedagoogiliselt töölt.

Kõik Hollmanni seminari lõpetanud töötasid Lõuna-Eestis, ainult üks Läänemaal; analoogiliselt paiknesid ka Cimze seminari 13 kasvandikku.

Balti Õpetajate Seminari oli 1910. aastaks kutsega lõpetanud 109 eestlast.²² Neist töötas 1911. aasta jaanuaris alghariduskoolides 45: 11 (21%) Põhja-Eestis ja 34 (79%) Lõuna-Eestis. Pedagoogidena ei töötanud neist 64, s. o. 58,7 protsenti lõpetanuist.

Üle 70 protsendi seminariharidusega õpetajatest töötas maal ministeeriumikoo-

¹⁸ «Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928», lk. 215—241 andmeil.

¹⁹ Arvutatud koguteose «Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928» lk. 215—241 ja loenduslehtede andmeil.

²⁰ J. Kirotar, Kaarma seminar kui Eesti kultura tegur. «Eesti Kultura», I, lk. 73.

²¹ J. Kivisaar, Tartu Eesti vallakooliõpetajate (Hollmanni) seminar 1873—1887, lk. 20.

²² «Baltijas skolotāju seminārs 1870—1919», lk. 171.

¹⁶ See on ka kõigiti mõistetav, sest siia tulid tööle Tartu Õpetajate Seminari kasvandikud.

¹⁷ Koguteose «Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928» (lk. 215—341) andmeil 236, kusjuures koguteose koostajail puudusid andmed 100 lõpetanu töökohast.

lides, luteri usu ja õigeusu kihelkonnakoolides ning linnades kroonu- ja linnaalgkoolides. Seminariste töötas ka linnades, alevikes või kihelkonna keskustes asuvates erakoolides. Paljud neist töötasid just nende, loetletud kõrgema astme alghariduskoolide juhatajatena. Alla 30 protsendi seminariharidusega õpetajatest töötas luteri usu vallakoolides, õigeusu abikoolides ja mõisakoolides. Kaks kolmandikku neist olid Kaarma, Kuuda, Hollmanni ja Passlepa seminari, alla kolmandiku Tartu Õpetajate Seminari kasvandikud. Balti ja Valga (Volmari) Õpetajate Seminari lõpetanud neis koolides ei töötanud.

Kaarma, Kuuda, Hollmanni ja Passlepa seminari lõpetanute ettevalmistus oli nõrgem kui Tartu, Balti ja Valga (Volmari) kroonuseminari oma. Seda on märkinud ka A. Seppel.²³ Seda kinnitavad ka kooliloenduse andmed sellest, millistes koolitüüpides ühed või teised seminari lõpetanud leidsid praktikas rakendamist.

Seminaridest tublisti nõrgema ettevalmistusega õpetajaid andsid ministeeriumikoolide pedagoogikaklassid ja linnakoolide pedagoogikakursused.

MINISTEERIUMIKOOLIDE PEDAGOOGIKAKLASSIDE LÕPETANUD

Vastavalt tsaari 1894. aasta 20. detsembri käsule hakati Riia õppekonnas vallakooliõpetajate ettevalmistamiseks avama ministeeriumikoolide juurde pedagoogikaklasse (ametliku nimetusega pedagoogika-täiendusklassse), kuhu võeti paremaid kaheklassiliste ministeeriumikoolide ja luteri usu kihelkonnakoolide lõpetanud.²⁴ Riia õppekonna kuraator võis oma äranägemisel õppekonnas avada kõnesolevad klassid viie ministeeriumikooli

juures. Selle klassi lõpetanud omandasid «tema majesteedi käsul» õiguse õpetada vallakoolides ja arusaadavalt ka teistes sama astme koolides — õigeusu abikoolides ja mõisakoolides. Neid ei loetud oma kutse alal võrdväärseks kroonuseminaride lõpetanutega.

Riia õppekonna kuraatori poolt 22. veebruaril 1895 kinnitatud pedagoogikaklasside määruse kohaselt kestis õppetöö neis ühe õppeaasta, nimelt 1. augustist kuni 1. juunini.²⁵ Õpilaste arv ühes klassis ei tohtinud olla üle 15. Korrati ministeeriumikooli õppeaineid, s.o. 5-aastase üldharidusliku kooli kava ning omandati mõningal määral pedagoogika- ja metoodikaalaseid teadmisi. Õppimine oli tasuta, vastu võeti 16-aastaseks saanud poeg- ja tütarlapsi. Pedagoogikaklassi kursuse lõpul toimus kõigis ainetes eksam, mis sooritati õpetajatest koosneva komisjoni ees, kelle eesistujaks oli rahvakoolide inspektor. Eksamid toimusid vene keeles, osa nendest olid kirjalikud. Eksamihinne pidi olema vähemalt rahuldav, usuõpetuses, vene keeles ja aritmeetikas aga vähemalt hea. Viimati mainitud kolmes õppeaines tuli anda kaks eksamitundi rahuldavale hindele.

1895. aasta sügisest alates töötasid Riia õppekonnas pedagoogikaklassid viie ministeeriumikooli juures, millest kaks asusid Läti, kolm Eesti alal. Viimased olid Jõhvis, Aasperes (Liigustel) ja Sindis. 1900. aasta sügisel likvideeriti kõik läti ministeeriumikoolide juures tegutsevad pedagoogikaklassid ning vabanenud summad anti üle Eesti alal tegutsevatele ministeeriumikoolidele. Peale Jõhvi, Aaspere (Liiguste) ja Sindi ministeeriumikooli töötasid siitpeale pedagoogikaklassid ka Kolga (Uuri) ja Lohusuu ministeeriumikooli juures. Mõni aasta hiljem lisandus neile pedagoogikaklass Saadjärve kaheklassilise ministeeriumikooli juures. Need kuue ministeeriumikooli juures.

²³ Vt. A. Seppel, Saaremaa külakoolmeistrite ettevalmistamisest enne Oktoobrirevolutsiooni. Kodu-uurimise Teated. 9. Tallinn, 1970, lk. 107.

²⁴ Об устройстве классов для приготовления учителей в волостные школы Рижского округа. (Выс. пов. 20 декабря 1894 года). Циркуляры по Рижскому учебному округу за 1895 г., № 1, стр. 3—4.

²⁵ Об утверждении правил о педагогических классах для приготовления учителей в волостные школы Рижского учебного округа. (Мин. расп. 22 февраля 1895 г. за № 4195). Циркуляры за 1895., № 3, стр. 122—126.

Tabel 3.

MINISTEERIUMIKOOLIDE PEDAGOOGIKAKLASSIDES
ETTEVALMISTUSE SAANUD ÕPETAJAD

Maakonnad	Jõhvi	Aaspere (Liiguste)	Kolga (Uuri)	Sindi	Lohusuu	Saadjärve	Ministeeriumikooli pedagoogikaklassi nimi märkimata	Kokku	Ministeeriumikooli hariduse ja kutsega	Kokku		
										Arvuliselt	Õpetajatest maakonnas (0/0)	Kutsega õpetajatest maakonnas (0/0)
Võrumaa	7	8	2	—	1	2	8	28	2	30	14,2	19,7
Pärnumaa	2	—	—	14	—	—	11	27	1	28	11,4	15,5
Viljandimaa	8	3	1	13	—	—	9	34	5	39	16,6	19,6
Saaremaa	1	—	—	—	—	—	—	1	2	3	1,3	3,1
Tartumaa	7	3	2	1	12	4	31	60	9	69	16,7	19,9
Kokku Liivimaa kubermangu												
Eesti alal	25	14	5	28	13	6	59	150	19	169	12,7	17,2
Harjumaa	1	1	8	—	—	—	9	19	10	29	9,2	11,2
Virumaa	22	10	1	1	4	—	10	48	25	73	25,3	29,3
Järvamaa	2	7	1	1	1	—	10	23	4	27	20,8	24,8
Läänemaa	4	—	2	2	—	—	1	7	1	8	4,5	6,9
Kokku Eestimaa kubernangus	29	18	11	4	5	—	30	97	40	137	14,9	19,1
Kokku Eesti alal	54	32	16	32	18	6	89	247	59	306	13,6	18,1

riumikooli juures töötavad pedagoogikaklassid olid loenduse ajaks andnud siinsetele alghariduskoolidele 247 õpetajat (vt. tabel 3).

Ministeeriumikooli olid lõpetanud ja kutse saanud 59 õpetajat, keda oma ettevalmistuse poolest võib pidada võrdseks ministeeriumikooli pedagoogikaklassi lõpetanutega. Seega oli ministeeriumikoolide pedagoogikaklasside ja ministeeriumikoolide kaudu ettevalmistuse saanud ühtekokku 306 õpetajat ehk 13,6 protsenti alghariduskoolide õpetajatest. 55 protsenti neist töötas Lõuna-Eesti maakondades, ülejäänud Põhja-Eestis.

Kuigi 89 ministeeriumikooli pedagoogikaklassi lõpetanu kohta ei läinud korda kindlaks määrata, millise ministeeriumikooli juures nad olid õppinud, oli Jõhvi, Aaspere (Liiguste) ja Kolga (Uuri) ministeeriumikooli pedagoogikaklassi osatähtsus Põhja-Eesti koolide kaadri sepikojana suur. Pärnu- ja Viljandimaa seisukohalt oli oma tähtsus

Sindi ministeeriumikooli pedagoogikaklassil, Tartumaa seisukohalt aga Lohusuu ja Saadjärve ministeeriumikooli pedagoogikaklassil.

Ministeeriumikoolide kaudu pedagoogilise ettevalmistuse saanud õpetajad töötasid enamasti alamaastme talurahvakoolides, s. o. vallakoolides ja õigeusu abikoolides. Nad olid oma ealt nooremad ja väiksema tööstaaziga õpetajad, kellest tsaarivõimud lootsid tuge oma suurvene šovinistlikule hariduspoliitikale siinsetes koolides.

(Järgneb.)

SISUKORD

89. Uutele võitudele.
90. S. Villo. Pioneerimalevate tegevus komsomoli hoole all.
94. K. Saks. Kontrolltööd koolijõudluse mõõduna.
99. V. Pinn. Tahte kasvatamisest.
104. O. Solotarjeva. Elukutse meeldivus kui kutsehuvide näitaja.
106. K. Karlep. Mõningaid aabitsaõpetuse teoreetilisi küsimusi.
110. M. Mandre. Lugesivigade sõltuvus sõna struktuurist.
113. M. Rute. Õppetöö individualiseerimise mõjust murdealiste klassikollektiivis.
118. H. Laht. Fakultatiivained õppetöö individualiseerimise võimalusena üldhariduslikus koolis.
123. H. Roots. Otsingud elu nõudel.
126. Kirjandussõprade kokkutuleku päevikust.
138. M. Rõigas. 7. klassi lauseõpetuse algoritmid käsitlese ja individualiseeritud kinnistamise tulemustest.
144. P. Kard. Relativistliku massi valemite tuletamisest keskkooli füüsikakursuses.
147. R. Altšuler. Õppefilmide kasutamisest õhtukoolis.
150. J. Afanasjev. Seitsmenda ja kaheksanda klassi matemaatikakursuse omandatusest.
160. A. Tõldsepp. Ettevalmistusrühm, -klass, lasteaed?
163. L. Andresen. Vanimast eesti ja saami aabitsast.
165. L. Metsis. Koolimajad Eestis 1911. a. ülevenemaalise algkoolide loenduse andmetel.
196. E. Laul. Eesti alghariduskoolide õpetajate ettevalmistusest tsaariaja lõpul.

ОГЛАВЛЕНИЕ

89. К новым победам.
90. С. Вилло. Деятельность пионерских дружин под руководством комсомола.
94. К. Сакс. Контрольные работы как мера школьной успешности.
99. В. Пинн. О воспитании силы воли.
104. О. Солотарева. Привязанность к профессии как показатель профессионального интереса.
106. К. Карлеп. Некоторые теоретические вопросы обучения азбуке.
110. М. Мандре. Зависимость ошибок по чтению от структуры слова.
113. М. Руте. О влиянии индивидуализации учебной работы в классных коллективах переходного возраста.
118. Х. Лахт. Факультативные занятия как возможность индивидуализации учебной работы в общеобразовательной школе.
123. Х. Роотс. Поиски по требованиям жизни.
126. Из дневника друзей литературы.
138. М. Рыйгас. О результатах прохождения алгоритмов строения предложения и их индивидуализированного закрепления в VII классе.
144. П. Кард. Выведение формулы релятивистской массы в школьном курсе физики.
147. Р. Альтшулер. О применении учебных фильмов в вечерней школе.
150. Ю. Афанасьев. Об усвоении курса математики в VII и VIII классах.
153. Ш. Бейлинсон. Коммунистическое воспитание на уроках русского языка.
160. А. Тьльдсепп. Подготовительная группа, подготовительный класс, детский сад?
163. Л. Andresen. О древнейших букварях эстонцев и саамов.
165. Л. Metsis. Школьные здания в Эстонии в 1911 году по данным всеобщей переписи начальных школ.
196. Е. Лаул. О подготовке учителей для школ начального образования в Эстонии в конце царского периода.



Leevaku 8-klassilise kooli õpilased kontserti andmas.

VOLDEMAR MAASKI foto



Narva-Jõesuus ELKNÜ Keskkomitee puhkelaagris «Noorus» toimus alles oma tööd alustanud kooli- ja klassivälise töö organisatorite seminar. Kavas oli hulk kasulikke loenguid, kohtumisi, mõtlevahefusi.

MARGUS VIIKMAA foto



4.2.74,
Raamatupala
74 - 79 a