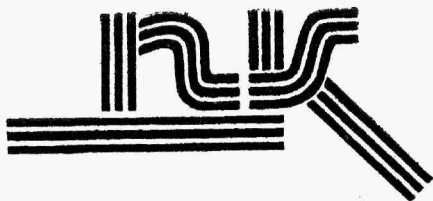


A

10

NÕUKOGUDE KOOL 4 • 78





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

APRILL NR. 4
XXXVI AASTAKÄIK

1978

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, L. LEVALD,
O. NILSON, J. ORN, T. PETERSON, V. RAAG-
METS, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP
(toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toime-
taja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja
601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloo-
giaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadus-
osak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916,
töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318,
humanifaarainete ja esteetilise kasv. osak.
601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak.
440-381, korrektuur 601-935.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73,
tel. 601-337.

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

Ladumisele antud 1. III 1978. Trükkimisele
antud 5. IV 1978. Trükiarv 4700. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,22. MB-03086. Tel-
limise nr. 772.

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.

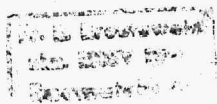
© Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1978.

Esikaanel: ELKNÜ XVIII kongressi dele-
gaadid, Tallinna pioneeritöötajad vaheajal.
Keskkel: ELKNÜ Keskkomitee liige, ÜLKNÜ
XVIII kongressi delegaat, Tallinna 33. kesk-
kooli vanempioneerijuht Natalja Bõiškova.
HILLAR VIRKUSE foto (ETA)

Tagakaanel: Üksinda.

MARGUS VIKKMAA foto

NBI Toimetus käsikirju ei tagasta.



NLKP XXV KONGRESSI OTSUSED ELLU

ÕPILASOMAAVALITSUS — AKTIIVSE ELUHOIAKU KUJUNDAJA ÕPILAS- KOLLEKTIIVIS

NLKP Keskkomitee aruandes partei XXV kongressile rõhutas L. I. Brežnev: «Mitte miski ei ülenenda isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse, nagu see, et sõnade ja tegude ühtsus kujuneb igapäevaseks käitumismormiks. Sellise hoiaku kujundamine on kõlbelise kasvatuse ülesanne.»

Kuidas on õpilasomavalitsuse ja aktiivse eluhoiaku kujundamisega lood meie vabariigi koolides? Selleks kutsus toimetuse ajakirja «Nõukogude Kool» vestlusringi ülalnimetatud teemat lahutama Eesti NSV Haridusministeeriumi osakonnajuhataja **MARJO SÖRMUSE**, ELKNÜ Keskkomitee osakonnajuhataja **VEIKKO RAAGMETS**, L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli direktori **ARMAS KULDSEPA**, VÕT-i pedagoogikakateedri vanemõpetaja pedagoogikakandidaat **SILVIA KERA**, Tamsalu keskkooli klassi- ja koolivälise töö organisator **KARIN POOMI**, Tallinna 22. keskkooli vanempioneerijuh **EVE OSA** ja Rakvere 1. keskkooli õpetaja **AINO ORGMETS**.

Vestlusringi ohjas ning analüüsis pikemalt aktiivse eluhoiaku põhitõdesid VÕT-i kateedrijuhataja pedagoogikakandidaat **BENJAMIN NEDZVETSKI**.

Meie toimetuse poolt osalesid vestlusringis toimetaja **ALEKSANDER SEPP**, toimetaja asetäitjad **VIIVI EKSTA** ja **HELGI ROOTS** ning osakonnajuhatajad **AIME RUUBEL** ja **ÜLO TIKK**.

B. Nedzvetski. Meie vestlusringis on plaanis ühendada aktiivse eluhoiaku teoreetilised ja praktilised seisukohad. Vestlusringi teema ei ole valitud juhuslikult, see on momendil väga aktuaalne. Aktiivse eluhoiaku kujundamine on kõlbelise kasvatuse ülesanne, nii fikseeriti see juba NLKP XXV kongressil. Tihedasti on see seotud ka NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusega «Üidhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest fäiustamisest». Üks probleem, millega tegelevad praegu pedagoogikateoreeti-

kud, haridustöötajad ja õpetajaskond, et nimetatud otsust ellu viia, on endiselt õpilastele kindlate teadmiste andmise kindlustamine, hariduse sisu muutmine vastavaks tänapäevaga (õppetöö organisatsioonide vormide efektiivsem ärakasutamine, programmide ja õpikute korrigeerimine jne.).

Teine probleem on töökasvatus (mitte lihtsalt tootmisõpetuse taastamine, mitte kutsekoolide dubleerimine, vaid laia polütehnilise silmaringiga, tööks vajalikke üldisi vilumusi omavate õpilaste ettevalmistamine, nende tulevase elukute lävele viimine). See aga nõuab teatud muudatusi õpilaste psüühikas, ka nende vanemate ja õpetajate-kasvatajate psüühikas.

Kolmas probleem on ühiskondliku kasvatusparandamine, seda eelkõige kodaniku kasvatamise aktsepteerimisega. See aga ongi vahetult seotud aktiivse eluhoiaku kujundamisega, üldse õpilaste aktiivsusega, nende initsiatiivi arendamisega. Mulle tundub, et kindlate teadmiste andmise ja töökasvatuse küsimust saab edukalt lahendada, kui eespool märgitud ülesanded on õigesti ja hästi lahendatud. Kui teadmiste omandamise ja töökasvatuse protsessis ei arvestata kodaniku kasvatamise, ühiskondliku kasvatussisu ja metoodikat, lähtudes tänapäeva nõuetest, ei saavutata ka seal edu.

Rääkides aktiivsest eluhoiakust tänapäeval, peame kõigepealt mõistma, et see ei ole päris sama, mis oli 10–15 aastat tagasi, kui me lihtsalt rääkisime õpilaste ühiskondlikest ülesannetest. Meid ei huvita praegu enam üksnes see, kas kõikidel õpilastel on ühiskondlikud ülesanded (kuigi ka see on väga oluline), millised need on, kui palju neid on. See ei ole peamine, sest niisugusel korral võiks pidada enam aktiivseks õpilast, kellel on rohkem ühiskondlike ülesandeid. Kas see on aktiivne õpilane, kes paljudest üritustest osa võtab, kuid oma põhiülesandeid passiivselt täidab? Seepärast tuleb kõigepealt selgitada, mida me üldse mõistame aktiivse eluhoiaku all. Meid peaks huvitama, mis on õpilase aktiivsuse taga.

Aktiivsust ajendavad väga mitmesugused tegurid, millest kõige olulisem on sotsiaalne. Kui me ei lähtu sellest aktiivse eluhoiaku kujundamisel, selle kindlaksmääramisel, siis võrreldes lihtsalt aktiivsusega ei saavuta me uut kvaliteeti, ei oska seda näha ega välja tuua. Sotsiaalne orientatsioon tähendab isiksuse suunitlust ühtede või teiste vajaduste rahuldamiseks. Me kõik teame, et inimene on ühiskondlik olend. Kohe peale sündimist lülitub ta juba olemasolevate suhete süsteemi. Pikapeale suurenevad ja arenevad tema materiaalsed ja vaimsed vajadused.

Millal võime kõnelda noore inimese kujunemisest tõeliseks isiksuseks? Tõeline isiksus on vaid see, kes saavutab oma psüühilises arengus sellise taseme, mis võimaldab tal juhtida oma käitumist ja muuta vastavalt kindlatele eesmärkidele teda ümbritsevat tegelikkust.

Ühiskonnale ei ole ükskõik, millele on suunatud terve, arenenud ja haritud noore inimese aktiivsus, kuidas ta kasutab oma teadmisi ja eruditsiooni. Seega rääkides aktiivsest eluhoiakust, rõhutada selle uut kvaliteeti, tuleb alla kriipsutada aktiivsuse avaldussfääri laiendamist ühelt poolt ja isiksuse omaduste kujundamist teiselt poolt.

Psühholoog L. Božoviči järgi on väljakujunenud isiksuse puhul oluline psüühiliste omaduste püsivus, nende omaduste (iseloomujoonte, seisundite jne.) omavaheline seos, samuti tegevuse sihivõime aktiivsus. Aktiivse eluhoiaku kujundamisel on tarvis arvestada isiksuse omadusi ja seda, mida nende pedagoogilisel suunamisel saab ära teha. Õpilaste ühiskondlikku tegevust tuleb vaadata kui omaette väärtust, märkides samal ajal ära mitmeid temas peituvaid väärtuslikke külgi. Ühiskondlik tegevus arendab isiksust, rikastab teda vaimset, pakub loomulikku ja kõlbelist rahuldust, seda peab vaatama kui vahepealset väärtust, mis võimaldab ka teisi väärtusi saavutada (suhtlemine inimesetega, juhtimisvilumuste omandamine jne.). Ühiskondliku tegevuse kasvatuslik funktsioon asetab ta kõikide tähtsamate üldsotsiaalsete väärtuste ritta, mis

vastavad nii üksikisikute, sotsiaalsete gruppide kui ka meie ühiskonna vajadustele tervikuna. Aktiivse eluhoiaku lahtimõtestamisel tuleb arvestada sotsiaalse, psühholoogilise ja pedagoogilise seost. Lähenedes ainult pedagoogiliselt seisukohalt, vaadeldes ainult metoodikat ning unustades psühholoogilise osa (isiksuse omadused) või sotsiaalse (millele aktiivsus on suunatud), jääb mõiste «aktiivne eluhoiak» lahti mõtestamata.

Et vestlusringist osavõtjad esindavad mitmesuguseid organisatsioone ja koole, on mõiste lahtimõtestamisel kõikidel osavõtjatel palju öelda. Vestlusring suudab selles küsimuses küll vaevalt lõplikku seisukohta võtta, sest aktiivse eluhoiaku kohta ei ole veel ka sotsioloogid, sotsiaalsühholoogid ega filosoofid kõiki detaile käsitlevat sõna öelnud. Ilmselt on aktiivse eluhoiaku avaldusvormid tänapäeva tunduvalt paremates materiaalsetes tingimustes, kohustuslikule keskharidusele ülemineku tingimustes nii mõneski mõttes teiselaadi-

lised kui ühiskondlik aktiivsus paar-kümmend aastat tagasi. Kuigi ei ole veel lõplikke aktiivse eluhoiaku määranguid, ei tähenda see, et haridustöötajad ei võiks selle kujundamisel oma panuse anda.

Viimastel aastatel on noorsoo aktiivsus tunduvalt tõusnud. See probleem on kogu maailmas muutunud huvipakkuvaks pedagoogide kõrval ka poliitikutele, sotsioloogidele, psühholoogidele jt. Meie maal vaadatakse noorsoo aktiivsusele kui sotsiaalse küpsuse näitajale. Nõukogude Liidus on uuritud mitmesuguste noorsoo erinevate gruppide aktiivsust, neid mõjutavaid faktoreid (palk, korteriolud, töötingimused jne.). Selgus, et kõikidest mõju avaldavatest teguritest oli suurima tähtsusega see, millist metoodikat kasutatakse ühiskondliku töö organiseerimisel. Seega on pedagoogiline moment aktiivse eluhoiaku kujundamisel väga oluline. Õige metoodika rakendamiseiga võib ühiskondlikku aktiivsust stimuleerida, vääri



BENJAMIN NEDZVETSKI

töömeetodeid kasutades võib isegi olemasoleva aktiivsuse likvideerida. Metoodika on oluline õpilastes aktiivse eluhoiaku kujundamisel, selles peab kajastuma sotsiaalse, psühholoogilise ja pedagoogilise ühtsus.

Kõige sagedamini on ebaedu pedagoogilises töös tingitud just sellest, et ei osata toetuda noorte loomingulisele aktiivsusele. Ei tohi hetkekski unustada, et meie õpilaste ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse näitajaid on palju. Need on kuuluvus komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni, osavõtt mitmesugustest klassi- ja koolivälistest ringidest, ühiskondliku töö motiivid, sellest huvitatuse aste, initsiatiiv, rahuldustunne jms. Seega tuleb õpilaste ühiskondlikku tegevust vaadelda kui tegevust, milles toimub isiksuse mitmesuguste kõlbeliste ja ideeliste väärtuste realiseerimine. Kui kõik nimetatu jätta arvestamata, võib tekkida nii õpilastes kui ka pedagoogides-kasvatajates teatav rahulolematust.

Sotsialistlik ühiskond erinevalt kodanlikust loob soodsad võimalused meie noorte ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse arendamiseks. Lähenedes küsimusele dialektiliselt, näeme vastuolu, mida me pidevalt ületada püüame. Sotsialistlik ühiskond loob soodsad võimalused noorte aktiivsuse arendamiseks ja neid võimalusi ka realiseeritakse. Sellest oleme hästi informeeritud, kuid lugedes ajakirjandust, kuulates raadiot või jälgides telesaateid, võib vahel mõnelgi tekkida arvamus, et sotsialismi tingimustes on aktiivsus juba saavutatud, et see tekib iseenesest. Tegemist on ainult võimalusega ja selle tegelikkuseks muutmine ei ole alati nii lihtne, selleks on vajalikud partei-, riiklike ja ühiskondlike institutsioonide (kaasa arvatud ka kooli, õpetajate ja laialdase üldsuse) sihispärased ja väsimatud jõupingutused. Mõnikord kuuleme, et ühes või teises linnas ei ole noortele loodud küllaldaselt võimalusi vaba aja veetmiseks, et neil ei ole, kuhu minna, kus aktiivsust avaldada. Aga on niisama palju näiteid, kus noortele neid võimalusi pakutakse, kuid õigesti ära ei kasutata. Mõlemaid külgi tuleb näha.

Täna räägimegi, mida võiks teha, et soodsad võimalused tegelikult saaksid. Koolil on oma spetsiifika, võrreldes teiste organisatsioonide ja asutustega, kes noortega tegelevad. Kool erineb oma organisatsioonilise sisu, tegevuse sisu, pedagoogilise kaadri olemasolu ja ühiskondliku elu organiseerimise poolest. On tõsine probleem, kuidas praktiliselt suunata ühesihiliselt ja tugeva vooa eri ametkondade samme ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse arendamisel. Samal ajal ei tohi unustada kooli suurenenud osa mitmesuguste mõjutuste integreerimisel. Peamine tähelepanu tuleb seetõttu suunata aktiivse eluhoiaku kujundamiseks vajaliku metoodika väljatöötamisele. Aktiivne eluhoiak haarab kõike, mis koolis sünnib: komsomoli-, pioneeri- ja klassivälist tööd, õpilasomavalitsuse mitmeid vorme, klassijuhataja- ja õppetööd, ühiskondlikult kasulikke tööd jm. Seega ei piirdata aktiivse eluhoiaku kujundamisel ainult mõne üksiku koolitöö lõiguga, ta on koolis tehtava kompleksse kasvatustöö osa. Kõik kooli raames töötavad institutsioonid pakuvad selleks soodsaid võimalusi, soodsaid situatsioone. Kui metoodikast rääkida, on minu arvates aktiivse eluhoiaku kujundamisel oluline, et õpilane mõistaks, millele tema aktiivsus on suunatud, mõistaks eelseisva tegevuse mõtet, tähtsust ja vajadust. Ilma selleta aktiivset eluhoiakut ei saavutata, tegevus peab teadlikustatud olema, seda peab mõistma, sellest aru saama. Arusaamisele peab järgnema tegutsemine, mille käigus õpilane harjutab ja pika peale aktiivse eluhoiaku omandab. Sellise harjutamise ja tegutsemise teel tekibki hiljem see, mida kahjuks harva näeme: valmisolek kaitsta oma seisukohti, võidelda nende eest. Me heidame noortele ette, et nad kaitsevad oma seisukohti vaid siis, kui lausa nõutakse: «Võta sõna!» Kui seda ei öelda, vaikitakse oma mõtted maha.

Õpilaste praktiline tegutsemine, kogu ühiskondliku töö andmise metoodika peab hästi läbi mõeldud olema. On vaja, et laps alati mõistaks ja harjutaks, tahaks ja teeks. Siin on nõutav peda-

googiline meisterlikkus mitte ainult selleks, et vastavat tegevust pakkuda, vaid ka selleks, et kogu aeg muutuvale õpilasele vanusele vastavat jõukohast rakendust leida. Leningradi sotsiaalpsühholoogi T. Malkovskaja andmetel ei ole kolmandik õpilasi rahul oma ühiskondliku tööga. Põhjuseks märgiti, et rahulolu ei paku neile antavad ülesanded ise, nende positsioon selle ülesande täitmise käigus. Mida vanemas klassis on õpilane, seda vähem on ta rahul oma ülesannetega. Ilmselt vajab vanem õpilane keerukamat ja mitmekesisemat tegevust. Tegevus muutub keerukamaks tema enda sisemises organisatsioonis, ühe ja sama sisuga ülesanne võib erineda oma organisatoorse astme poolest vastavalt õpilase võimetele ja kasvanud nõudmistele. Mäletan oma kogemustest, kus tuntud aktivist hakkas «jahtuma». Miks ta jahtus?

Sageli oli põhjuseks, et töös ei olnud organisatoorset laadi kasvu. Olukorra lahendamiseks võib aktivisti viia üle teisele tööõigule või tõsta ülesande keerukust.

Õpilaste ühiskondlik aktiivsus on kooli juhtkonna ja õpetajate töö oluline näitaja, see on nende toodang. Seoses sellega kerkib üles pedagoogilise juhtimise probleem. Õpetaja esineb aktiivse eluhoiaku kujundamisel väga erinevas kvaliteedis: klassis tegutseb ta rohkem autoritaarselt, tundide lõpul, komsomoli- või pioneiritööd juhendades peab ta autoritaarsusest loobuma, esinema hoopis teises rollis. See ei ole alati nii lihtne, sest üks stiil kipub üle kanduma ka teise ossa. Siingi on tarvis pedagoogilist meisterlikkust, sest aktiivsuse kujundamisel sõltub väga palju pedagoogilise juhtimise stiilist. Suuri võimalusi pakub õpilasomavalitsuse laiaulatuslik ja oskuslik rakendamine. Ei kunagi varem ega kusagil mujal lahendata ülesannet — anda kõikidele õpilastele keskharidus. See eeldab ka kõikide õpilaste kaasatõmbamist kooli ja tema kaudu kogu meie rahva ühisesse tegevusse. Selle saavutamisel on üks paremaid teid õpilaste omavalitsus, mida veenvalt on põhjendanud nõukogude

pedagoogika klassikud N. Krupskaja ja A. Makarenko. Edukalt on õpilaste omavalitsuse hüvesid toonud praktikas esile eesrindlikud nõukogude koolid. Lydia Koidula nimelise Pärnu 2. ja Rakvere 1. keskkooli esindajad, kes siin viibivad, võivad tõestada, et omavalitsuse arendamine on läbiproovitud tee kõikide õpilaste kaasatõmbamiseks õpilaskollektiivi tegevusse, nende aktiivse ellusuhtumise kujundamiseks. Õpilaste omavalitsuse edasise arendamise vajadusele juhiti õigustatult tähelepanu NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu detsembrimääruses, peetakse otstarbekaks õpilaskomiteede moodustamist koolides.

Kahjuks ei mõisteta alati õpilasomavalitsuse olemust, mis peaks avalduma kõigi organisatsioonide töös, kogu kooli ühiskondlikus elus. Ei ole vaja karta, et kooli üks organ juurde tuleb. Kui õpilasomavalitsuse ülesanded pedagoogiliselt läbi mõelda, anda talle õige koht koolis, siis dubleerimist komsomolikomitee tööga ei teki. Sageli kardetakse asetada õpilast olukorda, kus ta peab ise otsustama. Kardetakse, et kõik ei lähe libedasti, et kui midagi erakorralist juhtub, on ebameeldivusi. Kartus, et õpilased otsustamisel eksivad, viibki autoritaarsuse tekkimiseni, kiputakse peale suruma valmis seisukohti. Kuid selle tulemusena on häiritud kogu aktiivse eluhoiaku kujundamise metoodika.

Meil on tohutuid reserve koolide ühiskondliku elu organiseerimisel nõnda, et see viiks õpilased aktiivse eluhoiakuni. Selleks on eelkõige vaja näha õpilaste potentsiaalset ühiskondlikku aktiivsust, see oskuslikult ära kasutada õpilaste omavalitsuse organiseerimise teel. Koos sellega hakkavad õpilased üha rohkem tundma end kooli peremeestena, tõuseb nende vastutustunne kõige ettevõetu läbiviimise eest. Nad tunnetavad oma panust ühiste eesmärkide saavutamisel, mis muudab nad kommunistlikus ülesehitustöös aktiivseteks osalejateks. Tegeldes õpilasomavalitsuses omandavad õpilased harjumusi ja vilumusi, oskusi ja teadmisi, mis on vajalikud koolis ja

ka hiljem, mis pärast kooli kui aktiivse eluhoiaku avaldamisvõimalused avarduvad veelgi.

Edu sõltub suurel määral kooli ühiskondliku elu organiseerimise meetoditest, selle õigest pedagoogilisest juhtimisest. Õpilastele tuleb õpetada n.-õ. omavalitsemist, selleks on veel küllalt kasutamata jäätmaid.

Kõik nõukogude inimesed, kus nad ka ei töötaks, otsivad praegu teid ja võimalusi efektiivsemaks tööks, kvaliteedi saavutamiseks. See on iseloomulik ka nõukogude õpetajale, et ta huvitub probleemidest, mis on otseselt seotud aktiivse eluhoiaku kujundamisega, kasvatus töö kvaliteedi tõstmise, selle resultaatide suurenemisega.

MIDA TÄHENDAB AKTIIVNE ELUHOIAK?

S. Kera. Tahaksin peatuda mõiste «aktiivsus» juures. Seoses eluhoiaku kasvatamisega tuleb vaadelda aktiivsust sellise ilminguna, kus õpilane oskab ise mingile kindlale seisukohale asuda. Kardan, et meie koolides ei ole aktiivsust õigesti mõistetud. Kiputakse samastama lihtsalt üritustest osavõttu aktiivsusega. Nii see kahtlemata ei ole. Aktiivne eluhoiak on valmisolek teatud tegevuseks ja käitumiseks; õpilane on sotsiaalselt küps, suuteline ise tegema, ise arvamusi väljendama ja neid ka kaitsma. Selle kujundamisel tuleb lähtuda meie ühiskonna eesmärkidest, sellest, millistena tahab meie ühiskond oma liikmeid näha.



KARIN POOM

SILVIA KERA

Õpilane peaks saama kasvatustöö protsessi niisuguseks subjektiks, et tal tulëb ise teha, mõtelda, otsustada, seisukohta võtta. Lähtuda tuleb õpilase vajadustest, toetuda sotsiaalsetele (näiteks iseseisvus, initsiatiiv, suhtlemine, eneseväärtuse tunnetamine) vajadustele. Kogemus, et neid vajadusi saab rahuldada, kui ise aktiivne olla, muudab aktiivsuse õpilase silmis väärtuseks. Ta hakkab mõistma, et aktiivne olla on vajalik, kasulik, isegi meeldiv ning temas kujuneb aktiivne eluhoiak. Kui õpilases näha ainult kasvatusobjekti, talle pakkuda tegevust, tema eest mõtelda ja otsustada, võib kujuneda passiivne, ükskõikne eluhoiak.

B. Nedzvetski. See täpsustus on vajalik. Väärtused ja vajadused, mis aja jooksul arenevad ja kinnistuvad, ongi sotsiaalne orientatsioon. Et miski vajalik ja tähtis on, seda võib õpilastele usutavalt seletada, kuid et miski huvitav on, selles peab veenduma õpilane ise. Huvi sõltub sellest, kuidas mingi tegevus on välja pakutud.

V. Eksta. Seekord on vestlusringis aktiivse eluhoiaku probleem esitatud selliselt, et välja tuua vastuolu vajaliku ja tegeliku vahel. Eelkõnelejad avasid aktiivse eluhoiaku mõiste. Kohalolijaile jääb võimalus seda omalt poolt täiendada ja lahti mõtestada, aga ikkagi silmas pidades vajalikku ja analüüsidest tegelikku olukorda koolides. Aktiivse eluhoiaku kujundamise meetodeid valides ei tohi unustada, et kõik suhtumised tekivad emotsioonide kaudu, ilma emotsionaalset sfääri mõjustamata on vaevalt edu loota. Viimasel ajal on hakatud üha rohkem rääkima suhtumiste ja niisuguste kõbeliste algete kujundamisest kasvatustöös, mis kindlustaksid inimeste suhtumiste igakülgse arengu ka pärast kooli lõpetamist. Tahaksin kasutada juhust ja tsiteerida Kesktelevisiooni poliitilist vaatlejat L. Voznesenskit: «Uute suhtumiste kujundamine on kogu meie töös üks olulisemaid, ütleksin isegi ülimaid ülesandeid, mis peab pidevalt saatma, olgu kas või kusagil alltekstis iga tundi, iga õppeainet, iga pedagoogilist üksiktegevust ja

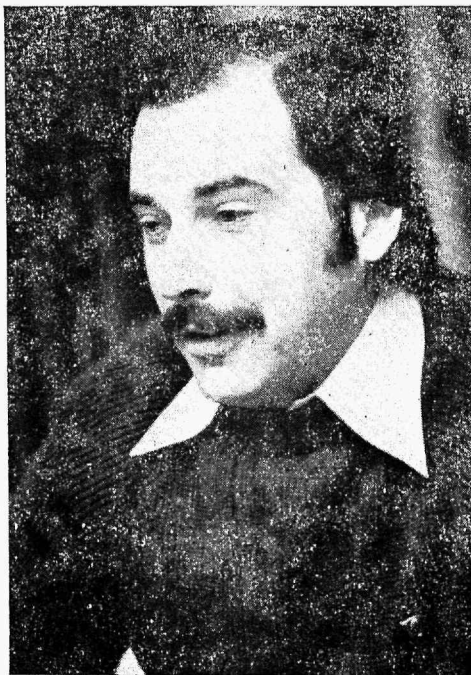
pedagoogilist protsessi.» Ei tule unustada, et suhtumiste kujundamine on aktiivse eluhoiaku kujundamine, on protsess. Täna räägime sellest, kuidas see protsess meie koolis toimub ja kuidas seda oleks vaja tegelikult ellu viia.

ÕPILASOMAAVALITSUS JA SELLE KUJUNDAMINE

A. Kuldsepp. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu detsembrimääruses antakse suur tähtsus õpilasomavalitsusele. Töö korraldamist oleks vaja alustada sellest, et igapäevast kõigepealt organiseeriks ja juhiks iseennast. Kui õpilane saab hakkama iseene organiseerimisega, tuleb ta sellega toime ka teiste juures. Et seda saaks koolis teha, peab pedagoogiline kollektiiv olema häälestatud nii, et õpilasomavalitsus on vajalik ja kasulik. Kõigepealt peab seda uskuma kooli juhtkond. Kui see on saavutatud, alles siis saab õpilasomavalitsus muutuda aktiivse eluhoiaku kasvatajaks.



ARMAS KULDSEPP



VEIKKO RAAGMETS

V. Raagmets. Kui pedagoogid mõistavad õpilasomavalitsuse osa aktiivse eluhoiaku kujundajana, kerkib päevakorrale, kuidas seda teha, milliseid teadmisi õpilastele anda. Õpilasorganisatsioonide juhtimine on väga keeruline protsess, mis tugineb juhtimisteooria põhilistele seadustele. Tegelikult on aga väga vähe koole, kus õpilasliidrid tunnevad juhtimisteooria elementaarseid põhitõdesid. Me räägime õpilasomavalitsusest koolis, kuid õpilased tegelikult ei oskagi valitseda. Kui koolist ei saada kaasa oskust kasvatusprotsessi suunata, kasutatakse juhtimisel puudulikke, isegi vääri meetodeid, läheb lõpetanu ellu puuduliku juhtimispagasiga. Sellest aga on tekkinud meie elu mitmed vead, mille põhjuseks on nii või teisiti aruka juhtimise puudumine.

Õpilaskomitee (eesti keeles sobiks ka õpilasnõukogu) koostatavas põhimääruses on mõte, et kuna «kool peab olema elu mudel», siis õpilaskomitee hak-

kab tegelema administratiivsete ja organisatoorseste probleemidega, komsomolikomitee ideoloogilistega. Ei ole põhjust karta, et uue organi loomisega kooli komsomoliorganisatsiooni autoriteet langeb. Esiteks on enamik õpilaskomitee liikmeid kommunistlikud noored ja teiseks saab just nüüd komsomolikomitee tegelda nende funktsioonidega, millega ta peabki tegelema: poliitiline töö, inimese mõjutamine südametunnistuse kaudu.

E. Osa. Koht, kus saab edukalt rakendada õpilaste omavalitsust, on Eesti Õpilasmalev. Individuaalne töö igaiühaga annab tihti tulemusi. Seal kujunevad sageli ka nendest aktiivsed kaasalööjad ja eestvedajadki, kes koolis liidrite varju on jäänud. Malevas on igaiühel võimalus näidata end kõigekülgelt, kas või füüsilise tööga. Malevas on mõni õpilane võib-olla esmakordselt elus tunnustuse osaliseks saanud ja olgem nõus, et iga tunnustus innustab.

V. Raagmets. Muidugi pole lugu nii lihtsustatud, et pruugib vaid tulla malevasse ja seal on loodud kõik tingimused aktiivseks tegutsemiseks. Küsimus taandub jällegi probleemile, kuidas rühmakomandör suudab õpilasomavalitsuse maksma panna.

Vestlusringis oli kõne all õpilasomavalitsuse rakendamise mitmeid teid. Kas või õpilasorkestrites kaasalöömine, milles kindlad tavad on välja kujunenud Tamsalu keskkoolis. Oldi ühel nõul, et siis saavad ka puhkeõhtud, mis enamasti õpilaste endi korraldada, hoopis tõhusama moe.

Avaldati arvamust veel selle kohta, et õpilasomavalitsus peaks rakendamist leidma ka elukohajärgses töös. Laialdasemalt ja julgemini tuleb kasutada ning usaldada õpilasaktiivi mitmesuguste kokkutulekute, seminarlaagrite jms. elu korraldamisel.

KOOLIKOMSOMOL — AKTIIVSE ELUHOIAKU KUJUNDAJA

A. Kuldsepp. Meie kasutasime oma koolis ühte sellist õpilasomavalitsuse vormi, et pidasime õppenõukogu ja komsomolikomitee ühise koosoleku. Ette valmistu-

sid nii pedagoogid kui ka komsomoli-aktiiv. See oli tõesti väga huvitav koosolek, sest komsomoliaktivistid tõstsid üles küsimuse perekonnakasvatuse tähtsusest tänapäeval. Sealt hakkas keerlema üks mõte ja kui meie majas korraldati ülevabariigiline klassijuhatajate koondiste juhatajate seminar, siis planeerisime igas vanuseastmes lahtised klassijuhatajatunnid. 11. klassis planeeriti dispuut perekonnaelu kohta (samast klassist muide olid ka küsimuse tõstatajad õppenõukogu koosolekul). Mõttevahetus oli elav ja öeldi välja palju omapoolseid seisukohti. Ometigi selle ürituse puuduseks leiti hilisemal arutelul (arvustajateks olid muidugi ainult pedagoogid), et polnud õigesti eesmärgistatud ja polnud õigesti raamidesse viidud. Nõustusime, aga kas me koolielus tihti sellega üle ei pinguta. Kord said noored vabalt rääkida ja oma arvamusi ning tõekspidamisi avaldada, vaieldi ägeduseni, kaitsti oma seisukohti (mis mõned võib-olla polnud õigedki). Lapsed ise jäid rahule, rahule jäi kooli juhtkonna esindaja ja klassijuhataja tuli võib-olla üle hulga aja tunnist ära niisuguse näoga, et küll on ikka tore klassijuhataja olla.

B. Nedzvetcki. Usun, et paljud ei mõista õpilasomavalitsuse printsiipe kasvatus-töös. Meil on muidugi koole, kus seda arvestatakse, aga neid on ikkagi vähe. Koolis võib kolm komiteed moodustada ja õpilasomavalitsust mitte olla, võib üksainus komitee olla ja õpilasomavalitsus tegutseb, sest see on printsiip, mis läbib kogu tööd. Milles on asi? Kas see tähendab seda, et õpilastel pole lahendatavates küsimustes midagi kaasa öelda? Ei, neil on kaasa öelda ja kuidas veel! Või seda, et nad ei taha vaielda neis küsimustes? Pole seegi tõi! Nad vaidlevad ja arutavad, kuid mitte ametlikel koosolekutel, vaid igapäevase suhtlemise tasandil. Võin oma kogemuste põhjal öelda, et niipea kui suhtled noortega mitteametlikel arupidamistel, on küsimusi, probleeme ja mõtteavaldusi, aga teaduskonna või klassikoosolekute tasemel on vastuseks vaikimine. Kõik on selge ja asi lõpetatud.



EVE OSA

M. Sõrmus. Tähendab, nad ei tunneta nendes küsimustes oma vastutust.

B. Nedzvetcki. Kindlasti. Ja nad teavad hästi ka seda, et nemad ei otsusta neis küsimustes midagi olulist. Mida siis teha, et ka nendele ametlikele ja reglementeeritud koosolekutele anda rohkem õpilastepoolset mõjujõudu?

K. Poom. Kas me ise ei suru neid liigsetesse raamidesse? Mäletan leninlikku õppetundi «Mina, Nõukogude Liidu kodanik». Paljud klassiorganisatsioonid pidasid selle ainekabinetis ja nii, nagu harilikult kombeks olnud. Aga 11-b hakkas probleemi lahkama lõunavaheajal kartulimaal kolhoosi abistades. Vaieldi ja arutati esimesel päeval, teisel päeval. Iga päevaga muutus vaidlus tulusemaks ja nii terve nädala jooksul. Kui hakkasime kokkuvõtteid tegema, tuli klassisekretär minu juurde ja küsis: «Kas me võime seda ikka koosolekuna arvestada, see oli ju põllul ja mitte klassis?»



AINO ORGMETS

MARJO SÖRMUS

A. Orgmets. Komsomolikoosoleku aktiivsus sõltub suurel määral ka seintest, mis meid ümbritsevad. Meie koolis on klassiorganisatsioonidel šefid tootvalt töölt. Kolme viimase klassi šefid on olnud majanditest. Ja seal, majandites peetud koosolekuid pean palju õnnestunumaiks ja aktiivsemaiks kui samas klassiruumis, kus õpilased on 15 min. varem lõpetanud bioloogia kontrolltöö ja kuhu minagi siis sammud sean, oma teada bioloogist klassijuhatajaks ümberkehastatuna.

Teiseks sõltub koosoleku aktiivsus kindlasti ka teemast ja kuivõrd klassibüroo on suutnud seda eelnevalt lahti mõtestada ning ette valmistada. Olen seisukohal, et ette valmistamata koosolekut siiski korraldada ei saa.

V. Raagmets. Miks see nii on, et klassikoosolekuil passiivsed ollakse? Koosoleku koht ja käik pole reglementeeritud komsomoli põhikirjaga. Tähtis on

sisu — millest ja kuidas räägitakse, samuti aktiivse õhkkonna loomine. Mõõdunud aastal korraldati üleliiduline komsomolikoosolek peaaegu et tänasest teemast — aktiivsest eluhoiakust. Nendest probleemidest on noortel endal palju rääkida. Kuid selles Tallinna koolis, kus mina koosolekul käisin, toimus kõik küll põhikirja järgi, aga sisuliselt loeti vaid ajalehtedest tsitaate ette. See on tõesti klassikaline näide sellest, kuidas ei tohi koosolekuid pidada. Nimetatud teemat saab ideaalselt siduda oma koolielu küsimustega. Tallinna 1. keskkoolis anti sellele omapoolne suund — «Sinu osa kooli hea nime tagamisel». Selle probleemi üle vaieldi koolis veel mitu päeva, nii palju elevust ja mõtteid andis teema. Küsimus ei ole teemas ja arutatavates probleemides, samuti reglementeerituses, vaid selles, et meil igal pool ei osata koosolekutele anda õiget suunda ja tõuget, mis kutsuks esile

elava arutelu. Tihtilugu on viga selleski, et koosolekul vastuvõetud otsus jääbki otsuseks, millest hiljem mingit tulu pole. Kui õpilased tunnetavad, et nende otsused koolielus midagi ei muuda, jäävad ka koosolekud formaalseks.

A. Kuldsepp. Tahaksin ütelda paar sõna õpilaste valmisolekut kaitsta oma seisukohta, samuti ühest aktiivsuse näitajast. Kuidas on oma seisukoha kaitsmise ja valmisolekuga elus üldse? Kõik koosolekud on ette valmistatud ja täpselt reglementeeritud. Pioneerieas õpilane veel ehk tahaks midagi öelda. Komsomolieas saab selline ettekirjutatus talle omaseks, ta harjub, et kõik on nii paika pandud, et polegi midagi kaitsta. Millal oli viimati selline koosolek, kus istuti kaksiratsa toolil, karati püsti ja segati oma seisukohtade kaitsmiseks vahele? Meil on juba ammu kombeks, et kõik istuvad ilusasti, kuulavad ära, tõstavad käe ja küsimus läheb paika. Ilmselt on siin midagi, mida on vaja läbi vaadata, vahest ka muuta.

V. Raagmets. Komsomolikoosolek kui komsomoliorganisatsiooni kõrgeim organ peab olema põhikirja järgi vormiliselt reglementeeritud. Aga kui koosolek toimub ka sisuliselt eeskirjadele allutatuna, on asi halb. Süüdi on selles niisuguseid vorme kasutavad juhid. Tuleb leida vorm, mis kindlustaks kõikide aktiivsuse, et kõik ütleksid oma arvamuse, et toimuks kollektiivne mõtlemine, kollektiivne ideede reprodutseerimine. Nii-samuti on vaja pidada ka kooli komsomolikoosolekuid.

Me räägime sageli, et õpilased on passiivsed, ei taha kaasa mõelda. Järelikult ei ole komsomolikomitee juhtimismeetodid õiged. Aktiivne mõtlemine on süsteemi funktsioneerimiseks hädavajalik. Ka on aktiivne eluhoiak vajalik pärast kooli lõpetamist.

A. Kuldsepp. Ega ma vajaduse vastu ei rääkinud, ma rääkisin tegelikust olukorrast.

M. Sõrmus. Järelikult võime õpilaste aktiivsust arendada vaid siis, kui nad hakkavad seda harjutama varakult, juba pioneerieas. Lastele endile on vaja

anda enam võimalusi analüüsiks ja leida teid küsimuse lahendamiseks. Kas või koolipeod. See ei ole normaalne olukord, et koolipidudel Tallinnas patrullivad õpetajad ja lastevanemad. Kus on kunderlaste rühmad, mis ka omavalitsusest peaksid tunnistust andma?

ÕPETAJA JA ÕPILASOMAVALITSUS

A. Kuldsepp. Tahan avaldada veel ühe mõtte. Pedagoogiline kollektiiv võidab palju, kui ta õpilasomavalitsusele kaasaaitamisel oma jõudu ei säästa, sest õpilasomavalitsus ilma õpetajata jääb veel kauge tuleviku muusikaks. Vanem selt-simees kui noorte juht peab ikka olema, juba oma elukogemuste ja laiemate teadmiste tõttu. Iga õpetaja peaks tunnetama, et see töö ja vaev, mida ta annab õpilasomavalitsuse korraldamisse, tuleb kuhjaga tagasi kooli õppe- ja kasvatus töösse. Mida rohkem õpetajad seda mõistavad, seda paremaid tulemusi meie kool saavutab ja õpetaja saab kõik selle hiljem oma kasvandikelt kuhjaga tagasi. Pean aga ütleva, et meil on õpetajaid, eriti noorte hulgas, kes seda veel täielikult ei mõista.

M. Sõrmus. Kas kool on kõik teinud, et mitte formaalsusse kalduda? Juhtub ju niigi, et klassijuhataja annab oma tunni ja sama asi pannakse ka pioneerirühma päevikusse kirja kui rühma üritus. Lapsed ju näevad seda läbi ja kasutavad tulevikus ära oma huvides.

S. Kera. Siin on nüüd palju kõneldud ja nurisetud täiesti õigustatult selle üle, et kool pole küllaldaselt suutnud kasvatada õpilastes aktiivset eluhoiakut. Aga kohe tekib ka küsimus, milliste kriteeriumide alusel kooli tööd on seni hinnatud. Tuleb välja, et kooli töö üldiselt võib saada hea hinnangu, aga aktiivset eluhoiakut pole eriliselt kujundanud. Järelikult on võimalik selletagi. Kas selles pole ka kurja juur?

Tahan peatuda veel klassijuhataja tööle. Väga määrav koolis on klassijuhataja. Mõtlen eelkõige klassijuhatajatunde ning leian, et need jäävad kasvatus töö aluseks. Kui õpetaja piirdub ainult teadmiste edasiandmisega, on

selge, et klassis avalikku arvamust ei kujune ning ei saa kujuneda ka õpilaste aktiivne eluhoiak. Nendes tundides peaks olema arutelusid, dispuute ja vahelduseks kindlasti emotsioonidele toetuvaid, koguni ei tohiks nad olla üheplaanilised. Tendents peaks olema suunatud õpilaste eneseväljendusele, mis aitaks neil saada vastuseid oma küsimustele ja mitte niipalju õpetajalt kui oma kaaslastelt. Klassijuhatajatunni teemad tuleks planeerida sellised, mis on kõige aktuaalsemad ja huvitavamad antud vanuseastmele.

A. Orgmets. Kes meie tulevikukoolis klassijuhatajaks jääb? Võõrkeele- ja vene keele õpetajal on ju tunnid poole klassiga ning on veel teisigi aineõpetajaid, kellel õpilastega vähem kontakti. Kui sa aga oma õpilastega pidevalt kokku ei puutu, on raske ainult ühe klassijuhatajatunniga kujundada aktiivset eluhoiakut. Võib-olla veel üks klassijuhatajatundide halluse põhjusi: meil on olemas uus kasvatustöö programm, kust tihti võetakse teemasid automaatselt, enesele aru andmata, kas just minu klassile see või teine probleem sobib, jäetakse töö planeerimisel kõrvale klassi aktiiv või siis alahinnatakse tema osa.

H. Roots. See näitab eelkõige loova suhtumise vajadust meie koolielus, kõigis küsimustes.

S. Kera. On koole, kus on välja töötatud klassijuhatajatundide temaatika klasside kaupa ja töö kulgeb normaalselt, sest seda arvestatakse kui näidissoovitust.

V. Raagmets. Tahan lisada veel ühe mõtte õpilasomavalitsuse levikust koolides. Unust, et neid tõelise õpilasomavalitsusega koole ei tulegi rohkem seni, kuni kõrgemalseisvad organid, kellele on pandud ülesanne hinnata koolide tegevust, ei hinda üksnes ürituste sisu ja arvu, vaid ka seda, kui palju on õpilased ise teinud ja selles osalenud. Seda on muidugi raske mõõta, aga siiski vajalik. Koolide juhtkonnad peavad tunnetama, et omavalitsust jälgitakse, hinnatakse ja arvestatakse.

Kui klassijuhatajatel ning klassi- ja koolivälise töö organisaatoritel tekib küsimus, kuidas õpilasomavalitsust kor-

raldada ja millest selles töös lähtuda, soovitaksin neil veel kord kätte võtta A. Makarenko «Pedagoogilise poeemi», kus need põhitõed on hästi paika pandud.

M. Sõrmus. Olgem nõus, et omavalitsust koolitöös kõrgemalt poolt kontrollida ja selle osa hinnata on väga raske. Iga kooli juhtkond ise peab tunnetama õpilasomavalitsuse vajalikkust koolielu korraldamises ja selle selgeks tegema ka oma kooli pedagoogilisele kollektiivile.

H. Roots. Täna siin kasutatud termin *näiline aktiivsus* on ju koolides olemas. Koolielus on üksjagu nomenklatuurseid asju, mida, vaatamata sellele, kas seda teevad õpilased või õpetajad, on tarvis ära teha. Ega õpetaja ju õpilasürituse aruandesse ei kirjuta, et organiseeris selle see või teine õpetaja, vaid pannakse kirja mõne õpilase nimi või komsomolikomitee. Siit tulebki see näiline aktiivsus, sest õpilane tunnetab, et ta vaid nimeliselt selle eest vastutab. Et selgeks teha, millisel astmel on omavalitsus ühes või teises koolis, on vaja püsivat analüüsi ja tulemuste vaagimist. Ega seda plaani ja paberite pealt vaadata ei anna üheski koolis.

V. Raagmets. Väga hea pildi õpilasomavalitsusest komsomolitöös ja eriti komsomolikomitee osast saab aruande- ja valimiskoosolekul. Seal saab selgeks, milline on komitee autoriteet, millisel tasemel probleeme asetatakse ja lahendatakse.

JÕUKOHASUS

E. Osa. Sageli on suur erinevus selle vahel, mida tuleb teha ja mida lapsed tahaksid teha. Pioneerirühma päeviku täitmiseks on ranged eeskirjad, päevikud peavad sarnanema väikeste kroonikaraamatutega.

Ka pioneerirühmade tööplaaniid koostatakse täpselt etteantud näidise järgi, mis on õpilastele üle jõu käivalt keeruline. Selle täitmiseks ei piisa vanempioneerijuhi suunamisest, nii mõnigi osa tuleb ise täita.

Tähtis on õpilastes äratada huvi kõige maailmas toimuva vastu. Seda tehakse

mitmesuguste raadio- ja televiktoriinidega. Minu õpilased tahavad neist aktiivselt osa võtta. Raadioviktoriini «Tea ja tunne!» esimese saate küsimused olid jõukohased. Viis rühma leidsid ise sellele vastused ja saatsid need ära. Saadestatelt lähevad aga küsimused keerulisemaks. Kas ülesannete raskusaste ei ole kasvanud liiga kiiresti, sest arvestades ealisi iseärasusi, kaob varsti huvi asja vastu. Samuti ei tõuse õpilases eneseväärtuse tunnetamine, kui ta järjest õpetaja poole pöörduma peab.

V. Raagmets. Koolis on vaja korraldada rohkem selliseid üritusi, mida lapsed võtavad vastu kui endi omi, mis on neile jõukohased. Sellele ongi kogu kasvatustöö süsteem seatud. Aga ära ei tule segada eesmärki ja vahendeid! Pioneerirühma päevik ei ole eesmärk omaette, vaid vahend mitmete oskuste ja omaduste kujundamiseks, mis hiljem elus väga vajalikud on.

A. Kuldsepp. Arvan, et kui õpilastele pakkuda võimalikult palju huvitavat ja jõukohast tegevust, kujunevad nad aktiivseteks. Viimasel ajal on tõepoolest viidud õpilaskonverentside ja olümpiaadide sellisele tasemele, et nad õpilaste enamikule huvi ei paku. Nende ülesanded on niivõrd rasked, et nad massiliselt ei saa õpilasi kaasa tõmmata. Seega on need üritused vaid tippudele ja üks väga tugev stiimul huvi äratamiseks õppetöö vastu on ära võetud. Pärnu 2. keskkoolis korraldatakse igal aastal Nõukogude armee aastapäevaks pioneeride foorum, s. o. õpilaskonverents pioneeride tasemel. Komsomolieale toimuvad Lenini päevadel traditsioonilised «Ko-Ko-Ko» komsomolikonverentsid. Tegevus ei raage, vaid muutub järjest keerulisemaks, raskemaks ja huvitavamaks. Kasvatustöö tuleb niimoodi planeerida, et tagasilanguse perioode ei tuleks, et õpilased areneksid oma eale vastavalt. Kui ülesanded jäävad jõukohasteks, ei kao ka huvi nende vastu.

K. Poom. Jõukohane tegevus innustab. Seda peaksid arvestama ka õpilaskonverentside korraldajad ning need, kellele on usaldatud ühiskondlike ülesannete jagamine koolis. Meie kooli komsomolikomi-

tees on pioneeritöö sektori juhataja, kes alustas aktivistitööd tähekesse komandöriina. Ta tunneb pioneeritööd väga hästi, pioneerijuhile on ta suureks abiks. Nii-sugune jõukohane järjepidev areng on oluline õpilaskonverentside arengu seisukohalt.

V. Raagmets. Põhjuseks, miks õpetajad komsomoliliidrite eest liiga palju ära teevad, on ilmselt püüe, et kõik oleks korras, kõik läheks hästi ja üritused õnnestuksid. Me ei usalda õpilaskonverentsidele midagi ise tegema, sageli on lihtsamgi mõni asi õpetajal ära teha. Kuid õpilastel jäävad saamata nii vajalikud kogemused korraldamiseks ja juhtimiseks. Üritus õnnestub, kuid kogemused jäävad saamata. Ilmselt pole selge, et üritus on vaid vahend millegi kasvatamiseks ja õpetamiseks.

A. Kuldsepp. Tänapäeva õpilaskonverentside, võrreldes 10—15 aastat tagasi olnuga, on täiesti uus kvaliteet. Tänapäeva õpilaskonverentsid õpivad korraldama, käituvad vähemalt rahuldavalt ja on õpilaste hulgas populaarne seetõttu, et ta midagi on. Harilikult tubli sportlane või isetegevuslane, võtab osa olümpiaadidest. Välja on kujunenud uue aktiivse õpilase teatud tunnused: teha oma põhitööd korralikult, hästi käituda ja olla veel tingimata mingil lisaalal silmapaistev. Nii-sugused õpilased veavad enda taga nüüd juba õpilaseks.

KODU MÕJU

H. Roots. Inimene sünnib öeldavasti kaks korda: kui ta ilmale tuleb ja kui temast isiksus saab. Ja isiksus saab temast siis, nagu siin täna öeldi, kui tal tekib oma seisukoht, tekib oskus seda kaitsta.

Täna räägime palju sellest, mida kool peab tegema ja mida ta ei tee, aga pool aega on õpilane kodus. Siin tekibki see kasvatuse kahepoolsus ja ühtaegu ka kaksipidisus. Õpilane võtab kodust kaasa ka vanemate eluhoiaku, on see siis aktiivne või passiivne, ta on sõltuvuses oma kodust.

K. Poom. Koolil peaks olema kohustus ja ka enam võimalusi tulevaste lastevanemate ettevalmistamisel. Ma pean

eelkõige silmas pedagoogika fakultatiivtunde, mida programmides on küll paraku üsna vähe — vajadus nende mahu suurendamiseks aga on kindlasti olemas, sest pean ütlema, et lapsi need probleemid väga huvitavad. Tulevaste lastevanemate kujundamine peab olema üks eeldusi, mis loob meile tulevikus aktiivse eluhoiakuga inimesed.

A. Kuldsapp. Kas me ei ülehinda kodusid liiga ja arvame, et seal, kus isa-ema olemas, on kõik korras. Paljud kodud meid ju kasvatustöös ei toeta.

V. Eksta. Jällegi näeme vastuolu vajaliku ja tegeliku vahel ning tõepoolest kodudest saadud stereotüübid on sageli tugevamad. Tahan rõhutada, et kool otserünnakuga küll midagi ei saavuta, võib ainult veelgi kooli mõju vähendada. Kui üldse midagi tahame ära teha, peab klassijuhataja väga hästi oma klassi tundma ning taktiliselt, individuaalselt õpilastele lähenema, võib-olla siis saab neid stereotüüpe teatud määral asendada, aga seda peab väga ettevaatlikult, oskuslikult ja taktitundeliselt tegema.

A. Orgmets. Mina ütleksin mõned mõtted praktiku seisukohalt. Selge on see, et me kodusid otseselt ei muuda, kuid õpilase kodusest olukorrast peab tingimata ülevaade olema. Kui annad õpilasele ülesande, tuleb selle täitmisele anda tingimata hinnang, mis peab olema objektiivne. Kui jättis täitmata lohakusest, ei tohi jääda leebeks, kui aga ülesanne jäi täitmata kodu pärast, peab õpetaja seda mõistma.

B. Nedzvetski. Õpilane saab kogemusi aktiivsuse arendamiseks mitte ainult koolist, vaid laiemastki ümbrusest, nagu kodu, tänav, sõbrad jne. Mida niisugustes tingimustes kool võib ära teha? Kas õpetaja funktsioon ei muutu sellega? Õpetaja peab toime tulema väga mitmesuguste mõjutuste integreerijana, peab korrigeerima mõju, mida keskkond avaldab.

Me rääkisime ja rõhutasime, et aktiivne eluhoiak on kõlbelise kasvatuse ülesanne ning kõigi osalejate sõnavõttudest võib teha järelduse, et haarab ta koolielu paljusid suundi. Mitte ainult

pedagoogilis-psühholoogilisi, vaid ka sotsiaalseid.

Meie ülesanne on aktsenteerida aktiivse eluhoiaku metoodikat. Alustada tuleks enda tööst, oma metoodikast. Siin on kõige suurem vaenlane formalism, ükskõik millisel kujul ta ka ei esine. Ükspuha, mis meie kooliellu tuleb uut — uued marsruudid pioneiritöös, uued deviisid komsomolikoosolekuks —, kui me suhtume sellesse formaalselt, on aktiivne kaasalöömine välistatud.

Me ei tohi unustada, et NLKP XXV kongressil rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev aktiivse eluhoiaku tähtsust, sõnade ja tegude ühtsust.

Mis on sõnade ja tegude ühtsuse puudumine? See ongi formalism. Me peame koolis töötama nii, et õpilased tunnetaksid sõnade ja tegude ühtsust, asuksid aktiivsele positsioonile võitluses iga suguste formalismi ilmingute vastu, asuksid aktiivse eluhoiaku positsioonile. Esmase abinõuna näeme selles agarat tegutsemist õpilasomavalitsuse liinis.

Olen veendunud, et selle nimel tasub töötada ning küllaldasel määral optimist olla. Sisendada seda optimismi õpetajatele ja näidata teid, kuidas õpilastes aktiivset eluhoiakut kujundada ongi meie kõigi ühine ülesanne.

ÕPILAS- OMAVALITSUS JA JUHTIMIS- TEADUS

VEIKKO RAAGMETS, ELKNÜ Keskkomitee osakonnajuhataja

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruses «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» juhitakse tähelepanu õpilasomavalitsuse edasiarendamise vajadusele.

Kasvatamine kollektiivi kaudu, õpilaskonna suhtumiste ning väärtusorientatsiooni kujundamine eelkõige õpilasliidrite kaudu on aja nõue.

Pärnu 2. keskkooli direktor A. Kuldsepp kirjutab «Nõukogude Kooli» selle aasta esimeses numbris, et kool ei saa olla vajalikul tasemel ettevalmistaja ühiskondlikuks eluks, kui ta ei võta oma organisatsiooni ühiskondliku elu tingimusi.

Ainus efektiivne meetod ühiskondlikuks eluks ette valmistada on liikuda, tegutseda ühiskondlikus elus. Niisiis tuleb laste- ja noortekollektiivi kasvatada tingimustes, mis oleksid võimalikult sarnased tõelise sotsiaalse kollektiivi elu

ja tegevuse tingimustega. Pakkudes õpilastele mitmekesist, neid kütkestavat vaheldusrikast arendavat ja harivat tegevust, innustades neid ise tegema, ise proovima, ise riskima ja vastutama, ise oma asju korraldama ja juhtima — seda teed minnes jõuame lähemale nende eesmärkidele, mis partei ja valitsus seavad meie, pedagoogide ette arenenud sotsialistliku ühiskonna liikmete kujundamisel (3).

Pedagoogikateaduse kandidaadi S. Hozze arvates vaadeldakse parimates koolides komsomoliorganisatsiooni pedagoogilist juhendamist kui kasvatustöö ühte põhilist ülesannet, mis on suunatud õpilastes aktiivsuse, initsiatiivi ja omalgatuse kasvatamisele. Õpetaja funktsioon seisneb siin mitte niivõrd õpilaste pedagoogilises mõjutamises, kuivõrd nende endi kasvatuslike võimaluste kasutamise stimuleerimises (15).

Pedagoogikateaduse kandidaat B. Vulfov ütleb, et iga süsteemi tegevus on seda efektiivsem, mida suuremat osa tema arengus omavad sisemised potentsiaalid. Pedagoogilise kollektiivi ülesanne on kaasa aidata nende potentsiaalide kasutamisele ning edasiarendamisele (14).

Meie vabariigi koolides on järjest enam hakanud juurduma arusaamine õpilasomavalitsuse vajalikkusest, on hakatud ikka rohkem mõistma selle kasvatusmeetodi eeliseid. Võimaldab see ju tõsta kasvatustöö efektiivsust, sest kasutatakse ära kollektiivi ja õpilasliidrite mõju isiksuse kujundamisel, samal ajal luuakse situatsioon, kus õpilased saavad eluks nii vajalikke oskusi ja kogemusi suhtlemiseks, organiseerimiseks ning juhtimiseks.

Koolielu korraldamisel õpilasomavalitsuse kaudu on veel üks suur eelis, nimelt vähendab see õpetajate töökoormust. See eelis ilmneb loomulikult alles siis, kui õpilasomavalitsus eksisteerib koolis **tegelikult**, kui see on muutunud süsteemiks.

Uuringud näitavad, et mitmetes meie koolides räägitakse õpilasomavalitsusest, samal ajal õpilased ise ei tunneta ennast «valitsejate» rollis.

Teisal arvatakse, et õpilasomavalitsus tähendab õpilaste omapead jätmist, põhimõttel, et kui juba omavalitsus, siis vaadaku ise, kuidas hakkama saavad. Selline asja sisu mittemõistmine pedagoogide poolt on põhjustanud vildakaid seisukohti ka õpilaste hulgas.

Üks koolipoiss olevat kunagi vastanud küsimusele, mis on tema arvates õpilasomavalitsus, et omavalitsus on siis, kui õpetajad oma nägu kooli enam ei näita ning õpilased teevad, mida iganes tahavad.

Mis siis on vajalik selleks, et koolis kujuneks tõeline, kasvatuslikus mõttes efektiivne õpilasomavalitsus.

Esimene eeldus on autori arvates kooli juhtkonna arusaav suhtumine.

Õpilasomavalitsus saab eksisteerida ainult olukorras, kus igapäevase koolielu korraldamisel arvestatakse õpilaste arvamusi, ettepanekuid ning kriitikat samavõrd kui õpetajate oma. Tark koolijuht mõistab, kui vajalik on see ka koolijuhtimise seisukohast. On ju õppe- ja kasvatustöö protsess kahepoolne, mille funktsioneerimise edu sõltub süsteemi õpetaja—õpilane koostöö ladusest. Seega ei ole arukas süsteemi juhtimiseks vajamineva informatsiooni kogumisel piirduda ainult ühe poole arvamustega.

Teiseks ei tohi unustada, et igapäevases komsomolielus tekib teatud vastuolu kooli komsomolijuhtidele ÜLKNÜ põhikirjas ettenähtud suurte õiguste ja kohustuste ning nende võrdlemisi tagasihoidliku sotsiaalse kogemuse vahel, mis segab meil oma õigusi kasutamast ning oma vastutust tunnetamast. Õpetaja ülesanne pole mitte tähelepanu juhtimine sellele vastuolule, vaid teede leidmine selle ületamiseks, komsomolitöö efektiivsuse tõstmine (14).

Vajadust tõsta komsomolitöö efektiivsust on viimasel ajal korduvalt rõhutatud ka ÜLKNÜ Keskkomitee dokumentides.

Igasuguse tegevuse efektiivsus sõltub aga eelkõige selle tegevuse juhtimisest, seega komsomolitöö edukuse tagamiseks koolis on kõigepealt vaja parandada ning edasi arendada komsomoliorganisatsiooni

juhtimist. Heal tasemel juhtimise eelduseks on omakorda juhtimisseaduste ja reeglite tundmine ning arvestamine igapäevases tegevuses.

V. I. Lenin õpetas: «Selleks, et juhtida, on vaja asja tunda», ei ole võimalik juhtida «ilma kompetentsuseta», «ilma juhtimisteadust tundmata» (Lenin, V. I. Teosed, 36. kd., lk. 478).

Milline on olukord meie vabariigi koolides? Vestlustest komsomoliaktiiviga koolides, kokkutulekutel, seminarlaagri-tes on autorile jäänud mulje, et see tööpõld on meil veel «üleskündmata uudis-
maa».

Millised peaksid olema need elementaarsed teadmised juhtimisteooriast, ilma milleta pole koolide komsomoliliidritel võimalik oma organisatsiooni efektiivselt juhtida, ja mis kõige tähtsam, mida omamata ei saa koolilõpetaja väita, et ta on eluks põhjalikult ette valmistatud. Ei maksa silmi kinni pigistada töiasja ees, et kui inimesed madala kasuteguriga «sagimist» peavad tänapäeva tasemele vastavaks juhtimiseks, ju siis on see arusaamine kinnistunud kunagi koolis pioneeri- ja komsomolitööd tehes. Järgnevalt teeme juttu meie arvates kõige põhilisemast. Alustame aktiivi valikust, sest väide «kaadrid otsustavad kõik» peab paika ka koolide õpilasomavalitsusest rääkides.

Igaüks ei sobi juhiks, ei sobi organisaatoriks. Selle väite illustreerimiseks passib väga hästi V. I. Lenini järgmine mõte: «... kõige väärtuslikumad, kõige suurepärasemad kommunistid, kelle ustavuses ei kahtle ükski inimene peale hullumeelse, on ilmaaegu pandud sellisele kohale, kuhu on vaja panna osav, asjasse kohusetruult suhtuv poesell, kes tuleb tööga palju paremini toime kui kõige ustavam kommunist.» (Lenin, V. I. Teosed, 33. kd., lk. 197.)

Seega on vajalik, et õpilased, keda valitakse koolis õpilasomavalitsuse liidriteks, oleksid organisaatorivõimetega. Millised need oleksid?

L. Umanski, üks esimesi nõukogude teadlasi, kes uuris organisaatorivõimeid, toob võimeka organisaatori struktuuris esile nii üldised psühholoogilised oma-

dused kui ka spetsiifilised jooned. Ilma spetsiifiliste organisaatoriomaduste küllaldase väljakujunemiseta ei saa L. Umanski arvates organisaatorivõimeid üldse eksisteerida. Ta jagab need omadused kolme rühma: organisaatorivaist, emotsionaal-tahteline mõjutusvõime ning eelsoodumus organiseerimistegevuseks.

Organisaatorivaistu alla kuuluvad järgmised komponendid: võime täielikumalt ja sügavamalt teiste inimeste psüühikat peegeldada, võime kasutada praktilises tegevuses inimeste psüühilisi iseärasusi ning takt — võime leida inimestele õige lähenemistee nendega suhtlemisel ja koostöö korraldamisel.

Emotsionaal-tahtelise mõjutamise võime tagavad kõigepealt ühiskondlik energilisus ehk võime õhutada teiste inimeste energiat, samuti nõudlikkus ja kriitilisus.

Kalduvus organiseerimistegevuseks eeldab vajadust organiseerimistegevuse järele, alalist valmisolekut sellega tegelda, tühimatus organisatsioonilisest tööst, positiivset enesetunnet selle tegemisel (9).

Õpilasliidrite valikul on äärmiselt tähtis arvestada nimetatud võimete olemasolu, kusjuures kõige tähtsam on siin see, et **õpilased ise** oskaksid seda teha. Järelikult on õige, kui kevadel oma volitusi mahapanev kooli komsomolikomitee valiks välja ja soovitaks oma järglasi mitte üksnes mingisuguse üldise mulje mõjul, vaid põhjalikult tehtud analüüsi alusel, mille käigus on arvestatud iga kandidaadi võimeid ning omadusi, samuti tema autoriteeti kaaslaste silmis.

Viimane on eriti tähtis, sest isiku asendit kollektiivis ei määra üksinda isiku omadused, vaid ka see, kuidas neid omadusi kollektiivi poolt hinnatakse. See, mida ühes kollektiivis peetakse kõige olulisemaks, tähtsamaks, kõige väärtuslikumaks, võib teise kollektiivi silmis olla teisejärgulise tähtsusega. Võib öelda, et asend teatava kollektiivi omavaheliste isiklike suhete süsteemis sõltub ühelt poolt antud isiku omadustest, teiselt poolt aga kollektiivis

kehtivaist väärtusnormidest (4).

Tuleb ette olukordi, kus grupi liider ning vastava noorterühmituse etteotsa formaalses organisatsioonis asunud noor pole üks ja sama. Näiteks juhul, kui kooli komsomolikomitee soovitab klassi sekretäriks valida parima õpiedukusega õpilase, klassi sees domineeriva väikese grupi liidriks aga on saanud tunnustatud spordimees, võib küpseda tõsine lahkeli, mida pole lihtne kõrvaldada (7).

Sekretär peaks olema teistest nõukam ja otsustusvõimelisem, algataja ja autoriteet, eeskujuks õppimises ja töös, hea sportlane ja isetegevuslane, isegi hinnatud tantsupartner koolipidudel. Komsomolisekretärile esitatakse kümme teistki nõudmist, enne kui eestvedajaks tunnustatakse. On väga oluline, et sekretäri oleksid suhted korras mitte ainult õpetajate ja klassijuhatajaga, vaid et klassikollektiiv arvestaks teda kui liidrit (1).

Õpilaste omaduste väljaselgitamiseks sobib kasutada selliseid meetodeid nagu vaatlus, vestlus, ankeetküsitlus, vastastikku iseloomustuste koostamine, tegevuse efektiivsuse analüüs, autoriteetsete õpilaste ehk mitteformaalsete liidrite väljaselgitamiseks kasutame sotsio-meetrilisi teste.

Oletame, et koolis on erinevaid meetodeid kasutades välja valitud kõige võimekamad ja autoriteetsemad õpilased ning kooli komsomoliorganisatsioon tunnustas nad juhtorganiks. Mis saab edasi?

Laurence J. Peter väidab, et mis tahes hierarhias on igal töötajal tendents tõusta oma ebakompetentsuse tasandile (5). Sinna jõudmist on nähtavasti võimalik edasi lükata pideva enesetäiendamise abil. Et ametipostile vastvalitud õpilasjuhid ei tunneks ennast ebakompetentsuse tasandile jõudnutena, ja mis veelgi tähtsam, et nii ei hakkaks arvama inimesed, kes neid valisid, tuleb neid põhjalikult õpetada, anda neile juhtimistöök vajaminevad oskused.

Millised need oleksid?

R. Üksvärava arvates võib eristada kolm kompleksset põhioskust, mis peavad olema igal juhul ja teatud määral ka igal täitjal.

Need on järgmised: kõigepealt **tehni-**

line oskus, mis võimaldab toime tulla teatud ametikohal ettenähtud või ette-tulevate tööde ja toimingutega, kasuta-des vastavaid meetodeid ja võtteid.

Teiseks **kohtlemisoskus**, mis on vajalik inimestega läbisaamiseks ning hõlmab oskust töötada koos teistega, oskust neid veenda, ergutada ja karistada, oskust teiste seisukohtadest aru saada.

Ning kolmandaks **üldine kujutusoskus**, mille all tuleb mõista oskust näha tege-vust tervikuna, see nõuab poliitilise sil-maringi olemasolu, üldistamisoskust, oskust näha seoseid ja sõltuvusi (13).

Kasutame R. Üksvärava skeemi õpi-lasomavalitsuse liidrite vajalike oskuste süstematiseerimiseks.

Alustame tehnilistest oskustest. Tahaks kõigepealt juttu teha planeerimisest, sest hästi läbimõeldult koostatud tööplaan loob eeldused sisukaks tegevuseks.

Meie koolide õpilasaktivistid teavad üsnagi hästi, et komsomoliorganisat-siooni tööd kavandatakse perspektiivse ja kalendaarse tööplani alusel, enamikul juhtudel oskavad neid plaane ka õigesti vormistada, kuid teadmised sel-lest, kuidas peaks sündima üks õige tööplaan, jäävad neil üsnagi tagasihoid-likeks.

Planeerimise võib üldiselt jagada kol-meks etapiks. Esimeseks tööks plaani koostamisel oleks **senitehtu analüüs**.

Tähtis on vaagida kordaminekuid ning ebaõnnestumisi eelnenud perioodil ja nende põhjusi, kogutud fakte, aru-ande- ja valimiskoosoleku materjale, kooli parteiorganisatsiooni ning peda-gogilise kollektiivi hinnanguid. Kõrge-malseisvate komsomoliorganite arvamused, samuti kõikide kommunistlike noorte ettepanekud olgu aluseks uue tööplani koostamisel.

Siinkohal tahaks hoiatada ühe tõsise mõödalaskmise eest. Nimelt tehakse väga sageli organisatsiooni töö analüüsimisel see viga, et aetakse segamini **vahend** ja **eesmärk**. Näiteks hinnatakse töö taset selle järgi, mitu üritust toimus, mitte aga selle järgi, millised muutused toi-musid üritustest osavõtjate väärtusorien-tatsioonis. Mõne konkreetse ürituse kasutegurit hinnatakse selle järgi, kas

kõik läks täpselt stsenaariumi kohaselt, kas keegi ei teinud midagi valel ajal või vales kohas, kas osavõtjad olid vaikselt või rikkus keegi korda, selle üle, milli-sed olid osasaajate hinnangud, huvi ei tunta.

Ei maksa unustada, et üritus pole mitte **eesmärk omaette**, vaid **vahend mingi** kasvatusliku eesmärgi saavutamiseks.

Planeerimise teine etapp on põhiliste suundade ning eesmärkide seadmine, lähtudes analüüsist tulenevast olukorra hinnangust. Perspektiivide kindlaksmää-ramine põhineb kõrgemalseisvate orga-nite poolt koolide komsomoliorganisat-sioonide ette seatud ülesannetest.

Kolmas etapp oleks põhiülesannete realiseerimiseks vajalike vormide ning meetodite valimine. Siinjuures lähtutagu sellistest pedagoogilistest printsiipidest nagu parteilisuse, teaduslikkuse, pers-pektiivsuse, süstemaatilisuse, järjepide-vuse, konkreetsuse, otstarbekuse ning jõukohasuse printsiip.

Hoiduma peaks formaalloomilisest tule-nevast ning paraku kõige enam käibel loogikast, mis Voldemar Pinni ütluse järgi seisneb selles, et kui ilmneb veel kasvatamatust, on senistest kasvatusva-henditest vähe, olemasolevate kasuta-mine on aga väheintensiivne, järelikult nende arvu tuleb suurendada ja kest-vust pikendada (selles nähakse ka inten-siivsuse (ainu-)võimalikkust) (6).

Plaanid võib teha kui tahes head, põhiline töö on siiski nende elluviimine. Ka ideaalselt koostatud tööplaanist pole vähimatki kasu, kui see üksnes paberile jääb. Plaanid realiseeruvad üksiküri-tuste organiseerimise kaudu.

Organiseerimistöös nagu igas teiseski töös on aga oma loogika, järjepidevus ja etapid (8).

Igasuguse organiseerimisülesande lahendamise võib jagada sellisteks etap-pideks: ülesandega tutvumine, organi-saatorite valik, vahendite ja tingimuste kindlaksmääramine, planeerimine, tege-vuse koordineerimine ja kontroll, täit-mise analüüs, hinnangute andmine orga-nisaatoritele, tegevuse tõhususe analüüs.

Kõigil nendel etappidel ettetulevate tegevuste edukaks sooritamiseks on vaja

tunda kehtivaid reegleid, kõige efektiivsemaid meetodeid, kõige loogilisemaid ning lühemaid teid lahenduse juurde. Tundmisest üksi on vähe, tarvis on kõiki neid teadmisi rakendada. Väga on vaja, et meie õpilasliidrid organiseerimistöös valitsevat loogikat tundma õpiksid, selle omaks võtaksid ning sellest ka alati lähtuksid.

Kooli õpilasomavalitsuse raames kasutatakse sellist juhtimismeetodit nagu **tööalane nõupidamine**. Regulaarselt toimuvad kooli komsomoliorganisatsiooni koosolekud, koolikomitee koosolekud, koosolekud klassides, mitmesuguste staapide, nõukogude ning organiseerimiskomiteede nõupidamised. Boriss Volgin kirjutab oma raamatus «Nõupidamiste korraldamisest», et tööalaste nõupidamiste laad on tihti säärane, et me seal rohkem oleskeme, kui tegeleme vaimse tööga, pigem tüütame end kui loome ning rohkem ootame nõupidamiste kiiremat lõppemist — selle asemel et otsida optimaalset lahendust, mis ju nõupidamise mõte ongi (11).

Täiesti kindlalt sobib see täiskasvanute korraldatavate nõupidamiste kohta öeldud mõte ka meie koolide õpilasomavalitsuse süsteemis toimuvate nõupidamiste iseloomustamiseks.

Sageli kurdetakse koolides igavate, sisuliselt tühjade komsomolikoosolekute üle, kus valitsevat rutiini ning formalismi, kurdetakse ja millegipärast unustatakse, et koosolekute sisukus oleneb ainult organiseerijatest, see tähendab kurtjatest endast.

Häda on selles, et õpetame aktiivile täpselt, kuidas koosoleku protokollil vormistada, kuidas aga koosolekut õigesti, kõigi nõuete ja reeglite kohaselt ette valmistada ning läbi viia, jätame pahasti õpetamata. Loogika, mille järgi koosoleku mahapidamiseks piisab ainult inimeste kokkukutsumisest, ei pea paika. Ühesõnaga, mida rohkem on õpilased pioneeri- ja komsomolitööd tehes omandanud arusaamise, et ainult arukalt organiseeritud koosolek on tulutoov kollektiivse mõtlemise vorm, mida paremini nad oskavad niisugust arusaamist ellu viia, seda vähemaks peaks meie igapäe-

vases elus jääma koosolekuid, mille kohta V. Majakovski kirjutas read:

Ei tule uni.

Nii raske on meel.

Hommikuni lama ja ohka.

«Oo, kunas küll toimuks

üks istung

veel

istungite kaotamise kohta!»

Eraldi tähelepanu väärib töö mitmesuguste dokumentidega. Kui hakata loetlema dokumente, millega koolide komsomolijuhid kokku puutuvad, mida nad kasutada, süstematiseerida ja koostada peavad oskama, tuleb nimekirja üsnagi pikk: kõikvõimalike koosolekute protokollid, kooli saadetud partei-, ametiühingu, nõukogude ja kõrgemalseisvate komsomoliorganite dokumendid, tööplaanid, mitmesugused õiendid ja informatsioonid, kommunistlike noorte kirjad ja avaldused, väljasaadetud kirjade kopeerid, klasside komsomolialgorganisatsioonide tööd kajastavad dokumendid, kommunistlike noorte nimekirjad, personaalse arvestuse kaardid, liikmemaksud, volitused jne.

Selles töölõigis on asjalikkuse puudumine kõige silmatorkavam, kõik on, nagu öeldakse, «must valgel». Oskused «paberitöös» ei tule ühe päevaga, kuid need kuluvad ka pärast kooli hädasti ära.

Õpilasliidritel jätkugu oskust ka optimaalse koolisese infosüsteemi väljanu-putamiseks ning tööerakendamiseks.

Eesmärgiks seatagu see, et igasugune vajalik teave jõuaks õigeaks ajaks õigesse kohta.

Sama kehtib ka organisatsiooni üldise struktuuri kohta — õige asi õiges kohas.

Organisatsiooni sisemine ehitus ehk struktuur on tema üks tähtsamaid omadusi. Organisatsiooni struktuur näitab, missugused on organisatsiooni koostisosad ja missugused on nende omavahe- lised seosed ja suhted (13).

Kooli komsomoliorganisatsioonis on põhilised seosed ÜLKNÜ põhikirjaga kindlaks määratud, kuid väga palju on sellist, mis on olnud konkreetse kooli konkreetsest olukorrast.

Süsteem on efektiivne siis, kui tema struktuuri lülidel on kindlaks määratud õigused ja kohustused, mida praktikas realiseeritakse, ning siis, kui igale õpila-

sele on antud võimalus isiksuse arenguks nii hädavajalike sotsiaalsete kogemuste rikastamiseks (14).

Kui nüüd minna teise grupi õpilasliidritele vajaminevate oskuste juurde, nimetasime neid ühesõnaliselt kohtlemisoskuseks, tahaks kõigepealt juttu teha sellisest mõistest nagu **juhtimisstiil**.

Juhti hinnatakse tema töö ning tema töömeetodite ja -viiside järgi. Juhi töömeetodid määravad tema tööstiili (2).

Ühed organisaatorid saavutavad eesmärgi, mõjutades tõenduste loogikaga, teised — teo ja eeskujuga, kolmandad — hingejõu, tunnete, sõna ja miimikaga. Tavaliselt rakendatakse kaht või isegi kolme mõjutamisviisi üheskoos. Sel juhul räägime organisaatori individuaalsest stiilist. Organisaatori dünaamiline stiil väljendub tegevuse rütmis ja tempos. Ühed eelistavad julgeid rünnakuid ja plahvatusi, teised pikka piiramist, tasa ja targu talitamist (8).

Juhte on püütud klassifitseerida vastavalt juhtimise stiilile, vastanditena võib siinjuures nimetada juht-autokraati ning juht-demokraati. Uuringute alusel on kindlaks tehtud, et demokraati iseloomustab püüe tõstatada oma alluvate vaatevälja rohkem probleeme, neid ühiselt lahendada ja saadud ettepanekute alusel võtta vastu oma otsus, demokraatlik juht koordineerib alluvate tööd ning seab kollektiivi huvid omadest kõrgemale, tema juhitud grupp on veendunud, et juhi eesmärgid tulevad grupi eesmärkidele kasuks, entusiasm grupis on suur ja enesealgatus kõrge (2).

Kuigi autokraatlik juhtimisstiil võib osutuda efektiivseks näiteks avariiolekordades, nõrgenenud töödistsipliini korral ning mitmetel muudel juhtudel, kasvatab autokraatlik juhtimine argust, skeptilisust, konformismi.

Me teame, et konformismi kalduvatele inimestele on iseloomulikud sellised jooned nagu mõtlemise paindumatus, ideede vaesus, vähene iseloomujõud, vähene enesevalitsemisvõime, eneseusalduse puudumine, teistest sõltumine, teiste inimeste arvamuste ülevõtmine, sal-

limatus kõige suhtes, mis näib normist kõrvalekaldumisena jne.

Seega on selge, et peame püüdma õpilasliidrite kasvatamise juures saavutada demokraatliku juhtimisstiili kujunemist.

Kooli õpilasomavalitsuse juhid kõikidel juhtimistasanditel peavad teadma, millised on demokraatlikule stiilile vastavad nõuded ideede genereerimisel, otsustamisel, juhtimiskäskude andmisel, ergutamisel, kritiseerimisel, karistamisel ning üldse juhitudavatesse suhtumisel. Kooli õpilasomavalitsuses saagu tooniks demokraatlike juhtimismeetodite kasutamine.

On teada, et erinevad juhtimismeetodid mõjuvad erinevates gruppides isemoodi. Igal grupi arengutasemel toovad edu vastavale tasemele sobivad juhtimisviisid. Ilma gruppides valitsevaid seaduspärasusi tundmata pole mõeldav **edukas** juhtimine. Seega peaks nn. väikeste gruppide teooria meie koolide õpilasliidrite jaoks olema selge nagu ükskordüks.

Ja viimasena tahaksin kohtlemisoskuse alla märkida oskust teiste ees esineda, oma mõtteid sellisel moel välja öelda, et see kuulama ning omaks võtma sunnib, oskust kasulikke ideid genereerida, sest väga raske on oma häid mõtteid teistele esitada, kui neid lihtsalt pole, halbu ning keskpäraseid heade pähe pakkuda, nagu seda tihtilugu tehakse, arukale inimesele lihtsalt ei kõlba.

Viimase grupi oskuste, mida kokkuvõtlikult R. Üksvärava järgi nimetasime üldiseks kujutusoskuseks, arendamiseks meie õpilasliidrite ettevalmistamisel ilmselt mingeid eripringutusi tegema ei pea, tegutseb ju selle heaks kogu kooli õppe- ja kasvatusüsteem.

Nii paljudest ongi neid **elementaarseid** teadmisi juhtimisteadusest, mida peaksid omama õpilasliidrid ning ilma milleta ei saa rääkida õpilasomavalitsusest tänapäeva nõudmiste tasemel.

Nähtavasti tahavad mõned pedagoogidest praktikud siinkohal vastu vaielda, väites, et seda kõike on kole palju, kust võetakse aeg õpetamiseks, kui igapäevased pisimured lausa uputavad, õpilased pole võimelised kogu seda suurt «teoo-

riat» vastu võtma ning ülepea milleks see kõik, kui saab ilmagi läbi. Mõni ehk mõtleb koguni nii, et hea on rääkida ja kirjutada, tulge ja proovige seda ise koolis teoks teha.

Eks läinud täkkesse paljude lugejate mõtete äraarvamise?

Püüan vastata, kasutades järgmist loogikat.

Usun, et keegi ei hakka vastu vaidlema järgmisele väitele: teadmised suhtlemiseks, organiseerimiseks ja juhtimiseks on igale õpilasele, kes lõpetab kooli, eluks niisama vajalikud kui teadmised matemaatikas, emakeeles, füüsikas või mis tahes teises õppeaines. Et oma subjektiivset arvamust mitte peale suruda, jätan lisamata «või veelgi vajalikumad».

Kindlasti nõustutakse ka sellega, et esimesed kogemused, oskused ja töökspidamised suhtlemiseks, organiseerimiseks ja juhtimiseks peavad saama õpilased koolis, võttes osa õpilasorganisatsioonide tööst, tegutsedes õpilasomavalitsuse sfääris. Koolis saadud kogemused on tähtsad, sest nad on vundamendiks hilisematele, aga vildakalt tehtud vundamendile ei anna ehitada kvaliteetset hoonet.

Nüüd aga küsimus! Kuidas suhtuda näiteks matemaatikaõpetajasse, kes äkki tuleb lagedale arvamusega, et õpilaste kutsumine tahvli juurde ülesannet lahendama on täiesti mõttetu, sest esiteks õpilased niikuinii ei mõista põhjalikult sellist tarka teadust nagu matemaatika ning teiseks viidab see lihtsalt aega. Palju kasulikum on ülesanne ise ära lahendada, õpilastele piisab ütlemisest, et nii on õige ja kogu lugu ning ülepea segab matemaatikatundide andmine õpetajat, sest kogu aeg on vaja mitmele poole aruandeid kirjutada matemaatika õpetamise tasemest koolis, aruanne peab olema aga hästi tehtud, sest mõjutab see ju arvamust õpetajast.

Ja nii samas vaimus edasi.

Naeruväärne, eks ole! Ometi aga väga tuttavad mõtted, mis ilmuvad lagedale siis, kui tuleb jutuks õpilasomavalitsuse liidrite **põhjalik, arukas ning järjepidev** ettevalmistamine selleks, et nad oma funktsioonidega edukalt toime tuleksid.

Kindlasti leidub ka siinkohal vastuvaidejaid, neid, kes arvavad, et kui tõsta juhtimis- ja organiseerimisteaduste teiste koolis õpetatavate teadustega ühe pulga peale, on vajalikud ka vastavad aineõpetajad nii nagu igas teiseski aines.

Kust neid aga võtta?

Nii hull see asi muidugi pole. Kui lähutada õpilasomavalitsuse arendamise põhiprintsiibist — iseseisvuse printsiibist —, on õige, kui vajaminevad teadmised omandatakse õpilaste poolt põhiliselt iseseisvalt. Kirjandust leidub rohkem kui küll. Tsentraliseeritud toimuks kontroll nende teadmiste taseme ja loomulikult praktikas kasutamise üle. Kes kontrollib? Esiteks muidugi peaks kindlasti funktsioneerima vastastikune kontroll õpilaste endi poolt, niiõelda juhtimismängu vormis. Teiseks loomulikult kogu pedagoogilise kollektiivi poolne kontroll, alates kooli direktorist ning lõpetades klassijuhatajate ja kõigi aineõpetajatega. Pedagoogidepoolne kontroll realiseerub taktitundelistes ning objektiivsetes hinnangutes selle kohta, mida õpilased on välja mõelnud ning teoks teinud, hinnangutes, mille eesmärk on tähelepanu juhtimine õnnestumistele ning möödalaskmistele, seda kõike järgmiste ürituste kordamineku huvides.

See ongi õpilasomavalitsuse pedagoogiline juhendamine.

Nii et pole vaja eriõpetajaid, piisab täiesti olemasolevatest. Vajalike teadmiste puudumise üle ei tohiks ka keegi kurta, siis tekib lihtsalt küsimus, mil moel ta ise **efektiivselt** organiseerib ja juhib.

Vajalik oleks muidugi õpetajate teadmised juhtimisteaduses põhjalikumaks muuta, seda eriti kõrgkoolis, sest mõnikord juhtub kuulma äsja diplomi saanud noorest õpetajast, kellel komsomoliorganisatsiooni juhendamisest pole õrnematki aimu.

Kui aga peaks leiduma väitjaid, et meie koolinoored pole üldse võimelised ise organiseerima ja juhtima (tean, et sellist arvamust tuleb väga tihti ette), vastan selle peale, et parimates koolides suudavad 6. klassi pioneerid malevakoondust väga asjalikult ette valmistada ja läbi

viia, teisel ei tule 11. klassi kommunistlikud noored klassi komsomolikoosoleku korraldamisega toime. Kõik oleneb pedagoogilise juhendamise tasemest, praktika on seda korduvalt tõestanud.

Kokkuvõtteks veel kord sellest, millised tingimused peaksid olema täidetud, et koolis eksisteeriks **tõeline** õpilasomavalitsus.

Esimeseks tingimuseks on autori arvates kooli juhtkonna positiivne suhtumine, õpilaste usaldamine ning tark pedagoogiline juhendamine.

Teiseks tingimuseks on õigesti valitud ning hästi väljaõpetatud aktiivi olemasolu.

Soodustava asjaoluna võib nimetada koolide tööd hindama seatud kõrgemal-seisivate organite seisukohavõttu. Õpilasomavalitsuse arengule mõjub väga positiivselt, kui kooli kasvatustöö taset hinnates ei lähtuta mitte sellest, kui mitu üritust on läbi viidud ning mitu õpilast neist osa võttis, vaid sellest, kui oskuslikult ning millises ulatuses kasutati ürituse organiseerimise juures ära õpilasaktiivi, sest pedagoogikateadusest tulenev eesmärk on tõsta mitte niivõrd osavõtjate, kuivõrd organiseerijate arvu.

Lõpetuseks tahaks öelda, et mida põhjalikumalt suudab kool sisendada igaühesse arusaamist, et oma igapäevast tööd tuleb teha väga hästi ja veel natuke paremini, arusaamist, et kommunistlik töö on kõigepealt arukas, hästi organiseeritud töö ning mida põhjalikumad oskused annab kool nende arusaamade praktiliseks rakendamiseks, seda tõenäolisem on, et neid ümbritsevas elus jääb ikka vähemaks halvasti tehtud tööd, kas või näiteks sellist, mis tehti Tallinna Pioneeride Palee ja Saku keskkooli ehitamisel.

Tähendab, seda paremini täidab haridussüsteem tema ette seatud ülesandeid.

Kirjandus

1. Elango, A., Tiki, A., Villo, S.-A. Klassijuhataja. Tallinn, 1977.
2. Kitvel, T., Linnat, K. Psühholoogia ja tootmine. Tallinn, 1973.

3. Kuldsepp, A. Kommunistlik moraal arenenud sotsialistliku ühiskonna liikmete kujundamise alusena. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 1.
4. Orn, J. Sotsiomeetriline test inimestevaheliste suhete uurimiseks. — Raamatus: Psühholoogia ja kaasaeg. Tallinn, 1968.
5. Peter, L. J., Hull, R. Peteri printsiip. Tallinn, 1972.
6. Pinn, V. Kasvataja kasvatab, kasvandik kasvab (?). — «Sirp ja Vasar» nr. 37, 1976.
7. Titma, M., Kenkmann, P. Noore põlvkonna probleeme. Tallinn, 1977.
8. Umanski, L., Lutoškin, A. Komsomolijuhi tööpsühholoogia. Tallinn, 1974.
9. Vendrov, I. Juhtimise psühholoogilisi probleeme. Tallinn, 1973.
10. Villo, S. Komsomoliorganisatsioon koolis. Tallinn, 1974.
11. Volgin, B. Nõupidamiste korraldamisest. Tallinn, 1974.
12. Werneburg, R. Juhtimistöo rationaliseerimine. Tallinn, 1972.
13. Üksvärav, R. Organisatsioon ja juhtimine sotsialistlikus majanduses. Tallinn, 1974.
14. Вульфова Б. З. О системе воспитательной деятельности школьного комсомола. — «Советская педагогика», 1977, № 10.
15. Хозе С. Е. Педагогическое руководство процессом воспитательной деятельности комсомольцев — школьников. — «Советская педагогика», 1977, № 10.

ELLU- SUHTUMINE KIJUNEB KOOLI- PINGIS

LINDA HELEMÄE, A. Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkooli klassi- ja kooli- välise kasvatusöö organisaator

Meie, õpetajate ülesanne on kasvatada uut inimest, kes elab arenenud sotsialistlikus ühiskonnas, kes ehitab kommunismi. See inimene peab olema teadusliku maailmavaatega, aktiivse eluhoiakuga, ideeliselt karastatud võitlev patrioot, internatsionalist.

Tänapäeval pole noorte kasvatamine võimalik ilma kolme sotsiaalse institutsiooni osavõtuta. Need on perekond, kool, ühiskond. Perekonna osa õpilase kujunemisel me ammugi ei alahinda, ühiskonna osatähtsus kasvatusprotsessis aasta-aastalt suureneb, kuid kool on ja peab jääma juhtivaks ja suunavaks keskuseks noorte maailmavaate kasvatamisel, uue inimese kasvatamisel.

Teaduslikku maailmavaadet ei saa õpetada, seda tuleb kujundada, arendada iga õppetunni, ürituse kaudu intellektuaalselt, emotsionaalselt ja praktiliselt.

Igal koolil on välja kujunenud oma kasvatusöö süsteem. Palju on neil ühist, kuid ka erinevat, mis annab koolile oma ilme. Üks ühiseid ja kõige tähtsamaid

kasvatustüüpe kõikides koolides on õppetund. Teadlased, hariduselu juhid ja praktikud väidavad, et maailmavaateliised alused, ideelise küpsuse peab õpilane saama õppeprotsessis. Õppetund täidab ülesande terviklikult alles siis, kui on saavutatud tunni kasvatuslik eesmärk. Ühtede õppeainete või teemade kaudu on seda lihtsam teha, teiste kaudu keerukam.

L. I. Brežnev, esinedes ÜLKNÜ XVII kongressil, esitas mõtte, et vaadete kujundamisel on vaja anda veenvad vastused kõikidele noori erutavatele küsimustele. Selle ülesande täitmise edukus sõltub suurel määral õpetajast. Pole juhuslik, et nõuded õpetaja suhtes on järjest kasvanud. Tänapäeva õpetaja peab olema nii aine- kui ka ümbritseva elu hea tundja, tähtsamate poliitiliste sündmuste teadja, kultuurielus osaleja jne. Veendumuste kujundamisel mõjub kasvatavalt kõigepealt õpetaja isik ja tema hoiak käsitletava probleemi suhtes. Õpetaja kasvatab ka siis, kui ta seda ise ei tahagi, oleneb ainult, kas positiivselt või negatiivselt.

Aktiivsuse ja ideelise küpsuse saavutab nooruk mitte vastuvõtja, vaid tegutseja, edasiandja, organiseerija osas. Pole ükskõik, kas õpilane kuulub ettekannet või valmistub ise esinemiseks. Aktiivne osavõtt tähendab ise teha. Mida nooremas eas me õpetame lapsi ise tegema ja organiseerima, seda kergem on neil leida oma kohta kollektiivis.

Asendamatu ideelise kasvatuskooli ongi seepärast õppetunni kõrval klassivälise töö, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon oma mitmetahulise tegevusega. Pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon kui noorte poliitilise kasvatuskool nõuab eeskätt liikmete aktiivsust poliitilistes küsimustes.

Kommunismi ehitava ühiskonna teoreetiliste ja aktuaalsete poliitiliste sündmustega tutvumine on õpilastele kõige kättesaadavam ajakirjanduse kaudu. Seepärast on väga oluline perioodika igapäevane kasutamine. Viis aastat tagasi korraldatud ankeedis vastasid meie kooli 7.—8. klasside poisid, et nad ei loe regulaarselt ühtegi ajalehte ega tunne selle

järele vajadust. Möödunud õppeaastal korraldatud samalaadses küsitluses «Sinu osavõtt ühiskondlikust elust» oli samuti ühe küsimusena õpilaste lugemus. Vastuste põhjal paistis silma, et muutunud on sellealiste õpilaste suhtumine ja suurenenud huvi ümbritseva elu vastu. Kõik õpilased märkisid, et nad tutvuvad iga päev aktuaalsete sündmustega ja mitteteadmine pole autoriteeti tõstev õpilaste endi silmis. Küllap see on saavutatud referaatide, poliitinformatsioonide, kooliraadiosaadete, viktoriinide ja muude esinemiste ettevalmistuse tulemusena. Maksimaalne õpilaste endi esinemine äratav huvi, kuid ühtlasi laiendab silmaringi, muudab kindlamaks eluorientatsiooni, arendab mõtletegevust. Kui aga suulisele esinemisele lisanduks käeline tegevus, V. I. Leninile pühendatud toa või nurga sisustamine, stendi kujundamine linna tööeesrindlastest ja revolutsionääridest, tooks see kasu kogu kasvatus tööle. Teame aga ka seda, et nii mitmedki seda laadi toimetused on tegemata ruumipuuduse tõttu.

Keskkooliõpilastele on suursündmus õpilaskonverentsid, kus esinejate arv sektsioonides ulatub poolesajani. Käesoleva aasta konverents meie koolis teemal «Nõukogude Liit ja kaasaegne maailm» andis õpilaste esinemiste kaudu hea ülevaate, kuidas tuntakse tänapäeva teoreetilisi ja poliitilisi probleeme.

Iga võitleva ühiskonnaliikme üks tähtsamaid eeldusi on esinemisoskus, oma mõtte väljütlemine, selle kaitsmine. Eriti huvitavad on vaidlusõhtud. Ühe omanäolisemana toimus möödunud aastal 11. klasside dispuut armastuse ja perekonna teemal, mis andis võimaluse suurele hulga abiturientidele põhjalikumalt tutvuda nende küsimustega kirjanduse kaudu, aga ka väljendada oma tundeid rikkust või vaesust.

Pioneer- ja komsomoliorganisatsiooni osa kasvatus töös paljude muude ülesannete kõrval on organisatsioonilise ühtekuuluvuse tunnetamine. Õpilased, astudes kommunistlikuks nooreks, märgivad avaldusele: «Tahan olla organiseeritud noor.» Vajadus kuuluda eakaaslastega ühte or-

ganisatsiooni ja tegutseda koos ongi noorukite esmane soov. Selle soovi abil, ühtsustunde pinnal saab noored panna mõtlema, juurdlema, organiseerima. Pioneriorganisatsioon ja komsomolikoosolek peaksid olema kohad, kus õpilased oma aktiivsust üles näitavad, tublisid kiidavad, puudused kätte näitavad ning nende vastu võitlevad. Hästi ettevalmistatud koonduse või koosoleku kui õpilasmavalitsuse juhtiva organi otsused peavad moodustama klassivälise töö telje, millele toetudes toimub aktiivne tegevus kõikides löikudes. Et aga õpilaste oma väljakuulutatud otsused on hulgaliselt ühes suunas mõtlema, oleme võinud korduvalt märgata. Komsomolikoosolek teemal «Kool — see on sinu ja sa oled ta peremees» või «Sinu koht revolutsioonis, kaasaegne noor» võib panna noori kauaks ajaks mõtlema oma õiguste ja kohustuste üle. Milline on minu kohustus ja milline õigus mul on, see polegi nähtavasti väikese tähtsusega ühiskondliku massiorganisatsiooni elu korraldamisel.

Internatsionaalne kasvatus on olnud koolielus alati kesksel kohal. Partei on seadnud ülesande, et noored õpiksid tundma rahvusküsimuse marksistlik-leninlikku teooriat, NLKP rahvuspoliitikat ja internatsionaalseid traditsioone. Suured ajaloolised sündmused annavad internatsionalistlikus tegevuses uut hoogu. Sõprusklubide kirjavahetuse, kohtumiste ning muude ürituste kõrval toimuvad festivalid koos paljude liiduvabariikide noortega. Meie koolis on niisuguseid festivale toimunud kolm: esimene — meie kodumaa 50. aastapäeval, teine — Nõukogude Liidu moodustamise juubeli puhul ja kolmas möödunud sügisel Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäeval. On välja kujunenud oma sõprusring. Headeks tutvavateks on saanud Läti ja Leedu koolinõored, aga ka Gruusia ja Armeenia lapsed, õpilased Usbekimaalt, Moldaaviast ning Ukrainast. Sõprusfestival on väljunud kooli piiridest ning kujunenud kogu linna ürituseks. Aktiivselt võtavad selle ettevalmistamisest osa lapsevanemad, kes on ühtlasi ka võõrustajad, samuti kultuuri- ja raviausutused ning ettevõtted, mida kü-

lastatakse, et tutvustada Pärnut kui ma-
jandus-, kuurort- ja kultuurilinna. Koo-
lis on festivalipäevil haaratud peaaegu
kogu õpilaspere ning õpetajad. Kes val-
mistab stendi, kes materjali liiduvabarii-
kide kohta, kes organiseerib sõprusõhtut,
kes muretseb selle eest, et kinos tutvus-
tada meie vabariigi filme, kes valmistab
ja kogub suveniire, et korraldada sõprus-
loteriid rahufondi heaks, kes valmistub
spordivõistlusi organiseerima jne. Kõigile
jätkub tegemist, mõnele isegi liiga palju.
Nooremate klasside õpilastele on suur
elamus sõprade temperamentsed tantsud,
laulud ja kirevad rahvariided. Viimase
festivali sõpruskontserdil algklasside õpi-
lastele ei jätkunud saalis astumisekski
ruumi, kontsert aga kestis peaaegu kaks
tundi. Lilled ja tormilised aplausid jätsid
osavõtjatele mälestuse kauaks.

Teretulnud on vastukülaskäigud sõp-
rade juurde. Kümneaastase traditsiooni
kestel on meie õpilased viibinud Jereva-
nis, Goris, Kišinjovis, Liepajas, Panevė-
žyses, Kaganis, Jelgavas, olnud ka kooli-
vaheaegadel külalised tuttavaks saanute
kodudes. Eestlaste küllaltki keeruline
ajalugu on vanema põlvkonna hulgas
säilitanud vääri arusaamu rahvusküsi-
muses, mis vahetevahel kanduvad täna-
päeva noortesse, eriti neisse, kes oma
kodupaigast kaugemale pole saanud, kes
üldse elust püüavad kinnisilmi läbi min-
na. Rahvuslik psüühika, iseloom, tavad,
traditsioonid on kujunenud sajandite
vältel, kui need on jäänud ebausku ja eel-
arvamuste kammitsaisse, takistab see
internatsionaalse mõiste lahtimõtestamist.
Nii nagu kogu kommunistliku teaduslik-
kuse kujundamine, on internatsionalismi
kujundamine keeruline protsess. See-
pärast jäävad sellealases kasvatuses olu-
liseks vormiks vahetud kontaktid meie
paljurahvuselise kodumaa noortega. Eriti
vajalikud on ekskursioonid tänapäeva
maailma kultuurikeskustesse Moskvasse
ja Leningradi, mida meie koolis sageli
tehakse.

Kõikides paikades ei saa ise käia ega
oma silmaga vaadata, seepärast on olu-
line uue ajaloolise ühenduse — nõuko-
gude rahva — mõiste sisu avamiseks
õppida tundma kirjanduse kaudu rah-

vaste arengut ja tänapäeva. Rohkesti
kirjandust on vene keeles, eesti keelde
on tõlgitud vähem. Õpilaste suunamine
venekeelsete teatmeteoste ja ilukirjan-
duse juurde on õpetajate, aga ka kom-
somoliorganisatsiooni esmane ülesanne.
Vaatamata sellele, et vene keele õpeta-
mine on koolis lahendatud rahuldavalt,
ilmneb ikkagi, et lõpetajad ei valda
keelt vabalt. Nähtavasti tuleb vene keele
alast klassiväliselt tööd tõhustada. Seda
eesmärki teenivad vene keele ainenäda-
lad koos linna vene keskkooli õpilastega,
seegi üritus on kujunenud traditsiooniks.
Järjekordse nädala valmistavad ette
kooli rahvaste sõpruse klubi liikmed
koos vene keele õpetajatega.

Laialdane tööpõld klassivälises tege-
vuses on sõjalis-sportlike mängude
«Põuaväik» ja «Kotkapoeg» organisee-
rimisel. Ekskursioonid Tallinna garni-
soni, kohtumised veteranidega, teoreetili-
sed ja praktilised õppused mitmel eri-
aladel, rivivõistlused jne. on õpilastele
huvitavad ja kasvatuslikult suure väärtu-
tusega, kui kõik on hästi ette valmis-
tatud ja läbi viidud. Lapsed ei unusta
põnevaid sõjamänge, kus omavalmistatud
relvaga tuli minna luurele ja isegi
«lahingusse». Kooli vilistlased, kes on
läbi teinud armeeteenistuse, meenutavad
seda veel nüüdki.

Mängu «Kotkapoeg» võistlused on
hea täiendus 10.—11. klassi õpilaste
sõjalise algõpetuse tundidele. Ka selles
on koolil kujunemas oma traditsioonid.
X ülevabariigilisel kokkutulekul saavu-
tati kolmas koht. Ettevalmistused käes-
oleva aasta võistlusteks on peaaegu
kõrgpunktis. Juhib seda tegevust otse-
selt komsomolikomitee vastav sektor.

Armastust oma maa ja rahva ning
viha vaenlaste vastu on meie koolis
aidanud kasvatada pioneerimaleva ni-
mikangelase Zoja Kosmodemjanskaja
mälestuspäeva tähistamine. Meenub vii-
mane malevakoondus 29. novembril,
Zoja mälestuspäeval, kui ligi kolme ja
poole sajane malev hinge kinni hoides
jälgis filmilinalt kangelasliku Moskva
kooliõpilase vaprust ja enesekindlust
kodumaa eest surma minnes. Vähem
tähtis meie koolis pole noore kangelase

päeva tähistamine, mille esinemismaterjalid on õpilased ise koostanud ja moodsat tehnikat kasutades väga emotsionaalselt esitanud. Nimetada võib veel paljusid teisi ettevõtmisi, nagu miititud fuajees mälestustahvli ees, kuhu on kantud nende meie kooli õpilaste nimed, kes langesid Suures Isamaasõjas, või sügisesi ja kevadisi kogunemisi August Jakobsoni mälestussamba juures, kus äsja meie kooli astunutele kannavad abiturientid ette katkendeid lõpukirjanditest, milles väljenduvad nende elumõtted ja ideaalid.

Inimene vajab hinnangut oma tööle. Kasvav noor vajab hinnangut kõlbeliste tõekspidamiste kohta. Kasvatatust pole võimalik kirjutada numbrina päevikusse, käitumishinne ei anna õpilase veendumustest täit tõe. Õpilase suhtumist elunähtustesse tunnevad hästi klassijuhataja, komsomoliorganisatsioon, klassikaaslased. Pole õige, kui nende poolt antud iseloomustuse saab õpilane kätte keskkooli lõpetades. Ta peab teadma hinnangut enda kohta palju varem. Oleme oma koolis soovitanud iseloomustused koostada igaks kevadeks, eriti keskkooliklassides. On ju teada, et nii mõnelegi õpilasele on vaja kirja panna ebameeldivaid ridu. Nende teatavaks tegemine õpilasele võimaldab tal end käsile võtta ja sunnib enesekasvatusega rohkem tegelema.

Kooli kui kasvatusasutuse huviobjektiks peab olema töötulemuste kontrollimine. Meid ei huvita ainult tänased õpilased, vaid ka endised.

Mõned aastad tagasi valmistasime ette parteikoosoleku teemal «Meie lõpetajad viie aasta pärast». Kogusime töökohtadest ja õppeasutustest iseloomustused kõikide lõpetanute kohta. Meeldiv oli tõdeda, et ühtegi negatiivset iseloomustust ei laekunud. Vähe erinesid need iseloomustused koolist kaasaantuist just noore kõlbelis-moraalsete omaduste suhtes. Siit järeldus: suhtumine ellu, osavõtt ühiskondlikust tegevusest on välja kujunenud juba kooli pingis. Kooli kasvatusearsenali peab seepärast lisanduma uut igakülgset arenenud noore kujundamiseks. Eriti teeb muret töökasvatuse

organiseerimine koolis. Enamik lõpetanuid täiendab tööliklassi ridu, on uus vahetus meie tehastes, vabrikutes, põldudel, kus eriala on kohe vajalik. Paljud peavad seda aga veel pärast keskkooli lõpetamist õppima hakkama.

Meie kool on mõnes mõttes eelisloukorras, sest noormehed saavad koolist kaasa III liigi autojuhi dokumendid, tütarlapsed aga kaubandustöötaja ja masinakirjutaja-asjaajaja oskused ning võivad vastaval erialal tööle asuda.

Töökollektiivi astujatele soovime, et noored leiaksid tööst naudingut, vääriksid tunnustust enda oleks lihtsalt käsu täitjad, vaid lahendaksid ka kõige keerukamaid ülesandeid sisemise veendumuse ja suure vastutustundega. Mis on saanud meie õpilastest, kas neist on kasvanud võitleva hoiakuga kodumaad armastavad patrioodid, head tööinimesed, kes aktiivselt on lülitunud uue ühiskonna ehitamisse — see jääb ka edaspidi kooli vaatevälja.

AKTIIVSE ELUHOIAKUGA INIMENE ON MEIE ÜHISKONNA SUURIM RIKKUS

MARE ROSSMANN, Rakvere 1. keskkooli klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaator

Ajal, mil kogu Nõukogudemaa tutvus L. I. Brežnevi esitatud NLKP Keskkomitee aruandega partei XXV kongressile, palusin oma kooli komsomoliaktiivil valida välja aruandekõnest midagi niisugust, mis oleks nende meelest kooli komsomolielu jaoks määrava tähtsusega. Nii valmis meie väikese komsomolitoa seinale loosung «Mitte miski ei üienda isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse, nagu see, et sõnade ja tegude ühtsus kujuneb igapäevaseks käitumisnormiks» (L. I. Brežnev).

Praegu võime teha mõningaid kokkuvõtteid sellest, kuidas oleme suutnud järgida seda olulist põhitõde.

Aktiivse eluhoiaku kujundamisel koolis jääb peamiseks eelduseks see, et igal organisatsiooni liikmel oleks pidev ühiskondlik ülesanne, mille täitmise käiku regulaarselt kontrollitakse, vajaduse

korral abistatakse ja aeg-ajalt (mitte harvem kui kord veerandis) antakse ka hinnang tema tööle, et iga kommunistlik noor teaks, mida tal on tarvis veel teha positiivse hinnangu teenimiseks.

Käesoleva õppeaasta I poolel uurisime põhjalikult komsomoliülesannete andmise süsteemi oma organisatsioonis. Komsomoli koolikomitee koostas ankeetküsitluse 10 klassiorganisatsioonis. Küsimusele, kas on vajalik, et igapäev oleks kindel ühiskondlik ülesanne, vastasid kõik küsitletud, et see on vajalik. Arvan, see oli siiras vastus, kuigi vastata võib nii ka sellepärast, et vastupidist väita pole kombeks. 10. klassi noormees kirjutas: «Ma arvan, et ilma ühiskonnatöö kogemusteta ei saa mu eluunistus täituda.» Abiturient K. vastas: «Ühiskondliku ülesande täitmine on toonud mulle palju «sekeldusi», kuid ma ei kahetse midagi, sest mu keskkooliaeg on olnud huvitav, mul pole kunagi olnud igav ja ma tulen oma kooli ikka ja jälle, sest siin on nii palju ise tehtud.»

Olime seni arvamisel, et komsomoliülesandeid tuleks aeg-ajalt vahetada, sest siis saab kommunistlik noor kogemusi mitmest tööloigust. Ankeetküsitlusest selgus 65% küsitletute arvamus, et õigem on ainult erandjuhul ülesandeid vahetada. Küsimusele, miks nii arvatakse, vastati, et üht ülesannet täites tulevad kogemused ja ka organisatsioonile on see kasulik, sest «kui natuke proovida üht ja siis jälle teist tööd, ei õpi ühtegi õigesti tegema». Mis takistab komsomoliülesande täitmist? Selle küsimuse puhul mainiti takistavate teguritena põhiliselt oma isikust tulenevaid põhjusi (ei ole aega, ei viitsi, ei jätku püsivust ja järjekindlust).

ELKNÜ XVIII kongressi eel toimusid kõikjal lahtised komsomolikoosolekud «Millest räägiksid Sina kongressil?». Meie kooli komsomolikomitee mõtted sel teemal võttis hästi kokku viimasel komsomolikoosolekul abiturient Tiina Kuslap: «Peale tunde kostev garderoobisumin ja paukuv välisus jagab koolipere oma teed minejateks. Kas seob neid minejaid veel midagi enamat eluaastatest ja kooli nimest õpilaspiletis? Kas meil kool

on alati MEIE kool ja kellest või millest see üldse oleneb? On selge, et passiivse kõrvalseisjana õiget koolivaimu tunda ei saa. Vahel lihtsalt peab käed külge lööma enne, kui seda on **isiklikult** öeldud, ja vastupunnimine näitab ainult inimese kuidagi-ära-elada-tahtmist.» Järelikult on ka õpilaste seas aktiivsuse probleem vägagi tähtsal kohal.

Viimasel ajal on esile kerkinud seisu-kohti, kus arvatakse, et õpilaste tõelist aktiivsust olla ei saagi, et see on ikka nii või teisiti näiline, sest selle taga seisab õpetaja. Väidetakse, et koolis korraldatavate ürituste järele märgitakse küll ka õpilase nimi, kuid tegelikult on aktiivne ainult õpetaja. Olen päri, et meil on veel õpetajaid, kes on nõus töö õpilaste eest ära tegema, selle asemel et neid juhendada. Ei ole aga nõus, et kui õpetaja võtab ürituse organiseerimisest osa, on õpilase aktiivsus ainult näiline. Siinkohal sobib meenutada Eesti NSV teenelise õpetaja Armas Kuldsepa sõnu, et noor härg on eluaeg õppinud kündma vana härja kõrval. Küllap on see vanarahva tarkus maksev ka koolipõllul.

Igapäevases töös me näeme, et kuigi määrame igale kommunistlikule noorele ülesande, kontrollime aeg-ajalt selle täitmist ja anname hinnanguid, jääb osa õpilaskonnast ikka passiivseks. Meid ei rahulda enam teadmine, et viimase 10 aasta jooksul on aktivistide arv koolis mitmekordistunud. Juba ÜLKNÜ XVII kongressil märgiti, et meid ei või rahuldada üksnes see, kui enamik noorsoost täidab oma kodanikukohuseid suure vastutustundega ning viib partei poliitikat ellu. Meie ülesanne on võidelda **iga noore inimese, tema aktiivse eluhoiaku eest**. Sealjuures peab põhiorhk langema **individuaalsele tööle noortega**.

Minu arvates on see tööloik paljudes organisatsioonides väga nõrk ja sellest saavadki alguse rohked hädad. Ülekoolilised komsomoliüritused on enamasti hästi organiseeritud ja huvitavad, kuid nende ettevalmistamises saavad osaleda suhteliselt vähesed noored. Klasside komsomoligruppides on aga elu tihti hall ja igav ning selle asemel et üksteist sütitada, kiputakse üksteisele ette-

heiteid tegema. Klasside komsomoliorganisatsioonides on veel liiga palju omaette nokitsejaid ja erakuid. Nad on nagu laekad, mida ei oska avada, sest paljude me suures organisatsioonis igast üksikust kommunistlikust noorest teame. Tavaliselt püüame vabandada ajapuudusega, et meil on tähtsamatki teha, nagu võiks olla midagi tähtsat inimesest ja tema muredest. Ja siis juhtubki see: avada me ei oska ja hakkame murdma, jõuga. Selline kohtlemine viib olukorrani, kus noor inimene, leidmata mõistmist ja rakendust, läheb kuritegevuse teele, andmata endale aru, mis teda tulevikus ootab. Kui tihti kuuleme ütlemist: «Mitte ei taipu, miks ta küll selline on?» Ja ei taipagi, kui ei tunne küllaldaselt õpilase kodust olukorda, tema eelnevat arengulugu, sõpru, huviseid jne. Meie näeme koolis valmisprodukti, kuid miks õpilane selliseks kasvab, vajab selgitamist, sest midu pole võimalik mõista. Ja mõistmist ihkavad kõik inimesed. Tihti on koolielus, kus valitsevad kindlad reeglid ja kus õpilast ja õpetajat ei eralda mitte ainult õpetajalaud, raske õpilast individuaalselt tundma õppida. Seda on palju parem teha väljaspool tunde. Sellepärast on kahju, kui noor õpetaja tunnivaliselt õpilastega midagi ette võtta ei tihka, sest kui tunnis aitab konspekt hädast välja, ega siis pärast tunde lastega rääkides saa oma juttu paberilt mahalgeda (nii arvas Tallinna Pedagoogilise Instituudi komsomolikomitee sekretäri asetäitja Eike Aasmäe). Komsomoliorganisatsiooni peamiseks ülesandeks individuaalses töös jääb sisendada kõigile oma liikmetele **püüdu olla hea**. («Ole see, kes Sa oled, kuid püüa saada paremaks!» M. I. Pedajas.)

Oli kord noormees-abiturient, kes ei tahtnud täita ühtegi komsomoliülesannet, kuigi oli poiste seas küllalt autoriteetne ja ka võimekas. Tunnis aga armastas vahele hüüda, ütles õpetajatele teravusi ja mida rohkem «patukesti» kogunes, seda karusemaks muutus ta kooli vastu. Uus noor klassijuhataja ei suutnud kohe leida õiget käitumismalli. Ja nii käis see noormees klassi ja direktori-

kabineti vahet, ise tige ja tusane, pahukis iseenda ja paistis, et kogu maailmaga. Pärast klassi ühist Moskva-sõitu nääri-vaheajal sündis ime: noormees liigub majas, abivalmis naeratus näol. Ka klassijuhataja naeratab ja ütleb, et ta poleks elus uskunud, kuivõrd tore ja abivalmis võib üks noormeest olla. Järelikult, väljaspool kooliseinu õpime alati oma kasvandikke paremini tundma. Jäägu meil päeva jooksul kas või mõni paber täitmata, nii palju aega lihtsalt peame võtma, et oma kasvandikku paremini tundma õppida. Siin võib peituda võti tema edaspidiseks mõistmiseks. See reegel peaks kehtima juba esimesest klassisist peale. Meenub üks reedene päev: kooli «suured» valmistuvad peoõhtuks. Sigin, sagin, kõigil on kiire. Ja siis pistetakse ukse vahelt sisse väike pea: «Mis siin saalis hakkab?» Talle vastatakse: «Mis sa pärid, katsu, et kaod!» Tüdruk pöördub ümber, kaks suurt pisarat põsil. Jooksen talle järele: «Siin algab pidu, kui suureks saad, tuled ka peole.» Jälle on ta rõõmus ja ütleb: «Sa oled hea tädi!» Kui kerge on vahel hea olla.

Ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisel peaksime arvestama mitte õpilaste kasvatamist üldse, vaid konkreetset tüdrukut, kel tuleb tulevikus hakata täitma ema kohuseid, ja noormeest, kellest peab saama tubli perekonnaisa.

Meie sajand on eriline, tormiline, varasematega võrreldamatu. Meie elus on muutunud palju, kuid on ka ajas püsivat. Selliseid igihaljaid väärtomadusi on naiselikkus ja mehelikkus. Võiks küsida, mis naiselikkust on tarvis ajastul, kus naisel on mehega võrdsed õigused. Õigused õigusteks, kuid kurb ja igav hakkaks, kui me kõik, mehed ja naised, muutuksime sarnasteks. Mida me siis teineteise leiaksime, millest sünniks armastuse suur ime?

Ülesannete andmisel peame arvestama ja austama õpilase individuaalset omapära. Me oleme püüdnud igal võimalusel anda oma õpilastele esinemiskogemusi, et igaüks saaks kas või korra aulas puldist teistele oma mõtteid kuulutada.

Kommunistliku noore väärtus ei seisne selles, kui hästi ta koosolekul esi-

neb, kuidas ta näitab aktiivsust oma kommunistlike noorte ringis, täidab mitmesuguseid erilisi funktsioone. Tema väärtus määratakse kõigepealt selle järgi, kuidas ta saab hakkama oma põhitööga. Koolis on selleks õppimine. Kooli komsomolitöö eripära peaks peituma õpilase aktiivsuses, eelkõige tema suhtumises õppetöösse. Mitte nii, et komsomol tegelgu noorte vaba aja meelepärase sisustamisega, õppetöö küsimused jäägu õpetajate hoolde. Kooli komsomoliorganisatsiooni peamised ülesanded on 1) luua koolis õhkkond, et tark olla on popp ja 2) võidelda vaimse laiskuse vastu (enesekasvatusele suunamine).

Möödunud aasta lõpul oli meie õpilasperel meeldiv kohtumine loodusteadlase Jaan Eilartiga, kes vestles abiturientidega A. H. Tammsaarest. Õpilastele meeldis vestluses tammsaareliku töö mõistele lähenemine uuest vaatenurgast. Ikka ja jälle ütleme: «Tee tööd ja näe vaeva, siis tuleb armastus.» Kas me mõistame seda alati lõpuni? See ei tähenda sugugi seda, et töö on armas, kerge, lõbus asi. Tegelikult on ju nii, et iga töö (sealhulgas ka õppimine ja isegi see töö, mis on südame ja meelega järgi) on pingutus, tahtejõudu nõudev, et sundida ennast seda tegema.

Tutvudes Nõukogude Liidu uue konstitutsiooni projektiga, otsisime ajakirjandusest sobivat tõuet või algmaterjali mõttevahetuseks teemal «Õpilase kohustus ja vastutus». Leidsime selle Valve Raudnaski artiklist «Tere tulemast», kus ta avaldab arvamust, et vastutus on see, mis ei lase midagi kehvasti teha ja kohustus see, mis ei luba ühtki tööd teise kaela jätta. Ja just nii oma tööd hingega tehes ja tehtu eest täit vastutust kandes leiadki elus koha, kus sind **asendamatuks** peetakse.

Vahel arvame, et noored on passiivsed sellepärast, et noortega töötamise vormid on oma aja ära elanud, et noort vaimustavad ainult uued ettevõtmised. Nii see kahtlemata on, ehkki otsingutega on vahel ka nii olnud, et jõudmata õieti üht ära proovidagi, tormatakse uue juurde. Mis aga iialgi ei vanane, see on noorte koosolemise vaim — igäühe ja

Kõigi soov midagi koos teha. Käesoleval aastal otsustasime seada rõhuasetuse koostööle šeffettevõtete noortega, et sel moel tuua uut ja huvitavat kooliellu. Meie koolis on igal klassil oma šeff tootvalt töölt. Et iga keskkooliklass on šeff ühele pioneerirühmale, pioneerirühm

oktoobrilaste tähele, tekib neljast lülist koosnev mikrokollektiiv, kes planeerib oma töö poolaastaks. Siinkohal väljavõte ETKVL Tootmiskoondise «Rakvere» komsomolialgorganisatsiooni plaanist tööks Rakvere 1. keskkooli 3-c, 7-b ja 9-d klassiga (vt. tabel).

Toimumise aeg	Üritus	Vastutajad
jaanuar	Kohtumine 9-d klassi õpilastega teemal «TK «Rakvere» kommunistlike noorte ülesanded ELKNÜ XVIII kongressi eel».	H. Ütt T. Muistla I. Pastik
veebruar	7-b klassi ekskursioon tsehi nr. 3, tutvumine tsehi toodanguga.	M. Kärdi K. Lepp
veebruar	9-d klassi ekskursioon tsehi nr. 1. Kohtumine tsehi noortega teemal «Õppimise- ja töötamisvõimalustest puidu erialal».	H. Ütt A. Talve I. Pastik
märts	Ühine talispordipäev koondise noortega.	T. Muistla A. Talve
aprill	Ühine laupäevak koondise noortega, pühendatud ÜLKNÜ 60. aastapäevale.	I. Pastik T. Muistla
mai	9-d klassi parimate kommunistlike noorte ekskursioon «Minu kodumaa NSV Liit» mööda meie vabariigi komsomoli löökobjekte.	I. Pastik T. Muistla
pidev Kinnitatud koondise	Tähekoonduste korraldamine 3-c klassis. komsomolikomitees, protokoll nr. 6 11. jaanuarist 1978. a.	S. Rätsep

Komsomoli algorganisatsiooni sekretär /allkiri/

Meie eesmärk on seesmiselt aktiivse inimese kasvatamine, kellele on võõras tegutsemine isikliku kasu saamise eesmärgil. On ju elus ja koolis veel küllalt nn. aktiviste, kes on aktiivsed vaid siis, kui asi lõhnab kasu järele või teenib oma isiku esiletõstmise eesmärki. Kas ei tundu mõnelegi tuttav niisugune pilt: suure ülekoollise ürituse ettevalmistamine on lõppenud. Aula on tuledesäras. Need, kes kõik päevad on jooksnud ja toimetanud, istuvad väsinult lava taga (nad ei taha välja tulla, sest polnud mahti vahepeal kojugi minna, et end pidusemaks kohendada). Ja siis tuleb tema, kena ja värske, käib mitu korda ilma nähtava põhjusega üle lava, kohendab lavakardinat ja saalis ohatakse: «Jälle Karin, küll ta on meil ikka aktiivne!» Kool ei vaja aktivisti, kes õpib vaevu kolmedele, tundide ajal äraseletatud näoga mööda koolimaja jookseb ja õiendab. Aktiivi usaldatakse, kuid temalt ka nõutakse palju.

Suured ülekoollised üritused, kui nad on hästi ette valmistatud, aitavad kaasa ühiskondliku aktiivsuse tõusule. Jaanuarivaheajal korraldasime rahvaste sõpruse festivali. See oli paar kuud ettevalmistust + 3 pingelist päeva, kus õöl ja päeval polnud vahet. Ja veel ei jõudnud festivaliväsimus kehist lahkuda, kui oleksime olnud nõus kõike otsast alustama, sest muljed ja elamused olid suurepärased. Ja mis peamine, kerkis esile uusi organisaatoritalente. Ühise eesmärgi nimel tegutsedes kasvas organisatsiooni ühtsus ja monoliitsus.

Komsomoliveteran Klara Hallik on öelnud, et komsomoliiga annab inimesele kohutavalt palju ainult siis, kui ise täie eest väljas oled. See oli nii eile, on täna ja kindlasti ka homme. Sellepärast ärgem ohakem Vargamäe laste kombel, et kõik paremad ajad on olnud enne meid, sest aeg ei ole ei hea ega halb, ta on nii, nagu ise teed. Rohkem otsivat vaimu, siis ei jää röömud leidmata.

NOORTEST JA NOORTE KIRJANDUSEST

ENDLA KÖST, KKI nooremteadur

Kasutades ENE abi orienteerumiseks noorsookirjanduse mõiste piiritelus, loeme: «Nõukogude lastekirjanduses eristatakse mudilas- ja koolieelikuea, noorema, keskmise ja vanema kooliea raamatuid, kaht viimast kokku nimetatakse ka noorsookirjanduseks.» Pedagoogilises psühholoogias (vt. näit. N. Levitov «Laste- ja pedagoogiline psühholoogia», W. Friedrich, A. Kossakowski «Zur Psychologie des Jugendalters») piirneb vanem kooliiga umbes 16—18 aastaga, s. t. sinna kuuluvad keskkooli 9.—11. klassi õpilased. Nõnda siis eksisteerib mõiste «noorsookirjandus» 16—18-aastaste noorte lugemisvara jaoks. Et mõiste sisu on osutunud mõneski suhtes ebaselgeks ja vaieldavaks, tahaksin alljärgnevalt avaldada omalt poolt mõningaid mõtteid selle kohta

ning sellega seoses vaadelda mõnda ilukirjanduse lugemise ja retseptiooni aspekti keskkooli vanemates klassides.

«Pole kirjandust lugejata» — pealkirjastasid ühe oma uurimuse Soome kirjandussotsioloogid. Noorsookirjandusestki saame rääkida siis, kui teame, mida noored lugeda eelistavad, missugune on nende maitse ja selle kriteeriumid, missugune üksikteoste vastuvõtt. Üldisele kohustuslikule keskharidusele üleminekuga muutus niigi ebaühtlane õpilaskoosseis veelgi ebaühtlasemaks nii oma vaimsete võimete, eelduste kui ka huvide poolest. See ilmneb ka suhtumises kirjandusse. Küsitlesin 1975. a. ja 1976. a. umbes sadakonda maa- ja linnakeskkoolide 10. ja 11. kl. õpilast nende lugemismotiivide ja lemmikteoste kohta. Kui lugemismotiivina üldiselt domineerib soov ennast arendada, elust ja inimestest midagi teada saada, mis on üsna ootuspärane selles vanuses, siis meelisraamatute loetelu on äärmiselt kirev ja lai, ulatudes vähenõudlikest lasteraamatutest ja seiklusjuttudest kunstiküpsete, keerulise struktuuriga teosteni, mis eeldavad nii kirjandusliku kui ka isikliku kogemusega ja arenenud lugejat. Samasugust eelistuste mitmekesisust ja maitsekõikumisi noore lugeja puhul on sedastanud ka venelaste kirjandussotsioloogid (näit. V. Kantorovitš). Ilmselt näitab see ühelt poolt selle sotsiaalse rühma vaimse tasapinna amorfsust, teiselt poolt on eale, kus inimene püüab leida ennast maailmas ja maailma eneses, küllap omane ja ehk vajalikki nii ainevaldkonnalt, kunstiliselt teostuselt kui ka žanrilt erineva kirjanduse lugemine, selleks et luua endale rohkesti võrdlusvõimalusi ja kujundada maitseorientatsioon mitte soovitude ja nõuannete varal (neid kuulatakse selles eas üsnagi vastumeelselt), vaid iseseisvalt. Milliseks see kujuneb, kas lugemishuvi intensiivistub, väheneb või kaob hoopiski, millised nihked toimuvad vastuvõtu kvaliteedis, sõltub noore inimese eluhoiaku kujunemisest, tema loomulaadist, ümbritsevatest oludest. Üldjoontes on aga keskkooli vanemates klassi-

des teatavad maitsesuunad ning suhtumised vormumas; arenenumate õpilaste puhul võivad nad olla juba üsna selgepiirilised. Eelmainitud küsitluse põhjal võib tinglikult eraldada järgmisi suundumisi.

Väike arv suhteliselt iseseisva mõtle-mise ja kindlaskujunenud suhtumiste-ga noori nimetab viimasel ajal loe-tud ilukirjandusteostest huvitavamana näit. G. Garcia Márquez'i «Sada aastat üksildust», M. Bulgakovi «Meister ja Margarita», F. Dostojevski «Idioot», R. Tagore «Aednik», J. D. Salingeri «Kuristik rukkis», O. Wilde'i «Dorian Gray portree», M. Undi «Via Regia». Sellised õpilased loevad «Loomingus» ja «Loomingu» Raamatukogus ilmu-nud teoseid, nimetavad «Varamut» heaks sarjaks, peavad biograafilisi teo-seid, nagu I. Stone'i «Elujanu», I. Mu-ravjova «Andersen», B. Gorbanovi «He-mingway», enesekasvatuse seisukohalt väga olulisteks teosteks, suudavad tun-da ja hinnata stiili omapära ja ilu. Ning kuigi kirjandusse suhtumine koo-lis laseb aimata tulevikukontuure, kus üllatused on alati võimalikud (toonasest juhulugejast võib saada kirjandus-lembene inimene, näilisest perspektiivi-kast kirjandushuvilisest juhulugeja), julgegem siiski ennustada, et selle rüh-ma noortele jääb suhtlemine raamatuga vajaduseks ja naudinguks.

Armastusest loetakse selles eas meel-sasti, eriti teevad seda tütarlapsed. Nii nimetab osa noori oma meelisraamatu-tena selliseid teoseid nagu M. Traadi «Inger», V. Hugo «Jumalaema kirik Pa-riisis», L. Vaheri «Emajõe jutustus», L. Prometi «Primavera», P. Hèriati «Mustad lambad», E. Segali «Armastuse lugu» jne. Teisteski raamatutes jälgivad sellised lugejad põhiliselt armastusliini. Enamikul juhtudel otsitakse teostest illusoorse, romantilise armastuse kirjeldusi, et turgutada oma noorusunistusi. Ilmselt sellepärast ka niisugused raa-matud nagu E. Zola «Nana», A. H. Tammsaare «Elu ja armastus» jt., mis ei mahu lugeja loodud tundemudeli raa-midesse, äratavad võõristust, sest «pa-nevad usu armastusse kõikumata».

Sellistele noortele on mingil määral vastandriühmaks elu reaalsust tunneta-vad, praktiliselt mõtlevad, sageli rat-sionaalsusse kalduvad lugejad, kelle seas on rohkesti poisse. Humanitaar-kalduvusi neil tavaliselt pole, üldiselt domineerivad tehnilised või mõnda teist laadi reaaluivid ning nende aladega tegeldakse tõsiselt ja innukalt. Harva ja juhuslikult loevad nad kirjandust väl-jaspool kohustuslikku õppeprogrammi, milles meeldivad tõsised, realistlikud teosed, nagu A. H. Tammsaare «Tõde ja õigus», L. Tolstoi «Sõda ja rahu», M. Šolohhovi teosed, väljaspool prog-rammi aga P. Kuusbergi, M. Traadi, J. Krossi, V. Grossi jt. teosed.

Osa lugejaid, kelle hulgas poisse on rohkem kui tüdrukuid, nimetavad oma lemmikraamatutena ulme- ja krimi-naaljutte. Lugemise motiivistik on mit-mekesine. Kui täiskasvanud loevad sel-lesse žanri kuuluvaid teoseid sageli mure või väsimuse korral ja närvipin-ge maandamiseks, siis võib noori ajen-dada ajaviitelugemise kõrval siingi soov tunnetada maailma kuidagi teisiti, «sest on huvitav lugeda sellest, mida sinuga ialgi ei juhtu», saada toitu fantaasiale, kriminaaljuttude puhul aga otsida lahendusi, elada kaasa autori mõttemän-gule. Sageli nimetatakse «Mirabilia» sarjas ilmunud raamatuid («Ahvide planeet», «Marsi kroonikad», «Fatima juhtum», «Lahtine aken», «Mäng sõidu-plaaniga» jne.), üldse näib see sari ole-vat noorte hulgas õige loetav.

Küllaltki suure arvu õpilaste harras-tuste struktuuris on kirjandus üpris vä-hetähtsal kohal. Pinnalise ellusuhtumi-sega, pisiprobleemidest huvituv, juba varakult omandamas või omandanud mitte eriti vaimulembese orientatsiooni, loeb selline õpilane ilukirjandust vähe, kui, siis sageli n.-õ. prestiiži pärast, loe-tusse süvenemata ja seda põhjalikumalt mõtestamata. Lemmikraamatutena ni-metatakse noorema ja keskmise kooliea piirimaile kuuluvaid teoseid, mis on kunagi varem loetud, nagu «Onu Tomi onnike», «Noorus tiibadel», «Miks sa vaikid?», «Valge Bim Mustkõrv» ja teisi programmi kuuluvaid teoseid, mis

on parajasti tunnis käsitletud, või raamatuid, mille pealkiri on millegipärast meelde jäänud. Oletamisi on seliste õpilaste arv küllaltki suur; sellele viitab ka keskkooli n.-ö. seestpoolt nägev Doris Kareva 1976. aasta detsembris «Sirbi ja Vasara» veergudel ilmunud artiklis «Noored kirjanduselus, kirjandus noorte elus».

Lõpuks iseloomustab võrdlemisi suurt gruppi õpilasi lugemise äärmine eklektilisus, kus kõrvuti lasteraamatutega nimetatakse meelisteostena näiteks seliseid romaane nagu E. Hemingway «Kellele lüüakse hingekeha», J. Lõndoni «Martin Eden», E. M. Remarque'i «Arc de Triomphe». Viimase raamatu kohta olgu märgitud, et see on noorte nimetatud lemmikteostest pingereas esimene ning raamatukogutöötajate andmetel üldse loetavamaid raamatuid 1976. a. Imselt on seda teost võimalik vastu võtta väga mitmesugusel tasandil, sest romaani «Arc de Triomphe» loevad meelsasti eri vanuses, eri hariduse ja eri elukutsetega inimesed. Eelmainitud õpilasarühma puhul märgime, et selle koosseiski on äärmiselt ebaühtlane nii andekuse, huvide kui ka suhtumise poolest kirjandusse. Sinna võib kuuluda noori, kelle kasvumiljöö on nende kultuurihuvi pigem pidurdanud kui soodustanud ning kelles huvi on alles tärkamas; noori, kelle areng on suhteliselt aeglasem (kuid võib-olla pidevam) kui paljudel teistel, kuid ka lihtsalt juhuslikke ja pealiskaudseid lugejaid.

Edasi mõningaid Tallinna 32. keskkooli kirjandushuviliste õpilaste mõtteid ja arvamusid 1977. aasta jaanuari vestlusringidest.

Missugune peaks olema n.-ö. ideaali lähedane kirjandusteos keskkooli vanemate klasside õpilaste jaoks? Kas koolielu kujutav?

Ei, sest koolist on tõepäraselt kirjutada äärmiselt raske. Võib-olla suudaks seda teha väga andekas õpilane, kes näeks olukorda n.-ö. seestpoolt, elaks ise koolielust lähtuvate probleemide ja valude-rõõmude keskel. Sest kui inimene lõpetab kooli ning on mõnda aega

sellest eemal, hakkab nii mõnigi asjaolu näima talle pisut teisiti, kirjutatu tundub aga mingil määral kunstlikuna ja võltsina, ei kõida ega võimalda kaasaalamisrõõmu. Ses suhtes on seni jäänud ületamatuks Bel Kaufmani «Allakäigutrepist üles». Ka Mati Undi «Hüvasti, kollane kass» on veel praeguselegi keskkooliõpilasele lähedane.

Missugused ilukirjandusteosed on käesoleval hetkel noorte seas kõige populaarsemad?

Loetakse väga mitmesuguseid raamatuid, sageli juhuslikult, süsteemilt, kõige rohkem vastastikuste soovitude ajal. Nn. noorsookirjandusest, nagu «Kadri», «Kasuema» «Õhupall», «Miks sa vaikid?» jm., huvitatakse üldiselt 8. klassini. Praegu on meelsasti loetavateks teosteks F. S. Fitzgeraldi «Sume on öö», L. Feuchtwangeri «Toledo juuditari», ulmejuttude kogumik «Lilled Algernonile». Väga sugestiivne on E. Grini puhas, kirkas romantika. Populaarsed on olnud — ning on praegugi — J. D. Salinger, E. M. Remarque, eesti kirjanikest M. Unt, T. Kallas, M. Traat, huviga loeti A. Valtoni «Grandi leidmist». Luuletajatest on eelistatumad autorid Hando Runnel ja Jüri Üdi, osa luulesõpru on uuesti avastanud 1960. aastate noorte meelispoeedi Paul-Erik Rummo ja räägivad tema luulest vaimustusega. Luuleklassikutest on endiselt armastatud J. Liiv, A. Puškin, S. Jessenin, prosaistidest A. H. Tammsaare ja L. Tolstoi.

Kui lisada eelnimetatule 1976. aasta veebruaris Antsla ja Võru keskkoolis kuuldu, et praegu loevad kirjandushuvilised õpilased R. Brautigani «Arbuusisuhkrus», kogumikku «Kaheksa poissi ja viis tüdrukut» ning meenutada Tartu vestlusringis (vt. «Sirp ja Vasar» nr. 32, 6. aug. 1976. a.) osalenud õpilaste klassikalembust, võime sedastada, et keskkooliõpilaste lugemise diapasoon on väga avar, kusjuures mitte ainult igal koolil, vaid isegi igal klassil võib olla maitstes oma eripära. Ning seepärast pole otstarbekas rääkida noorsookirjandusest keskkooli vanemate klasside puhul, sest nähtus ise on definee-

rimiseks piiritlematu. Pealegi, nagu sellele viitab ka Juhan Pihelo oma väga tõsisel probleemide puudutavas artiklis (vt. «Sirp ja Vasar» nr. 6, 11. veebr. 1977. a.), on nimetus «noorsookirjandus» omandanud mingi didaktilisusele ja kunsti allahindamisele osutava kõrvaltähenduse; põhjusi on siin nähtavasti mõnesuguseid. Üks põhjusi on vahest ka see, et kriitika ja kirjandusteaduse vaateväljas asub nii laste- kui ka noorsookirjandus suhteliselt tagasihoidlikul kohal. Igatahes näib siit hargnevat lähemat vaatlemist vajav probleemistik, mille arutamine võiks nii kirjjanikule kui ka lugejale stimuleid pakkuda. Ei saa eitada, et noored loeksid meelsasti oma eluhoiakule ja isiklikule kogemusele vastavaid teoseid eakaaslaste elust, igatsustest ja pürgimustest, pettumustest ja kordaminekutest, kui neid vaid kirjutataks ja hästi kirjutataks, kunstilisi nõudeid silmas pidades ja noore lugejaga kui võrdväärsega suheldes. Vaevalt küll annab hurjutamine ja manitsemine kirjanikule loomeimpulsi ja tuletab meelde probleeme, millest ennast vabaks kirjutada. Pealegi eraldavad noored tehiskirjanduse hingega kirjutatust erksamalt kui täiskasvanud. Alles siis, kui teaksime, milliseid radu liigub iga kirjandusteose retseptisioon noore lugeja poolt, millised on need mehhanismid, mis toimivad kunstiteose ja noore retsiendi psüühika vaheliste seoste või tõukumiste loomisel, alles siis laheneksid nii mõnedki probleemid, mille ees oleme praegu nõutud. Inimene võib lugeda palju raamatuid, võib nimetada oma meelisteostena nii- ja teistsuguseid teoseid ning kõiges selles võib olla palju juhuslikku, hetkelist ja mööduvat. Sügavamate põhjusteni jõudmiseks on küllap veel pikk tee, ainult oletamisi võime aimata mõningaid noortepärasteid vastuvõtu erijooni.

Paar omaaegselt lüürika retseptisiooni uurimisest pärinevat näidet. Sandor Petőfi luuletus «Kaugelt», mille teostuslike pidepunktidenähtavasti võiks märkida poja lahkumist kodunt vastu ema tahtmist, pettumist maailmas, illusioonide puru-

nemist, endisse ellu tagasipöördumise võimatust, mõjus enamikule noortele emotsionaalselt tugevasti, äratas mõtteid ja poja kodunt lahkumise motiiv tekitas impulsiivseid reageeringuid, sest «see on ju meie eneste ees seisev probleem», keskealistele inimestele oli aga luuletus nukker-lüüriline kild pettumistest ja illusioonide purunemisest. Tundus, nagu oleks loetud kahte erinevat luuletust. Samasugune motiivide ja meeleolude tabamise erinevus kordus mitme teisegi luuletuse puhul, vahest kõige markantsemalt Arvi Siia «Kiirabiauto» retseptisioonis, mille lugemisel noored rääkisid poja, täiskasvanud ema traagikast. Tundub, et I. Turgenevi romaani «Eelõhtul» loevad eriti tüdrukud kui Jelena ja Insarovi suure armastuse lugu, Insarovi võitlus haarab väheseid. Sisseastumiseksamitel Tallinna Riiklikus Konservatooriumis kirjutasid mitmed nendest, kes valisid teema «Tammsaare ja noor lugeja», et Andres Paas jääb neile üsna kaugeks ja võõraks, küll aga meeldib Kõrboja Vilju, sest temas on midagi lähedast noortele: ägedust, trotsi, mässu, fantaasiat, unistusi. Kõrvalepõikena olgu märgitud, et noortele iseloomulikus soovis — näha kirjandusteoses positiivset kangelast — ei pruugi ideaali kandja olla ealiselt noor, kuid temas peab olema nooruslikkust, hoogu ja julgust. Sageli identifitseeritakse end peategelasega.

Veel meenub sisseastumiseksamitelt järgmine episood. Noormees jutustab Šolohhovist: loetleb aastaarve, teoste pealkirju, analüüsib «Ülesküntud uudismaad». Ja siis hakkab rääkima «Vaiksest Donist», surmasaanud noorest punaväelasest. Ning äkki elavnevad vastaja silmad, soojeneb hääl, kaob ükskõiksus ja eksamilaua taga istub nagu hoopis teine inimene. Tema kaudu muutuvad nägelikeks Doni stepp, kaskastaniitsa, nooruke punaväelane murelt päikese käes silmi kissitamas, teadmata, et juba-juba varitseb surm, sest küla taga valmistuvad rünnakule valgekaartlased. Saab elamuse eksamineerijagi, tüdinud aasta-aastalt kuulamast, et Jakov Lukitš on tüüpiline ku-

lak ja Maidannikov tüüpiline keskmik. Seda laadi nn. intuiitivne-emotsionaalne kirjandusteose vastuvõtt on aga nagu salapatt, mida teavad asjaosaline ise ja vahest mõned teised, sest ametlikult aktsepteeritakse nii koolis kui ka sisseastumiseksamitel kõrgematesse õppeasutustesse põhiliselt loogilis-ratsionaalset vastuvõttu. Aga kas just nendest hingehakkavatest situatsioonidest, kaasamõtlamisele sundivatest mõttekillukestest, mingil hetkel tajutavaist värvidest, heledist, lõhnadest ei seata kokku noore inimese tundemaailma mosaiik? Ei

sõanda pakkuda õpetust, kuidas ametlikult väärtustada emotsionaalse ja ratsionaalse alget kirjanduse retseptsioonis, kuid oleks vahest otstarbekas heita pilk keskkooli lõpukirjandite teemadele, sisseastumiseksamite nõuetele ja muudele asjaoludele, mis reglementeerivad ja suunavad kirjandusõpetaja tööd.

Mida peab andma kirjandus noortele? Eks kõike seda, mis hea: elamisrõõmu, mõttepinget, vaimse läheduse tunnet. Ja kunsti ilu leidmise imet.



Kui need kivid kõneleksid...

MARGUS VIKMAA foto

KEEMIA- ÕPETUSE- ÜMBER- KORRALDAMISE VÕIMALUSI

**HERGI KARIK
VÄINO RATASEPP**

Teaduse arengu ja keemiaalase informatsiooni kasvu alusel on aastate vältel üha suurendatud üldhariduskooli keemiaprogrammi sisu ja mahtu. Teaduse areng nõuab programmide ajakohastamist, kuid mitte ainult mahu suurendamise arvel, vaid ka teisejärguliste ja aktuaalsust kaotanud küsimuste elimineerimise teel. Et viimast ei ole tehtud, siis ongi olemasolevad programmid kujunenud ülepaisutatuks. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruses «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» konstateeritakse, et paljudel juhtudel on kooliprogrammid ning õpikud üle koormatud liigse informatsiooni ja teisejärgulise ainekuga, mis takis-

tab õpilastel omandamast iseseisva loova töö vilumust.

Tulevikukooli keemiakursuse prognoosimisel tõstatati NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia uurimisinstituutide teadlaste poolt küsimus nii üldhariduskooli keemiaprogrammi sisu kui ka ülesehituse muutmiseks. Keemia senise õppeprogrammi sisu, eriti faktilist osa vähendatakse. Mõned lihtsamad küsimused, mis on seotud meid ümbritseva looduse ja keskkonnaga, viiakse keemiakursusest üle loodusõpetusse. NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia juhtivad teadlased eeldavad programmiteemade ja nende ulatuse kärpimist niivõrd, et senise üldhariduskooli kogu keemiaprogrammi on võimalik läbi võtta ühe õppeaasta võrra lühema ajaga. Kui võtta aluseks niisugune tulevikukooli mudel, milles õppeaeg on 11 aastat, tuleb senist, märgitud viisil kärbitud keemiakursust õpetada 7.—10. klassis. Eeldatavalt väheneb senise programmi maht vähemalt 20% ulatuses. Kui summaarne keemiatundide arv ei vähene, on võimalik keemia õpetamist ümber korraldada.

Praeguse üldhariduskooli keemiaprogrammi kohaselt õpetatakse anorgaanilist ja orgaanilist keemiat teineteisest lahus, kusjuures keemiakursus lõpeb orgaanilise keemiaga. NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Õppeainete Sisu ja Meetodite Uurimise Instituudi teadlaste, eriti NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia korrespondentliikme L. Tsvetkovi arvates tuleks tulevikukooli keemiakursust ette näha kolmeosalisena: 1) anorgaaniline keemia (7., 8., 9. klass), 2) orgaaniline keemia (10. klass) ja 3) üldistav keemia (11. klass), kusjuures keemiakursusele ettenähtud nädalatundide arv ja tundide üldarv jääb endiseks. Keemiakursuse uus osa — üldistav keemia — peab andma õpilastele keemiast senisega võrreldes terviklikuma ja ülevaatlikuma ettekujutuse. Uus keemiakursus peab üheaegselt kordama, süvendama ja laiendama juba õpitud materjali ning andma õpilastele kokkuvõttes keemiast ülevaatlikuma ja terviklikuma pildi.

Üldistav keemia peab kindlustama tänapäevase teooria baasil esitatud tead-

miste üldistuse, võimaldama näha aineid ja keemilisi protsesse tihedas omavahe- lises seoses, andma keemilistest elemen- tidest, nende ühenditest ja ühendiklassi- dest ühtsema ülevaate ning näitama, et keemia ei ole mitte kaheosaline (anor- gaaniline ja orgaaniline keemia), vaid terviklik. Üldistavas keemias on rõhuta- tud sidet eluga ja seda mitte ainult kee- miliste ühendite ja ainete rakendusnäi- dete alusel, vaid ka teaduslik-teoreeti- lise seisukohtade ning seaduspärasuste seostel igapäevase elu ja tööstusega. Vajadus üldistada johtub ka sellest, et paljusid põhimõisteid on õpetatud eri tasandil ning keemia algkursuses pole põhimõistetele ja -seadustele alati või- malik anda õiget teaduslikku alust. Üldis- tavas keemias vähendatakse reaktsiooni- võrrandite osa, sest need pole keemia õppimisel ega rakendamisel peamised.

Tingituna sellest, et meie vabariigis on 11-klassiline üldhariduskool, mis võimal- dab üldistavat keemiat õpetada 11. klas- sis, pandi üldistava keemia programmi väljatöötamine ja vastava eksperimendi korraldamine, kooskõlastatult NSV Liidu Haridusministeeriumiga, meie vabarii- gile. Üldjuhendajaks on NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia korrespondent- liige L. Tsvetkov. Üldistava keemia eks- perimendiga alustati meie vabariigi 13 üldhariduskoolis 1975/76. õ.-a. Sellel õppeaastal õpetati 10. klassis selgeks ka 11. klassi senine kursus. 1976/77. õ.-a. aga käsitleti 11. klassis esialgse programmi alusel üldistavat keemiat. Aktiivselt lüli- tusid eksperimenti katseklasside keemia- õpetajad ning aastase töö tulemusena üldistava keemia õpetamisel ilmnedid programmi vourused ja puudused sel- gesti.

1977. a. detsembris arutati programmi esialgse variandi katsetamise tulemusi NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Õppeainete Sisu ja Meetodite Uurimise Instituudis ning täpsustati ja täiendati programmi veelgi. Tulemusena kujunes välja üldistava keemia uus täiendatud variant, mis kajastab vastavaldatud mää- ruse nõudeid.

Üldistava keemia programm sisaldab 4 osa: 1) keemia teoreetilised alused,

2) elemendid ja elementide rühmad, 3) orgaanilised ühendid, 4) keemia — ühiskonna tootlik jõud.

Üldistava keemia esimeses osas käsit- letakse keemia teoreetilisi aluseid. Kur- suse sisus moodustab see kõige tähtsama ja olulisema küsimuste ringi, millel ba- seerub keemiast tervikliku ettekujutuse loomine. Vastav kursuse osa koosneb kuuest teemast.

Esimene teema on keemia põhimõistest ja -seadused. Siin toimub enamasti varem õpitud materjali kordamine ja süvenda- mine, kuid antakse ka uut. Süvendatult vaadeldakse või esitatakse täiendavalt järgmist: mateeria, keemiline element ja lihtaine, allotroopianähtus ja selle põh- jused, aatom-, molekul- ja molaarmass, mool kui aine hulga ühik, oksüdatsiooni- astme ja valentsi määratlus ja väärtus ühes ning samas ühendis.

Kui varasemas keemiakursuses käsit- leti keemiliste elementide levikut lito-, hüdro- ja atmosfääris, siis üldistavas keemias vaadeldakse seda universumi kui ühtse terviku ulatuses. Illustreerivalt peatutakse ka biosfääri koostisel ning seostatakse see keskkonnakaitse probleemidega.

Keemia põhiseadustest korratakse massi ja energia jäävuse seadust, Avogadro seadust ning aine koostise püsivuse seadust. Et füüsikas on õpitud Einsteini massi ja energia ekvivalentsuse seadust, seostatakse füüsikas õpitu keemiaga ning näidatakse, et massi ja energia ekvi- valentsuse seadus kehtib ka kõikidel keemilistel reaktsioonidel, massidefeki tühiselt väikeste arvväertuste puhul võib aga keemilistel protsessidel jätta massi- defekti arvestamata. Et õpilastel on 8. ja 10. klassis saadud üldised ettekujutused tahke aine kristallilisest ehitusest (iooni-, aatomi-, molekuli- ja metalli- võre näitel), saab kergesti selgitada, et looduses ega ka sünteesidel ei teki tava- liselt ideaalsed kristallid. Reaalsetes kristallides esinevad kristallivõredepektid (mõni võresõlm on vakantne või täidetud võõra elemendi aatomi või iooniga), mis- tõttu ka koostise püsivuse seadus ei kehti tahkete ainete puhul täpselt. Teistsugune on olukord gaasilises või vedelas faasis

esinevatel ainetel (H_2O , NH_3 , HCl , C_6H_6 jt.), kus koostise püsivuse seadus kehtib täpselt. Tahke aine kristallivõre näite varal laiendatakse õpilaste teadmisi mittestöhhiomeetriliste ühendite mõiste sissetoomisega ning näidatakse I. L. Prousti ja C. L. Berthollet' vaidluse tõlgendust tänapäeva tasemel, eristatakse daltoniide ja bertolliide.

Esimesse teemasse on kokkuvõtlikult lülitatud ka 8. klassis õpitud anorgaaniliste ühendite põhiklassid. Klassifikatsioon võimaldab üldistada varem õpitud teadmisi ja laiendada neid kujutelmi, mis õpilasel tekkisid keemia algkursuses. Oksiidide, hapete, hüdroksiidide ja soolade üldvalemid seostatakse D. Mendelejevi perioodilisuse süsteemiga. Näidatakse, kuidas muutub rühmas ja perioodis oksiidide ja neile vastavate hüdroksiidide või hapete iseloom. Seesjuures korratakse ka neid teadmisi, mis anti hapete, aluste ja soolade elektroütilise dissotsiatsiooni õpetamisel.

Keemiliste reaktsioonide klassifikatsiooni üldhariduskoolis käibel olevas programmis eri küsimusena ei eksisteeri (küll aga lõpuksami piletites). Ühinemisreaktsiooni õpitakse tundma 7.—8. klassis peamiselt oksiidide, hapete, aluste või soolade tekkereaktsioonide näite põhjal. Üldistavalt saame aga veel lisada ionide hüdratatsiooni vesilahuses, eteeni hüdrogeenimist, hüdratatsiooni, kloreerimist ja polümerisatsiooni. Nii laieneb ühinemisreaktsiooni mõiste ka orgaanilisse keemiasse. Lagunemisreaktsioonide hulka tuuakse üldistavalt anorgaanilisest keemiast elektrolüütiline ja termiline dissotsiatsioon, orgaanilisest keemiast dehüdrogeenimis-, dehüdratatsiooni- ja depolümerisatsioonireaktsioonid. Sidumaks üldistavat keemiat orgaanilise keemiaga esitatakse asendusreaktsioonide käsitlemisel alkeenide või benseeni halogeniseerimisreaktsioon või nitreerimisreaktsioon, vahetusreaktsioonide puhul alkoholid tekkimine alküülhalogeniididest, esterdamis- ja kondensatsioonireaktsioonid. Keemiliste reaktsioonide klassifikatsiooni on lülitatud veel redoks-, isomerisatsiooni- ja tuumareaktsioonid ning allotroopsed muundumised. Keemia-

kursuse eri osades õpitud reaktsioonide näidete alusel saab varem õpitud materjali korrata, süvendada ja üldistada. Esimesse teemasse on lühikisimusena lülitatud veel üldmõisted anorgaanilistest ja orgaanilistest polümeeridest, näitamaks põhimõttelise erinevuse puudumist nende vahel. Anorgaanilisest keemiast esitatakse näidetena teemant ja grafiit, punane fosfor, väävel, räni-dioksiidi ja vääveltrioksiidi polümeerid.

Teiseks teemaks üldistava keemia teoreetilises osas on aatomi ehitus, milles lühidalt tuletatakse meelde aatomituuma ja elektronkatte ehitust, aatomiorbitaale, nende geomeetrilist kuju, elektronide arvu elektronkattes, kihtidel ja orbitaalil ning elektronkatte ja välise elektronkihi struktuuri väljendamist energeetiliste rakukestena. Korratakse aatomi elektronilise skeemi ja elektronilise valemi koostamist alanivoode äranäitamise). Selles teemas antakse süstemaatiline ülevaade aatomi ehitusest, tuginedes 7. ning 8. klassis, orgaanilises keemias ja füüsikas õpitud teadmistele.

Kolmandas teemas «D. Mendelejevi perioodilisusseadus ja keemiliste elementide perioodilisuse süsteem» antakse esmalt perioodilisusseaduse esialgne sõnastus, siis sõnastus seostatult järjenumbriga. Perioodilisuse süsteemi struktuurielementid (periood, rida, rühm, alarühm) seostatakse aatomi ehitusega, seoses sellega tuuakse sisse s-, p-, d- ja f-elementide mõiste ning näidatakse elementide arvu perioodis. Rohkete näidete illustreeritakse elementide, lihtainete ja ühendite seaduspäraselt muutuvaid omadusi rühma ja perioodi lõikes. D. Mendelejevi perioodilisusseaduse formuleeringus rõhutatakse perioodilist sõltuvust mitte ainult elementide, vaid ka neist moodustunud lihtainete ja ühendite omadustes. Üldistavas keemias näidatakse nende omaduste muutumist vastavalt valitud jooniste ja skeemidega. Nii saab elementide omaduste muutumist selgitada: aatomi-, ioniraadiuse, elektronegatiivsuse ja elementide maksimaalse oksüdatsiooniastme perioodilisust iseloomustada jooniste ja graafikuga, väga hästi alluvad perioodilisusseadusele

lihtainete tihedused, sulamis- ja keemistemperatuurid. Perioodilist sõltuvust ühendite omadustes võib iseloomustada oksiidide sulamistemperatuuride või tekkesoojuste graafikuga. Seega baseerudes anorgaanilises keemias õpitud teadmistel saab perioodilissuseadust lahti mõtestada palju sügavamalt kui vastava teema esmakäsitlusel 8. klassis.

Üldistava keemia neljas teema on keemiline side. Nimetatud teemasse kuuluvad sidemetüübid on üldhariduskooli keemiakursuse väga erinevates osades ja neid käsitletakse ka erineva põhjalikkusega. 8. klassis käsitletakse mittepolaarset, polaarset ja ioonilist sidet, metallide üldosa juures käsitletakse metallilist sidet, mataani juures süsiniku aatomi orbitaalide hübridisatsiooni, järgnevad sigma-, pii- ja aromaadne side, metanooli ja etaanhappe juures tutvustatakse põgusalt vesiniksidet. Kuigi kompleksühendeid ja doonor-aktseptorsidet nimeliselt üldhariduskooli keemiaprogrammis ei esine, käsitletakse seda varjatult ammoniaagi juures ammoniumiooni tekkimisel. Keemilise sideme selline hajutatud käsitlemine üldhariduskoolide keemiakursuses on arusaadav ja põhjendatud, kahjuks ei võimalda need kursuse eri osades ja erineva sügavusega antud faktilised teadmised keemilisest sidemest ühtsete arusaamade ja ettekujutuste tekkimist. Keemiliste sidemetüüpide kordamisel on võimalik kõik eespool nimetatud sidemetüübid omavahel seostada ning näidata, et praktikas pole tavaliselt tegemist ühe kindla sidemetüübiga, vaid et üks tüüp on antud aine puhul prevaleeriv. Nüüd on võimalik hübridisatsiooni laiendada ka anorgaanilistele ühenditele ja ilma eriliste raskusteta saab sisse tuua kompleksühendeid. Võrreldes lihtsamate kompleksühendite valemeid $[\text{NH}_4] \text{Cl}$, $\text{H}[\text{NO}_3]$, $\text{H}_2[\text{SO}_4]$, $\text{Na}[\text{Al}(\text{OH})_4]$ jt., võib käsitleda kompleksühendite põhimõistelisi küsimusi (kompleksimoodustaja, ligandid, koordinatsiooniarv, välis- ja sisefäär) ja elektrolüütilist dissotsiatsiooni. Kompleksühendite struktuuri keemiliste sidemete iseloomu ja elektrolüütilise dissotsiatsiooni alusel

saab selgitada ning põhjendada keemiliste reaktsioonide kulgemist.

Viies ulatuslik teema on termokeemia põhimõisted, keemilise reaktsiooni kiirus, keemiline tasakaal ja katalüüs. Ekso- ja endotermiliste reaktsioonide, termokeemilise võrrandi ja ühendi tekkesoojuse mõiste on õpilastel tuntud. Termokeemiliste võrrandite ja reaktsiooni soojus efekti tuleb väljendada termodünaamilisel kirjutuskujul, seoses sellega tuleb sisse tuua entalpia ja entalpia muutuse mõiste. Et õpilased 8. klassis õppisid termokeemiliste võrrandite kirjutuskujus soojusefekti tähistamist Q -ga, tuleb üle minna $Q = -\Delta H$ kujule. Entalpiamuutuse kasutamine on õpilastele küllalt arusaadav, sest endotermiliste reaktsioonide puhul tuleb soojusenergiat juurde anda, süsteem muutub energiarikkamaks, mida iseloomustab entalpiamuutuse positiivne väärtus, ja vastupidisel juhul, eksotermilise reaktsiooni puhul muutub süsteem energia eraldumise tõttu energiavaesemaks, vastavalt on entalpiamuutus negatiivse väärtusega. Keemiliste reaktsioonide termodünaamilise võimalikkuse küsimust üldhariduskooli keemiakursuses ei esine. Üldistava keemia kursuses peatatakse sellel küsimusel, lähtudes kahest aspektist: 1) reaktsioonide iseeneslik kulgemine eksotermilises suunas ja 2) entroopia kasvu ehk süsteemi korrapäratumaks muutumise suunas. Entroopia mõiste tuuakse sisse vaid terminoloogiliselt, ilma vastavate matemaatiliste võrranditeta. Keemilise kineetika valdkonnast tutvustatakse erineva kiirusega kulgevaid protsesse (lõhkeainete plahvatamine, $\text{Na}_2\text{CO}_3 + \text{CaCl}_2$ lahuste vaheline reaktsioon, kivisõe tekkimine) ja reaktsiooni kiiruse mõistet. Näidete varal iseloomustatakse reaktsioonide kiirust mõjustavaid tegureid: reageerivate ainete iseloom (võrrelda raua ja vase reageerimist vesinikkloriid- ja lämmastikhappes), temperatuuri, kontsentratsiooni, rõhku (gaasiliste ainete osavõtu puhul) ja reageerivate ainete kokkupuutepinna suurust. Pärast pöörduvate ja mittepöörduvate reaktsioonide mõiste kordamist esitatakse reaktsioonivõrrandeid keemiakursuse eri osadest, sealhulgas näiteid

keemiatööstuses esinevatest praktiliselt pöördumatutest reaktsioonidest (püriidi särdamine, väävli põlemisreaktsioon, ammoniaagi oksüdatsioon lämmastikoksiidiks, alkaanide põlemisreaktsioonid, tärglike hüdrolüüs jm.), pöörduvatest reaktsioonidest (SO_2 oksüdatsioon, metaani konversioon veeauruga, alkaanide dehüdrogeenimine, alkeenide hüdratatsioon jt.). Omaette rühma moodustavad need pöörduvad reaktsioonid, mille tasakaalu nihutamine nõuab keemiatööstuses reaktsioonitingimuste olulist muutmist (ammoniaagi süntees, metanooli süntees süsinikoksiidist ja vesinikust, karbamiidi süntees).

Keemilist tasakaalu käsitletakse vääveltrioksiidi, vesinikjodiidi või veeauru tekereaktsioonide näitel. Põhjalikult analüüsitakse Le Chatelier' printsiibi järeldusi reageerivate ainete kontsentratsiooni, rõhu ja temperatuuri mõju selgitamiseks tasakaalureaktsioonidele.

Katalüüsinähtuse selgitus üldhariduskooli keemiakursuse algul on suhteliselt primitiivne, katalüsaatori osavõtt keemilistest reaktsioonidest jääb üldiselt arusaadatuks ja katalüüsiküsimusi käsitletakse hajutatult. Üldistavas keemias antakse katalüsaatori ja katalüüsinähtusele tänapäevane teaduslik selgitus (reaktsiooni esilekutsuv faktor, kiirust muutev tegur, osavõtt keemilisest reaktsioonist). Tutvustatakse katalüsaatorite iseloomulikke omadusi: ei kiirenda termodünaamiliselt mittevõimalikke reaktsioone; katalüsaatori kogus; selektiivsus; temperatuuri- piirkond. Näidetega keemiakursuse eri osadest selgitatakse katalüsaatori osavõttu keemilistest reaktsioonidest katalüüsi vaheühendite teooria näitel (vääveldioksiidi oksüdatsioonil platinakatalüsaatoril on vaheühend PtO_2 ; alkeenide või küllastamata rasvõlide hüdrogeenimisel nikkelkatalüsaatoril on vaheühendiks NiH_2).

Üldistava keemia teoreetilise osa viimane teema on disperssed süsteemid, lahused ja elektrolüütiline dissotsiatsioon. Disperssetest süsteemidest on õpilastele põgusalt tuttavad suspensioon ja emulsioon (8. klass), kolloidlahused (9. klass, teema «Räni»), ioonilis-moleku-

laarsed süsteemid (7. klass -- lahused, 9. klass -- elektrolüütiline dissotsiatsioon). Üldistavas keemias pannakse eespool märgitud küsimused ühtsesse süsteemi, jämedisperssetest süsteemidest lisatakse veel aerosoolid, mis õpilastele on igapäevasest elust hästi tuttavad.

Lahuste juures korratatakse kursuse eelmisest osast õpitud mõisteid: lahusti, lahustunud aine, lahustuvus, ainete jaotus lahustuvuse järgi, küllastunud ja küllastumata lahused, lahustumist mõjustavad tegurid (temperatuur ja rõhk), lahustumiskõverad. Kui õpilased tunnevad peamiselt vedelaid lahuseid ja metallide käsitlemisest ka tahke lahuse mõistet, on nüüd võimalik esitada kokkuvõtlik klassifikatsioon vedelatest, gaasilistest ja tahketest lahustest. Lahustumisprotsessi käsitletakse gaasiliste ainete, ioonivõrega ja molekulaarvõrega ainete lahustumise näiteil. Tuletatakse meelde vee molekulide orientatsiooni, hüdratatsiooniprotsessi ja kristallisatsiooniprotsessi, võrreldakse polaarse ja ioonilise sidemega ainete lahustumisprotsessi.

Lahustumisprotsessi energeetikas seotatakse lahustumissoojus termokeemiaga, seejuures käsitletakse lahustumissoojust lihtsustatult koosnevana vaid kristallivõre lagundamis- ja hüdratatsioonisoojusest. Võrreldes vedelike ja tahkete ainete lahustumissoojuste erinevusi, saab teha järeldusi kristallivõre lagundamissoojuse märgi kohta. Nimetatakse Mendelejevi hüdraatteooria põhiseisukohti. Lahuste kontsentratsioonidest meenutatakse protsendilist kontsentratsiooni ja täiendatakse molaarsete lahuste mõistega.

Kuna elektrolüütilist dissotsiatsiooni on üldistava keemiakursuse eelmistes osades rakendatud, korratatakse lühidalt selle teooria põhiseisukohti (elektrolüütilise dissotsiatsiooni põhjused, dissotsiatsiooni- ja molarisatsiooniprotsessi ühtsus vesinikfluoriidi ja äädikhappe näitel; dissotsiatsiooniate, tugevad ja nõrgad elektrolüüdid, astmeline dissotsiatsioon). Soolade hüdrolüüsi käsitletakse vee molekulide deformatsiooni alusel ionide hüdraatkattes. Hapete-aluste protolüütilist teooriat tutvustatakse kui üldisemat teooriat,

mille piirjuhuks on Arrheniuse hapete-aluste teooria.

Üldistava keemia teine osa «Elementid ja elementide rühmad» koosneb 13 teemast, neist 10 käsitlevad teatud perioodilisuse süsteemi pea- või kõrvalalalarühma elemente.

Pea- ja kõrvalalarühma elementidega tutvumine toimub põhiliselt rühma üldiseloostuse kaudu: võrreldakse elementide, lihtainete ja ühendite omaduste muutumist rühmas. Elementide puhul piirduakse põhiliselt aatomi ehituse karakteristikute, aatomi- ja ioniraadiuse, oksüdatsioonastme ja elektronegatiivsuse muutumise iseloomustamisega rühma lõikes ja sellest tulenevate järeldustega. Lihtainete omaduste muutumise võrdlemisel rühmas arvestatakse keemilise sideme iseloomu, molekuli või kristalli struktuuri, füüsikaliste omaduste (tihedus, keemis- ja sulamistemperatuur) muutumist rühmas, lihtainete reageerimist vee, hapete või alustega. Ühendite omaduste võrdlemisel rühmas vaadeldakse keemilist sidet binaarsetes ühendites, hapniku- või vesinikuühendite happelist või aluselist iseloomu.

Pärast rühma üldiseloostust järgneb lühiülevaade rühma kuuluvate tähtsamate elementide kohta. Lühiülevaade esitatakse järgmise plaani alusel: 1) leidumine looduses ja saamine, 2) füüsikalised omadused, 3) keemilised omadused, 4) lihtaine kasutamine, 5) tähtsamad ühendid ja nende kasutamine. Ühendeist käsitletakse vaid neid, millel on teatav praktiline tähtsus.

Teemade jaotus üldistava keemia teises osas on järgmine: 1. Mittemetallide üldiseloostus. Poolmetallid. 2. Halogeenide rühm. Fluor. Kloor. Broom. Jood. 3. Vesinik. Vesi. 4. Kalkogeenid. Hapnik. Väävel. 5. Penteelide rühm. Lämmastik. Fosfor. 6. Tetreelide rühm. Süsinik. Räni. 7. Metallide keemia. 8. Leelismetallid. Naatrium. Kaalium. 9. Vase alarühma elementid. Vask. Hõbe. 10. II rühma peaarühma elementid. Kaltsium. 11. III rühma peaarühma elementid. Alumiinium. 12. Kroomi alarühma elementid. Kroom. 13. Raua triaad. Raud.

Märgitud teemadest esimene ja seitsmes on väga üldistavad. Mittemetallide üldiseloostus senises üldhariduskooli keemiaprogrammis puudub. Üldistavas keemias käsitletakse mittemetallide oksüdatsioonivõimet, reageerimist metallide, hapniku ja vesinikuga, mittemetallide hapnikuühendite ja mittemetallide vesinikuühendite molekulides esinevat keemilist sidet ja vastavate ühendite ning vee reageerimissaaduste iseloomu. Metallide keemia teemas võrreldakse metalli ja mittemetalli aatomeid, iseloomustatakse metallide füüsikalisi ja keemilisi omadusi (reageerimist mittemetallide, vee, hapete ja soolade vesilahustega, metallide pingerida), tutvustatakse tähtsamaid sulameid, metallide korrosiooni ja korrosioonikaitset. Kolmanda teema «Vesinik. Vesi» puhul käsitletakse vesiniku kui elemendi paiknemise küsimust perioodilisuse süsteemis, et vesiniku käsitlus 7. klassis oli väga primitiivne, esitatakse tema iseloostus teiste elementidega võrreldes võrdse sügavusega.

Vase alarühma iseloostust kui ka üldistava keemia kursusesse lülitatud elemente vaske ja hõbedat eri elementidena üldhariduskoolis käesoleval ajal ei käsitleta. Need elementid esinevad tegelikult aga programmis «varjatult». 7. ja 8. klassis tutvutakse vaskoksiidi, -hüdrosiidi, -karbonaathüdrosiidi ja -sulfaadiga, kui käsitletakse okside, aluseid, soolasiid ja lagunemisreaktsiooni. Väävel-dioksiidi, lämmastikoksiidi ja -dioksiidi saamisel 8. ja 9. klassis kasutatakse vase reageerimist kontsentreeritud väävelhappega, lahjendatud ja kontsentreeritud lämmastikhappega. Vastavaid reaktsioonivõrrandeid käsitletakse redoksreaktsioonide tundmaõppimisel. Orgaanilises keemias kasutatakse vaseühendeid aldehüüdide ja glükoosi omaduste selgitamisel ning vaskglütseraadi moodustamisel. Seega on vaske kui elementi ja lihtainet keemiakursuse eri osades erineva sügavusega küllaldaselt käsitletud. Sama kehtib ka hõbedaühendite kohta. Hõbenitraati rakendatakse kloriidiooni määramiseks, hõbekloriidi ja -bromiidi tekkimist rakendatakse pöördumatute reaktsioonide näidetena, hõbepeeglireaktsioon

põhineb aldehüüdide oksüdatsioonil hõbeoksiidi abil. Seega saab vaske ja hõbedat käsitleda üldistavas keemias ilma uut faktilist osa lisamata.

Üldistava keemia kolmas osa käsitleb orgaanilisi ühendeid. Siin on käsitlemise aluseks funktsionaalsete rühmade iseloomulikud tunnused ja geneetiline seos ühendiklasside vahel. Orgaaniliste ühendite käsitus ei toimu mitte lähtudes individuaalsetest ühenditest, vaid ühendiklassidest. Iga ühendiklassi saamisviise, füüsikaliste ja keemiliste omaduste käsitlemise järel esitatakse lühiülevaade ühe-kahe esindaja kohta.

Ühendiklassi käsitus toimub järgmise üldskeemi alusel: 1) ühendiklassi homoloogiline rida, nomenklatuur, isomeeria-võimalused, 2) füüsikalised omadused ja nende muutumine homoloogilises reas, 3) keemilised omadused, milles esimese omadusena tuuakse geneetiline seos eelneva ja järgneva ühendiklassiga, 4) saamisviisid, mis seostatakse võimalikult geneetilise seose abil naaberühendiklassidega, 5) üks-kaks ühendiklassi esindajat, mille juures rõhutatakse eriti vastavate ühendite kasutamist. Ühendiklassi käsitlemise üldskeemi alapunkti «kasutamine» sisse ei viida; kasutusala seostatakse vastavalt füüsikaliste või keemiliste omadustega.

Üldistava keemia orgaaniliste ühendite osa koosneb 13 teemast: 1. Orgaaniliste ühendite nomenklatuur, Butlerovi orgaaniliste ühendite struktuuriteooria, isomeerianähtused. Markovnikovi reegel, sidemed orgaanilistes ühendites. Funktsionaalsed rühmad. 2. Alkaanid. Metaan. 3. Alkeenid. Eteen. 4. Alkadienid. Butadien. 5. Alküünid. Etüün. 6. Areenid. Benseen. 7. Alkoholid. Eetrid. Fenoolid. Etanool. Fenool. 8. Aldehüüdid. Metanool. 9. Karboksüülhapped. Estrid. Soolad. Metaan-, etaanhape, rasvhapped. 10. Rasvad. 11. Süsivesikud. Glükoos. Sahharoos. Tärklis. Tselluloos. 12. Nitroühendid. Amiinid. 13. Aminohapped. Valgud.

Märgitud teemadest on esimene kõige ulatuslikum, sisaldades kokkuvõtlikult orgaanilise keemia teoreetilisi aluseid.

Üldistava keemia neljas, viimane osa «Keemia — ühiskonna tootlik jõud»

koosneb kuuest ülevaatlikust teemast. Keemia polütehnilise õpetamise raames on siia lülitatud keemilise tehnoloogia põhimõistete tutvustamine, seejuures selgitatakse konkreetsete tehnoloogiliste protsesside (ammoniaagi süntees, lämmastikhappe, väävelhappe tootmine jne.) najal keemilises tehnoloogias rakendatavate printsiipide (tsirkulatsiooniprotsess, reaktsioonisoojuse ära kasutamine lähteainete soojendamiseks jm.) abil. Teemade käsitus eeldab rohke tabel- ja jaotusmaterjali olemasolu. Teemade jaotus on seejuures järgmine: 1. Keemia rahvamajanduslik tähtsus. Keemiatööstus X viisaastakul. Keemilise tehnoloogia põhimõisted. 2. Kütuste klassifikatsioon. Kütuste töötlemine. 3. Metallurgiatööstus. Kõrgahjuprotsess. Terasetootmine. 4. Mineraalväetiste liigitus ja tähtsamad esindajad. 5. Polümeerid, kiudained, kautšukid.

Kokku on üldistava keemia neljas osas 39 teemat, mille läbitöötamiseks on ette nähtud 70 tundi. Umbkaudselt hinnates on kursuses umbes 10% täiesti uut, varem õppimata materjali, ülejäänud osa on kordav, üldistav ja süvendav. Vähe- neb faktoloogiline osa, sest elementide rühmade, samuti ka orgaaniliste ühendite klasside käsitlemine põhineb üldistusel. Elementide, lihtainete ja ühendite omadused, samuti ka teooriaküsimused seostatakse tihedalt praktilise elu ja kommunismi ehitamise praktikaga, mis aitab kaasa NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. detsembrimääruse elluviimisele.

LOODUSE- VAATLUSED KOOLIS

MALLE RUTE, PTUI vanemfeadur

Õppeprogrammide kohaselt tehakse meie loodusteaduslike ainete tsükli õpetamisel looduse sihipärase vaatlemisega algust 1. klassis. Õpilased sooritavad ilma- ja fenoloogilisi vaatlusi looduse sesoonsete muutumiste kohta, teevad tähelepanekuid inimese tegevusest eri aastaaegadel. Loodusõpetuse tsüklik korduvad igas järgmises klassis eelmistes klassides tehtud vaatlused ja neile lisandub ka uusi. Sellega näevad loodusõpetuse programmid ette õpilaste teadmiste süstemaatilise, keerukuse ja mõtestamise tõusu klassist klassi.

Bioloogia ja geograafia õppimisel ning vastavate programmikohaste vaatluste tegemisel tuginetakse loodusõpetuse õpetamisel korraldatud vaatluste tulemustele. Nii on loodusteaduslike ainete õppimine kooli alg- ja keskastmes õppeprogrammide kohaselt tihedasti seotud looduse vahetu tunnetamisega.

Arvesse võttes asjaolu, et meie vabariigi koolides suunavad õpilasi vaatlema

peale õpetaja suulise juhendamise ka töövihiku ülesanded, ja vaatlustulemusi on võimalik samasse üles märkida, tutvus Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi reaalinete õpetamise metoodika sektor pealinna ja vabariigi kahe rajooni koolides 1975/76. õ.-a. kasutatud loodusõpetuse, bioloogia ja geograafia töövihikute täitmisega.

Loodusõpetuse 2. ja 3. klassi töövihikute analüüs näitas, et üldiselt meie algklasside õpilased teevad vaatlusi. Kõige enam on õpilastel tähelepanekuid kevadnähtuste kohta.

4. klassis on kõige rohkem tehtud ilmavaatlusi. Üles on märgitud ka vaatlustulemusi viljade valmimise, loomariigis toimunud aastaajaliste muutuste ja eluta looduse kohta.

Ilmavaatlusi on tehtud ka 5. klassis geograafia õppimisel, kuid nende kohta on sissekandeid ainult sügisestest vaatlustest. Kokkuvõtteid ilmavaatlustest on teinud ainult 16% õpilastest. Üksikuid tähelepanekuid on eluta looduses toimunud muutuste kohta, üldse ei ole aga sissekandeid lehe- ja õiepungade puhkemisest.

Rahule ei saa jääda ka vaatluste tegemisega botaanika õpetamisel. Õie- ja lehepungade arenemist puudel-põõsastel on vaadelnud 32,6% õpilastest. Ülejäänud vaatluste kohta vihikutesse märkmeid tehtud ei ole.

Töövihikute analüüs näitas, et nii bioloogia kui ka geograafia õpetamisel on loodusevaatlused jäetud unarusse. Püüdes selgitada selle asjaolu põhjust ja leida võimalusi olukorra parandamiseks, selgitas sektor 1976. a. lõpul ankeetküsitluse abil loodusevaatluste sooritamist loodusteaduslikes õppeainetes ja meie vabariigi õpilaste ning õpetajate suhtumist loodusevaatlustesse. Et tulemused näitaksid olukorda kogu meie vabariigis, tehti vaatlusaluste koolide valik juhuslike arvude tabeli alusel, eraldi õpetajate ja õpilaste kohta, pidades silmas meie vabariigi 8-klassilisi ja keskkooli, kus õpilaste arv oli üle 95.

Õpetajatega tehtud ankeedi andmetel on loodusõpetuse õpetajad kogu klassiga kõige enam teinud ilmavaatlusi (63,9%).

Sellele järgnevad rändlindude saabumise vaatlused (54,6%), lehtede värvumise ja varisemise (53,6%) ja lehe- ning õiepungade puhkemise vaatlused puudel-põõsastel (49,5%). Teisi vaatlusi on tehtud vähem.

Geograafiaõpetajad on eelistanud kogu klassiga organiseerida ilmavaatlusi (65,5%). Sellele järgnevad vaatlused eluta looduse muutumise, rändlindude saabumise (31,0%) ja lahkumise (24,1%), lindude parvedesse kogunemise kohta (17,2%).

Bioloogiaõpetajad on õpilastele andnud ülesandeid vaadelda lehtede värvumist ja varisemist (29,2%), kooliaia taimi ja seal tehtavaid töid (25,0%), rändlindude lahkumist ja saabumist, lehe- ja õiepungi vaasi pandud okstel (20,8%).

Nagu näha, ei või üheski nimetatud õppeaines tulemustega rahul olla. Mis siis takistab loodusevaatluste organiseerimist? Nii loodusõpetuse, bioloogia- kui ka geograafiaõpetajad nimetasid ankeedis järgmisi ühiseid puudusi:

1. Programmid on üle koormatud. Õppetundides jääb vähe aega vaatlustulemuste analüüsimiseks.

2. Õppetöö on pingeline, õpilaste koormus väga suur ka pärast õppetunde (ringe on rohkesti). Sobivat aega on raske leida.

3. Klassid on suured. Kõikidele õpilastele ei meeldi teha vaatlusi, paljud õpilased ei ole järjekindlad, nende vaatlusandmed pole objektiivsed. Õpilased unustavad vaatlusi teha, kirjutavad üksteise pealt maha. Õpetajal on järjekindlaks kontrollimiseks vähe aega.

Nimetatud raskustest on kõige tõsisem programmide ülekoormatus. Lähemad aastad peaksid sellesse tooma korrektiive. Kuidas on aga lood õpilaste hõivatusega ringidesse? 5. ja 8. klassi õpilaste seas korraldatud ankeet näitas, et kehakultuuri ja spordiga tegeleb 5. klassist 28,6% ja 8. klassist 32,7% õpilasi. Selle ea kohta ei või me neid näitajaid lugeda piisavaks. Aineringideks, mis tõmbavad kaasa üle 5% õpilastest, on loodusesõprade ringid (5. klassis 7,1% ja 8. klassis 5,6%). Peale nimetatute on osavõtu ulatuse põhjal 5. klassis kaalukamad järg-

mised tegevusalad: osavõtt liiklusringide tööst (10,9%), töö kunstiringis (9,0%), tantsuringide tunnid (9,0%), laulukooriharjutused (8,7%) ja käsitöö (7,8%). 8. klassis: koorilaul (13,4%), näiteringide töö (9,2%) ja tantsutunnid (8,5%). Seega ei tohiks õpilaste koormatus ringide tööga olla ületamatuks takistuseks loodusevaatluste korraldamisel. Ka ülejäänud puudused peaksid olema õppe- ja kasvatustöö paremal organiseerimisel lahendatavad. Mõtlemapaneev on aga asjaolu, et vaatluste vajalikkus ei ole selge veel paljudele õpetajatele. Nimelt märkis osa õpetajaid, et vaatlused on lisakoormaks nii õpetajatele kui ka õpilastele ja need sooritatakse vaid formaalselt. Kui niisugune suhtumine tõesti paika peab, peaks see avalduma õpetajate hinnangutes erinevatesse loodusevaatlustesse ja loodusevaatluste korraldamise viisis.

Oma suhtumist ankeedis väljakirjutatud loodusevaatlustesse väljendasid õpetajad seitsmeastmelise jaotuse alusel, millega iga hinnang sai oma numbrilise vaste (vajalikkus: väga — 7, vajalik — 6, küllaltki — 5, ei oska öelda — 4, peaaegu mitte — 3, ei ole vaja — 2, üldse mitte — 1).

Ankeediandmed näitavad, et loodusõpetuse õpetajad peavad 2. klassi jaoks vajalikumaiks just neid vaatlusi, mida nad ka kõige enam organiseerivad (ilmavaatlused ja rändlindude saabumise ning lahkumise vaatlused, keskmine hinnang 5,7; lehtede värvumise ja varisemise ning lehe- ja õiepungade puhkemise vaatlused, keskmine hinnang 5,5). Hinnangut «1» ja «2» anti kõige enam (10,1%) elavnurgas sooritatavate vaatluste kohta (keskmine hinnang 4,0).

Olulisi muudatusi õpetajate suhtumistes loodusevaatlustesse ei ilmne 2. klassiga võrreldes ka 3. ja 4. klassi kohta antud hinnangutes. Kõige positiivsemad hinnangud on ilmavaatluste ja rändlindude saabumise ning lahkumise vaatluste kohta. Suhteliselt eitav on suhtumine elavnurgas sooritatavatesse vaatlustesse.

Geograafiaõpetajad tunnustavad põhiliselt vaid ilmavaatlusi (keskmine hinnang 5,7) ja vaatlusi eluta looduses toimuvate muudatuste fikseerimiseks (5,0).

Botaanikaõpetajad peavad 5. klassis kõige olulisemateks puude ja põõsaste lehtede värvumise ja varisemise vaatlusi sügisel ning lehe- ja õiepungade puhkemise vaatlusi kevadel (keskmine hinnang mõlemal juhul 5,4). 10,3% õpetajatest suhtub täiesti negatiivselt sügiseste muudatuste jälgimise loomariigis, 8,6% õpetajatest — ilmavaatlustesse, samuti lindude parvedesse kogunemise ja lahkumise, lindude esimese laulu fikseerimise kevadel ning lindude, imetajate jt. loomade talviste vaatluste organiseerimisse.

Botaanika 6. klassi kursusega seostavad õpetajad esmajoones kooliaia taimevaatlusi (keskmine hinnang 5,4), rohttaimede öitsemise alguse jälgimist (5,2) ja kooliaia tööde vaatlusi-tegemisi (5,1). Negatiivselt suhtutakse loomade vaatlustesse (13,6—15,9% õpetajatest andsid hinnanguks «1» ja «2»). 11,4% õpetajatest peab 6. klassi õpilastele vastunäidustatuks ilmavaatlusi ja vaatlusi elavnurgas.

7. klassi zoologia jaoks peavad õpetajad kõige olulisemaks rändlindude saabumise vaatlusi (keskmine hinnang 5,6). Positiivselt hinnatakse ka teisi loomade elu jälgimisega seotud vaatlusi. Täiesti negatiivselt suhtub 11,9—16,7% õpetajatest taimevaatlustesse.

Ankeedivastused näitavad algklassiõpetajate suuremat valmisolekut mitmesuguste ilma- ja fenoloogiliste vaatluste sooritamiseks. Õpetajate formaalse suhtumise ilminguks võime aga lugeda küllaltki tõrjuvat hoiakut elavnurga vaatlustesse, mis toovad kaasa õpilaste juhendamise lisaraskusi. Mõneti mõisteta vaks võib lugeda geograafiaõpetajate negatiivset hoiakut taimevaatluste ja loomade bioloogiat puudutavate vaatluste suhtes, eriti kui arvestada, et geograafiaga paralleelselt õpivad õpilased bioloogiat, kus neid vaatlusi programmi järgi tehakse. Mis puutub aga bioloogiaõpetajate väga ühekülgsesse hoiakusse kas botaanikat või zooloogiat puudutavate vaatluste suhtes, on see nende kursuste järjepidevuse ja üldbioloogiale tugeva aluse loomise nõudeid silmas pidades küllaltki halva ja formaalse suhtumise tunnistaja.

Sellise suhtumisega on raske kindlustada looduse tunnetamist selle mitmekülgsetes seostes.

Et selgitada, kas ka loodusevaatluste organiseerimisega seoses avaldub formaalset suhtumist ja mida positiivset võib nende korraldamise organisatsioonilisest küljest esile tuua, esitati õpetajatele küsimus selle kohta, kuidas nad teevad loodusevaatlusi, kuidas organiseerivad vaatlusandmete kogumist, kuidas teevad kokkuvõtteid ja järeldusi nii ilmavaatluste, eluta looduse, sesoonsete tööde kui ka taimevaatluste ja loomade vaatluste korraldamisel.

Õpetajate vastustest selgus, et näiteks taimevaatluste ja loomade vaatluste organiseerimisel lasevad õpetajad õpilastel vaatlusi teha peamiselt programmi piires (taimevaatluste kohta 70,8% õpetajatest, loomade kohta 58,3% õpetajatest). Kokkuvõtteid vaatlustest tehakse selleks organiseeritud õppetundides (20,8%; 12,5%) või tavakohastel «fenominutitel» (25,0%; 16,7%). Järelduste tegemisel püütakse leida seoseid inimese majandusliku ja looduskaitse tegevusega (50,0%; 41,7%) ning kõrvutatakse mitme aasta andmeid (16,7%; 29,2%).

Ankeetküsitlusest selgus, et meie koolis on suur osa õpetajaid, kes kas ei mõista vaatluste tähtsust või ei valda nende korraldamise metoodikat ja organiseerivad õpilastega vaatlusi süsteemilt ning poolikult, või jätavad need hoopis tegemata. (Viimaseid on loodusõpetuse õpetajate seas 16,5%, geograafiaõpetajate hulgas 10,3% ja bioloogiaõpetajatest 29,0%). Õpetajatel, kes küll lasevad õpilastel andmeid koguda, kuid mitmesugustel objektiivsematel ja vähem objektiivsematel põhjustel ning täiesti põhjendamatu jätavad ära vaatlustulemustest kokkuvõtteid, järelduste ja üldistuste tegemise ning nende andmete edaspidise rakendamise, jääb vaatlusandmete koguminegi formaalseks. Saadud andmete põhjal ei tee kokkuvõtteid, järeldusi ja üldistusi 33,3—55,6% loodusõpetuse õpetajatest. Geograafiaõpetajatest ei tee kokkuvõtteid nende poolt kõige enam organiseeritud ilma- ja eluta looduse vaatlustest 27—58,6% ja taimevaatluste

ning loomade vaatlemisest ei tee kokkuvõtteid 33,3—37,5% bioloogiaõpetajatest. Olgu märgitud, et ülejäänud vaatlusi organiseerivad nii geograafia- kui ka bioloogiaõpetajad üldse väga tühisel määral.

Ankeediandmed näitavad, et õpetajad peavad üldjuhul vajalikuks õpilaste korralikku juhendamist loodusevaatluste tegemisel ja sellega koos nende vaatlusoskuse sihipäraselt kujundamist. Ilmselt tõsisemalt tuleks sellesse küsimusse suhtuda loodusõpetuse õpetajatel, langeb ju vaatlusoskuse kujundamise põhiraskus loodusevaatluste organiseerimisel loodusõpetusele. Ankeedi andmeil aga soovivad loodusõpetuse õpetajad küll vaatlusteks ettenähtud aja suurendamist, kuid seda eesmärgil, et õpilased vaatlustele rohkem tähelepanu osutaksid ja leiaksid endale ka optimaalsed töövõtted. Arvamust, et õpilased, eriti algklasside õpilased omandaksid iseseisvalt vaatlusmeetodi loodusevaatluste sooritamisel, ei saa kahjuks põhjendatuks lugeda. Just selles peitub oht, et loodusevaatlused muutuvad formaalseks faktide fikseerimiseks. Nii avaldub eespool esitatud õpetajate väide loodusevaatluste formaalsuse kohta loodusõpetuse õpetamisel eelkõige selle organiseerimises ja geograafia ning bioloogia õpetamisel esmajoones vaatluste sisu ebapiisavas lahtimõtestamises õpetamise ja kasvatamise eesmärkidest lähtuvalt.

Vaatluste organiseerimise ühe raskusena tõstsid õpetajad üles õpilaste hoolimatu suhtumise loodusevaatlustesse. 5.—8. klasside õpilaste seas tehtud küsitlus aga näitas, et meeldivaks, tugevasti emotsionaalse sfääriga seotud tegevuseks on loodusevaatlused 60,8%—1 küsitletud 714 õpilasest. Vastumeelselt suhtub ankeedi andmeil vaatlustesse 5. klassis 2%, 6. klassis 2,7%, 7. klassis 3,6% ja 8. klassis 5,4% õpilastest.

Peatume lähemalt loodusevaatluste tegemisele ajendavatel motiividel. Nimelt esitati 5. ja 8. klassi õpilastele ankeedis rida võimalikke loodusevaatluste tegemise ajendeid ja paluti märkida, missugusel määral vastavad need nende soovidele. Nii 5. kui ka 8. klassi ankeetide

põhjal reastasid viis motiivi samas järjestuses. Õpilased soovivad loodusevaatlusi esiteks sellepärast, et siis saab rohkem vabas looduses viibida; teiseks, saab õppida paremini tundma oma kodukohta loodust; kolmandaks, saab õppida ilma ennustama; neljandaks, on võimalik leida juba tuntus midagi uut; viiendaks, saab õppida loodust vaatlema. Küllaltki olulisel kohal oli soov rõõmustada oma loodusteaduse õpetajat, soov kunagi osavõtta loodusteaduslikust ekspeditsioonist ja soov paremini tundma õppida looduses valitsevaid seaduspärasusi.

Nagu selgub, on mitmed motiivid seotud sooviga paremini vallata vaatlusoskust. Oma vaatlusoskust peab täiesti või peaaegu täiesti rahuldavaks vaid 26,5% 5. klassi ja 11,6% 8. klassi õpilastest.

Ankeediandmed näitavad, et suhtumised erinevatesse loodusevaatlustesse on nii 5. kui ka 8. klasside õpilastel üllatavalt sarnased. Nii 5. kui ka 8. klassi õpilastele meeldib ilmavaatlustest rohkem teha vaatlusi lindude elu kohta, jälgida mahlajooksu puudel, teha tähelepanekuid lehtede värvumise ja varisemise kohta puudel-pöösastel ning vaadelda rohttaimede õitsemise algust ja muudatusi eluta looduses. Kui aga reastada loodusevaatlused nende tähtsuse järgi õpilaste poolt antud hinnangute põhjal, tulid nii 5. kui ka 8. klassis esikohale ilmavaatlused. Taimede ja loomade vaatlused jäid tahapoole. Nii selgus, et kui õpilased hindavad loodusevaatlusi nende meeldivuse järgi, eelistatakse positiivseid elamusi tekitavaid vaatlusi, neid, mis on seotud erilise kaasaelamisega või sealjuures ka teatavate utilitaarsete motiividega (mahlajooks puudel). Kui aga esitati nõudeks vaatlusliikide reastamine nende tähtsuse järgi, tõid õpilased esikohale ilmavaatlused, mis, nagu ankeet näitas, on õpilastele ka oluliseks vaatlusmotiiviks. See näitab aktsendi asetuse teatavaks tegemise vajadust ka erisuguste vaatluste organiseerimisel, õpilaste juhendamise ja vaatluste motivatsioonilis-eesmärgipärase külje esiletoomise tähtsust. See aga vajab juba eraldi põhjalikumalt käsitlemist.

Vaatlustesse suhtumise kujunemist mõjutab nende organisatsiooniline külg. Ka selle kohta olid ankeedis mõned küsimused. Selgus, et vaatluste organiseerimisel koolis eelistavad õpilased olukorda, kus kogu klass saab vaatlusülesandeid, kuid iga õpilane võib valida endale meelepärasemaid. Juhul kui kogu klassile antakse ühesugused vaatlusülesanded, meeldib õpilastele neid teha iseseisvalt või väikestes 3—5-õpilaselistes rühmades, ülesannete ühine sooritamine meeldib vähem. Kõige ebageeldivamaks peavad õpilased olukorda, kus vaatlusülesandeid saab ainult osa õpilasi. Huvi- tavaiks peavad õpilased ekskursioonidel ja matkadel sooritatavaid vaatlusi.

Õpilaste küllaltki positiivne suhtumine vaatlustesse, nende motiivides tunnetushuvide ülekaal ning paljude koolide positiivsed kogemused vaatluste organiseerimisel näitavad loodusteaduslike õppeainete loodusevaatlustega seotud õpetuslike ja kasvatuslike reservide olemasolu. Eelkõige on aga vaja tõsta õpilaste vaatlusoskust ja õpetajatel paremini tundma õppida vaatluste korraldamise meetodikat.

Uurimistulemused näitavad, et ka neis koolides, kus loodusevaatluste korraldamisel on märkimisväärseid saavutusi, ei ole õpilased oma vaatlusoskusega piisavalt rahul. Ilmselt on neiski koolides võimalik olukorda parandada. Esitame sellega seoses mõningaid eespool toodust tulenevaid järeldusi ja soovitusi.

1. Õpetajad korraldavad eelkõige neid vaatlusi, mida nad hindavad positiivsemalt. See toob kaasa vaatluste küllaltki süsteemipäratu organiseerimise. Selle vältimine on seotud loodusevaatlustele programmikohase materjali õppimisel suurema osakaalu andmisega.

2. Programmikohaste vaatluste organiseerimisel ei ole õigustatud vaatlusülesannete andmine üksikutele õpilastele; neid on vaja lahendada kõikidel õpilastel. See ei välista üksikutel õpilastel materjali mõnevõrra sügavamalt või avaramalt käsitlevate vaatluste tegemise võimalust.

3. Loodusteaduslike ainete õpetajad peaksid õpilasi suunama nende tunnetus-

huvide arendamise seisukohalt loodust ja ümbritsevat elu vaatlema selle mitmekesistes ilmingutes nii ilmavaatluste, eluta looduse, taimede, loomade kui ka sesoonsete tööde vaatlustega seoses. Maksimaalselt tuleks ära kasutada koolil olevad võimalused vaatluste tegemiseks kooliaias ja elavnurgas.

4. Loodusevaatluste organiseerimisel loodusteaduslike ainete õpetamisel tuleb tegelikkuses tagada tugevam järjepidevus loodusõpetuse ja geograafia, loodusõpetuse ja bioloogia vahel. Hoolikat läbikaalumist vajavad igas koolis järjepidevad seosed loodusevaatluste õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide realiseerimisel ka bioloogia eri kursuste vahel, samuti ainetevaheliste seoste tagamine bioloogia ja geograafia vahel.

5. Vaatlusoskuse kujunemise, vaatlusmeetodist ülevaate saamine ei toimu õpilastel iseenesest, vaid seda on vaja õpetada nii õppetundides kui ka väljaspool klassiruumi. Matkadel ja ekskursioonidel tuleks tõsta loodusevaatluste osakaalu ning organiseerida spetsiaalseid matku ja õppekäike õpilastel vaatlusoskuse kujundamise, vaatlusülesannete lahendamise eesmärgil.

AINE- PÄEVAD SONDA 8-KLASSILISES KOOLIS

MEINHARD LAKS,
Sonda 8-kl. kooli direktor

1. SISSEJUHATUS

Seoses teaduse arenguga suureneb pidevalt teadmiste hulk, ülepaisutatud õppeprogrammid teevad õpetajatele tõsiselt muret. Iga aine õpetaja oma aine patrioodina püüab õpilasile ikka enam pakuda. Tegelikus koolitöös oleme kogunud, et laekuvast teabehulgas on vaja teha oskuslik valik ja väljavalitud optimaalselt kasutada.

Laialdane on ka klassiväline tegevus, üritusi nõutakse mitmes liinis. Õpilase ja õpetaja võimed on sageli üle pingutatud.

On vaja, et teadmiste andmisel ja omandamisel rohkem seostataks üksikfakte ja eri distsipliine kindla teadmiste süsteemi loomiseks. Omandatud teadmisi on vaja mõtestada ning osata kasutada uues situatsioonis. Õppe ja kasvatus-töö komplekssus tähendab kõigi võimaluste ühendamist. Niisuguse kasvatava õpetamise eesmärk on kogu kooli kasvatus-tegevusega õpilaste arengus tervikuna esile kutsuda vajalikke muutusi.

Ka klassiväline töö peab olema tihedas seoses õppe- ja kasvatus-tööga. On vaja vähendada klassivälise ürituste arvu. See on võimalik ürituste omavalguse tihedama seostatuse ja ühendamise arvel, nii et üksik ettevõtmine teeniks paljusid eesmärke, koondaks mitmesugust tegevust ja avaldaks suuremat kasvatusvat mõju nii üksikõpilasele kui ka koolikollektiivile tervikuna. Kooli klassiväline töö peab samaaegselt andma võimalusi nii tegevuseks kollektiivis kui ka õpilaste individuaalsete võimete ja omaduste väljaarendamiseks.

Uute, ajakohaste töövormide otsimisel on klassivälise töö diferentseerimiseks mitmetes koolides korraldatud ainepäevi (temaatilisi päevi), kuid seda peamiselt suurtes keskkoolides, kus on võimalus valida ja rakendada rohkesti erialahuvilisi ning võimekaid õpetajaid ja õpilasi. Niisuguse ettevõtmisega toimeta tulla on väikesel kaheksaklassilisel maakoolil märksa keerukam. Kuid ainepäevi korraldama tiivustab asjaolu, et tihtipeale asuvad väikesed maakoolid keskustest eemal, mille tõttu on õpilastel raske (või võimatu) osa võtta spordi-, muusika- ja kunstikoolide, eriklasside ning pioneeride maja tööst, sageli kohutuda kultuuritegelaste või teadlastega, käia teatris. Võimalusi enda arendamiseks on vaja maalastelgi.

Neid võimalusi otsides ja mitmeidki katsetades jäi Sonda 8-kl. koolis mõte peatuma oma kooli (umbes 140 õpilast) ainepäevadel, mis sobis kooli ilmega.

2. AINEPÄEVADE OSA KOOLI KASVATUSÜSTEEMIS

2.1. Ettevalmistav töö

2.1.1. Taotlused ja planeerimine

Ainepäevad on üks klassivälise töö vorme koolis ning annavad võimaluse

äratada huvi teatud õppeaine vastu;
 anda teadmisi ainevallas, mis õppeprogrammis otseselt puudub;

edasi arendada töös edukaid õpilasi ja kooli tugevamaid alasid;

anda tõuget kooli nõrgema ala arendamiseks;

- arendada õpilaste iseseisvat tööd, organiseerimisoskust;
- seostada paljusid õppeaineid ja tegevusalasid;
- kujundada kooli kollektiivi, meiettevõtmine tunnetamist;
- teha efektiivsemalt kokkuvõtteid varasematest üritustest (ainekuudest, konkurssidest jne.) ja teha uusi plaane;
- avastada õpilaste seni märkamatuks jäänud võimeid ja rakendada neid.

Ainepäeva korraldamine kasvagu väl- ja koolitöö vajadustest. Et selle organiseerimine on suur töö, on vaja soodsat pinnast kooli juhtkonna poolt, kogu kollektiivi häälestatust ja kaasalöömist. Kui kollektiiv ei ole veel teadlik uue ettevõtmise vajalikkusest, võivad selle esialgu teoks teha ka 1—2 aktivisti. Õnnestunud ürituse uudsus, huvitavus ja tähtsus kasvatab kaastöötajaid, kutsub tulevikus kaasa lööma, avab silmad uute perspektiivide nägemiseks. Uute ideede ja tõhusa kaastöö eest tuleb tunnustust avaldada nii õpilastele kui ka täiskasvanuile. Võimalus oma mõtteid ellu viia virgutab edaspidigi loovalt mõtlema, otsima. Tegutsemine ainult oma au nimel jätab väejuhi varsti lahinguväljale üksinda.

On kasulik esialgsed ideed ja programmi lõplik variant, esilekerkinud probleemid ja nende lahendamise variandid, ülesannete kirjeldused ja ametite jaotus ning muud märkmed koondata selleks sisseseatud kiirkõitjasse, mis hiljemgi alles hoida. Nii on kõik vajalik alati käepärast, mõni mõte järgmisegi ainepäeva organiseerimiseks valmis mõeldud. Pärast üritust on vaja kõik veel kord läbi mõelda, analüüsida, kirjalik kokkuvõtte teha ja säilitada see koos muude materjalidega (ettekanded, kavalehed, suveniirinäidised, fotod, kirjandid, joonistused, montaažitekstid, filmi- ja magnetofonilindid, mõtteavaldused külalisraamatus ja ajalehes).

2.1.2. Töö õpilaste, õpetajate ja üldsu- sega

Ainepäeva ettevalmistamine nõuab suurt tööd, sellepärast peame taotlema ka maksimaalset kasu.

On vaja hoolikalt läbi mõelda eesmärgid, kasvatava õpetamise ja õpilaste rakendamise võimalused, ette näha ainetevahelised seosed, mis koonduvad planeeritavas ürituses, ja saadavate muljete ärakasutamine hilisemas töös.

Käsitlusele tulevas aines saab tugevamatele õpilastele anda raskemaid ülesandeid. Kuid ka nõrgemaid õpilasi võib rakendada lihtsamate ülesannete täitmisel, nii et nemadki tunnevad end võimalistena mingil moel antud alal edendamisel kaasa aitama ja häälestuvad positiivselt selle aine suhtes.

Uue ürituse teemat, organiseerimist ja esinevaid muresid tuleb arutada õpilastega. Pärast ainepäeva on kasulik õpilaste üldkogunemisel analüüsida toimunut, vahetada muljeid tegijate ja kaasaelajatega. Koolielu sündmuste asjalik arutamine täiskasvanutega tõstab õpilase eneseväärikust ja aktiivsust.

Pea väga tähtsaks, kui ainepäevadest ja teistest kooli suurematest üritustest kutsutakse osa võtma ka lapsevanemaid, ümbruskonna elanikke, šeffe. Selle kaudu võib üldsus tundma õppida koolis pulbitsevat elu, näha õpilaste esinemist, õpetajate suurt tööd ja õilsaid taotlusi. Kujuneb objektiivne ja positiivne hinnang. Kodudes, asutustes ja ümbruskonnas valitsev suhtumine koolisse mõjustab omakorda õpilaste suhtumist koolitöösse.

Ainepäevadele kutsutakse kohalikke elanikke ka esinema ettekannetega, murdetekstidega, arutlustega, oma diaposiitive demonstreerima, õpilaste kodu-uurimuslikke töid juhendama. Näitustel eksponeeritakse nendele kuuluvaid käsitöid, fotosid, joonistusi, topiseid, toalilli koos õpilaste ja õpetajate väljapanekutega. Koju minnes võtavad külalised kaasa hulga uusi muljeid, täiendavaid teadmisi kodukoha looduse, ajaloo või murde kohta, praktilisi näpunäiteid toailledel kasvatamiseks, käsitöö tegemiseks jne.

Kõik see loob kooli ümber soodsa atmosfääri, kooli üritustest osavõtjad häälestuvad kooli taotlustega samale lainele. Pealegi täidab külakooliõpetaja

sellega oma põlist missiooni — olla rah-
vavalgustaja.

Ainepäevadele oleme külla kutsunud
asjahuvilisi õpilasi rajooni teistest koo-
lidest ja kaugemaltki, esinejaid ja küla-
lisi meie vabariigi teadusasutustest. See
kõik tõstab ettevõtmise tähtsust õpilaste
silmsil, aitab luua võimalusi isiklike
kontaktide tekkimiseks huvialade pin-
nal.

Ainepäeva korraldamise eesmärkidest
ning tulemuste õppe- ja kasvatustöös
ärakasutamise võimalustest peab teadlik
olema kogu pedagoogiline kollektiiv.

2.2. Toimunud ainepäevad

2.2.1. Kodukoha looduse päevad

Koolil olid kujunenud tugevad loodus-
kaitse ja looduse tundmaõppimise tradit-
sioonid, «looduse nägu». Kool oli edukalt
osa võtnud «Kaitseme loodust» konkur-
sist ning otsis uusi töö- ja väljendus-
vorme. Oli valminud mitmeid õpilaste
lühemaid ja pikemaid uurimistöid, mida
aga oma kooli õpilastele ei oldud esita-
tud. Tundus, et midagi uut oli küpsenud
ja ootas teostumist. Nii tuligi idee kor-
raldada **kodukoha looduse päev** 20.
märtsil 1973. a. keskse teemaga kooli ja
kodu lähem ümbrus. Eesmärk oli kodu-
ümbruse süvendatud tundmise kaudu
kasvatada ka koduarmastust ja loodus-
hoiu soovi.

Esinesid vanemad õpilased vaheldu-
misi päris noorte ja täiskasvanutega.
Referaatide vahele põimusid diapositiiv-
id, deklamatsioonid, mõistatused, lau-
lud. Kava pidi ju olema eakohane ja
huvitav.

Kuigi materjali oli valitud palju ja
saal oli õpilastest ning külalistest tulvil,
jälgitigi huviga kahe ja poole tunni pik-
kust kava. Kuulati suusõnalisi ja kirja-
likke tervitussõnu koduküla, haridus-
osakonna, Tallinna Loodusesõprade
Keskmaja ja «Sädeme» esindajailt, ja-
gati kingitusi ja lilli. Kõik see tõstis
meeleolu.

Õpilased said hea esinemiskogemuse,
tekkis huvi uurimistegevuse vastu. Ela-
musi oli nii korraldajail kui ka osavõt-
jail. Kohe asuti uue loodusepäeva orga-

niseerimisele, mis sai teoks kahe kuu
pärast.

Kõikidel järgnevatel kodukoha loo-
duse päevadel on esinenud sellised ühi-
sed omadused:

- kindlalt piiritletud keskne teema,
- konverents ainepäeva keskse osana,
- õpilaste uurimistöde kasutamine,
- külalisesineja-spetsialisti rakendamine.

Iga loodusepäeva korraldamises on
olnud ka midagi uut.

Teise kodukoha looduse päeva vara-
hommikul toimus linnulaulu kuulamise
ja lindude määramise praktikum. Teh-
tud tähelepanekuid kasutati koos varem
looduskaitsealaagritest kogutud andme-
tega juba samal päeval toimunud konve-
rentsil, kus peateema oligi kodukoha
linnustik. Samas esitasid Matsalu Riik-
likul Looduskaitsealal õpikäigul viibinud
õpilased oma linnuvaatluste ja välitööde
aruande.

Kolmanda kodukoha looduse päeva
peateema oli looduskaitse all olev Uljaste
vallseljak koos järvega, mille tähtsust
referaatidega tutvustati. Amatöörfilmi
abil tutvustati õpilaste tegevust kodu-
koha looduse kaitsele.

Enne kodukoha looduse päeva oli kor-
raldatud laialdane ankeetküsitlus Ul-
jaste kohta. Tulemused teatati konve-
rentsil, paremaid vastajaid premeeriti,
põhjalikumad vastused loeti ette. Kolm-
sada pealtkuulajat saalis jälgis tähele-
panelikult ja võttis huviga vastu vaja-
liku informatsiooni, mille pakkumine
loengu vormis olnuks kahtlemata
märksa igavam.

Selle loodusepäevaga sai alguse raa-
jooni koolide ühiste bioloogiapäevade
traditsioon.

Neljandal kodukoha looduse päeval
oli juttu koduümbruse ravim- ja loo-
duskaitse all olevatest taimedest, tehti
kokkuvõtte droogide kogumisest koolis.
Eeskava koostasid kooli loodusesõprade
ring ja Punase Risti algorganisatsioon.

2.2.2. Ajaloopäev

Suures Isamaasõjas saavutatud võidu
30. aastapäeva tähistamiseks toimus

ajaloopäev. Sellele eelnes mahukas töö:
 toimus lauljate ja deklamaatorite temaatiline konkurss, mille võitjad said õiguse esineda ajaloopäeval;
 valmistati palju suveniire;
 peeti tihedat ühendust kohalike sõja-veteranidega ja endiste fašismivangidega, kes olid ajaloopäeva külalised;
 õpilased uurisid sõjasündmusi kodukohas ning kooli pioneeride sõprussidemete kujunemist Paul Kammiga ja koostasid uurimistööd nendel teemadel;
 oli korraldatud ulatuslik näitus.

Päev oli emotsionaalne.

2.2.3. Käsitööpäev

Et rõhutada käsitöö tähtsust koolis, saada häid mõtteid poeglase käsitööde tegemiseks ja anda tuge paremate tulemuste saamiseks, õpetada nägema ja looma ilu, toimus koolis käsitööpäev. See oli omaladne ja huvitav üritus. Ilmselt pole niisuguseid koolides varem korraldatud.

Näitusele toodi rohkesti näidistööid ja omavalmistatud õppevahendeid koolidest. Palju töid ja loodusfigure oli ka elanikkonnalt.

Elavat huvi tunti vähem teatud metallitöötleamise võtete, trugimise ja kohrutamise vastu, mida kooli töötoas tööõpetuse õpetaja V. Reinhold ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi õpetaja E. Seidelberg demonstreerisid. Piirkonna tööõpetuse õpetajad soovisid niisuguse praktikumi kordamist mõnel teiselgi korral.

2.2.4. Päev toalilledega

Bioloogiaõpetaja A. Olem, kes oli selle ürituse idee autor ja teostaja, pöördus õpilaste poole sõnadega: «Kõige kaunimad hetked ja suured peod inimeste elus on sageli seotud lilledega. Seda juba minevikuski. Miks siis?...» Seda hakkasidki õpilased seletama, kasutades rohkesti näitlikke materjale toa- ja kultuurlilledele päritolu, aretamise, hooldamise ja kasutamise kohta. Praktilisi nõuandeid jagas aiandusagronoom.

2.2.5. Keelepäev

Keelepäeva keskseks teemaks kujunes kodukoha murre. Ettekannetega esinesid Emakeele Seltsi teadurid. Suurt huvi tunti õpilaste poolt ankeetide alusel koostatud uurimuste vastu meie kooli õpilaste meelismimede ja Sonda ümbruses esinevate loomanimede kohta. Küsitluskavadele olid ju vastanud paljud õpilased ja ümbruskonna elanikud. Õpilased andsid kontserdi. Toimunu oli esimene keelepäev kaheksaklassilises koolis.

3. KOKKUVÖTE

Ainepäevad õigustavad end kooli klassivälise töö mitmekesistamisel. Nad võimaldavad luua tihedaid seoseid õppeainete vahel ning ühendada komplekselt õppetööd kasvatus- ja klassivälise tegevusega.

Tegelemine ainepäevadega ei tähenda kooli klassivälise tegevuse ülepaistamist uue üritusega, hoopis vastupidi. Koolil peaks olema õigus ja initsiatiiv valida ise endale sobivaid töövorme ja tegevusalasid. Pealegi võimaldavad ainepäevad endasse koondada mitmeid muid klassiväliseid tegevusi, nende vormi varieerida.

Ainepäevade korraldamine on võimalik ja vajalik ka kaheksaklassilistes koolides, väikeste maakoolide jaoks võib neil olla isegi eriline tähendus õpilaste ja elanikkonna arendamisel ning lähendamisel.

Naaberkoolidel on kasulik vastastikku üksteise üritusi külastada. Ka ainepäeva ettevalmistamist võiks kahe-kolme kooli vahel jaotada, kusjuures kava esitatakse igas ettevalmistuses osalenud koolis külalisesinejate kaastegevusel naaberkoolist. See on mitmeti huvitav nii kontakti loomiseks koolide vahel kui ka oma taseme hindamiseks ja võrdlemiseks.

Kodu-uurimuslike tööde koostamise ja vormistamise ning konverentsil esitamise, samuti teadlastega kohtumiste kaudu saab õpilasi kontakti viia teadusliku töö algetega. Koolis ongi nii, et õpi-

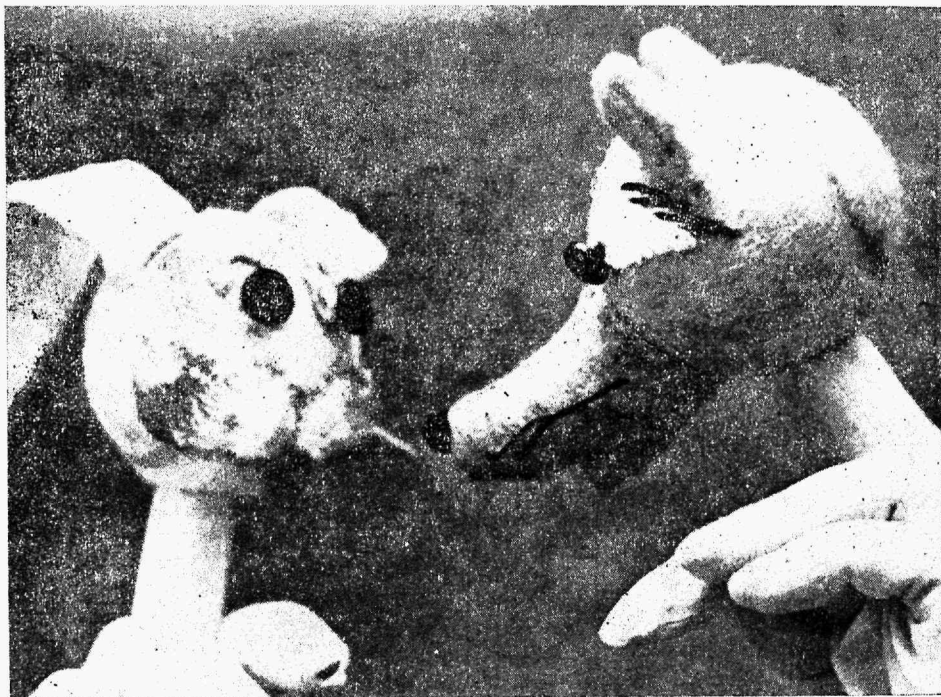
lased õpivad küll kirjanike elulugusid, kuid ei tunne teadlasi, ja seda praegusel teaduse tormilise arengu ajal! Nii ei tunta siis ka, kelle poolt, kuidas ja mis-suguse hinnaga on avastatud tarkused ükskõik missuguses kooliõpikus. Selle mõistmine muudaks suhtumist ka õppimisse. Poleks halb, kui mõnest väikesest kodu-uurijast päris uurija saaks. Uurimuse koostamine ja esitamine, võib-olla isegi avaldamine kogumikus, referendi nime äramärgimine konverentsi trükitud kavalehel võib selleks väikest tõeget anda.

Arenevad noored inimesed vajavad iseseisvat tegevust nagu täisealisedki. Seepärast elavnesid poisid käsitööpäeval, sest see oli ju meeste käsitöö päev! Enesestkimõistetavalt täideti saadud

ülesandeid, et ettevõtmine paremini õnnestuks. Üldaineis keskpärased, kuid tööõpetuses tublid noormehed võtsid enda kanda ka referaadi tegemise, millest nad muidu küll poleks hoolinud. Ei peetud siis paljuku kõnepidamise harjutamist tühjas saalis ega juuste kärpimistki parema väljanägemise huvides.

Ettevalmistused ainepäevaks, külaliste saabumine, mingi suure ja ülla ootamise elevus loovad õhkkonna, mis häälestab õpilasi paremaks ja soliidsemaks käitumiseks. Esinemiskultuur on aga vajalik kaasavara kogu eluks.

Teadmiste laienemine, teadlikkuse ja aktiivse eluhoiaku kujunemine, iseseisva tegutsemisoskuse arenemine on noorel inimesel vajalikud täisvereliseks eluks ja tööks tulevikus.



Kahekõne.

MARGUS VIKMAA foto

ÕPPEKABINET, -TÖÖKODA

KUIDAS TÖÖTAME KABINETI- TINGIMUSTES

KUNDA RAIK, Kadrina keskkooli vanemõpetaja

Algklasside, eriti aga 1. klassi õppetunde ei ole võimalik vajalikul tasemel anda küllaldase näitlikustamiseta, mida saab efektiivselt korraldada ainult siis, kui on vajalikul hulgal käepäraselt organiseeritud ja süstematiseeritud näit- ja jaotusmaterjali ning tehnilisi vahendeid.

Õpetan 1. klassis 15. aastat ja koolieelikuid 12. aastat järjest. Kabinetti hakkasin rajama juba umbes kümme aastat tagasi. Lastevanemate ja vanemate klasside õpilaste abiga valmistasin esimesed näit- ja jaotusmaterjalid. Lastevanemad valmistasid suure liikuva aabitsa aluse ja andsid mitmesugust materjali vajalike vahendite valmistamiseks.

Nüüd on klasskabinetis üle seina suur kapp ja rida väiksemaid kappe. Seega on võimalik kõik olemasolev süstematiseerida ja vajaduse järgi kappidesse paigutada. On rajatud 1. klassi ja kooli-

eelikute klasskabinet. Juhindusin selle sisustamisel L. Kivi brošüürist «Õppekabinettidest algklassidele» (1975).

Kappidesse on paigutatud eesti keele ja matemaatika kõikide teemade kohta mitmesuguseid didaktilisi jaotusmaterjale diferentseeritud ja individualiseeritud tööks, samuti suuri pilte ja tabeleid.

Et regulaarne töö lastega kooliks ettevalmistamisel võimaldab tasandada mahajäämust laste arengus, olen igal sügisel tehtavate katsete põhjal võtnud kõik lapsed, kelle teadmised ei vasta nõuetele, ettevalmistusrühma. Puudumisi esineb vähe. Tore on, et lapse haigestumise korral tulevad lapsevanemad või tema vanemad õed-vennad küsima, mida on vaja edasi õppida. Nii ei jää puudumise tõttu lünka teadmistesse. Tihe side on rajooni logopeediga, kes igal sügisel käib koolis ja kontrollib lapsi, kelle arengu suhtes on tekkinud kahtlusi. Nii oleme mitmed lapsed õigeaegselt saanud paigutada nende arengule vastavasse lasteaia logopeedilisse rühma.

Kooliks ettevalmistamise rühma õpetamiseks vajalik näit- ja jaotusmaterjal on koondatud samasse ruumi. Et töö kulgeks edukalt, olen valmistanud ka eelikute jaoks jaotus- ja pildimaterjali. Matemaatikas on 26 mappi jaotusmaterjaliga (hulga mõiste, arvutamine 10 piires, geomeetriline materjal jne.), eesti keeles 7 mappi (häälikuline analüüs, lugemisharjutusi, nuputamist jne.). Kõigile on olemas liikuvad aabitsad.

Kevadel rühma töö lõppedes korraldan kõigile uued katsed ja võrdlen nende andmeid sügisestega. Siis on ka kohe selge, milliseid edusamme on teinud üks või teine laps talve jooksul.

Viimasel kokkutulekul saavad rühma lapsed tunnistuse rühma tööst osavõtu kohta ja kõik lapsed kutsekaardi koolitulekuks. Mõlemad on trükikojas trükitud ja esteetiliselt kujundatud.

Tehnilistest vahenditest on kabinetis «Svitjaz M» — diapositiivide ja diafilimide näitamiseks, grammofon, magnetofon, raadio ja filmiprojektor. On olemas diafilimide ning diapositiivide kogu, mida saab kasutada eesti keele, matemaatika, loodusõpetuse ja tööõpetuse tundides.

Kabinet on pimendatav. Hiljuti sain kasutamiseks suure magnetahvli. Sellele saab asetada aplikatsioone hulga mõiste selgitamiseks ja õppimiseks. Matemaatikatundideks on tehtud magnetahvli jaoks numbriringid, milledega õpime arvude liitehitust, uusi liitmis- ja lahutamisvõtteid jne. Õpilased ise panevad tahvlile aplikatsioone ja vahetavad numbriringe. Eesti keele tunnis asetan tahvlile mitmete harjutuste kohta pilte, mille järgi töötame läbi kodused tööd ja koostame jutukesi, näit. «Muri ja vare-sed», «Aus laps», «Lahendamatu küsimus» jne. Magnetahvel on väga praktiline, sest sellele on võimalik järk-järgult ja kiiresti asetada või vahetada vajaminevat pildi- ja arvutusmaterjali. Pildid on suurendatud epidiaskoobiga.

Lähemal ajal saame kabinetidesse uued spetsiaalsed õpetaja töölaud. Töölaud on pealt avatav, sinna paigutame tehnilised vahendid. Viimaste kasutamise muutub siis veelgi käepärasemaks ja lihtsamaks.

Liiklusalaseks kasvatus tööks on valmistatud tabelleid ja suuri pildiseeriaid nii koolieelikute rühmale kui ka 1. klassile.

Loodusõpetuse tundides saab üles riputada omavalmistatud lünktabelleid, mida õpilased täidavad lipikutega vastavate teemade läbivõtmisel. On olemas veel diapositiivid kõikidest 1. klassis tundmaõpitavatest lindudest ning magnetofonilindid vastavate õppejuttude ja linnulauluga.

Kabinetis on ka mitmesugused temaatilisedapid, kuhu kogun artikleid ning pildimaterjali ilmuvatest ajalehtedest ja ajakirjadest, näit. «Leninist ja kodumaast», «Oktoobrilastele», «Liiklusest», «01 tuletõrjest», «Riiklikud tähtpäevad», «Loomad meil ja soojal maal» jne.

Kõik olemasolev on nüüd süstematiseeritud ja koondatud perfokaartidel kartoteeki. Teises, väiksemas kartoteegis on kõik viimase kümne aasta jooksul «Nõukogude Koolis» ilmunud vajalikud artiklid ainate järgi tööks 1. klassi ja koolieelikutega (samuti perfokaartidel).

Kabineti kujundamisel olen püüdnud arvestada seda, et kõik, mis asub õpi-

lastele nähtaval, kasvataks neid esteetiliselt. Kabineti ühel seinal ripub suur stend õpilaste parimate joonistustega. Iga uue töö valmides vahetame neid. Samuti on riulitel tööõpetuse tundides valminud õnnestunud tööd. Nende tööde arutelu ja ülespanek tiivustab kõiki õpilasi oma tööd täpsemalt, puhutamalt ja paremini tegema, sest iga selles eas laps tahab, et just tema töö oleks välja pandud teistele eeskujuks.

Et täita uut kunstõpetuse programmi, olen püüdnud muretseda mitmesuguseid tootmisjäätmeid, looduslikku materjali jne. Abi olen saanud mitmelt tööstusettevõttelt, aga ka lastevanematelt. Õige juhendamise ja nõudlikkusega (juhendan õpilasi järk-järgult, kusjuures juhin pidevalt tähelepanu ka töö esteetilisele küljele ning materjali ratsionaalsele kasutamisele) oleme suutnud teha palju ilusaid töid, mis meeldivad nii lastele kui ka nende vanematele. Seega oleme suutnud täita meie ette seatud kasvatusliku eesmärgi — kasvata lastes tööharjumusi ja õiget töösse-suhtumist.

Selleks et klassiruumi ja mööbli puhutus nendes tundides ei kannataks, on laudadel vahariie ja lastele õmmeldud lastevanemate abiga kirjust sitsriidest tööpõlled. Tunni lõppedes saab üks õpilane ülesande põlled korralikult kokku panna, teine õpilane teeb sama vahariidega. Iga kord õpilased vahelduvad. Selle töövõttega kasvatan lastes täpsust ja korraharjumusi.

Algklassides on üks raskemaid ülesandeid õpilase käelise tegevuse arendamine, millele olen pööranud tähelepanu ka kunstõpetuse tundides. Olen nendes tundides kasutanud kõiki tööliike, mida 1. klassi õpilased on suutelised tegema. Seega on kunstõpetuse tunnid vaheldusrikkad ja meeldivad lastele väga. Lastevanemate tähelepanekutest tean, et nendest tundidest ei taha keegi puududa.

Töötamist kollektiivis ja kollektiivi kaudu juhendan ka töös oktoobrilastega. Et kabineti seinale ei ole võimalik üles seada tähe materjale, valmistasime tähejuhtidega tähe laualehe. Selle esi-

mene osa koosneb üldistest materjali-dest, nagu oktoobrilaste viis reeglit, oktoobrilaste laul, ametimärgid ja embleemid. Teisel poolel on tähe tööplaan, tähekeste nimekirjad, parimate õpilaste fotod, paremate õpilaste nimed trepi-astmestikul ja alus «Oktoobrilaps ametimärgiga». Sellel alusel vahetame kord nädalas õpilaste nimed. Et kasvatuslikust seisukohast peab andma igale õpilasele ühiskondliku ülesande, siis selle nad nii ka saavad. 1. klassi õpilane tüdineb pikemaajalisest ühesuguse ülesande täitmisest. Seinalehe «Täheke» materjale vahetame tähtpäevade ja muude ürituste puhul. Seinalehes on ka nuputamis-ülesandeid. Nende kiiremaid ja õigesti lahendajaid olen premeerinud väikeste lasteraamatutega.

Kabinetis on veel stand «Eeskujulik vihik». Sellel seisavad vihikud, milledele on kleebitud kaanele punane täheke. Punane täheke tiivustab ja enamik õpilasi tahab niisugust tähekest ka oma vihikutele. Selle saamine eeldab aga väga korralikku, puhast ja täpset tööd, kasvatab järjekordselt õigeid tööharjumusi ja töösseuhtumist, kasvatab õpilasi ka esteetiliselt.

Sellest hoolimata et lapsed saavad kooliks ettevalmistuse, ei ole 1. klassis ikka veel teadmiste tase ühtlane. Et lugemisoskusele on uues programmis esitatud kõrgendatud nõuded, on vaja, et kõik õpilased lugemisoskuse ja -tehnikaga võimalikult kiiresti ära õpiksid. Olen valmistanud lisalugemismaterjali eri raskusastmes. Iga kaardiga on kaasas ülesanne, mida õpilased peavad täitma. On ka lugemiskaarte, kus õpilased ise peavad piltide asemele sõnad vahele lugema.

Selleks et nõrgema lugemisoskusega õpilasi julgustada, olen kasutanud vahel koorilugemist. Eelnevalt oleme läbi töötanud raskemad sõnad. Erilist tähelepanu olen pööranud ilmekusele ja kirjavahemärkidele. Et õpilased tunneksid kõiki lugemispalades esinevaid sõnu ja oskaksid neid ka kasutada, on lipikutel tundmata sõnad koos seletusega. Iga sellise sõna kohta moodustame lauseid, üksikuid sõnu aga kasutame viktoriini-

mängus (ühel õpilasel on kaart tundmata sõnaga, teisel sõna seletus).

Kirjaliku väljendusoskuse arendamisel ja kollektiivsete kirjandite kirjutamisel kasutan suuri omajoonistatud pilte. Nendel on ka küsimused, milledele vastamiseks valmibki kirjanud, näit. «Õunad», «Aias», «Talvel», «Äpardunud koerasõit» jne. Tekste valin H. Hellenurme raamatust «Etteütleri ja ümberjutustusi» (1974).

Kasutan ka deformeeritud tekste. Neid on olemas kahes raskusastmes. Esimeses komplektis peavad õpilased kokku panema sõnadest laused, teises (raskemas) on kaks ülesannet. Esiteks moodustatakse sõnadest laused ja teiseks sõnadest jutuke. Iga lause sõnad on eri värvi lipikutel. Samuti on olemas jaotusmaterjal «Teema najal jutukese koostamine», näiteks «Malle ja Mart», «Kevadel ja suvel», «Lasteaias ja koolis» jne. Õpilased kirjutavad välja ainult need laused, mis sobivad antud peal- kirjale.

Sõnastus- ja õigekirjavigade ennetamiseks olen kasutanud pidevalt kommenteerimismeetodit. Õpilased harjuvad sellega kiiresti ja ütlevad ise, ilma õpetaja vahele segamata, kas sõnas esineb lühike või pikk, nõrk või tugev häälik. Vigade arv töödes on jäänud tunduvalt vähemaks.

Harjutuste täitmisel töövihikutes ja raamatust põhjendame lünkade täitmist igal võimalusel õpitud keelereeglina. Keeleõpetuse reeglite harjutamiseks, õppimiseks ja kinnistamiseks kasutan hulgaliselt pildimaterjali, mille järgi õpilased moodustavad lauseid, esitavad küsimusi jne.

Kõikide keeleõpetuse osade kohta on valmistatud mitu varianti (2–3) jaotusmaterjali, mida õpilased täidavad vastava ainelõigu õppimisel ja kinnistamisel. Neile väga meeldib täita lünkharjutusi (augukesi) perfokaartidelt.

Et kujuneks õpilaste iseseisva töö oskus, olen koostanud ka loogilisi harjutusi, nagu «Missugune sõna on reas üleliigne?», «Mis ei sobi teiste hulka? Miks?», «Leia riimuvaid, vastand- ja sama tähendusega sõnu!», «Moodusta

silpidest sõnu», «Loe ja kirjuta laused piltide järjekorras vihikusse!» jne.

Palju oleme kasutanud lugemispalade juurde vanasõnu. Lisaks õpikus leiduvaile olen neid andnud veel juurde. Pidevalt kasutades jäävad nad hästi meelde ja õpilased oskavad neid uute palade juures jälle nimetada.

Teadliku lugemisoskuse arendamiseks oleme korraldanud läbivõetud lugemispaladest viktoriine: «Nimeta antud lugemispala tegelased (nimetan lugemispala) ja iseloomusta neid!», «Missuguse pala juurde kuulub antud pilt, aplikatsioon?» (näitan), «Kes ütles niisuguse lause?», «Kelle kohta sobib antud vanasõna?» Jne.

Aabitsas ja lugemikus leidub hulgaliselt lugemispalasisid, mille kaudu saame kasvatada töökust, abivalmidust ja austust vanemate ning vanainimeste vastu. Näiteks aabitsas «Vanaema», «Tädi Maali», pildiseeria «Ema tööpäev» jne. Nende palade läbivõtmisel jutustavad lapsed, kuidas nemad on abistanud vanemaid kodus ja tuttavaid vanakesi. Seejärel vaatame diapositiivi «Vanakest abistamas» ning jutustame selle järgi. Siis koostame jutukesed aplikatsioonide järgi liistaluselt («Turul» ja «Köögis»).

Tuletame meelde oktoobrilaste reegli «Oktoobrilapsed on töökad lapsed. Nad austavad vanemaid inimesi». Vanasõnad töö kohta nuputame suurelt aluselt, kus need tuleb kokku seada silpidest.

Teema juurde «Aasta» vaatame lisaks suurtele piltidele ja nuputamisesannetele diafilmi «Aastaringis». Toome välja igale kuule ja aastaajale iseloomulikud jooned. Õpilased jutustavad, missugune aastaag neile meeldib ja miks. Siis joonistame ka pildi meeldivamast aastaajast.

Teema «Talv» puhul vaatame diafilme «Kaks külma» ja «Külmataat». Varblase, tihase ja leevikese kohta on olemas diapositiivid. Kaadrite juurde kuulame lindilt vastava linnu kohta andmeid tema eluviisidest ning lõpuks ka laulu. Õpilastele on see huvitav ja meeldib väga. Harjutuse nr. 52 lugemikust (Paigalinnud) töötame läbi diapositiivi-

dega. See annab lastele suure elamuse ja jääb ka paremini meelde.

Kabinetis olevaid tehnilisi vahendeid, diapositiive ja -filme olen kasutanud maksimaalselt. Kahjuks on neid jagatud algklassidele äärmiselt vähe ja paljude teemade juurde lihtsalt ei olegi.

Klassivälise lugemisega olen püüdnud äratada õpilastes huvi lugemise vastu. Õpilastel on sisse seatud lugemispäevikud, kuhu kantakse kõik loetud raamatud. Neid kontrollin ja hindan kaks korda kuus. Korraldame klassis aegajalt viktoriine loetud raamatutest. Selleks joonistas üks lapsevanem toredad illustatsioonid tuntumatest lasteraamatutest. Õpilased leiavad illustatsioonid järgi raamatu pealkirja ja autori. Tutvustan klassis uusi raamatuid. Läbivõetavate lugemispalade juurde sobivaid varem ilmunud raamatuid soovitatakse laenata kooli raamatukogust.

Kõikidel on olemas ajakiri «Täheke», mida agaralt loetakse. Loetust teeme klassis kokkuvõtteid kaks korda kuus.

Võtsime osa ka «Tähekese» korraldatud omaloominguvõistlusest. Lisaks joonistustele mitmesugustel teemadel kirjutati luuletusi ja jutukesi talvest, vanaemast, kassist, koerast.

Matemaatika õpetamise ülesanne algklassides on õpetada õpilasi õigesti ja kindlalt sooritama tehteid täisarvudega. Tuleb pöörata suuremat tähelepanu vaimsele arendamisele. Kõige esmasem ja olulisem samm on selgeks saada hulga mõiste, hulkade moodustamine jne. Selleks kasutan mänguasju, suuri kleebitud pilte hulkadest jm. Kuna arvude liitehituse tundmisest oleneb kõik edasine, olen selle osa süvendamisele pööranud suurt tähelepanu.

Esimese kümne piires arvutamisel oleme harjutanud pidevalt ka ise piltide järgi koostama ülesandeid. Samuti kasutasime diapositiive, kus esimesed ülesanded koostasid ise, edasi tegid seda juba õpilased. Iga diapositiivi järgi oli võimalik moodustada mitu ülesannet. Näiteks: Kallel oli 6 mänguasja, Mallel 4. Mitu mänguasja oli lastel kokku? Kellel vähem, rohkem ja mitu? Jne.

Puuduva arvu tähistamine ülesandes ja selle leidmine nõuab palju harjutamist. Kuigi sellised ülesanded pole uue programmi järgi kohustuslikud, vaid soovitatavad, lahendame neid klassis võimalikult palju. Need ülesanded arendavad mõtlemisoskust, kasvatavad tähelepanelikkust.

Kõikide ülesandeliikide puhul olen õpetanud õpilasi ülesannete lahendamisel saadud vastust põhjendama ja kontrollima. Aluseks olen võtnud «Nõukogude Koolis» ilmunud S. Moreli artikli «Enesekontrolli oskuse kujundamisest 1. klassi matemaatikas». Selle artikli põhjal valmistasin klassi ees oleva suure liikuva aluse jaoks kõik antud enesekontrolli võtted kaartidel (neid on 12). Iga ülesandeliigi puhul asetan vastava kaardi alusele. Analooiliselt kaardil olevale võttele kontrollivad ja põhjendavad oma ülesandeid siis ka õpilased. Niisuguse tööga suureneb arvutamise kiirus.

Iga uue teema kohta lahendavad õpilased ülesandeid perfokaartidelt. Vastused kirjutatakse kaardi all asuvale lehele. Et õpetajal on olemas iga variandi jaoks eraldi vastuste kaart, ei võta kontrollimine kaua aega. Kohe saab ülevaate õpilaste teadmistest.

Ülesannete kinnistamisel kasutan mängu «Rongisõit». Kaasa saab mängida korraka 10 õpilast. Iga õpilane võtab õpetaja laualt vaguni, kus on sõitjateks lapsed ja loomad. Vaguni taga on sahtel, milles on kaart ülesannetega. Vedurijuhil on need kõige raskemad. Lahendanud ülesanded, annab õpilane need õpetajale ja saab minna rongiga sõitma, s. t. asetab vaguni magnetiga tahvlil olevale alusele oma kohale. Õpilane, kelle ülesannetes on vead, ei saa oma vagunit rongi koosseisu panna. Rong sõidab ära siis, kui kõik vagunid on paigale pandud. Vagunid on nummerdatud ja nii on kohe näha, missugune vagun puudub. Kiiruse arendamiseks võib mängida ka ajale või korraldada võistlust pingiridade vahel.

Sama mängu saab kasutada ka eesti keeles keeleõpetuse reeglite kinnistamisel. Näiteks: moodusta antud sõnadega

laused, täida lüngad, kirjuta tundmatute sõnade seletused jne.

Geomeetrilise materjali õpetamisel kasutan mitmeid suuri omavalmistatud pilte. Õpilased leiavad siit geomeetrilised kujundid. Näiteks piltidel on maja, puud, põõsad, aed, lilled, laev, toru jm. Kõik koosnevad ainult ringidest, nelinurkadest ja kolmnurkadest. Kabinetis on olemas ka geomeetrilised magnetkujundite komplektid. Vastavalt õpetaja korraldusele võtavad õpilased nõutavad kujundid ja moodustavad neist maju, sõidukeid, torne jm.

Uued programmid nõuavad pingeliset tööd, rohkem rõhku tuleb panna iseseisva töö oskuse kujundamisele. See kõik nõuab õpetajalt üha rohkem teadmisi ja palju mitmesuguseid vahendeid. Süstematiseeritud kabinet säästab õpetaja aega, võimaldab täiendada teadmisi, ennast arendada, et töötada veelgi paremini.

**К ВОПРОСУ
О РОЛИ И МЕСТЕ
ГРАММАТИКИ
РУССКОГО
ЯЗЫКА
В УЧЕБНОМ
ПРОЦЕССЕ**

**СОФИЯ ОЛЕНЕВА,
старший преподаватель ТГУ**

«ГРАММАТИКА ЯВЛЯЕТСЯ ПРИНЦИПСОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ».¹

За последние три десятилетия изучение грамматики и отношение к ней при обучении русскому языку в национальной школе и вузе претерпело большие изменения. Здесь можно отметить примерно три периода: во-первых, чрезмерное увлечение грамматикой на уроках русского языка, во-вторых, диаметрально противоположное явление, — так называемое антиграмматическое движение и, в-третьих, разумное отношение к грамматике, то есть учитываются достижения как психологии, так и лингвистики на основе синтаксического принципа. Такое колеблющееся отношение при изучении грамматики в этот период в какой-то мере оправдывается. Известно, что в послевоенный период началось бурное изучение русского языка не только в национальных школах нашей страны, в особенности в молодых республиках советской Прибалтики, но и во всем мире. Причиной такого положительного факта явилась блестящая победа Советского Союза над фашистской Германией.

В это время поиски методистов и учителей-практиков шли по разным путям: искали лучших методов при освоении неродного языка, экспериментировали, составляли соответствующие программы и учебные пособия, многие из которых в настоящее время давно устарели. В поисках новых путей в методике преподавания русского языка нерусским не мудрено было и ошибаться. Ведь общеизвестно, что не ошибается лишь тот, кто ничего не делает. Здесь

¹ Плакат на выставке учебных пособий по грамматике во время конференции, посвященной 25-летию кафедры русского языка для иностранцев МГУ (22—24 ноября 1976 г.).

мы не намерены оправдывать ошибки, а хотим вкратце дать небольшой обзор роли грамматики при обучении нерусских учащихся русскому языку. Это позволит показать то общее, что вошло в практику, что утвердилось в той или иной степени.

Некоторые советские методисты (Рахманов И. В., Грузинская И. А., Цветкова З. М. и др.) в своих трудах явно преувеличивали роль теоретического изучения грамматики. Процесс усвоения грамматики ими представлялся по классической схеме: восприятие — понимание — заучивание — применение на практике. Эта схема выступает в качестве основы, на которой строится все школьное преподавание. Ей придается обязательный закономерный характер, которого она в действительности не имеет, если учесть соображения психологического характера, а не только логического. Недостатком этой классической схемы надо считать то, что действие и значение здесь с самого начала разрываются.

Обучение по этой схеме критикуют в своих трудах Цетлин В. С., Беляев В. В., Артемов А. А. и др. В психологической теории Гальперина П. Я. о формировании умственных действий и понятий выработка умений и усвоение значений составляют «единый процесс, рассматриваемый с разных сторон: умение представляет собой характеристику возможности ученика выполнять действия без внешних указаний на то, как это сделать, а знания состоят из представлений и понятий, которые формируются на основе действий с их объектами. Усвоить — значит, поняв, запомнить. Только на этапе действия в уме, усвоив предметное содержание задания и его отражение в языке, субъект становится полноправным хозяином изучаемого материала, полностью его усваивает» (3).

В методических трудах (14) за последнее время сложилась концепция,

которая подходит к решению вопроса соотношения грамматики и речевой практики с учетом достижений современной советской психологии и лингвистики.

Поэтому мы можем с уверенностью сказать, что на современном этапе методика преподавания русского языка нерусским базируется на лингвистической основе, опираясь на психологические факторы. Такой подход исходит: 1) из системного характера языка, 2) опоры на единство языка и речи, 3) выявления специфики русского языка, 4) учета особенностей родного языка учащегося.

Психологические факторы, влияющие на процесс обучения: 1) сознательное изучение языка; этот метод является основным и называется сознательно-практическим, он не исключает имитативно-интуитивного способа овладения речевым материалом; 2) придание учебному процессу коммуникативно-речевого характера. Для этого используется ситуативный путь обучения. Усвоение лексико-грамматического материала в тесной связи с жизненными ситуациями является наиболее эффективным путем обучения учащихся живой разговорной русской речи; 3) преподавание ведется на русском языке. Метод — беспереvodный. Но нельзя сблизать эту методику с методикой старой натуральной школы. Сторонники «прямого метода» не принимают во внимание родного языка учащегося и отказываются от использования перевода в учебном процессе. «Прямисты» (напр., Вундт) считают, что процесс овладения речью (как словарем, так и грамматическим строем) на неродном языке в школьных условиях должен протекать так, как происходит овладение в раннем детстве родной речью, то есть стихийно. Но это не так: отсутствует соответствующая среда.

Можно сказать, что методика преподавания русского языка нерусским как

система складывается из лингвистических основ, из основного — сознательно-практического — метода и из учебно-речевой практики, строящейся по научным законам дидактики и психологии. Все эти части связаны воедино, их надо изучать, чтобы максимально использовать на практике. Работа по развитию речи, являющаяся основным звеном при обучении языку, определяется лексико-грамматическими закономерностями русского языка и строится на основе практической грамматики.

Практическая грамматика в отличие от описательной, которая рассказывает о языке, показывает языковую систему, учит говорить на языке, учит языку. Она в значительной степени является грамматикой синтетической или, по определению Щербы, активной. Практическая грамматика рассматривает языковые явления в их функции, то есть исходит из выражаемых значений (временные, причинные, образа действия и т. д.). Для практической грамматики характерен особый подход к отбору лексико-грамматического материала (17).

Ясно, что весь лексико-грамматический материал в полном объеме в школе усвоить невозможно. В учебных целях необходимо ограничить изучаемый материал, как принято говорить, провести минимизацию учебного материала. Для практической работы необходимо отобрать определенный лексико-грамматический минимум (8).

Практическая грамматика характеризуется особой организацией материала. Особенность ее прежде всего в том, что морфология и синтаксис изучаются во взаимной связи. Большое место отводится связи лексики и грамматики. Именно поэтому весь учебный материал распределяется концентрически. Концентры (крути) на разных этапах обучения различны. В рамках концентра учащиеся получают определенные

порции, дозы материала, в которые одновременно входят и фонетический, и лексический, и грамматический материал.

Но такое дозирование учебного материала имеет и негативную сторону: оно не создает у учащихся представления об общей системе. На это указала профессор З. М. Цветкова, высказав следующую мысль: «В связи с установкой на практическое владение языком мы «разрубили» весь язык на мелкие кусочки, а это увеличивает нагрузку на память учащихся. Необходимо укрупнение материала на логических основах» (4).

Употребление некоторых грамматических структур разграничивается только с помощью лексических групп. Например, предложения: «у меня грипп», «у меня болит голова» учащиеся смогут легко усвоить, если указать на разные лексические группы слов, входящих в эти структуры. В первом случае могут употребляться слова, обозначающие названия болезней, во втором — слова, обозначающие части живого тела.

В методической литературе указывается, как отмечает О. М. Аркадьева (1), что усвоение единичных грамматических явлений в виде отдельных словоформ, словосочетаний, предложений как вокабул не противоречит основному принципу обучения — принципу сознательности; например: при социализме, после войны, бороться за мир, за свободу, как вас зовут? сколько тебе лет? спасибо, пожалуйста, на здоровье, до свидания, благодарю вас, не стоит и т. д.

Щерба Л. В. отмечает, что грамматическое правило должно распространяться на большую группу слов, а единичные грамматические явления должны быть отнесены к лексике, в область словаря. Он пишет: «Принимая во внимание единичность лексических

элементов, то есть слов, и применимость правил грамматики о словообразовании ко многим словам, можно противопоставлять лексическое грамматическому как одиночное типовому. Все наши грамматики настолько переполнены словарным материалом, что многим кажется, будто исключения и являются специально предметом грамматики. Между тем сущность грамматики состоит только в общих правилах, все же исключения относятся к лексике» (16). (Например, спряжение глагола «дать» — дело словаря на любом этапе обучения.)

Для усвоения лексико-грамматического материала очень важны упражнения (7; 12). Требования к упражнениям: они должны содержать активный речевой материал, должны быть творческими, развивающими самостоятельную деятельность учащихся, должны быть полезными, интересными, разнообразными и, наконец, в упражнениях должна быть отражена специфика самого языкового материала.

Практическая грамматика в первую очередь обучает употреблению тех или иных форм в речи, поэтому-то в практике обучения большое место и отводится именно упражнениям на наблюдение, а также учебно-речевым упражнениям с использованием речевых стандартов и моделей.

Для практической грамматики также характерно широкое использование технических и наглядных средств обучения. Применение магнитофонных записей, диафильмов, кино, различного рода схем и таблиц значительно повышает интенсивность обучения и эффект всей работы.

Методическая литература по применению технических средств в учебном процессе довольно обширная и вполне доступна учителям. В школах введена кабинетная система, и кабинеты в

большинстве оснащены соответствующей аппаратурой.

Граматику различают «лингвистическую» и «методическую» (2). Вишнякова Т. А. и др. в «методической» грамматике выделяют активный и пассивный грамматический минимум. Материал активного грамматического минимума — это те конструкции, которые могут употребляться с высокой степенью автоматизма при продуцировании неподготовленной речи.

Материал пассивного минимума используется при рецептивных формах речевой деятельности, когда необходимо лишь понимание услышанного или прочитанного.

Целый ряд авторов касается в своих работах вопросов минимизации грамматической системы и выделения активного и пассивного минимумов (4; 6; 9; 10; 11).

Они выдвигают принципы отбора грамматического материала для активного и пассивного минимумов, предлагая систему упражнений для обоих минимумов и др. Но несмотря на то, что принцип дифференцированного подхода к отбору активной и пассивной грамматики в современной методике не ставится под сомнение, в практике отбора этот принцип проводится не всегда достаточно последовательно.

Известно, что владение одним и тем же запасом языкового материала дает больше возможности для понимания, чем для продуцирования речи, поскольку «код отождествления проще кода воспроизведения» (5). Отсюда иногда делается вывод, что активный языковой минимум составляет часть пассивного и может быть отобран из последнего. Но с этим нельзя согласиться. Пассивный запас языкового материала качественно отличается от активного. На это указывают многие методисты (13). И. В. Рахманов (9) сформулировал специальные принципы и критерии для отбора активного и

пассивного языкового материала. А подразделение отбираемого материала в зависимости от его рецептивного и продуктивного усвоения основывается на учении Щербы Л. В. о качественных различиях активной и пассивной грамматики. Итак, проблемы активной и пассивной грамматики, связанные с разработкой функционального аспекта при описании и подаче языкового материала, уже поставлены на повестку дня и являются в настоящее время предметом серьезных научно-методических размышлений.

(В качестве иллюстративного материала в помощь учителю предполагается напечатать грамматический материал — изучение имен числительных в нерусской аудитории, — который является очень трудным для учащихся-эстонцев).

Л и т е р а т у р а

1. Аркадьева О. М. Употребление падежей в речи. Изд-во Московского университета, 1975, с. 67.
2. Вишнякова Т. А. Некоторые вопросы методики преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения. М., 1975.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — В сб.: «Исследования мышления в советской психологии». М., «Наука», 1966, с. 425.
4. Дорофеева Т. М. и др. К вопросу об отборе грамматики. — В сб.: «Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе». М., 1976, изд. II; с. 83.
5. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958, с. 358.
6. Ивлева З. Н. Цели обучения и принципы отбора грамматического материала для начального этапа. В сб.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. Изд. II. М., 1976.
7. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М., «Педагогика», 1975.
8. Казесалу Т. А. «О критериях отбора грамматического минимума для начальных классов эстонской школы» и «О формировании грамматических навыков при обучении русскому языку как неродному» в Ученых записках ТГУ, 405, Русский язык в эстонской школе, IV. Тарту, 1976, а также: Научные основы и методика отбора грамматического минимума для начального обучения русскому языку в эстонской школе. Канд. дисс. М., 1972.
9. Рахманов И. В. Рецептивные и репродуктивные формы усвоения иностранного языка в школе. ИЯШ, 1952, № 4.
10. Рожкова Г. И., Рассудова О. П., Лариохина Н. М. Методика преподавания русского языка иностранцам. Под ред. Бархударова С. Г. МГУ, 1967.
11. Рыбак Ю. Активная грамматика и преподавание русского языка как иностранного. РЯЗР, 1970, № 3.
12. Салистра И. Д. Система упражнений и система занятий. М., «ВШ», 1966.
13. Супрун А. Некоторые вопросы отбора грамматического материала. РЯИШ, 1970, № 4.
14. Цетлин В. С. Основы методики обучения грамматике французского языка в средней школе. Автореферат докт. дисс. М., 1966. И коллектив авторов «Общие методики обучения иностранным языкам в средней школе». М., «Просвещение», 1967.
15. Цибахашвили Г. И. О месте грамматики в обучении русской речи. РЯИШ, 1976, № 4.
16. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. «Общие вопросы методики», под ред. И. В. Рахманова. М., изд-во АПН РСФСР, 1947, с. 82.
17. О связи лексики и грамматики см. работы Щербы, Смирницкого, Рабинович Ф. М. и многих других.

LASTE KASVATAMISE JA ÕPETAMISE TEADUSLIKUD ALUSED VÄIKESTES MAALASTE- AEDADES

V. AVANESSOVA,
pedagoogikakandidaat

Kasvatamise ja õpetamise täiustamine väikestes maalaasteasutustes nõuab selle töö sisu edasist läbitöötamist ja täpsustamist, kusjuures arvestatakse laste elu iseärasusi ning looduslike ja sotsiaalsete tingimuste eripära. Selle probleemi teine külg on erivanuseliste rühmades kulgeva pedagoogilise protsessi vormide ning meetodite kasvatusiseärasuste tundmaõppimine ja rakendamine.

Kasvatus- ja õppeprotsessi ülesehituse teaduslik-metoodiliseks aluseks väikestes lasteaedades on koolieelse pedagoogika üldiste nõuete õige ühitamine konkreetsete tingimustega: eri vanuses laste kooskasvatamine ühes rühmas.

Pedagoogilise protsessi ratsionaalseks ülesehitamiseks ning eri vanuses laste kasvatamis- ja õpetamisülesannete täitmiseks tuleb igal konkreetsetel juhul kindlaks teha rühma koosseis, jaotada see kaheks või kolmeks alarühmaks ja vastavalt diferentseerida kasvatustööd. Ühekomplektilistes lasteaedades kuuluvad ühte rühma 3—7-aastased lapsed, kes jaotuvad kolme alarühma.

Erilist tähelepanu nõuavad komplekteerimise ja pedagoogilise protsessi organiseerimise küsimused kahekomplektilises lastepäevakodus, kus on kaks segarühma. Ei või planeerida tööd ühe vanuserühma programmi järgi kõigile. Diferentseeritud töö kahe alarühmaga on jõukohane igale pedagoogile ja võimaldab ühtaegu tunduvalt tõsta (eriti vanemate kasvandike puhul) kasvatamise ja õpetamise kvaliteeti.

Kahekomplektilistes ja teistes kahe segarühmaga lasteaasutustes moodustatakse rühmad enamasti alati ealähedust arvestades: ühte 3—5-aastased, teise 5—7-aastased lapsed. Ent juhtub ka, et rühmad koosnevad eakaugetest lastest: ühes rühmas on 4- ja 6-aastased, teises 5- ja 7-aastased.

Nagu näitavad uurimused (N. Savvina, M. Minkina, V. Avanessova), on kõige otstarbekam komplekteerida rühmad piirneva vanusega lastest. Nisugusel

korral on parimini realiseeritav laste ealiste võimaluste maksimaalse arvestamise printsiip, mille alusel «Koolieelse kasvatustöö programmis» on määratud vanuserühmad laste eluaastate järgi (kolme-, nelja-, viieaastased jne.). Rühmas kehtestatakse ühtne režiim, mis vastab mõlema alarühma kasvandike võimalustele ja nõuetele ning luuakse soodsad tingimused nii laste iseseisvaks tegevuseks kui ka nende õpetamiseks. On iseloomulik, et 80% koolieelse kasvatuse pedagoogidest* eelistab ealähedasi rühmi, pidades neid kasvatuslikult otstarbekamaks.

Rühmade komplekteerimine eakaagestest lastest tekitab lisaraskusi päeva-režiimi kehtestamisel ja laste kasvatamisel ning õpetamisel. Osutub, et lapsed elavad ühe rühma tingimustes tegelikult kahe erineva päevarežiimi järgi ja see tüüstab kasvatustööd.

Tuleks arvestada veel üht rühmade komplekteerimise varianti kahe segarühmaga lasteaias: kolm aastat ühtejärge on rühmas piirnevaealised lapsed, üks aasta — eakauged. Nii kasvavad nad lasteaeda tulekust peale kuni koolimine kuni samas rühmas, samade kasvatajate hoolel. Mõlema rühma kasvatajatel aga, kes töötavad neljast aastast kolm piirnevaealiste alarühmaga, on võimalus kõigi vanuseastmete programme, noorimast vanimani, realiseerida ühtse režiimi järgi ülesehitatud pedagoogilises protsessis. Tundes programmi ja kõigi vanuserühmadega töötamise meetoodikat, tulevad kasvatajad hõlpsamini toime ka neljandal aastal, mil rühmas on koos noorimad ja vanimad kasvandikud.

Otstarbekas komplekteerimine, nagu juba märgitud, on segarühmade laste õige päevase elu- ja tegevusrežiimi kindlaksmääramise vältimatu eeltingimus. Väikeste lasteasutuste aastatepikkused töökogemused näitavad, et

* Meie ankeetidele vastas Ivanovo ja Moskva oblastist 200 koolieelse kasvatuse pedagoogi.

segarühmades tuleb lähtuda kõigile lastele ühisest režiimist ja selle alusel arvestada alarühmade laste ealisi iseärasusi.

Kahekomplektilistes lasteaedades, kus mõlemas rühmas on piirnevaealised lapsed, võetakse aluseks vanema alarühma päevarežiim ja rakendatakse põhimõtet: iga režiimiprotsessi alustada noorematega 5—10 minutit varem (välja arvatud tõusmine pärast päevast magamist, mis toimub vastupidises järjekorras). See võimaldab režiimiprotsesside erinevat kestust, ent arendab ka õigeid suhteid laste vahel. Nii on võimalik vanemates lastes kujundada tähelepanelikkust väiksemate vastu ja hoolitsevat suhtumist nendesse.

Ühekomplektilistes lasteaedades, kus on koos 3—7-aastased lapsed, on raskem ühtset režiimi kehtestada, kummatigi tuleb seda taotleda. Siin võetakse tavaliselt aluseks 5-aastaste režiim ja tehakse teistele lastele, vastavalt nende vanusele, mõningaid muudatusi tegevuste kestuses.

Üksikute tegevuste (söömine, jalutus-käigud, päevane magamine jne.) kõrvalkaldeid programmis ettenähtud režiimist ei ületa tavaliselt 5—10 minutit ja laste elu kõigis alarühmades on korraldatud vastavalt hügieeni ja pedagoogika põhinõuetele. Ent niisuguses rühmas on eriti tähtis iga režiimiprotsessi alustada kõige noorematega ja järk-järgult lülitada sellesse vanemad kasvandikud. Kõige tunduvamad on kõrvalkaldeid tundides.

Eri režiimi järgi töö alarühmades on seotud suurte raskustega ega ole seepärast soovitatav.

Kasvatus- ja õppetööd väikestes lasteaedades, nagu üldse igat tüüpi koolieelsetes lasteasutustes, teeb pedagoog iga-päevase elu käigus ja laste iseseisva tegevuse kaudu (mängud, töö jne.), samuti ka kõigile lastele spetsiaalselt korraldatud ja süstemaatiliselt toimuvates tundides.

Igapäevases kasvatustöös erivanuseliste laste elu ja tegevuse korraldamisel tekib kasvatajal palju olulisi küsimusi ja probleeme. Peamine nendest seisneb taas selles, kuidas üldisi pedagoogilisi nõudeid paremini ja õigemini ühitada konkreetsete tingimustega segarühmas.

Siin tuleb kasvatajal lähtuda koolieelses eas laste mängude, töö või muu tegevuse juhtimise üldistest ülesannetest ja küsimustest, sobitada need oma rühma kasvandike tegevuste, teadmiste ja oskustega ning kavandada konkreetsed kasvatusülesanded ja -meetodid. Pedagoog loob igale lapsele mitmekülgse ja huvitava tegevuse võimalused, arendab nende käitumis- ja suhtlemisoskust omavahel ja täiskasvanutega. Korraldades laste elu nende päevase tegevuse laadi arvesse võttes, täpsustab kasvataja laste kogemusi, kujutlusi esemetest ja nähtustest, millega nad kokku puutuvad, ning annab teadmisi, mis on vajalikud antud situatsioonis.

Üks tähtsamaid eeltingimusi kasvatus-
töö efektiivsuse tõstmiseks segarühmas ja eelkõige eri vanusega laste ühiskondlike suhete ning eakohaste käitumisharjumuste kujundamiseks lastekollektiivis on nooremate ja vanemate kasvandike ühiste mängude ja töö õige sobitamine ainult ühevanustele organiseeritud tegevusega.

Ühised mängud, töö, vaatlused on väikestes lasteaedades küllaltki levinud. Nagu näitavad tähelepanekud, kulgeb nooremate ja vanemate laste ühine tegevus huvitavalt ja mitmekülgelt ning mõjub soodsalt nende omavahelistele suhetele. Vanemad lapsed on näiteks ema või kasvataja rollis väiksemate vastu palju hoolitsevamad ja hellemad ning tegelevad nendega meelsamini ja püüdlikumalt kui oma eakaaslastega.

Eriealiste laste ühine tegevus annab eriti palju noorematele lastele. Tuleb vaid hoolt kanda selle eest, et väikesed ühises tegevuses suurematega aktiivselt

osaleksid, muutumata ainult nukkudeks, kellega vanemad lapsed meelsasti tegelevad. Kasvataja peab õigel ajal aitama ja nõu andma, kuidas mängu mitmekesistada. Vastasel korral võivad väikesed lapsed protesteerida ja keelduda koos mängimast (veelgi halvem on, kui nad harjuvad passiivse rolliga ja rahuldavad suuremate mängule pelga kaasaelamisega).

Tähelepanu nõuavad ka ühistes mängudes või töös osalevad vanemad kasvandikud. Vaatamata sellele, et neile kuulub alati aktiivsem roll, vanemad lapsed nagu kohanduvad mängudes ja tegevustes noorematega ning seega piiravad oma võimalusi ja huvisid. See pärast, lülitades vanemaid kasvandikke targu ja taktitundeliselt noorematega ühisesse tegevusse, ei tohi neid alati asetada nooremate tegevuse eest vastutajate olukorda, ammugi mitte süüdistada neid ühise mängu või töö ebaõnnestumises. Säärane seik võib põhjustada vanemates lastes protesti, pahatahtlikku suhtumist noorematesse, keeldumist võtta neid oma mängudesse. Kasvataja ülesanne seisneb selles, et segarühmas kasvandike ealisi ja individuaalseid iseärasusi tundes määrata igas vanuses laste osa ühises mängus või töös, tagada kõigile maksimaalne aktiivsus ja aidata luua head suhted nooremate ja vanemate vahel.

Ent kuidas pedagoog ka ei püüaks, on ikkagi raske ühises mängus või töös luua tingimusi kõigi laste tunnetus-, mängu- ja tööhuvide rahuldamiseks. Segarühmas tuleb süstemaatiliselt korraldada, toetada ja soodustada ka ühealaste laste mängu, samuti sõprussuhete tekkimist.

Kõigi alarühmade lapsed vajavad eakaaslaste seltsi. Väiksemad lapsed omandavad sel juhul paremini eakohaseid oskusi ja harjumusi, teevad esimesi samme mängus ja töötegevustes, õpivad täitma lihtsaid ülesandeid, mängima

koos eakaaslastega, astuma nendega lihtsatesse suhetesse. Vanemaid kasvandikke tuleb omaette tegevuseks kokku võtta, andmaks neile oskusi ja vilumusi, mis on programmis ette nähtud 5—7-aastastele. Kuivõrd nad väikestega ühiste töövormide puhul on «alakoormatud», tuleb neile nüüd anda võimalus täielikumalt ja ilmekamalt väljendada oma muljeid ümbritsevast elust, ühises tegevuses astuda oma eakaaslastega keerulisematesse suhetesse, arvestada teisi mängust või tööst osavõtjaid, osata õigesti lahendada tekkinud lahkkelisid või raskusi, olla valmis kaaslasid aitama, käituda kehivate normide kohaselt jne.

Üldiste pedagoogiliste nõuete õige ühitus segarühma konkreetsete tingimustega on aluseks ka kasvatusel ja õpetusel korraldamisel.

Õppeprotsessis annab kasvataja lastele järjepidevalt uusi teadmisi, organiseerib nende õpitegevust, kujundab oskust toimida täiskasvanutel saadud korralduste kohaselt ja lahendada esitatud tunnetuslikke ja praktilisi ülesandeid.

Õpetamine toimub vanuselistes alarühmades (mille arv sõltub rühma koosseisust). See kohustab segarühma kasvatajat tundma lasteaias kõigi vanuserühmade programminõudeid, nendes hästi orienteeruma ja õigesti diferentseerima õpetatava sisu vastavalt kasvandike ealistele ja individuaalsetele iseärasustele.

Tähtis on, et programmimaterjal oleks igale alarühmale jõukohane ja ühtaegu sisaldaks niisuguseid vaimseid ja praktilisi ülesandeid, mille lahendamine nõuab lastelt aktiivset mõttetööd, oskust toetuda vahetutele meelelistele kujutlustele, aga ka võimet leida olulist, võrrelda, üldistada jne.

Pedagoogilist protsessi organiseerides tuleb kasvandikele süsteemselt anda programmis ettenähtud teadmisi ja oskusi, tagada nende omandamine ja kinnistamine kõigi õpilaste poolt, organi-

seerida omandatud teadmiste kasutamist, samuti arvesse võtta õpetamise tulemusi. Didaktilise protsessi eripära segarühmas seisneb selles, et siin tuleb sageli üheaegselt lahendada erisuguseid ülesandeid: ühes alarühmas esitada uut ainet, sellal kui teises kinnistatakse õpitut, ülejäänud lapsed aga töötavad iseseisvalt. Seejuures on tähtis silmas pidada, et säiliks õppeprotsessi järjepidevus igas alarühmas.

Segarühmades on oluline kasutada didaktilise protsessi mitmesuguseid organiseerimisvorme: tundi, didaktilisi mängu- ja harjutusi. See võimaldab paremini arvestada eri vanuses laste iseärasusi ja tunduvalt tõsta õpetamise efektiivsust, tagada laste tegevuse otstarbekat ühitust ja vahelduvust õpetamisel, vältida väsimist ja kogu tunni jooksul säilitada laste head töövõimet, laiendada vaimse kasvatusel võimalusi. Kasvataja võib olenevalt õpetamise taotlustest ja kasvandike ealistest iseärasustest toetuda nii vanemate laste tahtelisele kui ka nooremate tahtmatule tähelepanule.

Eriti on segarühma ühises tunnis parem liita ühes alarühmas uue materjali esitamine ja teises kinnistamine või omandatud teadmiste ja oskuste kasutamine harjutustes didaktiliste materjalidega.

Rakendanud näiteks osa rühmast tegevusse geomeetriliste kujundite, värviliste pulgakeste (igal lapsel on oma komplekt) vm. iseseisva töö vahenditega, võib kasvataja tähelepanu keskendada uue materjali esitamisele või raskema aineosa kinnistamisele teises alarühmas. Taoti võivad ka nooremad kasvandikud tegelda iseseisvalt jaotusmaterjali ja mänguasjadega (tornikesed, püramiidid jne.), mis võimaldavad kontrollida, kas on õigesti toimitud, lahendades kinnistavaid ülesandeid suuruse, vormi jts. kujutluste kohta. Vanemas alarühmas on seda laadi iseseisva tegevuse võimalusi tunduvalt rohkem.

Didaktilised mängud ja harjutused on

segarühmas eriti tähtsad veel sellegi poolest, et neid võib korraldada mitte üksnes tundides, vaid plaanipäraselt ette näha üksikutes alarühmades ka laste iseseisva tegevuse ajaks. On veel muidki soovitatavaid võimalusi kasutada tundides didaktilisi mängu ja harjutusi. Käesoleval juhul on tähtis segarühmade kasvatajate tähelepanu juhtida eeskätt sellele, et mitmekesisete õppevormide kasutamine on üks didaktilise protsessi efektiivsuse tõstmise teid segarühmades.

Tundide, samuti didaktiliste mängude ja harjutuste süsteemipärane korraldamine lasteaias ei võimalda kasutada üksnes praktikas levinud sõnalisi (jutustus, selgitus, küsimused, lastekirjanduse lugemine jt.) ja näitlikke meetodeid (looduslike objektide ja näitvahendite demonstreerimine ning toimisviiside mudelite ettenäitamine), vaid lubab laiemalt rakendada ka mängulisi meetodeid. Kõige enam vajaneb õppemeetodite mitmekesisust laste tutvustamisel ümbritseva eluga ja kõne arendamisel. Pelgalt sõnaliste meetodite kasutamine koos näitvahenditega toob kaasa laste ükluse intuitiivse tegevuse tunnis (nad kuulavad kasvatajat, vaatavad temale otsa, vastavad küsimustele...). Ent ka nendes tundides tuleb laiemalt kasutada jaotusmaterjali ja vahendeid, organiseerida praktilist tegevust õpitava sisu omandamiseks (leida vajalikud esemed või pildid, teha valik vastavalt ülesandele, rühmitada esemeid jne.).

Õpetuslike ja kasvatuslike ülesannete täitmise kõigis programmiosades, arvestades eri vanuses laste õpetamise iseärasusi, toimub põhiliselt kolme tüüpi tundide kujul.

● Kõigile lastele ühine tund samas programmiosas, kuid igale alarühmale eri sisuga (kõik joonistavad, vaatavad pilti vm.).

● Kõigile lastele ühine tund, igale alarühmale eri programmiosast (üks ala-

rühm joonistab, teine tegeleb matemaatikaga).

● Tund ühele alarühmale (teine mängib iseseisvalt või valmistub jalutuskäiguks).

Ühiste tundide efektiivsus ühes ja samas programmiosas ja kõigi alarühmade laste tunnetusaktiivsus tagatakse

● tunni konkreetse teema õige valikuga — teema on kõigile alarühmadele ühine (kõiki tutvustatakse täiskasvanute tööga, kõik joonistavad puu- ja juurvilju) või erinev (ühed ehitavad maja, teised konstrueerivad omatahtsi);

● paindlikkusega tunni organiseerimisel sõltuvalt teemast ja ülesannetest (ühise teemaga tunnid algavad kõigile lastele üheaegselt, kuid noorematega lõpetatakse varem. Eri teemade puhul on otstarbekam alarühmade järjestikune tunni lülitamine, alustades vanematega);

● kogu rühmale eri raskusastmega ülesannete ja küsimuste esitamisega, kusjuures vastama kutsutakse vastavas vanuses lapsi;

● lastele esitatavate nõuete diferentseerimisega mitmesuguste didaktiliste ja näitvahendite abil (nooremad õpivad jutustama lihtsa, konkreetse pildi järgi, vanematele esitatav pilt on keerulisema sisuga; ühed joonistavad mälu järgi, teised esemete järgi jne.).

Teist tüüpi ühistes tundides on põhiline kõigi alarühmade tegevuse järjepärane juhtimine kasvataja poolt. Seda varianti kasutatakse tavaliselt üksnes kahe alarühma puhul ja töö korraldatakse nii, et ühe alarühma tegevus toimub kasvataja otsesel juhendamisel, teise alarühma tegevuse korraldamisel aga toetub kasvataja laste iseseisvale ülesannete täitmisele. Sellega seoses on vaja lastes kujundada õpitegevuse algoskusi, õpetada neid ülesandeid lahendamata ja enesekontrolli teostama, lootmata kasvataja pidevale abile.

Tundi ühe alarühmaga rakendatakse tavaliselt rühmades, mis koosnevad noo-

rima ja keskmise astme lastest (noorimatega õhtul, keskmistega teine tund hommikul), aga ka neis rühmades, kus on liidetud eakauged lapsed, kui ei ole võimalik planeerida ühiseid tunde suure erinevuse tõttu päevaste tegevuste arvus või toimumisajal. Seda laadi tunnid ei tohi olla pikad, et teised lapsed ei jääks kauaks omapead.

Vajadus segarühmas eri tüüpi tunde korraldada tingib nende planeerimisel päevaks või nädalaks mõningast eripära. Selleks et segarühmas igale alarühmale tagada programmis määratud tunnid (s. t. nädalas teatud arv tunde igas programmiosas), on otstarbekas planeerimisel lähtuda kuuepäevasest tööpäevast. On ju segarühmad enamasti väikeses maastaeades ja tavaliselt kõik kasvandikud laupäeviti kohal, sest nende vanemad on tööl. Nagu näitavad kogemused, on laupäevased õppetunnid vajalikud veel sellegi poolest, et üheaegselt mitme alarühmaga töötades ei õnnestu kasvatajal alati viie päeva jooksul tagada programmi omandamist vanemate kasvandike poolt.

Mis puutub nõuetesse segarühma (3—7-a.) õppetundide toimumisaja suhtes, siis neid on võimalik täita: 3—4-aastastele hommikul ja õhtul, 5—7-aastastele ainult hommikul. Hälbeid programmi soovitustest esineb 5-aastaste puhul 3—4 tunni ulatuses, mis toimuvad õhtupoolikuti koos väiksematega. See on otstarbekam kui näiteks hommikuti kolmandate tundide arvu suurendamine. Kolmandaks võib ette näha muusikatunni (1 kord nädalas), mida annab muusikajuhataja. Hoopiski ei õigusta end 5—7-aastaste õhtupoolsed tunnid. Säärasel korral langeks õhtupoolikule mitte üks, vaid kaks tundi, nooremate ja vanematega. Kasvataja ei suudaks siis juhtida teiste laste iseseisvat tegevust ega mängu selleks tegevuseks väga kohasel õhtusel ajal.

Vähem tähtis ei ole ka õigesti ette

näha, missuguseid tunde ja kellele korraldada, kuidas neid vaheldada päeva jooksul. Ühest küljest on vaja püüda täita üldist soovitus: esimesteks olgu tunnid, mis nõuavad suurt vaimset pingutust (ettevalmistus lugema õpetamiseks, matemaatiliste kujutluste arendamine), neile järgnevalt aga tuleks planeerida joonistamine, voolimine, konstrueerimine või rütmika. Teisest küljest — arvestada nõudeid segarühma tundide planeerimise kohta: esimesteks paigutada ühised tunnid ja valida niisugused, mis on ette nähtud kõigi vanuserühmade programmis. Siin tekib paratamatult hälbeid tavapärastest soovitustest. On õige kõigile ühiste tegevuste asemel mõnikord planeerida tunnid ainult vanemale alarühmale. Väiksemad lapsed jätkavad sellal pärast hommikueinet alustatud mängu. Kogu rühmale ühine on niisugustel kordadel teine tund. Mõnede tundide selline järjestamine on otstarbekohane. See võimaldab kasvatajal vanemate lastega uut ja raskemat materjali käsitleda alguses. Pealegi suund alati esimesteks planeerida ühised tunnid põhjustab tunni ja tegevuste lihtsaimate ning väikestele jõukohaste vormide ja sisu valiku. Vanemad lapsed aga on siis tavaliselt sunnitud tuntut kordama, mille tagajärg on programmide mittetäitmine ja segarühmade kasvandike nõrgem ettevalmistus kooliks.

Segarühmades, kus on liidetud piirnevaealised lapsed, planeeritakse tunnid vastavate rühmade programmi järgi.

Esitatud soovitused on üldiselt otstarbekad ka viiepäevase tööpäeva puhul.

**TARTU
KOOLID
KAHEKSATEIST-
KÜMNENDAL
SAJANDIL**

JAAK NABER

17. ja 19. ning 20. sajandil on Tartu tänu ülikoolile olnud tähtsaim hariduskeskus Eesti alal. Ent kui ülikooli minevikku kajastavate kirjutiste arv kujunes juba omal ajal suureks, siis veel tänini on vähe uuritud Tartu teiste õppeasutuste ajalugu, eriti 18. sajandil, mil ülikool ei tõotanud. Seni ilmunud on kõige ülevaatlikum vaid möödunud sajandi algul ilmunud K. T. Herrmanni kirjutis Tartu koolidest.¹ Allikväärtusega teateid aastatest 1730—1750 sisaldab Tartu justitiisbürgermeistri F. K. Gadebuschi uurimuslik kroonika «Liivimaa aastaraamatud».² Kooliajaloo üksikküsimuste kohta leidub andmeid ka mõnedes teistes 18. sajandi probleemidele pühendatud kirjutistes, kuid vähegi terviklikuma ülevaate saamine eeldab täiendavalt algallikate väljaselgitamist ja läbitöötamist arhiivides.

Arvestatavaid andmeid sisaldavad peamiselt Eesti NSV Riiklikus Ajaloo Keskariivis asuvad Tartu koolikolleegiumi (fond 3735), Tartu ülikooli koolikomisjoni (f. 403), Tartu—Võru ülemkirikueestseisja ameti (f. 1197) ja Tartu magistraadi (f. 995) ning Läti NSV Riiklikus Ajaloo Keskariivis säilitatavad Tartu koolikolleegiumi (f. 6680) dokumendid, mille alusel alljärgnevalt püütakse iseloomustada Tartu koole ja kooliolusid 18. sajandil.

*

Põhjasõja esimestel aastatel oli Lõuna-Eesti Rootsi ja Vene vägede vaheliste ägedate kokkupõrgete tallermaaks. Siiski ei katkenud Tartus koolitöö. Veel 1703. aastast on teateid 1689. aastal rootsi kroonu- ja saksa linnakooli liitmisel loodud **ühendatud kroonu- ja linnakooli** tegevusest.³ Ent nooremates klassides õpetaval koolikolleegil polnud õpilasi, vanemates klassides oli ainsaks õpetajaks kooli

¹ K. T. Herrmann, Nachrichten von den ehemaligen Schulen in Dorpat. Dorpat, (1807).

² F. K. Gadebusch, Livländische Jahrbücher. IV Theil, 1, 2 Abschnitt. Riga, 1783.

³ Läti NSV RAKA, f. 7349, nim. 1, s.-ü. 200, l. 167—168; s.-ü. 216, l. 80.

rektor (koolijuhataja ning I (vanima) klassi õpetaja) B. Wernberg, kes pidi õpetama ka konrektori (II kl. õpetaja) hoolealuseid. Koolimajaja olid majutatud sõjapõgenikud.

Ilmselt lakkas koolitöö 1704. aastal, mil vene väed linna pärast pikka ning laastavat piiramist vallutasid. Saksa kodanikkond asutati 1708. aastal ümber sise-Venemaale, kust ellujäänud said tagasi pöörduda kuue aasta pärast. Nüüd oli kõige tähtsam sõjas purustatud linna taastamine. Kooliküsimused jäid esialgu tagaplaanile ning esimesed sammud sel alal olid paratamatult tagasihoidlikud.

1717. aastal selgus Tartu Jaani kiriku visiiteerimisel, et saksa kogudusel koolmeistri polnud. Eesti koguduses oli kõstriks ning koolmeistriks Raadi mõisa pärustalupoeg Peter Ignat, kes õpetas linnaeeslaste ja linna ümbruse talupoegade (maakoguduse) lapsi. Seega oli taastatavas Tartus pandud esmalt alus eesti kihelkonnakooli tüüpi kogudusekoolile, mis töötas kogu 18. sajandi. 1728. aastal sai seal koolmeistriks ning 1731. aastal kõstriks P. Ignati poeg Michael Ignatius, kes oli ametis veel 1775. aasta visitatsioonil ajal ja hiljemgi.⁴ Nagu teisteski kihelkonnakoolides, õpetati ka siin vaid lugemist, katekismust ja kirikulaulu.

Saksa kodanike laste tarbeks ehitati 1722. aastal Rüütli (praegusele 21. Juuni) tänavale koolipidamiseks ning õpetaja elamuks puumaja. Vajalik raha saadi osalt korjanduste teel.⁵ Esimeseks õpetajaks oli arvatavasti saksa koguduse kantor. 1725. aastal sai linnakodanikuks arutusmeister L. Jürgens, 1730. aastal L. Greve (Grave). Ilmselt õpetasid nemadki üksnes lugemist, kirjutamist, arvutamist ja kirikulaulu.

1730. aastal otsustasid Tartu asehäldur ja raad taastada ühendatud kroonu- ja linna-

kooli.⁶ Samaaegselt keelati trahvi ähvardusel nurgakoolide pidamine. 1731. aastal langetas ka Liivimaa maapäev otsuse kooli taasavamise kohta. Juba talvel oli alanud palgivedu ning oktoobris 1731 kinnitati uuesti kooli loomisel sõlmitud leping riigivõimu ja linna vahel.⁷

Lepingu kohaselt jagati kummagi poole õigused ja kohustused kooli suhtes järgmiselt: rektori ja konrektori nimetas amefisse kubermanguvalitsus Liivimaa ülemkonsistoriumi ettepanekul ning nad kuulusid riigivõimu jurisdiktsiooni alla, subrektori (III kl. õpetaja) ja arutusmeistri (IV kl. õpetaja) kutsus amefisse raad.⁸ Järelevalvet kooli üle pidid teostama riigi poolt Liivimaa kindralsuperintendent (kõrgeim vaimulik) ja mõni lähem maapraost, linna poolt justiitsbürgermeister ja saksa koguduse pastor.

Koolimaja ehitamine venis üsna pikale, sest rüütli- ja vaimulikkond ei tahtnud selleks kuigi meelsasti raha anda. Siiski kutsuti juba töötava arutusmeistri kõrval 1733. aastal amefisse ka ülejäänud õpetajad. 1734. aastal jõudis ehitustöö lõpule.⁹ Ilmselt algas siis ka regulaarne õppetöö kõikides klassides.

1735. aastal võttis raad arutusele ilmselt kindralsuperintendendi poolt koostatud kooliseaduste projekti koos ülemkonsistoriumist saadetud tunnikavaga.¹⁰ Järgmise aasta jaanuaris kinnitas rae läbivaadatud ning ülemkonsistoriumis heakskiidetud kooliseadused kindralkubermanguvalitsus.¹¹ Kooliseadustes määrati kindlaks nii üldised sisekorra eeskirjad kui ka õpilaste ja õpetajate kohustused. 1737. aastal kinnitati koolile ka inspektorid.

⁶ F. K. Gadebusch, Livländische Jahrbücher IV, 2, lk. 73.

⁷ Sealsamas, lk. 6, 15—16.

⁸ P. Treiberg (Tarvel), Tartu linn XVIII sajandil. Koguteos «Tartu». Tartu, 1927, lk. 108.

⁹ F. K. Gadebusch, Livländische Jahrbücher IV, 2, lk. 60, 72—73.

¹⁰ Sealsamas, lk. 80.

¹¹ ENSV RAKA, f. 3735, nim. 2, s.-ü. 1, l. 16.

⁴ Eesti NSV RAKA, f. 1197, nim. 1, s.-ü. 751:4, l. 10; s.-ü. 751:10, l. 10.

⁵ F. K. Gadebusch, Livländische Jahrbücher IV, 1, lk. 127—128.

Halle pietistlikus kasvatusasutuses hariduse saanud esimene sõjajärgne rektor J. G. Pflug märkis oma kirjas ühele sealseist professoreist septembris 1735, et kool koosneb neljast majast, millele olla riigivõimude poolt veel viies maja aadilaste jaoks juurde lubatud (ilmselt jäi see siiski saamata).¹² Majad paiknesid nelinurkselt nii, et põhja pool oli kolm elumaja, lõunapoolses küljes koolimaja. Ladina keelt õppivaid lapsi, s. t. kolme kõrgema klassi õpilasi oli koolis umbes 40, väiksemaid 30 ümber.

Nagu nähtub 1735. aasta novembris õpetajate esitatud aruannetest,¹³ oli siis I klassis 7, II klassis 12 ja III klassis 11 õpilast. Kolme jakku jagatud III klassis õpetati ladina keele algmeid, piiblitlugu, geograafiat ning eratundides ka vene keelt. II ja I klassis, kus funnid olid jagatud rektori ja konrektori vahel, lisandusid kreeka ja heebrea keel, ajalugu, teoloogia, loogika ning kõnekunst. Eratundides õpetati ka prantsuse keelt, kuid huviliste puudusel jäi see peatselt soiku.

Samal ajal õpetas rae loal lapsi ka kooli- pidaja K. J. Kinderling oma nn. kõrvalkoolis (Nebenschule). 1736. aastal keelas raad tal siiski kirjutamise ja arvutamise õpetamise.¹⁴ Arvatavasti piirdus tema juures antav õpefus nüüd vaid lugema õpetamisega.

1740. aastatel muudeti mõnevõrra senist töökorraldust. 1747. aastal kinnitas kindral-kubernanguvalitsus pastor T. Plaschniggi algatusel esitatud rae palve, mille kohaselt kroonu- ja linnakooli rektori amet tuli edaspidi ühendada saksa koguduse diakoni omaga. Hiljem pidasid diakoniametit kon- ja sub-rektorid.

Raad otsustas samuti, et edaspidi tuleb arvutusmeistril õpetust jagada kooli-, mitte aga oma majas (ilmselt 1722. a. ehitatud

hoones). 1748. aastal hakkaski arvutusmeister koolimajas tunde pidama. Kuna aga ühendatud kroonu- ja linnakool oli mõeldud ainult poeglastele, tuli arvutusmeistril tütarlaste õpetamisest loobuda. Esialgu tehti nende õpetamine ülesandeks K. J. Kinderlingile. 1753. aastal palgati õpetajaks D. Kruse. 1755. aastal laskis pastor T. Plaschnigg korjandus- test saadud rahaga koolile puumaja ehitada.¹⁵ Nii loodi **tütarlastekool**, mille õpetajad siiski ka noorematele poistele lugemist, kirjutamist ja arvutamist õpetasid.

Ühendatud kroonu- ja linnakooli oludest sajandi keskpaiku annab teateid Jaani koguduse visitatsiooniprotokoll 1752. aastast. Kool jagunes tinglikult nn. ladinakooliks (kolm kõrgemat klassi) ja arvutusmeistri kooliks. Esimeses oli kolme klassi peale kokku seitse, teises 42 õpilast. Ladinakooli kõikides klassides õpetati usuõpetust ning ladina ja saksa keelt, rektori klassis ka ülikoolidesse asfumi- seks vajalikke kreeka ja heebrea keelt. Sekunda (II kl.) ja priima (I kl.) õpilased õppisid ajalugu. Arvutusmeister õpetas endiselt lugemist, kirjutamist ja arvutamist. Lisaainena õpetati kõikides kõrgemates klassides eratun- dide korras matemaatikat.¹⁶

Nurgakoolide üle kaebusi ette ei tulnud, ent märgiti, et mõned vanad naised õpetavat noorematele tütarlastele palveid ja kate- kismust, sest kodanikud ei tahtvat oma lapsi meelsasti haige ja õpetamisvõimetu Kinder- lingi juurde saata. Ilmselt seetõttu kutsutigi järgmisel aastal tütarlaste jaoks uus õpetaja.

Nagu eeltoodust nähtub, oli õpilaste arvu vähenemine kõrgemates klassides suur, kus- juures huvipakkuv on märkus sekunda õppe- kaval, millest nähtub, et üheksa aasta jooksul polnud priimast ülikoolidesse edasi õppima läinud ühtki õpilast.¹⁷

¹² O. Sild, August Hermann Francke mõ- jud meie maal. Tartu, 1928, lk. 60.

¹³ ENSV RAKA, f. 3735, nim. 2, s.-ü. 1, l. 7—9.

¹⁴ F. K. Gadebusch, Livländische Jahr- bcher IV, 2, lk. 109.

¹⁵ F. K. Gadebusch, Livländische Jahr- bcher IV, 2, lk. 363, 364, 390, 487, 488, 529; O. Sild, August Hermann Francke mõjud, lk. 62.

¹⁶ K. T. Herrmann, Nachrichten, lk. 11—12; ENSV RAKA, f. 1197, nim. 1, s.-ü. 751:4, l. 12, 18.

¹⁷ K. T. Herrmann, Nachrichten, lk. 12.

1760. aastatel tekkiski suurem tüli seoses ühendatud kroonu- ja linnakooliga. Nimelt saatsid 1764. aastal Tartu kodanikud ning saksa koguduse pastor kaebuse kindralkubermanguvalitsusele ja Liivimaa ülemkonsistooriumile,¹⁸ milles märkisid, et rektor P. B. Krügeri ja konrektor J. A. Reichenbergi klassid on täiesti lakanud töötamast mainitute halva käitumise ja hooletu õpetusejagamise tagajärjel. III klassi õpetaja on surnud, töötavat üksnes IV klass, kuid et arvutusmeister Grave olla vana ning jõuetu, olevat linn samahästi kui koolita. Kuna ka rektor Krüger oli vahepeal kaebuse instantsides liikumise ajal surnud, suunati peamine kriitika konrektor Reichenbergi pihta: ta olevat oma ametist tüdinud ning soovivat sellest vabaneda. Parima lahendusena fundunud talle võimalikult hooletu ametipidamine. Tundide ajal jalutanud ta linnas, käinud ise külas ja võtnud külalisi vastu. Samal ajal hulkunud ringi ka tema õpilased. Kui Reichenberg siiski funde pidanud, teinud ta seda vaid nime poolest, tulles tihti klassi öökuues ja toatuhvleis. Ka seletanud ta katekismust viletsalt ning õpetanud seda liiga teoreetiliselt ja kuival, nii et ta vanad ja noored kirikust ning koolist «välja katehhiseerinud». Et parasjagu puudus riigivõimu poolt määratav kohalik kooliinspektor, ei kontrollinud Reichenbergi tegevust keegi. Kodanikud palusid, et Reichenbergi tõsiselt noomitaks, talt võetaks õigus rektoriks saada, rektoriametit pidama aga saadetaks mõni hoolas inimene. Sooviti ka, et kõrgemate klasside kohalikuks inspektoriks määrataks jälle mõni maapraost, määramiseni aga volitatakse kohalikkude pastorit kogu kooli kontrollima.

Kaebuse tulemuseks oli J. A. Reichenbergi vallandamine.¹⁹ Kogu lugu ise aga iseloomustab tolaeagseid võrdlemisi ebastabiilseid kooliolusid, kus riigivõimu kontrolli all töötavatele õppeasutustele pakkusid tõsist kon-

kurentsi nurgakoolid, mida 1762. aastal oli vähemalt kaks.²⁰

Et aga elu ning koolipidamine lagunema kippuvates ning alatasa remonti vajavates hoonetes sugugi lihtne polnud, näitab asjaolu, et aastail 1780—1782 konrektoriks olnud, seejärel Vastelliinasse pastoriks läinud, kirjamehena ja talurahvakooli olude parandajana tuntuks saanud G. G. Marpurgi kirjutas: «Sajab või udutab, siis on minu tuba, mis sarnaneb pigem falliga, ujutuspaik, ja mu ahju suitsemisel ning vinguaJamisel pole lõppu... Mu toas on harilikult kolm aastaaega: akna juures on talvekülm, ahju juures suvesoojus ja seinte veeres sügis. Elagu siis keegi säärases toas!»²¹ G. G. Marpurgi nimetas oma ametit vihatavaks ning vaevavaks, mis on ühendatud enam meelepaha kui meeldivusega.

Vene õppekeelega **garnisonikool** loodi Tartus arvatavasti pärast seda, kui 1767. aastal lõpetati kindlustustööd. On teada, et 1768. aastal sõlmis tolaeagne Tartu komandant kindralmajor von Rass raega kokkuleppe, mille kohaselt kool tuli paigutada endise ökonoomiakontori kivimajja. Ent see hoone võeti kasutusele laatsaretina. Vaatamata kindralkuberner G. Browne'i korraldusele viivitas raad krundi määramisega koolimaja ehitamiseks mitu aastat. Seetõttu õpetati soldatilapsi algul komandandikantsleile ühes ruumis, mis jäi peatselt väikeseks (kahe garnisonis oleva pataljoni peale olnud enam kui 70 õpilast). 1771. aastal üüris raad koolile toa eramajas, ent seegi oli äärmiselt väike ning selle kütmisega oli raskusi. Aasta lõpul kordas kindralkuberner käsku krundi eraldamiseks koolimaja jaoks. Ilmselt ehitatigi varsti pärast seda garnisonikoolile nüüdse 21. Juuni tänava kanti ühendatud kroonu- ja linnakooli lähedusse puumaja.²²

²⁰ ENSV RAKA, f. 995, nim. 1, s.-ü. 2830, l. 96.

²¹ F. Oinas, George Gofffried Marpurgi 100 a. surmapäeva puhul. «Eesti Kirjandus», 1935, nr. 12, lk. 530.

²² ENSV RAKA, f. 995, nim. 1, s.-ü. 1610, l. 16, 18, 31, 32.

¹⁸ Läti NSV RAKA, f. 6680, nim. 1, s.-ü. 16, l. 3—18, 197—201.

¹⁹ Sealsamas, l. 557, 558.

Garnisonikoolides õpetati 7—15-aastasi alamvæelaste poegi. Kolme klassi õppekavas oli lugemine, kirjutamine, arvutamine, laulmine, aritmeetika, soldatiharjutused ja nn. inseneriteadused. 16-aastaseks saamisel võeti õpilased tegevteenistusse.²³ Koolid olid Sõjakolleegeiumi ülalpidamisel, kes nende tegevust kontrollis. Alamvæelaste lapsi õpetati tasuta, ent fasu eest võisid neis õpetust saada teistestki seisustest lapsed.

Vägede väljaviimise ning Tartu lahtiseks linnaks kuulutamise järel läks koolimaja üle ühiskondliku hoolekande kolleegeiumile, kes selle 1790. aastal pea-rahvakoolile (ümberrõimetatud ühendatud kroonu- ja linnakoolile) õpetuse jagamiseks andis.²⁴

1775. aastal oli Tartus ränk tulekahi, milles hävis enamik linna maju, sealhulgas ka fütarlastekool. Taastamistöõde käigus, mil enamik uusehitisi püstitati kivist, sai ka see endale põhiliselt Jaani kiriku rahadega ehitatud uue kivimaja.

Asehalduskorra sisseseadmine Läänemere kubermangudes 1783. aastal ei toonud esialgu kaasa suuremaid muudatusi Tartu koolide korralduses ning töös. 1775. aasta kubermanguseaduse põhjal asutatud Liivimaa Ühiskondliku Hoolekande Kolleegeium, kelle kompetentsi kuulusid ka koolid, tegeles oma esimestel tööaastatel peamiselt kubermangu linnades ja aleviis asuvate koolide olukorra selgitamisega ning kapitalide hankimisega uute koolimajade ehitamiseks, vanade remondiks ja õpetajate palkamiseks.

Üheks kolleegeiumi ja kubermanguvalitsuse ülesandeks oli ka vene keele õpetamise sisseseadmine Liivimaa linnade ja alevike koolides. Tartu **ühendatud kroonu- ja linnakooli** vene keele õpetajaks määrati 1785. aasta

märtsis raetõlk C. E. Fairweather. Et koolis puudus selleks ofstarbeks eraldi ruum, algas õpetuse jägamine arvutusmeistri klassis kolmapäeva ning laupäeva pärastlõunail.²⁵ Õpetus oli vabatahtlik, selle eest tuli maksta muust koolirahast eraldi. 1790. aasta augusti andmeil õppis 52 kolme kõrgema klassi õpilast vene keelt, neis tundides ei käinud vaid 12 õpilast.²⁶

1789. aastal ühiskondliku hoolekande kolleegeiumi esitatud küsimustele antud vastustes²⁷ märgiti, et linnas on neli kooli: ühendatud kroonu- ja linnakool, tütarlastekool, vene kool (ilmselt garnisonikool) ning eesti kool (kihelkonnakool).

Vastuste andmeil oli **kroonu- ja linnakooli** I klassis seitse, teises 24, kolmandas 18 ja neljandas 30 õpilast. Neljandast teise klassini oli ette nähtud 26 avalikku nädalatundi. Alamas (IV) klassis õpiti katekismust ja piiblilugu, lugemist, ilu- ja õigekirja, geograafia ja ajaloo algmeid, arvutamist ja laulmist. Soovijaile õpetati ka raamatupidamise algmeid. III klassis jätkus usuõpetuse, ajaloo ning geograafia õppimine, tehti etteütlusi, harjutati kirjajutustamist ja alustati ladina keelega. II klassis lisandus eelmainitud ainetele looduslugu; ettevalmistusena iseseisvaiks kirjatöödeks panid õpilased kodus paberile aja- ja loodusloos õpitu, mida õpetaja korrigeeris.

Kõrgemas (I) klassis õppisid ülikoolide usuteaduskondadesse astuda kavatsejad põhjalikumalt teoloogiat, kreeka, ladina ja heebrea keelt. Üldajaloo kõrval tegeldi enam Vene- ja Liivimaa ajalooaga, muude maade uemate ajalugu õpiti lühidalt fundma geograafiastundides. Õppekavas olid ette nähtud filosoofia algmed «teoreetilise ja praktilise ilmatarkuse» kursusena ning maailma ehituse tundmaõppi-

²³ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. Москва, 1973, с. 49.

²⁴ ENSV RAKA, f. 995, nim. 1, s.-ü. 1763, l. 11.

²⁵ Sealsamas, s.-ü. 6234, l. 2.

²⁶ ENSV RAKA, f. 3735, nim. 2, s.-ü. 24, l. 1, 3.

²⁷ Sealsamas, s.-ü. 26, l. 3—8.

mine (gloobuse kasutamine, astronoomia algmed jms.). Lõpule jõudis siin loodusloo õpetamine. Peeti ka iganädalast lugemistundi, kus «kantakse õpilastele ette mitmesuguseid muid kasulikke asju, mida ei saa paigutada mingi kindla rubriigi alla», loeti õpetuslikku kirjandust, suurmeeste elulugusid jms. kasvatustlikku lektüüri. Seega sarnanes tund mõneti tänapäeva klassijuhatajatunniga.

Kõik õpetajad andsid ka eratunde. Rektor ning konrektor õpetasid neis prantsuse keelt ja matemaatikat, subrektor prantsuse keele algmeid ning arvutusmeister aritmeetikat ja ilukirja. Enamik vastavate klasside õpilastest võttis neist ka osa. Rektori klassist käisid eratundides kõik õpilased, konrektori klassist 20 ja subrektori klassist 15 õpilast. Arvutusmeistri eratundides käis teistest klassidest kokku 49 õpilast. Subrektor ning arvutusmeister pidasid ka kirikuameteid: esimene oli diakon, teine kantor Jaani kiriku saksa koguduses.

Ühtlasi aga kurdeti õpilaste arvu vähenemise üle. Nii olnud varasematel aastatel arvutusmeistri klassis õpilasi 60—80. Kaevati ka, et rektor peab hoolitsema koolimaja kütmise eest, puude kõrge hinna tõttu ei piisa õpilastelt saadavast kütterahast ning ta peab omast käest juurde maksma.

Tütarlastekooli õpetaja, kes oli ühtaegu Jaani kiriku organist, pidas samuti 26 tundi nädalas, õpetades 50 tüdrukule lugemist, kirjutamist, arvutamist, usuõpetust, geograafiat, ajalugu ning looduslugu.

Eesti koguduse **kihelkonnakooli** õpetajaks oli veel 1780. aastate algul kõster Michael Ignatius. 1784. aastal märkis pastor T. Oldekop oma kirjas raele, et Ignatius õpetab linna ja eeslinna lapsi mihkklipäevast lihavõteteni (septembrist märtsi-aprillini) väikese kooliraha eest, mida aga enamik õpilasi osalt tahtlikult, osalt vaesusest ei maksvat.²⁸ Tema palvel abistavat teda koolitöös Jürgen Sibbi.

Ent mõlemad on seotud muude kohustustega ning peavad fihfipeale koolist ära olema. Seitse nädalat enne lihavõtteid on Ignatiusele tegemist peamiselt linna- ja maakoguduse leerilastega, keda tuleb kokku üle saja, nii et koolilaste jaoks jääb aega napiks. Suvel kipuvad koolilapsed ka õpitut unustama, mistõttu leeris lugevat paljud linnaeestlaste lapsed maalastest halvemini.

Oldekop pani ette palgata M. Ignatiusele abiks spetsiaalne koolmeister. Võimalik on, et selleks sai eelmainitud J. Sibbi, keda T. Oldekop soovitas. Ühiskondliku hoolekande kolleegiumile aruande esitamise ajaks (1789. a.) oli koolis 30 õpilast, kellele õpetati sama, mis muudes kihelkonnakoolides: veerimist, lugemist, katekismust ning kirikulaulu. Koolipidamise peamine eesmärk oli õpilaste leeriks ettevalmistamine. Ilmselt saatsid aga paljud saksa kodanikudki oma lapsi väiksema kooliraha tõttu sinna lugema õppima. 1790. aastal keelas linnaeesti kihelkonnakooli pidajal saksa laste õpetamise.²⁹

Ühendatud kroonu- ja linnakooli õpilaste arv oli 18. sajandi lõpuks võrreldes sajandi keskpaigaga kasvanud, seda just vanemates klassides. Ilmselt oli tõusnud ka õpetamise faas, mida võib suures osas pidada 1776.—1802. aastani rektoriametis olnud hilisema Tartu ülikooli professori Lorenz Ewersi teeneks. Ametisse astumisest saadik oli Ewers süstemaatiliselt fäiendanud kooli raamatukogu, nii et see ulatus tema rektoriameti lõpuks 1400 köiteni.³⁰ Ta hankis ka rohkesti õppevahendeid ning alustas looduslooliste kogude loomist.

Tõsisemate ümberkorraldusteni 1786. aasta ülevenemaalise koolistatuudi alusel jõuti alles 1790. aastal, mil ka Tartu magistraadile allunud koolid muudeti nn. **rahvakoolideks**. Tar-

²⁸ ENSV RAKA, f. 995, nim. 1, s.-ü. 2831, l. 76, 77.

²⁹ ENSV RAKA, f. 3735, nim. 2, s.-ü. 4, l. 21.

³⁰ K. T. Hermann, Nachrichten, lk. 17, 18.

tu kodanikkond ning magistraat soovisid ühendatud kroonu- ja linnakooli muutmist kubermangugümnaasiumiks, kust õpilased oleksid võinud kohe ülikoolidesse astuda. Tavaliseks pea-rahvakooliks muutmine tähendaks aga, et enne ülikooli astumist oleksid õpilased pidanud lõpetama gümnaasiumi Tallinnas või Riias.

Magistraat esitas ühiskondliku hoolekande kolleegiumile palve kooli õiguste laiendamiseks. Kolleegiumi sekretär ja hilisem kolleegiumile alluvate õppeasutuste direktor A. F. W. Kerten visiteeris teiste Liivimaa linnade hulgas novembris 1790 ka Tartut. Visitatsioonil selgus, et koolil puudus õigupoolest esimene (uue koolikorralduse kohaselt madalaim) klass, kus lapsed oleksid õppinud vee-riima, lugema ja kirjutama. Vanemad eelistasid lapsi suuremate kulutuste vältimiseks mõne nurgakoolipidaja juurde õppima panna, kust nad siis pea-rahvakooli kõrgematesse klassidesse läksid.

Kuna Kerten leidis, et **pea-rahvakoolis** õpivate laste teadmised olid nende järgmise klassi üleviimiseks piisavad, andis kolleegium korralduse, et senine I klass muudetakse II klassiks jne. IV klass tuli aga muuta eriliseks gümnaasiumiklassiks, kus pidi ette valmistatama ülikoolidesse astuda kavatsenud. I klass tuli uuesti komplekteerida ning sellele õpetaja palgata. Seega muudeti kool nüüd 5-klassiliseks. Ühtlasi määrati, et õpetus peab edaspidi toimuma endise garnisonikooli majas, sest seni koolipidamiseks kasutatud hoone oli liiga väike viie klassi mahutamiseks ning pidi nüüd jääma kahe noorema klassi õpetajate elamuks. Mõlemas nooremas klassis tuli õpetada tasuta, kaotsimineva kooliraha hüvituseks lubati õpetajatele lisafasu. Seda pidi linnakassast saama ka rektor, kel tuli nüüd koolistatuudi nõuetele vastavalt õpetada matemaatikat eratundide asemel avalikes fundides.³¹

³¹ ENSV RAKA, f. 3735, nim. 2, s.-ü. 4, l. 19—22.

Juba varem korraldas kolleegium, et pea-rahvakoolile palgataks ka statuudis ettenähtud joonistusõpetaja, kuna Tartus olla suur hulk tulevikus käsitööliseks saada kavatsenud noori. Sellesse ametisse võeti kohalik maaler Reinfelt.³² Tütarlastekoolile palgati kolleegiumi korralduse kohaselt õpetajanna, kes pidi iga päev ühe tunni mitmesuguseid käsitöid õpetama. Selleks sai kooli ainsa õpetaja Knorre abikaasa.

Uus koolikorraldus jõustus 1791. aasta algusest ning jäi püsima kooli reorganiseerimiseni 1804. aasta ülevenemaalise koolireformi käigus. Muutused toimusid ainult magistraadile alluvais koolides, eesti koguduse kihelkonnakooli nad ei hõlmanud.

Nagu teisteski Eesti ala linnades, ei muutunud ka Tartus **pea-rahvakooli** loomisega õppekava kuigi oluliselt, laienedes 1803. aasta andmetel siiski mõnevõrra.³³ Et 1796. aastal asehalduskorra likvideerimise järel pöörduti osaliselt vana õppekorralduse juurde tagasi, oli nüüd V klass jälle madalaim ning I (gümnaasiumi)klass kõrgeim. Noorimas klassis õpiti gooti ja ladina tähestikuga tekstide lugemist, kirjutamist, arutamist ja usuõpetust. IV klassis lisandusid ladina keel, geograafia ja looduslugu, mille õppimine jätkus ka III ja II klassis. II klassis tulid eelmainitud ainetele lisaks veel geomeetria ja kreeka keele algmed.

Gümnaasiumiklassis pandi ühelt poolt suurt rõhku matemaatilistele ainetele, teiselt poolt usuteadlasteks õppida kavatsenud vajalikule klassikalisele haridusele. Põhjalt õpiti ladina ja kreeka keelt ning teoloogiat. Matemaatikas tegeldi tavalise arvuta-

³² ENSV RAKA, f. 995, nim. 1, s.-ü. 1763, l. 22, 23.

³³ ENSV RAKA, f. 403, nim. 2, s.-ü. 89, l. 58, 59.

mise kõrval esimesel õppeaastal teoreetilise ja praktilise geomeetriaga, milles olid ette nähtud ka väliõppused, samuti trigonomeetriaga. Teisel õppeaastal lisandusid mehhaanika ja arhitektuuri alused. Filosoofias õpiti loogikat, nn. loodusõigust ja lühidalt filosoofia ajalugu. Lõpule jõudis siin ka loodusloo kursus. Õpiti astronoomia algmeid. Geograafias käsitleti üld-, Vene- ja Liivimaa geograafiat (viimast A. W. Hupeli tööde järgi). Üldajaloo kursuses võeti läbi uuem ajalugu Karl Viiendast (s. t. XVI sajandi esimesest poolest) alates, kusjuures põhjalikumalt õpiti Prantsusmaa ja Inglismaa, aga ka Vene- ja Liivimaa ajalugu. Harjutati saksa keele stiili, eratundides võis õppida prantsuse ja heebrea keelt.

1786. aasta ülevenemaalise koolistatuudi rakendamine suurendas mõnevõrra reaalinete osatähtsust õppekavas. Ladina keele kõrval hakati suuremat rõhku panema praktilikas vajalik vene keele õpetamisele. Neid samme tuleb hinnata positiivselt. Ent ühiskondliku hoolekande kolleegium ei tundnud edaspidi enam Tartu koolide käekäigu vastu nimetamisväärselt huvi, määrates vaid koolist lahkunud või surnud õpetajate asemele uusi ja sekkudes aeg-ajalt üksikute tüliküsimuste lahendamisse.

Majanduslikud raskused ning olukord, kus laste õpetuskohustus ja selle kestus olid seadusandlusega reguleerimata, tingisid Tartu pea-rahvakooli allakäigu 19. sajandi algul. 1803. aastaks, mil Tartu ülikooli koolikomisjon alustas Eesti ala linnades ja alevites asuvate õppeasutuste visiteerimist,³⁴ puudusid koolil nelja kõrgema klassi õpetajad. Rektor Ewers läks taasavatud ülikooli professoriks, veerand aastat ametit pidanud konrektor palganappusel Kaasanisse kodu-

õpetajaks, subrekforgi oli Tartust lahkunud ning arvutusmeister surnud. Puudus ka vene keele õpetaja. Ametis olid vaid noorima (V) klassi õpetaja ja joonistusmeister.³⁵ Selliseks jäi olukord 1804. aasta koolireformini.

*

Kooliolusid 18. sajandi Tartus iseloomustab eeskätt nende kitsikus. Sakslastest ja saksastunud eestlastest linnaelanike huvi esindav raad oli oma privileegide kaitsmise ning laiendamise nimel pidevas hõõrumises riigivõimuga. Tegelikku abi koolidele, mis oli hädavajalik eeskätt majandusküsimuste lahendamisel, andsid mõlemad äärmiselt napilt. Peamiselt käsitöölisest ja kaupmeestest koosnev kodanikkond oli huvitatud oma laste õpetamisest eeskätt kitsaid leivateenituse huve silmas pidades. Hoolimata üksikufest tõusuperioodidest, mis olid tingitud koolikorralduse reorganiseerimisega kaasnenud muutustest ning üksikute haridussoosijate entusiasmist, jäi sügavamate teadmiste taotlejate hulk tavaliselt üsna kasinaks ja koolide olukord võrdlemisi ebastabiilseks. Linnaeestlaste lastest sai enamik kihelkonnakoolis emakeelset õpetust vaid leeriks tarvilike teadmiste ulatuses. Ehkki Tartu säilitas teatud määral oma tähtsuse kultuurikeskusena 18. sajandilgi, oli koolide olukord peaaegu niisama kehv kui feodaaletsede igandite kammitsais olevates Eesti ala provintsilinnades. Alles ülikooli taasavamise (1802. a.) järel hakkasid Tartu kooliolud ajapikku paranema.

³⁴ Selle tulemustest vt. lähemalt: M. S a m m a, Rahvakoolidest Eesti linnades 19. saj. algul. «Nõukogude Kool», 1974, nr. 12, lk. 1034—1042.

³⁵ ENSV RAKA, f. 403, nim. 2, s.-ü. 89, l. 75, 76.

KROONIKA

8. ja 9. veebruaril toimus Tallinnas sõjalise algõpetuse, tsiiviilkaitse ja sõjalis-patriootilise kasvatustöö II ülevabariigiline teaduslik-praktiline konverents, mille organiseerijateks olid Eesti NSV Haridusministeerium ning VÕT.

Sõjalise algõpetuse ja tsiiviilkaitse õpetamise ning sõjalis-patriootilise ja internatsionalistliku kasvatustöö olukorda, selle perspektiive ja ülesandeid käsitles Eesti NSV Haridusministeeriumi osakonnajuhataja **J. Samoilov**.

Sellest, millised on tsiiviilkaitsetöö korraldamise organisatsioonilised ja praktilised ülesanded üldharidussüsteemis, rääkis Haridusministeeriumi koolide inspektor **M. Reial**.

Ettekanded olid konverentsil käsitletava kohta haridus- ja koolijuhtidelt ning sõjandusõpetajatelt.

Tähelepanelikult kuulati erukindralmajori **K. Aru**, erukontradmirali **B. Rumjantsevi**, lennuväe erukindralmajori **A. Solovjovi**, Eesti NSV sõjakomissari **R. Kiudmaa**, Eesti NSV ALMAVÜ Keskkomitee esimehe **J. Raudsepa**, Eesti NSV tsiiviilkaitse staabi ülema asetäitja **A. Samutinski** ja ELKNÜ Keskkomitee sekretäri **D. Visnapuu** ettekandeid.

NSV Liidu Haridusministeeriumi osakonnajuhataja **A. Averin** märkis oma sõnavõtus tunnustavalt meie vabariigi üldhariduskoolides tehtavat sõjalises algõpetuses ja tsiiviilkaitstes. Suhteliselt kõrge olevat meie vabariigi sõjandusõpetajate erialane ja üldpedagoogiline tase. Sõjalises algõpetuses jääb peamiseks sõjandusõpetajate kutsemeisterlikkuse fõstmine, eeskujulik õppetund ja noorte sõjalis-patriootiline kasvatustöö, noormeeste ettevalmistus teenimiseks Nõukogude armee ning sõjalaevastikus.

Haridus- ja Teadusala Tõõtajate Majas, kus konverents toimus, oli konverentsi ajal sõjalise algõpetuse, tsiiviilkaitse ja sõjalis-patriootilise kasvatustöö alane õppevahendite näitus. Väljapanekuid oli kõikide vabariigi rajoonide (linnade) haridusosakondadelt.

Paljusid haridustõõtajaid, sõjandusõpetajaid autasustati aukirjade ja tänukirjadega, mifu sõjandusõpetajat said rinnamärgi «Haridustöö eesrindlane».

Kokkuvõtte igafi õnnestunud konverentsi tõõst tegi Eesti NSV haridusminister **F. Eisen**.

Konverentsil viibisid EKP Keskkomitee büroo liikmekandidaat **L. Zarubin** ja Eesti NSV tsiiviilkaitse staabi ülem **V. Vare**.

28. veebruaril toimunud Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Tõõtajate Amefiühingu Eesti Vabariikliku Komitee V pleenumil arutati põhikõsimusena amefiühinguorganisatsioonide ülesandeid, mis tulenevad NLKP Keskkomitee 1977. aasta detsembripleenumi otsustest ja NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe L. I. Brežnevi kõnest sellel pleenumil ning NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ministrite Nõukogu, ÜAÜKN-i ja ÜLKNÜ Keskkomitee kirjast sotsialistliku võistluse arendamise kohta 1978. aastal.

Ettekande tegi amefiühingu vabariikliku komitee esimees E. Kaas. Ta tutvustas pleenumile läbiarutamiseks ja kinnitamiseks esitatud vabariikliku komitee koostatud perspektiivplaani projekti 1978. aastaks, rõhutades seejuures, et kõigi amefiühinguorganisatsioonide ja amefiühinguliikmete esmane ülesanne on igafi kaasa aidata 1978. aasta riikliku plaani täitmisele. See aga tähendab tõõ kvaliteedi ja efektiivsuse fõstmist, teaduse ja tehnikate uusimate saavutuste rakendamist õppe- ja teadusasutustes tõõs ning sotsialistliku võistluse organiseerimist, milles amefiühinguorganisatsioonid peavad etendama tähtsat osa.

Pärast läbiarutamist kinnitas pleenum Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Tõõtajate Amefiühingu Eesti Vabariikliku Komitee perspektiivplaani 1978. aastaks. Plaanis on kavandatud konkreetseid ülesandeid ja tegevussuunad nii vabariiklikule komiteele, amefiühingu linna- ja rajoonikomiteedele kui ka kohalikele komiteedele. Nii kohustab plaan kõiki amefiühinguorganisatsioone organiseerima NLKP Keskkomitee detsembripleenumi otsuste ja L. I. Brežnevi kõne sellel pleenumil ning NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ministrite Nõukogu, ÜAÜKN-i ja ÜLKNÜ Keskkomitee kirja sotsialistliku võistluse arendamiseks läbiarutamise õppe- ja teadusasutustes ning sotsialistlike kohustuste vastuvõtmise, et edukalt täita 1978. aasta riiklikud plaaniülesanded kõikides õppe- ja teadusasutustes. Samuti organiseerida NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse 1977. a. detsembrist «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tõõks ettevalmistamise edasisest fõistumisest» täitmist.

Selleks on plaani võetud mitmeid meetmeid amefiühinguorganisatsioonide tegevuse aktiveerimiseks, sotsialistliku võistluse organiseerimiseks ja arendamiseks koolide ning lasteasutuste uueks õppeaastaks ettevalmistamisel, kontrolli tugevdamiseks vastuvõetud otsuste ja plaanide täitmise üle, tõõtajate tõõ- ja olmetingimuste parandamiseks, õpilaste ja õliõpilaste õpi- ja olmetingimuste parandamiseks ning puhkuse ja vaba aja sisukaks veetmiseks, tõõtajate kvalifikatsiooni ja kutsemeisterlikkuse fõstmiseks ning paremate tõõkogemuste levitamiseks, õpetajatest kaugõppijate ning aspirantide

töö- ja õpitingimuste parandamiseks, taidluse ja kehakultuurilase tegevuse ning tervisespordi edendamiseks, ohustus tehnika ja töökaitse alaste abinõude efektiivsemaks rakendamiseks ning palju muud.

Kõige plaanis kavandatu elluviimiseks analüüsitakse olukorda kohapeal, korraldatakse ülevaatusi ja konkurse nii rajoonides ja linnades kui ka ülevabariigilisi, analüüsitakse sotsialistliku võistluse käiku ja selgitatakse välja paremad, kontrollitakse rahvamajanduse plaaniülesannete täitmist, üldistatakse ja levitatakse paremaid töökogemusi jne.

Sisutihe perspektiivplaan nõuab igalt ametiühinguorganisatsioonilt, igalt ametiühinguliikmelt fõsist tähelepanu ja pingsat tööd, et kavandatuga edukalt toime fulla. Seda rõhutas oma effekandes ka ametiühingu vabariikliku komitee esimees E. Kaas. Ja seatud ülesanded kindlasti ka täidetakse.

Teise päevakorrapunktina arutati pleenumil töõtingimuste parandamise, töökaitse ja sanitaar-tervistavate abinõude kompleksplaani (aastail 1976—1980) täitmist Tartu Riiklikus Ülikoolis. Selles küsimuses vastuvõetud otsuses märgitakse, et TRÜ rektoraat ja ametiühingukomitee, täites NLKP XXV kongressi ja NSV Liidu ametiühingute XVI kongressi otsuseid, on pööranud suurt tähelepanu töõtingimuste parandamise, töökaitse ja sanitaar-tervistavate abinõude kompleksplaani täitmisele ning saavutanud selles märkimisvääreid tulemusi. Ent tehti ka ettepanekuid kompleksplaani täiendamiseks ja täpsustamiseks, et see täielikumalt kajastaks töö- ja olmetingimuste parandamise eesmäärke.

Kolmanda küsimusena arutas pleenum läbi ja kinnitas Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Tõõtajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee 1977. aasta eelarve täitmise aruande ja 1978. aasta eelarve ning sotsiaalkindlustuse 1977. aasta eelarve täitmise aruande ja sotsiaalkindlustuse 1978. aasta eelarve.

DIDAKTIKA- KONVERENTSILT LENINGRADIS

■ 21.—27. jaanuarini toimus A. Herzeni nimelises Leningradi Riiklikus Pedagoogilises Instituudis üleliiduline teaduslik-praktiline konverents «**Õppemeetodite täiustamine nõukogude nüüdiskoolis**». Osavõtjaid oli neljasaja ringis. Konverentsi töö toimus NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. detsembrimäärusest lähtuvalt, rõhutati vajadust viia õpetamise ja kasvatamise meetodid vastavusse hariduse sisu ja elu nõuetega.

Konverentsi avas NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia president V. Stõletov, kes rääkis, et õpilase õpitegevus on vaja viia ühtsesse süsteemi töö- ja kunstilise kasvatusesega. Kasvatusel peab olema kompleksne iseloom. Õppetunnid on üle koostatud, kuid vaja oleks leida koht kiirlugemise õpetamiseks. See võimaldaks õpilasi iseseisvalt kirjandusteoseid tundma õppida. Järjepidevus ei pea valitsema mitte ainult teadmiste, vaid ka meetodite ja vahendite valikul. Õppemeetodite valik tuleb optimeerida ja tunduvalt parandada klassivälise töö metoodikat. Kõik, mida õpetada, peab olema õpilastele jõukohaselt esitatud. Praegu on õpikutes rohkesti toormaterjali.

Akadeemik I. Zverev oma effekandes õppemeetodite täiustamisest vastavalt elu nõuetele näitas vajadust õpilaste iseseisvuse arendamiseks. Iga tund peab olema huvi

arendav ja koos teadmiste andmisega tuleb arendada ka töövilmusi. Arvesfades üldhariduskooli edasisi ülesandeid, tõi esineja välja järgmised ülesanded meetodite uurimiseks:

- õppemeetodite olemuse, struktuuri ja süsteemi igakülgne analüüs;
- meetodite õpetavate, arendavate ja kasvavate funktsioonide vastastikuste seoste süvendamine, õppe- ja kasvatusmeetodite ühtsuse kindlustamine,
- õpilaste tööalase ettevalmistatuse täiustamine;
- õpilaste loomingulist tunnetustegevust arendavate ning enese arendamise ja -kasvatamise vilumusi kujundavate meetodite välja-töötamine;
- meetodite optimaalse valiku ja kasutamise efektiivsuse kriteeriumide põhjendamine;
- ülddidaktiliste ja erimetoodiliste meetodite teooriate, vastastikuste seoste väljatoomine;
- õppemeetodite tervikliku süsteemi loomine;
- õpetajate ettevalmistatuse ja kvalifikatsiooni tõstmine õppemeetodite osas.

Akadeemik G. Šfukina ettekande teema oli õppemeetodid õppeprotsessi komponenditena. Ta näitas, et meetoditele on vaja läheneda komplekselt, et iga meetod ei täida mitte ainult oma didaktilist ülesannet, vaid on ka kõigi õppeprotsessi funktsioonide kandja. Iga meetod arendab, kasvatab, õpetab. Ainult seda silmas pidades võime rääkida õpetamise täiustamisest.

Õppimisatmosfäär on olenev õppemeetodi ergutavast toimest ja õpilase huviobjektist. Õppimisatmosfääri loomisele peaks mõtlema iga õpetaja. Meetodi õpetav funktsioon on juhtiv, kuid see pole erinevatel meetoditel ühesugune. Teadmiste vähesus kirjutatakse sageli võimevate arvele, küsimata seda, kas valitud meetodid olid õiged. Meetodi arendav funktsioon on paljutähenduslik, selle alla kuulub oskuste, psüühiliste protsesside, motiivide, tunnetushuvide jne. arendamine.

Pidades silmas kõiki neid funktsioone meetodite täiustamise otsingutel, ei või piirduda ainult uute meetodite leidmisega, vaid tuleb arvestada ka paljusajandilise praktika reserve.

Akadeemik N. Mentšinskaja ettekande selgitas õppemeetodite täiustamise psühholoogilisi probleeme. Ta rõhutas, et teadmisi kogutakse mitmesuguste kanalite kaudu. On vaja jõuda selleni, et õpilasel endal tekiks soov oma teadmisi täiendada. Igasuguste töövõtete omandamine saab olla edukas ainult siis, kui õpilane tunnetab selleks vajadust. Tunnetushuvist peab välja kujunema ka huvi omandamisvõtete vastu. Et tänapäeval trakteeeritakse arengut laiemalt kui lihtsalt «vaimne areng», võime käsitleda meetodit ka inimesel oma isikliku stiili väljatöötamise vahendina. See tähendab ühtlasi maailma-vaate kujunemist, mille kujundamine on seo-

tud õpilaste ealiste ja individuaalsete iseärasuste arvestamisega.

Õppemeetodite optimaalse valiku probleemidel peatus oma ettekandes akadeemik J. Babanski. Ta rõhutas, et iga meetod lahendab kõige paremini ühtesid, vähem teisi ülesandeid ja toetab kolmandaid. Meetodeid on vaja valida selliselt, et kõigi tugevad küljed tuleksid välja. Selleks on vaja spetsiaalset teooriat ja metoodikat kompleksis. Rõhk on vaja rõhku panna stimuleerimise, kontrolli ja enesekontrolli viisidele. Paremini on vaja arvestada õpilaste ealisi ja individuaalseid iseärasusi nii meetodite valikul kui ka nende kasutamisel. Seostades mitmekesiselt meetodeid, saab õpetaja kindlustada õpetamise ja õppimise ühtsuse, mis tagab õppe- ja kasvatusülesannete lahendamise. Õpetajate ettevalmistamisel ja kvalifikatsiooni tõstmisel soovitas esineja kasutada spetsiaalseid harjutusi meetodite valikuks.

Plenaaristungil kuulati ära ka Kaasani teadlase M. Mahmutovi ettekanne uute õppemeetodite tähtsusest õpilaste töökasvatuse ja Kiievi teadlase A. Aleksjuki ettekanne õppemeetodite teooria arengust NSV Liidus.

■ Sektsiooni «Õppemeetodite kasvatuslikud ja arendavad funktsioonid» juhafasid akadeemikud H. Liimets, N. Mentšinskaja ja I. Harlamov. Sektsioonis arutati õppemeetodite kasvatusliku suunitluse, õpetamise ja kasvatusmeetodite vastastikust seost, meetodi arengut koos tunnetustegevuse iseseisvuse arendamisega.

Elavat tähelepanu äratas pedagoogikadoktor Inge Undi ettekanne, milles esineja tutvustas oma uurimistulemusi ning meie vabariigis tehtavat tööd õpilaste iseseisva töö meetodite efektiivsuse tõstmisel. Äärmärkimist leidis meie koolides praktiseeritav töö trükitud töövihikutega. I. Unt rõhutas, et iseseisva töö meetodite, sealhulgas individualiseeritud iseseisva töö osakaalu tõstmine sobivas vahekorras teiste meetoditega tõstab õppetöö efektiivsust nii tugevatel, keskmistel kui ka nõrkadel õpilastel.

Suurt huvi pakkus Leningradi uurija A. Gromtseva ettekanne «Õppemeetodite areng kui õpilaste enesekasvatuse vältimatu tingimus». A. Gromtseva märkis, et pedagoogilise juhtimise süsteem peab ületama tunni piirid, läbima koduse töö ja laiendama õpetamist enesekasvatamisega, tungima tunnetustegevuse kõikidesse vabatahtlikesse vormidesse, mis peaksid olema niisama massilised kui tunniplaani lülitatud areneva isiksuse vajaduste rahuldamist silmas pidavad tegevused.

Meetodi areng õpetamise protsessis just selles seisnebki, et muutub õpetaja ja õpilase vastastikuste suhete iseloom. See väljendub a) õpilase tunnetuse juhtimise vormide muutumises (need muutuvad paindlikumaks, mitmekesisemateks, variatiivsemaks, õpilaste tegevuse vahetu juhtimine asendub

vahendatud juhtimisega), b) õpilaste ise-
seisva tunnetuse osa suurenemises kõikide
meetodite juures ja c) otsingulistele meetodidele
osakaalu tõusus.

Kõik see tekitab vajaduse õpetada õpilastele
õpifegevuse ratsionaalseid oskusi. Kõ-
simust, kuidas selle juures muutuval meeto-
did, selgitas B. Iljini koolkonna uurija
V. Kulko Volgogradist. Väljatöötatud õppe-
protsessi mudel võimaldab vaadelda õppe-
meetodi vastavust eesmärgile. Eesmärgid on
aga seotud õpilaste mõtlemise arenguga.
Näiteks murdeaaliste õpilaste jaoks seoses
nende mõtlemise iseärasustega seatakse ees-
märk kujundada reprodutiivseid ja produk-
tiivseid oskusi ligikaudu võrdsetes vahekor-
dades. Vanemates klassides aga on reaalne
muuta vastavate oskuste suhe produktiivsete,
sealhulgas loomingulistele oskuste kasuks.

Esinejatele esitati rohkem küsimusi ja
mõnevõrra jäi aega ka diskussiooniks. Pal-
jude efekannete ja sõnavõtude autorid
avasisid õppemeetodite kasvatulikke ja are-
nduslikke võimalusi ning mehhanisme, rõhuta-
sid õppemeetodite mõju dialektilist iseloomu.
Näidati nii meetodite positiivseid kui ka
negatiivseid mõjusid ja sellega seoses mee-
todite optimaalse vahekorra valiku vaja-
likkust eesmärgiga maksimeerida meetodite
positiivseid ja minimeerida negatiivseid
efekte.

■ **Sektsioon «Õppemeetodite ülddidakti-
sed probleemid»**, mida juhatasid akadeemi-
kud J. Babanski ja G. Ššukina, oli osavõt-
jate poolest kõige arvukam. Kahe pingisa
tööpäeva jooksul kuulati 35 efekannet ja
sõnavõttu.

Osavõtjate üldine arvamus oli, et veel
tänapäeval tuleb nentida metodoloogilist
puudulikkust ja ülddidaktiliste probleemide
mittearvestamist õppemeetodite väljatöota-
misel. I. Lerner märkis, et halb on olukord
ka seetõttu, et kõrgekoolides selgitatakse
õppemeetodeid traditsiooniliselt, tuuakse
65—100 meetodit, kuid nende hulgast vali-
takse ilma mingi aluse ja põhjendusega välja
7, mida peetakse kõige olulisemaks.

Püüde õppemeetodide klassifitseerida jagu-
nes efekannete ja sõnavõtude põhjal kahe-
suunaliseks. Ühelt poolt pakuti selleks välja
empiriilisi lähtekohti (H. Liimets, J. Lerner jt.)
ning teiselt poolt võimalusi õppemeetodide
klassifitseerimiseks nende modelleerimise
teel (V. Palamartšuk, V. Andrejev jt.). Mär-
giti, et õppemeetodide klassifikatsiooni loo-
miseks on vaja läheneda probleemile komp-
lekselt. Siinjuures tuleb arvestada, et õige
aluse leidmine on seotud ka ühiskonna sotsia-
alpoliitiliste sündmustega, sest sellest sõl-
tuvad suunad, mida anname tänapäeva
nõukogude koolile (I. Lerner).

Esimese suuna esindajad vaatlevad mee-
todit kui tegevuse viisi, arvestades seejuures
loogiliselt kulgevat elavat õppeprotsessi
ning õpetaja ja õpilaste tegevust selles.
Lähtudes tegevusest kui ühest isiksust suu-

navast faktorist märgiti, et meetodil kui oma-
ette kategoorial on küllaltki keeruline loo-
mus. Meetodi puhul tuleb selles vaadelda
eesmärgistatust, sisulisust, psühholoogilist,
loogilisust ja sotsiaalset.

Akadeemik H. Liimets peatus oma effe-
kandes meetodi eesmärgistatuse aspektil ja
märkis, et see peab asetsema kesksel kohal.
H. Liimets näitas, et üldeesmärgi kõrval esi-
neb veel mitmeid alaeesmärgi. Õpetaja
ülesanne on nende realiseerimine, kuid
seda ei saa teha ülddidaktilisi seadus-
pärasusi arvestamata. Koolitöö põhiline puu-
dus on olnud see, et ei ole arvestatud sotsia-
alsest aspektist, s. f. õpilase igapäevast
tegevust, õpilase ja õpetaja vahelist koos-
tööd jms. Õppetöö organisatoorsed vormid
ei vasta alati seatud eesmärkidele. Kahe
silma vahele on jäänud asjaolu, et õppetöö
organisatoorsed vormid on küllaltki suure
kasvatuliku väärtusega. Seetõttu ahel ees-
märk — organisatoorsed vormid — aspek-
tid — meetod moodustab lahutamatu ter-
viku. Meetodi kasvatuliku väärtuse seisneb
aga tema võimes kujundada isiksuse süga-
vaid seesmisi omadusi (M. Levina). Väi-
eldamatult on õigus V. Zagvjazinskil ja V. Kot-
ljariil, kes rõhutasid, et õppemeetodeid ei
saa vaadelda lahus elavast pedagoogilisest
protsessist. Meetod on vahend, mille kaudu
püüame saavutada seatud eesmärgid.

A. Sohhar kritiseeris paljusid õpikute auto-
reid seepärast, et nad ei arvesta üldisi
didaktika printsiipe ning igale programmi-
teemale lähenevad ühtviisi nii metoodiliselt
kui ka ülddidaktika seisukohalt. Õppemater-
jali ning ülesannete esitamisel ei arvestata
reprodutiivse ja produktiivse tegevuse
vahekorra. Õpikutes olevate produktiivsete
ülesannete maht on ainult 20%, õpilaste
mõttegevuse arendamisele aga ei pööra
õpikud üldse tähelepanu. Põhivara kinnista-
miseks puuduvad vastavad ülesanded ja
harjutused. Teisejärguliseks on jäänud vaja-
dus juhtida õpilaste tähelepanu tüüpilistele
vigadele, mis esinevad ühe või teise pro-
grammiteema puhul. Õpikutes ei ole ka juht-
nõore õpilastele, kuidas töötada iseseisvalt
ühe või teise teema õppimisel.

L. Pressman märkis, et tehnilised õppe-
vahendid ei sünnita uusi õppemeetodeid ega
vajadust nende järele, vaid nende kasuta-
mine põhineb olemasolevatel. Tehniliste
õppevahendite ülesanne on äratada õpilastes
huvi, muuta nende kõlbelsi tõekspidamisi.
Õppefilm suunab ja juhib otseselt õpilase
tunnustusgevust ja aktiivsust. Seejuures tuleb
aga nentida, et tehnilised õppevahendid ei
asenda õpetajat õppeprotsessis, nagu mõni-
kord arvatakse, vaid õpetaja on tõeline
peremees tegevuse juhtimisel.

Teise suuna esindajad pakkusid välja eri-
nevaid võimalusi õppemeetodide klassifit-
seerimiseks modelleerimise teel, luues sel-
leks mitmetahulisi mudeleid. Samuti püüti
vaadelda modelleerimise teel õppe- ja

õpimeetodeid ning nende omavahelisi seoseid (N. Andrejev). Modelleerimise aluseks võeti õppemeetodi mitmekülgsus (V. Palamartšuk).

Oluline oli see, et mõlema suuna esindajad peaaegu üksmeelselt jõudsid järeldusele, et õppemeetodi klassifitseerimisel tuleb lähtuda õpilase tunnetustegevusest, tema iseseisvusest õppeprotsessis.

Kõlama jäid informatsioonilis-retseptiivne, reprodutiivne, uurimuslik, heuristiline ja teadmiste probleemse esitamise meetod. Oli ka ettekandeid ja sõnavõtte, mis vaatlesid õppemeetodi üksikuid külgi, nagu õppemeetodi efektiivsuse kriteeriumid (A. Ussova), õpilaste teadmiste kontrollimise meetod (V. Lozovaja), mängu osa õpperotsessis (V. Grigorjev) jt.

■ Sektsiooni «**Õpetamismeetodid loodusteaduslik-matemaatilise tsükli õppeainetes**» juhafasid akadeemikud N. Verziin ja L. Tsvetkov. Kokku kuulati 20 ettekannet ja sõnavõttu.

V. Ilšenko (Kiievi oblast) ettekandes loodusseaduste õpetamise meetodikast esitas oma uurimistulemuste põhjal soovitusi kõnealuse valdkonna küsimuste efektiivsemaks käsitlemiseks. Ta rõhutas õppeainetevaheliste seoste arvestamist, pidades eriti silmas seoseid füüsika, keemia ja bioloogia vahel.

Õpetamismeetodite süsteemsusest kõneles B. Erdnijev (Elista), V. Kesler (Alma-Ata) aga didaktiliste materjalide kasutamisel õpilaste iseseisvas töös. V. Kesler tutvustas ühtlasi sellekohaseid spetsiaalseid materjale, mis on välja töötatud matemaatika, füüsika, keemia ja geograafia alal, ning nende materjalide kasutamise kohta teostatud uurimusi.

Õpilastele soovitatavat iseseisva töö meetodikat füüsikaõpikuga töötamiseks vaatles oma ettekandes Z. Ramanauskas (Vilnius). Ta tutvustas ka vastavat meetodilist juhendit ning katsetusi kõnealuse meetodika efektiivsuse kontrollimisel. Õpilaste iseseisvate tööde süsteemist keemia õppimisel kõneles R. Ivanova (Moskva).

A. Degtjarjova (Moskva) ettekanne käsitles mõistete kujunemise psühholoogilisi aspekte, T. Jatsenko (Tšerkassõ) kõneles psühholoogilisest lähenemisest näitlikkusele geometriliste mõistete õpetamisel ja A. Krutski (Barnaul) õppeaine struktuuri elementide formaliseerimisest (peamiselt füüsika õpetamise näite põhjal).

A. Pardžanadze (Tbilisi) vaatles oma ettekandes uute meetodite otsinguid matemaatika õpetamiseks. Ta rõhutas, et on vaja tõsta õpilaste intellektuaalset aktiivsust, eriti iseseisvas töös. Ühtlasi tutvustas ta matemaatika koolikursuse puhul efektiivseks osutunud vastavat õpetamisviisi, mida on katsetatud Tbilisi 1. ja 55. keskkoolis.

A. Zenkovitš (Kaluuga) rääkis meetodiliste võtete ratsionaalse ühendamise tingimustest matemaatikatundides ja O. Kärner (Tallinn)

matemaatika kirjalike kontrollitööde standardiseerimisest.

S. Volštein (Minsk) käsitles teaduslike meetodite didaktilist tähtsust füüsika õpetamisel ja A. Pavlenko (Zaporozžje) õpilaste suunamist füüsikaülesannete koostamisele (eesmärk — arendada õpilaste loomingulisi võimeid). N. Sorokina (Kramatorsk) analüüsis füüsikatunni struktuuri küsimusi, vaadeldes seejuures lähemalt tunni kavandamist graafilise modelleerimise kaasabil.

Bioloogia õpetamise meetodite iseärasustest kõneles D. Traitak (Moskva) ja astronoomia õpetamise meetodika fäiusutamise vajadustest keskkoolis E. Straut (Moskva).

Keemia õpetamise mõningatest kitsaskohadest tegi ettekande akadeemik L. Tsvetkov.

Ülejäänud sõnavõttud fäiendasid ja kommenteerisid eeltoodut.

Sektsiooni töös osalesid õppeainete meetodikud, vaadeldud küsimuste valdkond oli küllaltki lai. Ettekandjatele esitati küsimusi ning küsimuste baasil tekkis korduvalt elav arutelu.

SOOVITAME

■ Ajakirja «Vetšernjaja Srednjaja Škola» selle aasta esimene number pakub oma lugejatele mõndagi huvitavat. 18.—20. oktoobrini 1977. a. toimus Riias üleliiduline juhtivate haridustöötajate nõupidamine töötavate noorte õpetamise edaspidise täiustamise küsimustest. Ajakirja jaanuari-veebruarinumbris ongi avaldatud nõupidamise materjale: «Keskharidus ja õhtukool» — NSV Liidu Haridusministeeriumi Koolide Peavalitsuse ülema asetäitja N. Malahhov, «Täiskasvanute õpetamise efektiivsuse tõstmise teedest» — NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Täiskasvanute Õpetamise Teadusliku Uurimise Instituudi direktori asetäitja J. Kuljutkin, «Nüüdisajal on peamine teadmiste kvaliteet» — Läti NSV haridusministri asetäitja V. Spurga, «Aktiivsemalt juurutada paremaid kogemusi» — Kasahhi NSV haridusministri asetäitja A. Kanafin ja teised.

Rubriigis «Teooria, praktika, metoodika» Uraali Riikliku Ülikooli teadusliku kommunisti kateedri juhataja filosoofiadoktor L. Kagan ja NLKP Orenburgi Oblastikomitee sekretäri ajalookandidaat V. Poljanitško artiklis kõneldakse noorsoo hariduse sotsiaalsetest nõuetest. Autorid väidavad, et uue tööinimese üks peamisi iselomustavaid jooni on areneva sotsialismi tingimustes kõrge haridustase. Kui 40 aastat tagasi oli 8 protsendil töölistel kõrgem, kesk- või lõpetamata keskharidus, siis tänapäeval on see tõusnud üle 73 protsendi. Samal ajal kõrgema ja keskeriharidusega spetsialistide arv kasvas tööstuses 34-, põllumajanduses 47-kordseks. Nagu teiste õppeasutuste, nii ka õhtukoolide ees seisab praegu hulk uusi probleeme, mis on välja

kasvanud NLKP XXV kongressi otsustest. Nendest ja veel teistestki probleemidest kirjutavad autorid selles artiklis.

Pedagoogikakandidaat L. Fedotova annab õhtukooli geograafiaõpetajatele nõu kirjutises «Vajalikud tingimused võitluses teadmiste kvaliteedi eest». Geograafiaalaste teadmiste omandamisel on tähtsal kohal iseseisvad tööoskused ja -harjumused mitmesuguste kaartide, atlaste, featmeteoste, poliitilise ja teadusliku kirjandusega, oskused seostada õpitavat materjali eluga, tänapäeva sündmustega. Tõenäoliselt ei ole geograafiaõpetajat, kelle süda ei valutaks ja kes poleks mõelnud õpilaste teadmiste kvaliteedi tõstmisele. Autor teeb järelduse, et peamiseks teeks võitluses teadmiste kvaliteedi eest on õpetamise teaduslik-metoodilise taseme ja õpetaja enese kutsemeisterlikkuse tõstmine. Ka kirjandus-, füüsika- ja bioloogiaõpetajad leiavad kirjutisi oma erialalt.

Ajakirja kriitika ja bibliograafia rubriigis on juttu geograafiaõpetajale vajalikust E. Košelova raamatust «Majandusgeograafia õpetamise metoodika üldised alused õhtukoolis», M. Solovkovi raamatust «Kasvatamise kunst» ja teistest õhtukoolide õpetajatele vajalikest viimasel ajal ilmunud raamatutest.

■ Mida uut võime lugeda ajakirja «Geografia v Škole» käesoleva aasta esimesest numbrist? Planeerides Valgevene NSV rahvamajanduse kiiret kasvu kümnendal viisaastakul, on arvestatud töjõuressursside ja tootlike jõudude efektiivsemat kasutamist. Üleliidulise tähtsusega tööstusharudeks on masinaehitus, keemiatööstus, puidutööstus, kerge- ja toiduainetööstus. Samas antakse ka rahvamajanduse arendamise põhisuunad oblastite kaupa. Kõigest sellest kirjutab majandusteaduse kandidaat A. Bogdanovištš artiklis «Valgevene NSV kümnendal viisaastakul». Samasugust materjali saab geograafiaõpetaja geograafiakandidaadi A. Adamesku artiklist «Volgamaad kümnendal viisaastakul». Huvitavat teadmiste täiendamiseks pakub geograafiadoktor professor B. Horev (M. V. Lomonosovi nimeline Moskva Riiklik Ülikool) nüüdisaegse rahvusvahelise migratsiooni kohta.

Rubriigis «Metoodika ja kogemus» on kõigepealt juttu NSV Liidu konstitutsiooni materjalide kasutamisest geograafia õpetamisel. Ulatusliku artikli nendest võimalustest on koostanud autorite kollektiiv, kuhu kuuluvad

V. Maksakovski, N. Maksimov, I. Matrussov, O. Tšuvilkin. Moskva linna õpetajate täiendusinstituudi töötaja G. Lissenkova tutvustab 8. klassi temaatilist planeerimist.

Geograafiliste uudiste veergudelt loete, milline oli Moskva 60 aasta eesf, Maa uurimisest kosmoses, inimese ja looduse vahelistest suhetest. Piiritaguste uudiste rubriigis kõneldakse autofranspordi arengust Vastastikuse Majandusabi Nõukogu maades, atmosfääri saastamisest Lääne-Euroopa kohal, võitlusest Inglise kanali pärast ja teisi uudiseid.

Huvitavaid fakte tuuakse geograafiliste tähtpäevade kalendris. Seal võib lugeda, et 11. märtsil 1918 kolis Nõukogude valitsus Petrogradist üle Moskvasse, et 17. augustil sai 350 aastat Krasnojarski linna asutamisest, et 175 aastat tagasi algas esimene Vene ümbermaailmareis, et... Aga edasi loete juba ise.

Uus-Meremaast, väikesest kapitalistlikust riigist, mida viimastel aastatel iseloomustab kiire tempore arenev tööstus ja põllumajandus, kelle väliskaubanduse peamiseks partneriteks on Suurbritannia, Jaapan, USA ja Austraalia, kuid kus laieneb kaubavahetus samuti sotsialismimaadega, sealhulgas ka Nõukogude Liiduga, kirjutab majandusteaduse kandidaat L. Insarova.

Kirjastuselt «Proseštšeniye» on geograafiaõpetajate tarvis ilmunud terve hulk vajalikku kirjandust. Teatavasti on see kirjastus üks massilisemate väljaannete kirjastaja meie maal. Üksnes geograafiliste kirjutiste toimeetus pakub igal aastal oma lugejatele 30—35 nimetust raamatuid kogutiraažiga ligi 2 miljonit eksemplari, arvestamata keskkooliõpikuid. Geograafiaalane kirjavara, mida see kirjastus välja annab, on järgmise suunitlusega: 1) keskkooli geograafiaõpikud, 2) õpilastele määratud kirjandus, 3) kirjandus õpetajate tarvis, 4) õppevahendid pedagoogiliste instituutide geograafiaeriala üliõpilastele. Sellest, mida lugejale käesoleval aastal pakutakse, võitegi lugeda geograafiaalaste väljaannete toimetuse töötajate pedagoogikakandidaat V. Golovi ja geograafiakandidaat I. Jerofejevi kirjutisest.

■ Õpilastele heade teadmiste andmine on alafi olnud nõukogude kooli üks peamisi eesmärgi, omefi on selle tagamine alafi olnud probleemiks. Üks põhjusi on selles, et ajalooliselt muutuvad efekujutused tead-

miste kvaliteedist. Õpetamise ja pedagoogika ajalugu on ilmekas tõend selle kohta, kuivõrd erisuguselt on eri epochidel mõistefud õpetamise eesmärgi ja kuivõrd erinev oli vastavalt suhtumine ka teadmistesse. Missugused peaksid olema õpilaste teadmised tänapäeval ja mille järgi otsustada nende kvaliteedi üle võib lugeda hiljuti ilmunud I. Lerner'i kirjastuse «Znaniye» pedagoogika ja psühholoogia seerias välja antud brošüürist (Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М., «Знание», 1978. 48 с.).

Viimasel ajal on suurenenud tähelepanu teadmiste suhtes, otsitakse intensiivselt teadmiste hindamise kriteeriume ja omandatuse diagnoosimise vahendeid. Teadmiste andmine on küll ainult üks õpetamise eesmärk, kuid selline eesmärk, millega on seotud kõik teised.

Brošüüris antakse ülevaade teadmiste liikidest ja funktsioonidest. Üks võimalik liigitamise viis, millest ka brošüüri autor on lähtunud, on järgmine: terminid ja mõistefud, faktid, seadused, teooriad, metodoloogilised teadmised, hinnangulised teadmised. Isiksuse kujundamisel on teadmistel välja fofodud 3 funktsiooni: ontoloogiline, orienteeriv ja hinnanguline. Esimestef elupäevadef peale omandab inimene efekujutusi ümbritsevatef asjadef, hiljem nende vahelistef seostef. Kooli ülesanne on kujundada õpilasel üldine maailmapilt nüüdisteaduse tasemel. Teadmised on orientiiriks tegevussuuna määramisel ning baasiks suhtumiste kujunemisel tegelikkuse objektidesse.

Brošüür on pühendatud teadmiste kvaliteedile. Autor peatub niisugusel aspektidel nagu täielikkus, sügavus, süstemaatilisus, süsteemsus, operatiivsus, paindlikkus, konkreetsus, üldistatus, laiahaardelisus, kompaktsus, teadlikustatus ja püsivus. Pedagoogilises kirjanduses kirjeldatakse neist paljusid, kuid kuidas määrata õpilaste teadmiste süsteemi, on jäänud lahtiseks. Brošüüris kirjeldatakse nende vahelisi seoseid teadmaks, kuidas neid sihipäraselt kujundada.

Rääkides pedagoogilistef tingimustef teadmiste kujundamisel, rõhutab autor, et juff ei ole kõigist teadmistef kõigi õpilaste jaoks. Arvestades õpilaste individuaalseid iseärasusi, on vaja, et iga õpilane omandaks teatud (või mitmes valdkonnas) kõik teadmiste liigid nimetatud omadustef tasemel. Keskkooli lõpetanu peab oskama avada programmis effenähitud teoreetilise osa, formuleerida seadusi ja anda määranguid, opereerida metodoloogilistef ja hinnangulistef teadmistefga.

Teadmiste kvaliteedi tagab nende täielikkus, süstemaatiline kasutamine, üldistatus, silmas tuleb pidada järjepidevuse printsiipi ning teadmiste ja õppetegevuse tähtsust õpilase silmis. Väga oluline on kujundada õigeid õppimismotiive, muuta teadmiste omandamine väärtuseks. Õpetamismeetodeid

tuleb kasutada komplekselt, üksikmeetodi domineerimine ei õigusta ennast. Lehekülgedel 44—45 on esitatud õpetaja õppetunniks valmistumise põhietapid:

- 1) tunni teemast välja valida põhimõisted ja põhiideed;
- 2) foetudes varemõpitule määrata, mida annab õpetaja, mida on õpilased suutelised ise lahendama probleemülesandena;
- 3) õpetaja määrab mõistete ja ideede kasutamise situatsioonid, seostades neid eelneud ja tulevaste tundidega;
- 4) valmiskujul anavate teadmiste jaoks valib reproduktiivsed ülesanded;
- 5) teistsuguste mõistete jaoks otsib loovülesandeid ja probleemülesandeid;
- 6) mõtleb läbi meetodid ja võtted;
- 7) projekteerib tunni (või kogu õpitava teema) etapid;
- 8) näeb ette tehniliste õppevahendite, näitvahendite kasutamise;
- 9) planeerib teadmiste kontrollimise sellisena, et saada võimalikult rohkem ja mitmekülgsemat informatsiooni.

EESTI NSV ÜLDHARIDUS- KOOLIDE VÕRK

1977/78. ÕPPEAASTAL

1977. aastal jätkus Eesti NSV-s üldhariduskoolide võrgu korrastamine. Uued keskkoolid avati Tallinnas, Narvas ja Paides. Samaaegselt reorganiseeriti Klooga ja Misso keskkool kaheksaklassilisteks, Vaeküla internaatkool (töötas keskkoolina) eriinternaatkooliks, 7 kaheksaklassilist kooli algkoolideks. Koolivõrgu jätkuv korrastamine on seotud suurel määral migratsiooniprobleemidega, elanikkonna ümberpaiknemisega rajoonides endis ja rajoonide vahel. Üha enam on täheldatav suuremate maakeskuste väljakujunemise tendents, kus täielikult on kadunud elamismugavuste mõttes vahe linna ja maa vahel. Need perspektiivsed maasulad, kus elukeskkond on väga soodus, on omakorda eeskujudeks ülejäänud piirkondadele. Elanikkonna koondumise ja seoses sellega ka koolivõrgu korrigeerimise protsess on käesoleval ajal eriti tuntav Harju ja Viljandi rajoonis.

Vaatamata küllalt intensiivsele koolivõrgu reorganiseerimisprotsessile Eesti NSV külas, jääme ometi oma maakoolide keskmise täituvusega naabervabariikidele ja NSV Liidu keskmistele näitajatele alla, kui rääkida 8-klassilistest koolidest. Nii kujunes 1977. a. maa

kaheksaklassiliste koolide keskmiseks täituvuseks Eesti NSV-s 124,4, Leedu 128, Lätis 129,3 ja NSV Liidus 135,4 õpilast. Samal ajal linnade kaheksaklassiliste koolide täituvusega oleme naaber-vabariikide ja NSV Liidu keskmistest näitajatest mõnevõrra ees. Maakeskkoolide täituvus Eesti NSV-s on keskmiselt 397,1 õpilast, mis on madalam NSV Liidu ja Leedu NSV vastavatest näitajatest, mõnevõrra aga ületab Läti NSV näitajat (NSV Liidu keskmine — 412,6; Leedu NSV — 411, Läti NSV — 321,6).

Linnakeskkoolide täituvus on meil aga kõrge, keskmiselt 907,4 õpilast kooli kohta. Samal ajal on NSV Liidu keskmise linnakeskkooli täituvus 849,5 ja Läti NSV-s 855,7 õpilast. Meid ületab selle täituvusega Leedu NSV, kus keskmine linnakeskkooli täituvus on 1016 õpilast. Muidugi ei ole kooli suurus eesmärk omaette, sellest on palju räägitud. Tähtis on pedagoogiline protsess, mis aga eeldab tänapäevaseks ainespetsialistide ja vahendite ning materiaalsete väärtuste piisavust, et kooliharidus, mille noor saab, oleks kõikjal võrdväärne.

Viimane tingibki taotluse koolidele optimaalsete näitajate saamiseks. Praegu on kõrvuti niisuguste suurte kaheksaklassiliste maakoolidega nagu Rõngu (õpilaste arv 304), Luunja (õpilaste arv 278), Audru (õpilaste arv 262), Virula (õpilaste arv 246), Haljala (õpilaste arv 213) jmt. ka sellised kaheksaklassilised koolid, kus õpilaste arv on tõepoolest alla igasugust tänapäevaseks kujutatavat optimumi. Niisugused kaheksaklassilised koolid on näiteks Tarva (õpilasi 47), Satserinna (õpilasi 48), Pagari (õpilasi 37), Alajõe (õpilasi 35) jmt. Siinkohal ei taha rääkida koolidest mõnel väikesel saarel, kus õpilaste arv arusaadavalt on väike. Igatahes mandri-Eestis on olemas tänapäevaseid võimalusi koolide kontsentratsiooniks õppe- ja kasvatustöö huvides ning elu näitab, et selles suunas liikumine ka toimub.

1977/78. õppeaastal on Eesti NSV üldhariduse süsteemis 171 keskkooli, 263 kaheksaklassilist kooli ja 71 algkooli. Need on üldtüüpi koolid. Kõige rohkem koole (51) on Tallinnas, nendest 44 kesk-

kooli. Seevastu Sillamäe linnas on koole 4, neist kaks keskkooli. Kõige rohkem kaheksaklassilisi koole (25) on Harju rajoonis, kõige rohkem algkooli (10) aga Kingissepa rajoonis. Kus neid kõige vähem on, pole nähtavasti väga oluline, sest määrav on siin muidugi rajooni/linna suurus. Siiski tuleb öelda, et ilma algkoolideta saavad läbi Hiiumaa ja Kohtla-Järve rajoon ja et koolivõrgu korrastamisel on teistest rajoonidest kaugemale jõudnud Harju, Viljandi ja Jõgeva rajoon, kui vaadata koos nii keskkoolide osa üldises koolivõrgus, klassi- ning koolitäituvusi kui ka seda, mida õppimistingimuste parandamiseks on viimastel aastatel tehtud. Ka hulk teisi rajooni tegeleb koolivõrgu probleemidega väga aktiivselt ja selge perspektiivitunnetusega (Valga, Pärnu jt.).

Lisaks üldtüüpi koolidele töötab Eesti NSV-s 1977/78. õppeaastal 44 muud kooli (sanatoorset tüüpi, vaimse peetusega lastele, logopeediakoolid jne.), 35 õhtukooli, 15 kaugõppekooli ja üks kaugõppeosakond ning 25 spordikooli. Spordikoolidega on sealjuures varustatud kõik rajoonid ning vabariikliku alluvusega linnad peale Sillamäe. Tallinnas on spordikoole 4, Tartus ja Haapsalus 2. Jutt on muidugi ainult Eesti NSV Haridusministeeriumile alluvatest spordikoolidest. Kuigi spordikoolid ei ole koolid üldhariduskooli tähenduses, on see noortega tehtava töö vorm siiski niivõrd massiline, et väärib äramärkimist.

BIBLIO- GRAAFIA*

1977. A. ESIMESEL POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKA- KIRJANDUST

EESTI KEEL. KIRJANDUS

Fonoteegi nimistu. Tln., 1977. (ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.)

1. osa. Keel ja kirjandus. 68 lk. Tl. pöördel koost.: G. Org.

Kirjandusõpetuse küsimusi. Tln., «Valgus», 1977.

5. Koost. K. Leht. 156 lk., ill. Kirj. art. lõpus.

Kuuseoks, V. Lisamaterjali A. Fadejevi «Noore Kaardiväe» käsitlemiseks 8. ja 11. kl. Tln., 1977. 72 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.)

Põldmäe, J. Luulevorme ja rütmianalüüse. (Kirjandusteoreetiline abimaterjal õp.) Tln., 1977. 92 lk. (ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.)

Truus, S. Emakeelealased klassi- ja koolivälised üritused. (Näidismaterjale õp.) Tln., 1977. 63 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.)

VENE KEEL. VÕORKEELED

Juhend saksa keele taseme mõõtmise kohta kutsekoolide XI klassis. Tln., 1977. 4 lk. Lk. 4 koost.: L. Mutt ja R. Tasa.

Тоом, Н. Metoodiline kiri H. Toomi ja E. Vihmani 1976. a. õpiku «Deutsch XI» juurde. Tln., 1977. 19 lk. (ENSV Haridusmin.)

О работе по новым программам и учебникам. (Материалы респ. совещ. учителей-словесников школ с рус. яз. обучения. Докл.) Таллин, 1977. 132 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.)

Содерж.: Т. П. Роппа. Воспитательные интересы к урокам русского языка.

(* Algus «N. Koolis» 1978, nr. 3)

— В. Т. Корнышова. Обучая — воспитывать Гражданина. — Г. В. Лазимир. Элементы безмашинного программирования на уроках русского языка. — А. А. Овсянникова. Подступы к обучению художественному описанию в 4-м классе. — Н. А. Баллева. Некоторые приемы работы по обогащению лексики учащихся на уроках литературы. — Н. И. Куликова. Исторический комментарий на уроках литературы. — Т. П. Роппа. О работе факультатива «Мы любим поэзию». — Л. Н. Рожнова. Уроки внеклассного чтения по советской литературе в 8-м классе. — Л. Ф. Орехова. О работе литературного кружка «Искорка». — М. П. Антошина. Школьный музей «Гайдаровец».

FÜÜSIKA. KEEMIA

Iher, H., Karu, G. ja Väinaste, V. Füüsikaolümpiaadide ülesanded. (Kesk-kooli õpil.) Tln., 1977. 148 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Keemia põhivara VII–XI klassile. (Abimaterjal õp.) Tln., 1977. 23 lk. (ENSV Haridusmin.)

Keemia õpetamise küsimusi. Tln., 1977. 71 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.) Kirj. art. lõpus.

Sisu: A. A. Тыльдсепп. Основные направления совершенствования процесса обучения химии. — V. Sillaste ja A. Tõldsepp. Meelelise ja abstraktse seosest keemia õpetamisel. — M. Tammeorg ja A. Tõldsepp. Mõistete omandamise probleemid keemias. — M. Jäger, S. Randmaa ja A. Tõldsepp. Keemiaõpetajate kaadrist kesk-eriõppeasutustes ja kutsekeskkoolides. — A. Koorig. Redoksreaktsioonide käsitlemisest koolikeemias. — A. Koorig. Korrosioon. (Abimaterjal õpetajale.) — O. Lillemägi. Mõningaid mikrokrystallokoopilisi ja leekreaktsioone keemiaringile.

NSVL Haridusministeerium. Ohutus-eeskirjad NSV Liidu Haridusministeeriumi süsteemi üldhariduskoolide füüsikakabinetidele (-laboritele). Tln., 1977. 23 lk. (ENSV Haridusmin.)

Шаблыкян А. П. Составление и исследование программированных заданий по физике. Практик. руководство. Изд. 2-е, перераб. и доп. Таллин, 1977. 72 с. с ил. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.) Список лит. с. 62–63 (15 назв.).

МАТЕМАТИКА

Kärner, M. Tööjuhendid kaugõppekeskkoolidele 1976/77. õppeaastaks. Matemaatika. X kl. Tln., 1977. 76 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Lints, A. **Matemaatika kontrolltööde korraldamisest ja hindamisest I. klassis.** Tln., 1977. 16 lk. (ENSV Haridusmin.)

Lints, A. **Matemaatika õpetamisest II klassis.** Met. nõuandeid õp. Tln., «Valgus», 1977. 136 lk., ill. Kirj. lk. 135 (17 nim.).

Mähar, A., Tootsman, H. ja Veeber, V. **Matemaatika kontrolltööd. IV kl.** Tln., «Valgus», 1977. 41 lk.

Mähar, A., Tootsman, H. ja Veeber, V. **IV klassi matemaatika kontrolltööde vastused.** Tln., 1977. 19 lk. (ENSV Haridusmin.)

Nurk, E. **Matemaatika kontrolltööd. 6. kl.** Tln., «Valgus», 1977. 72 lk., ill.

Беккер М. В. **Алгебра и начало анализа в примерах и задачах для 10-го класса.** (В помощь учителю). Таллин, 1977. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.)

Ч. I. III с. с ил.

Ч. 2. 59 с. с ил.

LOODUSÕPETUS. GEOGRAAFIA. BIOLOOGIA

Loodusõpetus. II kl. Met. juhend. 2., ümbertööt. tr. Tln., 1977. 156 lk. (ENSV Haridusmin.) Kirj. lk. 150—154. Pealk. ees aut.: V. Eesmaa, E. Prikk, I. Riisalo ja H. Tiits.

Loginova, M. ja Tiits, H. **Geograafia kontrolltöö tulemustest VIII klassis 1975/76. õppeaastal.** Tln., 1977. 76 lk. (ENSV Haridusmin.) Tl. ja kaanel pealk. ka vene k. Paralleeltekst eesti ja vene k.

Õispuu, L. **Metoodilisi soovitusi bioloogia õppefilmide kasutamiseks.** Tln., 1977. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabariik. Õp. Täiendusinst.)

1. Sissejuhatav üldosa. 32 lk., ill. Kirj. lk. 29—31 (37 nim.)

2. Botaanika. V—VI kl. Koost. L. Õispuu. 48 lk.

KEHALINE KASVATUS

Eesti NSV üldhariduslike koolide õpilaste kehaliste katsete korraldamise juhend. Kokkuvõte 1958.—1975. a. kehal. katsetest. Tln., 1977. 23 lk. (ENSV Haridusmin.)

Golderin, A. **Kergejõustikualased mängud ja mängulised harjutused.** 2. tr. Tln., 1977. 59 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabariik. Õp. Täiendusinst.)

Isop, E. **Liikumismängude teooria ja metoodika.** Õppevahend TPEDI koolieelse ped. ja psühhol. ning ped. ja algõpetuse met. eriala üliõpil. 3., täiend. ja parand. tr. Tln., 1977. 64 lk., ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPEDI kehalise kasvatus met. kat.) Kirj. lk. 61—62 (30 nim.).

Isop, E. **Võimlemisharjutuste steno-graferimine. Figuurid, tähised ja reeglid.** Tln., 1977. 56 lk. ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPEDI kehalise kasvatus met. kat.) Kirj. lk. 54 (13 nim.).

Metoodiline juhend VIII klassi kehalise kasvatus õpetajale. Tln., 1977. 147 lk., ill. (ENSV Haridusmin.) Lk. 4 aut.: M. Kutman, T. Jürimäe, L. Voltri, H. Valgmaa, H. Pukk, E. Ratasseppe, A. Kuusik.

Okk, I. **Akrobaatika rühmaharjutused.** (Õppe-met. juhend koolide kehal. kasv. õp.) Tln., 1977. 107 lk., ill. (ENSV Haridusmin.) Kirj. lk. 105 (7 nim.).

Palmse, L. **Ühuvõimlemise õpetamise küsimusi.** Abimaterjal kehal. kasv. õp. Tln., 1977. 96 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabariik. Õp. Täiendusinst.)

MUUSIKALINE KASVATUS

Päts, R. ja Kaljuste, H. **Käsiraamat I ja II klassi muusikaõpetajale.** Tln., «Valgus», 1977. 171 lk., ill., noot.

AJALUGU

Levald, L. **Kirjanduslikku lisamaterjali NSV Liidu ajaloo kohta. (XIX sajand.)** Tln., 1977. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabariik. Õp. Täiendusinst.)

KLASSI- JA KOOLIVÄLINE TÖÖ. PIONEERITÖÖ

Ivanova, L. **Pioneerisalk.** Tln., «Valgus», 1977. 128 lk. Kirj. lk. 126 (15 nim.).

Metoodilisi juhendeid tööks koolimuu-seumis. Tln., 1977. 28 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Laste Ekskursiooni ja Turismi Keskmaja.)

Meriheine, A. **Hoidkem metsi.** (Koolinoorte looduskaitsest kasvatus-tööst.) Tln., «Valgus», 1977. 68 lk.; 20 l. ill. Isikunimede, koolide, metsamajandite ja metskondade reg. lk. 65—67.

Renzer, J. **Pedagoog ja pioneerid.** Tln., «Valgus», 1977. 164 lk.

Sisu: Et revolutsioonileek elaks südameis! — Headeks internatsionalistideks! — Tungal. — Lõke — sümbol ja traditsioon. — Jõuda igaheni! — Maleva oma nägu. — Tähelastest. — Küsi-vad noorimad. — Kaunis traditsioon. — Pioneerisuvi. — Sünnib maleva ajaloo-raamat. — Kasvatada võitlejaid! — Klasi-sijuhataja ja rühmajuhhi koostööst. — Seekord sedapidi. — Kas ikka oli koon-dus? — Millal kadus romantika?

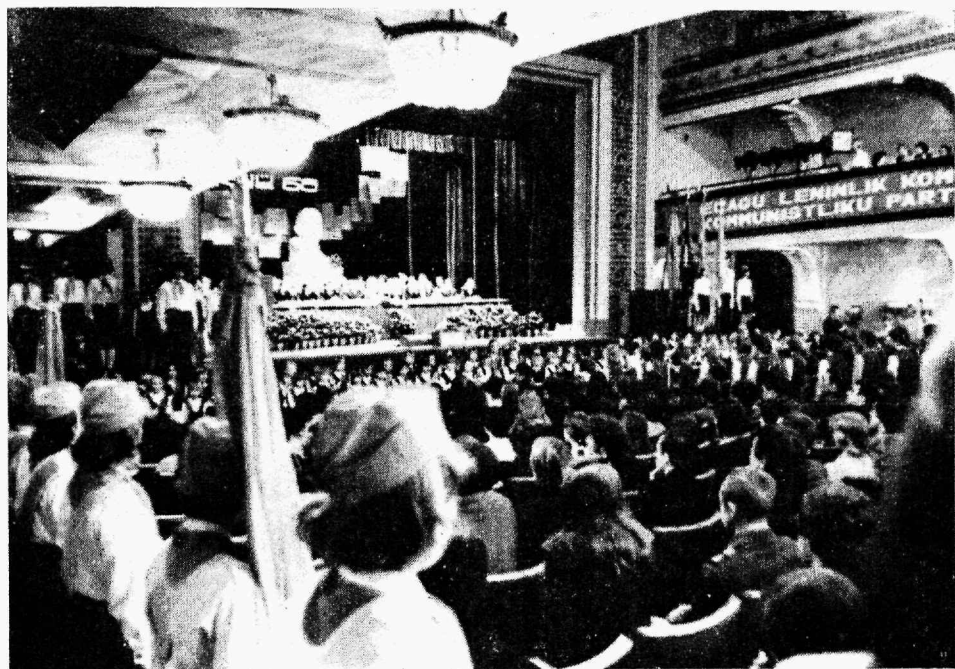
Koostanud SIRJE LOORITS

SISUKORD

265. Õpilasomavalitsus — aktiivse eluhoiaku kujundaja õpilaskollektiivis.
279. V. Raagmets. Õpilasomavalitsus ja juhtimisteadus.
287. L. Helemäe. Ellusuhtumine kujuneb koolipingis.
291. M. Rossmann. Aktiivse eluhoiakuga inimene on meie ühiskonna suurim rikkus.
295. E. Kõst. Noortest ja noorte kirjandusest.
300. H. Karik, V. Rafassepp. Keemiaõpetuse ümberkorraldamise võimalusi.
307. M. Rute. Loodusevaatlused koolis.
312. M. Laks. Ainepäevad Sonda 8-klassilises koolis.
317. K. Raik. Kuidas töötame kabinetitingimustes.
322. С. Оленева. К вопросу о роли и месте грамматики русского языка в учебном процессе.
327. V. Avanesova. Laste kasvatamise ja õpetamise teaduslikud alused väikestes malasteaedades.
333. J. Naber. Tartu koolid kaheksateistkümnendal sajandil.
341. Kroonika.
342. Didaktikakonverentsilt Leningradis.
346. Soovitame.
348. Eesti NSV üldhariduskoolide võrk 1977/78. õppeaastal.
350. Bibliograafia.

СОДЕРЖАНИЕ

265. Ученическое самоуправление как средство формирования активной жизненной позиции в ученическом коллективе.
279. В. Раагметс. Ученическое самоуправление и наука управления.
287. Л. Хелемяэ. Отношение к жизни формируется в школе.
291. М. Россмэнн. Человек с активной жизненной позицией — самое большое богатство нашего общества.
295. Э. Кэст. О молодежи и литературе для молодежи.
300. Х. Карик, В. Ратасепп. О возможностях перестройки обучения химии.
307. М. Руте. Наблюдение природы в школе.
312. М. Лакс. Предметные дни в Сондаской 8-летней школе.
317. К. Райк. Как мы работаем в условиях кабинета.
322. С. Оленева. К вопросу о роли и месте грамматики русского языка в учебном процессе.
327. В. Аванесова. Научные основы обучения и воспитания детей в малокомплектных сельских дошкольных учреждениях.
333. Я. Набер. Школы города Тарту в XVIII веке.
341. Хроника.
342. Конференция по дидактике в Ленинграде.
346. Рекомендуем.
348. Сеть общеобразовательных школ Эстонской ССР в 1977/78 учебном году.
350. Библиография.



ELKNÜ XVIII kongressi on tulnud tervitama pioneerid.



Kongressi aruandekõnes fõstafatud probleemide arutelu jätkus vaheajalgi.

HILLAR VIRKUSE fotod (ETA)

РГА 784
Л 18 1/4
3

