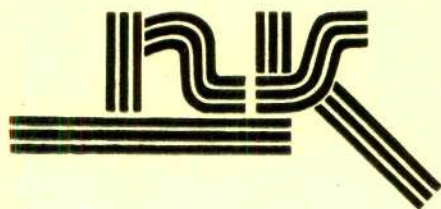


NÕUKOGUDE KOOL · 75





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

JAANUAR NR. 1
XXXIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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 O. Leidmaa

TOIMETUSE AADDRESS:

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetäitja 433-18, toimetaja asetäitja ja algõpetuse ning koolieelse kasv. osak. 403-81, vastutav sekretär. reaalarinate ja töökasvatuse osak. ning humanitaarinate ja esteetilise kasv. osak. 404-47, ideoloogiaosak. ja koolikorralduse osak. 489-16, pedagoogikaosak. 493-97, korrektuur 429-35.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 483-37.

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

Ladumisele antud 20. XI 1974. Trükkimisele antud 25. XII 1974. Trükiarv 5000. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvutuspoognaid 9,46. MB-11031. Tellimise nr. 3117.

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

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

© Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1975.

Esikaanel: Jõgeva rajooni Järve keskkooli II klassis annab tundi õpetaja Maia Ets.

Tagakaanel: Õppesõit.

MARGUS VIIKMAA fotod.

KOOLI PSÜHHOLOOGILINE TEENINDUS

«Nõukogude Kooli» 1973. a. novembrinumbriis ilmus TRÜ pedagoogikakateedri juhataja Heino Liimetsa artikkel «Kool vajab psühholoogilist teenindust». Selles põhjendab autor nimetatud probleemi lahendamise vajalikkust, sest õpilase vaimse arengu diagnoosimine ning sellest lähtuv optimaalsete pedagoogiliste otsuste langetamine ja abinõude rakendamine omavad järjest suurema tähtsuse, eriti üldise keskkooli kehtestamisel. Samas on avaldanud H. Liimets mõtteid selle üle, kuidas kooli psühholoogilist teenindust oleks kõige otstarbekam korraldada ning missugused eeldused ja võimalused selleks võiksid olla.

Aasta hiljem, 4. novembril 1974 olid kooli psühholoogilise teeninduse korraldamise probleemid taas elava arutelu aineks. Neid arutati TRÜ pedagoogikakateedri vestlusringis.

Peeti aru küsimuste üle: millist psühholoogia-alast informatsiooni vajavad õpetajad ja kooli juhtkond, juhtimaks viljakamalt õpilaste arengut? mil määral on vajalik informatsioon kättesaadav praegu olemasolevate

jõudude abil? millised võimalused oleksid kooli psühholoogilise teeninduse rajamiseks olemasolevate koosseisudega? milline peaks olema kooli psühholoogilise teeninduse lõplikult väljakujundatud süsteem? millised teaduslikud ja praktilised eeldused on praegu olemas psühholoogiakatsete alustamiseks? mida vajame, et katse ellu viia? millise ettevalmistusega peaks olema kooli psühholoog?

Arutelust nendele küsimustele vastuste leidmiseks võttis osa mitme eri süsteemi esindajaid: Tartu Riiklikust Ülikoolist pedagoogikakateedri juhataja **Heino Liimets**, vanemõpetaja **Jüri Orn** ja lepinguliste tööde vanemlaborant **Aasa Must**, teadusliku uurimise sektori vanemteadur **Milli-Irene Pedajas** ning psühholoogiakateedri dotsent **Kalju Toim**; Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja **Ants Eglon**, Eesti NSV Põllumajanduse Ministeeriumi põllumajandusliku hariduse valitsuse vaneminsenermetoodik **August Tääger**, Eesti NSV MN Riikliku Kutsehariduse Komitee koolivalitsuse inspektor **Jaan Kuusing**, Viljandi 1. keskkooli direktor **Evald Laprik**, H. Kullmani nim. Kutsekeskkooli direktor **Aadam Kivikink**, Tihemetsa sovhoostehnikumi vaneminsener-psühholoog **Toivo Kirsi** ja Pärnu 4. keskkooli direktor **Jüri Koks**.

Mida nad ütlesid, sellest juba allpool.

ALUSTAMISEKS

Heino Liimets: Ma informeerin lühidalt, mis seisus on hetkel kooli psühholoogiline teenindus vabariigis. Juba viiendat aastat töötab Tihemetsa sovhoostehnikumis koolipsühholoog Toivo Kirsi. Tõllal aga, kui ta oma tööd alustas, veel niisugust plaani, et psühholoogi-koht laialdasemalt sisse viia, ei olnud. Mõõdunud aastal sai vastavasisulised petitsioonid saadetud kahele ametkonnale — Haridusministeeriumile ja Kutsehariduse Komiteele. Mõlemal pool võitis see juhtkonna poolehoidu ja nad hakkasid ka aktiivselt tegutsema selles suunas, et eksperimentaalses korras mõned koolipsühholoogi kohad sisse seada. Paraku on aga kaks ettevalmistatud koolipsühholoogi seni ilma kohata. Peamine takistus ei ole selles, et ei saada aru nende vajalikkusest, vaid asjaolu, et koolipsühholoogi ei ole üleliidulises kutsete loetelus, talle ei ole antud palgamäära. Rahandusministeerium ka ei ole ilmselt seda küsimust väga tõsiselt

ette võtta tahtnud. Teatud analoogiate alusel oleks selle koha tasustamist olnud võimalik lahendada. Hetkel on asjade seis selline — energiliselt taotlevad neid kohti nii Kutsehariduse Komitee kui ka Haridusministeerium. Haridusministeeriumi süsteemis on üks koolipsühholoogi koht Orissaare internaatkoolis. Seal on vaja inimene ainult ametisse panna, isegi mingi palgamäär on olemas. Üldiselt on asi aga ikkagi praktiliste raskuste taga. Käesoleval aastal on 7 meie psühholoogiaosakonna üliõpilast praktilal niisuguse profiiliga, et anda neile koolipsühholoogi ettevalmistus. Nendest üks on Tartu 7. keskkoolis. See kool oli möödunud aastalgi meie praktikabaas ning mullune praktikant Aasa Must juhendab tänava juba ise uusi. Kolm praktikanti on Tallinnas, üks Orissaares, üks Pärnu 4. keskkoolis, üks Sindi erikutsekoolis. Tähendab, kui koolipsühholoogi koht kusagil tehtaks, on meil kaader olemas.

Me oleme kõik need koolipsühholoogid «projekteerinud» nii, et neil oleks ka mingi muu võimalus oma jõudude rakendamiseks. Tallinnas tegelevadki kolm inimest poole jõuga koolipsühholoogiaga ja poole jõuga võtavad osa isiksuse testi standardiseerimisest. Viimase tööga seoses on neil koht praegu juba garanteeritud. Ja see on muidugi ühele noorele inimesele hädatarvilik.

MILLIST PSÜHHOLOOGIA-ALAST INFORMATSIOONI VAJAVAD ÕPETAJA JA KOOLI JUHTKOND, JUHTIMAKS VILJAKAMALT ÕPILASTE ARENGUT? MIL MÄXRAL NAD SUUDAVAD SEDA PRAEGU KÄTTE SAADA?

Kalju Toim: Tähelepanekud, mida olen teinud õpetajate suvekursustel, näitavad, et õpetajad on psühholoogiaprobleemidest väga vähe informeeritud. On küllaltki kurb, et ehkki on olemas vastav ajakiri, pealegi kõikidele kättesaadav, ometi ei võta õpetaja vaevaks seda lugeda. «Nõukogude Kool» ja «Nõukogude Õpetaja» on üsna palju psühholoogia-alaseid asju avaldanud. Tundub, et õpetajad ei tunnetata selle informatsiooni vajalikkust. Teatud määral muutub nende suhtumine pärast vastava kursuse läbitegemist. Siis tekib neil huvi psühholoogia-alaste asjade vastu, nad annavad sellest vähemalt märku ja lubavad tulevikus hakata artikleid

lugema. Paraku inimene hiljem unustab selle jälle ära ning ei leia aega informatsiooni lugemiseks.

Kui nüüd küsida, mis laadi informatsiooni kõige rohkem oleks vaja, siis minu meelest kõige tähtsamad oleksid ikkagi suhtlemispsühholoogia ja kommunikatsiooniprobleemid. Need on probleemid, mis on õpilase ja õpetaja suhetes, samuti aga direktori ja õpetaja vahelistes suhetes määrava tähtsusega. Siin on üks suur häda: inimesed on oma eelarvamuste kammitsais, igäüks arvab, et ta on küllalt tark ja hea psühholoog ning teab väga hästi, kuidas inimestega suhelda. Seetõttu tehaksegi palju vigu. Kõigepealt ongi meil vaja sedalaadi informatsiooni, mis neid eelarvamusi veidikegi kärbiks, nii et inimesed saaksid aru, et nad on ekslikud ning et peame iga oma sammu kaaluma ja mõtlema, kas see oli õige.

On teada, et õpilastele peab lähenema individuaalselt. Järelikult, on tarvis saada sellist informatsiooni, mis tutvustaks õpilase individuaalseid iseärasusi. Et õpetaja tõepoolest teaks, kuidas ühe või teise õpilasega käituda. Õpilased on oma võimetelt ja temperamendilt erinevad. Pole õige, kui me võimetule lapsele teeme etteheiteid laiskuse pärast. Me võime last sellega niivõrd traumeerida, et ta ei saa enam uuesti õppima hakata. Samal ajal oleks aga vaja võimekat õpilast, kes lohakalt töötab, väga kõvasti tagant sundida. Nii saaksime ehk hoopiski paremad tulemused.

Iga õpetaja peaks teadma, missugused on tema õpilaste ja kolleegide individuaalsed jooned ja kuidas oma õpilaste ja töökaaslastega suhelda.

Heino Liimets: Tekib küsimus, milliste individuaalsete erinevuste kohta on õpetajal juba informatsiooni küllalt, ja teiselt poolt, milliste kohta ta ei suuda iseseisvalt, ilma koolipsühholoogi abita informatsiooni hankida ja seda interpreteerida. Koolipsühholoogi on reaalselt ainult siis vaja, kui õpetaja ei suuda vajalikku informatsiooni ise hankida ja mõnikord sellest õigeid järeldusi teha.

Kalju Toim: Õpilaste võimete iseärasusi ei saa õpetaja ilma psühholoogi abita kunagi teada. Oma igapäevaste vaatluste järgi ei saa öelda, kes on andekas laisk, kes aga andetu, kuid töökas inimene, sest juhuslikud

vaatlusandmed ei anna selles suhtes kuigi palju. Siin ongi tarvis psühodiagnostikat. Võimete diagnoosimise kõrval oleks tarvis, et psühholoog määraks ka õpilaste temperamenditüübi. Õpetaja lähtub temperamenditüübi määramisel oma eelarvamustest, mis võivad aga täiesti väärad olla, ning seetõttu tekib õpilaste valesti tõlgendamise oht.

Jüri Orn: Mul lõppes just neil päevil üliõpilastega pedagoogilise praktika seminar. Üks teema oli «Õpilaste tundmaõppimine». Arutelus väitsid kõik, et õpilaste tundmaõppimine on väga vajalik. Aga kui küsimust veidi konkretiseeriti, et mida õpilastest on vaja õieti tundma õppida, siis see polnud sugugi selge. Näib olevat nii, et me tihtipeale kordame seda üldtuntud mõtet ning sellega piirdumegi. Küsimusele, mida on vaja tunda, peaksime kõrvale asetama küsimuse, milleks seda vaja on.

Mis kooli psühholoogilist teenindust õigus- tab ja vajadust selle järele tõstab, johtub asjaolust, et kõik uuendused, mis aset leiavad nii pedagoogika teoorias kui ka praktikas n.-õ. õppevormide ja õppemeetodite alal, näevad ette kasvatamise ja õpetamise küllaltki uudset mõistmist. Kui varem õpetaja oli õpilastele teadmiste vahendaja, edasiandja, siis nüüd hakkavad rõhud asetuma sellele, et õpetaja astuks kontakti õpilasega, selleks et juhtida teda teadmiste, teatud väärtuste poole. Varem oli oluline teada, missugused on õpilase teadmised. Väga hea oleks muidugi teada saada, missugused on õpilase võimed. K. Toim juba ütles, et õpetaja ei ole võimeline seda kindlaks tegema. Nüüd asub õpetaja ette õpilane aga juba tervikuna, isiksusena. See muudab õpetaja olukorra veelgi raskemaks. Siin on tegemist vastastikuse mõjuga. Ühelt poolt suunab see õpetajat juba hankima õpilase kohta täpset informatsiooni, kui ta tahab neid uusi meetodeid rakendada. Teisalt ei saa ta aga neid meetodeid rakendada, sest tal ei ole seda informatsiooni. Tähendab, tekib vastuolu. Vastuolu lahenduseks on see, et informatsioon tuleb talle anda ükskõik mis moel. Seda teebki koolipsühholoog. Kuid peale õpilase on olemas ka õpilasgrupp — kooliklass, keda tuleb tervikuna tunda. Seega on meil kaks objekti: õpilane ja õpilaste grupp kui kollektiiv.

Täiesti erineva sisuga on see informatsioon,

mida vajab aineõpetaja, mida vajab kooli juhtkond, mida vajavad ringid jne. Vajaliku informatsiooni peab andma koolipsühholoog.

Minu arvates peaks suhtlemissfäär siiski osutama koolipsühholoogile küllaltki oluliseks, sest õpilaste ja õpetajate vahelised suhted on oma iseloomult alati subjektiivsed, see tähendab, et on vaja kolmandat isikut, kes kõrvaltvaataja objektiivse pilguga teeb kindlaks, kuidas need asjad tegelikult on. Näiteks, kui õpetaja ja õpilase vahel tekivad konfliktid, ütleme küll, et õpetajal nagu targemal ja kogenumal peab olema tasakalukust ja meelekindlust, nii et ta sellest kenasti välja tuleb. Paraku on aga siin tugevasti tegemist mitmesuguste emotsionaalsete momentidega. Koolipsühholoog peaks nüüd selles suhtes objektiivsema pildi andma, vaatama neid asju ning oskama siis mingeid nõuandeid anda.

Kalju Toim: Õpetaja ja õpilase suhetes saab psühholoog tõepoolest abi anda kas või sel moel, et ta räägib õpilasega individuaalselt ja teeb õpetaja seisukohad õpilasele mõistetavamaks. Põhihüda on ikkagi selles, et õpilane ei mõista õpetajat (ei mõista alati ka õpetaja õpilast), oluline on, et psühholoog saaks õpilastega sellise kontakti, et teda ei võeta enam kui õpetajat, kui õpetajate gruppi kuuluvat inimest, vaid kui abilist või abistajat. Soomes olevat koolipsühholoogil niisugune lähendav funktsioon. Psühholoog peaks saama õpilase usaldusaluseks. Õpetajal on seda märgatavalt raskem saavutada just tööalaste kontaktide tõttu.

Milli-Irene Pedajas: Me oleme jõudnud psühholoogilise teeninduse kolmanda objektiini — õpetajani. Kooli psühholoogilist teenindust ei saagi vaadata kui ainult õpilasega tegelevat teenindust. Lähtun H. Liimetsa artiklist «Nõukogude Koolis». Tulevikuusu- tuseks on selle järgi ikkagi kasvatusnõu- andla. Ka õpetajat on tarvis tunda. Eel- mised sõnavõtjad juba rääkisid, et informatsioon on vajalik, kuid kellele vajalik ja kel- lele mitte. Me ei tunne küllaldaselt õpetajate hoiakuid, ja õpetajatega vesteldes selgub, et nad tunnevad kättesaadavat informatsiooni üsnagi napilt. Sellel teenindusel on sisuline ja väline kest. Ma tahaksin peatuda ainult sisulisel.

On mõeldav, et õpetaja uuringud intensii-

vistuvad ja see peaks andma alust ka õpilaste asjatundlikumaks tundmaõppimiseks psühholoogilise teeninduse kaudu.

Aasa Must: Ka õpilased vajavad informatsiooni — eelkõige enda, aga ka õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete kohta. K. Toim juba märkis, et õpilased vajavad informatsiooni õpetajate kohta ja see on oluline. Tihti võidakse üksteist täiesti vääriti mõista ning sellest tekivad juba häired õppetöös. Teine probleem — nii õpetajad, koolijuht kui ka õpilased vajavad mitte ainult psühholoogia-alast informatsiooni, aga ka sotsiaalpsühholoogia- ja sotsioloogia-alast. Siia kuuluksid vajadused, motiivid, huvid, väärtusorientatsioon — ühesõnaga, õpetajad ja kooli juhtkond peaksid olema kursis ka ühiskonnas toimuvate sotsiaalsete protsessidega. Kooli ei tuleks vaadelda mingi suletud süsteemina: kooli tulevad väliskeskonnast paljud mõjutused, mida sageli ei osata seletada koolisiseselt. Psühholoogiline teenindus peaks ka neile probleemidele tähelepanu pöörama, vaadeldes kogu seda ringkonda, mis mõjutab noore inimese isiksuse arengut.

Jüri Koks: Informatsiooni vajalikkust tuleks vaadelda ka järgmisest seisukohast. Praegu on päevakorral õpilaste omavalitsuse kujundamine ja sellega seostuvad probleemid. Kui me õpilast ei tunne, võib juhtuda väga kurioosseid lugusid. Võib juhtuda, et kooli omavalitsusorganeid on pandud, määratud või ise hakanud juhtima niisugused õpilased, kes on omavaheliste suhete struktuuris sellisel kohal, et nad ei saagi omavalitsuse süsteemis edukalt tegutseda. Ka õpetajad, kes mingil määral suunavad omavalitsuse kujundamist koolis ning vastavate õpilaste paigutamist ametikohtadele, ei tunne seda süsteemi ning hindavad õpilaste omavahelist asendit suhete süsteemis lausa valesti.

Evald Laprik: Õpilaste omavalitsuses sõltub palju sellest, milline on õpilase väärtusorientatsioon.

Heino Liimets: Kasvatus taotleb üldkokkuvõttes seda, et inimene oleks oma arengu subjekt, s. t. ise aktiivselt oma arengut suunaks. Õigupoolest peaks niisugune subjektiks muutumine toimuma juba koolis. Mitte et teda reguleerivad õpetaja surve, karistused ja nõuded, vaid et ta ise soovib. Hiljem temast aktiivset ühiskonnaliiget ei

saagi, kuna tema ei ole otsustaja. Järelikult peame teada saama kõik need küljed, mis võimaldavad õpilasele anda eneseavaldamise, eneserealiseerimise eeldused koolis. Tuleb hankida nii tunnis kui ka väljaspool seda igaühe kohta andmestik, mille abil saaks õpilast paigutada kaaslaste hulgas võimalikult soodsale kohale, nii et ta saab ennast väljendada, ennast teostada. See aga tähendab isiksuse integraalsete tunnuste haaramist. Üksnes arukuse andmetest on vähe. Me peame tundma ka isiksuse vajadusi. Kui mõned meie õpetajad näiteks ei loe «Nõukogude Õpetajat», tekib küsimus, mida nad üldse loevad ja kuivõrd neil vaimseid vajadusi on? Järsku on nende vaimsed vajadused tagasihoidlikud või on tingimused vaimse nälja ja janu kustutamiseks igerikud? Emb-kumb, või ei ole lihtsalt nälg.

Motivatsioonisfääri tundmine on tarvilik. Olulised on ka võimed. Kooli psühholoogiline teenindus ilmselt parandab vastastikust arusaamist. Eelarvamus tekib seal, kus ei ole arvamust, mis baseeruks kindlal informatsioonil. Selline eelarvamus moonutab meie maailmapilti. Konfliktide puhul selgub, et õpetajad käituvad väga emotsionaalselt, emotsioonid aga asendavad informatsiooni seal, kus see puudub. Tuletame meelde Simonovi teooriat. Järelikult praeguse olukorra iseloomustuseks sobib hästi ütlus — üldine informeerimatus. Selle baasil võrsuvadki emotsionaalsed suhtumised õpilastesse ja nende pidamine laiskadeks või hukkaläinud noorteks jne.

Nüüd, ühiskonna mõjust koolile. Ilmselt kooli pole vaja sotsioloogikohta sisse seada, küll oleks aga normaalne, kui psühholoog diagnostilisi vahendeid kasutades vaatleb õpilast konkreetsel sotsiaalsel taustal. Selleks aga peab olema taust teada, teadma peab, missugused ühed või teised sotsiaalsed näitajad ühiskonnas on. Tundub, kui me praegu kõikjal koolipsühholoogi ametisse seaks, tekiks raskusi sellega, et ei ole mingisuguseid eeldusi õpilaste arengu seisundit diagnoosida. Puudub andmete taust, mille alusel hinnata.

Toivo Kirsi: Tavaline õpetaja ei saa pedagoogilises ajakirjanduses avaldatud psühholoogia-alastest artiklitest kuigi hästi aru erialase terminoloogia tõttu. Seepärast neid loetakse vähe või ei loetagi.

Evald Laprik: Mitmed probleemid, näiteks grupi sotsiaalpsühholoogia probleemid on iseenesest väga hästi antud. Aga ometi öeldakse, et ei saa aru. Õpetaja tunneb ainult üldpsühholoogia mõisteid. Teda tuleb kõigepealt tutvustada antud teaduse teiste harude põhimõistetega ja alles siis võib hakata nende abil rääkima.

Ants Eglon: Mina ei julgeks öelda, et peapõhjus on informeerimatus, vaid ütleksin, et õpetajad ei ole tundnud vajadust sellise informatsiooni järele, mida oleks võimalik olnud kätte saada. See on üks asi. Teiseks — üks tee me õppe- ja kasvatustööd koolides ikka vana traditsiooni järgi. Ei arvestata asjaolu, et meil ei ole tegemist enam samasuguste lastega, kellega tegeldi 10—15 aastat tagasi. Mõnedel andmetel on lapsed oma arengus jõudnud tohutult ette, aga õpetajad oma kasvatusmeetoditega on jäänud endisele tasemele. Oma õppeaine kaudu ei osata kasvatada. «Nõukogude Õpetajast» otsitakse enamasti materjali oma aine kohta ja selle kohta, kuidas seda Jukat klassist klassi vedada. Ei ole tulnud aga selle peale, et kasvatustöö nõuab sisulist lähenemist ning oleks vaja hakata seda Jukat ja Jürit tundma õppima.

Enne rääkisime, kellele kõigile on psühholoogilist teenindust vaja. Praegu on olemas ka teine kant — kas me ikka räägime sellest, et õpetaja peab tegema individuaalselt tööd lastevanematega. Kuidas seda teha, missugustest aspektidest, missugustel motiividel? Ütlen, et informatsiooni jätkub, ainult, et psühholoogia-alaste artiklite ja uurimuste kohta võiks «Nõukogude Kool» aasta lõpul resümee teha ja neid probleeme niiviisi aktentueerida.

Evald Laprik: Kui me asume aga õpetaja positsioonile, kas siis ongi kõike seda informatsiooni vaja. Täpselt on ju teada, kui kõrge peab õppeedukus olema. Raskusi on meil õpetajale hinnangu andmisega. Neljade-viite arv on vähenenud, kolmede arv suurenenud. Aga mis on kolme taga? Ühel õpetajal saab õpilane selle suure vaevaga, teisel «ühe tõmbega».

Ants Eglon: Lugu on nähtavasti selles, et me oleme oma õppeedukuse statistilise näitajaga saavutanud küllaltki kõrge taseme. Nüüd on vaja hakata selle taustal ka õppeedukuse sisu, struktuuri täiendama. Ja näh-

tavasti saab õppe- ja kasvatustöö edasimineku lahendatud õigesti ja positiivselt vaid siis, kui lahendatakse õigesti õpetaja ja õpilase vahelised suhted.

MILLISED REAALSED VARIANDID OLEKSID KOOLI PSÜHHOLOOGILISE TEENINDUSE RAJAMISEKS OLEMASOLEVATE VÕIMALUSTE KORRAL? MIDA VÕIKS KATSETADA, NING MILLINE PEAKS OLEMA KOOLI PSÜHHOLOOGILISE TEENINDUSE LÕPLIKULT VÄLJAKUJUNENUD SÜSTEEM?

Kalju Toim: Mõned mõtted koolipsühholoogi koha sisseeadmise võimaluste kohta. Üks mõte on see, et kui me mõnes koolis tahaksime selle koha katseliselt sisse seada, siis ainult neis, kus kooli direktor on psühholoog. Muidu on karta, et direktor ei mõista psühholoogia probleeme. Meil on juba küllalt selliseid direktoreid, kes on kaugõppe korras psühholoogiat õppinud, ja neid tuleb ka kogu aeg juurde. Kui selline direktor on olemas, mõistab ta ka seda, mida psühholoog koolis teha tahab, ja saab aru ka psühholoogi tegevuse piiratud võimalustest.

Teine võimalus, millele juba õige mitmes ühenduses on tähelepanu juhitud, oleks see, et koolipsühholoog peaks koolielu tundma. Hea oleks koolipsühholoogina rakendada õpetajaid, kes on kaugõppe kaudu ümber kvalifitseerunud psühholoogiale. Kaugõppe prorektorilt V. Haamerilt oli ettepanek, et me avaksime oma kateedris kaugõppe vormis kolm psühholoogia eriharu — ka pedagoogilise psühholoogia eriharu. Vastuvõtu pedagoogilise psühholoogia erialale võiksime välja kuulutada tuleval aastal. Siis võikski nii olla, et tuleval aastal võetakse vastu ainult pedagoogilise psühholoogia eriharusse. Kolme eriharu korraga vastu võtta oleks raske, aga nii, et igal aastal ise eriharu, see oleks mõeldav. Need direktorid, kes on huvitatud kooli psühholoogilise teeninduse sisseeadmisest, saaksid oma õpetajaid kaugõppesse suunata ning vastavalt sellele neid ka endale tagasi saada.

See ei tähenda muidugi, et me ei saaks rakendada ka statsionaarse osakonna lõpetanuid. Neid võiks rakendada aga koos psühholoogiga, kes ka pedagoogikat tunneb. Kui me sellise võimaluse ära jätaksime, võivad õpetajate tugevad eelarvamused hävitada noore psühholoogi, kelle me oleme kooli

saatnud. Õpetaja ütleb kohe: «Kust see laps teab, tema pole ju õpetaja olnud, ainult tuleb mind kooli segama.» Seepärast ongi oluline, et noorel psühholoogil oleks kõrval psühholoogia-alase haridusega inimene, kes ise on koolis õpetanud ning kelle kohta keegi ei saa öelda, mis tema ka teab. Tänu sellele saab noor psühholoog direktori heatahtliku suhtumise korral võrdlemisi palju ära teha. Kaugõppeosakonna lõpetanud psühholoog võiks ise olla poole kohaga psühholoog ja poole kohaga õpetaja, tal on vastav haridus olemas. Statsionaarse osakonna lõpetanu oleks lihtsalt psühholoog. Koolil oleks sedaviisi poolteist psühholoogi kohta, mis moodustaks kooli psühholoogilise teeninduse. Psühholoog, kes oleks statsionaarse osakonna lõpetanud, teeks rohkem nagu tehnilist tööd. Probleemide tõstatatajad peaksid olema ikkagi inimesed, kes koolielu tunnevad. Täiesti mõtetu ja lootusetu oleks ju nõuda, et üks värske ülikoolilõpetanu suudaks küllalt põhjalikult kooli probleeme näha ja neid lahendada. Kooli psühholoogilist teenindust saaks praegu rakendada vaid eksperimentaalselt ja ainult mõnes koolis. Laialdaseks rakendamiseks puuduvad vahendid ja kogemused.

Evald Laprik: Toetan K. Toimi seisukohta, et kooli direktor oleks ise psühholoog. Näiteks, kui psühholoog tuleb asutusse ja näeb, et antud asutuse atmosfäär, psühholoogiline mikrokliima ei ole seesugune nagu tarvis ja kui psühholoog teeb nüüd olukorra parandamise ettepanekuid, võib see tihti puudutada asutuse juhtkonda. Kui direktor on ise psühholoog, teab ta, mida nõuda annab, ja oskab psühholoogi nõuannet kasutada. Vastasel korral võtab maad inertsus ja psühholoogi ettepanekut ei kasutata, sest see toob juhtkonnale endale tegevust juurde.

Jaak Kuusing: Kui arvestada kutsehariduse süsteemi, siis meie ei saaks praegu oma kooli direktoriks panna psühholoogi, sest meie profiil on laiem ja seotud tootmisalaste küsimustega. Me peaksime leppima sellegagi, et kooli direktor on huvitatud psühholoogi tööst ja kohast koolis. Ka sellisel juhul saaksime me arvatavasti direktori ja psühholoogi vahel normaalsed töösuhted.

Evald Laprik: Minu arvates on olemas reaalsed võimalused psühholoogikoha saamiseks. Pikapäevärühmad on tihti komplekteeritud

alataituvusega. Miks me ei võiks komplekteerida niisuguse pikapäevärühma, kus me õpilasi otse ei õpeta, vaid aitame neid kohandada kooliga? Kui valiksime n.-õ. rasked välja ja hakkaksime nendega tööle?

Heino Liimets: Klassivälise töö organisator, sellist funktsionääri meie kooli ajalugu ei tunne. Omal ajal muudeti tootmisala juhataja ümber klassivälise töö organisatoriks. Mida ta nüüd teeb? Ta on funktsionäär, kes kooli bürokratiseerumisele kõige rohkem kaasa aitab. Selle kohta võiks valutult ümber muuta. Ehk saaks siis laste tõeline aktiivsus esile tulla, komsomolikomitee, vanempioneerijuht ja pionierorganisatsioon saaksid tegutseda. Võiks öelda, et klassivälise töö organisatori olemasolu ahendab nende tegevust. Hetkel aga on välja kujunenud arvamus, nagu ei saakski jutusolnud funktsionäärита elada. Mõeldav oleks koolisisesest tööjaotuse ümberkorraldamisega direktori ja õppealajuhatajate ülesanded ümber jaotada, kusjuures klassivälise töö organisatorile jääks võib-olla osa funktsioone alles, aga põhirõhk langeks psühholoogi tööle. Meie kooli esimene psühholoog T. Kirsi ongi koolis klassivälise töö organisator ja psühholoog. Ainult et seal tehnikumis on nende tööde vahel siiski teatud tasakaal. Tal jääb aega ka psühholoogitöö jaoks. Vist osalt seepärast, et abiks on tehniline tööjõud.

Seega oleks koolides võimalik väljapakutud variant, s. o. klassivälise töö organisator ja psühholoog ühes isikus, aga seda saaks ellu viia koolides, kus taolist moodust agaralt toetatakse ja kus tõsiselt tahetakse funktsioonid ümber jaotada.

Aasa Must: Kooli psühholoogilisel teenindusel peaks olema mingi keskasutus, mingi koordineeriv organ, kes tegeleks üldiste uuringutega, ja kelle esindused oleksid koolides. Võib-olla olekski mõistlikum alustada keskorganist ja siis alles minna psühholoogi juurde.

Toivo Kirsi: Toetan A. Musta mõtet. Oletame, et Põllumajanduse Ministeriumi põllumajandusliku hariduse valitsuse juures oleks kolmest psühholoogist koosnev töögrupp. Kui nad oleksid välja töötanud vajaliku meetodika, oleks olnud kasu sees.

Jüri Orn: Millised tingimused on sellise teeninduse sisseseadmiseks? Elu on mõneski sfääris andnud küllalt häid õppetunde, asju

tuleb tasa ja targu ajada. Tuleb luua psühholoogilise teeninduse kindel süsteem, struktuur. Räägiti keskorganist. Vastavad kohad võiks saada, aga milliseid meetodikaid need inimesed hakkavad kasutama? Mida nad hakkavad tegema? Peavad olema testid, vastavad mõõtmisvahendid, oma laboratoorium. Oluline on seegi, kas direktor on psühholoog või mitte. Kuid on veel üks asjaolu, mida peaks arvestama. See on meie üldine psühholoogia-alane kultuur, seda nii lastevanemate kui ka pedagoogide hulgas. Kui kooli psühholoogiline teenindus kord hakkabki laiemalt funktsioneerima, eeldab selle normaalne funktsioneerimine, et ka õpetaja psühholoogia-alane kultuur samal ajal tõuseks. Ilma selleta pole edasimineku mõeldav.

Toivo Kirsi: Olen töötanud psühholoogina mitu aastat. 4—6 aastat tagasi arvasime, et test ongi see jumal, mida teenida tuleb. Praegu arvan, et jätame testimised tagaplaanile. Esiteks pole meil piisavalt teste, ja kui ongi, pole nende abil saadud tulemusi millegagi võrrelda. Psühholoogi ülesandeks on motivatsioonisfääri väljakujundamine. Näiteks, miks õpetaja ei loe pedagoogilist kirjandust. Siin peaks psühholoog aitama. Oleme Tihemetsas õpetajate psühholoogia-alase harimisega 5—6 aastat tegelnud. Sel aastal oli väga meeldiv, kui õpetajad avaldasid soovi hakata õppima juhtimispsühholoogiat. Selle programmi võtamegi kahe aastaga läbi. Kui poiss halvasti käitub, tuleks uurida, miks ta nii teeb. Või võtame kiitmise ja karistamise koolis. Kumb on ülekaalus?

Meie koolis on vahekord selline: neli kiitust ja üks karistus. Need on viimaste aastate keskmised, oleme sellega tegelnud 5 aastat. Mõtlesime terved süsteemid välja, kuidas õpilasi rohkem ergutada. Tähendab psühholoogidele peaks sellised asjad olema iga-päevane töö, millest ta jõud üle käib.

August Tääger: Põllumajanduse süsteemi õppeasutustel on üldhariduskoolidega võrreldes suured erinevused. Selge, et psühholoogiline abi koolidele on hädavajalik. Kaks psühholoogi panime ametisse. Laiemalt rakendamist takistab see, et meie süsteemis pole psühholoogikohta ette nähtud. Ka üleliiduliselt mitte. Spetsialistil, kes majandisse läheb kas brigadirina, agronoomina või mõnele teisele kohale, on tarvis osata inimes-tega suhelda, neid juhtida ja mõjutada, aga

neil pole juhtimispsühholoogiast aimugi. Keskeriõppeasutuste õppeplaani tuleks sisse võtta psühholoogiakursus.

Üldhariduskooli õpetaja on enamasti kõrgemas koolis mingil määral psühholoogiat õppinud. Meie süsteemis on lood teisiti. Agronoom või zootehnik ei ole EPA-s psühholoogia-alast ettevalmistust saanud. Aga ka neil tuleb pedagoogina töötada.

Räägime, et direktor peab õpetatud psühholoog olema. Hea töö iseloom nõuab eelkõige direktorilt hea tootmisjuhi omadusi. Rohkem peaksime nõudma psühholoogia-alast enesetäiendamist direktorite asetäitjalt õppealal.

On tarvis laiendada meie süsteemi õpetajate osavõttu täienduskursustest, mida korraldab Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut. Hea oleks, kui saaksime moodustada erigrupi. See viiks asja edasi. Õpetajad hakkaksid aru saama, et psühholoogiat on tarvis. Oleks tore, kui põhiala õpetajad, psühholoogid, oleksid T. Kirsi taolised mehed, kes tunnevad ühte tehnikumis õpitavat eriala (T. Kirsi on insener-mehaanik). Õpetaja, kes on saanud üldharidusliku ettevalmistuse, võib ka hästi töötada, aga ta nagu ei süvene meie süsteemi tootmisülesannetesse, tootmis-spetsialistile esitatavatesse psühholoogia-alastesse nõuetesse. Seega peaks siis spetsialist oma erialale lisaks saama ilmselt kaug-õppe teel ka psühholoogi kvalifikatsiooni.

Oleme ka ise püüdnud õpetajatele üht-teist anda pedagoogilis-psühholoogiliste loengute lugemise jm. kaudu, suunanud neid enesetäiendamisele.

Aga üks seegi ole õige, et õpetajad loevad vähe meie vabariigi pedagoogilisi väljaandeid, nendes ilmuvat psühholoogia-alast materjali.

Psühholoogilise teeninduse keskorgan on vajalik. Meie süsteemis koosseisude puudumise tõttu seda asutada ei saa. Kas ei saaks aga nõnda, et selline keskus loodaks rajoonides. Muidugi peab ka vabariikliku koordineerimisorgani asutama.

Milli-Irene Pedajas: Keskorganist rääkides peame olema reaalsuse pinnal. On täiesti loomulik, et psühholoogia-alase kultuuri tõstmise asutuseks on Õpetajate Täiendusinstituut, ja päris kindlasti seoses VÕT-i pedagoogika- ja psühholoogiakateedri loomisega peaks kool sealt abi saama.

Kui õpetajate motivatsiooniküsimused leiaksid rohkem käsitlust õpetajate täienduskursustel, hakataks selle vajadust mitte enam jutus, vaid ka tegelikult tunnetama, ja nii jõuaksime nende probleemidele lähemale. Kas ei ole midagi võimalik teha ka kutsenõuandlate baasil? Kutsenõuandlas võiks olla psühholoog ja nõuandla võikski olla rajoonis koordineeriv organ. Seega laabuks kõik inimeste ümberpaigutamise teel, sest vaevalt kohti juurde saab.

Kui me saaksime nõuandlatesse kvalifitseeritud kaadri ja võiksime toetuda kas või ühiskondlikus korras tegutsevatele gruppidele, peaks saama mõndagi ära teha.

Aasa Must: Kas sellest tuleb nii aru saada, et ka kutsenõustamine jääks psühholoogilise teeninduse ülesandeks, et need inimesed võtavad kutsenõustamist oma töö ühe osana?

Heino Liimets: Muide, Poolas ongi see niimoodi. See on kooli üks kasvatus töö aspekt. Põhiküsimuseks on psühholoogiline teenindus ja kutsenõustamine sealhulgas.

Ants Eglon: Kõik meie ettepanekud, mis siin teeme, on võib-olla õiged, kuid nähtavasti on küsimus ikka selles, millised on eksperimendi korraldamise võimalused, lähedes koosseisudest. Praegu tuleks eksperimendi jaoks minu meelest otsida eelkõige asjahuvilisi koolidirektoreid. Kas psühholoogikoht tuleks klassi- ja koolivälise töö organisatori või kasvataja arvel (nagu E. Laprik ütles) või tuleb kõne alla nendes koolides, kus töötavad kaks vanempioneerijuhti, pole praegu vaieldav. Me ei saa kellelegi öelda, et sina teed, vaid lahendus eeldab seda, et iga asjast huvitatuga võetakse isiklikult kontakt, et ta läheks selle peale välja.

Ja praegu, ma kardan, ei saa seda teha keskorgani eksperimendina. Võib-olla VÕT-i juures annaks midagi teha?

Minu meelest tuleks välja selgitada see minimaalne arv vabariigi koole, kellega ta suks üldse hakata rääkima. Siis võib-olla tulla jälle H. Liimetsa initsiatiivil kokku ja rääkida asjast konkreetsemalt.

Heino Liimets: Kutsenõuandla saaks oma ülesandeid paremini täita, kui ta peaks silmas kogu isiksuse arendamist, sealhulgas ka kutsevalikuks ettevalmistamist.

Ants Eglon: Me vajame õpilaste psühholoogilist teenindust kõigepealt keskastmes, kõige

vähem algklassides ja vahepealselt vanemas astmes. Aga keskaste ongi see kontingent, kellega kutsenõuandla peaks tegelema. Sest tendents on selline, et keskkoolilõpetanuid läheb järjest rohkem rahvamajandusse ja ega kutsenõuandlad ei suuda öelda, et sina pead minema autojuhiks jne.

Evald Laprik: Kutsenõuandlate probleemi puhul vaevab psühodiagnostika küsimus. Teame ja räägime, et kutsevaliku põhiteooria järgi tuleb esmalt isiksust tundma õppida ja siis nõu anda. Aga meie teeme nii, et isiksust ei tunne, aga nõu anname. See pole õige.

Jaan Kuusing: Sindi erikutsekoolil on siiski eraldatud psühholoogikoht, ainult see on täitmata. Tuleval aastal vist täidetakse. Loeb initsiatiiv. Näiteks siinsamas L. Kullmani nimelises kutsekoolis küll kohta veel ei ole, aga võib-olla leitakse lahendus. Kutsekoolides on vajadus psühholoogi järele isegi suurem kui üldhariduskoolis. Tavalise ettevalmistusega psühholoogil on raske, sest statsionaarselt lõpetanud psühholoog tunneb väga vähe kutsehariduse süsteemi. Ega ülikool saagi neile midagi üle 2 tunni anda. Meie süsteemis peaks psühholoog tundma ka tootmistööd, abistamaks kooli juhtkonda, sest meil on oma tootmisplaan, mis tuleb kõrvuti õppetööga täita. Olekski tollest suur kasu, kes neid kahte spetsiifilist tööloiku aitaks kutsekoolis korraldada.

Praegu ei olegi ülevaadet, palju ülikool saaks meid psühholoogidega aidata. Sindis tuleb tegemist rohkem otseselt kasvatusküsimustega, nõuandmisega. Teistes koolides aga on kasvatusküsimuste ja õppimise kõrval väga tähtsal kohal tootmisprobleemid. Arvan, et kui ülikool koolitaks meile häid spetsialiste, võiks edu loota. ●

Ants Eglon: Koolipsühholoogide ettevalmistamisel võiks ülikool mõelda sellele, et tal peaks olema ka üks pedagoogiline eriala. Kui tootmisettevõttes peab psühholoog tundma tootmist, on loomulik, et ta koolis on ka pedagoog.

Ülikool peaks hakkama julgemini koolipsühholoogile pedagoogilist lisaeriala otsima. Me suudame neid sellisel juhul palju paremini rakendada ja, mis tähtsam, nende rakendamist põhjendada.

Evald Laprik: Psühholoogiaosakonnas oleks esimeseks tõsiseks tööks see, et leida mingi

kriteerium, mis alusel sellesse osakonda inimesi vastu võtta. Vähe on ainult õppe-
edukuse ja sisseastumiseksamite tulemuste
arvestamisest.

Ants Eglon: Me mõtlesime sedasama. Tu-
lime järeldusele, et õppejõud, kes tunnevad
üliskooli lõpetanud ja praegu koolides töö-
tavaid inimesi, peaksid nendega ühenduse
võtma ja taotlema soovitusi psühholoogia-
eriala üliõpilaskandidaatidele. Tulevased
psühholoogid peaksid asuma õppima vas-
tava spetsialisti soovitusega.

Milli-Irene Pedajas: On täiesti õige, et
psühholoogil peab olema pedagoogiline haridus.
Uurimused näitavad aga ka seda, et
koolipsühholoogiks kõlbavad rohkem need,
kellel on pedagoogilisi kogemusi. Ja see
H. Liimetsa tõstetud küsimus, kas panna ame-
tisse kogemustega inimene, kellel on kujune-
nud mingid hoiakud, või kogemusteta in-
imene, siis mina isiklikult arvan, et hoiakud
ei ole iialgi nii kahjulikud kui noore psüh-
holoogi asjatundmatus (kui ta pole koolis
töötanud).

Adam Kivikink: Ei tasuks karta, et di-
rektorid kahtlevad koolipsühholoogide vaja-
likkuses. Kui edukas on psühholoogi koostöö
direktoriga, see sõltub eelkõige direktorist,
sest tema on enamasti kogemustega inimene.
Kutsehariduse süsteemi kooli direktorite
kohta võin öelda, et nemad tahaksid kooli
psühholoogi. Praegu aga pole reaalseid või-
malusi sellise koha saamiseks.

Kui klassivälise töö organisaator muuta
psühholoogiks, tähendab see kaotada koolis
väga vajalik ametikoht. Kui me leiame psüh-
holoogi ja paneme ta klassivälise töö organi-
saatori kohale, siis ta selle koha peal ei ole
psühholoog, vaid ikkagi klassivälise töö or-
ganisaator, kuigi ta midagi muudki saaks ära
teha. Õigem oleks õpetajale kas või pool
kohta anda. Või saaks väiksemalpalgalise
koha, aga anda talle tunnid juurde, see la-
hendaks ka palgaküsimuse.

Me oleksime nõus isegi järgmisele moo-
dusele välja minema. Meil on kasvatajako-
had — 100 õpilase kohta üks inimene. Kuid
me saaksime oma töö sisemiselt reorganisee-
rida ja võtta ühe kasvataja asemele psühho-
loogi. Kui ta on aasta töö olnud, siis järg-
misel aastal ehk saab juba mõnevõrra aidata.
Pole õige nõuda, et ta meile kohe valmisret-

septid annaks ja oleks algusest peale hea
asjatundja. Kuid teda on kindlasti vaja.

August Tääger: Psühholoogid saaksid õpi-
laste vastuvõtmisel ja suunamisel palju ära
teha. Tihemetsas ja Kehtnas tegid psühho-
loogid õpilaste vastuvõtul üsna palju ära ka
kõige lihtsamaid menetlusi kasutades.

See on õige, et keskastme kutsevalikuga
on raskusi. Õpilane lõpetab keskkooli, ta ei
tea, kuhu minna. Käivad ühest tehnikumist
teise, ei oska valida. Sama lugu on ka nen-
dega, kes 8-klassilisest koolist tulevad. Neil
pole aimugi, mida nad tahavad. Nii mõnigi
leiab esimest tehnikumis veedetut aastat lõ-
petades, et valitud eriala ei huvita. Psühho-
loogi olemasolu korral saaks mitmeid eksi-
samme vätida.

LÕPETUSEKS

Heino Liimets: Tundub, et kooli psühholoo-
gilisest teenindusest võib asja saada, eriti on
rõõm tõdeda, et koolide juhtkonnad, alusta-
des ministereid ja lõpetades direktori-
tega, ilmutavad arusaamist selle vajalikkus-
est.

Missugused probleemid tuleks selle ettevõt-
mise edu huvides esiplaanile tõsta?

Psühholoogiaosakonnas tuleks väljaõpe
korraldada nõnda, et see tulevasele psühho-
loogilisele teenindusele kasuks tuleks.

Olgu öeldud, et psühholoogiaosakonna õp-
peplaan pole seda üldse silmas pidanud. Need
kaks, kes möödunud õppeaastal praktikal
olid, õppisid ka õppeplaan järgi, kus pol-
nud ette nähtud õpetajakutse andmist. Uus
õppeplaan näeb ette õpetajakutse andmise,
kõik teevad läbi pedagoogilise praktika, hak-
kavad koolis õpetama, aga midugi ainult
psühholoogiat. See on fakultatiivaine, tunde
on vähe. Oleks tõepoolest mõttekas anda,
ilmseks 8-klassilise kooli tarvis, mingi eriala.
See tähendaks psühholoogia-alase ettevalmis-
tuse mahu vähenemist, aga asi on praktiliselt
mõeldav. Tõepoolest, on üsna raske ükskõik
millises haridussüsteemis töötada, kui üks
töösäär jääb hoopis kõrvale. Seepärast
peame psühholoogide pedagoogilist etteval-
mistust tugevdama. Sel õppeaastal on prak-
tika veel vana õppeplaan järgi.

Arvan, et meil tuleb orienteeruda kahes
suunas: esiteks — kaugõppeosakonnale.
Koolipsühholoogi töö vastu aga on kaug-

õppijate hulgas olnud huvi väga väike. Võiks öelda, et praktiliselt pole olnudki, kuigi kaugõppijate seas on olnud nii õpetajaid kui ka koolidirektoreid.

Teine tee on koolipsühholooge statsionaarselt ette valmistada. Psühholoogia kõrval tuleks anda neile põhjalik ettevalmistus pedagoogikas. Oleks hea, kui spetsialiseerimine algaks kolmandalt kursuselt, et suunata neid juba varakult praktikale süsteemi, kuhu nad hiljem ka tööle lähevad. Sel puhul nad elavad sellesse süsteemi paremini sisse. Seal oleks muidugi, näiteks A. Kivikingu koolis, ka koolipsühholoog ametis, 3. kursuse üliõpilased oleksid seal aga juba lisatööjõud. Üliõpilane saab sellega ühtlasi koolile lähemale, elab sinna sisse.

Järelikult peaksime võtma niisuguse suuna, et arendame koolipsühholoogi ettevalmistamist mõlemas vormis — nii kaugõppes kui ka statsionaaris. Statsionaarsete üliõpilaste õppeplaan peame aga hoolikalt ja põhjalikult läbi mõtlema.

Nüüd teaduslikud eeldused. Kõigepealt katsevahendite olemasolu. Tallinnas lõppes hiljuti psühhodiagnostika-alane sümposium. Seal kuulutati välja standardiseeritud testide konkurss. Neid hakatakse välja andma üleliiduliselt.

Asjade sellise arengu korral on lootusi ühteist testiasjanduses parandada. Kuid materiaalseid vahendeid ei anna meile keegi. Teha saab eeskätt seda, mis on kasulik töötusele. Viimane katab sellisel juhul kulud. Kuid samal ajal saame uuringu tulemusi kasutada ka koolis. Tähendab, võtame selliseid ülesandeid, mis on kasutatavad nii tööstuses kui ka koolis. Teist teed ei ole.

Kooli psühholoogilisele teenindusele peaksime tegema laialdasemat propagandat: tutvustama muuhulgas pedagoogilises perioodikas T. Kirsi töökogemusi. Hea oleks, kui üldistusi teeksid ministriumini töötajad, näitaksid uusi töösuundi ja annaksid tehtule hinnangu. Psühholoogilise teeninduse vajalikkust tuleb praktikas tõestada. Meil on plaan praktilikal viibivate üliõpilaste abiga hankida informatsiooni 9. klasside õpilaste kohta ning anda teatud soovitusi, katsetamaks vähendada väljalangevust õpetajate informeerituse taseme tõstmise abil.

Õpetaja peab informatsiooni ära kasutama, astuma vajalikud sammud. See ei ole sugugi lihtne, aga ometi ainuke tee. Me peame katsetama. Teisiti me ei tõesta psühholoogilise teeninduse vajalikkust. Kui meil on esitada arvud ja faktid, mis näitavad muutusi selles koolis, ongi tõestusmaterjal olemas.

Üks perspektiivne rakendusvõimalus on veel. Mul on laual õiend eksperimentaalkoolide tegemiseks — 2000. aasta kool. Võib-olla õnnestub Eestil ka üks saada. On vaja kontseptsioon valmis teha. Mul on hulk projekte juba olemas. Vaatame, proovime, mis välja tuleb. Usun, et 2000. aasta kool ei saa üldse eksisteerida ilma psühholoogilise teeninduseta. See on paratamatu.

MÕNINGATE PSÜHHOOLIGILISTE TESTIDE TULEMUSTE VANUSELINE DÜNAAMIKA TALLINNA ÕPILASTEL

KAI SALIJEVA

Seoses üldise keskhariduse kehtestamisega ja üleminekuga uutele, keerukamatele programmidele muutub üha aktuaalsemaks probleem, kuidas iga õpilane saavutaks maksimaalseid tulemusi. Õpilaste potentsiaalsete võimaluste optimaalne ärakasutamine on aga võimalik ainult õpetamise individualiseerimise kaudu, see on ainus võimalus leida kompromiss esmalt õpetuse ühtse sisu ja tempo ning teisalt õpilaste individuaalsete iseärasuste vahel.

Arendav õpetus — ja seda meie õpetus on — eeldab, et õpilane järjepidevalt ületaks talle jõukohaseid raskusi, et õppetöö nõuaks temalt vaimset pingutust. Samal ajal ei tohi aga vaimne pingeline olea ülepiiriline ja ülesanded üle jõu käivad.

Individualiseeritud õpetamine heterogeensetes klassides on küllaltki mahukas ja tõsine töö, millele eeltingimuseks on õpilaste individuaalsete iseärasuste tundmine. Kõik programmid on koostatud õpilaste keskmisi ealisi psühhofüsioloogilisi erinevusi arvestades. Samal ajal on aga klassis väga mitmesuguste indi-

viduaalsete omadustega õpilased. Selleks et konkreetset juhtida õpilase arengut, määrata omandatava raskusastet ja mahtu, peame teadma tema võimeid: mälu, tähelepanu, väljendusoskust, intelligentsust jm. Mida mitmekülgsemad on meie teadmised õpilasest, seda edukam on õppetöö. Ei ole kaugeltki ükskõik, mis põhjusel laps ei saa mingi ülesandega hakkama — kas seetõttu, et ta pole võimeline oma tähelepanu koondama, või seetõttu, et ta «ei saa aru» ülesandest, või hoopis on tempo tema jaoks liiga kiire — õpetaja abistav tegevus on ju igal eri juhul erinev.

Selleks aga, et saada õpilase individuaalsetest iseärasustest selgema ülevaate, et teda võrrelda eakaaslastega, peame teadma ka ealisi standardeid vastavate võimete kohta.

Mõningate psüühika omaduste ealise dünaamika leidmiseks tegime uuringud, millest toome alljärgnevalt üldiste vaimsete võimete, tähelepanu ja aritmeetiliste võimete mõõtmise tulemused.

Kasutati Raveni testi, korrekturesti ja lihtsat aritmeetilist testi. Korrekturestis ja aritmeetilises testis registreerisime aja ja vigade arvu, Raveni testis õigete vastuste hulga (antud aja jooksul). Raveni testi kohta anname kahed andmed: esiteks üldise dünaamika leidmiseks kõigis vanusegruppides saadud punktide hulk miinimumtesti piires (kuni 24 punkti) ja teiseks standardse progressiivse maatriksi tulemused alates kümnendast eluaastast.

Uuriti Tallinna koolide 1976 eesti rahvusest 7—17 aasta vanust õpilast. Uuringud toimusid grupitesticidena koolides 1971. a. veebruaris-aprillis.

Tabelites antud tulemustest näeme mõningaid seaduspärasusi, millele tuleks tähelepanu pöörata ka õpilase individuaalsel diagnoosimisel.

Kõige ühtlasemalt, ilma hüpeteta, paranevad Raveni testi tulemused (tabel 1), kus keskmiselt iga aastaga tulemused paranevad 0,86 punkti võrra (erandiks on vanusegruppid 7—8 ja 8—9 aastani, kus tõus on vastavalt 2,11 ja 2,19 punkti). Kokku tõusevad Raveni testi tulemused 10 aasta jooksul 1,61 korda.

Tabel 1.

KORREKTUURTESTI, ARITMEETILISE TESTI JA RAVENI TESTI
ARITMEETILISTE KESKMISTE (M) VANUSELINE DÜNAAMIKA KOOS
KESKMISE VEAGA ($\pm m$)

Vanus	KT vead	KT aeg	AT vead	AT aeg	Raveni testi punktid
7	23,46 \pm 2,04	14,61 \pm 0,49	9,31 \pm 1,01	6,92 \pm 2,96	13,71 \pm 0,52
8	16,57 \pm 1,06	11,92 \pm 0,26	8,17 \pm 0,72	5,56 \pm 0,12	15,82 \pm 0,32
9	16,83 \pm 0,82	11,54 \pm 0,19	1,49 \pm 0,18	4,37 \pm 0,11	18,01 \pm 0,32
10	19,60 \pm 1,04	9,76 \pm 0,15	1,04 \pm 0,14	3,01 \pm 0,08	18,32 \pm 0,30
11	19,65 \pm 0,94	8,75 \pm 0,15	1,24 \pm 0,14	2,76 \pm 0,08	18,82 \pm 0,31
12	16,51 \pm 0,29	7,65 \pm 0,12	1,11 \pm 0,10	2,26 \pm 0,05	18,84 \pm 0,29
13	14,72 \pm 0,69	7,00 \pm 0,09	1,19 \pm 0,13	1,97 \pm 0,04	19,38 \pm 0,27
14	14,34 \pm 0,38	6,21 \pm 0,11	1,28 \pm 0,12	1,84 \pm 0,05	19,78 \pm 0,29
15	17,96 \pm 1,12	6,23 \pm 0,10	1,40 \pm 0,19	1,68 \pm 0,06	20,51 \pm 0,24
16	13,88 \pm 0,92	5,67 \pm 0,09	1,08 \pm 0,15	1,49 \pm 0,04	21,26 \pm 0,22
17	9,65 \pm 0,67	5,35 \pm 0,10	1,00 \pm 0,15	1,51 \pm 0,05	22,12 \pm 0,25

KT — korrekturest
AT — aritmeetiline test
 $\pm m$ — keskmine viga
M — aritmeetiline keskmine

Standardse Raveni testi tulemused tõusevad samuti küllaltki ühtlaselt, suhteliselt kiiremat tõusu näeme (tabel 2) vanusegruppides 12—13 aastat ja 13—14 aastat, vastavalt 2,72 ja 2,74 punkti võrra aastas. Kõige vähem paranesid tulemused 15—16-aastaste vanusegrupis — 2,01 punkti võrra. Üldse 12 kuni 17 aastani tulemused paranesid 1,36 korda.

Aritmeetilise testi tulemuste analüüs näitas, et vigade arv väheneb järsult 9 aasta vanuses — 7 ja 8 aasta vanuses on veel vastavalt 9,31 ja 8,17 viga, 9-aastastel ainult 1,49 viga. Täheb, selleks vanuseks õpilased juba omandavad vastavad oskused ja vilumused. Alates üheksandast eluaastast vigade arv väheneb vaid ebaoluliselt (keskmiselt 0,08 viga aastas), kusjuures 13—15-aastaste gruppides vigade arv koguni suureneb.

Aritmeetilistele testidele kulutatud aeg aga paraneb aasta-aastalt — keskmiselt 0,35 minutit aastas.

Kõige keerulisem pilt tekib aga korrekturesti tulemusi analüüvides. Õpilaste tähelepanu eri vanusegruppides on väga erinev: 7—17 aastani vigade arv väheneb 2,45 korda, kulutatud aeg — 2,69 korda. Keskmiselt teevad õpilased iga aastaga 1,07 viga vähem ja teevad töö 0,92 minutit kiiremini; kuid vanuseline dünaamika vigade arvu osas on väga ebaühtlane.

Kõige suuremat tähelepanu arengut võime täheldada õpilastel kaheksandast kuni üheksanda eluaastani — tulemused paranevad ühe aastaga 29%. Vigade arv kümnendast kuni üheteistkümnenda eluaastani aga kasvab (kulutatud aeg küll väheneb). Alates 12. eluaastast vigade arv järk-järgult väheneb, kuid 15 aasta vanuses tõuseb jälle järsult, kusjuures siis ei vähene ka testi sooritamiseks kulutatud aeg! Järsk hüpe on 16—17 aasta vanuses, kus vigade arv väheneb ühe aastaga 4,23 võrra.

Tabel 2.

STANDARDSE RAVENI TESTI TULEMUSTE VANUSELINE DÜNAAMIKA

Vanus	12	13	14	15	16	17
Punkte	34,01 \pm 0,72	36,73 \pm 0,63	39,47 \pm 0,72	42,04 \pm 0,52	44,05 \pm 0,69	46,38 \pm 0,52

Eespool toodud andmetest võime järel-
dada, et

1) kõige ühtlasem on intellektuaalsete
võimete areng;

2) kõige ebahühtlasemalt areneb õpilaste
tähelepanu; üldse 7 kuni 17 aasta va-
nuseni tähelepanu paraneb keskmiselt
2,57 korda ja tema kiirem areng on va-
nusegruppides 7—8 ja 15—17 aastat. Vi-
gade arvu suurenemist, mida me tähel-
dasime 10—11 aasta vanustel lastel, võib
tõenäoliselt seletada algava puberteedi-
ea muutustega. (Millega aga põhjendada
sellist tulemuste halvenemist 15-aastaste
gruppis? Kas oli tegemist mittetõsise töös-
esuhtumisega, oma võimete ülehindami-
sega või peitub põhjus milleski muus,
see vajab ilmselt veel edaspidist uuri-
mist.)

3) aritmeetiliste testide tulemuste ana-
lüüs näitab, et meie õpilased omanda-
vad elementaarse arvutusoskuse ja vi-
lumused juba kümnendaks eluaastaks ja
ülejäänud seitsme kooliaasta jooksul vi-
gade arv praktiliselt ei muutü;

5) aritmeetiliste ja korrekturestide
teostamiseks kulutatud aeg paraneb pi-
devalt kõigi 10 aasta jooksul.

Teades keskmist vanuselist dünaami-
kat antud omaduste kohta ja konkreetse
õpilase tulemusi, on see sammuke edasi
õpilase diagnoosimisel ja meil on võima-
lik täpsemalt suunata lapse arengut, ära
kasutada tema eelised ning leida kitsasko-
had ja võimalused, ka kompensatoorsed,
nende ületamiseks.

KAINIKU TÖÖVÕIME JA KOOLIVÄSIMUSE ISEÄRASUSI

TAIMI TULVA

Iga aastaga esitab elu üha suuremaid
nõudmisi mitte ainult meile, täiskasvanu-
tele, vaid ka lastele. Pidevalt kasvab in-
formatsiooni hulk, mida on vaja aktiiv-
selt ümber töötada. Et õpetamise aluseks
on aju füsioloogiline tegevus, sõltuvad
nähtavasti pedagoogilise töö edusammud
väga suuresti sellest, millises ulatuses ja
kuivõrd õigesti kasutatakse aju füsioloo-
gilisi võimalusi. On tarvis tunda tingi-
musi, mille puhul need võimalused olek-
sid realiseeritud võimalikult täielikult,
sealjuures ilma peaaju koore rakkude
ülepingutuse ja üleväsimusest. Siit tõu-
seb lausa seaduspäraselt küsimus õppe-
protsessi optimeerimisest, mis on muutu-
nud tänapäeva koolielu aktuaalseimaks
probleemiks.

I. PROBLEEMI ASETUS

Seoses uutele programmidele ülemine-
kuga, mis algklassides jõudis lõpule
1971/72. õ.-a., on õpilastele ja õpetajatele
esitatavad nõudmised tunduvalt suurene-
nud. Õppeprogrammide sisutihedus ja
ainete õpetamise metoodika täiustumine
tingib õpetajate enesetäiendamise vaja-
duse nii aines, metoodikas kui ka psüh-
holoogias ja füsioloogias. Pole ju prae-
gune õpilanegi sama, kes aastakümneid
tagasi. Ülemaailmseks nähtuseks on muu-
tunud laste ja noorukite organismi, kasvu
ja arengu kiirenemine e. aktseleratsioon.
Senisest enam on õpetajatel vaja teada
õpilaste arengu psühhofüsioloogilisi ise-
ärasusi ning omada eelteadmisi defekto-
loogiast, ennetamiseks mahajäämust, ja
juba algklassides arenguhälvetega õpilasi
suunata vastavatesse õppeasutustesse.
Nagu selgub klassikursuse kordamise dü-

naamika uurimisest (3, lk. 529), saab see enamiku õpilaste puhul alguse just algklassides. Olgu siinkohal öeldud, et lünka õpetajate sellealastes teadmistes on püütud kõrvaldada juba üliõpilaste ettevalmistamisel õpetajakutseks. Alates 1972/73. õ.-a. on TPedI algõpetuse eriala üliõpilastele ette nähtud fakultatiivne loengutsükkel defektoloogiast, milles antakse tulevastele õpetajatele teadmisi arengupuuetega õpilaste eripärast, algklasside õpilaste töövõime iseärasustest, raskestikasvatatavusest jne. Taolist loengutsükli oleks kahtlemata vaja kõikide erialade üliõpilastele.

Teatavasti õpib koolis mitmesuguste puuetega õpilasi, mis ei põhjusta sugugi nende õpilaste paigutamist eriklassi. Taoliste õpilaste suutlikkus pole võrdne teistega, nad on madalama töövõimega ja õppetöö nõuab neilt suuremaid pingutusi. Seetõttu ongi õpetajatel hädatarvilik **orienteeruda mahajäämuse põhjustes**, et õigesti korraldada selliste õpilastega individuaalset tööd. «Võitlus õppeedukuse eest ja klassikursuse kordamise vastu on pedagoogikateaduse tähtsaim riiklik probleem.» (I, lk. 10.)

Tänapäevani pole veel välja kujunenud päris kindlat seisukohta õppekoormuse suuruse ja optimaalse päevarežiimi kohta. Sellest johtuvalt tuleneb vajadus uurida õpilaste vaimse töövõime taset ja dünaamikat, et teha vastavaid korrektiivseid päevarežiimiseid kui ka kainikute õppegevuse optimeerimiseid (17, lk. 49–52).

Autorid (A. Kabanov, 1963; J. Pratusovitš, 1964; E. Vainrub, 1963; D. Sinelnikova, 1962; N. Tšerpinski, 1962; A. Budarnõi, 1965; jt.), kes on tegelnud õpilaste töövõime uurimisega, vaatlesid põhjalikult neid probleeme veel sellal, kui õpilased õppisid vanade programmide järgi. On hulgaliselt neidki uurijaid (M. Antropova, S. Grombah, G. Salnikova, R. Silla, I. Pilv, E. Kranig jt.), keda õpilaste töövõime küsimused erutasid varem ja kes on seekunud aktiivselt ka meie päevil sellealasesse uurimistöösse. **Teadmised õpilaste vaimsest töövõimest võimaldavad meil leida efektiivseid teid ja vahendeid õppeedukuse tõstmiseks ja mahajäämuse ennetamiseks.**

Käesoleval ajal on kasvatus oluliselt lähenenud hügieenile, kogu tervise kaitse ja tugevdamise süsteemile ning pikaajalise kindlustamisele. Sellele üldisele teooriale on aluseks filosoofia, mille üli suureks igaveseks ja universaalseks probleemiks on inimese uurimine, mis B. Ananjevi (6, lk. 13.) poolt on fikseeritud kui «üldine probleem kogu nüüdisaja teaduse jaoks». Ükski teadusharu ei suuda üksinda lahendada seda kompleksset probleemi, vaid on vaja mitme teadusharu jõupingutusi. Töövõime uurimise vajalikkust aktsepteerides kirjutas B. Ananjev (6, lk. 109), et «ühiskondlikus elus omab tähtsat kohta tööküpsuse, s. t. täieliku töövõime määramine, mille kriteeriumid suures ulatuses on seotud füüsilise ja vaimse arengu seisundi arvestamisega.»

Lähtuvalt teaduse ülemaailmsest huvist inimese kui tunnetuse objekti vastu, käsitleme käesolevas kirjutises õpilaste koolijõudluse probleemi ühte aspekti — õpilaste töövõimet.

II. TÖÖVÕIME MÕISTE

Terminiga *võimed* on tavakohaselt määratletud selliseid psüühika individuaalseid omadusi, millest oleneb mis tahes töö teostamise võimalus ja samuti tegevuse edukuse aste. Analüüsides üldiselt võimete probleemi, märgib S. Rubinštein (14, lk. 125 ja 126), et võimed kujutavad endast «üldistatud psüühiliste tegevuste süsteemi». Võimete kujunemiseks on vaja, et vastav psüühiline tegevus üldistuks ja protsessi ennast determineerivad seosed stereotüüpiseeruksid. Võimete omadused, nende loomuline iseloom, sõltuvad sellest, kuidas toimub psüühiliste protsesside generalisatsioon, mille tõttu avaneb ülekande võimalus ühelt materjalilt teisele. Käsitledes võimete formeermise küsimust, avab S. Rubinštein ka töövõime psühholoogilise olemuse, mille kohaselt **töövõime avaldub õppimise (s. t. tööprotsessi) resultatiivse seisundina**. Inimese võimete üle otsustades hinnatakse harilikult tunnustavana just tema **produktiivsust**, mis otseselt sõltub mis tahes tegevusliikide teostamiseks vajaminevate

võtete ja operatsioonide ladusast ning kiirest funktsioneerimisest.

Väga tihedalt külgneb *töövõime* mõiste *õppimisvõime* mõistega, kuigi ilmne vahe on olemas. N. Mentšinskaja kirjutab, et «õppimisvõime, s. o. võime õppida, on individuaalne ja suhteliselt püsiv isiksuse omadus». Selle mõistega tähistatakse veel «vastuvõtlikkust omandada teadmisi ja õppimisviisi» (11, lk. 28). On mõistetav, et kõrge õppimisvõime soodustab intensiivset vaimset arengut. Kummatigi võib kaasneda vaimsete võimete kõrge arengutasemega suhteliselt madal õppimisvõime, mida on võimalik kompenseerida suure *töövõimega*.

Küsimus ühete psüühilise tegevuse komponentide kompenseerimisest teistega või ühete isiksuse individuaal-psühholoogiliste iseärasuste kompenseerimisest teistega on eriti akuutne just selliste puuete ületamisel, mis takistavad õpilastel saavutamast edu õppetöös. **Kompenseerida võib ühete või teiste võimete taseme langust suure *töövõimega*, positiivse hoiaku kujundamisega mis tähes töösse, teadmiste suurema pagasiga, distsiplineerituse ja hoolikusega.** Seda küsimust on aktsentueerinud N. Mentšinskaja, kes pikaajaliste uurimistulemuste põhjal väidab, et «heades pedagoogilistes tingimustes võib madalat õppimisvõimet õigeaegselt kompenseerida teiste õpilase isiksuse positiivsete külgede varal, eelkõige tema püüdlikkuse ja kõrge *töövõimega*. Edu õppetöös, mis on saavutatud pingutuste tulemusena, kutsus aegamööda esile motiivatsiooni muutumise ja viib õpetegevust stimuleerivate õppimismotiivide loomisele.» (11, lk. 258.)

Tulemusrikkuse saavutamise nimel õppetöös tuleb kainikute õpetamisel hästi tunda mitte ainult oma õppeainet ja selle õpetamise meetodikat, vaid ka õpilast. **Õpetamise taset mõjutavad** suuresti järgmised olulised faktorid:

a) **õpilaste intellektuaalsete võimete individuaalsed iseärasused,**

b) **õpilaste individuaalne *töövõime*.**

Mõlemad faktorid on vastastikusel seoses. Seda kinnitab veenvalt A. Budarnõi, (8, lk. 70—82), kes konstateerib, et **õpilaste *töövõime* mõjutab otsustavalt õppetöö**

edukust ja seda pole võimalik korvata isegi kõrgete vaimsete võimete olemasoluga.

Püsivat tähelepanu õpilaste andekusele ja vaimsete võimete probleemile on pööranud N. Leites (9, lk. 200), kes peab **kõige ilmekamaks andekuse faktoriks *töövõimet*, mis teatavasti kuulub isiksuse üldiste võimete hulka.** Urija rohkearvulised vaatlused on tõestanud, et **erakordsed võimed avalduvad alati tihedas seoses isiksuse vaimse aktiivsusega, tema *töövõimega*.**

R. Silla (4, lk. 193—200) vastavasisuliseltes uurimustes on kinnitust leidnud mõte, et õpilastele suurenevate nõudmistega täitmine osutub jõukohaseks vaid siis, kui õpilase organism on funktsionaalselt küps, *töövõimeline* ja terve. Meie *töövõime* käsitluse teoreetiliseks aluseks ongi R. Silla väljatöötatud definitsioon, mis konkretiseerib *töövõime* psühhofüsioloogilise olemuse. «***Töövõime* all mõistame teatud töö sooritamise võimet. *Töövõimet* iseloomustab sooritatava töö maksimaalne intensiivsus, kestus ja kvaliteet ning *tööjärgse* taastumise kiirus. Väsimine toimub seda rutem, mida väiksemad on märgitud *karakteristikud*» (organismi talituslik küpsus, *töövõime*, tervis).**

III. *TÖÖVÕIMET MÕJUTAVATE FAKTORITE KARAKTERISTIKA*

Õpilaste *töövõime* sõltub arvukatest põhjustest, mis tavaliselt jagatakse kahte suurde gruppi:

■ **sisemised faktorid** (vanus, sugu, tervislik seisund, füüsiline ja vaimne areng, õppimismotiivatsioon, enesetunne, meeleolu, toitumine, üldkoormus, biorütmide mõju, puhkus jne.);

■ **välised faktorid** (valgustus, müra, vibratsioon, temperatuur, õhu koostis, aastaaeg, nädalapäev jne.).

«Määravaks on seejuures õpilasepoolsed tegurid, mis $\frac{2}{3}$ juhtudest otsustavad õppeedukuse.» (2, lk. 644.) Viimastel aastatel sedastatakse üha enam välismiljöö pidurdava mõju tõusu, mis omakorda kutsus esile pealiskaudse suhtumise õppetöösse. Sagenenud on õpilaste närvilisuse ilmingud. Algklasside õpilaste vane-

mate anketeerimise tulemustest selgus (5, lk. 69—75), et 27,6% õpilastest olid kergesti erutuvad ja kärsitud, nutuvalmidus esines $\frac{2}{3}$ vaaadeldud lastest, väga loiud ja pikaldase reageerimisega 14% uurituist. Viimastel tuli sageli ette ka mahajäämust. Negatiivselt mõjutab kainiku psüühikat müra, tänavaliiklus ja halvad korteritingimused. Närviline ja rahutu õpilane aga loobub oma ettevõtmistest vähimagi raskuse puhul ega oska näha oma töötulemusi perspektiivis, jäädes seetõttu ilma nii vajalikust tööõmusest.

Oluline on arvestada veel seda, et «**välised faktorid toimivad tavaliselt sise- miste kaudu; nad pidevalt transformeeruvad ja seetõttu avalduvad õpilase käitumises juba reguleeritud kujul**». (14, lk. 24.) Nende faktorite tugevusastme üle otsustatakse faktori enda intensiivsuse, organismi reaktiivsuse ja organismi adapteerumisvõime põhjal ümbritseva keskkonna tingimustele. Nii võib õpilast võrrelda indikaatoriga, mis registreerib keskkonna mõjutuste muutused.

Õpilaste töövõime uurimisega seostuvalt on teadlaste huviorbiiti koondunud õpilaste funktsionaalsete võimete uurimine ja seda täiesti õigustatult, sest «talitluslik küpsematus ja madal töövõime kõrvuti haigestumisega on halva õppe- edukuse peamised põhjused» (4, lk. 195.) «Funktsionaalse küpsuse all tuleb mõista laste poolt saavutatud vajalikku arengutaset, mille juures nad on võimelised õppima iga uut õppeainet. Seega funktsionaalse küpsuse ja töövõime mõiste pole identsed». (15, lk. 43.)

Õpilaste organism pidevalt areneb ja kasvab, kusjuures igas vanuseastmes teatud organsüsteemid saavutavad vastava «funktsionaalse küpsuse», kindlustamaks organismi tasakaalustumise teda ümbritseva keskkonnaga. Üldine, integraalne organismi töövõime paraneb aastast aastasse. M. Antropova katsete tulemused kinnitavad tiheda korrelatsiooni olemasolu vaimse töövõime näitajate ja vanuse vahel ning nenditakse seaduspärast töö intensiivsuse ja hulga tõusu vastavalt õpilaste vanusele ja arengule (7, lk. 44). Ka õpilaste füüsilisest arengust sõltub

töövõime, seda vaid juhul, kui puuduvad kroonilised ja ägedad haigestumised, mis põhjustavad töövõime languse (7, lk. 70). Mõnede teiste uurijate andmetel on «vaimne töövõime kehalise (sealhulgas sugulise) arenguga ainult nõrgalt korreleeruv» (4, lk. 199).

Teadmiste, oskuste ja vilumuste kujunemise eelduseks peetakse teadupärast närvisüsteemi tugevust, liikuvust ja tasakaalu, mis omasoodu viitab närvisüsteemi omaduste seosele vaimsete võimete ja kaudselt ka töövõimega. N. Leitese (9, lk. 154—162) uurimistulemused on näidanud, et närvisüsteemi tüüp määrab suuresti vaimse tegevuse kvalitatiivse külje, kuid ei määra vaimsete võimete piire ega edukast õppetöös. **Individuaalne tööstiil osutub teguriks, mis võimaldab saavutada võrdset edu erinevate omaduste puhul. Seega sõltub õpilaste töövõime ja eriti just tööstiil oluliselt närvisüsteemi omadustest. See väide osutab veel kord individualiseeritud õpetamise vajadusele, saavutamaks suuremat resultatiivsust õppetöös.**

IV. TÖÖVÕIME DÜNAAMIKA JA VAIMSE VÄSIMUSE SÜMPTOOMID

Töövõime on erakordselt muutlik päeva, nädala, aasta ja elu ulatuses. Väga paljud faktorid võivad kaasa aidata töövõime säilitamisele või hoopis soodustada tema kiiret langemist. Uurides vaimse töövõime dünaamikat, me uurime samaaegselt ka õpilaste vaimset väsimust. **Põhiliseks ja kõige tundlikumaks väsimuse näitajaks loetakse töövõime langust, subjektiivseid väsimuse tunnuseid ja spetsiifilisi nihkeid organismi füsioloogilises talitluses.** Väsimuse iseärasused kainikutel seisnevad selles, et neil on veel nõrgalt arenenud pidurdusprotsessid ja ülekaalus on erutusprotsessid. Real juhtudel ülierutus kutsubki esile lapse väsimuse.

I. Pavlov osutab väsimuse ja pidurdusprotsesside vahelistele seostele. «Väsimus kutsub esile pidurduse, ja see pidurdunud ala läheb üle mittetegutsevasse seisundisse... Väsimus on üks pidurdusprotsessi automaatsetest ärritajatest.» (12, lk. 424—425.)

Õpilaste vaimset väsimust on põhjalikult käsitlenud J. Pratusovitš, kes oma ulatuslikus monograafias «Kooliõpilase vaimne väsimus» toob ära **põhilised vaimse väsimuse tunnused** (13, lk. 14—24), mis on loetletud alljärgnevalt.

■ **Progressiivne töövõime langemine** (õpilane kurdab, et ta loetu kohe unustab ja ei suuda meenutada varemõpitud). Töövõime muutumine toimub siin kolmest aspektist lähtuvalt:

a) väheneb töö hulk,
b) halveneb töö kvaliteet,
c) halveneb liigutuste koordineerimine (näiteks käekiri muutub väsimuse puhul suuremaks, tähed ebaühtlasemaks).

■ **Tähelepanu nõrgenemine** (õpilane muutub hajameelseks, pole suuteline sooritama loova iseloomuga tööd, esineb eba-kindlus väliste väljete vastuvõtmisel).

■ **Häired kõrgemas närvitatulisuses** (aeglustub töö sooritamise tempo, suureneb vigade arv, esinevad apaatsuse või kõrgenenud erutuvuse ilmingud).

■ **Muutused psüühika sfääris** (tähelepanu nõrgenemine, kontsentratsioonivõime puudulikkus, mälu nõrgenemine, loogilise arutlusvõime, fantaasia ja abstraktsioonivõime puudumine).

■ **Subjektiivsed tunnused** (nõrkus, peavalu, uimasus, liigutuslik ebakindlus, kahvatus).

Praegu uute programmide kohaselt õppides silmapaistvaid väsimusnähte päeva dünaamikas ei täheldata. Nädala lõpus saabunud organismi väsimusnähte aitab kompenseerida puhkepäev, mil kõrvalduvad väsimuse sümptoomid.

On õpilasi, kes omandavad programmi-nõuded füüsilise kui ka vaimse pingutamise teel, mis pahatihti kutsub esile sügava väsimustunde ja võib ohustada isegi tervist. Kui väsimusele ei järgne õigeaegset puhkust, tekib üleväsimus, mis loob soodsa võimaluse neurootiliste reaktsioonide tekkeks.

Vaimse väsimuse probleem on erakordselt keerukas ja kompleksne nagu vaimne töövõimegi. On tõestatud, et «vaimne väsimus eksisteerib ja kasvab paralleelselt vaimse tööga. Väsimus mõjutab töö kvaliteeti, seejärel ka tema kvantiteeti.» (13, lk. 6.)

Mida noorem on laps, seda kiiremini ta väsib. Väsimuse ilmingud on erinevad ja neid on kindlasti märganud oma õpilaste juures iga õpetaja: õpilane hakkab haigutama, pingis nihelema, kaldub tööst kõrvale ja hakkab tegelema kõrvaliste asjadega, lülitub aeglaselt ühelt tegevusliigilt teisele või, vastupidi, muutub üliaktiivseks. On teada, et väsimus saabub kiiresti ebahuvitava või monotoonse töö sooritamisel. K. Ušinski on öelnud «...laps nõuab pidevat temaga tegelemist ja väsib mitte tegevusest, vaid selle **ühikülgsusest**» (18, lk. 147). Seda tulebki õpetajal arvestada — muuta tegevusliike, tunni struktuuri ja iseloomu, taotleda, et üks tund võimalikult vähe sarnaneks teise. Õppeprotsessi enda huvitavamaks muutmise eesmärgil on soovitatav tavalisele tööle kainikueas lisandada mängu ja esteetilisi elemente, mis pakuvad õpilastele isiklikku, subjektiivset rahuldust.

Kiiresti väsib ja lausa tüdineb tööst õpilane, kes ei oska õppida, sest ebaratsionaalsete töövõtete kasutamine nõuab palju aega tulemusteni jõudmiseks. **Alklassides peab olema õppeprotsessi orgaaniliseks koostisosaks kainiku õppima õpetamine, tema tutvustamine vaimse töö tehnikaga.** Õpilastele, kes on harjunud aktiivselt töötama, juurdub sisse positiivne suhtumine õppetöösse, püüde täita võimalikult iseseisvalt ja kiirelt ülesandeid. **Õpilaste aktiivsus õppetöös on eelduseks töövõime tõusu tagamiseks.** Uute programmide iseärasuseks ongi see, et aktsent on asetatud õpilaste aktiveerimisele. Juba aktiivsuse mõistes on lülitatud tegevuse moment: olla aktiivne, tähendab olla tegevuses. Õpilased mitte ainult töötavad, vaid ka uurivad, teevad avastusi, arutlevad. Selline vaimne ja praktiline aktiivsus kutsub esile tähelepanu kontsentratsiooni, mille puudumisele varem visalt osutasid alklasside õpetajad (10, lk. 34—41). Väsimuse korral ei suuda õpilased aktiivselt mõelda, nende aktiivse tegevuse momendid on lühikesed, nad ei suuda juhtida oma töövõimet.

Päevane töövõime dünaamika nagu töövõime isegi oleneb õpilase vanusest, tervislikust seisundist, režiimist ja töötin-

gimustest. Sageii pole võimalik kindlaks teha töövõime langemise põhjusi ja neid kõrvaldada. Töövõime võib langeda liiga soojade või külmade ruumide tõttu, halva ruumide tuulutamise, nõrga või liiga ereda valgustuse tõttu. Üheks tihti tähelepanud töövõime langemise põhjuseks on kooliruumide halb ja ebaregulaarne tuulutamine. Ometi on teada, et halvasti õhustatud ruumis tekib õpilasel (ka õpetajal) peavalu, unisus, tähelepanu nõrgenemine, järelikult ka õppeedukuse langus.

I. Pilve uurimustest (2, 645—646) nähtub, et «kõige kõrgem on töövõime päeva esimesel poolel, kusjuures ajavahemikul kella 8—14-ni täheldatakse tunduvalt tõusu. Edasi, kuni kella 16-ni töövõime langeb, millele järgneb teatav tõus kella 16—17-ni. Sellest alates langeb töövõime pidevalt, õhtuks moodustab töö intensiivsus ainult 60% ja tema kvaliteet 50% hommikusest algasemest. «Eelpooltoodud on otstarbekas arvestada tunniplaani koostamisel. Suuremat vaimset pinget nõudvad õppeained on soovitatav asetada teiseks või kolmandaks tunniks, mil on kõige kõrgem töövõime. Esimesel tunnil alles «elatakse sisse» koolipäeva ja päeva viimastel tundidel annab mõningal määral tunda väsimus. Võimaluse piires peaks püüdma tunniplaani koostamisel veel arvestada I ja II signaalsüsteemi koormuse reeglipärasest vaheldamisest. Selgepiirilisemaid väsimuse avaldusi sedastatakse nädala lõpus. Nädalapäevadest tuleb pidada kõige madalama töövõimega päevadeks esmaspäeva ja laupäeva.

V. MÕNINGAID VAIMSE TEGEVUSE OPTIMEERIMISE LÄHTEKOHTI

Kõrge töövõime säilitamiseks soovitab G. Salmikova (16, lk. 40—42) kasutada üldisi ja spetsiaalseid võtteid. **Üldised võtted on suunatud ratsionaalse ja õpilase individuaalseid iseärasusi arvestava päevarežiimi koostamisele.** Silmas tuleb siinkohal pidada õpilase vanust, värskes õhus viibimise aega, mis oleks seotud liigutustliku aktiivsusega, oskuslikku vaimse ja füüsilise koormuse vaheldamist päeva vältel ning füsioloogilistes normatiivides ettenähtud unerežiimist kinnipidamist.

Ebasoovitavaks tuleb pidada seda, et kainiku vaba aja kasutamisele on primaarseks muutunud retseptiivsed tegevused (Raadio kuulamine, telesaadete jälgimine jne.) (17, lk. 49—52.)

Spetsiaalsed töövõimet säilitada suutvad vahendid jagatakse kahte gruppi:

■ organisatsioonilised,

■ puht metoodilised.

Organisatsioonilisteks üritusteks on

■ ratsionaalse tunniplaani koostamine, milles puuduvad paaristunnid;

■ vahetundide sisustamine pärast söömist liikumismängude või mõne muu aktiivse tegevusega värskes õhus;

■ hügieenilise mikrokliima loomine klassis (küllaldane valgustus, õpilaste kasvatav vastav mööbel jne.).

Metoodilised vahendid töövõime optimeerimiseks on

■ aktiivsete õpetamismeetodite kasutamine; kindel koht tunnis olgu kehakultuuripausidel;

■ huvi äratamine õppetöö ja üldse vaimse tegevuse vastu;

■ selliste õpetamismeetodite kasutamine, mis võimaldavad uut materjali omandada põhiliselt koolis.

Resümeeerides eespool toodud, võime tõdeda, et väsimuse vastu võitlemise ja kõrge töövõime tagamise reservid asuvad ühelt poolt õpilaste aktiveerimises õppeprotsessis, unustamata tunnustavalt virgutada tagasihoidlikumaid, ja teiselt poolt kooli hügieeninõuete õiges täitmisel. Tuleb valvas olla iga muutuse suhtes, mis ilmneb õpilase käitumises ning õppe-materjali omandamisel, ja arvestada, et õpilase laiskuse, lohakuse, tähelepanematus ning distsiplineerimatuse põhjused võivad peituda sootuks töövõime languses või tõsisest tervisehäiretest. Tänapäeva õpilasest sõltub meie ühiskonna saatus ja tulevik. Seepärast ongi kõigekülgsest arenenud ja füüsiliselt terve õpilase kasvatamine aktuaalne.

Kirjandus

1. A. N. Leontjev, A. R. Lurija, A. A. Smirnov, Õpilaste psühholoogilise uurimise diagnostilistest meetoditest. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 1.

2. I. Pilv, Õpilase töövõime ja kooliväsimus. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 9.
3. K. Saks, Kuidas vältida klassikursuse kordamist? «Nõukogude Kool» 1967, nr. 7.
4. R. Silla, Nooremate õpilaste töövõimetest. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 3.
5. S. Tamm, T. Tulva, Koolieeliku keskkonna mõjust algklasside õpilaste õrpeedukusele. Kog. «Algõpetuse aktuaalseid probleeme», Tallinn, 1973.
6. Б. Г. Ананьев, Человек как предмет познания. Ленинград, 1968.
7. М. В. Антропова. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе ученой и трудовой деятельности. Москва, 1968.
8. А. А. Бударный. Индивидуальный подход в обучении. «Советская педагогика», 1965, № 7.
9. Н. С. Лейтес. Об умственной одаренности. Москва, 1960.
10. А. А. Люблинская. Умственные действия в работе младших школьников по новым программам. «Советская педагогика», 1973, № 5.
11. Н. А. Менчинская. Психологиче-ние и развитие младших школь-ников. Москва, 1971.
12. И. П. Павлов. Полное собрание сочинений, т. III, кн. 2. Изд. АН СССР, 1951.
13. Ю. М. Пратусевич. Умственное утомление школьника. Москва, 1964.
14. С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии. Москва, 1959.
15. Р. В. Силла, К. И. Салиева, Т. А. Тулва. Работоспособность и утомляемость младшего школьника. Тезисы докладов Всесоюзного научно-методич. семинара-совещания зав. каф. педагогики и мет. нач. обуч. пед. инст. по проблеме «Обучение и развитие младших школьников» (10—12 окт. 1973). Таллин, 1973.
16. Г. П. Сальникова. Повышение работоспособности детей в свете их возрастных возможностей. Тезисы докладов Всесоюзного научно-методического семинара-совещания по проблеме «Обучение и развитие младших школьников» (10—12 октября, 1973 г.), Таллин, 1973.
17. Т. А. Тулва. К вопросу о работоспособности младших школьников в работе по новым проблемам». XXVI герценовские чтения. Педагогика и методика начального обучения. (Научные фильмы.) Ленинград, 1974.
18. К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Москва, изд-во АПН РСФСР, 1948.

LÄHTEKOHTI NÜÜDISKIRJANDUSE KÄSITLEMISEKS KESKKOOLIS

HOIDE SIKK

Arutlustes ja vaidlustes mitmesuguste kirjandusõpetuse küsimuste üle on korduvalt kõne alla võetud klassika ja nüüdiskirjanduse vahekord kehtivas õppeprogrammis. Kurdetakse selle üle, et klassika domineerimine piirab iseisva mõtlemise ja analüüsi võimalusi ega erguta küllaldaselt õpilaste fantaasiat ja loovlähemist kirjandusele. Väidetakse koguni, et minevikuteoste sundkorras lugemine ei soodusta, vaid vähendab õpilaste kirjandushuvi. Keskkooliõpilased ise on samuti avaldanud soovi senisest rohkem võtta vaatlusele praegusaegse kirjanduse näiteid, mille aine, käsitletavat probleemi ja kangelased neid eluliselt huvitavad ja erutavad ning mille kunstikeel on tänasele noorele lugejale lähedasem (kuigi mitte alati arusaadavam).

Mõistagi pole õige klassikalist ja nüüdiskirjandust teineteisele vastandada, veel vähem esimest süüdistada kõigis praeguse kirjandusõpetuse kroonilistes hädades. Kirjanduse kui õppeaine kasvatuslike ja õpetuslike eesmärkide täitmine ning igakülgset arendust kultuurse isiksuse kujundamine eeldab nii kirjanduspärandi tundmist kui ka nüüdiskirjanduse mõistmist, ja mitte anti-

poodidena, vaid sidusas koosluses. Küsimuse tuumaks on ikkagi **kirjandusõpetuse nüüdisajastamine**, mis pole aga mõeldav ilma lähikontaktideta uusima kirjandusega (1).

Uus valmimisjärgus keskkooli kirjandusprogramm, millele üleminek algab 1975/76. õppeaastast, püüab seda nõuet tõsiselt arvestada ja seniseid proportsioone korrigeerida, suurendades praegusaja kirjandusele määratud tundide arvu ja laiendades vastavate teemade ringi. Nii eraldatakse 9. ja 10. klassis uuema kirjanduse tutvustamisele ja arutlemisele, kirjanduslikule informaatikale ning teatri- ja filmiõpetusele kokku 30 tundi. 11. klassis, kus programmi põhisisuks on nõukogude kirjandus, hõlmab nüüdisaegne periood ligi poole kogu kursuse mahust. Olulise uuendusena rakendatakse selles programmilõigus žanriprintsipi ja jäetakse õpetajatele märksa suurem valikuvabadus konkreetsete autorite ja teoste käsitlemiseks.

Selline oluline suhtemuutus nüüdis kirjanduse kasuks avab lootusrikkaid perspektiive kirjandusõpetuse elavdamiseks keskkoolis. Siitkaudu peaksid ehedalt jõudma kirjandustundi tänapäeva elu- ja kunstitunnetuse hingus ning aktuaalsed ühiskondlikud, eetilised ja esteetilised probleemid. Lähedaste eluliste situatsioonide ja karakterite äratundmisrõõm ning uudiskirjandusega kaasnev värske võlu rakenduvad kirjandusõpetuse emotsionaalse pingestõstmise teenistusse, ühtlasi suurenevad ka võimalused õpilaste iseseisva kirjandusliku analüüsi oskuse arendamiseks ja loominguliste võimete ulatuslikumaks rakendamiseks.

Kummatigi toob nüüdiskirjanduse osatähtsuse kasv endaga kaasa ka mitmeid uusi probleeme. Üleminek uuele õppeprogrammile nõuab eeskätt kirjandusõpetajatalt täit valmisolekut: selget eesmärgiasetust (mida uuema kirjanduse käsitlemisega taotleda ja mil viisil seda saavutada), head orienteerumist tänapäeva keerulises kirjandusprotsessis, oskust näha olulisi arengusuundi ja tendentse, lahti mõtestada teoreetilisi sõlm-

küsimusi jne. Õpetajale (ja ka õpilastele) tekitab lisaraskusi õpiku ja sobivate käsiraamatute puudumine, ülevaatalikud kirjutised ja nüüdiskirjanduse üksikteoste arvustused paiknevad aga hajutatult perioodilistes väljaannetes, napilt on ilmunud vastavasisulisi metoodilisi nõuandeid. Seega seisab kirjandusõpetaja silmitsi olukorraga, mis annab talle küll igatsetud tegevusvabaduse, kuid esitab ka suuri nõudmisi ja põhjustab täiendavaid raskusi. Kuidas sellises situatsioonis toimida? Millest alustada?

Alustada tuleks küllap **eesmärgisest**. Kõige üldisemal kujul allub nüüdiskirjanduse käsitlus samadele ülesannetele, mis on esitatud kirjandusõpetusele tervikuna ja fikseeritud programmis. Põhieesmärgid ja ülesanded vajavad aga täpsustamist, detailiseerimist, konkretiseerimist. Nii seab programm kirjandusõpetuse esmaseks eesmärgiks õpilastes marksistlik-leninliku maailmavaate kasvatamise kirjanduse kui kunstiliigi esteetilise mõju kaudu. Vahel liialdatakse arvamusega, nagu toimiks nõukogude kirjandus sellesuunaliselt juba iseenesest, ega vaevuta antud eesmärgi täitmise teid sügavamalt läbi mõtlema.

On vaieldamatu, et kogu sotsialistliku realismi kirjandus, eriti tänapäevane, pakub kommunistlikuks kasvatustööks rikkalikumaid võimalusi. Siin tulevad arvesse niisugused mõjutegurid, nagu

- kirjanduse ideeline suunitlus,
- autori esteetiline ideaal, mis kõige kujukamalt väljendub kirjandusteoste kangelas, elunähtuste ja karakterite sügav sotsiaal-psühholoogiline analüüs,
- filosoofilise mõtte rikkus jne.

Ometi võivad kõik need faktorid jääda kasvatuslikult väheefektiivseks või hoopis eksploateerimata, kui õpetaja ei suuda kirjandusteoste maailmavaatelist väärtusi aktsenteerida või kui vaatluse alla võetakse juhuslikke, koguni nõrku teoseid.

Esteetilise tunnetuse kaudu ja kaasabil võimaldub kirjandusõpetuses mõjusalt kujundada õpilaste eetilisi tõekspidamisi. Nüüdiskirjandus, mille prob-

leemistiku raskuspunkt paikneb suuresti just eetika aladel, ootab sellekohast ärakasutamist. Inimese koht ühiskonnas, tema vahekord kollektiiviga, perekonnaga, sõpradega, kohuse- ja vastutus-tunne, ausus, sirus, usaldus, põhimõtte-kindlus — need ja mitmed teised moraaliprobleemid peaksid nüüdiskirjan-duse käsitluses olulise koha leidma. Nii-sama tänuväärt materjali pakub uuem kirjandus internatsionalistlikuks kasva-tustööks, olgu siis rahvuskirjandusse kätketud rahvaste sõpruse ja vendluse ideestiku või vennaskirjanduste pare-mate näidete kavva võtmise kaudu.

Seoses nüüdiskirjanduse käsitlemisega ootab kirjandusõpetajalt detailsemat läbimõttlemist ka lugemiskultuuri ja -harjumuste ning kunstimaitse arenda-mise, kirjanduse hindamise kriteeriumi-de kujundamise programmiline nõue. Nagu näitavad uurimised, kujunevad valdaval enamikul nõukogude haritlas-test (välja arvatud filoloogilised erialad) maitseotsustused ilukirjanduse valikuks ja hindamiseks välja just keskkoolis, hilisem tehniline või loodusteaduslik haridus sellesse olulisi korrektiive ei too (2). See teadmine suurendab kesk-kooli kirjandusõpetuse sotsiaalset vastu-tust n.-ö. kvalifitseeritud lugeja kujun-damise eest.

Muidugi on lugemiskultuuri ja kunsti-maitse arendamises ülisuur tähendus klassikapärandi põhjalikul tundmaõppi-misel, mille käigus omandatakse väärt-teoste ideelis-kunstilise analüüsi esma-seid oskusi. Ent raskused ja maitsevää-ratused, samuti hindamiskriteeriumide küündimatus ilmnevad tavaliselt siis, kui (noor) lugeja peab iseseisvalt otsuse lan-getama, ja kõige sagedamini nüüdiskir-janduse hindamisel. Sellekohaseid kõne-kaid näiteid pakuvad ohtralt abiturien-tide vabateemalised lõpukirjandid ja eriti sisseastumiseksamid kõrgemasse kooli. Jääb mulje, nagu seostuks õpi-laste kujutluses kirjandusteose kunsti-line analüüs ainuüksi minevikukirjan-dusega, kaasaja teoseid (ka neid, mida üliõpilaskandidaat on ise vabalt ana-lüüsiks valinud) kas jutustatakse liht-salt ümber või piirdatakse märkustega

meeldib, ei meeldi. Põhjuseks pole selles loomulikult väärkujutlused, vaid esmajoones harjumus läheneda kirjan-dusteosele valmisskeemide ja päheõpi-tud analüüsismudelite järgi, mida pole aga võimalik universaalselt raken-dada ega mehaaniliselt eri kirjandus-vooludesse üle kanda. Siit tõusetubki kirjandusõpetaja ette ülesanne kasu-tada maksimaalselt nüüdiskirjanduse kursust iseseisva analüüsivõime aren-damiseks ja kindlate väärtushoia-kute kujundamiseks. Sellelt pinnalt saaks resultatiivsemalt suunata ka õpi-laste endi isikupärasemat, mõttetiheda-mat ja korrektsemat väljendusoskust, milleks programm kohustab ja mis prae-guses kirjandusõpetuses veel täit rahul-dust ei paku.

Keskkooli kirjandusõpetuse üheks struktuuri loovaks lähtekohaks on his-torismi põhimõte, mille olemuse selgita-mine kuulub ühtlasi sama kursuse ka-vasse. Moodustades kirjandusloolise arenguprotsessi viimase etapi, võimal-dab praegusaegne kirjandus teha kokku-võtvaid üldistusi kirjanduse kui kunsti-liigi järjepidevast arengust, leida seo-seid ja võrdlusjooni nii varasemate kui ka tänapäevaste kirjandusvoolude ja stiililaadidega. Siin tuleks korduvalt kõne alla võtta järgmised teoreetilised küsimused:

- suund, meetod ja stiil,
 - traditsioonid ja novaatorlus,
 - kirjanduslik mõju, jäljendamine ja originaalsus,
 - sotsialistliku realismi kirjanduse ideeline ühtsus ja stiililine mitmekesi-sus,
 - kirjanikuindividuaalsus jt.
- Teoreetiliste probleemide käsitlemine keskkoolis ei tohi aga kujuneda n.-ö. eesmärgiks omaette, vaid kasvagu alati välja konkreetsete kirjandusnähtuste vaatlusest ja teoste arutlusest.

Esmärkide seadmisega seostub lahu-tamatult kirjandusliku materjali valik. Õieti lahendatakse need kaks ülesannet samaaegselt: mida käsitleda ja mis ees-märgil teosed õppekavasse võtta. Või-malused, et nüüdiskirjandusest valitak-se lähemaks vaatluseks teoseid juhusli-

kult või et õpetaja jääb muretult lootma mõne põneva teose ilmumisele õppeaasta jooksul, peaksid olema välistatud. Nüüdisaegne kirjanduspilt on nähtuste, autorite ja teoste poolest niivõrd rikas, huvitav ja mitmepalgeline, et sellega tutvumiseks eraldatud suhteliselt lühikest aega hõredalt täita oleks lubamatu.

Millistest kriteeriumidest peaks kirjandusõpetaja lähtuma nüüdiskirjanduse kursuse konkreetsamal planeerimisel ja materjali valikul? Arvesse tuleksid

■ antud klassi õpilaste kirjanduslik eruditsioon ja lugemishuvid,

■ kursuse ülesehituse ja käsitluse süsteemsus,

■ tänapäevase kirjandusprotsessi peamised suunad ja tendentsid.

Esimesel juhul peame silmas õpilaste lugemuse mahtu, meeliskirjandusliike ja kirjanduse vastuvõtuvõimet. Kui 9. klassi koosseis on sügisel oluliselt uuenenud ja õpetaja klassi vähe tunneb, oleks soovitav kohe õppeaasta algul teha asjakohane kirjalik küsitlus, vestlus, viktoriin või kirjand, mis aitaks õpilaste lugemissuundadest täpsemat kujutlust luua, et seda kirjanduse valikul arvestada. Juhul kui klassis pole paljud tuttavad eesti nüüdiskirjanduse silmapaistvate prosaistide ja nende teostega (P. Kuusbergi, E. Vetemaa, M. Traadi romaanid, J. Krossi, L. Prometi, A. Valtoni novellid), oleks kasutu võtta nõudlikumaid analüüsivaid ülesandeid proosa alal, alustada tuleks lugemishuvi äratamisest. Või kui ilmneb õpilaste vähene huvi lüürika vastu, annaks see põhjust võtta kavva nüüdisluule tsükkel, mille üksiknäiteid klassis võimalikult palju esitataks jne.

Väga tõsiselt tuleb arvestada kindla süsteemi vajalikkust nüüdisaja kirjanduse käsitlemisel. Otstarbekas on koostada vastav plaan 2–3 aastaks (9.–10. ja 11. kl.), nii et kahel esimesel aastal tehtu kujuneks omamoodi ettevalmistuseks tänapäeva kirjanduse põhjalikumale žanrilisele käsitlusele abituuriumis. 9. ja 10. klassis sobiks vaatlusi korraldada üksikteoste kaupa, mis ühendatakse mingiks terviklikumaks temaatiliseks

tsüklik (3; 4). Programm jätab nendes klassides vestluseks sobivad teosed nime tamata, võimaldades need õpetajal endal valida. Ka ajaliselt pole see osa rangelt reglementeeritud (soodsate eeltingimuste korral on mõeldav sama aja varu arvel teatri- ja filmikunsti aluste õpetamine). 11. klassis, kus nüüdiskirjandust käsitletakse süstemaatilise kursusena, fikseerib programm ka vaatlusele kuuluvad autorid ja analüüsitavad teosed.

Esitame soovitusena mõned teemad koos kirjanduse näidetega, mille arvu võib sõltuvalt tingimustest suurendada või vähendada.

1. Suure Isamaasõja vastupeegeldusi nüüdisaegses nõukogude kirjanduses (P. Kuusberg «Südasuvel» või «Üks öö», E. Vetemaa «Väike reekviem suupillile», A. Beekman «Kartulikujused», Ü. Tuulik «Sõja jalus», K. Simonov «Sõduriks ei sünnita», J. Bondarev «Kuum lumi», V. Bõkov «Sotnikov», J. Semperi, D. Vaarandi, U. Lahe, V. Beekmani jt. värssed).

2. Inimesekontseptsioon nüüdiskirjanduses (M. Traat «Tants aurukatla ümber» või «Pommeri aed», P. Kuusberg «Nae-ratus», J. Smuul «Muhu monoloogid», J. Kross «Kolme katku vahel» või novelle kogust «Klio silma all», E. Vetemaa «Õhtusõök viiele», T. Aitmatov «Valge laev», N. Dubov «Jooksik», A. Sanga, J. Krossi, R. Parve, U. Lahe jt. värssed).

3. Kirjanduslike eakaaslaste otsingud ja püüdlused (A. Beekman «Vanad lapsed», P. Kuusberg «Südasuvel», M. Traat «Irdinimene», M. Saat «Katastroof», E. Rannet «Kriminaaltango», V. Tendrjakov «Kevadviretused», S. Šaltenis «Pähklileib», M. Undi, A. Valtoni, T. Kallase jt. novelle ja jutustusi, P.-E. Rummo, R. Rimmeli, J. Üdi jt. värssed).

Nüüdiskirjandust võiks koondada ka niisugusteks tsüklikeks: «Inimene ja töö tänapäeva kirjanduses», «Uema nõukogude kirjanduse patriootiline ja sõjavastane häälestus», «Ajalooline ainek, probleemid ja karakterid meieaegses kunstilises tõlgenduses», «Mina ja maailm noorte autorite luules», «Rõõmu ja

mure kaksikvendluse poeetilisi vastu-
peegeldusi», «Uuema lüürika põhimotiivistik», «Nüüdisluule tunnusjooni».

Samasse süsteemi sobiks lülitada klassiväline tegevus uuema kirjanduse alal — kirjanduslike kolmapäevade või õhtute külastamine ja organiseerimine, kohtumised kirjanikega, kirjandusringi tegevus, kirjandusvõistlused, komsomoliorganisatsiooni selliselisused, üritused, raamatunäitused jms.

Kujundamiseks keskkooliõpilastes õigem-
mat ja sügavamat arusaamist praegusaegse kirjandusprotsessi peamistest tendentsidest ja iseärasustest, lähtugem nüüdiskirjanduse käsitluseluste väljatöötamisel ja konkreetse programmi koostamisel sotsialistliku realismi kirjanduse aktuaalsetest probleemidest, mis omakorda seonduksid tsükli läbiva teema ja üksikteostega. Nii näiteks pakuvad P. Kuusbergi ja E. Vetemaa proosateosed võimalusi avada meieaegse kirjandusliku (sise)konflikti olemust ja kõnelda kunstniku aktiivsest ideelisest positsioonist. R. Sirge, J. Krossi ja M. Traadi romaane ja novelle käsitledes saab jälgida karakteri loomise printsiipe uuemas proosas. J. Smuuli «Jäine raamat» ja «Jaapani meri, detsember» annavad põhjust arutlemiseks ainele publitsistliku ja lüürilise lähenemise teemadel. Lürismi erijoonte juhime tähelepanu ka ühenduses E. Krusteni ja L. Prometi teoste vaatlusega, groteski ja sümboli olemust ning kunstilisi funktsioone aitab lahti mõtestada A. Beekmani ja A. Valtoni looming jne.

Märksa komplitseerimaks osutub kindlasti poeesiprobleemide käsitlemine. Ühelt poolt manitseb siin õpetajat ettevaatlikkusele teadmine, et lüürika vastuvõtt on habras ja intiimne protsess, mille mõistuspärane, arutlev suunamine võib elamuslikkust vähendada või isegi hävitada. Teiselt poolt aga selgub, et keerukaid mõttekäike, meeolude assotsiatsioone ja uudseid kujundeid harrastava tänapäeva luule interpreteerimine põhjustab õpilastele (kas vahel mitte koguni õpetajatele?) suuri raskusi, mistõttu analüüsiv töö on mõeldavapärane (5). Üksikluuletuste analüü-

simise kõrval antagu mitmesuguseid võrdleva vaatluse ülesandeid, selgitamiseks autorite eripära ja nüüdisluule ühisjooni.

Üksikasjalikuma käsitluskava koostamisel lähtume ennekõike tänapäeva eesti kirjandusest, kuid tingimata lülitame programmi ka vennasrahvaste ja väliskirjanduse parimaid tõlketeoseid (6). Siitkaudu avaneb õpilastele tänapäeva nõukogude kirjanduse avaram horisont ja süveneb arusaamine rahvuslikust kirjandusest kui ülemaailmse kirjandusprotsessi orgaanilisest komponendist.

Lõpuks juhime lugeja tähelepanu sellele, et **süsteemsust** käsitatakse siinkohal **kui kursust organiseerivat printsiipi**, mille eesmärgiks on luua terviklikum kujutus kaasaegsest nähtusterohkest kirjanduspildist. Üksikteoste ja probleemide käsitlemisel kirjandustunnis jäävad lähtealuseks ikkagi õpilaste vahetud kunstielamused ja -muljed, mille igakordne loogiliseks süsteemiks korraldamise taotlus oleks viljatu ja väär. Rõhutagem samuti, et nüüdisaegse kirjandusega seotud probleemide paljust, millele osutasime, ei tule mõista üleskutsena paisutada käsitlusmaterjal võimalikult ulatuslikuks. Tähtsaim on oskus valida paljude hulgast kõige peamisi ja ilmekamaid nähtusi, mille süvaatluse kaudu selguvad nüüdiskirjanduse palgejooned.

Kirjandus

1. K. Leht, Kirjandusõpetuse mõju sfääri avardamisest. — «Looming», 1971, nr. 9.
2. С. М. Смирнова, И. П. Осипова, О. М. Смирнова. Советский читатель. М., «Книга», 1967, стр. 95.
3. А. Н. Воробьева. Современная советская литература в системе внеклассного чтения в VIII—IX классах. — «Литература в школе», 1973, № 3.
4. С. Н. Громцева. Об изменениях в программе по литературе. — «Литература в школе», 1974, № 4.
5. К. Муги, Õpilane — luule — kooli. «Kirjandusõpetuse küsimusi» IV. Tallinn, 1971.
6. Литература народов СССР (список книг для внеклассного чтения в старших классах). — «Литература в школе», 1972, № 3.

KIRJANDUSÕPETUSE KÜSIMUSI KIRJANDUS- PROGRAMMI VALGUSEL

ILMAR KOPSO

1973. aasta lõpul jõudis õpetajaskonnani uus kirjandusprogrammi projekt (3), mille vastukajadena sai Haridusministeerium 26 kirja hinnangute ja ettepanekutega 13 haridusosakonnalt ja 13 koolilt. Küsimustik Haridusministeeriumilt (3, lk. 3) suunas programmi (ja üldse kirjandusõpetuse) juhtprobleemidele, alljärgnevas vaadeldakse esmajoones keskkooli kirjandusprogrammi ja õpetusega kaasnevaid rõhuasetusi õpetajaskonnalt laekunud arvamuste paistel.

Vaadeldava projekti uudsus tugineb kahe põhimõtte senisest järjekindlamal rakendamisel: eri kunstiliikide seostamisel (eriti kirjandus + teatri- ja filmikunst) ning žanriprintsibile tuginemisel. Anname lühikokkuvõtte õpetajate reageeringuist sel puhul.

Kunstiliikide seostamine kiideti põhimõtteliselt heaks Haridusministeeriumile tulnud 22 kirjas, erapooletuks jäädi 4 korral.* Nii-siis, kunstiliikide seostamine õpetajate poolt põhimõttelist vastuseisu ei kohanud. Küll ei oldud 4 juhul nõus taolise seostamisprintsibi konkreetse lahendusega pro-

* Siin ja edaspidigi on erapooletust nähtud vastavast küsimusest mõõdaminekus.

jektis (näit. peetakse sobivamaks asetada filmi- ja teatriõpetuse pearaskus keskastme klassidele). 12 kirjas märgiti tungivat vajadust vastavate õpikute, käsiraamatute, bibliograafiate, loengute ja näitliku abimaterjali järele. 9 korral toonitati, et ilma eel- loetletud abistavate teguriteta pole regulaarne filmi- ja teatriõpetus mõeldav või kui, siis suurte raskustega.

Žanriprintsibi järjekindlamsse rakendamisse keskkooli kirjandusõpetuses suhtutakse heakskiitvalt 15, eitavalt 3 ja erapooletult 7 kirjas. Tõrjumalt suhtutakse nähtusesse, mille žanriprintsip antud juhtumil on kaasa toonud, nimelt mõne keske kirjaniku loomingu vaatlusesse programmi eri lõikudes. Säärast käsitluslaadi eitatakse 8 mõtteavalduses, arvamust ei väljendata 5 kirjas, 13 sõnavõttus nõustutakse sellise «tükeldamisega».

9. kl. kirjandusprogrammi projektikohast mahtu peeti tundide arvule vastavaks 9 kirjas, mittevastavust märgiti 8 juhul, arvamust ei väljendatud 9 korral. 10. kl. programmiga ühenduses jagunesid sellest probleemist lähtuvad seisukohavõttud järgmiselt: nõus 10, vastu 6, erapooletuid 10; 11. kl. kursusega seoses aga: nõus 9, vastu 5, erapooletuid 12. Erapooletuks jäämist põhjendatakse esijoones sellega, et «on raske vastata, kui pole programmi tegelikus töös veel kasutanud».

Projekt näib õpetajate silmis väljendavat eri kirjanduste (eesti, vene ja teiste NSV Liidu rahvaste kirjandus, väliskirjandus) proportsioonide stabiliseerumist: 9 kirjas mindi eri kirjanduste käsitlemise mahust kui omaette probleemist mööda, 13 juhul peeti projektis esitatud lahendust sobivaks, 4 mõtteavalduses toodi mahu suurendamise või vähendamise kohta üksteisele vasturääkivaid soove.

Täheldame, et kriitiline hoiak kunstiliikide seostamisega ühenduses erineb oluliselt vastuväidetest žanriprintsibi rakendamisele: esimesel puhul ollakse nõus põhimõttega ja nähakse takistusi peamiselt õppekorralduslikes tingimustes (õpetajate ettevalmistus, abimaterjalid jne.), teisel juhul arvatakse märkavat põhimõttelisemat laadi komplikatsioone. Õpetajate kirjades väljendatakse kartust, «kas žanriprintsibist lähtumine ei lõhu terviklikkuse taju ühest kind-

last autorist, samuti ajajärgust, kuhu teos või autor kuulub» või «Kas ei ole Vilde kirjanikupalge terviklikkus oluline?» Nende vaatekohtadega liitub väljastpoolt õpetajakonda tulnud kinnitus, et kirjandusprogrammi projekt «ei arvesta kirjandusliku protsessi järjepidevust ega võimalda õpilastele eesti kirjanduse arengut tunnetada».

Et kunstide seostamise printsiibi rakendamise raskused on ületatavad õppekorralduslike ja metoodiliste ettevõtmiste läbi ja et põhimõteteliste küsimuste osalinegi lahendamine kirjasõna vahendusel näikse võimalik olevat, tohiks edasisel teetsimisel žanriprintsiibi probleemideringis õigustus olla.

Materjali organiseeriva teljena on meie kirjandusõpetuses kestvalt kasutusel olnud kirjanduslooline aineeesitus. Korda armastav loomus ihkab süsteemsust, mida juhindumine kirjandusloolisusest ka võimaldab. Seejuures oleme kindlad, et historismile orienteeritud käsitlust — õpperaamatut «ei saa kuskilt meelevaldselt alustada (näit. Puškinist või Vildest) ja kuskil meelevaldselt lõpetada... , vaid peab silmas pidama mingitki terviklikkust». Samuti peame arvestama, et suur sõnameister ei ilmu «tühjale taevaalaotusel, tema kütkestava helenduse eest ei saa tänuvõlglast olla mitte ainult ta ande suurusjärgule, vaid ka nendele sotsiaalse ja kultuurilise arenguprotsessi keerukatele gravitatsioonijõududele, mis sellise andetähe orbiidile lennutasid» (9).

N.-õ. gravitatsioonijõudude sotsiaalse pooluse vaatlemist on vaja seetõttu, et ajalookursus vastavaid nähtusi kirjandusõpetusega sünkroonis ei käsitle või siis eritleb kirjandusõpetuse seisukohalt piisamatult. Seega on siin tegemist ajalookursuse dubleerimise ja täiendamisega. «Orbiidile paiskajate» kultuurisfäärilise osa püüame õpilastele tunnetatavaks teha kultuuriloolise faktoloogia esitamisega ning väiksema suurusjärgu andetähtede vaatlemisega, mille puhul klassis pole mahti ega võimalusi teostega tutvuda ning seepärast piirdume rohkem või vähem põhjalike ülevaadetega (elulugu, millest kirjutatakse, õpilase suhtes valmistõed selle kohta, kui hästi kirjutatakse — kõik see arvudega, pealkirjadega, (koha-)nimedega küllastatult).

Pärast säärast ettevalmistust võime koolis asuda suure sõnameistri monograafilise käsitluse juurde, tõsise töö juurde, sest li-

saks kirjaniku loomingu tundmisele «Tuleb teada ja kujutleda kirjanikku kui inimest ja isikut. / — / Peab teadma ja arvestama aega ja ühiskonda, mille mõjudes kirjanik töötab, arvestama loomingsüüholoogia seaduspärasusi (mis kujunevad lõpmatu arvu kõrvalekaldumiste ja erandite kokkuvõtteks)...» (12). Tõsi, U. Tontsi need sõnad on öeldud kirjandusteadusliku uurimistööga seoses, ent üldjoontes kehtivad need kooliski. Äsja esitatud nõuete täitmine on küllalt pikk teekond, samal ajal väljakujunenud tendentside valgusel eksimise võimalustega. Mõningaid umbharusid kiripilguliselt tunnistaksimegi.

Kirjaniku biograafia esitamine. Ühelt poolt on siin hoiatuseks kirjandusteadlaste vahel liigne kiindumus elulooliste faktide vastu, mille sunnil kirjaniku biograafia käsitlemise maht kipub suuresti olenema vaadeldava autori elukäigu välistest kirevusest. Säärasele kiindumusele järeleandmine on meil mõnikord viinud selleni, et kirjandusteaduslik teos — monograafia pakub peamiselt eluloolist materjali, ehkki monograafia pealkiri töötab kirjaniku elu ja loomingu jälgimist. Teisalt muudab kirjaniku kui inimese õpilasteni viimise väheveenvaks lugupidamine moodusest, millega omal ajal M. Kampmaa kohandas O. Lutsu fotot kirjandusloopäraseks. Lisaks on õpikuis kohatavad äärmuslikud laadid elulugude esitamisel: kuivus, teisel nn. kõrgstiil, pseudo-elamuslikkus.

Kirjanik oma ajas ja ühiskonnas. Sellealast informatsiooni anname kirjandustunnis taas, nüüd kirjanikuga otseses ühenduses. Oleme püüdnud säärast materjali belletristlikkusehõnguliseks teha, arutledes selle üle, mida meie poolt hinnatud kunstnik oma ajast ja ühiskonnast arvas. Toetudes seejuures kirjaniku publitsistlikele väljaastumistele, varitseb meid oht samastada kirjanikku kui ajaloolist isikut kirjaniku kui loojaga. Taoline tendents leiab toetust ka in-nukast elulooharrastusest. Ometi teame: kirjanik kui looja ning kirjanik kui ajalooline isik pole küll eripalgelised, aga ka mitte samastatavad (vt. 2, lk. 70). Püüde kirjaniku vaadete eritlemine teostest välja kasvatada on samuti seotud riskiga: teose esteetiline mõte vaesestub, kui teda tõlkida formaal-loogilisse keelde, sest viimane on

kandvuselt kitsam ning ei ole suuteline hõl-
mama esteetilise mõtte paljutahulisust (vt.
1, lk. 77).

Pärast sotsiaalse ja kultuurilise mõjujõu
ning kirjaniku eluloo ja vaadete eritlemist
tunnis jõuame loomingu vaatluseni. Nii
nagu eelnev on järgnevi oluliselt suuna-
tud kirjanduslikule arenguprotsessile rah-
vus- ja maailmakirjanduses. Kirjanduslik
protsess on lahutamatu seotud suurte sõna-
meistrite loominguilise individuaalsusega, eri-
päraga, mis on õpilasele tajutav vaid suhte-
tes nn. kirjandusliku fooniga, vastavapiiri-
lise kogupildiga — eripära tähendab ju tea-
tavas osas erinevust millestki.

Oletagem, et kirjanduslikku fooni saa-
me luua ülevaatelõikude ja eri kirjanike
monograafilise vaatluse koosmõju toimele.
Ülevaatepeatükid opereerivad formaal-loo-
giliste mõistetega, abstraktsioonidega, millel
puudub otsustav toetus lugemiselamuse
poolt ning mis selliselt esteetiliselt tunnetat-
tavat tausta ei kujunda. Ühe autori mono-
graafiline vaatlus on aga suhteliselt kindel
tervik, mida seovad teiste kirjanikega esma-
joones kronoloogilised asjaolud, vähem kunst-
tspetsiifilised aspektid ja seepärast on
võrdlus- ja seostamismomente eri autorite
vahel suutelised tekitama vaid vähesed õpi-
lastest.

Arvestatav on seegi, et kahe mängu tule-
musi saab kõrvutada üksnes siis, kui mõle-
mad mängud mängiti ühesuguste üldreeg-
lite alusel. Kanname selle põhimõtte üle kir-
jandusõpetusele ning silmitseme selle val-
gusel A. Kitzbergi, G. Suitsu ja Fr. Tuglase
esitust 10. kl. kursuse kontekstis. Nende
kirjanike teoste omavahelistesse suhetesse
seadmine viib õpilasi tõdemuseni, et
A. Kitzberg oli eeskätt dramaturg, G. Suits
luuletaja ning Fr. Tuglases näeme peamiselt
novellisti, kaheldav aga, kas eripära säärase
mõistmisega piirduda tohib. Muidugi loo-
vad needki kolm autorit üksteisele fooni,
kuid ilmselt ei eraldu ühe kirjaniku loomingu
sellisel taustal küllalt reljeefselt, olemaks
õpilaste poolt seostumuses ja eripärasuses
nähtav.

Ehkki kirjanduslooline — monograafiline
aineesitus on kirjanduse arengu järjepide-
vuse hindamise olulisim orientiir, tekivad
siingi omad «agad». Fakt, et E. Vilde pro-
saistina kirjandusse varem astus kui A. Kitz-

berg draamateostega, on sundinud E. Vilde
loomingu varem käsitlema kui A. Kitzbergi
näidendeid. E. Vilde lavateoseidki vaatleme
enne A. Kitzbergi omi, kuigi teame, et näi-
dend «Pisuhänd» on geneetiliselt mõneti
välja kasvanud näidendist «Libahunt», mitte
aga vastupidi. Nõnda peame E. Vilde dra-
maturgivõimete üle otsustama ühenduses
L. Koidula «Säärase mulgiga» (!), mis ju
tähendaks ainelõigu murdumist kahe klassi
kursusesse.

Hea õpetaja oskab kindlasti vältida eel-
osutatud ohte, ent ometi võib see pikk ja
põhjalik käsitlus teose mõistmisele ka
karuteene osutada. Asi on selles, et kogu
see informatsioon, millega oleme püüdnud
õpilasi varustada, on oma olemuselt teksti-
väline ning sellisena teose vastuvõtmisele
ja analüüsimisele suunda andev. Õpilane
hakkab sel juhul samastama kirjaniku loo-
mingu lähteala loomingu töö lõppresultaa-
diga — teosega. Kujutusobjekt loetakse
kattuvaks kujutisega, s. t. argireaalsus kunst-
tireaalsusega, ning tulemuseks on nähtus,
mida tuntud nõukogude psühholoog M. Gal-
perin nimetab sisuanomaaliaks. Õpilased ju-
tustavad oma vastustes — kirjandites teose
sisu ümber, s. o. räägivad sellest, mida teos
kujutab, teose analüüs keskendub tegelaste
vaatlemisele **eeetika probleemidest** lähtuvalt.
Ent kui me ei tee vahet toreda vanamehe
ja toredasti kujutatud vanamehe vahel, ei
ole ega saagi olla tõelist kunsti, esteetilist
naudingut, hoiatab kunstnikke (ja muidugi
ka kunsti vastuvõtjaid) M. Galperin (vt. 1,
lk. 72).

Probleemil on teinegi külg. Kunstiteose
tekstiväline osa on edasi antav mõistete —
abstraktsioonide kaudu. Kui tahame kunsti-
teost ühendada säärase mõistete komplek-
siga, peame teosegi taandama ratsionaalse-
teks mõisteteks. Nii jõuame paradoksaalse
olukorrani: kunst, mis on kutsutud tunnetat-
vaks tegema formaal-loogilise mõtlemise
kaudu tunnetamatut, on süsteemsuse huvi-
des taandatud sellele, mille vastu nagu pro-
testides kunstiline tunnetus appi võetigi.

Siinkohal võiks ju väita: programm on
vaid suunaandja ega ole süüdlane, kui tema
poolt kättenäidatud teed mööda minnes ko-
mistatakse ja kukutakse. Küllap see nii
ongi, aga vahest oleks otstarbekam viit vä-
hemohlikule teele suunata.

On ilmne, et kirjandusloolisuus ei tarvitse sugugi kõiki neid kõne all olnud väärustusi soodustada. Tõsi, kirjanduslugu oma uurimushliku suunitlusega loob soodsa pinna faktoloogia ülemäärasele esitamisele, kuid peame tunnistama sedagi, et kirjanduslugu on võimalik käsitleda õige mitmeti. Omaette probleem on, kas me kirjandusloolisuse võimalusi kirjandusõpetuses täiel määral kasutada oskame.

Keskkooli kirjandusõpetuse esteetilise mõju suurendamise tähe all ei saa rääkida kirjandusloolisest printsiibist loobumisest, vaid kirjandusloolise **printsiibi rakendamise** järjekindlamast orienteerimisest kirjandusele kui esteetilisele nähtusele.

Programm kirjandusõpetusele suunaandjana peab sellist orientatsiooni selgelt väljendama. Pole vist piisav piirduda vastavate selgitustega programmi seletuskirjas: programmi **ülesehitus** peaks väljendama kirjanduse kunstispetsiifikat kui käsitluste lähtealust.

Arvestades kirjandusõpetuses märgatavate aktsentidega, võib näida kohasena koolis meetodite-voolude vaatlusele suundumine, nõnda et materjali paigutuski programmis oleks tingitud teoste kunstimeetodilisest ja -voolulisest kuuluvusest esmajoones. 9. kl. projektikohases kursuses tuginevad kaks ulatuslikku peatükki põhimeetodeil — romantismil ja realismil, nende selgepiirilisel avaldumisel — romantismil kui kirjandusvoolul ja kriitilisel realismil. Ent tunnistagem, et keskkooli kirjandusõpetuse **kogu** materjali organiseerimise alusteks on voolud liiga laialivalguvad nähtused — pealegi on voolutunnused konkreetse teose puhul tihti vaevu eritletavad. Voolukuuluvuse määratlemise ebakindlatele alustele olgu osutatud sellegagi, et on peetud võimalikuks kahelda klassitsismi olemasolus vene kirjanduses üldse ning romantismi kui voolu olemasolus 19. saj. alguse vene kirjanduses (vt. 6). Ka mäletame meil tekkinud vaidlust selle üle, kas saame rääkida impressionismist — kirjandusvoolust. Eesti kirjanduses on mõni vool üksnes viiteliselt esindatud ning seepärast on voolusuunitlus kirjandusõpetuses eesti kirjanduse puhul hoopiski kaheldava otstarbekusega. Pealegi, et suur osa keskkooli kirjanduskursuse materjalist seostub kriitilise realis-

miga, tekib mõningaid probleeme: 1) kriitilise realismi tunnusjoontele tuginemine muudab luulepildi mõneti ühepoolseks ning näit. loodusluule ja lembeluule vaatluse ebalevaks. 2) kirjandustunnis kerkib esiplaanile (nagu tänini) eepika kui kriitilisele realismile iseloomulikum põhizhanr, vähem mahti ja võimalusi on meil õpilasi luulele ja draamakirjandusele lähendada.

Luulega ühenduses rõhutatakse projektis: «Silmas pidades emotsionaalse mõjutamise vajadust ja väärtusi ühelt poolt ja kirjandusliku vormi tunnetamist teiselt poolt, on luulel asendamatu tähtsus. Proosakirjandus on ligipääsetavam kui luule, sellest osasamine nõuab suhteliselt vähem pingutust ja selleni jõutakse iseseisvalt. Luule seevastu jääb aga paljudele luulevormist tuleneva barjääri taha, mida sageli ei suudeta iseseisvalt ületada. Siit tulenebki vajadus inimesi luule juurde viia, õpetada luuletusi lugema.» (3, lk. 10.) Tõsi, süzeelise, kirjeldava ning eriti lähedase temaatikaga luuletuste (näit. lembeluule) lugemisel võib õpilasele näida, et mingit vormibarjääri polnudki, sest ta «sai kõigest aru», ent juba säärase lihtsate (tihti küll näiliselt lihtsate) luuletuste eelistamine osutab sellele, mida luulest otsitakse ja leitaksegi: võetakse vastu vaid mõistete, abstraktsioonidega väljendatud — kirjeldusi, arutlusi, loogilisi seoseid. Näeme, et sel juhul samastub kõik, mida saab loogiliselt formuleerida ning «ilusasti» välja ütelda, suure kunstiga. Loomulikult paneb uuema aja assotsiatiivne luule sellise arusaama sunnil õlgu kehitama või — mis pole sugugi parem variant — moe toimele pimesi heaks kiitma.

Luule ühekülgse, s. t. vääriti vastuvõtmise põhjusteks on kujundilise ja emotsionaalse kunstimõtte olemuse mittemõistmine ning selle kunstimõtte väljendusvahendi, luule puhul eriti komplitseeritud vormi mittevõrdamine.

Eelnev rõhutab vajadust muuta koolis luulekäsitluse mahtu ja kvaliteeti — ning **eelkõige luua võimalusi (ka programmi) sääraseks muutusteks**. Meie taotluste elluviimisele aitab kaasa seegi, et nii meie kirjandusteaduslik kui ka -metoodiline mõtte luulekõnnumis hinnatavat pakub (vt. 4, 5 H. Peebu, K. Muru, N. Rømmeli ja E. Kösti artiklid; E. Köstilt on ka väitekirjandusele luule käsit-

misest koolis). Projektipoolne tugi ses suhtes on silmanähtavam kontsentreeritud luuletsüklite näol 10. ja 11. kl. kursuses.

Puudused ja ohud luule käsitlemisel-vastuvõtmisel on kohatavad ka näitekirjandusega ühenduses. Sealgi on tuntavad vormibarjäärid ning illusioon tolle barjääri ületamisest kerge tulema. Seepärast ei tohiks pelguda seisukohast, et draamateos avaneb ja annab õige elamuse alles laval, — nõnda nagu me ei loobu regivärsilisest rahvalaulest keskkoolis, ehkki regivärs ei koosne üksnes sõnadest, vaid ka retsitatiivsest esitusest. Vastupidi, arvestades draamateoste kunstilisi omadusi (kindel arhitektoonika, seaduspärasused ülesehituses, kontsentreeritus, aktiivset vastuvõttu nõudev tinglikkus konfliktide ja pinevuse teenistuses), mis annavad hea ettevalmistuse kirjandusele kui kunstile lähenemiseks, peaksime andma dramaatikale väärilise koha meie kirjandusõpetuses, sellise, mille dramaatika on saanud projektis.

Pädevus kirjanduse arengu ning maailmatunnetusliku funktsiooni avaldumise vaatlustes eeldab omaksvõtmist, et «Kui kirjanduslik loomeprotsess (ka arenguprotsess — I. K.) on maailma kunstilisele tunnetusele konkreetse vormi otsimine, siis on lüürliline, eepiline ja dramaatiline sõnakunsti vormumise kolm põhilist võimalust» (8, lk. 6). Ning lüürlilise, dramaatilise ja eepilise peamised levikualad on vastavalt **lüürika**, eepika ja **dramaatika**.

Arutlusi kokku võttes: meie kirjandusõpetuses võib täheldada taunitavaid nähtusi — sisuanomaaliat, loogilise mõtlemise hüpertroofiat kirjanduse vastuvõtmisel ja tõlgendamisel, tekstivälise faktoloogia ületähtsustamist, monograafiliste vaatluste nõrka omavahelist seostatust vaid äsja märgitud tendentside liinis, eepika liiga suurt osakaalu, kooli ikkagi veel vähest abi õpilasele kirjanduse komplitseeritumais vormides orienteerumisel. Sääraste väärustumiste põhjusi näeme mõjukas osas selles, et materjali organiseerimislaad programmis ei osuta küllaldase rõhuga kunsti avaldumise ja arengu põhiolemust arvestavale käsitluslaadile. Seejuures ei ole allakirjutanu suvast tingitud oma arupidamistes žanriterminoloogia appivõtmine ning põhižanride esiletõstmine: kui taotleme oma arutlustes kir-

janduskunsti üle konkreetsust, peame tuge otsima žanrikategooriast, soovime ka ülevaatlikkust, tuleb žanridest oluliselt juhinduda.

Otsime viimasele väitele kinnitust kirjandusteaduse praktikast. Pole selgitust vajav uudis, et meil tehakse kirjanduse aastaülevaateid põhižanridest juhindudes, niisiis ülevaateid proosast ja ülevaateid aastasest luulesaagist. Dissertatsioonitöö tegemisel peetakse raskesti haaratavaks näit. 20.—30. aastate kirjandust üldse ning piiritletakse vaateväli 20.—30. aastate lüürikaga. Vastuseks partei kõrgendatud nõudlikkusele kirjandusteadusliku töö kvaliteedi suhtes on huvi kirjanduse žanrilise eripalgelisuse vastu aina tõusnud. Artiklite kogumikus «Žanrilis-stiililised otsingud kaasaegses nõukogude proosas» kinnitatakse, et pealkirjakohane lähenemine kirjandusele kujutab enesest **konkreetselt** ja **konstruktiivset** lähenemist kirjanduslikule protsessile (11, lk. 7, 8). Konverentsil «Nõukogude kirjandus ja maailmakirjanduslik protsess» rõhutati taas vajadust võrrelda teoste struktuuri žanride liinis, osutamaks nõukogude kirjanduse novaatorlikkusele (7, lk. 9). Taoliste faktide toomist, ka eesti kirjandusteaduse vallast (näit. 8), võiks üha jätkata, ent esitatugi on kõnekas.

Mida peetakse silmas teoste žanriomaduste esiletõstmisel? H. Puhvel selgitab: «Tänapäeva žanriteooriat iseloomustab eelkõige põhiliigi ja žanri tihedate omavaheliste seoste arvestamine, ükskõik kas žanri ennast peetakse kindlapiiriliseks ja määratlusele või definitsioonile (viimane küll puudub) alluvaks või mitte. Põhiliigid on konstantsete kategooriad, sest lüürlilised, eepilised ja dramaatilised alged ulatuvad läbi kõigi rahvaste ajaloo folkloori aegadeeni... Teose omadused, mis määravad žanrilise kuuluvuse, avalduvad teose struktuuri kõigis kihistustes, mitte ainult välises vormis. Üldpõhimõtteks on, et žanr ei ole määratletav ainult sisemise ja välise vormi abil, vaid ka teose üldise kujundisüsteemi ja struktuuri järgi.» (8, lk. 7 ja 8.) Seega konstantsete kategooriate raames vaadeldakse põhiliikide e. žanride sisu varieeruvaid ilminguid alaliikides e. žanrides, seda ajaliselt ja rahvuskirjanduste lõikes.

Ühelt poolt iseloomustavad žanrid kunsti-

mõtte avaldusvormidena kirjanikke, nende kavatsusi, mõtte- ja tundelaadi, teiselt poolt ajastut, milles kirjanik oma loomingut lõi: «Žanride muutumist ajas, samuti nende teket ja kadu tingib filosoofilis-esteetiliste süsteemide pidev areng ja teisenemine, samuti ajastule omase elutunnetuse muutumine. Žanri kui mudeli kohta kehtib kategooriline nõue, et tema vahendusel oleks võimalik kajastada ajastule omast elutunnetust.» (8, lk. 10.)

(Põhi-)Žanri püsijoonte esiletoomine soodustab kirjandusliku protsessi järjepidevuse tunnetamist, samal ajal selgineb meile sel moel kirjanduslik traditsioon žanri piires. Žanripsühholoogia arvestamises või «rikkumises», suhetes kirjandusliku traditsiooniga avaneb teos kui autori elutunnetuse väljendus ning oma aja esteetilis-sotsiaalse mõtte kandja. Nii märkame ühe žanri piireski kirjanduse arengu dialektikat: ajalooliselt püsivad tunnused seostumises ajalooliselt muutuvate joontega.

Žanri esteetilis-sotsiaalne sisu muudab juhendumise žanridest ahvatlevaks ka kirjandusõpetusele. Pealegi ei ole tuginemine žanridele meie kirjandusõpetusele võõras nähtus: arvestame ju keskastme kursuses kirjandusliku materjali temaatilisi ja žanrilisi tunnusoone, kirjandusmetoodika toetus- ja žanridele on suurem sõnasegelt deklareeritust — ei saa rääkida näit. luule käsitlemisest, tunnustamata seejuures lüürika kui põhiligi eripära ning luulevaatlust kui omaette probleemi. Kogemused Leedu NSV-s ning mujal (vt. 5, R. Norkevičiene «Žanriprintsiiip kaasaegse leedu kirjanduse õpetamisel») kinnitavad veendumust, et historismi põhimõtte järgimine žanridele tuginemisega töötab keskkooli kirjandusõpetusele efektiivsust, mille lähteid näeme järgmistes faktorites.

1. Lähtumine žanrikategorias tähendab lähtumist kunsti eripärasusest, mis loob eelduse vaadelda kirjandust kui sotsiaalse keskkonna **kunstimaterjali** peegeldust.

2. Toetus põhižanridele otse nõuab lüürika ja dramaatika vaatluste võrdväarsust proosakäsitluse kõrval, see tähendab aga, et meil avaneb enam võimalusi olla abiks õpilasele — lugejale — kirjanduse kirevuses ekslejal seal, kus abi tõepoolest vajab on.

3. Žanriprintsiiip võimaldab kontsentreerida vaatlusalust materjali üksiktervikuiuks, millel aga ometi on kunstilõimeline side kirjandusliku koguprotsessiga. Materjali kontsentreeritus lähendab võrreldavate teoste lugemist ja käsitlemist üksteisele, struktuurilt lähedased teosed kujundavad õpilastes esteetilis-emotsionaalse konteksti, milles üksikteos õiged rõhud saab. Kirjaniku omapära, oma sõna jõuab õpilasteni kunstikogemusest, mis astub analoogia ja võrdlusu suhetesse samalaadsetest teostest saadud kunstikogemusega.

4. Teoste vaatlemine žanri kui teoreetilise mõiste paistel suurendab teooriaküsimuste osa analüüsimisel ja peaks looma nõudlikkuse õhkkonna teatmelise faktoloogia valiku suhtes.

5. Leedu metoodikute arvates loob «žanriprintsiiibile tuginev programm perioodiliseks uuendamiseks paremad võimalused. Pealegi aitab selle printsiiibi rakendamine mõnevõrra lõdvendada konflikti piiratud tundide arvu ja järjest kasvava kirjanduse vahel.» (5, lk. 152.)

Säärased võimalused on tõesti ahvatlevad, kuid samal ajal ei tohiks unustada, et ükski põhimõtte kirjandusõpetuses ei ole hea iseenesest, ei **taga** kirjandusõpetuse kvaliteedi tõusu, vaid vähem või rohkem **soodustab** meie poolt soovitud nihkeid. Iga lähene-mismoodus on hea üksnes niivõrd, kui võrd selgesilmselt tema rakendamisel suudame oma eesmärgi näha ja neid järgida. On ettekujutletav žanriprintsiiibist juhinduv teose analüüs, mis piirdub teose vormi kui mingi välise kesta eritlemisega. Tõsi, sellega oleme muutnud lähenemist kirjandusele, ent oleme seejuures kaldunud teise äärmusse — vormianomaaliasse. Žanrikategorias ei tule näha lõppjaama silti, vaid viita otseteele: vormianalüüsi kaudu sisuliste väärtusteni. Kõik kõrvalharud peaksid sellele teele lõpuks tagasi viima, nõnda ka monograafiline vaatlus, milles ereda elu- ja kujunemislooga kirjanike puhul tuleks näha žanriprintsiiibi kaudset ja rikastavat rakendamismoodust.

Vahest pole mõttekas vaielda kirjandusloolisuks või žanriprintsiiibile või monograafilisusele orienteerumise üle, ehk tuleks pidada loomulikuks nende põhimõtete liitumist meie kirjandusõpetuses, kusjuures

ühe põhimõtte esiletõus võiks olla tingitud vajadustest (ja vajakajäämistest), mida selleski sõnavõtus suunavateks on püütud pidada.

Kirjandus

1. С. Гольдентрихт, М. Гальперин. Специфика эстетического сознания. М., 1974.
2. М. Храпченко., Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы. М., 1972.
3. Kirjanduse programm IV—XI klassile. (Projekt) Tln., 1973.
4. Kirjandusõpetuse küsimusi, III. Tln., 1968.
5. Kirjandusõpetuse küsimusi, IV. Tln., 1971.
6. В. Кожин., Эпоха Возрождения в русской литературе. (Ответ оппонентам.) «Вопросы литературы», 1974, № 8.
7. Мировые маршруты советской литературы. (На научной конференции «Советская литература и мировой литературный процесс».) «Вопросы литературы», 1973, № 2.
8. H. Puhvel, Žanriteoreetilisi vaatlusi. «Keel ja Kirjandus» 1973, nr. 1.
9. H. Reinop, Uht-teist vene kirjandusest 9. klassis ja üldse. «Nõukogude Õpetaja» nr. 15, 13. aprill 1974.
10. B. Sööt, Kirjandusteooria lühikursus, 2. tr. Tln., 1966.
11. Жанрово-стилевые искания современной советской прозы. М., 1971.
12. U. Tonts, Kirjanikuindividuaalsuse probleem ja paar viidet Juhan Smuuli loomingu individuaalsusesse. «Sirp ja Vasar» nr. 29 ja 30, 20. ja 27. juuli 1973.

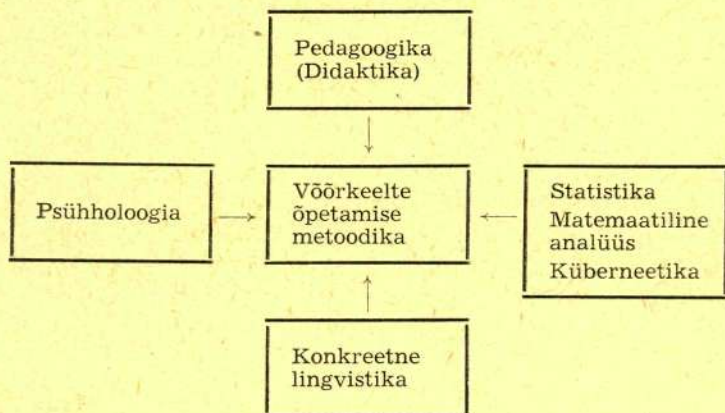
VÕORKEELTE ÕPETAMISE METOODIKA PÕHIPROBLEEMIDE UURIMISEST

AUREELIE ALL,
MALLE LAAR

Võõrkeele õpetamine kujutab endast keerulist protsessi, mille eesmärk on teatud keeleliste oskuste omandamine kindlas, programmis määratletud ulatuses. Protsessi edukaks kulgemiseks on vaja, et selles osalejad — õpetaja ja õpilane — püüdleksid sama eesmärgi poole. Selle keeruka protsessi seaduspärasusi ja sisu uurib metoodika.

«Võõrkeelte õpetamise metoodika on teadus, mis uurib nii võõrkeelte õpetamise eesmärki ja sisu, seaduspärasusi, vahendeid, võtteid, meetodeid ja süsteeme kui ka õppe- ja kasvatusprotsessi tervikuna võõrkeele tundides» (5, lk. 33).

Metoodika kui teadus on tihedas seoses teiste teadusharudega. Kui vaadelda võõrkeele õpetamise metoodika seoseid teiste teadusharudega, saaksime äärmisel lihtsustamisel järgmise skeemi:



Nende nelja teadusharu suhtes on võõrkeele õpetamise metoodika senini olnud peamiselt võtja ja nende teadusharude põhitõdedega arvestaja osas. Võõrkeelte õpetamise metoodika peaks aga olema aktiivsem. Võrdvõimelise partnerina võiks ta seada probleeme ja esitada «telimusi», mille lahendus kuulaks juba naaberteadusharude valdkonda.

Võõrkeelte õpetamine, olles osa üldises õpetamis- ja kasvatamisprotsessis, arvestab **pedagoogika** reegleid ja rakendab neid õppe- ja kasvatustöös võõrkeele omandamisel.

Et õpetamise ja kasvatamise objekt on inimene, siis **psühholoogiat** arvestamata kujuneks õppe- ja kasvatamisprotsess piinarikkaks ja väheefektiivseks. Psühholoogia ja pedagoogika kokkupuutest on kasvanud välja mitmesugused õpetamis- ja õppimisteooriad, mille tundmine on äärmiselt vajalik õppeprotsessi edukaks organiseerimiseks ja teaduslikuks põhjendamiseks. Huvipakkuva õppimisteooria näitena võiks nimetada professor Galperini teooriat, mis rõhutab teadliku lähenemise osatähtsust õppeprotsessis.

Selleks et osata õpetada võõrkeelt peab õpetaja ise valdama vastavat keelt määral, mis tagab õpetamisele kuuluvate nähtuste õige esitamise. Õppematerjali otstarbekohaseks valimiseks on vaja, et õpetaja oleks hästi tuttav keelesiseste seaduspärasuste ja nähtustega, s. o. õpetaja peab olema ka lingvist.

Äärmiselt keeruline õppeprotsess haarab paljusid nähtusi, mida praegu veel ei osata seletada. Üks vaidlusprobleeme on nn. keelevaist. Paljusid probleeme, mis on seotud keelevaistuga, uurib psühholoogia ja lingvistika kokkupuutealal tekkinud **psühholingvistika**.

Täpsel uurimistööl abistavad meid matemaatilised meetodid. Esitatud väidete tõestuseks korraldatud pedagoogiliste katsete andmete läbitöötamine nõuab täppisteaduste abi — **statistikat** ja **matemaatilist analüüsi**.

Et iga õpetaja oma töös on ühe kollektiivi juht või vähemalt peaks see olema, on soovitatav, et ta tunneks teatud määral ka küberneetikat, s. o. juhtimisprotsesside seaduspärasuste teadust. Küberneetika ja pedagoogika koostöö tulemusena on tekkinud **programmõpe**, mis võimaldab laialdasemalt kasutada mitmesuguseid õpetavaid ja kontrollivaid masinaid, võimaldab iseseisvat tööd keeltelaboratooriumis ja, mis kõige olulisem, võimaldab otsest tagasisidet nii õppijale kui ka õpetajale.

Perspektiivikas näib olevat võrkgraafiku põhimõtete rakendamine õppetöös. Graafiku loomisele eelnev analüüs sunnib õpetajat kaaluma iga probleemi õpetamiseks kasutatava võtte otstarbekust. Hiljem võiks juba unistada ajast, millal õpilased ise suudaksid endale luua optimaalse graafiku, s. o. suudaksid teadlikult organiseerida oma õppimisprotsessi.

Igati teretulnud oleks analüüs kõikide õpetatavate keelte kohta tervikliku tsükli, vältimaks probleemide kattumist, nende korduvat esitamist ja süsteemilüki kolme keele (eesti, vene, võõrkeel) õpetamisel. Õpetatavate keelte range süsteem looks eeldused mõtetegevuse arendamiseks praegu veel prevaleeriva mäletöö kõrval.

Mis tahes tegevuse juurde asudes vastab inimene üldjoontes järgmistele küsimustele:

1. Mida on vaja saavutada? (Eesmärgi seadmine.)
2. Millised on võimalused antud eesmärgi saavutamiseks? (Situatsiooni analüüs.)
3. Kuidas on kõige otstarbekam eesmärki saavutada? (Lahenduskäigu valik.)

Kui me kanname need küsimused üle võõrkeele õpetamisele, saame hulga põhiprobleeme, millega tegeleb võõrkeelte õpetamise metoodika. Need on:

1. Õpetamise eesmärgi tingib ühiskondlik tellimus, ühiskonna vajadus. Näiteks oli kaua aega võõrkeele õppimisel ja õpetamisel esiplaanil oskus lugeda võõrkeelset kirjandust (s. o. passiivne keeleoskus). Üha tihenevad vahetud kontaktid välismaalastega on tinginud vajaduse osata võõrkeeles rääkida, vestelda (s. o. aktiivse keeleoskuse), mis on ka praegu koos oskusega lugeda võõrkeelset kirjandust õpetamise põhi-eesmärk.

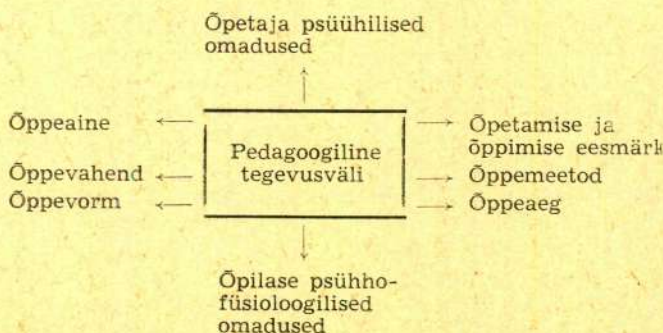
Eesmärgi seade iga üksikindiviidi jaoks viiks välja palju kitsamatele ja

konkreetsemale eesmärkidele, näiteks võõrkeeleeksami sooritamine, oskus pidada kirjavahetust võõrkeeles vm.

2. Situatsiooni analüüs haarab õppematerjali mahu ja sisu küsimusi, s. o. mida tuleb õpetada; rühma tase, s. o. kellele tuleb õpetada; olemasolevad tingimused (siia kuulub antud materjali omandamiseks eraldatud õppetundide arv, kooli õppevahendite baasi ja keeltelaboratooriumi seisukord jm.) ja *last but not least* õpetaja oskused ja psüühilised iseärasused, s. o. kes hakkab õpetama.

3. Pärast ülesande seadmist ja olemasoleva hoolikat analüüsi selgub, et eesmärgi saavutamiseks on mitmeid võimalusi. Olemasoleva põhjal valitakse kõige lihtsam, vähem jõudu ja aega nõudev tee. Optimaalse variandi leidmine sõltub paljudest teguritest ja nii näivad mõtetuna vaidlused, milline meetod on parim, kui seejuures ei näidata ära milleks ja missugustes tingimustes seda kasutada.

Võõrkeelte õpetamise metoodika on suhteliselt noor teadusharu. Sellest annab tunnistust ka terminite ebaselgus (5), suhteliselt suur konkreetseid empiirilisi kogemusi üldistavate artiklite arv väheste teoreetilisi põhikategooriaid kirjeldavate taustal, rohke poleemika ja kahjuks ka veel artikleid, milles kategoorilises vormis esitatud soovitusi piisavalt ei argumenteerita. Osaliselt johtub see sellest, et ei tehta vahet praktilise tegevuse ja metoodika kui teaduse vahel, sest võõrkeelte õpetamise metoodika kui teadus on veel oma «formeerumise järgus» (4).

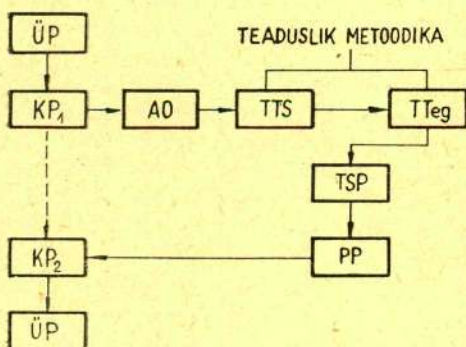


Võõrkeeleõpetajal oma igapäevases töös ei jätku aega kõikide õppimis- ja õpetamisprotsessi mõjustavate tegurite arvestamiseks. Kokkuvõtlikult võiks neid tegureid kujutada skeemina, mida S. Kohls nimetab mitmedimensiooniliseks pedagoogiliseks ruumiks (vt. skeem lk. 32).

Õppetöö efektiivsuse tõstmisel tuleb arvestada kõiki neid üksiktegureid nende vastastikustes seostes ja omavahelistes suhetes.

Nagu eespool mainitud, on poleemika võõrkeelte õpetamise meetoodika alal sageli viljatu. Neis vaidlustes puudub eksperimentaalne objektiivsus, tegemist on vaid empiiriliste kogemuste üldistamisega.

Vaatleksime lähemalt, kuidas jõutakse võõrkeelte õpetamise meetodikas praktikast teaduslike usaldusväärsete faktideni (1).



ÜP — üldine (ühiskondlik) praktika nii meil kui ka välismaal;

KP₁ — konkreetne praktika, mida teeb näiteks õpetaja X 8. klassis;

AO — abstraheeritud õpetamise objekt (need pole enam õpetaja X-i praktilised kogemused);

TTS — teaduslike teadmiste süsteem;

TTeg — teaduslik tegevus;

TSP — teaduste seaduspärasused;

PP — pedagoogiline printsiip;

KP₂ — viimistletud (täiustatud) konkreetne praktika;

ÜP — üldine (ühiskondlik) praktika.

Nagu skeemilt näha, tutvume kõigepealt üldiste kogemustega (ÜP), seepeale katsetame ise loetut või kuuldot (KP₁). Seejärel tuleb abstraheerida õpetamise objekt (AO), viia ta teaduste süsteemi (TTS) ja siis järgneks teaduslik tegevus (TTeg), pedagoogiline eksperiment ja selle töötlemine jne. Käsitletava objekti teaduslikku süsteemi paigutamist, pedagoogilist eksperimenti ja selle statistilist töötlemist võiks juba nimetada teadusliku meetoodika alla kuuluvaks, sest siit tulenevad teaduste seaduspärasused (TSP) ja sellega saame ka midagi uut pedagoogikateadusse (õpetamise meetodikasse) anda (PP). Seejärel võime alles avaldada oma kogemusi (KP₂) ja neid soovitada üle võtta üldiseks kasutamiseks (ÜP). Sageli me aga tahame anda kohe käsu praktikale KP₁ — — — — —> KP₂, vahepealseid etappe läbimata, ja see ongi paljude asjatute kategooriliste vaidluste põhjus.

Skeemis näidatud teed minnes saame kogemuse, mida teine õpetaja saab kasutada, sest üle võtta ei saa üksikvõtteid — need sõltuvad õpetaja isiksusest, õpilase psüühikast, töösuhetumist, klassi suurusest jne. —, vaid üldistatud üldkehtivaid tõdesid (KP₂). Selleks aga peab iga õpetaja, õppevahendi koostaja, meetodik tundma eksperimenti korraldamise ja ettekande koostamise tehnikat, et see toimuks teaduslikul alusel.

Vaatleme lühidalt B. Brandti ja G. Desselmanni antud mudelit võõrkeelte meetoodika alaseks uurimistööks. See pole mingi dogma. Olenedes uurimuse teemast ja ulatusest, võivad üksikosad ära jääda ja lisanduda uued.

(1) Sissejuhatuses tuleks esitada uurimise objekt, teema aktuaalsus ja uurimuse liik.

(2) Edasi iseloomustatakse töö eesmärki ja ülesandeid, kusjuures neid ei tohi ära segada tööhüpoteesi seadmisega. Eesmärgid ja ülesanded tuleks esitada tähtsuse järjekorras.

Uurimise eesmärgid esitatakse koos uurimuse kava ja selle kasutamise võimalustega (näit. ettevalmistus programmi muutmiseks, harjutussüsteemide, mater-

jali valiku või kontrolli meetodite uurimine, õppevahendite, meetodiliste juhendite jne. koostamine jpm.), s. t. milleks see uurimus on mõeldud.

(3) Lähtebaasi täpsustamiseks oleks vaja täpelt analüüsida antud katse tingimusi (Bedingungsgefüge). Selle all ei tule mõelda mitte katse- ja kontrollrühmi, sest need antakse eel- ja põhikatse kirjelduses, vaid üldisi tingimusi. Näit. analüüsitakse õppetöö sisu, eesmärki ja ülesandeid, samuti kasutatavate meetodite, õppevahendite ja õppetöö organiseerimise struktuuri eesmärki ja ülesandeid kindlas klassis või õpetamise astmel.

(4) Edasi kirjeldatakse teoreetilisi lähte-positioone, esitatakse teoreetilised alused, kirjanduse ülevaade ja olemasolevate seisukohtade kriitiline analüüs (Forschungsstand).

(5) Vahetult oma katse juurde asutakse probleemi tõstmisega, mis on töö seisukohalt üks olulisemaid aspekte. Seda tehakse eesmärgist lähtudes, arvestades sealjuures ka kirjanduse andmeid, õppetöö kogemusi, kolleegide tundide külastamisel nähtut jne. Probleemi asetamisel tuleb arvestada, et see vastaks uurimise eesmärgile ja et seda saaks teaduslikult põhjendada konkreetsetes uurimistöös olemasolevates või veel loodavates tingimustes. Seega peaks küsimuse asetuse lähtuma olemasolevatest teadmistest, viitama uutele teoreetilistele tõekspidamistele ja sisaldama oodatavaid lahendusi. Viimased on soovitatav järjestada vastavalt küsimuste olulisusele.

(6) Kui küsimus on tõstatatud, saame juba ettekujutuse sellest, kuidas võiks vastus välja näha. Siit tuletame tööhüpeteesi, mille õigsust meie katse kas kinnitab või ümber lükkab.

(7) Nüüd järgneb meetodi valik. Määratakse katse põhietapid sisuliselt, metodoloogiliselt ja ajalisel. Ühtlasi tuleb ära näidata suhted põhietappide vahel ja planeeritud uurimismeetodid. Siin võib näiteks tegemist olla kogutud keelelise materjali uurimise metodoloogiaga, õppekatse või mõne teise uurimiseala metodoloogiaga, näiteks õppeprogrammi täiustamine ja sellest tulenevad

õppevahendid, õpikud, töövihikud jm. Sellega seoses peab ka uurimisvälja lähemalt kirjeldama ja ära näitama tähtsamate uurimisvahendite olemasolu.

(8) Sõltuvalt uuritavast meetodilisest probleemist võib vajalikuks osutuda eelnev lingvistiline uurimus, psühholoogiline, informatsiooniteooria-alane või mõni teine uurimus võorkeele õpetamise metodika seisukohalt lähtudes.

(9) Seni saadud teadmiste alusel toimub nüüd eelkatse ettevalmistamine, läbitegemine ja hindamine.

(10) Eelkatse loob eeldused põhikatse ettevalmistamiseks, tegemiseks ja hindamiseks.

(11) Järgneb põhikatse tulemuste analüüs. Saadud tulemusi võrreldakse seatud hüpoteesiga ja tehakse järeldused.

(12) Edasi tuleks taotleda, et katse tulemused praktikasse jõuaksid kas trükis, referaadina või muul viisil.

(13) Töö lõppu lisatakse kirjanduse loetelu.

(14) Kui jätkatakse tööd sama probleemiga, on vaja küsimuse uus asetuse uue töö jaoks.

Lisana võiks anda näiteks kontrolltööd, hinnete tõusu näitavad tabelid, keeleliste nähtuste sedelid jne.

Kordame veel, et seda liigendust ei tule võtta dogmana, sest õppekatse eesmärk on eelkõige mõttes tehtud oletusi kas kinnitada või kõrvale heita.

Kui me tahame metodikasse anda omapoolseid kogemusi, peaksime seda tegema teadusliku metodika tasemel, et vältida asjatuid vaidlusi. Vahel juhtub ka, et õpetajad tahavad saada just konkreetseid «retsepte», mitte üldistatud kogemusi. Aga nagu eespool lugesime, on pedagoogiline tegevusväli väga mitmedimensiooniline ja mis ühes olukorras sobib, ei anna teistes tingimustes mingit efekti.

Võorkeele õpetamise metodika kui teadusharu on asunud üldistuste tegemisele ja seaduspärasuste leidmisele. Praegu on olemas palju suurepäraseid võorkeeleõpetajaid, kelle töövõtteid tutvustatakse, kelle tööd püütakse jäljendada, kopeerida, kuid ei õpetaja ise ega metodikud oska alati vastata, millest

see edu on tingitud. Veel paljuskki on hea õpetaja töö oma keerukuses lähemal kunstile kui üldisi seaduspärasusi arvestavale ja süsteemi loovale teadusele.

Lahendust vajavaid probleeme võõrkeele õpetamise meetodikas on veel väga palju. Võõrkeelte õpetamise metoodika alases uurimistöös peaksid osalema kõik õpetajad, et osata kujundada teadlikult õpetamise protsessi ja optimeerida tulemusi. Uurimistöo tulemuste avaldamiseks on väga palju võimalusi, näit. aineseksioonid koolides, linna (rajooni) aineseksioonid, metoodikakabinetid, pedagoogilised loengud, suvekursused, trükised jm. Jääb vaid loota kõigi meie võõrkeeleõpetajate innukat osavõttu võõrkeelte õpetamise metoodika alasest uurimistööst.

Kirjandus

1. V. M. Blinovi sõnavõtust majandusinstituutide ja ülikoolide ning tehnikainstituutide majandusteaduskondade võõrkeelte kateedrite juhatajate teaduslik-metoodilisel seminar-nõupidamisel kõrgema kooli probleemide kohta. Kuibõšev, 1973.
2. B. Brandt, G. Desselmann, Zur Anlage einer Forschungsarbeit mit empirischem Charakter in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. «Fremdsprachenunterricht» 1971, nr. 12, lk. 554—564.
3. S. Kohls, Eine optimale Ausbildungsvariante in fremdsprachigen Intensivkursen der DDR. «Deutsch als Fremdsprache» 1973, nr. 5, lk. 223—235.
4. E. P. Šubin, Aktuelle Probleme der modernen Fremdsprachenmethodik. «Deutsch als Fremdsprache» 1967, nr. 6, lk. 415—428.
5. М. В. Ляховицкий. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. «Иностранные языки в школе», 1973, № 1, стр. 27—34.

VÕÕRKEELTE ÕPETAMISE INTENSIIVMEETODITEST

AINO JÕGI

Paisuvate õppeplaanidega on meil seni toime tulnud peamiselt ekstensiivsete vahenditega, kas nädalatundide arvu suurendamisega või õppeaja pikendamisega. Õpetuse intensiivistamiseks ei ole üldhariduskoolis seni veel palju tehtud. Seepärast ei tohiks õpetajatele huvituseta olla, missuguseid intensiivmeetodeid meil NSV Liidus rakendatakse. Juttu tuleb võõrkeelte õpetamise intensiivmeetoditest (VÕIM), mis on, tõsi küll, täiskasvanud õppijale orienteeritud.

Teatavasti on võõrkeelte õpetamine täiskasvanutele saanud viimase aastakümne riikliku tähtsusega probleemiks. Vajadus lühikese ajaga hulgaliselt välja õpetada välismaale tööle suunatavaid spetsialiste, kes võõrkeelt praktiliselt valdaksid, s.t. oskaksid suhelda oma eriala sõnavara ja olmekeele piires, on sundinud metoodikuid ja keeleteadlasi otsima uusi efektiivsemaid õpetamismeetodeid. Traditsiooniliste meetodite intensiivistamisest poleks abi olnud. Ei

saanud ka kesk- ega ülikooli praktilisi kogemusi ega võtteid muutmatult üle kanda. On ju sellistel kursustel õppe- materjal, kursuse kestus ja õpetuse psühholoogilised alused tublisti erinevad.

Tuli välja töötada täiskasvanutele võõrkeelte õpetamise süsteem, mis tagaks võimalikult lühikese ajaga, õppe- materjali piisava koguse läbivõtmise järel hea ja kindla keeleoskuse. Tuli kasutada psühholoogide abi nii õppema- terjali valimisel kui ka selleks, et osata ära kasutada täiskasvanud õppija psü- hilisi iseärasusi, mis võiksid soodustada keele äraõppimist lühikese ajaga.

Praegu võimegi juba rääkida võõr- keelte õpetamise nõukogude metoodikas uuest suunast — võõrkeelte õpetamise intensiivmeetoditest. Intensiivkursuste korraldamisel on mitmel Moskva kõrge- mal õppeasutusel eesotsas M. Thorèzi nim. Riikliku Pedagoogilise Instituudiga ning Kiievi ja Leningradi riikliku üli- koolil juba ligi kümneaastased kogemu- sed. Mainitud õppeasutused töötavad ti- hedas koostöös Bulgaaria ja Saksa DV vastava ala spetsialistidega. 1974. aas- ta 16.—18. jaanuaril toimus Moskvas M. Thorèzi nim. instituudi juures kon- verents, mis oligi kokku kutsutud kog- emuste vahetamiseks ja selleks, et luua sellealast uurimistööd teostav keskus, mille kohta ka otsus vastu võeti.¹

NSV Liidus on kõige populaarsemad 10-kuulised intensiivkursused (on ka lühemaid ja pikemaid, 2-aastasi), kus töötatakse 5-päevase nädalaga 5 tundi päevas, kodutööd antakse 15—20 minuti ulatuses. Esimese etapi lõpuks, s. o. 3—4 kuu jooksul omandatakse ca 3000 lek- sikaalset ja kõnekeele grammatika ühi- kut. Kursuste lõpuks saavutatakse kül- lalt ladus suhtlemisoskus oma erialal ja üldistel olmeteemadel. Muide, konve- rentsil mainiti, et kui intensiivsele õp- pamisele ei järgne viibimist vastavas keelekeskkonnas, siis langeb tulu 15%.

¹ Konverentsist lähemalt vt. A. Jõgi, Võõrkeelte õpetamise intensiivmeetodite konverents Moskvas. Methodica III, TRÜ, 1974.

Aga siiski, kuidas saavutatakse selline tulemus 10 kuuga? Võrdluseks meenu- tagem, et üldhariduskooli lõpetanuil- nõutakse ülikooli sisseastumisel osa- kondades, kus võõrkeeleksam on ko- hustuslik, võõrkeelt 1500 sõna ulatu- ses. Järelikult omandatakse intensiiv- kursustel, pealegi aktiivselt, 10 kuuga kaks korda rohkem keeleühikuid kui koolis 7 aastaga.

Üks eeltingimusi on kahtlemata suur kontsentratsioon, mis võimaldab õppijal teatud ajaks ümber kehastuda ja oma rolli sisse elada, nii et unustamine on väiksem. Olulisem on siiski meetod. Näib, et peaaegu ainuvalitsevaks mee- todiks 10-kuulistel kursustel NSV Liidus on sugestopeedia VÕIM, mille on välja töötanud meditsiinidoktor profes- sor G. Lozanov, Sofia Sugestologia Teadusliku Uurimise Instituudi direktor.

Sugestopeedia on sugestologia e. su- gestiooniteaduse haru, mis tegeleb su- gestiivsuse probleemidega pedagoogikas.

Sugestiivsus on G. Lozanovi järgi uni- versaalne psüühilise mõjustamise va- hend, milles peamiselt alateadlike meh- hanismide abil häälestatakse õppija nii, et vabanevad kõik tema isiksuse reser- vid. Lozanov rõhutab, et sellel ei ole midagi tegemist kliinilise hüpnoosiga, mis on ravivahend.

Sugestopeedia kasvas välja G. Loza- novi psühhoteraapia-alastest uuringu- test. Algul rakendas ta sugestiiv-kom- munikatiiivseid võtteid neurooside raviks. Uurides eksperimentaalselt mälu reser- ve, katsetas ta esiteks üksikute eraldi sõnade õpetamisega. Nüüd on jõutud kõiki keeleelemente haarava õpetamis- süsteemini. Lozanovi meetodite aluseks on õpetaja kõrge stimuleeriv autoriteet ja loomingulise usalduse õhkkond. See- juures rakendatakse teaduslikult põh- jendatud võtteid, mis tegelikult on lae- natud mitmesugustelt võõrkeelte õpeta- mise suundadelt, spetsiifilistes sugesto- loogilistes tingimustes.

Sugestopeediat, mis sobib põhimõtte- liselt ükskõik millise aine õpetamiseks, on seni rakendatud just võõrkeelte õpe- tamisel. See johtub eeskätt asjaolust, et sel alal on tungiv nõudmine uue efek-

tiivse meetodi järele. Teiselt poolt on ehk mõneti määrav seegi, et G. Lozanovil endal olid, nagu ta konverentsil tunnistas, kooliajast kõige süngemad mälestused seotud keelte õppimisega, sõnade tuupimine tundus talle igav ja raske.

Niisiis soliidses eas ja mõistagi ühiskondliku positsiooniga inimese, oma ala spetsialisti ees on ülesanne omandada mingis võõrkeeles kindlad kõneharjumused võimalikult lühikese aja ja vähese energiakuluga. Mälu aga ei ole enam endine. Veelgi suurem takistus täiskasvanud õppijale on enesekriitika, häbelikkus, kartus vigu teha, kergesti sugenev alaväärsuse, saamatuse ja lootusetuse tunne. Sellistest barjääridest peabki üle aitama sugestopeedia.

Võttes arvesse, et inimese mõtlemisprotsesside plastilisus ja mehaaniline mälu vähenevad pärast 30.—35. eluaastat, on VÕIM-is esikohale seatud mnemoprotsesside reguleerimine, s.o. õpitu säilitamise ja reprodutseerimise võtted.

Sugestopeedia jõud seisneb selles, et ta haarab ja mõjustab kogu isiksust. Õpetaja ei ole siin üksnes kommunikatsioonakti informatsiooni andev pool². Õppeprotsessis luuakse sugestiivne vastastikune seos õpetaja ja õpilase vahel. Teadvuse kõrval mobiliseeritakse ka alateadvus, mis võimaldab õppeprotsessis kasutada mitmesuguseid kunstiliike, eriti muusikat ja mängu, samuti mitmeid perifeerseid, passiivseid, emotsionaalseid ja subsensoorseid tajusid ning protsesse.

Ülitähtis on õppija häälestus ehk ettevalmistus. See puudutab psühholoogilisi mehhanisme nagu motivatsioon. Õppija peab tunnetama oma eesmärgi — keel ära õppida, aga ka õppimisest enesest mõnu ja rahuldust tundma. Tal peab olema valmisolek, huvi, ootusmeeleolu, aga see kõik on suunatud isiksuse reservide avamisele. Rõhutatakse, et just

² A. N. Leontjevi arvates ongi VÕIM rohkem kommunikatsioonipsühholoogia kui pedagoogilise psühholoogia probleem. Lähemalt vt. A. H. Леонтьев, Основы психологии коммуникаций. ТГУ, 1974.

isiksuse reservide mobiliseerimine teeb sugestopeedia perspektiivseks. Sugestoloogiast on juba ammugi teada, et teatud tingimustes tulevad inimeses ilmsiks psüühilised ja füsioloogilised reservid, võimed, mis tavalisi kaugelt ületavad. Sugestopeedia uuribki, kuidas neid sugestiivseid mehhanisme, mis inimestevahelistes suhetes või ka õpetamisprotsessis valitsevad, sihipäraselt ära kasutada.

G. Lozanov manitseb, et sugestopeedia annab võõrkeelte õpetuses häid tulemusi ainult siis, kui peatähelepanu pöörata mitte konkreetsetele võtetele, mis võivad varieeruda, nagu relaksopeedia, hüpnopeedia, rütmopeedia jne., vaid põhilistele psühholoogilistele ülesannetele, mida antud õppeprotsess peab lahendama. Need ülesanded on esiteks antisugestiivne töötlus. Õppija peab vabanema kooliajast kaasa saadud arvamusel, et võõrkeelt saab õppida ainult raske töö ja vaevaga. Selle eesmärgi saavutamiseks rakendatakse teatud omavahel orgaaniliselt seotud vahendite kompleksi.³ Teiseks, õppeprotsess ehitatakse üles range sugestiivse rituaalsuse põhimõttel, kus kasutatakse ohtralt kunstielemente.

Õppimise põhietaapid on: 1) **põgus materjaliga tutvumine** (desifreering); antakse uus tekst 10 minutiks lugeda või õpetaja loeb ette või kuulatakse lindilt); 2) **aktiivne seanss** — õpetaja loeb kord erilise sugereeriva intonatsiooniga uue materjali ette; 3) **kontserdiseanss** — spetsiaalselt ettevalmistatud klassikalise muusika kontsert, mille ajal õppijad relaksatsiooniseisundis rahulikult nõjatuvad tugitooli seljatoele⁴ ja õpetaja loeb üks kord sama teksti rahulikult ette; 4) **süvendamine**, mis toimub mitmes kontsentris — õpitud reprodutseeritakse

⁴ Rühma suurus on 8—10 kursuslast. Vaheüht kontakti huvides ei ole klassis isegi lauda, mis õpetajat õppijatest eraldab.

³ Г. Лозанов, Суггестопедия при обучении иностранным языкам. — Методы интенсивного обучения иностранным языкам. МГЛИИЯ им. Толстого. Москва, 1973, lk. 9—17.

ja produtseeritakse, aktiveeritakse uutes situatsioonides, lahendatakse ülesandeid, esitatakse etüüde. Aktiivne mõtletegevus soodustab meelepidamist.

Kõigil neljal etapil on oma sugestopeedilised erivõtted. Dešifreerimisel näiteks loeb õpetaja teksti normaalselt rõhutades, iga lause järel emakeelse tõlke aga madalal ühetasasel toonil. Aktiveerimise ajal kasutab õpetaja kogu oma intonatsioonide, žestide ja miimika arsenali. Ta püüab igati õppijatesse sisendada eneseusaldust ja usku, et nad oskavad hästi. Õppijate meeleolu on hea, nad ei väsi, vaid hoopis puhkavad. Vigadele ei juhita tähelepanu otseselt, vaid parandatakse nagu muuseas. Ei tohi hirmutada ega alaväärsustunnet esile kutsuda. Töö mitmekesisus — laulud, mängud, mitmesugused vahelduvad kordamisvõtted ja süvendamine, järelikult ka õnnestunud kontrolltööd, tagavad hea meeleolu. Positiivseid emotsioone tekitavad ka kunstielemendid — muusika, kontserdi- ja mänguatmosferaar, õpetaja artistlikud intonatsioonid ja pedagoogiline meisterlikkus.

Õppematerjal antakse kätte globaalselt, ühes tükis, ilma grammatika või leksikaalsete elementide eelnenud seletusega, ja läheb kohe aktiivselt kasutusse. Õpetaja jälgib siiski, et kõik keele fonoloogilised, leksikaalsed ja grammatilised elemendid õigesti omandatakse. Usk õpetajasse ja meetodisse kinnitab motivatsiooni ja tõstab tahet edasi õppida.

Kursuste viimasel päeval korraldatakse psühholoogilised ja filoloogilised testid ning lühike vestlus omandatud materjali põhjal. Kursuslased esitavad iseseisvalt ettevalmistatud lühinäidendi. Kõik kursused on seni andnud häid tulemusi.

Et võõrkeelte sugestopeedilisel õppimisel peetakse rangelt silmas kolme sugestopeedia põhiprintsiipi, — rõõmu ja sundimatust, teadlikkuse ja alateadvuse ühtsust ning vastastikust sugestiivsust —, siis luuakse õhkkond, kus valitsevad rahu, usaldus, innukus ja kõrge emotsionaalne toonus. Tekib paradoksaalne olukord: üliedukus saavutatakse

praktiliselt puhkeseisundis. See kõik on teaduslikult põhjendatud. Aktiivsus õppeprotsessis ei seisne mitte välises käitumises, vaid hoiakus, suhtumises õppimisesse. Õppijale öeldakse enne kursuste algust: «Jätke eelarvamused, kriitika ja enesekriitika. Me toome teile rõõmu.»

Arusaadav, et niimoodi töötada suudab ainult kõrgelt kvalifitseeritud, eriettevalmistusega psühhoteraapeut-pedagoog. NSV Liidu 10-kuuliste kursuste õpetajad on saanud mitmekuulise väljaõppe Bulgaarias.

Kirjeldatu on üks paljudest maailmas kasutatavatest VÕIM-i variantidest. Prof. G. Lozanov väidab, et Bulgaarias õpetatakse sellesama meetodiga 2-kuulistel kursustel (4 tundi päevas), sealjuures kutsetööd katkestamata kätte 3000 leksikaalse ühiku aktiivne kasutamine.

Nagu kirjutab professor S. Kohls⁵, on ka Saksa DV-s võõrkeelte intensiivkursusi korraldatud juba 10 aastat. Suurimad kogemused on Brandenburg-Plaue Instituudil Berliinis. Algajate 5-kuulistel kursustel (500 tundi à 50 minutit), 6—8 inimest grupis, omandatakse produktiivselt 3800—4000 ja retseptiivselt 1000—1500 sõna. Edasijõudnud õpivad 3-kuulistel kursustel (250 tundi) juurde vastavalt 2500 ja 1000—1500 sõna. Olenevalt lähteteadmistest võib lõpueksami sooritada kolmel eri tasemel, mille jaoks nõuded on üksikasjaliselt välja töötatud.

Näib, et Saksa DV-s optimaalseimaks peetavas intensiivkursuse variandis ei rõhutata eriti õpetaja kui autoriteedi sugestiivset osa ega mobiliseerita õppija alateadvust sel määral nagu Bulgaarias ja ka meil NSV Liidus rakendatavas sugestopeedias. Selle asemel on õppetöös kesksel kohal audiovisuaalsed vahendid. Keeltelaboratooriume kasutatakse teadmiste, oskuste ja vilumuste kinnistamiseks ja aktiveerimiseks väga intensiiv-

⁵ З. Ко́льс, Оптимальный вариант курса интенсивного обучения языку в ГДР. В сб.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам, оп. cit. lk. 18—37.

selt nii tundides kui ka auditooriumiväliselt iseseisvaks harjutamiseks. Laboratooriumis tutvub kursuslane hilisel õhtutunnil ka ettevalmistavalt (see on nn. eelkuulamine) uue materjaliga, mille ta veidi hiljem uinudes peab hüпноpediliselt omandama.

Me ei seadnud endale ülesannet kirjeldatud intensiivmeetodeid võrrelda või neile omapoolset hinnangut anda, vaid ainult esialgselt tutvustada. Kindlamaks seisukohavõtuks on meil alles liiga vähe andmeid. Dr. G. Lozanov ise möönab, et tema nn. sugestiiv-kommunikatiivne meetod ja selle psühhoterapeutilis-psühhoügieenilis-psühhoprofülaktilised printsiibid on alles uurimisjärgus. Praegu võib muidugi iga õpetaja leida meetodis midagi, mis on vastuvõetav tema psüühilisele laadile, ja kasutada seda kooskõlas oma filoloogiliste seisukohtadega. Kuid samas ta hoiatab, et rakendades ainult üht või paari elementi tema globaalsest süsteemist, ärgu keegi oodaku tulemusi, mis oleksid võrreldavad kogu meetodite-võtete kompleksi kasutamisel saadutega. Sugestopeediat võib õpetamisprotsessis kasutada ainult spetsiaalse ettevalmistusega kõrgesti kvalifitseeritud pedagoog-psühholoog, ja sedagi, nagu praegu paistab, ainult lühiajalistel kursustel.

FÜÜSIKA KOOIÜLESANNETE LAHENDAMINE ERI MEETODITEGA

RAIMOND JUURIKAS

Varemalt on juba juttu olnud füüsika kooiülesannete lahendamise meetoditest (vt. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 1). Tule-tame põgusalt meelde nende meetodite nimetused:

- 1) katsetamise, mõõtmise ja võrdlemise meetod;
- 2) läbitungivate elementide meetod;
- 3) andmete juurdekirjutamise meetod;
- 4) ruumiprobleemika esitamise meetod;
- 5) kaalutluse ja proovimise meetod;
- 6) pöördülesandena esitamise meetod.

Füüsika õpetamisel peetakse tihti õige kasulikuks ühte ja sama ülesannet lahendada mitmel eri viisil, mitme meetodiga. Kindlasti pakub õpilastele rohkem mõttetööd ja arenemisvõimalust ühe ülesande lahendamine näiteks nelja erineva võttega kui nelja erineva ülesande lahendamine ühe võttega (enamasti kaalutluse ja proovimisega või lihtsalt õpitud valemi kasutamisega).

Alljärgnevas vaatleme mõningate näidete (lihtsate kooliülesannete) varal, kuidas loetletud meetodeid ühe ja sama ülesande puhul rakendada.

Märkus: Katsetamise ja mõõtmise meetodit me järgnevas näidetes ei rakenda, kuna ülesannete katseline lahendamine on omaette pikem küsimus ja meetodi rakendamine sõltub katsetehnika võimalustest. Alati ei ole selle meetodi rakendamine ka vajalik ega võimalik. Näide 1. Üle plokiratta on pandud hõõrdeta ja ilma kaaluta nõör, mille otstele on kinnitatud kehad massiga m_1 ja m_2 , kusjuures $m_1 > m_2$. Leida süsteemi kiirendus.

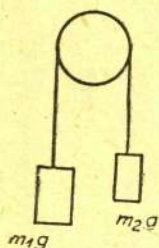
I. Läbitungivate elementide meetod*

Vaatame ja võrdleme kehade kaalusid, s. t. keha mõju nõörile (vt. joonis 1): langeva keha kaal väheneb: $m_1(g - a)$; tõusva keha kaal suureneb: $m_2(g + a)$.

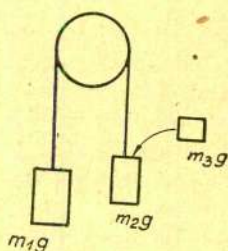
Võime kirjutada võrduse:

$$\begin{aligned} m_1(g - a) &= m_2(g + a) \\ m_1g - m_1a &= m_2g + m_2a \\ m_1g - m_2g &= m_1a + m_2a \\ (m_1 - m_2)g &= (m_1 + m_2)a \\ a &= \frac{m_1 - m_2}{m_1 + m_2} \cdot g \end{aligned}$$

Joonis 1.



Joonis 2.



II. Andmete juurdekirjutamise meetod

Paigutame kehale m_2 juurde raskuse m_3g . Selle mõjul püsiks süsteem tasakaalus (seisaks) (vt. joonis 2):

$$m_3g = (m_1 + m_2)a$$

Meie ülesandes on $m_3 = m_1 - m_2$, seega saame $(m_1 - m_2)g = (m_1 + m_2)a$, mis annab lõpuks $a = \frac{m_1 - m_2}{m_1 + m_2} \cdot g$

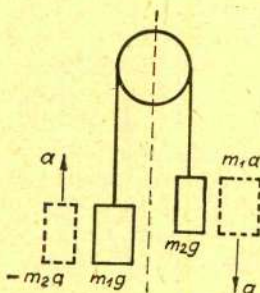
*) Näidetes tähistame meetodid ainult vastavalt esimeses näites toodud rooma numbritega

III. Ruumiprobleemina esitamise meetod

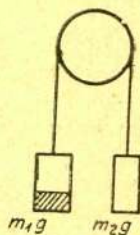
Võtame sümmeetriatasandi läbi ploki tsentri (katkeva joonega). Raskuskiirenduse suuna loeme positiivseks. Paigutame mõlemale poole sümmeetriatasandit vastavate kehade sümmeetrilised pildid koos nende kiirendustega (vt. joonis 3) ja tasakaalustame süsteemi

$$\begin{aligned} m_1g - m_2a &= m_2g + m_1a, \\ \text{sellest saame: } m_1g - m_2g &= m_1a + m_2a \\ \text{jne., kuni: } a &= \frac{m_1 - m_2}{m_1 + m_2} \cdot g \end{aligned}$$

Joonis 3.



Joonis 4.



IV. Kaalutluse ja proovimise meetod

Kui eraldame suuremast massist ühe osa raskusega $m_1g - m_2g$ (joonisel 4 viirutatud), siis ongi see raskusjõud ka kiirendust andvaks jõuks ja võime kirjutada

$$\begin{aligned} m_1g - m_2g &= (m_1 + m_2)a, \text{ millest} \\ (m_1 - m_2)g &= (m_1 + m_2)a \text{ ja} \\ a &= \frac{m_1 - m_2}{m_1 + m_2} \cdot g \end{aligned}$$

V. Pöördülesandena esitamise meetod

Kiirendus a on tuntud ja mõlemad massid m_1 ja m_2 liiguvad ühendatuse tõttu sama kiirendusega, seega $(m_1 + m_2)a$. Leida tuleb jõud, mis seda kiirendust annab. Selleks jõuks on ilmselt kehade m_1 ja m_2 raskuste vahe: $m_1g - m_2g$ ja võime seega kirjutada: $(m_1 + m_2)a = m_1g - m_2g$, millest leiame:

$$a = \frac{m_1 - m_2}{m_1 + m_2} \cdot g.$$

Näide 2. Pliist kuul temperatuuriga 17°C pörkub takistusele ja sulab. Leida kuuli kiirus, kui 50% energias läheb soojenemisele (siseenergiaks).

I.

$$t_1 = 17^\circ\text{C} = 50\% = 0,5$$

$$c = 126 \frac{\text{J}}{\text{kg K}}$$

m

$$t_s = 327^\circ\text{C}$$

$$1 = 25,1 \cdot 10^3 \frac{\text{J}}{\text{kg}}$$

$$v = ?$$

Püssikuulil on liikudes kineetiline energia $K = \frac{mv^2}{2}$. See energia katab kõik energiavajadused (vt. joonis 5).

Saame koostada võrrandi:

$$\frac{mv^2}{2} - (1 - \eta) \cdot \frac{mv^2}{2} = cm(t_s - t_1) + \lambda m$$

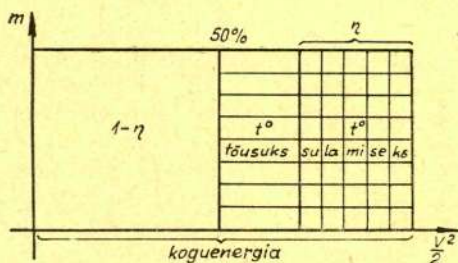
$$\frac{mv^2}{2} - \frac{mv^2}{2} + \eta \cdot \frac{mv^2}{2} = cm(t_s - t_1) + \lambda m$$

$$\eta \cdot \frac{mv^2}{2} = cm(t_s - t_1) + \lambda m$$

$$v = \sqrt{\frac{2}{\eta} \cdot [c(t_s - t_1) + \lambda]} \left[\frac{\text{m}}{\text{s}} \right]$$

Arvutades saame: $v \approx 507 \frac{\text{m}}{\text{s}}$

Joonis 5.



II. Oletame, et selle keha mass, millega kuul põrkus, on M (juurdekirjutus!), erisoojus C_1 ning temperatuuri tõus Δt (juurdekirjutused!). Võime koostada võrrandi:

$$\frac{mv^2}{2} = cm(t_s - t_1) + \lambda m + c_1 M \cdot \Delta t$$

$$\frac{mv^2}{2} - c_1 M \Delta t = cm(t_s - t_1) + \lambda m.$$

Et c_1 , M ja Δt pole teada ja teada on vaid protsessi «kasutegur» η , siis võime kirjutada:

$$\frac{mv^2}{2} - c_1 M \Delta t = \eta \cdot \frac{mv^2}{2}$$

seega: $\eta \cdot \frac{mv^2}{2} = cm(t_s - t_1) + \lambda m;$

$$\frac{\eta v^2}{2} = c(t_s - t_1) + \lambda \text{ jne.}$$

III. Võtame ülesandele mõeldava sümmeetriatasandi (katkev joon):

$$\frac{mv_0^2}{2} \left| \begin{array}{l} \text{cm}(t_s - t_1) + \lambda m \text{ (täieliku sümmeetria juhul)} \\ \text{Mell esineb aga} \end{array} \right.$$

$$\frac{mv_0^2}{2} \left| \begin{array}{l} \text{cm}(t_s - t_1) + \lambda m \\ \text{cm}(t_s - t_1) + \lambda m \end{array} \right.$$

Sümmeetria taastamiseks lahutame vasakul olevast kineetilisest energiast ühe osa mingi madalama kiirusega $v_1 < v_0$. Saame

$$\frac{mv_0^2}{2} - \frac{mv_1^2}{2} = cm(t_s - t_1) + \lambda m$$

$$\frac{m}{2}(v_0^2 - v_1^2) = cm(t_s - t_1) + \lambda m$$

$$\frac{m}{2}(v_0 + v_1)(v_0 - v_1) = cm(t_s - t_1) + \lambda m$$

Peab olema olema mingi kiirus v , nõnda et $(v_0 + v_1)(v_0 - v_1) = \eta v^2$

Seega $\eta \frac{mv^2}{2} = cm(t_s - t_1) + \lambda m$

$$\frac{\eta v^2}{2} = c(t_s - t_1) + \lambda \text{ jne.}$$

IV. Kineetilisest energiast kulub ainult osa η kuuli soojendamiseks ja sulatamiseks.

Seega

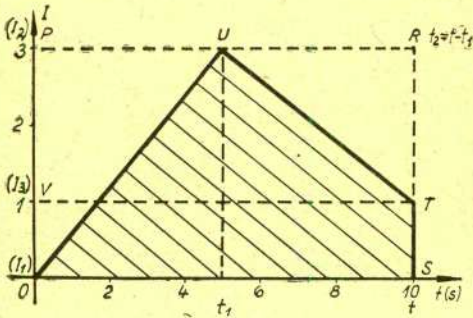
$$\eta \cdot \frac{mv^2}{2} = cm(t_s - t_1) + \lambda m \text{ jne.}$$

V. Oletame, et kuuli kiirus on teada ja leida tuleb kuuli sulatamiseks ja soojendamiseks vajalik soojushulk või koguni kuuli temperatuuri tõus. Sulamiseks kulub soojushulk « λm » ja soojenemiseks « $cm\Delta t$ », kus $\Delta t = t_s - t_1$. Seega läheb kuuli siseenergiaks $Q = cm\Delta t + \lambda m$. See soojushulk on aga kadude tõttu väiksem kuuli kineetilisest energiast $cm\Delta t + \lambda m < \frac{mv^2}{2}$. Võrdsustamiseks peame soojushulka suurendama

$$\frac{cm\Delta t + \lambda m}{\eta} = \frac{mv^2}{2} \text{ jne.}$$

Näide 3. Kui palju vaske eraldub 10 sekundiga CuSO_4 lahuse elektrolüüsil katoodile, kui esimese 5 sekundiga voolutugevus kasvab ühtlaselt $0 \rightarrow 3\text{A}$ ja viimase 5 sekundi jooksul langeb ühtlaselt kuni 1 amprini?

Joonis 6.



$$t = 10\text{s}$$

$$t_1 = 5\text{s}$$

$$t_2 = 5\text{s}$$

$$I_1 = 0\text{A}$$

$$I_2 = 3\text{A}$$

$$I_3 = 1\text{A}$$

$$k = 0,33 \cdot 10^{-6} \frac{\text{kg}}{\text{As}}$$

$$m = ?$$

I. Elektrolüüsil eralduv ainehulk on võrdeline voolutugevusega (I) ja kestvusega (t). Kandes need suurused ristkoordinaadistikku, näeme, et eralduv ainehulk on võrdeline graafikul kujuneva pindalaga: $m \sim (\text{OOTS})$.

Arvutame selle pindala:

$$(\text{OOTS}) = (\text{VPUT}) + (\text{VTSO}) - (\text{OPU}).$$

Seega $m \sim (\text{VPUT}) + (\text{VTSO}) - (\text{OPU})$

$$m = k \cdot [(\text{VPUT}) + (\text{VTSO}) - (\text{OPU})]$$

$$m = k \cdot \left[\frac{t + t_1}{2} \cdot (I_2 - I_3) + (I_3 - I_1)t - \frac{t_1(I_2 - I_1)}{2} \right]$$

$$m = k \cdot \left[\frac{10 + 5}{2} \cdot (3 - 1) + (1 - 0) \cdot 10 - \frac{5 \cdot (3 - 0)}{2} \right] = 17,5 \text{ k [kg]}$$

II. Muutumatu voolutugevuse I_2 puhul oleks eralduv ainehulk suurem m_1 võrra (m_1 on juurdekirjutus!):

Seega $m + m_1 = kI_2t$ ja $m = kI_2t - m_1$

$m_1 \sim (\text{OPU}) + (\text{URT})$

$$m_1 \sim \frac{t_1 \cdot I_3}{2} + \frac{(t - t_1)(I_2 - I_3)}{2}$$

$$m = k \left[I_2t - \frac{t_1 I_3}{2} - \frac{(t - t_1)(I_2 - I_3)}{2} \right]$$

$$m = 17,5 \text{ k [kg]}.$$

III. Eralduv ainehulk on võrdeline kujundi pindalaga S (pindala on kahe-mõõteline ruum).

$m \sim S$

$m \sim (\text{OUT}_1) + (\text{UTST}_1)$

$$m = k \left[\frac{t_1 \cdot I_2}{2} + \frac{(t - t_1) \cdot (I_3 + I_2)}{2} \right]$$

$m = 17,5 \text{ k [kg]}$.

IV. Kaalutleme järgmiselt:

$$m = kIt = k \cdot \left[\underbrace{\frac{I_1 + I_2}{2}}_{\text{keskmine vool algul}} \cdot t_1 + \underbrace{\frac{I_2 + I_3}{2}}_{\text{keskmine vool lõpul}} \cdot t_2 \right]$$

$m = 17,5 \text{ k [kg]}$.

V. Oletame, et teame eraldunud ainehulka « m » ajaga « t ». Selle ainehulga

annab muutuv voolutugevus $I_v = \frac{m}{kt}$

Muutuva voolu leiame tema keskmiste kaudu:

$$\frac{I_1 + I_2}{2} + \frac{I_2 + I_3}{2} = I_v; \quad tI_v = \frac{m}{k}$$

$$t_1 \cdot \frac{I_1 + I_2}{2} + t_2 \cdot \frac{I_2 + I_3}{2} = \frac{m}{k},$$

sellest: $m = 17,5 \text{ k [kg]}$.

Toodud näidetest selgub, et enamasti on üks meetod kõige ratsionaalsem ja käepärasem, teised on kas keerukamad või kunstlikumad. Kooliülesannete lahendamise treeningul, nagu juba öeldud, tasub aga rakendada võimalikult mitut eri meetodit. Õpilastel on ülesannete lahendamisel individuaalseid erinevusi. Kui üks meetod on ühele õpilasele meelega parane, võib ta teisele osutada raskeks, ja vastupidi.

MÖTTEID JA MÄRKUSI MATEMAATILISE ANALÜÜSI ELEMENTIDE ÕPETAMISE KOHTA ÜLDHARIDUSKOO LIS

VLADISLAV KORŽETS,
KUSTAV LAIGNA

Matemaatilise analüüsi elementide õpetamine keskkoolis tunnistati tarvilikuks juba sajandi algul, tegeliku õpetamiseni jõuti aga suhteliselt hiljuti. Nagu igasugune uus kvaliteetivne muutumine, ei toimu ka matemaatilise analüüsi elementide juurdumine koolimatemaatikas raskusteta. Samal ajal üksikute teooriaküsimuste õpetamise meetoodika väljatöötamisega tuleb need küsimused orgaaniliselt seostada ka matemaatika üldkursusega. Viimast nõuab toimuv koolimatemaatika reform.

Seoses nimetatud ülesande ja matemaatika õpetamise praeguse olukorraga üldhariduskoolis on ilmne, et matemaatilise analüüsi elementide õpetamine pole veel arenenud lõplike vormideni, kestab alles üleminekuperiood.

Alljärgnevas esitatakse mõned üleminekuperioodi probleeme käsitlevad mõtted ja märkused, mis küll ei pruugi olla ainuõiged. Vahest soodustavad need aga senisest aktiivsemat mõttevahetust.

Vaadeldgem, kuidas toimub matemaatilise analüüsi elementide õpetamine keskkoolis. Selleks tuleb leida nähtus, mis matemaatilise analüüsi õpetamise taset kõige täpsemini iseloomustab. Mõnede õpetajate töömeetodid ja matemaatikatunnid ei võimalda üldistusi, tutvumine kõikide matemaatikaõpetajate tööga on aga praktiliselt teostamatu. Ilmselt saavad ainsad järeldusi võimaldavad etaloonid olla koolis kasutatavate matemaatikaõpikute sisu ja vorm. Siinjuures ei tohi nende kohta käiva analüüsi rangust mõjutada tõik, et üleminekuperiood alles kestab.

Sirvides hetkel kehtivaid õppeprogramme, ilmneb, et matemaatilise analüüsi elementide õpetamise raskuspunkt langeb kümnendasse (vene õppekeeleaga koolis vastavalt üheksandasse) klassi. Kümnenda klassi programmi jäävad niisugused olulised teemad, nagu **jada piirväärtus, funktsiooni piirväärtus ja pidevus ning funktsiooni tuletis**, mistõttu artikli teises pooles vaadeldakse põhiliselt just kümnenda klassi õpikut. Funktsionaalse sõltuvuse mõiste kuulub aga juba seitsmenda klassi kursusesse, kus funktsioon defineeritakse kui relatsioon, millesse kuuluvate paaride esimesed elemendid on erinevad. Kahesandas ja üheksandas klassis käsitletakse mitut tüüpi ning erinevate omadustega funktsioone, sealhulgas lineaar-, ruut-, astme- ning trigonomeetrilisi funktsioone. Tutvutakse ka kasvavate ja kahanevate ning paaris- ja paaritu funktsiooni mõistega.

Enne funktsiooni piirväärtuse ja tuletise mõistega tutvumist on niisiis kolme aasta jooksul tegeldud funktsionaalse sõltuvuse juhtumitega. Seega peaks ettevalmistus olema ajaliselt piisav, ent paraku juhtub praktikas sageli, et piirväärtuse ja tuletise mõiste sisuline omandamine tekitab õpilastele suuri raskusi.

Tekib küsimus, kas matemaatilise analüüsi elementide [kuulub ju ka funktsiooni mõiste matemaatilise analüüsi kui selle põhiline uurimisobjekt] niisugune hajutatust eri klassikursuste vahel soodustab käsitluse sügavust ning mõistete omandatavust. Erinevate distsipliinide asendamine koolimatemaatika moderniseerimisel üheainsaga — matemaatikaga — tähendab endiste aladistsipliinide (algebra, geomeetria jt.) ühendamist hulgateoreetilisel baasil. Kas on aga aladistsipliinidesse kuuluvate teooriaelementide seosta-

mise eesmärgil tarvis aladistsipliine tükeldada ja laiati puistata? Millisel määral on selline teguviis kooskõlas didaktika, järjepidevuse ja teaduslikkuse printsiipidega?

Ühe aladistsipliini jaotatus eri klassikursuste vahel eeldab distsipliini «uute» küsimuste käsitlemise juurde asumisel järjepidevat suuremahulist kordamist. Sagedasel kordamisel on see vaieldamatu eelis, et kinnistuvad põhiteadmised, kuid kas koolitöös jätkub selleks alati aega ning kas ei lõhu hajutatud vahel aladistsipliini tunnetuslikku terviklikkust. Ühest vastust on võimatu anda, kõik sõltub konkreetsetest asjaoludest. Näitena vaatleme **arvujadade** üldteema käsitlemist keskkoolis.

Arvujadade õppimisel langeb põhikoormus kümnendasse klassi, kus tutvutakse järgmiste küsimustega: arvujada geomeetiline kujutamine, kasvav ja kahanev jada, tõkestatud jada, jada piirväärtuse mõiste, monotoonse jada piirväärtuse olemasolu tunnus (tõestuseta), teoreeme piirväärtuse arvutamiseks, geomeetiline progressioon. Jada mõiste defineerimine toimub aga üheksanda klassi õpikus, nimelt järjestatud arvuhulgana. Antud juhul on jada mõiste sissetoomine üheksanda klassi õpikusse põhjendatud, kuna järgmises punktis [1, lk. 14] vaadeldakse naturaalarvude hulga **järjestatust**.

Üheksanda klassi õpikus käsitletakse aga veel järgmisi arvujadadega seotud küsimusi: peatükis «Funktsionaalne sõltuvus» teemat «Arvujada kui funktsioon» ja peatükis «Lineaarfunktsiooni rakendusi» teemasid «Aritmeetiline progressioon» ning «Aritmeetilise progressiooni summa» [1, lk. 41, 65, 68].

Teema «Arvujada kui funktsioon» sissetoomine peatükis «Funktsionaalne sõltuvus» jääb peatüki eelnevate ja järgnevate teemadega seostamata. Juba teema nimetus ütleb, et seda on vaja arvujadade olemuse selgitamisel, pakub aga tutvumisel funktsionaalse sõltuvusega kitsa erijuhuna vähe. Üheksanda klassi õpikus osutub teema «Arvujada kui funktsioon» vajalikuks vaid teema «Aritmeetiline progressioon» sissejuhatusena, on aga viimasest eraldatud kahekümne kolme leheküljega.

Küsitav tundub ka teemade «Aritmeetiline progressioon» ja «Aritmeetilise progressiooni summa» paigutamine peatükki «Lineaarfunktsiooni rakendusi», kuivõrd järgmistes peatükides nendele teoreetilisel ei toetuta, teema

«Aritmeetilise progressiooni summa» aga pole seostatud ka lineaarfunktsiooniga.

Vahest oleks käsitluse terviklikkuse seisukohalt tulusam koondada teemad «Arvujada kui funktsioon», «Aritmeetiline progressioon» ja «Aritmeetilise progressiooni summa» kokku kümnenda klassi õpikus sisalduvate arvujadade käsitlevate teemadega, toimugu see siis üheksandas või kümnendas klassis.

Analoogiline on olukord teemade «Geomeetiline progressioon» ja «Geomeetiline rida» paigutamiseaga peatükki «EkspONENT-funktsioon ja logarifmfunktsioon» kümnenda klassi õpikus, peaaegu kaksada lehekülge pärast jadade käsitlemist [2, lk. 205, 215]. Motiiviks näib siin olevat asjaolu, et geomeetiline progressioon on seostatav naturaalarvude hulgal määratud eksponentfunktsiooniga. Seosele geomeetilise progressiooni ja eksponentfunktsiooni vahel piisab aga konkreetse näitena toodud kuuest reast [1; lk. 205] eelnimetatud teemasid käsitlevat üheksateistkümmel leheküljel. Tahtmata tekib küsimus, kas oli tarvis nende kuue rea pärast teema «Geomeetilised progressioonid» lahi rebida jadade üldteemast, kuhu ta orgaaniliselt kuulub? Need read poleks sellepärast pruukinud olemata jääda, eelnev tutvumine geomeetilise progressiooni mõistega oleks eksponentfunktsioonide käsitlemise aga ainult käepärasemaks muutnud. Pealegi on geomeetilise progressiooni käsitlemine eksponentfunktsiooni erijuhuna ebakorrektne, kuna eksponentfunktsioon on teatavasti defineeritud ainult positiivsel alusel, geomeetilise progressiooni tegur aga võib olla ka negatiivne. Märkus õpikus, et progressioonitegur võib olla ka negatiivne, kuna naturaalarvuline aste on defineeritud ka negatiivsel alusel, ei paranda märgatavalt eksponentfunktsiooni seostatust geomeetilise progressiooniga.

Arvatavasti pole eraldi seisvate distsipliinide asendamisel koolimatemaatika reformimisel ühe ühtsuga — matemaatikaga — eesmärgiks omaette erinevate teooriate **elementide** seostamine, vaid esmajoones nende **teooriate** seostamine hulgateoreetilisel baasil. Paraku on siin puudusi. Eriti teravalt tõrkavad need jällegi silma matemaatilise analüüsi elementide käsitlemisel. Piirväärtuse ja tuletise mõiste sissetoomisel hulgateooriale

praktiliselt ei toetuta. See on ka mõistetav, sest nimetatud mõistete ülesehitamisel hulgateoreetilisel baasil on palju abstraktset ja harjumatu. Funktsiooni mõiste esitatakse seitsmenda klassi õpikus küll hulgateoreetiliselt — relatsioonina, millesse kuuluvate paaride esimesed elemendid on erinevad [3, lk. 143]. Tekib aga üks küsimus.

Seitsmenda klassi õpikus on järgmine definitsioon: «Funktsioon on relatsioon, millesse kuuluvate paaride esimesed elemendid on erinevad.» [3, lk. 143.] Tekkiv küsimus võib esimesel hetkel näida vaid keelelisena ja kõlab järgmiselt: «Kas kõnealune funktsioon on funktsioon või funktsionaalne relatsioon!» Koolimatemaatika seisukohalt seisneb erinevus järgmises: 1) kui relatsioon, millesse kuuluvate paaride esimesed elemendid on erinevad, on funktsionaalne, esitab see funktsiooni poolt määratava punktihulga ja sellega funktsiooni graafiku; 2) kui relatsioon, millesse kuuluvate paaride esimesed elemendid on erinevad, on aga funktsioon, esitab see ühel ja samal ajal funktsiooni graafiku ja funktsiooni enese, need mõisted kattuvad.

Funktsiooni mõiste puhul tundub olulisena just muutujatevahelise sõltuvuse rõhutamine ja möödahiilimine konkreetsest interpretatsioonist.

Erinevate esimeste elementidega paaridest koosnev relatsioon tõstab esile funktsiooni kui teatud hulga ning jätab varju sõltuvuslikkuse. Funktsioon osutub esmajoones hulgakaks. Edaspidises koolikursuses domineerivad aga just sõltuvuslikkust rõhutavad funktsioonide esitusviisid, mistõttu õpilastel tuleb funktsiooni hulgateoreetiline mõiste sageli tagasi «tõlkida» sõltuvuslikkuseks.

See tõttu tundub funktsiooni ja funktsionaalse relatsiooni mõiste eristamise meetodika väljatöötamine keskkoolile vajalikuna, kuni selle ülesande lahendamiseni ei saa aga arvatavasti loobuda funktsiooni nn. naiivsest definitsioonist, mis praegu esitatakse kaheksandas klassis [4, lk. 15]. Arvatavasti ei ole vene õppekeelega koolis vastava meetodika puudumise tõttu seni veel käsitletud funktsiooni mõistet relatsiooni mõiste vahendusel. Ka tundub funktsiooni nn. naiivne definitsioon praktilises koolitöös vähem ajakulu nõudvana, sest selle oman-

damiseks on vaja tunda vähem eelmõisteid.

Ometi ei saa keskkoolis loobuda matemaatilise analüüsi elementide viimisest hulgateoreetilisele baasile. Seda nõuab koolimatemaatika reform. Konkreetseid teed ja meetodid aga alles ootavad väljatöötamist, kusjuures on raske ennustada, missugusteks need kujunevad ning millal keskkooli jõuavad. Matemaatilise analüüsi praegused hulgateoreetilised esitused on keskkooli otseks ülekandmiseks liiga abstraktsed. Kuid ülesanne on perspektiivne ja selle lahendamisel ei tohigi kiirustada, see võiks oodatud kasu asemel kahju tuua. Kas polegi äkki juba kõrgematesse koolidesse astujatel ilmnenud huvi langust matemaatika kui põhiaineiks valitava distsipliini vastu, ning kui on, kas ei tuleks seda osaliselt seostada ka koolimatemaatika moderniseerimisprotsessiga?

Matemaatilise analüüsi mõistete viimine keskkoolis hulgateoreetilisele baasile on, rõhutagem seda veel kord, kaugem eesmärk, alati leidub aga konkreetseid, hetkel aktuaalseid ülesandeid. Niisugune ülesanne on kehtivate õppeprogrammide ja õpikute korrigeerimine õppeprotsessi efektiivsuse suunas. Artikli eesmärgiks ei ole kehtivate programmide ning õpikute igakülgne kriitika, võimalust kasutades aga teeksimet paar märkust kümnenda klassi õpiku kohta.

Matemaatilise analüüsi mitmete väidete tõestused on keerulised ja vaearikkad. Neid tõestuskäike aitavad lihtsustada mitmekülgsed tõestusmeetodid, sealhulgas ka matemaatilise induktsiooni meetod. Viimase abil lihtsustuksid tunduvalt mitmed ajakulud tõestuskäigud. Matemaatilise induktsiooni meetod on muidugi raskemini omandatavaid ning selle rangus võib õpilasele vastavate teoreetiliste teadmisteta näida vaieldav. Ilmselt on see ajendanud autoreid paigutama teema «Täieliku induktsiooni meetod» õpiku viimasesse peatükki. Meetodi teoreetilisel põhjendamisel sellest midagi ei muutu, sest aksiomaatika küsimustega tutvuvad õpilased alles hiljem, üheteistkümnendas klassis. Matemaatilise induktsiooni meetodi teoreetiliselt põhjendatud õpetamiseks tuleks seda käsitleda alles lõppklassis, see jätkaks õpetajat aga ilma võimalustest rakendada seda varasema materjali omandamisel. Ent ka tutvumine meetodiga alles kümnenda klassi lõpus ahendab tunduvalt selle rakendatavust.

Kui on juba tegu matemaatilise induktiooni meetodi definitiivse sissetoomisega, kas poleks siis otstarbekam tutvustada seda üheksandas klassis või kümnenda algul. See lahendaks ka kümnenda klassi õpikus leiduva vastuolu, milles matemaatilise induktiooni meetodit ollakse sunnitud kasutama varem, kui temaga tutvutakse [2, lk. 69]. Mõte ei ole uus. Vene õppekeelga koolide üheksanda klassi katseõpikus [5] moodustab matemaatilise induktiooni meetod esimese peatüki. Kas on see meie koolinoortele üle jõu käiv või on Vene NFSV haridustegelased ettevaatamatud, riskeerides matemaatilise induktiooni meetodit õpetada peaaegu kaks aastat noorematele õpilastele?

Mõtteid tekkitab ka arvu e sissetoomise viis kümnenda klassi õpikus [2]. Arv e on matemaatilise analüüsi fundamentaalseid mõisteid, mistõttu selle esitus peaks olema piisavalt range. Jada $\left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$ piirväärtuse olemasolu tõestusel toetutakse kümnenda klassi õpikus funktsiooni $y = x^{n+1}$ ja selle puutuja graafikutele punktis $(a; a^{n+1})$. Paraku aga ei jää graafiline materjal ainult saatematerjaliks, vaid muutub argumentaalseks.

Klassikalisele, Newtoni binoomvalemi vahendatud tõestuskäigule ei toetuta ning see oleks võimatugi, sest Newtoni binoomvalem esitatakse samuti kui matemaatilise induktiooni printsiipi õpiku viimases peatükis. Selle sammu motiveeringuks võib olla vaid Newtoni binoomvalemi halb õpitavus, aga vene õppekeelga koolis seda millegipärast ei kardeta [5, lk. 24].

Kui aga peaks olema otstarbekam paigutada Newtoni binoomvalem õpiku lõppu, ikkagi leidub jada $\left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$ piirväärtuse olemasolu küllaltki rangeid tõestusi. Näiteks on arvu e olemasolu võimalik tõestada, rakendades Bernoulli võrratust ja monotoonse jada piirväärtuse olemasolu tunnust [6.]. Kõnealune tõestus võib näida koolimatemaatika jaoks liialt mahukana, selle esitamine ei tohiks aga rohkem aega võtta kui õpikus toodud tõestus. Ka on kõik teisendused elementaaralgebralised ning saavutatakse vajalik rangus. Teoreetilisi raskusi ei peaks õpilastel tekkima, kui neil on vaid piisavalt selge monotoonse jada piirväärtuse olemasolu tunnus. Kui on?

Kahtlusi sünnitab eelkõige tõik, et monotoonse jada piirväärtuse olemasolu tunnus postuleeritakse [2, lk. 24].

Ent peatugem arvujada piirväärtusel lähemalt.

Jada piirväärtuse mõistega tutvumine on esimeseks kokkupuuteks matemaatilise analüüsi põhimeetodiga — piirväärtuse mõistega. Õppeprotsessi meetoodilisest ja psühholoogilisest aspektist on väga tähtis, et esimene mulje kujuneks meeldivaks, et jada piirväärtuse mõiste omandatakse põhjalikult.

Sellise põhjalikkuse saavutamiseks ei piisa jada piirväärtuse enese mõiste kui tahas rangest esitusest, kui me unustame õpilastele näitamast, millise laiema mõiste alamjuhtum piirväärtuse mõiste on. See oleks analoogiline ruudu mõiste õpetamisega, kusjuures nelinurga mõistega ei tutvuta. Analoogia aga ulatub veelgi kaugemale. Nelinurga mõiste on nimelt märksa lihtsamini omandatav kui rööpküliku või trapetsi mõiste.

Arvujada piirväärtuse mõiste korral on selliseks «nelinurgaks», temast laiemaks ja märksa lihtsamini omandatavaks **kuhjumispunkti** mõiste.

Keskkoolis paraku kuhjumispunkti mõistega ei tutvuta. See muudab arvujada piirväärtuse mõiste raskesti omandatavaks ja metafüüsiliseks, sest me vaatleme jada piirväärtuse mõistet väljakistult orgaanilistest seostest. Kuhjumispunkti mõiste sissetoomine keskkoolis mitte ainult et tõstaks arvujada piirväärtuse mõiste omandamise sügavust ja põhjalikkust, vaid muudaks ka õppeprotsessi tunduvalt lihtsamaks. Kuhjumispunkti mõiste kasutamine loob võimaluse koonduvate ja hajuvate jadade meeleliseks kujutluseks ja lihtsustab kõikide arvujada piirväärtuse mõistega seotud teoreemide tõestuskäike nii aparatüüri kui õpitavuse poolest. Viimane annaks võimaluse esitada keskkoolis mitte ainult **monotoonse jada piirväärtuse olemasolu** tunnuse tõestust, vaid ka **jada piirväärtuse olemasolu tunnust** ehk nn. Cauchy koonduvuskriteeriumi.

Ka seob kuhjumispunkti mõiste piirväärtuse mõistet senisest märksa tihedamalt hulgateooriaga, kuivõrd kuhjumispunkt on defineeritud igas lõpmatus tõkestatud hulgas, piirväärtuse mõiste kujutab enesest aga sisuliselt üheainsa kuhjumispunkti esinemise eri-

juhtu lõpmatus hulgas. Võimalik, et jada piirväärtuse mõiste korral tema sellise astmeni tuvastatud seosest hulkade ja hulgateooriaga koguni piisaks ning kuhjumispunkti mõiste sissetoomine lahendaks niisiis ka selle olulise küsimuse.

Märkigem veel, et kuhjumispunkti mõiste võimalikud rakendused ei piirdu üksnes arvutada piirväärtuse küsimustega, vaid seda saab edukalt rakendada ka funktsiooni piirväärtuse mõiste uurimisel.

Jääb lisada, et kuhjumispunkti mõiste on intuiitiivselt hästi mõistetav, mis tarviduse korral võimaldaks koguni loobuda täpsest definitsioonist, asendades selle piisava arvu näidetega. Kuid ka definitsioon ei ole keerukas.

Eelnevas tõstatatud küsimused vajavad edaspidist analüüsi ja diskussiooni, mõnede juurde aga tuleme peatselt tagasi konstruktiivsete efekpanekutega.

Kirjandus

1. E. Etverk, O. Prinitš, K. Velsker, *Matemaatika IX klassile*. Tallinn, «Valgus», 1972.
2. E. Etverk, M. Teeäär, K. Velsker, *Matemaatika X klassile*. Tallinn, «Valgus», 1972.
3. E. Etverk, A. Telgma, A. Undusk, A. Vihman, *Matemaatika VII klassile*. Tallinn, «Valgus», 1973.
4. K. Ariva, E. Etverk, A. Telgmaa, A. Undusk, A. Vihman, *Matemaatika VIII klassile*. Tallinn, «Valgus», 1972.
5. Е. С. Кочетков, Е. С. Кочеткова, *Алгебра и начало анализа. Пробный учебник для 9-го класса средней школы*. Москва, «Просвещение», 1973.

INIMESE JOONISTAMISEST KESKKOOLI KUNSTIRINGIS

OLEV SOANS

Käesolev ülevaade inimese joonistamise õpetamise kõige üldisematest põhialustest on mõeldud keskkoolide kunstiringide juhendajatele. Sellisena tohiks see huvi pakuda ka vanemate klasside õpilastele, kes kavatsevad astuda kunstikooli või Pedagoogilise Instituudi ning Kunstiinstituudi ettevalmistuskursusele.

Asjaolu, et eestikeelses trükisõnas on käsitletud inimese joonistamist viimati neliteist aastat tagasi (O. Raunam, *Joonistamise ja maalimise õpik*. Tallinn, 1961), annab alust arvata, et inimese joonistamise käsitlemine näib olevat ajakohane. 1964. a. ilmunud G. Loogna «Plastiline anatoomia» käsitleb küll inimese joonistamist, kuid on koostatud kunstnike ja kunstiuüliõpilaste nõudeid silmas pidades.

Joonistamisel üldse, sealhulgas ka inimese joonistamisel, on kaks põhieesmärki: 1) joonistamine kui loomingulisi jõude vallandav tegevus, kui loomingu koostisosa — eneseväljendamine, 2) inimese joonistamine kui õppeaine, mille eesmärk on inimese kehaehituse õppimine, — enesetäiendamine. Need eesmärgid on vastastikusel seoses ja tingivad teineteist.

Käesolevas ülevaates huvitab meid joonistamine kui õppetöö, mille ülesanne on a) arendada õpilase võimeid (tema eeldusi ära kasutades), mida on vaja edasiõppimisel kunstierialadel (vaatlusvõime, vormi- ja ruumitaju, loominguline mõtlemisvõime ja fan-

taasia), b) anda õpilasele teadmisi, oskusi ja vilumusi, et ta oskaks loomingulistes töodes joonistada inimest, c) arendada inimese joonistamise kaudu arusaamist ilust ja harmooniast looduse vormides.

Millist joonistuse laadi pidada kõige otsustavaks inimese ehituse õppimisel? Ankeetküsitlus näitas, et 37% kunstnikest ja 51% kunstiiüliõpilastest peavad kõige olulisemaks krokiid. 10–15 minutit kestvad krokiid võimaldavad sama aja jooksul inimese ülesehitamist harjutada palju kordi rohkem kui pikaajaline joonistamine.

Kas kasutada pikemaajaliste joonistuste tegemisel tonaalset või kontuurset lahendust? 30% kunstnikest ja 31% üliõpilastest on kontuursete lahenduste poolt. Et ka krokiid on tavaliselt kontuurne, võib öelda, et inimese joonistamise oskust soovitatakse omandada peamiselt kontuurse joonistuse abil.

1. INIMISE JOONISTAMISE ÕPETAMISE PUUDUSTEST

Pealtnäha mõningatel puudustel inimese joonistamisel modelli järgi.

A. Inimeses nähakse küll raskusastmelt kõige keerukamat looduslikku objekti, kuid tema joonistamisel arvatakse piisavat natüürmordi joonistamisel omandatud mõtlemisviisist ja joonistamisvõtetest. Pikkuse-laiuse, heleduse-tumeduse ja masside-mõõtude õigel tabamisel saame ikkagi ainult «puise» inimese. Inimese kui liikuva olendi sisemise ehituse kas või pealiskaudnegi tundmine koos välise vormi teadliku vaatlusoskusega võimaldab joonistamisel aga saavutada rahuldavat tulemust.

B. Inimese joonistamist õpetatakse algul kipsjäljendite järgi, mis ei anna midagi inimese sisemisest ehitusest. Kipsjäljendite järgi joonistamist kui meetodilist võtet võiks autori arvates kasutada ainult siis, kui eesmärk on valguse-varju probleemide õppimine. Anatoomiline kipsfiguur võiks olla ka vaatlusobjekt, kuid mitte mahajoonistamise objekt.

C. Liiga palju tähelepanu pööratakse joonistuse korraldajale viimistlemisele ja varjutamisele.

D. Joonistamist alustatakse pea joonistamisest, millele liidetakse kael, rindkere, kõht, vaagen, üla- ja alajäsemed. Figuurid üksikud

osad «riputatakse» üksteise alla. Toimub midagi inimese «poomise» taolist!

E. Kasutatakse inimese nn. foonist väljaraiumise meetodit. Algul eraldatakse suuremad «tükid» ning järk-järgult minnakse üle detailsemale väljaraiumisele analoogiliselt skulptuuri väljaraiumisega. Neid «raiuvaide» jooni ei saa nimetada ülesehitavateks joonteks, vaid pigem «lõhkuvateks».

Juhendaja peab jälgima, et õpilased ei joonistaks pead, käsi, kuube, pükse, kingi jne. eraldi üksteise alla «kleebituna» ja seest tühjana. Peab arvestama, et joonistaja oskab riidetuse sees näha inimese kehaehitusest ainult seda, mida ta teab!

2. TEOREETILISEST BAASIST INIMISE JOONISTAMISEL KUNSTIRINGIDES

Baas, millele võib toetuda, on 8. klassis õpitud üldteadmised inimese anatoomiast. Edaspidi on vaja mõningal määral omandada topograafilist anatoomiat, et mõista juhendaja märkusi ning anda joontele kindel sisu. Põhjendamata jooni nimetas möödunud sajandi vene joonistuskooli suurkuju, Šurikovi, Repini ning Serovi õpetaja P. Tšistjakov «surnud joonteks».

Kõige lihtsamaks vormiks topograafilise anatoomia järkjärguliseks omandamiseks kunstiringides on tabelid. Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi joonistamise komisjonis on üldhariduskoolide, pioneeri- ja kultuurimajade kunstiringides sobivaks tunnistatud ERKI-s koostatud inimskeleti ja nähtavate lihaste tabelid. Tabelid on linooli graveeritud ning paljundatavad. ERKI-s on tabelite baasil valmistatud elektrifitseeritud stend topograafilise anatoomia iseseisvaks õppimiseks. Tabelitel on märgitud skeleti luud, samuti luude osad, mis asetsevad vahetult naha all ja on tähtsad figuuri välise vormi joonistamisel. On vaja, et tee nende teadmiste juurde algaks juba keskkooli kunstiringides. Sealjuures ei tohi laste loominguks vägivaldselt üle kanda professionaalsete kunstnike kogemusi. Uued teadmised peaksid lülituma orgaaniliselt lapse senisesse kunstimaailma, s. t. peaksid seda täiendama, mitte radikaalselt muutma.

Teoreetilised teadmised osutuvad vajalikuks, kui õpilane joonistamisel nende puudumist tunnetab. Siin on ringi juhendaja pedagoogilisel taktil oluline tähtsus.

3. INIMISE KEHAEHITUSE SELGITAMISE NÄITVAHENDITEST

Näitvahendid annavad lihtsustatud mudeli inimese kehaehitusest. Metoodiliselt on õige inimese ehituse õpetamist alustada tasapinnaliste siluettmudelitega, sest vormi äärjooni haarab silm paremini kui sisemisi vorme. Ka ei tekita kahemõõtmelise mudeli kujutamine kahemõõtmelisel paberil minigeid raskusi. Selleks sobivad vineerist või papist valmistatud **funktsionaalsed siluettmudelid**. Mudeli üksikosad kujutavad finglikult skeleti luid, mis on liigestest liigutatavad. See võimaldab demonstreerida ka liigutusi, mida ei ole modellil võimalik poseerida (näit. kukkumine, hüppamine). Siluettmudelid võivad olla suured (ERKI anatoomiakabinetis peaaegu elusuurune) või väikesed, 15—20 sm kõrgused. Üks mudel olgu eest-, teine külgsuunas. Asendite lavastamine annab teadmisi figuuri tasakaalustatud seisemisest, liikumise ulatusest liigestes jms.

Sama eesmärgi taotleavad **trükitavad kahe- ja kolm- ja neljapinnalised siluettmudelid**. Lihtsustatud vormid on lõigatud linooli ning kinnitatud klot-sikestele. Trükkimine toimub analoogiliselt templitrükkiga.

Kui õpilane on omandanud silueti ole-muse, järgneb mahuliste vormide (kolju, rindkere, vaagen) tundmaõppimine. Mahuliste vormide näitlikustamiseks on sobiv nn. **traatpea ja traatfiguur**. Läbipaistvatena võimaldavad need vormi «jooksu» jälgida ka pea ja keha sellel poolel, mis elaval model-lil on eespool asetsevatest vormidest varjatud. Ruumilise nägemise arendamisel on sel-lel suur tähtsus.

Eri asendisse pandud traatpeade järgi saame hõlpsasti jälgida ja joonistada näi-teks kulmude ja silmakaarte «jooksu» muu-tumist. Traatfiguur kujutab enesest lihtsusta-tud skeletti, millel avalduvad ilmekalt lüli-sammas ja kolm mahulist vormi: kolju, rind-kere, vaagen.

Pärast mahulise sisevormi omandamist min-nakse üle järgmisele etapile — lihtsustatud välisvormidega töötamisele. Sageli soovita-vadki joonistusõpetajad vormi lihtsustami-seks kasutada nn. kastmehi. Sellega hoitakse ära figuuri «vedel» kujutamine. Lihtsustatud välisvormi kaudu saab arendada üldistatud

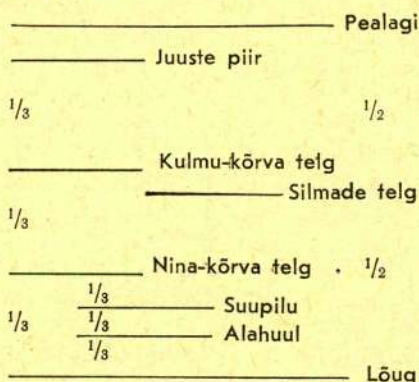
nägemist, mida ei võimalda loomulikud vor-mid oma detailrikkusega.

ERKI-s on välja töötatud paljudatav **pea lihtsustatud välisvorm**, mis väldib pedantset silma- ja ninakoobaste ning hammaste joo-nistamist. Erinevalt loomulikust koljust on sellel vormil nina kõhreline osa ning silma-munad.

Lähemat informatsiooni eelnimetatud näit-vahendite kohta saab ERKI joonistuska-teeni taideanatomia kabinetist (õppejõud O. Soans, telef. 326-42).

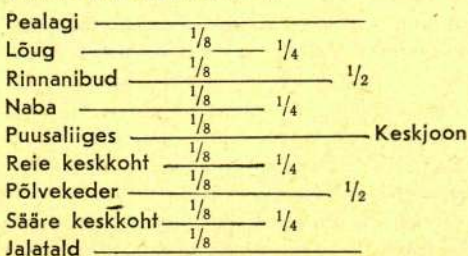
4. OLULISEMAID VAHEKORDI INIMISE VÄLISES VORMIS

Pead on algul soovitatav joonistada profiilis. Pea kõrgus jagatakse horisontaalse silmade teljega kaheks võrdseks osaks. **Pea pikkuse** jagame järgmiselt:



Pea laius eestvaates võrdub 5 silma laiusega, s. o. silmade vahe (võrdub silma laiusega) + kaks silma + teine teisel pool näo küljel silma laiusele nähtavat näo külge kuni kõrvadeni. **Pea laius külgsuunas** kuklast nina otsani võrdub pea kõrgusega (nn. pea ruut).

Figuri on algul soovitatav joonistada eest-vaates, sest nii on olulisemad vahekorrad kergemini omandatavad. Seisva figuuri pikkuse jagame järgmiselt:



Õlgade laius võrdub 2 pea pikkusega.

Rinnakorvi laius rinnanibude kohal võrdub $1\frac{1}{2}$ pea pikkusega.

Külgedele väljasirutatud käte kaugus võrdub keha pikkusega (nn. muistsete ruut).

Muidugi on antud vahekorrad kõige üldisemat laadi. Kuid need näitavad, kui palju erinevad konkreetse modelli proportsioonid antud skeemist. Algajale joonistajale on need lihtsustatud vahekorrad väga kasulikeks orientiirideks.

5. MODELLI JÄRGI JOONISTAMISEST

Pedagoogilises praktikas on välja kujunenud joonistamise ülesannete järjekord, mida peetakse kõige otstarbekamaks ja lühemaks teeks paremate tulemuste saavutamiseks inimese joonistamisel. Kursust alustatakse pea kui kõige kompaktsema ja lihastega vähem kaetud vormi joonistamisega. Paralleelselt peab kunstiringi liige tegema naturist viisandeid — krokiisid terve figuuri ulatuses, et omandada kogemusi inimese keha ehituse, liikumise ulatuse, hoiakute, rakursside jm. joonistamiseks.

Traditsioonipäraselt jätkatakse joonistamiskursust poolfiguuri joonistamisega. Autori arvates on õigem järgmisena omandada terve figuuri ehitus, et ära hoida hilisemat väära joonistuse ülesehituse järjekorda: peakael-rind-kõht, jalad, ilma et pöörataks vajalikku tähelepanu toetuspunktiledele.

Joonistuse paigutus seisneb modelli äärmiste punktide (alumise, ülemise, vasakpoolse ja parempoolse) märkimises. Nende abil määratakse modelli asendi pikkuse ja laiuse täpne vahekord. Seda on kasulik teha pliiatsiga mõõtes, sest silma järgi tavaliselt eksitakse.

Õigel lähenemisel tuleb kohe ära märkida **toetuspunktid ja toepind** (mitte alustada pea joonistamisest). Kahele jalale toetuda on toepind mõlema jalatala alune ning nendevaheline pind. Ühele jalale toetudes on toepind ühe jalatala alune. Istuva modelli puhul on esimene toepind jalataldade ning toolijalgade vaheline pind, teine — toolipõhi. Ristluul asuvast raskuskeskmest tõmmatud loodjoon peab langema toepinnale (seisval figuuril). Võib kasutada ka kaenal asuvast kägisälgust tõmmatavat loodjoont, mis tavaliselt samuti langeb toepinnale.

Eeltoodu on esitatud lihtsustatult, kuid on piisav üleminekuastmena raskuskeskme ja toepindade vahel olevate seoste põhjalikumaks analüüsimiseks.

Modelli keskkoha [puusaliigese kõrgus] ning silmapiiri märkimine.

Ära märkides modelli keskkoha (seisva figuuri puhul), on hõlpus uute poolitamistega jõuda inimese pikkuse kaheksaks jagamiseni, mis võrdub pea pikkusega.

Silmapiiri märkimine kergendab figuuri kujutamist perspektiivis (eriti rakursside puhul).

Suurte mahuliste vormide [kolju, rindkere, vaagen] ülesehitamisel on esialgseks orientatsiooniks soovitatav kasutada geomeetrisi vorme. Järgmise astmena tuleb skeletile vajalikku tähelepanu pöörata. Sealjuures pole vaja joonistada üksikuid roideid, nimmelülisid, ristluid jms., vaid anda need üldistatud kujul.

Keskjoone ehk pikitelje ja sellega ristuvate põiktelgede märkimine. Figuuri keskjoon ehk pikitelg jagab figuuri ülalt alla kaheks. Sõltuvalt pea, rindkere ja vaagna asendist muudab keskjoon oma suunda.

Keskjoonele ristuvate telgedena valitakse a) peal: silmade, kulmu-kõrva ja nina-kõrva teljed; b) rindkerel: õlgade, rinnanibude ja rinnakorvi roietealune telg; d) vaagnal: vaagnaharjade ja puusaliigeste telg; e) alajäsemetel märgitakse põlvede telg.

Kontuuride ja vormiharja joonistamine.

Kontuuride joonistamine on iseenesestmõistetav. Kuid selgitust vajab vormiharja mõiste. Vormihari nagu tõuseks joonistusel kontuuridest kõrgemale paberi kohale ja on just see, mis annab joonistusele mahulisuse. Vormiharja joonistame tavaliselt pehmemalt kui kontuure. Vormiharjal asub külvalguse puhul omavarju äär. Otsevalguse puhul on vormihari heledalt valgustatud. Et kontuur moodustub üksteisest üleminevatest pinnavormidest, tuleb nende vormide üleminekukohtades kontuuri silueti servast üle sissepoole joonistada või siis kontuuri nendes kohtades rõhutada.

Iseseisvate väikevormide joonistamine.

Nina ja kõrvu kujutame pealepandud vormidena. Silmakoopaid aga suurde vormi sisselõigatuna, millesse omakorda kujutame silmamunad, mille peal asetsevad silmalaud. Väikevormide joonistamisel on maksvad sa-

mad seaduspärasused mis suurte vormide puhul.

Joonistuse detailsem väljatöötamine. Pike-maajalisel joonistusel tuleb detailsemalt töödelda ehituslikult olulised kohad, mis annavad tavaliselt ka detailsema välisvormi. Nendeks on skeleti osad, mis asuvad vahetult naha all ja on välises vormis kombatavad ja hästi vaadeldavad (näit. sisemine ja välimine vasarik alajäsemel, rangluu, õlanukk, vaagnahari jne.). Valdav osa nendest ehituslikult olulistest nn. konstruktiivsetest punktides asub liigeste ümbruses.

Üldistamisel rõhutame olulist, summutame liigselt silmatorkavaid, kuid tähtsusetuid detaile. Üldistuses ei tohi näha lihtsustamist. Lihtsustamisel rõhutatakse ainult suurt vormi ning unustatakse, et oluliste detailide karakteriseerimine kuulub lahutamatu lõpetatud joonistuse juurde.

Valguse ja varju probleem joonistamisel. Kontuursel joonistusel tuleb ka vormihari, mis on külgsvalguse puhul ühtlasi ka omavarju äär, hoolega joonistada, sest see annab joonistusele mahulisuse. Samuti tuleb jälgida langevaid varje, mis asetsevad iseisivate vormide all (nina, kõrvade, kulmude all). Langeva varju serv on järsult piiritletud ning tumedam. Olenedes modelli asendist, on langevaid varje kaelal (langeb lõuast) õlal (langeb peast). Istuva modelli puhul esinevad varjud, mis langevad ülajäsemelt kehatüvele ja reitele.

Valguse paremaks mõistmiseks on soovitatav vormi ette kujutada tahkudena. Mida rohkem asub tahk risti valguse langemise suunaga, seda heledamini on see valgustatud. Ehkki tänu heale valgusele tajume paremini figuuri vormi, on põhiline ikkagi figuuri ehitus, mis igasuguse valgustuse puhul jääb samaks.

Enne valgusepoolset kontuuri tuleb vorm joonistada üleminekuga tumedamale, et anda edasi vormi keeramist. Enne varjupoolset kontuuri tuleb aga vorm joonistada heledamalt, s. t. jätta refleksi. Mitte kasutada varjutamist lohakalt väljajoonistatud aladele jäänud vigade varjamiseks.

Sageli tekib õpilastel raskusi joonistuse lõpetamisega (aega jääb väheseks) ning kartus, et joonistus üle töötatakse (aega näib olevat palju). Mõlemad annavad tunnistust süsteemist joonistamisest. Õieti ja arukalt

tehtud joonistus ei mõju kunagi poolikult. Tavaliselt on hädas need õpilased, kes ei tea, mida tuleb joonistada ning mida jätta tagaplaanile.

Kokkuvõte. Inimese joonistamine [kui eesmärgiks on inimese kehaehituse tundmaõppimine] tuginegu teadlikule ülesehitavale joonistamisele, mitte optilisele fikseerimisele rajanevale kopeerimisele. Juhendaja peamine ülesanne on õpilase suunamine nägemise tasemelt vaatamise tasemele. Õpilane peab teadma, mida ta joonistab, ja mõtlema, mida on vaja joonistada.

Ülevaade käsitles põgusalt inimese joonistamise õppimise ja õpetamise mõningaid tahke. **Inimese kuju kasutamine loometöös on aga õpilase kui loova isiksuse vaba eneseavaldus.** Juhendaja ja õpilane peaksid peamiselt muret tundma, et looming oleks vaba diletantismist ja argusest inimese kujutamisel. Julgus ning teadmiste ja taotluste vastavus kujutamise laadile olgu põhiline kriteerium loomingulise joonistuse hindamisel. Seda loomisvõimet, loomirõõmu ja avaldamise julgust, mis on lastes, peame säilitama ka kunstiringi liikmetes. Siin tuleb jätta võimalus ka elamuslikele värvidel ja valguse-varjule baseeruvale loomelaadile, milles teadmiste osa oleks minimaalne.

Kirjandus

1. Eesti NSV kujutava ja tarbekunsti õpetajate II konverentsi ettekannete teesid. Tallinn, 1970.
2. E. Löbel, Kunst selbst gestaltet. Berlin, 1963.
3. O. Raunam, Joonistamise ja maalimise õpik. Tln., 1961.
4. K. Weber, Figürisches Zeichnen. Leipzig, 1963.
5. А. Барщ. Рисунок в средней художественной школе. М., 1963.
6. Г. В. Беда. Основы изобразительной грамоты. Л., 1963.
7. А. А. Дейнека. Учитесь рисовать. М., 1961.
8. А. Соловьев, Г. Б. Смирнов, Е. С. Алексеева. Учебный рисунок. М., 1953.
9. А. Е. Хитров. Рисунок. М., 1956.
10. I. Ploompuu, Joonistuslaseid õppe-seadeldisi. Õppemetoodiline töö. ERKI. Tln., 1965.
11. J. Püttsepp, P. P. Tšistjakovi metoodilised vaated ja joonistamine tänapäeval. Eesti Riiklik Kunstiinstituut. Õppemetoodiline töö. Tartu, 1953.

TEMAATILINE PLANEERIMINE GEOGRAAFIAS

ASTA KALJU

Iga tund kujutab endast ulatuslikuma teema ühte osa. Et kogu teema moodustaks terviku, tuleb igaks tunniks valida kõige otstarbekamad töövõtted, pidades silmas teemas peituvaid õpetuslikke, kasvatuslikke ja õpilasi vaimselt arendavaid võimalusi. Üksiktundide ettevalmistamine ei võimalda alati selliselt seatud ülesannet täita, vaid eeldab kogu teema terviklikku ja põhjalikku ettevalmistamist. Teemaatilise plaani koostamisel peab õpetaja analüüsima käsitletava teema põhimõistete ja seaduspärasuste sisu üksiktundide kaupa, määrates samas kindlaks õpilaste töövõtted ja tunnetustegevuse sisu antud teema omandamisel.

Kui vaadata kirjanduses ilmunud eri ainete teemaatilisi näidisplaane, aga samuti ka mitme autori koostatud sama aine plaane, on need nii oma struktuurilise kui ka sisulise ülesehituse poolest erinevad. See on ka loomulik, sest ainete õpetuslikud ja kasvatuslikud eesmärgid pole ühesugused. Kui õpilaste praktiliste oskuste arendamisel keemias tuleb rõhutada laboratoorseid töid, siis geograafias on vaja esile tõsta kaardilugemise

oskust jne. Ka eri koolides sõltub ühe ja sama aine materjali käsitlemine väga mitmesugustest asjaoludest, nagu kooli näitvahendite baasist, klassi koosseisu eripärast jne. Sellest hoolimata peaks teemaatiline plaan siiski lähtuma ühistest alustest. Need on ära toodud Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt 1974. a. väljaantud «Koolitöö planeerimise juhendis».

Temaatilise plaani koostamisel tuleb kõigepealt teema sisust sõltuvalt kindlaks määrata õpetuslikud ja kasvatuslikud eesmärgid. Need võib anda kogu teema ulatuses ühtselt või, kui vaja, tunniti. Näiteks geograafias, kui teema annab ülevaate ühest sfäärist, mandrist või riigist, on otstarbekohane seada eesmärgid teema kui terviku kohta. Tunni eesmärki ei saa anda üldsõnaliselt, näiteks «dialektilis-materialistliku maailmavaate kasvatamine». See on geograafia kui õppeaine, samuti ka teiste õppeainete üks kasvatuslikke eesmarke ning ei ütle planeeritava teema kohta konkreetset midagi.

Geograafias õpitavad objektid, loodusliku kompleksi koostisosad, nagu maekoor, õhk, vesi, taimed ja loomad, ning nendega seotud nähtused alluvad kõik dialektilise materialismi seaduspärasustele. Seepärast on vaja iga teema puhul ära näidata, milliseid seaduspärasusi ja vastastikuseid seoseid kujundatakse õpilaste teadvuses. Samuti tuleks märkida, milliseid fakte ja oskusi õpilased teema ulatuses omandavad.

Et geograafia kasvatuslikud probleemid on orgaaniliselt seotud aine sisuga, on õigem eesmarke mitte lahutada õpetuslikeks ja kasvatuslikeks, vaid anda need nii, et õpetuslikest eesmärkidest kasvaksid välja ka kasvatuslikud. Näiteks võiks tuua H. Tiitsu koostatud teemaatilise plaanist teema «Hüdro-sfäär» eesmärgid: rikastada õpilaste teadmisi maakera vesikestast, kujundada hüdro-sfääri mõiste; täiustada kujutlusi looduse komponentide vahelistest sõltuvustest ja seostest hüdro-sfääris esinevate nähtuste ja protsesside tundmaõppimise kaudu, suunates õpilasi tunnetama looduse ühtsust ja arenemise seaduspärasusi: tutvustada õpilastele maailmamere uurimise ülesandeid, uurimismeetodeid ja võtteid, juhtides neid mõistma Maa geograafilise pindmiku tundmaõppimise iseärasusi tänapäeval; täiendada õpilaste teadmisi veest kui loodusvarast ja veekogude

tähtsusest inimese majanduslikus tegevuses, suunates neid mõistma vee ja veekogude ratsionaalse kasutamise ning kaitsmise vajalikkust; süvendada kaardilugemise oskust kaartide abil tehtavate praktiliste töödega.

Selline konkreetne eesmärk hõlbustab kooli sisekontrollil kergesti jälgida, kuidas teema käsitlemisel ühes või teises tunnis õpetaja need eesmärgid realiseerib ja kuidas need õpilaste teadvuses vastu võetakse.

Geograafias võib soovitada temaatilise plaani koostamist tabelina.

Tabelis võiksid olla järgmised andmed:

1. Kursuse nimetus ja klass.
2. Teema nimetus.
3. Tundide arv teema käsitlemiseks.
4. Eesmärgid.

Tabel ise peaks sisaldama järgmisi andmeid.

I. Tunni järjekorranumber ja käsitlemise aeg

Kuupäevad võib märkida pliiatsiga, et neid oleks võimalik järgmisel õppeaastal uuendada, sest temaatiline plaan koostatakse mitmeks aastaks.

II. Tunni teema

Siia kuuluvad peateema üksikud alalõigud, mida antud tunnis käsitletakse.

III. Tunnis omandatavad uued teadmised ja oskused

Selles alalõigus on vaja välja tuua kõik uued põhivara mõisted, üksik- ja üldmõisted, seadused, vastastikused seosed ja nende arenemine, faktid jm., mida tunni materjal sisaldab.

IV. Varem õpitud teadmised ja oskused

Teema ettevalmistamisel tuleb toetuda kõigile nendele varasematele teadmistele ja oskustele, millele uue materjali käsitlemine rajaneb. See eeldab õpilaste poolt õpitud mõistete, faktide ja oskuste korduvat kasutamist eri tingimustes, seostes ja uutes situatsioonides. Õpetajal tuleb arvestada, missuguses klassis ja millises ulatuses need teadmised ja oskused on omandatud, sest sellest sõltub, millisel määral nendele teadmistele on võimalik toetuda. Samuti võimaldab see kindlaks määrata kordamismaterjali ulatuse ja kordamise võtted. Erilist tähelepanu tuleb pöörata sellele, et varem omandatud ning uute teadmiste ja oskuste vahel tekivad seosed. Teame, et varem õpitud teadmised jäävad kasutuks, kui me nendele pidevalt ja sihikindlalt ei tugine uute teadmiste oman-

damisel. Näiteks füüsilise geograafia kursuse käsitlemisel tuleb järjekindlalt tugineda loodusõpetuse kursusele, majandusgeograafias aga füüsilisele geograafiale. Praegu võib aga tihti tõdeda, et varem omandatud teadmisi võetakse vanemates klassides kui uusi ning nende tõttu paisub tunnis omandatud uute teadmiste maht näiliselt väga suureks, tegelikult on see hulga väiksem. Näiteks 5. klassis teema «Atmosfäär» alateema «Õhurõhk» käsitlemisel peavad õpilased loodusõpetuse tundidest olema omandanud juba teadmised õhu raskusest, õhu raskuse muutumisest sõltuvalt temperatuurist, õhu vertikaalsest liikumisest soojenemisel ja jahtumisel. 5. klassis peab neid teadmisi kasutama uutes situatsioonides. Silmas tuleb pidada ka seda, et varem õpitud materjali seostamine uuega soodustab õpilastel kergemat ja kiiremat omandamist.

V. Kartograafilised vahendid

Kaardid, gloobused, atlased jt. kartograafilised vahendid on tabelis teistest näitvahenditest eraldatud seetõttu, et nende osa igas geograafiatunnis on kõige olulisem. Nende kasutamine määrab suures osas kindlaks praktiliste ülesannete sisu ja eesmärgid.

VI. Näit- ja didaktilised vahendid. Lisakirjandus

Kõigepealt tuleks läbi mõelda tehniliste vahendite kasutamise võimalused teema ulatuses. Samuti tuleks märkida pildid, skeemid, diagrammid, maketid ja teised näitvahendid. Nende kõrval on soovitav näidata ka jaotusmaterjal õpilastele, kui teema seda nõuab.

Ka lisakirjanduse võib ära märkida koos näitvahenditega. Kui aga lisakirjandust on rohkesti ja see on õpilastele kättesaadav (näit. 6. klassi geograafias), võib selle esitada eraldi osana. Kirjandusest võiks märkida klassis kasutatava kirjanduse, kirjanduse referaatide koostamiseks, aga samuti ka kodulektüüri.

VII. Tunnis kasutatavad õppemeetodid ja võtted

Tunni tööplaanides või konspektides võib tihti tähele panna, et märgitakse üles lihtsalt õppematerjali sisu, s. o. need geograafia probleemid, mis on õpetajale nagunii selged ja teada. Tunni meetoodilised võtted aga puuduvad. Tihti peetakse tunni meetoodiliseks läbitöötluks ekslikult seda, kui on

E e s m ä r g i d: Anda teadmisi NSV Liidu rahvaarvust, selle muutumisest, rahvastiku paiknemisest, rahvastiku tihedusest NSV Liidu territooriumi eri osades, selgitada mõiste — NSV Liit kui paljurahvuseline riik ja näidata üksikute rahvaste vennalikkude koosseisest ning

Jrk. nr. kuupäev	Tunni teema	Tunnis omandatavad teadmised ja oskused	Varem omandatud teadmised ja oskused	Kartograafilised vahendid
1.	Rahvastik, NSV Liidu poliitilis-administratiivne jaotus.	NSV Liidu rahvaarv, rahvaarvu muutumine NSV Liidus, rahvastiku paiknemine NSV Liidus, NSV Liidu rahvastiku koosseis — paljurahvuseline riik. Liiduvabariigid ja nende pealinnad, NSV Liidu riigi juhtivad organid. Eesti NSV rahvastiku arv ja tihedus. Eesti NSV riigivõimu organid.	Maakera rahvaarvu, rahvastiku kasvu mõiste, rahvastiku tiheduse mõiste. Rasside ja rahvaste võrdõiguslikkus NSV Liidus. Rasside paiknemise tähistamine rasside kaardil. Moskva — NSV Liidu pealinn. Tallinn — Eesti NSV pealinn.	Maailma rahvastiku kaart, NSV Liidu rahvastiku kaart, atlased, kontuurkaardid. Eesti NSV administratiivne kaart.

fähistatud ära kaks või kolm tunni osa, näiteks: 1) teadmiste kontrollimine, 2) uue materjali käsitlemine, 3) kinnistamine.

Kuidas aga peaks need tunni osad meetodiliselt üles ehitama, sellest minnakse mööda. See põhjustab mõnikord tunnis meetodiliste võtete vaesuse või juhuslikkuse. Seetõttu on vaja fikseerida temaatilises plaanis tunni meetodiline käik.

VIII. Koduülesanded

Programmi tihedus põhjustab tunnis tihti ajapuuduse, mistõttu koduülesannete probleemid jäävad õpetajal kahe silma vahele. Koduülesanded antakse sageli kiirustades koos kellaga või isegi pärast kella, kui õpilaste tähelepanu juba on hajunud. Seepärast jäävad koduülesannetena kõlama paragrahvid või leheküljenumbriid, kuid õppimismeetod jääb õpilase enda otsustada. Temaatiline plaan peaks sisaldama koduülesannete didaktilise eesmärgi, kus on konkreetselt ära

näidatud, millised probleemid õpikust õppida, missugustele osadele rõhk asetada, missugused õpiku ja töövihiku ülesanded lahendada, missugused probleemid lahendada kontuurkaardil ning kuidas kodus kasutada atlasit. Vajaduse korral on plaani vaja märkida ka lisakirjandus, referaadid, praktilised tööd jm.

IX. Märkused ja täiendused

Põhjalikult koostatud temaatilist plaani saab õpetaja kasutada mitmel õppeaastal. Igal aastal tekib vajadus seda täiendada olenevalt aine sisu täienuemisest, õpilaste koosseisu muutumisest, kooli õppevahendite baasi laienemisest jne. Täienduste tegemiseks tuleb jätta temaatilises plaanis ruumi. Samuti peaks õpetaja analüüsima antud teema käsitlemist ja seda, kuidas õpilased niisuguse käsitlusega aine omandasid. Kõike eeltoodut on arvestatud näidiseks toodud plaani koostamisel.

«RAHVASTIK, NSV LIIDU POLIITILIS-ADMINISTRATIIVNE KAART» (1 tund)

rahvaste sõprust. Anda teadmisi NSV Liidu ja Eesti NSV poliitilis-administratiivsest jaotusest ning riigivõimuorganitest. Süvendada õpilaste kartograafilisi teadmisi ja kaardilugemise oskust kaartide abil tehtavate praktiliste töödega.

Näit- ja didaktilised vahendid

Meetodid ja võtted

Koduülesanded

Märkused

Pildid NSV Liidu rahvaste esindajate kohta.

Frontaalne küsitlemine: NSV Liidu riigipiirid.

Seletus koos vestlusega: rahvaarv ja rahvuslik koosseis, rahvuste levikuala fähistamine rahvastiku kaardil.

Iseseisev töö: töövihiku ülesanded 1 ja 2 (vastava peatüki kohta). Iseseisva töö kokkuvõte.

Seletus: NSV Liidu poliitilis-administratiivne jaotus, liiduvabariigid ja nende pealinnad. NSV Liidu riigivõimu organid.

Individuaalne töö: töövihiku ülesanne 3.

Vestlus: Eesti NSV rahvastik, rahvaarv, administratiivne jaotus ja riigivõimu organid.

Iseseisev töö: töövihikust ülesanded 7, 8 ja 12. Iseseisva töö kokkuvõte.

Õpik: NSV Liidu rahvastik ja administratiivne jaotus. Eesti NSV rahvastik ja administratiivne jaotus.

Töövihik: ülesanded 9, 10 ja 11.

Kontuurkaart: atlase järgi märkida liiduvabariikide piirid ja pealinnad.

Loomulikult võib eeltoodud teemat ja tundi üles ehitada ka teisiti, see oleneb õpilaste teadmiste tasemest, nende vastuvõtvõimest, kooli õppevahendite baasist jm.

Temaatilise plaani koostamine, kus iga tund on meetoodiliselt läbi mõeldud, on väga tõomahukas. Seetõttu ei ole mõeldav, et õpetaja jõuaks korraka koostada temaatilised plaanid kogu õppeaasta ulatuses. Selline kiirustamine põhjustaks plaanide pealiskaudsuse ja formaalsuse ning õpetajal poleks niisugustest plaanidest kasu ega abi. Temaatiline planeerimine toimugu järkjärgult, teemade kaupa. Plaan peaks valmima paar nädalat enne teema käsitlemist, sest see annab võimaluse vajaduse korral õppevahendeid ette valmistada ja õppefilme tellida.

Kui õpetajal on olemas kogu õppeaasta temaatiline plaan, kuhu on märgitud ka tunni aeg, ei ole vaja koostada selle kõrvale kalenderplaani.

Temaatiline plaan hõlbustab kooli juhtkonnal ainealast sisekontrolli. Kontrollides tunde teatud teema ulatuses, on kerge jälgida, kas ja kuidas õpetaja realiseerib teema eesmärgid. Samuti on kergesti võimalik kontrollida õpilaste teadmisi: temaatiline plaan võimaldab kiiresti välja võtta õpitud põhivara, mille alusel on lihtne koostada kontrolltöid ja teste.

UURIMISTULEMUSI TARTU KAUGÕPPEKESKKOOLI ÕPILASKOOSSEISU KOHTA

KOIDULA TOODE

Käesoleva töö eesmärgiks oli ankeetküsitluse ja vestluse teel välja selgitada õpilaskoosseisu iseärasused. See võimaldab omakorda teha järeldusi, mida saab töös kasutada. Tähtis on teada, millise kontingendiga on tegemist, misugused on õppimiskeskused, kuidas suhtub töökoht edasiõppimisesse. Alles siis on võimalik õpilasi paremini abistada.

Ankeet korraldati 1973/74. õ.-a. septembris. Ankeedi küsimustele vastas 280 õpilast, nendest mehi 142, naisi 138, keskmine vanus 22 aastat.

Ankeedi andmetest selgub, et kõige rohkem õpilasi (27,50%) katkestas õpin-gu eelmises koolis lihtsalt laiskuse ja mõtlematuse tõttu. Küllalt määravad on olnud ka majanduslikud põhjused (21,07% õpilastest). Võrdsest (11,79%) on olnud neid, kes on tahtnud rohkem isiklikku raha saada või muutuda iseseisvaks. Vähesed on katkestanud õppimise nõrga tervise tõttu. Kaalukaks ei saa pidada ka klassikursuse kordama jäämist ja perekondlikke põhjusi (8,21%). Üsna tü-hise protsendi (5,71%) moodustavad need, kellele õppeained on rasked olnud, ja need, kellel on tekkinud vastuolud õpetajatega. Ilmselt aeg on teinud oma töö ja vastuolud õpetajatega unustatud.

Kõike eelnevat arvesse võttes võib jä-reldada, et aastad on juurde andnud arusaamist teadmiste vajalikkusest ja taas on tärnanud soov õppida.

Kui kauaks aga sellest soovist jätkub?

Kas jätkub vastupidavust lõpetada vä-hemalt keskkool? Selle ühise eesmärgi nimel võitlevad nii kool kui ka asutus. Aga noortööline ise?

Grupi- ja individuaalkonsultatsiooni-des tuleb rohkem tähelepanu pöörata nendele, kellele õppeained on rasked, samuti nendele, kellel on takistuseks tervislikud või perekondlikud põhjused. Et ankeedid on nimelised, siis on neid töö käigus võimalik kasutada nii klassi-juhatajatel kui ka aineõpetajatel.

Ankeedi täitnud õpilaste keskmine haridus on Tartu kaugõppekeskkoolis 8 klassi ja see on omandatud päevakoolis.

Ankeedi täitnud õpilaste üldarvust on 42,14% eelmise klassikursuse pooleli jät-nuid. Enamikul juhtudel on klassikur-suse kordamist ette tulnud ainult üks kord õppeaja vältel. Kuid on ka mitmes klassis kursust korranud. Kokku on klassikursuse kordajaid 47,14%. Siia kuuluvad ka need, kes on päevakoolist sellepärast lahkunud, et õppeained on rasked. Kuidas nad aga suudavad õp-pida töö kõrvalt koolis, kus tundide arv uue aine käsitlemiseks on mitu korda väiksem ja iseseisva töö maht vastavalt suurem? Õpetajate pingutustest hooli-mata tuleb kahelda nende õppijate edukuses. Meie ülesandeks on aga viia õppima suunatute enamik klassikursuse lõpetamiseni ja mitte enam lubada õpin-gute poolelijätmist; ainult vähestele ja olulistel põhjustel võib lubada jääda samasse klassi teiseks aastaks.

Mälestused eelmisest koolist on 70,71 protsendil õpilastel meeldivad. Ainult 4,29% on ära tulnud ebameeldivate mälestustega. 25% on aga oma viimase kooli suhtes jäänud täiesti ükskõikseks.

Koolitööst on eemal oldud keskmiselt 5 aastat. Selle aja jooksul on aga ena-mikus õppeainetes üle mindud uutele programmidele, mis on eelmistest tun-duvalt raskemad, eriti matemaatikas, füüsikas ja keemias. Ka ankeedi and-

metest saab välja lugeda, et kõige raskemateks õppeaineteks on just need.

Ankeedi alusel on püütud selgitada, missugused asjaolud raskendavad õppimist. 33,57% peavad peamiseks põhjuseks vahepealset unustamist. Küllalt suur osa (17,86%) kurdab, et programmid on rasked. Ka töökoormus annab ennast tunda (14,29% vastajatest). 11,43%-l ankeedi täitjatest on korterilolud nii halvad, et kodus õppimisest midagi välja ei tule. Perekondlikud põhjused on 11,07%-l, 4,29% vastajatest kurdab aga selle üle, et nad lihtsalt ei oska õppida.

See on väga lai tööpõld klassijuhatajatele. Põhjuste väljaselgitamisest on vähe. Õpilasi tuleb ka abistada. Suur töö on jõuda iga õpilaseni, tema mureneni, kui ei ole ette nähtud isegi klassijuhatajatundi, kus oleks võimalik neid muresid arutada. Kas on õige nõuda klassijuhatajalt ühiskondlikel alustel nii suurt, aga kindlasti väga tänuväärset tööd?

Kuna kontingent on noor, siis ei ole ka töökohtade vahetamine suur — keskmiselt üks kord iga töötaja kohta. On ka neid, kes on 3 ja enam korda töökohti vahetanud.

Mis on olnud töökoha vahetamise põhjuseks?

Ankeedi andmetel on olnud peamiseks põhjuseks mitteküllaldane töötasu (21,79% ankeedi täitjatest). Teisel kohal (10,36%) on perekondlikud põhjused. 7,86% on vahetanud töökohta valitud eriala mittetundmise pärast.

Teised põhjused — vähene haridus, vastuolud juhtkonnaga ja sagedased komandeeringud — ei ole töökoha vahetamisel olnud määravad.

Siit aga järeldus: töötasu oleneb paljudes asutustes ja ettevõtetes kvalifikatsioonist. Kvalifikatsiooni on aga raske tõsta, kui puuduvad teadmised tänapäeva tehnikast. Üsna mitmes Tartu asutuses ei lubatagi kvalifikatsiooni tõsta, kui noortöölisel kas ei ole keskharidust või ta ei õpi edasi. Sellest tulenevad ka mitteküllaldane töötasu ja tihti eriala mittetundmine.

Väga tähtis on ka teada, miks jätkatakse õpinguid.

39,6% ankeedi täitnud õpilastest jätkab õpinguid sellepärast, et saada haritud inimeseks (ilmselt ühiskond nõuab!), 18,9% tahab jätkata õpinguid kõrgemas õppeasutuses.

Et töökohtades on haridusküsimused muutunud küllaltki aktuaalseks, siis 15% vastajatest jätkab sellepärast õpinguid, et töökohta nõuab. Aga nemad ise? Selle 15% hulka kuuluvad need, kes on laiskuse pärast päevakoolist ära tulnud, mälestused viimasest koolist on kas ükskõiksed või ebameeldivad, kes on vahetanud ühe või mitu töökohta ja päevakoolis on käitumist hinnatud mitte eeskujulikuks. Vestlustes töökohtade juhtivate töötajatega on selgunud, et paljudel nendest õpilastest on olnud ka tööl pahandusi. See on kõige raskem kontingent. Paljud nendest on eksinud ühiselu reeglite vastu. Nendele tuleb nii koolis kui ka töökohtadel erilist tähelepanu pöörata.

15,50% ankeedi täitjatest jätkab õpinguid parema töökoha saamise lootuses. 6,43%-le on õppimine huvitav, pakub rahuldust. Kõik need vastajad on märkinud, et tahavad jätkata õpinguid kõrgemas õppeasutuses — väga tähelepanuväärne protsent meie kooli kontingendist.

3,21% on tulnud õppima vanemate ja sugulaste soovil. Siia kuuluvad peamiselt need, kes ei ole veel perekonda loonud. Kui aga endal soovi ei ole, kauaks siis vanemate ja sugulaste soovist jätkub?

Et kaugõppekeskkooli õppimistingimused ja -võimalused mõnevõrra erinevad õhtukeskkooli omadest, siis on huvitav teada, miks just on valitud see koolitüüp ja kas valik õigustab ennast. Ankeedi koostaja on välja pakkunud 11 põhjust.

19,64% on märkinud, et töökohta ei võimalda iga päev õppetööst osa võtta (näit. brigaaditöö, komandeeringud jmt.).

Töökohtadest koolidesse suunamisel on eelkõige aluseks võetud õpilaste isiklikud soovid. Kuid on soovitatud ka mõelda töö iseloomule ja kooliskäimise võimalustele. Alati ei ole võimalik pai-

gutada töötajat ühte vahetusse. Tihti ei soovi seda töötaja ise. Kui arvestused on vastavalt plaanile sooritatud ja õpilane on teatanud, et ta ei saa regulaarselt õppetööst osa võtta, ei tule mingisugust pahandust.

15% õpilastest leiab, et selline süsteem võimaldab aega paremini reguleerida.

16,79% õpilastele selline kooliskäimise süsteem meeldib: saab arvestusteks ette valmistada ja ise valida arvestusteks ettenähtud nädalapäevadest sobiva. Üsna selge on, et peab kogu arvestuse materjali läbi töötama. Hinnet ei ole võimalik saada juhuslike teadmiste alusel ühest väikesest ainelõigust. Väheste teadmiste korral aga aineõpetaja juhendab, vajaduse korral selgitab ainet ning õpilane tuleb uuesti vastama.

13,93% ankeedi täitjatest on valinud kaugõppekooli perekondlikel põhjustel, eriti perekonnainimesed, kellel on väikesed lapsed.

12,86% tahab saada kõrgemasse kooli astumiseks iseseisva töö harjumusi. Tavaliselt lähevad meie kooli lõpetanud mittestatsionaarsesse osakonda. Peab ütleva, et enamik on vastu pidanud ja edukalt lõpetanud. Vesteldes nendega, kes praegu õpivad kõrgemas õppeasutuses, on selgunud, et kohanemine uues koolis on kerge; töö on muutunud ainult sisuliselt, süsteemis aga midagi uut ei ole. Vilistlased, praegused üliõpilased, on käinud vestlemas meie kooli metoodikapäevadel. Eriti tänulikud on nad olnud iseseisvate tööharjumuste õpetamise eest.

Teiste soovitusel on tulnud õppima 5,36% ankeedi täitjatest. Vestlustest on selgunud, et nad ei kahetse.

Ühe aastaga tahab kaks klassikursust lõpetada 3,93% ankeedi täitjatest. Siia kuuluvad põhiliselt need, kes on päevakoolis kevadeni ära olnud ja sealt mingil põhjusel välja langenud enne klassikursuse lõpetamist.

Isiklike mugavustele on väga vähe- sed tähelepanu pööranud. Ainult 1,79% vastajatest on valinud kooli sellepärast, et see on kodule lähedal.

Üsna tühise arvu (1,43%) moodusta-

vad need, kes on töö planeerinud kahele aastale. Seda tehakse kas perekondlikel või tervislikel põhjustel.

Kokku võttes võib öelda, et ka selline kooli vorm, nagu kaugõppekeskkool on paljudele edasiõppijatele vajalik. Elu ei võimalda tõesti kõigil edasiõppijatel regulaarselt õppetööst osa võtta ja iga päev tundideks ette valmistada.

Ankeedi andmetel kavatseb enamik õpilastest, kes õpivad 6. ja 7. klassis, lõpetada 8 klassi. 8.—11. klassi õpilastel on plaanis lõpetada 11 klassi.

Kui kõrge haridustase peaks tänapäeval inimesel olema? Üks õpilane leiab, et piisab 8 klassist. 61,79% peavad vajalikuks keskkaridust, 37,86% vastajatest aga kõrgemat haridust.

Kui lähedane inimene on madalama haridusega kui ankeedi küsimustele vastaja, on 82,86% vastajatest soovitanud tal oma haridusteed jätkata. Nendest 51,79% on asunud õppima, 48,21% on aga jäänud veel mõtlema.

Kuidas suhtub edasiõppijasse töökoht?

Sellel küsimusel on väga kaaluv ja isegi määrav osa. Rõõmustav on, et 72,86% vastajatest on märkinud, et õppimisesse suhtutakse tööl soodustavalt. Kahjuks aga 25% töökohti on ükskõiksed ja ei ole huvitatud noortöölise edasiõppimisest.

2,14% vastajatest aga väidab, et õpingutesse ei suhtuta soodustavalt. Ankeetidest on võimalik välja lugeda sellised töökohad, kus valitseb kas negatiivne või ükskõikne suhtumine. Sel juhul tuleb koolil paratamatult vahele segada. On olnud ka juhtumeid, et on tulnud paluda abi linna juhtivatelt töötajatelt. Tavaliselt on see alati lõppenud õppija suhtes positiivsete tulemustega.

Eelnevat arvesse võttes järeldub:

1. Et õpilaskontingent on noorenenud, siis vajab ta ka teistsugust lähenemist kui 10—15 aastat tagasi. Paljud õpetajad töötavad nii nagu 15 aastat tagasi. Tuleb arvestada noorenenud kontingendiga, sest vastasel korral saavutame edu asemel ebaedu.

2. Enamik õpilasperest on töölised ja teenistujad. Nendeni tuleb jõuda nii asutuste ja ettevõtete juhtivate inimeste

kui ka vastavate komisjonide kaudu. Vähem tähtis ei ole ka individuaalne lähenemine. Tänu individuaalkonsultatsioonidele on võimalik õpilastele ainet selgitada individuaalselt, sest õpilaste teadmiste tase on ebaühtlane. Samal ajal tuleb aga klassijuhatajatel tundma õppida iga õpilast kui klassikollektiivi liiget ja kui inimest, tunda tema ebaedu põhjusi ning aidata neid kõrvaldada. Peab arvestama õpilaste vanuselisi erinevusi. Suhtumine ei saa olla kõigisse ühesugune, sest erinevad on ka iseloomuomadused. Klassijuhatajatele on see tööloik raske, aga ometi vajab konkreetset lahendamist.

Järgmine õppeaasta kujuneb komplekteerimise poolest eelmistest raske-
maks, sest plaanid suurenevad. Sisukamaks peab muutuma ka asutuste ja ettevõtete, samuti pedagoogilise kaadri töö. Asutused ja ettevõtted ei tohi unustada õppima suunamise kõrval ka neid, kes juba õpivad. Tuleb luua igati soodsad võimalused õpingute jätkamiseks ja olla huvitatud oma töötajate edukusest.

3. On teada, et suur osa kõrgematesse koolidesse astuda soovijatest jääb ukse taha. Sellepärast ei maksa sinna ahvatleda astuma neid, kellel ei ole sügavat huvi ja võimeid.

4. Enamik ankeedi täitjatest jätkab õpinguid sellepärast, et saada haritud inimeseks. Sellest järeldub, et on saadud aru ühiskonna nõuetest ja oma isiku osast selles. Ei ole õige stimuleerida ainult kõrgema palgaga.

5. Et kõige raskemateks õppeaineteks on matemaatika, füüsika ja keemia, tuleb nende õppeainete õpetamisele koolis pöörata erilist tähelepanu. Ühelt poolt tuleb luua senisest paremad tingimused, samal ajal aga tõsta ka nõudlikkust.

6. Töötavatele noortele keskhari-
duseks on vajalikud teiste keskhari-
dust andvate koolide kõrval ka kaug-
õppekoolid. See võimaldab valida kooli vormi vastavalt eeldustele ja õppimis-
võimalustele ning aitab omakorda kaasa
õpilaste arvu suurenemisele ja üldise
keskhariiduse omandamisele.

KOOLINOORTE KEHALISTE VÕIMETE EALINE ARENG

JAAN LOKO

Kehaliste võimete ealise arengu dünaamika tundmisel on tähtis koht kehalise kasvatus-
tuse organiseerimisel ja tegemisel. On
teada, et peamised kehalised võimed (jõud,
kiirus, vastupidavus) ei arene paralleelselt.
Uuringud on näidanud, et ühesuguse treeningu-
gurežiimi mõjul on eri noortel kehaliste või-
mete arengu tempo erinev (G. Kononov,
1971; V. Volkov, 1971). Järelikult ühtedel on
eelised mingi kehalise võime arenguks.

Kehalised võimed arenevad tänu koordineerimise-
sioonimehhanismide täiustumisele, funktsio-
naalsetele ja morfoloogilistele nihetele orga-
nismis (A. Gandelsman ja K. Smirnov, 1970,
V. Filin, 1971 jt.).

Ratsionaalse kehalise kasvatus-
e arenguks on oluline võimalikult täpselt tunda eri va-
nusegruppide kehaliste võimete iseärasusi.
Meie uuringu eesmärgiks oligi välja selgitada
koolinoorte kehaliste võimete ealise arengu
dünaamika iseärasused.

Vaatlusalusteks olid Tartu 5. keskkooli 11—
18-aastased poeglapsed. Vanuseliselt jagune-
sid vaatlusalused alljärgnevalt:

Tabel 1.

Vanus	11	12	13	14	15	16	17	18
Õpilaste arv	82	127	140	129	118	111	78	90

Kehaliste võimete määramiseks kasutati järgmisi teste.

1. Absoluutne jõud — kükkimine, kang õlgadel, ja selja dünamomeetria.
2. Kiiruslik jõud — paigalt kaugushüpe ja topispallitõuge rinnalt (istuvast asendist).
3. Jõu vastupidavus — käte kõverdamine rippes.
4. Kiirus — 30 m jooks püstilähtest.
5. Üldine vastupidavus — pedaalimine veloergomeetril 5 min. jooksul.

Testide valikul lähtuti sellest, et neid oleks võimalik sooritada kooli kehalise kasvatus tunnis. Ainult vastupidavuse testi sooritamine vajab spetsiaalset vahendit — veloergomeetrit.

Kehaliste võimete ealise arengu dünaamika iseärasuste väljaselgitamisel võeti aluseks vanuserühmade aritmeetilised keskmised (tabel 1).

Vaatlusandmete analüüs näitab, et meie poolt uuritud kehalised võimed 11—18-aastastel poistel pidevalt arenevad. Arengu tempo ei ole aga eri vanustes ühesugune.

Alajäsemete ja selja sirutajate lihaste absoluutse jõu aktiivne areng algab vastavalt 12- ja 13-aastaselt. Suurim absoluutse jõu juurdekasvu tempo on 14—15-aastastel. 16-aastastel oli arengu tempo aeglasem, kuid sellele järgnes 17—18-aastaselt uus tõus. 11-aastastel on absoluutse jõu arengu tempo väga aeglane, moodustades alajäsemete sirutajate lihaste arengus 0,2% absoluutsest juurdekasvust ja selja sirutajate lihaste arengus 3,5% (vt. tabel 2).

Absoluutse jõu ealise arengu dünaamika on kujutatud joonisel 1 ja kiirusliku jõu ealise arengu dünaamika joonisel 2.

Aktiivne kiirusliku jõu areng algab 12-aastaselt. 11-aastastel arenes alajäsemete kiiruslik jõud 6,5% ja ülajäsemete kiiruslik jõud 7,1% absoluutsest juurdekasvust. Suurim juurdekasvutempo ilmnes 13—15 aasta vanuses (vt. tabel 2).

Jõu vastupidavuse arengus oli suurim juurdekasvutempo 14 ja 15 aasta ning 17 aasta vanuses. 11- ja 12-aastastel oli areng väga väike, vastavalt 1,7 ja 3,4% absoluutsest juurdekasvust (vt. tabel 3).

Liikumise kiiruse intensiivne areng toimub 12—15 aasta vanuses. 11-aastastel oli areng minimaalne (0,1% absoluutsest juurdekasvust) ja 16-aastastel arengut ei toimunud. 17-aastastel oli jälle väike areng (vt. tabel 3).

Üldise vastupidavuse arengus oli suurim arengutempo 12- ja 13-aastastel (vastavalt 26,8 ja 31,2% absoluutsest juurdekasvust). Iseärasuseks on see, et 11-aastastel oli tase kõrgem kui 12-aastastel. See on seletatav asjaoluga, et 11-aastased tegelesid täiendava kehalise kasvatusena 2 nädalatunni ulatuses, mille tulemusena nad saavutasid 13—14-aastaste taseme (vt. tabel 3).

Jõu vastupidavuse, liikumise kiiruse ja üldise vastupidavuse ealise arengu dünaamika on kujutatud joonisel 3.

Põhiliselt vastab meie koolinoorte kehaliste võimete ealine areng kehaliste võimete ealise arengu üldistele seaduspärasustele ja on kooskõlas teiste autorite andmetega.

Tabel 2.

ABSOLUUTSE JA KIIRUSLIKU JÕU ARENGU TEMPOD ERI VANUSTES (%-DES ABSOLUUTSEST JUURDEKASVUST).

Test	Vanus							
	11	12	13	14	15	16	17	
Kükkimine, kang õlgadel	0,2	15,8	16,8	16,1	19,2	15,2	16,7	
Selja dünamomeetria	3,5	6,3	14,6	26,6	19,3	14,7	16,0	
Paigalt kaugushüpe	6,5	12,4	18,0	19,1	17,2	11,5	15,3	
Topispallitõuge	7,1	11,5	16,9	18,0	16,0	15,6	14,9	

Tabel 3.

Test	11	12	13	14	15	16	17
Käte kõverdamine rippes	1,7	3,4	12,0	22,5	17,3	6,9	36,2
30 m jooks	0,1	22,2	22,2	22,2	22,2	0	11,1
Pedaalimine veloergomeetril 5 min. jooksul	-3,3	26,8	31,2	8,3	20,0	8,3	8,7

V. Filin (1970) on näidanud, et vastavate kehaliste võimete arendamisel saavutatakse sportliku treeninguga kõige paremaid tulemusi perioodil, mil kehalise arengu tempo on kõrgeim. Järelikult on suurimate nihete saavutamiseks absoluutse jõu arendamisel kõige sobivamaks vanuseks 14—15 aastat, kiirusliku jõu arendamisel 13—15 aastat, jõu vastupidavuse arendamisel 14, 15 ja 17 aastat, kiiruse arendamisel 12—15 aastat ja üldise vastupidavuse arendamisel 12—13 aastat. Selles vanuses saavutatakse vastavate kehaliste harjutustega kehaliste võimete arengu suurim tempo. Nimetatud iseärasusele tuleb tähelepanu pöörata kehalise kasvatuses tunnis ja harjutuste valikul 12—15-aastaste õpilastele.

Meie poolt kasutatud kehaliste võimete määramise testide tulemuste hindamiseks töötati välja vastav hindekskaala. Kasutati 4-pallilist skaalat: rahuldav (R) — tulemused diapsoonis aritmeetiline keskmine miinus standardhälve, hea (H) — tulemused diapsoonis aritmeetiline keskmine pluss standardhälve, nõrk (N) — tulemused alla rahuldava, väga hea (VH) — tulemused on suurepärased. Hinnangute arvulised näitajad on toodud tabelis 4.

Soovitame kehalise kasvatuses õpetajatel kasutada meie poolt väljatöötatud hindekskaalat kehaliste võimete arengu taseme määramisel.

Tabel 4.

ERI VANUSES ÕPILASTE KEHALISTE VÕIMETE HINDESKAALAD

	Hinnang	11	12	13	14	15	16	17	18
Kükkimine, kang õlgadel (kg)	N	<35	<35	<40	<45	<50	<55	<65	<70
	R	35—40	35—40	40—45	45—50	50—60	55—70	65—80	70—80
	H	45—50	45—50	50—55	55—65	65—75	75—90	65—100	90—105
	VH	50>	50>	55>	65>	75>	90>	100>	105>
Selja dünamomeetria (kg)	N	<48	<51	<53	<63	<76	<89	<97	<111
	R	49—59	51—62	53—67	63—79	76—100	89—115	97—127	111—140
	H	60—70	63—73	68—82	80—96	101—124	116—142	128—158	141—170
	VH	70>	73>	82>	96>	124>	142>	158>	170>
Paigalt kaugushüpe (cm)	N	<151	<156	<164	<173	<190	<205	<210	<221
	R	151—166	156—171	164—181	173—195	190—210	205—224	210—233	221—245
	H	167—182	172—187	182—199	196—218	211—231	225—243	234—257	246—270
	VH	182>	187>	199>	218>	231>	243>	257>	270>

KEHALISTE VÕIMETE MÕÖTMISE TESTIDE TULEMUSED (ARIT)

Vanus	Kükkimine, kang õlgadel (kg)		Selja dünamomeetria (kg)		Paigalt kaugushüpe (cm)	
	\bar{x}	m	\bar{x}	m	\bar{x}	m
	11	38,8	0,91	59,6	1,24	166,5
12	38,9	0,76	62,47	0,98	171,9	1,38
13	46,8	0,88	67,6	1,29	181,8	1,46
14	55,2	1,16	79,4	1,45	195,8	1,96
15	63,2	1,37	100,3	2,19	211,0	1,89
16	72,8	1,56	115,8	2,55	224,4	1,85
17	80,4	2,02	127,7	3,45	233,6	2,63
18	88,7	1,86	140,8	3,13	245,7	2,59

Test	Hin-nang	11	12	13	14	15	16	17	18
Topispalli foukamine (cm)	N	<236	<255	<282	<323	<371	<422	<467	<506
	R	236—269	255—293	282—330	323—386	371—445	422—497	467—548	506—596
	H	270—303	294—331	331—379	387—450	446—518	498—571	549—630	597—687
	VH	303>	331>	379>	450>	518>	571>	630>	687>
Käte kõverda- mine rippes (kordade arv)	N	0	0	0	0	1	1	1	<4
	R	1—2	1—2	1—2	1—3	2—4	2—5	2—5	4—7
	H	3—4	3—4	3—4	4—6	5—7	6—8	6—9	8—11
	VH	4>	4>	4>	6>	7>	8>	9>	11>
30 m jooks (sek.)	N	6,0>	6,0>	5,7>	5,5>	5,3>	5,1>	5,0>	4,9>
	R	5,7—6,0	5,7—6,0	5,5—5,7	5,3—5,5	5,1—5,3	4,9—5,1	4,8—5,3	4,7—4,9
	H	5,3—5,6	5,3—5,6	5,1—5,4	4,9—5,2	4,7—5,0	4,6—4,8	4,5—4,7	4,4—4,6
	VH	<5,3	<5,3	<5,1	<4,9	<4,7	<4,6	<4,5	<4,4
Pedaalimine veloergomeetril 5 min. jooksul (pöörete arv)	N	<423	<441	<459	<517	<495	<558	<570	<589
	R	423—490	441—485	495—523	517—568	495—580	558—609	570—621	589—633
	H	491—548	486—530	524—587	568—619	581—665	610—660	622—672	634—678
	VH	548>	530>	587>	619>	665>	660>	672>	678>

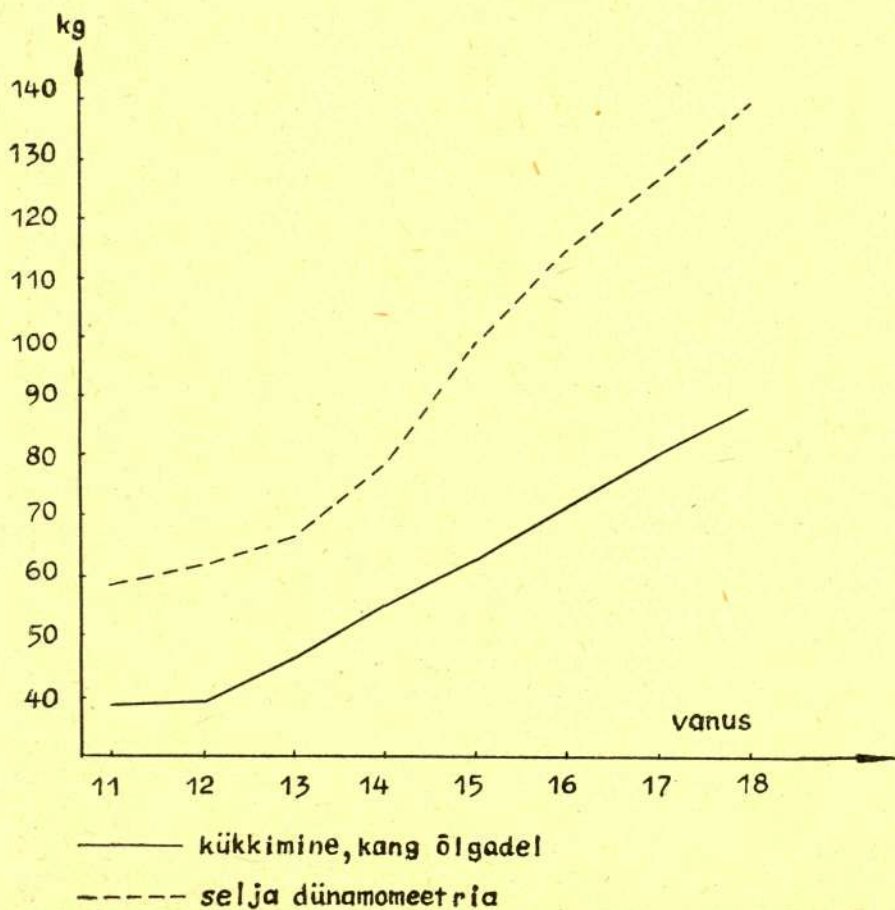
Tabel 1.

MEETILINE KESKMINE JA KESKMISE VIGA).

Topispalli tõukamine (cm)		Käte kõverdamine rippes (kordade arv)		30 m jooks (sek.)		Pedaalimine velo- ergomeetril 5 min. jooksul (pöörete arv)	
\bar{x}	m	\bar{x}	m	\bar{x}	m	\bar{x}	m
269,7	3,68	1,9	0,22	5,65	0,04	490,1	6,45
293,1	3,37	2,1	0,23	5,62	0,03	485,4	3,94
330,9	4,10	2,3	0,21	5,39	0,03	523,9	5,41
386,3	5,59	3,0	0,27	5,21	0,03	568,7	4,50
445,0	6,77	4,4	0,31	5,02	0,03	580,6	7,84
497,2	7,07	5,3	0,32	4,87	0,02	609,5	4,84
548,3	9,23	5,8	0,40	4,80	0,03	621,4	5,80
596,8	9,50	7,9	0,41	4,69	0,03	633,8	4,66

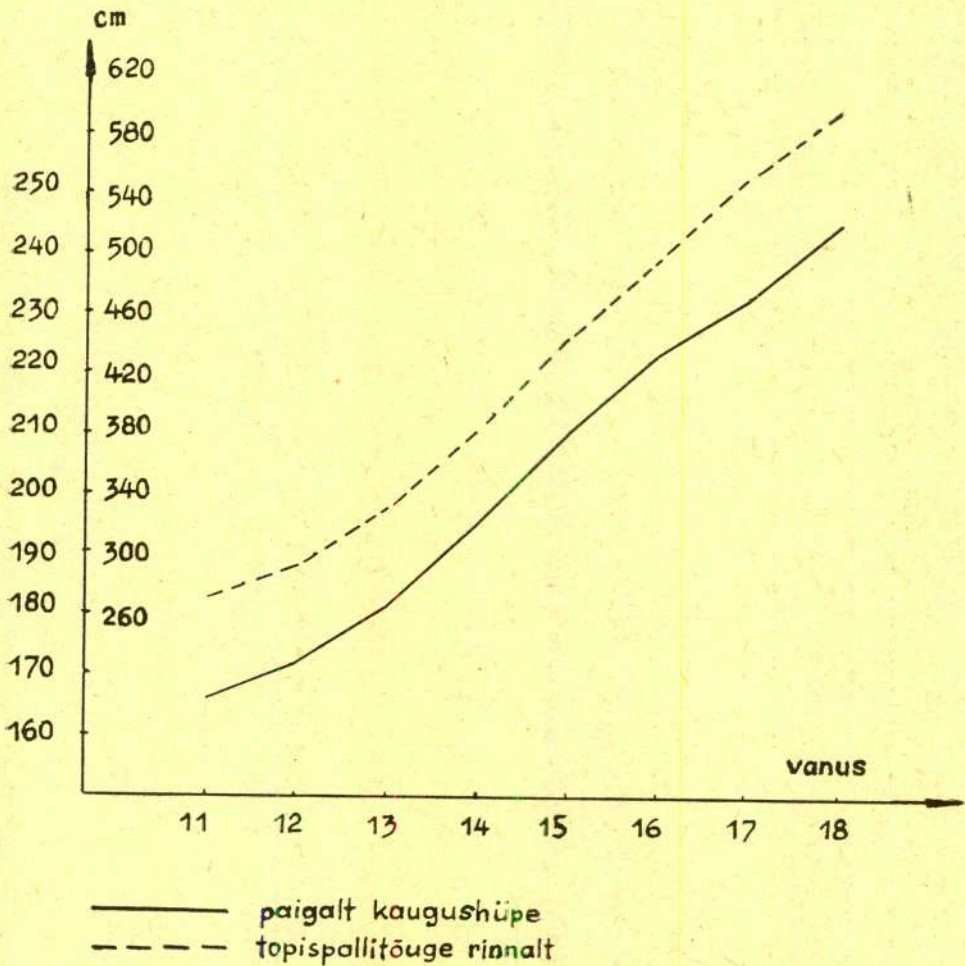
Joonis 1.

ABSOLUUTSE JÕU ARENGU DÜNAAMIKA

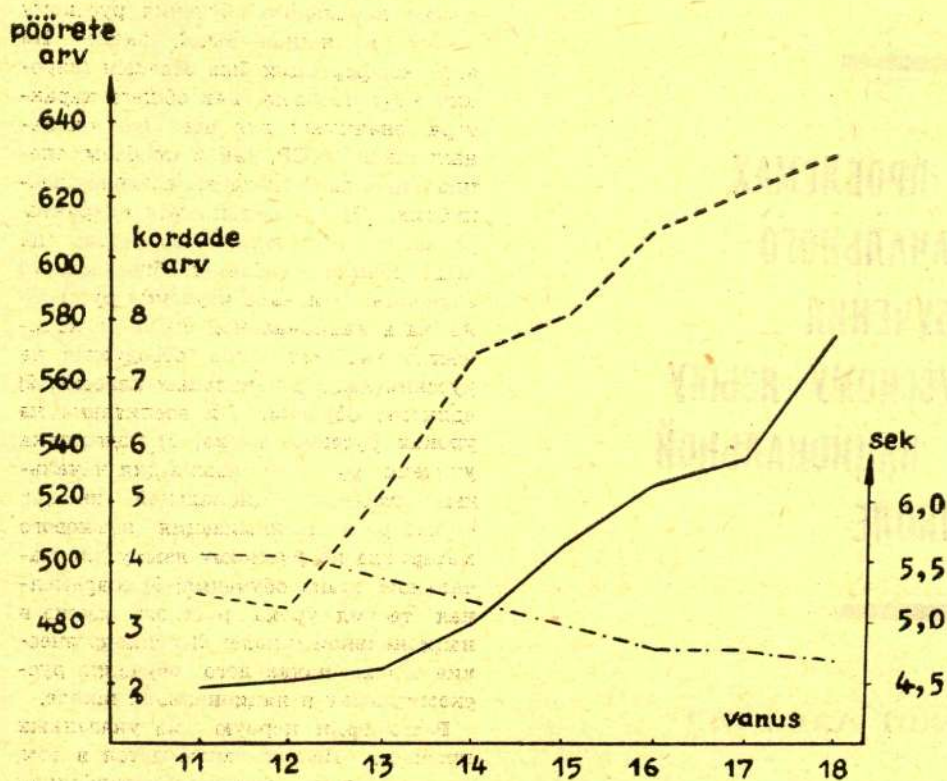


Joonis 2.

KIIRUSLIKU JÕU ARENGU DÜNAAMIKA



ÜLDISE VASTUPIDAVUSE JA LIIKUMISE EALISE ARENGU DÜNAAMIKA



- pedaalimine veloergomeetril 5 min. jooksul
- kätte kõverdamine rippes
- · - · - 30 m jooks

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

О ПРОБЛЕМАХ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

МЯРТ ААСЛАЙД

С 8 по 11 октября 1974 года в столице Армянской ССР городе Ереване проходила всесоюзная научная конференция по проблемам начального обучения русскому языку в национальной школе. На этой конференции был освещен широкий круг проблем как общего характера, значимых для всех национальных школ СССР, так и проблем, специальных для отдельных союзных республик. Ниже попытаемся охарактеризовать следующие поднятые на конференции проблемы общесоюзного значения: 1) начало изучения русского языка в национальной школе и количество учебных часов, отводимых на русский язык в начальных классах; 2) единство обучения и воспитания на уроках русского языка; 3) подготовка учителя русского языка для начальных классов национальной школы; 4) отбор и минимизация языкового материала по русскому языку для начального этапа обучения; 5) современная теория урока русского языка в национальной школе; 6) психологические основы начального обучения русскому языку в национальной школе.

Рассмотрим первую из указанных проблем. Вопрос заключается в том, что в разных союзных республиках изучение русского языка начинается в разные сроки и на русский язык в начальных классах отводится разное количество учебных часов. На эту проблему обратил внимание в своем докладе И. В. Баранников, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе НИИ ПРЯНШ АПН СССР.

Для иллюстрации вопроса он привел такие данные (см. таблицу на стр. 67).

Докладчик считает, что такой разницей нельзя оправдать ни местными условиями, ни педагогическими, методическими или психологическими доводами. К тому же, как отмечает И. В.

№№ п/п.	Название республики	Количество не- дельных часов на русский язык			Всего недельных часов
		I кл.	II кл.	III кл.	
1.	РСФСР	6/8	10	9	26
2.	Украина	—	3/4	5/4	8
3.	Белоруссия	—	4/5	5/6	10
4.	Узбекистан	0/3	4	5	10,5
5.	Казахстан	0/4	5	5	12
6.	Грузия	—	5	6	11
7.	Азербайджан	0/3	4	6	11,5
8.	Литва	—	0/2	4	5
9.	Латвия	0/3	3	4	8,5
10.	Киргизия	0/5	5/4	4	11
11.	Армения	4	5	5	14
12.	Молдавия	—	5	5	10
13.	Таджикистан	—	6	6	12
14.	Туркмения	—	5	5	10
15.	Эстония	—	3	4	7

Баранников, сопоставление учебных планов и программ по русскому языку разных союзных республик выявляет довольно странную картину: несмотря на неодинаковое количество часов, отводимых на русский язык в начальных классах, в учебных программах разных союзных республик определяются почти одинаковые цели и задачи. Можно ли, спрашивает докладчик, при одинаковой скорости, но находясь на разных расстояниях, прибежать одновременно к финишу? Очевидно, нельзя. Профессор И. В. Баранников считает, что **необходимо научно обосновать:** 1) сроки начала изучения русского языка в национальной школе; 2) количество недельных часов, отводимых русскому языку в начальных классах; 3) количество часов, предназначенных для предварительного устного курса.

Одним из докладов, затрагивающих также проблемы всесоюзного значения, можно считать, на наш взгляд, и доклад доктора педагогических наук, профессора ГПИ им. В. Я. Брюсова Б. М. Есаджанян на тему «Единство

воспитания и обучения на уроках русского языка в национальной школе». Профессор Б. М. Есаджанян освещает указанную тему с философских, общетеоретических аспектов, чем объясняется глубина освещения, а также общесоюзное значение затронутых в докладе проблем. Отметим некоторые мысли указанного докладчика. Если рассматривать процесс воспитания как процесс **управления становлением личности** (в чем, по мнению Б. М. Есаджанян, и заключается сущность воспитания), то надо признать, что ведущая роль в этом процессе принадлежит формированию мышления, а в свете требований сегодняшнего дня — именно **диалектико-теоретического материалистического мышления**. Дело в том, отмечает докладчик, что традиционное обучение (рамки которого все еще зачастую «сдерживают» методистов, работающих над программами и учебниками) чрезвычайно жестко ориентировано на формирование лишь одной разновидности мышления — эмпирического.

В то же время, как доказали исследования философов, психологов и социологов, техническая революция изменяет не только многочисленные формы материальной и духовной жизни — очень заметно изменилась и продолжает меняться мыслительная культура современного человека. Поэтому задача современной педагогики — углублять научное содержание образования. Докладчик обращает внимание на некоторые проблемы, возникающие в связи с этим в преподавании русского языка в национальной школе, и, в какой-то степени, намечает возможные пути их решения в ходе обучения русскому языку в ее начальных классах.

Уже в период ситуативно-разговорных уроков маленький человек начинает «постигать» различие между по-

нятием и словом. Но, как известно, слово — это важнейший фактор обобщения представлений и возникновения понятий.

Докладчик отмечает в связи с этим, что до сих пор на ситуативно-разговорных уроках упорно «изгоняется» родной язык (что, видимо, надо считать отголоском «прямого метода»), нередко слова, семантизация которых явно требует привлечения родного языка, объясняются путем наглядной семантизации, с целью, видимо, во что бы то ни стало избежать перевода слова на родной язык, а это не всегда оправдано с позиций формирования временных связей в процессе обучения речи. Б. М. Есаджанян иллюстрирует свою мысль: в учебнике под картинкой дается вопрос: «Это что?» и ответ: «Это семья»; но, в сущности, то, что изображено на картинке, может быть названо и «комната» (словопонятие), и «люди в комнате» (локализация), или может быть описано в нескольких предложениях; для того чтобы семантизировать слово — понятие «семья», учителю все равно либо придется перевести его на родной язык, либо помочь детям самим «догадаться» и тоже **перевести**. Б. М. Есаджанян при этом отмечает, что она, конечно, не против наглядной семантизации и не призывает вернуться к переводному методу обучения, но хотела бы здесь обратить внимание лингводидактов на важность **определения способа семантизации** каждого слова с позиций формирования диалектических связей между словами и понятиями в родном и неродном языках. Б. М. Есаджанян считает, однако, что увлечение наглядной семантизацией как отголосок прямого метода встречается почти во всех учебниках и методических рекомендациях для национальных школ. «Логика же названия» с наибольшей отчетливостью проявляется при употреблении слова в си-

туации. Это особенно важно в случае несовпадения объема понятия.

С другой стороны — в лингводидактике, по мнению докладчика, пока еще не определены те количественные параметры, которыми определяется необходимый уровень владения лексикой, предшествующий обучению грамоте. Б. М. Есаджанян подчеркивает, что решение этих проблем неразрывно связано с вычислением параметров, которые определяют переход от эмпирического обобщения к диалектическому, подготавливающих возможность перехода от слышимого слова к звуку и букве, а затем к зрительному образу слова. Такой подход к решению названных вопросов, вероятно, поможет устранить неоднократно отмечаемый на конференции «разнобой» в количестве часов, отводимых лексическим урокам (от 5 до 140). Здесь нужны не просто теоретические обоснования и не только эксперименты, — и то и другое должно быть решено именно с точки зрения проблемы формирования мышления.

Второй круг вопросов в плане формирования мышления ребенка и управления процессом становления личности связан, по мнению профессора Б. М. Есаджанян, с решением проблемы **мотивированности и коммуникативной значимости учебного высказывания**. Анализ программ и учебников, а также наблюдения за учебным процессом показывают, что далеко не всегда тренировка в овладении лексическими или синтаксическими единицами языка завершается употреблением этих единиц в коммуникативных ситуациях. Гораздо чаще дело кончается просто заучиванием наизусть слов, словосочетаний и даже целых текстов. Как отмечает Б. М. Есаджанян, в Армении в этом направлении делаются первые шаги. Так, курс первого класса ориентирует на употребление слов и моделей в типичных

ситуациях. Однако практика свидетельствует о том, что учитель очень часто заменяет ситуативную беседу, где картинка учебника должна выступать как средство введения ситуации, просто заучиванием «с голоса» фраз из методического руководства.

Одним из важнейших факторов формирования диалектико-теоретического мышления профессор Б. М. Есаджанян считает **самостоятельные действия** школьников по включению языкового материала в учебно-речевую деятельность. Очень важно для начального обучения строить программу и учебник таким образом, чтобы каждый ребенок постоянно действовал, активно оперировал теми или иными языковыми объектами. На этой основе у него не только формируются практические навыки, но, что еще важнее, ребенок при этом овладевает способами деятельности, т. е. умением ставить и решать задачи. А ведь именно умение самостоятельно добывать знания — определяющий фактор становления мышления и формирования личности человека.

Как отмечает в заключении Б. М. Есаджанян, многообразие частных проблем из которых складывается общая проблема — реализация принципа единства обучения, воспитания, формирования личности ребенка в ходе обучения русскому языку в национальной школе, на этом, разумеется, не исчерпывается, и перед психологами, дидактами и методистами встает целый ряд задач, ждущих своего решения. Некоторые из таких нерешенных задач (в дополнение к затронутым нами) указываются в этом же докладе профессора Б. М. Есаджанян.

Одним из актуальных проблем все еще остается проблема **отбора и минимизации языкового материала** по русскому языку для начального этапа обучения. Об исследованиях по данной проблеме говорили многие уче-

ные и методисты. Остановимся на докладе «О комплексном характере языкового минимума», зачитанном Е. В. Коток, кандидатом филологических наук, старшим научным сотрудником НИИ ПРЯНШ АПН СССР. При отборе языкового минимума Е. В. Коток считает необходимым принимать во внимание соответствие этого минимума: а) цели обучения; б) определенной микросистеме изучаемого языка (лексической, грамматической или фонологической); в) микросистеме родного языка. Намечая цели обучения русскому языку в национальной школе для начального этапа, докладчик предлагает принять в качестве рабочего определения (поскольку подлинно научное определение — дело будущего) следующее: элементарное владение языком. Поскольку ставится вопрос о едином для всех республик минимуме, то входящие в него единицы не могут, по мнению Е. В. Котока, пройти сопоставительной корректировки через соответствующие единицы микросистемы родного языка. Докладчик читает, что остается лишь одна возможность: отобрать материал для языкового минимума, исходя из особенностей данной микросистемы изучаемого языка. Полученный в результате такого отбора минимум должен служить основой для минимума, соответствующего определенной национальной школе. В пользу этого говорят результаты исследований по отбору языкового материала. Исследователями выявлено, что существует определенная граница минимизации, которую можно достигнуть при оперировании микросистемами языка и что в пределах каждой из этих микросистем степень минимизации различна: выше всего она (степень минимизации) на лексическом уровне, а что касается фонологии, то здесь она по существу приближается к нулю. Таким образом, отмечает Е. В. Коток, при сос-

тавлении любого языкового минимума первоочередной задачей можно считать научно обоснованную минимизацию соответствующей микросистемы языка. Для языкового материала следует отобрать единицы, элементарные в звуковом отношении, т. е. реализующие в наиболее простых по звуковому составу словах все русские фонемы в сильных позициях, скорректировав последние с грамматической и лексико-семантической точек зрения. В таком случае, по мнению Е. В. Котока, мы, действительно, получим комплексный лексический минимум, в котором каждая единица является элементарным словом с трех точек зрения: звуковой, грамматической, лексико-семантической. Но при этом возникнут ножницы между этими тремя планами: элементарные в звуковом отношении слова приведут почти к полному изъятию из списка глаголов и прилагательных, к минимуму тех значений, в которые могут быть объединены слова как элементы определенной темы (ситуации). Такой словарь, по мнению Е. В. Котока, возможен и нужен для конкретных целей, когда ставится задача овладения основными закономерностями русской фонологической системы, на материале очень ограниченного набора слов и их сочетаний, и притом, как отмечалось, это будет комплексный словарь. Однако его ограниченность снимается, как отмечает Е. В. Коток, если за основу принять принцип лексико-семантической элементарности. Используя этот принцип, можно охватить общие (базовые) значения всех слов, частотных в том или ином списке. В лингвистическом аспекте из всех языковых минимумов, по мнению Е. В. Котока, только лексический может быть, строго говоря, комплексным. Это вытекает из того факта, что слово в языке является средоточием единиц фонологического,

грамматического и собственно лексического (семантического) уровней. Во всех остальных минимумах мы имеем дело с единицами лишь одного из этих уровней. Таким образом, подводит итог Е. В. Коток, следует различать минимумы в собственно лингвистическом аспекте, получаемые в результате минимизации отдельных микросистем языка (их выявление является первым этапом отбора), и речевые минимумы, возникающие на базе первых в результате использования собственно методических принципов (их выявление является вторым этапом отбора). Комплексный характер языкового лексического минимума определяет и комплексность соответствующего речевого минимума.

Многие докладчики останавливались на конкретных задачах и достижениях при составлении языковых минимумов для начальных классов национальной школы. Так, Р. А. Абузяров из Уральска считает основным принципом при отборе лексики принцип частотности. Однако, он предлагает выявлять частотность лексики также в определенной микросреде, в микроязыке учащихся, т. е. в дополнение к основному частотным словарям составлять частотные ситуативно-тематические словари, которые указывали бы частотность лексики в языке учащихся определенных возрастных групп определенного типа школ. Отбор текстов для статистической обработки при составлении такого словаря производится на основании данных об имеющихся источниках усвоения русского языка и о степени их влияния на учащихся. Это, по мнению Р. А. Абузярова, программы радио- и телепередач, это устная речь на пионерских сборах, на уроках, в частности, на уроках чтения, тексты изучаемых произведений, устная речь на улице и т. д. Процентное соотношение словоупотреблений из каждого источ-

ника, взятых для статистической обработки, должно соответствовать месту этого источника в обогащении словаря учащихся. Тогда уже, отмечает Р. А. Абузяров, не останется вне поля зрения ни устная речь, ни бытовая лексика, ни различные термины, вводимые на уроках рисования, пения и т. д.

При составлении грамматического минимума наряду с критерием частотности учитываются и некоторые другие критерии. Так, Т. Казесалу из Тарту при отборе грамматического материала для начального обучения в эстонской школе применяла, кроме критерия частотности, еще и критерии рангового коэффициента, образцовости и заучиваемости. А. М. Ким из Ферганы предлагает критерии отбора грамматического материала в следующей последовательности: 1) практическая необходимость форм; 2) частотность употребления; 3) учет грамматического строя родного языка учащихся; 4) сочетаемость грамматических форм; 5) типичность грамматических конструкций (образцовость). При этом первые два из названных критериев он считает основными, остальные — дополнительными.

Одной из актуальных проблем методики Э. Роовет из Таллина считает разработку **современной теории урока**. Необходимость создания теории урока она связывает с тем, что в настоящее время многие методические проблемы решаются узко — на уровне одного-двух уроков, т. е. методические рекомендации из-за низкого уровня обобщенности соотносятся лишь с некоторыми отдельными уроками и поэтому их применение на практике не повышает эффективности урока соответственно цели обучения (например, разработки по прохождению того или другого текста, той или другой грамматической темы учебника даются вне связи с развитием конкретного вида речевой деятельности).

На конференции поднимались и многие другие проблемы, однако их освещение не вмещается в рамки настоящей статьи. К таким проблемам можно отнести, например, следующие: специфика методов и приемов обучения русскому языку в начальных классах национальной школы; использование наглядных пособий и технических средств; формирование первоначальных орфографических навыков; формы и виды внеклассной работы на начальном этапе обучения русскому языку и т. д.

В заключение данной обзорной статьи остановимся на докладе доктора психологических наук А. Яциквичюса — «Психологические проблемы начального обучения русскому языку в национальной школе». А. Яциквичюс считает, что несмотря на многочисленные психологические исследования, имеющиеся в области методики преподавания русского языка как неродного, эти исследования не образуют еще **системы** психологических знаний, необходимых и достаточных для построения научно обоснованной методики обучения. Он подчеркивает, что за «основы» могут приниматься только такие психологические положения, истинность которых не вызывает дискуссионного толкования. Поэтому докладчик считает, что целесообразнее говорить о психологических «проблемах», а не об «основах» начального обучения русскому языку. Одной из нерешенных проблем Е. Яциквичюс считает вопрос о том, с какого класса наиболее целесообразно начать изучать второй язык. Многие психологи, исследовавшие формирование дву- и многоязычия, отмечали, что оно полезно только в том случае, если один из языков закреплен и занимает доминирующее положение в психике двуязычного индивида (К. Д. Ушинский, В. Вилдомек и др.). Согласно этому положе-

нию второй язык следовало бы ввести после того, когда родной язык уже существует как практическое средство общения и когда начато изучение его письменной формы в начальных классах. Другие же психологи (например, В. Пенфильд и Л. Робертс) считают, что наиболее целесообразно начинать обучение иностранному языку в 5—10 лет. Чтобы ответить на этот вопрос, психологи, по мнению Е. Яциквичюса, должны воспользоваться той огромной натуральной лабораторией формирования двуязычия, которая есть в Советском Союзе, и выработать рекомендации для организаторов начального обучения второму языку.

Следующей проблемой А. Яциквичюс называет проблему мотивации обучения русскому языку. Психологическая теория установила, что для успешного обучения речи на втором языке прежде всего необходима благоприятная мотивация этого процесса с точки зрения учащихся, т. е. дети должны испытывать потребность в знании второго (русского) языка.

Для создания благоприятного психологического климата на занятиях по русскому языку в начальных классах национальной школы большую роль, по мнению А. Яциквичюса, играет авторитет учителя. Учитель русского языка должен в совершенстве знать как русский, так и родной язык учащихся и показывать ученикам образцы правильной и красивой речи. Он должен быть убежденным интернационалистом, понимающим исключительную роль русского языка в нашем социалистическом обществе. Нужны специальные психологические исследования для создания эталона учителя русского языка начальных классов. Психологи отмечают, что при обучении языкам больше, чем при обучении другим предметам, существует опасность возникновения отрицатель-

ных эмоций. Ученики чувствуют не-правильность своей речи и поэтому испытывают неловкость и смущение. В начальной стадии обучения второму языку рекомендуется избегать ставить плохие оценки и более тактично исправлять ошибки, чтобы не вызвать у ребенка отрицательных эмоций.

Одной из основных задач психологов при организации и разработке методики начального обучения русскому языку в нерусских школах А. Яциквичюс считает выявление возможностей учащихся. Целесообразно ставить реальные цели и подбирать соответствующий материал, чтобы большинство учеников могло успешно учиться и получать хорошие и отличные оценки. Только при реальных программных требованиях изучение второго (русского) языка станет интересным и привлекательным. Психологи должны измерять возможности учащихся младшего школьного возраста и проверять соответствие программных требований этим возможностям. К сожалению, отмечает А. Яциквичюс, такие измерения почти не проводятся.

В заключение своего доклада А. Яциквичюс заметил, что для создания надежной базы психологических знаний недостаточно надеяться на инициативу психологов. Методисты-теоретики и учителя-практики должны обращаться к психологам за решением тех проблем, которые входят в компетенцию психологии.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что конференция в гор. Ереване проходила на высоком научно-теоретическом уровне, обусловленном, очевидно, как тем, что проблемы были сгруппированы по их содержанию, так и тем, что доклады не просто зачитывались, но и обсуждались на конференции.

KOOLIEELNE KASVATUS

TÖÖKASVATUS — LASTEASUTUSE JA KODU ÜHINE PROBLEEM

EVA LOOTSAR

Koolieelne iga on töökasvatuseks õige ja sobiv aeg, sest selles eas hakkavad harjumused kujunema. Hiljem, kui laps on tööst kõrvalehoidumise ja passiivsusega juba harjunud või kui temalt on julgus ja usk oma võimetesse ära võetud, on tööarmastust palju raskem kasvatada. Kui lapsed pole saanud tööoskusi harjutada, on nad hiljem ise õnnetud: neil puudub iseseisvus, nad tunnetavad oma saamatust ja seepärast hoiduvadki tööst eemale. Oskamatus ja saamatus põhjustavad alaväärsustunnet, argust ning sageli kollektiivist eraldumist.

Töökasvatuse ülesanded on tähtsad mitte üksnes laste isiksuse kujundamisel, vaid annavad nendele ka vajalikke oskusi kooli tarvis. Töökasvatuse rakendamine lasteasutustes nõuab kasvatajailt senisest suuremat järjekindlust ja hoolt. Tähelepanekud on näidanud, et paljudel juhtudel tehakse seda üsnagi pinnapealselt. Tagajärjeks on see, et lasteasutustes on küllaltki lapsi, kes suhtuvad tööülesannetesse passiivselt ja hoolimatult. Laste töö kannab tihti juhuslikku iseloomu, nende iseseisvuse kasvu pidurdatakse liigse hooldamisega. Et koolis õppimine nõuab visa tööd, kohusetunnet, püsivust ja iseseisvust, on oluline just neid omadusi kujundada koolieelses eas. Eelkõige on vaja püsivust ja iseseisvust kasvatada. Lapsed, kes juba enne kooli on harjunud täitma kindlaid ülesandeid, tulevad tavaliselt paremini toime ka oma koolitööga.

Kooliikka jõudmiseni peab lapsel olema kujunenud selge vahe mängu ja töö vahel. Kui töö on näiteks seotud «mängumajapidamisega», on päris otsustarbikas lubada selles töös ka mängida ja vallatleda. Kui aga laps on tegev eneseteenindamisega, näiteks riietumise, pesemise või lihtsamate koristustöödega, ei tohi lubada mängimist. Laps peab mõistma, et see pole mäng, vaid töö, mida tuleb teha korralikult, kiiresti ja täpselt. 6-aastased lapsed oskavad kasvatuse tulemusel juba vahet teha mängu

ja töö vahel ning suhtuvad töösse tõsiselt ja püüdliselt. See on üsnagi vajalik lapse kooliks ettevalmistamisel.

Töökasvatases tuleb pöörata rohkesti tähelepanu õigete harjumuste kinnistamisele, kusjuures last tuleb järjekindlalt kontrollida ja tema saavutusi kiita. Tingimata lähtutagu individuaalsetest iseärasustest: ühele aitab selgitusest ja ergutusest, teine vajab suuremat nõudlikkust ning tihedamat kontrolli. Eriti oluline on jõukohaste tööülesannete andmine argadele, passiivsetele lastele. See tõstab nende usku oma võimetesse. Nende väiksemaidki edusamme tuleb esile tõsta. Iga lõpetatud töö järel püütagu avaldada tunnustust ülesande korraliku täitmise eest. Laste töö tunnustamine tekitab neis heameelt ja rahuldust ning paneb meenutama tööprotsessi. Lapsed erinevad oma temperamendilt, huvidelt ja iseloomujoontelt. Ka töö organiseerimisel tuleb seda arvestada ja korraldada nii, et kõik lapsed saaksid tunda tööõnne. Nii peaks andma püsimatutele lastele esialgu liikumiseid, vähem täpsust nõudvaid ülesandeid. Selliseid lapsi tuleb teistest rohkem silmas pida ja, märganud neis tüdimuse tunnuseid, soovitada neil lõpetada enne, kui nad ise tööst loobuvad. See annab võimaluse püsimatuid kiita ja kindlustada neile hea meeoleolu järgmiseks korra. Järkjärgult leitagu niisugustele lastele ka enam täpsust ja püsivust nõudvaid töid. Kõik lapsed vajavad positiivset hinnangut, eriti aga väga arad ja tagasihoidlikud.

Häid saavutusi laste töökasvatases on Tallinna 7. lasteaia kasvatajal Agnes Piirmal. Tema tähelepanekuist võib järeldada, et eakohasel lastekirjandusel, kui seda pakkuda lastele arusaadavalt ning kindlaid töökasvatustikke eesmärke taotlevalt, on töökasvatases võrdne koht täiskasvanute töö otsese tutvustamisega. Leidlikult valitud kirjanduspala kaudu on võimalik last mõjutada ja soodustada laste tööarmastuse kasvu.

Lasteraamatud, nagu näiteks D. Normeti «Me ehitame maja» ning S. Mihhalkovi ja A. Pahhomovi «Ehitame», kus on väga ilmekalt kujutatud mitmesuguseid ehitustöid, innustavad lapsi järgima raamatutes antud eeskujusid ja ehitustegevus laste mängus laieneb tunduvalt.

Kasvataja A. Piirma püüab äratada lastes huvi raamatu kui allika vastu, kust võib leida vajalikku ning õpetlikku nõuannet. Näiteks Eno Raua raamatus «Nii või naa» on juttu sellest, miks üks lumememm sulas enne kui teine, miks üks laev vajus põhja, aga teine jäi veele ujuma jne. Lapsed olid rõõmsad, kui nad ise said katsega kinnitada seda, mida nad olid kuulnud raamatust. Et innustada last püsivaks ja kohusetundlikuks tööks, on vaja anda talle vaimustavaid eeskujusid, luua olukordi, kus lapsed võiksid ise veenduda, et püsiv ja kohusetundlik töö on vajalik. Selliseid eeskujusid pakutakse lastele lastekirjanduse kaudu. Töökasvatuse eesmärgil on hästi kasutatavad näiteks eesti muinasjutt «Loomade talvekorter» ja S. Mihhalkovi «Lugu kolmest põrsakesest». Pärast L. Tolstoi jutukese «Hiir ja lõvi» kuulamist võib lastes märgata soovi töötada kellegi heaks, päästa või aidata kedagi oma tööga. Laste suunamiseks jõukohaste koduste tööde püüdlikumale sooritamisele kasutatakse eduga katkendit «Vanaema toimetused» L. Voronkova raamatust «Lund sajab». Laste kõnelused lubavad järeldada, et see jutuke annab neile uut hoogu kodusteks toimetusteks.

Laste suunamist vanematele abiks, seega ka teiste heaks töötama, taotleatakse muinasjutuga «Möldripoiss ja Kasike» (vennad Grimm) ja ukraina muinasjutuga «Pakasetat» (raamatust «Tullind»). Viimane neist on eriti kohane, sest lapsed saavad siin võrrelda Virgakese ja Laisakese tööd.

Hiljem matkivad lapsed nende muinasjuttude kangelas oma mängudes. Kasutades teadlikult innustava materjalina

lastekirjandust, milles on juttu laste igapäevastest väikestest töödest, süvendatakse lastes huvi lihtsate jõukohaste tööde vastu. Ühtlasi tõstetakse sellega laste iseteadvust: nad sooritavad ju töötades midagi tähtsat, midagi sellist, mida teevad muinasjuttude, luuletuste ja jutustuste kangelased.

Huvitav on M. Kesamaa tööteemaline raamat «Kes meil käivad». Raamatus näitavad oma töökunsti postimees, korstnapühkija, arst, tuletõrjuja, elektrik, klaassepp, autojuht, maaler jt. Iga tööala pakub lastele rohkesti kõneainet.

Tööarmastuse süvendamiseks on head H. Männi «Pottseppmees» ja R. Parve «Kõnelus müürseppaga» raamatust «Tahan ruttu kasvada».

Head eeskujud avaldavad lastele sügavat mõju: lapsed tahavad saada ka sellisteks tublideks töötajateks, nagu on nende lemmikkangelased loetud juttudes. Näiteks tahtsid kõik lapsed olla Sao-lini sarnased hiina muinasjutust «Kümme väikest sõpra». Igal lapsel on need kümme väikest sõpra, kes kasvavad koos temaga ja muutuvad siis tugevaks ning osavaks, kui nad õpivad töötama. Neist võivad saada meie kõige vajalikumad abilised — tööinimese kuld- sed käed.

Kõike eeltoodut arvestades on töökasvatuse eesmärkide taotlemisel vaja kindlasti kasutada teiste vahendite kõrval ka sobivat lastekirjandust.

Väga tänuväärne ja huvitav on töölooduses. Kõigepealt haarab lapsi tööprotsess ise, võlub suur iseseisvus, samuti teadmine, et nende töötulemused toovad kasu teistele.

Tähelepanekud on näidanud, et paljud kasvatajad ei jälgi taimede eest hoolitsemise lihtsamaidki nõudeid. Lilled ja juurvilja kasvatamine on jäetud unarusse, järelikult ei arendata ka sellekohaseid õigeid tööharjumusi. Kui peenrad lastakse rohtu kasvada ja lapsi ei tõmmata kaasa süstemaatilisele hoolitse-

misele taimede eest, kaotavad lapsed selle vastu huvi.

Kasvatajatel on lastega õues üsna palju võimalusi kujundada nendes oma- dusi, mida on koolis vaja ja mille puudumise üle kurdavad hiljem õpetajad: vaatlusvõime, teadmishimu, püsivus, iseseisev mõtlemine. Taimede, lillede, lindude ja loomade hooldamine harjutab lapsi süstemaatilisele ja kohusetundlikule tööle. Ei tule unustada, et aiatöös on suur tähtsus tööriistadel. Lastel on palju meeldivam ja kergem töötada, kui töövahendid mõõtmelalt vastavad laste kasvule ja jõule. Seepärast ei tohiks ämbrite ja kastekannude maht olla üle 1,5—2 liitri. Mulla, liiva või prahi raskus kandraamil ei tohiks ületada 3—3,5 kg. Selliste normidega peaks arvestama ka teiste tööliikide organiseerimisel. Tuleb alati meeles pidada, et igasugune ülemäärane pingutus, isegi lühiajaline, kahjustab laste tervist.

Töötamine on meeldiv, kui osatakse tööriistu otstarbekalt ja õigesti käsitseda, seepärast tuleb lastele näidata õigeid tehnilisi võtteid. Kevadel enne kaevamistöid on otstarbekas teritada labidaid, parandada rehasid, kärusid jne., et lastel oleks kergem töötada. Kõik töövahendid paigutatakse tööriistade kuuri, kus igal esemel on oma kindel koht. Lastele tuleb tutvustada korda kuuris, näidata, kuidas tööriista töökohale viimisel ja tagasitoomisel käes hoida. Töö juures on vaja silmas pidada ka hügieeninõudeid. Lastel kujunegu harjumuseks viia kõik tööriistad pärast kasutamist puhastatult tagasi neile määratud kohtadele, puhastada korralikult oma jalatsid ja pesta hoolikalt käsi. Alati tuleb meeles pidada, et töökoormus peab vastama laste füsioloogilistele võimetele. Hügieenialaste uurimuste tulemusena on kehtestatud laste töökoormuse kohta nõuded, mida tuleb silmas pidada. Nii on ka sellise laste poolt armastatud töö puhul nagu lume rookimine teedelt — töö kestust tuleks pii-

rata 10—15 minutiga. Ka peenramaa kaevamine, rohimine, kastmine ja teised tööd ei tohi korraga kesta üle 10—15 minuti.

Hinnatav on kasvatustöö tulemus siis, kui lasteaia lapsed hakkavad armastama oma katseaeda ja üldse loodust; kui neile on selgunud süstemaatilise töö vajalikkus ning kujunenud hoolikas suhtumine loodusesse. Sellised lapsed ei murra asjata lilli ega oksti. Lastele meeldib hoolitseda lindude eest. Lindude söögilaud peaks olema asetatud sellisesse kõrgusesse, et lapsed pääseksid ise seda puhastama ja sinna toitu panema.

Laste vaimustus oma tööst võib olla suur. Nii kandsid lapsed sügisel maha langenud lehti ja okkaid kompostihunnikusse. Nad teadsid oma töö eesmärki: kokkukantust saab hea muld, mida taimed kasvamiseks vajavad. Kasvataja Agnes Piirma kiitis lapsi tubli töö eest ja ütles, et nad tegutsevad nagu aednikud, kes töötavad sügisel kevade jaoks, kevadel sügise jaoks. See väljend meeldis lastele ja jäi neile meelde. Kui sügisel roose kinni kaeti, rääkisid lapsed, et nad töötavad nüüd kevade jaoks. Nii kogesid lapsed, et tööil võib olla ka kaugemad perspektiivid.

Laste algatusvõimet ja iseseisvust arendavad eriti sellised tööülesanded, kus lapsed peavad ise nuputama. Seda tehakse meelsasti meisterdamisel. Tähelepanekud näitavad, et mängud, milles lastel on võimalus meisterdada mänguvahendeid, et hiljem neid mängus kasutada, on teistest mängudest palju kestvamad. Seda kinnitavad ka A. Makarenko tähelepanekud. A. Makarenko väitis, et see on vajalik lapse töökuse, iseseisvuse, initsiatiivi ja taibukuse kujunemisel. Seepärast peaks vanemates rühmades olema suur tagavara mitmesuguseid jääkmaterjale, mis olgu nagu mängumaterjalgi puhas ja korralikult paigutatud.

Vanema rühma laste tähelepanu tuleb suunata teiste eest hoolitsemise vajadu-

sele, neile rõõmu valmistamise soovile. Sel eesmärgil tuleb lapsi juhtida oma perekonnaliikmetele ja sõpradele tähtpäevadeks omatehtud kingitustega rõõmu valmistama. Sellised harjumused on head. Nii kasvatatud lapsed on täiskasvanuna tähelepanelikud oma perekonnaliikmete ja töökaaslaste vastu.

Üldse tuleks enam mõelda ka töö ja mängu seosele. Nii võivad lapsed nukuriituse eest hoolitsedes tutvuda pesupesemisega, pärast koka töö jälgimist ise nuku sünnipäevaks või 8. märtsiks väikeste vormikestega välja lõigata küpsiseid jne. Laste huvi äratamiseks võib organiseerida nn. remonditöökoja, mis võtab vastu ja täidab tellimusi: parandab ja korrastab nukuriideid jm.

Eriti märkimisväärseid tulemusi võib saavutada vanemates rühmades algelise puutööga. Tähelepanekud näitavad, et see töö võlub oma uudsusega, rahuldab isegi kõige rahutumaid lapsi. Lapsed õpivad meelsasti käsitsema haamrit ja saagi. Sel puhul võivad nad teha esemeid, mida saab kasutada mänguks, näiteks riuleid kaupluse-, kandikuid söökla-mänguks, nukumööblit, laeva jne. Vanemad lapsed võivad noorematele teha kingituseks nukusaani, nukukiige jne. Nähes, et nende töid hinnatakse ja et need valmistavad teistele rõõmu, innustuvad nad jätkama kingituste valmistamist noorematele lastele.

Lasteasutustes näeme, et tööle rakendatakse rohkem tragimaid ja iseseisvamaid lapsi, häbelikke, arglikke ning saamatuid aga hoopis harvemini. Selle vältimiseks tuleks pidada arvestust, milleid ülesandeid keegi täitis. Hea ülevaate annab tabel (vt. lk. 77).

Laste töökasvatuse oluline tingimus on lastevanemate kaasatõmbamine. Tutvumisel lastevanemate seisukohtadega kasvatuskõhustustes, nende suhtumisega laste pidevatesse töökohustustesse on saagi ilmnunud, et lastevanemad ei kasuta kõiki vahendeid, mis aitaksid kasvatada tööarmastust. Lastel pole kodus mingi-

Perekonna- ja eesnimi	Ülesannete nimetused				
	Laua- katmine	Mängu- asjade kor- rastamine	Raamatute parandamine	Töö loodus- nurgas	Töö katse- peenral
1. Leida Saar	21. III			8. IV	
2. Mihkel Kask	7. I		24. II		
3. Ants Jalakas	15. IV	31. III			28. V

suguseid tööülesandeid. Suurem osa lapsi vaid mõnikord peseb nõusid, pühib tolmu, kastab lilli jne. Osal lastel on küll kodus pidevad töökohustused, kuid need on suunatud lapse isiklike vajaduste rahuldamisele: nad koristavad oma mänguasju, riietuvad jne. Pidevad ülesanded kogu perekonna vajaduste rahuldamiseks on jäänud hoopis tagaplaanile. Tähelepanekud aga näitavad, et pidevatel tööülesannetel just teiste heaks on laste töökasvatases suurim tähtsus.

Väga oluline on täiskasvanute eneste töösse suhtumine. Lapsed kuulavad eriti tähelepanelikult täiskasvanute kõnelusi. Sellepärast tuleks tööst rääkida positiivselt, mitte aga kui ebameeldivast raskusest. Kasvatustlikult on õige rääkida ka sellest, et töö ei ole alati kerge, kuid tublid töömehed ei karda raskusi. Veel peab laste tähelepanu juhtima sellele, et tööd tuleb teha kohusetundlikult ka siis, kui see ei ole meeldiv.

Lastevanematele on vaja selgitada töökasvatuse ülesandeid koolieelses eas ja aidata neil laste jaoks kindlaks määrata pidevad töökohustused. Lastevanemate vestluste ja koosolekute temaatika valikul pööratagu tähelepanu laste koduse töökasvatuse küsimustele ja selle lõppeesmärgile — õigete tööharjumuste kujundamisele ja kohusetunde kasvatamisele.

Häid tulemusi laste töökasvatases saavutatakse ainult pideva süstemaatilise tööga ning positiivsete, hüvipakkuvate ja rõõmuvalmistavate võtete kasutamisega. Ei tohi kunagi unustada laste individuaalsete iseärasuste arvestamist ega täiskasvanute eeskuju.

Sel kombel suudetakse lasteasutuse ja perekonna koostöona kasvatada lastes tähtsamat kõlbelist omadust — tööarmastust.

KESKHARIDUS EESTIS

19. SAJANDI KAHEL ESIMESEL AASTAKÜMNEL

ALLAN LIIM

Kapitalismi elementide tungimine Venemaa sotsiaalmajanduslikesse suhetesse põhjustas 19. sajandi algul muude uuenduste kõrval ka haridussüsteemi ümberkorraldamise. 1802. aastal moodustati Rahvahariduse Ministeerium eesotsas krahv Pjotr Zavadovskiga. 1803. aastal kinnitas tšaar Aleksander I «Esialgset rahvahariduse eeskirjad», mis nägid ette nelja liiki õppeasutuste loomise: kihelkonnakoolid kohtadel, kreiskoolid maakonnalinna- nades, kubermangukoolid ehk gümnaasiumid kubermangulinnades ning lõpuks ülikoolid.¹ Kõigi nende koolide tsentraliseeritud juhtimiseks jaotati Venemaa õpperingkondadeks. Iga ringkonna etteotsa seati kuraator, kes oma ülesandeid pidi täitma ülikooli vahendusel. Tartu õpperingkonna kuraatoriks sai Friedrich Maximilian von Klinger. Hariduselu juhtimise koondamine põhiliselt riigi kätte kujutas endast uudset, kapitalismiajastule iseloomulikku nähtust.

Koolikorraldust Läänemere-kubermangudes täpsustasid 21. märtsil 1804 kinnitatud «Määrused Tartu Keiserlikule Ülikoolile fema ringkonna koolide järelevalve kohta».² Neis tehti ülikoolile ülesandeks koostada ja esitada kinnitamiseks konkreetseid ettekirjutused iga kooliliigi kohta Tartu õpperingkonnas. Ülikoolile jäeti seejuures õigus kohalike olusid silmas pidades anda koolidele ka erijuhendeid.

Uue koolikorralduse kehtestamisega loodi Tartus ja Tallinnas kubermangugümnaasiumid kui riiklikud keskoõppeasutused. Keskhariduse küsimused muutusid siitpeale tsaaririigi hariduspoliitika otseseks koostisosaks ka Läänemere-kubermangudes.

Tartu Kubermangugümnaasiumi asutamine 15. (27.) septembril 1804 sai võimalikuks esiteks tänu Liivimaa kubermangu suurusele, mis eeldas kahe seda tüüpi kooli olemasolu (Riias ja Tartus) ning teiseks faasavatud Tartu Ülikooli soovile asutada kohapeal keskkool kõrgemasse õppeasutusse astujate ettevalmis-

¹ Полное Собрание Законов Российской Империи с 1649 года (edaspidi: ПСЗ), Т. XXVII, 1802—1803. (СПб.), 1830, lk. 438.

² ПСЗ, Т. XXVIII, 1804—1805. (СПб.). 1830, lk. 220.

tamiseks.³ Juhuslik polnud ka see, et esimeste õpilastena võeti uude gümnaasiumi vastu Tartu Ülikooli rektori Georg Friedrich Parroti pojad Wilhelm Friedrich ja Johann Friedrich.⁴ Kuraatori abiga sai gümnaasium endale ülikooli vahetus naabruses asuva endise Liivimaa Aadlipreilide Õppeasutuse (Stifti) tühjaks jäänud hoone.⁵ Uut kooli juhtisid kuni 1814. aastani Tartu Ülikooli Koolikomisjoni poolt määratud professorid. Seejärel nimetati Tartu Kubermangugümnaasiumi esimeseks direktoriks Otto Benjamin Gottfried Rosenberger, kes töötas sellel kohal kuni 1838. aastani. Ühtlasi oli ta ka Tartu koolide ning alates 1820. aastast kubermangu koolide direktor, kellele järelevalve korras allusid kõik kreiskoolid, tütarlastekoolid, elementaarkoolid ja eraõppeasutused Liivimaa kubermangu Eesti osas.

Tallinna Kubermangugümnaasium kujunes 13. (25.) jaanuaril 1805 senise Tallinna Linna Keiserliku Gümnaasiumi reorganiseerimise tulemusena.⁶ Kuni selle ajani oli nimetatud õppeasutus olnud 5-klassiline. Siis moodustati tema kolmest vanemast klassist uut tüüpi gümnaasium, kuna kahe noorema baasil alustas samal aastal tegevust Tallinna saksa kreiskool. Gümnaasium jätkas tööd oma senistes

ruumides.⁷ Tema etteotsa seati Eestimaa kubermangu koolide direktorina Bogislaus Tidéböhl, kes jäi sellele kohale kuni 1819. aastani.

Õppetöö ja sisekorra aluseks Tartu õppe-ringkonna kubermangugümnaasiumides, nagu kõigis teisteski avalikes õppeasutustes, oli 5. novembril 1804 kinnitatud «Ülikoolidele alluvate õppeasutuste statuut».⁸ Seda ülevenemaalist põhimäärust täiendasid ja täpsustasid Tartu õpperingkonna gümnaasiumide osas 31. augustil 1806 tehtud muudatused⁹ ning Tartu Ülikooli efekkirjutused talle alluvatele koolidele 11. juunist 1807.¹⁰ Nimetatud statuut ja seda täiendavad aktid kehtisid kuni 1820. aastani.

Need dokumendid tunnistasid ühtluskooli printsiipi. Sellekohaselt olid gümnaasiumid otseseks jätkuks kreiskoolidele, viimased omakorda elementaarkoolidele. 1804. aasta statuut määras gümnaasiumide ülesandeks ülikoolile ettevalmistamise ja teaduste õpetamise neile, kes oma haridust kõrgemas õppeasutuses jätkata ei taha, küll aga soovivad omandada tarkusi, mis on tarvilikud hästikasvatatud inimesele. Vormiliselt võis gümnaasiumi vastu võtta seisusest hoolimata kõiki poeglapsi, kes olid lõpetanud kreiskooli või omandanud vajalikud teadmised muul viisil. Gümnaasiumikursus jagunes kolme klassi vahel. Klasside numeratsioon oli vastupidine tänapäevasele. Kõige madalam klass oli tertia (kolmas), sellele järgnesid tõususuunas secunda (teine) ja prima (esimene). Õppetöö igas klassis kestis ühe aasta. Õppekeeleks oli saksa keel. Õppeplaan oli klassikalise põhisuunaga. Suurt tähelepanu omistati antiikkeeltele, -kirjandusele ja -ajaloole

³ NSV Liidu Riiklik Ajaloo Keskariiv Leningradis (edaspidi NSVL RAKA), f. 733, nim. 95, s.-ü. 261, l. 130 ja 131.

⁴ Eesti NSV Riiklik Ajaloo Keskariiv (edaspidi: ENSV RAKA), f. 405, nim. 1, s.-ü. 2530, l. 3.

⁵ NSVL RAKA, f. 733, nim. 56, s.-ü. 47, l. 1 ja 15. Kõnealune hoone oli esialgselt kuulunud paruness Tšerkassovale, neiu-na Kuramaa printsess Hedvig Elisabeth Bironile (1727—1797). Pärast tema surma tegutses seal Liivimaa Aadlipreilide Stift, mis aga peatselt Viljandisse üle viidi. Tsaari otsusega 10. detsembrist 1804 anti hoone Tartu Kubermangugümnaasiumile. Praegu asub samas hoones Ülikooli tänavas A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkool.

⁶ G. v. Hansen, Geschichtsblätter des revalischen Gouvernements-Gymnasiums zu dessen 250 jährigem Jubiläum am 6. Juni 1881. Reval, 1881, lk. 117.

⁷ 1631. aastal asutatud Tallinna Gümnaasium töötas esialgu keskaegse Mihkli kloostri ruumides. Htljem on koolile samas paigas mitmel korral ehitatud uus hoone. Kõnealuse perioodi koolihoone pärines aastaist 1740—1742 ning oli kasutusel kuni 1841. aastani.

⁸ ПСЗ, Т. XXVIII, 1804—1805 (СПб.), 1830, lk. 626.

⁹ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 134, lk. 111.

¹⁰ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 134, lk. 94.

(vt. A. Liim, Gümnaasiumide õppeplaan ja sisekord 19. sajandi alguses. «Nõukogude Õpetaja» nr. 31, 3. aug. 1974).

Tundide arv nädalas ulatus kõikides klassides 36-ni. Ennelõunane õppetöö toimus kella 8—12, pärastlõunane kella 14—17-ni. Kolmapäeviti ja laupäeviti üldreeglina õhtupooleid tunde polnud. Õpilaste teadmisi hinnati 10-pallilise süsteemi järgi, kusjuures 1 — nõrk, 2—3 üsna keskpärane, 4—5 keskpärane, 6—7 hea, 8—9 väga hea ja 10 oivaline.¹¹ Neli korda aastas tegid õpetajad õpilaste käitumisest, tähelepanelikkusest, hoolsusest ja edukusest kokkuvõtte ning panid välja üldhinded. Viimaste alusel koostati pingerida ning õpilase seati klassis istuma edukuse ja hoolsuse järgi — tublimad ettepoole, kehvemad tahapoole. Klassi parima õpilase — primuse — igapäevaseks aukohuseks oli päevikusse puudujate ja hilinujate nimede kirjutamine. Hoopis nõrkade ja hooletute jaoks oli igas klassis nn. paranduspink.

Kubermangugümnaasiumides oli peale direktori, kes ise tunde ei andnud, viis koosseisulist ülemõpetajat. Neist üks õpetas usuõpetust, heebrea keelt ja filosoofiat, teine kreeka ja ladina keelt, kolmas ajalugu, geograafiat ja statistikat, neljas matemaatikat, füüsikat ja loodusteadusi ning viies saksa keelt ja kirjandust. Peale nende olid veel vene keele, prantsuse keele ja joonistamise õpetajad. Direktori aastapalgaks oli 1500, ülemõpetajal 800, vene ja prantsuse keele õpetajatel 600 ning joonistamise õpetajal 500 bankorubla.¹² Kõikidel pedagoogidel oli lisaks palgale ka tasuta korter kooliruumides. Üks ülemõpetajatest sai peale selle veel kooliraamatukogu juhatajate eest lisa-

¹¹ O. B. G. Rosenberger, Jahres-Nachricht vor den Lehranstalten der Stadt Dorpat von Johannis 1814 bis Johannis 1815. Voransgeschichte sind Auszüge aus den Gesetzen und Verordnungen, die öffentlichen Lehranstalten betreffend, mit speciellen Rücksicht auf die Gymnasien. Als Einladungs-Schrift zu der öffentlichen Prüfung. Dorpat, 1815, lk. 21.

¹² Bankorublaks nimetati paberraha, mille kursis höherubla suhtes oli 19. sajandi algul ligilähedaselt 4:1.

tasu 100 bankorubla aastas.

Gümnaasiumiõpilaste üle järelevalvamiseks ning nende eesf hoolitsemiseks oli kehtestatud hooldejate süsteem. Nimelt valisid vanemad poega kooli tuues talle pedagoogide hulgast hooldaja. Viimane pidi valvama hoolealuse käitumise ja õppimise järele ning teda abistama, et kõik tema võimed leiaksid rakendamist. Kuna gümnaasiumid olid esialgu väikesearvulised, andis selline süsteem üsna häid tulemusi. Ühtlasi võib arvata, et see oli õpetajatele ka täiendavaks sissetulekuallikaks.

Tallinna Toomkool oli kubermangugümnaasiumide kõrval kolmandaks keskhariduskooliks Eestis. Ametlikult loeti teda eraõppeasutuseks. Tema ülalpidajaks oli alates 1765. aastast Eestimaa Rüütelkond. Kõnealusel perioodil oli toomkoolis 5 klassi ning 8 koosseisulist õpetajat.¹³ Tema kasvandikud said gümnaasistidega võrdväärse hariduse ning õiguse astuda pärast lõpetamist ülikooli. Alates 1819. aastast allutati toomkool otsest Tartu õpperingkonna kuraatorile. Sealf-peale kandis ta Eestimaa Rüütli- ja Toomkooli nimetust.

Keskkooliõpilaste üldarvust Eestis 19. sajandi kahel esimesel aastakümnel annab ülevaate järgmine tabel.¹⁴

Aasta	Õpilasi			Kokku õpilasi
	Tallinna Kubermangugümnaasiumis	Toomkoolis	Tartu Kubermangugümnaasiumis	
1804	106	83	17	206
1807	28	120	45	193
1810	46	113	58	217
1813	60	99	93	252
1816	53	89	88	230
1819	54	110	99	263

¹³ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 103, l. 99.

¹⁴ Koostatud ja arvatud ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 32, l. 20, 31, 33, s.-ü. 103, l. 69, 92, 99, s.-ü. 165, l. 10, 12, s.-ü. 232, l. 9, 14, s.-ü. 312, l. 8, 16; f. 90, nim. 2, s.-ü. 140, l. 2, 99; NSVL RAKA, f. 733, nim. 56, s.-ü. 239, l. 26, 33, 99 andmeil.

Kubermangugümnaasiumide õpilaskond pärines peamiselt vaimulike, haritlaste, ametnike, sõjaväelaste, kaupmeeste, jõukamate käsitöölise, köstrite ja mõisavalitsejate perekondadest. Rõhuvas enamuses olid nad baltisakslaste või Eestisse tööle tulnud välismaalaste lapsed. Mõisnike poegi õppis gümnaasiumides kui avalikes õppeasutustes suhteliselt vähe. Näiteks Tallinna Kubermangugümnaasiumis moodustasid mõisaomanikud 8,2% ajavahemikul 1805—1820 vastuvõetud uute õpilaste vanematest.¹⁵ Põlisaadel eelistas panna oma lapsi õppima kinnistesse koolidesse või andis neile hariduse koduõpetajate juhtimisel.

Tähelepanuvääriv on fakt, et selleaegsete gümnaasiumiõpilaste hulgas oli ka üksikuid eestlasi, mõned neist otseselt talupoegade hulgas. Esimesteks teadaolevateks eestlasteks, kes 19. sajandi algul omandasid keskhariduse näiteks Tartu Kubermangugümnaasiumis ning seejärel astusid ülikooli, olid Carl Gottfried Gustav Masing (köstri poeg Sangastest, õppis 1805—1808), Philipp Jürgensohn (talupoeg Vana-Karistest, õppis 1809—1813), Johann Laaland (talupoeg Vana-Kuustest, õppis 1811—1815, osteti õpingute ajal kaasõpilaste toetusel mõisniku käest 800 rubla eest pärisorjusest vabaks), Friedrich Robert Faehlmann (mõisavalitseja poeg Aost, õppis 1814—1817) ja Jacob Johann Nocks (mõisavalitseja poeg Liigvallast, õppis 1816—1819).¹⁶ Siinkohal on põhjust arvata, et talupojaseisusest noormeeste pääsemisel Tartu Kubermangugümnaasiumi etendas oma osa Tartu Ülikooli Koolikomisjoni liikmete professorite G. F. Parroti, G. F. Pöschmanni, J. P. G. Ewersi jt. liberaalne ja antifeodaalne hoiak.

Erinevalt kubermangugümnaasiumidest oli Tallinna Toomkooli õpilaskond rõhutult aristokraatlik, koosnedes ülekaalukalt aadlikest — mõisaomanike ning riigi- ja linna teenistuses seisvate aadlike poegadest. Vä-

hesel määral õppis seal ka vaimulike, liite- raatide ja teiste maksuvabade isikute, veelgi vähem kaupmeeste lapsi. Vastuvõttu reguleeris juba diferentseeritud õppemaks. Nimelt kattis Eestimaa Rüütelkond oma liikmete järeleulijate õppekuludest ühe osa, mistõttu mõisnike poegadel tuli vähem maksta kui teistel.

Üldkokkuvõttes astus ajavahemikul 1804—1820 Tartu Kubermangugümnaasiumi õppima 496 õpilast, kellest 158 lõpetas küpsustunnistusega ning läks edasi ülikooli.¹⁷ Selle perioodi kasvandike hulgas oli hilisemaid silmapaistvaid teadlasi: füüsik ja looduseuurija, Peterburi Teaduste Akadeemia korrespondentliige, Tartu Ülikooli rektor Johann Friedrich Parrot, füüsik, Peterburi Teaduste Akadeemia liige, Peterburi Ülikooli rektor Heinrich Friedrich Emil Lenz, loodusteadlane Johann Friedrich Eschscholtz jt. Eesti kultuurilukku jättis aga püsiva jälje Friedrich Robert Faehlmann — arst, kirjanik, ühiskonnategelane ja ülikooli lektor, rahva- eepose mõtte algataja.

Tallinna Kubermangugümnaasiumi võeti aastail 1805—1820 vastu 293 õpilast.¹⁸ Nendest lõpetas kuni 1817. aastani gümnaasiumi ja astus ülikooli 68 noormeest, enne lõpetamist lahkus ja läks tööle kaubanduseettevõttesse 38, tsiviilteenistusse 26, sõjaväeteenistusse 23, mõisamajandusse 13 ning kunsti alale 4 noormeest.¹⁹ Lõpetanute hulgas oli pärastisi silmapaistvaid inimesi, näiteks maalikunstnik, Peterburi Kunstide Akadeemia liige Gustav Adolph Hippus, Tartu Elementaarkooliõpetajate Seminari inspektor ja Tartu Ülikooli eesti keele lektor Dietrich Heinrich Jürgenson (päritolult mõisakäsitöölise poeg Padiselt), Haapsalu Kreiskooli inspektor, Eestimaa Kirjanduse Ühingu üks asutajaid ja

¹⁵ Arvutatud Schüler-Verzeichnis des Revalschen Gouvernements-Gymnasiums 1805—1890. Reval, 1931, lk. 17—44 andmeil.

¹⁶ ENSV RAKA, f. 405, nim. 1, s.-ü. 2530, l. 3, 10, 15, 30, 40.

¹⁷ Arvutatud Schüler-Album des Dorpat-schen Gymnasiums von 1804 bis 1879. Dorpat, 1879, koondtabeli andmeil.

¹⁸ Arvutatud Schüler-Verzeichnis des Revalschen Gouvernements-Gymnasiums 1805—1890. Reval, 1931, lk. 17—44 andmeil.

¹⁹ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 141, l. 86.

eesti rahvaluule publitseerija Alexander Heinrich Neus jt.

Tallinna Toomkooli selleaegsete kasvan-dike hulgast võrsus loodusteadlane, tulevane Peterburi Teaduste Akadeemia liige Karl Ernst von Baer.

Keskhariduse areng 19. sajandi kahel esi-mesel aastakümnel jäi võrdlemisi piiratuks. Selleaegsed keskhariduskoolid — kaks güm-naasiumi ja üks toomkool — ei suutnud vastu võtta kuigi suurt hulka õpilasi. Liiatigi jõu-dis vastuvõetute isegi tagasihoidlikust arvust vaid väiksem osa kooli lõpetamiseni, s. t. sai täieliku keskhariduse. 19. sajandi alguse ümberkorraldustega loodud haridussüsteem rahuldab kuidagimoodi üksnes aadli, vaimu-likkonna ning linnaelanike privilegeeritud seisuste vajadusi. Keskkihid, eriti teistes lin-nades väljaspool Tallinna ja Tartut, jäid tava-liselt juba gümnaasiumiuste taha, nende haridustee lõppes paremal juhul kreiskoo-liga. Linnaelanike alamkihid ja talurahvas pääsesid keskhariduse juurde vaid erand-juhtudel. Gümnaasiumid ja toomkool olid ette nähtud ainult poeglastele. Keskhariduse levikust tütarlaste hulgas ei saa kõnealusel ajal veel rääkida. Tütarlasteõppeasutusi oli sellal üldse vähe ja ka kõige paremad nen-dest — linnades tegutsenud 2-klassilised tütarlastekoolid, rüütelkondade ülalpidamisel seisnud stiiftid ning mõnevõrra kõrgema kur-susega erakoolid (nimetatud ka instituuti-deks) — ei küündinud keskhariduskoolide tasemele.

LINNAKOOLID AASTATEL 1873—1885 EESTIS

ELMAR ERNITS

Pärast pärisorjuse kaotamist hakati Venemaa majanduses, peamiselt tööstuses ja transpor-dis, vähemal määral ka põllumajanduses, üha enam kasutama uut tehnikat, aurujõul käivita-tavaid masinaid. Iseloomustades reformijärg-sel Venemaal toimuvaid muutusi, kirjutab V. I. Lenin: «Puuadra ja koodi, vesiveski ja käsikangastelgede Venemaa hakkas kiiresti muutuma raudadra ja rehepeksumasina, auru-veski ja mehaaniliste kangastelgede Vene-maaks.»¹

Majanduse kapitalistlik areng esitas uued nõudmised ka haridusele. Olemasolevad mit-metüübilised algkoolid ega ka teoreetilise kallakuga kreiskoolid ei suutnud rahuldada eriti linna keskkihtide vajadusi. See lõi eel-dused uut tüüpi kõrgemate algkoolide — lin-nakoolide tekkimiseks.

Linnakoolide 1872. aasta põhimäärus

Linnakoolide asutamise mõtte algatas rahva-hariduse minister D. Tolstoi, kes oli häiritud sellest, et gümnaasiumi madalamad klassid

¹ V. I. L e n i n, Kapitalismi arenemine Ve-nemaal. Teosed, 3. kd., lk. 501.

olid üle küllastatud, samal ajal kui gümnaasiumilõpetajaid oli vähe. Tolleaegne pedagoog ja pedagoogilise ajakirja toimetaja N. Vessel juhtis D. Tolstoi tähelepanu sellele, et linnaelanikkond ei saa piirduda algkooliharidusega, ja sellest on tingitud tung gümnaasiumidesse. Selleks et vabastada gümnaasiumid linna keskkihitide hulgast pärinevatest õpilastest, kes astuvad sinna tihti ilma kursuse lõpetamise lootusega, on vaja eriõppeasutusi, mille programmid vastaksid suuremal määral ajastu nõuetele kui olemasolevate algkoolide omad.² N. H. Vessel töötaski välja linnakoolide põhimääruse projekti, võttes aluseks preisi süsteemi.

31. mail 1872 kinnitas tsaar Riiginõukogu arvamuse linnakoolide rajamise kohta, mille alusel Vene impeeriumis oleval 402 kreiskooli tuli 1874. aastast alates järk-järgult reorganiseerida linnakoolideks vastavalt samal ajal kinnitatud põhimäärusele.³ Põhimääruse järgi olid linnakoolid rahvakoolide inspektorite kaudu õppekonna kuraatorile alluvad õppeasutused, mille ülesandeks oli alghariduse andmine kõikidest seisustest lastele. Linnakoolidesse pidi vastu võetama 7—14-aastasi lapsi, kusjuures 10—14-aastased pidid oskama kirjutada ja lugeda vene keeles, oskama arvutada ja tundma usuõpetust. See nõue ei kehtinud aga mittevenelaste suhtes: neid võeti linnakoolidesse vastu ilma eelteadmisi nõudmata.

Linnakoole võis asutada nii riigi kui ka linnade, seisuste või eraisikute kulul. Riigi poolt ülalpeetavad linnakoolid tuli asutada õppekonna kuraatori ettepanekul rahvahariduse ministri kinnitamisel. Linnade, seisuste või eraisikute poolt ülalpeetavate linnakoolide asutamine pidi toimuma kuraatori loal. Nendel õppeasutustel olid linnakooli õigused ainult sel juhul, kui õpetajad määrati valitsuse poolt kokkuleppel kooli ülalpidajatega. Vastasel korral olid nad alluvad erakoolide üldistele seadustele.

² Энциклопедический словарь. Издатель: В. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, Т. IX. СПб, 1893, lk. 318.

³ Полное Собрание Законов, 2, т. XLVII, 1872, отд. 1, СПД, 1875, № 50909, lk. 727—732.

Riigi ülalpidamisel töötavad linnakoolid pidid olema 1-, 2-, 3- või 4-klassilised, erettevõtluse puhul võidi soovi korral asutada 5- ja 6-klassilisi linnakoole. Linnakooli õppeaeg määrati 6 aastale, seejuures õppeaeg ei sõltunud klasside arvust.

1870-ndatel aastatel kreiskoolide reorganiseerimisele Eestis veel ei asutud, kuid 1872. aasta linnakoolide põhimäärus tõi kaasa kahe linnakooli tekkimise — linnakoolideks reorganiseeriti Tallinna ja Tartu vene õppekeelega elementaarkoolid.

Linnakoolide rajamine Tallinnas ja Tartus

Tallinna vene elementaarkoolide reorganiseerimise mõte oli üles kerkinud juba enne linnakoolide 31. mai 1872. aasta põhimääruse kinnitamist. Asutada kavatsetavas koolis oli ette nähtud kolmeaastane õppeaeg, õpetatud oleks usuõpetust, vene ja saksa keelt, aritmeetikat, ilukirja ja joonistamist, kuid ka geometriat, looduslugu, ajalugu, geograafiat ja joonestamist. Vastava esildisega pöördus õppekonna kuraator 1871. aastal Rahvahariduse Ministeeriumi poole ja see omakorda Riiginõukogu poole. Riiginõukogus ei leidnud kuraatori reorganiseerimiskava heakskiitu: leiti, et asutatav kool oleks madalam kohalikest saksa koolidest, kursus aga nii suur, et selle omandamiseks ei piisa kolmest aastast (analoogilise kursuse läbivõtmiseks oli Rahvahariduse Ministeeriumi linnakoolides ette nähtud kuus aastat). Et vahepeal oli läbi arutatud ja üksmeelselt heaks kiidetud linnakoolide asutamise üldine kava, asus Riiginõukogu seisukohale, et ei ole üldse vaja erimäärust Tallinna vene linnakooli jaoks. Seetõttu otsustati kuraatori esitatud kava tagasi lükata ja soovitati asutada Tallinna 3-klassiline linnakool 1872. aasta põhimääruse alusel.⁴ Kuraator asuski pärast linnakoolide põhimäärusega tutvumist seisukohale, et Tallinna tuleks organiseerida 3-klassiline linnakool 1872. aasta põhimääruse alusel, kuid kohalikest oludest tingituna peaks tegema määrustikus mõned muudatused.⁵

⁴ Eesti NSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1078, l. 1—6.

⁵ Sealsamas, l. 7 ja 8.

23. jaanuaril 1873. aastal kinnitas tsaar Riiginõukogu arvamuse, mille järgi 1831. aastast alates Tallinnas töötanud kaks vene elementaarkooli tuli 1873. aasta 1. juulist peale ümber korraldada 3-klasiliseks linnakooliks. Ühtlasi tehti linnakoolide üldise korraldusega võrreldes ka mõned muudatused Tallinna linnakooli korralduses. Avatavas koolis oli kirikuslaavi keele õppimine kohustuslik ainult õigeusuliste lastele. Õppekavva lisati fakultatiivse ainena igas klassis ka nädalas kaks tundi saksa keelt ja luteriusulistele kaks tundi usuõpetust. Et Eestis puudusid rahvakoolide inspektorid, allutati kool Tallinna Aleksandri Gümnaasiumi direktorile. Kooli ülalpidamiseks assigneeriti riigikassast 2176 rubla lisaks vene elementaarkoolidele eraldatud 974 rublale ja Tallinna kaupmeeskonnalt saadavale 100-rublasele toetusel, nii et avatava kooli eelarve pidi ulatuma 2250 rublani.⁶

Sellest Riiginõukogu kinnitatud arvamusest teatas Rahvahariduse Ministeerium 2. veebruaril 1873. aastal Tartu õppekonna kuraatorile.⁷ Kuraator informeeris omakorda 14. veebruaril 1873. aastal eelseisvast reorganiseerimisest Eestimaa kubermangu koolidirektorit ja Tallinna Aleksandri Gümnaasiumi direktorit ning tegi korralduse linnakooli avamise eeltöödeks.⁸

Eestimaa kubermangu koolidirektor andis 2. juulil 1873. aastal Tallinna vene elementaarkoolide kolmekorruselise kivimaja koos sisustuse, õppevahendite ja raamatukoguga linnakooli jaoks üle Tallinna Aleksandri Gümnaasiumi direktorile.⁹ 10. juulil avaldas viimane kohalikus ajalehes teate vene elementaarkoolide linnakooliks reorganiseerimise kohta, tutvustas avatava kooli õppekava ja vastuvõtutingimusi ning teatas, et kooli vastuvõtmise avaldused koos ristimistähe või mõne muu tunnistusega vanuse ja päritolu

⁶ ПСЗ, Собрание 2, т. XLVII, 1872, отд. I, СПб., 1876, № 51807, lk. 110—111.

⁷ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1078, l. 9 ja 10.

⁸ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 1156, l. 1—2; f. 1169, nim. 2, s.-ü. 2, l. 5—6.

⁹ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 1156, l. 29.

kohta tuleb esitada uue kooli inspektorile.¹⁰

Tallinna 3-klasiline linnakool avati pidulikult kuberner, kubermangu koolidirektori jt. aukülaliste ning lastevanemate osavõtul 5. septembril 1873. aastal. Õppetöö algas 6. septembril. Selleks ajaks oli kooli vastu võetud 62 õpilast, neist 1. klassi 41 ja 2. klassi 21.¹¹ 3. klassi vastava ettevalmistusega õpilaste puudumise tõttu esialgu ei avatud.

Tartu vene õppekeelega elementaarkooli ümberkorraldamine linnakooliks toimus 1. märtsi 1877. aasta Riiginõukogu arvamuse alusel. Sellega otsustati Tartu vene elementaarkool alates 1. juulist muuta 4-klasiliseks linnakooliks vastavalt 31. mai 1872. aasta põhimäärusele. Lisaks linnakoolide õppeplaanis olevatele ainetele tuli siinses koolis õpetada veel saksa keelt ja usuõpetust luteriusulistele ja katoliiklastele. Ajutiselt lubati koolis õpetada ainesüsteemi alusel. Kooli ülalpidamiseks määrati riigikassast 4550 rubla.¹² Kool allutati Tartu koolidirektorile.

1877. aasta sügissemestril alustaski Tartu linnakool tööd, kuid alguses kolme klassiga, kuna neljanda klassi jaoks ei olnud vastava ettevalmistusega õpilasi. Samal ajal ei olnud ruumipuudusel võimalik kõiki 1. klassi soovijaid vastu võtta.¹³

Teisi linnakoolide asutamise katsed ning saksa õppekeele linnakoolide asutamine Tartus ja Pärnumaal

Et linnakoolide korraldus vastas suuremal määral ajastu nõuetele kui linnades olemasolevate algkoolide oma, tekkis Eestis linnades kavatsus asutada seniste elementaarkoolide baasil saksa õppekeele linnakoole.

Tallinna koolikolleegium esines juba 1874. aastal Eestimaa kubermangu koolidirektori juures taotlusega muuta sealne 2-klasiline linna elementaarkool 31. mai 1872. aasta põ-

¹⁰ «Revalsche Zeitung», 10. juuli 1873, nr. 157.

¹¹ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1078, l. 76 ja 77.

¹² ПСЗ, Собрание 2, т. LII, отд. I, СПб., 1879, № 57011, lk. 165 ja 166.

¹³ ENSV RAKA, f. 386, nim. 4, s.-ü. 1/1878. a., l. 4.

himmääruse alusel töötavaks 3-klassiliseks saksa õppekeelega linnakooliks.¹⁴ Kuid Tallinna koolikollegiumi selline taotlus ei andnud tulemusi. Tulemusteta lõppes ka Viljandi koolikollegiumi katse 1877. aastal asutada kohaliku elementaar- ja kreiskooli baasil saksakeelne linnakool.¹⁵

Saksakeelsed linnakoolid suudeti ajutiselt ellu kutsuda Tartus ja Põltsamaal. Pärast Tartu kreiskooli reorganiseerimist 1878. aastal reaalkooliks ei jäänud Tartusse enam ühtegi saksa õppekeelega algkooli, mis oleks andnud kaugemaleulatuvat algharidust, kui seda suutsid anda elementaarkoolid. Kuid vajadus niisuguse kooli järele püsis. Seepärast pöördus Tartu koolikollegium juba enne kreiskooli lõplikku likvideerimist koolidirektori kaudu kuraatori poole taotlusega lubada reorganiseerida 1. linna poeglase elementaarkool 31. mai 1872. aasta määruse alusel töötavaks 4-klassiliseks saksa õppekeelega linnakooliks.¹⁶ Kuraator andiski selliseks reorganiseerimiseks ajutise loa¹⁷ ja aastatel 1877—1881 töötas Tartus saksakeelne linnakool.¹⁸ Ka Põltsamaal töötas sealne elementaarkool 1877.—1880. aastani kuraatori loal ajutiselt linnakooli kava alusel, kuid suleti seejärel õpilaste vähesuse tõttu.¹⁹

Kuna Pärnusi puudus laiendatud algharidust andev kool, pöördus Pärnu koolikollegium 18. märtsil 1880. aastal õppekonna kuraatori poole taotlusega muuta poeglase elementaarkool linnakoolide 1872. aasta põhimääruse alusel töötavaks kooliks.²⁰ Kuraator taotles omakorda Rahvahariduse Ministeeriumilt luba saksakeelsete linnakoolide asutamiseks Läänemere-kubermangudes. Ministeeriumides ei leidnud siinsete linnade

¹⁴ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 1180, l. 1 ja 2.

¹⁵ Sealsamas, f. 386, nim. 4, s.-ü. 26/1877. a., l. 8 ja 9.

¹⁶ Sealsamas, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1132, l. 1.

¹⁷ Sealsamas, f. 386, nim. 4, s.-ü. 1/1878. a., l. 97.

¹⁸ Sealsamas, nim. 1, s.-ü. 126, l. 2 ja 3; s.-ü. 55, l. 67.

¹⁹ Sealsamas, s.-ü. 15, l. 7 ja 12; nim. 4, s.-ü. 26/1876. a., l. 40.

²⁰ Sealsamas, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1144, l. 2 ja 3.

taotlused poolehoidu. Linnakoolide asutamise küsimuste lõpliku lahendamiseni Läänemere-kubermangudes anti kuraatorile õigus lubada linnadel oma vahenditega asutada linnakoolide asemel kreiskooli õppeplaani alusel töötavaid koole.

Tartu õppekonna kuraator pöörduski eeltoodut arvestades Tartu ja Pärnu koolikollegiumi poole soovitusena asutada kreiskoolid, kuna linnakoolide asutamiseks luba ei anta.²¹ Pärnu ja Tartu koolikollegiumid nõustusid sellega ja asutasid kuraatori loal linna poolt ülalpeetavad 3-klassilised kreiskoolid.²² Taotlused saksakeelsete linnakoolide asutamiseks jooksid aga tühja.

Linnakoolide õppeplaani

Eestis aastail 1873—1885 töötanud linnakoolide õppeplaanide aluseks oli linnakoolide 31. mai 1872. aasta põhimäärusele lisatud näidisõppeplaan,²³ mida täpsustasid Tallinna ja Tartu linnakoolide asutamismäärustega tehtud täiendused. Kõigis Venemaa linnakoolides tuli näidisõppeplaani alusel õpetada usuõpetust, lugemist ja kirjutamist, vene keelt koos kirikuslaavi keelega, aritmeetikat, geograafiat, ajalugu, loodustugu ja füüsikat, joonistamist ja joonestamist, laulmist ning võimlemist.

Eestis tegutsevatele linnakoolidele ei olnud esialgu programme välja töötatud. See tõttu kasutati Tallinna linnakoolis 1875. aastani õpetajate koostatud ja pedagoogikanõukogus kinnitatud programme. 1875. aasta oktoobris võeti siin Tallinna Aleksandri Gümnaasiumi direktori korraldusel kasutusele Peterburi õppekonna linnakoolide jaoks välja töötatud programmid kohandatuna kohalike tingimustele.²⁴ 1877. aasta teiseist semestrist alates läks Tallinna linnakool üle Rahvahariduse Ministeeriumi poolt välja antud ajutistele programmidele. Need olid

²¹ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1144.
²² Sealsamas, s.-ü. 1132, l. 24; s.-ü. 1141, l. 64.

²³ ПСЗ. Собрание 2, т. XLVII, 1872, отд. III, Приложения. СПб., 1875, lk. 278—279.

²⁴ ENSV RAKA, f. 102, nim. 1, s.-ü. 94, l. 31.

Tabel 1.

TALLINNA LINNAKOOLIS 1881/82. ÕPPEAASTAL KASUTUSEL OLNUD ÕPPEPLAAN²⁵

Õppeained	1. klass		2. klass		3. klass		Kokku	% -des õppe-ajast
	noorem jagu	vanem jagu	noorem jagu	vanem jagu	noorem jagu	vanem jagu		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Usuõpetus*	6	6	3	3	2	2	22	13,9
Vene keel koos kiriku-slaavi keelega	7	8	6	6	4	4	35	22,0
Saksa keel	2	2	2	2	2	2	12	7,5
Ajalugu	—	—	1	1	2	2	6	3,8
Geograafia	—	—	1	1	1	1	4	2,5
Aritmeetika	4	4	6	6	5	5	30	18,0
Geomeetria	—	—	2	2	4	4	12	7,5
Looduslugu	—	—	3	3	4	4	14	8,8
Joonistamine ja joonestamine	—	—	2	2	2	2	8	5,0
Laulmine	1	1	2**	2**	2**	2**	10	6,3
Võimlemine	1	1	1	1	1	1	6	3,8
Kokku nädalas	21	22	29	29	29	29	159	100,0

aluseks ka Tartu linnakooli õppetööle. Tallinna ja Tartu linnakoolides õpetati kõige selle tulemusena erinevalt teistest Venemaa linnakoolidest saksa keelt ja usuõpetust luteriusulistele. Täpsema efektojutuse linnakoolide õppeplaani saab Tallinna linnakoolis 1881/82. õppeaastal kasutusel olnud õppeplaani alusel (vt. tabel 1).

Ka Tartu linnakoolis oli õppeplaani enam-vähem sarnane Tallinna linnakooli omaga. Lisaks õpetati siin õppeplaani välise ainega erisummade arvel 2—4 nädalatunni ulatuses käsitööd. Käsitöö õpetamist Tartu linnakoolis ei suudetud siiski igal semestril korraldada, ka ei võtnud kõik õpilased käsitöötundidest osa.²⁶

Õppetöö organiseerimist ja õppeprogrammide täitmist takistas õpilaste halb vene keele oskus. Õppekeelest tulenevad raskused jälitasid õpilasi kogu kooliaja vältel ja takistasid kooli lõpetamistki. Nii ei antud Tartu

²⁵ Koostatud 1881/82. õppeaasta tunniplaani alusel. (Vt. ENSV RAKA, f. 1169, nim. 2, s.-ü. 28, l. 6 ja 7.)

* Õigeusulistele; luteriusulistel oli usuõpetust kaks tundi nädalas.

** Sellest üks tund kirikulaulu.

²⁶ ENSV RAKA, f. 386, nim. 1, s.-ü. 4, l. 17, s.-ü. 13, l. 10—13, nim. 4, s.-ü. 1 b/1879. a., l. 16.

linnakoolis ebarahuldava vene keele oskamise tõttu lõputunnistust 1879. aastal ühele kolmest ja 1882. aastal koguni kolmele kuuest lõppklassi õpilasest.²⁷

Tallinna ja Tartu linnakoolide õpilaskond

Tolleaegsed linnakoolid olid poeglaste õppeasutused. Õpilaste tung linnakoolidesse oli suur nii Tallinnas kui ka Tartus. Eriti läksid linnakoolidesse eestlased, kes moodustasid õpilastest enamuse. Iseloomustades eestlaste tungi linnakoolidesse, märkis Tallinna Aleksandri Gümnaasiumi direktor oma 1875. aasta aruandes, et eestlased panevad oma pojad vene kooli praktilistel kaalutustel: vene keele oskus võimaldab saada suuremapalgalist kohta.²⁸ Ülevaate linnakoolide õpilaskonnast annab aastaaruannete alusel koostatud tabel 2.

Õpilased on valdavas enamuses pärinenud madalamatest seisustest.

Suur osatähtsus on olnud õpilaskonnas talupojaseisusest poistel. Tartu linnakoolis on nad olnud kogu aeg ülekaaluski. Kuivõrd nende hulgas oli otseselt maalt pärit õpilasi,

²⁷ ENSV RAKA, f. 386, nim. 1, s.-ü. 4, l. 16, s.-ü. 84, l. 3.

²⁸ Sealsamas, f. 102, nim. 1, s.-ü. 94, l. 18.

Tabel 2.

LINNAKOOLIDE ÕPILASKOND AASTATEL 1873—1885²⁹

Aasta	Tallinna 3- kl. linnakool							Tartu 4-kl. linnakool						Kokku				
	Õpilaste üldarv		Õpilaste seisus		Lahkus koolist			Õpilaste üldarv		Õpilaste seisus		Lahkus koolist		Õpilaste üldarv		Õpilaste seisus		Lahkus koolist
	Õpilaste üldarv	Aadlikud, ametnikud, vaimulikud	Linna-kodanikud	Talupojad	Enne lõpetamist	Lõpetas	Õpilaste üldarv	Aadlikud, ametnikud, vaimulikud	Linna-kodanikud	Talupojad	Enne lõpetamist	Lõpetas	Õpilaste üldarv	Aadlikud, ametnikud, vaimulikud	Linna-kodanikud	Talupojad	Enne lõpetamist	Lõpetas
1873	69	2	48	19	—	—	—	—	—	—	—	69	2	48	19	—	—	
1874	90	3	59	28	17	—	—	—	—	—	—	90	3	59	28	17	—	
1875	102	3	68	31	42	—	—	—	—	—	—	102	3	68	31	42	—	
1876	102	—	86	16	42	—	—	—	—	—	—	102	—	86	16	42	—	
1877	93	—	77	16	36	10	132	3	35	94	8	225	3	112	110	44	10	
1878	99	—	88	11	42	5	102	—	41	61	30	201	—	129	72	72	5	
1879	110	—	96	14	30	6	95	—	31	64	35	205	—	127	78	75	8	
1880	114	—	101	13	42	8	106	1	38	67	43	220	1	139	80	85	10	
1881	115	—	90	25	40	5	94	3	36	55	76	209	3	126	80	116	9	
1882	120	—	92	28	34	7	111	4	34	73	82	231	4	126	110	116	10	
1883	137	—	101	36	29	16	116	?	?	?	?	253	?	?	?	?	?	
1884	150	—	99	51	34	4	137	1	43	93	42	287	1	142	144	76	10	
1885	141	4	88	49	50	11	136	2	57	77	67	277	6	145	126	117	18	

selle üle ei võimalda allikad täie kindlusega otsustada.

Linnakooli lõpetanute arv oli väike. Ilma lõpetamata koolist lahkunute arv ületas lõpetanute arvu mitmekordselt, mõnel aastal isegi kümnekordselt.

Ka klasside vahel ei jagunenud linnakoolide õpilased proportsionaalselt. 1877.—1882. aastani oli sügissestri alguses Tallinna ja Tartu linnakoolides kokku keskmiselt 220,5 õpilast, neist esimestes klassides 118,8, 2. klassides 90,0, 3. ja 4. klassides 31,7 õpilast, kusjuures viimase õppeaasta lävele, s. o. Tallinna linnakooli 3. klassi vanemasse jakku ja Tartu linnakooli 4. klassi, oli jõudnud keskmiselt ainult 11,2 õpilast.³⁰ Samadel aastatel lõpetas mõlema linnakooli kursuse keskmiselt

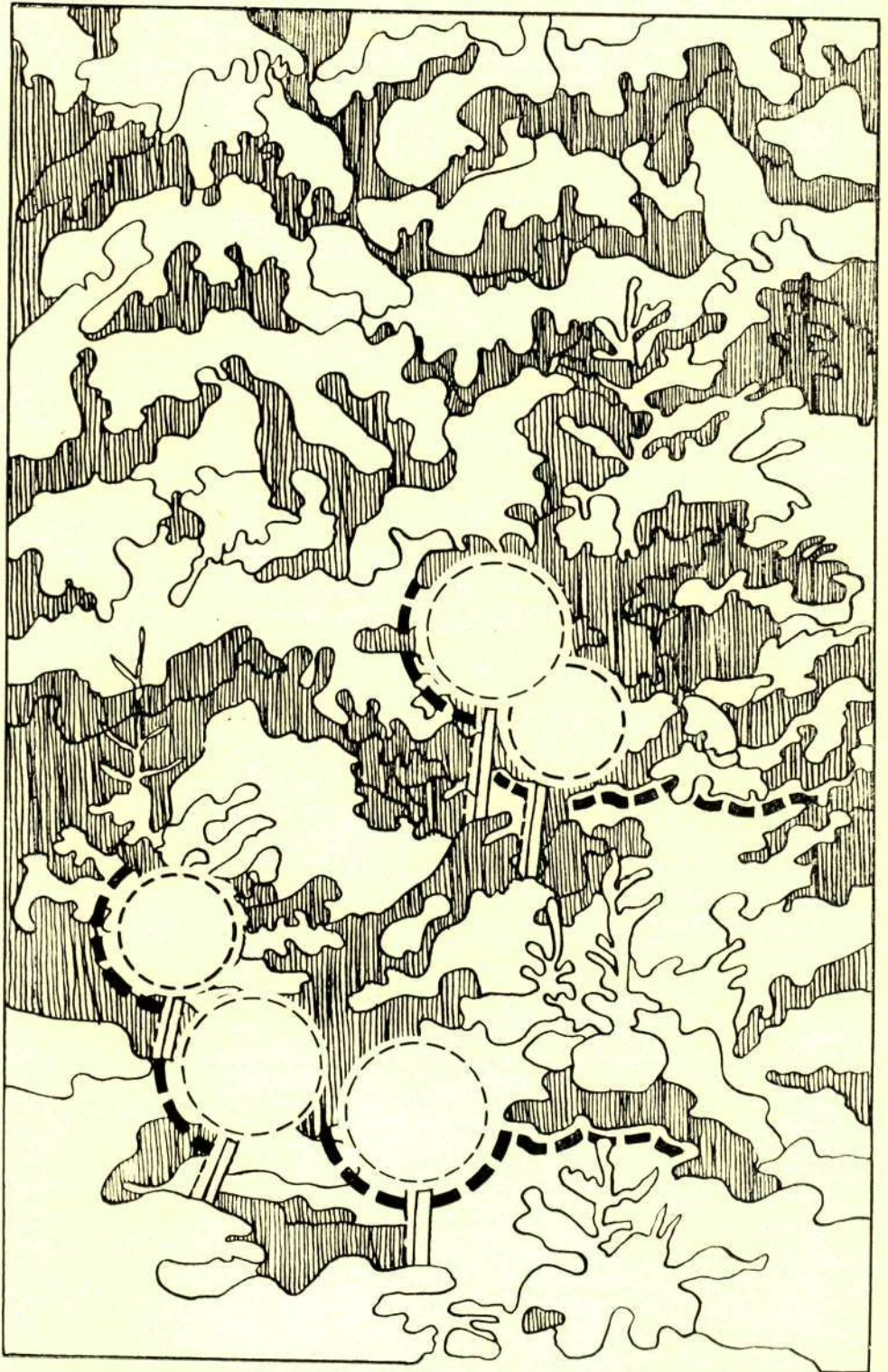
7,5 õpilast aastas. Seega umbes üks kolmandik viimasegi õppeaasta õpilastest ei suutnud kooli lõpetada.

Kooli lõpetamise peamiseks takistuseks, nagu eespool märkisime, oli halvasti omandatud vene keel. Tung linnakoolidesse oli küll suur, kuid väga paljude linnakooli õpilaste haridus piirdus vaid madalamates klassides õppimisega. Linnakooli kõrgematesse klassidesse ja eriti kooli lõpetamiseni jõudsid vähesed sisseastunudest.

1870-ndad aastad ja 1880. aastate esimene pool moodustavad Eesti linnakoolide arengu esimese perioodi. Sel ajal töötasid linnakoolid ainult Tallinnas ja Tartus. Süveneva reaktsiooni ja venestuse tingimustes reorganiseeriti aastail 1886—1887 Eesti kreiskoolid 1872. aasta põhimääruse alusel töötavateks linnakoolideks. Eesti linnakoolide arengus algas uus periood.

²⁹ ENSV RAKA, f. 1169, nim. 2, s.-ü. 4, l. 16; s.-ü. 11, l. 4 ja 51; s.-ü. 16, l. 3; s.-ü. 20, l. 1 ja 9; s.-ü. 21, l. 2 ja 6; s.-ü. 25, l. 3; s.-ü. 27, l. 3; s.-ü. 28, l. 1; s.-ü. 32, l. 1; s.-ü. 35, l. 1 ja 31; s.-ü. 39, l. 130; f. 386, nim. 4, s.-ü. 1/1878. a., l. 99; s.-ü. 1/1879. a., l. 65; nim. 1, s.-ü. 4, l. 111; s.-ü. 30, l. 26; s.-ü. 55, l. 133; s.-ü. 84, l. 69; s.-ü. 145, l. 40; s.-ü. 176, l. 43.

³⁰ Arvutatud ENSV RAKA, f. 1169, nim. 2, s.-ü. 16, l. 50; s.-ü. 20, l. 31; s.-ü. 21, l. 50, s.-ü. 25, l. 37; s.-ü. 27, l. 24 ja s.-ü. 28, l. 34 ning f. 386, nim. 1, s.-ü. 84, l. 5 ja 6 andmetel. lehed 5 ja 6 andmetel.





Радиотехника

8.11.75

75-7а