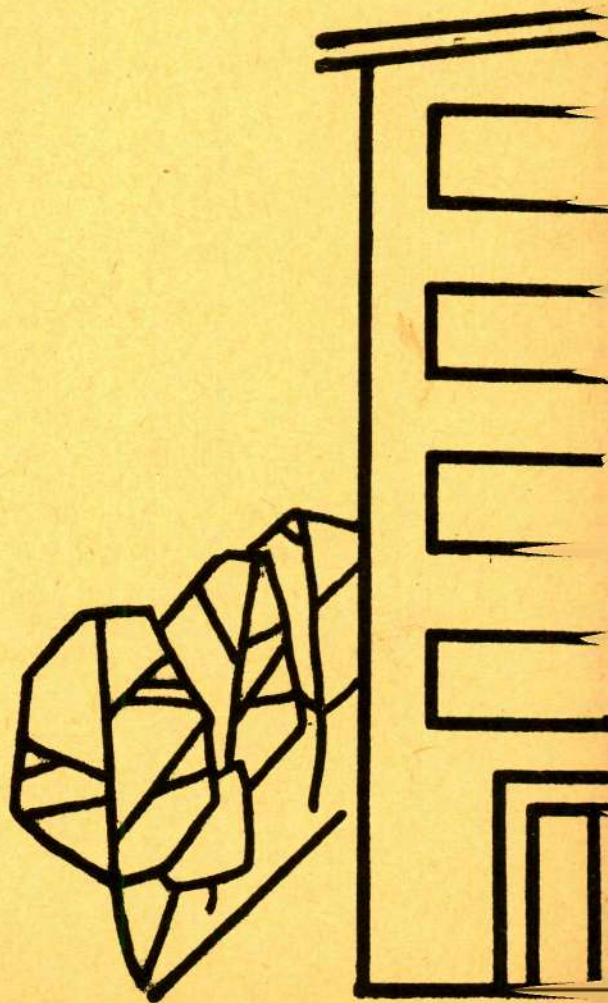


1966-66

Nõukogude KOOL

6
1966



Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

Nr. 6 juuni 1966

SUVI ON TÄIS PINGSAT TÖÖD

Lõppeva 1965/66. õppeaasta finiš ei ole enam kaugel. Veel mõned eksamid, ja viimased koolis olivad — abiturienti — jätavad hüvasti oma õpetajatega ja aastatega armsaks saanud kooliruumidega. Lahkuvad õpetajadki, keda ootab ees pingsa tööga teenitud suvepuhkus.

Kuid suvelgi ei vaibu koolides elu. Seal on tegemist remondi- ja ehitusmeestel, seal on tegemist õpetajatel ja nende abilistel — õpilastel ja lastevanematel. Õigusega öeldakse, et ühe õppeaasta lõpp on teise õppeaasta algus, ehkki koolitöö ametlikult algab mõne kuu pärast — 1. septembril. Siis, kui õpilased taas kooli tulevad, peab kõik olema korras, nii koolimajad kui ka õppetarbed.

Uue õppeaasta ettevalmistustööde organiseerimise alal on haridusosakondadel ja koolidel palju häid kogemusi. Igal aastal on ära tehtud tubli töö, mis on suuresti aidanud parandada noorte õppimistingimusi ning tõsta õppe- ja kasvatustöö kvaliteeti. Väga tähtsat osa on etendanud ülevabariigiline linnade ja rajoonide vaheline sotsialistlik võistlus koolide ja lasteasutuste uueks õppeaastaks ettevalmistamise alal. See võistlus on igal aastal aidanud järjest uusi tuhandeid inimesi koolide ja lasteasutuste abistamisele kaasa tõmmata. Uue õppeaasta ettevalmistamine ei ole ammu enam haridusosakondade ja koolide n.-õ. eraasi, vaid kogu üldsuse võitlusülesanne. Seda ülesannet täidetakse üha paremini.

Meenutagem siinkohal möödunud aastal ära tehtud tööd. Rajoonide ja linnade täitevkomiteed, ettevõtted, kolhoosid, kooperatiivid ja ühiskondlikud organisatsioonid eraldasid mullu koolimajade, töökodade ja internaatide ehitamiseks ning sisustuse, inventari ja õppevahendite soetamiseks üle 440 600 rubla. Ehitati juurde 184 klassiruumi ning anti koolidele ja lasteasutustele kasutamiseks üle ruume, mille põrandapind ulatub 3143 ruutmeetri. Ühis-

kondlikus korras tehti tööd 300 000 rubla väärtuses. 1965. aastal võitsid sotsialistliku võistluse Tallinna Mererajoon, Tartu rajoon ja Pärnu linn. Hästi töötati veel Valga, Pärnu, Rapla, Paide ja Hiiumaa rajoonis.

Eespool märgitud saavutused on n.-õ. majanduslikku laadi. Ent nad olid aluseks, et koolide sisuline töö võis paremini laabuda. Õppe- ja kasvatustöö ei saa edukalt kulgeda, kui puudub korralik õppebaas. Selle baasi tugevdamine ongi olnud üldsuse poolt koolile antava abi ja traditsioonilise sotsialistliku võistluse põhieesmärgiks.

Õppebaasi tugevdamise kõrval valmistid koolid ja haridusosakonnad küllaldase hoolega ka tegelikuks koolitööks, noorte õpetamiseks ja kasvatamiseks. Tublisti suurenes õpetajate täienduskursuste ja seminaride osavõtjaskond. Ülevabariigiliste kursustega rööbiti organiseeritakse järjest enam mitmesuguseid seminare ja kursusi rajoonides ja linnades. Järjekindlalt suureneb laagerseminaride populaarsus. Neid korraldatakse nii direktoritele, õppealajuhatajatele, klassijuhatajatele ja õpetajatele kui ka pioneeritöötajatele. Laagerseminaride programm on alati olnud võrdlemisi mitmekesine. Nii oli Viljandi ja Rapla rajooni õpetajate laagerseminaridel Võrtsjärve ääres ja Vigalas põhiprobleemiks noorte leninlaste tegevuse organiseerimine. Tallinna koolide direktorite laagerseminaris Vigalas aga arutati läbi uue õppeaasta õppe- ja kasvatustöö sõlmprobleemid. Tänavu pannakse laagerseminaridele veelgi suuremat rõhku ning nendega luuakse nii mõnigi uus väärtuslik traditsioon.

Möödunud aastal tõsteti õpetajate augustikuu nõupidamistel tulipunkti kooli, kodu ja üldsuse koostöö probleemid. Seda tööloiku analüüsiti meie vabariigis nii suures ulatuses esmakordselt. Ja tulemused? Koolidest õppeaasta jooksul saadud teated tõendavad, et igal pool otsitakse agaralt uusi teid kooli ja kodu ning kooli ja üldsuse kontakti parandamiseks. Ühe aastaga võib muidugi palju korda saata, kuid sel alal planeeritud töö peab jätkuma ka uuel õppeaastal ja edaspidigi tõusu suunas. Nii palju on veel tegemata tööd, nii palju on veel puudu seatud eesmärkide saavutamisest.

Meie koolid valmistisid innukalt tähistama NLKP XXIII kongressi uute saavutustega õppe- ja kasvatustöös. Kongressieelsel perioodil korraldati rohkesti igasuguseid üritusi, mille eesmärgiks oli noorte teadmiste avardamine, nendes kommunistlike veendumuste väljakujundamine. Mitmel pool toimusid õpilaste teoreetilised konverentsid, rahvaste sõp-

ruse õhtud, vaidlusõhtud aktuaalsete päevaprobleemide üle, õpilased kutsusid endale külla revolutsioonilise võitluse veterane, endisi sõjamehi ja tänaseid töösangareid. Nende ürituste kordaminkut jälginud õpetajad kinnitavad, et need töid koolide ellu suurt elevust ning aitasid kaasa noorte aktiivse ellusuhtumise arendamisele.

Lühidalt on raske hinnata kõike seda, mida mullu uue õppeaasta eel ära tehti ja missuguseid tulemusi saavutati. Igas koolis, igas rajoonis ja linnas analüüsitakse 1. septembril algava 1966/67. õppeaasta eel viimasel tööaastal tehtud suure põhjalikkusega, siis selguvad ka lõplikud tulemused, meie hariduselu edasiminekulatus. Ühte võib aga juba praegu öelda: möödunud õppeaasta oli saavutusterohke ja viljakas, sellena on ta tugevaks aluseks veelgi hoogsamale edasilükkumisele.

Uue, 1966/67. õppeaasta eel on koolidel ja haridusosakondadel täita ulatuslikud ülesanded. On ju eelseisev õppeaasta haridusala töötajatele esimeseks tööaastaks NLKP XXIII kongressil antud ülesannete elluviimisel. Me peame sammult lähema üldise keskhariiduse kehtestamisele. Üleminek üldisele keskhariidusele ei saa aga toimuda üleöö. See nõuab tõsist ettevalmistustööd kooli-elu kõikides löikudes. Sellest tulenevadki koolide sisulise töö ülesanded algavaks õppeaastaks.

Koolid peavad tublisti parandama õpilaste teadmiste andmisel tehtavat tööd. Meid peab erutama see, et veel küllaltki suur arv õpilasi ei jõua edasi ja osa neist katkestab hoopiski õppimise. Analüüsides selle nähtuse põhjusi nii- või teistpidi, jõuame ikkagi järeldusele, et peamine süü lasub õpetajatel. Me ei küsi endalt kuigi sageli, kas meie poolt rakendatavad õppemeetodid on kõige efektiivsemad ja kas meie töösüsteem viib kõige kiiremini soovitud tulemusteni. Et oma tööd parandada, tuleb õige sageli analüüsivalt peatuda tehtul. Nii-sugune eneseanalüüs aga ei ole saanud omaseks veel paljudele õpetajatele. Seda peavad õpetajaskollektiivid tingimata taotlema.

Asja teine külg — õpetajate teadmised — ei ole sugugi väiksema tähtsusega. Tänapäeval arenevad kõik teadused niivõrd kiire tempoga, et lühiajalinegi hoolimatus teadmiste täiendamise vastu võib õppetöle kohe negatiivset mõju avaldada. Seepärast tuleb nii haridusosakondadel kui ka koolide juhtkondadel teraselt jälgida, kuidas täiendavad õpetajad oma erialaseid teadmisi. Ei saa rahulduda üksnes meetoodiliste võtete arsenalil täiendamise, kuigi ka see on esmajärgulise tähtsusega töö.

Meie arvates talitab Õpetajate Täiendusinstituut kiitust väärivalt, et ta tänavustel suvekursustel asetab küllaltki suure rõhu teaduste saavutuste tutvustamisele. Suvekursustelt käib läbi umbes 2000 inimest, kes saavad juurde rohkesti teadmisi. Nad võivad ja peavadki neid oma kolleegidega jagama. Siinkohal tuleks märkida, et kahjuks veel mitmed haridusosakonnad ei kasuta ära suvekursustega loodud avaraid enesetäiendamise võimalusi ega suuna sihipäraselt kursustele just neid pedagooge, kelle ainealastes ja metoodilistes teadmistes on märgatavaid puudujääke. Äärmiselt halvasti kulges tänavu õpetajate suunamine suvekursustele Tallinna linnas ja Rakvere rajoonis.

Koolide õppe- ja kasvatustöö põhiülesannetest on meie ajakirja käesoleva numbril järgmistes artiklites põhjalikumalt juttu. Seepärast ei ole tarvidust siinkohal kõigil nendel pikemalt peatuda. Lisaks eespool öeldule peatugem veel vaid mõnel probleemil.

Endiselt on väga aktuaalselt päevakorral õpilaste iseseisvuse arendamine. Seda nii õpingutes kui ka klassivälises tegevuses. Iga õpetaja ja kõik õpetajakollektiivid peavad oma töömeetodeid üksikasjalikult kaaluma ja hindama sellest aspektist lähtudes. Iseseisvus ei arene iseenesest, vaid selleks peavad olema soodsad tingimused. Laskem õpilastel rohkem iseseisvalt uurida ja usaldagem neile rohkem iseseisvat otsustamist nõudvaid ülesandeid klassivälises tegevuses, siis on võimalik sellestki puudusest vabaneda.

Teiseks akuutseks probleemiks on õpilaste kohuse- ja vastutustunde kasvatamine. Meil ei tule silmi sulgeda tööga ees, et paljud õpilased suhtuvad veel vastutustundetult õpingutesse ega täida korralikult neile antud ühiskondlikke ülesandeid. Sageli oleme ise selles süüdi, et õpilastel puudub küllaldane kohuse- ja vastutustunne. Süüdi sellepärast, et nii mõneski koolis ei ole kehtestatud ühtseid nõudeid, et kontroll antud ülesannete täitmise üle on ebajärjekindel, et üldsuses on hakanud levima arusaamine, nagu peaks kool kõige eest vastutama, õpilane aga on vaba igasugusest vastutusest. Kuidas sel alal edu saavutada, selleks keegi vaevalt saab retsepti anda. Peaasi: iga õpetajakollektiiv peab õppima oma koolis valitsevat olukorda põhjalikult tundma, alles siis saab arutada edasiminekuks vajalikke abinõusid.

Õpilaste kohuse- ja vastutustunde vähesus on üks olulisemaid põhjusi, miks meil õppeedukusega lood veel kuigi head ei ole. Seepärast nõuab kohuse- ja vastutustunde kasvatamise probleem

pedagoogikateadlasteltki suuremat tähelepanu. Hinnatav on teaduslikust uurimistööst huvituvate pedagoogide algatus võtta õppeedukuse probleem pikemaajalise kollektiivse uurimise teemaks. TRU pedagoogika kateedri asjatundlikul juhendamisel suudetakse kindlasti suur töö ära teha ka kohuse- ja vastutustunde kasvatamise küsimuste selgitamiseks kogu uurimise raames.

Olgu veel kord rõhutatud, et uue õppeaasta edu rajatakse sellele, kuidas me oleme suutnud hinnata eelmise tööaasta tulemusi. Praegu peaksid kõik koolide juhid põhjalikult mõtlema sügisesele tööanalüüsile, et ükski puudus ei jääks märkamata, et iga hea ja kasulik algatus leiaks soodsa kasvupinna. Formaalne analüüs ja statistiliste kokkuvõtetega piirdumine, nagu seda mõnel pool praegugi praktiseeritakse, ei vii kollektiivi edasi. Haridusosakondadel tuleb omakorda üksikasjalikult analüüsida kogu rajooni või linna koolide tegevust, et augustikuu nõupidamistel selgelt ja põhjalikult anda hinnang kõigile sõlmküsimustele.

Küllaltki kaalukas on see töö, mida uue õppeaasta künnisel tehakse koolide ja lasteasutuste materiaalse õppebaasi täiendamisel. Eelmiste aastate eeskujul toimub tänavugi rajoonide ja linnade vahel sotsialistlik võistlus. Võistluse juhendis eriliselt muudatusi ei ole tehtud. Pearõhk on endiselt üldsuse kaasahaaramisel sellesse suuresse töösse. Valga, Kingissepa jt. rajoonides asuti sotsialistliku võistluse kohustuste väljatöötamisele õigeaegselt. Enamikus rajoonides on organiseeritud rajoonisisene võistlus kas koolide või külanõukogude vahel. Rajoonide võistluste juhendid erinevad mõnel määral ülevabariigilise võistluse juhendist, haarates ka neid alasid, mida ülevabariigilises juhendis ei käsitleta. Rajoonides otsitakse täiendavaid vahendeid koolide materiaalse õppebaasi tugevdamiseks. Nii on Valga rajooni täitevkomitee koolidele ja lasteasutustele juba eraldanud 50 000 rubla, Kingissepa rajooni täitevkomitee on kavandanud selleks otstarbeks täiendavalt 30 000 rubla. Rohkesti vahendeid eraldavad koolidele ja lasteasutustele kolhoosid, ettevõtted ja ühiskondlikud organisatsioonid.

Tänavu saavad mitmed meie vabariigi koolid uued koolimajad. Valmima peab 9 hoonet, neist Tallinna Mustamäe ja Kingissepa tänava keskkooli hooned, Valga 2. keskkooli, Kullamaa ja Oru 8-klassilise kooli hooned 1. septembriks. Peale selle on juba alustatud ja alustatakse uute koolimajade ehitustöid veel 10 paigas. Need valmivad tuleval aastal. Sellest põgusastki loefelust nähtub, et

ehitustööde plaan on küllaltki ulatuslik ning selle täitmine nõuab nii ehitajatelt kui ka haridusosakondade juhtidelt pingosat tööd. Käesoleva aasta esimeses kvartalis ei olnud ehitusmehed küllalt agarad, seetõttu jäi kvartaliplaan täitmata. Seda paremini tuleb tööd organiseerida suvel, et iga koolihoone valmiks ettenähtud ajal ja töö oleks kvaliteetne. Uusehitiste kõrval on väga oluline hästi organiseerida juurdeehitistel tehtavat tööd. Juurdeehituse plaan aga on tänavu küllaltki pingeline. Tööd käivad terveniisti 39 objektil. Need kõik midugi ei saa valmis tänavu, kuid sellelegi vaatamata ei või kusagil ohje lõdvemaks lasta. Tänavu tehtud töö on aluseks, et tuleval aastal juurdeehitis õigel ajal koolile üle antakse. Kõige rohkem tuleb pingutada nendel rajoonidel, kus juurdeehitisi on palju. Nii käivad Rakvere rajoonis tööd 6 objektil: Rakvere 1. ja Tapa 2. keskkoolis, Haljala, Laekvere ja Aaspere 8-klassilises koolis ning Ubja algkoolis. Põlva rajoonis on käsil 5 juurdeehitist: Kanepi, Värskas, Ahja ja Põlva keskkoolis ning Viluste 8-klassilises koolis. Kolm juurdeehitist on plaanis Rapla, Harju, Kingissepa, Tartu, Viljandi ja Paide rajoonis.

Suureks puuduseks on see, et mitmel pool ikka veel viivitatakse ehitustööde alustamisega. Nii ei tehtud käesoleva aasta alguses juurdeehitistel midagi Tallinna Kalinini ja Mererajoonis, Kohtla-Järve linnas ja rajoonis, Narva linnas, Tartu linnas, Pärnu, Valga, Haapsalu ja Viljandi rajoonis. Nii uus- kui ka juurdeehitistel jätab sageli soovida tööde kvaliteet. Tööde venimist soodustavad mitmed asjaolud: materjale ja seadmeid ei saada õigeaegselt, ehitusorganisatsioonidel on nappus tööjõust ja mehhanismidest, tööd ei organiseerita õigesti jne. Et neid puudusi ei esineks, tuleks igal

pool sisse seada range ühiskondlik kontroll. Mõned aastad tagasi loodi paljudes kohtades ehitus- ja remonditööde jälgimiseks ühiskondlikud kontrollpostid, kes aitasid tõhusalt kaasa objektide õigeaegsele valmimisele ja tehtavate tööde kvaliteedi parandamisele. Mõõdunud aastal oli nendest kontrollpostidest vähe kuulda, ehitustööde peamiseks kontrollijaks ja kiirustajaks jäi ikkagi vaid kooli direktor. Tänavu tuleb koolide juhtkonnadadel, ühiskondlikel organisatsioonidel ja lastevanemate komiteedel kontrollpostid uuesti tööle rakendada. Ja nii, et nende tegevusest oleks maksimaalselt kasu. Ühiskondlikul arvamusel on suur jõud ja kontrollpostide näol peab see arvamus tublisti mõjutama ka kooliehituste kulgu.

Koolide juhtkonnad peaksid paremini organiseerima õppevahendite muretsemist. Tihti on täheldatud sel alal süsteemist. Ostetakse üht-teist, mõllemata, kas soetatud vahendid ongi kõige vajalikumad. Peasi, et ettenähtud summad oleksid kulutatud. On aeg üle minna õppevahendite plaanipärasele ostmisele. Nii tagame materiaalse õppebaasi süsteemikindla täiendamise ja kõigi vajalike vahendite õigeaegse saamise.

Uue õppeaasta ettevalmistamisel kerkitab haridusorganite ja koolide ette sadu mitmesuguseid probleeme, mis nõuavad operatiivset lahendamist. Me ei kahtle, et nende lahendamisega toime tulla. Seda veendumust toetavad eelmiste aastate head kogemused. Et aga eelolev periood on täidetud pingsa tööga, see on selge ja loomulik. On ja meie kõikide sooviks, et uus õppeaasta algaks võimalikult heades tingimustes ja hästi ettevalmistatult.

Hea õppeedukus on täieliku keskhariduse üks eeltingimusi

R. VIRKUS,

Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja

Käesoleva aasta kevadel toimunud Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIII kongress oli uueks tähiseks meie Kommunistliku Partei ja kogu nõukogude rahva elus. Nüüd, kongressijärgsel ajal, vahetatakse kõigil meie elualadel elavalt mõtteid, kuidas kongressil avaldatut otstarbekamalt ellu rakendada, kuidas konkretiseerida vastuvõetud viie aasta plaani ülesandeid ja nende realiseerimist praktilises tegevuses.

Meie hariduselu saavutustest ja puudustest kõnelesid partei XXIII kongressil nii NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev aruandekõnes kui ka NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimees A. N. Kossõgin ettekandes NLKP XXIII kongressi direktiividest meie maa rahvamajanduse arendamise viie aasta (1966—1970) plaani kohta, samuti mitmed sõnavõtjad. Koolidele ja haridusorganitele esitati ulatuslikud ülesanded. Kõnepeetusest väljendades oleksid olulisemad neist järgmised:

- tõsta haridus uuele, kõrgemale astmele: viia põhiliselt lõpule üleminek täielikule keskharidusele;

- parandada ka edaspidi koolide tööd, tugevdades nende materiaalset baasi ja täius-tades õppeprotsessi;

- nõukogude kooli põhiülesandeks jääb ka edaspidi anda õpilastele kindlad tead-mised, kujundada neis materialistlikku maailmavaadet, korraldada paremini noorte kutse-valik;

- siduda õpetamist tihedamalt tänapäeva kõrgelt mehhaniseeritud tootmise mitme-külgete nõuetega;

- kasvatada igas õpilases enesedistsipliini, organiseeritust ja püsivust õppetöös;

- pöörata suuremat tähelepanu õpilaste kehalisele ja esteetilisele kasvatusel.

Kommunistliku Partei XXIII kongressi direktiividest meie hariduselu edasiarendami-seks kujunevad omakorda eelseisvaks perioodiks konkreetseid ülesanded meie vabariigi haridusorganeile, koolidele, kogu õpetajaskonnale. Avaldan siin nende kohta omapool-seid mõtteid.

Alustagem peamisest ülesandest — **ettevalmistustöödest täielikule keskharidusele üleminekuks.**

Alates 1962/63. õppeaastast kehtib meil 8-klassiline koolikohustus, mille täit-misega on viimastel aastatel tänu haridusorganite, koolide ja kogu üldsuse pingutustele edukalt toime tulnud. Enamik 7—16-aastasi õpilasi lõpetab ettenähtud ajal 8-klassilise kooli ning üle $\frac{2}{3}$ neist jätkab õpinguid keskkoolis või tehnikumis. Nimetatud saavutus on tähelepanuväärseks eeltingimuseks täielikule keskharidusele ülemineku planeerimisel, uute ülesannete realiseerimisel.

Kuid seejuures ei tohi siiski unustada, et igal aastal lahkub 8-klassilisest koolist siiski rohkesti noori, kes on ettenähtud vanusepiiri ületanud, miinimumharidust saamata. Ainult osa neist jätkab kas kohe või mõne aja pärast õpinguid õhtukoolis või kaug-õppe teel, teised aga siirduvad tööle ja pööravad koolile lõplikult selja. See on meie haridusorganite ja koolide töös suureks miinuseks, mille kõrvaldamiseks tuleb raken-dada täiendavalt nii organisatsioonilisi kui ka pedagoogilisi abinõusid.

Organisatsioonilistest küsimustest, mis aitavad kaheksaklassilist koolikohustust edukamalt täita ning on vajalikud täielikule keskharidusele üleminekul, tuleks mõelda eelkõige koolivõrgu otstarbekamale kujundamisele, õpetajate kaadri defitsiidi likvideerimisele, eeskätt väikeste kaheksaklassiliste maakoolide õpetajate ettevalmistamisele mitmel erialal, küllaldasel arvul matemaatika-, füüsika-, võõrkeelte, muusikalise ja kehalise kasvatusõpetajate ettevalmistamisele ning koolijuhtidele regulaarse väljaõppe korraldamisele, sealjuures tuleks leida abinõusid ka meesõpetajate arvu tunduvalt suurendamiseks. Organisatsioonilistest abinõudest on väga suure kaaluga kooli majandusliku baasi edasine kindlustamine. Koolijuhid tuleb rohkem vabastada majanduslike pisiküsimuste lahendamise ning rakendada oma peaulesande täitmisele, s.o. kooli õppe- ja kasvatusõppe juhtimisele ning kontrollimisele. Radikaalsemat lahendamist vajab õpetajate elamistingimuste parandamine. Kahtlemata tuleb täielikule keskharidusele üleminekul lahendada veel mitmeid teisi organisatsioonilisi küsimusi, nagu päeva- ja öhtukooli õpilaskontingentide piirjoonte kindlaksmääramine jne., kuid käesoleva artikli ülesandeks ei ole nende loetlemine, vaid jätkame mõttevahetust ühe väga tähtsa probleemi üle, millest suurel määral oleneb ka nimetatud ülesande täitmine.

L. I. Brežnev rõhutas NLKP Keskkomitee aruandekõnes XXIII kongressile koolile esitatavate ülesannete hulgas ühe olulisemana õppeprotsessi edasist täiustamist, mis peab kujunema meie hariduselu uute saavutuste sepiastamiseks otsustavaks kaaluks. Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia teadlased on juba pikka aega töötanud õppetöö sisu ja mahu probleemide kallal, kuid töö lõplikud tulemused ei ole veel avalikkusele teada. Meie kool ootab aga pikisilmi pedagoogikateadlaste sõna kogu õppe- ja kasvatusõppe protsessi täiustamisel, selle tänapäeva elu nõuetele vastavusse viimisel. Eelnevaga tihedalt seotud probleemiks on tänapäeva kooli polütehneerimine. Kuigi tegelik elu on andnud hinnangu keskkoolide õppeplaanis olnud tootmisõpetusele, oleks teadlastel tarvis öelda oma sõna meie kaasaja kooli polütehneerimise lähtekohtade ja suundade kohta. Jätta see ainult koolipraktikute otsustada oleks liiga ühekülgne, ebaõige lahendus.

Täielikule keskharidusele üleminekuks ettevalmistumisel tuleb põhjalikumalt käsile võtta üks tööloik, mida rõhutati ka NLKP XXIII kongressi aruandekõnes. See on: õpilastele põhjalike ja kindlate teadmiste andmine.

Viimasel ajal on selle probleemi ühest äärmuslikust küljest keskajakirjanduses palju juttu olnud. Mitmed õpetajad on häält tõstnud vohama hakanud protsendimaania vastu. See signaal on õige ja vajab kainet ning arukat lähenemist. Kuid ei tohi kahe silma vahele jätta probleemi teist poolt. Ühelt poolt tuleks anda hinnang kunstlikult kõrge õppeedukuse protsendi tagaajamisele nendes koolides, kus sellele teele on laskutud, teiselt poolt vajab selge pilguga vaagimist nende õpetajate töö, kes otsivad protsendimaania vastu tõstetud häälte taga varju ja püüavad oma halbu töötulemusi selle taha peita.

Nagu käesoleva õppeaasta kolmandal veerandil Haridusministeeriumi poolt õpilaste mitteedasijõudmise põhjuste uurimise eesmärgil Harju rajooni koolides korraldatud inspekteerimine näitas, on olukord õpilastele põhjalike ja kindlate teadmiste andmisel lünklik ja nõuab suurt tähelepanu.

Kontrollitööd ja õpilaste suuline küsitlus näitasid, et enamikus kontrollitud koolides olid õpilaste teadmised madalad, ei vastanud õppeveerandi hinnetele ega programmi nõuetele. Ühesõnaga, õpetaja hindamine tema tegelike töötulemuste põhjal, jättes kõrvale senini tihti domineerinud komponendid, nagu tunni metoodiline tase, õpetaja ühiskondliku töö ja klassivälise tegevuse organiseerimine, andis tegelikult palju troostituma pildi, kuid oli samal ajal sammuks lähemale objektiivsele hindamisele.

Selle olulise lünga põhjuste leidmine on võrdlemisi komplitseeritud. Toetudes konkreetselt kontrollitud koolides saadud esialgsetele muljetele, võib esile tuua järgmist: ebarahuldavad tulemused on seletatavad, **esiteks**, õpetajate puuduliku tööga (nõrk ettevalmistus tundideks, vähene õppematerjali kordamine, tagasihoidlik näitlike ja tehniliste vahendite ning didaktiliste materjalide kasutamine, õpilaste teadmiste kontrolli

ühekülgsus, vähene töö diferentseerimine tundides). Teise olulise põhjusena võib märkida vähest kasvatustööd, eeskätt osa õpilaste nõrka kohuse- ja vastutustunnet õpetajate suhtumisel. Õpilaste ebarahuldavate teadmiste kolmanda põhjusena tuleb märkida koolide juhtkondade nõrka kontrolli õpetajate töö üle. Ikka veel kontrollivad koolidirektorid ja nende asetäitjad õpetajate tööd ühekülgsest ning ebajärjekindlalt, tehes tihtipeale õpetajate töö kohta üldistusi üksikute tundide põhjal. Nii on hinnangud mõnikord hoopis vastuolus töö tulemustega. Paljudes koolides ei analüüsita üldse mitte-edasijõudmise põhjusi, vaid piirduakse ainult aeg-ajalt statistilise materjali esitamisega. Veelgi halvem — kontrollitud koolides leidis isegi direktoreid, kes ei olnud käesoleva aasta veebruarikuuni kontrollinud ühtki (!) tundi.

Nagu kogemused näitavad, ei ole madal õppetase iseloomulik üksnes osale Harju rajooni koolidele, vaid suuremal või vähemal määral on selliseid koole igas rajoonis ja linnas. Niisugune olukord nõuab põhjalikku juurdlemist ja hindamist. Võitlus õpilaste sügavate teadmiste eest kergitab omakorda päevakorra terve probleemide ahela. Kas või õpetajate töö hindamise alused. Arvatavasti on õige luua põhiõppeainetes ulatuslike, nn. standardiseeritud kontrollitööde süsteem, mis võimaldaks õpetajate tööd kontrollivatel haridusorganitel ning koolide juhtidel suhteliselt objektiivselt kindlaks määrata õpilastele antavate teadmiste püsivust ja sügavust ning õpetaja töö hindamisel võtta lõppkokkuvõtteks aluseks tema töö tulemused. Ülesanded standardiseeritud kontrollitööde koostamiseks on Haridusministeeriumi vabariiklikele komisjonidele antud ning nende kasutamist võib osaliselt alustada juba uue õppeaasta algul.

Teiselt poolt tuleb just õppetöö madalast tasemest lähtudes nõuda kõigilt õpetajailt kvaliteetset tööd ning esitada suuremaid nõudeid ka õpetajate tööd kontrollivaile organitele ja töötajatele. Kui me tööliste tööd hindame tehtud töö hulga ja kvaliteedi järgi, siis tuleks õpetajate puhul omaks võtta samad põhimõtted, jättes kõrvale teisejärgulised, töö välist külge peegeldavad näitajad. Kui selleks tekib vajadus, tuleks oma tööks küündimatud õpetajad ja koolijuhid asendada uute, võimekamate pedagoogidega.

Samal ajal esitab kogu kõne all olev ulatuslik probleem omad nõuded juhtivaile haridusorganitele, kellele abi õpetajate loovaks tööks on senini olnud vähene. Kahtlemata tuleb aasta-aastalt tõhustada näitlike ja tehniliste vahenditega varustamist ning suurendada töövihikute tootmist. Kuigi õpetajate hulgas on viimastel aastatel leidnud ohtralt tunnustussõnu Õpetajate Täiendusinstituudi töö eesrindlike õpetajate töökogemuste uurimisel ja levitamisel, samuti õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisel, on siingi mitmeid takistusi, mille kõrvaldamine võimaldaks Täiendusinstituudil tööd paremini korraldada, kasvõi terav vajadus meetodiliste materjalide kaasajaga paljundusvahendi järele või liiga kitsad võimalused omakonstrueeritud tehniliste vahendite tootmiseks.

Tahaks veel kord meenutada A. N. Kossõgini sõnu ettekandes NLKP XXIII kongressi direktiividest meie maa rahvamajanduse arendamise viie aasta (1966—1970) plaani puhul: «Muidugi pole kooli õppe- ja kasvatustöö täiustamine mingi kampaania või järjekordne reorganiseerimine, **vaid igapäevane loov töö**, mida tuleb teha kiirustamata, tõeliselt teaduslikul alusel.»

Esitatud mõte laieneb ka pedagoogide tööle, andes suuna õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmiseks. Kogemustele toetudes võime julgelt väita, et peamine õpilastele põhjalike ja kindlate teadmiste andmisel on õpetajate loov suhtumine oma töösse. Kui me suudame õpetajatele luua niisugused töötingimused, mis igati soodustavad loovat tööd, ja kui õpetajad pühendavad kogu oma jõu ja teadmised, kogu südamesoovuse laste õpetamisele ja kasvatamisele, siis peaksid üsna varsti paranema ka töö tulemused.

Uheks tähtsaks meie pedagoogide loovas töös oli Õpetajate Täiendusinstituudi ja Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri organiseeritud teaduslik konverents, kus tehti kokkuvõtteid uurimiskursusest osavõtjate tööst. Kursust tulebki kõigepealt hinnata sellest aspektist, et ta on andnud meie eesrindlikele pedagoogidele võimaluse oma tööpõllul uurimistööd teha ning propageerib loovat, loomingulist suhtumist töösse. Uusi

lootusi võib panna järgmisele, äsja komplekteeritud rühmale, kelle südameasjaks oli eelmistel aastatel õpilaste koolijõudluse uurimine.

Oeldu kinnitab veel kord, missuguse tohtu tähtsusega tööd teevad meie kooliõpetajad, kelle kätte on usaldatud tuhandete laste õpetamine ja kasvatamine. Kuid ühtaegu nõuab see õilis tegevus ka pedagoogidelt suurt vastutust oma töö tulemuste eest.

Edasi on NLKP Keskkomitee aruandekõnes nõukogude kooli ühe põhiülesandena märgitud õpilaste materialistliku maailmavaate kujundamise parandamist ja kommunistliku kõlbluse kasvatamist.

NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev rõhutas, et meie partei ideoloogilise töö eesmärgiks on töötajate mobiliseerimine kommunismi materiaal-tehnilise baasi loomise ülesannete edukale täitmisele, kõigis ühiskonna liikmeis teadusliku maailmavaate ja kommunistliku moraali kujundamine ning igakülgsest arenenud isiksuse kasvatamine. Sealjuures peab kogu ideoloogiline töö olema tihedalt seotud eluga, kommunistliku üles-ehitustöö praktikaga, muidu, nagu V. I. Lenin korduvalt rõhutas, muutub ta poliitiliseks sõnakõlksutamiseks. L. I. Brežnev märgib partei ideoloogilises töös erilist võitlust kodanliku ideoloogia vastu, väites, et see peab olema kompromissitu, sest ta on klassi-võitlus, võitlus sotsialismi ja kommunismi positsioonide kindlustamise eest. See on võitlus rahvusvahelise tööliklassi huvides.

Need ülesanded Kommunistliku Partei ideoloogilises töös on ühtlasi ülesanneteks koolide kasvatustöös. Iga pedagoog peab üheaegselt oma teoreetiliste teadmiste täiendamisega läbi mõtlema kogu oma töösüsteemi, et oma igapäevases töös veelgi tihendada seost õpetamise ja kasvatamise vahel. Siit kasvavad omakorda välja ülesanded klassi-juhatajale, pioneeri- ja komsomolijorganisatsioonile.

Väga vastutusrikas osa on sel puhul täita ühiskonnaõpetusel ja vestlustel ühiskonnast lõppklassi õpilaste marksistlik-leninliku maailmavaate ja kommunistlike veendumuste kujundamisel. Mõlemad õppeained võeti meie koolide õppeplaani NLKP XXII ja XXIII kongressi vahelisel ajal, kusjuures ühiskonnaõpetuse õpetamises on koolidel juba kolme-aastane praktika, vestlused nõukogude ühiskonnast aga toimusid alles esimest aastat. Ühiskonnaõpetuse õpetamisel on seega viisaastaku ülesannetega ning võttes ainet seostada tegeliku elu ja kohaliku ülesehitustööga, õpilased koostavad marksismi-leninismi klassi-kute teoste, parteidokumentide ja ajakirjanduse materjalide põhjal iseseisvalt referaate, nendes tundides korraldatakse ekskursioone kolhoosidesse ja sovhoosidesse, organiseeritakse kohtumisi juhtivate töötajatega ja kommunistliku töö eesrindlastega, õpilased tunnevad suurt huvi filosoofiaküsimuste vastu.

Tänapäeva elu esitab aga uusi nõudeid ka ühiskonnaõpetuse õpetamisele ja vestlus-tele. Kõigepealt tuleb nüüd mõlema aine tundides erilist tähelepanu pöörata NLKP XXIII kongressi materjalide tundmaõppimisele, seostades konkreetselt meie partei programmis ettenähtud ülesandeid algava viisaastaku ülesannetega ning võttes suuna seoste tihen-damisele teiste ainetega. Ühiskonnaõpetuse õpetajad peaksid julgemini laskma õpilastel endil analüüsida ning hinnata ühiskondlik-poliitilisi nähtusi ja selgitama neile põhjaliku-malt ühiskondlik-ajaloolisi põhimõisteid, seades igaks tunniks kasvatusliku eesmärgi, kujundama noortel õiget arusaamist ühiskondlikest nähtustest.

Hoopis suuremat abi tuleb meie haridusorganeil ja koolijuhitidel osutada uue õppe-aine — vestlused meie nõukogude ühiskonnast — õpetamisele 8. klassis. 8-klassilise kooli lõpetajad tuleb selle õppeaine kaudu viia otsesesse kontakti poliitikaga, tutvustada neile meie ühiskondliku ja riikliku korra aluseid ja kommunismi ehitamise praktilisi ülesandeid, vältides sealjuures deklaratiivsust ning võttes arvesse tegelikus elus esinevaid raskusi ja kitsaskohti.

Ühiskonnaõpetuse õpetamist ja vestlusi meie nõukogude ühiskonnast kooli lõppklas-sides tuleb hinnata kõrgelt, pidades eeskätt silmas nende õppeainete üldistavat iseloomu, nende osa õpilaste marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamisel, kommunistlike veendumuste kasvatamisel.

NLKP XXIII kongressi materjalide regulaarsel tundmaõppimisel teistes, nn. ülemineku-klassides, mille kohta koolil on lähemad juhtnöörid olemas, on hindamatu tähtsus õpilastele poliitiliste teadmiste andmisel.

Niisama tähtsat osa õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel, nende kõbeliste veendumuste kujundamisel etendavad meie koolides õpilaste poliitilised organisatsioonid — pioneeriorganisatsioon ja komsomoliorganisatsioon. Nende organisatsioonide töö õpilaskollektiivi elu organiseerimisel, lastel poliitiliste veendumuste kasvatamisel on hindamatu. Kuid kaasaja elu nõuab ka nende edasises töös uusi vorme, mis garanteeriksid kindlamalt sisuliste eesmärkide saavutamise. Viimasel ajal on teravalt päevakorrade tõusnud pioneeride ja kommunistlike noorte vastutus- ja kohusetunde küsimus. Ühenduses esimese probleemiga — õpilaste teadmiste tasemega — on paljud pedagoogid ja komsomolitöötajad esitanud üsna kategoorilises vormis küsimuse, miks pioneer või kommunistlik noor ei vastuta oma töö tulemuste eest. Küsimus on õigustatud, kuid lahenduse leidmine ei olegi nii lihtne.

ELKNU Keskkomitee initsiatiivil uuritakse praegu kooliõpilaste — kommunistlike noorte elu probleeme, millest kavatakse teha kokkuvõtte aasta pärast selleteemalisel konverentsil.

Ka pioneeriorganisatsiooni töös vajavad lahendamist mitmed küsimused, mis aitab eemale tõrjuda pioneeritöö suurimat vaenlast — formalismi. Pioneeritöös tuleks rohkem rakendada tööd õpilaste huvialade järgi, edukamalt organiseerida tegevust elukohtade järgi, väljaspool koolimaja seinu. Lõplikult ei ole realiseerimist leidnud kooliõpilaste-pioneeride suvise koolivaheaja sisukalt veetmise plaanid. On ka veel palju lahtisi otsi. Põhjalikumat analüüsi vajaks pioneerijuhtide kaadri ettevalmistamine. Miks on vanempioneerijuhtideks eranditult tütarlapsed, kas mitte sellepärast ei leiagi paljudes koolides 7.—8. klassi poisid pioneerimalevas huvipärasest tegevusest, miks ei suudeta asutuste ja ettevõtete kommunistlike noorte hulgast leida selliseid entusiaste, kes ei pea üleareuseks oma vaba aega pühendada noortele leninlastele? Need ja paljud teised probleemid koolide pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide elus vajavad lahendamist.

Pioneeri- ja komsomolielu põhjalik tundmine on omakorda üsna komplitseeritud ülesandeks **kõigile** klassijuhatajaile. Kollektiivi elu iseseisva korraldamise, vastutus- ja kohusetunde kasvatamise ja paljude teistegi probleemide pedagoogiline juhendamine esitab õpetajale väga suure ülesande: täita oma kohust laste kasvatamisel vastutustundega, aruvalt, südametunnistusega.

Uhe puudusena meie koolide kasvatustöös rõhutas A. N. Kossõgin oma ettekandes vähest tähelepanu esteetilisele ja kehalisele kasvatusel. Samal ajal märkis NSV Liidu kultuuriminister J. A. Furtseva oma sõnavõtus kiitvalt Balti liiduvabariikide koolide saavutusi esteetilise kasvatusel valdkonnas, eriti muusikalises kasvatuses. Pretensioonid esteetilise ja kehalise kasvatusel suhtes on maksivad ka pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tegevuse kohta. Kõige laiemaks reserviks mõlema ala edasiarendamisel on aga hästi organiseeritud klassi- ja koolivälise töö, milleks meie vabariigi koolipraktikas on kasutusel õige mitmeid töövorme (klassivälised ringid, koolivälised asutused, vanemate poolt tasutavad õppegrupid). Edaspidi tuleb nähtavasti ühelt poolt mõelda võimaluste avardamisele, mis tagavad õpilaste hulgalise osavõtu, teiselt poolt aga jätkata tehtud tööd sügavuti, eriti andekate õpilaste võimete edasiarendamisel. Kehalise kasvatusel ning klassi- ja koolivälise tegevuse viljakus oleneb peamiselt sellest, kuidas on rajoonides ja linnades, igas koolis korraldatud koolinoorte spordiühingu «Noorus» töö.

Kongress esitas haridusorganitele ja koolidele noore põlvkonna kasvatamise alal ulatuslikud ülesanded. Nende realiseerimisel on juhtiv osa pedagoogidel. Kuid laste õpetamine ja kasvatamine muutub tänapäeval üha rohkem kogu ühiskonna, üldsuse südameasjaks. Järelikult on nende vastutusrikaste ülesannete lahendamine, millest on jutt kongressi materjalides, ühtlasi kodu, nõukogude ja parteiorganite, komso-

moli- ja ametiühinguorganisatsiooni ülesanne. Seda teravamalt tõuseb igas koolis päevakorra kooli, kodu ja üldsuse koostöö noorsoo kasvatamisel.

Hiljuti arutati Eesti NSV Haridusministeeriumis pedagoogilise propaganda olukorda Valga rajoonis ning avaldati rajooni haridusosakonnale ja enamikule koolidele eduka töö eest tunnustust. Valga rajoonis on pedagoogiline propaganda ning koolide tihe side asutuste ja ettevõtetega andnud viimastel aastatel konkreetseid tulemusi õppetöö taseme tõstmisel, õpilaste koolist väljalangemise vähendamisel ja õpilastes käitumisharjumuste kasvatamisel.

Valga rajoonis tehtava pedagoogilise propaganda keskuseks on kujunenud metoodiline kabinet, kellel on tublid abimehed kohaliku ajalehe ja raadiosõlme ning arvuka aktiivi näol. Kabineti juures töötab ka pedagoogiline nõuandla. Väga mitmetes Valga rajooni koolides (Tõrva keskkool ja 8-klassiline kool, Otepää keskkool jt.) on välja kujunenud pedagoogilise propaganda süsteem. Nendes koolides kasutatakse mitmekülgeid huvitavaid töövorme, kusjuures pedagoogilise propaganda organiseerimisel, lastevanemate kasvatamisel ning korralekutsumisel on koolidele abiks asutuste ja ettevõtete ühiskondlikud organisatsioonid.

Valga rajooni kogemustes on palju õpetlikku, mida tuleks mõne teisegi rajooni või linna haridusosakonnale ja koolidel omaks võtta. Kuid märkamata ei tohiks jääda puudused, mis on omased mitte üksnes valgalastele, vaid mõneti tüüpilised ka paljudele teistele. Pedagoogilises propagandas tuleb veel tihti ette formalismi. Uute töövormide otsimisel kaotatakse mõnikord töös õige raskuspunkt, mistõttu planeeritu ei täida igakord oma ülesannet, vaid tehtav töö muutub tuuletallamiseks.

Lisaks eeltoodule tuleks sellest valdkonnast rõhutada veel järgmisi puudusi: koolieelses eas laste vanematele antakse vähe pedagoogilisi teadmisi, noorte ettevalmistamine perekonnavalueluks on juhuslik, pedagoogilise propaganda vormide valik ei ole koordineeritud ja, lõpuks, pedagoogilise propaganda mõjusfäärist on välja jäänud paljud need lastevanemad, kes ignoreerivad ühiskonna poolt laste kasvatamisele esitatavaid nõudeid. Viimane puudus kõnelebki kõige rohkem kõnesolevas tööloigus formalismile makstavast lõivust.

Noore põlvkonna kasvatamisel ja eluks ettevalmistamisel peab tugevema kodu ja kooli ühine rinne, asutuste ja ettevõtete ühiskondlike organisatsioonide tegevuses kooli abistamisel näeme aga kogu üldsuse sekkumist noorsoo kommunistliku kasvatuse parandamisse. Kuid rõhutaksin veel kord NLKP XXIII kongressil avaldatud mõtet, et otsustav osa selle ülesande täitmisel kuulub siiski õpetajaskonnale.

NLKP XXIII kongressi resolutsioonis nähakse ette käesoleval viisaastakul põhiliselt üle minna üldisele keskharidusele. See nõuab mitte ainult uute koolimajade ehitamist ja olemasolevate materiaalse baasi tugevdamist, vaid esmajoones esitab haridusala töötajatele väga suured ideoloogilise töö ülesanded. **Koolide parteiorganisatsioonide ideoloogilises töös on peamine, et õpetajad õpiksid partei XXIII kongressi materjale põhjalikult tundma ning selgitaksid neid õpilastele ja nende vanematele.** Seda tööd tuleb teha marksism-leninismi teooria kaasaegse arenemisetapi tasemel, ta peab täielikult vastama kommunistliku ülesehitustöö praegusele järgele, õpetajate ja õpilaste kasvanud vaimsetele ja ideeliste nõuetele. Ülesanne seisab praegu selles, et oskuslikult üldistada ühiskondliku elu nähtusi ja protsesse, esile tuua nende olemus ja seaduspärasus, selgitada partei poliitika teaduslikke aluseid.

Kongressi materjalide tundmaõppimisel oleks soovitav läbi arutada järgmised küsimused: XXIII kongressi maailmaajalooline tähtsus, NLKP võitlus rahu ja rahvusvahelise julgeoleku eest, seitseaastaku saavutused, uue viisaastaku ülesanded, NLKP eesmärgid rahva heaolu tõstmisel, XXIII kongress ja ideoloogilise töö eesmärgid. Tuleks sügavalt läbi mõelda kongressi materjalide tundmaõppimise vormid ja meetodid, aktiveerida ja rakendada kõik kanalid, mille kaudu partei-algorganisatsioon avaldab õpetajatele, õpilastele ja lastevanematele ideelist mõju. Tuleb lähendada sellest, et kongressi materjalid, nende igakülgne tundmaõppimine ja selgitamine on kogu partei ideelise elu alus.

Käsitledes nõukogude kooli osa ja ülesandeid uue inimese kasvatamisel, märgitakse kongressi resolutsioonis: «Üldharidusliku, tööalase ja polütehnilise õpetuse kvaliteet ja sisu peavad vastama kaasaja nõuetele. Koolid peavad sisendama lastele kommunistliku moraali printsiipe, parandama sirguva põlvkonna esteetilist ja füüsilist kasvatamist.» See tähendab eelkõige seda, et vaatamata edusammudele aktiivsete ja teadlike kommunistmehitajate kasvatamisel ei ole veel kõiki võimalusi sel-

NLKP XXIII kongress ja koolide partei- algorganisatsioonide ülesanded

E. MATT,

EKP Keskkomitee instruktor

leks ülitähtsaks tööks ära kasutatud. Ja tõepoolest, koolide senises töös ilmneb peamise puudusena õpetuse ja kasvatuseteatav eraldatus. Seepärast jääb koolide parteiorganisatsioonide keskseks probleemiks NLKP XXIII kongressi otsuste ellurakendamisel õpetuse ja kasvatuselütmise ühtseks süsteemiks. Et õppetund on õppetöö põhivorm, siis peab see lahendama ka kasvatuselütmise põhilised küsimused.

Võitlus õppetunni ideelis-poliitilise taseme eest, tunni kasvatusliku efektiivsuse eest on kõikide koolide partei-algorganisatsioonide väga tähtis ülesanne. Õppetunnid täidavad aga mõnikord koolis veel poolikult ja pinnapealselt kasvatuslikke ülesandeid, eriti just tervikliku maailma-vaate kujundamise ülesannet.

Õpilaste maailmavaateline kasvatamine, nende isiksuse kujundamine on eranditult kõigi õppeainete ülesanne, vastavalt oma spetsiifikale.

Õpilaste maailmavaate kujundamine seisukohast lähtudes võiks õppetunnid jagada kolme suurde rühma:

1) õppeained, mis kujundavad õpilastes loodusteaduslikke vaateid (füüsika, keemia, matemaatika, astronoomia, bioloogia); nende õppeainete õpetajad võivad ja peavad õpilasi õppeprotsessis viima tähtsatele järeldustele (maailma materiaalsus, maa-

ilma tunnetamine, maailma ühtsus, nähtuste vastastikune seos jne.), mis on tugevaks vundamendiks dialektilis-materialistlikule maailmavaatele.

2) õppeained, mis kujundavad õpilaste ühiskondlik-poliitilisi vaateid (ajalugu, kirjandus, majandusgeograafia jt.); nende õppeainete õpetajad arutavad ning analüüsivad sündmusi, annavad nendele õigeid hinnanguid, teevad üldistusi peamistest ajaloo arenemise seaduspärasustest, näitavad ühiskondliku progressi liikumapanevat jõudu;

3) õppeained, mis kujundavad õpilastes esteetilisi vaateid (laulmine, kirjandus, joonistamine ja joonestamine, kehaline kasvatus, käsitöö); nende ainetes õpetajad selgitavad oma tundides ja klassivälise töö üritustes õpilastele kunsti sisu ja eesmärgi, kujundavad esteetilisi vaateid.

Eeltoodust lähtudes tuleks koolide partei-organisatsioonides kaaluda õpetajate ideelis-poliitiliste teadmiste täiendamise süsteemi diferentseerimise võimalusi ning selle sidumist õpetajate ainealaste metoodiliste teadmiste täiendamise süsteemiga. See omakorda muudaks ideelis-poliitilise taseme tõstmise konkreetseks vajaduseks igale pedagoogile ning annaks võimaluse saadud teadmisi rakendada igapäevases töös.

Õpilaste ideelis-poliitilises kasvatuses, nendes kommunistlike veendumuste kasvatamisel on suur tähtsus ühiskonnaõpetusel. Selle aine tundides on ilmnunud lõppklassi õpilaste huvi kasvamine ühiskondlike ja poliitiliste probleemide vastu. Samal ajal on ühiskonnaõpetuse kaudu teravalt ilmsiks tulnud suured puudused teiste, eriti reaalinete õpetamisel. Need puudused kõnelevad sellest, et õpilaste maailmavaateline kasvatus nende õppeainete kaudu on olnud pealiskaudne. Koolide parteiorganisatsioonides tuleks senisest rohkem tähelepanu pöörata ühiskonnaõpetuse õpetamisele ning ainetevaheliste seoste leidmisele ning kasutamisele.

Õpetamise ja kasvatamise tõelise ühtsuse korral on õpilastele antavad teadmised õpetaja käes võimsaks kasvatusvahendiks nõukogude patriotismi ja selliste kõlbeliste omaduste nagu aususe, kohusetunde

ja tahtejõu kasvatamisel. Süvenenud vastutustunne ja tugev tahe tagavad õpilase õige suhtumise õpinguisse ja töösse.

Üldisele keskharidusele üleminek eeloleval viisaastakul seab kõikide õpetajate ette klassikursuse kordamise likvideerimise probleemi. See probleem on eeloleval perioodil üks akuutsemaid, eriti sellepärast, et paljud pedagoogid peavad kursuse kordamist möödapääsmatuks, paratamatuks nähtuseks, kõrvaldamatuks paheks, mingiks krooniliseks ja ravimatuks koolihaiguseks. **Koolide parteiorganisatsioonide üheks keskseks küsimuseks NLKP XXIII kongressi otsuste täitmisel on igakülgne võitlus täieliku õppeedukuse eest.**

Eesrindlike koolide ja õpetajate kogemused annavad tunnistust, et klassikursuse kordamist saab täielikult likvideerida. Iga sugustel pessimistlikel meeleoludel puudub alus. Võitlus täieliku õppeedukuse eest ei tähenda aga sugugi formalismi teadmiste hindamisel, vastupidi, nõudlikkus teadmiste omandamise suhtes peab kasvama. Puudulik edasijõudmine põhjustab väga sageli õpilaste koolist lahkumise ettenähtud haridusmiinimumi omandamata ja, veel halvem, klassikursuse kordamine toob suurt moraalset kahju meie ühiskonnale. Ta purustab paljude laste ja noorte elu, rikub neid hingeliselt, toob kibestust nõukogude perekondadesse, tekitab rahulolematust kooli vastu ja tingib lõppude lõpuks koolist väljalangemise. Selle tagajärjel satuvad nii mõnedki noorukid tänavale, ei õpi ega tööta, saavad hakkama mitmesuguste seaduserikkumistega, mille tõttu satuvad kasvatusasutustesse. Võitlus kõrge õppeedukuse eest ei tähenda protsendimaaniat ega formalismi, vaid võitlemist iga üksiku nooruki eest.

Üldhariduslike koolide võitlus õppimises mahajäämise vastu on lahutamatu seotud õpilaste järelevalvetuse probleemiga. Järelikult peab kooli osatähtsus õpilaste vaba aja sisustamisel laste huvidele, eale ja võimetele vastava klassi- ja koolivälise töö kaudu tunduvalt suurenema. Koolides pööratakse veel vähe tähelepanu sellele, et õppimises loiid ja distsiplineerimatud õpilased on jäänud ringide tööst eemale ja veedavad sageli aega kasutult ringi hulku-

des. Tuleb ette sedagi, et mahajääjail on keelatud ringide tööst osa võtta, arvestamata sealjuures võimalusi just selle kaudu õpilases õppimise vastu huvi äratada. Vähe on koolides veel poeglaste huvidele vastavaid tehnilise kallakuga ringe.

Aineringide tegevus peaks olema rohkem kasvatavat. Töö ringides tuleks organiseerida nii, et see suurendaks õpilaste huvi õppeainete vastu, annaks praktilise töö harjumusi, kasvataks uhkust meie suure kodumaa teaduse ja tehnika saavutuste üle.

Et paremini tundma õppida õpilaste individuaalseid võimeid ja huvisid, tuleb suurt rõhku panna tugevate klassikollektiivide kujundamisele, arendada igati õpilaste initsiatiivi, tõsta õpilasorganisatsioonide osatähtsust õpilastesse puutuvate küsimuste lahendamisel ja elurõõmsa ning teotahtelise õpilaskollektiivi loomisel. Häid tulemusi sel alal võib loota üksnes siis, kui parteiorganisatsioon eeskätt tugendab oma parteilist pedagoogilist mõju pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonidele. Nähtavasti saab parteiorganisatsioon nendele õpilasorganisatsioonidele kõige paremini oma parteilist mõju avaldada siis, kui ta suunab sellele tööle noori kommuniste.

Pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni kogu tegevus tuleb suunata meie riigi revolutsioonilistele saavutustele, õppida kõike seda tundma Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva väärilise tähistamise tähe all. Pedagoogilised kollektiivid tuleb suunata paremate töövormide ja -meetodite otsingutele ja rakendamisele, et vääriliselt tähistada revolutsiooni võidu 50. aastapäeva. Ene-sestmõistetavalt pakuvad õpilasorganisatsioonidele palju huvitavat V. I. Lenini 100. sünniaastapäevale pühendatud üritused.

Partei-organisatsioonidel tuleb pidada sihikindlat võitlust apoliitilise, eraomanduslike igandite ja väikekodanlike meeleolude vastu, sotsialismi ideaalidesse ja võitlusesse nihilistliku suhtumise avaldusvormide vastu. Iga üritus, mis koolis korraldatakse, peab teenima ainult üht eesmärki: kommunistlikule ühiskonnale arenenud ja ustava inimese kasvatamist.

Koolide parteiorganisatsioonid peaksid

laialdasemalt rakendama kollektiivse juhtimise printsiipi. Koolitöö kollegiaalne juhtimine aitab õpetajate tööd konkreetsemalt suunata ja põhjalikumalt kontrollida, võimaldab õpetajate tööd paremini tundma õppida, levitada eesrindlikke töökogemusi, kiiremini avastada kitsaskohti ühe või teise õpetaja töös ning asuda nende likvideerimisele.

Partei XXIII kongressi direktiivid näevad ette meie maa töötajate järkjärgulise ülemineku viiepäevasele tööpäevale. See omakorda seab koolikollektiivide ette ülesande senisest põhjalikumalt ja laialdasemalt tegelda lastevanematega, koduse kasvatuses küsimustega. Sidemed lastevanemate ja üldsusega peavad tugevema. Juba praegu on aeg mõelda uutele efektiivsematele vormidele töös lastevanematega. **Koolide parteiorganisatsioonide ülesanne siin on senisest rohkem organiseerida lastevanemate lektoriume ja koole ning õpetajate esinemisi pedagoogiliste loengutega elanikkonna ees, muuta need töövormid efektiivsemaks.** Lastevanemaid tuleks senisest rohkem juhendada nõukogude patriotismi kasvatamise teedest, kommunistlikust tööst ja elulaadist, sagedamini korraldada küsimuste ja vastuste õhtuid. Vanemate aktiveerimiseks oleks tarvis neid rohkem kaasa tõmmata koolitöö sisuliste küsimuste lahendamisele, nagu koolikohustuste täitmisele, õpilaste käitumise analüüsimisele, õpilastes kommunistlike iseloomujoonte kasvatamisele jms.

Parteiorganisatsiooni peajõud tuleks suunata õpetajaskollektiivide mobiliseerimisele võitluseks igasuguse formalismi vastu selles töös. Formalismi koolides veel leidub. Mõned õpetajad näevad tööd lastevanematega ainult selles, et lastevanematele räägitakse klassikoosolekutel ikka ja jälle õppeedukuse ja käitumise küsimustest, et üldsuse kaasatõmbamist nähakse ainult õppeedukuse hinnete väljapanekus lastevanemate töökohtadel, tegemata pedagoogiliselt õiget valikut ja analüüsi.

Parteiorganisatsioonide üheks ülesandeks on senisest suuremat tähelepanu pöörata parteisse uute liikmete vastu võtmisele. Parteiorganisatsioon viib õpetajate hulgas oma ideid ja otsuseid ellu

kommunistide kaudu. Mida tugevam on parteiorganisatsioon, seda suurem on tema mõju kollektiivis. Parteiorganisatsiooni ülesanne seisab praegu selles, et igati tugevdada parteilist mõju kollektiivides. NLKP ridadesse tuleb ranges kooskõlas partei põhikirjaga vastu võtta eesrindlikke kollektiivi liikmeid, kes võtavad aktiivselt osa kommunismi ehitamisest. Hoolitsus partei ridade puhtuse eest, selle eest, et iga kommunist vääriliselt ja õigustatult kannaks leninliku partei liikme nimetust, on partei ja kõigi tema organisatsioonide elu seadus.

Tuleb suurendada iga kommunisti vastutust temale usaldatud tööloigu eest, sest

sellest oleneb, kuidas loov mõte ja loov töö muutuvad uue inimese kujundamise võimsaks vahendiks. Selles peitubki praegu pedagoogilise meisterlikkuse tuum. Õpetaja peab teaduse aluseid õpetama nii, et need sisaldaksid endas kommunistlikku inimlikkust, et nad tungiksid kasvandiku hinge. Selleks peab pedagoog hästi tundma õpilast kui isiksust, seda isiksust, kes omandab teadmisi mitte üksnes mõistuse, vaid ka tunnetega.

Kasvatada igas õpilases tulist teadmisjahu, sügavat usku oma jõusse, visadust raskuste ületamiseks — niisugused on uued elu poolt kommunistidele esitatavad nõuded.

NLKP XXIII kongressist on möödunud praegu üle kahe kuu, alljärgnevate ridade kirjapanemise ajal aga alles veidi üle kuu. Kuid juba kongressi päevad ise ja neile järgnenud kuugi oli pingsate ja mõtte- tihedate arutluste aeg, aeg, mil asuti kongressi otsustest lähtudes oma senisele tööle hinnangut andma ja edasisi perspektiive kavandama. Koolid ei olnud siin erandiks, sest kongressil leidsid kaalukat käsitlemist ka meie noorte parema õpetamise ja kasvatamise probleemid. Missuguseid järeldusi on kongressist tehtud Tallinna 44. keskkoolis, sellest vestlesime kooli direktori E. Kutsinskase ja partei-algorganisatsiooni sekretäri A. Reinsooga.

NLKP XXIII kongress oli õpetajas- ja õpilaskollektiivi tähelepanu keskpunktis siis, kui käisid selleks ettevalmistused, kui leidis aset uue viisaastaku direktiivide üldrahvalik arutelu, samuti siis, kui kongressi delegaadid kümne päeva jooksul arutasid meie maa ja rahva ees seisvaid ülesandeid ning kavandasid uusi abinõusid kommunismile üleminekuks. Huvi kongressi materjalide vastu pole raugenud ka praegu, sest nüüd on kätte jõudnud nendest järelduste tegemise aeg.

NLKP XXIII kongressi materjalide tundmaõppimisele olid kõigis klassides pühendatud klassijuhatajatunnid, milleks saadi head nõu klassijuhatajate seminaril. Õpila-

Järelduste tegemise aeg

H. ROOTS

sed kirjutasid kirjandeid nende mõtete ja tunnete kohta, mis neid valdasid kongressi otsustega tutvudes. Ainekomisjonides võeti vaatluse alla need võimalused, mis on olemas õppeainete kongressi materjalidega seostamiseks. Õpilased kohtusid NLKP XXIII kongressi delegaatidega. Seda loetelu võiks veelgi jätkata, kuid mingem kõige olulisema juurde. Selle juurde, missuguste järeldustele on kongressi materjalide kohta jõutud 44. koolis, missugused on selle kooli rõõmud ja mured, edasised kavatsused ja arenemisperspektiivid.

Uuel viisaastakul tuleb põhiliselt lõpule viia üleminek üldisele täielikule keskkaridusele. Ja on vist iseenesest mõistetav, et peavastutus selle aja-

loolise ülesande täitmisel lasub nõukogude pedagoogide eneste õlgadel. Millest siis alustada?

Tallinna 44. keskkoolis vastatakse sellele küsimusele kindlalt: kõigepealt sellest, et me täidaksime **sisuliselt** 8-klassilist koolikohustust, et ükski noor ei lahkuku koolist 8 klassi lõpetamata. Selles suunas on tehtud tõhusat tööd kogu õppeaasta jooksul. Innustavateks teguriteks olid siin NSV Liidu rahvamajanduse arendamise uue viie aasta plaani direktiividega ja NLKP XXIII kongressi materjalidega tutvumine. Need kinnitasid veel kord valitud suuna õigsust, sest uut tuleb ja saab ehitada ainult kindlale alusmüürile.

Nii oli kooli metoodilises töös tänavu keskseks võitlus mahajäämuse vastu. Tehtud tööst anti aru 8. aprillil toimunud kooli metoodilisel konverentsil, kus oli konkreetsest kõne all võitlus mahajäämusega algklassides, keelte õppimisel, matemaatikas, füüsikas ja keemias, jutustavates ainetes ja klassijuhatajatöös. Mitmetel õpetajatel olid konverentsiks valminud sisukad uurimused, näiteks T. Saaval klassijuhataja tegevuse, M. Kirberil algklasside ja H. Kuremaal reaalinete kohta, kus pearõhk oli pandud nendele meetoditele ja võtetele, mis võimaldavad tõsta tunni efektiivsust. Samuti sellele, mida teha nende õpilastega, kes mingil põhjusel (kas ei viitsi või ei suuda) ei jõua teistega sammu pidada.

Konverentsil asuti seisukohale, et õpilaste koormus on praegu üldiselt liiga suur, ning tehti vabariiklikele ainekomisjonidele konkreetseid ettepanekuid õppeprogrammide kärpimiseks nendes esineva liigliha arvel. Kõneldi ju NLKP XXIII kongressilgi sellest, et praegused kooliprogrammid on üle koormatud materjalidega, mida võiks välja jätta või siis asendada tänapäeva teaduse seisukohalt tähtsamatega.

«Kodu osa võitluses õpilaste mitteedasijõudmise» — niisugune oli ka lastevanemate konverentsi teema. Õpetajad ja lastevanemad kavandasid seal ühised abinõud käsikäes tegutsemiseks. Hästi on töötanud kooli lastevanemate komitee (esimees T. Teder), eriti selle õppe- ja kasvatusöö komisjon (esimees L. Koger), kes on koolile suurt abi osutanud nende õpilaste kas-

vatamisel, kes on ka kodus n.-õ. üle pea kasvanud. Nendega seotud küsimusi on püütud lahendada laste, nende vanemate ja viimaste töökohtade esindajate osavõtul. Tulemusi on, kuid ega see töö kerge ole, sest paraku ei piisa alati ühe või teise asja lastevanematele selgeks tegemisest. On kodusid, kus avameelselt tunnistatakse oma jõuetust laste mõjutamisel. Nõnda on tulnud jõuda järeldusele, et tihtipeale on tarvis eeskätt ikkagi mõjutada õpilasi endid ja alles seejärel nende vanemaid. Üldiselt aga vajab ka töö lastevanematega senisest suuremat diferentseerimist. Seda vajadust kinnitas ka ühe 10. klassi õpilase kirjand, kus avaldati mõtet, et «kui me olime veel väikesed, siis meie vanematele räägiti, kuidas meid kasvatada. Ent miks ei tehta seda ka nüüd, kus me oleme juba suured?». Tuleval õppeaastal tahetaksegi alustada eri loengutsükli nendele lastevanematele, kelle lapsed õpivad 7. ja vanemates klassides. Kõne alla tahetakse võtta mitmed murdeea, laste ja vanemate vahelise usalduse ja teised probleemid, samuti see, mida teha siis, kui kasvatusvead on juba tekkinud.

Mida ette võtta, et 8-klassilist koolikohustust sisuliselt täita, see on arutusel olnud ka lastevanemate komitees ja kooli partei-algorganisationsioonis. Viimases olid märtsikuus konkreetsest analüüsimisest 8-b klassi õppeedukus ja distsipliin, mis tekitasid tõsist muret. Kommunistid kuulasid ära klassijuhataja aruande, arutasid mitmete õpilaste edasijõudmist, kodust olukorda jne. Võeti vastu otsus, milles nähti ette kõigi selles klassis tunde andvate õpetajate koosoleku organiseerimine, konsultatsioonide andmine, klassikoosoleku korraldamine jne. Tähelepanu keskendamine nõrgimale lülile, samuti õigete teede leidmine sellele küllaltki võimekale klassikollektiivile lähenemiseks aitasid olukorra paranemisele kaasa, nii et maikuuks võidi juba nentida märgatavat edu.

Seda laiahaardelist tööd, mis koolis on tehtud ja tehakse, et kõik noored täidaksid 8-klassilise koolikohustuse, jätkatakse ka järgmistel õppeaastatel. Ja küllap see ongi kõige kindlamaks tagatiseks üldisele keskharidusele üleminekuks.

Kongress esitas õpetajatele ülesande saavutada, et kool kasvataks noortes omadusi, mis vastavad kommunismi-ehitaja moraalikoodeksi nõuetele. Kui tänavu oli kooli õpilaskollektiivis kesksel kohal kollektiivsustunde kasvatamine, sest tegemist on ju uue kooliga, siis järgmisel õppeaastal tahetakse aukohale seada patriotismi ja proletarise internatsionalismi kasvatamine. Nõukogude võimu 50. aastapäevaks valmistudes tahetakse põhjalikult tundma õppida kõiki liiduvabariike, korraldada nende kohta näitus, arendada laialatuslikku kirjavahetust, õppida selgeks vennasrahvaste laule ja tantse, kohtuda teiste liiduvabariikide esindajatega jne. Õpilaspere teeb oma sellealastest tööst kokkuvõtted ülekoollisel üritusel «Viisteist võrdset». Õpetajate puhul oli aga kõne all traditsiooniks muuta tahetava kevadise metoodilise konverentsi pühendamine patriotismi ja internatsionalismi kasvatamisele.

Kongress seadis õpetajate ette ülesande teha kõik selleks, et kasvatada igas õpilases enesedistsipliini ja püsivust õppetöös. Seda saab aga teha üksnes noorte vastutustunde tõstmise teel, nõudlikkuse suurendamisega nende vastu. Pole ju saladus, et osa meie noori on harjunud kõike kergelt saama, olgu see siis kooliharidus või kõige moodsam ja kallim riietuse. Süstemaatiline ja eeskujulik õppimine aga nõuab küllaltki suurt jõu- ja tahtepingutust.

See on asja üks külg. Kuid teiselt poolt: kas me ka ise ei soodusta õppimise tähtsuse madaldamist? Kui palju läheb meil veel kalleid õppetunde ja -minuteid kaduma igasugusteks muudeks üritusteks! Kas on siis põhjust õpilasi süüdistada nende mõttekäigu loogilisuse pärast: tähendab, kui lubatakse tunnist ära, siis järelikult on see muu õppimisest tähtsam. Kõne all olevas koolis on loobunud tundide täielikult ärajätmisest muude ürituste nimel, kuid osaliselt tuleb seda paraku ikka veel teha. Seetõttu oleks hea, kui kõik organisatsioonid ja asutused, kellel on õigus koolile korraldusi anda, eeskätt arvestaksid, et kooli põhiülesanne on õpilaste õpetamine ja et selle arvel pole õige ette võtta midagi

muud, olgugi võib-olla samuti vajalikku. Linnaoludes ei õigusta end ka nn. külmapühad, igal juhul mitte 5.—8. klassi õpilaste puhul. See on hea ettekäänd kooli mitte tulla, kuigi kool asub näiteks kõrvalmajas. Nagu järelkontroll on näidanud, võib niisugustel päevadel puudujaid harva kodust leida. Ja mida see paarkümmend kraadi külma niisugustele suurtele poistele-tüdrukutele ikka teeb, kui söime- ja lasteaiälapsedki selle pärast veel koju ei jää.

Omaette murelasteks on mitmed tublid sportlased. Võtame või järgmised konkreetsed näited. Üks õpilane on tubli suusataja ja hea õppija. Esiolgu kaitses ta kooli spordiau, siis rajooni ja seejärel vabariigi oma. Võistluste tõttu puudus ta koolist väga palju ja maadleb nüüd «kolmedega». Ka ei arvesta spordiorganisatsioonid alati kooli. Ühe õpilase kohta näiteks saadi 1. aprillil posti teel kiri palvega ta võistlema lubada. Võistlused algasid aga juba 28. märtsil ja õpilane oli seal algusest peale. Mida siin enam keelata, kuigi seda oleks pidanud tegema. Nii tulebki välja, et mitte alati ei soodusta sport õppimist.

Lõpuks veel õppimise stiimulitest. Kiituskirjadest üksi siin ei piisa. Igal juhul on tarvis otsinguid jätkata. Ja mis samuti väga oluline — haridustasemele vastavalt peaks reguleeritama ka noortele makstavaid palku. Selle stiimuli tähtsust on raske ülehinnata.

Eitamata põrmugi kõike saavutatut, mida samuti pole vähe, juhtis NLKP XXIII kongress tähelepanu sellele, et kooli õppe- ja kasvatustöö täiustamine pole mingi kampaania, vaid igapäevane loov töö, mida tuleb teha tõeliselt teaduslikul alusel. Igal koolil vajavad lahendamist muidugi mitmed neile ainuomased probleemid, igaühel neist on omad raskused ja mured. Kuid väga paljud nendest on siiski ühised. Ja nendest tuleks ka ühiselt üle saada. Siin peaks suur kaal olema teaduse sõnal, et mitte iga kool üksikult ei peaks, sageli koguni mõõdalaskmiste hinnaga, õige lahenduseni välja jõudma. Kui arvestada veel aega, mis niisugusteks otsinguteks ja katsetusteks kulub, siis on selge, et kool ei anna veel maksimaalset, mida peaks ja võiks anda. Selleks on aga vaja, et

saadaks tugineda teaduslikult põhjendatud uurimustele, materjalidele ja seisukohtadele, et teadus tuleks appi mitmete valusate koolielu küsimuste lahendamisele. Seda ootavad ka 44. kooli õpetajad pedagoogikateadlastelt.

Kongressi materjalides oli juttu õpetaja osatähtsuse ja autoriteedi edasist tõstmisest, kõigi tingimuste loomisest õpetaja viljakaks tööks. Siin väärrib rõhutamist sõna *õpetaja*, sest õpetajaile antavaid ülesandeid tuleks senisest rohkem vaadelda just nende kutsetöö aspektist. Praegu aga tuleb õpetajail sageli täita ülesandeid, mida niisama hästi, kui mitte paremini, saaksid täita ka teiste kutsealade esindajad. Õpetaja aga killustab niiviisi oma jõudu ega saa jäägitult oma põhitööle kontsentreeruda.

Kuid õpetaja osatähtsuse ja autoriteedi kasvust kõneldes ei saa kõrvale jätta õpetaja enesetäiendamise ja edasiõppimise probleemi, sest üks selle lahendamine nõua ka õpetajate endi kasvumist teadmiste ja vaimse taseme poolest. Praegu on olukord Tallinna 44. keskkoolis selline, et kõigil kesk- ja vanema astme õpetajail on olemas kõrgem haridus, 14 algklasside peda-

googil aga see puudub. Siingi on asjale sügavuti lähenetud, kavandatud perspektiivid mitte ainult käesolevaks, vaid ka järgmisteks aastateks.

Kui praegu õpib eespool nimetatud 14 õpetajast 3, siis samapalju lisandub neile käesoleval aastal õppima asujate näol, üks õpetaja käib tänavu veel kaheaastastel kursustel, kolm lähevad suvekursustele, edaspidi hakkab samuti edasi õppima veel mitu õpetajat, kes seda tänavu mõjuvate põhjustel teha ei saa. Ühe õpetaja puhul aga tuleb paratamatult arvestada vanust. Üldiselt pole põhjust nurisemiseks: õpetajad tahavad õppida, järelikult tunnevad selle järele vajadust.

*

Niisugused olid järeldused, mõtted ja soovid, millest oli juttu Tallinna 44. keskkoolis seoses NLKP XXIII kongressiga. Kui tookord nii mõnigi asi ei võtnud mõttes veel täpsemaid piirjooni, kui nii mõndagi kavandati alles üldjoontes, siis üks lisa iga uus päev nendele üldistele perspektiividele mõne uue detaili, nüansi ja idee. Nii see igapäevases koolitöös ongi, peaaasi, kui osatakse valida õige suund ja teha asjalikud järeldused.

Haridusosakond ja koolid uue õppeaasta eel

S. MÄE

Õppetöö koolides on juba lõppenud, varsti on keskkooli lõppklassides ka eksamid sooritatud. On ülim aeg hakata koomale tõmbama otsi, mis lähendavad meid uuele õppeaastale. Peamised sihid selleks peaksid oléma seatud juba ammu, järelejäänud aega aga kasutatagu koolide kõige vajalikuga varustamiseks, nende ettevalmistamiseks uueks õppeaastaks, võttes arvesse eelmiste aastate kogemusi ja käesoleva aasta konkreetseid vajadusi.

Kuidas on uuele õppeaastale mõeldud Pärnu linna ja rajooni haridusosakonnas ja koolides, sellest teemegi allpool juttu.

KAADER OTSUSTAB. Pärnu linnas töötas 1965/66. õppeaastal 410 õpetajat. Noori spetsialiste saadakse juurde 11, neist 5 annab Tallinna Pedagoogiline Instituut ja 4 tuleb Tartu Riiklikust Ülikoolist. Uus õpetajate kontingent rahuldab üldiselt vajaduse. Raskem on kaadriga rajoonis, kus vajadus uute õpetajate järele on palju suurem — vakantseid kohti on 28. Eriti suurt puudust tuntakse matemaatika- ja füüsikaõpetajatest. Ka tänavu on osakonnale lubatud nõutavast ainult veerand. Rajoonis on koole, kus ettevalmistu-

sega matemaatikaõpetajat üldse ei ole ja matemaatikat õpetavad teiste ainete õpetajad.

Pärnu linna õpetajatest õpib kaugõppe teel edasi 72 inimest. Arvestades aga õpetajate haridust ja iga, on linnas veel ligi 30 inimest, kes peaksid oma kvalifikatsiooni täiendama. Nendega on edasiõppimise suhtes vesteldud, kuid asjaosalised on senini ükskõikseks jäänud — nad ei mõista päris hästi, et teiste õpetamiseks on tarvis eelkõige ise õppida, ise teada.

Suivistest täienduskursustest osavõtuga pole viimasel ajal raskusi olnud. Tänavu näiteks oli Pärnu linna õpetajaile eraldatud 37 kohta, soovi avaldas aga 59 õpetajat. Tartu Ülikooli pedagoogika kateedri ja Õpetajate Täiendusinstituudi pedagoogilise uurimistöö kursustest võtab osa 9 inimest.

Tõhusat tööd teeb Pärnu rajooni haridusosakond. Peetakse täpset arvestust täienduskursustest osavõtu kohta. Õpetajatega vesteldakse kohtadel ja vajaduse korral kutsutakse nad ka haridusosakonda. Mõnevõrra raskendab tööd see, et paljudel noortel õpetajatel ei ole kutset. Enamik neist on küll asunud kaugõppe teel pedagoogilist haridust taotlema, kuid on neidki, kes pole kooli sisse saanud. Koolidel ja haridusosakonnal tuleb nendega veel kasvatustööd teha.

MATERIAALNE BAAS. Pärnu linna koolimajad ei vaja käesoleval suvel nimetamisväärsel remonti, sest mullu tehti koolihooned korda. Kapitaalremont tehakse ainult kahele koolimajale ja sellega jõutakse õigeaegselt lõpule. Sindis ehitatakse keskkoolile 12 klassiruumiga juurdeehitis ja sügisel alustatakse internaadi ehitamist. Ehitamisel lubasid kaasa aidata ka lastevanemad. Juba kevadel lõpetati 7. 8-klassilise kooli hoone rekonstrueerimine. Välja on kuulutatud kooliümbruste ja spordiväljakute rajamise võistlus.

Raskem on olukord Pärnu rajoonis, kus remondis olevaid hooneid, samuti juurdeehitisi on märksa rohkem. Ehitada tuleb kolm juurdeehitist — Are, Kihnu ja Vändra koolis. Olukorda raskendab tunduvalt asjaolu, et mai alguses puudusid veel juurdeehitiste projektid, kuigi ehitusorganisatsioonid olid valmis töid alustama.

Tõhusat abi koolide materiaalse baasi ettevalmistamisel annavad rajooni majandid. Nii näiteks tehakse kolhooside ja sovhooside vahenditega jooksvat ja sanitaarremonti ligi 20 000 rubla eest. Tori näidissovhoosiga on kokkulepe Virula 8-klassilise kooli hoone remontimiseks. Majand annab õpilaste tasuta toitlustamiseks 200 rubla ja veab kohale kütte. Tõlla sovhoos teeb juba teist aastat sanitaarremondi Kanaküla ja Tõlla algkoolis. Lenini-nimeline kolhoos annab õpilaste toitlustamiseks tasuta piima, maksab koka töötasu jne.

Suur mobiliseeriv jõud on sotsialistlikul võistlusel. Möödunud aastal olid Pärnu linna koolid ettevalmistustöös edukad, tulles ülevabariigiliselt kolmandale kohale. Ka rajooni koolid on uue õppeaasta ettevalmistustöös palju ära teinud. Rajoonis oli mullu üheks suuremaks puuduseks arvestuse vähesus. Tänavu on see viga parandatud. Aegsasti väljatöötatud juhend aitab selleks tõhusalt kaasa. Koolid teevad igas kvartalis kokkuvõtted ja annavad andmed ametiühingu rajoonikomiteele. Nii on 1965. aasta viimase ja käesoleva aasta esimese kvartali jooksul teinud ühiskondlikult kasulikku tööd Ristiküla algkool 202 rubla, Tootsi 8-kl. kool 804 ja Metsapool 8-kl. kool 794 rubla väärtuses.

Pärnu-Jaagupi keskkooli sotsialistliku võistluse juhendis on tööd ette nähtud neljas lõigus. Põhiülesanded: ehitada «Eesti Põllumajandustehnika» Pärnu rajoonikoondise abiga välja staadioni tribüün ja kelgumägi maksumusega 2000 rubla, üleplaaniliste vahendite arvel remontida poiste internaadihoone maksumusega 5000 rubla, lõpetada ühiskondlikus korras töökoja rekonstrueerimine jne.

Õppe- ja kasvatustöö: sisustada nõuete kohaselt 9 kabinetti, mis möödunud õppeaasta jooksul välja ehitati. Vormistada 10 pedagoogilist uurimistööd (tegelikult tehti rohkem). Eeltoodule lisaks on koolil konkreetsed kohustused veel töös lastevanematega ning kultuuritöö ja spordi alal. Tuleb organiseerida kaks rahvamatka, rakendada

kohalikus kultuurimajas ringjuhtidena tööle 10 õpetajat jne. Võetud kohustusi on seni edukalt täidetud.

TÖÖ PLANEERIMINE. Pärnu linna haridusosakond arutas juba mai algul koolide direktoritega õppeaasta lõpetamisega seoses olevaid küsimusi. Siin andis osakond koolidele võtmepositsioonid, mille põhjal viimased, lähtudes konkreetsetest tingimustest, oma tööd analüüsivad. Koolides on analüüsitud õppe- ja kasvatustööd ka kevadel, kuid siin on puuduseks asjaolu, et sisuliselt on õppeaasta kevadel veel lõpetamata ja sügiseks kerkib tavaliselt üles veel mitmeid uusi sõlmküsimusi. Sellest lähtudes soovitas haridusosakond koolidel teha kevadel kokkuvõtted. Tehtud kokkuvõtete põhjal antakse kollektiivile ka konkreetsed ülesanded uue õppe- ja kasvatustöö plaani koostamiseks. 2. keskkool on toimunud nii, et kevadel analüüsitakse lahtisel parteikoosolekul õppeaasta kasvatustöö põhiprobleeme. Igale kommunistile antakse ülesanne suvel läbi mõelda teatav kasvatustöö lõik ja teha sügisel ettepanekud. Tehtud ettepanekud arutatakse kogu kollektiiviga läbi ning nende põhjal koostatakse õppe- ja kasvatustöö plaan.

Ühenduses järgmise aasta töö planeerimisega kerkisid siin üles mitmed küsimused, nagu 9. klasside õpilaste kohuse- ja vastutustunde kasvatamine. Kooli juhtkonnal tekkis mõte, kas ei tuleks tuleval aastal keskkooliklassides mõnede teemade kohta anda üle-vaateloenguid ja pidada seminare. Ajareservi selleks peaks saama paralleelklasside ühendamisest loengute ajaks. Uus meetod õpetaks õpilasi iseseisvamalt töötama ja avaldaks ehk head mõju ka nende vastutustunde arendamisele. Läbimõtlemist nõuab ka õpetajate ühiskondliku töö jaotus. Siin antakse õpetajale endale võimalus valida meeldivat ja huvikohast tööloiku.

Ettevalmistusi tehakse ka augustikuu nõupidamisteks. Mõnda aega on linna ulatuses uuritud õpetajate töökoormust. Muude küsimuste kõrval räägitakse nõupidamisel, mis-ugused on õpetaja ühiskondlikud kohustused, tema töökoormus, kui palju kulub tal aega tundideks ettevalmistumiseks, kui palju jääb aega enesetäiendamiseks ja oma töö kvaliteedile mõtlemiseks.

Rajooni haridusosakond planeeris töö koolide juhendamisel nii, et eelmise aasta tööd analüüsiti maikuus. Iga inspektor tegi seda vastavalt oma tööalale. Sellel nõupidamisel töötati välja ka augustikuu nõupidamiste põhiteemad. Pärast 15. maid anti koolidele kindlad suunad töö analüüsimiseks. Nendest lähtudes koostavad koolid oma kasvatustöö plaanid. Kollektiivi kaasatõmbamiseks plaani koostamisele toimiti analoogiliselt eeltoodule. Iga kool arvestab siin oma tingimusi. Pärnu-Jaagupi keskkool näiteks analüüsis kevadel vene keele ja matemaatika õpetamist, teiste ainete õpetamist analüüsitakse sügisel. Õppe- ja kasvatustöö plaani põhilõigud jagati mai esimesel poolel kooli juhtkonna ja ainekomisjonide esimeeste vahel. Ettepanekud tehti 25. maiks. Nende põhjal koostatakse kasvatustöö plaani projekt, mille kollektiiv kinnitab sügisel.

Nagu käesoleval õppeaastal, nii on ka 1966/67. õppeaastal peatähelepanu pööratud ainealasele tööle ning õpilasorganisatsioonide juhtiva osa suurendamisele kasvatustöös.

Mai keskel peeti koolis konverents, kus tehti kokkuvõtteid meetodilisest tööst. Konverentsiks valmistusid kõik õpetajad. Ühed valmistasid tsükli konspekte oma ainst koos vastava didaktilise materjaliga, teised esinesid ettekannetega oma uurimistööst või nende teesidega. Õpetaja I. Liis näiteks kõneles ajalootundide ekraanierimisest, G. Roosenberg individuaalse töö rakendamise võimalustest nõrgalt edasijõudvate ja andekate õpilastega jne.

Kooli meetodilise töö põhiteemaks oli tänava õppetöö individualiseerimine ja õpetaja aja ökonoomia. Aja kasutamist uuris õppealajuhtaja A. Aavasalu. Tuleval õppeaastal jätkatakse sama teemat, kuid esikohale tõstetakse kasvatustöö.

Uueks õppeaastaks ettevalmistumisel pööratakse Pärnu rajoonis pingsat tähelepanu koolikohustuse sisulisele täitmisele. Selleks kogus haridusosakond kõikidest koolidest andmed, kui palju õpilasi on viimase kolme aasta jooksul lõpetanud 8. klassi, kui palju neist on klassikursust korranud ja mitmel aastal ning kui palju on välja langenud

8. klassi lõpetamata. Saadud andmeid analüüsitakse rajooni hariduskomisjonis ja nende alusel koostatakse järgmiseks aastaks perspektiivplaan.

TÖÖ LASTEVANEMATEGA. Elanikkonnale pedagoogiliste teadmiste andmiseks töötab Pärnu linnas rahvaülikooli pedagoogika fakulteed. Kuulajaiks siin on koolieelses eas laste vanemad. Peale selle töötasid kõikide koolide juures lastevanemate koolid eraldi 1.—4. ja 5.—8. klassi õpilaste vanematele. Suurematest üritustest nimetaksime ülelinnalist lastevanemate konverentsi, kuhu koolid valisid delegaadid. Konverentsil oli juttu koolide juures töötavate lastevanemate aktiivide tööst ja lastevanemate osast koolide ees seisvate ülesannete täitmisel, järelevalvetuse likvideerimisest, laste esteetilisest kasvatusest perekonnas ja paljust muust. Eeltoodule lisaks töötasid iga kooli juures veel lastevanemate nõuandlad. Eraldi koosolekud korraldati isadele, üksikemadele ja vanavanematele, samuti peeti loengvestlusi asutustes ja ettevõtetes. Nii näiteks korraldas 1. keskkool lastevanemate töökohtades tsükli loengvestlusi kollektiivi osast nooruki kasvatamisel. 3. keskkool praktiseeris lastevanemate koosolekuid töökohtades, kus kõneldi üldistest kasvatuseprobleemidest, samuti üldsuse osast noorsoo kasvatamisel. Pedagoogilist propagandat ja tööd lastevanematega arutati ka haridusnõukogus.

Peamiseks puuduseks töös lastevanematega oli see, et neid suudeti vähe haarata pedagoogilise propaganda sfääri. Siit järgnes ülesanne järgmiseks õppeaastaks: korraldada see tööloolik huvitavamalt, nii et ta hõlmaks rohkem lastevanemaid. Algaval õppeaastal kavatsetakse tööd jätkata lastevanemate kooli vormis. Teemade järgnevuse tagamiseks koostatakse kohtadel klassikoosolekute temaatika selleks õppeaastaks, järgmiseks aastaks aga põhitemaatika. Senisest suuremat tähelepanu pööratakse tuleval aastal nendele lastevanematele, kes koolist eemale hoiduvad. Kaalumisel on iga kooli juurde lastevanemate nõuandla asutamise küsimus. Tõenäoliselt on elulisem luua üks nõuandla kogu linna jaoks. Pärnu linna haridusosakond on seisukohal, et põhilised teadmised tuleb laste kasvatamisest anda juba 1.—4. klassi õpilaste vanematele. Selles eas tehtud kasvatustöö on hiljem raske parandada.

Pärnu 2. keskkooli eeloleva õppeaasta põhiprobleemiks kujuneb nõukogude patriotsismi kasvatamine. See jääb ka probleemiks number 1 töös lastevanematega. Kuidas seda teha 1.—11. klassis nii, et vormid ei korduks ja et see oleks eakohane, need ongi küsimused, millele mõeldakse uueks õppeaastaks ettevalmistumisel. See töö tuleb korraldada nii, et ta looks eeldused tungimiseks nii õpilaste kui ka nende vanemate südamesse. Selleks kavatsetakse kasutada näiteid ja fakte oma kodulinna ja rajooni revolutsioonilistest sündmustest ja paikadest, luua ka siin omad traditsioonid.

Mõndagi huvitavat on õppida Pärnu-Jaagupi keskkooli kogemustest töös lastevanematega. Seal töötab kohaliku rahvaülikooli kasvatusteaduskond. Töö selles on jaotatud kolme osakonda: koolieelse ea, noorema kooliea ja vanema kooliea osakond. Igal osakonnal on välja töötatud temaatika kolme aasta peale, lektoriteks on õpetajad ja arstid. Kutsetel, millele on trükitud rahvaülikooli kasvatusteaduskonna kava, on motoks: leida ühiselt vastus küsimusele «Kas me oskame oma last kasvatada?». Loengute järel võib kooli lastevanemate nõuandla konsultantidelt saada vastuseid küsimustele väga mitmesugustelt aladelt, nagu koolieelne kasvatus, noorema kooliea kasvatus, kasvatus perekonnas, murdeiga, raskestikasvatatavus, kutsevalik ja tervishoid, samuti juriidilistes küsimustes. Konsultantideks on kooli direktor, õppealajuhataja, õpetajad ja meditsiinitöötajad.

Järgmiseks õppeaastaks jääb põhisuund samaks, teemaks on aga psühholoogia ja eetika küsimused. Suuremat tähelepanu kavatsetakse pöörata raskestikasvatatavate õpilaste vanemaile. Kõik ettekanded eelolevaks õppeaastaks on juba ette valmistatud ja õpetajate poliitringis läbi arutatud. Tahaks mainida sedagi, et kool on leidnud huvitava ning kasuliku õpetajate poliitilise enesetäiendamise vormi: eelmise aasta poliitringi töö valmistab ette järgmise aasta tööks lastevanematega.

ÕPILASTE SUVI. Õppeaasta lõppemine ei tähenda, et õpilased võivad suvel kooli kasvatusliku mõju sfäärist eemale jääda. Pärnu linnas moodustati suvevaheaja veetmise ürituste juhtimiseks 11-liikmeline staap, mille ülemaks on linna komsomolikomitee sekretär V. Leier. Staabi liikmeteks on esindajad haridusosakonnast, spordiorganisatsioonidest, asutustest ja ettevõtetest ning majavalitsustest. Staabi ülesandeks on koordineerida ning kontrollida kogu suvevaheaja veetmist.

Koolide plaanide alusel koostas staap täpse ülelinnalise plaani, määras vastutajad ja kontrollijad. Kui mullu oli üks linnalaager, siis tänava töötab neid mitu. Sportlik laager korraldatakse Taali 8-klassilise kooli juures, töö käiakse Sindi sovhoosis. Noorte naturalistide laagri asukohaks on Reiu mets. Eeltoodute kõrval korraldab iga kool veel maal oma õpilastele malevalaagrit, kestusega nädal kuni 10 päeva.

Eriline rõhk on asetatud õpilaste matkaalasele tegevusele. Selleks on iga kool välja töötanud matkade marsruudid ja plaanid. Enamik neist on mitmepäevased, ööbimisega telkides. Noorte spordisuve raames korraldatakse ujumiskursused, tegutsevad jalgpalli-, spordimängude, kergejõustiku jt. sektiioonid. Laste suvespartakiaad toimub majavalitsuste piirkondade järgi, kus tegutsevad nii-öelda looduslikud poiste ja tüdrukute võistkonnad, nagu Vana-Pärnu, Alevi, Rääma jt.

Nendele lisaks võiks veel nimetada kursusi noortele fotograafidele pioneeride maja juures, noorte purjesportlaste ringi jahtklubi juures ja 1. keskkooli organiseeritud kunstiringi õpilaslaagrit. Majavalitsuste juurde ehitatakse spordi- ning mänguväljakuid.

Kõik rajooni koolid korraldavad maleva telklaagri. Väga paljud õpilased töötavad suvel kodukolhoosis või -sovhoosis. Vanemate klasside õpilased aga töötavad ka asutustes, metsamajandis ja mujal.

ÕPETAJATE SUVI. Pärnu linna haridusosakond ja ametiühingu linnakomitee korraldasid koolides ja lasteasutustes võistluse pedagoogilise propaganda alal. Võitjale kollektiivile võimaldab ametiühingu linnakomitee ekskursiooni kollektiivi enda valitud kohta. Peale selle korraldab haridusosakond eesrindlikele õpetajatele ekskursiooni. Ka koolid ise organiseerivad õpetajaile ekskursioone. Nii näiteks on Kilingi-Nõmme keskkooli õpetajatel tavaks igal aastal matkata. Tänavu minnakse Tuva ANSV-sse ja Baikali äärde. 2. keskkooli õpetajad kavatsevad suvel põhjalikumalt tutvuda koduvabariigiga.

Pärnu rajooni õpetajad võtavad osa Tallinna Haridus- ja Teadusala Töötajate Maja poolt organiseeritavatest ekskursioonidest. Sõidetakse Mihhailovskojesse, Karjala maakitsusele, Saaremaale, Taga-Karpaatidesse ja Taga-Kaukaasiasse. Mitmed koolid organiseerivad ka ise ekskursioone. Nii sõidavad Häädemeeeste õpetajad Taga-Kaukaasiasse, Väandra õpetajad Kaliningradi ja Palangasse. Augustis lähevad rajooni matemaatika- ja füüsikaõpetajad ekskursioonile Põhja-Eesti tööstuspiirkondadesse.

Õpetajad peavad otstarbekaks klassijuhatajaile ja õpetajaile korraldatud telklaagreid. Valgeranda tulevad kokku linnade klassijuhatajad. Plaanis on tänava mõtteid vahetada komsomolitöö üle. Juba kolmandat aastat kogunevad sinna ka rajooni klassijuhatajad. Möödunud aastal oli neil päevakorras pioneeritöö, seekord kavatsetakse mõtteid vahetada mitmesugustes küsimustes ja puhata. Pärnu rajooni seovad sõprussidemed Leedu NSV Šiauliai rajooniga. Juunikuus võetakse osa Pärnu ja Šiauliai rajooni ühiselt korraldatavast kultuurinädalast.

*

Algava õppeaastani on jäänud veel terve suvevaheaeg. Selle jooksul suudetakse koolides ja haridusosakonnas palju ära teha. Ehkki suvi on õpetajatele ja õpilastele puhkuseks, ei tohi ükski kasvataja, eriti aga koolide juhid, hetkekski unustada, et edu noore põlvkonna kasvatamisel saavutame uuel õppeaastal ainult siis, kui me seda alustame hästi ettevalmistatult.

OSKUSTE JA VILUMUSTE KUJUNEMINE*

OSKUS

Kool* annab õpilastele mitte üksnes teadmisi teaduste alustest, vaid varustab neid ka mitmete oskuste ja vilumustega. **Oskuse** all mõistetakse **mingi toimingu** või **keerukama tegevuse edukat sooritamist koos õigete võtete rakendamisega, sageli ka nende võtete valikuga**, teatud tingimuste arvestamisega.

On võimalik, et teadmised esinevad ilma vastavate oskusteta. Õpilane võib teada murdude korrutamise reeglit, kuid tehet ta sooritada ei oska, või teada ortograafia-reegleid, kuid kirjutada vigadega. Oskused kuuluvad rohkem praktilise tegevuse, teadmiste rakendamise juurde.

Muidugi pole ilma teadmisteta võimalik mingi veidigi kvalifitseeritud oskus. Kui õpilane omandab oskusi pimesi jäljendamise teel, siis, esiteks, eelnevad ka niisugusel juhul oskusele teadmised, mis on saadud eeskuju jälgimisest, teiseks on seesugusel pimesi jäljendamisel tekkinud oskused tavaliselt väga vähe teadlikud ja mitte küllalt kvalifitseeritud.

Oskust saab kujundada, kui õpilane eelkõige teab, **mida** tuleb teha, **missuguseid** tulemusi saavutada. Sellepärast esitabki õpetaja kirjaoskuse kujundamisel tavaliselt eeskujudena kalligraafiliselt täpselt ja ilusasti kirjutatud tähti, s. t. näitab õpilastele piltlikult, missugusele tulemusele nad peavad jõudma.

Oskuste saavutamise tingimuseks on, et õpilane tunneks õigeid võtteid, mis viivad vajalikele tulemustele. Nii näitab õpetaja kirjaoskuse kujundamisel, kuidas tuleb kätt hoida, missuguses asendis peab olema vihik, kuidas teha paisu jms. Kui toiming sooritatakse ebaõige, s. t. mitteratsionaalse võttega, siis see kas üldse ei võimalda eesmärki saavutada või annab halbu tagajärgi. Kui õpilane ei tunne õigeid kirjutamisvõtteid, siis võib ta kirjutada mustalt, hooletult, inetult.

Võte on toimingu sooritamise viis. Võte on õige ja otstarbekohane sel juhul, kui ta annab kõige ökonoomsemalt, s. t. kiiresti ja ilma ülearuste jõupingutusteta kõrgekvaliteedilisi tulemusi. Üht või teist toimingut võib hästi sooritada mitmesuguste võttega, näiteks üht ja sama aritmeetika ülesannet saab lahendada mitmel viisil. Tavaliselt on toimingu sooritamise kõigist võimalikest viisidest üks siiski kõige parem.

Peale õigete võtete tuleb tunda eesmärgi saavutamiseks vajalikke tingimusi. Iga toiming sooritatakse kindlates tingimustes. Õpilastele on need tingimused reegliteks. Õpilase kohta ei saa näiteks öelda, et ta oskab täielikult kirjutada, kui ta püüab kaaslase vihikust maha kirjutada sõnu, mille õiges ortograafias ta kahtleb. Töö iseseisvus on üheks vajalikuks kriteeriumiks õpilase kirjaoskuse hindamisel.

Toimingu või tegevuse eesmärgi, võtete ja tingimuste tundmine tuleb realiseerida **praktilikas**, sest ainult sel juhul omandatakse oskused. See käib eriti toimingu sooritamise võtete kohta. Õpilased peavad mitte ainult tundma võtteid kui toimingu üldistatud viise, vaid ka neid võtteid valdama, peavad praktiliselt sooritama vajalikke toiminguid.

Toimingu oskuslikuks sooritamiseks on õpilastel sageli vaja **liigutuste koordineerimise, kiirust ja täpsust**, liigutuste ja nägemise koordineerimise ja isiksuse niisuguseid omadusi nagu **enesekindlus, iseseisvus ja organiseeritus**. Kui jälgida lapsi, kes omandavad lugemise, kirjutamise ja arvutamise esialgseid vilumusi, siis selgub, et sageli ei

* Lühendatult N. Levitovi teosest «Детская и педагогическая психология».

saavutata oskust pikema aja jooksul sellepärast, et õpilane kas ei õppinud vastavaid liigutusi (kõneliigutused lugemisel, käeliigutused kirjutamisel) või tal puudub vajalik enesekindlus, ta ei oska, näiteks ära kirjutamisel, ennast kokku võtta, ei oska jaotada tähelepanu oma kirja ja selle vahel, kust ta kirjutab. Juhtub sedagi, et õpilane võtab mingi toimingu sooritamisel juba algusest peale liiga kiire, üle jõu käiva tempo või siis, vastupidi, on niivõrd aeglane, et kogu toimingu sooritamise protsess muutub liiga loiuks.

Oskus on erineva tasemega, mida koolis hinnatakse sõltuvalt õppeülesannetest ja õpilase vanusest. Pärast kahte-kolme kuud esimeses klassis õppimist peab laps oskama lugeda, kui aga niisugune oleks teise klassi õpilase lugemisoskus, siis õpetaja ütleks õigusega, et see õpilane loeb veel väga halvasti. Osata «kuidagimoodi» tähendab toimingu sooritamist, s. t. tulemuse saamist, kuid ilma vastavate võtete kasutamiseta ja kõrge kvaliteedi saavutamisetä. Oskuse tase sõltub nii tegevuse sooritamise võtete täiustamisest kui ka harjutustest, mis võimaldavad oskust muuta vilumuseks.

Võib eristada esialgset oskust, mis avaldub esimestes edukates tegevuse sooritamise katsetes koos vajalike tulemuste saavutamise ja oskuse arenemise kõrgematest staadiumidest, mis nõuavad alati praktikat, harjutamist ja aja jooksul vilumuseks muutmist, mis aga siiski ei piira tema edasise täiustamise võimalusi.

Oskuse aluseks olevaid füsioloogilisi mehhanisme on veel vähe uuritud. Võib arvata (nagu seda teeb J. Boiko), et iga oskuse puhul kujuneb peaaegu koostes kaheksa seoste keerukas ühendus. Ühed seosed on teise signaalisüsteemi omad, sõnalised, mida iseloomustab teatud abstraktsuse ja üldistatuse aste (sõnalise instruksiooni omandamine oskuse kujundamisel). Teised seosed on süsteemidevahelised, mille puhul kas sõna poolt tekitatud erutus antakse edasi esimesse signaalisüsteemi (üleminek sõnaliselt instruksioonilt visuaalsele orienteerimisele ja tegevuse sooritamisele) või siis vastupidi, esimeses signaalisüsteemis tekkinud erutus antakse edasi teise signaalisüsteemi (näiteks sooritavat tegevust kontrollitakse instruksiooni abil). Oskuse tase sõltub mõlemat tüüpi seoste kujunemise kiirusest ja täpsusest, samuti nende süsteemipärasusest. Oskuse kujundamine on nende seoste efektiivse organiseerimise protsess.

Oskust võib omandada mitmel teel, eraldalt meelde jäävate eeskujude jäljendamisega ning proovide ja harjutustega, kuid oskus nõuab alati mingisugust tegevust, praktikat. Oskuse kujunemist iseloomustab üleminek võõra abiga, parandustega jms. töölt iseseisvale tööle, mille juures on suur tähtsus vaimsel tegevusel, mis seisab ülesande lahendamise viisi leidmises ja rakendamises (Z. Hodžava).

Vilumus on harjutamise teel kinnistatud oskus üht või teist tegevust sooritada. Vilumused kuuluvad ainult oskuslike tegevuste hulka, harjumused aga võivad kinnistada ka ebaõigeid, ebaõnnestunud tegevusi või nende üksikuid võtteid. Võib esineda oskus, mida pole kinnistatud harjutamisega ja mis seepärast ei ole muutunud vilumuseks. Õpilane võib osata peast arvutada, kuid väheste kogemuste tõttu pole tema peast-arvutamisel seda täpsust ja kiirust, mis saavutatakse harjutamisega.

Eksisteerib arvamus, et mitte kõik oskused ei muutu vilumuseks. On avaldatud näiteks kahtlust, kas oskus kirjandeid kirjutada võib üle minna vilumuseks. Kuid faktid näitavad harjutuste mõju igasugusele, ka kõige rohkem loominguilisele tegevusele, mis seisab selle tegevuse elementide muutumises vilumusteks. Ainult vilumuse väärä käsituse puhul, kui teda mõistetakse täielikult automatiseerunud tegevusena, võib vilumust vastandada oskusele. Nagu eespool öeldud, ei ole oskuse muutumine vilumuseks lihtne, sirgjooneline protsess, harjutamise ja praktikas täiustamise tõttu tõusevad oskused kõrgemale astmele, millele on omakorda iseloomulik tegevuse osaline automatiseerumine.

Teiselt poolt aga pole niisugust vilumust, mille aluseks ei oleks esialgset oskust, mis aegamööda täiustub praktikas ja harjutamise protsessis.

Füsioloogiliselt tähendab vilumus dünaamilise stereotüübi, s. t. püsivate, ladusate

seoste süsteemi olemasolu peaaegu kooses. Üleminek oskusele vilumusele avaldub selle stereotüübi kindlamaks muutumises, esmassignaalse koordineerimise tugevnemises (tegevuste automatiseerumises) ning koos sellega ka erutuskollete omamoodi ümberjaotumises koores: uute kollete kujunemises vastavalt oskuse uuele tasemele.

Kui me ütleme, et vilumuses oskus kinnistub, siis ei tähenda see selle oskuse muutmatus. Vastupidi, nagu me edaspidi näeme, harjutamise protsessis oskus täiustub: ta üheaegselt kinnistub ja progresseerub. See progresseerumine võib kulgeda mitmes suunas.

Kõige sagedamini tegevus kiireneb. Illustreerimiseks piisab, kui võrrelda 1. klassi õpilaste lugemise tempot esimese ja neljanda õppeveerandi lõpus. Esimesel veerandil ei ole õpilane veel omandanud lugemise elementaarseid võtteid ja kui ta püüab kiiresti lugeda, siis tekib lugemisel rohkem vigu (väljajätmissi, teksti moonutamisi). Aasta lõpus aga, vastavalt lugemistehnika täiustumisele, kasvab tal ka lugemise kiirus.

Vilumuse staadiumis on tegevus täpsem, selles on vähem vigu. Õpilasel, kes on omandanud esialgse kirjutamisoskuse, on seni, kuni ka oskus muutub vilumuseks, sageli ebatäpsusi. Kirjutamisoskuse kinnistumisel vigade arv kirjas tunduvalt väheneb.

Vilumuse omandamine tähendab mitte ainult töö muutmist kiiremaks ja täpsemaks, vaid ka selle kindlamini teostamist. Kui õpilasel ei ole vilumust ülesannete lahendamisel, siis küsib ta õpetajalt mõnikord isegi õige vastuse puhul, kas ta lahendas õigesti või ei. Et vilumus tähendab oskuse valdamist, siis on täiesti arusaadav, et sellega kaasneb kindlustunne.

Harjutamise tõttu muutub vilumuse kujunemisel tegevuse struktuur. Kirjutamise õppimisel näiteks kirjutavad õpilased graafilisi elemente esialgu igaüht eraldi (üksikud kirjutamisaktid), siis ühendavad need tähtedeks ja lõpuks kujuneb lastel silpide ja sõnade kirjutamise terviklik protsess. Nii lähevad õpilased lugemisel järk-järgult üle tähtede kaupa lugemiselt silphaaval ning tervete sõnade ja lausete lugemisele.

Tegevuse struktuuri muutmise üheks tendentsiks harjutamisel on **üleminek töölt väikeste ühikutega tööle üha ulatuslikumate, terviklikumate üksustega** (täht — silp — sõna — lause). Aritmeetika õppimise psühholoogia uurimisel selgus, et analüütilis-sünteesilise tegevuse tase tõuseb ja seosed muutuvad keerukamaks vastavalt arvutusoperatsioonide ja aritmeetika ülesannete lahendamise vilumuse valdamisele.

Harjutamise protsessis on tegevuse struktuuri muutmise teiseks tendentsiks **tegevuse ökonoomsem teostamine** ülearuste liigutuste ja abivõtete likvideerimise mõttes.

Vilumuse kujunemisel tegevuse struktuuri muutmise kolmandaks tendentsiks on tegevuse mitmete elementide **automatiseerumine**. Vilumust nimetatakse sageli automatiseerunud tegevuseks, mis toimub nõrgema erutusprotsessi juures peaaegu kooses. Tööpoolest toimub vilumuses paljugi ilma teadvuse otsese kontrollita. Hästi lugev õpilane ei märka, kuidas sõnade ja lausete lugemine toimub, tema tähelepanu on pööratud raamatu sisule. Korrutamistabeli kasutamine ülesannete lahendamisel on sageli automaatne. Vilumust iseloomustab veel see, et jõupingutusi, mis sellega mõnikord kaasnevad, ei tajuta teadlikult. Väsimus võib tunduda pärast niisugust tegevust, milles paljugi on automatiseerunud, inimesele ootamatu. Nii näiteks ütles 4. klassi õpilane, kes hästi valdab ilmeka lugemise vilumusi, pärast seda, kui oli koolipeol esitanud üksteise järel kolm pikka luuletust: «Paistab, et ma olen väsinud. Aga millest siis? Ma olen ju neid luuletusi kakskümmend korda lugenud.»

Automaatsuse osatähtsus on vilumustes niivõrd suur, et ilma selleta ei ole vilumuse valdamine võimalik. Kui näiteks 5. või 6. klassi õpilane suunab oma tähelepanu sellele, kuidas ta loeb iga tähte, kuidas ta hääldab (kas või omaette) iga sõna, siis ei suuda ta teksti täielikult mõtestada.

Kuid vilumust ei saa pidada automatiseerunud tegevuseks, millel puudub igasugune teadvuse kontroll. Vilumuse täielikkuse (meisterlikkuse) üheks tunnuseks on see, et vajalikul momendil sekkub teadvus ja suunab tegevust. Näiteks kohandab õpilane, kes

lugemisvilumust täielikult valdab, lugemistempot materjali sisule ja peatub vahel uue, tundmata sõna analüüsimiseks. Isegi niisuguses vilumuses nagu käimine peab teadvus sekkuma, kui teel esineb takistusi, või kui jalg on haige, või kui tuleb kõndida tundmatul murdmaastikul.

Mida keerulisem on vilumus, seda suurem on temas teadvuse osatähtsus, sest keeruline vilumus vajab sageli töövõtete valikut vastavalt mitmetele tingimustele.

Teadvus kontrollib vilumust, allutades tegevuse seatud ülesandele või eesmärgile ning takistades sellega kõrvalekaldumist, kui see takistab eesmärgi saavutamist. Oma kirjaliku töö kontrollimisel peab õpilane tähelepanelikult lugema iga sõna ja tähte; kui ta loeb seda tööd niisama nagu raamatut, siis ei suuda ta seda kontrollida.

Seega kontrollib teadvus vilumust selles mõttes, et selle juures välistatakse vigu ja hinnatakse töö tulemusi.

Teadvuse osatähtsus on eriti suur vilumuse omandamisel, milles on peamine osa harjutamisel.

HARJUTAMISE PROTSESS

Harjutamine on organiseeritud, s. t. sihikindel ja vastava metoodikaga varustatud kordamine, kusjuures iga järgmine toiming harjutamisel ei ole eelmise täpne koopia.

Harjutamise peamiseks eesmärgiks on, nagu juba märgitud, oskust kinnistada, seda kuni vilumuse tasemeni täiustada, omandatud teadmisi praktiliselt rakendada.

Harjutamisel toimub tegevuse struktuuri kvalitatiivne muutumine, kusjuures elementaarsed liigutused väljuvad aja jooksul üha rohkem teadvuse kontrolli alt, teadvus suundub töö keerukamale, loominguks küljele. Toimub võtete täiustamine ja sobiva tempo valik. Harjutamisel tegevus kordub selles mõttes, et ei anta uusi teadmisi ja reegleid, vaid kinnistatakse juba teada olevaid. Kuid hoopiski mitte vajalik pole iga harjutusega korrata ühtseid ja samu näiteid ja ülesandeid. Vastupidi: nagu teadmistegi kinnistamisel, nii on ka toimingute kinnistamisel üsna oluline anda uusi eeskujusid ja ülesandeid. Seega erineb harjutamine **treeningust**, mille protsessi mingeid uusi vorme ei lisata. Kooli õppetöös kasutatakse ka treeningut, kui näiteks õpetaja nõudmisel õpilased kordavad kooris raskesti hääldatavat sõna, kirjutavad tähe elemente, hõõveldavad töökojas lauda; treeningut kasutatakse sageli kehalise kasvatus tundides, kuid harjutamist kasutatakse koolis palju rohkem.

Harjutamise struktuur sõltub selle vilumuse iseloomust, mis tuleb omandada. Lihtsate liigutusvilumuste puhul, kus ei kulu palju aega vajalike teadmiste omandamiseks, kui liigutused ja toimingud on vilumuses lihtsad ja ühetaolised, esineb harjutamise esimeses järgus tavaliselt kiire tõus, s. t. suurenevad töö kiirus ja täpsus, millele järgneb suhteliselt aeglane edasimineku. Lugemisvilumuse omandamisel, eriti võõrkeeles, on harjutamise esimesel etapil progress võrdlemisi aeglane, siin on veel palju musta tööd teadmiste omandamisel ning komplitseeritud ja erinevate liigutuste elementide õppimisel, mis ei võimalda tegevust kiirendada ja seda väga täpseks ning kindlaks muuta, edaspidi aga on progress rohkem märgatav kui liigutusvilumuste omandamisel.

Harjutamisprotsess ei kulge ühtlaselt, selles võib täheldada tõusu ja languse perioode. Tõus on seletatav suurema huviga, parema enesetundega, sobivamate võtete kasutamisega, stiimulitega (näiteks teha jõupingutusi selleks, et veerandi lõpus saada paremaid hindeid), languse põhjuseks on sageli huvi ja enesekontrolli nõrgenemine, halb enesetunne, ebakindlus jms. Muidugi ei pea alati esinema isegi ajutisi tempo ja töö kvaliteedi langusi, kuid väiksemaid hälbeid siin on raske vältida. On tähtis, et õpilane ise mõistaks, millal ta töötab paremini ja millal halvemini, ja ergutaks ennast pidevalt edasi minema.

Sageli esineb **vilumuste kõverates** (harjutamise protsessi graafilistes kujutistes) niinimetatud **plato** ehk ajutine edasimineku lakkamine, mis graafiliselt väljendub horisontaaljoonena.

Niisuguseid platoosid ei tarvitse alati esineda, kui nende all mitte mõista lühiajalisi

peatusi edasimineku tõusus, näiteks nendel juhtudel, kui õpilane läheb üle kahe joone abil kirjutamiselt ühe joone abil kirjutamisele, s. t. kui ta läheb faktiliselt üle uutele töötingimustele. Tootmistöös esineb ajutisi seisakuid töötootlikkuse tõusus, mis on seletav vajadusega omandada uusi võtteid, kusjuures nendele ajutistele peatustele järgneb tavaliselt märgatav tõus toodangu väljalaskes.

Harjutused viivad kindla vilumuse kujunemisele terve rea tingimuste täitmisel:

1. On vajalik, et harjutamisel oleks kindel **eesmärk**. Teades vastava harjutuse eesmärki, missuguseid tulemusi tuleb saavutada, suhtuvad õpilased sellesse teadlikumalt, neil on harjutuste täitmiseks ergutavaid stiimuleid, vastupidisel juhul võivad aga harjutused näida lastele igavad ja monotoonsed.

2. Harjutused nõuavad suurt **tähelepanu**. Kui üksikud liigtused ja operatsioonid harjutamisel automatiseeruvad, siis ei nõrgenda see tähelepanu kontrolli, vaid tähelepanu kandub üle töö keerulisematele ja loominguilistele külgedele.

3. Pidevalt tuleb jälgida harjutuste **sooritamise täpsust**, et ei kinnistataks vigu, kui need tekivad. Püsivad «pealetükkivad» ehk, nagu neid psühholoogias sageli nimetatakse, perseverantsuse vead tekivad töö täpsuse vähese kontrolli tulemusena. Niisugustel juhtudel tuleb ümber õppida. Sellega kaotatakse esiteks aega, mida võiks kulutada vilumuse täiustamiseks, ja teiseks liigselt energiat, et saada üle kujunenud halbade harjumuste inertsist.

4. Harjutuste hulk peab olema **küllaldane**, et oskus kindlalt kinnistuks. Mõnikord tekib õpilastel ja isegi õpetajatel illusioon, et vilumus on omandatud, hiljem aga selgub, et harjutusi oli vähe ja õpilane ei omandanud vilumust täielikult. Ei tohi aga anda ka liiga palju harjutusi. See kutsub õpilastel esile negatiivse suhtumise harjutamisesse, tähelepanu languse ja töö kvaliteedi halvenemise.

5. K. Ušinski kirjutab: «Harjutuste süstemaatilisus on nende edu esimene ja peamine alus». See tähendab, et harjutused eelnevalt **planeeritakse**. Ei tohi lubada, et õpetaja valiks harjutusi kuidagi juhuslikult. Plaanipäraselt sooritatavate harjutuste puhul on kergem jälgida õpilaste edasiminekut töös, märgata selles kõige raskemaid momente, et pöörata nendele rohkem tähelepanu. Harjutuste süstemaatilisus tähendab ka nende järjekorvast, kusjuures vilumuse kujundamise ülesanded muudetakse harjutuste teel järk-järgult keerulisemaks. Mõne vajaliku lüli väljajätmine harjutusest teeb järgmistele harjutustele ülemineku raskeks, mõnikord koguni desorganiseerib oskust. Nii põhjustab näiteks lugemistempo enneaegse kiirendamise nõue sageli lugemise täpsuse kadumise.

6. Harjutused peavad olema **pidevad**. Pikem vaheaeg harjutamises võib põhjustada omandatud vilumuste ja oskuste kadumise. Õpetajad teavad, et paljud õpilased lülituvad pärast vaheaega õppetöösse teatava raskusega.

7. Lõpuks on väga oluline harjutuste tulemuste jälgimine. Õpilased peavad teadma, missuguseid edusamme nad on teinud, peavad teadma mitte ainult oma hindeid, vaid ka oma töö detailsemat iseloomustust. Ainult siis suudavad nad oma tööd õigesti hinnata ja koondada rasketel momentidel jõudu, et nendest õigeaegselt üle saada.

Ükskõik kui tugev vilumus ka oleks harjutamise abil loodud, seda võib alati täiustada. Alati on olemas võimalused parandada töövõtteid, eriti kui pidada silmas niisuguseid keerulisi vilumusi, nagu seda on koolivilumused.

(Järgneb)

Viiimasel ajal on hoolika vaatluse alla võetud kogu meie koolide õppeprotsess. On tõsi, et veel paljudes õppetundides ei panda õpilasi vajalikul määral mõtlema, ei korraldata tööd nii, et see nõuaks neilt parajat vaimset pinget. Kui õpetaja esitab tunnis õppematerjali valmis kujul, on õpilased õppeprotsessis vähe aktiivsed, neil tuleb ainult õpetaja mõttekäiku jälgida. Asjatu oleks niisuguse õppeviisi juures oodata õpilaste iseseisva mõtlemise arenemist, rääkimata produktiivsest, uut loovast mõtlemisest. Paljudele õpetajatele on see hästi teada ja nad püüavad õppematerjali selgitades õpilasi oma mõttekäikudesse kaasa tõmmata. Kõige tavalisemaks meetodiks on siinjuures vaheküsimuste esitamine klassile. Harilikult tõstavad vanemates klassides 3—4 õpilast käe ning nendestki saab võimaluse vastata ainult üks õpilane. Teine, kolmas ja iga järgmine kord kordub sama. Kui nooremates klassides on õpilaste aktiivsus suurem, siis paljudes vanemates klassides on see tihtipeale kadumas. Miks? Püüame sellele vastust leida.

Esiteks, uue õppematerjali esitamisel, eriti kui see oluliselt toetub varem õpitule, on tähtis, et kõik õpilased oleksid varem õpitu omandanud, või vähemalt oleks selle omandamise aste ühtlane. See loob eelduse uue õppematerjali võrdsele omandamiseks. Tavaliselt on aga eelnev omandatud erineva tasemega. **Teiseks** eeldab eespool kirjeldatud õppemeetod, et kõigil õpilastel on enam-vähem ühesugused individuaalsed psüühilised eeldused õppematerjalist arusaamiseks ja selle meelespidamiseks — nad mõtlevad ühtemoodi ja enam-vähem samas tempos, kusjuures mõtlemisoperatsioonide valdamine on samatasemeline, samuti mälu maht, aktiivsus jne. Tegelikult on aga individuaalsed erinevused paljude sarnaste faktorite osas väga suured.* **Kolmandaks** saab õpilastele peagi selgeks, et kui nad ei tööta mõttega kaasa, ei vaevu õppematerjalisse «sisse elama», ei juhtu nendega midagi erilist: kui nad ei vasta või ei oska vastata, ei saa nad selle eest tavaliselt puudulikku hinnet (sest alati on võimalik öelda: «ma ei saanud aru»). Õpilased loodavad üksikutele «aktivistidele», kes ei karda vaimset pinget või on vastavast õppeainest eriti huvitatud. Ja isegi juhul, kui neid ei peaks olema, ütleb õpetaja vastuse ise ära. **Neljandaks** ei ole paljud vanemate klasside õpilased huvitatud, et õpetaja näeks või teaks, et nad on seletatust aru saanud ja võimelised küsimustele vastama. Võimalus vastata on ka tegelikult väga väike, sest õpetaja saab ju küsida ainult üht õpilast.

Vaatleme kahe katse alusel lähemalt, kuidas on lugu õpilaste individuaalsete erinevustega. Katsed korraldati eesmärgil selgitada erinevusi mõtlemisülesande lahendamise aja osas ja võõrkeelsete sõnade õppimises (sõnade hulgas) ühesugustel tingimustel.

A. KATSEISIKUD. Katsed tehti kahe Tartu keskkooli 11. klassides, kokku neljas tavalise õppeprogrammiga klassis. Lisaks sellele korraldati samad katsed ühes matemaatika eriprogrammiga 11. klassis. Katseisikuteks oli kokku 103+23 õpilast, kes moodustasid

MÕNEDEST INDIVIDUAALSETET ERINEVUSTEST ÕPPIMISEL JA MÕTLEMIS- ÜLESANNETE LAHENDAMISEL

E. VÄLJA

* Käesolevas töös näidatakse seda II osas C-alajaotuses.

ühe suure põhigrupi ja matemaatikute erigrupi. Põhigrupis oli 40 poissi ja 63 tütarlast, erigrupis olid vastavad arvud 10 ja 13.

B. KATSETE METOODIKA. Individuaalsete erinevuste selgitamiseks mõtlemisega seotud ülesande lahendamise aja osas kasutati katsematerjalina kindlate seaduspärasuste alusel koostatud ar vurida (20 rida). Katseisikutele tuli avastada arvude reastamise printsiip ja jätkata ridu neile kahe liikme lisamisega. Ülesanne sisaldas üsna lihtsa printsiibi põhjal koostatud ridu, näiteks:

3. rida	4	7	10	13	16	19...
või						
8. rida	25	25	21	21	17	17...

(3. rida tuleb näiteks lõpetada arvudega 22, 25, kuna kõik arvud on võrreldes eelmisega reas 3 võrra suuremad jne.).

Mõned arvuread olid ka märksa «raskemad»:

15. rida	16	12	15	11	14	10...
16. rida	15	16	14	17	13	18...
või						
17. rida	1	4	9	16	25	36...
ja						
19. rida	4	8	10	20	22	44...

(15. ar vurida tuleb näiteks lõpetada arvudega 13 ja 9, kuna printsiibiks on vaheldumisi vähendamine 4 võrra ja suurendamine 3 võrra jne.).

Kui katseisik kirjutas ekslikult rea lõppu valeid arvud (ebaõige mõttekäik), kriipsutas eksperimentaator need maha. Pärast viimase arvurea õiget lõpetamist fikseeris eksperimentaator aja. Hiljem selgitati ka iga õpilase vigade hulk.

Teise katse abil selgitati õpilaste individuaalsed erinevused loogiliselt seostamata materjali omandamisel. Katsematerjalina kasutati siin eestikeelse häälduspära ja kirja-pildiga kahesilbilisi indoneesiakeelseid sõnu (20 sõna) koos eestikeelsete vastetega.

Näiteks: äike — obar, rahvas — kaula, tomat — kemir, kana — aiam, sõda — perang, saba — ekor jne.

2,5 kuni 2,75 minuti jooksul luges eksperimentaator ühesuguses aeglasel tempos ette 20 eestikeelset sõna koos võõrkeelse vastega, õpilased ainult kuulasid. Enne öeldi eestikeelne sõna, siis võõrkeelne sõna, sellele järgnes pooleminutilise paus. Sama tsükli korralti 6 korral (kokku loeti ette 7 korda). Meeldejäämist kontrolliti kirjalikult. Eksperimentaator nimetas uues järjekorras ainult eestikeelsed sõnad ja katseisikud kirjutasid üles eestikeelse sõna ning indoneesiakeelse vaste.

Saadud andmed töötati statistiliselt läbi. Lisaks katsetulemustele arvatati õpilaste keskmine õppeedukus põhianetes ja matemaatilistes ainetes eraldi.

C. KATSETE TULEMUSED JA MÕNED JÄRELDUSED. Mõtlemiskatsete puhul väärrib tähelepanu, et selle meetodikaga korraldatud katse tulemusel fikseeritud aegade osas esines väga suur hajuvus: üldgrupis alates 5,22 kuni 38,42 minutini, erigrupis 5,22 kuni 24,08 minutini. Üldgrupi aritmeetiliseks keskmiseks ülesandele kulunud ajaks oli 22,83 ($\sigma = 7,83$) min.,* erigrupil aga 11,46 ($\sigma = 5,24$) min.

Üldist hajuvust mõtlemise aegade osas peegeldab tabel 1. Selles on antud õpilaste jaotuvus protsentuaalselt 5-minutilise intervallidega mõtlemisaegade gruppidesse. Võrdluse võimaldamiseks on eraldi antud ka poiste ja tütarlaste mõtlemisaegade jaotuvus. Ilmselt ei ole siin kuigi suuri erinevusi kummagi soo esindajate vahel, mida peegeldavad ka vastavad aritmeetilised keskmised: üldgrupis poistel 22,56 min. ja tütarlastel 22,69 min.

* Siin ja edaspidi on σ tähistusega antud standardhälve.

Tabel 1

	Sooritasid mõtlemisülesande ajaga							Kokku %-des
	5 kuni 9,99 min.	10 kuni 14,99 min.	15 kuni 15,99 min.	20 kuni 24,99 min.	25 kuni 29,99 min.	30 kuni 34,99 min.	35 kuni 39,99 min.	
Üldgrupi pois- test %-des	5,00	12,50	20,00	25,00	20,00	7,50	10,00	100
Üldgrupi tütar- lastest %-des	3,17	14,28	26,98	14,28	17,46	15,87	7,93	99,97
Üldgrupist kesk- miselt %-des	3,88	13,59	24,27	18,44	18,44	12,62	8,74	99,98
Erigrupist kesk- miselt %-des	47,82	26,09	21,74	4,35	—	—	—	100

Nagu tabelist nähtub, on üldgrupi ja erigrupi mõtlemisaegade vahel oluline erinevus. Kui üldgrupist lahendas ülesande lühema ajaga kui 10 minutit 3,88% õpilastest, siis erigrupist lahendas selle 47,82% õpilastest. Kui suhteliselt keskmise mõtlemisajaga (10 kuni 25 min.) lahendas üldgrupis 57,5% õpilastest, siis erigrupis lahendasid selle kõik ülejäänud õpilased (56,30%). Seega vajas ülesannete lahendamiseks üle 25 minuti aega üldgrupist 39,80% õpilastest, erigrupist aga ei lahendanud nii kaua ükski õpilane.

Matemaatikute klassi tulemuste kvalitatiivse erinevuse põhjuseks oli kahtlemata asjaolu, et see klass oli komplekteeritud konkursi korras vastuvõetud õpilastest. Seega on tegemist valikulisel teel moodustatud klassiga. Tunduv erinevus esines üldgrupi ja erigrupi vahel ka keskmise õppeedukuse ja matemaatiliste ainete õppeedukuse osas.

*Üldainete aritmeetiline
keskmine*

Üldgrupp 3,48
Erigrupp 3,97

*Matemaatiliste ainete aritmeetiline
keskmine*

3,21
3,91

Huvitav on aga märkida, et õppeedukuse matemaatilistes ainetes ja mõtlemise aja seost näitav korrelatsiooni koefitsient oli ainult 0,33, mis viitab olemasolevale nõrgale pöördvõrdelisele seosele. Järelikult ei ole seos — mida parem on õpilane matemaatilistes ainetes, seda väiksem mõtlemisaeg — kuigi kindel. Ilmneb, et antud ülesande lahendamine nõudis õpilastelt midagi muud, kui ainult matemaatilisi oskusi ja teadmisi. (Nagu eespool öeldud, piirdus ülesande puhtmatemaatiline osa 2. klassi programmi teadmiste ja oskustega.)

Mõtlemisaegade seos õppeedukusega oli põhiainetes samuti nõrk (korrelatsioonikoefitsient 0,35). Saadud tulemused panevad mõtlema. Nähtavasti ei arendata õpilaste mõtlemise kiirust ja ka iseseisvust koolis kuigi olulisel määral. Seda näitavad suured erinevused lahendamiseks kulunud aegade osas erinevatel õpilastel, samuti asjaolu, et üksikudel õpilastel kulus väga palju aega lihtsate, kuid uut lahendusviisi nõudvate ülesannete lahendamiseks. Ilmekad olid siinjuures mõnede õpilaste väited, kes nagu püüdsid seletada, miks neil kulus ülesannete lahendamiseks palju aega. «Niisuguseid ülesandeid pole me varem üldse teinud», «Ei olnud tõesti raske, aga ma lihtsalt ei taibanud», «Meil pole küll neid ülesandeid varem võetud» jms.

Nähtub, et õpilased on harjunud töötama ja mõtlema eeskujude, mudelite järgi, iseseisvust jääb puudu. Kas aga elus ootavad meie noori igal pool aina eeskujud ja mudelid?

Abiturientide mõtlemise ebakriitilisusele ja mõtlemisprotsesside konarlikkusele viitavad katsetes esinenud rohked vead. Üldgrupi õpilastel esines 0—14 viga, erigrupi

omadel — 0 kuni 7 viga. Siinjuures tegi ainult 0 kuni 2 viga üldgrupis 23,3%, erigrupis aga 69,6% õpilastest. Vigade aritmeetiliseks keskmiseks oli üldgrupis 4,15 ($\sigma = 2,47$), erigrupis aga — 2,13 ($\sigma = 1,7$) viga. Poiste ja tütarlaste näitajate vahel ei olnud olulist erinevust.

Vigade hulka ja mõtlemisaega korrelatsiooniarvutusega uurides selgus, et nende vahel oli selgelt väljenduv positiivne seos (korrelatsioonikoefitsient oli +0,64). Osaliselt on see tingitud katse meetodikast, kuid viitab kahtlemata ka sellele, et mõtlemise üldise aeglusega kaasneb tihtipeale mõtlemisprotsesside konarikkus ning mõtlemise üldine ebakriitilisus. Ja vastupidi — üldiselt kiire mõtlemisega kaasneb enamikul juhtudel ka mõtlemisprotsesside organiseeritus ning mõtlemise kriitilisus.

Loogiliselt seostamata sõnalise materjali (võõrkeelsete sõnade) õppimise tulemused olid katsete puhul järgmised: üldgrupi õpilased omandasid 3 (!) kuni 20, keskmiselt 13,6 ($\sigma = 3,87$) sõna, poisid — 13,24 sõna, tütarlapsed — 13,78 sõna. Erigrupi õpilased omandasid 9 kuni 20 sõna, keskmiselt 15,82 ($\sigma = 3,77$) sõna, poisid keskmiselt 16,10 ja tütarlapsed 15,61 sõna. 75% ja rohkem antud sõnadest omandas üldgrupist 40,77% õpilastest, erigrupist aga 75,25% õpilastest.

Suuri individuaalseid erinevusi loogiliselt seostamata sõnalise materjali omandamisel (katsetulemuste suurt hajuvust) peegeldab tabel 2.

Tabel 2

Sõnu	Omandasid võõrkeelseid sõnu (õpilasi %-des)									
	3—4	5—6	7—8	9—10	11—12	13—14	15—16	17—18	19—20	Kokku
Üldgrupi poistest	5,00	5,00	0	7,50	25,00	25,00	10,00	12,44	10,00	99,94
Üldgrupi tütarlastest	1,59	4,76	6,34	9,52	15,87	15,87	11,11	22,22	12,69	99,97
Üldgrupist üldse	2,91	4,85	3,88	8,74	19,40	19,40	10,68	18,44	11,65	99,97
Erigrupist üldse	0	0	0	17,39	4,35	13,04	21,73	4,35	39,13	99,99

Seos mõtlemisülesannete lahendamise aja ja õppimise tulemuste vahel oli olemas, kuigi ebaoluline, korrelatsioonikoefitsient oli 0,31. Järelikult olid väikeses ülekaalus seosed: mida suurem on mõtlemisülesande lahendamise aeg, seda väiksem arv sõnu omandati kindlate katsetingimuste puhul, ja vastupidi. Kuid nagu juba märgitud, oli seos nõrk, s. t. esines rohkesti ka vastupidiseid näitajaid. Seos antud katsetulemuste ja õppeedukuse vahel korrelatsioonikoefitsiendi alusel puudus.

MÕNED KOKKUVÕTVAD MÄRKUSED. Individuaalsed erinevused 11. klassi üksikute õpilaste vahel mõtlemisülesande lahendamisel ja loogiliselt seostamata materjali omandamisel olid suured, kusjuures edukamad õpilased ületasid kõige vähem edukaid kuni 6-kordselt. On selge, et suurte erinevustega õpilased ei suuda tavalises õppetunnis ühesuguse tempoga töötada. Kui õpetaja valib mingi keskmise tee, püüdes orienteeruda «keskmisele õpilasele», jääb osa klassist vajaliku mõtte- ja tööpingeta, sest nad on võimelised enamaks. Osa õpilasi aga ei suuda vajaliku põhjalikkusega kaasa töötada, sest nende «jõudlus» on keskmisest märksa väiksem.

Seega kõnelevad ka käesoleva töö tulemused sellest, et õpilaste individuaalseid erinevusi vaimsete võimete osas tuleks õppetöös senisest palju rohkem arvestada. Suured erinevused nõuavad õpilaste vahel nende «jõudluses» vastavate õppemeetodite rakendamist ja juhivad tähelepanu õppetöö individualiseerimise vajadusele.

Tänapäeva koolikorralduse aktuaalseimaks küsimuseks on, missugune peab olema kohustuslikus üldhariduslikus koolis õpetatav aine, missugune peab olema selle sisu ja ulatus, mida ja mil määral seal õpetada. Selle küsimusega tegeldakse Nõukogude Liidus, Ameerika Ühendriikides, Inglismaal, Saksa Demokraatlikus Vabariigis jm.

Uhtaegu õpetatavate ainete sisu ja hulga kindlaksmääramisega on tarvis selgusele jõuda, kuidas jaotada aineid õppeaastate järgi, missugused peavad olema üldharidusliku kooli programmid.

Uhtlasi tuleb lahendada küsimus, kuidas liita algklasse, meie maal üldharidusliku keskkooli 1.—4. klassi, tihedamalt vanemate klassidega, nii et ainete õpetamisel ei esineks paralleelismi ega üleliigseid kontsentreid. See puudutab mitte ainult

matemaatika ja emakeele õpetamist, vaid ka loodustundma õpetavaid aineid. Eesmärgiks on luua ühtsete õppeplaanidega üldhariduslik kool, kus kõiki õppeaineid, esimesest kuni viimase klassini, õpetatakse ühesuguste põhimõtete järgi.

Energiliselt töötatakse selleks, et kaotada mõneti kunstlik üldharidusliku kooli jaotamine algkooliks või algklassideks ja järgmiseks kooliastmeks, et kaotada kunstlik piir meie maal näiteks 4. ja 5. klassi vahelt, Tšehhoslovakkias 5. ja 6. klassi vahelt jne.

Uhtse üldharidusliku kooli loomine seab ka klassiõpetaja uude valgusse. Uha selgemini ilmnevad taotlused tõsta algklassides üksikute ainete õpetamise teoreetilist ja teaduslikku taset. Suureneb tendents piirata algklasside arvu, kus kõiki aineid õpetab üks ja sama õpetaja. Meie vabariigis kasvab iga aastaga koolide arv, kus rakendatakse klassiõpetajate süsteemi asemel aineõpetajate süsteemi, peamiselt 3. ja 4. klassis. Nõuded kõrgemal tasemel õpetamise järele kasvavad iga aine alal.

Ja tõepoolest, ei saagi ju nõuda, et ühel inimesel oleks huvi eesti keele, vene keele, võõrkeele, matemaatika, muusika, kehalise kasvatus, joonestamise, ajaloo jm. vastu ja kõigil nendel aladel teadmisi. Klassiõpetaja peab kõike suutma, kõike teadma. Tegelikkus näitab, et ükski klassiõpetaja ei õpeta kõiki aineid ühesugusel teoreetilisel, teaduslikul, pedagoogilisel ja meetoodilisel tasemel.

Kui matemaatika õpetamist algklassides moderniseerida, kui seal õpetada tõepoolest kõike seda, mida nende klasside õpilased on suutelised vastu võtma, nii et oleks võimalik osa vanemate klasside materjali algklassidesse viia, siis kerkib paratamatult küsimus, kes peab seal õpetama. Meie maa (ka teiste maade) paljudes koolides algab aineõpetamise süsteem 4. õppeaastal.

Et klassiõpetajate süsteemilt aineõpetajate süsteemile üleminekut sujuvaks muuta, katsetatakse seda teha eri õppeainete puhul aste-astmelt.

Tšehhoslovakkia katsekoolides püütakse olukorda nii lahendada, et algklasside õpetaja spetsialiseerub eriaine õpetamisele ja hakkab siis seda ainet õpetama ka 4. ja 5. klassis.

Avaldatakse mõtteid, et algklasside matemaatika programm on sisult konservatiivne — ta on ajaga veel vähem sammu pidanud kui kõrgemate klasside matemaatika programm. Algklasside matemaatika õpetamise eesmärgiks on veel tänapäevalgi, nagu sajand või rohkem tagasi, arvutamise oskus. Geomeetria õpetamisel on eesmärgiks pikkuse, pindala ja ruumala arvutamise oskus kõige lihtsamate kujundite puhul. On avaldatud koguni

Matemaatika õpetamise ümberrahuldamine algklassides

A. VIHMAN

arvamust, et geomeetiline materjal on algklassidesse võetud sellepärast, et sellega saab harjutusmaterjali rikastada. Eelõeldu kinnitamiseks olgu märgitud, et Tšehhoslovakkia kooli 1. kuni 5. õppeaasta õppeplaanis ei ole nimetust «matemaatika», vaid on «arvutamine». Eesti NSV Haridusministeerium on selles mõttes progressiivsem: meie vabariigi algklasside õppeplaanis ja -programmis nimetatakse kõne all olevat ainet «matemaatikaks».

Algklasside matemaatika peamiseks puuduseks peetakse temaatika sisuahtrust, vähest mõtlemise nõudlust ja nõrka õpilaste loomisvõime arendamist. Nendele puudustele on tähelepanu juhtinud pedagoogid ja matemaatikateadlased, nagu akadeemikud Sobolev ja Ljapunov NSV Liidus, professorid E. G. Begle ja P. Suppes USA ülikoolidest ning pedagoogilise psühholoogia viljeleja Z. P. Dienes Inglismaal.

ALGLASSIDE MATEMAATIKA ÕPETAMISE UUTEST EESMÄRKIDEST

Mitmel maal tehakse katseid matemaatika õpetamise uuendamise eesmärgil. Eri maa-des katsetatakse ka eri aspektidest, eri kooliastmetel ja erinevatel eesmärkidel. Kõikidel nendel eksperimentidel võib siiski täheldada ühiseid jooni.

I. Matemaatika õpetamise uue käsituse ja uue sisu vajaduse põhjendamisel rõhutatatakse **matemaatiliste mõistete ning nendevaheliste seoste ja seaduspärasuste omandamist ning tunnetamist** laste poolt nende teadliku ja loova vaimse töö rakendamisega, mis samm-sammult peab viima matemaatika loogilise ülesehituse ning matemaatika keele ja sümboolika mõistmisele. Eeltöö selleks peab algama algklassides.

Matemaatika õpetamise sellise käsituse puhul peab õpetaja olema teadlik, et matemaatika õpetamine algklassides ei tohi redutseeruda ainuüksi arvumõistete, arvu liit-ehituse ja arvutamisoskuste omandamisele. Endastmõistetavalt on need teadmised ja oskused vajalikud, kuid matemaatika õpetamine ei tohi sellega piirduda. Igal astmel tuleb **arendada lapse loomis- ja mõtlemisvõimet**.

Näitena, mis otseselt ei kuulu arvutamisoskuse sfääri, kuid stimuleerib mõtlemise arenemist, olgu nimetatud **numbri ja arvu eristamist**. See sobib suurepäraselt esimese saja arvude tundmaõppimisel, alates teise kümne arvudega.

«Näita oma numbrikaartidega **numbrit 1 ja numbrit 3!**», «Lao nende **numbritega arv 13!**»

Igal üldistamisel, iga uue mõiste andmisel, defineerimisel, iga reegli sõnastamisel saab õpetaja toimida nii, et õpilase mõtlemine on tegevuses.

Ristküliku definitsiooni andmisel näiteks toimib mõni õpetaja nii, et pärast mitmesuguste nelinurkade vaatlemist peatutakse ühel nendest. Selle nurkade võrdlemisel neljakordseks volditud paberist täisnurgaga selgub, et vaadeldava nelinurga kõik nurgad on täisnurgad. Õpetaja teatab, et «niisugust nelinurka, mille nurgad on täisnurgad, nimetatakse ristkülikuks». Järgnevale kinnistamist taotlevale küsimusele «Missugust nelinurka nimetatakse ristkülikuks?» ei jää lastel muud vastata kui korrata õpetaja öeldud lauset. Laste endi mõttetööd siin ei esine.

Kui aga õpetaja sama definitsiooni andmisel toimib nii, et ta pärast eelpool nimetatud vaatlust ja nurkade võrdlemist ei anna **päris valmis** definitsiooni, vaid teatab, et «sellist nelinurka nimetatakse ristkülikuks», tuleb küsimusele «Missugust nelinurka nimetatakse ristkülikuks?» vastamiseks lastel **endil mõelda**, missugust nelinurka nimetatakse ristkülikuks. Õpetaja ei andnud valmis definitsiooni, ta andis vaid uue oskussõna, uue termini.

Eesmärgiks on uurida ning **välja selgitada**, missuguse **õppe- ja kasvatustöö** struktuuri puhul saavutatakse kõige paremad tulemused **õpilaste üldisel arendamisel**.

Seega nähakse matemaatika õpetamise uuendamises peamiselt selle **õpetamise metoodika uuendamist**.

II. **Arvumõiste** on algastmel vaieldamatult üks põhjanevaid mõisteid. See on aga lastele üsna keeruline mõiste, mis teatava määranõuab paratamatult **abstraheerimist**. Seepärast on meie ülesandeks otsida neid radu, mida mööda minnes lapsed suudaksid arvude mõisteid omandada võimalikult sügavalt. See toimub enamasti lihtsama mõiste, **hulga mõiste** abil. Nii siis osutub vajalikuks moodsa matemaatika selle tähtsa mõiste koolimatemaatikasse sissetoomine, ja seda juba esimesel kooliaastal. Koos hulga mõistega võetakse kasutusele niisugused tähtsad ja kergesti tajutavad mõisted nagu **võrdsus**, **mittevõrdsus**, **vähem kui**, **suurem kui** ning nendele mõistetele vastavad märgid.

III. **Arvutamisoskus** peab algklassides jääma tähtsaks, kuid mitte ainsaks matemaatika õpetamise eesmärgiks. Arvutamisoskuse omandamisel on tarvilik **teadlik teooria rakendamine**, et sellega aidata arendada arvutamise osavust ja kiirust.

Võimalikult suure hulga ja võimalikult mitut tüüpi lihtülesannete lahendamine liitmisele, lahutamisele, korrutamisele ja jagamisele peab lapsi viima **arvudevaheliste seoste** tunnetamisele. Lapsed saavad tuttavaks kümnendsüsteemiga. Mõned koolimatemaatikud on arvamusel, et lapsi tuleb tutvustada kümnest erineva alusega arvusüsteemidega, eriti binaarsüsteemiga, millega seoses tuleb erilist tähelepanu pöörata arvudele 0 ja 1. Mõned katsetused, eriti Nõukogude Liidus, on viinud mõttele matemaatikat algoritmiseerida ja kasutatavaid algoritme ühtseks süsteemiks kujundada, kusjuures matemaatiline teooria muidugi säilitatakse.

IV. **Matemaatiliste seoste, seaduspärasuste** ja printsiipide rõhutamisega tuleb matemaatikat käsitada kui ühtset voogu, seega tuleb kõrvaldada traditsioonilised tõkked ja vaheseinad, mis senini matemaatika eriharude, nagu **aritmeetika**, **algebra**, **planimeetria** ja **stereomeetria** vahel püsivad, mõnikord koguni üksiku eriharu seespool esinevad (näit. planimeetriast eraldi käsitletakse **trigonomeetriat**).

Uues plaanis ühendatakse matemaatika eriharud ja teemad ühtseks õppeaineks. Aine niisugusel esitamisel kaob piir **algklasside** ja **vanemate klasside** vahelt ning matemaatika aine tuleb uuesti kavandada. Kergem aine, mis laste võimetele vastab, tuleb paigutada, hoolimata meie traditsioonilistest harjumustest, nendele õppeaastatele, kuhu ta sisuliselt kuulub. Nii võib kõne alla tulla näiteks algebra elementide sissetoomine algklassidesse, nagu **tähe kasutamine** konstandi kui ka muutuja tähistamisel, samuti **võrrandi** ja **võrratuse** rakendamine.

Soovitatakse suuremal määral kasutada matemaatilisi märke, nagu \neq , $>$, $<$.

Samuti soovitatakse kiiremini edasi liikuda arvu valdkonna laiendamisel.

Nõukogude Liidus tegeldakse elavalt üldharidusliku kooli programmide, sealhulgas matemaatika programmide uuendamise. Koolimatemaatika uue sisu leidmiseks tehakse rohkesti katseid. Nende küsimustega tegelevad Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia ja selle filiaal Novosibirskis.

Algklassidesse põikavatest ideedest nendel katsetustel olgu märgitud:

1. Hulga mõiste rakendamine algab esimesel õppeaastal, kusjuures hulgateooria tuleb käsitlemisele 10. klassis.

2. Ülesandeid, mille lahendamine võrrandi abil on kergem kui puhtaritmeetilisel teel, hakatakse juba algklassides võrrandi abil lahendada. See tingib algebra elementide võtmise algklasside matemaatika kursusse.

3. Nooremas kooliastmes peab kaduma aritmeetika ja algebra vahel vahe tegemine. Vanemas astmes sulavad ühte elementaar- ja kõrgem matemaatika.

Aine peab programmis olema lineaarselt, mitte kontsentriselt.

Matemaatika õpetamisel 1. kuni 8. klassis sõltub kooli seestmistest asjaoludest, mittedast klassist alates seda õpetab aineõpetaja.

4. Algklasside matemaatika õpetamisel tuleb algebra elementide kõrval õpetada ka geomeetria elemente. Matemaatika algkursuse raskuspunktiks peab olema aritmeetika, algebra elemendid teenivad aritmeetikat, näiteks algebra sümboolika peab kergendama aritmeetika õppimist. Seevastu on geomeetria asend matemaatika algkursuses teistsugune.

Geomeetria elemendid moodustavad **propedeutilise geomeetria**, seega ei ole geomeetria ainult aritmeetikat teenindav materjal.

5. Katsetamistel peetakse silmas mitte ainult matemaatika aine uut sisu, programmide uuendamist, vaid ka õpetamismeetodite uuendamist. Seejuures pooldatakse kõiki meetodeid, mis suurendavad õpilaste aktiivsust õppimisel.

6. Katsetuste põhjal näib olevat jõutud seisukohale, et senise traditsioonilise algklasside matemaatika kursuse võib läbi töötada kolme õppeaasta vältel.

Toome näitena selle plaani järgi esimese õppeaasta programmi.

1. Loendamine ja arvutamine esmalt arvudega 10-ni ja seejärel 20-ni.
2. Arvude võrdlemine, märgid $<$, $>$, $=$.
3. Liitmine, kommutatiivsus liitmisel, liitmisega kaasnev võrdsus ja mittevõrdsus, ülesannete lahendamine.
4. Tundmatu arvu tähistamine tähega, vastuse andmine tähe abil. Näiteks: «Praegu on kell 7. Kui ma 3 tunniga jaama saan, siis jõuan rongile; kui mul aga kulub jaama minekuks 5 tundi, siis ma rongile ei jõua. Millal väljub rong?» Vastus: « $10 < T < 12$.»
5. Lahutamine liitmise pöördtehtena, ülesanded.
6. $A \pm x \equiv B$ tüüpi võrrandite ja võrratuste lahendamine, kus arvud A ja B on valitud nii, et lahend on naturaalarvude hulgas. Näiteks: «Poiss ei saa oma raha eest 15-kopikalist raamatut osta, isegi siis mitte, kui ma talle 1 kopika lisaks annan. Oma raha eest saab ta küll osta 8-kopikalise raamatu ja veel 3-kopikalise kalendri. Mitu kopikat on poisil?»

Vastus: « $11 \leq K < 14$.»

7. Sirgjoon, lõik, pikkuste mõõtmine.
8. Arv 0, negatiivsed arvud, arvu absoluutväärtus, täisarvude võrdlemine, arvsirge; arvude -20 kuni 20 liitmine ja lahutamine.
9. $A \pm x \equiv B$ tüüpi võrrandite ja võrratuste lahendamine, kus arvud A ja B on täisarvud piirkonnast -20 kuni 20 .

Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia Üldise ja Polütehnilise Hariduse Instituut oma matemaatika õppeprogrammi projektis* paneb ette matemaatika ainekavast neljandal õppeaastal õpetada järgmist:

Arvestades 35 õppenädalat à 6 tundi, seega kokku 210 tundi.

1. **NATURAALARVUD — 80 TUNDI.** Hulga mõiste. Arvude ja punktide hulgad. Naturaalarvude rida. Kujund punktide hulgana. Mitmekohaliste arvude lugemine ja kirjutamine. Arvude võrdlemine. Lõikude võrdlemine. Arvkiir. Võrratuse $x < b$, $a < x < b$ lahendite hulk.

Liitmine, lahutamine, korrutamine ja jagamine. Arvu jagajad. Algarvud.

Arvavaldised. Avaldiste võrdlemine. Aritmeetiliste tehete seadused: ühenduvus, vahetuvus ja jaotuvus. Avaldiste teisendamine aritmeetiliste tehete omaduste põhjal. Muutajat sisaldavad avaldised. Avaldise arvuline väärtus. Avaldiste lihtsustamine.

Võrrand. Võrrandite lahendamine aritmeetiliste tehete komponentide ja resultaadi vaheliste seoste põhjal.

Ülesannete lahendamine võrrandite abil.

2. **TÄISARVUD — 50 TUNDI.** Positiivsed ja negatiivsed arvud. Arv null. Arvtelg. Arvu absoluutväärtus (arvu moodul). Arvude võrdlemine. Võrratuse lahendite hulk, kui võrratusel on kujul: $a < x < b$; $x/a < a$.

Liitmine. Liitmise seadused. Lahutamine. Algebraalne summa. Arvtelje kahe punkti vaheline kaugus. Avaldise arvuline väärtus. Avaldiste teisendamine: sulgude avamine ja sulgudesse võtmine.

Korrutamine. Korrutamise seadused. Jagamine. Avaldiste teisendamine: summa korrutamine arvuga, ühisteguri sulgude ette toomine, sarnaste liikmete koondamine.

* Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia. Keskkooli programmid. Matemaatika. Projekt. Moskva, 1965 (vene keeles).

Võrrandi omadused, mille põhjal võrrandit lahendatakse. Ühe tundmatuga esimese astme võrrandite lahendamine.

3. MURRUD — 80 TUNDI. Hariliku murru mõiste. Murdude kujutamine arvteljel. Murdude võrdlemine. Murru põhiomadus. Nurkade mõõtmine. Mall.

Protsendi mõiste. Protsentide leidmine antud arvust ja arvu leidmine tema protsentide järgi.

Positsioonilised arvustusüsteemid. Kümnnendsüsteem, binaarsüsteem.

Suuruste mõõtmine. Mõõtude kümnnendsüsteem. Kümnnendmurd. Kümnnendmurru kujutamine arvteljel. Murdude võrdlemine.

Kümnnendmurdude liitmine ja lahutamine. Liitmise seadused. Arvu ligikaudne väärtus. Ligikaudse väärtuse viga. Arvu ümardamine. Hariliku murru ligikaudne väärtus kümnnendmurruna.

Kümnnendmurdude korrutamine ja jagamine. Korrutamise seadused. Aritmeetiline keskmine. Ulesannete lahendamine protsentidele.

Kolmnurga pindala.

GEOMEETRIA

(Projekti järgi ei õpetata geomeetriat 4. klassis eri ainenä, vaid koos matemaatikaga, ühtses kursuses, kogu õppeaasta vältel, kulutades selleks üldiselt umbes 20 tundi.)

GEOMEETRIA PÕHIMÕISTED. Geomeetria aine. Geomeetiline keha. Pind. Joon, sirge joon, punkt. Tasapind.

Kiir, sirglõik. Sirglõikude võrdlemine. Tehted lõikudega: liitmine, lahutamine, korrutamine täisarvuga. Lõigu ligikaudne jaotamine võrdseteks osadeks. Murdjoon. Murdjoone pikkuse võrdlemine lõiguga, mis ühendab murdjoone otspunkte. Kolmnurga külgede vahelised seosed.

Nurk. Nurkade võrdlemine. Tehted nurkadega: liitmine, lahutamine, korrutamine täisarvuga. Nurga poolitaja. Sirgnurk ja täispööre. Kõrvunurgad. Täisnurk ja selle joonestamine joonestuskolmnurga abil. Teravnurk ja nürinurk. Kõrvunurkade summa. Tippnurgad.

Antud sirgega ristuv sirge ja selle ehitamine joonestuskolmnurga abil. Ristsirge ühesus. Punkti ja sirge vaheline kaugus, punkti kaugus lõigust.

Ringjoon, kaar, keskpunkt, raadius, kõõl, diameeter. Kesknurk. Kesknurkade ja kaarte vastavus. Kaarte ja nurkade kraadimõõt. Mall. Nurkade mõõtmine malli abil. Nurga ligikaudne jaotamine võrdseteks osadeks.

Kas ja mis määral säärase programm on rakendatav, seda näitavad lähemate aastate kogemused.

Ameerika Ühendriikide matemaatika õpetamise uuendajate mõtted on toodud alljärgnevas.

Matemaatika tähtsuse kasv moodsa maailmakultuuri lahutamatu osana ning teadusliku ja humanistliku kasvatuses tähtsa tegurina tingib tungiva vajaduse pöörata suuremat tähelepanu koolimatemaatika õpetamise kvaliteedile ja materjali valikule.

USA-s on selleks otstarbeks loodud Koolimatemaatika uurimise komisjon (SMSC), kuhu kuuluvad silmapaistvamad keskkoolide õpetajad, ülikoolide matemaatikud, kasvatuses eriekspertid ning teaduse ja tehnoloogia esindajad. Komisjoni eesmärgiks on matemaatika õpetusliku taseme tõstmine keskkoolides. Tema tööd finantseerib suurte summadega Rahvuslik Teaduse Sihtasutus.

Õpetustaseme tõstmiseks peetakse vajalikuks kooliprogrammi uuendamist selles suunas, et see arvestaks matemaatika järjest rohkema rakendamise vajadust tehnoloogias ja teiste teaduste valdkonnas ning ühtlasi peegeldaks matemaatikateaduse uusimat arengut.

Komisjoni üks esimesi üritusi oli koostada seeria õpikuid keskkoolidele vastavalt muudetud uuele programmile, mille koostamisele olid rakendatud kõige paremad matemaatikaõpetajad ja silmapaistvad matemaatikateadlased.

Põhiideed, mida nendes õpikutes rõhutatakse, on: aritmeetika struktuur algebra vaatekohast, reaalarvude süsteem areneva nähtusena, meetrilised ja mittemeetrilised seosed geomeetrias. Kogu materjali ulatuses on need ideed seostatud nende rakendusega. Sellel tasemel õpetatakse õpilasi hindama abstraktseid üldmõisteid, definitsiooni täpsust, täpsust sõnade valikus ja mõtlemises, katsetamise ja tõestamise tähtsust ning antakse neile vastavaid kogemusi ja oskusi. Keskkooli nooremas astmes on sel teel saavutatud edu.

1958. a. suvel kirjutati 7. ja 8. õppeaastale neliteist katseraamatut ja neid katsetasid 1958/59. kooliaastal 100 õpetajat 14 keskkoolis üle kogu maa. 1959. a. suvel töötati need õpikud õpetajate tähelepanekutele ja hinnangutele vastavalt ümber ja võeti 1959/60. õppeaastal 175 õpetaja poolt näidisõpikuteks tarvitusele. 1960. a. suvel töötati need uute kogemuste põhjal uuesti ümber.

Matemaatika veetleb paljusid niihästi endas peituvat loominguilise mõtte ja avastamisvõimaluste kui ka oma kasulikkuse tõttu. Ta areneb kiiresti edasi, intellektuaalse uudishimu ja praktilise rakendamise vajaduse ajendusel. Juba keskkooli noorema astme õpilased on võimelised süstemaatiliselt ründama matemaatilisi probleeme ning formuleerima matemaatilisi küsimusi ja oletusi, mida nad on suutelised järele proovima ja võib-olla ka lahendama.

Nende tähtsate tegurite tunnustamine on etendanud olulist osa materjali ja kasutatava meetodi valikul.

Katseõpikute koostajad on veendunud, et matemaatikat võib ja tuleb õppida edukalt ja naudinguga; nad loodavad, et õpikud aitavad nende kasutajail saavutada seda üliväga ihaldatavat eesmärki.

Nagu muusika on kunst luua ilu helidega ja maalimine on kunst luua ilu värvide ja vormide abil, nii on matemaatika kunst luua ilu ideede kombinatsioonide kaudu. Paljud inimesed tegelevad matemaatikaga kui veetleva hobbyga vaba aja veetmiseks, niisama nagu paljud teised tegelevad muusikaga või maalimisega lõbu pärast.

Tuhandeid aastaid on inimestele pakkunud lõbu nuputada matemaatiliste probleemide kallal (näit. Königsbergi sildade probleem).

Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodika ja õpikute osakond on pidevalt tähelepanu pööranud koolimatemaatikale ja selle õpetamisele, rakendades intensiivsele tööle vabariikliku matemaatikakomisjoni.

Kümme aastat on Eesti koolimatemaatikute taotluseks olnud koolis õpetatavaid matemaatilisi distsipliine ühtseks aineks sulatada ja koolimatemaatikat elule lähemale tuua, tede kaasaja nõuetega vastavusse viia. Saavutustest sel alal olgu märgitud:

1. Haridusministeerium on kehtestanud, et õppeplaanis esineb mitme matemaatika eriharu asemel ainsa õppeainena «Matemaatika» 1. kuni 11. klassini.

2. Ligikaudsete arvude mõistet arendatakse alates 7. klassist.

3. Alates 7. klassist hakatakse arvutama arvutuslühakatel.

4. Edusamme on tehtud geomeetria fusiooni teostamisel; kaheksaklassilises koolis on tõhus geomeetria propedeutiline kursus.

5. Algklasside matemaatikaõpikute koostajad J. Kallak ja A. Lints on silmas pidanud laste mõtlemise arendamist. Neljandas klassis õpetatakse lapsi meetermõõdustiku mitmenimelisi arve kirjutama ühenimelise arvuna koma abil ja koma abil kirjutatud arvudega arvutama.

6. Hinnatavad on ka sellele järgnenud katsetused esimese klassi matemaatika kursuse rikastamiseks uute mõistetega ja uute märkidega, nagu võrrand, võrratus ning märgid $<$ ja $>$.

7. Haridusministeeriumi ettepanekul on Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi juurde loodud komisjon üldharidusliku kooli matemaatika programmi väljatöötamiseks.

Laulmine mõjutab emotsionaalselt laulja psüühikat, treenides ning arendades ühtlasi tema häält, kuulmist ja hingamissüsteemi. Hingamine aga on tihedalt seotud südame ja veresoonte talitlusega, toniseerides ja tugevdades nende tegevust. Jaapanis, kus massiliselt harrastatakse hingamise gümnastikat, esineb südame infarkti võrdlemisi harva. Hingamine etendab organismi elulises talitluses niivõrd suurt osa, et sellele tuleb lastega töötamisel pöörata erilist tähelepanu, seda enam, et inimese hääleaparaadi väga komplikseeritud, koordineeritud ja automatiseeritud töö kõnelemisel ja laulmisel sõltub peaasjalikult hingamisest.

Normaalne ja terve vastsündinud laps hingab füsioloogiliselt õigesti. Lapse kasvades hakkavad tema hingamisviisi mõjutama väga mitmesugused põhjused ja tegurid, nagu elukondlikud tingimused, harjumused, haigused jmt. Ebaõige istumine kodus ja koolipingis, kühnus kõnnak, takistused hingamisel, sissetõmmatud rinnakorv ning defektid lihastes ja luustikus põhjustavad ebaloomuliku, väära hingamise tekkimist ning arenemist.

Lapse rinnakorv on rohkem tõstetud kui täiskasvanul. Tema roided vajuvad vähem. Diafragma nõrkuse tõttu ei saa lapsed nii sügavalt sisse ja nii pikalt välja hingata kui täiskasvanud. Sellepärast kasutavad noorema kooliea lapsed enamasti rinnahingamist koos pingutatud sissehingamise ja õlgade kergitamisega. Rangluu- ja rinnahingamisel aga ei laiene rinnakorv ühtlaselt ja täielikult, kops kaotab pikapeale elastsuse ja liikuvuse, hingamismuskulatuuri üksikud osad nõrgenevad, rinnakorv jääb üldisest arengust maha ning kängub. Hingamine on sel juhul raske ja pingutatud. Hingamisaparaadi funktsioon on rikutud, hingamine muutub pealiskaudseks, hingamisliigutuste amplituud väheneb, hingamise rütm muutub korrapäratuks ja vereringe on takistatud. Kõik see omakorda kutsub lapse organismis esile haigusnähte: verevaesust, peavalu, üldist nõrkust, närvilisust, vastupidavuse vähenemist, kõrgendatud kalduvust ülemiste hingamisteede katarrideks ja muudeks nn. kooliea haigusteks.

Lapsed kasutavad laulmisel jõudehingamise mehhanismi, s. t. tavalist hingamisviisi. 8–10-aastastel lastel puudub laulmisel spetsiaalne hingamisviis, nn. lauluhingamine. Uurimised on näidanud, et mida paremini on lapsel organiseeritud jõudehingamine, seda paremini ta laulmisel hingab ja seda paremini laulab. Erandiks on nõrga muusikalise kuulmisega lapsed. On kindlaks tehtud, et laste psüühilise organisatsiooni, närvikonstitutsiooni vägagi täpseks näitajaks on nende hingamisviis, selle iseloom. Osutub, et hea keskendumisvõimega ja psüühilise tasakaalukuse ning organiseeritusega lastel on ka hea hingamine ja hea laulu kvaliteet.

Lapsed on meistrid järele aimama, sellepärast peab nende tegelekultuurilt näitama, demonstreerima õiget ja vale hingamist. Ainult sõnalise seletusega siin kaugele ei jõua.

Pedagoogilises töös kasutatavad võtted ja seletused olgu võimalikult lihtsad. Lastele tuleb näidata ja selgitada eeskätt seda, mida nad ei pea tegema, s. o. töötada kõigepealt defektide kõrvaldamiseks (ära kergita õlgu, ära aja pead selga, ära vajuta lõuga alla, ära tõmba ennast õhku täis, ära nii valjusti laula!). Laulda tuleb seistes, püstiasendis, mitte aga pingis istudes. Istudes kulgeb hingamisprotsess märksa passiivsemalt kui seistes

Kooliealiste laste häälekultuuri küsimusi

E. LAANPERE,

*Tallinna Pedagoogilise Instituudi
muusikapedagoogika kateedri dotsent*

Kui õige hingamise demonstreerimine ei anna tulemusi, on soovitatav hingamise korri-geerimiseks kasutada järgmisi võtteid: a) asetada käed lapse õlgadele ja lasta tal ühe-tasaselt ning rahulikult hingata; õlgade kerkimisel vajutada nendele kätega; b) lasta hingamisharjutusi teha toolil või taburetil istudes ning kätega tooli (tabureti) alumistest servadest kinni hoides. Sel juhul on õlgade kerkimine takistatud; c) suruda käega hinga-mise rütmile vastavalt lapse rinnaalusele, et esile kutsuda õigeid hingamislihaste liigutusi.

On soovitatav mõneminutilisi hingamisharjutusi teha kogu rühmaga või klassiga, juhindudes järgmistest nõuetest:

- 1) harjutusi ei tohi teha tühja ja täis kõhuga, mitte hiljem kui pool tundi enne söö-mist ja mitte varem kui kaks tundi pärast söömist;
- 2) harjutada tuleb väljas värskes õhus või hästi tuulutatud ruumis;
- 3) harjutus sooritada seistes, rangluu-hingamise puhul aga toolil või taburetil istudes;
- 4) riietus olgu kerge ja vaba, nii et see ei takista kaela, rinna ja kõhu liikumist;
- 5) sisse hingatakse nina ja välja suu kaudu, puhudes läbi torruaetud huulte või sisistades läbi hammaste;
- 6) harjutus algab väljahingamisega, sest enne tuleb kops tühjaks ohata;
- 7) sisse tuleb hingata kergelt ja kahinata;
- 8) hingamine peab olema automaatne, mittetahtlik, teadvuse osavõtuta — eriti sisse-hingamine; väljahingamise järel ei tarvitse sisse hingata, õhk voolab ise vabalt kopsu;
- 9) hingamine peab olema rütmiline, korrapärane;
- 10) hingamine toimugu rahulikult ja ühtlaselt, seda ei tohi üleliigsete liigutuste ja pinevuste tekkimise vältimiseks forsseerida, pingutada.

Laste hingamisharjutused ei taotle laulutehnilisi eesmäärke, vaid nende ülesandeks on terve, elulise hingamise arendamine.

Isoleeritud, s. t. tooniandmisega mitte seotud hingamisharjutused aitavad korrigeerida ning kõrvaldada võimalikke kõrvalkaldeid õigest, loomulikust hingamisest. Isoleeritud hingamisharjutustega üksi ei ole võimalik välja töötada laulmise hingamistehnikat, s. o. lauluhingamist, küll aga aitavad need selgemini tunnetada hingamislihaste tööd, teadli-kult juhtida nende liigutusi ja neid valitseta; nad arendavad ning tugevdavad hinga-mislihaseid.

Kerge ja loomulik, füsioloogiliselt õige ja defektideta jõudehingamine on parimaks baasiks loomuliku, terve ja tugeva lauluhingamise edasisele arenemisele ning kujune-misele. Et hääli ja hingamine on teineteisega lahutamatu, orgaaniliselt ja funktsionaal-selt seotud, siis arenevad ja kujunevad nii hääli kui ka hingamine hääleaparaadi ots-tarbekohases süstemaatilises treeningus ja **tegelikul laulmisel**.

Aja jooksul kaovad kõrvalised, üleliigsed ja valed liigutused ja pingutused ning kujuneb välja oskus ja harjumus teha ainult kõige vajalikumaid hingamisliigutusi, samuti oskus väljahingatavat õhku ökonoomselt kasutada.

Sisse- ja väljahingamine on teineteisega lahutamatu seotud. Õige väljahingamine oleneb suurel määral õigest sissehingamisest, veel enam, õige sissehingamine organisee-rib tervikuliselt kogu hääleaparaati, seades selle n.-õ. töökorra. Sellest järeldub, et lapsi tuleb õpetada eelkõige õigesti sisse hingama.

Õige sissehingamise reeglid laulmisel on järgmised: 1) sisse tuleb hingata läbi ava-tud suu ja neelu, nagu haigutades. Haigutades õpitakse neelu avama, neel aga on hääle värv; 2) sissehingamine peab toimuma märkamatu, vabalt, rahulikult, kergelt ja pingu-tusetu; 3) sisse tuleb hingata hääletult, kahinata. Kahin on märgiks, et sissehingamine toimub raskelt, ebaloomulikult; 4) sissehingamisel ei tohi ölad tõusta; 5) õhku tuleb sisse hingata mõõdukalt, parajal määral, mitte ahmides ega vedades ning kopsse üle koormates.

Sissehingamisele järgneb lühike peatus, paus, mille kestel häälepilu automaatselt sulgub ja kogu hääleaparaat läheb üle foneerimisasendisse. Peatuse moment ei vaja

teadvuse vaheseisemist. Selle ajalise kestuse määrab hingamisliigutuste rütm, sisemine seaduspärasus. Kiirete liigutuste puhul on see lühem, aeglaste korral pikem.

Peatusele järgneb väljahingamine.

Hääl tekib väljahingatava õhu kaasabil, s. o. väljahingamisel. Laulmine on helisev väljahingamine, ta kujutab endast helisevat õhuvoolu.

Väljahingamine laulmisel peab olema:

1) aeglane, ühtlane ja pikk. Kogemusteta laulja hingamisliigutused on ebaühtlased ja korrapäratud, tooniandmise alguses voolab õhku rohkem kui lõpul. Ka voolab õhk välja kiiresti, nagu jõudehingamisel. Selle tagajärjel jääb väljahingamine väga lühikeseks — mõnel lapsel ei jätku sellest isegi ühe takti laulmiseks. Õhu aeglasel väljavoolamisel muutub väljahingamine pikaks, mis on laulmisel eriti oluline. Samal ajal peab õhk voolama rahulikult, ühtlase kiirusega ja ühtlases koguses, tõugeteta ja takistusteta, nagu rahulik veevool;

2) väljahingamisel ei tohi õhku lõpuni kulutada. Püüe õhku täielikult välja hingata, et sellega väljahingamist pikendada, on kahjulik. See koormab ning väsitab hingamisaparaati ja kahjustab kõri tööd. Kopsus peab alati olema teatav õhutagavara;

3) väljahingamine, nagu sissehingaminegi, peab olema loomulik, kerge ja vaba, s. t. forsseerimata ja pingutamata.

Vaba ja loomulik tooniandmine baseerub vabal ja loomulikul hingamisel.

Et laulmine esitab hingamisaparaadile tavalisest suuremaid ja erilisemaid ülesandeid, siis nõuab laulmine lastelt, eriti nooremas koolieas, teatavat jõupingutust ja on neile võrdlemisi raske.

Nagu juba märgitud, areneb ja kujuneb õpilastel vanemas koolieas (14.—18. eluaastal) üks või teine kindel, stabiilne hingamisviis, mis edaspidises elus püsib visalt oma põhijoontes ja mida on hiljem raske ümber kujundada.

Tähelepanekud näitavad, et väga paljud hingavad sisse raskelt, kahinaga, mis on füsioloogiliselt väär, ebaterve. Koolinoorte hingamise jälgimine, kontrollimine ja korri-geerimine peab olema laulmise ja kehalise kasvatusõpetaja alalise hoole all.

Hingamise arendamiseks on soovitatav teha alates 3. klassist harjutusi väljapeetud toonil. Õpetaja laulab vaikselt ette ja õpilased laulavad vaikselt järele. Harjutuste sooritamisel tuleb rangelt jälgida, et sisse hingataks kergelt ja kahinata, ilma õhku ahmi-mata ja sisse vedamata.

Väljapeetud tooni peab esialgu püüdma algusest lõpuni laulda ühtlase tugevusega. Hiljem, kui seda juba osatakse, võib väljapeetud toone laulda paisumise ja kahanemise-ga (*crescendo* ja *decrescendo*) *piano* kuni *mezzo forte* ja *mezzo forte* kuni *piano*. Need harjutused arendavad ühtlasi kuulmist, tähelepanu ja oma hääle jälgimist ning kontrol-limist.

Uheaegselt hingamisega areneb artikulatsioon. Artikulatsiooni väljatöötamise ja selle valitsemise tulemuseks on selge ning puhas diktsioon, s. t. selge ja arusaadav hääldamine.

Laste artikulatsiooniparaadi töö on sageli passiivne, loid ja lõtv; neil on pingutatud, liikumatu alalõug, lõdvad huuled, vähe liikuv keel. Lapsed ei oska suud õigesti avada. Näolihased on krampplikult pingutatud ja nägu ilmetu. Kõik need vead ja puudused mõjuvad halvasti häälekõlale. Hääl kõlab puiselt, paindumatult. Üldine nõue laulmisel on, et hääldataks selgelt ja loomulikult, nagu seda tehakse elavas kõnes. Hääldamise intensiivsus aga peab olema tugevam kui kõnelemisel. Suuhoid olgu loomulik, vaba ja painduv, nagu see on kõnelemisel.

Häälelained — helisev õhuvool — vajavad vabaks resonantsõõnsuste läbimiseks sood-sat keele hoidu. Seepärast ei tohi keel taha kõri peale tõmbuda, vaid peab püsima vabalt hammaste juures. Laulmisel on keel lastele sageli suureks takistuseks häälikute kujundamisel, samuti vaba ja ilusa tooni andmisel.

Lapsi tuleb õpetada suud avama. Laulda saab ainult avatud suuga. Suu avamiseks on soovitatav teha järgmisi alalõua harjutusi: 1) teha haigutusliigutusi laialt ja sügavalt suud avades ja sulgedes, kusjuures keeleots peab asuma alumiste hammaste juures, keel aga lamama rahulikult ja vabalt suupõhjas; 2) teha suuga närimis- ja mälumisliigutusi, liigutades energiliselt alalõuga; 3) lükata alalõuga aeglaselt ja ettevaatlikult vasakule ja paremale; 4) lükata alalõug horisontaalsisihis ette ja tõmmata siis taha; 5) laulda väljapeetud toonil α -häälikut, avades laialt ja sügavalt suu; kui suu tõmbub kangeks ja suuavaus väheneb, tuleb õpetajal sõrmega vajutada alalõuale, sundides seda vajuma, või siis korrata suu avamist hääleta.

Haigutamisharjutused aitavad ühtlasi avada neelu, mis on laulmisel väga tähtis.

Keele liikumiste teadlikuks valitsemiseks on soovitatav teha järgmisi harjutusi: 1) avali suuga keel välja tõugata ja kiiresti tagasi tõmmata; 2) keel välja tõugata ning energiliselt pöörata vasakule ja paremale; 3) keelt suus ringitada; 4) artikuleerida tugevalt ja tähelepanelikult kõiki konsonante, eraldi helilisi ja helituid. Algul teha seda hääletult (sosinal), jälgides teraselt keele liigutusi ja puuteid iga hääliku moodustamisel, ühtlasi püüda vastavat lihasealist liigutust meelde jätta. Hiljem aga artikuleerida neid kõlavalt, siis artikuleerida silpe ja sõnu, näiteks l (sosinal), l (kõlavalt) lal-lal-lal, kill-kall-kõll, trill-trall-trull jne., ja seejärel laulda kas kolmkõla ülalt alla või mõnd viisikäänet.

Erlist tähelepanu ja harjutamist nõuab r-häälik. R on meie keele nõrk ja vigane häälik. Ta on nõrk nii kvantiteedilt kui ka kvaliteedilt, tuim, ilmetu ja kahvatu. Kahtlemata kaotab eesti keel sellega palju oma energias, rütmist, kõlavusest ja vetruvusest. Pealegi on r-häälik paljudel inimestel defektne. Laulu- ja emakeele õpetajail tuleb seda silmas pidades. R-häälik vajab eritreeningut ja üksikjuhtudel spetsiaalravi.

Samuti on huuled lastel vähe liikuvad, passiivsed. Huulte lihaseid arendab, tugevdab ja aktiveerib konsonantide b, p ja m laulmine (mi, me, ma, mo, mu; pi, pe, pa, po, pu; ki, ke, ka, ko, ku; bim, bom, bum jne.).

Näoliha arendamiseks ja tugevdamiseks on soovitatav teha kooshoitud alumiste ja ülemiste hammastega ning liikumatu alalõuaga järgmisi harjutusi: 1) tõsta ülahuul ning samal ajal lasta alla alahuul, kusjuures huuled tõmbuvad natuke laiali; 2) tõsta ülahuul, paljastades ülemisi hambaid; 3) lasta alla alahuul, paljastades alumisi hambaid; 4) pöörata suletud ja ettepoole torruaetud huuli paremale ja vasakule.

Huuli laulmisel mitte liiga ette sirutada (näit. «o» ja «u» vormimisel), see summutab häält.

Ilmeke hääldamise arendamiseks tuleb kasutada ka käsitletavate laulutekstide deklameerimist kollektiivselt ja üksikult. See peab toimuma intonatsiooniliste modulatsioonidega ja maksimaalse ilmekusega, selge ja puhta diktsiooniga ning hästi liikuva suu ja elava näoilmega. Kõikides tundides tuleb õpilastelt vastamisel nõuda kõlavat ja selget hääldamist, hääle aktiivselt ja energiliselt rakendamist.

Lauluõpetajad ja noorte juhid peavad tundma lapse häält, selle loomust ja omapära, mis on täiskasvanu omast mitmeti erinev. Nad peavad ise oskama laulda ja lastele eeskujuga anda. Lapsed on suured meistrid matkima ja miski ei soodusta edukat klassi- või kooritööd nii, nagu õpetaja eeskujuga, tema lauluoskus, aine põhjalik tundmine, pedagoogiline andekus ja meisterlikkus ning suur muusikaarmastus.

Et lapse häält õigesti kasvatada, tuleb ennekõike võidelda kisa ja karjumise, hääle ohtliku vaenlase vastu. Paljud lapsed räägivad karjuvalt, kisavad kodus ja koolis, õues ja tänaval. Selle tagajärjeks on kõha, kähisev hääle, mõnikord ka häälest äraolek, sest ülepingutusest tekib kõri põletik, häälekurrud ei sulgu korralikult jne. **Kriiskav, pingutatud karjumine ja kõnelemine rikub häält.**

Lapsed ilmuvad kooli haigete, kähisevate hääletega. Harjunud kisama, hakkavad nad ka lauldes tarvitama karjuvat, toorest tooni. Pealegi on säärane laulmine ebaesteetiline, ebakunstiline ja halvaks eeskujuks teistele õpilastele, kes seda kuulevad.

Juhtub ka, et õpetaja otse nõuab lastelt teravat ja tugevat tooniandmist, jõudu,

mida neil veel ei ole, või koormab nende õrna habrast häält raskete, üle jõu käivate lauludega (kõrge tessituur ja lai diapason) või jälle paigutab nad laulma ebaõigesse häälerühma.

Nii või teisiti on säärase väära laulmisviisi tulemuseks raske, pingutatud ja ebaloomulik tooniandmine. Sellega seoses on näha kramplikud kaela- ja näolihaste liigutused: kaela küljed on pingul, lihased ja veresooned paisuvad, laup tõmbub kipro, veri valgub näkku, sissehingamine on järsk, rinnakorv ja õlad tõusevad jne. Juba väliselt on näha, kes laulab õigesti, kes mitte. Õigel laulmisel on õpilase kehahoid ja näoilme vaba, pingutamata.

Forsseeritud, pingutatud laulmisviis põhjustab lapsehääles liiga varajast rinnakõla, mistõttu hääl kõlab ebaloomulikult, ebameeldivalt, mittelapsepäraselt, olgugi et see on vali ja kõlav. Just valesti laulmisel omandatakse püsivaid, enamikus kahjulikke, pahelisi laulmisharjumusi ja tehakse vigu, mida hiljem on raske parandada. Palju rikutakse noori hääli, eriti poiste hääli, häälemurde ajal. Sel ajal tekivad paljud funktsionaalsed häälerikked jne.

Häält väsitab ja kurnab ka kaua kestev laulmine. Pikaajalisel pingelisel laulmisel kaotab hääl oma loomuliku kõlavuse, hakkab kähisema.

Lapsi peab õpetama oma häält hoidma. Sageli joovad lapsed kuumaks aetud kehaga külma vett või söövad jäätist, talvel ka lund, imevad jäätükikesi jne. Sel juhul võivad kõri ja hingamisorganid kergesti külmetuda ning haigestuda. Jalad peavad olema alati kuivad ja soojad.

Haige kõriga (häälega) laulda ei tohi, see on rangelt keelatud.

Tütarlapsed (samuti naised) peavad laulmisest loobuma menstruatsiooni ajal. Sel ajal laulmine on hääleaparaadile väga kahjulik.

Kindlamaks tagatiseks kõri ja hingamisorganite külmetumise vastu on **ninahingamine**. Lapsi tuleb väikesest peale õpetada nina kaudu sisse hingama. See peab kujunema neile kindlaks harjumuseks. Ninaõõs koos kõrvalõõntega avaldab suurt mõju kogu hääleaparaadi tegevusele ja igasugused patoloogilised muudatused ninas ja nina kõrvalõõntes mõjuvad halvasti häälele ja diktsiooni puhtusele ning selgusele. Nina prepareerib õhku enne hingamisteedesse sattumist, puhastades selle tolmukübemetest ning mikroorganismidest; ta soojustab või jahutab, niisutab või kuivendab õhku (olenevalt õhu temperatuurist ja niiskuse määrast), kaitstes nii kõri ja hingamisteed kahjulike väliste mõjude eest. Ninahingamine värskendab pead, ventileerib keskkõrva õõnt ning takistab liigset õhu võtmist, mis on kahjulik. Ninahingamisel funktsioneerib pisarakanalike õigesti ning närvisüsteem ja ajukeskused töötavad normaalselt.

Enne laulmist ei ole soovitatav palju joosta ja erutada, see desorganiseerib hingamisorganite tegevust.

Koolis saab normaalselt töötada ainult tervete häältega, sellepärast on kõigi nende nõuannete täitmine lapse hääle hoiu seisukohalt väga tähtis.

Lastele tuleb heade eeskujude järgi õpetada vaba ja loomulikku tooniandmist *piano* ja *mezzo forte* piires. Eeskujuks võivad olla lauluõpetajad ise, samuti heade ja ilusate häältega õpilased. Tuleb demonstreerida ka head soolo- ja koorilaulu. Peab püüdma igati arendada ning kasvatada lastes arusaamist õigest, ilusast ja ilmekast laulmisest.

Et lapse häält õigesti kasvatada, tuleb laulmiseks valida nende jõu- ja eakohased laulud. Rasked, üle jõu käivad laulud väsitavad ning rikuvad laste hääli, sellepärast tuleb laule valida vastavalt hääle loomulikule ulatusele. Hääle laulvuse ja voolavuse arendamiseks kasutatagu melodiliselt ladusaid laule. Hääle kerguse, liikuvuse, kiiruse ja painduvuse arendamiseks valitagu kiiretempolised tujuküllased nalja- ja tantsulaulud. Laulud olgu lastele meeldivad, heal meelel lauldavad. Loominguline ülesanne peab olema veetlev, kaasakiskuv, siis mõjutab ta vahetult lapse mõtte- ja tundeilma.

Lihtne, rahulik ja väljendusrikas meloodia on lastele palju arusaadavam ja vastu võetavam kui täiskasvanuile. Laulud, mis ei vasta laste psüühikale, mille sisust neil ei

ole õiget ettekujutust ega arusaamist, ei pane liikuma ka nende psüühika emotsionaalset külge.

Õpilastele ja lastevanematele tuleb selgitada lapse hääle hoidu, eriti häälemurret. On soovitatav lauluklassi ja kooliruumidesse asetada pilte ja jooniseid, mis kujutavad ning selgitavad õiget ja väära pea- ja kehahoidu laulmisel.

Üldharidusliku kooli kõige tähtsamaks ülesandeks õrna lapsehääle vokaalsel kasvatamisel on selle hääle hoidmine ning kaitsmine kõige vastu, mis võiks tema loomulikku arenemist ohustada ja kahjustada.

Kaasaja üheks lingvistiliseks iseärasuseks on keelekontaktide mitmekesisus ning tihenemine. Tehnika, eriti sidetehnika ja transpordivahendite arenemisest tingitud maakera näilik kiire kokkutõmbumine põhjustab keelte vahel üha sagedasemaid ja lähedasemaid kokkupuuteid. Järjest massilisemaks muutub kahe või rohkema keele tundmine. Kunagi varem ei ole nii palju inimesi osanud lisaks oma emakeelele veel üht keelt või rohkem keeli. Tänapäeval enneolematult levinud kakskeelsuse ehk bilingvilluse (või koguni paljukeelsuse ehk multilingvilluse) põhjused on mitmesugused. Elavnenud rahvusvahelise suhtlemise tõttu on suurenenud huvi võõrkeelte vastu ning paranenud nende õppimise võimalused. Teiseks tähtsaks kakskeelsuse levimise põhjuseks on keelte, nagu vene, inglise, hindi, prantsuse, indoneesia, suaheeli jt. keelte kujunemine tõelisteks rahvastevahelise suhtlemise vahenditeks maakera suurtel aladel.

Uuemas erialases kirjanduses on hakatud eristama termineid «võõrkeel» ja «teine keel».¹ Võõrkeelt omandatakse emakeele kõrval tavaliselt koolieas ja selle kasutamise võimalused piirduvad hilisemas elus harilikult erialase või ilukirjanduse lugemisega, samuti juhusliku vestlemisega välismaalastega kas kodu- või välismaal. «Teist keelt» õpitakse sageli mõnel määral tundma juba enne kooli minekut ja selle kasutamise võimalused on sagedasemad nii lapsepõlves kui ka hilisemas elus, olles tingitud administ-

¹ Vt. näiteks M. A. K. Halliday jt., *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, 1964, lk. 78 *et passim*; Robert Lado, *Language Teaching. A Scientific Approach*, New York, 1964, lk. 32, 221. Neid termineid kasutatakse esimesena (= emakeel) ja mitte-esimesena õpitava keele vastandamise taustal. Mitte-esimene keel võib omakorda olla kas nn. «teine keel» (второй язык, second language), võõrkeel või mingi muu keel. Et eesti keeles on sõnal «teine» mitu tähendust, tarvitan käesolevas kirjutises sõnaühendit «teine keel» jutumärkides, kui on tegemist järgnevalt kirjeldatud eritähendusega ja mitte lihtsalt teise (s. o. mingi muu) keelega.

Kakskeelsuse probleem ja võõrkeelte õpetamine

O. MUTT,

TRU inglise keele kateedri juhataja

ratiivsetest, majanduslikest, kultuurilistest, mõnikord ka usulistest või muudest põhjustest.

Kui kõnelda vene keelest Nõukogude Liidus tervikuna, võiksime seda meie kodumaa rahvaste omavahelise suhtlemise vahendit nimetada mittevene rahvusest nõukogude inimeste «teiseks keeleks». Ametliku asjaajamise ehk riigikeelena on inglise keel paljurahvuselisel kodanlikul maal, nagu Indias või Nigeerias, sealsetele rahvastele samuti «teiseks keeleks».

Vahe võõrkeele ja «teise keele» valdamise astmes ei ole põhimõtteliselt oluline. Mõnel juhul pole seda üldse märgata. Erinevus seisab pigemini suhtumises keelesse ja selle kasutamise viisis. Võõrkeelt kasutatakse eeskätt mõne võõra rahva kultuuriga tutvumiseks, «teist keelt» aga alternatiivina emakeele kõrval oma kultuurilises keskkonnas. On muidugi ka erinevusi suhtumises «teisesse keelesse» sotsialistlikus ühiskonnas ja kodanlikus ühiskonnas.

Tegelikult põhjustavad nii võõrkeele süvendatud tundmine kui ka «teise keele» omandamine mingil määral kakskeelsust. Kakskeelsusest kõige laiemas mõttes võime rääkida siis, kui mõnd keelt valdaja on võimeline iseseisvalt looma terviklikke ning tähenduslikke lausungeid veel mõnes muus keeles. Sealjuures võib kakskeelsus ulatuda mingi teise keele pealiskaudsest tundmisest mitmesuguste vahestmete kaudu selle täieliku valdamiseni.

Mõnikord eristatakse loomulikku ja kunstlikku kakskeelsust. Esimene tekib sel juhul, kui laps kasvab üles vastavaid keeli kõnelevas perekonnas või kui tal on juba väga noorelt (enne 3.—4. eluaastat) muud võimalused sagedaseks suhtlemiseks teist keelt kõnelejatega. Kunstlik kakskeelsus tekib mõne teise keele omandamisel vanemas eas. Võõrkeele omandamine koolis on kunstliku kakskeelsuse variant ja seda nimetatakse mõnikord ka kooli-kakskeelsuseks.

Kahe keele võrdselt põhjalikku valdamist nimetatakse ambilingvilisuseks, s. o. mõlemakeelsuseks ehk täielikuks kakskeelsuseks.

Täielik kakskeelsus on haruldane nähtus (kui seda üldse esineb). Enamikul juhtudel on kakskeelsuse korral kummalgi keelel oma kasutamissfäär, s. o. neid kasutatakse eri olukordades või eri otstarbel. Näiteks kakskeelne isik, bilingvist, eelistab loendada-arvutada mingis ühes keeles; argipäeva asjadest ja toimetustest vesteldes eelistab ta üht keelt, abstraktsetest küsimustest kõneldes aga teist. Kakskeelsed koolieelses eas lapsed vene rahvusest perekondades Eesti NSV-s räägivad vanematega vene keelt, mängides aga kasutavad eesti keelt, kui mängukaaslased juhtuvad olema enamikus eestlased. Kui sama isik kasutab spetsialiseeritult kaht või enam keelt, võib esineda teisigi huvitavaid nähtusi. Nii õppis tuntud kirjanik Joseph Conrad, sünnilt poolakas, esimesed ingliskeelsed sõnad 20-aastasena ja rääkis elu lõpuni inglise keelt tugeva aktsendiga. Ilukirjandusega hakkas ta tegelema 40-aastaselt, saavutades maailmakuulsuse inglise autorina ja inglise keele stiili meistrina. Oma emakeeles aga ei loonud J. Conrad ühtki märkimisväärset kirjandusteost.

Ajaloo uuemale ja uusimale perioodile on iseloomulikud kaks põhimõtteliselt erinevat allikat, millest on tekkinud massiline loomulik kakskeelsus. Ühelt poolt võib kakskeelsus tekkida vägivaldse assimileerimise ja rahvusliku rõhumise poliitika tagajärjel, sel teel, et ühe rahva või rahvuse ekspuataeriv ladvik alistab või orjastab teised rahvad. Lähemas minevikus oli niisugune keelepoliitika levinud koloniaal- ja sõltuvates maades. Meenutagem näiteks inglise ja prantsuse keele pealesurumist Aafrika ja Aasia rahvastele XIX sajandil ja XX sajandi algul.

Teiseks massilise loomuliku kakskeelsuse põhjuseks võib aga olla iseseisvate ja võrdõiguslike rahvaste vabatahtlik koostöö, niisuguste rahvaste koostöö, keda ühendavad sõpruse ning vastastikuse abistamise, majanduslikud ja kultuurilis-ajaloolised sidemed. Üldtuntud näiteks niisuguse kakskeelsuse tekkimisest on olukord Nõukogude Liidus, kus pärast ekspuataatorlike klasside võimu kukutamist vene keel kujunes võrdlemisi

lühikese aja jooksul, ilma igasuguse sundimiseta, meie maa rahvaste omavahelise suhtlemise vahendiks. Tänapäeval on suur osa Nõukogude Liidu mittevvene rahvusest elanikkonnast kakskeelne, kohati isegi kolmkeelne.

Kakskeelsuse uurimisel on paljurahvuselistes riigis suur teoreetiline ja praktiline tähtsus. Paraku ei tunta meil veel kuigi hästi kakskeelsuse puhtlingvistilist, sotsioloogilist ja õppe-pedagoogilist (utilitaristlikku) aspekti. Mitmed nõukogude keeleteadlased (meie vabariigis näiteks prof. Paul Ariste) on küll huvi tundnud üksikute keelekontakti nähtuste, sealhulgas ka kakskeelsuse vastu, kuid üldiselt on sel alal veel vähe tehtud.²

Välismaises lingvistikas on viimase 10—15 aasta jooksul pööratud keelekontaktidele, kaasa arvatud kakskeelsus, suhteliselt rohkem tähelepanu. Üle maailma on tuntud Einar Haugeni ja Uriel Weinreichi 1950-ndatel aastatel avaldatud ulatuslikud uurimused kakskeelsusest Ameerikas (eeskätt Ühendriikides).³ Uuritud on keelekontakte Sveitsis, kümri ja iiri (s. o. keldi) aladel Suurbritannias, flaami ja prantsuse keele suhteid Belgias, afrikaani ja inglise keele kasutamist Lõuna-Aafrikas, samuti mitmesuguste nn. sega- ehk kreoollikeelte levikut Kagu-Aasias, Antillidel, Guajaanas ja mujal.⁴

Loomuliku kakskeelsuse uurimine on tähtis mitte üksnes lingvistilisest, vaid ka õppe-pedagoogilisest seisukohast. «Teise keele» omandamine on küll mõnevõrra erinev võõrkeele õppimisest, sest esimest võib ju tavaliselt päevast päeva enda ümber kuulda ja ise harjutada. Ka stiimul õppimiseks on siin harilikult tugevam kui võõrkeele puhul. Sealjuures on «teise keele» õpetamisel mitmed aspektid, mida peaks arvestama ka võõrkeele õpetamisel.⁵ Sellealased kogemused aitavad rohkem valgust heita mitmesuguste seni lahendamata küsimustele, kuidas üldse keelt omandatakse.

Seniajani kestavad vaidlused, kas kakskeelsus (olgu see loomulik või kunstlik) avaldab lapse vaimsele arenemisele kahjulikku mõju või ei avalda. Ikka veel pole täit selgust, missuguse vanusele kõige otstarbekam alustada «teise keele» (resp. võõrkeele) õppimist. Ülemaailmselt kasvav huvi keeleõpetamise vastu on tinginud asjaolu, et kakskeelsuse oletatavate pahede ja eeliste arutamisel on viimastel aastatel osa võtnud pedagoogid, psühholoogid, lingvistid, antropoloogid, sotsioloogid, neurofüsioloogid, logopeedid ja teistegi erialade esindajad. Juba asjaosaliste erialane koosseis näitab, et kakskeelsus on keeruline nähtus ja et üleskerkinud küsimustele pole lihtne vastust leida.

Emakeele õppimine on hädavajalik inimese kujunemisel ühiskonna täisväärtuslikuks liikmeks. Järelikult on taunitav kõik, mis takistab keele kui tähtsaima suhtlemisvahendi omandamist ning mõtlemise normaalset arenemist. Kas kakskeelsus kuulub niisuguste häirivate tegurite hulka? Vaatleme lühidalt sel alal varem levinud ja uemaid seisukohti.

Varajase kakskeelsuse vastu on pikemat aega toodud argumente, et see takistavat

² Viimasel ajal on mitmesugustel konverentsidel senisest sagedamini hakatud käsitleda Nõukogude Liidu rahvaste keelte vastastikuse mõjutamise ning rikastamise, sealhulgas ka kakskeelsuse küsimusi. Samuti on need probleemid lülitatud nõukogude keeleteaduse kõige aktuaalsema uurimistemaatika loeteludesse, mis on avaldatud viimase paari aasta jooksul; vt. näit. Ф. П. Филин, Заметки о состоянии и перспективах советского языкознания, «Вопросы языкознания», 1965, nr. 2, lk. 27.

³ Näit. E. Haugen, The Norwegian Language in America, Vols. 1—2, Philadelphia, 1953; U. Weinreich, Languages in Contact: Findings and Problems, New York, 1953.

⁴ Üksikasjalikku bibliograafiat (220 üksust) kakskeelsuse probleemi kohta annab näiteks S. Вернон Sensen, Effects of Childhood Bilingualism, «Elementary English», Vol. XXXIX (1962), nr. 2, lk. 137—143.

⁵ Prof. B. V. Beljajev leiab, et vene keele õpetamisel liidu- ja autonoomsetes vabariikides on kasulik arvestada võõrkeelte õpetamise kogemusi ja ümberpöörduvalt (vt. Б. В. Белаяев, Очерки по психологии обучения иностранным языкам, Москва, 1959, eessõna). Viimastel aastatel välismaal ilmunud prantsuse ja eriti inglise keele õpetamist käsitlevas metoodilises kirjanduses on sageli juttu vastavate keelte õpetamisest riigikeelena ehk «teise keelena» nendes noortes iseseisvates Aafrika maades, mis varem olid Prantsusmaa või Inglismaa asumaad.

emakeele normaalset omandamist. Eriti juhitakse tähelepanu sellele, et kakskeelsel lapsel võib tekkida raskusi õigesti rääkima õppimisel. Ühe või mõlema keele häädamine võib jääda puudulikuks. Tagajärjeks on sagedane teise keele foneemide asendamine emakeele omadega ja ümberpöörduvalt. Tähelepanuväärseid puudusi võib kakskeelsuse korral esineda veel rõhuoludes ja intonatsioonil. On püütud kindlaks määrata võimalikku korrelatsiooni kakskeelsuse ja kokutamise vahel. Sellekohaseid uurimisi on tehtud eriti USA-s ja Lääne-Saksamaal. Mingeid veenvaid lõplikke tulemusi senini saavutatud ei ole. On vaid täheldatud, et kakskeelsete laste hulgas on ajutiselt kokutajaid mõnevõrra rohkem kui ükskeelsete hulgas.

Mõnel pool on avaldatud arvamust, et kakskeelsus tingib lapse sõnavara suhtelise piiratuduse. Lapse aktiivne ja passiivne sõnavara jääb kakskeelsuse korral paratamatult väiksemaks, sest laps peab ju õppima ühe mõiste väljendamiseks vähemalt kaks sõna. Lisaraskused tekivad sellest, et sõnatähendused eri keeltes tavaliselt ei kattu, s. o. täpsed ekvivalendid puuduvad (näit. eesti 'käsi' — inglise *hand, arm*; inglise *blue* — vene *синий, голубой*; eesti 'sööma' — saksa *essen, fressen* jne.). Kakskeelsel lapsel võib tekkida segasõnavara.

Mõned uurijad väidavad, et kakskeelsed lapsed kipuvad tarvitama lühemaid, mõnikord koguni poolikuid lauseid, suhteliselt vähe kasutatakse liit- ja põimlauseid. Rohkesti esinevat vigu sõnajärjestuses ning side-, ees- ja asesõnade, samuti artiklite tarvitamisel. Üldiselt iseloomustavat kakskeelse lapse lausungeid suurem liiasus kui ükskeelsuse korral.

Raskused ja häired keele õppimisel põhjustavad mõne autori arvates kakskeelse lapse aeglase vaimse arenemise võrreldes ükskeelsega. Kakskeelsuse tõttu tekkiv täiendav mälukoormamine väsitavat last üleliia. Laps kipub õppima ainult imiteerimise ja tuupimise teel, tema mõtted olevat üldse vähem algupäraseid. Lisakoormuse tõttu võib laps kaotada õppimise vastu huvi ja tal on koolis edasijõudmisega raskusi.

Mõnikord väidetakse, et kakskeelsus võib viia emotsionaalse ebastabiilsuseni ning väärkohandumiseni perekonnas ja ühiskonnas. Ka narrimine keelendite valesti tarvitamise puhul võib mõjuda kahjulikult. Palju sõltub siin iseloomust, kuid tundlikum laps võib kaotada usu endasse, muutuda kinniseks, araks või ebaseltivaks, isegi agressiivseks. Kakskeelne laps olevat harilikult närviline, sest ta kannatab sisemise pingel all. See võivat omakorda soodustada mitmesuguste neurooside tekkimist.

Kokku võttes annavad varajasemad uurimised üsnagi sünge pildi kakskeelsuse võimalikust mõjust lapse vaimsele arenemisele. Tuleb aga silmas pidada, et 1920-ndate ja 1930-ndate aastate kakskeelsuse uurimused kuuluvad eeskätt Ameerika kodanlike teadlastele, kes ühekülgsest koostatud testide põhjal püüdsid «tõestada» mitteanglosaksi päritoluga sisseerändajate laste vaimset mahajäämust. Oma šovinistlike ja rassistlike lähtealuste tõttu olid niisugused uurimused (näit. Garretsonil 1928. a., Joshiokal 1929. a. jt.) ilmselt tendentslikud. Teadlikult ignoreeriti neid ebasoodsaid sotsiaalseid ja majanduslikke tingimusi, milles kasvas enamik sisseerändajate lapsi. Ei saanud ju nõuda, et näiteks poolakast, itaallasest või portorikolasest immigrandi lapsed, kes alles 6—7-aastaselt Ameerika kooli astudes hakkasid järjekindlamalt omandama inglise keelt, oleksid täitnud mitmesuguseid inglise keele tundmist eeldavaid sõnavaralisi ja teisi teste niisama heade tulemustega kui inglise keelt emakeelena kõnelevad lapsed. Kakskeelsusega kaasneva võivad ebasoovitavad tagajärjed (mitmesugused vaimsed traumad, neuroosid jms.) näivad üldse sõltuvat mitte keelelistest, vaid muudest teguritest, nagu üleolevast suhtumisest vähemusrühvustesse kodanlikes maades ja sellest tekkida võivast alaväärsustundest. Varajasemate uurimistulemuste tendentslikkusele on tähelepanu pööranud isegi mõned kodanlikud teadlased (S. Arsenian, E. Haugen, W. Leopold, J. Vernon Jensen jt.).⁶

⁶ Vt. selle kohta ka retsensiooni kogumikule «Psycholinguistics. A Book of Readings» (New York, 1961) ajakirjas «Вопросы языкознания», 1964, nr. 4, lk. 137.

Nagu enamik viimase aja uurimusi näitab, ei tarvitse kakskeelsus kahjustada normaalse lapse vaimset arenemist. Kakskeelsel lapsel esialgu esineda võivat mõnevõrra aeglasemat arenemist kompenseerib hiljem peaaegu alati kahe või enama keele tundmisest tingitud avaram silmaring, tavaliselt ka oma emakeele parem valdamine. Seda tõde väljendas juba Goethe stiihiliselt lauses «Kes võõrkeelt ei tunne, see ei tea midagi oma keelest». Bilingvistid otsivad sobivaid sõnu ja väljendeid sageli hoolikamalt kui monolingvistid, millest on ka tingitud nende ilmekama väljendamise oskus. Mõne teise keele valdamise suur praktiline väärtus on arvatavasti kõigile selge. Kakskeelsuse eelisena võib märkida veel seda, et kahe keele tundmine loob harilikult teatud eeldused, eelsoodumuse, teiste keelte suhteliselt kergemaks omandamiseks.

Laste kakskeelsusele pühendatud uusimate tööde hulgas on mitmeid, mis leiavad, et kakskeelsus avaldab peaaegu igas mõttes positiivset mõju lapse psüühilisele arenemisele.⁷ Niisuguste uurimiste tulemused ongi julgustanud haridusorganeid teisenä vii kolmandana õpitavat keelt õppeplaanidesse võtma senisest varem ja ulatuslikumalt. Selleks et ära kasutada laste sünnipärasest vastuvõtlikkust, nn. plastilisust keele õppimisel, soovitatakse tänapäeval tavaliselt mingi teise keele õppimist alustada juba 5.—7. eluaastal. Selleks ajaks on lapsel emakeele süsteemi põhielemendid (foneemid, fleksioonid, põhisõnavara) juba omandatud. Pärast 10. eluaastat hakkab lapse foneetiline imitatsioonivõime ja kergus, millega ta suudab keelelist materjali assimileerida, aegamööda langema. Nõukogude erialastes ringkondades peetakse samuti üldiselt soovitavaks võõrkeele õpetamist alustada 8—10-aastaselt.⁸

Peab siiski veel kord rõhutama, et mitmed küsimused kakskeelsuse kohta varajases eas on endiselt lahised. Et küsimus optimaalsest vanusest võõrkeele-õpetuse alustamiseks on ikka veel mõneti vaieldav, seda näitas kas või UNESCO algatusel 1962. aastal Hamburgis peetud konverents võõrkeelte kohast alghariduse süsteemis. Konverentsist võtsid osa esindajad 11 riigist. Lõppresolutsioonis soovitati võõrkeelte õpetamist küll alustada enne 10 aasta vanust, kuid samaaegselt rõhutati, et see seisukoht on diskuteeritav, ja peeti vajalikuks küsimust kiires korras täiendavalt ning põhjalikult uurida. Täiendavat uurimist nõuab samuti emakeele ja mingi teise keele omandamise protsessi spetsiifika. Eriti oluline on selgitada, kuidas teisenä õpitava keele dünaamilise stereotüübi väljakujunemine erineb esimese keele omast ja mis järjekorras on kõige otstarbekam vastavat materjali õpetada. Sellealase töö aktuaalsust ja tähtsust näitab asjaolu, et pärast R. Jakobsoni, W. Leopoldi jt. teadlaste vastavate uurimuste avaldamist 40—50-ndatel aastatel räägitakse välismaal üha sagedamini lastekeele uurimise ehk pediolingvistika arendamise vajadusest. Tuntud prantsuse progressiivne keeleteadlane Marcel Cohen soovitas juba mõni aasta tagasi luua Prantsuse ülikoolides lastekeele uurimise kateedrid.

Ühenduses kooli-kakskeelsuse mõnede võimalike ebasoovitavate tagajärgede ärahoidmisega on eriline tähtsus nn. keelelise interferentsi uurimisel. Interferentsiks lingvistilises mõttes nimetatakse keelte erinevast struktuurist tingitud häirivat toimet, mis avaldub kõrvalekaldumis(t)es vastava keel(t)e normist kaks- või enamkeelse isiku keele tarvituses. Interferents võib esineda nii fonoloogilis-foneetilisel alal, grammatikas kui ka sõnavaras (aktsent, ebaidiomaatiliste väljendite ja segasõnavara tarvitamine, tõlkelaenu, tähenduste ülekandmine jne.). Interferents võib olla juhuslik või järjekindel, lihtne keelelibastumine või juurdunud harjumus.

Keelte erinevusi on õpetamisel muidugi alati ühel või teisel määral arvestatud (eriti häälendamise õpetamisel). Neid on aga seni käsitletud kuidagi juhuslikult. Tähtsamate

⁷ Vt. näit. Wilhelm Wiczezkowski, *Bilinguismus im frühen Schulalter*. Societas Scientiarum Fennica, «Commentationes Humaniorum Litterarum», Tomus XXXIII, 2, Helsinki — Helsingfors, 1963; samuti J. Vernon Jensen, *Effects of Childhood Bilingualism*, «Elementary English», Vol. XXXIX (1962), nr. 2—3.

⁸ Б. В. Беляев, *Очерки по психологии...*, lk. 28.

maailmakeelte kõrvutava ehk «kontrastilise» analüüsi (*contrastive analysis*) alal on viimase kümne aasta jooksul mõndagi saavutatud.⁹ Väga vähe on aga seni tehtud näiteks eesti-vene või eesti ja mõne võõrkeele vastastikuse interferentsi nähtuste lähemaks tundmaõppimiseks ning arvestamiseks. Nii ei ole meil ühtegi ulatuslikumat süstemaatilist uurimust või käsiraamatut, kus oleks loetletud ning analüüsitud eesti keele ja mõne teise keele erinevast struktuurist tingitud õppimiskasusi.

Eriti oluline on teisenäite õpitava keele ja emakeele erinevuste arvestamine programmeeritud õpetamisel. Esimesed kogemused lühemate algoritmide koostamisest võõrkeelte õpetamiseks eestlastele on näidanud, kui palju võib anda keelte erinevast struktuurist sõltuvate ristumiskohtade («kokkupõrkepunktide» ehk kollisioonide) ennustamine, kindlakstegemine ja vastavate profülaktiliste abinõude lülitamine programmeeritud õppevahenditesse (eriti just nn. hargprogrammidesse). Töö sel alal oleks kahtlemata palju tulemusrikkam, kui meil oleks käepärast rohkem struktuuralse lingvistika ja teiste mooduste meetoditega tehtud uurimusi eesti keele struktuuri kohta. Neid saaks siis kõrvutada juba olemasolevate ülevaadetega inglise või saksa keele struktuurilistest iseärasustest.

Loomuliku ja kooli-kakskeelsuse spetsiifiliste joonte tundmaõppimine ja lähem uurimine on (teoreetiliselt ja praktiliselt) tähtis ala. Meie ees seisvatest aktuaalsetest ülesannetest võib nimetada kokkuvõtlikult järgmisi:

1. Tuleb täiendavalt selgitada, missugune on konkreetselt Eesti NSV oludes optimaalne vanus võõrkeele õpetamise alustamiseks. Palju annaks siin olemasolevate erikoolide kasvandike uurimine. Huvitav oleks jälgida nende emakeele oskust ja üldist vaimset arengut võrrelduna eakaaslastega tavalise üldharidusliku kooli kontrollgruppides.

2. On tarvis süstemaatilist ning koordineeritud tööd keelise interferentsi nähtuste kindlakstegemiseks ning interferentsiga kaasuvate raskuste ja häirete vältimiseks. Vastavad uurimused võiksid lisaks õppe-metoodilisele väärtusele pakkuda teatud huvi ka aktuaalse võrdlev-tüpoloogilise probleemistiku seisukohalt.

3. Kolmandaks lahendust nõudvaks ülesandeks, mis õieti järeldub eelmistest, on vastavate õppevahendite loomine eestlastele. Meie koolide kasutuses on küllaltki head vene keele ja võõrkeele õpikud. Neid õpikuid saaks aga veelgi täiustada. Samuti tuleks mõelda ajakohaste keelealaste õppevahendite väljatöötamisele, mida võiksid kasutada täiskasvanud ja iseseisvalt õppijad. Võõrkeelte õpetamisel eestlastele tuleks senisest rohkem arvestada vene keele õpetamise kogemusi.

Käesoleva kirjutise autor peab oma ülesande mingil määral täidetuks, kui ta on suutnud osutada mõningatele tekkinud probleemidele ning visandada üksikuid tänapäeva ja lähema tuleviku uurimissuundi, kus on loota teoreetiliselt huvitavaid ning praktiliselt kasulikke tulemusi meie keeleteadlaste, pedagoogide ja psühholoogide koostööst.

⁹ NSV Liidus on viimastel aastatel ilmunud mitmeid vene ja tähtsamate võõrkeelte grammatilise ehituse, sõnavara ja foneetilise süsteemi kõrvutavaid uurimusi (vt. näit. А. В. Федоров, Н. Н. Кузнецова jt., *Немецко-русские языковые параллели*, Москва, 1961; В. Г. Гак, Е. Б. Ройзенблит, *Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков*, Москва, 1965). Välismaal ilmunud sellekohastest töödest võiks nimetada Herbert L. Kufner, *The Grammatical Structures of English and German. A Contrastive Sketch*. Chicago—London, 1963; J. P. Vinay, J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, 1958.

VEENE KEELE GRAMMATIKA ELEMENTIDE OMANDAMINE ALGKLASSIDES

I. BATARINA,

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi sektorijuhataja

Algkooli vene keele programmi seletuskirjas öeldakse, et grammatilised vormid algklassides omandatakse praktiliselt tüüpilistes sõnaühendites ja lausetes.¹ Grammatika elementide omandamise kohta märgitakse programmis: 2. klassis omandavad õpilased kõik grammatilised vormid leksikaalselt²; 3. klassi programmis ettenähtud muutevormid omandatakse samuti leksikaalselt, kuni õpilastel pole veel kujunenud analoogiatuset, analoogia põhjal aga hakatakse kasutama uusi sõnu tuttavates muutevormides³; 4. klassis aga loetakse üksikute leksikaalühikuteks algvorm ja need vormid, mille omandamist ei näe ette 2.—4. klassi grammatiline miinimum.⁴ Seega peaks 4. klassi õpilane oskama moodustada uutest sõnadest grammatilisi vorme programmis ettenähtud grammatilise miinimumi ulatuses.

Meid huvitas küsimus, kuidas tulevad õpilased selle ülesandega toime. Sel eesmärgil korraldati möödunud õppeaasta lõpus individuaalne eksperiment. Eksperimenteeriti 36 väga hästi, hästi ja rahuldavalt õppivat 4. klassi õpilast.

Eksperimenti jaoks oli valitud pildid kahes seerias. Esimesse seeriasse kuulus neliteist pilti, kus kõikide tegevuste ja esemete nimetused olid lastele vene keeles tuttavad. Teises seerias, mis koosnes samuti neljateistkümnest pildist, võisid õpilased nimetada vene keeles kõiki tegevusi ja esemeid, tundmata oli aga ainult nn. kriitiline nimisõna.⁵ Seega anti teises pildiseerias õpilastele niisugused nimisõnad, mida ei olnud nende praktikas varem esinenud ja ka kontrollitavad vormid ei võinud olla leksikaalselt omandatud. Järgnevas tabelis on näidatud esimeses ja teises seerias kontrollitud vormid.

Номера словосочетаний	Падеж	I серия картинок	II серия картинок
1	Р. п.	у мальчика	у почтальона
2		у тракториста	у дворника
3		у куклы	у совы
4		у собаки	у синицы
5	В. п.	шьет платок	нарисован ключ
6		ест суп	ест орех
7		ловит зайчика	кормит индюка
8		видел волка	видел слона
9		делает скамейку	берет грушу
10		несет сестру	сделал кормушку
11	П. п.	в сумке	в бочке
12		на елке	на клетке
13		на столе	на диване
14		в классе	в стакане

¹ Algkooli programmid 1965/66. õppeaastaks. Kirjastus «Eesti Raamat». Tallinn, 1965. lk. 81.

² Sealsamas, lk. 85.

³ Sealsamas, lk. 88.

⁴ Sealsamas, lk. 90.

⁵ Kriitilise nimisõna all siin ja edaspidi mõeldakse niisugust nimisõna, mida õpilane, vastavalt ülesandele, peab muutma.

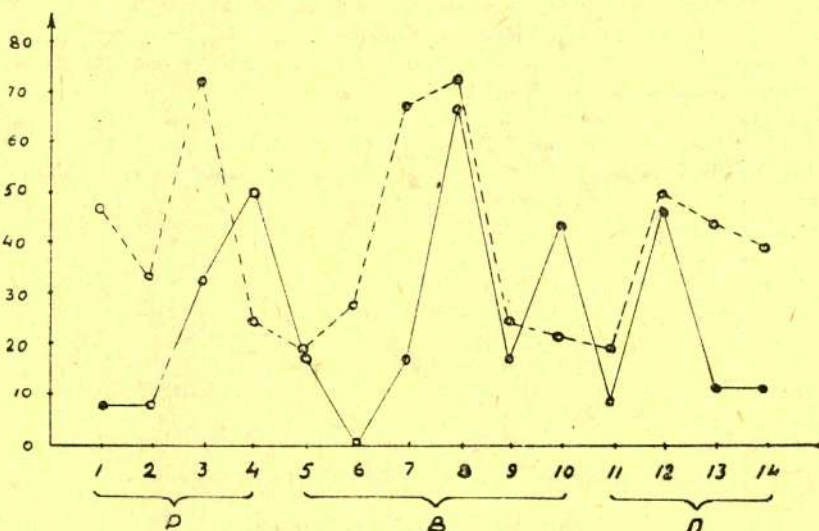
Iga õpilast küsitleti individuaalselt ja vastused fikseeriti protokollides. Algul esitati õpilastele küsimusi esimese seeria piltide, seejärel teise seeria piltide kohta. Eksperimentaator, näidates esemetele või tegevustele, nimetas neid vene keeles ja esitas küsimuse.

Näiteks:

1. Это коньки. Это мальчик. У кого коньки?

2. Это сумка. Это почтальон. У кого сумка?

Vigade suhe kõikides sõnaühendites on näidatud diagrammis. Numbrid tähendavad sõnaühendeid (vaata eespool toodud tabelit), vigade arv protsentides on esimese seeria nimisõnadel märgitud pideva joonega ja teise seeria nimisõnadel katkendliku joonega.



Kahel juhtumil neljateistkümnest (sõnaühendid nr. 4 ja 10) esines tuttavate nimisõnade muutmisel rohkem vigu kui tundmata nimisõnade muutmisel; arvatavasti on see fakt juhuslik. Mis puutub aga töö üldistesse tulemustesse, siis peab kõigepealt märkima võrdlemisi suurt valede vastuste protsenti ja kõikumisi nii tuntud (eriti sõnaühendites nr. 3, 4, 8, 10, 12) kui ka tundmata nimisõnade muutmisel (eriti sõnaühendites nr. 1, 3, 7, 8, 12, 13, 14). On huvitav märkida, et sõnaühendites «еср суп» ei olnud ühtegi viga, kuigi samatüübilises sõnaühendis tundmata nimisõnaga (еср опех) oli umbes 30% valesid vastuseid.

Eksperimenti tulemused lubavad järeldada, et meie poolt küsitletud õpilastel oli analoogiatunne suhteliselt nõrgalt arenenud. Nendel juhtudel, nagu märgib A. Zahharova, kui õpilastel on omandatud käänamise süsteem, s. t. on kujunenud sõnadevaheliste seoste üldistamise võime, võib laps vabalt moodustada vorme ka nendest sõnadest, mida ta esmakordselt kuuleb. Seal, kus vastav seos puudub, teeb laps tuntud ja tundmata sõnade muutmisel ühesuguseid vigu, kui eksperimenteerija annab talle sõna nimetavas käändes.⁶

Eespool tõime ära ainult õpilaste küsitlemise tulemused. Kuid vähem huvi ei paku see, kas õpilased tajuvad neid seaduspärasusi, millest on olemas vastavate muutevormide moodustamine ja kasutamine.

Selle eesmärgiga oli möödunud õppeaasta algul korraldatud individuaalne eksperiment 5. klassi õpilastega (enne nimisõna käsitlemist). Tööst võttis osa 26 õpilast viiest

⁶ А. В. Захарова, Усвоение школьниками падежных форм. «Доклады АПН РСФСР» № 3, 1958, стр. 83.

klassist, 16 neist õppisid väga hästi ja hästi, 10 rahuldavalt. Enne harjutuse täitmisele asumist, kus kriitilisteks nimisõnadeks olid valitud kas õpilaste praktikas harva esinenud või nendele täiesti tundmatud nimisõnad, vesteldi õpilastega emakeeles umbes järgmiselt:

Tunnid lõppesid. Sa tulid koju, lõunatasid ja puhkasid. Nüüd hakkad tundideks valmistuma. Vene keele tunniks sa pead täitma ühe harjutuse: kirjutama nimisõnadele õiged lõpud. Sa tahad seda harjutust väga hästi teha. Millest sa pead kogu aeg mõtlema, mida kogu aeg meeles pidama, et harjutust õigesti teha?

Analüüsime õpilaste vastuseid.

Üks õpilane ütles, et **on vaja määrata nimisõna sugu ja esitada õige küsimus.**

Kolm õpilast arvasid, et **on vaja teada, mis soost on nimisõna.**

Kaks õpilast märkisid, et **on vaja osata õigesti esitada küsimusi.**

Ühe õpilase arvates **on vaja mõelda eessõnadele.**

Mõned õpilased lihtsalt jutustasid, kuidas nad kodus täidavad ülesandeid. Toome selle kohta mõningad, kõige huvitavamad näited.

Õpilane P., väga hea õppeedukusega.

Õ. Istun üksinda ja mõtlen ainult harjutusest. Kui ei tea, millist lõppu kirjutada, küsin vanaisa käest. Ta on mul venelane.

E. Aga kui vanaisa ei ole kodus?

Õ. Siis võtan sõnastiku.

E. Sõnastikus ei ole ju lõppe.

Õ. Proovin kuulmise järgi, missugune lõpp sobib.

Õpilane J., väga hea õppeedukusega.

Õ. Kirjutan enne mustandi ja siis tuletan meelde, kuidas me tegime selle harjutuse klassis.

E. Aga kui klassis pole seda harjutust tehtud?

Õ. Siis otsin õpikust, missugused lõpud võivad nendel nimisõnadel olla.

Õpilane R., hea õppeedukusega.

Õ. Kui ei tea, küsin ema ja isa käest.

E. Aga kui ema ja isa ei ole kodus?

Õ. Siis mõtlen ise.

E. Millest sa mõtled?

Õ. Vaatan reegleid.

E. Kas sa praegu mäletad mõnda reeglit?

Õ. Ei mäleta.

Mõned õpilased rääkisid, et nad tuletavad meelde sõnu; mõtlevad, kuidas neid hääldada; mõtlevad, missugune lõpp on vaja kirjutada; mõtlevad, kuidas sõna kirjutada; selleks et osata kirjutada õigeid lõppe, on vaja koolis käia ja õppida; on vaja kuulata tunnis õpetajat jne. Viis õpilast aga üldse ei vastanud meie küsimusele.

Niisiis, kahekümne kuuest õpilasest nimetas ainult üks kõik vajalikud komponendid, kuus nimetasid üht komponenti.

Võis oletada, et õpilaste ealisi eripärasusi arvestades oli meie poolt esitatud küsimus liiga abstraktne, seepärast esitati harjutuse täitmise ajal (tuli täiendada lauseid antud nimisõnaga) õpilastele täiendavaid küsimusi. Nende küsimustega taheti selgitada assotsiatsioonilist seost alistava sõna, küsimuse ja tüüpsõna vahel.

Toome selle kohta näiteid protokollidest.

Õpilane L., väga hea õppeedukusega.

Õ. — Что у меня нет? — У меня нет юбку. — Что есть у сестры? — У сестры есть юбка.

E. Sa küsisid: «Что у меня нет?» ja vastasid: — У меня нет юбку. — Что есть у сестры? — У сестры есть юбка. Küsimus oli sul sama, nimisõna lõpud aga erinevad. Miks?

Õ. Sellepärast, et esimeses lauses ei ole seelikut, teises aga on seelik.

Analoogilised vastused on fikseeritud veel kahel õpilasel.

Nende õpilaste jaoks ei etendanud mingit osa küsimus ja nimisõna sootunnused, otsustava tähendusega oli fakt, et esimesel juhul ka emakeeles nimisõna muutub, teisel juhul aga jääb muutumata.

Toome veel näiteid.

Õpilane K., hea õrpeedukusega.

Õ. — У меня нет юбку.

E. Miks sa lisasid nimisõnale lõpu «у»?

Õ. Kui küsimus on «mida?», siis naissoost nimisõnad on lõpp «у».

Õpilane L., väga hea õrpeedukusega.

Õ. — У меня нет юбку. — В саду нет тюльпан.

E. Miks sa arvad, et on vaja öelda «нет юбку» — lõpp «у», aga «нет тюльпан» — nimisõnal ei ole lõppu?

Õ. Kui nimisõna on naissoost, siis pannakse lõpp «у», kui nimisõna on meessoost, siis nimisõnal lõppu ei ole.

Analoogilised vastused on fikseeritud paljudel teistelgi õpilastel.

Nendest näidetest on ilmne, et õpilastel olid kujunenud valeld üldistused. Me oletame, et antud juhul vale üldistus võis kujuneda ebatäpse «reegli» tõttu, mis õpilastele anti juba 2. klassis (kui on küsimus «mida?», siis a-lõpulistel nimisõnad on lõpp «у»⁷).

Neljanda klassi tüüpiliste vigade analüüsi põhjal⁸ võib järeldada, et nende tekkimist põhjustasid järgmised asjaolud.

1. Kriitilist nimisõna kasutatakse selles vormis, milles ta on sagedamini esinenud ja seetõttu paremini meelde jäänud. See aga tähendab, et õpilased ei oska nimisõna lause peasõnaga seostada. Sellepärast esinevadki niisugused vead, nagu «положил на стол» asemel «положил на столе», «пошли в магазин» asemel «пошли в магазине».

2. Ei arvestata nimisõna sootunnuseid, mille tagajärjel aetakse segi lõpud: «положил на стол» asemel «положил на столу», «с сестрой» asemel «с сестром».

3. Lisatakse juurde ilmekam lõpp või niisugune lõpp, mis on paremini meelde jäänud. Näiteks: «у брата» asemel «у брату». Arvatavasti on niisugusteks «populaarseteks» lõppudeks ainsuses lõpud -у ja -е.

Nimisõna muutevorm saab oma tähenduse ainult ühenduses teiste sõnadega, s. t. sõnaühendites. Järelikult võib ühe või teise käändelise vormi aktiivsest omandamisest rääkida ainult sel juhul, kui õpilastel on tekkinud assotsiatiivne seos alistava ja sõltuva sõna vahel. Nii näiteks võib muutevormi «шапку» pidada aktiivselt omandatud vormiks ainult sel juhul, kui õpilased on suutelised koostama sõnaühendit kõikide sisuliselt sobivate alistavate sõnadega: берет шапку, шьет шапку, стирает шапку, надевает шапку, снимает шапку, покупает шапку jne. Ja vastupidi, aktiivselt omandatud tegusõnadeks võime pidada ainult neid, mida õpilased oskavad ühendada õpitud nimisõna muutevormidega erinevate käändsõna tüüpide puhul. Näiteks:

берет шапку	берет нож
берет вилку	берет шарф
берет миску	jne.
берет платок	

⁷ N. Pentre, Metoodiline kiri vene keele õpetamise kohta 2. klassis. Eesti Riiklik Kirjastus. Tallinn, 1963. Lk. 88.

⁸ Neljanda klassi õpilaste tüüpiliste vigade väljaselgitamiseks oli tehtud mitu kontrolltööd.

Üheks võtteks, mis aitaks mõista sõnade omavahelist sõltuvust, leida õigeid vorme ja õigeid sõnalõppe, on arvatavasti küsimuse esitamine. Kuid uurimused näitasid, et grammatiline küsimus ei ole algklasside õpilastel nimisõna muutmisel alistavat sõna ja vastavat käändevormi ühendavaks lüliks. Õpikute lähem analüüs näitas, et algklasside õpikutes ei ole spetsiaalseid harjutusi, mille abil saaks õpetada esitama grammatilisi küsimusi ning nende abil leidma seost pea- ja sõltuva sõna vahel.⁹

Kuid küsimus, nagu märgib A. Orlova, ainult alustab grammatilise nähtuse tunnetamist, annab selleks tõuke, ta ei ammenda seda.¹⁰ Analüüsime veel täiendavalt, mis-suguseid võimalusi pakuvad õpikud tööks sõnaühenditega.

3. ja 4.¹¹ klassi lugemistekstides ja harjutustes esineb 69 sihelist tegusõna, mille puhul nimisõna kasutatakse винительный käändes, kuid ainult 27 tegusõna (39,1%) nendest aktiveeritakse 3. ja 4. kl. õpikute harjutustes. Tuleb märkida, et osa 3. kl. tegusõnadest ei esine hiljem 4. kl. õpiku harjutustes. 4. kl. õpiku harjutustes esineb üldse ainult 12 (17,4%) sihelist tegusõna, mille puhul nimisõna esineb винительный käändes, sealjuures viis tegusõna esinevad 4. klassis esmakordselt.

Nagu eespool öeldud, on tähtis, et tegusõnad oleksid kasutatud eri tüüpi nimisõnadega ja et nimisõnade vormid kombineeruksid erinevate tegusõnadega. Tegusõnade korduvus ja kombinatsioon nimisõna vormidega on näidatud järgmises tabelis.

Класс и тип склонения	III кл.		IV кл.		
	I скл.	II скл.	I скл.	II скл. неод. од.	
беречь	3 (3) ¹²	3 (3)	—	—	—
варить	—	1	—	—	—
встретить	—	—	—	—	1
вытирать	6 (5)	1	—	—	—
дать	7 (7)	5 (5)	—	—	—
есть	5 (3)	4 (4)	—	—	—
ждать	—	—	6 (6)	—	4 (4)
закрывать	—	1	—	—	—
звать	—	—	4 (4)	—	4 (4)
класть	—	1	—	—	—
купить	—	—	5 (5)	2 (2)	—
ловить	1	—	—	—	—
мыть	6 (4)	1	—	—	—
надеть	—	—	—	1	—
накрывать	—	1	—	—	—
нести	—	—	—	1	—
открывать	1	—	—	—	—
подарить	—	—	1	1	—
рисовать	2 (2)	5 (5)	6 (6)	5 (5)	—
снимать	1	—	—	—	—
строить	1	3 (3)	—	—	—
убирать	1	3 (3)	1	—	—
украшать	—	1	—	—	—
читать	—	—	2 (2)	2 (2)	—

⁹ I. Batarina, Küsimuste probleem vene keele õpetamisel. «Nõukogude Kool», 1965, nr. 4, lk. 270—274.

¹⁰ А. М. Орлова, Усвоение синтаксических понятий учащимися (очерки). Издательство АПН РСФСР. М., 1961. Стр. 110.

¹¹ Н. Пентре, Учебник русского языка. III класс. Эстонское государственное издательство, Таллин, 1962.

Э. Янверк, Учебник русского языка для IV класса. Эстонское государственное издательство, Таллин, 1963.

¹² Sulgudes on näidatud erinevate nimisõnade arv.

Tabelis ei ole kolme tegusõna: покупать, везти ja видеть, sest harjutuse järgi ei saa kindlaks teha, mis tüüpi nimisõnaga õpilased neid kasutasid (Что покупают на рынке? — anna 9 vastust; Что везет машина в магазин? — anna 5 vastust; Что ты видишь в комнате?). Samal põhjusel ei ole näidatud 4. klassis esinevate nimisõnade vorme ka tegusõna «строить» juures.

Nagu tabelist nähtub, on 11 tegusõna kasutatud enam-vähem võrdselt I ja II käändkonda kuuluvate nimisõnadega. 9 tegusõna on kasutatud ainult ühe käändkonna, kas I või II käändkonna nimisõnadega; ainult 3 tegusõna (рисовать, строить ja убирать) esinevad nii 3. kui ka 4. klassi õpikute harjutustes.

Analüüsimise veel eessõna «с» kasutamist nimisõnadega творительный käändes. Nimetatud vorme käsitletakse ainult 4. klassis.

Глаголы	Класс и тип склонения	
	IV кл.	
	I скл.	II скл.
играть	8 (8)	9 (9)
остаться	1 (1)	—
поехать	—	1
пойти	—	2 (2)
работать	1 (1)	2 (2)
разговаривать	—	1

Nimekirjas ei ole toodud tegusõna «говорить», sest ka siin (С кем говорит папа по телефону?) ei saa otsustada, missuguste nimisõnadega õpilased seda kasutavad.

Nagu tabelist näha, kinnistatakse творительный käände vormid põhiliselt tegusõnaga «играть».

Analoogilisi näiteid on palju. See kinnitab, et 3. ja 4. klassi õpikutes pööratakse vähe tähelepanu nimisõnade vormide kasutamisele erinevate tegusõnadega, vormi moodustamisele on antud rohkem ruumi kui sõnaühendite omandamisele, viimane on aga lause moodustamisel väga oluline. Sealjuures ei arvestata vormide moodustamisega seda, et naissoost ja meessoost sõnad peaksid olema esitatud vajalikus proportsioonis, sest on selgeks tehtud, et erinevates käänetes naissoost ja meessoost sõnade käänamisel esinevad erinevad raskused.¹³

Kõike siin öeldut kokku võttes võime järeldada, et:

1) algkooli lõpetajatel ei teki grammatika elementide omandamisel vajalikku analoogiatunnet, ei kujune assotsiatsioonilist seost nende tegusõnadega lauses, millest rektiooni kohaselt sõltub nimisõna kindel vorm; on juhtumeid, kus õpilastel kujuneb isegi vale üldistus;

2) algklasside õpikutes ja õppetöös pööratakse vähe tähelepanu analoogiatunde kasvatamisele, tegeldakse rohkem vormide moodustamisega, sõnaühendid on jäetud tagaplaanile.

¹³ И. Батарина, К вопросу изучения имени существительного в 5 классе эстонской школы. «Õbukogude Kool» nr. 12, 1965. Lk. 931—938.

Klassiväline töö nõuab õpetajalt vahet rohkemgi läbimõtlemit kui töö tunnis. On ju õpilased ringidesse koondunud vabatahtlikkuse põhimõttel, huvialade järgi, ja ringide tegevuselt oodatakse mitte programmimaterjali lihtsat süvendamist, n.ö. õppetunni jätku, vaid silmaringi laiendavat, uusi ja huvitavaid teadmisi pakkuvat tegevust. Seepärast on täiesti loogiline, et paremaid tulemusi on saavutatud seal, kus ringi hooldusõpetaja on entusiast, oma ala põhjalikult tundev ja elava fantaasiaga inimene.

Viimased aastad on näidanud, et klassivälises töös, kui see on organiseeritud lahus tegutsevates ringides, kipub tekkima mõningane seisak, liiga vähe pakuvad need ringid õpilastele ja seetõttu on ka osavõtt nendest loiuvoitu. Mitmetes koolides on juba üle mindud klubilisele töövormile ja järjest sagedamini võib koolides kuulda kavatsusest luua klubeid.

Niisugust üldistust ei saa siiski teha kõikide ringide kohta. Leidub ka selliseid, kus töö tänase päevani käib edukalt.

Järgnevalt püüame anda lühikese ülevaate kirjandusringide tööst Tartu 2. ja 8. keskkoolis.

Tartu 8. keskkooli kirjandusring, mis töötab V. Saage juhtimisel, on koduvabariigis hästi tuntud, mõnel maailmatuntakse seda ka väljaspool Eestit. Ring tegutseb 1957. a. alates. Alguses muidugi maadeldi kasvuraskustega, hiljem aga leiti juba oma tee, ja tänu V. Saage väsimatule tööle ning üha uutele vormidele, mis koos õpilastega töös leitakse, on ring praegu täiesti elujõuline.

Selle kirjandusringi töö võib eristada nelja ossa: 1) almanahhi väljaandmine ehk, teiste sõnadega, omaloomingu viljelemine ja selle avaldamine;

2) töö sõnakunsti harrastajatega;

3) põhjalikum kirjandusega tutvumine, võiks isegi öelda uurimine;

4) kirjanduslikud ekskursioonid.

Vaatleme nüüd kõiki tööloike eraldi.

Almanahhi toimetamine on kooli tingimustes küllaltki keeruline, kuid siiski teostatav. Seda näitab mitmete koolide praktika. Üks tuntumaid almanahhe on muidugi

Mida tehakse kirjandusringides?

L. TIITSMANN

Tartu 8. keskkooli «Tipa-tapa». Almanahhi toimetusse kuulub 8 liiget, kes on töö omavahel jaotanud järgmiselt: kriitika ja publitsistika eest vastutab 1 õpilane; kunstiline kujundus — 1 õpilane; luule — 1 õpilane; keeleline korrektuur — 1 õpilane; 1 õpilastoimetaja; fotode eest vastutab 1 õpilane.

Toimetuse liikmed vastutavad igaüks oma lõigus materjali laekumise, selle kvaliteedi ja kujunduse eest.

Igal sügisel koostatakse temaatiline plaan, kuhu märgitakse, mis laadi materjali järgmises almanahhis soovitakse näha. Iga almanahh peab moodustama temaatiliselt tervikliku väljaande, millele sissejuhatuse ja suuna annab juhtkiri. Käesoleva aasta almanahh on teemal «Noorus ja ideaalid».

Toimetuse töö kulgeb nii, nagu seda dikteerib vajadus. Iga lõigu eest vastutav õpilane hoolitseb oma töö eest, aeg-ajalt tuleb kogu toimetus kokku nõu pidama.

Kaastööd saadakse peaaegu alati, et korraldatakse kas ülekoolline, nn. vabavõistlus, mille puhul õpilased saavad kodus kirjutada, või koolis kirjutatavate kirjandite võistlus nendel teemadel, mida soovitakse näha.

Viimase vormi puhul töötatakse 8. keskkoolis natuke teisiti kui mõnel pool mujal.

Nimelt ei võta võistlusest osa kõik õpilased, vaid alates 6. klassist need, kellelt võib midagi paremat loota. Eesti keele õpetajate abiga tehakse sellised õpilased kindlaks ja kutsutakse nad võistlusest osa võtma. See vähendab töökoormust kirjan-dite läbivaatamisel, ja küllap on see ka stiimuliks, et õpilased püüaksid alati kir-jandeid kirjutada hoolikamalt, läbimõel-dumalt.

Iga eesti keele õpetaja valib klassis kirjutatud ja kodukirjandite hulgast välja need, millest võiks ümbertöötamise järel saada kaastöö almanahhile.

Töö autoritega nõuab järjekindlust ja oskust. Tuntud põhitõe kohaselt tuleb alus-tada kergemast ja minna järk-järgult üle keerulisemale. Esialgul laseb õpetaja V. Saage tulevastel autoritel teha kää har-jutamiseks väikesi etüüde. Kui näiteks on räägitud miniatuurist ja tutvutud lähemalt selle vormiga, siis püütakse hiljem neid ka ise luua. Luule puhul tehakse algust tavaliselt rahvaluule vormis katsetustega. See on lihtsam ja eeskujud on ilmekad, kergemini tabatavad. Harilikult sellised katsetused õnnestuvad. Ka klassis tundide ajal on V. Saage sellist võtet edukalt kasu-tanud. Üldse tuleb märkida, et kuigi töö kirjandusringis ei tohi dubleerida tööd kirjandustunnis, on mõlemad töövormid siiski omavahel tihedalt seotud. Kää- ja mõtteharjutusi, mis arendavad autoreid ja neid, kellest kunagi võivad autorid saada, tehakse nii tunnis kui ka klassiväliselt. Näiteks selline võte: klassis arutatakse kirjandusteost ja vaadeldakse mõnda probleemi, mis on selles teoses leidnud lahenduse. Õpetaja annab ülesande: käsitleda sedasama probleemi, kuid anda hoopis teine lahendus. Luuletuste puhul: püüda proosas väljendada seda meeleolu, mis oli luuletuses antud.

Almanahhidesse kuuluvad tingimata ka memuaarid. Nende puhul nõutakse, et ei antaks lihtsalt muljet, mälestust, vaid et see oleks ka seotud mingi eluprobleemiga.

Viimasel ajal on hakatud viljelema uut vormi, nimelt päevikupidamist. Õpetaja andis selleks tööks juhtnöörid ja pärast mõneajalist päevikupidamist palus igahel omal valikul tuua 7 päeva materjalid. Sel-

lise päeviku kirjutamine ei tohi aga kuju-neda sündmuste registreerimiseks, vaid kirjutaja peab kõik toimunu ka lahti mõtestama, iseene ja teiste tegudele hin-nangu andma.

Mitmed kirjandusringi liikmed tunnevad huvi sõnakunsti vastu. Nendega tööta-takse ilmeka lugemise alal, tehakse ka hääleseade harjutusi. Kirjandusringi liik-med on ette kandnud mitmed suuremad teosed. Eriti tahaks esile tõsta montaaži rahvalauludest, sest sageli peetakse rahva-laulude esitamist igavaks ja neid väldi-takse. Publik võttis montaaži väga soojalt vastu ja ka esitajad ise tundsid sellest suurt naudingut. Montaaži oli sisse põimi-tud isegi skandeerimine, millega samuti hästi toime tuldi. Rahvariided pakkusid sil-male ilusat pilti.

V. Saage on töötanud ka kõnekooriga, kasutades selleks A. Tammsaare minia-tuure, Fr. Tuglase juubeli puhul katken-deid «Marginaaliast» jmt.

Kolmas tööloik — põhjalikum tutvumine kirjandusega — on ringi töös küllaltki olulise tähtsusega. Kirjandushuvilised õpi-lased õpivad V. Saage juhendamisel kir-jandust uurima, üldistusi tegema ja teata-vate perioodide kirjanduselu analüüsima. Nii on õpilased referaatide kujul lähemalt vaadelnud 20—30-ndate aastate eesti kir-jandust, millest 11. klassis õppetunnis sai anda ainult väga pealiskaudse ülevaate. Selliste referaatide koostamine õpetab nii üksikutele kirjandusteosteile kui ka kogu kirjaniku loomingule, isegi tervele ajajär-gule kriitiliselt lähenema, materjali valima, olulise ja vähem olulise vahel vahet tege-ma, õpetab mõistma põhilisi jooni ajajärgu kirjanduses. Peamiselt uuriti nende kirja-nike loomingut, keda klassis lähemalt ei käsitletud. Seega süvendab töö kirjandus-ringis programmimaterjali tundmist, avar-dab ja täpsustab teadmisi.

Muidugi saab niisugust tööd teha ainult õpetaja väga hoolikal ja kaalutletud juhti-misel. Tartu 8. keskkoolis töötati nimetatud materjal läbi ühe õppeveerandi jooksul, vajaliku materjali juurde juhtis õpilasi — referaatide koostajaid — V. Saage ise. Kord nädalas tuldi kokku, et ära kuulata järje-kordne referaat ja see koos läbi arutada.

Nendest koosolekutest võtsid peale abiturientide alati osa ka teiste klasside õpilased.

Aga on ka selliseid kirjandusringi koosolekuid, kus loetakse kas uudiskirjandust või teoseid klassikast, mida programmis pole, arutatakse, vaieldakse.

Viimane ja sugugi mitte vähem tähtis osa kirjandusringi tööst on kirjanduslikud ekskursioonid. Marsruute on välja töötatud 7, sellise arvestusega, et iga keskkoolilõpetaja oleks kõik marsruudid läbi käinud.

Tartu 8. keskkooli kirjandusringi tööle annab omalaadse hinnangu veel asjaolu, et selle ringi kasvandikest tunneme mitmeid juba kirjandusõpplust, eesotsas muidugi Mati Undiga. Ja kuigi on arusaadav, et kirjandusring pole mõeldud tulevaste kirjanike kooliks, on selge seegi, et kirjanike võrsumine kirjandusringi baasil on siiski väga hea.

Tartu 2. keskkooli kirjandusring, mille hooldusõpetajaks on J. Volmer, sarnaneb oma töös mitmeti Tartu 8. keskkooli omaga, kuid päris ühenäolis- teks neid muidugi pidada ei saa. Ka selles koolis on oma almanahhi väljaandmise traditsioon, ka siin tegeldakse sõnakunstiga, samuti korraldatakse ekskursioone kirjanduslikesse paikadesse.

Kool tähistab sügisel oma 60. aastapäeva. Selleks puhuks on käsil uue almanahhi — nr. 8 — väljaandmine. Toimetus selle almanahhi koostamiseks on praegusest 10. klassist.

Eelnevate aastate suurematest üritustest kooli kirjandusringi eestvõttele võiks märkida A. Haava juubeli tähistamist, kus korraldati deklamaatorite võistlus eraldi nooremale ja vanemale astmele. E. Vilde juubeli puhul esitati koos näiteringiga «Pisuhänd», mida siis hiljem arutati. Kirjandusringi liikmete kirjutatud retsensioon on almanahhi «Kutsuv rada» 7. numbris.

Hästi õnnestus Fr. Tuglase juubeliõhtu.

Need olid mõningad ülekoollise ulatusega juubeliüritused.

Otseselt ainult kirjandusringi huvitava- mateks koosolekuteks olid M. Undi «Võla» arutlusõhtu, mis kujunes väga elavaks ja osavõtjaterohkeks, ja arutlusõhtu teemal «Mida andis mulle kooli kirjanduspro- gramm?», kus õpilased avaldasid huvita- vaid mõtteid ja tegid ettepanekuid. Kunsti- muuseumis eksponeeritud näituste vaata- misel oli eesmärgiks ühelt poolt laiendada õpilaste kunstialast silmaringi, teiselt poolt aga saada inspiratsiooni kirjanduslikuks omaloominguks. Hästi õnnestus soome kirjanduse õhtu.

Almanahhile kaastöö saamiseks korral- datakse ka Tartu 2. keskkoolis kirjandus- võistlusi. Üks nendest on ülekoolliline ja toimub esimese õppeveerandi viimasel pöeval. Teemad on igal aastal muidugi erinevad ja ka nende teatamine on igal aastal isesugune. Möödunud aastal anti kooli raadiosõlme kaudu edasi mõned muusikapalad, mis pidid õpilasi inspiree- rima. Vahel on sel otstarbel kasutatud maale. Käesoleval aastal anti mitmed tee- mad: nooremale astmele — «Meil on kodus televiisor», «Minu sõber» jt., vane- male astmele — «Mina ja kaasaeg», «Ra- hutus» jt. Kirjutada võis ka vabal teemal.

Võistluse teiseks etapiks võiks nimetada seda, kui iga klassi eelmisest võistlusest parematele osavõtjatele teatatakse uued teemad, millele nad soovi korral kodus kirjutavad.

Need on mõned näited kahe Tartu kooli kirjandusringi tööst. Siin pole ära toodud kummagi ringi täielikku tegevuse registrit, vaid on suvaliselt vali- tud ainult mõned huvitavamad näited. Hea tahtmise korral võib leida veel palju tei- sigi, seni avastamata ja kasutamata töö- vorme, sest kirjandusega tegelemine on väga võimalusterikas. Igal ringi hooldus- õpetajal tuleb aga silmas pidada üht: töö kirjandusringis ei tohi olla klassitundide kopeerimine, vaid peab eneses sisaldama neid elemente, mida klassis ei saagi olla, ja kogu see vabatahtlik tegevus peab olema huvitav.

Meie kooli füüsikaringi kuulub 17 õpilast. Ringil on kaks sektsiooni, üks neist tegeleb füüsika teooria küsimuste ja kõrgema raskuskategooria ülesannete lahendamisega, teine aparatuuride, mudelite ja tehniliste seadmete konstrueerimise ja valmistamisega. Näitlike õppevahendite konstrueerimine ja valmistamine soodustab teoreetiliste teadmiste omandamist, aitab õpilastel tundides omandatud teadmisi ja oskusi praktiliselt rakendada, äratav neis loomingulist initsiatiivi.

Ringi töös püüame äratada õpilaste loovat mõtlemist, et nad ei valmistaks ainuüksi juba olemasolevaid seadmeid, vaid konstrueeriks ka uusi. Meie ringi peaülesandeks on õpilaste tehnilise leidurivaimu ja loova initsiatiivi arendamine, nende ettevalmistamine eluks, ühiskondlikult kasulikuks tööks, neile kindlate teadmiste andmine.

Ringi liikmeile esitatakse nõuded, et nad jõuaksid edasi kõigis õppeainetes, füüsika hindeks aga oleks vähemalt «4».

Sügisel, pärast liikmete registreerimist, selgitame ringi tööülesandeid, samuti esitatavaid nõudeid ja töötingimusi, ning kavandame poole aasta plaani.

Esimesteks ülesanneteks on tutvuda instrumentidega ja õppida neid õigesti käsitsema. Me näitame, kuidas töödeldakse plastmasse, orgaanilist klaasi jt. aineid. Seejärel jaotame ülesanded ja selgitame, kuidas on otstarbekam teha vastavat seadet, koostame skeemid ja eskiisid ning teeme sellekohased arvestused.

Seadmeid valmistama asudes selgitame kõigepealt, missugused neist on koolile vajalikud. Ringi liikmed konstrueerivad seadmed nende konstruktsioonile esitatavate tehnika nõuete kohaselt, arvestades näiteks, missugune peab olema seadme võimsus, pöörlemiskiirus või voolutugevus, pinge, juhtmete läbimõõt ja keerdu arv.

Mudeli ühe või teise sõlme tehnilise arvestuse tegemiseks peavad õpilased õigesti valima või leidma nõutava vormeli ja vastavad füüsikalised suurused ning materjalid.

Seadet konstrueerides õpib õpilane tehnilisi arvestusi tegema, jooniseid ja teatme- kirjandust kasutama ning materjalide tööt-

Meie kooli füüsikaringis

A. STUF,

Narva 7. keskkooli füüsikaõpetaja

lemise õiget tehnoloogiat valima; õpilased omandavad siin vilumusi mõõteriistade käsitsemises, mis omakorda suurendab nende teadmisi.

Oluline on kooli töökoja kasutamine, kus on palju tööpinke ja mõõteaparaate, samuti tihe seos lastevanematega. Väga kasulikud on nende lastevanemate ja šefide nõuanded, kes töötavad insener-tehniliste töötajatena, elektrikutena, radistidena jne. Ringi liikmeile esitatakse täpsed nõuded, mis neid distsiplineerivad ja töövilumusi kasvatavad. Töötada tuleb sihikindlalt, kannatlikult, mitte karta raskusi; alustatud töö tuleb alati lõpule viia.

Seadmed peavad olema hoolikalt ja täpselt tehtud, vastupidavad ja töötama häireteta, et võiksid jääda pikaks ajaks füüsikakabineti seadmete hulka.

Ringi liikmed on valmistanud Narva hüdroelektrijaama töötava maketi, ultralühilainesaatja ja -vastuvõtja, kaks elektriautomaati, elektrivasara, foto- ja mahtvuslike releede toimel töötavad maketid, seadme vahelduvvoolu sõltuvuse demonstreerimiseks induktiivsusest ja mahtuvusest, mõned raadiovastuvõtjad, mootori reduktoriga uusaasta-kuuse pöörlemiseks jpm.

1965. aasta detsembris korraldasid ringi liikmed väga huvitava füüsikaõhtu ja viktoriini. Õhtut valmistasid ette mitte üksnes ringi liikmed, vaid kõik sellest osavõtjad. Viktoriini võitjaid autasustati. Õpilased töötasid pärast tunde ja ka pühapäevadel

innukalt oma eksponaatide kallal. Üldine vaimustus tõusis haripunkti, kui need katsetamisel hästi töötasid. Need olid kõige erutavamad ja huvitavamad hetked ringi töös. Võidi näha, kuidas pingeline töö oli muutunud reaalsuseks, ja see pakkus lastele suurt rahuldust.

Kasu sellest oli väga suur: lapsed õppisid skeeme lugema, füüsika seadusi ja tehnikat rakendama ning süvendasid mitmel alal oma teadmisi.

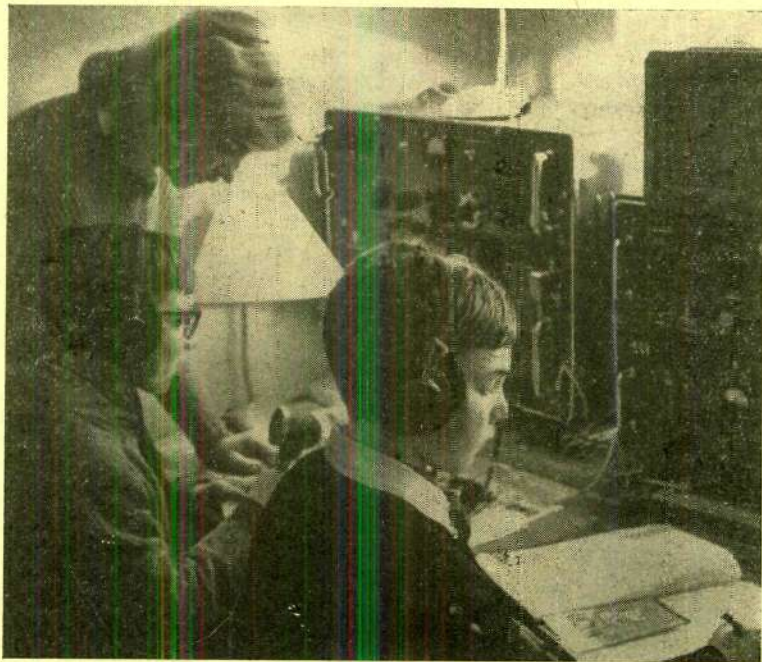
Ringi sektsioon, kes tegeles füüsika teooriaga ja ülesannete lahendamisega, töötas samuti heade tulemustega. Käesoleva aasta märtsis Tartus toimunud füüsika olümpiaadil sai ringi liige M. Voltšonok neljanda koha ja diplomi. Kolm aastat tagasi tulid meie ringi liikmed A. Starostin, V. Faskulin ja V. Petruhhin Tartu Riiklikus Ülikoolis toimunud füüsika olümpiaadil esikohale. Nüüd õpivad nad kõik edukalt Leningradi Elektrotehnika Instituudis.

Ringi töö arendab laste tehnilist silma-

ringi, distsiplineerib neid ja kasvatab kollektiivse töö harjumusi, õpetab raskusi ületama ja aitab tulevikus kutse valikul.

Ring teeb suurt propagandat nende õpilaste hulgas, kes pole ringi liikmed. Korraldatakse füüsikaõhtuid, peetakse loenguid ja demonstreeritakse katseid. 1965. aasta novembris toimus lõbusate ja leidlike turniir. Osavõtjate vastuste õigsust kontrolliti katsetega. Pärast neid üritusi avaldasid paljud õpilased soovi ringi liikmeks astuda. Kuid kõiki soovijaid siiski vastu ei võetud. Algu selgitati välja nende sobivus ja kalduvused ning lasti teha proovitöö. Kui õpilane oli töö sooritanud, võeti ta ringi vastu.

Õpilaste loomingulist tööd seadmete konstrueerimisel ja valmistamisel ergutatakse igati. Igal aastal eksponeeritakse ringi liikmete töid kooli, linna või ülevabariigilistel näitustel. 1964. aastal Tallinnas toimunud näitusel, samuti 1965. aastal autasustati ringi liikmeid diplomitega.



Tegevus Tallinna Pioneeride Palee raadiojaamas pakub noortele tehnikahuvilistele suurt huvi. Pildil näemegi järjekordset õppust, mida juhendab jaama ülem kommunistlik noor V. Tamm, kes ise alustas oma tööd pioneerina sealsamas.

A. Rammo foto.

Näitused suurendasid huvi töö vastu, hakati lahendama veelgi keerukamaid ülesandeid. Oma tehnilisi oskusi saavad noorukid rakendada üksnes siis, kui on loodud tingimused vastavate teadmiste omandamise teel, see aga sunnib neid keemiat ja matemaatikat põhjalikumalt õppima ning suurendab huvi teaduslik-tehnilise kirjanduse vastu. Nüüd on meie ringi ukсед avatud ka nendele õpilastele, kellel on kahtesid, nimelt on meie ringi üheks ülesandeks aidata mahajääjail teistele järele jõuda. 9-b klassi õpilane F. Lodeikin puudus sageli tundidest ja tal oli mitmes aines kahtesid. Õppenõukogus arutati tema küsimust. Fedja armastas aga väga igasuguseid asju meisterdada. Otsustasime teda ümber kasvatada ringi töö abil. Võtsime ta ringi liikmeks. Esmaseks ülesandeks oli tal valmistada kahuri mudel. Fedja töötas hoollega ja tema meistritööd demonstree-riti kooli tehnilise omaloomingu näitusel. Teda kiideti õnnestunud mudeli eest. Kiitus mõjus hästi. Fedjast sai aktiivne ringi liige. Talle tehti ülesandeks valmistada fotorelee. Kogenumad kaaslased andsid nõu ja näpunäiteid. Fotorelee töötas häireteta. Seadet demonstree-riti 10. klassis kursuse vastava osa läbivõtmisel ja füüsikaõhtul. Õpilane oli oma töö tulemustega rahul ja temas tärkas huvi füüsika vastu. Mõne aja pärast hakkasid ilmuma head hinded, algul füüsikas, hiljem ka teistes õppeainetes. Pedagoogiline ülesanne oli täidetud. Töö ringis aitas õpilase koolikollektiivile tagasi võita.

Õpilased V. Prušnikov ja V. Ivanov (6. klass) said halvasti aru Pascali ja Arhimedese seadusest. Neile tehti ülesandeks valmistada seadis Pascali seaduse demonstree-rimiseks ja suruõhuga töötava paadi (allveepaadi) mudel. Kui seadmed olid valmis ja töötasid laitmatult ning lastes oli huvi äratatud, osutusid nimetatud seadused lihtsaks ja arusaadavaks.

Möödunud aastal võtsime ringi liikmeks veel kaks väga distsiplineerimatut õpilast — L. Smirnovi ja S. Andrejevi, et neid ümber kasvatada. Poisid, kes olid klassis korda rikkunud, liitusid agaralt ringi töösse. Nad valmistasid mitmeid hin-

nalisi seadmeid ja valgusfoori töötava mudeli, mida me demonstree-risime linna ja ülevabariigilisel näitusel. Pärast aastast ringis töötamist olid need õpilased tundmatuse ni muuten, nendest said klassi ja ringi töö organiseerijad.

Meie ringi liikmed S. Poskin, V. Gabrus ja J. Kozlov (11. kl.), kes varem õppisid kolmedele, tõusid kooli paremateks õpilasteks. Nad valmistasid koolile palju väärtuslikke seadmeid ja ilmutasid suurt armastust tehnika vastu.

J. Kozlov valmistas ultralühilainesaatja ja -vastuvõtja, mille tegevusraadius oli 12 km, P. Poskin konstrueeris ioniseeritud osakeste arvesti ja mahtvusliku releega automaatvalvuri, mida ta kasutab oma aia kaitsmiseks.

Füüsikaring on hea kasvatusvahend. Ta aitab huvitavalt sisustada laste vaba aega. Tugevamad ringi liikmed abistavad mahajääjaid ja kontrollivad nõrgemate tööd.

Ringi tööplaanid ja ülesanded on vastavuses füüsika ja teiste ainete programmidega. Alles pärast füüsika kursuse vastavate teemade läbivõtmist hakkavad õpilased valmistama seadmeid ja mudeleid, mille tegevus põhineb õpitud seadustel. Nii näiteks valmistasid 6. klassi õpilased seadmeid atmosfääri rõhumise demonstree-rimiseks Pascali ja Arhimedese seaduse järgi (pärast vastavate seaduste tundmaõppimist), 7. klasside õpilased meisterdasid seadmeid kehade soojuspaisumise ja reaktiivse liikumise demonstree-rimiseks ja 8. klasside õpilased seadme elektromagnetiliste nähtuste illustreerimiseks ja lihtsamaid raadiovastuvõtjaid. 9. klassi õpilased konstrueerisid seadme, mille abil saab demonstree-rida kehade üleminekut ühest agregaatolekust teise, ja reaktiivmootoreid. 10. klasside õpilaste valmistatud on foto- ja mahtvuslike releede toimel töötava automaadi lamp- ja transistorvastuvõtjad.

Lõppetapiks oli valmistatud seadmete demonstree-rimine ringis ja klassis ning nende väärtuste ja puuduste kollektiivne läbiarutamine.

Hiljem kasutatakse seadmeid õppetundi-des katsete ja laboratoorse tege- misel.

Kollektiivsustunde ja seltsimehelikkuse kasvatamisel keskmises rühmas seadisin endale eesmärgiks ülesanded: 1) vaadelda võimalikult rohkem mitmesuguseid töid lasteaias ja selle lähemas ümbruses ning vestelda sellest; 2) kasutada iga sobivat momenti õppetundides, töös ja mängus kollektiivsustunde ja seltsimehelikkuse kasvatamiseks.

Nukumööbli (laud, toolid, diivan, voodi, peegel, televiisor) valmistamise eel tegime ekskursiooni mööblitööstusse, vaatlesime mööbli valmistamist ja vestlesime sellest, kui hoolega, täpselt ja puhtalt töölised oma tööd teevad, kui sõbralikud ja abivalmis on nad oma seltsimeeste vastu. Tähelepanekud on näidanud, et selline vestlus või jutuke ergutab lapsi töös üks-teist abistama ja õpetama. Eriti sügisel, kui lapsed olid pika suve jooksul palju unustanud, esines sageli kurtmisi, et ei osata teha üht või teist asja. Siis hakkasid tublimad lapsed sõbrale ise oma abi pakkuma. Hiljem märgati juba kohe, kes hoidis kääre valesti või võttis korraga ülearu liimi, ja juhtiti tähelepanu sellele, kuidas õigesti toimida. Näiteks organiseerisime nukumööbli valmistamise lõpul «nukumööbli kaupluse»: tööstusest, kus tublid töölised olid valmistanud nii palju head mööblit, vedasime mööbli veomasinaga kauplusesse, kusjuures transporditöölised tõstsid üksteist abistades mööbli autole, autojuht sõitis koormaga kaupluse juurde, kus jälle töölised mitmekesi mööbli kauplusesse kandisid. Sel kombel oli lastele võimalik selgitada, kui palju tööd suudetakse teha ühiselt.

Tunni lõpul korraldasime valminud esemetest näituse ja lapsed ise andsid töödele hinnangu.

Enne tikutoosidest maja ehitamist tegime rühmaga ekskursiooni ehitusele. Siin jälgisime, kuidas töölised töö juures üksteist abistavad, kui sõbralikult ja rahulikult nad üksteisega vestlevad, kuidas kraanajuht täpselt materjali töölitele kätte juhib, kuidas müürladuja tellise täpselt oma kohale asetab jne. Jõudsime järeldusele, et ainult kollektiivselt töötades valmibki ilus uus maja. Ja pikk majaderida tänava ääres — üks tööline poleks kunagi jõudnud nii palju ehitada. Pärast seda olid lapsed tikutoosidest maju ehitades eriti püüdlilikud. Kollektiivse tööna saime ilusa linna, kus igal majal oli tänava ääres oma koht. Lapsed olid oma ehitatud linnast vaimustuses, panid tänavatele nimed.

Enne nääriehete valmistamist külastasime nääriehete kauplust ja vestlesime sellest, kus ja kuidas tehakse nii palju ilusaid ehteid.

Kollektiivsustunnet arendas ka nooremale rühmale kingituste valmistamine. Oli võimalik lähele panna, et siin ühines laste töö rõõm andmise rõõmuga. Valmistasime «tuulikuid», nukumööblit ja tikutoosidest veoautosid. Kinkijad olid niisama rõõmsad kui kingituste saajadki. Lastele meeldisid väga aplikatsioonitööd. Nii valmistasime sügisel pärgi sügislillede motiividega ja hiljem mängisime, kusjuures kogu rühm kandis ühesuguseid omavalmistatud pärgi. Teinekord valmistasime sügislehtede kujunditest suure vaiba. Laste rõõm oli suur, kui ühistööna valminud vaip nukunurka seinale asetati.

1. detsembril, Aafrika päeva puhul, valmistasime aplikatsioonitöö «Aafrika lapsed». Emakeele tunnis jutustasin lastele Aafrika laste elust, Aafrika loomadest ja loodusest. Ka lapsed ise kogusid pilte neegrilastest. Tunni eel vaatlesime neegrilaste omapäras

Kollektiivsustunde ja seltsimehelikkuse kasvatamine töös ja mängus

H. NOVIKOVA,

Pärnu linna 7. lasteaija kasvataja

riietust ja ehteid. Laste ülesandeks oli minu poolt valmisloigatud pabernukule liimida juuksed, ehted ja seelik. Seelik kaunistati värviliste ribade ja täppidega. Laste valmistatud nukud liimisime alusele. Laste soovil jäi see töö kauaks rühmatoa seinale ja seda vaadeldi sageli suure huviga.

Talvel valmistasime kollektiivselt töö «Lumesadu». Igaüks liimis sinisele paberile minu loigatud lumehelbed ja valmistööd liimisime ühisele alusele. Kollektiivse töö jätsime mõneks ajaks seinale ja deklameerisime selle all talveluuletusi.

Samuti meeldis lastele väga aplikatsioonitöö «Jäneseid talvel». Iga laps rebis valgest paberist jänese üksikud osad — keha, pea, kõrvad, saba — ja liimis need õigele kohale. Valminud jänese liimis laps suurele alusele. Tunni lõpul jutustasin lastele jutukese sõbralikust jänkuperest.

Niisugused kollektiivsed tööd valmistasid lastele alati suuri elamusi ja liitsid nad üheks tööks pereks. Lapsed hakkasid ise aru saama, et üksinda ei jõuaks kunagi nii suurt tööd teha kui kogu rühmaga. Võis märgata, et nad töötasid alati eriti püüdlikult kollektiivses töös — keegi ei tahtnud ju, et tema oleks teiste hulgas halvem.

Joonistamisel soovitasin lastel rohkem valida töö teemasid ja tuletasin neile meelde, kuidas nad ühe ja teise töö juures täiskasvanuid ja üksteist abistada saavad. Sageli tuli siis juttu abistamisest, ühisest tööst, mida nad oma joonisel olid kujutanud.

Vestlustes ja järgnenud ülesannete kaudu, nagu «Lauakatmine», «Linde söötmas», «Kokatädi valmistab lõunat», «Mis tööd teevad meie emad ja kuidas meie neid kodus abistame» jt., sai lastele selgeks seltsimeheliku abistamise ja kollektiivsustunde tähtsus.

Lasteraamatuid (E. Raua «Kurjad mehikesed», J. Uhhanova «Ahne varblane», N. Pavlova «Peenraid tegemas») lugedes rõhutasin üksteise abistamise vajadust, samuti piltide «Kodus», «Seenel», «Talvelõbud», «Maiparaad», «Kevad» vaatlemisel.

Muinasjutud meeldivad lastele kõige enam. Olen püüdnud valida just neid jutte (jutustamiseks piltide järgi, käpiknuku või mõne mänguasja esituseks), milles kajastub üksteise abistamine ja kollektiivsustunne.

Siia kuuluvad näiteks «Pilleke paksus metsas», «Haned-luiged», «Õeke Aljonuška ja vennake Ivanuška», «Punamütsike», «Päikesele külla», «Lumivalgeke», «Hunt ja seitse kitsetalle» jt.

Kollektiivsustunnet püüdsin lastes arendada ka vaatlustel, jalutuskäikude ajal lasteaias lähimas ümbruses. Sel puhul oli meil võimalik vaadelda mitmesuguseid kollektiivseid tõi: kültepuude vedu lasteaiale, puude saagimist ja kuuri ladumist, kanalistsiooni-kraavide kaevamist, laevade laadimist ja lossimist sadamas jne.

Tunnis ja vaatlustel omandatud mõisted kollektiivsusest ja üksteise abistamisest hakkasid järjest rohkem kajastuma laste käitumises, nende töös ja mängudes.

Sügisel puudus rühmas üksmeel, oli tülisid mänguasjade ja mängus osade jaotamise pärast. Ikka ja jälle pöörduti kasvataja poole. Alguses tuli mul endal lastele mängu käigus meelde tuletada, kuidas lapsed käitusid selles palas, mida me täna lugesime, kuidas töötasid töölisel ehitusel või kui tähelepanelikult sõidavad autojuhid tänaval, et avariisid ei tekiks, kuidas ema koduseid talitusi teeb, et kõik oleks alati korras, jne. Hiljem aga märkas, et mängu ajal jäävad tülid harvemaks, et lapsed ise lahendavad oma tülisid omadega ega tule iga pisiasja pärast kaebama. Mängu käigus kuulus üha rohkem laste poolt õpetlikke sõnu: «Ega autojuhid nii ei sõida!» või «Miks sa üksinda ehitad, töölisi on ju terve brigaad ehituse juures? Hakkame koos ehitama!» Järjest rohkem hakkas mängudes kajastuma vaadeldud töö mõju. Lapsed muutusid sõbralikumaks ja seni kuulnud väljendid, nagu «mina tahan», «mina teen», «minu oma», asendusid uutega: «meie oma», «meie teeme». Nii muutusid mängud järk-järgult kollektiivseteks mängudeks, millest võttis osa enamik lapsi. Kui Peeter õppeaasta alguses endale auto ehitas, siis «kihutas» ta üksinda. Kui keegi lastest soovis sõitma minna, ütles ta pahuralt: «See on minu auto ja oma autoga ma ei sõiduta kedagi.» Või muud seesugust. Me küllastasime aga taksojaama ja jälgisime, kuidas kõik inimesed, kes soovisid kuhugi

sõita, võeti taksosse. Tagasi jõudes maalisin pakkudele ruudud. Peeter küsis: «Miks te niisugused ruudud joonistate?» Mina: «Tuleta meelde, kus sa nägid niisuguseid ruute!» Peeter: «Taksodel on sellised ruudud.» Vestlesin Peetriga veel taksodest ja taksojuhtide tööst. Peeter hakkas kohe autot ehitama ja usteks pani ruuduliseks maalitud pakud. Nii sai Peetrist mängus tubli taksojuht, kes sõidutas reisijaid igale poole. Kui sügisel teised lapsed mängutuhinas lõhkusid ehitatud maju, siis jäeti see sinna paika. Hiljem peale vastavaid vaatlusi-vestlusi mindi kohe appi üles ehitama ja anti nõu, kuidas veel paremini ehitada. Varem juhtus, et lapsed pakkusid küll oma abi, aga abi ei võetud vastu. Tavaliselt lõppes see resoluutse väljendiga: «Mina ise.» Pikkamööda kadus meie rühmast väljend «mina ise» täielikult.

Muutus tavaks abistada üksteist riietumisel. Ükski laps ei pöördunud enam kasvataja poole sõnadega: «Palun pange kinni», vaid ikka oma lähema kaaslase poole, kes oma abi ei keelanud. Juhtisin laste tähelepanu sellele, kui kiiresti me nüüd, üksteist abistades, riidesse saame ja seetõttu võidame mänguks aega. See innustas lapsi veelgi. Kuid märkasin ka, et kiirustamisega kaasnes lohakus. Nööbid pandi suure rutuga kinni, aga jäeti kontrollimata, kuidas on traksidega. Sellisel juhul lasksin seda uuesti korralikult teha, mis võttis küll kahekordse aja, kuid järgmine kord oli laps juba palju hoolikam. Vahepeaval lasksin riietamise lõpul kõiki lapsi üksteist kontrollida ja mingi lohakuse puhul end jälle kohe korda seada. Kui rühm oli omandanud õiged vilumused korralikult riietuda, suunasin soovijaid noorema rühma lastele abiks.

Peale koristaja-tädi Aino töö vaatlemist hakkasid lapsed ise oma abi pakkuma: «Tädi Aino, lubage ma viin toidunõud kõõki.» «Tädi Aino, lubage mul saalis tolmu pühkida» jne. Kui lapsed nägid, et neile suurte inimeste tööd ei keelata, vaid hoopis kiidetakse tublisid ja töökaid lapsi, hakkasid oma abi pakkuma ka need, kes esialgu töödest kõrvale hoidusid. Lastepoolt tehtud tööd ei jäänud kunagi hinnanguta ja kiituseta: «Sa pühid juba sama hästi kui tädi Aino, sinust saab tubli tööline.» «Vaadake, kui korralikult Silvi laua kattis, ta tegi seda peaaegu niisama hästi kui tädi ise.»

Hiljem leidsid lapsed juba ise, mida on vaja teha. Eriti meeldisid lastele tööd, kus sai kasutada vett. Pärast guašš- ja savitõid pesid kõik pintslid, topsid, alused, lapid, lauad ja ka kraanikausi. Nukuriiete pesupäevad kujunesid oodatud päevadeks. Siis oli ju palju sooja vett, seepi ja mõnusat sillerdavat vahu. Pesime tavaliselt 6–8 last rühmas, kusjuures vaheldumisi ühed pesid, teised loputasid. Töö juures tehti väga õpetlikke märkusi: «Vaata, kuidas hõõrutakse. Mõnu ema hõõrub ikka nii.» «Kuidas sa väänad?» «Ära loksuta endale vett peale, pese ettevaatlikumalt» jne. Ühise töö tulemuseks oli ilus puhas pesu, mille üle lapsed rõõmu tundsid.

Ühes alustasime kollektiivset tööd sügisel. Püüdsin rakendada alati tegevusse kogu rühma. Jagasin lapsed brigadidesse: riisujad, pühkijad, laadijad ja autobrigaad, kes hunnikusse riisunud ja pühitud prahi ära vedas. Brigadidesse jaotamisel jälgisin, et lapsed saaksid jõukohase töö. Küsisin neilt: «Kuidas me täna tööd teeme?» Vastati alati: «Töötame nii nagu päris töölised.» Ja juba varsti kuulduski siin-seal: «Miks sa keerutat luuda? Kas sa oled näinud, et tädi Linda (majahoidja) niiviisi pühib?» «Vaata oma töö peale, muidu jätab vahepealt riisumata» jne. Töötasin ise lastega kaasa kord riisujana, kord pühkijana, et neile näidata õiged ja paremaid töövõtteid. Lastepoolne rõõm oli suur, kui töö lõpul tädi õue tuli ja tööd kiitis.

Talvine tähtsaim kollektiivne töö oli meil majahoidja aitamine teede puhastamisel lumest. Meil oli piisavalt lastele jõukohaseid lumelabidaid ja kastidega kelke.

Ühel päeval, kui õues oli juba küllalt lund, tegin ettepaneku ehitada liumägi, mida saaksid kasutada nii meie kui ka noorema rühma lapsed. Töö oli hoogne, lõbus ja tulemustega jäädi rahule, eriti siis, kui mäelt sai juba kelgutada. See töö oli kestev, sest mäele tuli järjest uut lund ja vett valada. Koos väikestega kelgutades omavalmistatud kelgumäel oli laste enesetunne väga hea. Sellest kõneldi palju lasteaias ja kodus.

Kevadel tuli kord rühmaruumi koka-tädi suure punase kotiga ja ütles: «Teate, lap-

sed, mida ma teile homme lõunaks keeta tahan? Aias kasvab ilusaid hapuoblikaid ja neist saab maitsva supi. Aga ütelge, kuidas me hapuoblikad kööki saame?» Lapsed kõhklevalt: «Peab korjama.» Kokk: «Aga mul pole aega neid korjama minna, kas teie ei tahaks mind aidata?» Lapsed olid meelsasti nõus. Lääsimegi aeda, kus näitasin lastele hapuoblikaid ja alustasime korjamist. Kott paisus pikkamööda suuremaks ja lapsed arvasid, et oblikatest juba jätkub. Meenutasin siis, et ka noorema rühma lapsed tahavad suppi saada, nemad ise ei oska aga veel korjata. Hoolega korjati ka väikeste jaoks. Niiviisi käisime hapuoblikaid korjamas mitmel korral.

Meie rühma hooldada oli aias kaks peenart — püsililled ja suvelilled peenar. Enne oma peenarde hooldamisele asumist käisime mitu korda kooliaias ja jälgisime, kui hoolsalt õpilased töötasid. Oma peenarde juures matkiti mõnikord isegi väga täpselt koolilapsi ja tuletati nähtut meelde. Peenarde eest hoolitsesime kogu suve. Vaatlesime lillede kasvamist, avastasime esimesi õienuppe ja õisi. Tihti, vaadeldes lillepeenraid, ütlesin lastele: «Leidke, mis siin täna uut on!» Ja siis hakkasid lapsed «avastama», uusi õisi, õienuppe, lillede kasvamist. Ütlesin: «Aga mina näen siin niisuguseid taimi, mis võtavad lilledelt toidu ära ega lase neil kasvada. Kas teie ei näe neid?» Lapsed taipasid, et ma räägin umbrohust. Nii hakkasime jälle ühiselt tööle, et lilledel oleks hea kasvada ja nad saaksid palju toitu.

Kollektiivne töö, mis lapsi eriti haaras, oli kevadel lasteaias välisinventari värvimine. Meil on õuel palju mänguvahendeid, nagu liivakastid, laev, nukumaja, kiik jne. Pika talve jooksul luitus värv. Arutasime lastega, mida ette võtta, et kõik oleks jälle nägus ja puhas. Laste arvamused olid huvitavad: mõni tahtis ise värvima hakata, mõni arvas, et ehk tädid värvivad, mõni soovitas kutsuda maalrid. Püüdsin selgitada, et lapsed ise on veel liiga väikesed ega suuda nii suurt tööd teha (olguigi et nad muidu on igati tublid), et tädid üksi ei jõua nii palju asju ära värvida ja et maalritele töö eest tasumiseks pole raha. Mida teha? Tegin lastele ettepaneku, et igaüks kutsub oma isa või ema, ja kui kõik lasteaias tädid ka abistavad, siis jõuame selle tööga valmis mõne päevaga. Lapsed olid selle ettepanekuga nõus. Sellest räägiti kodus. Osa vanemaid tuli juba samal õhtul appi ja varsti hakkasid asjad uut ilmet võtma. Lapsed olid õnnelikud ja elevil. Hüüti: «Kasvataja, minu isa tuli juba täna tööle!», «Minu isa tuleb homme!», «Minul tuli ema tööle!» jne. Äkki märkasin, et Kalle, kellest jätkub alati kõikjale, on tõmbunud teistest eemale ja nutab. «Mis sul on, Kalle? Miks sa nutad?» küsisin. Kalle: «Ma kutsusin küll oma isa, aga isa ei tulnud.» Mina: «Kas su isa on täna õhtul kodus?» Kalle: «Ei, ta sõidab bussiga.» Rahustasin Kallet ja seletasin, et isa on praegu tööl ega saa tulla, küll ta siis tuleb, kui ta töölt vaba on. Lõpuks Kalle rahunes ja läks nagu teised lapsedki vaatama, kuidas isad töötavad. Järgmisel päeval, kui mängisime õuel, hüüdis Kalle äkki rõõmsalt: «Kasvataja, vaadake, minu isa tuleb! Ta tuleb juba nii varal!» Kalle oli nii rõõmus, et tema isa tuli, ja veel esimesena. Ka sel õhtul töötasid vanemad ja kasvatajad koos. Lapsed veendusid, kui ruttu ja palju tööd tehakse ühiselt. Kuigi lapsed sellest tööst osa ei võtnud, elasid nad ühisele tööle kaasa, nägid kollektiivse töö tulemusi ja tundsid, et ka nemad kuuluvad sellesse sõbrallikku, töökasse perre.

Meie lastest sai aasta jooksul ühtne kollektiiv, nad olid abivalmid ja seltsimehelikud nii töös kui mängudes.

Veendusin selle aja jooksul, kuivõrd tähtis koht seltsimehelikkuse kasvatamisel ja kollektiivsustunde arendamisel on tõelistel tegevustel, täiskasvanute töö vaatlemisel, lastekirjandusel ja kollektiivsetel töödel tundides. Ühtlasi märkasin, et õige töökasvatuse ja kollektiivsustunde arendamine toovad endaga kaasa ka vastutus- ja kohusetunde arenemise. Tööharjumuste juurdumisega, huviga töö vastu ja kollektiivsustunde süvenemisega suureneb iga lapse vastutustunne kollektiivi ees.

Kasvatus algab esimesest eluaastast

L. MAASIKAMÄE,

Tallinna väikelastekodu kasvataja-metoodik

Inimese kasvamine ja väljakujunemine on keeruline protsess, mis algab juba varajast lapseeast. Kuigi laps sündides on mannetum kui ükski teine elusolend, on tal sünnipärased eeldused kõige kõrgemale arenemisastmele jõudmiseks. Kolme esimese eluaasta jooksul kasvab lapse kogu organism kiiresti ja tema neuro-psüühiline arenemine on intensiivne. Väikelapse õigel füüsilisel ja vaimsel arenemisel on suur osatähtsus isiksuse edasisele kujunemisel. Paljud väikelapseeas omandatud harjumused jäävad kindlalt püsima ja kujundavad iseloomu.

Lapse eluavaldused ning tema füüsiline ja vaimne arenemine sõltuvad peamiselt teda ümbritsevast keskkonnast, ümber olevatest olenditest ja esemetest. Lapse sünnipäraste eelduste igakülgne arenemine, tema harmooniliseks, täisväärtuslikuks isiksuseks kujunemine oleneb eelkõige temaga suhtlevatest täiskasvanutest, kasvatusloost. See paneb eriti lasteasutuste töötajatele suure vastutuse.

Laps areneb kolmel esimesel eluaastal füüsiliselt ja vaimselt täiuslikult ainult siis, kui tema elutegevus on õigesti suunatud ja organiseeritud. See nõuab vastavaid tingimusi, oskust ja head tahet. Lapse tervis ning füüsiline ja vaimne arenemine on tihedas sõltuvuses. Elaval, heatujulisel ja tegevuses oleval lapsel on siseorganite töö normaalne. Ta areneb füüsiliselt ja vaimselt ning omandab haigustele vastupanu jõu. Lapse liigutused, oskused ja võimed, kõne, mitmesugused füüsilised ja vaimsed omadused kujunevad ainult ümbruse, eeskätt täiskasvanute mõjutusel. Kasvatuse ülesanded väikelapseeas oleksid järgmised:

1. Hooldatus lapse tervise ja organismi normaalse arenemise eest.
2. Lapse igakülgne, õigeaegne ja täiuslik arendamine: liikumise, meelte, vaatlusvõime, tähelepanuvõime, mälu, mõtlemise ja kõne arendamine.
3. Normaalse emotsionaalse seisundi tagamine.
4. Kultuurilis-hügieeniliste harjumuste kujundamine.
5. Laste omavahelise suhtlemise arendamine.
6. Täiskasvanutega õigesti suhtlema õpetamine.
7. Positiivsete käitumisvormide ja iseloomujoonte kasvatamine.

Tuleb hoolitseda, et laps kasvaks, võtaks kasvus juurde ning hakkaks õigeaegselt tegema vastavaid liigutusi: pead hoidma, kompama, haarama, keerama, roomama, istuma ning iseseisvalt püsti tõusma ja kõndima, et ta hakkaks õigeaegselt häälitsema, silpe ja sõnu matkima ja iseseisvalt sõnu ütlima, mis areneb edasi iseseisvaks kõneks. Kõige selle juures peab õde-kasvataja kasutama õigeid kasvatusvõtteid ja tundma väikelapse närvisüsteemi iseärasusi. Lapsele tuleb anda mitmesuguseid muljeid, mis teda arendavad. Muljed olgu vahelduvad, ühetoonilised mängudes ja tegevuses on väsitav. Tuleb pidevalt jälgida ja vajaduse korral suunata lapse tegevust, et ei tekiks üleväsimust, mis avaldub halvast meeleolust ja tujutsemises.

Õigesti organiseeritud kasvatusloost tulemusena omandab laps kolme esimese eluaasta jooksul mitmesuguseid kultuurilis-hügieenilisi harjumusi ja oskusi. Ta teab, et enne sööki on tarvis käsi pesta, oskab iseseisvalt korralikult süüa ja pärast söömist suurätti

kasutada. Ta teab oma riiete panipaika ja käteräti asukohta; talle on saanud harjumuseks mängimise lõpetamise järel mänguasjad omale kohale asetada, ta suudab vähese abiga riietuda ja lahti riietuda jne.

Laste omavahelise suhtlemise laad on täielikult kasvatustööst, nende ärkveloleku aja tegevuseks vajalike ruumide, mänguasjade ja -vahendite olemasolust, peaauglikult aga nendega tegelevate täiskasvanute suunamisest. Esimesest eluaastast peale tuleb lapsi õpetada sõbralikult koos mängima ning üksteist abistama. Nii kujunevad pikapeale nõukogude inimesele omased jooned: sõprus, seltsimehelikkus, kollektiivsus. Nii tekib õige suhtlemine täiskasvanutega, kujuneb poolehoid kasvataja vastu, lapsed kasvavad sõnakuulelikuks ja viisakaks. Selle aluseks on täiskasvanute soe ja sõbralik suhtumine lapse igasse eluavaldusse. Ei tohi jätta tähele panemata ei rõõmu ega kurbuse väljendusi. Teadlik ja oskuslik laste elu organiseerimine loob neile arenemiseks soodsa rahuliku ja sooja õhkkonna.

Last peab ümbritsema tema elu esimestest päevadest peale puhtus ja kord. Mida rohkem ilu ja harmooniat laps enda ümber tunnetab, seda kindlamaks kujuneb tal tarve kõige ilusa ja korraliku järele. Kui laps hoitakse alati puhas, tema riided ja jalatsid on terved ja korras, siis märkab ta ise juba teise eluaasta lõpul korratust oma välimuses. Ilunõuded ja kord kajastugu kõikides last ümbritsevates olendites ja esemetes, nagu ruumides, riietuses, mänguasjades ja -vahendites. Sellega pannakse alus lapses esteetiliste tunnete kasvamisele ja arenemisele.

Eakohase režiimi rakendamine ja selle nõuetekohane täitmine on väikelapse arenemisel ja kasvatamisel peamise tähtsusega. Kui magamiseks, söömiseks ja ärkvelolekuks määratakse kindlad kellajad, soodustatakse lapse peaaugu koostes kindlate närvisüsteemide (reflekside) kujunemist tema päevakorra iga momendi jaoks. Kujuneb välja elu rütm, mis kergendab kogu organismi tööd. Väikelapseas, eriti imikueas, on väga oluline üksikute režiimiprotsesside üksteisele järgnevus. Kõige sobivamaks imikuea režiimi rütmiks peetakse järgmist: magamine, toitmine, aktiivne ärkvelolek. Esimese eluaasta lõpul ja edaspidi ei ole selline režiimiprotsesside üksteisele järgnevus enam nii oluline, sest lapse närvisüsteem areneb pidevalt ning ühtaegu muutub ka ärkveloleku aja ja päevaste magamise suhe. Et tagada rühmas laste rahulikku meeleolu ja et töötajad suudaksid laste vajadusi õigeaegselt rahuldada (toita, mähkida, sooritada vastavaid tegevusi), tuleb rühmad, eriti imikuterühmad, koostada nii, et oleks võimalik rakendada rohkem kui üht režiimi: ühed lapsed on ärkvel, teised magavad. Režiimiprotsesside õige sooritamine on kasvatustöö tähtsaim lõik. Lapsel tuleb kujundada jaatav suhtumine kõikidesse režiimiprotsessidesse. Seda saavutatakse, kui:

1) kõik töötajad kasutavad kindlaid, ühtlustatud töövõtteid (toitmisel, pesemisel, mähkimisel);

2) režiimiprotsesside sooritamine ei ole seotud ebameeldivustega (näit. pesemisel liiga kuum või liiga külm vesi, vägisi toitmine);

3) lapse orgaanilised vajadused ühtivad režiimiprotsesside täitmisega (kõht on tühi — laps sööb heameelega; on parajal määral väsinud — läheb meeleldi magama ja uinub kiiresti);

4) lapsel võimaldatakse tegevusest aktiivselt osa võtta (kui imikut harjutatakse toitmise käega pudelit patsutama, saia-küpsist ise suhu panema, kui on ilmunud esimesed hambad, teisel eluaastal pesemisel käsi välja sirutama jne.);

5) tööd organiseeritakse nii, et lapsed ei pea tegevuseta ootama järgmist režiimiprotsessi. Tuleks kasutada nn. jooksvat linti: mängule ja mänguasjade ärapanekule järgneb vahetult kätepesemine ja laudaistumine, kus hakatakse kohe sööma;

6) ühelt tegevuselt teisele üleminek toimub sujuvalt, tasakaalukalt. Siis ei teki lapsel mingeid konflikte. Juba esimesel eluaastal olgu iga tegevus, mis lapsega sooritatakse, ühendatud vastavasisulise kõnega (erandiks on alla kuuekuused imikud, kellele toitmise ei ole soovitatav kõnelda, sest see kisub lapse tähelepanu söömiselt kõrvale);

7) välditakse laste liigset erutumist (uus mänguasi enne söömist, rühmade sagedane ümberkomplekteerimine, rühmades töötajate vahetamine).

Õige režiimi olemasolu ning selle täitmise korral harjuvad lapsed kiiresti uinuma ja ettenähtud aja magama. Ärkvel olles on nad rahulikud ja toimekad: mängivad hästi, söövad isukalt ning arenevad nõuetekohaselt.

Vastsündinul teatavasti ei ole aktiivset ärkveloleku aega. See kujuneb välja esimese elukuu lõpuks, kus imik suudab juba kuni poolteist tundi ärkvel olla ning võtab vastu kuulmis- ja nägemisärritusi. Lapse kasvades ärkveloleku aeg järjest pikeneb. See annab tunnistust lapse närvisüsteemi tööõime kasvust. Ärkveloleku aeg kujuneb ja täieneb last ümbritsevate mitmekesiste muljete mõjul. Kõige suurem osa on siin täita last hooldaval täiskasvanul. Tuleb jälgida, et lapsele jätkuks eakohast tegevust, mis aitab tal aktiivselt aega veeta ja teda ühtlasi arendab. Kui seda aega ei kasutata ära lastega tegelemiseks, jäävad nad oma arengus maha ja tekitab mitmesugused pedagoogilised väärtused, mis on tuntud hospitalismi nimetuse all.

Selleks et ärkveloleku aega õigesti sisustada, peavad olema vastavad tingimused: piisavalt ruumi liikumiseks ja mängimiseks, vajalikul hulgal mänguasju ja -vahendeid ning hea tahte ja vastavate oskustega õde-kasvataja, kes juhib ning arendab mängu ja tegevust.

(Järgneb.)

Suure pedagoogi tähtpäeva puhul

H. KURM,
pedagoogikakandidaat

Friedrich Adolf Wilhelm Diesterwegi 175. sünniaastapäeva tähistati möödunud aasta 29. oktoobril. Käesoleva aasta 7. juulil möödub 100 aastat selle silmapaistva pedagoogi surmast, keda saksa haridusala töötajad austusega nimetavad oma rahvakooli rajajaks, õpetajate õpetajaks.

A. Diesterwegi teosed levisid laialt ja leidsid kõigi progressiivsete pedagoogide tunnistust mitte ainult Saksamaal, vaid ka teistes Euroopa riikides. Pärast J. A. Komenskyt ja H. H. Pestalozzit oli Diesterweg üks silmapaistvamaid didaktikuid, kes võitles vana, oma aja äraelanud feodaalse kooli vastu. Ta taotles uue, kaasaja sotsiaal-majanduslikele nõuetele vastava kooli loomist. Arenev kapitalism tingis ja nõudis elementaarharidust laiadele rahvahulkadele. Seda ei olnud suutelised andma XIX sajandi alguse madala haridustasemega, alandatud ja kiriku kuulekaiks ümmardajaiks muudetud «koolmeistrid». Diesterwegil, saksa esimeste seminaride direktoril Moersis ja Berliinis, tuli lahendada probleem, missugune peab olema alghariduse sisu ja missugune ettevalmistus tuleb anda rahvakooliõpetajatele, et nad täidaksid uuele koolile esitatavad nõuded.

«Vana» ja «uut» kooli kõrvutades nägi Diesterweg erinevust järgmises:

Vana kool oli kirikukool.

Vana kool õpetas täitma usu- ja kirikukombeid.

Vana kool õpetas tühje sõnu ja mõisteid.

Vana kool surus maha mõistuse.

Vana kool mõtles ainult igavesele õndsusele.

Uus kool on riigikool.

Uus kool õpetab ise nägema, ise mõtlema, palvetama ja töötama.

Uus kool õpetab näitlikult tunnetama.

Uus kool arendab mõistust.

Uus kool arendab inimest igakülselt.

Vana kool põlgas ja hülgas teadmisi loodusest, ettevalmistust reaalseks, tegelikuks eluks.

Vana kool oli tuupimiskool.

Vana kooli juhtisid kirikuvõimukandjad ja usuõpetajad.

Uus kool pidi kvalitatiivselt erinema vanast ja uus pidi olema ka sealse õppetöö sisu. Lugemise, kirjutamise, arvutamise ja usuõpetuse kõrval (nendegi sisu suuresti avardades) pööras Diesterweg erilist tähelepanu matemaatilistele ja loodusteaduslikele õppeainetele, väites, et «elu majanduslik ja tööstuslik areng, loodusteaduste tohutud edusammud ning nende kasutamine tehnikas ja majanduses, samuti muutunud religioossed, poliitilised ja sotsiaalsed vaated nõuavad tungivalt, et kõik lapsed õpiksid loodusteadusi»². Rahvakooli õppeplaani tuli täiendada loodusteaduse, füüsika, nn. praktilise geomeetria ja geograafia ning astronoomia alustega. Tingimata vajalikuks pidas ta rahvakoolis võimlemist.

Eriti oluline oli Diesterwegi arvates see, et õpetus uues koolis oleks **kasvatav**. Õpetajad pidid oma põhiülesannet nägema mitte ainult laste õpetamises, vaid ka nende samaaegses kasvatamises. Viimase all mõistis ta igal lapsel olemasolevate algmete avastamist ja edasiarendamist. Õpetamine peab kaasa aitama inimese igakülgsele aremisele ja tema kõlbelsele kujunemisele. Igal õppeainel on oma haridusliku tähtsuse kõrval veel kõlbeline väärtus. Õpetaja peab oskama seda hästi esile tuua.

A. Diesterweg arvas, et õpetamise peaülesandeks on laste vaimsete jõudude ja võimete arendamine. Seejuures tuleb toetuda laste endi aktiivsusele, nende isetegevusele. Ta ütles: «Päriselt inimlik inimeses on tema isetegevus. Kõik inimlik vaba ja originaalne tuleneb sellest isetegevusest: luule, mõtlemine, vaatlemine, aistingud, kõne, teod, kõik vabad liigutused ja žestid omavad selles jõus oma keskpunkti.»³ Isetegev tunnetus peab suunduma tõe, isetegev tundmus ilule, isetegev tahe — headusele. Tungi isetegevusele, aktiivsusele, peab õpetaja koolitöö esimestest päevadest peale rakendama ja seda pidevalt tugevdama. Siis muutub aktiivsus harjumuseks, mis võimaldab inimesel tegutseda avalikus elus, ühiskonnas. «Inimene olla — tähendab iseseisvalt tegutseda mõistlike eesmärkide taotlemiseks.»⁴

Seda inimese isetegevust ei võimalda ainult intellektuaalne haridus, selleks peavad oma panuse andma ka töö ja kehaliste võimete arendamine. Oma kirjutises «Mida taotles Pestalozzi ja mida taotleme meie» püüdis Diesterweg täpsustada isetegevuse mõtet ja töö osatähtsust selles. Ta väitis: «Ühiskonna liikmeks võib saada ainult tööga ja töövõimega. Tööga luuakse inimeste maailm. Sellepärast me harjutame koolis pead, käsi ja jalgu. Kool ei ole palvemaja või laulusaal, vaid elukõige tööasutus selle sõna kõige vabamas ja õilsamas mõttes.»⁵

Kuid mitte igasugune isetegevus ei vii eesmärgile. Diesterwegi arvates on isetegevus positiivne ainult sel juhul, kui see taotleb kindlat eesmärki, mis on kasvatuse objektiveks küljeks. Selleks eesmärgiks on tal «tõe, headuse ja iluduse idee kui inimese elu lõppeesmärk»⁶.

¹ Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde. Von Adolph Diesterweg. Zweiter Jahrgang. Berlin, 1852. Lk. 142—144.

² Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde. Von Adolph Diesterweg. Dritter Jahrgang. Berlin, 1853. Lk. 110.

³ A. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften. Berlin, 1962. Lk. 62. (Edaspidi lühendatult «Wegweiser».)

⁴ Sealsamas, lk. 61.

⁵ Adolph Diesterweg, Schriften und Reden in zwei Bänden. Berlin-Leipzig, 2. Band, 1950. Lk. 290.

⁶ Wegweiser, lk. 59.

Uus kool on veendunud vajaduses tundma õppida ning vaadelda elu looduses ja seab oma eesmärgiks valmistada noori ette eluks.

Uus kool on töökool.

Uus kool nõuab õpetajaid ja kasvatajaid.¹

Diesterwegi kaasaegsed ründasid tema kasvatus eesmärgi nende abstraktsuse ja laialivalguse pärast. Hoolimata formuleeringu ebamäärasusest sisaldavad need progressiivset ideed. Ta püüdis oma aja sünge preisi tegelikkusega võrreldes anda õpetajaskonnale ideaale. Ei tohi unustada, et tema arvates on tõde, ilu ja headus ajalooliselt muutuvad mõisted. «Tõde on inimkonna poolt loodud, tema maailmatunnetamise ja vajaduste resultaat. Tõde on igaveses liikumises koos inimkonnaga. Miski ei ole püsiv peale muutuste.»⁷

Et uut põlvkonda kujundada eelmainitud kasvatuslike eesmärkide vaimus, tuli suurt tööd teha õpetajatel. Nad vajasisid selleks täpsemat juhendamist ja abistamist. Rakendades oma pikaajalisi töökogemusi, põhjalikku tolleaegse psühholoogia ja pedagoogika tundmist, otsustas A. Diesterweg kirjutada õpetajaile vajaliku raamatu. Nii valmiski 1835. a. «Käsiraamat saksa õpetajale», milles ta formuleeris õpetajate laiadele hulkadele arusaadavalt, täpselt ja selgelt didaktika põhimõtted ja reeglid. Need on veel täna päevalgi mõneti aktuaalsed.

Diesterweg nõudis eelkõige, et õpetataks looduspäraselt, s. o. vastavalt laste tajumise iseärasustele. Tema arvates peaks iga pedagoog tundma nii laste kui ka noorte füsioloogiat ja psühholoogiat. Muidu ei suuda ta mõista protsesse, mis toimuvad õpilase teadvuses õppimise ajal, ega õppetööd õigesti korraldada.

Samuti rõhutas ta vajadust tundma õppida iga oma kasvandikku, tema arenemisuundi ja -võimalusi, läheneda igale lapsele individuaalselt. Vastasel korral õpetaja kas kiirustab materjali pakkumisega või, vastupidi, jääb sellega hiljaks, sest ühel lapsel on teaduse teede mõõtmiseks «käabuse, teisel hiiglase jalad».⁸

Näitlikkus on üks neid didaktika printsiipe, mille tähtsust Diesterweg eriti rõhutas. Ta märkis õigesti, et inimõistuse arenemine algab välismaailma meelelise vaatlusega, mis kutsub esile aistinguid ja tajusid, edasi järgneb juba mõistuse tegevus, mis töötab need kujutlusteks ja mõisteteks.

Näitlikkuse printsiip peaks leidma eriti ulatuslikku rakendamist õpetuse algastmel. Oma teoses «Lapse kooliõpingute algus» kirjutas ta, et «näitlikkuse otstarbeka rakendamise peame viima lapsed nii kaugemale, et nad ise õpiksid nägema, vaatlema ja mõtlema».⁹

Diesterwegi nõudele «Õpeta näitlikult!» heitsid tema vastased ette näitlikkusega liialdamist. Diesterweg vastas sellele väga tabavalt: «Ei ole veel kaugeltki jõutud vajaliku näitlikustamise piirini. Tuhanded õpetajad kasutavad näitlikkust ikkagi puudulikult ja töö koolis toimub tegelikult vana kooli abstraktsete meetodite kohaselt. Kui õpetajad suudaksid mõista, kuidas õpilane tunnetab, siis oleks vähemalt lootust, et nad oma õpetamisviisi muudaksid.»¹⁰

«Näitlikkuse põhimõte nõuab: lähtu meelelisest ja mine sellelt abstraktselt. Mine üksikult üldisele, konkreetsele abstraktselt, mitte aga ümberpöörduvalt,» ütles Diesterweg.¹¹ Ta nõudis, et õpetamisel mindaks lihtsalt keerulisemale, kergemalt raskemale, tuntult tundmatule. Diesterweg arendas edasi neid reegleid, mida esimesena oli sõnastanud Komensky, ja hoiatas õpetajaid nende formaalse rakendamise eest. Nii näitas ta, et mõnikord on konkreetsele mõtlevale lapsele arusaadavam keeruline (meeleliselt keeruline) kui lihtne (loogiliselt lihtne) ja järelikult võib nõuet lihtsalt keerulisele üldiselt tõlgendada «konkreetsele abstraktselt». Sellepärast ongi «tuntult tundmatule» kõige olulisem reegel. «Alustada tundmatust, selleks et siirduda tuntule, tähendaks luua algul pimedus, selleks et pimeduses avastada valgus»¹².

⁷ A. Diesterweg, Schriften und Reden in zwei Bänden, I Band. Berlin-Leipzig, 1950. Lk. 11–12.

⁸ Wegweiser, lk. 141.

⁹ А. Дистервер, Начатки детского школьного учения. 4. väljaanne, lk. 63.

¹⁰ Wegweiser, lk. 136.

¹¹ Sealsamas, lk. 135.

¹² Sealsamas, lk. 141.

Erakordset tähelepanu pööras Diesterweg õpitava teadlikult omandamisele. Kõike, mida tuleb omandada, ütles ta, on vaja enne mõista, sest ainult mõistetu jääb kergesti meelde. Inimene ei ole automaat ja teda ei tohi kohelda kui automaati. Et õpilane suudaks õppematerjali teadlikult omandada, tuleb õpetajal ainet esitada erakordselt selgelt, täpselt ja ülevahtlikult. Irooniaga lisas ta: «Väga sageli ei tehta vahet segasuse ja sügavuse vahel.»¹³

Õpetaja on kohustatud korraldama võimalikult täpselt tagasisidet, sest: «1) iga mitte-mõistetud lause, mida õpitakse, teeb kahju, 2) iga muutumatu dogma, mis ei arvesta teaduste arenemist, rõhub inimese vaimu, 3) on vastutustundetu lasta õpilasel korrata halvasti mõistetud või üldse mitte mõistetud lauseid»¹⁴. Kas õpilane on õpitust aru saanud, seda näitab tema võime selgelt ja täpselt edasi anda asja olemust. Diesterweg ei uskunud kunagi õpilaste sõnu, et nad on küll hästi ära õppinud, kuid ei oska seda väljendada. Ta ütles: «Kes on õppeaine tõeliselt omandanud, see leiab alati sõnu selle edasiandmiseks.»¹⁵

Et ainet selgeks õpetada, tuleb osata õppematerjali doseerida. Diesterweg nõudis, et õpetaja oskaks jagada õppeainet väikesteks terviklikeks ning loogilisteks osadeks (programmõpe nimetab neid annusteks), ja pidas vajalikuks neid igal õppetöö järgmisel etapil korrata, kuid uuel kujul.

Õppeaine põhjalikku omandamist pidas väljapaistev didaktik väga oluliseks. See-pärast nõudis ta: «Ära tõtta põhialuste õpetamisel. Hoolitse selle eest, et õpilased õpitut ei unustaks.»¹⁶ Õpilane ei pea õppima midagi niisugust, mille ta jälle unustab. Mida peetakse nii tähtsaks, et julgetakse nõuda selle päheõppimist, see ei tohi kaduma minna. Õpitut peab nii sageli kordama ja uuesti läbi võtma, kuni see on kindlalt omandatud. «Õpitust midagi säilitada on tähtsam kui alati midagi uut õppida ja seejärel unustada.»¹⁷ Head õpetajad, väidab Diesterweg, kordavad põhielemente nii sageli, et see võib tunduda pedantsusena, kuid nad saavutavad raudvara hea tundmise. Algajad sangiviinilised õpetajad aga ruttavad ühelt küsimuselt teisele, vuristavad õppeaine läbi, kuid peavad seejärel oma kiirustamist kibedasti kahetsema, kartes iga hetk õppimishoone kokkuvarisemist, sest selle vundament ei ole kindel. «Igasugune pealiskaudsus elementide õppimisel maksab niikuinii kätte,»¹⁸ kinnitab Diesterweg.

Kindlamaid teadmisi aitab saavutada tihe seos teooria ja praktika vahel. «Asja teadmine ei ole passiivne tajumine, vaid aktiivne ja arenev tunnetusprotsess,» ütles Diesterweg. Haridus koosneb mitte ainult teadmiste summast, vaid nende täielikust mõistmisest ja oma teadmiste kindlast rakendamisest. «Õpeta õpilast töötama, sunni teda mitte ainult tööd armastama, vaid selles niivõrd kodunema, et see saaks tema teiseks loomuseks. Õpilased peavad õppima töötama käeliselt, keeleliselt ja mõtteliselt.»¹⁹ Kui nad omandatud teadmisi elus kasutavad, muutuvad need sügavamaks, tärkab huvi teooria vastu, sest nad taipavad, et õppeaines peegelduvad ümbritseva elu seaduspärasused.

Õpitava vastu huvi äratamine on õpetaja üks peamisi ülesandeid. «Püüa õpetust huvitavaks muuta,» soovib Diesterweg. Eelkõige tuleks lastele selgitada, milleks nad õpitut vajavad. Teiseks peaks õpetaja tunnustama laste edu õpinguis ja töös, mitte aga sellest vaikides mööda minema. Kolmandaks mängib rolli õpetaja enda kiindumus ainesse, oskus seda kõitvalt ja haaravalt esitada. Aine huvitavaks muutmisele aitab kaasa sobivate õppemeetodite kasutamine. Koolis rakendatavaid õppemeetodeid hindas Diesterweg selle järgi, kuidas nad aitavad õpilase isetegevust arendada, kuidas nad äratavad tema vaimseid jõude. Ta ütles, et igasugune meetod on halb, kui see harjutab

¹³ Wegweiser, lk. 152.

¹⁴ Sealsamas,

¹⁵ Sealsamas, lk. 178.

¹⁶ Sealsamas, lk. 153.

¹⁷ Sealsamas,

¹⁸ Sealsamas, lk. 153.

¹⁹ Sealsamas, lk. 34.

lihtsale vastuvõtule või passiivsusele, ja hea, kui see äratav õpilases aktiivsust. Diesterweg eristas kahte vastandlikku õppemeetodit: elementaarset ehk arendavat ehk heuristilist ja dogmaatilist ehk esitatavat ehk teaduslikku meetodit. Elementaarset meetodit pidas ta kõige sobivamaks algkoolis. Selle parima vormina märkis ta heuristilist vestlust kui õpilase intellektuaalsete jõudude arendajat, mis võimaldavad lapsel «otsida, kaaluda, arutada ja lõpuks leida»²⁰. Tema arvates peab koolis valitsema mõtlemine, seega küsimine ja vastamine, otsimine ja leidmine, peab valitsema elu, mitte surm.

Diesterwegi arvates teeb halb õpetaja tõe teatavaks, hea õpetaja aga õpetab seda leidma. Kaheldamatult on nendes seisukohtades palju õiget, kuid nad on ühekülgised. Diesterweg hindas mõnevõrra üle vestlusmeetodit ja alahindas õppematerjali monoloogilist esitust. Oma elu lõpul korrigeeris ta veidi neid seisukohti, tunnistades, et üks või teine meetod peab arvestama õpetatavat ainet, jäi aga siiski arvamuse juurde, et küsimise ja kostmise meetod on kõige efektiivsem.

Kogu õppe- ja kasvatustöö hingeks koolis pidas Diesterweg õpetajat. «Kool on väärt niipalju, kuipalju on väärt selle kooli õpetaja.»²¹ Õpetajalt nõudis ta: 1) oma aine põhjalikku tundmist, 2) huvi aine ja õpilase vastu, 3) pedagoogilist võimekust. Ainult see õpetaja, kelles need kolm omadust ühinevad, on suuteline oma pedagoogilist missiooni täitma.

Et selliseks õpetajaks saada, on vaja põhjalikku, hoolikat ettevalmistust, mis annaks tulevasele pedagoogile aluse oma kutsenõueté mõistmiseks kõigis nende seostes. Õpetaja peab olema eelkõige mõtlej inimene, «kes teab, mida ta tahab ja miks ta seda tahab»²². Õpetaja pedagoogilised teadmised peavad olema tihedalt seotud oskustega. Seepärast on mõistetav Diesterwegi eriline hool harjutuskooli ja sealse pedagoogilise praktika eest. Ta ütles: «Nagu arsti elu haiglas, nii peab juba praktikandi elu mõõduma koolis noorsoo hulgas, kus ta üldiselt õpib rohkem kui kõigist süsteemidest...»²³

Õpetajaid ettevalmistavaid õppeasutusi, ka parimaid nende hulgas, ei tohi hinnata selle järgi, «missugused on nende kasvandikud lahkumise momendil, vaid selle järgi, missugused nad on 5, 10, 20 aasta pärast ja kuivõrd tugev on see põhi, et teatava kindlusega võiks öelda, et nendest saavad 5, 10, 20 aasta pärast tublid pedagoogid»²⁴.

Iga õpetaja, kui ta tahab saada oma alal meistriks, peab enda kallal pidevalt töötama, täiustama oma teadmisi nii aine alal kui ka õpetamise metoodikas. Ta soovitas ühendada individuaalset edasiõppimist (iseseisev kirjanduse läbitöötamine, selle konpektseerimine) kollektiivsete töövormidega (kogemuste vahetamine, probleemide arutamine). Kollektiivne metoodiline töö süvendab individuaalset, sunnib lõpuni mõtlema ja omandatusse kriitiliselt suhtuma. Säärasel õpetajal on Diesterwegi sõnade järgi «didaktiline jõud», mis väljendub selles, et ta ergutab ning äratav kogu klassi ja iga üksikut õpilast, kujundab kõigile iseloomuliku klassivaimu. Ta ei kujutle, et keegi võiks maha jääda, ta lihtsalt ei luba seda.

A. Diesterwegi tähtsus pedagoogikas seisab selles, et ta arendas edasi oma aja progressiivset pedagoogilist pärandit, eelkõige J. H. Pestalozzi pedagoogilisi vaateid, ja muutis need õpetajate laiadele hulkadele mõistetavaks ning rakendatavaks. Eesti pedagoogikani ulatus tema mõju eriti C. R. Jakobsoni ja Fr. Kreutzwaldi kaudu. Tema seisukohad arendavast õpetusest, õpilaste aktiivsuse kasvatamisest, õpetaja didaktilisest jõust ja pedagoogimeisterlikkusest ei ole kaotanud oma tähtsust ka tänapäeval.

Saksa Demokraatlikus Vabariigis on asutatud A. Diesterwegi nimeline medal, millega autasustatakse parimaid õpetajaid. Esmakordselt anti välja tema kogutud teosed.

²⁰ Wegweiser, lk. 142.

²¹ H. Seebert, A. Diesterweg. Seine Bedeutung für die Entwicklung der Erziehung und Bildung. Berlin, 1953. Lk. 144.

²² F. A. W. Diesterweg, Sämtliche Werke. 1. Band, Berlin, 1956. Lk. 238.

²³ Sealsamas, lk. 107.

²⁴ Sealsamas, lk. 239.

Ilmlik külakooli õpik

160 aastat tagasi

L. HALLOP

Üsna laialdaselt võib kuulda arvamust, et esimeseks ilmlikuks maa-rahvakooli õpikuks eesti kooli ajaloos oli Põlva pastori Schwartzi toimetatud kaheksaosaline «Koli-ramat», mille esimene trükk ilmus möödunud sajandi teise poole algul, aastail 1852—1861.

Lähem tutvumine tolle aja asjaoludega viib meid aga järeldusele, et see arvamus pole põhjendatud: juba möödunud sajandi algul, täpsemalt 1805. aastal, ilmus tolle-aegse Vastseliina pastori George Marpurgi sulest «Veikenne oppetusse nink luggemisse Ramat Tartu ma-rahva kooli laste tarbis».

Kõnealuse õpiku alguses, pealkirjaga «Üts Juttustaminne kuitao se hä külla Koolmeister Andre omma Koolmeistre Ammetit ärratallitap, kigille ma-Koolmeistrille Eenkojos», annab autor üksikasjalikke juhatusi külakooli õppetöö korraldamiseks. Uudsenäa tolle aja külakoolide töö suhtes nõuab autor: 1) vestluste korraldamist ilmlikest asjadest: taimedest, loomadest, Liivija Eestimaa ning Venemaa ja välismaailmajagude geograafiast, samuti tuulest, piksest ja elektrist, päikesest, kuust ja tähtedest; 2) kirjutamise õpetamist; 3) käsitöö õpetamist ja 4) arvutamise õpetamist.

Kõnealuse kooliraamatu esimeses jaos leidub neli vestlust nähtavatest asjadest, taimedest ja loomadest.

Esimese vestluse puhul laseb õpetaja õpilastel nimetada neile tuttavaid esemeid. Vestlus algab järgmiselt:

«Koolmeister. Nimmetage mul, arma latsekesse, eggäüts tõine tõise perrä mõnd nättavat asja?»

Jaan. Muld, liva, kivvi, mäggi, org.

Peeter. Mõtsa, nurme, aija, nito, soo.

Tanno. Nüüd ütle minna. Lätte, jõgge, jerve, merre.

Mihkel ütlep: Laske minno ka middäge nimmitada: Puu, loma, rohto, juure, vilia.

Tomas. Maija, inimisse.

Katri. Tõppra, zirko, kallu, vaggla.

Hans. Tuul, pilve, taivas, vihm, lummi, räis, päiv, kuu nink tähte.

Koolm. See lät kül kõrda, latse.»

Siis järgneb mainitud esemete lähemalt selgitamine:

«Koolm. Nüüd, Katri, ütle sinna meile



ka middäge sinno nimmitetust ellajist, nink zirkokessist nink maokessist?

Katri. Oh! Kuis pea minna sedda ütlemä? Omma mõtsa ellaja nink kiddo ellaja; kigesuggutse zirko, koddõ zirgo, laulja zirko nink rõövja zirko, sure nink veikesse kalla, nink kigesuggutse vagglakesse jallaga nink ilma jallata.

Koolm. Se om õige illosaste ütletu, Kadrikenne...»

Teine vestlus on pühendatud taimedele ja puudele. Siin käsitletakse esijoones viljapuid.

«Hans. Ent kust see tullep, et se mõtsubina nink visla pu ni maggusid ubbinid nink marju ei kannä, kui ne pu kandva, kumma moisa aijan saisva?»

Koolm. See tullep sest, et neide moisa puije sissen parremba pu osse omma pogitu ehk proppitu ehk okuleritu ehk kopuleritu.

Mihkel. Minno velli Peter, kä moisa Käerner om, moistap sedda kik häste tetta.»

Edasi järgneb metsas kasvavate tarbepuude (tamm, vaher, kask, lepp, paju, pärn, mänd) käsitlemine. Sel puhul ei unustata ka looduskaitsset.

Metsas kasvavate puude järel käsitletakse põllul ja aias kasvatatavaid kultuurtaimi: lina, kanepit, rukist, otra, kaera, tatart, nisu, hernerst, uba, lääitse, mädarõigast, kaalikat, naerist, kapsast, porgandit, peterselli, sibulat, tubakat.

Vestluse lõpus peatatakse mürgistel taimedel. Sel puhul näitab koolmeister õpilastele «...ütte suurt pikka ramatut, mink sissen mõnni kuivatü mürgi rohho olliva, kumbe Kerkessand temmale se tarbis olli andnu, et temma neid neile latsille pididi näütma, et nemma särätsid kahjollikko haina-lome selgeste tunnesse».

Herbaariumi demonstreerimine külakooli õpilastele on tolle aja seisukohast suur uudsus.

Kolmandas ja neljandas vestluses käsitletakse loomastikku. Nagu taimestiku puhul, nii on ka siin programm liialt ulatuslik. Kuulakem:

«Hans. Kas sa voit meile, armas Koolmeister, ütelda, kui mitmasugutse es ne elläja omma?»

Koolm. Kül iks; omma kuvesugutse ellaja:

Esmalt: ellaja, kumma nelja jalla päle käüva, kummille pikka karva omma, nink kumma omme poege immetava.

Tõiselt: zirgo, kumma katte jalla päle käüva, kummille putsaia nink vassar om, nink kumma lendäva.

Kolmandält: ellaja, kumma vee sissen nink ka ma päle ellava nink Amvibis kusutas.

Neljandält: kalla, kummille horma omma ojomisses.

Vijendält: Romaja ellaja, kummille kuus ehk ennämb jalla omma, nink ka siva.

Kuvendält: vaglakesse, kumma jallota omma nink liguva.»

Need kuus loomaklassi on surutud kahe vestluse raamidesse!

Koduloomade kasulikkuse suhtes tuuakse vestluses esile järgmist:

«Kasper. Mõnne neist tulleva meile tarbis rattastega nink ratsal sõitmisselle, nink nemma avvitava meid maad harrida, ni kui me hobbese nink herja.

Tanno. Ne lehme nink kitse andva meile piima nink ne lammasse villa.

Ivan. Ne penni vahtva nink ne kassi võtva hiri kinni.

Hans. Tõpra sittaga väetas põldo.»
Putukate puhul meenutatakse ka tervishoidu:

«Tijo. Ent mes võis kül täije nink kirpe vasta kaitsa?»

Koolm. Sinna peat henda saggedaste suggima, mõskma, sāngi nink kambri iks pohhas piddama.»

Mainitud vestluste lõpus on kokkuvõtlik osa «melenpiddamisse nink luggemisse tarbis», kus käsitletud õppematerjali veel kord korratakse. Siinjuures märkigem, et seesuguseid kokkuvõtlikke resümeesid on teistegi vestluste lõpus.

Viiendas vestluses on juttu Liivi- ja Eestimaast. Linnadest puudutatakse siin Riijat, Tallinna, Tartut, Viljandit, Paidet, Haapsalut, Võrut, Paldiskit, Valka, Volmarit ja Lemsalut.

Jõgedest mainitakse Düüna (praeguse nimetusega Väina), Koiva, Pärnu ja Emajõe. Järvedest märgitakse Peipsi järve, Võrtsjärve ja Viljandi järve. Saartest peatatakse Saaremaal, Muhumaal, Hiiumaal ja Vormsil.

Kuueandas vestluses käsitletakse Venemaad. Venelaste kohta seletab koolmeister: «...ne venneleise omma hä innimisse; kange sõamehhe vainlaste vasta; avvitaja, sõbbralikko nink auvonäütja kige innimiste vasta; virka, tõteggija, holkandja pätöituisse eest...»

Venemaa kubermangudest nimetatakse siin Peterburi, Moskva, Arhangelski, Novgorodi, Pihkva, Polotski, Tuula, Astrahani ja Severski kubermangu. Linnadest mainitakse Peterburi, Moskvat, Novgorodi, Arhangelskit, Smolenskit, Tuulat, Kaasanit, Astrahani, Tobolskit ja Irkutskit.

Seitsmendas vestluses käsitletakse Euroopat ja välismaailmajagusid.

Käheksandas vestluses puudutatakse tuult, taevast, vätku, müristamist ja elektrit. Viimase suhtes seletab koolmeister oma kasvandikele: «Om üts essiärralik suggu tulli, kumb elektri tulles kutsutas, nink kigin asjun, kigin paigun om, ehk kül temma ei olle nätta...»

Üheksanda vestluse teemadeks on päev, nädal, kuu ja aasta. Talve kohta annab õpilane Ann järgmise seletuse: «Talvel seisva ne pu paljas nink om külm, nink ma om meije man lummega kattetu.»

Kümnendas vestluses käsitletakse kuud ja tähti. Vestluse lõpus, kokkuvõtlikus osas, antakse kuu kohta järgmine seletus: «Se ku, kedda meije taiva külge näeme, om ka üts säräne pimme kugel, kui meije ilma-ma. Temma saap omma valgust sest päivast, kelle ümbre temma meije ilma-maga kånap.»

Pole kahtlust, et seesugune seletus kuu ja maakera kohta avardas õpilaste silmaringi ning aitas hajutada vääri kujutlusi.

Edasi leidub õpikus seletus jumala kohta, millele järgnevad mitmed kõlbelise sisuga lookesed.

Lugemikuosa lõpus on rohkesti mõistatusi ja õpetussõnu, näiteks: «Kik allustus om rasse. Aiga möda asja käüva. Ei voi katte asja üttelissi tetta. Kes teisele hauda kaivap, saddap essi sisse.»

Kõnealuse õpiku kolmanda jao algul on

«Arvo-Kunsti Eenoppus», kus esitatakse araabia numeratsioon kuni 9000-ni ja rooma numeratsioon kuni 1000-ni.

Arvu mõiste selgitamisel soovib autor meetodilist teed, mis on vägagi kaasaegne. Kuulakem:

«Eesmält teggi temma ütte musta lavva päle, kumb koli-tarren saiva külge olli, kritiga ütte tähhekest, nink üttel se man: se om üts, nink kirjot ka sedda arvo 1 sinna mannu.

Sis teggi temma kats tähhekesi, nink üttel: see om kats nink kirjot sedda arvo 2 sinna manno.

Ni teggi temma üks ennamba nink suurem tähhekesse-unniko, nink kirjot egga-ütte unniko man se arvo-täht...»

Edasi esitatakse vestluse kujul andmeid «Neist Livlandi nink venne vilja mõtudest».

Vene viljamõõtude kohta antakse siin seletus: «Venne vilja mõõt om: zetvert, Osmak, zetverik nink karriz. Uts zetvert on kats Osmaki. Üts Osmak om nelli zetveriko. Uts zetverik om kattesa karritse.»

Kolmanda jao lõpus vesteldakse «Albertusse Rahhast» ja «Venne Rahhast».

Õpiku neljandas jaos on toodud «Arvo-Kunsti kige eddimänne Allustus». See sisaldab aritmeetika neli esimest põhitehet: liitmine, lahutamine, korrutamine ja jagamine või nagu autor tolle aja oskussõnades väljendab: «kokko arvaminne», «mahatõmbaminne», «mitto kõrrateggeminne» ja «äräjaggaminne».

Ka arvutamist käsitletakse vestluse vormis.

Aritmeetika-jao lõpus leidub arstiteaduslik õpetus «Kuitao se hä Koolmeistre Naine Anne neid latsi, kummille lubjaraika pä päle om, võttap süttitama.»

Siis tuuakse õppematerjali «Eenkirjotamise tarbis». Algust tehakse kaldpaiskirjas väiketähtedega. Neile järgnevad kaldpaiskirjas suurtähed. Siis esitatakse kaldpaiskirjas üksikuid silpe ja seejärel üksikuid väikese algustähega sõnu.

Viimaste järel leiame kaldpaiskirjas üksikuid suure algustähega sõnu, näiteks: «Adam, Eva, Hans, Johann» jt.

Lõpuks tuuakse ära kirjutamiseks seotud teksti, mis on samuti kaldpaiskirjas trükitud.

Niisugune on üldjoontes 1805. aastal trükimusta näinud maarahvakooli õpiku sisu.

Tolle aja kohta uudsenäidud selles käsiraamatu ilmega õpikus: 1) arvukaid vestlusi ilmlikest asjadest, mille puhul õpilased said oma teadmisi ja kogemusi rakendada, 2) vanasõnu ja rahvaütusi, 3) mõned kõlbelise sisuga lookesed, 4) neli aritmeetilist põhitehet, 5) õppematerjali ära kirjutamiseks ja 6) õpilase küsimus, mis nõutas enesele eluõiguse alles pärast Oktoobrirevolutsiooni.

Alles pool sajandit hiljem, XIX saj. teise poole algul, hakkasid need elemendid enesele maarahvakooli töös üldisemalt eluõigust nõutama. Põlva pastori Schwartzi toimetatud 8-osaline «Koli-ramat» andis nende uutele põlvkondadele hoopis ulatuslikuma kuju. Nii raske oli tollal edasipürgival mõttel enesele teed rajada.

ABIKS PARTEILISEL ÖPPUSEL

Perekonna osa kommunismi ehitamisel*

Igasuguse ühiskonna eksisteerimise ja arenemise eelduseks on sotsiaalne huvitatus mehe ja naise ning vanemate ja laste vahelistest suhetest. Need suhted olid ürgühiskonna pika ajaloolise perioodi vältel ühiskondlike suhete ainsaks vormiks. Alles hiljem, kui suurenevad nõuded tingisid uusi sotsiaalseid sidemeid, rahvastiku juurdekasv aga esitas uusi nõudeid, muutusid need suhted laiaulatuslikuma ning keerukama terviku — ühiskondliku struktuuri osaks. Neid suhteid ei ole inimkond saanud oma kaugetelt esivanematelt pärandina, vaid need on uutes sotsiaalsetes tingimustes kvalitatiivselt ümber kujundatud ja inimeste ühiskondliku eksistentsi süsteemi liidetud.

Perekonna liikmed moodustavad püsiva sotsiaalse rühmituse, millel on oma majanduslik baas, sisemine struktuur, osade jaotus ja, suuremal või vähemal määral, ühine orientatsioon. Intiimsete liitudena on abielu ja perekond suhteliselt iseseisvad, kuid oma sotsiaalse iseloomu tõttu on nad alati sõltuvad ühiskonnast ning kannavad selle ajalooliste eripärasuste pitsert: esiteks, abielu ja perekonna iseloomu määravad lõppkokkuvõttes kindlaks ühiskonnas valitsevad tootmissuhted ja nad kujunevad välja «ideoloog-

* Ajakirjast «Советская педагогика» nr. 4, 1966.

gilise pealisehituse» mitmesuguste elementide mõjutusel, teiseks, igasuguses ühiskonnas nõuab abielu (välja arvatud muidugi see, mida Hegel nimetas «lihtsalt kooselamiseks») sotsiaalset sanktsiooni, mis võib esineda nii moraalses, õiguslikes kui ka religioosetes vormides.

Perekonna sotsiaalses olemuses avalduvad paratamatult selle rahvuse ja selle klassi iseloomujooned, kelle hulka ta kuulub. Siit tulenebki perekonna rahvuslike ka klassitüüpide suur mitmekesisus isegi üheainsa eposhi raamidest.

Olles ühiskonna sünnitis ja teataval määral ka selle kajastus, avaldab perekond suurt mõju ühiskonna elule, täidab selles mitmeid tähtsaid ja vastutusrikkaid funktsioone. Ühed nendest funktsioonidest on perekonnale juba orgaaniliselt omased ning saavad alguse abielu olemusest endast. Nende funktsioonide hulka kuuluvad eelkõige hoolitsus laste ja raukade eest. Teised perekonna ühiskondlikud funktsioonid pole ühiskonna kui sotsiaalse instituudi olemusega otseselt seotud ning olenevad konkreetsetest ajaloolistest tingimustest ja asjaoludest. Niiuguste funktsioonide hulka kuuluvad tootmise organiseerimine, omandi kogumine ja kodune majapidamine. Need funktsioonid ei ole omased kõigile, vaid ainult mõnede ajaloolistele perekonnatüüpidele.

Eelöeldust lähtudes võib abielu defineerida kui naise ja mehe vaheliste suhete ajalooliselt muutuvat sotsiaalset vormi, mille vahendusel ühiskond korraldab ja sanktsioneerib nende kooselu ning määrab kindlaks nende vastastikused õigused ja kohused. Perekond omakorda on abielule või sugulusele rajatud ajalooliselt kindlaks kujunenud organisatsiooniga sotsiaalne rühmitus, mille liikmed on seotud vastastikuse abistamise ja ühise vastutusega ühiskonna poolt neile usaldatud funktsioonide täitmise eest.

Eraomanduse tekkimine tootmisvahendeile tingis ebavõrdsuse sotsiaalse elu kõikidel aladel. Klasside ja etniliste rühmade ebavõrdsuse kõrval suurenes järjelt sugupoolte ebavõrdsus. Naised, kes ürgkogukonnas olid meestega võrdses või isegi auväärsemas seisundis (matriarhaadi ajal), sattusid aegamisi meestest täielikku majanduslikku sõltuvusse. See protsess oli tingitud, esiteks, ühiskondlikust

tööjaotusest, mis tõi endaga kaasa põhjaliku muutuse mehe ja naise vahelistes suhetes. Kodune majapidamine, millega tegelesid naised, kaotas loomakasvatuse ilmumisega oma endise majandusliku tähtsuse.

Teiselt poolt — eraomanduse ja sellega ühenduses oleva pärimise instituudi tekkimise tõttu oli mees huvitatud niisuguses vormis abielust, mis garanteeris talle isaõigused. Sellise abielu kõige kindlamaks garantiiks võis olla armastus, kuid tsivilisatsiooni koidikul ei olnud see veel abielu motiiviks ja aluseks. Nendes tingimustes oli naise truuduse ja laste kui isa varanduse otseste pärijate põlvnemise vaieldamatuse tagamise ainsaks võimaluseks naise pärisorjaks muutmine, tema täielikult mehe võimule allutamine.

Monogaamia lahendas ürgühiskonnas tekkinud abielu polügaamiliste vormide ja abielule esitatavate kõlbeliste nõuete progressi vahelise vastuolu. Kuid kõrvaldanud selle kollisiooni, põhjustas monogaamia uued, mitte vähem teravad vastuolud: vastuolu mehe-orjastaja ja naise-orjastatava vahel, abielu kui äritehing ja abielupoolte tunnete ning kalduvuste vahel. Monogaamia «täienes» uute, klassiühiskonna tingimustest tulevate juhuslike seksuaalse ühenduse vormidega: hektääria, prostitutsiooni ja abielurikkumisega. Ainuabielu aitasid kestvamaks muuta eelkõige niisugused sotsiaalsed jõud nagu õigus, usk ja avalik arvamus. Kujunes seksuaalehule esitatavate nõuete kahene süsteem: iseenda jaoks ja teiste jaoks, meeste jaoks ja naiste jaoks.

Esimese ja väga suure läbimurde sellest sajandite sanktsioneeritud korrast põhjustas tootmise arenemine. Algas tootmistegavuse eraldumine perekonnast ja viimane muutus lihtsalt tarbimisrakukeseks.

Kodanlus, kes võlgnes oma olemasolu eraomanduse domineerimisele, oli huvitatud selle igakülgselt arenemisest ning tugevnemisest. Abielus ja perekonnas nägi ta eelkõige eraomanduslike suhete kindlustajat ja püüdis võimaluste kohaselt säilitada perekonnaelu endisi tugesid, kohandades neid uute sotsiaalsete tingimustega.

Tõelistel aga, kes ei olnud eraomandusega vahetult seotud, olid sel ajal olemas teatavad minimaalsed isiklikud vabadused. Sellepärast puudus nende abielu- ja perekonnasuhetes niisugune abiellumise motiiv nagu omandi kogumine ja ka selle ideoloogiline õigustamine. Samal ajal kui ekspluataatorlikel klassidel eksisteeris alati selgelt väljenduv «sugude hierarhia», milles mehed asusid kõrgemal ja naised madalamal astmel, toimus proletariaadil meeste ja naiste nii majandusliku kui ka sotsiaalse ja kõlbelise seisundi võrdsustumine. Tööstuse arenemisega ning teaduslik-tehniliste ja haldusametuste tekkimisega kaasnes miljonite naiste siirdumine tootmistööle. Nad vabanesid nii majanduslikult kui ka moraalselt meestest sõltuvusest. Senine tööjaotus perekonnas, kus kogu majapidamine ja laste eest hoolitsemine lasus ainuüksi naise õlgadel,

kaotas oma majandusliku mõtte ja moraalse õigustatuse. Mehed hakkasid järjest rohkem kodustest töödest osa võtma.

Proletariaadi majanduslikud ja sotsiaalsed elutingimused muutsid ta teadlikuks põhimõtteliselt uutest kõlblelistest ja esteetilisest väärtustest meeste ja naiste vahelistes suhetes. Abielu moraalsuse peamiseks kriteeriumiks ei olnud nüüd enam selle tulusus ega seaduslikkus, vaid abikaasade kindel ja sügav armastus üksteise vastu.

Masinalise tootmise arenemisega kaasnesid linnade kasv, elukondliku teenindamise sfääri laienemine ja mitmed olulised muutused inimeste eluviisis. Kui külas igaüks oli naabrite ja külakogukonna silma all, siis suures linnas oli inimesel vaba voli tegutseda oma soovi kohaselt, ilma ühiskondliku kontrollita. Perekonna liikmed, kes olid mitmetes ettevõtetes laiali, ei olnud enam ühise tööga seotud. Uute tööstusrajoonide tekkimise ja uute maade koloniseerimisega alanud elanike massiline migratsioon viis nii kaugele, et noored perekonnad järjest rohkem eraldusid oma sotsiaalsest ja etnilisest keskkonnast ning võtsid omal riisikol vastu uue, vahel täiesti võõra elukondliku kultuuri. Seisusliku vaheseina kaotamine demokratiseeris abielu, lõi formaalsed võimalused abielupartneri valimiseks väljastpoolt oma sotsiaalset rühmitust, tihenevad rasside- ja rahvustevahelised suhted aga hoogustasid rasside- ja rahvustevaheliste abielude kasvu.

Laste töö keelustamisega ja perekonna muutumisega tootmisüksusest tarbimisrakukeseks lakati lastele vaatamast kui «varandusele». Laste ülalpidamise ja kasvatamise kulud osutusid uutes tingimustes endistest võrratult kõrgemaks, materiaalne tulu nendest aga vähenes. Lapsed hakkasid pakkuma peamiselt moraalset rahuldust. Paljulapselisus oli seega omamoodi luksus. Tüüpiliseks muutusid 1—2 lapsega perekonnad, lastetute abielupaaride arv kasvas.

Vanem põlvkond, kes varem talupoegade ja käsitööliste perekonnas ennast oli õigustanud, leidis tööstuslinnades tööd ainult kodusel majapidamises ja lapsehoidjana. Töötavate linnaelanike perekondade elamistingimused olid kitsad. Tekkis tendents vanema põlvkonna eraldamiseks. Perekonnad hakkasid koosnema üksnes vanematest ja nende alaealistest lastest (nukleaarsed perekonnad). Seejuures avaldasid eraldumiseks initsiatiivi harilikult ikka noored abielupaarid.

Praeguse kodanliku ideoloogia järgi toimub kapitalistlikus ühiskonnas niinimetatud perekonna funktsiooni reduktsioon ja viimane muutub järjest rohkem instituudiks, mille peamiseks ülesandeks on inimeste intiimelu korraldamine, niisuguse olukorra loomine, mis oleks omamoodi antipoodiks ja psüühiliseks vastukaaluks sotsiaalsele isoleeritusele. Vastavalt sotsiaalse elu muutumisele üha intensiivsemaks ja vastuoluderikkamaks perekonna selle funktsiooni tähtsus järjekindlalt kasvab.

Et industrialiseerimine haarab järjest rohkem maailma maid ning tingib rahvustevaheliste majanduslike ja kultuurisidemete laienemise, siis on praegusele epohhile iseloomulik abielu- ja perekonnasuhte nivelleerimise vorm. Enamikus maades, kus on levinud islam, avaldub tendents loobuda mitmikabielust ja minna üle monogaamiale. Aafrikas toimub sugukondliku perekonna lagunemine — tekivad väikesed monogaamsed perekonnad. Samas suunas arenevad abielu- ja perekonnasuhted Lõuna- ja Kagu-Aasia maades.

Kuid kapitalismi tingimustes osutub toimuvate muutuste progressiivne potentsiaal abielu ja perekonna sfääris suurel määral neutraliseerituks eraomanduslike suhete ja nendega seotud moraalseaduste domineerimise faktiga. See väljendub olulisemate muutuste (naistele meestega võrdsete õiguste andmise, perekonna demokratiseerimise, abielu demerkantiliseerimise ja deutiliseerimise) poolikuses ja nõrkuses, mõnikord aga ka uue perekonna kõlbluse aluste fiktiivsuses.

Tööstuse ja kaubanduse edukäigu, koloniaalmaade riisumise ja ekspuateerimise tulemuseks oli omalaadne majanduslik polarisatsioon: määratu suurte rikkuste kuhjumine emamaade väikesearvulise tööstus-, kaubandus- ja panganduseliidi kätte ning elanikkonnale suure enamiku — proletariaadi ja talurahva — suhteliselt madal elutase, eriti koloniaal- ja poolkoloniaalmaades. Tööpuudus muutus krooniliseks. Puudus ja elukalliduse tõus avaldasid abielule ja perekonnale laostavat mõju.

Niisiis, kui valitsevatel ekspuataatorlikel klassidel eraomanduse instituut seisab otseselt vastu uutele tuultele abielu- ja perekonnasuhetes, siis ekspuateeritavatel klassidel annab see end tunda mitmesugustes materiaalsetes raskustes, mis takistavad normaalsel elu, vahel isegi perekonna loomist.

Uusi tendentsi perekondlikes suhetes tõkestab ka kodanliku ühiskonna mitmesugustes kihtides valitsev psüühiline atmosfäär. Väga suur vahe kõige kõrgema ja kõige madalama elatustaseme vahel, rohked väga kallihinnalised elumõnud ja lõbud, mida pakub inimesele linn, ja võimatus neid ausal teel saada lükkab inimesi väärale teele. Konkurentsi suurenemine kauba- ja tööturul soodustab üksikisiksuse iseloomujoonte väljakujunemist nagu individualism, egoism, künism jne. Sõda, majanduskriisid ja poliitiline reaktsioon sunnivad inimesi pettuma nende vaimsete väärtuste süsteemis, mis

ühiskonnas valitsevad, ja suurendavad nende materiaalsete väärtuste veetlevust, mis tunduvad kindlamad ja äratavad usaldust.

Teatud sotsiaalsetes sfäärides «vabaneb» armastus oma romantilisest, kõlbelis-eetilisest sisust ja muutub üksnes erootikaks. Sel juhul oleks suguelu just nagu vaimuelust eraldatud, ainult organismi ühe funktsiooni täitmine. Elanike kuhjumine linna ning sealne erootiliste muljete rohkus äratav suguelu vastu ebaterve huvi, tekib omamoodi «seksuaalse ažiotaazi», mille ohvriks langevad mitte ainult täiskasvanud, vaid sageli ka 13—14-aastased noorukid. Kõik see mõjutab psüühikat, põhjustab iga liiki neurooside arenemist, rääkimata juba sellest, et intensiivne ja juhuslik abielu- ja perekonnasuhete suguelu on truuks abikaasasid «ettevalmistavaks kooliks».

Järelikult käib kapitalismi tingimustes abielu- ja perekonnasuhete mõnede külgede progressiivse arenemisega kaasas perekonnaelu suuresti kahjustav demoraliseerimise ja desorganiseerimise protsess, mille allikad asuvad oma aja äraelanud kodanlikus majanduses ja reaktioonis ideoloogias. Selle protsessi kõige selgemini avalduvateks sümptomideks on:

1. Abielulahutuste pidev kasv, nende hulgas rohkesti ebaseaduslikke, s. t. registreerimata lahutusi — deserteerimisi.

2. Perekonna vaimu- ja vaesumine, perekonna seesmiste seoste, samuti perekonna ja ühiskonna sidemete nõrgenemine.

Mitmete maade valitsuste katsed seda ohtlikku tendentsi seaduslikul teel takistada (lahutusprotseduuri keerulisemaks muutmise, sündimiste materiaalne ergutamine jne.) ei ole olukorda kuigi palju parandanud.

Nii annab kodanlik ühiskond üha uut kinnitust, et «oma arenemise kõrgemal astmel on eraomanduse printsiip perekonna printsiibile vastukäiv» (K. Marx). Kuid kodanliku perekonna moraalil aluste õõnestamisega ja selle vastuolude äärmuseni viimisega loob kapitalism majanduslikud ja teatavates piirides moraalsed eeldused palju kõrgemat tüüpi abielu- ja perekonnasuhete üleminekuks — sotsialistlikuks monogaamiaks. See võimalikkus muudetakse tegelikkuseks proletaarse revolutsiooni ja sotsialismi ehitamise ajal.

SOTSIALISM JA PEREKOND

Proletaarne revolutsioon pani aluse põhilistele muutustele ühiskonna majanduslikus ja poliitilises korras, tema materiaalses ja vaimses elus. Need muutused põhjustasid muutusi ka abielu- ja perekonnasuhetes.

Suguliste vahekordade küsimus sotsialistlikus ühiskonnas on olnud pikka aega moonutamise ja spekulatsioonide objektiks nii kodanlikele marksismi kriitikuile kui ka selle dogmaatikutest tõlgendajatele ja vulgariseerijatele.

Antimarksistlikest versioonidest on kõige levinum väide, et kommunistid eitavad perekonda, püüavad seda lõhkuda. Seejuures püüavad marksismi otsesed vastased põhjendada, et kommunistid vihkavad perekonda kui konservatiivsete traditsioonide säilitajat, kui «individualismi varjupaika». Dogmaatikud aga, nõustudes põhimõtteliselt selle väitega, esitavad täiendava teoreetilise argumentatsiooni, mille mõte on järgmine: monogaamne perekond ilmus eraomanduse tekkimisel, kujunes selle alusel; tähendab, eraomanduse kaotamisega peab kaasas käima ka perekonna väljasuremine, perekondlike sidemete üleminek tootmis- ja sotsiaalseteks sidemeteks. Mõnikord kasutatakse niisuguseid järeldusi sugulise lodevuse ja niinimetatud vaba armastuse õigustamiseks.

Antagonistlikus klassiühiskonnas aga ei ole ega saagi olla «perekonda üldse», vaid on perekonnad, mis kuuluvad eri klasside juurde ja millel on erinev, sageli diametraalselt vastupidine poliitiline ja moraalne positsioon. Kui rääkida omanike klasside perekondadest, siis kapitalismilt sotsialismile ülemineku ajajärgul olid paljud neist konservatismi ja individualismi tugisammasteks. Niisuguste perekondade kõrval aga eksisteeris väga rohkearvuliselt perekondi, kes aktiivselt toetasid proletaarset revolutsiooni, nõukogude võimu ja sotsialismi ideid. Tähendab, kommunistidel ei olnud mingit vajadust niisuguste perekondade vastu võidelda, püüda neid hävitada. Marksistid ei ole kunagi varjanud, et nad eitavad omaniku-, eriti kodanliku perekonna majanduslikke ja moraalseid aluseid, kuid seda ei tehta mingi «perekonnatu oleku» või «vaba armastuse» nimel, vaid palju õilsamata, kindlamata ja humansemate abielu- ja perekonnasuhete nimel.

Uhes oma kirjas Inessa Armand'ile rõhutas V. I. Lenin, et «armastuse vabadus» ei ole proletaarne nõue, vaid on kodanlik nõue, sest selle all mõistetakse eelkõige tõsisest armastusest ja laste sünnitamisest vaba olemist ning abielurikkumise vabadust. Proletaariaadile ei lähe «armastuse vabadust» vaja. Mida siis tuleb selle nõude all mõista?

«1. Armastuses materiaalsetest (finantsilistest) arvestustest vaba olemist? 2. samuti materiaalselt hoolitsusest? 3. religioossetest eelarvamustest? 4. papa keelust? 5. «seltskonna» eelarvamustest? 6. keskkonna (talupoegliku või väikekodanliku või intelligentlik-kodanliku) kitsastest oludest? 7. seaduse, kohtu ja politsei eeskirjadest? 8. tõsisest armastusest? 9. laste sünnitamisest? 10. abielu lahutamise vabadust? jne.»

Need vabadused, välja arvatud 8—10, kuuluvad abielu ja järelikult ka perekonna tugevdamise juurde. Nad eeldavad monogaamiat, mitte polügaamiat ja polüandriat sugu-pooltevahelistes suhetes. Seepärast võib V. I. Lenini esitatud vabaduste kogumit nime-tada abielu vabaduseks, mille peamiseks tingimuseks on armastuse vabastamine era-omanduse ikkest. Võitluses kodanliku individualismi vastu, mida peab marksistlik eetika, on eesmärgiks isiksuse igakülgne arendamine, mitte inimese individuaalsuse ja tema individuaalsete eluvormide mahasurumine ja nivelleerimine. Sellest järeldub, et kommunistlik moraal ei ole perekonna vastane, vaid tema liitlane, jõud, mis ei hävita, vaid toetab ja tugevdab.

Mis puutub aga abielu- ja perekonnasuhete arendamise ja tugevdamise konkreet-setesse teedesse NSV Liidus ja teistes sotsialistlikes maades, siis need kujunesid kindlaks peajasjalikult sotsialismi eest peetava võitlusega. Selle küsimuse käsitlemisel tuleb eris-tada tema objektiivset ja subjektiivset külge, samuti seda, mis on tingitud sotsialismist endast, ja seda, mis on vahelehtlevate asjaolude tagajärg.

Abielu ja perekonnasuhete ümberkorraldamise objektiivse aluse moodustavad ja sellega ühenduses olevatesse ühiskondlikesse tingimustesse kuuluvad:

1. Eraomanduse kaotamine tootmisvahendeile (eraomandus on majanduslikuks aluseks orjanduslikule, feodaalsele ja kodanlikule monogaamiale); sotsialistliku tootmisviisi loo-mine nii linnas kui ka maal; elanike materiaalse elu taseme tõstmine.

2. Klasside kaotamine, kes on huvitatud naise orjastamisest ja diskrimineerimisest; ekspluataatorliku riigi ja õiguse hävitamine, kes seda orjastamist sanktsioneerivad; ühis-konna moraalne ja poliitiline ühtsus.

3. Naisele mehega täieliku võrdsuse väljakuulutamine ja tagamine ühiskondliku elu kõigil aladel.

Põhilisteks spetsiifilisteks teguriteks, mis avaldavad abielule ja perekonnale kõige olulisemat mõju, on: elanike, eriti naiste kultuuritase, see, kuidas nad loodavast olu-korrast aru saavad; nende väärtuste iseloom, millele nad elus orienteeruvad, jne. Et kõik need tegurid ei ole arenenud kaugeltki üheaegselt, on muutused abielu- ja pere-konnasuhetes ebaühtlased.

Naiste ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse kasv ning sotsialistliku riigi edusammud elanike kirjaoskamatus ja kultuurilise mahajäämuse likvideerimisel nõrgendasid neid jõude, mis teenisid vana perekonna säilimist: mehe — omaniku — võimu teiste pere-konnaliikmete üle, naise alandlikkust ja leplikkust solvamiste ja alandamiste suhtes jne. Selleks kõigeks aitas kaasa kiriku mõju pidev nõrgenemine (kirik, nagu teame, etendas vana perekonna tugevdamisel suurt osa). Need tegurid aga, mis on kutsutud tugevdama uut, nõukogude perekonda, nagu armastus, kohus, vastutus jne., ei ole jõud-nud kaugeltki alati ja igal pool täies jõus tegevusse astuda.

Nõukogude perekonna tekkimise ja arenemise raskusi süvendasid tunduvalt Suur Isamaasõda ning sellega seotud majanduslikud ja moraalsed vapustused. Eriti raskesti kajastus sugupoolte moraalil sõja järel esinev dispropertsioon mees- ja naissoost elanike vahel. 1959. aasta rahvaloenduse andmeil oli NSV Liidus naisi üle 20 miljoni rohkem kui mehi, kusjuures paljudes väikelinnades ja maal oli see dispropertsioon eriti suur. Lahutuste arv on Nõukogude Liidus seniajani väga suur: 1 lahutus 9 abielu kohta (USA-s — 1 lahutus 4 abielu kohta). Seejuures on abielulahutusid maal ja väikelinnades tunduvalt vähem kui suurtes tööstuskeskustes.

Hoolimata raskustest ja vastuoludest on abielu- ja perekonnasuhted NSV Liidus praegu kvalitatiivselt palju kõrgemal astmel kui kapitalistliku maailma maades.

Abielu- ja perekonnasuhted NSV Liidus võivad endast veel kaua kujutada vana ja uue perekonna vahelise võitluse areeni. See, mis toimub perekonna sees, suurel määral varjatuna ühiskonna pilgu eest, ei ole varjatud üksnes elamu seintega, vaid inimestes sajan-dite kestel kasvatatud arvamusega, et «pahna ei tohi tarest välja kanda». Kuidas asi ka oleks, selle võitluse käik on juba ette otsustatud ja uue võit vana üle vältimatu. Selle käenduseks on nõukogude perekonna kui uue, sotsialistliku maailma rakukese arenemise paljuaastased kogemused.

PEREKONNA OSATAHTSUS JA ÜLESANDED KOMMUNISMI EHITAMISEL

Perekond on mitte ainult inimeste individuaalse elu organiseerimise vorm, vaid ka üks nende isikliku tegevuse üldsotsiaalsete ülesannete ja tarvetega sidumise vorme. See-juures nihkuvad inimkonna ajaloolise arenemise eri etap-pidel, sõltuvalt majandusliku korra iseloomust, esikohale kas perekonna majanduslikud või kasvatuslikud funktsio-nid. Ürgühiskonnas, samuti talupoegadel ja käsitöölistel on olemasolu kestel eelkõige tootmisüksus. Orjapidajatel, feo-daalidel ja kodanlusel on perekonna põhifunktsiooniks omandi valdamise päritavuse

kindlustamine. Perekond pole siin enam tootja, vaid üksnes ainelist ja vaimsete väärtuste tarbija. Alates proletariaadi kui klassi tekkimisest kuni seniajani on perekonnas erilise tähtsusega inimese sotsialiseerimise funktsiooni teisele plaanile jäämine, peamiseks aspektiks siin on perekonna liikmete käitumise kontrollimine ja laste kasvatamine.

Perekonna tegevuse selle viimase suuna ühiskondlik väärtus on eriti kasvanud sotsialismi ajal. Praegusajal räägitakse mitte ainult inimese sotsialiseerimisest, vaid temas ühiskondlike instituutide vastu austuse kasvatamisest, tema ettevalmistamisest eluks ja tööks kollektiivis, samuti igakülgset arenenud isiksuse kujundamisest, niisugusest kasvatuses, mis tagaks inimesele oma jõu ja võimaluste maksimaalse kasutamise ning ühtlasi maksimaalse rahulduse oma ühiskondlikust ja individuaalsest elust-olust, seega õnne. Selle eesmärgi saavutamine eeldab eelkõige laste võimete ja huvide täielikku avaldumist, nende töö- ja elualase orientatsiooni süsteemi täiustamist, kasvatustöö suuremat diferentseerumist ja individualiseerimist, enesekasvatuse osatähtsuse suurenemist isiksuse kujundamise üldises protsessis.

Kasvatust toimub tingimustes, mis on kas selleks soodsad või ebasoodsad. Esimete hulka kuuluvad: nõukogude ühiskonna majanduslik, sotsiaalne ja vaimne progress, elanikkonna elutaseme tõus, demokraatia ja rahva initsiatiivi arenemine, isikukultuse iganditega ühenduses olevatest moonutustest võitusaamine, leninlike riiklike ja partei elu normide võidukäik. Teisteks on põhiliselt tingimused, mis kujutavad endast tehnilise progressi «kõrvalprodukte». Nende hulgast tuleks nimetada tööstuse arenemise ja linnade kasvuga esilekutsunud olukorda, et paljud perekonnad elavad veel kitsastes tingimustes ja et täiskasvanud perekonnaliikmete hõivatus ühiskondlikust tootmistööst ei võimalda neil oma laste käitumist vajalikul määral kontrollida.

Peale selle on linnalapsed tegelikult nõrgalt lülitatud tööellu (kui mitte arvestada kodust tööd) ja, järelikult, ilma jäetud tööga ühenduses olevatest emotsionaalsetest elamustest. Igasuguste kiisatuste rohkus, mitmesuguste vaatepiltide «seksuaalsete stimulaatorite» halvad mõjutused ja täiskasvanute väärad eeskujud äratavad lastes juba varakult huvi seksuaalsete küsimuste vastu. Ja lõpuks, ühiskondlik progress tingib maitsete ja nendega seoses olevate mõningate kõlbeliste normide väga kiiret muutumist.

NSV Liidus ei ole ega võigi olla sugupõlvade vahel poliitilist antagonismi, kuid täiesti seaduspärased on erinevused, mille määravad inimeste ealised, kutsealased, hariduslikud ja teised eripärasused. Mida suuremad on need erinevused, seda suurem on oht, et «tänavakampade» moraalses mõttes täiesti kaootiline mõju surub vanemliku mõju teisele plaanile.

Sageli võib kuulda arvamust, et oleks aeg perekond üldse vabastada laste kasvatamisest, et marksismi-leninismi klassikud kirjutasid ühiskondliku kasvatuses vajadusest sotsialismi ajal jne. Nende arutluste ebaõigsus tuleneb juba sellest, et perekond ei kujuta suhet: mees — naine, vaid suhet: ema — laps. Abielu ei ole lihtsalt inimeste suguelu (see elu iseendast kellessegi ei puutu), vaid laste sotsiaalse kaitse vorm; võtta perekonnalt laste sotsialiseerimise kohustus ei tähenda midagi muud kui vabastada ta ühiskondliku instituudi mõttest ja tähendusest ning muuta lihtsalt erasuhteks, nagu on näiteks sõprus.

Kasvatusel, mis vormis seda ka tehtaks, on alati ühiskondlik iseloom, kuid klassi-ühiskonnas on ta valitseva klassi mõju ja kontrolli all ning selles mõttes puudub tal ühiskondlik iseloom. Sotsialismi ajal aga avaldab lastele perekonna kaudu mõju kogu ühiskond, sest perekondliku kasvatuses üldsotsiaalne sisu seaduspäraselt intensiivistub.

Kui kodanlik pedagoogika harilikult vastandab perekonda ja ühiskondlike kasvatusasutusi, räägib nende «konkurentsist» (selles on ka osake tõtt, sest isiksuse ja ühiskonna suhted on kapitalismi ajal vastuolulised), siis nõukogude pedagoogikas on need ühiskonnale ühevõrra vajalikud, need ei eita, vaid täiendavad teineteist.

Kujutades endast omalaadset sotsiaalset «mikrokosmost», täidab perekond kõige paremini lapse järkjärgult sotsiaalsesse ellu liitmise, tema silmaringi ja elukogemuste laiendamise nõuet. Ta võimaldab lapsel väljendada oma emotsionaalseid ja intellektuaalseid võimalusi, neid kiiresti realiseerida.

Oeldust võib teha järelduse: perekond on oma lastele avaldatava mõju sügava spetsiifilisuse tõttu normaalse kasvatuses kohustuslik tegur. Lapsed, kes kasvavad perekonnas, on palju rohkem kaitstud ühekülgse arenemise ohu eest kui need lapsed, kes kasvavad väljaspool perekondlike kollektiive.

Uheks tähtsaks perekondliku kasvatuses isearuseks sotsialismi ajal on see, et siin saavutatakse individuaalse ja sotsiaalse harmoonia, et see kannab endal nende isiklike ja üldrahvalike huvide orgaanilise ühtsuse püstitamist, mis on iseloomulikud kogu sotsialistlikule ühiskonnale.

Perekonna mõju lastele on niisama ulatusliku diapasoniga kui ühiskondlikki mõju. Peale selle on perekonnal kasvatusetegevuse mitmetes aspektides erilised, täiendavad, ainult temale omased võimalused.

Väga suur on perekonna tähtsus lapse emotsionaalse kultuuri, tema harjumuste, iseloomu ja tahte kasvatamisel. Seejuures tuleb rõhutada, et lapse emotsioone ja iseloomu kujundab harilikult mitte niivõrd teadliku sugestiooni mõju, kui just perekonna üldise korra, üldise tooni stiihiline mõju.

Eriti suurt takti ja oskust nõuab noorukite emotsionaalse elu kõige õrnema ja delikaatsema järgu — esimeste sugupulsside üleelamise — mõjutamine. Sotsioloogilised uurimised, mida on korraldatud nii NSV Liidus kui ka välismaal, näitavad, et valdaval enamikul juhtudel peituvad noormeeste ja neidude sugulise amoraalsuse algmed perekonna ja kooli väheses tähelepanus kasvatus sellele küljele või ka vanemate ja pedagoogide oskamatuses leida sellealaseks kasvatuseks õigeid teid ja vahendeid.

Harjumuste hulgas, mida kujundatakse varajast lapseeast alates, on suur tähtsus välisel kultuurisel käitumisel. Isiksuse seda külge meil sageli alahinnatakse, pealegi on see tähtis veel sellepärast, et ta avaldab suurt mõju inimese kogu sisemaailmale.

Nõukogude perekond ja kool on kasvatanud inimeste põlvkonna, kes kandis oma õlgadel Suure Isamaasõja raskused. Nõukogude perekond on alati säilitanud paremaid töö- ja moraalitraditsioone, ta on maailma esimese sotsialistliku riigi loojate ja ehitajate kindel tugi. Nüüd tuleb tal anda oma panus niisuguse põlvkonna kujundamiseks, kes mitte ainult jätkab seda suurt ajaloolist üritust, vaid on ka esimeseks kommunistlikuks põlvkonnaks maailmas.

Et seda äärmiselt vajalikku ülesannet täita, tuleb nõukogude perekond tõsta uuele, palju kõrgemale arenemistasemele. Meie ühiskond on eluliselt huvitatud niisuguste probleemide igakülgsest tundmaõppimisest ja lahendamisest, millest sõltub nõukogude perekonna edasine progress. Nende hulgas on esikohal abielu- ja perekonnasuhete tugevdamine, perekondlike kollektiivide kultuurilise ja kõlbelise potentsiaali tõstmine.

Andmed, mis abielu- ja perekonnasuhete uurimise alal on kogutud, kõnelevad sellest, et valdav enamik abielusid NSV Liidus sõlmitakse tulevaste abielupoolte vaba tahte ja vastastikuse nõusoleku alusel; peamiseks motiiviks on siin armastus. Kuid kindlate abieluliste liitude kõrval sõlmitakse ka veel niisuguseid, mis lagunevad koost juba esimeste tõsisemate eluraskustega kokkupuutumisel, mõnikord aga ilma igasuguse põhjuseta.

Katsed nende kiirete pettumiste põhjusi välja selgitada andsid andmeid, mis peaksid huvitama vanemaid, õpetajaid, komsomoliorganisatsioone, kogu meie ühiskonda. Osutus, et enamik pettunud kujutas oma tulevast abielu ette hoopis teisiti kui see tegelikult kujunes. Teiste sõnadega, nad teadsid väga vähe sellest, mis neid abielus ees ootab, missuguseid uusi kohustusi ja missugust uut vastutust esitab inimesele naise, mehe, ema ja isa osa perekonnas. Paljud ei teadnud, et on suur vahe lihtsalt suguliste tarvete ja armastuse vahel, arvates, et abieluks piisab, «kui inimene meeldib». Täheledatai märkimisväärt vastavust abieluelse tutvuse kestuse ja abielu vahel: paarid, kes soovisid lahku minna, ilma et nad oleksid elanud koos kolme aastatki, olid enne abiellumist tuttavad olnud vähem kui kolm kuud. Kõik see räägib sellest, et kaugeltki mitte alati ei saa inimestel lubada ja võimaldada abielluda omal valikul ja otsustusel, neid tuleb abieluks ette valmistada. Kuigi keskmine abiellumise iga on meil 22—23 aastat, lähevad paljud perekonnaseisumetisse 18—19-aastaselt. Mida aga teatakse niisuguses vanuses abielust ja perekonnaelust, kui seda neile ei ole selgitanud kasvatajad?

Peaaegu kõigis Lääne maades ei õpetata koolides ja kolledžites ammu enam spetsiaalset abieluks ettevalmistuse kursust. Ka meil, kus abielu on rohkem kui ühelgi kodanlikul maal inimese isiklik asi, tekitab see väga tähtis kasvatusala raskusi, mida perekond püüab veeretada koolile, kool aga ühiskondlikele organisatsioonidele.

Nõukogude perekond on kogumõiste. Igal konkreetsel perekonnal on oma kordumatu nägu, omad traditsioonid, oma individuaalsus. Ja kui mõelda sotsiaalset sisu, mis on omane abielule ja perekonnale kui ühiskondlikele instituutidele, ei tohi me unustada ka selle sisu väljenduse vorme, esteetilist külge, tavandeid, kombeid, rahvuslikke ja individuaalseid jooni iga perekonna elulaadis ja -viisis. See elu peab olema mitte ainult sisukas ja kõlbeline, vaid ka värvirikas, kirgas, see ei tohi olla hall, igav ja üksluine.

Nõukogude perekonna edasine progress toimub kogu maa üldise materiaalse ja kultuurilise tõusu, elanike elutingimuste paranemise ja sissetulekute suurenemise, vaimsete väärtuste osatähtsuse kasvu alusel. Kuid selle progressi tempo sõltub paljuski mitte ainult ühiskonnast ja riigist, vaid ka igast perekonnast ja igast inimesest, sellest, kuidas nad kasutavad oma elus neid määratu suuri võimalusi isiklikuks arenemiseks ja täienemiseks, mida neile võimaldab kommunismi ehitamine.

SISUKORD

Juhtkiri. Suvi on täis pingsat tööd	401	võõrkeelte õpetamine	442
R. Virkus. Hea õppeedukus on täieliku keskhariduse üks eeltingimusi	405	I. Batarina. Vene keele elementide omandamine algklassides	448
E. Matt. NLKP XXIII kongress ja koolide partei-algorganisatsioonide ülesanded	411	L. Tiitsmann. Mida tehakse kirjandusringides?	454
H. Roots. Järelduste tegemise aeg	414	A. Stüf. Meie kooli füüsikaringis	457
S. Mäe. Haridusosakond ja koolid uue õppeaasta eel	417	H. Novikova. Kollektiivsustunde ja seltsimehelikkuse kasvatamine töös ja mängus	460
... Oskuste ja vilumuste kujunemine	422	L. Maasikamäe. Kasvatus algab esimesest eluaastast	464
E. Välja. Mõnedest individuaalsetest erinevustest õppimisel ja mõtlemis-ülesannete lahendamisel	427	H. Kurm. Suure pedagoogi tähtpäeva puhul	466
A. Vihman. Matemaatika õpetamise ümberkorraldamine algklassides	431	L. Hallop. Ilmlik külakooli õpik 160 aastat tagasi	471
E. Laanpere. Kooliealiste laste häälekultuuri küsimusi	437	... Perekonna osa kommunismi ehitamisel	473
O. Mutt. Kakskeelsuse probleem ja			

Toimetuse kolleegium: E. Kaas, H. Liimets, A. Lints, E. Luukas, H. Roosvee, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitjad — 433-18, vastutav sekretär ja kooliosakond — 404-47. Ladumisele antud 10. V 1966. Trükkimisele antud 30. V 1966. Trükiarv 4500. Kohila Paberivabriku trükipaber nr. 2, 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 8,2. MB-06026. Tellimise nr. 1000. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn.

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 30 kop.

«Советская школа». Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке

TKO

30 kop.

Индекс
78189

Raamatupalat

66-483 a