

NÕUKOGUDE KOOL 8 • 76





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

AUGUST NR. 8
XXXIV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LIIMETS,
O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS,
A. SEPP (toimetaja), E. VAPPER, S.-A. VILLO.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 433-18, toimetaja asetäitja 403-81 ja 404-47, vastutav sekretär 493-97, ideoloogiaosak. 404-47, pedagoogika- ja teadusosak. 489-16, koolikorralduse osak. 489-16, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 433-18, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 404-47, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 403-81, korrektuur 429-35.

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

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

Ladumisele antud 29. VI 1976. Trükkimisele antud 2. VIII 1976. Trükiarv 4600. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,16. MB-06673. Tellimise nr. 2160.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).
Орган мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.



Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1976.

Esikaanel: Merele...

Tagakaanel: Saaremaa motiiv.

MARGUS VIIKMAA fotod



UUS ÕPPEAASTA — NLKP XXV KONGRESSI OTSUSTE ELLUVIIMISE AASTA

HARALD ROOSVEE, Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja

Möödunud õppeaasta kujunes meile mitmeti meeldejäävaks ja hariduselus pöördeliseks. Toimus ju NLKP XXV kongress, kus tehti kokkuvõtteid IX viisaastakuks kavandatust ja seati uusi rajajooni X viisaastakuks.

Nagu kongressil märgiti, saavutati möödunud viisaastakul märkimisväärset edu rahvamajanduse ja kultuuri arendamisel ning rahva heaolu tõstmisel. Rahvahariduse valdkonnas lahendati tähtis sotsiaalne ülesanne — üleminek üldisele keskhariidusele. Sellega seoses suurenes kooli vastutus ühiskonna ees. Kool organiseerib nüüd hariduse andmist ja kasvatuslikku mõjutamist kuni nooruki täisealiseks saamiseni.

Ka meie vabariigi haridusorganid tulid põhiliselt toime IX viisaastakuks kavandatuga. Kuigi tagasihoidlikumate tulemustega

kui teistes liiduvabariikides, on ka meie vabariigis üle mindud üldisele keskhariidusele.

Edasiminekest NLKP XXV kongressi ülesannete täitmisel üldhariduskoolis annavad ülevaate järgmised näited. Kui 1971. aastal lõpetas Eesti NSV-s õigeaegselt 8. klassi 86,1% õpilastest, siis 1975. aastal 92,8%. Kui keskhariidust asus omandama 1971. aastal vaid 82,5% 8. klassi lõpetanutest, siis 1975. aastal 94,4%.

Päevakoolide 8. klasside lõpetanutest edasiõppijate protsent tõusis sama aja jooksul 85,9-lt 97,5-le. Eriti suur oli tõus keskhariiduse õigeaegsel omandamisel. Kui 1971. aastal sai keskhariiduse 65,6% noortest, siis 1975. aastal juba 83%.

Pidevalt tõusis õppeedukus. IX viisaastaku algul oli õppeedukus 95,3%, viisaastaku lõpul aga 98,5%. Sealjuures oli eriti märgatav õppeedukuse tõus maarajoonides: Valga rajoonis 5,7% ja Harju rajoonis 5,1%. Paide rajoon edestas aga isegi vabariikliku alluvusega linnu, välja arvatud Narva.

Mõnel määral vähenes õpilaste päevakoolist väljalangus, eriti 9.—11. klassist. Kui viisaastaku algul lahkus nendest klassidest 8,2% õpilastest, siis viisaastaku lõpul 5,4%. Selle endiselt suure arvulise näitaja taga ei ole niivõrd kooli poolelijätmine, kuivõrd noorte üleminek keskeri- ja kutseharidussüsteemi.

1.—8. klassini vähenes päevakoolist lahkumine 2,0%-lt 1,5%-ni. Sisuliselt väljalangus lakkas. Peamisteks päevakoolist lahkujateks olid selle kooliastme mitmesugustesse muud tüüpi ja teistesse koolidesse siirdunud lapsed (logopeediaklassid, eriinternaat- ja abikoolid). Nii näiteks siirdus 1974/75. õppeaastal 1.—8. klassist lahkunud 2325-st õpilasest eespool märgitud ja teistesse koolidesse 1569 õpilast, kutsekoolidesse 241 õpilast, osa õpilastest vabastati haiguse tõttu või suri ja ainult 199 õpilast asus tööle, kohustusega samal ajal edasi õppida.

Üsna tuntav oli näitajate paranemine ka õhtu- ja kaugõppekoolide töös. Nende koolide õppeedukus tõusis IX viisaastaku jooksul 71,8%-lt 82,8%-le ning väljalangus vähenes samal ajal 33,9%-lt 19,2%-le. Tuleb rõhutada, et töö kõrvalt õppijate arv suurenes IX viisaastaku jooksul märgatavalt. Nii näiteks õppis 1971/72. õppeaastal õhtu- ja

kaugõppekoolides 15 432, 1975/76. õppeaastal aga juba 22 662 noort (juurdekasv enam kui 46%). Nimetatud koolide töös seisab ees küll veel palju lahendamist vajavaid probleeme, aga IX viisaastakul rakendati mitmeid organisatsioonilisi abinõusid töötavatele noortele üldhariduse kättesaadavaks tegemisel. Nimetaksime kaugõppevormi laiendamist, ühitatud õppeplaanide alusel õppimist, sesoonõpet jm.

Kokkuvõtvalt märgiti haridusalaseid saavutusi ja ülesandeid edaspidiseks meie vabariigis EKP XVII kongressi resolutsioonis, kus öeldakse: «Noorte üldisele keskharidusele üleminekuks jõuti põhiliselt lõpule. Kehtestati uued programmid, suuremas osas koolides mindi üle kabinetisüsteemile, moodustati stabiilsete õpikute raamatukogufondid, korrastati koolivõrk. Paranes õpilaste internatsionaalne ja sõjalis-patriootiline kasvamine, nende ettevalmistamine tööks. Tugevnesid üldharidus- ja kutsekoolide ning majandusorganisatsioonide šefflussidemed... Kongress peab parteiharidusorganisatsioonide, haridusorganite ja töökollektiivide üheks tähtsamaks ülesandeks noortele üldise keskhariduse tagamist, kooli, kodu ning üldsuse koostöö tugevdamist sirguva põlvkonna õpetamise ja kasvatamise huvides.»

Haridusküsimused meie vabariigis olid pidevalt partei- ja valitsusorganite tähelepanu keskmes. Võeti vastu mitmed määrused üldisele keskharidusele ülemineku, maa-koolide töö parandamise, koolide materiaalse baasi tugevdamise jm. kohta. Korduvalt arutati haridusküsimusi EKP Keskkomitee büroo ja pleenumitel. 1973. aastal võeti vastu esmakordselt Eesti NSV haridusseadus.

Sellist kestvat tähelepanu haridusküsimuste vastu eelmistel viisaastakutel ei olnud. Tulemuseks oli üsna tuntav üldsuse, eriti majandite, asutuste ja organisatsioonide suhtumise muutumine haridusküsimustesse. Sai tõepoolest tuntavaks hariduse üldrahvalikkus ja selle tulemusena võiski fikseerida, et «...noorte üldisele keskharidusele üleminekuks jõuti põhiliselt lõpule».

Edusammudest hoolimata on meie edasilikumise tempo liiga aeglane selleks, et teiste liiduvabariikidega sammu pidada. Seepärast oleme paljude näitajate poolest järjest taha-

poole jäänud, lastes endast ette ka oma lähemad naabrid Läti ja Leedu.

Alljärgnevalt mõned võrdlusandmed üleilulisest statistikast möödunud viisaastaku viimase aasta kohta (andmed protsentides):

Jrk. nr.	Liiduvabariik	8. klassi õigeaegne lõpetamine	Asub keskharidust omandama	Saab õpilastest keskhariduse	Väljalangus 1.—11. kl.	Õppeedukus
1.	NSV Liidu keskm.	93,4	97,0	86,3	1,2	99,22
2.	Ukraina NSV	98,0	97,7	100,0	1,2	99,7
3.	Valgevene NSV	98,2	96,9	94,8	0,8	99,3
4.	Läti NSV	94,2	94,9	84,0	1,3	98,8
5.	Leedu NSV	96,0	96,0	91,4	1,1	99,3
6.	Eesti NSV	92,8	94,4	83,0	2,0	98,5

Nii tabelis toodud liiduvabariikide kui ka ülejäänutega võrreldes on enamiku (õhtukoolide osas aga eranditult kõigi) näitajatega Eesti NSV viimaste hulgas. Seega on meie töös puudujääke ja reserve veel küllalt. Puudujäägid peavad aga näitama teed, millele pühendada peatähelepanu eeloleval perioodil.

NLKP XXV kongressil vastuvõetud X viisaastaku põhisuundades on öeldud, et viisaastaku peaülesanne seisab vajaduses saavutada rahvamajanduses otsustavat edu «teaduslik-tehnilise progressi kiirendamise, töövõime tõstmise ja rahvamajanduse kõigis lülides tehtava töö kvaliteedi igakülgse parandamise alusel». (2, lk. 15.)

See ütleb juba kõik, eelkõige aga seda, et meie töö kvaliteedi peab tagama õpetamise ja kasvatamise kõrge tase, selle teaduslikkus. See omakorda nõuab õpetaja ja kasvataja teaduslik-teoreetilise taseme otsustavat tõusu — teaduse tungimist õpetaja igapäevasesse töösse.

Eelolev õppeaasta saabki esimeseks NLKP XXV kongressil kavandatu elluviimise kooliaastaks.

Kõigepealt on pedagoogil endal tarvis kongressi materjale tundma õppida ja siis neid pidevalt õppetundides ning klassivälise töö vormide kaudu, arvestades loomulikult vanuselisi iseärasusi, viia iga õpilaseni. Kaht-

lemata ei tohi unustada ka meie vabariigi parteiorganisatsiooni XVII kongressil kavandatud.

Sel eesmärgil seadiski Eesti NSV Haridusministeerium meie vabariigi haridusorganite, koolide ja lasteasutuste üheks õppe- ja kasvatustöö põhiprobleemiks:

Jätkata NLKP XXV kongressi materjalide ja X viisaastaku rahvamajanduse arendamise põhisuundade sügavat tundmaõppimist ja eakohast selgitamist õpilastele. Juhinduda praktilises pedagoogilises tegevuses NLKP XXV kongressi ja EKP XVII kongressi otsustest, seostades nendes esitatud seisukohad tihedalt aineõpetuse ja klassivälise tegevusega.

18. märtsil ilmus «Ütsitelskaja Gazetas» ja 27. märtsil «Nõukogude Õpetajas» NSV Liidu Haridusministeeriumi instruktiivmeetodiline kiri NLKP XXV kongressi materjalide tutvustamise kohta üldhariduskoolide õpilastele. See ajalehes ilmunud kiri ongi programm (nagu pealkirigi ütleb) partei sõna viimisel iga õpilasele.

Selles kirjas on öeldud: «Rahvaharidusorganite, koolijuhtide ja kõigi õpetajate tähtsaim järjekordne ülesanne on viia NLKP XXV kongressi otsused iga õpilasele, eraldalt, sügavalt ja arusaadavalt selgitada nende mõtet ja ajaloolist tähtsust. NLKP XXV kongressi ideed peavad läbima õpilaste õpetamise ja kasvatamise kogu süsteemi üldhariduskoolis, kelle tegevus tugineb tihedale seosele rahva eluga, kommunistliku ülesehitustöö praktikaga.

Materjalide tutvustamisel oleks tarvis kasutada rohkem õpilaste tunnetuslikku tegevust aktiveerivaid meetodeid, täiustada õpilaste õpetamist oskuste ja harjumuste andmisega iseseisvaks tööks poliitilise informatsiooni hankimisel. See on üks olulisemaid ülesandeid X viisaastakul.

Ka uus komsomoli leninlik arvestus on pühendatud deviisile «Viime NLKP XXV kongressi otsused ellu».

Kongressil kavandatust lähtudes oleme mitmeid teisi X viisaastakul lahendamist vajavaid sõlmküsimusi võtnud 1976/77. õppeaasta põhiprobleemideks. Üks olulisemaid on **üldise keskhariiduse kindlustamine meie vabariigis.**

Nõukogudemaal on üle mindud üldisele

keskhariidusele. Nüüd räägimegi üldise keskhariiduse kindlustamisest.

Et Eesti NSV-s täita seda X viisaastakuks NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundades seatud ülesannet, võtsid meie vabariigi haridusorganid kohustuse suunata viisaastaku lõpuks keskhariidust omandama 97% kaheksanda klassi lõpetajatest (päeva- ja õhtukoolides kokku). See tähendab, et päevakoolide 8. klasside lõpetajatest peaksid samal aastal asuma peaaegu kõik (seni 97,5%) edasi õppima keskhariidust andvates õppeasutustes. Õhtu- ja kaugõppekeskkoolide 8. klassi lõpetajaist aga vähemalt 80% (seni 57%). Siiani ongi õhtukoolid olnud kõige nõrgem lüli üldise keskhariiduse tagamisel ja viinud meie näitajad tunduvalt allapoole. Eks põhjus ole peamiselt selles, et seni pole õhtukoolide 8. klassi lõpetajate edasi õppima suunamisega võrreldes päevakoolidega sama-väärselt tegeldud.

Eelmise viisaastaku töötulemused näitasid, et palju rajooni ja linnu (Valga, Põlva, Haapsalu, Tartu jt.) ei tulnud rahuldavalt toime 8. klassi lõpetajate õppima suunamisega. Põhjendamatult kõrge oli mõnel pool õpilaste lahkumine vanematest klassidest keskkooli lõpetamata (Tartu, Haapsalu, Kohtla-Järve, Paide rajoon, Pärnu linn).

Kõige halvemate näitajatega on siinjuures üleliiduliste andmetega võrreldes meie vabariigi õhtukoolid. Kui meil jätab õpingud pooleli õhtu- ja kaugõppekeskkoolides õppeaasta jooksul 19,2%, siis NSV Liidu keskmise oli eelmisel aastal 13,2%, Leedu NSV-s oli see näitaja ainult 2,6%, Ukraina NSV-s 8,6%, Usbeki NSV-s 10,8% jne. Teistest tunduvalt rohkem lahkub meie õhtukoolidest just 9.—11. klassi õpilasi (iga kolmas).

Üldise keskhariiduse kindlustamine on vahetult seotud noorte kutseorientatsiooniga, mida ka põhisuundades eraldi märgitakse. IX viisaastakul loodi noorte kutsenõustamise süsteem meie vabariigis (mis oma lühikese tegutsemisaja tõttu ei ole küll veel vajalikku efektiivsust saavutanud). Tänu sellele on koolilõpetajate kutsevaliku küsimused siiski paremini lahendatud kui eelnevatel aastatel.

Praegu töötab vabariigis 17 kutsenõuandlat, kuid kutseorientatsioonialane töö koolides on siiani veel ebaühtlane. Noorte paremaks

orienteerimiseks ühiskonnavajalike elukutsete valikule on koolides vaja laiendada kutseinformatsiooni kandepinda, lülitades selle kõikidesse aineprogrammidesse. Samal ajal on vaja rohkem kasutada ettevõtete ja majandite spetsialiste ja eesrindlike töötajaid ning anda noortele rohkem võimalusi praktiliselt tutvuda mitmete erialadega. Seda võimaldavad mitmesugused tehnika- ja põllumajandusringid, koolidevahelised õppetöökodad ja tsehhid, suvised tööbrigadid põllumajanduses, ehitustel, teeninduses, kaubanduses jm. Igati tuleb täiustada töökasvatust, õpetada töö kaudu hindama ka elukutset.

Siit tulemegi järgmise uue õppeaasta põhiprobleemi juurde, s. o. **pöörata kasvatustöös peatahelepanu ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse ühtsusele, kooli, kodu ja üldsuse koostöö tugevdamisele.**

Rääkides uutest ülesannetest, mida tänapäeva tingimused seavad partei ideoloogilisele tegevusele, märkis L. I. Brežnev oma aruandekõnes NLKP XXV kongressil: «Parteiorganisatsioonide praktika näitab meile kätte tee, mida mööda minnes me võime tõsta selle tegevuse efektiivsust. Selleks teeks on kompleksne lähenemine kogu kasvatustöö organiseerimisele, s. o. ideelis-poliitilise, tööalase ja kõlbelise kasvatuse tiheda ühtsuse tagamine töötajate eri gruppide iseärasusi arvestades.» (1, lk. 86.)

Edasi märgib L. I. Brežnev: «Sisendada töötajatele, eelkõige noorele põlvkonnale nõukogude patriotsismi ja sotsialistliku internationalismi ideid, uhkustunnet Nõukogude maa, meie kodumaa üle ning valmisolekut asuda sotsialismi saavutuste kaitsele — see oli ja on partei tähtsamaid ülesandeid.» (1, lk. 87.)

Need ongi meie kasvatustöö sõlmprobleemid nüüd ja lähemal aastail koolides, koolivälistes lasteasutustes, perekondliku kasvatuse suunamisel, koolisestest ja koolivälisest ürituste korraldamisel jne.

Kasvatustöö kompleksuse tagamisel tuleks teatud perioodidel rõhku panna mahajäänud matele kasvatustöö lõikudele. Praegu on selleks kõlbelise kasvatuse küsimused. Töötada välja aktiivne hoiak elus ja teadlik suhtumine ühiskondlikkuses kohusesse, tagada sõnade ja tegude ühtsuse saamine igapäevaseks käitumisnormiks — selline on

XXV kongressi ülesanne kõlbelises kasvatustöös.

Et selles kasvatustöö lõigus puudujäike esineb, näitab see, et viimastel aastatel on üldhariduskoolide õpilaste hulgas sagenenud järelevalvetus ja õiguserikkumised. Esineb kõlbelist lõtvust, juba varases nooruses suitsetamist ning alkoholi tarvitamist, ükskõikset suhtumist kooli ja ühiskonna varasse jne.

Kuna need probleemid muret tekitavad, võttis meie vabariigi valitsus 7. juunil k. a. vastu määruse laste ja noorukitega tehtava kasvatustöö parandamise abinõude kohta.

Nimetatud määruses märgitakse saavutuste kõrval seda, et paljudes koolides on kasvatustöö veel formaalne. Massiürituste kõrval pööratakse vähe tähelepanu individuaalsele kasvatustööle laste ja noorukitega.

Märgiti puudusi õpilaste vaba aja veetmise korralduses. Järelevalveta ja õiguserikkumisele kalduvad ning miilitsa lastetubades arvel olevad lapsed ei ole klassi- ja koolivälise tööga nõutaval määral hõivatud, nendega ei tehta sihikindlat ega konkreetset kasvatustööd.

Vähene on koolide koordineeriv osa õpilaste elukohajärgses töös. Koolist (eriti suuremates linnades) pole saanud veel kasvatustöö keskused oma mikrorajoonis.

Suuri puudusi esineb koolivälisest lasteasutuste sisulisest tööst, nende võrgu väljarendamises meie vabariigis ning materiaalse baasi tugevdamises.

Eesti NSV Ministrite Nõukogu kohustusid paljusid meie vabariigi ministeeriume ja keskasutusi, samuti rajoonide ja linnade TSN täitevkomiteesid võtma tarvitusele abinõusid laste ja noorukitega tehtava kasvatustöö parandamiseks. Nendest on ajakirjanduses juba kirjutatud ja kohalikel haridusorganeil, koolidel ning koolivälistel asutustel tuleb oma järgmise õppeaasta töö planeerimisel neid ülesandeid ka arvestada.

Mida me mõistame ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse ühtsuse all? Eelkõige seda, et ühte või teist kasvatustöö lõiku rõhutades ei tohi unustada noore inimese ideelis-poliitilise silmaringi laiendamist, kõlbelis-moraalsete tõekspidamiste kujundamist, tööharjumusi ning lugupidamist kasvatamist töö vastu.

Võtame näiteks töökasvatuse olukorra

meie vabariigis, kus on juba välja kujunenud kindel süsteem. See haarab õpilaste tööõpetust 1.—8. klassini, polütehnilist tööõpetust 9.—11. klassini, ühiskonnakasulikku tööd koolis ja väljaspool kooli, õpilaste tööd suvisel koolivaheajal õpilasmalevas, töö- ja puhkelaagrites, kodumajandis, asutustes ja ettevõtetes, kooliümbruse korrastamisel jne. Andes õpilasele töö või saates teda šeffettevõttesse praktikale, peab laps teadma, mis kasu ta toob oma tööga rahvamajandusele, milleks seda või teist eset (detaili) valmistatakse, miks see peab olema kvaliteetne, esteetiliselt kaunis, ja kui ese kaubavahetuse korras läheb kuhugi välisriiki, milline tähtsus võib valmistataval kaubal olla teiste rahvaste majanduslikul abistamisel, mida need rahvad meile vahetuskaubana annavad jne. Töö iseloom ja olukord loovad selle kasvatustöö ühtsuse loomiseks juba ise võimalused.

Kasvatustööd peame hindama komplekselt eelkõige sellest aspektist, kuidas kasvab mõtle-, loov ja majanduslikult kokkuhoidlik inimene. Nii rääkides, näidates ja õpilasi tegudele kaasa tõmmates kasvatame neid nägema asjade tõelist väärtust ja tarvet koolis, kodus, ettevõttes, majandis, ühiskondlikes kohtades, ning et nad ka ise õpiksid vaimsete väärtuste abil looma materiaalseid väärtusi.

Kasvatustöö saab olla efektiivne ainult sel juhul, kui koolipoolsed ettevõtmised astuvad ühte sammu perekondliku kasvatusesaga, üksteist oma tegevusega toetades. Seepärast peamegi seda uuel õppeaastal jätkuvaks õppe- ja kasvatustöö sõlmküsümuseks.

Tähtis on siinjuures elanikkonnale pedagoogiliste teadmiste ja oskuste andmine. Sellega on kutsutud tegelema mitmed ametkonnad ja ühiskondlikud organisatsioonid. Keskseks ametkonnaks on loomulikult seatud haridusorganid, koolid ja lasteasutused. Koos nendega peavad tagama laste kasvatamiseks vajalike teadmiste ja oskuste levitamise elanikkonna hulgas ka tervishoiu-, perekonnaseisu- ja kultuuriorganid, ametiühingu-, komsomoli-, ühingu «Teadus» jt. organisatsioonid. Mitmesuguseid üritusi korraldavad ka alaealiste asjade komisjonid ja juriidilised asutused.

Pedagoogilise propagandaga tegelevate organisatsioonide arvukus ja selle vormide

mitmekesisus on aga tihti viinud selleni, et ühe või teise asutuse (organisatsiooni) korraldatud ürituste temaatika ei vasta kuulajate koduse ja ühiskondliku kasvatuses peamistele vajadustele, esineb korraldavate asutuste ja organisatsioonide vahelist paralellismi, teemade kordamist jne. Kõik see tõstis päevakorra vajaduse luua meie vabariigis süsteem, milline ametkond peaks ühe või teise lastevanemate kontingendiga tegelema ja milline temaatika oleks sellele kontingendile kõige sobivam.

Möödunud õppeaasta lõpuks jõutigi niikaugele, et Eesti NSV Haridusministeerium kiitis heaks kõigi teiste ametkondadega kooskõlastatud soovitud pedagoogilise propaganda süsteemi loomiseks meie vabariigis, mille järgi tuleks joonduda kõigil koolidel ja haridusorganeil.

Antud soovitud koos vastava temaatikaga püüavad määratleda ametkondadevahelisi piirjooni pedagoogilise propaganda organiseerimisel elanikkonna hulgas ning ühtlasi erinevale kontingendile ettenähtud loengute ja vestluste põhitemaatikat.

Kõige selle kõrval tuleks aga arvestada seda, et teadmiste andmine on vaid esimene etapp. Seetõttu tuleb passiivse loengulise töö kõrval ulatuslikult rakendada aktiivsemaid vorme, nagu iseseisev töö kirjandusega, seminarid, arutelud jne. Eriti oluline on individuaalne kasvatustöö lastevanematega kui kõige efektiivsem töövorm. Kõigil juhtudel saab aga temaatikat kasutada alusmaterjalina, mis peaks tööd märgatavalt hõlbustama.

NLKP XXV kongress rõhutas vajadust tõhustada kooliväliseid kasvatustööd. Haridusministeerium seadiski järgmise õppeaasta üheks põhiprobleemiks tõsta **klassi- ja koolivälise kasvatustöö osa õpilaste kommunistlikul kasvatamisel.**

Seoses koolinoorte IV laulu- ja tantsupeo korraldamisega 1977. a. juulis elavdada õpilaste taidlust vabariigi koolides ja koolivälises asutustes.

Eespool oli juba juttu seoses meie vabariigi valitsuse määrusega klassi- ja koolivälise töö organiseerimisest järelevalveta noorukitega. Kuid ülesanne on igati suurendada klassi- ja koolivälisest ringidest osavõtjate arvu ning kogu klassi- ja koolivälise tegevuse osatähtsust õppe- ja kasvatustöös.

Koos komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonidega tuleb lähemaiks aastaiks seada eesmärgiks senisest paremini koordineerida koolivälilist kasvatustööd just teiste asutuste ja organisatsioonidega. Nendeks on kultuuri- ja spordiasutused, klubid ja ühingud, majavalitsused, šeffettevõtted, majandid jt. ametkonnad, kes on kohustatud ja ka osalevad õpilaste huvialases tegevuses.

Järjekordne suurem üritus, mis tublisti mõjustab klassi- ja koolivälilist tegevust eeloleval õppeaastal, on 1977. a. juuli algul toimuv Eesti NSV koolinoorte IV laulu- ja tantsupidu, mis pühendatakse Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. ja V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 55. aastapäevale.

Sellest ei kujune mitte üksi tähelepanuväärne massiüritus meie vabariigi koolinoorsoole, vaid eelkõige üldhariduskoolide õpilaste ideelis-esteetiliseks kasvatamiseks organiseeritav taidluse ülevaatus. Selle järgi teeme kokkuvõtteid ja anname hinnangu igale vabariigi rajoonile ja linnale, kõigepealt aga koolidele ja koolivälilistele asutustele, õpilastaidluse **massilisusele** ja sellele, kui palju osavõtjaid tuleb ühest või teisest linnast (rajoonist) laulu- ja tantsupeole. Teiseks hindame seda, millise **kvaliteediga** pääsevad koorid, orkestrid ja tantsurühmad koolinoorte peole.

Kõige selle eeldus on see, et igas koolis oleks vähemalt paar koori, orkester ning kindlasti 1—2 rahvatantsurühma. Kui seda pole kooli jõududega võimalik teha, tuleks otsida võimalusi kultuuriasutuste ja šeffide vahendite või kaadri ärakasutamiseks. Harjutamiskohaks peaks ju koolimajades või klubides ruumi jätkuma.

Praeguste registreerimisandmete põhjal ei ole asjad mitmetes linnades ja rajoonides kaugelki rahuldavad. Üldhariduskoolides on veel vähe loodud poistekoore, segakoore, puhkpilliorkestreid ja keskkooli vanemate klasside segarahvatantsurühmi. Isegi lastekoore ei ole $\frac{1}{3}$ vabariigi keskkoolides (või pole neid registreeritud), ometi peab see kooriliik olema reeglipäraselt igas koolis, kus on muusikaõpetus. Neid puudujääke on aga võimalik veel järgmise õppeaasta algul likvideerida.

Viimastel aastatel on aina teravamalt ja teravamalt päevakorrale tõusnud õpilaste

tervise probleemid. Uha sagedamini ilmnevad õpilaste juures haiguslikud nähud, mis varem esinesid (ja ka nüüd esinevad) palju vanemas eas.

On räägitud stressist ja selle kahjulikust toimest inimesele ning tema tervisele. Samal ajal on kindlaks tehtud, et tänapäeva elurütmi ja närvipingega võib kohaneda, kui pingele järgneb lõõgastus. Teadlaste uuringute tulemusena on selgunud, et stressi toimet aitavad vältida arukas töö- ja puhkerežiim, küllaldane tegelemine kehakultuuriga, samuti füüsilise tööga, õige toitumine, kinnipidamine isikliku ja ühiskondliku hügieeni nõuetest jne. Et aga meie inimene **juba** varakult seda teeks ja oskaks oma elurežiimi õigesti korraldada, selleks peab teda koolis õpetama, kasvatama ja harjutama.

Juba möödunud aastal rõhutasime õpilaste tervise tugevdamise ja klassivälise sporditöö hoogustamise abinõude rakendamist. See on küllalt kompleksne küsimus, mis haarab paljusid õpilase tervist mõjustavaid tööloike koolis. Peamine on aga siiski see, et iga õpilane harjaks tegelema kehakultuuri ja spordiga. Sellepärast võttiski Haridusministeerium kehakultuuri- ja sporditöös põhisuuna **massilise koolisporti arendamisele**. Sellisena on kehakultuuri ja sporditöö edasine areng ka NLKP XXV kongressil vastuvõetud X viisaastaku põhisuundades ära toodud.

X viisaastaku põhisuundadest kasvab välja õppetöölane põhiprobleem: **õppeprotsessi edasiseks täiustamiseks ja õppetöö kvaliteedi tõstmiseks pöörata rohkem tähelepanu tänapäeva pedagoogika saavutuste, tehniliste vahendite ja õpilasi aktiveerivate ning arendavate, neid iseseisvale tööle suunavate meetoodiliste võtete õigele kasutamisele.**

Õppetöö kvaliteedi paranemisele pandi kindel alus üleminekuga tööle kabinetisüsteemil. See oli äärmiselt ulatuslik ettevõtmine, mis eeldas nii organisatsiooniliste abinõude rakendamist kui ka kõigi pedagoogiliste ja materiaalsete vahendite mobiliseerimist. Kui IX viisaastaku alguses oli Eesti NSV üldhariduskoolides 750 õppekabinetti, siis 1975/76. õppeaasta alguses oli neid juba 3728, seega rohkem kui neljakordne kasv. Sealjuures viisaastaku viimasel kolmel aastal rajati põhiosa uutest kabinettidest — umbes 750 kabinetti aastas. Töötati välja ja saadeti

koolidele metoodilised juhendid kabinetisüsteemi ja üksikute ainekabinetide loomiseks. Korraldati arvukalt õpetajate täienduskursusi, milledest võttis osa (nii pikaajalistest kui ka uute programmide kursustest) kokku ligi 27 000 pedagoogi. Nendel kursustel valgustati ulatuslikult töökorraldust ja uute programmide rakendamist töötamisel kabinetisüsteemi tingimustes. Põhjalikult parandati koolide varustamist õppevahenditega. IX viisaastaku kolme viimase aasta jooksul suurenes õppevahendite baaskaupluse käive ligi viis korda ehk 290 000 rublalt 1 400 000 rublani aastas. Niisugune rahaliste vahendite suurenemine sai võimalikuks tänu šeffide vahendite ulatuslikule eraldamisele haridusorganite käsutusse.

Õppeprotsessi edasisel täiustamisel ja õpetöö kvaliteedi tõstmisel on käesoleval viisaastakul määrav kabinetisüsteemile ülemineku lõpetamine maa- ja kõigis 8-klassilistes koolides. Kokkuvõtteid sellest tehakse 1977/78. õppeaastal ülevabariigilisel kabinetisüsteemi ülevaatusel, kus tehtu hindamisel arvestatakse järgmist:

1. Õppe- ja kasvatustöö tase kabinetides.
2. Kabinetisüsteemi nõuetekohase funktsioneerimise kindlustamise organisatsiooniline tase (õppekabinetide arvuline vastavus aine vajadusele, kabinetide koormatus, nende paigutus koolihoones, nende vastavus õpilaste vanuseastmetele, tunniplaani optimaalsus, õpilaste otstarbekohane liikumine jm.).
3. Õppevahendite ja õppeesadmete vastavus õppeprogrammide nõuetele, nende kasutamine programmide täitmisel.
4. Sisustuse ratsionaalsus, vastavus hügieeni- ja esteetikanõuetele.

Nendest seisukohtadest lähtudes tulekski nüüd uusi kabinette sisustada ja olemasolevaid täiustada. Oleme korduvalt rõhutanud, et tänapäeval lähtume kabinetisüsteemi rakendamisel eelkõige sellest seisukohast, milline kasutegur on ühel või teisel kabinetil õppe- ja tunnivälise töö organiseerimise, õpetuse ja kasvatuse seisukohalt, kuidas kabinet ja sealne sisustus vastab nii õpetaja kui ka õpilase töö ratsionaalsele organiseerimisele. On vaja arukalt analüüsida kabinetidesse koondatud materiaalsete väärtuste kasutamise efektiivsust, sest mitmed teated kinnitavad, et kallid aparaadid

ja õppevahendid seisavad kohati kasutamatuks.

Kui vaatame Nõukogude Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundades aastaiks 1976—1980 püstitatud ülendasid hariduse alal, siis ongi ühe peamise eesmärgina seatud tõsta õppe- ja kasvatustöö taset keskkoolis ja kooli kasvatuslikku mõju oma kooli piirkonnas. Aktiivsemalt tuleb kasutada õppeprotsessis tehnilisi vahendeid ja uusi õppemeetodeid.

Olulised on praegu sellised metoodilised võtted, mis arendavad õpilase mõtetegevust, eriti tunnetuslikku tegevust. Nüüdisajal on vaja rõhutada just iseseisva töö oskuste ning harjumuste kujundamist õppe- ja kasvatustöös. See on peamine arendava õpetuse idee realiseerimisel.

Möödunud viisaastakul mindi koolides põhiliselt üle uutele õppeprogrammidele. Eesti õppekeelega kooli 1.—8. klassides on kinnitatud 73 stabiilset õpikut. Ulatuslikult on korrigeeritud kirjandusõpetuse programme. Väljatöötamisel on uus vene keele õpetamise programm. Peaaegu kõikides ainetes on olemas metoodiliselt väga vajalikud, õpetajat orienteerivad ja õpilaste diferentseeritud õpetust soodustavad töövihikud. Praegu on 84 eri töövihikut, 2.—8. klasside õpikutest on põhiosa fondeeritud, mistõttu ongi võimalik olnud suurel arvul välja anda töövihikuid.

X viisaastakul toimub mõnede programmide, õppeplaanide ja õpikute edasine täiustamine ja kaasajastamine, seda eelkõige ainetevaheliste seoste tugevdamisega. Tähtsal kohal on kõikide õppeainete kindlustamine nõuetekohaste õppevahendite komplektidega koos vastavate metoodikaküsimuste lahendamiseks. Kuigi loodetust vähem, aga siiski hakkasid koolitöös juurduma meie nüüdisaja pedagoogika saavutused ja uued metoodikavõtted, nagu rühmatöö, probleemõpe, mitmesugused individuaalse ja diferentseeritud õpetamise vormid ning meetodid. Et see protsess oleks kiirem, selleks peavad koolijuhid, metoodikud ja pedagoogikateadlased ise kaasa aitama, õpetama ja juhendama, õhutama ning innustama kõike uut ja nüüdisaegset julgelt ning aktiivselt rakendama igapäevases koolitöös.

Aga ega ka vanu läbiproovitud ja ennast õigustanud võtteid või päris nurka visata.

Neid on vaja täiustada, kolleegide kogemusi ja efektiivsemaks osutunud võtteid paremini tundma õppida, proovida ja katsetada. Meisterlikkust läheb aina rohkem vaja ja see on midagi muud kui omaaegne koolitubade ja koolitarede meisterlikkus. Igal ajal oma nõuded, sest on ju kooli ülesanded ja õpilaskontingentki oma koosseisult muutunud.

Uks oluline tingimus õppetöö tulemuste parandamisel oli IX viisaastakul koolivõrgu korrastamisel normaalsete õppimistingimuste loomine neile lastele ja noorukitele, kes füüsiliste või vaimsete defektide tõttu ei saa tavalises üldhariduskoolis õppida. Loodi juurde kaks 8-klassilist logopeediakooli, suurenes logopeediaklasside ja abi- ning eriinternaatkoolide arv. Selle tulemusena tõusis nendes koolides ja klassides õppijate arv IX viisaastakul 3700 õpilasel 6500 õpilase ni, mis tervikuna (kuid mitte rajooniti) rahuldab peaaegu meie momendivajadusi.

Kuid ka edaspidi peab sellele kontingendile väga suurt tähelepanu osutama. Kõigepealt tuleb eriõpetust vajav kontingent õigeaegselt (enne koolitulekut) välja selgitada ja vastavatesse koolidesse (klassidesse) suunata. On kavatsusel reorganiseerida senised tasanduklassid (alates esimesest klassist) tasandus-diagnostilisteks klassideks. Eriti vajavad tähelepanu erikontingendiga koolide elukutse ettevalmistamisega seotud küsimused nii õpetamise kui ka materiaalse õppebaasi taseme poolest.

Meie töötulemused olenevad eelkõige kaadrist, nendest, kes juhivad õppe- ja kasvatustööd, ja nendest, kes koolis lapsi õpetavad ja kasvatavad. NLKP XXV kongressi poolt vastuvõetud X viisaastaku põhisuundades on ühe ülesandena kavandatud õpetajaskaadri ettevalmistamine ja kvalifikatsiooni tõstmise kvaliteedi parandamine.

Kuigi IX viisaastakul paranes meie vabariigi üldhariduskoolide ja lasteasutuste pedagoogide haridustase, ei vasta see veel nüüdisaja nõuetele. Nii töötas üldhariduslike päevakoolide 4.—11. klassis 1971. a. 70,4% kõrgema haridusega õpetajaid, 1975. a. 77,9%. See arv on madalamaid NSV Liidus. Seetõttu seisab X viisaastakul koolide juhtkondadel koostöös partei- ja ametiühinguorganisatsiooniga ees suur töö nõutava hariduseta pedagoogide kõrgkooli õppima suu-

namiseks või nende pedagoogiliselt töölt väljavahetamiseks.

Kuna meie vabariigi pedagoogiliste õppeasutuste lõpetajate arv ei rahulda kõiki koolide vajadusi täiendava pedagoogilise kaadri järele, siis on õppe- ja kasvatustöö parendamisel äärmiselt oluline pedagoogide mittestatsionaarselt edasiõppimine.

Kaadri kvalifikatsiooni tõstmisele on positiivset mõju avaldanud eelmisel viisaastakul alustatud ja X viisaastakul põhiliselt korraldatav õpetajate ulatuslik atesteerimine.

Tähtis on noorte kõrgema haridusega õpetajate ja kasvatajate ideelis-poliitilise taseme ja ametialase kvalifikatsiooni tõstmisel alates 1974/75. õppeaastast sissesetatud stažeerimine koolides ja lasteasutustes. Alles käesolevast aastast rakendatakse ka uut haridustöötajate kvalifikatsiooni tõstmise süsteemi. Kuid ega küsimus seisne ainult kvalifikatsiooni tõstmise vormide loomises, kõik oleneb ikka õpetajast ja kasvatajast endast, kuidas ta neist osa võtab.

Koolitöö on laiahaardeline. Kõigist koolitöö tahkudest ja pedagoogide ees seisvatest ülesannetest X viisaastakul ei jõudnud siin juttu teha. Kuid meie peame nägema alati oma töös peamist ja eelseisval perioodil tulebki NLKP XXV kongressi materjalide tutvustamisel õpilastele ja nende otsuste elluviimisel lähtuda sellest, et meie organisatsioonilis-pedagoogiline töö peab kaasa aitama keskhariduse igakülgele kvalitatiivsele täiustamisele, iga õppeaine, kogu klassi välise tegevuse kasvatusliku efektiivsuse tõstmisele, õpilaste kommunistlike ideaalide kujunemisele, peab neis esile kutsuma soovi võtta ise aktiivselt osa partei kavandatud kommunistliku ülesehitustöö plaanide elluviimisest.

Kirjandus

1. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln., 1976.
2. A. Kossõgin, NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuund aastaks 1976—1980. Tln., 1976.

KVALITEET — RAHVAHARIDUSE VÕTMETPROBLEEM

KUIDAS HINNATA KOOLI TEGEVUST?

Meie maa igal arenguetapil on rahvahariduse konkreetsed ülesanded olnud seotud partei poolt kogu kommunistlikule ülesehitustööle seatud üldiste põhi-eesmärkidega. Praegu on pedagoogika ja poliitika selline orgaaniline läbipõimimine eriti ilmne ja tunnetatav.

Tänapäeval peab partei iga töötaja tegevuses peamiseks kvaliteedi külge. L. I. Brežnev rõhutab, et meie rahvamajanduse arendamise võtmeprobleem on kogu töö kvaliteedi tõstmine.

Kvaliteedinõue ei piirdu majandusega. See haarab ühiskonna elutegevuse kõiki valdkondi — olgu jutt materiaalsest tootmisest või vaimsete väärtuste loomisest, laste kasvatamisest või teenindussfäärist. Noore põlvkonna eluks ettevalmistamise edasine täiustamine on lahutamatu lüli võitluses kvaliteedi eest. Veelgi enam, see on üks juhtivaid lüli-

sid. Iga töö kvaliteedi tase sõltub ju lõpptulemusena töötajast endast — tema haridusest, praktilisest vilumusest, moraalihoonest. Üldistatuna võib öelda: nõukogude inimese tegevuse kvaliteet on ilmekas näitaja selle kohta, kui hästi on ta haritud ja õpetatud, kasvatatud ja arenenud.

Iga koolitöötaja peab selgelt nägema oma töö nii lähemaid kui ka kaugemaid perspektiive. Valmistada ette inimesi, kes on suutelised tagama kogu meie arenenud sotsialistliku ühiskonna uue kvalitatiiivse tõusu — see on nõukogude pedagoogi peamine ülesanne ning sellele tuleb allutada iga samm koolitöös. Sellise «kaugelenägemise» tähtsusele on korduvalt juhtinud õpetajate tähelepanu ka NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev. Ta ütleb:

«Kogu pedagoogilise tegevuse kvaliteedi põhikriteerium on kätkevad kooli lõpetanud inimese kommunistlikesse jontesse. Tõsi, see kriteerium on ajaliselt ette nihutatud: lõpptulemusena avaneb inimene ju töös, ühiskondlikus tegevuses, elus siis, kui ta on juba kooli lõpetanud. Kuid ka siis, kui laps istub koolipingis, ilmutab ta isiksuse jooni, realiseerib oma võimeid ja eeldusi. Kommunistliku isiksuse kujunemine toimub õpetaja aktiivsel osavõtul, tema mõju all, sihikindla pedagoogilise mõjutuse tulemusena — nii vahetult kui ka lastekollektiivide, õpilasorganisatsioonide kaudu. Igapäevase ja lakkamatu kasvatustöö kvaliteet, mis on kätkevad meie kasvandike tegudesse ja käitumisesse, vastutustundega õppimisesse ja muusse töösse, kodanikutunde jontesse, kommunistlikusse ideelisesse ja kõlblusesse, on see, mis otsustab edu. Ma ei räägi juba õpetamise kvaliteedist, õpilaste teadmiste tasemest.»

Igale pedagoogilisele kollektiivile kujutavad endast kasulikku üldorientiiri võitluses kvaliteedi eesti «Kooli tegevuse hindamise kriteeriumid», mille NSV Liidu Haridusministeeriumi ülesandel töötas välja NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Üldpedagoogika Instituudi koolijuhtimise sektor. Nende projekt avaldati laialdaseks arutamiseks «Ütšitelaskaja

Gazetas» 21. oktoobril 1975. a. («Nõukogude Õpetajas» 1. novembril 1975 — Toim.).

Kooli tegevuse hindamise praegune praktika ei ole kaugeltki rahuldav ja vägagi tuntav on tema defekt selles, nagu rõhutatakse dokumendis: «ikkagi veel pööratakse põhitähelepanu õppe- ja kasvatustöö teistele arvulistele näitajatele». Projekti autorid hoiatavad õigesti: «Püüd otsustada kooli ja õpetaja töö üle ainult õppe- ja kasvatustöö protsendi põhjal viib oluliste pedagoogiliste eksi- arvamuste- ni.» See on tähtis hoiatus. Selline lähenemine ei desorienteeri sageli ju ainult neid, kes kooli tegevust kontrollivad ja hindavad, vaid ka õpetajaid, klassijuhatajaid ja kooli juhtkonda, keskendades nende tähelepanu välistele arvulistele andmetele, mida on suhteliselt kerge «parandada», ja viies nad eemale pedagoogilise töö keerulisest olemusest.

Projektis eristatakse kooli töö hindamisel kuus suunda:

- üldise kaheksaklassilise koolikohustuse seaduse täitmine ja üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine;
- õppeprotsessi olukord ja tulemused; õpilaste teadmiste, oskuste ja harjumuste kvaliteet, nende arengutase;
- kasvatustöö tase koolis;
- koolisisene juhtimine, töö pedagoogilise kaadriga;
- materiaalse õppebaasi olukord ja kasutamise efektiivsus;
- töö süsteem perekonna ja üldsusega.

Igas suunas pakutakse välja kindlad hindamiskriteeriumid. Loomulikult on need kõige mitmekülgsemalt välja töötatud kooli õppe- ja kasvatustöö protsessi hindamiseks. Õppeprogrammide täitmine, õpilaste teadmiste, oskuste ja harjumuste tase, nende arengutase, tundide ja tunnivälise tegevuse tase, õpetamisprotsessi individualiseerimine — niisugused on lühidalt kriteeriumid õppeprotsessi olukorra ja tulemuste hindamiseks. Kasvatustöö hindamise kriteeriumid haaravad järgmisi nõudeid: partei ja valitsuse juhendite täitmine kasvatustöö küsimustes ning selle töö tase, tööalane aktiivsus ja esteetiline kultuur,

õpilaste kehalise ja sõjalis-patriootilise ettevalmistuse tase ja massilisus.

Tuleb eriti toonitada: hinnang kooli tegevusele ei ole üksikuundade hinnangute mehaaniline summa. Projekt nõuab kooli tegevusele kompleksset lähenemist, kõigi tema põhitahkude vaatlemist vajalikus vastastikususes seoses. See on printsiipiaalne nõue. Ja see ei puuduta üksnes pedagoogilise töö tulemusi, vaid ka selle organiseerimist, meetodeid ja pedagoogi konkreetseid ettevõtmisi.

PEDAGOOGILISE PROTSESSI ELAV DIALEKTIKA

Õpetamise ja kasvatamise protsess koosneb tohutust hulgast üksikutest, väliselt iseseisvatest lülidest-elementidest: tundidest, ülesannetest, kasvatusüritustest jne. Igaühel neist on oma ülesanne ja oma sisu, oma vahendid, oma kordumatu vorm ja oma konkreetne tulemus. Samal ajal ei ole tulemus oluline iseendast, vaid selle poolest, kuidas ta on koosmõjus teiste tundide, ülesannete ja ürituste tulemustega; selle poolest, kuidas ta sulab ühtsesse tulemusse. Üksikteadmised, — oskused ja -omadused ühinevad, kujundades õpilase isiksuse üldise struktuuri, tema harituse, ideelis-kõlbelise suunitluse, tema iseloomu.

See pedagoogilise protsessi elav dialektika dikteerib õpetajale tema töö loogika. Paraku näeb õpetaja oma tööd sageli ühekülgsest: selle killustatusest üksikteemadeks ja tundideks, ülesanneteks ja üritusteks. Ta ei kujuta ette tervikut või see esineb kui «üksiksammude» lihtne summa. Muu hulgas on aga asja olemus pedagoogilise töö iga sammu ühtsuses, üksiku ja üldise lahutamatuses. Ja just sellepärast mõjutab iga selline samm üheaegselt nii üksiku fakti omandamist, nii teadmiste süsteemi kujunemist kui ka õpilase üldarengut. Selle mõistmine on mõõdapääsmatu tingimus koolitöö kõrge kvaliteedi saavutamisel. Ja vastupidi, killustatus, pedagoogilise ettenägelikkuse puudumine, oskamatus haarata tervikut nii üldises õppe- ja kasvatustöös kui ka igas ettevõtmises eraldi muutub põhiliseks takistuseks õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmisel.

Võtame näiteks vene keele õpetamise. Õpilastele on see üks raskemaid õppeaineid. Põhiline raskus on seotud sellega, et õpilane puutub siin kokku arvukate reeglite, juhendite ja nõuetega, mida ei tule üksnes mõista ja omandada, vaid õppida ka suulises ja kirjalikus kõnes vigadeta rakendama. Seda töömahukat ülesannet suudab kergendada ainult üks: tuleb omandada üldised seaduspärasused, mis juhivad keelenähtusi, avavad nende mõtte, seletavad nende päritolu «saladuse», viivad need kindlasse süsteemi.

Muuta teooria võtmeks eri- ja üksikjuhtumi kogu mitmekesisusele — just seda eesmärki järgis keeleõpetuse reform. Kuid uus lähenemine nõuab uut, täiuslikumat meetodikat. Selle ebapiisav läbitöötatus takistab paljudel õpetajatel reaalselt tunnetamast muudatuste mõtet ja väärtust, jagu saada vanadest harjumuspärasest šabloonidest. Teised õpetajad aga, rakendades küll uut lähenemisviisi, ei suuda ometi meetodika sellesama nõrkuse pärast muuta teooriat praktiliseks töövahendiks õpilaste käes.

Ent asja tuum ongi just teooria ja praktika orgaanilises ühendamises. Sellest kõneleb veenvalt näiteks too alati hämmastav kiirus ja kergus, millega koolieelik omandab emakeele. «Saladus» ei ole ainumalt selles, et laps on «sukeldunud» elava kõnekeele praktikasse, peamine — ta haarab vaistlikult keele ehituse üldised seaduspärasused ja rakendab neid omaenda praktikas. Teooria rollis, mis erakordselt kiirendab keele omandamist, esineb mudilasel elav intuiitvne «keelevaist». Endine õpetamine lämmatas olemuselt selle vaistu, kuna ei pööranud laste tähelepanu «keele üldisele vaimule», keskendades nende jõupingutused vaid üksikreeglite meeldejätmisele omaette seisvates harjutustes. See muutiski vene keele üheks kõige raskemaks ja vähehuvitavaks õppeaineks.

Mõistagi muutub emakeele omandamise ülesanne kooliaastatel mõõtnatult keerulisemaks koolieelse eaga võrreldes. Kuid omandamise printsiip jääb selleksamaks. Ja see nõuabki teooria muutmist elavaks keelevaistuks, keeleliseks

nägemisoscuseks, keele- ja stiilitundeks, keeletähelepanuks.

Formaalse killustatuse oht õppetöös on ilmekalt nähtav laste lugema õpetamise praktikas. Lugemise kvaliteeti hinnatakse teatavasti nelja näitaja järgi: lugemise õigsus, kiirus, teadlikkus ja ilmekus. Ent teaduslik kontroll avastab sageli, et edu on saavutatud eelistatavalt kahe esimese näitajaga, maha jäävad lugemise teadlikkus, s.o. loetu mõistmise aste, ja ilmekus — võime hoomata ja väljendada teksti kõiki mõtterikkusi ja ekspressiivseid nüansse. Kuid just need viimased näitajad väljendavadki kõige sügavamalt lugemiskultuuri, aga seega ka selle tegelikku kvaliteeti. Ei tohi unustada, et lugemine on parim õppimine. Koolis õppimise kogu edukus sõltub suuresti õpilase lugemiskultuurist, mitte ainult lugemise õigsusest ja kiirusest.

Õpilaste lugemise vähese teadlikkuse ja ilmekuse üks põhjusi on selles, et lugemise näitajaid võetakse killustatult, üksteisest lahtikistult; tekib illusioon, otsekui oleks igapäev neist teistega ühesugune ja neist sõltumatu tähtsus ja et need võivad isegi üksteist «kompenseerida».

Vene keel ja lugemine on toodud üksnes näitena. Tegelikult on aga jutt ükskõik missugusest õppeainest. Õpetamine on seda efektiivsem, mida aktiivsemalt osalevad selles õpilase mõte ja tunne, tema mälu ja tähelepanu, tema tahe ja kõlbelised omadused. Õpetamise tulemuseks ei ole siis lihtsalt teadmine, vaid midagi rohkemat — see, mida nimetatakse kultuuriks ja mis mõjutab õpilase kogu arengut, tema isiksuse kujunemist.

KOMMUNISTLIKU KASVATUSE TERVIKLIKKUS

Terviklik lähenemine ei ole oluline ainult ühe või teise õppeaine õpetamisel, vaid ka kogu koolihariduse korraldamisel. Matemaatik või füüsik, kirjanusõpetaja või ajaloolane, geograaf või bioloog, andes õpilastele konkreetseid teadmisi oma õppeainest, lahendab samaaegselt oma vahenditega hariduse

ühtseid põhiülesandeid: õpetab õpilasi mõtlema, varustab nad vaimse töö ja selle füüsilise tööga ühendamise üldiste meetoditega, kujundab õpilastes terviklikku teaduslik-materialistlikku maailmavaadet, toob hariduse võitleva ideelis-poliitilise suunitluse.

Kool ei saavuta vajalikku tulemust, kui iga õpetaja näeb üksnes oma õppeainet, eraldab ja vastandab seda teistele õppeainetele ja koolitöö valdkondadele. Veelgi enam, ta ei saavuta kvalitatiivset edu ka oma õppeaines, sest õpilastele jääb arusaamatuks, kuidas see on seotud teiste teaduslike distsipliinidega, hariduse ja kultuuriga. Niisugune õpetamine valmistab ette inimesi, kellele võib küll olla tunduval hulgal faktilisi teadmisi, kuid kes samaaegselt kannatavad piiratuse ja silmaringi kitsuse all. Lisaks tuleb hoiatada sellegi eest, et sageli ilmneb tendents ka kommunistliku kasvatusel üldist protsessi «lahterdada». Pedagoogilistes töödes viidatakse tavaliselt sellele, et see koosneb vaimsest, kõlblisest, kehalisest, töö- ja esteetilisest kasvatusel. Ent väga harva selgitatakse, et iseenesest on see jaotus tinglik, et see puudutab peamiselt sisu, faktilist materjali, oma olemuselt on aga üks ja lahutamatu protsess.

Võtame näiteks esteetilise kasvatusel. Selle vajalikkusest ja tähtsusest on juba küllalt palju kirjutatud ja räägitud. Kuid tihti peale esineb esteetiline nendes arvamusalaldustes kui midagi eraldi seisvat, kasvatusel teistest külgedest sõltumatut. Muidugi on esteetilisel kasvatusel oma spetsiifiline sisu ja vahendid, kui kõne all on muusika, joonistamise või mingi teise kunsti õppimine, kuid esteetilise mõiste sügavas mõttes on mõõtmatu lai — esteetiline on nii vaimse, kõlblise, töö- kui ka kehalise kasvatusel lahutamatu koostisos.

Ka tööõpetusel kui õppeainel on oma konkreetne sisu ja omad erilised ülesanded, kuid nendega ei ammendu hoopiski töökasvatuse eesmärk. See peab silmas kogu pedagoogilise töö niisugust üldist suunitlust, kui õpilasi õpetatakse peaga tööd ühendama käte tööga, tundma naudingut sihipärasest jõupingutusest,

kujundatakse noortes harjumust näha töös ühiskonna hüvangut, kasvatatakse neis suhtumist töösse kui loomulikusse vajadusesse, lõpuks aga sulab see kõik ühte tööarmastuse kui noore isiksuse põhijoone kujunemises.

Eesõeldu käib kommunistliku kasvatusel kõigi külgede kohta ja puudutab otseselt pedagoogilise töö kvaliteeti. Kvaliteedi mõiste esineb siin kahes tähenduses: kui iga tunni ja ürituse, meetodi ja võtte, pedagoogilise üksiksammu või organisatsioonilise momendi kvaliteet ja kui selle terviku kvaliteet, mis saavutatakse kõigi tundide ja ürituste, meetodite ja võtete, sammude ja organisatsiooniliste momentide harmoonilise ühtsulatamisega ning mis määrab kogu õppe- ja kasvatusel põhitlemuse. Seejuures ei ole kumbki tähendus teisega vastuolus. Mida hoolikamalt kaalutakse iga «pedagoogilist detaili», seda soodsamad tingimused on nende ühendamiseks üheks tervikuks. Ja vastupidi, mida selgemalt näeb õpetaja seda tervikut, mille poole ta püüdleb, seda täpsemalt tunnetab ta vajadust iga detail hoolikalt läbi mõelda. Tähtis on, et võitluses kvaliteedi eest ei lahutataks ega vastandataks üksikut ja üldist.

Pedagoogilist tööd teevad erinevate erialade ja erineva kvalifikatsiooniga inimesed. Nende hulka kuuluvad aineõpetajad ja klassijuhatajad, pioneeri-juhid ja pikapäevärühmade kasvatajad, direktor ja tema asetäitjad, metoodikud ja inspektorid, haridusorganite juhid ja pedagoogikateadlased. Neist igapäev tegevuse kvaliteet sõltub eelkõige sellest, kui kvalifitseeritult, missuguse asjatundlikkusega täidab ta oma spetsiifilisi funktsioone. Kuid töö on selline, mida ei saa mehaaniliselt üksikosadeks jaotada. Sellepärast on ka eri töötajate funktsioonid ainult suhteliselt iseseisvad. Siingi tuleb lähtuda pedagoogilise protsessi terviklikust iseloomust.

Õpetajate ülesannete kohta võitluses kvaliteedi eest juba öeldule vajaneb lisada tema sidemete olulisus mitte ainult praeguskollegidega, vaid ka sellega, kes õpetas lapsi enne teda ja kes hakkab neid pärast õpetama. Järjepide-

vus on pedagoogika tähtsaim printsiip. Alklassiõpetaja töö kvaliteedist sõltub paljuski õpilaste õppimisedukus keskmistes klassides, nende klasside õpetajate tööst aga omakorda ja mitte vähemal määral õpilaste teadmiste, oskuste ja kultuuritase vanemates klassides. Õpetajad töötavad teineteise tarvis ning seda ei tohi unustada. Ent samas ei ole kaugeltki alati õigustatud ühe või teise vanemate klasside õpetaja pretensioonid nooremate klasside kolleegile selles suhtes, et õpilased pole küllaldaselt ette valmistatud õpetamise tunduvalt kõrgema taseme jaoks. Paljudel õpetamise tulemustel on oma olemuselt lõpetamata iseloom. On ebaõige arvata, nagu õpetaks ainult algklassiõpetaja lapsed mõtlema, arendab nende kõnet, annab neile oskuse töötada, vanemate klasside õpetajad aga lihtsalt kasutavad tema töö valmis vilju.

Tegelikult kujunevad ja arenevad mõtlemisvõime, kõnekultuur ja töötamisoskus kõigi kooliaastate kestel. Nende arendamine kuulub iga õpetaja ülesannetesse õpetamise kõigil astmetel. Nime-tatu alahindamise korral läheb õpetamine edasi, areng aga tammub paigal, jääb maha. Varem või hiljem osutub õpilane võimetuks uusi, kõrgendatud ülesandeid täitma.

Sedasama võib öelda ka õpetamise ja kasvatamise omavahelise suhte kohta. Kui õpetaja arvab, et tema asi on ainult õpetada, klassijuhataja, pioneerijuhi ja pikapäevarahma kasvataja oma aga õpilasi kasvatada, siis on see tõsine viga. Just õpetamine on kasvatamise peamine vahend! Eeskätt kasvatab ta teaduse endaga, mida õpetaja õpetab, selle ideede ja kohati täis dramatismi ajalooa, selle seose kaudu eluga. Õppimine on tõsine igapäevane töö ning selleski on tema asendamatu kasvatuslik tähtsus. Distsiplineeritust ja vastutustunnet, sihi-teadlikkust ja tahtejõudu, austust teadmiste vastu ja uue tunnetamise vajadust — seda kõike kasvatab hästi korraldatud õppetöö. Lõpuks, õppimine-õpetamine kasvatab ka suhetega, mis kujunevad töös õpilase ja õpetajate vahel, õpilase ja klassi vahel, kus ta õpib Kui

nendes suhetes valitsevad õiglus ja austus isiksuse vastu, kui need rajanevad õpilasinitsiatiivile ja usule oma jõusse, on nende kasvatav jõud hindamatu. Tuleb selgelt mõista: koolis on võimatu kasvatuse kvaliteeti tõsta, kui ei suurene kasvatava õpetamise osatähtsus.

See ei vähenda mingil määral kasvatajate ja esmajoones klassijuhataja osatähtsust. Paraku pihustub see tegevus paljudeks eri suundadeks, tööloikudeks ja üritusteks, mille tagajärjel kaob kõige peamine — õpilase elav isiksus. Seejuures sõltub klassijuhataja töö kvaliteet otsustaval määral sellest, kui hästi ta tunneb iga oma kasvandikku ja kui lähedane ta talle on, kuidas mõistab tema kordumatut eripära, kuivõrd teab tema isiklikke rõõme-muresid, kas ta on õpilase perekonnas oma inimene. Siin on kõige olulisem õpetaja enda isiksus, tema hingerikkus ja takt ning peamine — siiras armastus laste vastu.

Kooli tegevuse kvaliteet tervikuna ei taandu üksikõpetajate, klassijuhatajate, pioneeritöötajate jt. jõupingutuste lihtsale kokkuliitmisele. Siin sõltub kõik sellest, kuidas töötajad tunnetavad seestmist ühtekuuluvust, kuidas see ühtsuse ja terviklikkuse tunne realiseeritakse igapäevasuhtes. Kooli direktori juhtimiskvaliteedi esimene näitaja on tema võime õpetajaid haarata ja ühte koondada ideelise ja pedagoogilise ühtsuse tundega, muuta see ühtsus koolielu loovaks ja kõikeläbivaks stiiliks.

Meie koolitöötajaid puudutab kõige otsesemalt NLKP Keskkomitee detsembripleenumil asetleidnud jutuajamine kaadri suure distsipliinitunde, nõudlikkuse ja isikliku vastutuse tähtsusest talle usaldatud töös.

V. I. Lenin on korduvalt viidanud vajadusele töötada käsi rüppe panemata distsipliini ja enesedistsipliini loomisel, organiseerituse, korra ja asjalikkuse kindlustamisel. Need leninlikud seisukohad on tegevusjuhiseks kõigile, alates töölisest tööpingi juures ja lõpetades ministriiga. Need on tegevusjuhiseks ka igale õpetajale, koolidirektorile, haridustöötajale. Viimasel ajal räägitakse rohkesti ja õigesti vajadusest tugevdada

distsipliini koolis, suurendada nõudlikkust õpilaste vastu. Ent kui tihti vaatab meile õpilasdistsipliini lünkadest vastu koolitöötajate omapoolne töödistsipliini rikkumine! Ja on loomulik, et nõudlikkuse suurendamist õpilaste vastu tuleb alustada pedagoogi suurest nõudlikkusest enda vastu, oma töö vastu, iga tunni ja ürituse ettevalmistamise vastu.

KOOL — ÜLDISE HOOLE OBJEKT

Kooli tegevuse kvaliteet ei sõltu ainult nendest, kes viibivad tema seinte vahel päevast päeva ja õpilasi vahetult õpetavad-kasvatavad. Suurel määral sõltub see inimestest ja asutustest, kes on kutsutud rahuldama koolide pedagoogilisi vajadusi, varustama neid metoodikavahenditega, kontrollima ja suunama nende õppe- ja kasvatustööd. Aeg esitab suure arve nii pedagoogikateadlastele, metoodikutele kui ka haridusorganite töötajatele.

Õpetamine on piiritletult konkreetne protsess. See toimub õppeplaani järgi, mis haarab kindla valiku õppeaineid. Igas õppeaines on omakorda aastate kaupa täpselt piiritletud teadmised, oskused ja harjumused, mida õpilane peab omandama, ning selleks omandamiseks on rangelt kehtestatud õppimisaja maht. Nendes tingimustes sõltuvad õpetamise üldised tulemused tugeval määral nendest konkreetsetest kvalitatiivsetest tulemustest, mida on saavutatud igas õppeaines, igal aastal ja õpetamise igal etapil. Mõistagi nõuab see maksimaalselt paindlikke ja õppetöö enda kulgemisele lähedalähedasi kriteeriume. Olemasolevad kriteeriumid ei ole enam piisavad, sest jäävad maha nüüdishariduse kvaliteedinõuetest.

On küpsenud vajadus üksikasjalikult välja töötada õpilaste teadmiste ja oskuste objektiivse hindamise ajakohased viisid. Just seda probleemi seoses üleminekuga uutele õppeprogrammidele uurib kaugeltki mitte esimest aastat NSV Liidu PA Õpetamise Sisu ja Meetodite Instituut. Uuringute esmaetapp kinnitab: praegused hinded, samuti ka nende panemise ja üldistamise süsteem ei anna

ettekujutust õpilaste teadmiste tegelikust tasemest ega kvaliteedist. On tõstatatud hulk teoreetilisi küsimusi, kogutud mõningane eksperimentaalne materjal. Kuid ikkagi liigub asi edasi äärmiselt aeglaselt.

Ent hinnete kriteeriumide väljatöötamine ei ole veel kõik. Tarvis on kindlustada nende tegelik rakendamine õppetöös. Praeguse hindamissüsteemi puudus ei ole ainult selles, et selle kriteeriumid ei vasta kaugeltki aja nõuetele, halb on seegi, et õpetaja tihtipeale ei kinnista hinnat omapoolse hinnangulise arutlusega. Muu hulgas on ta kohustatud õpilaste tegevust, vastuseid ja töid analüüsima klassi ees, andes nii neile «teadmisi oma teadmistest». Ons vaja rääkida, kui väärtuslik on see õpilastele? Eriti, kui see seostatakse õpilase tööpingutuste analüüsiga — nii veendub õpilane, kuidas ta edusammud sõltuvad oskusest õppida.

Suur ülesanne — õpetada lapsed õppima — on seni jäänud ainult üksikõpetajate harrastuseks. Kahjuks vaadatakse ka õppeaine metoodikale senini traditsioonilist viisi kui teadusele sellest, kuidas õpetajal õpetada, lahus teisest küsimusest — kuidas õpilasel õppida. Tõeliselt teaduslik metoodika peab tundma õppima õpetaja, õpilase, õppevahendite ja õppimissituatsiooni koosmõju seadusi kui tervikliku pedagoogilise nähtuse lahutamatu osi.

Hindamistegevuse olemusega on kohustatud tegelema ka haridusorganid — ilma selleta ei suuda nad kooli pedagoogiliselt kvalifitseeritult juhtida. On lubamatu, kui selline oluline tegevus taandub ainult protsendiandmete kogumisele keskmise õppeedukuse kohta kõigis õppeainetes. On tarvis mõista: õpetaja pandud hinded on tööinstrumendid tema käes, sellepärast ei saa nende alusel teha otseseid järeldusi tema töö kvaliteedi kohta, veelgi enam — kooli töö kohta tervikuna.

Kooliõpetuse kvaliteedi üle on tarvis riikliku kontrolli kvalifitseeritud süsteemi, mis kätkeb kontrolltööde ja suulise küsitluse materjalide ulatusliku valiku, mille alusel kontrollivad õpilaste

teadmisi kooli direktor ja haridusosakond metoodiliste ja teaduslik-pedagoogiliste asutuste osavõtul. Niisugune kontrollimine võib olla perioodiline, kõigile koolidele üheaegne või valikuline välja selgitamiseks õpetamise üldisi tulemusi teatavate teadmiste omandamisel või mõne võime arendamisel.

Riikliku kontrolli teljeks on olnud ja jääb koolide inspekteerimine. Ainult see üksi suudab anda ettekujutuse kooli valmist, tema ideelis-kõlbelisest õhkkonnast, üldise ja pedagoogilise kultuuri tasemest, tema järjepidevast loomungilisest edasiliikumisest. Tuleb aga tunnistada: inspekteerimise kvaliteet ei ole küllalt kõrge veel paljudes rajoonides. Kooli sisuline tundmaõppimine ja tema abistamine kvalifitseeritud nõuandega asendatakse kohati telefonilis-paberlike ettekirjutustega, igasuguste õiendite ja aruannete nõudmisega, mis ainult kisuavad õpetajad eemale otsesest pedagoogilisest tööst.

Kool vajab haridusosakondadelt niisugust juhtimist, mis aitaks lahendada õppe- ja kasvatustöö praktika keerulisi ja teravaid küsimusi. Ning siin on targa ja kogemustega inspektori, ideelise, kultuurse, õiglase, taktitundelise ja õpetajale lähedase inimese osa tõeliselt hindamatu. Hoolitsus inspektorite eest, nende keeruliseks tööks tingimuste loomise, nende järjepideva ideelise, vaimse ja pedagoogilise kasvu eest peab alati olema haridusorganite tähelepanu keskmes.

Eriilist tähelepanu nõuavad kõik metoodika küsimused, olgu see siis õpetajatele uute teaduslike soovitude ja materjalide koostamine või täiendusinstituutides pedagoogilise kaadri kvalifikatsiooni tõstmise programmide väljatöötamine, metoodikute töö rajoonide metoodikakabinetides või ainekomisjonide tegevus koolis. Metoodika on otsustav «instrumentaallüli» võitluses õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi eest. Ta muudab üldised pedagoogilised ideed ja soovitud otseseiks ja konkreetseiks tööjuhendeiks õpetajaile, tagades seega tingimused õppe- ja kasvatustöö sihipäraseks, optimaalseks ja paindlikuks protsessiks.

Paraku alahinnatakse metoodika osatähtsust ja see annab ennast tunda. Teadlaspedagoog piirab sageli oma ülesande selle või teise pedagoogilise idee või teooria formuleerimisega, tundmata muret selle üle, kuidas neid konkretiseerida, metoodiliselt «häälestada», vajalike metoodiliste vahenditega tähtsustada. Sellega tõuseb tõsine takistus ideede ja teooriate koolis kasutuselevõtmise teele. Ei saa jätta nägemata lünki, mis sageli tekivad pedagoogika ja didaktika üldteooria ning õppeainete didaktika ja konkreetsete metoodikate vahel, metoodikate ja reaalse õpetajaspraktika vahel. Sageli annavad need endast märku nii pedagoogilises kirjanduses, nii õpetamise iseloomus pedagoogilistes instituutides, nii õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise süsteemis kui ka koolisises metoodilise töö korralduses.

Pedagoogikateaduse kvaliteedi tõstmise ülesanne nõuab kõigi tema lülide ühtsust, alates teooria üldistest seisukohtadest ja lõpetades juhtnõõridega kindla õppeaine või teema, kindla ürituse metoodika kohta. See on parim tagatis pedagoogilise mõtte ja teooria dogmaks muutumise vastu, paljaste retseptide vastu praktilises metoodikas. See on ühtlasi tingimus terviklike pedagoogiliste teadmiste saamiseks.

Pedagoogilises töös on rohkem kui üheski teises võimatu võidelda kvaliteedi eest «üldiselt» või mingi järjekordse kampaania vormis. Hoolitsus kvaliteedi eest peab koolitöötajal avalduma alati ja kõikjal, saama tema kutsealase mõtlemise lahutamatuks jooneks, püsivaks lähenemisviisiks igale oma tegevusele õppe- ja kasvatustöö valdkonnas. See on peamine joon, mis eristab loovalt töötavat pedagoogi pedagoogist-käsitöölisest. Viimane, valmistudes tunniks või kontrollides õpetajate tunde, korraldades õpilasekursiooni või õppenõukogu koosolekut, abistades pioneere rühmakoonduse ettevalmistamisel või kommunistlike noori dispuudi korraldamisel, organiseerides loengut lastevanematele või koolipidu, tegutseb kord ja alatiseks tarvitusele võetud skeemide ja šabloonide järgi, talle on tähtis üks-

nes ürituse plaanipunkti täitmine, mitte aga see, missuguseks kujuneb ettevõtmine, selle kvaliteet.

Tõeline pedagoog, vallates kõiki oma töötretsepte, võtteid ja vorme, ei ole samal ajal nende ori, vaid suhtub neisse kriitiliselt, range valikuga, õppe- ja kasvatusprotsessi dünaamikat arvestades. Ta otsib lakkamatult, kontrollib end pidevalt: milles on antud hetkel konkreetne eesmärk? Kuidas seda saavutada? Mis tegelikult välja tuleb? Kus on tehtud viga? Missugune uus situatsioon on tekkimas? Mida tuleb edaspidi ette võtta? Tõelise pedagoogi jaoks on teooria, metoodika ja elav keeruline kunstilooming lahutamatud. Ja sellisel korral on tema töö n.-ö. kvaliteedimärgiga töö.

Tuhanded pedagoogilised kollektiivid võtsid endale NLKP XXV kongressile vastu minnes vastutusrikkad kohustused üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimisel, koolide tehnilisel varustamisel ning õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi tõstmisel. Pole kahtlust, et parteikongressil meie maa edasiarendamiseks vastuvõetud uued suurejoonelised plaanid kümnendaks viisaastakuks kutsuvad koolitöötajate laiades hulkades esile veelgi suurema loomingu innu. Nõukogude õpetajad koos kogu rahvaga annavad kaaluka panuse kommunismi ehitamise ja uue inimese kasvatamise üritusse.

(Ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» k. a. märtsikuu numbri juhtkiri lühendatult ja kohandatult.)

ÕPILASTE AKTIVISEERIMISEST ABIKOOLI TUNNIS

**ANTS REINMAA,
TRÜ eripedagoogika
kateedri õppejõud**

Vaimselt alaarenenud laste õpetamisel ja kasvatamisel on nõukogude oligofrenopedagoogikas saavutatud silmapaistvaid tulemusi. Aastakümnete jooksul arenenud ja tänaseks väljakujunenud õppe- ja kasvatussüsteemiga on loodud reaalsed võimalused vaimselt alaarenenud indiviidide sotsiaalseks adapteerumiseks. Nimetatud protsess on seda edukam, mida efektiivsem on olnud abikooli õppe- ja kasvatus töö (10). NLKP XXV kongressil nüüdisaegse nõukogude kooli ette püstitatud ülesandeid tuleb abikoolis mõista kui kohustust täiuslikumalt realiseerida kujunenud süsteemi võimalused õpilaste kommunistlikul kasvatamisel, professionaalsel ettevalmistamisel, elementaarse üldhariduse andmisel. «Tähtis on õpetada oma teadmiste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteerumise oskust.» (1, lk. 89.) See juhtimõte kohustab ka meid, oligofrenopedagooge, täiustama ning edasi arendama abikooli õppe- ja kasvatus töö süsteemi.

Et õppe- ja kasvatus töö efektiivsust võib pidada suuresti sõltuvaks õpilaste aktiivsu-

sest, siis on igati alust käsitada õpilaste aktiveerimise probleeme abikooli töö edukust määravate sõlmküsimustena. Seejuures pole tegemist mitte üksnes oligofrenopedagoogikale omane probleemiga. «Kogu didaktika üks peamine «nael» ongi probleem, kuidas õppetöö nii korraldada, et õpilastel aktiivsus seisundit esile kutsuda,» kirjutab pedagoogikadoktor I. Unt (2).

Alljärgnevas vaatleme mõningaid keskmade seisukohti vaimse alaarenguga õpilaste aktiveerimisel abikooli tunnis. Kõrvuti kirjanduslikest allikatest esitatavate materjalidega analüüsime tulemusi, mis on saadud TRU eripedagoogika kateedri poolt juhitud uurimistöös.

Nõukogude oligofrenopedagoogikas on aktiivsuse mõiste mitmetähenduslik. Erinevad teadlased (A. Graborov, I. Jerjomenko, V. Postovskaja jt.) tähistavad oma töödes ühtesid ja samu õpilaste aktiveerimisega seotud nähtusi eri terminitega. Samal ajal kasutavad mitmed oligofrenopedagoogikateadlased siiski erinevate aktiveerimisnähtuste defineerimisel üht ja sama terminit. Põhjendatud näib olevat taotlus eristada ja kasutada aktiivsuse mõiste järgmisi tähendusi: 1) aktiivsus kui seisund, mis on seotud mingi kindla tegevuse (seda moodustavate üksikute operatsioonide) sooritamisega; 2) aktiveerimine kui tunnetustegevuse stimuleerimine; 3) aktiivsuse kasvatamine aga tähistab aktiivsuse kui isiksuse omaduse kujundamise protsessi (4). Tõsi, enamikus seni ilmunud oligofrenopedagoogika-alastes töödes sellist mõiste mitmetähenduslikkust ei arvestata. Nii näiteks loetleb A. Graborov tingimusi, millede täitmine loob eeldused õpilaste defekti korrigeerimiseks õppe- ja kasvatustöös. Mõistet *aktiivsus* kasutab A. Graborov seejuures kõigis eeltoodud kolmes tähenduses mõiste erinevaid aspekte lähemalt piiritlemata (3). Seostades õpetamise teadlikkuse kui peamise didaktika printsiibi õpilaste aktiivsuse kasutamise, rõhutab A. Graborov õpilaste aktiveerimise vajadust. Seejuures, nagu märgib A. Graborov, tuleb aktiveerimise all mõista igal üksikul juhul õpilastele antavat, konkreetset sisu kandvat tegevust (3). Seisukoht, et kõrgem tunnetuslik aktiivsus on vaimselt alaarenenud õpilastele vajalik nii õppema-

terjali paremaks omandamiseks kui ka kogu indiviidi arenguks, on oligofrenopedagoogikas üldtunnustatud. Uurimused aga näitavad, et abikooli õpilaste aktiveerimisel ja aktiivsuse kasvatamisel on veel palju seni kasutamata pedagoogilisi reserve.

Ühed kesksemad teaduslikud uurimused abikooli õpilaste aktiveerimisest on korraldanud prof. I. Jerjomenko. Tema töödes esitatud abikooli õppe- ja kasvatustöö organiseerimise tingimused lähtuvad vaimselt alaarenenud õpilaste tunnetusliku aktiivsuse arendamise taotlusest. Kõige paremini peab I. Jerjomenko seda taotlust realiseeritavaks diferentseeritud õpetamist ja diferentseeritud lähenemist rakendades (7; 8). Õpilaste diferentseerimisel soovib I. Jerjomenko ühe näitajana aluseks võtta vaimselt alaarenenud õpilaste närviprotsesside liikuvuse. Nagu esitatud materjalist selgub, piisab õpilaste grupeerimisest närviprotsesside liikuvuse alusel 3 gruppi (9). I. Jerjomenko katsetes moodustasid I grupi peaaegu koore neurodünaamika tugeva kahjustusega õpilased. Arvuliselt oli neid 20% uurituid. Sellesse gruppi kuulunud õpilastele oli iseloomulik närviprotsesside väga madal liikuvus. Eksperimentaalse uurimise tingimustes ei aidanud neil õpilastel ka treening antud ülesandeid paremini lahendada. Õppetöös iseloomustab selliseid lapsi võimetus fikseerida tähelepanu antud ülesandele, selle tingimustele, omandada toimingute reegleid. Reeglite omandamise juhul ei osata aga neist juhinduda (9, lk. 11).

II grupi õpilased moodustasid 35,2% katsealustest. Selle rühma õpilaste närviprotsesside liikuvus oli küll madal, kuid ülesandeid lahendati väheste eksimustega, kui polnud vaja reageerida diferentseeritud ärritajale. Pedagoogilisest seisukohast oluline on nende õpilaste juures arvestada võimet täita edukalt lihtsamaid (analoogeid) ülesandeid.

III grupi moodustasid 44,8% kutsealustest, keda neile iseloomulike närviprotsesside liikuvuse näitajate alusel tuleks pedagoogilistel kaalutlustel jagada kahte alarühma: 1) õpilased, kellel närviprotsesside liikuvus esmaste ärritajate tajumisel on samane eelmise grupi õpilastega, kuid kes on suutelised õigesti reageerima ka teistele ärritajatele; 2) kõrge närviprotsesside liikuvusega õpilased. Pedagoogilise protsessi organiseerimisel

abikooli õpilaste aktiveerimise eesmärgil tuleb kindlasti arvestada asjaolu, et närviprotsesside liikuvus pole stabiilne nähtus. Vanuse kasvuga liikuvus mõnevõrra suureneb (9, lk. 12).

I. Jerjomenko märgib, et närviprotsesside liikuvuse 3 erineva taseme olemasolu õpilastel on kohustatud arvestama iga abikoolis töötav pedagoog. Eriti tuleb seda teha tunnis õpilastele ülesandeid andes. Tundes iga üksikut õpilast klassis tema närviprotsesside liikuvuse alusel, võib õpetaja anda erinevatele õpilastele nende närviprotsesside liikuvusele vastava aja õppeülesande täitmiseks. Nii peaksid madalama närviprotsesside liikuvusega lapsed saama 2—3 korda enam aega kui kiiremad. Kui pole võimalik anda erineva pikkusega tööaega, tuleb töötempot reguleerida. Individuaalne töötempo, mis peab vastama närviprotsesside liikuvuse kiirusele, on saavutatav erineva mahuga ja erineva raskusastmega ülesandeid doseerides. Diferentseeritud lähenemine on realiseeritav ka pedagoogi vahetu abi erineva määraga õpilastele nende väimsete toiminguorganiseerimisel. Vähesel närviprotsessi liikuvusega lastele annab õpetaja täiendavaid selgitusi, esitab näidiseid tööks, osutab vajaduse korral abi töö igal etapil. Nende laste mõtetegevust on võimalik aktiveerida selliste võtetega, nagu toimingu jaotamine üksikuteks elementideks, nende sooritamise järjekorra ja võtete aktualiseerimine, varemõpitu meeldetuletamine, abistavate reeglite meenutamine, koos töö alustamine jt. Prof. I. Jerjomenko katsetes ilmnes seaduspärasus: mida parem on õpilase närviprotsesside liikuvus, seda vähem vajab ta oma töö organiseerimiseks tunnis pedagoogi vahetut abi (9).

Diferentseeritud õpetamise ja diferentseeritud lähenemise pedagoogilist efektiivsust abikooli õpilaste aktiveerimisel on oma töödes analüüsinud veel mitmed teadlased. N. Dolgoborodova käsitleb nimetatud probleeme seostatult nõukogude pedagoogikas tunnustatud õpetamise printsiipide realiseerimise iseärasustega abikoolis (5). G. Dulnev analüüsib diferentseeritud õpetamist kui abikooli õpilaste puudulikult arenenud tunnetusprotsesside korrigeerimise tingimust, mille pedagoogiline väärtus seisneb õpilastel suurema väimse aktiivsuse stimuleerimis-

ses (6). G. Jarovikova omistab abikooli algklasside õpilaste aktiveerimisel suurt tähtsust diferentseeritud lähenemisele. Uurija märgib, et diferentseeritud lähenemist võib rakendada tunni eri etappidel: 1) uue materjali omandamisel, 2) õpitu kinnistamisel, 3) teadmiste kontrollimisel ja hindamisel, 4) kodusteks ülesanneteks valmistumisel. Diferentseeritud lähenemise rakendamine võimaldab otstarbekamalt kasutada õppetunni aega. Tundide vaatlus Sverdlovski abikoolide 1.—4. klassides näitas, et ca 11% tunni ajast moodustavad tarbetud ajakaod tugevamatel õpilastel, kui töötatakse diferentseeritud lähenemist rakendamata. Samal ajal kulutatakse 67% tunni ajast frontaalseks tööks, 21% tööks nõrgematega, 5% tööks tugevatega. Diferentseeritud lähenemise rakendamise korral abikooli algklassides need näitajad paranesid (13).

Mitmetes defektoloogialastes teaduslikes uurimustes käsitletakse abikooli õpilaste aktiveerimise ühe moodusena õpilaste iseseisvat tööd. Nii omistavad oma töödes suurt tähtsust abikooli õpilaste isiksuse defektide, sealjuures vähesel aktiivsuse ületamisele iseseisva töö kaudu A. Graborov, A. Hilko, I. Jerjomenko, S. Mirski, A. Smirnova, V. Liki jt.

Abikooli õpilaste iseseisva töö ajalise kestuse optimaalseid piire on püüdnud teaduslikult põhjendatult määratleda prof. I. Jerjomenko. Õpilaste aktiveerimise seisukohalt peab ta otstarbekaks organiseerida õpilaste iseseisvat tööd nn. optimaalse töövõime faasis. Nimetatud faasis tehtud töö osutub kõige produktiivsemaks (9, lk. 96). Optimaalne iseseisva töö periood abikooli õpilastel (sõltuvalt klassist) varieerub 5—25 minutini. Optimaalse produktiivsuse ajaline kestus sõltub ka töö liigist. Näiteks võiks I. Jerjomenko andmetel käsitöö ja matemaatika ülesannete lahendamine vältida iseseisva töö korral 10 minutit, ärakirja tegemine 25 minutit (9, lk. 102).

Spetsiaalse uurimise objektiks on oligofrenopedagoogikas olnud väimselt allaarenenud õpilaste iseseisva töö probleemid seoses mingi ühe abikoolis õpetatava distsipliini meetodika sõlmküsimumuste lahendamise. Nii selgub V. Liki uurimusest, et geograafia õpetamisel moldaavia abikoolides kasutasid õpetajad 17,4% tunni ajast mitmesuguste

iseseisvat tööd nõudvate ülesannete lahendamiseks (11, lk. 6). Valdavalt toimus õpilaste iseseisev töö tunni kordavas-kinnistavas osas ning oli reproduktiivse iseloomuga. Praktilises koolitöös puudus iseseisva töö ülesannete süsteem, ei arvestatud õpilaste erinevat võimekust iseseisvaks tööks. V. Liki andmetel on abikoolis eristatavad 3 rühma erineva iseseisva töö võimekusega õpilasi.

I rühma moodustasid uurimustes 27,7% abikooli õpilastest. Neid õpilasi iseloomustas iseseisvat tööd nõudvate ülesannete täitmise kõrge tase. Õpetaja abita suutsid need õpilased täita edukalt nii reproduktiivset, otsivat kui ka loominguulist laadi ülesandeid. Neid õpilasi iseloomustas ka küllalt kõrge ja püsiv töövõime tase. Huvi iseseisvat tööd nõudvate ülesannete vastu oli neil õpilastel tugev. Üksikud vajasisid välist õpetajapoolset stimuleerimist.

II rühma moodustasid 50% uuritud õpilastest. Neile oli iseloomulik keskmine iseseisva töö tase. Nad vajasisid töö käigus õpetajalt suuremat abi. Küllaltki edukalt täitsid nad reproduktiivset laadi ja otsiva iseloomuga ülesandeid. Toime ei tulnud aga loovat laadi ülesannete täitmisega. Ka huvitatus iseseisvast tööst on neil vähempüsiv kui I rühma õpilastel. Paljudel siia rühma kuulunud õpilastel esines närviptsesside tasakaalustamatus — erutuse valitsemine pidurduse üle või vastupidi.

III rühma moodustasid 22,3% katsealustest. Nende õpilaste iseseisva töö oskused olid kõige madalamad. Paljud selle rühma õpilastest polnud võimelised iseseisvalt sooritama isegi reproduktiivset laadi ülesandeid. Nad vajasisid õpetaja otsesest abi iseseisva töö igal etapil. Suhtumine iseseisvasse töösse oli valdavalt negatiivne. Sellesse rühma kuulunud õpilastel esines olulisi häireid eesmärgistatud tegevuses, samuti isiksuse struktuuris. (11, lk. 10).

Iseseisva töö õppeülesannete andmisel tuleb õpetajal tingimata arvestada õpilaste eri võimeid. V. Liki märgib iseseisva töö kasutamise efektiivsuse tõstmise järgmisi tingimusi: 1) iseseisva töö ülesannete diferentseerimine, arvestades õpilaste erinevat võimekust iseseisvaks tööks; 2) erinevat laadi ülesannete kasutamine; 3) iseseisva töö üles-

annete süsteemi loomine, mis taotleks õpilaste rakendamist järjest raskemate ülesannete lahendamisele; 4) õpilaste iseseisva töö kasutamine kõikidel tunni peamistel etappidel konkreetsetel didaktilistel eesmärkidel, seostatult õpetamise sõnaliste, näitlike ja praktiliste vahenditega; 5) vaimse alaarenguga õpilaste spetsiaalne õpetamine iseseisvalt õppeülesandeid täitma (11, lk. 20).

Iseseisva töö harjumuste kujundamisele abikooli õpilastel on pühendatud V. Postovskaja kandidaaditöö (12). Autor käsitleb iseseisva töö oskuste kujundamist loodusõpetuse õpetamisel abikoolis. Konkreetse faktilise materjaliga on näidatud metoodiliselt õigesti organiseeritud õpilaste iseseisva töö vaimset tegevust stimuleeriv osatähtsus. Nagu V. Postovskaja märgib, on jõukohaselt organiseeritud iseseisval tööolulisi eeliseid abikooli õpilaste aktiveerimisel võrreldes frontaalse tööga. Abikooli tööpraktika jaoks tähtsaks tuleb pidada seisukohta, et abikooli õpilaste iseseisva töö organiseerimisel on oluline tähtsus pedagoogi poolt määratud töö organiseerimisel ja antavate ülesannete raskusastmel.

TRÜ eripedagoogika kateedri korraldatud uuringutes, mis selgitasid konstateeriva eksperimendina loodusõpetuse õpetamise meetodika rakendamise olukorda vabariigi abikoolides, selgitati ka õpilaste iseseisva töö organiseerimisega seotud küsimusi. Selgus, et iseseisvaks tööks kasutati õppetunnist keskmiselt 5. kl. 9 min., 6. kl. 4 min., 7. kl. 11 min., 8. kl. 5 min. Seejuures esines eri õpetajate töös väga suuri erinevusi. Nii varieerus üksikutes tundides iseseisvaks tööks kasutatud aeg 5. kl. 2—26 minutini, 6. kl. 2—19 minutini, 7. kl. 3—28 minutini, 8. kl. 2—23 minutini. Konstateeriva eksperimendi tulemused lubavad väita, et olemasoleval kujul ei realiseerita käesoleval ajal abikoolide praktikas loodusõpetuse õpetamisel õpilaste iseseisva töö vaimset tegevust stimuleerivaid võimalusi. Seda eelkõige seetõttu, et metoodiliselt ebaõigesti organiseeritud iseseisva töö tingimustes ei aktiveerita õpilasi piisavalt. Nii näiteks jäid 46% iseseisva töö ülesannetest lahendamata abikooli 5. klassi õpilastel eluta looduse õppimisel. Põhjus — õpilaste mitteküllaldane iseseisvaks tööks ettevalmistamine. Enamikul juhtudel oli tegemist abikooli õpilaste vaimse tege-

vuse omapära mitteamvestavate tööjuhendite koostamisega (andmisega). Et 32% ülesannetest oma sisuliste raskuste poolest ületas abikooli 5. klassi õpilaste võimeid, osutus iseseisev töö, kus suudeti lahendada vaid 22% antud ülesannetest, programmilise teema «Vesi» õppimisel väheefektiivseks. Viimast asjaolu süvendab seegi, et valdav osa lahendatud ülesandeid oli reproduktiivset laadi ja lahendati tunni kinnistavas osas. Ülesandeid õigesti lahendanud (nii iseseisvalt kui ka õpetaja kaudse abi erineva määraga) õpilased moodustasid keskmiselt 33% eksperimentis osalenud õpilaste üldarvust (214 õpilast).

Meie korraldatud konstateeriva eksperimendi tulemuste analüüs näitab, et õpilaste töö programmilise loodusloolise materjali omandamisel toimub abikoolides valdavalt n.ö. traditsioonilise struktuuriskeemiga tundides. Tunnid, kus peale tunni organiseerimist toimub lühike frontaalne kordamine, millele järgneb teadmiste kontroll, siis uue aine esitamine, kinnistamine-kordamine ning tunni lõpetamine, moodustavad enam kui 80% toimuvatest tundidest. Nende tundide struktuuris esineb küll nn. mehhaanilisi struktuuriskeemi muutusi, mis veelgi suurendavad selliste tundide organisatsioonist tulenevat negatiivset mõju õpilaste aktiivsuse esilekutsumiseks ja säilitamiseks tunni vältel. Tunni struktuuriskeemi mehhaaniliste muutuste all mõistame traditsioonilise struktuuriskeemiga tunni mõne osa ajalise kestuse ebaproportsionaalset muutust või mõne struktuuriskeemi osa puudumist. Konstateeriva eksperimendiga täheldasime järgmisi sagedamini esinevaid mehhaanilisi struktuuriskeemi muutusi:

- 1) frontaalse kordamise etapi puudumine;
- 2) teadmiste kontrolli ja hindamise etapi puudumine;
- 3) kinnistamise etapi puudumine;
- 4) frontaalse kordamise etapi liigne lühiaegsus;
- 5) individuaalse teadmiste kontrolli etapi liigne ajaline kestus.
- 6) uue aine käsitlemise etapi liigne lühiaegsus;
- 7) kinnistamise etapi liigne lühiaegsus.

Loetletud struktuuriskeemi mehhaanilised muutused avaldavad otseselt negatiivset mõju õpilaste aktiveerimisele tunnis. Frontaalse

kordamise etapi puudumine või liigne lühiaegsus ei võimalda õpilasi piisavalt ette valmistada järgnevaks tegevuseks. Eriti vajalik on frontaalse kordamise käigus aktualiseerida õpilaste teadvuses lisaks konkreetsetele ainealastele teadmistele (programmilistele loodusloolistele kujutlustele, mõistetele, seostele, faktidele jms.) ka järgnevate ülesannete (nii vaimsete kui praktiliste) täitmiseks vajalikke töövõtteid. On ju abikoolile tüüpiline, et sageli jääb õpilastel ülesanne lahendamata mitte seetõttu, et õpilasel ei ole vajalikke ainealaseid teadmisi, vaid et ta ei suuda reprodutseerida ülesande lahendamiseks vajalikke töövõtteid (töövõtet). Näiteks ei suuda õpilane lahendada kahe objekti võrdlemise ülesannet seetõttu, et tal ei aktuaalseeru vajadus välja tuua võrreldevate objektide sarnasused ja erinevused vajalikus süsteemis. Frontaalse kordamise organiseerimisel tuleb arvestada asjaolu, et õpilased töötavad aktiivsemalt, kui rakendatakse erinevaid meetodilisi võtteid. Konstateeriva eksperimendi käigus tegevõpetajate antud tundide protokolle analüüsides jääb mulje, et ainsaks meetodiliseks võtteks, mida abikoolide loodusõpetuse õpetajad frontaalsel kordamisel valdavad, on õpilaste lühivastused õpetaja suuliste küsimustele. 87 frontaalset kordamist sisaldanud 5.—8. klassi loodusõpetuse tunnis toimus 83 see õpilaste vastamisena õpetaja suuliste küsimustele. On ilmne, et selline ühekülgne frontaalne kordamine ei stimuleeri õpilaste vaimset tegevust vajalikul määral.

Teadmiste kontrolli ja hindamise etapil tuleks senisest suuremat tähelepanu pöörata klassi kui terviku aktiveerimisele. Mõnined meetodilised soovitusel õpilaste aktiivsuse kindlustamiseks sellel tunni etapil võiksid olla järgmised:

- teadmiste individuaalse kontrolli korral peavad vaimses mõttes olema rakendatud kõik õpilased klassis. Selleks anname kogu klassile ülesande, mis seostub otseselt kontrollitava õpilase ülesandega ka veel siis, kui too oma ülesannet juba täidab. Traditsiooniline lähenemine, kus kogu klassile antakse ülesanne, mida üks õpilane hetke pärast lahendama hakkab ja kõik ülejäänud vaimsest pingest vabastab, et rahulda abikoolis õpilaste vaimse tegevuse stimuleerimise nõuet tunni sellel etapil;

● kui kogu klassile pole võimalik anda kontrollitava õpilase ülesandega seostuvat probleemi, tuleb klassi (või osa klassist) rakendada mingi teise ülesande iseseisvale lahendamisele. Samal ajal kui õpetaja (ja ka osa klassist) osaleb ühe õpilase teadmiste kontrollis, täidavad ülejäänud vaimset pinget nõudvat ülesannet iseseisvalt. Soovitav on sel puhul klassile anda ülesanne, kus valmistutaks teadmiste edasiseks kontrolliks, rakendataks olemasolevaid teadmisi (aktiivne kinnistamine), loodaks seos õppima asutava uue materjaliga vms.

● teadmiste individuaalsel kontrollimisel tuleks kasutada võimalikult erinevaid meetodilisi võtteid. Õpetamise sõnaliste meetodite rakendamine peab olema ka teadmiste kontrollimisel seostatud näitvahendite kasutamise, aga samuti õpilaste praktilise tegevusega;

● teadmiste kontrollimise ja hindamise etapp ei tohiks segatüüpi tunni puhul kesta üle 12–14 minutit. Teadmiste kontrolli ja hindamise etapi ülemäärase ajalise kestuse korral lüheneb lubamatult aeg uue aine käsitlemiseks ning omandatud teadmiste kinnistamiseks. See aga vähendab omakorda õpilaste aktiivse osavõtu võimalusi tunni tööst.

Uue materjali käsitlemine ja kinnistamine peaks segatüüpi tunni korral kestma 25–30 minutit. Abikoolis peavad õpilased omandama peamised uued mõisted, mõistetevahelised seosed tunnis. Õpilaste kodune iseseisev töö peab neid üksnes kinnistama.

Meie poolt teostatud õpetavate eksperimentide tulemuste esialgsed analüüsid võimaldavad anda mõningaid soovitusi abikooli õpilaste aktiveerimiseks tunnis tunni struktuuriskeemi täiustades ja õpetamise meetodikat mitmekesistades:

— uut ainet käsitleda mitte pärast eelmise tunni materjali kontrollimist, vaid teha seda tunni esimesel poolel, prof. I. Jerjomenko poolt nimetatud «optimaalse töövõime tsoonis», kus õpilaste vaimne töövõime ja aktiivsema osavõtu võimalus tööst on suurem;

— ulatuslikuma uue materjali korral liigendada see sisulisteks tervikuteks ning teostada iga osa kinnistamist vahetult pärast uue informatsiooni esitamist, seejärel aga esitada uus mõtteline tervik;

— uue materjali kinnistamiseks peab jääma tunnis piisavalt aega. Kinnistava osa lühen-

damine mingi etapi pikendamise tulemusel pole õigustatud.

Meie senised uurimused abikooli õpilaste aktiveerimise võimalustest on näidanud, et õpilaste tunnitööd osavõttu saab muuta aktiivsemaks, täiustades koos tunni struktuuri ja õpetamise meetodikat. Õpilaste aktiveerimist toetava tunni struktuuriskeemi loomine on võimalik kahel peamisel teel:

1) traditsioonilise struktuuriskeemi kõikide osade vajaliku proportsionaalsuse säilitamisega;

2) uue, õpilaste vaimse töövõime dünaamikat arvestava struktuuriskeemiga, kus tunnis uue materjali käsitlemine leiab aset nn. optimaalse töövõime tsoonis.

Püüdes eelöeldut kokku võtta, märkigem, et nõukogude oligofrenopedagoogikas moodustab üsna mitmetahulise sõlmprobleemi vaimse alaarenguga õpilaste aktiveerimise küsimuste lahendamine. Senistes käsitlustes on pedagoogiliselt efektiivseiks tunnistatud diferentseeritud õpetamise ja diferentseeritud lähenemise järjekindel rakendamine ning abikooli õpilaste vaimseid võimeid arvestava iseseisva töö süsteemi loomine. Perspektiivi õpilaste aktiveerimiseks näib pakkuvat optimaalsete tunni struktuuriskeemide väljatöötamine, kus leiaks rakendamist ka eesrindlik õpetamise meetodika.

Kirjandus

1. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln., 1976.

2. I. Unt, Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tln., 1975.

3. А. Граборов. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1961.

4. Дефектологический словарь. М., 1971.

5. Н. Долгобородова. Принципы обучения. «Обучение во вспомогательной школе (лекции по олигофренопедагогике)». М., 1973.

6. Г. Дульнев. К вопросу о дифференцированном обучении учащихся вспомогательной школы. «Дефектология», 1971, № 1.

7. И. Еременко. Материалы исследования процесса обучения в вспомогательной школе. (Часть I). Киев, 1972.

8. И. Еременко. Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения их познавательной активности. Автореф. докторской дисс. Киев, 1967.

9. И. Еременко. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. Киев, 1972.

10. Х. Замский. Проблемы воспитания и обучения умственно отсталых детей на VII научной сессии по дефектологии. «Дефектология», 1975, № 5.

11. В. Ликий. Образовательно-коррекционное значение использования самостоятельной работы учащихся на уроках географии во вспомогательной школе. Автореф. канд. дисс., Киев, 1975.

12. В. Постовская. Воспитание навыков самостоятельной работы у учащихся вспомогательной школы в процессе обучения естествознанию. Автореф. канд. дисс., М., 1959.

13. Г. Яровикова. О дифференцированном подходе при обучении арифметики умственно отсталых школьников. «Коррекционная учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе», Свердловск, 1973.

KA MINUTIL ON HIND

JÜRI TUISK

Riiklik õppeplaan näeb igas klassis ette kaks kehalise kasvatuse tundi, s. o. 90 minutit nädalas. Nii on see olnud aastakümneid. Näiteks 1891. a. Vändra kihelkonnakoolis kasutusele olnud õppekava 34-tunnisest nädalakoormusest oli 2 tundi eraldatud võimlemisele.

Meenutagem, et sajandivahetusel maa-keral toodetud energiast saadi 96% lihaste jõul, liikumisvaegusest polnud veel vähimatki ettekujutust, kuid kehaliste harjutuste kasulikkust nähtavasti tunti.

Kehalise kasvatuse tundide arvu suurendamise vajadusest on põhjendatult palju räägitud ja kirjutatud, märksa vähem on viidatud olemasolevate võimaluste ärakasutamisele. Kehalise kasvatuse inspektuuri tähelepanekud kinnitavad, et olemasoleva kahe tunni täielik ärakasutamine ongi reserv, mis märgatavalt aitaks parandada õpilaskonna kehalist ja tervislikku seisundit.

Tundide efektiivsuse suurendamise peatingimus on tegevuse intensiivistamine. Selle eesmärgi taotlemist takistab tundide ebarahuldav organisatsiooniline tase. Tundide organiseerimise vormidele ja meetoditele pööratakse põhjendama-

tult vähe tähelepanu ning sellega on seletatavad suured ajakaod harjutuspaikade töökorda seadmisel, vahendite jaotamisel, harjutuskordade ootamisel. Vigu tunni organiseerimisel ei korva õpetatava aine ja õpetamismeetodite tundmine, sest ajaga ebaperemehelik ümberkäimine viib kokkuvõttes ikkagi väheproduktiivse tööni. Harvad ei ole juhud, kui tegevusele kulub alla 50% tunniks ettenähtud ajast. Enamasti ei märka seda õpetajad ise ega tunde kontrollivad kooli juhtkonna esindajad. Tunnis ei nähta õpilasi, vaid õpetajat.

Tunni kõrge kvaliteet eeldab ennekõike kutsealaste teadmiste ja oskuste head valdamist — kõike seda, mis kuulub õpetaja kvalifikatsiooni. Kvalifitseeritud õpetajate puuduse üle meie vabariiki kurta ei saa, nad moodustavad umbes 85% õpetajate arvust. Diplomiga kaalutud teadmistele peab aga lisanduma pidev enesetäiendamine, kutsemeisterlikkuse tõstmine, töö detailne planeerimine, tundide ettevalmistamine.

Et efektiivselt realiseerida tunniks tehtud ettevalmistus, lahendada tunnile püstitatud ülesanded, on oluline täpselt läbi mõelda selle läbiviimise tingimused: vahenditega kindlustamine, õpilaste paigutus ja ümberpaigutused, töö üldine organiseerimine, abiliste ettevalmistamine. Organisatsioonilised momendid, kuigi nad on abistava iseloomuga, peavad täielikult teenima tunni spetsiifilisi eesmärke ega tohiks kujuneda puhtmehaanilisteks protseduurideks. Täisväärtuslikus pedagoogilises protsessis avaldab organiseeritus lastele soodsat mõju.

Tunni tehniline ettevalmistus kätkeb ruumi planeerimist, harjutuspaikade korrastamist, ruumi tuulutamist, valgustuse ja vahendite kontrollimist, inventari paigaldamist. Kõik see peab lahutamatu kuuluma õpetamis- ja kasvatusprotsessi ning toimima nii, et lastes kasvatada heaperemeheliku ümberkäimist ühiskondliku varandusega, distsiplineeritust, aga samuti kujundada oskust otstarbekalt kasutada õppeinventari, eriti kogukaid vahendeid. Seda silmas pidades on oluline, et tunnis normaal-

sete hügieeningimuste loomisel osaleksid aktiivselt ka õpilased.

Paljudes koolides kimbutab kehalist kasvatust ruumikitsikus. Ainsasse võimlasse tuleb nädalas mahutada 100 ja enamgi tundi, mis põhjustab olukorra, kus ühes ruumis annavad tunde 2 ja isegi 3 õpetajat. Seega on vajalik kokkulepe võimla ja vahendite jagamiseks ühist ruumi kasutavate õpetajate vahel. Ei saa õigeks pidada võimla ranget poolitamist mõõda keskjoont terveks veerandiks. Tunnis tarvisminevat riistastikku on võimalik paigutada kolmandikule ja isegi veerandile saalist, jättes naaberrühmale, kelleks tavaliselt on sama klassi vastassoost õpilased, avaramad liikumisvõimalused. Sellist ruumijaotust võib kasutada aeg-ajalt või vaheldumisi. Sagedamini tuleks saali jaotada mõõda pikitelge (ka $\frac{1}{3}$ eraldamisega). Inventari kasutaminegi eeldab plaanide kooskõlastamist, sest matte, korvpalle ja väikevahendeid jääb kahele-kolmele rühmale paratamatult väheseks, tekivad seisakud ja järjekorrad vahendi juures.

Õpetaja pilk peaks vahendeid ja inventari üpris teravalt jälgima, eeskätt nende paigaldamist (näiteks: kas vahendite kaugus üksteisest ja seinast on piisav), kinnitusi (kang, rõngad), välispindade korrasolekut (võimlemispingid, põrand). Loomingulist lähenemist nõuab ka väikeinventari — pallide, keppide, hüpitsate jms. — kasutamine tundides. Küllaltki oluline väikeinventari jaotamisel ja kogumisel on meetodi valik. Võimalusi on mitu: 1) õpetaja ise; 2) õpilaste hulgast nimetada jagajad ja kogujad; 3) õpilased iseseisvalt, s. o. igaüks individuaalselt võtab vahendi ja asetab tagasi.

Esimest meetodit kui ebaökonomset kasutatakse harva, peamiselt demonstratsiooniks.

Teine meetod, eriti kui määrata mitu üheaegselt tegutsevat ja piisavalt instruueeritud jaotajat, on säästlikum ja kasvatuslikult hinnatavam. Paremaks peetakse võtet, kui määratud õpilased jaotavad vahendeid, liikudes piki viirgu või kolonni.

Kolmas meetod on kasvatuslikult kõige

väärtuslikum, kuna see põhineb täielikult isiklikul vastutusel ja teadlikul distsipliinil. Lihtsaimaks viisiks on vahendi võtmine käigul ühekaupa kolonnis liikudes. Enam treeningut vajab võte, mille puhul õpilased väljuvad rivist, võtavad vahendi ja pöörduvad oma kohale tagasi. Suurendades järk-järgult üheaegselt tegutsevate õpilaste arvu (ainult 5–10 õpilast, ainult tütarlapsed, seejärel poisid, kogu klass korraga) ja nõudlikkust tegutsemiskiiruse suhtes (aeglasel, kiirel sammul, joostes), võib sellele toimingule kulutada vaid väheseid sekundeid. Tegevusel peaksid olema kindlalt piiritletud reeglid: mitte tõugelda, võtta vahend valimata, ilma loata mitte mingisuguseid liigutusi sooritada.

Õpilaste paigutusel ja ümberpaigutustel tunni käigus arvestatakse optimaalseid ruumilisi tingimusi. Õpilased peavad hästi nägema õpetajat ja kaaslasi ning omama piisavalt ruumi harjutuste õigeks sooritamiseks. Õpetajal peab olema ülevaade kõikidest õpilastest.

Õpilaste paigutamiseks ja ümberpaigutamiseks kasutatakse rivivõtteid. Rivija korraharjutustega saab lahendada tervet kompleksi kasvatuslikke ülesandeid, nagu õige rühi, teadliku distsipliini, käsklemisoskuse jne. kasvatamist. Mis aga peamine — hästi kätteõpitud rivilised liikumised võimaldavad suurendada tunnitihedust, õpilaste ümberpaigutamist mitmesuguste harjutuste sooritamiseks võimla või väljaku ühest osast teise minimaalse ajakuluga. Ka pakuvad üheaegselt ja puhtalt sooritatud rivivõtted õpilastele rahuldust. Mitmesuguste kujundliikumiste ja tähelepanu harjutuste kasutamine tõstab ka märgatavalt tundide elamuslikkust. Kõik see annab nendele harjutustele suure pedagoogilise väärtuse.

Selle asemel, et klassi tunni alguseks üles rivistada alati ühele ja samale kohale ja tavaliselt ühte viirgu, on otstarbekas aeg-ajalt muuta rivistumiskohta ja liikumissuundi, kasutada rivistumist nurga all, poolringina. Õpetajal piisab oma keha pööramisest paarikümne kraadi võrra, et õpilasi aktiivselt liikuma panna, s. o. uues kohas paigale

võtta. Vahelduseks võib riviharjutusi sooritada ka mänguvormis, kahe ja enama viiru või kolonni vahelise võistlusena.

Nooremates klassides enamkasutatav ringjoonele rivistumine on soodne paljude mängude alustamiseks, üleminekuks staatilistelt harjutustelt dünaamilistele ja vastupidi. Eelistada tuleks siiski malelauakujulist paigutust, mis võimaldab õpetajale parema ülevaate ja harjutuste korrektsema sooritamise õpilaste poolt.

Kõikidele rivistustele ja ümberrivistustele esitatakse kolm nõuet: välistest distsipliinõuetest kinnipidamist, maksimaalset täpsust liigutustes, kasutatavate elementide järk-järgulist rakendamist. Nende nõuete ignoreerimine võib viia korratusteni, lohakale liikumisele, kasutule ajaraiskamisele ja häiretele õpetamisprotsessis.

Üks arvestatavaid momente hajarivi kasutamisel on tütarlaste ja poiste paigutamine ühistes tundides. Praktikas pööratakse sellele vähe tähelepanu. Mitmete harjutuste sooritamisel pole eetilistel ja esteetilistel kaalutlustel sobiv poisse ja tütarlapsi vastamisi ega ka üksteise selja taha paigutada. Seepärast tuleb niisugused momendid leidlikult lahendada, vahetada kohti sõltuvalt konkreetselt harjutusest.

Kehalise kasvatuse tundides eristatakse kolme põhilist organiseerimismeetodit: frontaalset, grupiviisilist ja individuaalset.

Frontaalne meetod. Kogu klass sooritab õpetaja vahetul juhtimisel üht ja sedasama harjutust, seejuures varem kindlaksmääratud aja jooksul. See meetod kindlustab kõige vahetuma kvalifitseeritud juhtimise õpetaja poolt ja reeglina ka kõrge tunnitiheduse. Meetod on otstarbekas nendel juhtudel, kui jätkub vahendeid, kui harjutus jõuab eranditult iga õpilasele. Sageli kannab selline tegevus puhtmehaanilist iseloomu, mistõttu frontaalne meetod leiab sagedasemat kasutamist ettevalmistus- ja lõpetavas osas, põhiosas ainult mängude, üldarendavate harjutuste ja liigutusvilumuste algõpetuse puhul (riviharjutused, jooks, lihtsamad hüpped, suusatamine).

Harjutuste sooritamise kord võib olla mitmesugune: kõik korraga, vaheldumisi paaride või vahetustena 4—6 kaupa sõltuvalt vahendite arvust ja ruumist, lainera üksteise järel.

Üheaegselt sooritatavad harjutused täidetakse lugemise, koputamise või muusika saatel. Tegevuse intensiivsus sõltub siin oluliselt valitud tempost ja seletuste pikkusest. Orienteeruvalt võiks seletuse ja tegevuse vaheline suhe olla 1:1, kuid seletuse aeg võib ka lühem olla. Mis puutub koormuste individualiseerimisse, siis nõrgematele antakse eelnevalt näpunäiteid, kui palju varem nad harjutuse peavad lõpetama.

Erilist tähelepanu väärib vaheldumisi sooritamine. Sellist viisi ei kasutata juhtudel, kui on vajalik abistamine ja julgustamine, partnerite vastastikune kontroll. Vahelduv sooritamine lubab õpilastes kujundada oskust iseseisvalt töötada, mis hariduse andmisel on üks põhiolemuseid. Variant on kasutatav siis, kui vahendite «läbilaskevõime» on küllaldane. Vaheldumisi harjutuste sooritamine seisneb selles, et klass jagatakse rühmadeks, kes üksteise järel sooritavad üht ja sedasama harjutust. Kasutatakse hüpete, visete, ronimise ja tasakaalu õppimisel. Sujuv üleminek järgmisele harjutusele nõuab eelnevat läbimõtle- mist.

Katkematu vooluna sooritamisel alustab iga õpilane rangelt määratud järjekorras ja ettenähtud momendil kiiresti liikumist eelneva kannul, et minimaalse ajalise intervalli järel teha nõutud harjutus ja pöörduda viivitamatult oma kohale tagasi. Rakendatakse tavaliselt liikumisvilumuste omandamiseks ja täiustamiseks ning omandatud vilumuste kontrollimiseks raskendatud tingimustes, näiteks hüpetel ja takistuste ületamisel. Rõhutamist vajab, et õpilased peaksid rangelt kinni ajalistest intervallidest, see kindlustab meetodi efektiivsuse ja küllaldaselt intensiivse tegevuse.

Grupiviisilise meetodi puhul klass jaotatakse rühmadeks, soovitatavalt õpilaste võimeid arvestades. Iga rühm saab erineva ülesande ja sooritab seda ettenähtud kohal rühmajuhi vaatluse all.

Üldjuhtimine on õpetaja käes. Tunni jooksul peaks jõudma vahetada kõiki vahendeid ja harjutuspaiku, harjutamine toimub ükshaaval kindlas järjekorras. Tegevuse efektiivsust tõstab rühmade väike koosseis ja harjutuskohtade rohkus. Tekkivad pausid kasutatakse hädavajalikuks puhkuseks ja täiendavate ülesannete täitmiseks. Nende hulka kuulub kaaslaste tegevuse vaatlemine, hindamine ja analüüsimine, iseseisev harjutuste kordamine samas paigas kergendatud tingimustes, et kõrvaldada ilmnemise vigu jne. Kuigi sellise korralduse puhul kerkivad mõningad raskused, on meetod väärtuslik mitte ainult aja ratsionaalse kasutamise mõttes, vaid ka kasvatuslikel eesmärkidel, iseseisva tööharjumuse kujundamisel, vastutustunde ja teadliku distsipliini kasvatamisel.

Grupiviisiline meetod on populaarseim ja sportvõimlemise tundides peaaegu ainuvõimalik vorm, kuid rakendamine on sageli formaalne. Vaadeldgemgi mõningaid konkreetseid olukordi sportvõimlemise tundides, mis peaksid selgitama meetodi rakendamise võimalusi ja ka vajalikkust.

Valdavalt on tundides välja kujunenud harjutamine kolmes rühmas, à 5—8 õpilast, riistade vahetamisega 7—10 minuti järel. Kui harjutusteks on valitud näiteks ronimine köiel, toenghüpe üle kitse ja tõus, hooglemine ning mahahüpe rööbaspuudelt, toimub tegevus ajalisel nii: köiel tegutseb õpilane mitte üle ühe minuti, ülejäänud aja puhkab; rööbaspuudel jõutakse harjutus läbi teha kaks korda ainult väga aktiivse suhtumise korral, hüppeid sooritatakse 7—8. Nime- tatud näite puhul tegevust üle 4 minuti ei toimu (tõsi küll, osa sellest maksimaalselt pingutades). 20—25 minutit passiivset puhkust on kaotatud aeg. Eriti veel siis, kui õpilastel lubatakse järjekorda oodata pingil istudes.

Intensiivset harjutamist võimaldab järgmine variant. Klass on jaotatud paarideks, suurema õpilaste arvu puhul kolmikuteks, harjutuspaigad on asetatud ringselt, paarid (kolmikud) liiguvad ühel harjutuspaigalt teisele pärast ühekordset sooritamist.

Kaaslased abistavad ja julgustavad üksteist. Harjutused — neid peaks olema 6—10 — on järjestatud nende erinevat toimet silmas pidades. Näide 6. klassi poeglaste tunnist: tireltõus kangil, ratas kõrvale, kaaslase kandmine tuletõrjevõttega, kolmevõtteline ronimine, kägarhüpe üle hobuse, tiritamm, kõnd kaldpingil ja mahahüpe, kaarsild upplamangust. Kui töö on nõnda organiseeritud, ei jää õpilased peaaegu hetkekski tegevusetu, sest õpitava hulka kuulub ka julgustamine ja abistamine. Kirjeldatud harjutamisviis eeldab, et kõikidel õpilastel on vajalike liigutuste põhistruktuur omandatud ja abistamisvõtted selged. Selleks kulub 3—4 tundi ning loomulikult jääb nendes tundides koormus soovitatavast väiksemaks.

Rühmiti harjutamisel soodustab tunni tiheduse ja õpilaste koormuse suurendamist lisaülesannete andmine. Sooritades harjutusi riistadel, täidab õpilane järjekordse katse passiivse ootamise asemel konkreetset täiendavat harjutust. Iga selline harjutus taotleb kindlat eesmärki, lahendab kindlaksmääratud ülesannet. Harjutus võib olla jõu, painduvuse, kiirusliku jõu arendamiseks, aga ka juurdeviivaks sellele, mida parajasti programmikohaselt omandatakse.

Kui eesmärk on mitte üksnes kehaliste võimete arendamine, vaid ka õpilase abistamine tehnikaelementide omandamiseks, siis lisaülesanne ei tohi rikkuda põhiülesandeks vajalikku liigutuste struktuuri. Kui lisaülesandega peetakse silmas täiendavat koormust, tuleb jälgida aktiivse puhkuse printsiipi, s. o. rakendada lihaseid ja lihasrühmi, mis põhiharjutuse sooritamisest osa ei võta.

Lisaülesanded kätkevad harjutusi, mille sooritamise puhtus ja õigsus oleks kontrollitav õpilaste endi poolt, et õpetaja võiks oma tähelepanu täielikult pühendada põhiriistadele. Tegevuse laadusamaks kulgemiseks on otstarbekas kasutada kaarte harjutuste skeemidega.

Õpetaja peamine ülesanne grupiviisilisel harjutamisel on ohutuse ja kindlustunde tagamine. See saavutatakse eelkõige abiliste, rühmajuhtide meetodilise ettevalmistusega ning nõuab ilmselt

täiendavat tööd. Väiksema tähtsusega pole ka rühmade paigutamine nii, et õpilaste ja rühmajuhtide tegevusest oleks täielik ülevaade osutamaks nendele õigeaegselt abi ja hindamaks objektiivselt nende tööd. Õpetaja valib endale koha, lähtudes konkreetsest olukorrast antud tunnis, kuid õnnetuste statistikat arvestades peaks õpetaja sportvõimlemise tundides tingimata viibima toenghüpete juures, mitte aga paksuke si kangile ja rööbaspuudele upitamas, mida paraku kõige olulisemaks peetakse. Läbi mõtlemist vajab ka vahendite ja harjutuspaikade vahetamise kord — kas täielik ja üheaegne või osaline vahetus.

Diferentseerides rühmade koosseise, arvestatakse mitte üksnes õpilaste üldise ettevalmistuse taset, vaid ka konkreetsete harjutuste omandatust, pingutuste suurust ja iseloomu, mis on vajalikud antud harjutuse täitmisel. Seepärast vaadatakse rühmade koosseis aeg-ajalt üle, et õigeaegselt teha vajalikud korrektiivid.

Individuaalne meetod leiab õpetajate poolt kõige tagasihoidlikumat rakendust. Meetod seisneb selles, et üksikutele õpilastele antakse eri ülesanded, mida nad sooritavad iseseisvalt, sõltumata ülejäänute tegevusest. Individuaalsed ülesanded töötatakse välja õpilastele, kes märgatavalt erinevad kaaslastest ettevalmistuse, töövõime ja ka tervise poolest. Selliseid õpilasi on igas klassis, nendele pööratav tähelepanu aga puudulik.

Individuaalse töö põhiliseks variandiks on harjutuste süsteemi kasutamine õpetaja poolt koostatud eriplaani alusel. Enamsoovitavad on ülesanded, mis nõuaksid iseseisvat süvenemist ja loominguilisi pingutusi rõhuasetusega sellele, et õpilase enda arvamus oleks tema jaoks määrav. Loomulikult on siis vigade vältimine raskem, kuid tegevuse õpetuslik-kasvatuslik väärtus tõuseb märgatavalt. Muidugi tingimustel, et õpetaja ei lase seda isevooluted.

Üldiselt õpetaja juhtiv osa individuaalse töö organiseerimisel raskeneb, muudab tunni andmise keerulisemaks. Ja mitte ainult seetõttu, et tuleb oma tähelepanu mitme objekti vahel jagada,

vaid vajaduse tõttu enam ergutada ise-
seisvat tööd, õpilaste aktiivsust ja
vastutustunnet. See nõuab kogemusi,
meisterlikkust, ainult raamatutarkusest
jääb väheseks. Õpetajalt oodatakse hoo-
likalt läbitöödeldud ülesannete andmist,
õigeaegset ja kindlat kontrolli õpilaste
tegevuse üle, kannatust ja erilist takti
nende õpilaste töö korrigeerimiseks. Eri-
lähenumist vajavad õpilased on oma saa-
matusega ju sageli kaaslaste nõogete
märklauaks ja võivad ka õpetaja endast
välja viia.

Loetletud meetodid määratletakse selle
põhjal, kuivõrd need lubavad õpetajal
õpilasi vahetult või kaudselt, abiliste
kaudu juhtida, millisel määral need tee-
nivad iseseisvate töötamisharjumuste
kujunemist või piirduakse puhtalt jäl-
jendusliku tegevusega, kuidas on kind-
lustatud kõikide õpilaste tegevusega
haaratus, kui ratsionaalselt kasutatakse
õppeaega. Sellelt seisukohalt, ning arves-
tades ka õpilaste ettevalmistust ja ise-
ärasusi, õppe- ja kasvatustöö eesmärgi,
harjutuste toimet ja iseloomu, mate-
riaalseid tingimusi, oma isiklikke ja abi-
liste võimeid, peab õpetaja valima ühe
või teise meetodi vahel.

Esmajärgulise tähtsusega on vastutust
kandvate ühiskondlike abimeeste —
spordiorganisaatorite, korrapidajate,
kaptenite, kohtunike ja rühmavanema-
te — instrueerimine ning väljaõpetami-
ne. See on ühtlasi ka spordiaktiivi ette-
valmistamine klassiväliseks tööks.

Nimetades abilised, rühmavanemad,
selgitab õpetaja lühidalt nende kohustus-
sed ja tundide käigus, eriti esimestel
kordadel, aitab nendega kohaneda. Rüh-
mavanematelt nõutakse, et nad tähele-
panelikult jälgiksid ülesannete õigeaeg-
set ja täpset täitmist rühmas. Rühma-
vanemate tööd aeg-ajalt hinnatakse ja
nende autoriteedi kindlustamiseks või-
malikult positiivselt, taktiliselt. See on
väga oluline, sest täpne töö rühmades
sõltub sellest, kuidas kaasõpilased rüh-
mavanemale alluvad ja tema korraldusi
täidavad. Tuleks jõuda selleni, et rüh-
mavanematena praktiseeriksid kõik õpi-
lased.

Tunni organiseerimisel ei saa tähele-

panuta jätta vabastatud õpilasi. Nendele
tuleb leida tegevus. Jõukohane on va-
hendite paigaldamine ja koristamine,
hüppelati tõstmine, hüppekastide liiva
kohendamine, vastamine tunni teemat
puudutavatele küsimustele, aga ka osa-
võtt rivi-, korra- ja hingamisharjutus-
test, kohtunikena jne. Vabastatute kaa-
satõmbamine välistab tegevusetu pealt-
vaatamise, millest korrarikumisteni ja
tunniaja raiskamiseni on üks samm,
kuid teenib ka peamist: väldib nende
õpilaste mahajäämist ja kiirendab nen-
de tagasipöördumist tervete rivisse.

Soovitatud organisatsioonilised abi-
nõud võivad tunduda igapäevastena ja
iseenesestmõistetavatena, kuid ideaalsele
lähenevat lahendust tundide praktikas
kohtame väga harva. Teisejärguliste
tegevuste kõrge organiseerituse korral
ulatub aja kokkuvõtte tunnis 5—10 mi-
nutini. Tunde, kuid ja aastaid kokku
liites pole raske järeldust teha, et mõni
õppeaasta kehalises kasvatuses võib or-
ganiseerimatuse tõttu täielikult haih-
tuda.

X viisaastak on rahvamajandusele
püstitanud kõrged plaanilised üles-
anded. Lühike ajaühik minut on väga
kallis ja muutub tootmise laienemisel
veelgi kallimaks. 1980. aastal toodetakse
minutis umbes 1500 t kivisütt, 1200 t
naftat, 25 t suhkrut. Minuti hinnaks
arvestatakse 1 375 000 rubla, mille eest
saab ehitada kaks kooli 2000 õpilasele.
Aeg on pöördumatu ja ajakaod muutu-
vad korvamatuks kaotusteks. Püüdkem
neid ka kehalise kasvatus tundides
vältida.

ÕPILASTE AKTIVISEERIMISEST TÖÖPETUSE TUNDIDES

HANNO ISOK

Töö kasvatuslik mõju isiksuse arenemisele on väga suur. Õigesti organiseeritud töö mitte ainult ei arenda õpilaste üksikuid psüühilisi protsesse — taju selgust ja täpsust, mälu paindlikkust ja kindlust ning vaatlusvõimet, vaid mõjustab õpilasisiksust tervikuna. Ta soodustab õpilase vaimset arengut (õpetab konkreetset mõtlemist, sunnib praktiliselt analüüsima ja sünteesima, võrdlema, otsustama ja järeldama, treenib taiplikkust ning leidlikkust jne.), avaldab mõju iseloomu kujunemisele (nõuab täpsust, korralikkust, kujundab vastutustunnet kollektiivi ees ja säästlikku suhtumist tööriistadesse ning materjalidesse jne.), arendab mitmesuguseid võimeid ning kujundab õpilaste esteetilist maitset (õpetab tajuma vormi ja viimistluse ilu, hindama puhust ja korralikkust jne.).

Kogu nõukogude koolis valitsev töökasvatuse süsteem peabki silmas õpilasisiksuse seesugust mitmekülgset kujundamist. Eeldused õigesti korraldatud töötamiseks, vastavad kogemused ja harjumused peab tagama ennekõike tööõpetus. 4.—8. klassis on käibivate programmide kohaselt poeglaste tööõpetuse otseülesanded:

- kujundada õpilaste polütehnilist silmaringi;
- varustada õpilasi elementaarsete teadmistega põhilistest tehnoloogilistest protsessidest peamistes tööstusharudes ning vastavatest tehnilistest seadmetest, masinastest ja mehhanismidest;
- tutvustada õpilastele põhilisi materjale, mida kasutatakse nüüdisaegses töötuses (metall, puit, plastmassid jne.), nende omadusi ja saamisviise;
- anda õpilastele elementaarseid tehnilisi ja tööalaseid teadmisi ning oskusi, sealhulgas teadmisi ja oskusi valmistatavate detailide ja konstruktsioonide tööjooniste tegemiseks ja lugemiseks, oskusi mitmesuguste mõõteriistade kasutamiseks mõõtmisel;
- kasvatada õpilastes kommunistlikku töösuhetumist ja üldist töökultuuri.

Eeltoodud ülesannetele lisanduvad veel ülesanded osutada õpilastele praktilist abi välja selgitamiseks nende võimeid ja kalduvusi elukutsevalikuks ettevalmistamisel, arendada õpilaste tehnilist mõtlemist ja konstrueerimisalaseid oskusi ning võimeid.

Et tööõpetuse ees seisvaid ülesandeid edukalt täita ja avaldada seeläbi mõju õpilasisiksuse kujunemisele, tuleb mõistatavalt järgida üldisi didaktika printsiipe — õpetuse süstemaatilisust, jõukohasust j. Eriti pälvivad tähelepanu ainespetsiifikast tulenevalt teooria ja praktika seose printsiip, näitlikustamise printsiip ning õpilaste teadlikkuse ja aktiivsuse printsiip.

Praktilised tööd pakuvad juba isendast suurepäraseid võimalusi õpilaste aktiivsuse arendamiseks. Aktiivsuse tagab sihikindluse kui tähtsaima tööstiimuli kujundamine. Töö teadlikku suunamist on rõhutanud K. Marx, kirjutades: «Tööprotsessi lõpuks saadakse resultaat,

mis juba selle protsessi algul oli inimese kujutluses, s. t. ideaalselt. Inimene mitte ainult ei muuda selle vormi, mis esineb looduses; selles, mis esineb looduses, realiseerib ta ühtlasi oma teadlikku eesmärki, mis seadusena määrab tema tegevuse viisi ja iseloomu ning mida ta peab allutama oma tahtele.» (1.)

Õpilaste aktiivsuse tekkimise ja arenemise oluline eeldus on ratsionaalsete õppetöö viiside ja vormide leidmine.

Mis tahes õppeprotsess sisaldab ühelt poolt õpetaja, teiselt poolt aga õpilase tegevuse. Nendes omavahel nii tihedalt seotud tegevustes täidab õpetaja juhtivat, suunavat osa: ta avab õpematerjali sisu, juhendab õpilaste iseseisvat tööd, kontrollib ja hindab õpilaste teadmisi ning oskusi jne. Õpetaja poolt läbimõeldult suunatud õppeprotsess on kasvava põlvkonna, õpilaste kasvatamise olulisem komponent. Õigesti märgib nõukogude psühholoog S. Rubinštein, et «...last ei saa arendada ja kasvatada, vaid ta areneb kasvades ja õppides» (4).

Põhimõtteliselt on õpilaste aktiveerimise võimalused tööõpetuse tundides samad mis kõikide teiste õppeainetegi puhul (ülddidaktilises plaanis); aine omapärast tingituna — tööõpetuse tunnid kannavad enamikus praktilist iseloomu — on siin aga erijooned.

Et õpilaste iseseisv töö tööõpetuse tundides, olgu see siis suunatud teadmiste omandamisele või praktilise töö oskuste kujundamisele, oleks edukas, vajavad õpilased optimaalset instruksiooni, hästi läbimõeldud tööjuhendit. Õpilastele antavad iseseisva töö juhendid peavad vastama kindlatele nõudmistele nii sisu kui ka organisatoorsete nõudmistele poolest. Kindlad sisulised nõudmised tagavad iseseisva töö vastavuse didaktilistele ja psühholoogilistele seaduspärasustele ja seisnevad järgmises:

- 1) ülesannete järgnevus peab vastama õppeprotsessi lülidele;
- 2) ülesanded peavad võimaluse piires silmas pidama õpilaste iseseisva mõtlemise arendamist ja iseseisva töö oskuste parandamist;
- 3) ülesanded peavad vastama õpilaste iseseisva töö oskuste tasemele;

4) ülesanded peavad olema võimalikult vahelduva iseloomuga, mitmekesised;

5) ülesanded peavad aitama õpilastel eraldada olulist ebaolulisest;

6) tööjuhend peab suunama õpilast enesekontrollile;

7) tööjuhend peab arvestama õpilaste erinevat töötempot. (6.)

Organisatoorsed nõuded peavad tagama iseseisva töö tehnilise teostatuse. Nendeks on:

— tööjuhend suunaku õpilaste õppimisprotsessi või teatava oskuse omandamise kulgu, s. t. esitagu ülesanded niisuguses järjekorras, milles õpilane peab neid lahendama;

— tööjuhend sisaldagu materjali ülesande täitmiseks või osutagu täpselt allikale, kust õpilane leiab seesuguse materjali;

— tööjuhendist ilmnegu, missuguses vormis — kirjalik vastus, joonis, teatud tööoperatsiooni praktiline sooritamine — peab õpilane ülesande täitma;

— tööjuhendi sõnastus olgu täpne, selge ja laconiline (6).

Tööõpetuse tööjuhendis, erinevalt teiste õppeainete tööjuhendeist, on eriline koht tehniliste seadmete, valmistatavate detailide või esemete, töövõtete jne. esitamisel taju kaudu, mistõttu tööjuhendi loomulikuks koostisosaks peaksid olema joonised, pildid, skeemid. Näitlikkus tingib õpilaste teadvuses nägemis- või nägemis-ligutuskujutluste tekkimist, mis aktiveerivad nende tegevust ja aitavad mõtestada tööprotsessi. Omamoodi spetsiifiline tööjuhend tööõpetuses on lihtsaim tehniline dokumentatsioon, nn. instruksioonkaart, mis sisaldab üldised andmed valmistatava detaili või eseme kohta — nimetuse, materjali, samuti eskiisi või tööjoonise. Siin on näidatud ka tööoperatsioonide järjekord eseme või detaili valmistamisel, tööoperatsioonide eskiisid, antakse juhiseid ja näpunäiteid kasutatavatest tööriistadest ja rakistest. Tööõpetuse tööjuhendi sisuline erijoon võrreldes teiste õppeainetega on ka tööeeskirjade ja tööohutuse reeglite mõjukas esitamine.

Omaette probleem tööõpetuses on instruktuaži ja tööjuhendi täielikkus õpilaste iseseisva töö puhul. Sellest sõltub, kas

õpilasest kujuneb passiivne ülesande täitja või tuleb tal näidata aktiivsust, leidlikkust ja initsiatiivi. Noorematele õpilastele (4. ja 5. klass) antavad instruksioonid peavad olema võimalikult täielikud: tuleb ära näidata kõik tööetapid ja põhjendada tööle esitatavad nõuded ja tingimused. Kui õpilased on juba omandanud töötegemiseks vajalikud oskused, võib ja tuleb õpilastele antavaist instruksioonidest välja jätta üksikuid löike. Ilma selleta kaob igasugune õpilaste poolne loominguiline algatus, pole võimalik õpetada õpilasi oma tööd organiseerima ja loovalt lahendama ülesandeid, mis seisavad tema ees.

Mõtlemise iseseisvust arendab teatavasti uute teadmiste selline omandamine, mis toimub probleemide lahendamise kaudu. Analoogiline on olukord õpilaste iseseisvusega praktilistes töödes. Ka siin tuleb minna õpetaja tegevuse lihtsast jäljendamisest ja õpetaja antud instruksiooni täpsest järgimisest, mis on vajalik iseseisvale tegevusele, üle sellisele iseseisvale tegevusele, mis nõuab teoreetiliste teadmiste rakendamist ning täiesti iseseisvaid uusi lahendusi. Viimasel juhul on niihästi õpilaste tehniliste teadmiste juurdekasv kui ka nende konstruktori-tehniliste oskuste areng märgatavalt suurem kui instruksiooni üksnes edasiandva meetodi puhul (3).

Probleemse õpetuse teoorias on I. Lerner'i arvates kesksel kohal õpilaste loominguilise iseseisvuse arendamine. Tunnetusliku iseseisvuse üks osa on õpilaste loomingu, s. o. õpilase tegevuse liik, mis on suunatud tema jaoks kvalitatiivselt uute väärtuste loomisele, millel on ühiskondlik tähtsus ja mis on tähtsad isiksuse kui ühiskondliku subjekti kujundamisel (2).

Nagu õppetöös ja inimese praktilises tegevuses üldse, stimuleerib õpilast ka tööõpetuse tunnis aktiivsusele võimalikult vahetult saadav hinnang oma töö õigsuse kohta: seesugune nn. sisemine tagasiside aitab parandada motivatsiooni ja juhtida tööprotsessi ratsionaalselt. Tööõpetuses on senini üsna levinud tava kontrollida üksnes õpilaste praktilist tegevust töö käigus ning kontrollida ja

hinnata vaid valmistööd, selle kvaliteeti. Õpetajapoolse süstemaatilise kontrolli kõrval on oluline, et õpilasi harjutataks juba varakult ise ennast kontrollima. Selleks on võimalik rakendada tehnilisi jooniseid, eskiise, instruksioonkaarte. Arvestades õpilaste tehnikaalase teoreetilise ettevalmistuse tõhusdamise vajalikkust tänapäeva kooli tööõpetuse kursuses, näib järjest suuremat osakaalu omandavat mitte üksnes õpilaste praktilise töö, vaid ka teadmiste süstemaatiline kontrollimine. Kontrolli ja enesekontrolli tähtsus suureneb seda enam, mida rohkem praktiseeritakse tööõpetuse tundides õpilaste iseseisvat tööd.

Nagu teisteski õppeainetes, osutub ka tööõpetuses vajalikuks õpilaste iseseisva töö individualiseerimine. Näiteks õpilaste iseseisva konstruktoritöö iseärasuste uurimine on avanud suured erinevused õpilaste huvides ja võimetes, nende erinevas ettevalmistuse tasemes (5, lk. 151—158).

Õpilasiti suuresti erinev on loomulikult ka töö tempo. Tööõpetuse tundide organisatsioonilised vormid peaksid kindlustama igale õpilasele võimaluse töötada temale sobivas optimaalses tempos, mis vastab tema individuaalsetele omadustele ja soodustab tema loominguilise initsiatiivi avaldumist.

Üks võimalus individualiseerida õppetööd tööõpetuses on eri tööjuhendite kasutamine erisuguse suutlikkuse ja huvidega õpilaste puhul. Elevust ja huvi võiks tõsta võimalus nii praktilist kui ka teoreetilist laadi ülesandeid õpilastel ise valida lasta, milles avalduks õpilaste psüühiline orientatsioon tööle ja mis oleks sellisel juhul reserv nende loominguilise aktiivsuse suurendamisel.

Kui tänapäeva didaktikas on viimastel aastatel hakatud taaselustama rühmatöö ideed, siis tööõpetuse jaoks pole selles midagi uut. Nähtavasti on otstarbekas siingi seda nii õpetuslikus kui ka kasvatuslikus mõttes viljakat õppevormi edasiselt rakendada ja täiustada.

Tööõpetuse tulemuste parandamise huvides on oluline, et õpetaja kasutaks õpilaste iseseisvat tööd kui õppetöö aktiveerimise üht võimalust tööõpetuse

tundides õppetöökojas, sest tänapäeva teaduslik-tehniline progress seab üha suuremaid nõudmisi iseseisvalt mõelda oskavate tööinimeste ettevalmistamisele. Alus sellele pannakse aga üldhariduskooli tööõpetuse tundides.

Kirjandus

1. К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Т. 23, М., 1960.
2. И. Лернер. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 1971.
3. В. Оконь. Основы проблемного обучения. М., 1968.
4. С. Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1946.
5. И. Ясайте. Педагогическое руководство конструкторской деятельности учащихся на уроках труда «Проблемы урока». (Материалы совместной научной конференции НИИ педагогики Литовской и Эстонской ССР). Под редакцией чл.-корр. АПН СССР В. Раяцкаса. Вильнюс, 1974, стр. 151—158.
6. I. Unt, Õpilaste aktiviseerimine tannis. Tallinn, 1974.

NATSIONALISMI JA RELIGIOONI SEOSEST EESTI KODANLUSE POLIITILISES IDEOLOGIAS NING EKP VÕITLUSEST SELLE VASTU

VELLO MARMEI

Töötajate kommunistlik kasvatamine on arenenud sotsialistlikus ühiskonnas üks aktuaalsemaid ülesandeid. Samas on see aga üks komplitseeritumaid probleeme, arvestades vajadust võidelda nüüdisajal antikommunistliku ideoloogia ja poliitika ning revisionistlike kontseptsioonide vastu. NLKP Keskkomitee, arutades küsimust «Tööst ideoloogiakaadri valikul ja kasvatamisel Valgevenemaa parteiorganisatsioonide», rõhutas, et ideoloogiline töö on kommunistliku ülesehitustöö eesliin, et meie ideoloogiakaadrid peavad oskuslikult organiseerima võitlust väikekodanliku psühholoogia avaldumisvormidega, järjekindlalt ning argumenteeritult paljastama kodanlikke ning revisio-

nistlikke ideid.¹ Siinkohal toonitame argumenteeritud ideoloogilise töö erilist vajadust noorsoo seas. Sellega seoses ker- kib aga täie teravusega esile küsimus kodanliku ideoloogia paljastamise vormi- dest ja meetoditest. Kahtlemata on siin üks tänuväärne võte tuginemine kohali- kule ajaloolisele materjalile, selle mater-jali marksistlik-leninlik analüüs, lähtu- des nüüdisaja vajadustest ja ülesanne- test. Mitte juhuslikult ei toonitatud NLKP XXV kongressil vajadust «jätkata NLKP ning rahvusvahelise kommunistli- ku ja töölisliikumise maailmaajalooliste kogemuste teaduslikku üldistamist; ... ühiskonnateaduste osa ründavas võit- luses antikommunismi vastu, kodanlike ja revisionistlike teooriate kritiseerimisel ning marksismi-leninismi ideede võltsi- jate paljastamisel».² Ka EKP ning EKN(Ü) on kommunistliku liikumise kogemustes- se võitluses antikommunistlike ilmingute vastu kodanliku diktatuuri päevil aseta- nud oma panuse.

Eesti kommunistid mõistsid, et voha- vale kommunismivaenulikkusele tuleb vastu seada oma ideoloogia, mis mitte lihtsalt ei peegelda objektiivset sotsiaal- poliitilist situatsiooni kodanlikus Eestis, vaid ka hindab ja põhjendab seda tea- duslikult, lähtudes töötavate rahvahul- kade huvist. Ent ideoloogia, olles F. Eng- els'i sõnade kohaselt «tegelemine mõte- tega»,³ pidi endas eelkõige sisaldama tööliisklassi jaoks võitluse kindlaid orien- tiire.

Eestimaa Kommunistliku Noorsooühin- gu I kongressil 1922. a. rõhutati, et «... kodanlik riik kasutab kooli... noor- soo kasvatamiseks kodanlike ideoloogia vaimus ning vaenulikkuses kommunismi vastu...»,⁴ mistõttu kommunistlike noor-

soo-organisatsioonide ühe põhilise üles- andena formuleeriti resolutsioonis tungi- vat vajadust «...tagajärjekalt teha kommunistlikku kasvatus- tööd (minu sõrendus — V. M.) prole- taarsetes noorsoohulkades».⁵

Siinkohal sedastagem, et EKP ja EKNÜ poolt kodanlikus Eestis 20. aasta- te alguses kasutusele võetud kommunist-liku kasvatuses teesil on ilmne teoreeti- line väärtus teadusliku kommunismi seaduspärasuste üldises süsteemis.

Eesti kommunistid mõistsid kodanliku diktatuuri tingimustes töötajate kommu- nistliku kasvatuses all eelkõige ideooloogi- list võitlust «... kodanlike kombuse, usuõpetuse ja rahvusluse vastu»,⁶ «...rahvusvahelise fašismi kasvamise vastu».⁷

Kodanliku hundimoraali, religiooni, natsionalismi, peadõtstva fašismi kui antikommunistliku ideoloogia ilmingute paljastamist käsitles kommunistlik liiku- mine kodanlikus Eestis olulise kasvatus-liku faktorina. Väärib aga rõhutamist, et töötajate kommunistliku kasvatuses küsi- mustes järgisid Eesti kommunistid alati leninlike seisukohti ideoloogilise ning poliitilise võitluse ühtsusest ja seosest. Nii näiteks rõhutati, et «... klassiteadvu- se kasvatamine ja üldse revolutsioonilise ilmavaate propageerimine ja arendami- ne...», samuti poliithariduslik töö «tuleb siduda tegeliku klassivõitlusega»,⁸ et töörahvast üldse ning eriti noori saab «vaimliselt arendada... tegelikust töö- lisliikumisest osavõtmise teel»,⁹ et «kom- munistlik kasvatus peab vastama võit- luse sihtidele».¹⁰

Mis puutub kasvatuses valdkonda, siis formuleeris EKP oma esimesel kongres- sil 5. nov. 1920. a. küllaltki kaugeleulatuvad ning sügavasisulised ülesanded, mis jäid sellesuunalise tegevuse juhtmõtteiks vähemalt kaheks aastakümneks.

¹ Vt. «Правда», 31 августа 1974 года.

² NSV Liidu rahvamajanduse arenda- mise põhisuunad aastaiks 1976—1980. Tallinn, 1976, lk. 67.

³ Friedrich Engels, «Ludvig Feuerbach ja klassikalise saksa filosoofia lõpp». Karl Marx ja Friedrich Engels, Valitud teosed kahes köites. II kd., Tallinn, 1960, lk. 327.

⁴ Eestimaa Kommunistliku Partei III kongress. Dokumente ja materjale... Tallinn, 1975, lk. 85.

⁵ Sealsamas, lk. 89.

⁶ Sealsamas, lk. 89.

⁷ Sealsamas, lk. 247.

⁸ Sealsamas, lk. 295.

⁹ Sealsamas, lk. 85.

¹⁰ Sealsamas, lk. 90.

EKP fikseeris oma programmiliste ülesannetena ideoloogilises võitluses, kasvatuses ning hariduses järgmist: «Noorsoo kasvatus eesmärk on kasvavat põlve kehaliselt ja vaimliselt kokkukõlas ette valmistada kommunistlike korra kõrgete ideaalide teostamiseks... Tingimata täielikult vaba peab olema kasvatus töö igasugusest usu ja kiriku mõjust ja kodanlike korra orjastavaist eelarvamustest... Hariduse omandamist tuleb võimaldada kõigele töörahvale kõige laiemates piirides... teadust töörahvale kättesaadavaks tehes ja... kõiki kunstisalvi töörahvale avades.»¹¹ On aga küllaltki ühemõtteliselt selge, et nendeks eelarvamusteks, mis kodanlikus ühiskonnas aitavad töörahvast orjastada ning rõhuda, on üheaegselt religiooniga nationalism, individualism, omariiklus. Juba V. I. Lenin näitas selgelt, et kodanliku ideoloogia ülesandeks on leebuse ning alistuvuse propageerimine,¹² et just nationalism ja religioon on omavahel seotud kui meetodid võitluses tööliikumise vastu.¹³

Vahetult peale EKP I kongressi avaldati muude dokumentide hulgas ka üleskutse töörahvale Riigikogu valimiste küsimuses. Selles rõhutatakse õigesti kodanliku demokraatia ning kodanluse poolt rakendatavate sotsiaal-poliitiliste abinõude antikommunistlikku loomust: «...kogu kodanluse klassivõitlus proletariaadi vastu sünnib kommunismuse vastu võitlemise nimel».¹⁴ Sellest johtuvalt ning klassivõitluse loogikat silmas pidades formuleeris EKP Keskkomitee Poliitbüroo 1920. a. lõpus ideoloogilise võitluse ülesandena vajaduse, et «kommunistlik agitatsioon... peab sügavale masside juurde tungima, peab massili-

seks agitatsiooniks muutuma kurnajate vastu».¹⁵

Tingimuseks, mis tagab kommunismi muutumise materiaalseks jõuks, mille eeldus omakorda on asjaolu, et kommunism vallutab rahvahulga, «tungib sügavale masside juurde», pidas EKP proletaaride ideoloogia teaduslikku põhjendatust materialistliku maailmakäsitluse alusel.

Et töötajate kommunistliku kasvatusena seotud problemaatika oli EKP jaoks kodanlikus Eestis eriti aktuaalne just ajaloolise progressi perspektiivi silmas pidades, siis on igati ootuspärane, et just EKNÜ fikseeris oma dokumentides selgepiirilisel ülalesitatud seisukoha. EKNÜ I kongressil kõneldi, et vastukaaluks kodanlikele vaimupimedusele tuleb nõuda teaduse õiget interpreteerimist: «Materialistliku ilmavaate alusel tuleb kritiseerida kodanlikku ilmavaadet ja teadust. On vaja niikaugele jõuda, et iga töölisnoor teab, mida tähendab marksism. Käsi käes päevaküsimustega tuleb käsitleda marksismi põhijooni.»¹⁶

Loomulikult polnud see subjektiivne soov, vaid objektiivne vajadus, et eesti kommunistid võitlesid kodanliku maailmavaate ja religiooni vastu materialismi positsioonidelt lähtudes. Meil on alust väita, et sisuliselt tugines EKP (vaatamata erakordselt rasketele tegutsemistingimustele ning ääretult komplitseeritud võimalustele) oma kommunistlikku kasvatusööd puudutatavate ideoloogiaalaste põhiseisukohtade väljatöötamisel V. I. Lenini mõttele, et «... ajalooliselt tingimuslik on iga ideoloogia, kuid tingimatu on see, et igale teaduslikule ideoloogiale (erinevalt näiteks religioonist) vastab objektiivne tõde».¹⁷

Elutegelikkuse sügav tunnetamine, kodanliku Eesti majanduslike, sotsiaal-poliitiliste suhete ning rahvusvahelise olukorra analüüs, leninlike klassivõitluse

¹¹ Eestimaa Kommunistliku Partei I kongress. Dokumente ja materjale. Tallinn, 1960, lk. 80.

¹² V. I. Lenin, Lõhe välismaises Vene Sotsiaaldemokraatide Liidus. Teosed, 4. kd., lk. 339.

¹³ V. I. Lenin, Kodanliku intelligentsi võitlusmeetodid tööliste vastu. Teosed, 20. kd., lk. 419.

¹⁴ Eestimaa Kommunistliku Partei I kongress, lk. 86.

¹⁵ Sealsamas, lk. 115.

¹⁶ Eestimaa Kommunistliku Partei III kongress, lk. 90.

¹⁷ V. I. Lenin, Materialism ja empiriokriitism. Teosed. 14. kd., lk. 119.

strateegia ja taktika printsiipide järgimine olidki kommunistliku ideoloogia teaduslikkuse determinantideks. Kogu kodanliku võimu perioodil mõistis EKP, et «...proletariaadi klassivõitluse ideoloogia allub tema tekkimise, arenemise ja kindlustumise üldistele tingimustele, s.o. rajaneb kogu inimliku teadmise (minu sõrendus — V. M.) materjalil, eeldab teaduse kõrget arengut, nõuab teaduslikku tööd jne., jne. Proletariaadi klassivõitluse... tuuakse sotsialismideoloogide poolt sisse».¹⁸ Selles seisnebki EKP ajalooline teene. Selles tulebki näha kommunistliku partei juhtivat osa sotsiaalsete protsesside suunamisel ka kodanliku diktatuuri tingimustes.

Kogu oma ideoloogilises töös kodanliku võimu perioodil lähtus EKP selle objektiivse tõe tunnetamisest, «et revolutsioonitöörahvale kibe vajadus on...»,¹⁹ et «kogu asi seisab... just selles, et proletariaadi teadlik avangard suunaks oma mõtted ja võtaks kokku oma jõud revolutsiooniliseks võitluseks oma valitsuste kukutamiseks».²⁰ EKP ideoloogia efektiivsus kodanliku ideoloogia suhtes töörahva marksistlik-leninlikul kasvatamisel on meie arvates mõõdetav eelkõige kvalitatiivsete, s.t. sisuliste parameetritega²¹ ning ajaloolise arengu tendentsi ning perspektiiviga. Nimetagem siinkohal näiteks jäägitut kompromissitust ideoloogilises võitluses, järjekindlat internatsionalismi ning solidaarsust rahvusvahelise kommunistliku liikumisega. Selles väljendub ilmekalt EKP sügav vastutustunne nii oma maa töötavate rahvahulkade kui ka rahvusvahelise kommunistliku liikumise ees tervikuna. Nii näiteks seostas EKP oma ideoloogilises töös kodanliku Eesti «iseseisvust» rahvusvahelise kontrrevolutsiooniga, pal-

jastades «iseseisvust» süstemaatilisel oma agitatsiooniga ja propagandatöös.²² Kirjas Kominterni Täitevkomiteele väljendas EKP Keskkomitee muu kõrval järgmist: «...Eesti on mikroskoopiline maa, kuid ta asub Venemaa Sotsialistliku Föderatiivse Nõukogude Vabariigi naabruses, ta on platsdarmiks kontrrevolutsioonilisele sõjakäigule Punase Piiteri vastu, ta asub selle laine harjal, mis peab Entente tahtel olema kommunismi tõkkeks...»²³ EKP II kongressi manifestis Eesti töörahvale esitati kogu edaspidise ideoloogilise töö jaoks printsiipiaalse tähtsusega teoreetiline seisukoht: «Venemaa nõukogude vabariigi ja kapitalistlike maailma rajal peab Eesti herasriik... valvama, et idast töörahva revolutsioon Läände ei tungiks. Seepärast püütakse igat töölisteliikumist juba tema idus lämmatada.»²⁴ Üks peamisi relvi kodanluse käes oli siin natsionalism ning omariiklus, millega tugevasti haalus religioon.

Et marksismi-leninismi klassikud on religiooni käsitlenud ühiskondlik-majandusliku formatsioonide pealisehituse sfääri kuuluva klassiteadvuse ühe struktuurielemendina, siis kerkib paratamatult kodanliku ühiskonna puhul esile küsimus religiooni ning natsionalismi omavahelisest toimest ning nende ideoloogiliste vormide²⁵ funktsioonidest. Vaid problemaatika sellisel foonil muutub mõistetavamaks asjaolu, miks, nagu eespool nägime, EKP ning EKNÜ ideoloogilistes kontseptsioonides polnud natsionalismivastane võitlev hoiak kunagi lahus antiklerikalismist. Eesti kodanluse poliitilises ideoloogias oli ju usuline propaganda kõige tihedamalt läbi põimitud natsionalistliku propagandaga.

¹⁸ V. I. Lenin, Kiri «Põhja Ühingu-
le». Teosed, 6. kd., lk. 140.

¹⁹ Eestimaa Kommunistliku Partei II kongress, Dokumente ja materjale. Tallinn, 1962, lk. 152.

²⁰ V. I. Lenin, Pööre maailmapoliitikas. Teosed, 23. kd., lk. 260.

²¹ П. В. Поздняков. Эффективность коммунистической пропаганды. М., 1975.

²² Eestimaa Kommunistliku Partei II kongress, lk. 105.

²³ Sealsamas, lk. 104.

²⁴ Sealsamas, lk. 277.

²⁵ Karl Marx, Eessõna teosele «Poliitilise ökonomia kriitikast». Karl Marx ja Friedrich Engels, Valitud teosed kahes köites. I kd., Tallinn, 1957, lk. 282; V. I. Lenin, Mis on «rahvasõbrad» ja kuidas... Teosed, 1. kd., lk. 118; V. I. Lenin, Karl Marx, Teosed, 21. kd., lk. 39.

Mõiste natsionalism²⁶ hõlmab oma si-
sult teadvuse psühholoogilist ja ideoloogi-
gelist tasandit ning poliitikat kui natsio-
nalistlike eesmärkide realiseerimise
vahendit, aga ka sotsiaalse praktika tea-
tud külgi, milledes on kontsentreeritud
natsionalistliku tegevuse tulemused.
Natsionalism formeerub eelkõige sot-
siaal-poliitiliste faktorite mõjul, mis
muudavad selle kui gnoseoloogilise või-
malikkuse tegelikkuseks. Natsionalismi
olemus on klassilis-egoistlike eesmärkide
nimel natsionaalse momendi absolutisee-
rimine, selleks et töörahva ridu organi-
satsiooniliselt lõhestada ning töötajate
ühtset internatsionaalset rinnet ideeliselt
nõrgestada. Nii kuulutatigi kodanlikus
ideoloogias rahvus klassidega võrreldes
kõrgemalseisvaks ja määravamaks kate-
gooriaks ja Eesti kodanlik riik kogu rah-
vuse ühisloominguks. Ühtlasi manitseti
ühiskondlikke klasse ja kihte loobuma
omavahelistest lahkelistest.²⁷ Loomuli-
kult sai kodanlus aru, et riigi «iseseis-
vuse» surmavaenlane on just proleta-
riaadi klassivõitlus.

Paralleelselt natsionalismi propageeri-
misega oli kodanlikus Eestis näiteks
kristlike noorsoo-organisatsioonide ees-
märk ka individualistlike kalduvuste sü-
vendamine inimestes. Armastati koketee-
rivalt rõhutada, et tööinimeste kollek-
tiivsustunne olevat eestlaste iseloomule
ja mõtteviisile võõras, sest see hävitavat
teovõimelise ja edasipüüdvä isiksuse, kes
olevat «eestluse» kandja. Niisugune indi-
vidualismi vastandamine kollektivismile
oli objektiivselt ajendatud vajadusest
diskrediteerida proletaarset internatsio-
nalismi ning igati madaldada rahvahul-
kade loovat osa ajaloos. Just tööinimese
sotsiaalse aktiivsuse paralüüsimisel
etendab kodanlikus ühiskonnas tõhusa
vahendi osa religioon.²⁸

²⁶ Современное революционное дви-
жение и национализм. Москва, 1973,
с. 79—86.

²⁷ «Kolmnurk» 1931, nr. 1, lk. 8.

²⁸ В. Н. Никитин. Религиозная
нравственность как проблема этики.
Категории этики и эстетики. Сборник
научных трудов. Ленинград, 1973,
с. 42—43.

Terminiga «religioon» tähistatakse
kahte lähedast, kuid samal ajal ka erine-
vat nähtust. Esiteks — kultuses realisee-
ritud veendumust üleloomuliku reaalses
olemasolus, s. t. usku üleloomulikusse
ning teiseks — usu seost ning ühtsus-
tunde mittereligioosete ideede ja toi-
mingutega, mis moodustavad religioosse
usu välise kesta ehk nähtumuse. Nii näi-
teks poliitiliste ideede teatud sisulise
kokkulangevuse tõttu religioosete dog-
madega võib neid poliitilisi ideid käsit-
leda religiooni tähenduses.²⁹ Kuivõrd
just kodanliku natsionalismi ja indivi-
dualismi propaganda kodanlikus Eestis
teenis sisuliselt samu eesmarke kui veen-
dumuse propageerimine üleloomuliku
reaalsesse olemasolusse, siis on igati
mõistetav, miks kristlike noorsooühingu-
te juhtivad tegelased lasksid kodanluse
huvidele vastavaid poliitilisi taotlusi
paista puhtreligioosete püüdlustena, sel-
leks et maskeerida nimetatud organisat-
sioonide antikommunistlikku olemust.
Eelõeldu annabki meile õiguse käsitleda
religiooni kristlike noorsooühingute te-
gevuses mitte kui eesmärki, vaid kui va-
hendit, võtet, meetodit. Religiooni ja
natsionalismi vastastikune toime adek-
vaatselt nähtumuse ja olemuse seosele
näib kodanlikus ideoloogias üldse ning
kristlike noorsooühingute praktilises te-
gevuses eriti olevat täiesti ilmne.

Andes hinnangut kodanlikus Eestis
arendatud usualasele tegevusele, on ots-
tarbekas meenutada, et V. I. Lenin, ana-
lüüsides arengu kahte kontseptsiooni —
ühte, mis eitab maailma iseliikumise
allikana vastuolusid, vastandite võitlust,
ning teist, mis tunnistab seda — näitas
just esimene kontseptsiooni religioosset
suunitlust, tema vahetat seost ideega
jumalast. «Esimese liikumiskontseptsioo-
ni puhul jääb varju iseliikumine, selle
allikas, selle motiiv (või see allikas
viiakse väljapoole — jumal, subjekt

²⁹ В. Н. Никитин, В. Л. Обухов.
К вопросу о действии закона отрица-
ния в религии и церкви. Научный
атеизм, этика, эстетика. Научные док-
лады. Ленинград, 1974, с. 9—10.

etc.)»³⁰ Kodanlik ideoloogia hülgab vastandite võitluse põhimõtte ja asendab selle mingisuguse ebamäärase «erinevusega», «suhetega» jne. Dialektikat tõlgendatakse religiooni poolt metafüüsiliselt eelkõige kui ühtsust, s. t. vastuolude lepitamist. On selge, et sellise filosoofia sotsiaal-poliitiline modifikatsioon pole aga midagi muud kui natsionalism ja abstraktne (pro: kristlik) humanism. Nii näiteks ei väsitud kodanlikus Eestis rääkimast tööliste ja kapitalistide sõprusel: «... on võimalik olla lojaalne oma klassi vastu ja võtta arvesse tööliste heaolu.»³¹ Selline mõtteavaldus sotsiaalsest harmooniast laseb üsna ühemõtteliselt asendada klassivõitluse idee klassirahu ideega.

Vastandite ühtsuse metafüüsiline absolutiseerimine ning nn. kõlbeline progressi kontseptsiooni levitamine, mis oma sisult oli objektiiv-idealistslik, eitas klassivõitluse mõttekust ning osutas selle perspektiivitussele. Teisalt aga selle kontseptsiooni kohaselt püüti kodanluse huvides välja töötada ja massidele sisendada sotsiaalsete protsesside mõtestamise positiivset süsteemi. Nii näiteks pole sugugi juhuslik, et 1929.—1932. a. kodanlikku maailma haaranud majanduskriisi aastail rõhutati, et «igat inimese tahteavaldust, mis on tingitud armastusest ja austusest kaasinimese vastu... mis headuse nimel tehakse, on Kristuse õpetusele vastav»³² ja et kristlikud noorsooühingud olevatki «seatud tegutsema maailmas lepitavalt, ühendavalt, rahuloolvalt, maksma pannes seisukoha, et me kõik oleme inimesed ja inimestena suudame mõista ja vastu tulla üksteisele.»³³

Kristlikes noorsooühingutes propageeriti ideed, et just inimese hinges tuleb otsida sotsiaalsetes suhetes esinevate konfliktide põhjust. See aga annab meile õiguse näha vaadeldavate organisatsioonide

nide tegevuse filosoofilise alusena personalismi, mis väidab, et inimese jaoks «väline kaos on vaid sisemise hingelise anarhia koopia»,³⁴ mistõttu kõik sõltuvad haritusest kristluse vallas. Usk jumalasse päästvat ja kaitsvat inimest kõikidest pahedest, viletsustest ja hädadest. Usk olevat «kõlbeline jõud, tervis, rahu ja rõõm».³⁵ Ateismi (järelkult kommunistlikku ideoloogiat) nimetati «haiglaseks hingeliseks seisukorraks», mille põhjuseks olevat «tõsise vaimlise kultuuri puudumine ja vildak arusaamine vaimlistest väärtustest».³⁶

Eeltoodust selgub, et natsionalism kodanlikus Eestis leidis religioonis rahvusliku suletuse ja erandlikkuse, s. t. «eestluse» ideelise põhjenduse ning organisatsioonilised vormid. Klerikaalid ning kodanlikud natsionalistid püüdsid kõigi meetoditega anda natsionalismile religioosne kate ja usklikkusele natsionalistslikku sisu. Just selliste kodanluse apellatsioonide vastu suunaski EKP oma ideoloogilise võitluse teraviku.

³⁰ V. I. L e n i n, Dialektika küsimusest. Teosed, 38. kd., lk. 354.

³¹ «Kolmnurk» 1931, lk. 8.

³² «Kolmnurk» 1929, nr. 3, lk. 31.

³³ Kristlikkude Noorte Naisühingute Liit Eestis. Esimene ülemaaline kongress. 1931. aasta tegevuse aruanne. Tallinn, 1932, lk. 44.

³⁴ Г. И. Ключанова и другие. Религия и антикоммунистическая пропаганда. Религия и идеологическая борьба. Сборник трудов. Москва, 1974,

³⁵ «Kolmnurk» 1929, nr. 3, lk. 32.

³⁶ «Edule» 1926, nr. 1, lk. 8.

MÕNINGAID PIONEERIRÜHMA TÖÖ PLANEERIMISE JA LÄBIVIIMISE PSÜHHOLOOGILIS- PEDAGOOGILISI PROBLEEME*

**HILJA OJASILD,
pedagoogikakandidaat**

Eeltoodu on ainult üks nimetatud ürituste kasvatuslikest aspektidest. Pidu- del, pioneeride kohtumiskoondustel jt. üritustel on täita muidki olulisi ülesandeid: lajendada ja süvendada nii üksikute kollektiivide siseseid kui ka kollektiividevahelisi sõprussuhteid, üksikute pioneeride omavahelisi kontakte jpm.

Planeerimissageduselt on kuuendal kohal tähtpäevad ja temaatilised koondused, temaatilised õhtud. Maapois- test on selliseid üritusi planeerinud 13,5%, linnapoistest — 20,82%, maatu- tarlastest — 23,0%, linnatütarlastest — 24,9%. On seda vähe või palju? Raske öelda.

Kui arvestada seda, et igal pioneeril

peaks olema mingi huvide ring, mille kohta ta peaks soovima midagi uut tea- da saada, siis on sellest vähe. Kuid kõi- gest ei pea ju teada saama koondustel (või üldse üritustel). Ka iseseisvalt peab oskama töötada, tunnetama iseseisvat leidmisrõõmu. Kui arvestada pioneeriea- liste laste põhivajadusi — eneseteostus- vajadust (11; 16; 9), vajadust suhelda omaealistega (9; 10 jt.) ning vajadust uute muljete, uue informatsiooni jä- rele, viimast peab nõukogude psüh- holoog L. Božovitš isegi juhtivaks lapse vajaduseks (vt. 8), siis tuleb eel- toodud arvulisi andmeid pidada meie senise kasvatustöö puudujäägi näita- jaiks. Laps võib iseseisvalt lugeda ja palju teada saada, näiteks kuulsatest maadeuurijatest, aga kui rühmakaasla- sed sellest ei tea ega oska seetõttu teda ka vääriliselt hinnata, siis oleme jätnud kasvatuslikest võimalustest palju ka- sutamata. On jäänud näiteks kasutamata selle teadja-pioneeride ergutamisevõima- lus, ta pole rühmakaaslaste poolt töö- näoliselt vajalikult hinnatud, tema n.-õ. eneseteostusvajadus on arvatavasti ai- nult osaliselt rahuldatud jne. Kuid ka teistel selle rühma pioneeridel (selle valdkonna mittetundjail) pole innusta- vat eeskujut. Siin ilmnebki vanempio- neerijuhi, rühmajuhi või mõne teise pioneeritööd juhendava täiskasvanu pe- dagoogilist ja kasvatuslikku situatsiooni kujundava, vahel ka juhtiva osa vaja- likkus. Täiskasvanu ei pruugi eriti palju organiseerida ega juhtida, tema osaks jääb peamiselt olla asjaga kursis ning kaudselt suunata vajaliku kasvatusliku situatsiooni kujunemist.

Temaatiliste koonduste ülesandeks ei tohiks seada mingi teema «ammenda- vat» käsitlust, vaid huvi äratamist vas- tava valdkonna või kitsama probleemi vastu. Temaatiliste koonduste eesmärgid peaksid tulenema ühelt poolt vastava pioneerirühma kui kollektiivi vajadus- test ning teiselt poolt — iga üksiku pio- neeri vajadustest (või pedagoogilistest kaalutlustest kujundada sellel või teisel pioneeril minieid konkreetseid vajadu- si). Praktika näitab, et just viimaseid asjaolusid me ei hinda vääriliselt: aas-

* Algus «Nõukogude Koolis» 1976, nr. 7.

tast aastasse korduvad rühmade töö-
plaanides tähtpäevade puhuks samad
teemad, ka muude koonduste temaatika
on vähe muutuv. Kuid ometi on iseasi,
kas tähistada näiteks V. I. Lenini nime-
lise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni
sünnipäeva 3. klassi pioneerirühmaga,
kus lapsed on alles äsja pioneeriorgani-
satsiooni astunud, või tähistada seda 7.
kl. pioneerirühmas, kus valmistatakse
astuma ÜLKNÜ ridadesse ning jätma
hüvasti pioneeriorganisatsiooniga, lapse-
eaga.

Ekskursioone on rühma tööplaanid võt-
nud 17,28% maapoistest, 19,24% maatu-
tarlastest, 26,54% linnapoistest ja 30,18%
linnatütartest. Seega täheldame siin
maa- ja linnalaste soovides statistiliselt
märkimisväärseid erinevusi.

Ekskursioonide kasvatusliku väärtuse
hindamisel tuleb eristada kaht ekskur-
sioonide liiki:

- 1) lühiajalised ekskursioonid, mille
käigus tutvutakse mõne muuseumi, töös-
tusettevõtte, kolhoosi või sovhoosi far-
miga, ja
- 2) pikaajalised ekskursioonid, mille käi-
gus sõidetakse kümnete ja sadade kilo-
meetrite kaugusele, et tutvuda sealsete
vaatamisväärsustega.

Praktika näitab, et sageli kipume vii-
mast liiki ekskursioonidega liialdama,
eriti kui nende ettevalmistus pole kül-
laldane, mistõttu laste muljed ja tead-
mised kujunevad pealiskaudseiks. Lõpp-
kokkuvõttes on nende õpetuslik ja kas-
vatuslik efekt väike. Laste kirjandeist
ilmneb, et sellistest ekskursioonidest on
kõige enam meelde jäänud söödud jää-
tiseportsjonite ning tühjaksjoodud li-
monaadipudelite arv. Seetõttu tuleks
kaaluda viimast liiki ekskursioonide
asendamist (eriti 5.—6. kl.) 2—3-päevase
kombineeritud matkadega, mille ka-
sutegur on võrreldamatult suurem. Nagu
näeme toodud andmetest, polegi ekskur-
sioonid pioneeride seas väga populaar-
sed. Ürituse kasvatuslik väärtus oleneb
konkreetsest olukorrast, konkreetsest et-
tevalmistusest ja paljudest muudestki
asjaoludest. Mõnes pioneerirühmas on
otstarbekam korraldada pikem ekskur-
sioon, teises aga kombineeritud matk.

Laste kirjandite analüüs näitab, et pike-
maajaliste ekskursioonide üldine õpetus-
lik-kasvatuslik väärtus kipub matkade
omast kaugele maha jääma. Iseasi on
lühiajalised ekskursioonid, mis mõneti
sarnanevad jalutuskäikude või lühiaja-
liste matkadega. Tundub, et nendelt saa-
dud muljed on palju eredamad ning
kauem püsivad. Kuid need probleemid
vajavad põhjalikumalt uurimist. Meie
andmed on liialt napid selleks, et teha
ammendavaid järeldusi.

Kino ja teatri ühiskülastused esinevad
pioneerirühma tööplaanides harvemini
kui kõik eelnimetatud üritused. Maapio-
neerid (poistest — 14,8%, tütarlastest —
17,8%) on planeerinud neid vähem kui
linnapioneerid (poistest — 20,8%, tütar-
lastest — 26,7%). Kino ja teatri ühiskü-
lastuste ning filmide ja etenduste aru-
telude vähene planeerimine on tingitud
paljudest asjaoludest. Esiteks. Neid ei
peeta sageli n.-ö. pioneeriüritusteks,
vaid eeskätt perekondlikeks ettevõtmis-
teks. See seisukoht ei ole õige. Pioneeri-
ealisel lapsel on vaja vahetada mõtteid
kuuldu-nähtu üle omaealistega, teda ei
rahulda niivõrd mõttevahetus ema-isaga
kuivõrd just sõpradega. Sõprade hin-
nangud ja arvamused on pioneriealisele
väga olulised, on tema isiksuse arengut
oluliselt mõjutavateks teguriteks. Samal
ajal on vaja, et ka lapsevanemad vaa-
taksid neid etendusi ning avaldaksid
nähtu kohta oma arvamusi. Nii tekib
lapsel erineva põlvkonna esindajate ar-
vamuste ja seisukohtade kõrvutamise
võimalus. Teiseks. Kino- ja teatrikunsti
armastuse juured peituvad varajases
lapseeas, tema vanemate suhtumises
nendesse kunstidesse. Perekonnas, kus
ei käida kinos ja teatris, võrsuvad kõige
nimetatu suhtes ükskõiksed lapsed. Kuid
neid perekondliku kasvatus töö puudu-
jääke on vaja korvata, ka pioneerirüh-
ma tööga. Ei saa kasvatada harmoonilist
ja igakülgset arenenud inimisiksust,
jättes kasutamata suurepärase kunsti-
vahendite kasvatuslikud võimalused,
mida meie vabariigis on ka spetsiaalselt
uuritud.

**Kohtumisi väljapaistvate inimestega,
kangelaste elu tundmaõppimisest jmt.**

on planeerinud maapoistest 6,6%, linna-
poistest 7,0%, maatütarlastest 7,0%, lin-
natütarlastest 11,7%. Siia lisanduvad
veel rühma ja maleva nimikangelase elu
ja tegevuse tundmaõppimine, V. I. Le-
nini ja rahvaste sõpruse nurkade töö,
mida võime kasvatuslikust seisukohast
vaadelda nii ühises kui ka eraldi rubrii-
gis. Kui me nimetatud üritusi ja tegevusi
vaatleksime ühise nimetaja all (selleks
annavad meile õiguse laste jäljendamise-
ja eeskujude järgimise vajaduse rahul-
damise võimalused), siis planeerimissäge-
duselt kuuluvad seda liiki üritused veidi
ettepoole.

Järgnevalt vaatleme seda liiki üritusi
ja tegevusi laste jäljendamise- ja ees-
kujude järgimise vajaduse seisukohalt.

Irkutski teadlane L. Jemeljanova kir-
jutab, et eeskujude ei või pidada mitte
ainult kasvatustöö meetodiks või vahendi-
ks, vaid eeskujude on üheaegselt nii
kasvatustöö meetod, vahend kui ka lapse
sisemaailma arendamise ja arengu
faktor (12, lk. 5).

Järgida eeskujusid, jäljendada neid,
see on lapse arengu faktor seetõttu, et
laps pole suuteline, nagu kinnitavad
nõukogude psühholoogi A. Kovaljovi
andmed (13, lk. 146—150), tunnetama
ümbritsevat tegelikkust vahetult, vaid
teeb seda eeskujude jäljendamise varal.

Teine nõukogude psühholoog V. Pro-
setski näitab jäljendamise arengu etape.
(15, lk. 28—30). Jäljendamise arengu
toimub:

1) lähima sotsiaalse ümbruse (pere-
kond, sõbrad) eeskujudelt kaugemate ja laie-
mate sotsiaalsete gruppide (klass, rah-
vas, partei) eeskujudele; kaasaegsete
jäljendamiselt ajalooliste kujude jäljen-
damisele; elavate inimeste jäljendami-
selt ilukirjandusteoste kangelaste jäl-
jendamisele; ühesõnaga — jäljendamise
areng kulgeb lähemalt kaugemale (ruu-
milises ja ajaloolises mõttes);

2) väliselt jäljendamiselt sisemisele;

3) instinktiivselt jäljendamiselt teadvus-
tatule;

4) jäljendamiselt, mille aluseks on tajude,
jäljendamisele, mille aluseks on etteku-
jutus;

5) mittetahteliselt jäljendamiselt tahte-
lisele;

6) ebateadvuslikult teadvuslikule;

7) eesmärgita jäljendamiselt eesmärgis-
tatud jäljendamisele;

8) lihtsalt jäljendamiselt loomingu-
lisele jäljendamisele;

9) üksikult üldisele.

Lapse arengus peab ta võimalikuks eris-
tada jäljendamise arengu järgmisi vor-
me-astmeid:

1. Elementaarne jäljendamine, mis esi-
neb imikueas (žestid, miimika jmt.).

2. Lihtne jäljendamine, mida teevad 2-
kuni 3-aastased lapsed. See on veel
nõrgalt teadvustunud ja vähe seotud
tahtega (kõne, käitumine, tegevusega
seotud esemete kasutamine).

3. Mänguline jäljendamine. Seda teos-
tavad koolieelikud (alates 3. a.) ja noo-
rema kooliea lapsed. Jäljendatakse täis-
kasvanute omadusi ja tegevust, samuti
ühiskondliku elu sündmusi.

4. Mürsikueas esinev jäljendamine. Siin
on tegemist juba isiksuse teatud oma-
duste, tegevuseeskujude jäljendamise-
ga, mis esineb kõige sagedamini konk-
reetse eesmärgi (õppe edukuse tõstmise,
füüsilise täiustamise jne.) taotlemise va-
hendina.

5. Jäljendamine, mis esineb noorukitel,
kujutab endast ideaali järgimist. See on
teadlik, tahteline, loomingu-
line, sisemine jäljendamine ja kui elu
põhieesmärkide saavutamise vahend. (15, lk. 29—30.)

Näeme, et jäljendamine kui protsess
areneb väliselt sisemisele, lähemalt kau-
gemale.

Kõiki eeltoodud seaduspärasusi peame
pioneeritöös arvestama. Pioneeridele
liiga kaugel rühma nimikangelane ei saa
kujuneda eeskujuks, keda püütakse jäl-
jendada, kelle sarnane tahetakse olla.
Selleni jõutakse alles oma perekonna-
liikmete, sõprade jt. lähedaste vastavate
omaduste nägemise varal. Hea ja halva,
olulise ja ebaolulise, sisemise ja välise
nägemine ei arene iseenesest, vaid
nõuab järjekindlat kasvatustööd, mida
ei saa teha spetsiaalselt sel eesmärgil
korraldatud ürituste varal, vaid kogu
pioneerirühma tegevusega: matkade,
sõja-, luure- ja maastikumängudega,

temaatiliste koostustega, avameelsete kõnelustega rühma lõkkeõhtul jne. See kujuneb laste suhtlemis- ja eneseteostusvajaduste rahuldamisel heas, teotahelises ja üksteist abistavas rühma õhkkonnas.

Rühma nimikangelase kohta andmete kogumine, tema elu ja tegevuse tundmaõppimine peab õpetama lapsi eristama olulist ebaolulisest, sisemist välisest. Rühma nimikangelane peaks kujunema pioneeridele eeskujuks või isegi ideaaliks, seetõttu on üldse mõtet taotleda rühmale nime. Lihtsalt andmete kogumise, tema elu ja tegevuse tundmaõppimise pärast ei tasu rühmale nime taotleda. Sellel peab olema sügav kasvatuslik eesmärk. Kahjuks peab tõdema, et paljudes rühmades just see kõige olulisem — nimikangelase eeskujude faktor puudub.

Kõrvuti rühma nimikangelasega võib pioneeridel olla veel teisigi eeskujusid.

L. K. Jemeljanova, kes on uurinud 8. kl. õpilaste eeskujusid enesekasvatuses, toob järgmised andmed (vt. 12, lk. 20).

Eeskujud	Õpilased, kes tegelevad enesekasvatusega vastava eeskuju mõjul (%)		
	8-a kl.	8-b kl.	8-c kl.
Eakaaslased	20	20,4	18,3
Õpetajad	2,5	5,2	2,7
Lapsevanemad	22,5	17,2	21,6
Klassijuhatajad	—	5,2	2
Kuulsad inimesed	2,5	2,6	2,7
Kaasaegsed tööinimesed	5	2,6	8,1
Ilukirjanduse ja filmikangelased	35	26	35,8
Üldistatud eeskujud (ideaalid)	12,5	20,8	10,8

Toodud andmete vaatlemisel paistab silma kuulsate inimeste vähene mõju võrreldes ilukirjanduse või filmikangelastega. Nähtus on seotud ilukirjanduse ja filmikunsti võimalustega muuta kuhu mõistetavaks ja arusaadavaks ka pisi-nüanssides, lugejale ja vaatajale lähe-daseks.

Arvatavasti on üks põhjusi, miks pioneerirühmade nimikangelased ei ole paljudel juhtudel pioneeridele tegelikeks eeskujudeks, just nimikangelaste elu ja tegevuse tundmaõppimise vormides ja vahendites. Kogutud andmed ei suuda lapsi vajalikul määral emotsionaalselt mõjutada.

Avaldasime siinkohal ainult mõningaid mõtteid, probleem tervikuna vajab uurimist.

Timurlaste ja mitmesuguste patrullide tööd on planeerinud märksa enam just maapioneerid (nii poistest kui tütarlastest 11,1%) kui linnapioneerid (poistest ainult 2,7% ja tütarlastest 4,9%), kuid üldkokkuvõttes võib öelda, et niisuguste ürituste osatähtsus vaadeldavates tööplaanides on väike. Teame, et lapsed lausa janunevad kõige põneva järele, kõige selle järele, kus neil tuleb tegutseda iseseisvalt, kus on võimalus rahuldada eneseteostusvajadust. Aga ometi planeerivad nad seesuguseid tegevusi vähe. Miks? Siin on tegemist peaaegu kult reaalse tegelikkuse väljakujundatud vajaduste ning nende rahuldamise võimaluste süsteemiga. Kui pioneer teab, et timurlaste töö organiseerimiseks rühmas võimalused puuduvad (pole näiteks juhendajat või sobivat staabi ruumi), siis ta loomulikult ei planeeri seda tegevust. Maal, kus timurlaste ja patrullide tegevuseks on võimalused paremad, on pioneerid neid tegevusi ka rohkem planeerinud.

Kui pioneerirühm abistab lasteaiamudilasi, töötab sovhoosi juurviljaaias, käib matkamas, kohtub sõjaveteranidega, korraldab spordivõistlusi, käib kinos, teatris, organiseerib temaatilisi koondusi ja peoõhtuid, kas siis ongi veel timurlaste ja patrullide tööd vaja teha? Analüüsime eelnimetatud ürituste kasvatuslikke võimalusi. Kas need üritused ja tegevused võimaldavad pioneeridel olla situatsioonis, kus nende tegude ja töö hindajad ei saa ega tea otseselt kedagi tänada, vaid saavad oletada, et seda tegid pioneerid? Tegevuste kõrval, kus antakse hinnang üksikule pioneerile, pioneerisalgale, -rühmale või -malevale, peaks olema ka seesuguseid, mille puhul

hinnatakse pioneere üldse, kus pioneeri-
del tuleb tegutseda kogu pioneeriorga-
nisatsiooni nimel. Seda ühelt poolt. Tei-
selt poolt — oma rühma «meie»-tunde
väljakujunemisele ja tegevnemisele tu-
leb kasuks, kui pioneerirühmad oma
tegevuste poolest mõnevõrra erinevad.
Ühes rühmas on näiteks eriti tublid ti-
murlased, teises punased jäljekütid, kol-
mandas — rohelisted patrullid jne.

Kui vaadelda üldse töökasvatusega
seotud ürituste planeerimist, siis pilt
väga halb ei ole, kuid parem võiks olla
küll.

Meeldivalt palju on planeeritud üri-
tusi ja tegevust, mis võivad teenida
nõukogude patriotismi kasvatamist, kuid
hoopis vähem on neid, mis võiksid kas-
vatada proletaarse internatsionalismi
tunnet. Ka kirjandid räägivad samadest
tendentsidest.

Rühma töö planeerimisel tuleb suu-
nata lapsi leidma mitmekesisemaid töö-
vorme. Ei ole normaalne, et osa töö-
vorme (kollekttsioneerimine, kirjavahe-
tus, lõkkeõhtud) on enamikus pioneeri-
rühmades hoopis kõrvale jäänud.

Kirjandus

1. K. Marx, Kapital, I kd. Tallinn, «Eesti Riiklik Kirjastus», 1953.
2. ÜLKNÜ XVII kongress. 23.—27. apr. 1974. (Materjale.) Tln., «Eesti Raamat», 1974, lk. 148.
3. W. Friedrich, Jugend Heute. Theoretische Probleme. Empirische Daten. Pädagogische Konsequenzen. Berlin, Deutsche Verlag der Wiss., 1966. S. 200.
4. A. Gurycka, Faktoren der Interessendifferenzierung bei Schülern aus 5 bis 7 Klassen. «Jugendforschung» 1/2 — 1967. Berlin, 1967, S. 95—103.
5. W. Hennig, Interessenstrukturen von Jugendlichen. «Jugendforschung» 1968, Nr. 5, S. 19—33.
6. H. Ojasild, Laste soovidest pioneerisalgaga töö sisu suhtes. Rmt.: «Nõukogude pedagoogika ja kool», XI. Tartu, 1975, lk. 4—18.
7. H. Ojasild, Mõningatest pioneeritöö diferentseerimise psühholoogilis-pedagoogilistest lähtekohtadest. Dissertatsioon pedagoogikakandidaadi kraadi taotlemiseks. Tartu, 1975, lk. 299.

8. Л. И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., «Просвещение», 1968, с. 464.
9. Л. С. Выготский. Педагогическая психология М., «Работник просвещения», 1926, с. 348.
10. Л. С. Выготский. К вопросу о динамике детского характера. Сб. «Педология и воспитание», М., 1928.
11. Н. Ф. Добрынин, А. М. Бардиан, Н. В. Лаврова. Возрастная психология. М., «Просвещение», 1965, с. 295.
12. Л. К. Емельянова. Влияние различных видов примера на самовоспитание старших подростков. Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Иркутск, 1972, с. 23.
13. А. Г. Ковалев. О стадиях подражательной деятельности ребенка. В кнг.: «Вопросы психологии личности». Москва, Учпедгиз, 1960, с. 146—159.
14. Э. Г. Костяшкин. Теория и практика внеурочной работы общеобразовательной школы. Дисс. на соискание ученой степени доктора пед наук. М., 1972.
15. В. А. Просецкий. Психология подражания. Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора психологических наук. М., 1974, с. 54.
16. М. М. Рубинштейн. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. Москва, «Мир», 1927, с. 311.

MITTE JUST PÄRIS ULMEMÖTTEID INIMISE BIOLOOGILISEST TULEVIKUST

**TOIVO ORAV,
bioloogiakandidaat**

Kirjastuseni on jõudnud järjekordselt ümbertöötatud keskkooliõpiku «Üldbioloogia» venekeelsele veerud. Tõlkijad on alustanud tööd tegemaks õpikut kättesaadavaks ka eestikeelsele koolile. Esi-mene uudishimu on rahuldatud — eel-mine ja uus väljaanne võrreldud. Olulisi muutusi on vähe. See kehtib ka nende peatükkide ja paragrahvide kohta, mis vahetult puudutavad inimest — põlvnemist, rasse ja rassismi, inimgeenetikat ja selle uurimismeetodeid (tõsi küll, kolmele inimese pärilikkuse uurimise meetodile on lisandunud tosina kirjareaga neljas — biokeemiline). Samal ajal aga peab kümnendal viisaastakul tunduvalt kasvama inimese kui sotsiaalse isiksuse ja bioloogilise indiviidi uurimisega tegelevate teaduste osa. Tundub, nagu oleks tekkinud üld-

hariduse mahajäämus teaduse tasemest küllaltki olulises lõigus.

Eelmist viisaastakut sisse juhatades rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär L. Brežnev Keskkomitee aruandes XXIV kongressile, et teaduse ja tehnika progress toimub inimese huvides ega tohi vastanduda inimese ja looduse ratsionaalsetele suhetele. «Mitte ainult meil, vaid ka tulevastel põlvkondadel peab olema võimalus kasutada kõiki hüvesid, mida pakub meie kodumaa kaunis loodus» (NLKP XXIV kongressi materjale. Tallinn, 1971, lk. 66). Need L. Brežnevi sõnad räägivad igakülgselt tähelepanust nõukogude inimese kui kommunismiehitaja suhtes. NLKP XXV kongressi ettekandes ja sõnavõttudes rõhutati veelgi teravamalt individuaalse lähene-mise vajadust inimesele. Seega on probleemi tähtsus käesoleval viisaastakul kasvanud.

Inimese loomus koosneb kahest dialektilises vastuolus ja samaaegselt dialektilises ühtsuses olevast küljest — sotsiaalsest ja bioloogilisest. See, kes neid külgi kunstlikult lahutab või kunstlikult vastandab, ei ole dialektiline materialist. Selles mõttes on akadeemik G. Naani viimase perioodi väljaastumised ajakirjanduses dialektilisemad kui filosoof E. Iljenkovi omad, kes väidab, et inimese psüühikat määravad mitte bioloogilised, vaid sajabrotsendilisel sotsiaalsed faktorid (Э. Ильенков. Психика и мозг. Вопросы философии. 1968, № 11, стр. 145—155). Viimast seisukohta on nende ridade autor geneetiku silmaringist lähtudes analüüsinud (T. Orav, Kas pärilikkus või kasvatus. «Nõukogude Kool». 1972, nr. 10, lk. 805—809) ega pea sellel küsimusel siinkohal vajalikuks peatuda. Pöördugem aga tagasi nende probleemide juurde, mida õpikus «Üldbioloogia» seni pole olnud ega ole ka lähemas tulevikus kahel põhjusel: ühelt poolt inimese bioloogilise külje käsitlemisel toimiva psühhoobarjääri olemasolu tõttu, mis on G. Naani poolt näidatud sellealaste vaadete süsteemi ajalise mahajäämuse põhjuseks (mis on aga veel poleemiline, sellel pole pääsu üldhariduskooli õpikusse!); teiselt poolt aga

kutsub vaadete terava erinevuse inimese bioloogilise külje osale inimühiskonna seisukohalt esile ka meie teadmiste piiratus paljudes väga olulistest inimese bioloogia küsimustes. Põhiliselt nendel probleemidel tahaksingi käesolevas artiklis peatuda.

Probleem nõuab paralleelset peatumist inimese normaalsel elutegevusel ja patoloogial. Ka norm ja patoloogia kujutavad endast inimese elutegevuse erinevaid, dialektilise ühtsuses olevaid külgi. Selle ühtsuse omapära on see, et ta kujuneb välja juba geneetiliste struktuuride tasemel. Patoloogia on fataalne samavõrd, kui fataalne on elutegevuse lõplik lakkamine — surm.

Patoloogia on sotsiaalselt terav probleem niihästi üldinimlikus — eetilises kui ka konkreetse — majanduslikus aspektis. Praktilise lähenemisega seltsimehed võivad seda kontrollida riigieelarve väljaminekute rubladega. Kümnenadal viisaastakul kasvavad need kulutused veelgi ja L. Brežnevi sõnade järgi peavad tervishoiu arendamise küsimused pidevalt seisma parteiorganisatsioonide ning kohalike nõukogude tähelepanu keskpunktis.

Patoloogia küsimus on spetsiifiliselt bioloogiline küsimus. Paljude autorite uurimused eri maades näitavad, et umbes iga kahekümnes—kahekümne viies laps sünnib maailma tõsise päriliku tõve või füüsilise anomaaliaga. Eri autorid vaidlevad selle üle, mitu last hukkub iga saja viljastuse kohta lootena või isegi üsna peatselt pärast viljastamist, kui lootest veel vara rääkidagi on. Nähtavasti ületab aga selliste juhtumite sagedus eelmise arvu mitmekordselt, s. t. ulatub 10%-ni viljastumiste üldarvust ja kõrgemalegi. Jätame meelde — seda arvu vajame veel edaspidigi!

Eelmistest arvudest suurem ja ohtlikum on kolmas arv — pärilike haiguste ja hälvete (nimetagem neid piltlikult pärilikeks hädadeks) retsessiivsete kandjate sagedus. On ju valdav enamik (vähemalt 90%) pärilikest hädadest geneetiliselt retsessiivsed; kui laps saab ühe vanema poolt «hädaga» ja teise poolt «terve» geeni, siis on retsessiivse

pärandumise korral järeltulija väliselt normaalne, kannab aga tõvestavat pärilikkusefaktorit peiteliselt. Kui peitelise faktori kandja abiellub teise sama faktori kandva isikuga ja saab sellega lapse (geneetikute keeles toimub sel juhul viljastumine kahe heterosügoidi vahel), siis klassikalise Mendeli skeemi järgi on iga neljas laps päriliku hädaga. Saatuse (teiste sõnadega statistilise juhu) tahtel võib aga see haige laps sündida esimese ja praeguse aja abielu ka ainsana! Ja saabki teoks piiblisõna, et vanemate patud makstakse kätte lastele seitsmendas põlves. Kuna aga piibel on üpris piltlikult ja tähendussõnaliselt kirjapanud raamat, siis on sealjuures kahe silma vahele jäänud asjaolu, et kättemakstavat pattu võib üldse mitte olla ja kättemaks toimub täiesti õigustamatult.

Retsessiivsete «hädadega» geenide sagedus on kõrge — neid leidub praktiliselt igal inimesel. Autoriteetsed spetsialistid arvavad, et mitte vähem kui kümnekond! Kuna aga pärilikke tõbesid on juba praegu teada mitu tuhat ja uusi lisandub (õigemini: avastatakse nende pärilik tingitus) iga aastaga üsna mitmeid, siis ei pruugi kaugeltki igal abielupaaril konkreetne peiteline häda kokku langeda ja sünnivad valdavalt täiesti terved lapsed, igaüks aga jälle oma kümnekonna peitelise hädaga.

Akadeemik G. Naanil on märksa kergem rahvast valgustada kui nende riidade autoril. Peaaegu kõik lugejad teavad, kuidas saadakse lapsi, enamik ka seda, kuidas neid mitte saada. Kuidas rajada tugevat abielu, arvab teadvat iga abieluju, muidu ei võtaks ta ette seda riskantset sammu. Paljude juures ei kõiguta seda veendumust ka elu eksisammud — vastasel korral ei allutaks nad ennast sellele riskile teistkordselt! Kuidas aga saada terveid ja tugevaid lapsi, ei tea meist keegi, ka spetsiaaletevalmistusega meditsiinigeneetikud mitte — nende võimed küünivad «hädaga» laste sageduse teatavale vähendamisele, mis tulevikus võib muutuda tunduvas vähendamiseks, aga mitte rohkemaks.

Eksisteerib võimalikkus, et kauges tulevikus geneetikud-molekulaarbioloogid hakkavad «rikutud» geenide asemele monteerima või, veel rohkem, konstrueerima «terveid», praegu on see aga veel reaalsusest kaugel, kuigi esimesed sammud teooriavaldkonnas on astutud (lähemalt vt. T. Orav, Eksperimentaalbioloogia nüüdisaja teadus- ja tehnika-revolutsioonis. Tallinn, 1976).

Meid ei huvita aga unistused, vaid reaalsus. Reaalsust aga hindavad erinevad autorid üpris erisuguselt:— sügavast pessimismist äärmise optimismini. Pessimism inimsoo füüsilise ja vaimse tuleviku suhtes viib ajalooliselt tagasi antiikfilosoofiasse. Toome aga kaasaegsena, teaduslikult põhjendatuna näite. 1936. a. avaldas R. Cattell artikli «Is national intelligence declining?» (Eugenical Review, 28, pp. 181—203), milles võttis kokku Inglismaa koolilaste intellekti ja perekondade, kust eri intellektitasemega lapsed põlvnesid, suuruse võrdleva uurimise. Nimetatud autor jõudis järeldusele, et rahvusliku intellekti tase (s. t. kujuteldava üldrahvaliku intelligentsustesti keskmine punktiarv) langeb iga kümne aasta vältel ühe IQ punkti võrra. Statistilise prognoosina tähendab see, et iga 30 aasta jooksul peaks vaimselt alaarenenud isikute sagedus tõusma 24% võrra ja enam-vähem 300 aasta pärast peaks pool Inglismaa rahvastikut olema vaimselt ebanormaalne.

Vaimsed hälbepid ei ole ainsad inimkonda ähvardavad bioloogilise tagapõhjaga patoloogiad. Pärilikud ainevahetushäired, silmahaigused, südame-veresoonkonna häired ja kasvaja ning paljud muud pärilikud tõved on rikkaliku nomenklatuuriga esindatud erialastes käsiraamatutes. Nende hädade reaalsel ohtu prognoosida kas või järgmiseks 10—20 põlvkonnaks on samuti raske ja esineb võimalus läheneda küsimusele nii pessimistlikult kui ka optimistlikult.

Pessimistliku lähenemise üheks aluseks on arvamus, nagu oleks inimesele kui liigile kultuurkeskkonnas lakanud toimimast looduslik valik. Inimese suur autonoomia ümbritseva looduse tingimuste suhtes, majakolossid — inkubaa-

torid, milles inimene reguleerib kliimat, näljast ja epideemiast jagusaamine kultuurmaades, meditsiini edusammud, territoriaalsete, sotsiaalsete ja etniliste abiellumisbarjääride kadumine — see nõrgendab loodusliku valiku elimineerivat toimet «halbade» geenide kandjate suhtes. Metodoloogiliselt loob aga see ka erakordselt tugeva psühholoogilise eelsoodumuse inimese bioloogilise olemuse alahindamiseks ja seda kaugelgtki mitte ainult seksuaalprobleemide valdkonnas!

Tekib kiusatus vaadelda inimest kui midagi üleloomulikult (või ülelooduslikult) sotsiaalset, unustades selle lihtsa tõe, et inimene on ja jääb kogu oma keerulise ja mitmekülgse sotsiaalse tegevuse juures alati ja ennekõike bioloogiliseks oleseks. Goethed ja Einsteinid põevad samu haigusi, mis kirjaoskamatu võsaneeger ja põhilise erinevuse nende füüsilistes kannatustes loob mitmekülgsem toit ja sagedasem vanniskäimine (kui sellist terminit tinglikult üldistada ka väljapoole kultuurkeskkonda). See oht ei ole uus — juba Fr. Engels hoiatas «Looduse dialektikas» unustamast, et «...me kuulume loodusesse ja elame selle keskel liha, vere ja ajuga, ja et kogu meie valitsemine looduse üle seisab selles, et meil on kõigi teiste olenditega võrreldes see eelis, et me suudame looduse seadusi tunnetada ja õigesti kasutada» (1962, lk. 133).

Kuidas läheneda inimese kui bioloogilise liigi tulevikule nii, et püsida teadusliku prognoosi teedel ja mitte libiseda subjektiivsuse radadele? Ainuke võimalus selleks on võimalikult tugevasti kinni hoida neist konkreetsetest teadmistest, mida inimest käsitlevad teadused praeguseks momendiks kogunud on.

MIDA MUUTIS TSIVILISATSIOON?

Ei ole kahtlust selles, et inimese evolutsioon on kulgenud samu põhimõttelisi radasid pidi, mida on läbinud kõik teised elusolendid. Samasugune terav looduslik valik, mille toimel elasis üle ja andsid järglasi tugevamad, osavamad, kiiremad, vastupidavamad. Osavus aga

seostus inimese esivanematel peatselt püstise kehahoiuga, mis vabastas käed lihtsamateks manipulatsioonideks — kiviga löömiseks ja viskamiseks, teiba või oksa kasutamiseks käe pikendajana. Sellest oli aga ainus samm tahutud kivi kinnitamiseni teiba otsa — kivikirveni. Inimese evolutsioonile spetsiifiline on valik vaimsete võimete suunas. Tugevus asendus parema tööriistaga, kiirus ja osavus paremini lahtimõtestatud tegevusega — valik üpris erinevatele omadustele hakkas taanduma valikule kõrgema intellekti suunas. See valikusuund kestis sadu ja tuhandeid põlvkondi, kultuurühiskonna kujunemiseni välja. Valik üksikindiviidi intellekti suunas viis kollektiivse intellekti kiirele tõusule, mis saigi ühiskonna kujunemise aluseks koos kollektiivse põlvkondadevahelise kogemuse talletamisega — sellega, mille nimekas nõukogude geneetik M. Lobašov rakusiseselt determineeritud pärilikkusest eristamiseks ristis signaalpärilikkusest rõhutamaks analoogiat nähtuse sisus — nii ühel kui ka teisel juhul toimub valmis eelduste üleandmine põlvkonnast põlvkonda.

Kuni elutingimused olid rasked, hügieen madal ja arstiabi puudus või oli vähekättesaadav, oli laste surevus kõrge ja perekonnad suured. Toimis jäik looduslik valik — surid nõrgemad ja elasisid üle tugevamad lapsed. Seaduspärasus kehtib statistiliselt — igal konkreetsel juhul ja igas perekonnas ei pruukinud see nii olla, üldjuhul aga viis kindlalt seaduspärasele tulemusele.

Elutingimuste paranedes hakkas laste surevus järsult vähenema. Looduslik valik sünnijärgsel perioodil vähenes sama järsult. Meditsiini võimete ja võimaluste kasv on laste surevusel baseeruva loodusliku valiku viinud miinimumini. Säilib üks valikuvorm — fataalsete kahjustuste elimineerimine. Paljude pärilike haiguste, eriti selle rühma haiguste korral, millel esinevad valgusmikrosoobis jälgitavad kromosoomide arvu hälbed või struktuuridefektid (nn. kromosoomihaigused, mille näiteks võib tuua Downi tõve ja Turner-Sereševski sündroomi), on haiged indiviidid reeg-

lina võimetud järeltulijaid saama. See tõttu püsib nende haiguste tase ühtlasena vaatamata kõrgele sagedusele — üksnes Downi tõbe esineb igal 500.—600. vastündinul.

Õeldu kehtis varem veel rea pärilike haiguste kohta, mida looduslik valik elimineeris õige lihtsalt — nende kandjad surid enne suguküpseks saamist. Sellisteks olid mitmed ainevahetushäired, mis praegu on täiesti ravitavad. Järelikult suureneb nende haiguste osatähtsus inimpopulatsioonis niihästi haigete indiviidide kui peiteliste geenide kandjate sageduse kasvu näol.

Ei saa jätta peatumata ühel küsimusel, mis populatsiooni geneetilise pildi kujunemisel mängis küllalt tähtsat osa, eriti haiguste pärandumise seisukohalt — see on sugulusabielude probleem. Sugulusabielud olid tingitud ühelt poolt kindlate tavade ja eelarvamuste süstest, milles hilisemal perioodil oluline osa oli seisuslikel ja varanduslikel põhjustel, teiselt poolt aga territoriaalsest isolatsioonist — näiteks üksikutes metsakülades või väikestel (Kihnu-Ruhnu tüüpi) saartel olid praktiliselt kõik elanikud üksteisega sugulussidemetes.

Ajalugu tunneb ka abielude süsteeme, mis loomakasvatusliku termini järgi viisid välja lähissugulusaretusele. Sellisteks olid isa-tütred ja vendade-õdede abielud inkade ühes ja Egiptuse vaaraode suguvõsades, kus valitsejail ei sobinud eelarvamuse järgi naida mittevõrdset naist, võrdseks loeti aga ainult oma perekonda kuuluvaid naisi. Aafrikas aga esines veel hiljaegu ja arvestades seda tüüpi tavade konservatismi esineb tõenäoliselt veel praegugi suguvõsati traditsioon, mille järgi vanim tütar sai automaatselt isa naiseks.

Loomakasvatavad tunnevad suurepäraselt lähissugulusaretuse kahjulikku mõju järglaste omadustele. Põhimõtteliselt samad nähtused peavad ilmema ka inimesel — elujõu langus, haiguste sagenemine, vaimne ja füüsiline mahajäämus. Selle bioloogiliseks aluseks on suguvõsati esinevate negatiivse toimega retsessiivsete geenide «kokkujooks» ja realiseerumine homosügootses

(ühetüübilise pärilikkusega) organismis. Pärlilike haiguste sageduse märgatavat tõusud täheldati veel kodanliku Eesti peirõudil geograafilistes isolaatides (Alu-taguse, Ruhnu saar), kus sugulusaste abieludes oli märksa kaugem. Ajaloolikad ei räägi aga midagi haigustest lähisugulusaretusega inka- ja vaaraosuguvõsades, vastupidi, räägitakse nende jõust ja tarkusest (andmed pärinevad muidugi õukonnamemuaristidelt ja võivad olla üpris tendentslikud). Selge on aga see, et selliseid suguvõsasisid hoidis mandumast jäik looduslik valik.

Samal ajal olid aga sugulusabielud omalaadseteks filtriteks, mis töid esile (ja andsid looduslikule valikule võimaluse teha oma saatuslik töö) suure hulga haiguskindajaid. Eriti tuleb seda öelda aadlike ning jõukates kihtides väga levinud nn. kusiinabielude (vendade ja õdede laste vahelised abielud) kohta, mis veel möödunud sajandil toimusid küllalt sageli, põhimõttel: varandus omasse majja! Sellistes abieludes oli kahjulike retsessiivsete geenide kokkusaatumise tõenäosus õige suur ja valiku filter sellevõrra tõhusam.

Sugulusabielude sagedus on langedud. Territoriaalsed isolaadid on praktiliselt kadunud. Euroopas uurisid antropoloogid ja -geneetikud hoolega viimast, etnilise barjääri taga püsivat isolaati — rootsi mustlaste kogukonda, mis aga nüüd on samuti «lahustumas», kui mitte lahustunud rahvaste ja kommete paabeli segaduses. Nõukogudemaa geneetikud otsivad Siberi väheasustatud nurkades isoleeritud külasiid ja väikerahvusi — ka see töö läheb järjest raskemaks.

Pessimistid ennustavad, et retsessiivsete tõvestavate geenide hajutamine suurtele territooriumidele või koguni globaalselt võib kunagi inimkonna seada tõsisematest tõsiste probleemide ette.

Mis on kadunud tsiviliseeritud maailmas — see peaks olema selge — kadunud on laste varasest suremusest tingitud jäik looduslik valik, kadunud on sugulusabielude filter. Karmilt looduselt on võetud võimalus omal käel kontrollida bioloogilise liigi *Homo sapiens*

omadusi ja arvukust, isegi viimast efektiivset relva — epideemiaid — on meditsiin otsustavalt piiranud.

Mis on jäänud? Loodusliku valiku üheks oluliseks komponendiks, millele suure töö pühendas evolutsiooniteooria klassik Ch. Darwin, on suguline valik. Eessõnas raamatu «Inimese põlvnemine ja suguline valik» II trükile (1874) kirjutab Darwin, et «kui naturalistid harjuvad sugulise valiku ideega, hakkavad nad loodetavasti seda kasutama märksa sagedamini». Tegelikult on aga uuema aja autorid sugulisele valikule (ka inimese juures, kus seda valikuvormi Darwin ja teine naturalist-klassik E. Haeckel eriti oluliseks pidasid) pühendanud teenimatult vähe tähelepanu. Sugulisele valikule on pühendatud vähe töid isegi valiku osas vaimsete võimete suhtes, kus selle valikuvormi toime võib olla eriti oluline. Sugulise valiku küsimustega puutuvad ääri-veeri kokku sotsioloogid abielu väärtuskriteeriume uurides. Sotsioloogiliste uurimiste tase piirdub aga reeglina ankeetküsimusega — kas te eelistaksite intelligentset meest? Ükski naine ei vasta sellele — ei, ja vahest vähesed, et möödukalt intelligentset. Ankeet ei sisalda aga meie seisukohalt olulisemat küsimust — kui te ei leia intelligentset meest, kas siis eelistate jääda vanapiigaks, piirduda juhuslike meespartneritega või?

???

Artikli teema ei eelda pikemat peatumist sugulise valiku teemal. Vaevalt, et ükski partner teadlikult otsiks endale tõsise pärliliku defektiga teistpoolt, kui tal paremat valida on. Meenutaksin veel, et enamik inimkonda elab erandandusel põhinevas ühiskonnas, kus varanduslikud huvid moonutavad ka perekondlikke suhteid, kus 80-aastane rikas naine alati võib leida endale noore mehe (geneetiku seisukohalt ei paku see küsimus küll ei teoreetilist ega praktilist huvi). Ei tohi aga jätta varanduslikku faktorit kõrvale ka meie perekondade kujunemise jälgimisel, kuna veel nende ridade autori põlvkonna

väärtuskriteeriumid hakkasid kujunema kodanlikus ühiskonnas. Piirduksime siinkohal sugulise valiku probleemiga vaimsete võimete suhtes.

Kirjanduses on levinud arvamus, et madala intellektiga isikud paljunevad kiiremini ja omavad seega valikueelise kõrgete ja keskmiste vaimsete võimete tasemete ees. Meie erialases literatuuris kinnitas seda vaatekohta kodanliku perioodi eugeenik H. Madisson (Pärivus ja töttervishoid, 1937). Nagu teada, valitses kodanlikus Eestis vaimuhaigete abiellumiskeeld. Sellest hoolimata oli Tartumaal ligi pool vaimuhaigetest abielus ja neil oli keskmiselt 3 last -- märksa rohkem kui tervete partnerite abieludes. H. Madisson juhib ka õigus- tatult tähelepanu sellele, et vaimuhaigete ja väga madala intellektitasemega naiste juures ei ole abielus olemine paljunemiseks kuigi oluline tingimus.

Pöördume nüüdisaja faktide poole. USA teadlastest on küsimust detailiselt analüüsinud suurel faktilisel materjalil (enam kui 80 000 inimesel neljas põlvkonnas) Michigani osariigi ülikoolis Reed jt. (S. C. Reed, E. W. Reed, J. V. Higgins, The relationship of human welfare to marriage selection. J. Heredity, 1962, № 4, pp. 153—156). Uuritavaks näitajaks oli intelligentsuskvotient IQ.

Uurimusest selgus, et kuni viie lapsega emade intellektitase oli märksa kõrgem kui 6—10 lapsega emadel (IQ vastavalt 103,7 ja 91,2). 370 uuritud kahe- lapselises perekonnas oli laste keskmine IQ 109,6, kahes kümnelapselises perekonnas 62,0, seega nõrgamõistuse- liikkuse piiril. Ei tohi aga unustada, et see uurimus pärineb kodanliku ühiskonna tingimustest, kus psühholoogilised ja materiaalsed faktorid töötavad paljulapselisuse kahjuks!

Tsiteeritava uurimuse andmed kinnitaksid nagu eeltoodud ohusignaale. Õnneks polnud aga autorid pessimistid, vaid realistid. Katsetoodikat täpsustati — viidi sisse lasteta onude-tädide korrektsioonifaktor perekonniti. Tulemused esitame kokkuvõtlikul kujul tabelis 1.

PALJUNEMISARVUD VANEMATEL, KUI VÕETAKSE ARVESSE NENDE LASTETUD ÕED-VENNAD

Tabel 1

IQ rühm	Keskmine laste arv	Vaatlus- aluste isikute arv rühmas	Abielu õdede- vendade protsents
kuni 70	2,39±0,22	137	72,8
71—85	2,45±0,10	325	97,1
86—100	2,33±0,04	946	98,1
101—115	2,33±0,04	1290	98,1
116—130	2,41±0,07	435	97,8
131 ja kõrgem	2,89±0,24	46	100,0
Kokku	2,37	3179	

Kommentaariks võib lisada, et kõigi viimase (kõrgeima) IQ-rühma liikmete kõik vennad ja õed olid abielus ja neil kõigil olid lapsed. See on aga ainuke arv, mis statistiliselt tõepäraselt erineb kõigi rühmade keskmisest.

Järelikult viib korrektsioonliikme sisesevime vastupidisele tulemusel: kõige kiiremini paljunevad kõrge intellektiga perekonnad. Konkreetne faktiline materjal kummutab seega pessimistliku järelduse. Huvi pakub veel üks näitaja, mis tabelis 1 on nivelleeritud — kui IQ-rühm alla 70 jagada kahte alarühma — IQ kuni 55 s. t. idioodid ja imbetsillid) ja IQ 56—70, siis on abielus või lastega esimesel juhul 38% ja teisel juhul 87% vendi ja õdesid. Järelikult elimineerib looduslik valik sugulise valiku näol vaimse arenematause drastilisemad juhud, mida inimsoo tuleviku seisukohalt ongi oluline tõestada. Seega said pessimistid esimese löögi omaenda kindluses.

Et jälgida varanduslike suhete võimalikku moonutavat mõju sugulisele valikule, vaatleksime lähemalt dr. J. V. Higgins'i teise uuringu tulemusi, mida refereeritakse samas töös. Selles töös uuriti 289 vaimselt alaarenenud indiviidi elukäiku (138 meest ja 151 naist). Neist paljunes abielus või vallasena 40 (14,5%) ja andis 22 partneriga 62 abielulist last, millele lisandus 37 väl-

jaspool abielu sündinud last — kokku seega 99 järeltulijat ehk 34,2% alarenenud vanemate arvust. Ilmne on negatiivse valiku osa, kuid momendil ei huvita meid enam see. 22 seaduslikust abielupartnerist olid 12 meest ja 1 naine täiesti normaalsed. Normaalne naine läks mehest lahku pärast kolmandat sünnitust. 12 mehest 2 olid välismaalased ja said ilmselt selle meetodiga USA kodanikuõigused, teised pärit märksa vasemast sotsiaalsest keskkonnast. Sotsiaalsed kommentaarid on liigsed, bioloogiliselt seisukohalt tuleb märkida, et hoolimata sotsiaalse faktori vastutöötamisest on toimunud ikkagi küllalt efektiivne negatiivne valik.

Suguline valik ei ole aga kaugeltki ainus loodusliku valiku vorm, mis toimib inimesele kõrgeltarenenud tsiviliisatsiooni perioodil. Juhtiv nõukogude geneetik, NSVL TA Siberi Osakonna Tsütoloogia ja Geneetika Instituudi direktor akadeemik D. Beljajev juhib tähelepanu eelpool meenutatud kõrgele loodete surevusele (vähemalt 10% võimalikest sünnitustest katkeb varajases looteas). On kahtlusi, et see arv on tegelikult märksa suurem ning võib-olla sama palju rasedusi katkeb sedavõrd pärast viljastamist, et nad ei satu meditsiinistatistika teatmevalda, jäädes märkamata isegi võimalike emade poolt. Mitmeid teoreetilisel mõeldavaid kromosoomihälbeid ei ole vastsündinutel ega uuritud abortiivsetel loodetel kunagi täheldatud — järelikult elimineeritakse need viljastamisjärgselt. Kuna pärilikud häired alandavad elujõudu ja sellega ka loovad suuremad eeldused loodete hukkamiseks, siis peaks loodete surevus töötama hästi võimsa loodusliku valiku filtrina.

Mainiksime veel asjaolu, et kõigil organismidel, inimene kaasa arvatud, toimub pidevalt evolutsiooni käigus kujunenud valik rakulisel tasemel, mille tulemusel hukuvad defektiivsed rakud, mis paljunevate rakkudega kudedes asendatakse normaalsete rakkudega (nn. somaatiline valik). Somaatiline valik esineb ka sugurakkude eelkäijate tasemel.

Ei saa unustada ka molekulaarbioloogide viimaste aastakümnete uurimisobjekti — pärilikkusestruktuuride «remonti» ja defektiivsete osade eemaldamist. Viimati mainitud filtrite efektiivsus on nii suur, et sugurakkudesse jõuab vaid murdosa potentsiaalsetest kromosoomiberratsioonidest. Selle faktiga on seletatav ka valdava enamiku pärilike haiguste ühegeeniline iseloom — geenisisest muutust ei «märka» ega kõrvalda varased filtrid ja see pääseb edasi sugurakkudesse.

Käesolevas artiklis toodud materjalid näitavad, et erilist pessimismi inimsoo bioloogilise tuleviku suhtes pole vajadust tunda, isegi siis, kui keskkonna keemiline ja radioaktiivne saastumine püsiks praegusel tasemel. Loodame aga, et sotsialismimaade jõupingutused teostatuna kapitalistlike maade progressiivsete ühiskonnategelaste ja teadlaste poolt kannavad vilja ka selles valdkonnas ning emakesel loodusel läheb kergemaks inimest kaitsta tema enda eest.

ANDRAGOOGIKA JA TEMA PROBLEEMID

AINO KURENIIT,
psühholoog

Elame ajastul, kus õppimine ja õpetamine, kasvatamine ning enesetäiendamine inimese kõigis eluigades on globaalselt üldise tähelepanu orbiidis: üle maailma on teadus- ja tehnikarevolutsiooni kannul rullumas haridusrevolutsioon.

Ühiskonna majanduslike aluste muutumise tänapäevane tempo dikteerib tema hariduspoliitikale imperatiivi: organiseerida inimese kui tööjõu koolitamine ümber nõnda, et uusi kutseoskusi ja -teadmisi omandada saaksid tulevikuks ettevalmistatava järelpõlve kõrval ka juba töötavad, s. o. täiskasvanud põlvkonnad. Teine imperatiiv — võimaldada teadmisi ja nende täiendamist kõigile — sugeneb sellesama täiskasvanud tööjõu, XX sajandi teise poole inimese teadlikkuse kasvust tingitud teravast nõudmisest hariduse kui maailmas toimuva mõistmise, kultuurihüvedest osasaamise ning ühiskonna kujundamises osalemise vahendi järele.

Need imperatiivid on fikseeritud 1972. a. Tokios toimunud III rahvusvahe-

lise andragoogika konverentsi soovitustes tegevusjuhistena UNESCO liikmesriikidele nende hariduselu korraldamisel. Soovitustes tõstetakse esile täiskasvanute harimise ja arendamise kultuurilist, majanduslikku, sotsiaalset ning internatsionaalset tähtsust kõikides maades arengustastele vaatamata ning rõhutatakse hariduse saamise täieliku demokratiseerimise ja diskrimineerimise ning selle jälgede likvideerimise tähtsust (3; 8).

Konverentsi ettevalmistamise ja töömaterjalid peegeldavad üliselgesti praeguseks ajaks väljakujunenud seoseid ning vastuolusid andragoogika üldinimlike, ülemaailmselt ühesuguste funktsioonide ning eesmärkide ja nende regionaalse realiseerimise võimaluse, resp. võimatuse vahel, kaasa arvatud andragoogilise teooria moonutuste põhjused kapitalistlikes riikides.¹

Andragoogika on täiskasvanud inimese isiksuse edasiarendamise ja -kujundamise protsessi seaduspärasusi uuriv teadus. Mõiste hõlmab ka sellealase praktilise tegevuse, s. o. täiskasvanuikka jõudnute õpetamise ning kasvatamise kõik vormid.

Nimetus *andragoogika* on etümoloogiliselt tuletatud kreeka keelest ilmselt analoogia põhjal *pedagoogikaga*: *anér-andrós* (mees, inimene) kontra *país-paidós* (poiss, laps) + *ágein-agō* (juhtima). See on võetud kasutusele selleks, et rõhutada täiskasvanute mõjutamise ja neile teadmiste ning oskuste andmise olulist erinevust lapse inimeseks kujundamisest nii eelduste, eesmärkide kui tingimuste, järelikult ka sobivate meetodite ning õppevormide poolest.

Andragoogika nimetust pruugiti teadaolevalt esmakordselt 1833. a. Saksamaal (A. Kapp). Erilist vajadust diferentseeriva termini järele sel ajal veel polnud ning sõna jäi unustusse. Käesoleva sajandi 20-ndail aastail üritas E. Rosentock, samuti saksa pedagoog, andragoogika mõistet täiskasvanute õpetamise

¹ Hariduse revolutsioonist, kriisidest, progressist ja arenguprognosidest üksikasjalikku informatsiooni leiab teostest, mida on kasutatud ka käesoleva artikli koostamisel. (Vt. kirjanduse loetelu: 13; 17; 19; 21; 1.)

eristamiseks käibesse juurutada, kuid ei leidnud siis veel järgijaid. Alates 1950-ndaist aastaist aga ilmub erialakirjandusse järjest sagedamini termin andragoogika ja jääb siitpeale mitmelgi maal järjekindlalt kasutusse, näiteks Poolas ja Jugoslaavias, ilmutades ühtlasi tendentsi aasta-aastalt laiemalt levida.²

Termini leviku tänapäevane pilt on siiski ebaühtlane. Saksakeelses kirjanduses näiteks prevaleerib praeguseni termin *Erwachsenenbildung*, inglise keeles *adult education*, prantslastel *l'éducation des adultes*, vene keeles on enamasti kasutusel *педагогика взрослых*, harvemini ka *андрагогика*. Eesti keeles öeldakse traditsiooniliselt *täiskasvanute pedagoogika*, kuid ka *andragoogika* on võitmas eluõigust. Terminit lihtsalt ei tunta. Kuid lühikese ning otstarbekaid tuletusi võimaldava (andragoog, andragoogiline) *andragoogika* eelis lohiseva *täiskasvanute pedagoogika* ees on ilmne.

Andragoogika ajalugu ei ole pikk.³

Andragoogiline tegevus hakkas juuri ajama möödunud sajandil, kui tekkis vajadus kapitalistliku tööstuse, kaubanduse, navigatsioon, kolonisaatsiooni jne. tarbeks täiskasvanud töäjõudu varustada uute teadmiste ja oskustega.

Andragoogilise teooria tekkimiseks

² Väite illustreerimiseks olgu toodud mõningad ammendavale mittepretendeerivad andmed. Poolas kasutasid mõistet *andragoogika* esimestena H. Radlińska (1947), M. Siemiński (1964), A. Uziembło (1968); 1951. a. trükitakse H. Hanselmanni (Šveits) teos «Andragogik», 1957. a. H. Pöggeleri (SFV) «Die Einführung in die Andragogik»; 1955. a. hakkab Jugoslaavias ilmuma ajakiri «Andragogija»; 1966. a. teeb M. S. Knowles USA-s ettepaneku tunnistada andragoogika eridistsipliiniks just selle nimetuse all; 1971. a. soovitab P. Furter (Prantsusmaa) koguni kasutada terminit andragoogika kasvatusel üldteooria tähenduses pedagoogikale, vihjates niisugusele praktikale mõningates ülikoolides jne. (9, I—II ptk.; 3, lk. 116).

³ Käesoleva artikli maht võimaldab visandada ainult kõige jämedamaid kontuure andragoogika arengust. Sellest koondülevaate annavad (9; 11), mõlemad küll erirõhuga Poolal, õppimisteooriatest (7), NSV Liidu piires (16; 20).

puudus esialgu ühiskondlik kandepind. Täiskasvanute õpetamine toimus lastekasvatusest ülevõetud meetodidel.

XX sajandi suured muutused ühiskonnas majanduslikus ja poliitilises elus kajastusid täiskasvanute koolitamise valdkonnas sajandi esimesel poolel endistviisi peaausjalikult praktilises tegevuses. Arenenud kapitalismimaades tähendas see eeskätt täiskasvanuile mõeldud õppevormide ja institutsioonide võrgu laiendamist: avati arvukalt vabriku- ja rahvakoole, raamatukogusid, suvekoole ning -kursusi, mitmesuguseid sihtühinguid jne.⁴

Kõrgemad koolid jäid töötavaile klassidele endiselt raskesti ligipääsetavaiks, koloniaalmaades valitses ka haridusalal rahvuse-, rassi- ning klassidiskriminatsioon.⁵

Hiigelhüppe tegi andragoogiline praktika noores Nõukogude riigis, kus õpetati mõnekümne aastaga kõige harimatumad ja mahajäänumad elanikkonnakihid miljonite kaupa lugema ja kirjutama, kümned tuhanded neist koolitati spetsialistideks, haridus- ning poliitikategelasteks, hulgaliselt kasvatati ümber tsaariaegsete haritlaste mõtlemisviisi, töötati välja praktiline õppemetoodika.

Sajandi alguse teoreetilist mõtet iseloomustavad seisukohad, mille järgi inimese psüühika areng, eriti tema vaimsete võimete väljakujunemine (kaasa ar-

⁴ Näiteks USA-s olid 1936. a. ametlikult arvel või registreeritud sajad erineva sisu, kestuse ja tasemega õppevormid, alates rahvaülikoolidest ning lapsevanemate koolidest kuni neegrite, immigranptide ja vangide õpetamise ühinguteni. Need olid suurelt osalt eraalgatuslikud, ka õppeprogrammide osas (Handbook of Adult Education in the United States. New York, 1936, 423 p.).

⁵ Üsna hea ülevaate nii asjade tegeliku seisuga, humanistlike püüdlustega, majandusliku surve (arengulise vajaduse mõttes) kui ka ideoloogiliselt demagoogiliste võtete kasutamise kohta annavad 1929. a. Cambridge'is toimunud ülemaailmse andragoogika konverentsi materjalid. Osavõtjaid oli rohkem kui 30 riigist, sealhulgas asumaad. NSV Liit ei olnud esindatud (World Conference on Adult Education, Cambridge, 1929. Published by World Association for Adult Education, London, 1930).

vatud õppimisvõime) on determineeritud bioloogiliste faktoritega, mistõttu inimene pärast 25. eluaastat pole enam suuteline uut omandama ning alates 40.—50. eluaastast algab tal kõigi seni stabiilsetena püsinud võimete järsk ning pidev langus.

Täiskasvanud inimeste võimeid uuriti võrdlevalt laste ning noortega intelligentsitistide ja intervjuude abil läbilõikemetoodil. Arenguvõimet käsitleti diferentseerimatu suurusena, sotsiaalseid tegureid ei võetud üldse arvesse. Täiskasvanute arengupotentsiaali eitavad õpetused domineerisid pikki aastaid ning kujundasid laialt levinud ja praegusenigi ositi visalt kaduva negatiivse hoiaku täiskasvanud inimeste õpetatavuse ja muudetavuse suhtes. Kuigi avaldati ka teistsuguseid seisukohti, mõni neist tänaseni tuntud ning tsiteeritav (E. L. Thorndike a. o. *Adult Learning*. New York, 1928), milles eksperimentide varal jõutakse järeldusele, et vähemalt kuni 40.—45. eluaastani on inimene suuteline edukalt õppima (üle 45 a. vanuseid katseisikuid Thorndike'i väikeses uuritavate grupis polnud), ei suutnud need andragoogika arengut märgatavalt elustada (10, lk. 56 jj.; 11, lk. 35 jj.).

Andragoogika tõeline areng saab alguse pärast Teist maailmasõda. 1950—1960-ndaisse aastakümneisse langeb ta iseseisvumine, emantsipatsioon pedagoogika rüpest oma spetsiifikaga ning sõltumatu uurimisvaldkonnaga teadusharuks. Nimetatud aastakümneil ja sealt edasi hakatakse tegema rohkesti uurimusi ja eksperimente, laiemalt rakendatakse longitudinaalset ning võrdlevat meetodit, probleemidele püütakse läheneda komplekselt, arvestatakse füsioloogia ja sotsioloogia uurimisandmeid, luuakse uusi õppimisteooriaid jne.

Suurt osa andragoogika arengus etendavad sotsialismimaad, seda nii kontseptsioonide arengu, uurimistööde suuna kui ka praktilise tegevuse poolest.

On iseloomulik, et käesoleva sajandi teisest poolest algab intensiivne andragoogiliste probleemidega tegelemine ka rahvusvahelises ulatuses. UNESCO loomisega 1946. a. hakkavad tööle alalised

rahvusvahelised organid, kes arendavad intensiivset tegevust andragoogika alal.⁶

Rahvusvahelises tulipunktis on kirjaoskamatus eelvideerimine (analfabeetide arvu maailmas hinnati 1970. a. 783 miljonile ehk 34,2% maailma rahvastikust), millega kaasneb terve rida humanistlikke, poliitilisi, majanduslikke, organisatsioonilisi, metoodilisi jne. raskusi. Simultaanselt on keskne küsimus täiskasvanud inimese kujundamine koos selleks sobivate ning efektiivsete, nii tehnika tänapäevast kui ka tulevikuks prognoositavat arengut silmas pidavate meetodite ning vahendite otsimine.

Inimese kui liigi erakordselt ja ainulaadselt mastaapne õppimisvõime on tema eksistentsi ning kestmise tingimus, millega kompenseeritakse ta bioloogiliste instinktide küündimatus sotsiaalset käitumist reguleerida. Tänapäeval tuleb inimesel oma õppimisvõimet kasutada ja arendada palju teadlikumalt ning nobedamini kõigist varasemaist aegadest: üha sagedamini satub ta situatsioonidesse, kus tuleb vaja senitundmatuid teadmisi, ümberõppimist, ümberkvalifitseerumist, senise kvalifikatsiooni tõstmist, uusi vaa- teid ja arusaamasid.⁷

⁶ 1949. a. toimus I rahvusvaheline andragoogika konverents Helsingöris, 1960. a. II Montrealsis, 1972. a. III Tokios osavõtjatega 85 riigist (1949. a. 25 vastu); peale selle suurema või vähema ulatusega vahepealsed konverentsid, inspekteerimised, trükiste avaldamine ja uurimistöö. UNESCO üritus oli ju ka rahvusvaheline haridusaasta (1970), samuti raamatuaasta.

⁷ Statistika, kogemused ning prognoosid tõendavad, et meie päevil tuleb inimesel 25-aastase töötamisaja jooksul oma kvalifikatsiooni uuendada keskmiselt 4. kohati 6 korda. Kiiremini arenevail aladel, nagu elektrotehnika, keemia jt. isegi rohkem. Seda nõuet suudavad edukamalt rahuldada kõrgema üldharidusega töötajad (21, lk. 67 jj.). USA uurijate andmeil vananevad inseneri kutseteadmised jooksvalt sellisel määral, et loetakse vajalikuks 20% tema tööajast planeerida edasiõppimisele (17, lk. 129 jj.). Pedagoogilise kaadri töös kajastuvad ajastu haridusnõuete muutused eriti vastuoluliselt. Uurimused näitavad, et pedagoogide erialateadmiste vananemine on niisama valus probleem kui uute meetodite mittevõeldamine, resp. mitte-veel-avastamine. (21, lk. 92—101; 2). Sama lugu on meedikutega jne. jne. (Järgneb.)

MÖNINGATEST MUUTUSTEST PRAEGUSAEGSE INGLISE KEELE HÄÄLDAMISES

NORA TOOTS

Eelmises artiklis (vt. NK 1975, nr. 5 ja 6) käsitleti muutusi ja tendentse inglise täishäälikute süsteemis. Selles artiklis on esitatud muutused ja tendentsid **kaashäälikute** süsteemis.

Et kaashäälikute artikuleerimisel on olemas kindlad tugipunktid (s. t. kindlas kohas toimub sulgumine või moodustub pilu), ei saa kaashäälikutel olla ka nii suurt hääldamisdiapasooni kui täishäälikutel. Selsamal põhjusel ei ole kaashäälikute hääldamise muudatused ka nii suured ja märgatavad kui täishäälikutel.

1. Sulghäälikud /p, b, t, d, k, g/.

Foneemide /p/, /t/, /k/ hääldamisel pole mingisuguseid radikaalseid muudatusi märgata. On tunda aspiratsiooni tugevnemist, mis vahetevahel muutub isegi afriteeritud hääldamiseks, eriti fonee-

mi /t/ puhul, väga harva /k/ ja mitte kunagi /p/ puhul. Küsimus, kas /t/ afriteeritud hääldamine on tingitud aspiratsiooni tugevnemisest või lihtsalt tugevasti afekteeritud hääldamisest, on lahtine ([tʃu:zdɪ], [stætʃv], [æktʃvəl]). Selle tõestamiseks sooritatakse vastavaid katseid, mille tulemusi me veel ei tea. Et see küsimus on veel lahtine, käsitletakse käesolevas töös seda kui tugeva aspiratsiooni tagajärge. Eriti tugev aspiratsioon on sõna algul ja üsna tugev sõna lõpul, kui sellele järgneb paus ja mitte uus sõna (eriti täishäälikulise algusega). Sõna lõpul kannab kõige tugevamat aspiratsiooni /t/, veidi nõrgemat /k/ ja peaaegu üldse mitte /p/.

Aspireeritakse ka helilisi /b/, /d/, /g/ foneeme, mida varasematel aegadel on täiesti eitatud. Foneemid /b/, /d/, /g/ on tänapäeva inglise keeles palju oma helilisusest kaotanud ja tänapäeval räägitakse rohkem nõrkadest (lenis) /b/, /d/, /g/ ja tugevatest (fortis) /p/, /t/, /k/ kaashäälikutest kui helilistest ja helitustest. Kõige tugevamalt on tunda aspiratsiooni foneemi /d/ juures, nii alguses kui ka lõpus. Foneemide /b/ ja /g/ juures aspiratsiooni peaaegu ei tunne, harvadel juhtudel esineb see arvatavasti päris juhuslikult.

Võib arvata, et aspiratsioon etendas oma osa konsonantühendite [tj] ja [dj] muutumisel afrikaatideks [tʃ] ja [dʒ]. See tendents on väga tugev praegusaegses inglise keeles. Paljudel juhtudel muudatused [tj] > [tʃ] ja [dj] > [dʒ] on muutunud normatiivseks ja on leidnud kajastust EPD uues väljaandes ja CPD-s, kuid väga paljudel juhtudel võib seda muudatust märgata ainult kõnekeeles. Normatiivseks loetakse seda muutust järgmistel enamtarvitatavatel juhtudel: 'eventual, factual, ineffectual (teised samatüvelised sõnad kasutatakse konsonantühendiga [tj]), perpetual, perpetuate, perpetuation, ritual (lisavarian-dina annab sõnastik ka [tj]), statue (EPD vanas väljaandes oli ainult [tj], uues aga ainult [tʃ]), mutual, vintual, voluptuous, actual, actuality, gradual, graduate' jne.

EPD vanas väljaandes anti paljudes

sõnades ainukesena hääldamine konsonantühendiga [tj]. uues väljaandes aga antakse lisavõimalus afrikaadiga [tʃ]: 'virtue, volutuous, infatuete, magistature, accentual, accentuate, accentuation, statute, statutory, tortuous, conceptual' jne. Kuid juba CPD-s on kõik need sõnad antud afrikaadiga [tʃ], mõnikord antud lisavariant konsonantühendiga [tj] ja juurde on tulnud teisi sõnu, kus [tj] > [tʃ], nagu 'situation, sanctuary, spiritual, abituary, education, individual' jne.

EPD uues väljaandes antakse kõnekeele variantidena järgmised hääldamised: 'did you' [ˈdɪdʒu], 'behind you' (bɪˈhaɪndʒu), 'hurt you' [ˈhɜ:tʃu], millised polnud isegi mainitud hääldamissõnastiku vanas väljaandes.

Kõnekeeles kasutatakse afrikaate [tʃ] ja [dʒ], [tj] ja [dj] ühendite asemel veelgi laialdasemalt, nagu näiteks: 'Tuesday, tube, meet you, dew, due, during, duke' jne. EPD-s ja CPD-s need muutused pole fikseeritud. Igal pool, kus [tj] esineb sõna algul, on see jäänud muutmatuks.

Mõningatel juhtudel on foneetikud märganud, et afrikaati [tʃ] kasutatakse ka konsonantühendi [tr] asemel, eriti sõna algul, mille tõttu langeb ühte sõnade 'train' ja 'chain' hääldamine. Kuid seda nähtust pole vaja koolis tutvustada. Mis puutub aga konsonantühendite [tj] ja [dj] asendamisse afrikaatidega, siis seda tuleb juurutada, kus sõnastik seda ette näeb.

Foneemide /p/, /t/, /k/ hääldamine täishäälikute vahel omab kaht tendentsi, eriti foneem /t/. Londoni RP-s on need nõrgad ja vahetevahel muutuvad poolhelilisteks, lähenedes foneemidele /b/, /d/, /g/, või teisest küljest asendatakse nad kõrisulghäälikuga [ʔ], eriti /t/, nagu näiteks sõnas 'better' [ˈbeʔə], 'Becky' [ˈbeʔi] jne. See viimane tendents on silmapaistvalt omane koknile.

Soti RP-s on aspiratsioon üsna tugev, isegi täishäälikute vahel ja konsonantühendite [tj], [dj] asendamine afrikaatidega [tʃ], [dʒ] on märgatavam kui Londoni RP-s.

Peale aspiratsiooni torkab silma kõri-

sulghääliku [ʔ] järjest laienev kasutamine, eriti noorema põlvkonna poolt. [ʔ] eksisteeris inglise keeles juba ammu, kuid tal ei olnud ega ole ka praegu fonemaatilist tähtsust. Seepärast pole inglise keele kui võõrkeele õpetamisel temale mingit tähelepanu pööratud. Kuid tänapäeval kasutatakse kõrisulghäälikut niivõrd sageli, et teda ei saa ignoreerida.

Kuni viimase ajani kasutati [ʔ] vajaduse korral kahe silbi vahelise piiri äramärkimiseks, näiteks, kui üks silp lõpeb ja teine algab täishäälikuga (co-ʔoperate, geʔography, reʔopen), ja ka ainult nende sõnade üliselge hääldamise puhul. [ʔ] kasutati ka veel sõna algul, kui taheti seda sõna eriti esile tõsta muust kontekstist või siis üleliigse (intrusiivse) [r] hääliku vältimiseks, mille, s. t. intrusiivse [r] hääldamist peeti väga ebakultuurseks, nagu näiteks 'he is [ʔ]always late' (sõna 'always' esiletõstmiseks) või 'drama [ʔ] and music' intrusiivse [r] asemel.

Tänapäeval on aga kõrisulghääliku [ʔ] kasutamine tunduvalt laienenud. Teda kasutatakse väga sageli foneemide /p/, /t/, /k/ ja /tʃ/ tugevdamiseks või intensiivistamiseks sõnade lõpus, nagu näiteks 'sharp' [ʃa:ʔp], 'cart' [ka:ʔt], 'lark' [la:ʔk], 'arch' [a:ʔtʃ] jne. Samuti võib märgata [ʔ] kasutamise laienemist sõna keskel või fraasi keskel, kui esinevad konsonantühendid, mille sees esinevad foneemid /p/, /t/, /k/, nagu näiteks [ps, pt, ts, ks, kt, tʃt] jt. 'watch it' [ˈwɒʔ(t)ɪt], 'drops it' [drɒʔ(p)ɪt] jne.

Sageli võib märgata, et [ʔ] asendab foneeme /p/, /t/, /k/. See toimub tavaliselt järgmistel juhtudel.

1) kui /p/, /t/, /k/ esinevad sõna lõpus ja kui neile järgneb sõna, mis algab homorgaanse kaashäälikuga, nagu [t, d, tʃ, dʒ, p, b, k, g] või isegi [n, l, ʃ] häälikutega, nagu näiteks that ⊃ table, not ⊃ now, sit ⊃ down, not ⊃ mine, great ⊃ joke, Scot ⊃ land, that ⊃ chair, at ⊃ least, back ⊃ garden, book ⊃ case jne. Foneemide /p/ ja /k/ asendamine kõrisulghäälikuga esineb harvemini ja seda ei peeta heaks tooniks isegi mitte kõnekeeles.

Inglise foneetikud on kahevahel [ʔ] tähtsuses ja tema levikus. Ch. Barber (lk. 60) arvab, et kõrisulghäälik [ʔ] kui niisugune esineb inglise keeles harva, me kohtame sageli vaid foneemi /t/ kõrisulghääliku varjundiga. Ta väidab samuti, et foneemid /p/ ja /k/ ei oma kunagi kõrisulghääliku varjundit ja [ʔ] ei asenda neid kunagi. Samas aga A. C. Gimson (lk. 164) püüab tõestada, et [ʔ] võib asendada foneeme /p/, /t/, /k/ ('what's the matter' [w n ?s...], 'not bad' [n n ?bæd] jne.). Kõige sagedamini ta võib asendada foneemi /t/.

Muidugi, inglise keeles on hulk sõnu, kus konsonantühendites esinevad /t/ ja /d/ ei hääldu, kuid nad ei asendu ka kõrisulghäälikuga. Taoline hääldamine on vanem kui uuemad muudatused kõrisulghääliku kasutamiseks. Selliste sõnade hulka kuuluvad 'handsome, windmill, landscape, friendship, wristwatch, landlord' jt. Võib märgata, et neis sõnades /t/ ja /d/ on konsonantühendi keskmiseks elemendiks, kuna seal, kus nad asenduvad kõrisulghäälikuga, on nad konsonantühendi esimeseks elemendiks. Sellepärast sõnades nagu 'knocked, shopped, begged, helped, ink-pot, bedtime, asked, egg-cup' jt. ei ole soovitatav asendada /p/, /b/, /k/, /g/, /d/ kõrisulghäälikuga, kuigi seda võib üsna sageli kohata.

Tavaliselt pole inglise keeles pikki kaashäälikuid, kuid mitmetes liitsõnades tulevad nad esile, näiteks 'bookcase, lamp-post, upside-down' jne. Sel juhul need kaashäälikud kas lühenevad või üks nendest asendatakse kõrisulghäälikuga [ʔ]. Neist viimane variant esineb sagedamini. Muidugi, see kehtib vaid foneemide /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ suhtes, mitte aga teiste kaashäälikute kohta, nagu näiteks sõnades 'prime-mirister, gas-stove' jne.

Mõningatel juhtudel võib märgata /p/, /t/, /k/ kasutamist sõnades, kus nad ei eksisteeri kirjapildis: 'fancy' [ˈfæntsɪ], 'fencing' [ˈfentsɪŋ], 'length' [lɛŋkθ], 'warmth' [wɔ:mpθ] jne. Kuid see pole muidugi tendents, mida peaks soodustama.

Inglise keele õpetamisel koolis peaks

algust tegema kõrisulghääliku juurutamisega 1) foneemide /p/, /t/, /k/ tugevdamiseks või intensiivistamiseks sõnade lõpus, 2) kui /p/, /t/, /k/ esinevad sõna lõpus ja kui neile järgneb sõna, mis algab homorgaanse kaashäälikuga; muud võimalused võib rakendamata jätta.

2. Häälikuühendid [sj] ja [zj] muutuvad sageli [ʃ] ja [z] häälikuteks, nagu näiteks 'issue' [ˌɪʃju:] > [ˌɪʃu:], 'tissue' [ˈtɪʃju:] > [ˈtɪʃu:]. Selle kahe sõna muutus on EPD uue väljaande põhjal tunnustatud normatiivseks, vanas väljaandes oli see antud vaid lisavariandina. Kõnekeeles on palju teisigi sõnu, kus on toimunud muutus [sj] > [ʃ] ja [zj] > [z], millest mõned antakse EPD uues väljaandes lisavariantidena, näit. 'Indonesia, Rhodesia, visual, sensual, sexual, as you' jne. Kuid juba CPD-s on need sõnad antud ainult [ʃ] ja [z] häälikutega, välja arvatud 'Indonesia,' kus on jäänud [zj] häälikuühend.

Koolis peaks hakkama kasutama [tʃ] ja [dʒ] [tj] ja [dj] asemel, kus sõnas-tik seda soovitab.

3. Foneemi /h/ puhul võib märkida sama tendentsi, mis on valitsenud aastakümneid ja isegi kauem: /h/ nõrgenemist ja kadumist rõhututes sõnades (ases., eess., abitegus.), näiteks '(h)e pushed (h)im on (h)is back, I could (h)ave hit (h)er'.

EPD vanas väljaandes foneemi /h/ kõrval võis kohata helitut palataalset ahtushäälikut [ç], nagu näiteks sõnades 'human, [ˌhju: —] ja [ˈçu: —], Hugo, Hugon, Hugenot, humankind, humorist' jne.

Kuid EPD uues väljaandes ja CPD-s hääldamisi helitu palataalse ahtushäälikuga [ç] enam üldse ei anta.

Paljud foneetikud ennustavad foneemi /h/ kadu inglise keelest, sest ta on peaaegu kadunud kiires kõnes, kuid teisest küljest on ta juba alates vanainglise keelest olnud väikese ja piiratud positsionaalse esinemissagedusega, kuid on ometi inglise keele foneemina juba sajandeid kindlalt püsinud. Siit võib järeldada, et ta jääb püsima ka edaspidi.

4. Foneemi /l/ tumeda variandi [ɫ] puhul võib märgata temale eelnevate

ümardatud täishäälikute hääldamist ilma huulte ümardamiseta [ɒ] ja [v]: 'toll, full'. See tendents on eriti omane koknile, kuid üsna sageli märgatav ka Londoni RP-s.

5. Foneem /r/ omab mitu erinevat allofooni, millest kõige tuntumad on järgmised:

a) alveolaarne, mida kasutatakse täishäälikute vahel: 'merry, sorry, lorry, bury, very' jne. Sama allofooni kohtame ka pärast foneeme /θ/ ja /d/: 'three, throw, through, thrust' jne. Tänapäeval on alveolaarse allofooni kasutamine laienenud ja teda kasutatakse ka foneemide /b/ ja /g/ järel: **b**right, **b**ring, **b**rown, **g**row, **g**reen, **g**rass' jne.;

b) labialiseeritud, mis esineb mitte ainult labiaalse kaashääliku kõrval, vaid ka täiesti omaette ja eriti sõna algul. Vahetevahel on labialiseerumine niivõrd suur, et võivad tekkida homofoonid, nagu näiteks 'wed — red; weed — read; wheel — reel.' Selline tugev labialisatsioon on põhiliselt märgatav lastel, vähemal määral täiskasvanutel. Meie koolides õpilased sageli alateadlikult labialiseerivad [r] häälikut. Sellisel juhul neid ei tule parandada, sest see aitab vahetevahel isegi kaasa õige inglise [r] hääliku moodustamisele.

Soti RP-s on tremuleeriv [r], mis on väga tugev ja intensiivne ning ta hääldatakse igal pool, kus aga esineb kirjas täht 'r'.

Analoogiliselt siduva [r] häälikuga on tekkinud ka intrusiivne (üleliigne) [r], mida kasutatakse kahe sõna sidumiseks, kus üks lõpeb täishäälikuga (eriti /a:/, /ɔ:/ ja /ə/ ning teine algab täishäälikuga, näiteks 'idea of life' [aɪdɪəʊv'laɪf], 'the law of the sea' [də 'lɔ:rəv...], 'drama and music' ['dræməʊnd...] jne. Ch. Barber arvab, et intrusiivse [r] kasutamine pärast [ə] häälikut muutus üldiseks. Teda kasutavad ka televisiooni ja raadio diktorid. Kuid A. C. Gimson ei pea õigeaks intrusiivse [r] kasutamist Londoni RP-s. Tema vältimiseks on hakatud pause tegema ka seal, kus esineb siduv [r]. Need pausid on lõpuks muutunud kõrisulghääliku taolisteks pausideks, nagu näiteks 'poor [?] Ann, I 'm

sure [?] it does, winter [?] evening' jne.

Soti RP-s ei esine intrusiivset [r] häälikut. Põhjus seisab lihtsalt selles, et Soti RP-s on iga kirjas ettetulev 'r' täht hääldatav. Seal pole ka homofone, mis esinevad Londoni RP-s, nagu näiteks 'pour — paw; court — caught' jne.

Meie koolides tuleb kindlalt hoiduda intrusiivse [r] kasutamisest.

6. Foneemi /j/ kadumist võime märgata juhtudel, kus ta esineb teise elemendina konsonantühendites, nagu [tj], [dj], [hj], [gj], [lj], [sj] ja [zj]. Konsonantühendite [tj], [dj], [sj], [zj] muudatustest vt. lk. 670. Konsonantühendites [hj], [lj] ja [gj] foneem /j/ kaob ja jäävad järele puhtad foneemid /h/, /l/, /g/, nagu näiteks sõnades lugubrious' [lu:ɡju:brɪəs] > [-gu:-]; sõnades 'hereafter, hero, hereabouts, Hercules' jt. EPD vana väljaanne andis lisavariandi konsonantühendiga [hj-], mis uues väljaandes ja CPD-s puudub. Mõningatele sõnadele on tekkinud lisavariant ilma [j] häälikuta ('curlew' [kɜ:lju:] > [kɜ:lu:]). Kõnekeeles on see tendents veelgi rohkem märgatav: 'enthusiasm, suit, assume, consume, resume' jne., mis on nüüd juba ära märgitud CPD-s.

Ülejäänud kaashäälikute hääldamises pole mingisuguseid märkimisväärseid muutusi ega tendentse märgata.

MATEMAATIKA ÕPETAMISEST ETTEVALMISTUS- RÜHMAS JA I KLASSIS

ENDEL NOOR

Maja ehitamine algab vundamendi rajamisest. Mida tugevama selle teeme, seda kindlamini püsib maja. Analoogia kehtib ka kooliõpingutes. Mida paremini oleme suutnud lapsi ette valmistada ühe või teise õppeaine õppimiseks, seda tugevama vundamendi oleme loonud sellele ainele, seda kindlamalt tunneb õpilane end õppija, õpetaja aga õpetamise rollis.

Milline peaks olema koolimatemaatika «vundament»? Kus ja kuidas seda kujundada? Eeskätt nendele küsimustele

püüabki vastata alljärgnev kirjutis, olles seega mõeldud neile algklasside õpetajatele, kes alustavad tööd ettevalmistusrühma või I. klassiga.

Me toetume oma soovitustes nendele tähelepanekutele, mis Eesti NSV Pedaagogika Teadusliku Uurimise Instituudis on viimastel aastatel saanud kuueaastaste lastele kooli tingimustes matemaatikat õpetades, samuti aga ka suurele hulgale matemaatika lähtemõistete omandatuse fikseerimisel saanud mõõtmistulemustele. Mõõtmisi on korraldatud nii lasteaias, ettevalmistusrühmas kui ka koolis.

1. Esimeste sammude valikust

Algklasside matemaatika põhiülesandeks on ikka ja alati olnud naturaalarvu (positiivse täisarvu) mõiste ning elementaarsete arvutusoskuste ja -vilumuste kujundamine nelja põhitehte ning etteantud arvuhulga piires. Kogu algklasside matemaatikakursus otseselt või kaudselt toetab ja soodustab põhiülesande täitmist, avades arvu olemuse erinevaid tahke, arvudevahelisi seoseid jne.

Laste ettevalmistamine kooliks (lasteaias, kooli ettevalmistusrühmas, kodus) ja koolitöö esimesed nädalad peaksid kindlustama küllaldase lähtealuse süstemaatilise matemaatikakursuse omandamiseks, eriti aga matemaatika õpetamise põhiülesande realiseerimiseks algklassides.

Millest see lähtealus koosneb? Kõige üldisemalt järgmisest: kooliks ettevalmistamise ajal peaksid lapsed omandama mitmeid elementaarseid matemaatilisi **kujutlusi** ja **mõisteid** (nn. lähte- ehk eelmõisteid), mis moodustavad vundamendi koolimatemaatika mõistete hierarhiale, ning mitmeid elementaarseid **oskusi**, mis võimaldavad konkreetsetes tegevussituatsioonides lähtemõistetega opereerida.

Nende kujutluste, mõistete ja oskuste nomenklatuur on tavaliselt antud koolieelsete lasteasutuste ja ettevalmistusrühmade programmides. Üldjuhul programminõudeid ka täidetakse. Pealegi I. klassi matemaatika õpik ja töövihik nr. 1

näevad ette lähtemõistete silumise «kiirkursuse» (1—1,5 nädalat). Kuid ometi näitavad spetsiaalsed mõõtmised ning koolijuhtide ja õpetajate suusõnalised ja kirjalikud avaldused, et veel paljud kooli tulevad lapsed ei ole valmis ettenähtud metoodilises käsitluses arvu mõistet ja arvutamisoskust omandama.

Probleem vajab ilmselt veidi põhjalikumat analüüsi.

a) Millest varem lähtuti?

Matemaatika õpetamise ajalugu tunneb mitmeid erinevaid arvu mõiste **kujundamise** (=õpetamise) metoodikaid. Igaüks neist on loonud oma ettekujutuse koolimatemaatika vundamendist, andnud laste kooliks ettevalmistamisele oma sisu. Arvu mõiste kujundamise teoreetiliste ja metoodiliste lähtekohtade vahetamine (uuendamine) on alati endaga kaasa toonud matemaatika lähtemõistete ning nende rakendamisoskuste nomenklatuuris rea muudatusi, täiendusi ja rõhuasetuste ümberpaigutusi.

Meie vabariigi algklasside õpetajad on arvu mõiste kujundamise metoodikate vahetuse alles hiljuti (1967. a.) üle elanud. Uus metoodiline kontseptsioon on teinud mitmeid korrektiive ka laste kooliks ettevalmistamise süsteemis ja struktuuris. Eeskätt on see avaldunud välises küljes (programmis, õppekirjanduses). Vähem on ta siiani puudutanud sisulist külge, metoodilist tööd, sest ühe olulisema uue lähtemõiste — hulga mõiste — kujundamise metoodika ei ole siiani leidnud ammendavat ja vajalikku käsitlemist. Tähelepanekud kinnitavad, et liiga sageli toetutakse arvu mõiste kujundamisel veel eelmisele metoodikale või vana ja uue ühendamise teel luuakse «oma» metoodika.

Meil kuni 1967. aastani kehtinud arvu mõiste kujundamise metoodika toetus otseselt **loendamisele**. Naturaalarv — see oli konkreetsete esemete loendamise resultaat. «Neljast suuremate arvude mõistete kujundamine pole teisiti võimalik kui loendamise teel: laps peab omandama loendamise oskuse» — sellise põhi- teesi püstitas metoodiline juhend.¹ Vas-

tavalt sellele arvu mõistet algklassides ka kujundati. Õpetada lapsi loendama — see oli üks esimesi samme nii laste ettevalmistamisel kooliks kui ka esimestes koolitundides. Õpetajal oli selleks käepärast spetsiaalne metoodika.

Arvude õpetamisel saadi iga uus arv sel teel, et antud arvule (viimasena õpitud arvule), vastavale esemete hulgale lisati **üks** ese; selle tegevuse matemaatiliseks väljenduseks oli antud arvule arvu 1 liitmine; tulemuseks oli uus arv, antud arvule **järgnev** arv; uut arvu kinnistati sellele arvule vastavate esemete hulkade loendamisega.

Sellisel arvu mõiste kujundamise metoodikal on oma kindel seosmine ja väline struktuur, mis üldjuhul avaldub järgmises:

1) Paljude kvalitatiivselt erinevate esemete võrdlemise kaudu eraldab laps neis midagi ühist, üldist. Selleks on kõikide esemete **eraldatus**, nende mingi ruumiline ja ajaline piiratus. Kui see omadus eseme kõikide teiste omaduste hulgast esile tuua, siis saame mõiste *üks*.

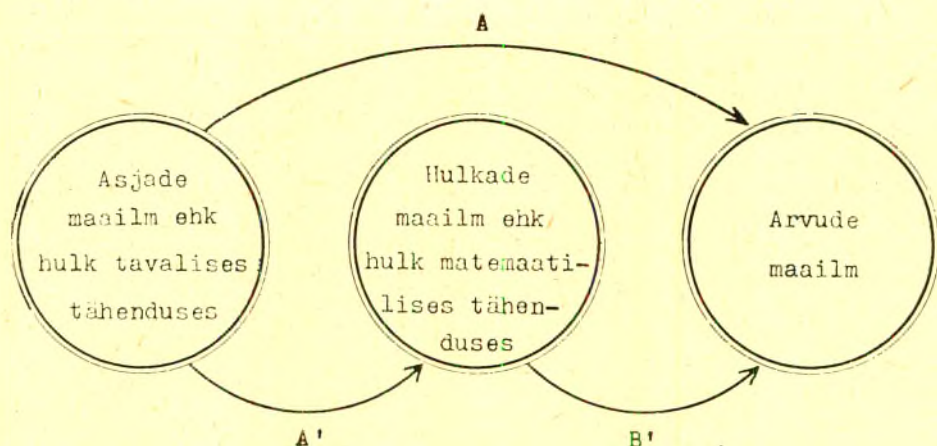
2) Esemete hulk on **ühtede hulk**. Ühtede arvu teeb laps kindlaks loendamise abil.

3) Tekib abstraktne ettekujutus kvantiteedist. Kui laps oskab näha mis tahes esemete hulkades teatud ühtede arvu, oskab seda **kindlaks teha**, oskab seda **tähistada** arvsõna ja numbriga, siis öeldakse, et laps on omandanud arvu mõiste.

4) Algul on arv tihedalt seotud konkreetsete esemete nimetusega (nimisõnaga), hiljem see seos nõrgeneb, kuni lõpuks sellest vabaneb (*neli õuna* asendub arvsõnaga *neli*).

5) Arvu mõiste kujundamise protsess saab selles kontseptsioonis alguse konkreetsete esemete vaatlemisest ja nendega tegutsemisest. Loendamise kaudu arvu mõiste vahetult sealt kujundataksegi

¹ A. Lints, J. Kallak, Matemaatika õpetamisest 1. ja 2. klassis. Metoodiline juhend õpetajatele õpikute «Elavad arvud» I ja II järgi töötamiseks. Tln., 1962., lk. 11.



(vt. joon. 1, üleminek A). Kui räägime, et mõiste ja termin *hulk* on meie algklasside matemaatikasse alles hiljuti toodud, siis ilmselt eksime. Hulk asjade maailma tähenduses (mitte matemaatilises) on algklasside matemaatika õpetamise lähteks olnud juba J. A. Komenskyst alates.

Eeltoodud meetodika taustal kujutas laste matemaatika õppimiseks ettevalmistamine endast küllaltki konkreetset tegevust. Loendamisoskuse kujundamine, nagu me juba nimetasime, oli esmase tähtsusega. Lisaks sellele tutvustati lapsi konkreetsete hulkade arvilisusega, mis fikseeriti loendamise teel. Samal alusel võrreldi esemete hulki. Loendamise protsessis tutvustati lastele mitte üksnes põhjarve, vaid ka järgarve. Omandati teadmisi naturaalarvude reast, õpiti tundma arvurea ehitust (iga järgnev arv saadakse eelnevast ühe lisamise teel eelnevale arvule). Lisaks sellele pöörati suurt tähelepanu nende mõistete kujundamisele, mis täpsustasid lapse kujutlust teda ümbritsevate esemete ja nähtuste asendi- ja suhteyahekordadest, mis võimaldasid tal ajas ja ruumis orienteeruda ning löid kvantitatiivsete suhete ja ruumiliste vormide abstraherimiseks vajalikud eeldused.

b) Millest nüüd lähtutakse?

Loendamisel põhinev arvu mõiste kujundamise meetodika on viimase kümme-

konna aasta jooksul saanud tõsise kriitika osaliseks. Näiteks V. Davõdov peab seda oma olemuselt puhtal kujul nominalistlikuks,² L. Skatkin (polemiseerides N. Mentšinskajaga) liialt ühekülgselt, arvu mõistet lõpuni mitteavavaks (ei selgu, kuidas laps abstraherib arvu esemete kvalitatiivsetest tunnustest, nagu värv, kuju, materjal jne.), samuti peab ta mitteküllaldaseks loendamise olemuse psühholoogilist tõlgendamist.³ Taolisi näiteid võiks tuua veelgi.

Arvu mõiste kujunemist (=gnoseoloogilist protsessi) on paljud psühholoogid viimasel paaril aastakümnel põhjalikumalt uurinud.⁴ Neid uurimusi silmas pidades, arvu mõiste kujunemise matemaatilist teed ja koolimatemaatika õpetamise perspektiive arvestades on meetodikud välja töötanud ja kasutusele võtnud hulga mõistest lähtuva naturaalarvu

² В. Давыдов. Виды обобщения в обучении. (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов.) М., 1972, с. 153.

³ Методика начального обучения математике. Под ред. Л. Н. Скаткина. М., 1972, с. 145.

⁴ Vt. näiteks:

Генезис числа у ребенка. В кн.: Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. М., 1969, с. 233—565.

Г. Костюк. Про генезис понятия числа у детей. — «Наукові записки», т. I. Науково дослідний Інститут психології. Київ, 1949.

arvu mõiste kujundamise meetoodika,⁵ mis on leidnud kasutamist ka meil praegu kehtivais algklasside matemaatika õpikuis ja töövihikuis.

Hulga mõiste kujunemist ja kujundamist vaatleme hiljem (p. 3), siinkohal aga avame veidi konkreetsemalt hulga mõistel põhineva arvu mõiste kujundamise meetoodika olemuse.

Matemaatikas on hulk algmõiste, s. o. mõiste, mida teiste, temast üldisemate mõistete abil defineerida ei saa. Hulga mõistest tulenevat ja temal põhinevat mõistete ahelat, mis teoreetilises käsitluses moodustab hulgateooria, koolimatemaatikas otseselt tundma ei õpita. Küll aga sisaldab koolimatemaatika, eriti keskmises ja vanemas kooliastmes, üksikuid hulgateooria elemente.

Algklasside matemaatikas piirduetakse hulga mõistega lähtemõiste tasandil. Siin haaratakse hulga mõistesse ka lihtsamad, konkreetsete hulkadega teostatavad operatsioonid, nagu hulcade võrdlemine hulkade elementide vastandamise teel, hulcade ühendamise teel uue hulga moodustamine ja hulgast osa eraldamine. Viimased kaks operatsiooni on aluseks liitmise ja lahutamise tehetele. Et kõik need operatsioonid sooritatakse laste poolt pertseptuaalsel tasandil, spetsiaal-seid märke kasutamata, siis ei saa algklassides rääkida hulgateooria elementide, veel vähem hulgateooria kasutamisest.

Hulga mõistest lähtumine annab algklasside matemaatikale esmajoones käsitlusprintsipi: näha käsitletavates objektides hulki.

Matemaatikas minnakse hulgalt arvule mõistete ja operatsioonide järgmise hierarhia kaudu: **hulk**, hulga **element**, **osa-hulk**; eksisteerivad mõned lihtsad võtted antud hulgast uute hulcade saamiseks (**ühendamine**, **osa eraldamine**); hulcade elemente saab **vastavusse** seada; vastavuse erijuhuks on **üks-ühene vastavus**; hulki, millele elementide vahel saab sisse seada üks-ühese vastavuse, nimetatakse **ekvivalentseteks** (samaväärseteks)

⁵ Vt. näiteks: Z. Dienes, *Moderne Mathematik in der Grundschule*. Freiburg, 1970.

hulkadeks; ekvivalentsete hulgad on ühe ja sama **võimsusega**, mitteekvivalentsete hulgad aga eri võimsustega; võimsus on ekvivalentsete hulcade ühine **omadus** (tunnus), mida tähistatakse iga ekvivalentsete hulcade **klassi** korral vastava **sõnaga** (arvsõnaga) ja vastava **märgiga** (numbriga).⁶

Eeltoodud tähenduses on naturaalarvu seega vahetult seotud ühe ja sama võimsusega hulcade klassi sellise omadusega, mis seda võimsust kirjeldab.

Mitmesugustel pedagoogilistel kaalutlustel ei saa algklassides naturaalarvu mõistet kujundada täpselt eeltoodud skeemi kohaselt. Viimases on näiteks üpris ligikaudselt avatud hulga mõiste enda olemus. Selles osas täiendabki teoreetilist käsitlust hulga mõiste kujunemisest, s. o. lapse teadvuses kulgevate protsesside uurimisest saadud informatsioon. Tunnetuslike protsesside seaduspärasuste arvestamine oligi see põhiline faktor, mis tingis arvu mõiste kujundamise uue meetoodika loomise. Kui loendamisel põhinev meetoodika abstraheeris arvu otse asjade maailmast, siis käesoleval ajal tuleb meil last ümbritsev asjade maailm ehk hulk tavalises tähenduses kõigepealt teha hulcade maailmaks ehk hulgaks matemaatilises tähenduses (joon. 1, üleminek A'). Alles hulcade maailma baasil on võimalik meie poolt kasutatavas meetoodilises käsitluses kujundada arvu mõiste (üleminek B').

Jooniselt näeme, et endine ühesammuline arvu mõiste abstraheerimise protsess on nüüd asendatud kahesammulisega: esmalt tuleb lapse teadvuses kujundada **hulga mõiste** (A'); üleminek hulgalt (matemaatilises tähenduses) naturaalarvu mõistele — teine samm abstraheerimise ahelas (B') — asetab pearõhu võrdvõimsate hulcade klassi ühise omaduse (**arvu**) abstraheerimisele.

Üldjuhul peame selles meetoodilises kontseptsioonis arvestama järgmist:

1) Kui endise käsitluse juures sai arvu mõiste kujundamist vaadelda küllaltki tervikliku protsessina (kui mitte arvestada spetsiaalset tööd loendamisoskuse

⁶ Е. Г о н и н. Теоретическая арифметика. М., 1959, с. 232.

kujundamisel), siis nüüd koosneb ta meetodilisel tasandil vähemalt kahest suhteliselt iseseisvast etapist, millest esimene — hulga mõiste kujundamine — jääb **põhiliselt** koolieelsesse perioodi, teine etapp — arvu mõiste kujundamine — **ainult** kooli ülesandeks.

2) J. Piaget' uurimused kinnitavad, et hulga mõiste **kujunemine** on pikaajaline ja aeganõudev protsess, mis üldjuhul ei lõpe hoopiski selleks ajaks, kui meie seda soovime, s. o. lapse koolituleku momendiks. Sama kinnitavad meie korraldatud mõõtmised. Ka P. Kees, kasutades Piaget' meetodikat, jõudis 1966. ja 1967. aastal tehtud katsete põhjal järeldusele, et isegi 13.—14. eluaastaks ei ole veel osal õpilastel matemaatilist ettekujutust hulgast välja kujunenud. Loomulikult puudus neil õpilastel ka abstraktne arvu mõiste.⁷

Järelikult tuleb hulga mõistele vaadata kui ühele kõige olulisemale ja vajalikumale algklasside matemaatika lähtemõistele, mille kujundamine (kujunemisprotsessi kiirendamine) laste kooliks ettevalmistamise käigus on möödapääsmatu.

3) Hulga mõiste kujundamise meetodika **väljastab loendamise**. Veelgi enam: loendamise abil hulga mõistet matemaatilises tähenduses kujundada ei saa. Sellele tõsiasi jale juhib mitmes kohas tähelepanu ka A. Lints.⁸

Ka arvu mõiste kujundamise meetodika ei pea loendamist enam primaarseks.⁹ Loendamine jääb arvu mõiste kujundamisel «abiventiiliks». Seda kasutatakse alles siis, kui arvule on hulga teoreetilisest kontseptsioonist lähtuv tõlgendus antud, siis, kui on vaja luua lastes ettekujutus arvurea olemusest ja struktuurist.

Eeltoodu ei tähenda hoopiski seda, et loendamist enam üldse pole vaja, et loendamiskuse kujundamine ei kuulu enam laste kooliks ettevalmistamisel antavate oskuste nomenklatuuri. Loenda-

⁷ P. Kees, Järeloona J. Piaget' «Arvumõiste tekkimine lapsel». Tõlk. P. Kees. Tln., 1969, lk. 39—43.

⁸ Vt. näiteks: A. Lints, Matemaatika õpetamisest I klassis. Meetodilisi nõuandeid õpetajale. Tln., 1974, lk. 19.

⁹ Samas, lk. 25.

mine on olnud ja jääb selleks vahendiks, mille abil ja mille kaudu saab laps oma kõige esimesed **kujutlused** arvust. Loendamise abil hakkab laps sooritama ka esimesi aritmeetilisi operatsioone (kas või sõrmede loendamise teel). Tavaliselt kooli tuleval lapsel seda oskust ka kontrollitakse, kuid sellest ei saa teha minneid järeldusi arvu mõiste omandatuse kohta. Meie ülesandeks on siinkohal juhtida lugeja tähelepanu nendele muudatustele ja rõhuasetuste ümberpaigutustele, mis on kaasnud ühendusute meetodiliste lähtekohtade kasutuselevõtmisega hulga mõiste ja arvu mõiste õpetamisel.

4) Hulk matemaatilises tähenduses on kujundatav ainult siis, kui laps tajub teda ümbritsevat maailma reaalselt, kui tal on välja arenenud kujutus esemete ja nähtuste asendi- ja suhtevahekordadest, kui ta oskab ajas ja ruumis orienteeruda, kui ta tunneb ruumiliste vormide ja geomeetriliste kujundite nimetusi, kui ta oskab matemaatika lähtemõisteid igas tegevussituatsioonis kasutada.

Nende mõistete ja oskuste kujundamine on koolieelse õpetuse üheks oluliseks ülesandeks. Mida põhjalikumalt seda tööd tehakse, seda kiiremini kujuneb lapsel ka arusaamine hulgast. On ju viimane mõiste üks reaalse tegelikkuse konkreetseid peegeldusi lapse teadvuses.

5) Hulga mõiste kujundamisele pööratakse enne kooli ja ka koolis tõsist tähelepanu. Seda tingib juba õppekirjanduse struktuur. Kui aga koolis järg jõuab arvu mõiste kujundamise juurde, siis, nagu kinnitavad mitmed tähelepanekud, hakkab tihti domineerima kasutamisel lihtsam ja mugavam loendamisel põhinev meetodika või kahe meetodika omapärane süntees.

Kui niimoodi toimitakse, siis kaotab suur osa sellest vaevarikkast tööst, mis kaasnes hulga mõiste kujundamisega, oma väärtuse. Arvu mõistet on vaja kujundada spetsiaalse meetodika järgi, kus eriti on rõhutatud kaks sammu:

a) **paljude** samaväärsete hulkade moodustamine (=ekvivalentsete hulkade klassi moodustamine) ja b) nende ühise tunnuse (**arvu**) abstraherimine (=ekvi-

valentsete hulkade klassi võimsuse abstraheerimine).

Kuueaastaste laste õpetamise eksperimentist saadud kogemused kinnitavad, et alles siis, kui kindla struktuuriga standardset metoodikat rakendada kõikide arvude (2—10) õpetamisel, tekib lapsel esialgne kujutlus arvust kui paljude samaväärsete hulkade ühisest omadusest. Hiljem see kujutlus täpsustub ja kasvab üle mõisteks. Oleme arvamusel, et käibelolevas I klassi matemaatika õpikus peaks arvu mõiste kujundamise metoodika oma põhisammude realiseerimisel olema järjekindlam, lõpuni metoodilist skeemi realiseeriv. Metoodiline juhend on selleks soodsad eeldused loonud.¹⁰

2. Lähtemõistete ja -oskuste liikidest

Matemaatika **lähtemõistetena** vaatleme seega neid elementaarsetid matemaatilisi kujutlusi (viimases tähenduses on nad antud koolieelsete lasteasutuste programmides ja metoodilises kirjanduses¹¹), mida koolieelsel perioodil (lasteaedades ja kooli ettevalmistusrühmades) ja kooliõpetuse algul on võimalik kujundada mõiste tasandil.

Metoodilises kirjanduses liigitatakse neid mõisteid mitmeti. Enamkasutatav on mõiste tähendusel põhinev liigitelu, mille järgi saab moodustada viis lähtemõistete rühma:

1) **asendi- ja suhtemõisted** (15): ees, taga, kõrval, ülal, all, üles, alla, edasi, tagasi, keskel, vahel, äärel, serval, paremal, vasakul;

2) **suuruse mõisted** (10): pikem, lühem, laiem, kitsam, kõrgem, madalam, suurem, väiksem, paksem, õhem;

3) **kujundi mõisted** (7): kolmnurk, nelinurk, ruut, ring, ovaal, kera, kuup;

4) **aja mõisted** (13): hommik, päev, õh-

tu, öö, eile, täna, homme, kiiresti, aeglaselt, varem, hiljem, enne, pärast;

5) hulga mõiste.

Mitmekesisuse tõttu on raskem anda ammendavat ülevaadet **lähteoskuste** liikidest. Omaette rühma moodustavad siin kindlasti **lähtekujutluste kasutamise**ga kaasnevad oskused, s. o. kujutlustele vastavate terminite (oskussõnade) kasutamine konkreetsetes tegevus- või mängusituatsioonides. Nende oskuste olemasolu fikseerib kujutluste ülekasvamise mõisteteks.

Olulised on oskused, mis valmistavad last ette **arvu ja arvurea omaduste ja struktuuri** mõistmiseks. Siia kuuluvad esmajärjekorras loendamise oskus (10 piires), järjestatud esemete hulgas mingi eseme asukoha fikseerimise oskus (järgarvude tundmine 10 piires) ja numbrite 1—10 tundmise ja järjestamise oskus (numbrite kirjutamist õpitakse **ainult** koolis).

Koolieelsel perioodil kujundatakse lastel ka elementaarne **arvutusoskus** (põhiliselt loendamise või mehaanilise omandamise pinnal): oskus liita ja lahutada 10 piires näitlike vahendite abil ja ilma, oskus lahendada lihtsamaid tekstülesandeid näitlikele materjalidele (pildid, aplikatsioonid, konkreetset esemed ja asjad) toetudes.

Lastele antakse ka elementaarne **mõõtmisoskus** (ümbrisevate esemete pikkuse, laiuse ja kõrguse mõõtmine kokkulepitud moodsuga).

Matemaatika lähtemõistete (v. a. hulga mõiste) mõõtmise ja õpetamise metoodikal me pikemalt ei peatu. Selle kohta on ajakirjas «Nõukogude Kool» vastav kirjutis ilmunud.¹²

¹² H. R ü ü t e l, E. N o o r, Ühest matemaatika lähtemõistete õpetamise ja mõõtmise katsest lasteaias. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 4, lk. 337—343.

¹⁰ A. L i n t s, Matemaatika õpetamisest I klassis. Metoodilisi ülesandeid õpetajale. Tln., 1974, lk. 19.

¹¹ Elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamise programm. Rmt.: Käskkirjad ja juhendid koolieelsetele lasteasutustele. Tln., 1971, lk. 4—17.

Matemaatiliste kujutluste arendamisest koolieelsetes lasteasutustes. Koost. A. Rohtla. Tln., 1975, 56 lk.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

ВСЕСТОРОННЕЕ ВНИМАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

ТАТЬЯНА ВАССЕР,
инспектор по школам
Пярнуского горОНО

*Да будь я и негром преклонных годов,
И то без унынья и лени
Я русский бы выучил только за то,
Что им разговаривал Ленин.*

В. МАЯКОВСКИЙ.

Русский язык прожил долгие, очень долгие столетия. Он менялся из года в год, из века в век, и все же за тысячелетия остался тем же русским языком.

Ни на миг не прерывалась за тысячелетия волшебная нить языка, соединившая в одно целое предков и потомков; создавшая русское племя, русский народ и нацию.

За это время русский язык стал одним из самых совершенных, отточенных, гибких и полновесных языков мира.

Значение и роль русского языка еще более возросли за последние десятилетия, с тех пор, как наша страна стала советской. Везде рождается стремление как можно полнее узнать язык, на котором выражены величайшие в истории мира мысли.

Русский язык в наше время — это один из международных языков. В Организации объединенных наций встречаются представители более ста стран, но только пять языков принято считать официальными: английский, французский, русский, испанский и китайский.

Всего в мире в настоящее время насчитывается около 2000 языков, каждый из которых имеет свои достоинства, и поэтому интересно подчеркнуть особый интерес к изучению русского языка за рубежом. В учебных заведениях 87 стран его изучают 20 млн. человек.

Кроме этого русским языком занимаются многие любители. Во всех

звеньях системы образования и обучения этих зарубежных стран работает свыше 120 тыс. преподавателей русского языка и 1305 советских специалистов.

В свое время назрела необходимость издания специального журнала. Такой журнал «Русский язык за рубежом», издается институтом русского языка им. А. С. Пушкина с 1967 года.

Весьма значительно, что в его Международный совет входят представители СССР, ФРГ, ГДР, НРБ, СФРЮ, ПНР, ВНР, Австрии, Швеции.

Стали проводиться встречи представителей редакции журнала с его читателями.

О возросшей значимости русского языка говорит проведение различных международных симпозиумов и конференций, посвященных изучению русского языка.

В нашей стране проблемами изучения и преподавания русского языка в национальных школах занимаются Институты усовершенствования учителей союзных республик, министерства просвещения. Уделяется большое внимание повышению квалификации учителей. В исследовании поставленных проблем, в совершенствовании методов преподавания принимают участие многие учителя.

Академия Педагогических наук СССР провела научно-практическую экспедицию в Узбекскую ССР по проблеме «Лингво-дидактические вопросы преподавания и уровень знаний, умений и навыков русской речи учащихся национальных школ Узбекской ССР». Стоит на этом немного остановиться.

Условия обучения русскому языку в школах Узбекской ССР особенные. Об этом можно судить по выступлению С. Шермухамедова на страницах ж. «Народное образование» № 9, 1975 г. Вообще о школах Узбекской ССР обучение ведется на семи языках (узбекском, русском, киргизском, кара-

калпакском, казахском, туркменском и таджикском). В 845 школах преподавание ведется на двух языках, в 59 — на трех и в 8 на четырех. Русский язык как один из языков входит обязательно.

Кроме того, в школах изучаются как родные языки немецкий, корейский, татарский, греческий, македонский.

В этой большой семье языков обучение русскому языку выступает как важнейший фактор, способствующий объединению и сплочению учащихся всех национальностей, которых в общей сложности в республике насчитывается более ста.

Русский язык в национальных школах Узбекистана изучается с 1-го класса. Большого внимания заслуживают факультативы по русскому языку и литературе. В республике 10 школ с углубленным изучением русского языка (в том числе преподавание некоторых предметов на русском языке).

Во всех национальных школах единое требование — при окончании школы знать русский язык, как и свой родной.

Для успешного решения этой задачи большое внимание уделяется расширению языковой среды и заблаговременной подготовке к изучению языка детей дошкольного возраста.

Оправдывают себя смешанные группы в детских садах. Для таких групп в республике специально готовятся кадры.

С опытом коллег всегда интересно познакомиться, тем более, что этот опыт изучается Академией наук СССР. Но душа прежде всего болит за решение этого вопроса в нашей республике.

В журнале «Русский язык за рубежом» (№ 2, 1975 г.) первый заместитель министра высшего и среднего специального образования Эстонской ССР Х. Перемеес пишет о работе, которую организует по изучению русского язык-

ка Тартуский государственный университет.

Подчеркивая роль русского языка как средства межнационального общения народов СССР, Х. Перемеев рассказывает о подготовке в ТГУ и ТПЕДИ кадров преподавателей русского языка для школ с эстонским языком обучения.

Кафедры русского языка эстонских вузов решают серьезную задачу — разрабатывают научные и методические проблемы.

Проводится большая научно-методическая работа, которую координирует Научно-исследовательский институт педагогики.

В этой работе принимают участие ТГУ, ТПЕДИ, ИУУ, предметные комиссии по русскому языку, Министерство просвещения ЭССР.

Важное место этим проблемам уделяют «Ньюкогуде коол» и «Ньюкогуде ыпетая».

Регулярно проводятся курсы учителей.

В настоящее время идет работа по составлению грамматического минимума и школьных словарей: русско-эстонского и эстонско-русского.

Вопросам преподавания русского языка Министерство высшего и среднего образования ЭССР уделяет большое внимание. В марте 1974 г. коллегия министерства приняла решение «О состоянии и мерах по улучшению преподавания языка в учебных группах с эстонским языком обучения высших и средних специальных учебных заведений».

Кафедра русского языка в ТГУ определена как базовая кафедра.

Выступление Х. Перемеев на страницах журнала «Русский язык за рубежом» также свидетельствует о внимании к преподаванию русского языка в школах нашей республики.

Вопрос о содержании и методическом уровне обучения русскому языку уча-

щейся молодежи в настоящее время поставлен для всестороннего изучения, рассмотрения и улучшения. Это очень важный вопрос.

Вопрос об особой роли преподавателей русского языка в национальных школах как воспитателей-интернационалистов, на деле претворяющих в жизнь цель изучения русского языка — обеспечить возможности взаимного общения народов в совместном построении коммунистического общества, во взаимной поддержке, взаимном обогащении опытом.

Третий вопрос — о дальнейшем укреплении и совершенствовании учебно-материальной базы преподавания предмета.

Проведенные в республике за последние годы семинары, конференции, выставки свидетельствуют о правильном подходе к решению всех проблем обучения молодежи русскому языку: прежде всего вовлечения широкой педагогической общественности в обсуждении выдвинутых проблем, в изыскании неиспользованных резервов, обмен опытом.

Учитывая, что роль и знание русского языка в жизни нашего общества с каждым годом все больше возрастает, возникла настоятельная необходимость сосредоточить усилия всех педагогических сил на решение коренных вопросов, связанных с учетом всех аспектов изучения и преподавания русского языка в общеобразовательных национальных школах и педагогических учебных заведениях республики, т. е. решить все проблемы — лингвистическую и педагогическую, идеологическую и в целом политическую.

Этому же вопросу была посвящена и республиканская конференция 1976 года «О проблемах преподавания русского языка в школах с эстонским языком обучения».

Ведущая и решающая роль в педа-

гогическом процессе, безусловно, принадлежит учителю, поэтому первостепенный вопрос конференции — о проблеме кадров учителей русского языка, о качественной подготовке специалистов в педагогических вузах республики. «Учитель... осуществляет связь времен, он — звено в цепи поколений» — так сказал Л. И. Брежнев. И это звено должно быть крепким, надежным.

Вопрос кадров преподавателей русского языка и литературы актуален и для школ г. Пярну.

Всего в городских школах Пярну преподают русский язык 33 учителя.

Из них 27 — с высшим образованием, 5 — с незаконченным высшим (учительский институт), 1 — с общим средним образованием.

25 человек работают по специальности, соответствующей диплому, из них 22 получили образование в эстонских вузах, а три выпускницы эстонских школ закончили факультеты русского языка и литературы в университетах Ленинграда, Риги и Харькова.

Итак — 25 человек из 33-х — это 75,7%. Но если считать всех педагогов с высшим образованием, т. е. 27 из 33 составляют 81,8%. Республиканские данные — около 65%, а средняя цифра по Союзу — 74,8%.

Кажется неплохо, но вопрос с кадрами преподавателей по русскому языку и литературы нас еще тревожит.

С дальнейшим разделением на группы по обучению русскому языку в школы города на 1976/77 уч. год требуется дополнительно 7 учителей русского языка и литературы, но выделено городу всего два.

Проблема подготовки специалистов по русскому языку в целом не решена и в республике. И речь здесь не только о преподавателях.

Очень редки специалисты, знающие в совершенстве печатную машинку с русским текстом (а такие специали-

сты-педагоги необходимы спецклассам), нужны и специалисты-переводчики.

Как будет решена проблема в республике по подготовке кадров преподавателей и вообще специалистов русского языка вероятно, будет обсуждаться в соответствующих инстанциях, но бесспорно одно, что набор абитуриентов на факультеты по специальности «русский язык и литература» нужно увеличить по крайней мере вдвое. Надо рассмотреть вопрос и о бесконкурсном приеме для определенного контингента поступающих.

Со стороны школ, консультации по профориентации и в не меньшей мере со стороны ТПедИ и ТГУ нужны и широкая разъяснительная и агитационная работа среди нынешних абитуриентов.

Хотя прием абитуриентов на факультеты русского языка частично увеличен, по всей вероятности, будет увеличен и в дальнейшем, но это даст решение проблемы только через несколько лет. В ближайшее время надо решать вопрос о переподготовке кадров.

Для преподавателей-русоведов в спецклассах в этом учебном году было уже два семинара, в том числе и занятия практического характера.

Свою роль в повышении квалификации учителей безусловно, в первую очередь должны играть городские и районные методические объединения, но пока, например, в Пярну (да, вероятно, и в других местах) в этом году эта работа по-настоящему не организована из-за перегрузки учителей.

Однако перспективный план городского методического объединения предусматривает целый ряд радикальных мер и конкретных мероприятий по обмену опытом работы педагогов-русистов, по оказанию методической помощи неспециалистам.

Формы этой работы еще будут продумываться и совершенствоваться, но

уже сейчас в работе секции практическая направленность: открытые уроки, изучение лучшего педагогического опыта, проведение городских контрольных работ. Наиболее опытными педагогами будут проведены специальные занятия для учителей русского языка — неспециалистов по предмету. Перспективный план составляется на пятилетку. Руководит работой секции опытный педагог Н. А. Заутина.

Среди русоведов в городе есть хорошие традиции. Одна из них — передача эстафеты молодым. Сейчас уже работают два поколения учителей русского языка. В I и II средних, в VI 8-летней, в IX 8-летней и в других школах работают бывшие выпускники школ города.

Молодые педагоги вносят свежую струю в работу по предмету и вместе с тем являются достойными продолжателями хороших традиций в обучении учащихся русской речи.

Очень перспективно, с большим педагогическим эффектом работает в Пярнуской II-й средней школе бывшая выпускница этой же школы Малле Шалда. Богато разнообразит уроки по содержанию и методам, четко организует учебный процесс как в спецклассах так и в обычных классах. На факультативных занятиях в 7-х классах дает учащимся подготовку для дальнейшего поступления в спецкласс. Уроки М. Шалда всегда заслуживают высокой оценки. Знание ее учащихся — хорошие. Методы работы Малле Шалда заслуживают изучения.

Работе методических объединений помогает и в дальнейшем окажет еще большую практическую помощь вновь введенный в штат методического кабинета — методист по русскому языку. В утверждении этой должности отделы народного образования видят существенную заботу со стороны Министерства просвещения республики.

Роль органов народного образования

в правильном использовании помощи методистов. По-видимому главная их задача — через методическое объединение учителей и с его помощью распространять передовой опыт в преподавании русского языка и литературы, в организации внеклассной работы по предмету.

Внеклассная работа в школе по русскому языку и литературе — одно из важнейших средств создания для учащихся благоприятной языковой среды, необходимой для успешного овладения русской речью.

В школах Пярну хорошие традиции в проведении фестивалей дружбы, где русский язык действительное средство общения.

Гостей из других республик принимают Пярнуские I, II, IV средние школы, VI 8-летняя, Синдская средняя школа, крепнут связи между городскими школами с русским и эстонским языком обучения.

Хороший стимул к овладению практическими навыками русской речи — проведение внутришкольных и городских конкурсов русского языка.

В Пярнуской II средней школе во время внутришкольного тура проводился для VIII—XI кл. конкурсе ораторов, выступающих на русском языке и конкурсе чтецов для учащихся III—VII классов, в школах проводились вечера русского языка, недели.

В программе работы каждой ученической конференции в I, II Пярнуских средних школах — секция русского языка.

По новому пятилетнему плану работы Пярнуского ГорОНО — октябрь месяц намечен для проведения городских конкурсов по русскому языку. Если в прошлом году в конкурсе участвовали только учащиеся IX—X классов, т. е. этой работой были охвачены только средние школы, тогда с будущего учебного года будут проводиться конкурсы для учащихся VIII

и IX классов + предложения по республиканскому конкурсу.

Немалая роль в улучшении знаний по русскому языку, в создании разговорной среды принадлежит начальной военной подготовке, которая ведется только на русском языке. В средних школах Пярну хорошие кадры военных руководителей. Кроме учащихся — старшеклассников вовлекаются в разговорную деятельность на русском языке и учащиеся средней ступени, посещающие кружки по военно-прикладным видам спорта: стрелковые, связи и др. Военруки помогают в организации и проведении военно-спортивных игр. В школах все учащиеся обращаются к ним по-русски и сами слушают и понимают русскую речь. Военные руководители М. Н. Тимашов и В. С. Сеницын выступают на русском языке и перед большой аудиторией учащихся своих школ.

Полезна взаимосвязь в работе военных руководителей школ с эстонским языком обучения и преподавателям русского языка. На уроках военной подготовки учащимся приходится запоминать много терминов, заучивать положения устава.

Включение новых слов в упражнения по русскому языку помогли бы учащимся осмысленнее, а значит и скорее овладеть знаниями и четкой речью на русском языке по начальной военной подготовке.

Очень полезны военные лагеря для юношей 9-го класса русских школ и 10-го класса — эстонских.

В Пярну эти лагеря хорошо организовываются, проводятся по всем правилам лагерной жизни. В процессе этих занятий, взаимного общения юноши сами оценивают значение своих знаний по русскому языку.

Слабо владеющим языком приходится значительно труднее. Им нелегко приходится осознать, насколько

важно овладеть необходимыми для военной службы знаниями по русскому языку.

Но создание разговорной среды для овладения речью на русском языке не замыкается только на вечера, конкурсы, встречи. В повседневной работе учителя с учащимися — языковая среда в самом классе с самым широким и разнообразным использованием технических средств обучения как важного компонента языковой среды.

Во всех средних и восьмилетних школах города созданы кабинеты русского языка, для спецклассов имеется лингвафонный кабинет.

Везде ли эффективно используются технические средства обучения? Запись, прослушивание самоконтроль, взаимный контроль? Здесь еще много нерешенных вопросов и неиспользованных резервов, зато предельно ясно, что если одним из условий дальнейшего совершенствования обучения русскому языку является оснащение кабинетов техническими средствами обучения, то еще более важным условием дальнейшего прогресса является оптимальное использование оборудования и оснащения кабинетов, в учебном процессе. Т. е. технические средства обучения не сами по себе, а наиболее эффективная организация учебной деятельности учащихся с помощью технических средств обучения.

В Пярну есть хорошие примеры работы с технической аппаратурой на уроках русского языка, но в целом эта проблема еще не решена.

Нельзя забывать и о раздаточном, дидактическом материалах. Требования к учебному процессу растут, учащиеся должны получить хорошую подготовку по русскому языку, учителя сами понимают необходимость этого и в своей работе прилагают немало усилий. Но накоплен ли в кабинетах достаточный материал для плодотворной, ин-

тенсивной работы каждого ученика на каждом уроке? Не являются ли наши кабинеты русского языка только помещением, где проводятся занятия? Не пустуют ли наши шкафы? В этом плане учителям предстоит еще много поработать, и одному учителю, возможно всего и не успеть. Но всегда ли мы рационально используем помощь учащихся? Разве они способны только переписывать задания на карточки? Вполне возможно им поручить подбор материала на ту или иную тему по литературе, систематизировать уже собранный материал.

Уже говорилось, что преподаватель русского языка в национальной школе — это воспитатель-интернационалист. Кроме того, переход школ на новое содержание обучения теснейшим образом связан с творческим ростом каждого учителя, с повседневной работой по самообразованию. Именно повседневной, а не только на уроках или семинарах.

Что порекомендовать по самообразованию. Ясно — что расширение кругозора, обогащение знаниями марксистско-ленинской теории, ведь учителю-русоведу приходится вести с учащимися беседы на различные темы. Широкий кругозор учителя — это бесспорная основа его авторитета перед учащимися. Каждому педагогу — постоянное внимание самовоспитанию, независимо от возраста, ведь хорошо известно насколько воспитывает учащихся сама личность педагога!

Совершенствование методики — бесспорный закон для каждого педагога, но для учителей русского языка в эстонских школах необходимо еще знание трудностей, которые встречаются учащимся. И не только со стороны узнать эти трудности, например, по ошибкам учащихся, а самим учить, скажем, эстонский язык, для тех, кто его не знает. И не только овладеть разговорной речью для

общения в коллективе, но учить эстонскую грамматику, чтобы в сравнении, на себе почувствовать и предвидеть камни преткновения у учащихся, уметь им дать хорошее сравнение. Наблюдения за работой педагогов показывают, что владеющие двумя языками педагоги доступнее, образнее, активнее обучают своих учащихся русскому языку. Познать в сравнении, познать осознанно — это всегда глубже, чем просто учить что-то новое, еще ни с чем не сопоставленное, находящегося от учащихся за каким-то смысловым барьером.

Хочется подчеркнуть, что поможет учителям творчески работать по предмету и работа над любым другим языком, процесс изучения другого языка.

Итак, политический и разносторонний кругозор + тончайшая методика работы над языком, педагогическая мудрость, сцементированные любовью к своей работе, к ученикам — обеспечат залог успеха в работе каждого педагога-русоведа, а следовательно создадут реальный фундамент для решения выдвинутой проблемы в целом.

Л и т е р а т у р а

1. Ф. Фолсом. Книга о языке. Изд-во «Прогресс», М., 1974 г.
2. Г. Успенский. Слово о словах.
3. «Народное образование» 1974—1976 гг.
4. «Русский язык за рубежом» 1973—1975 гг.
5. «Русский язык в национальной школе» 1973—1976 гг.
6. «Студенческие меридианы» 1974—1975 гг.

KOOLIEELNE KASVATUS

«TERE, MATEMAATIKA!» KASUTAMISEST KOOLI- EELIKUTEGA TÖÖTAMISEL

URVE ANDRESSOO

(TÄIENDUSEKS METOODILISELE
KIRJALE)

«Tere, matemaatika!» (Tallinn, «Valgus», 1975) peaks olema igal kooliminejal. Siinkohal mõned näpunäited raamatu kasutamiseks.

Igal lapsel peaks olema valmis sahtlitaga karp, kuhu on paigutatud lisalehtedelt lõigatud pildid, numbrid, geomeetrilised kujundid jm. Harilikult või viltpliiatsiga tuleb raamatu harjutusnurkadesse vedada jooni, küll risti ja põiki, kaldu vasakule ja kaldu paremale või hoopiski ringiratast. «Tere, matemaatika!» on tööraamat — järgmisel aastal saavad kooliminejad uued raamatud, nii vähemasti on Eesti NSV Haridusmi-

nisteeriumist lubatud. Saab see trükk otsa, tuleb uus ja kindlasti ka parem.

Kui allakirjutanu jaole jõudis, ei olnud võimalik raamatus kollase värvi liigset pruukimist kunstniku poolt enam ära muuta. Kohati jäid püsima ka lapse silmale liiga pisikesed numbrid. Lisalehtedelt on teadmata kadunud ühe-, kahe- ja kolmekopikalised. Jääb üle ainult soovitus: töötada kollase ruudustikuga päevavalguses, ehk pääseb siis silma näpuvahele võtmata. Kollastele liblikatele, õuntele, seentele jm. lubada pliiatsiga ümber vedada erksamad jooned või koguni ära värvida. Kopikaid teeme vaarematest saadik tuntud moel: kopikas alla ja paber peale, seejärel hõõrume paberit pehme värvilise pliiatsi kannaga sellel kohal, mille all kopikas on. Jääb üle kopikas välja lõigata ja vastavasse sahtlisse paigutada.

Nagu saatejutust teada, on raamat mõeldud nii lasteaedadele kui ka kooli ettevalmistusrühmadele, seega on tulnud raamatu koostamisel arvestada, et ettevalmistusrühmadesse tuleb lapsi, kelle pole lasteaia 5-aastaste programm omandatud. Kuid ega lasteaia teatud kordamine üleliigne ole.

Metoodilises juhendis «Matemaatika õpetamisest koolieelikutele» «Tere, matemaatika!» juurde on lk. 6 ja 7 kirja pandud uue materjali kordamistihedus. Et edukalt rakendada süstemaatilise ja järjepidevuse printsiipi, on kasvatajal vaja jaotada programm kuude kaupa, märkides välja iga kuu põhiülesanded. Nii on parem koostada kvartali-, kuu- ja nädalaplanaane, seostada jooksva kuu ülesandeid eelnenu kuude probleemidega, samal kuul omandatavaid mõisteid vaatluste ja emakeele, käeliste, muusikaliste ning kehalise kasvatus tundidega, vaba mänguga. Selle tulemusel muutuvad need mõisted laste elus vajalikuks, täpsustub ja süveneb ümbritseva maailma tunnetamine.

Alljärgnevas on toodud programmi aastajaotuse üks võimalusi. Mõnevõrra

on küll üle astunud juhendis «Koolieel-
sest kasvatuses lasteasutuses» antud
programmi piiridest, kuid läbivõetav on
omavahel tihedalt seotud.

September

Viieaastaste programmi põhilõikude kor-
damine õppemängude ja «Tere, mate-
maatika!» 1.—15. lehekülje abil. Jooksva
kuu nimetus ja aastaajaline kuuluvus
(õppeaasta lõpuni).

Oktoober

1. Süvendada kuni kümnest elemendist
koosnevate hulkade võrdlemise oskust
(kahe hulga erinevus kuni 9 elementi).
2. Hulga elementide arv ei sõltu ese-
mete suurusest, paigutusest, asukohast,
kujust ega värvusest.
3. Tagasiloendamine 5 piires.
4. Kuuest elemendist koosneva hulga
jaotamine osahulkadeks, nende ühenda-
mine.
5. Number 1.
6. Osata sama liiki esemeid nende eri-
neva pikkuse, laiuse ja kõrguse järgi rit-
ta seada.
7. Tutvustada erineva kujuga nelinurki.
Osata näha geomeetrilisi kujundeid
lapsi ümbritsevate esemete juures.
(«Tere, matemaatika!» lk. 16—27.)

November

1. Kindlustada põhi- ja järgarvude loen-
damise oskus 10 piires. Loendada kompi-
mise teel. Loendada liigutusi ja helisid
(ka kõigi järgnevate kuude jooksul).
2. Numbrid 2 ja 3.
3. Kuuest ja seitsmest elemendist koos-
neva hulga jaotamine osahulkadeks,
nende ühendamine.
4. Tagasiloendamine 6 ja 7 piires.
5. Tekstülesande olemuse tutvustamine;
ülesannete lahendamine vahendite ja
piltide abil.
6. Määrata ja väljendada kõnes kahe ob-
jekti omavaheline asetus teineteise suh-
tes nii ruumis kui ka tasapinnal.
(«Tere, matemaatika!» lk. 28—36.)

Detsember

1. Moodustada hulki erineva suuruse ja
kujuga esemetest, helidest ja liigutustest
vastavalt arvsõnale või numbrile.
2. Seitsmest ja kaheksast elemendist
koosneva hulga jaotamine osahulkadeks,
hulkade ühendamine.
3. Tagasiloendamine 7 ja 8 piires.
4. Uued numbrid 4 ja 5.
5. Lihtsatele tekstülesannetele küsimuste
leidmine laste poolt.
6. Osata mõõta ümbritsevate esemete
pikkust, laiust ja kõrgust kokkulepitud
mõõduga.
(«Tere, matemaatika!» lk. 37—52.)

Jaanuar

1. Töö hulkade võrdlemisega jätkub,
loendamine kompimise teel.
2. Kaheksast ja üheksast elemendist
koosneva hulga jaotamine osahulkadeks,
hulkade ühendamine.
3. Tagasiloendamine 10 piires.
4. Uued numbrid 6 ja 7.
5. Tekstülesannete koostamine laste
poolt, kui on antud vahendid.
6. Õpetada mõõtma vedelikke, puiste-
aineid.
(«Tere, matemaatika!» lk. 53—66.)

Veebruar

1. Hulkade võrdlemine loendamise teel
(hulga elementideks ka helid ja liigutu-
sed). Järgarvude loendamine, järgarvude
kasutamise võimalusi.
2. Tekstülesannete koostamine laste
poolt, kui on antud vahendid ja üles-
ande küsimus.
3. Üheksast ja kümnest elemendist koos-
neva hulga jaotamine osahulkadeks ja
hulkade ühendamine.
4. Uued numbrid 8 ja 9.
5. Nädalapäevade nimetuste kinnistamine;
nädala kui ajalõigu pikkuse parem tun-
netamine (ilmastiku või huvitavate sünd-
muste kalender).
6. Harjutada määrama kõnes: objektid
omavahel, objekt lapse suhtes.
(«Tere, matemaatika!» lk. 83—91.)

Märts

1. Tekstülesannete lahendamisel anda ülearuseid andmeid — lapsed leiavad, mida vaja läheb. (Lastel abivahendid ruutude jm. näol.)
2. Uus number 10.
3. Kümnest elemendist koosneva hulga jaotamine osahulkadeks ja hulkade ühendamine.
4. Aastaaegade järjekorra tundmine, iseloomuliku väljatoomine.
5. Mõisted *pool* ja *veerand*.
6. Arendada silmamõõtu — määrata silma järgi ja siis vastava mõõdu järgi kontrollida.
(«Tere, matemaatika!» lk. 83—91.)

Aprill

1. Tekstülesannete lahendamisel koostada ülesandeid — jutukesi.
2. Uued numbrid 11 ja 12.
3. Kella täis- ja pooltundide tundmine.
4. Lasta määrata sõnades: laps objekti suhtes.
5. Kuu ilmastiku kalendri koostamine.
(«Tere, matemaatika!» lk. 92—103.)

Mai on kordamise kuu

Nagu nähtub, on numbrite tutvustamine hajutatud aastale, mitmesugused harjutused ja ülesanded raamatus rõhutavad ka õpetatavale numbrile vastavat arvu.

See ei ole seadus, et mänguasjade, liikuvate piltide, «Tere, matemaatika!» lisas antud kujundite või eri pikkuse ja laiusega ribade jm. vahendusel ei võiks kasutada kuni kümnest elemendist koosnevaid hulki. Siinjuures tuleb silmas pidada just hulkade võrdlemist ja hulkade jaotamist osahulkadeks — osahulkade loendamist ning nende ühendamist uuteks hulkadeks.

Kui lähemalt vaadelda näiteks veebruarikuuks planeeritud, kuidas siis seostada seda raamatuga?

Esimesena kirja pandud ülesannet saab seostada nii: lk. 71 võib kõigepealt võr-

relda kahe kõrvuti oleva rea hulki ja leida, mitu objekti on teises reas rohkem (vähem). Seejärel laseme raamatus antud ülesande «Joonista juurde nii palju, et igas reas oleks 8!» täita nii, et juurdejoonistatavad kujundid oleksid eri värvusega. Nüüd saame küsida näiteks ülevalt I rea kohta: «Mitu lillat ringi sul on ja mitu sinist ringi sul on? Mitu ringi on sul kokku?»

Samad kujundite read saab rakendada ka järgarvude teenistusse. Näiteks ülevalt IV rida: «Mitmendad ruudud on sul kollased, mitmendad rohelised?» Lk. 78 pakub samasuguseid võimalusi.

Tekstülesannete lahendamisel tuleb sel kuul lapsi ärgitada ise ülesandeid koostama, kui on antud vahendid ja ülesande küsimus. Sel eesmärgil võib kasutada ka raamatus antud tekstülesandeid.

Kui lapsel on lugemine selge, võib lasta teksti osa kinni katta. Laps vaatab ainult pilti, kuulab kasvataja küsimust ja koostab selle järgi ülesande (2—3 last esitavad oma ülesande). Lahenduse võivad kõik lapsed oma raamatus numbril vahendusel asetada selleks ettenähtud ruudule.

Uued numbrid 8 ja 9 tuleb kindlasti paljukordselt siduda vastava arvuga; neid võimalusi raamat ka pakub. Numbri tutvumine ei pea toimuma esmaselt raamatu vastava lehekülje abil. Võib ka näiteks nii. Alustame sellest, et lapsed loendavad individuaalse loendamismaterjali abil enda ette kaheksast elemendist koosneva hulga. (Pane enda ette kaheksa nuppu!) Keegi lastest asetab rühma ees alusele 8 jänest: loendatakse jäneseid. Seejärel selgitab kasvataja, et kui midagi on kaheksa, siis kirjas tähistatakse seda numbriga 8 — ja välja näeb see number niisugune. Koos vaadeldakse numbrit, otsitakse numbriga sarnaseid esemeid (kringel, peata lumemees jm.). Siis otsitakse raamatust lehekülge, kus on suur lilla number 8.

Nüüd pöörame tähelepanu pildi sisule:

1. Mis sellel pildil teksil on? (Tuleb järeneste pidu.)
2. Milline nädalapäev teie arvates võiks see olla? (. . . .) Miks?
3. On kõik Jänku-Jütsi külalised tulnud? (Ei.)
4. Mille järgi te seda arvate? (Jäneseid on 7, aga laud on kaetud kaheksale.)
5. Millest te seda aru saite? (Laul on 3 taldrikut.)
6. Mitu külalist siis kohal on? (6.)

Võtke lahti sahtel, milles on number 8. Kui loendate pildil midagi niisugust, mida on 8, tõstke oma number üles. Üht ja sedasama asja korrata ei tohi. Võib lasta värvida all servas olevaid kapsaid.

Selle pildi abil võib lastel määrata ka objektide omavahelist paiknevust. Kus on toolid laua suhtes? Taldrikud tasside suhtes? Porgandid peetide suhtes?

See on samuti üks veebruarikuu ülesandeid.

Lk. 69 võivad lapsed töötada iseseisvalt. Kui rühmas on erineva töötempoga lapsed, võib tublimatele anda lisäülesande: värvi viies korv või neljanda ja kuenda kausi serv, värvi mõni korv või kausiserv. Sel puhul hiljem küsida: «Mittmendad korvid sa värvisid?»

Uue numbri tutvustamise pilt viitab enamikul juhtudel muu hulgas sellele kuule, millal ta läbi võetakse. Pildi juures saab vestelda käesolevast kuust, võrrelda looduse muutusi pildil olevaga; jälgida tegevusi või tähtpäevade kajastumist pildil, seostada seda kindla kuuga, aastaajaga.

Kirjapandud näidete varal tahaks veenda kasvatajaid, et «Tere, matemaatika!» võib rohkem kasu tuua, kui vahet esialgu on paistnud. Igalt lehel võib kasvataja kombineerida talle vajaliku lisäülesande lastele. Nii vaatavad lapsed üht lehekülge iga kord uue väatnuruga alt, kasvatajal aga väheneb töö-

maht näidiste ja individuaalsete vahendite valmistamisel.

Veel mõni sõna kella ja kellaegade tutvustamisest, õigemini sellest, mida tuleks teha enne raamatu sellesisuliste lehekülgede juurde asumist.

Mõistete pool ja veerand tutvustamine — õigemini küll täpsustamine — võib toimuda järgmiselt. Kasvatajal on asetatud lastele nähtavale kohale laua taga istuv nukk Maie. Tema ees on taldrik koogiga (poolitatav materjal) ja klaas morssi. Maie tahab just sööma hakata, kui talle tuleb külla nukk Teet. Mida Maie nüüd peaks tegema? (Koogi ja morsi pooleks jagama.) Mis tähendab kooki pooleks jagama? (Kaheks tükiks tegema.) Milliseks kaheks tükiks? (Kaheks ühesuguseks tükiks.) Kasvataja poolitab koogi, asetab pooled teineteise peale — täpselt ühesuurused. Teet saab taldriku ja pool kooki. Kuidas aga morss pooleks teha? (Laste ettepanekud.) Valame pool vedelikku niisama suurde samakujulisse klaasi — kontrollime.

Järgmises tunnis võib igal lapsel olla laual ring, ruut, ristkülik, mida ta peab pooleks tegema — ruudu ja ristküliku puhul on lastel võimalik leida eri mooduseid. Las nad tulevad ise selle peale!

Uues tunnis võib vedeliku puhul anda teiseks nõuks mitu anumad — üks nendest on sama suuruse ja kujuga kui see klaas, milles on morss. Millise nõu valib morsi poolitamiseks laps?

Nüüd laseme jutustada raamatu lk. 96—97 tegevustikku.

Sarnaselt eelnevate näidetega tutvustame veeranditeks jaotamist. Kui lapsed on praktiliselt ise jaotanud, asume raamatus lk. 102—103 juurde.

Aja mõõtmine kella abil on inimkonna pika arengu tulemus — ja kui võrrelda arengu kulunud aastatuhandeid, siis üsna hiljutine aja mõõtmise moodus.

Nii lühikese ajaühiku tunnetamine nagu *minut* ja *tund* vajab ka kogemusi, lapsel neid eriti pole. Selleks et ta aja

kulgemise lühemaid löike paremini tunnetaks ja seega ka kella olemusest paremini aru saaks, soovitab A. M. Leušina raamatuse «Elementaarsete matemaatiliste kujutluste kujundamine koolieelses eas» lasta kõigepealt tunnetada minuti pikkust. Kasvataja toob rühmaruumi minutilise liivakella ja teeb ettepaneku olla niikaua vaikselt, kuni liiv niriseb teise anumasse. Järgneb selgitus: «Lapsed, te olite 1 minuti vaikselt.» Võib lasta veel minut aega istuda suletud silmadega, laulda, tantsida, joonistada jm.

Niisuguste korduvate tegevuste põhjal hakkab laps tunnetama minuti kestust, märkab, mida jõuab selle ajaga ära teha. Nüüd on juba lihtsam näidata minuti möödumist suure kellaosuti varal, selgitada, et tunnis on palju minuteid, et osutid kellal määravad täpselt selle aja, mis on päeva algusest möödunud.

Järgneb vestlus, milleks on kella vaja, ja seejärel osutite paiknemine täistundide ja pooltundide puhul. Lapsed tegutsesid oma kellamudeliga, määravad kellaajad ka raamatu vastavatel lehekülgedel.

Kes on hästi tuttav meetoodiliste nõuannetega «Tere, matemaatika!» juurde kuuluvast brošüürist ja kirjapandud artiklist endale lisa leiab, peaks suutma anda koolilastele vajaliku ettevalmistuse.

KROONIKA

■ 27. aprillil k. a. toimus Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi nõukogu neljas töökoosolek. ÜPUI nõukogu esimees H. Liimets tegi ettepaneku kinnitada muudatused nõukogu koosseisus: ametikoha muutuste tõttu vabastada A. Heining ja arvata nõukogu koosseisu VÕT-i direktori asetäitja L. Raudsepp.

Päevakorras olid järgmised küsimused:

— ÜPUI tegevus NLKP XXV kongressi materjalide valgusel (ettekandja H. Liimets).

— Eesti kooli ajaloo ja pedagoogilise mõtte probleemgrupi tööst (A. Elango).

— Õppetöö seesmise ja välise diferentseerimise küsimuste uuringutest Saksa DV-s (H. Liimets).

Nõukogu otsustas:

— Kutsuda 1976/77. õ.-a. ellu koolieelikute ja kainikute psühholoogiliste ning kasvatusprobleemide, samuti õpilaste füüsilise arengu ja tervisliku seisundi uurimistöökursused. Nende teaduslik juhendamine jätta TPedl-le ja PTUI-le.

— Probleemgruppide juhendajatel veelkord selt läbi vaadata viisaastaku plaan, kooskõlastada see sama problemaatikaga tegelevate teiste asutuste tööplaanidega.

■ 3. mail k. a. kutsus Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut esimeseks ülevabariigiliseks seminariks kokku lektorid, kes esinevad suvekursustel. Osa võtsid 38 lektorit, Eesti NSV haridusminister F. Eisen, VÕT-i juhtkond, pedagoogika ja psühholoogia kateedri ja kabinetite töötajad.

Uusi probleeme kasvatustöös ja arengupsühholoogias valgustas TPedl õppejõud H. Liimets. Ülevaate isiksuse probleemide uurimisest Saksa DV-s andis Güstrowi Kõrgema Pedagoogilise Kooli õppejõud D. Rutenberg.

Didaktika aktuaalseid probleeme käsitles TRÜ pedagoogikakateedri juhataja I. Unt. VÕT-i pedagoogika ja psühholoogia kateedri juhataja B. Nedzvetzki andis ülevaate Eesti NSV õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisest X viisaastakul.

Hariduselu korraldamisega seoses üleskerkinud küsimustele vastas haridusminister F. Eisen.

Hea hinnangu pedagoogilise kaadri kvalifikatsiooni tõstmise töörohket suve sissejuhatavale üritusele andsid F. Eisen ja teised seminaril osalejad. VÕT-ile tehti ettepanek korraldada lektoritele selliseid üritusi edaspidigi. Päevakorrale kerkivate probleemide rohkuse tõttu võiksid need olla paaripäevased.

KODUÕPETAJATEST EESTIS 1830.—1840. AASTATEL

ELMAR ERNITS

Koolide kõrval tegutsesid laste õpetamisega palgalised koduõpetajad, tihti välismaa ülikoolide lõpetanud või teised selleks võime- lised isikud. Käesolevas artiklis antakse lühi- ülevaade koduõpetajate tegevusest Eestis. Detailsemalt peatutakse 19. sajandi 30.—40. aastatel, kuna sellest perioodist on õnnestunud leida andmeid koduõpetajate arvu ja osalt ka nende õpilaste arvu kohta.

Kuigi koduõpetajad töötasid perekonda- des, püüdsid riigivõim ja kirik juba varakult teha katseid nende tegevust reguleerida. Nii kehtestati Liivimaa kindralkuberneri E. Dahl- bergi plakatiga 16. märtsist 1698. aastast kord, et koduõpetajatena töötada soovivad «võõrad» üliõpilased peavad käima eksamil Academia Gustavo-Carolinas ja tooma sealt tõendi oma teadmiste ja usuliste vaadete

kohta. Teoloogiaprofessor O. Moberg omalt poolt saatis ülikooli konsistooriumi ülesandel ringkirja praostidele, et need saadaksid kõik koduõpetajad Tartusse eksamile. Üldisele vas- tuseisule ja Alüksne pastori Johann Ernst Glücki avalikule protestile vaatamata jäi «eksamiedikt» koduõpetajate suhtes kehtima.¹

Varsti puhkenud Põhjasõja tõttu ei saa- nud kindralkuberneri 1698. aasta korraldusel olla erilist mõju.

Ka pärast Põhjasõda ja Eesti ühendamist Venemaaga jätkus koduõpetajate kasutamine. 18. sajandi keskelt alates kohtame uusi kat- seid koduõpetajate tööd reguleerida. 1757. aastal avaldati keisrinna Jelizaveta Petrovna ukaas, mille järgi koduõpetajatena Venemaal võisid töötada ainult need välismaalased, kes olid sooritanud eksami kas Teaduste Akadee- mia või Moskva ülikooli juures.² Kuid eksa- mineeritud koduõpetajate kõrval jätkasid te- gutsemist ka teised, nii et 1812. aastal pidi Liivimaa kubermanguvalitsus juhtima oma patendiga tähelepanu 1757. aasta ukaasile ja tegema korralduse, et poole aasta möödudes ei tohi olla ametis ühtegi koduõpetajat, kes ei ole teinud eksamit mõnes Venemaa õppe- asutuses ja kellel ei ole selle kohta tunnis- tust.³ 1822. aastal tuli politseivõimudel ku- bermanguvalitsuse korraldusel järele uurida, kas ei ole kusagil ametis koduõpetajaid, kel- lel puuduvad tunnistused Venemaa ülikooli- delt või teistelt õppeasutustelt.⁴ Kuid need abinõud ei kindlustanud koduõpetajate töö täielikku reguleerimist ja riigi järelevalvet nende tegevuse üle. Tsaari-Venemaal sai koduõpetajakutse lõpliku seadusliku aluse 1. juulil 1834. aastal tsaari poolt kinnitatud põhimäärusega.⁵ millega reguleeriti nende

¹ H. Piirimäe, Academia Gustavo-Carolinas. «Tartu Riiklik Ülikool», 1967, nr. 7.

² Полное собрание законов Российской Империи (edaspidi: ПСЗ). XIV 1754—1757. СПб., 1830. № 10724, lk. 765.

³ Eesti NSV Riiklik Ajaloo Keskarhiiv (edaspidi: ENSV RAKA), f. 1800 (Tartu Politseivalitsus), nim. 2, s.-ü. 605, l. 2.

⁴ Sealsamas, l. 2. pöördel.

⁵ ПСЗ. Собрание 2 т. IX, Отд. I, 1834. СПб., 1835. № 7240, lk. 674-681.

õigused ja kohustused ning sätiti koduõpetajaeksami sooritamise kord.

1. juuli 1834. aasta põhimääruse alusel võis koduõpetaja kutseeksami sooritada ülikoolide juures; neis kubermangudes, kus ülikoole ei olnud, ka gümnaasiumide juures. Koduõpetaja kutse taotleja pidi olema risti-usku ja vaba inimene. Lisaks eksamitele tuli anda ka proovitund. Pärast 25-aastast töötamist koduõpetajana said Venemaa kodanikud õiguse riiklikule pensionile. Välismaalased võisid samuti pärast eksamite sooritamist koduõpetajatena töötada, kuid neile ei laienunud põhimäärusega Vene alamatele antud õigused ja soodustused.

2. augustil 1834. aastal andis rahvahariduse minister põhimääruse alusel välja täiendavad reeglid koduõpetajate kohta.⁶ Täiendavate reeglite järgi allusid koduõpetajad kubermangude koolidirektoritele, kellele nad pidid igal aastal esitama oma töö aruande, kus on näidatud, keda ja mis ainetes eelmise aasta jooksul õpetati.

Üldiselt õpetasid koduõpetajad lapsi nende vanemate kodus, kuid mõnikord võtsid lapsi ka enda juurde õppima. 1842. aastal õpetas Pärnus Amalie Brackmann oma kodus 7-aastasele Friedrich Krügerile lugemist ja kirjutamist, kumbagi 12 tundi nädalas.⁷ Caroline Wetelmann õpetas oma isa majas 8-aastasele Wilhelmine Kochile 6 tundi lugemist, 4 tundi kirjutamist, 4 tundi saksa keelt ja 2 tundi joonistamist.⁸ Caroline ja Johanna Giercke õpetasid oma ema majas 1842. aastal polkovnik von Nettelhorsti 7-aastast tütar Carolinet, kusjuures C. Giercke andis talle 8 lugemis- ja 6 aritmeetikatundi, J. Giercke 4 kalligraafia- ja 2 ortograafiatundi nädalas. 1843. ja 1844. aastal jätkas C. Giercke Caroline von Nettelhorsti õpetamist üksinda. 1843. aastal andis ta oma õpilasele 6 lugemis-, 4 ortograafia-, 6 kalligraafia- ja 8 aritmeetikatundi, 1844. aastal 4 lugemis-, 2 ortograafia-

⁶ ПЦЗ, Собр. 2. т. IX, отд. I. 1834, lk. 681-684.

⁷ ENSV RAKA, f. 3848 (Pärnu Koolide Inspektor), nim. 1, s.-ü. 87, l. 238-a—239.

⁸ Sealsamas, l. 249-a—250.

3 kalligraafia- ja 3 aritmeetikatundi nädalas.⁹

Rahvahariduse ministri 5. mai 1842. aasta otsuse kohaselt tohtisid koduõpetajad edaspidi õpetada lapsi nende vanemate kodudes või töötada erakoolides õpetajatena, võõraste laste enda juurde õppima võtmine oli aga keelatud.¹⁰ Erandina lubas rahvahariduse minister 29. juulil 1844. aastal pastoritele, kes elasid linnadest ja avalikest koolidest kaugel, võtta oma majja kuni 4 last võõrastest perekondadest, kui nad olid oma laste õpetajaks palganud eksamineeritud koduõpetaja. Enne võõraste laste oma majja võtmist pidid pastorid muretsema kirjaliku loa kubermangu koolidirektorilt, kellele tuli teatada õpetaja nimi ja ained, milles kavatseti lapsi õpetada.¹¹

Seda võimalust mõned pastorid kasutasidki. Nii teatas Simuna pastor H. R. Paucker 11. oktoobril 1844. aastal Eestimaa kubermangu koolidirektorile, et ta on hiljuti palganud oma laste õpetajaks ülikooli lõpetanud teoloogi Ferdinand Hoffmanni ja kavatseb võtta oma laste õpetamiskulude vähendamiseks ka mõned pansionärid. 27. oktoobril andiski kubermangu koolidirektor vastava loa ja juhtis ühtlasi pastori tähelepanu sellele, et pansionäre ei tohi olla üle nelja.¹²

13. detsembril 1846. aastal teatas Keila pastor L. G. Fick Eestimaa kubermangu koolidirektorile, et ta on võtnud oma lastele koduõpetajaks Eduard Seitani ja Ida Sableri ning palus luba võtta oma poegade kõrval õppima mõned poisid võõrastest perekondadest. Oma kirjas märkis L. G. Fick, et selleks on teda ajendanud ühelt poolt soov kokku hoida oma laste õpetamise kulusid ja teiselt poolt palve koguduse liikmetelt, kes soovivad õpetada oma poegi pastori majas. 17. detsembril andiski koolidirektor pastorile loa

⁹ Sealsamas, s.-ü. 87, 239-a—241; s.-ü. 88, 104-a—105 ja 289.

¹⁰ ENSV RAKA, f. 3848, nim. 1, s.-ü. 87, l. 184.

¹¹ ENSV RAKA, f. 1247 (Märjamaa Kogudus), nim. 1, s.-ü. 8, l. 78.

¹² ENSV RAKA, f. 90 (Eestimaa Kubermangu Koolidirektor), nim. 2, s.-ü. 748, l. 73—74.

võtta oma laste kõrvale õppima neli võõrast last.¹³

Kuid pastorite kõrval jätkasid mõned teisedki oma kodudes võõraste laste õpetamist. Nii õpetas Georg Tantscher 1848. aastal Pärnus postmeister Karl Weismanni juures kõrvuti Weismanni pojaga viit poissi teistest perekondadest.¹⁴ Mõnel juhul püüti siiski võõraste laste õppima võtmist takistada.¹⁵

Vanematekodus andsid koduõpetajad enamasti oma õpilastele algõpetust ja nende poolt õpetatavate ainete hulka kuulusid lugemine, kirjutamine ja aritmeetika. Nii andis Hedwig Seemann 1842. aastal eesti keele, kirjanduse ja rahvaluule materjalide kogujana, uurijana ning väljaandjana tuntud Pärnu Elisabethi koguduse pastori J. H. Rosenplänteri lastele Karlile ja Mollyle 6 lugemis-, 6 ilukirja-, 3 õigekirja-, 3 saksa keele ja 6 arvutamistundi nädalas.¹⁶ 1844. aastast kuni 1851. aastani õpetas A. von Ditmari lapsi Vändra mõisas Johann Georg Bolz, kusjuures õppeaineteks olid lugemine, kirjutamine, saksa keel ja aritmeetika, mõnel aastal ka joonistamine ja muusikaõpetus.¹⁷

Osalt andsid koduõpetajad palju kaugemaleulatuvat haridust, valmistades oma õpilasi ette gümnaasiumi keskmistesse klassidesse või isegi ülikooli astumiseks. Tuntud bibliograaf ja õpetatud Eesti Seltsi raamatukogu kataloogi koostaja Andreas Johannes Schwabe töötas 1839. aastast alates koduõpetajana Riintali ehk Ahaste mõisas Pärnumaal. 1842. aastal õpetas ta seal F. von Lillienfeldile saksa, vene, prantsuse ja ladina keelt, igat 4 tundi nädalas. Peale keelte õpetas ta usuõpetust, aritmeetikat, geomeetriat, ajalugu ja geograafiat, iga ainet 2 nä-

¹³ ENSV RAKA, f. 90 (Eestimaa Kubermangu Koolidirektor), nim. 2, s.-ü. 748, l. 35—36.

¹⁴ ENSV RAKA, f. 3848, nim. 1, s.-ü. 90, l. 332.

¹⁵ Vt. ENSV RAKA, f. 386 (Kubermangu Koolidirektor Tartus), nim. 3, s.-ü. 271, l. 128 ja 163—165.

¹⁶ ENSV RAKA, f. 3848, nim. 1, s.-ü. 87, l. 232-a—233.

¹⁷ Sealsamas, s.-ü. 89, l. 421; s.-ü. 90, l. 140—141 ja 285—286; s.-ü. 91, l. 194—194-a; s.-ü. 92, l. 107—108.

dalatunni ulatuses ja andis lisaks 6 muusikatundi.¹⁸

Koduõpetajate poolt õpetatud ainetest annab ülevaate tabel 1, kuhu on koondatud õppeplaane, mida kasutati mõisaomanike ja -rentnike, kaupmeeste, ametnike ja haritlaste laste õpetamisel.

Küllaltki erinev oli aeg, mille jooksul koduõpetaja ühes perekonnas töötas. Osalt töötasid koduõpetajad ainult ühe aasta ja vahetati järgmisel aastal uue vastu. Nii töötas Tahkuranna mõisa rentniku J. G. Pulsi laste õpetajana 1848. aastal Elisabeth Ackermann, järgmisel aastal õpetas J. G. Pulsi lapsi aga juba Marie Henriette Waldmann.¹⁹

Seevastu töötasid mõned koduõpetajad ühes ja samas kohas küllaltki pikka aega. Nii töötas Charlotte Berg õpetajana Fr. von Seidlitz juures Repniku mõisas aastatel 1845—1853. 1845.—1847. aastani õpetas ta mõisniku kahte vanemat tütarit Sophiet ja Adelaidet, 1848. aastast alates ka kolmandat tütarit Alexandrat. 1850. aastast alates õpetas ta ka kasutütred Olga ja Marie Semekat.²⁰

Tartu gümnaasiumi õpetajana (1849—1852) ja sama gümnaasiumi inspektorina (1852—1880) töötanud Carl Ferdinand Mickwitz, kes töötas aastatel 1851—1874 ka Tartu ülikooli eesti keele lektorina ja eestikeelsete trükiste tsensorina ning on tuntud «Kalevipoja» 1853. aasta variandi trükkimise takistajana²¹, töötas 10. aprillist 1832. aastast alates 17 aasta vältel koduõpetajana parun von Vietinghoffi perekonnas. Siin andis ta oma kasvandikele tunde saksa keeles, aritmeetikas, geograafias ja ajaloos, lisaks sellele kuulus tema kohus-

¹⁸ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 272, l. 18—19.

¹⁹ ENSV RAKA, f. 3848, nim. 1, s.-ü. 90, l. 298—299; s.-ü. 91, l. 87—87-a.

²⁰ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 163, l. 80—88.

²¹ Vt. selle kohta: A. Annist (Anni), Fr. R. Kreutzwaldi «Kalevipoeg» II osa. «Kalevipoja saamisluugu. Tartu, 1936, lk. 157—158 ja «Fr. R. Kreutzwaldi kirjavahetus, II. Kirjad A. H. Neusile, E. Sachssendahlile ja teistele 1847—1866. Tallinn, 1956, lk. 365—366 jm.

Tabel 1.

KODUÕPETAJATE ÕPPEPLAAN 19. SAJANDI 40. JA 50. AASTAL

Aastad	1847	1851	1845	1849	1842	1845	1851	1845	1849	1849	1842	1848	1842	1846
Õpetaja ja õpetamis-koht	Johann Georg Bolz Vändra laste õpetajana													
Õppeained	Charlotte Berg Repniku mõisa omaniku Fr. von Seidlitz'i tütarde õpetajana													
	Margarethe Christine Riesen-kampff Roodi mõisa omaniku E. von Nasackeni laste õpetajana													
	Andreas Johann Schwabe Riin-feldi mõisa omaniku von Lillien-Natalie Feldmann Sauga mõisa rentniku Ph. Gerstfeldi poega de õpetajana													
	Ottilie Martinsohn Reiu mõisa rentniku L. Kridneri laste õpetajana													
	Reinhold Arnold Wilhelm Schwartz kaupmees Ch. J. Schmidt poja õpetajana Pär-nus													
	August Rosenberg kaupmees Ch. J. Schmidt tütarde õpetajana Pärnus													
	Olga Drewing ametnik Morsi laste õpetajana Pärnus													
	Hedwig Seemann pastor J. H. Rosenplänteri laste õpetajana Pärnus													
	Georg Tantscher õpetajana Pärnus postimeistri K. Weisman-ni juures***													
	P. Wiemann arst Fr. Lande-seni tütarde õpetajana Pärnus													
	Eduard Adolp Falk Pärnu post-komissari C. Ehnholmi poegade õpetajana													
Usuõpetus	12	12	4	4	2	2	2	2	6	6	4	4	2	10
Lugemine	8	8	3	2	—	—	4	4	2	2	3	6	—	9
Kirjutamine: { õigekiri ilukiri	8	10	2	4	—	—	4+2*	4	4	4	4	6	—	10
Saksa keel	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Vene keel	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Prantsuse keel	—	—	—	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ladina keel	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ariteetika	10	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Geomeetria	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ajalugu	—	—	—	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Geograafia	—	—	—	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Looduslugu	—	—	—	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Käsitöö	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Joonistamine	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Muusikaõpetus	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

* 4 tundi saksa, 2 tundi vene keeles.

** 4 tundi saksa keelt, 1 tund luuletusi.

*** Postimeister K. Weismanni poja kõrval õpetas 5 poissi teistest perekondadest.

Koostatud ENSV RAKA f. 90, nim. 2, s.-ü. 163, l. 80, 84; f. 386, nim. 1, s.-ü. 87, l. 218; nim. 3, s.-ü. 272, l. 19; f. 3848, nim. 1, s.-ü. 87, l. 233, 236; s.-ü. 89, l. 118, 340, 377; s.-ü. 90, l. 141, 332; s.-ü. 91, l. 78-a, 85-a; s.-ü. 92, l. 108, 169-a andmeil.

tuste hulka nende õpingute jälgimine koolis ja eratundides.²²

1834. aasta põhimääruse kehtestamise järel jagunesid koduõpetajad oma hariduse ja selle järgi, kui ulatuslikult nad võisid õpetada, kolme astmesse. Kõige kõrgema astme moodustasid nn. gradueeritud koduõpetajad.* Gradueeritud koduõpetaja astme saamiseks oli nõutav ülikooliharidus, seetõttu võisid saada gradueeritud koduõpetaja astme alguses ainult mehed. Naistele hakati seda astet andma alles pärast naisgümnaasiumide tekkimist. 1870. aasta naisgümnaasiumide põhimääruse alusel anti gradueeritud koduõpetajanna nimetus naisgümnaasiumi 8. (täiendava) klassi kuld- või hõbemedaliga lõpetanutele (medalita lõpetanud said lihtsalt koduõpetajanna kutse).²³ Gradueeritud koduõpetajad võisid oma kasvandikke õpetada gümnaasiumikursuse ulatuses. Järgmise astme moodustasid harilikud koduõpetajad selle sõna kitsamas mõttes. Nendelt nõuti kutse saamiseks keskharidust, õpetada võisid nad oma kasvandikke kreiskooli kava ulatuses. Kõige madalama astme moodustasid era-elementaarõpetajad, kes võisid õpetada lugemist, kirjutamist, aritmeetikat ja keeli algastmel. Era-elementaarõpetaja kutseksami sooritamise oli võimalik ka kreiskoolide juures.

Ülevaate koduõpetajate (laiemas mõttes) arvust Eestis 1836.—1946. aastani annab tabel 2.

1830. ja 1840. aastate algupoolel kasvas Eestis koduõpetajate arv, tõustes 220-lt 1836. aastal 274-le 1844. aastal. Koduõpetajaskonna enamiku moodustasid naised, kelle osatähtsus järjest suurenes. Nii moodustasid naised 1836. aastal 55,5%, 1846. aastal aga juba 64,1% koduõpetajate üldarvust. Gümnaasiumile vas-

tavat haridust andvate gradueeritud koduõpetajate arv jäi väikeseks — 1836. aastal moodustasid nad 5%, 1846. aastal ainult 1,9% koduõpetajate üldarvust. 1846. aastaks oli kõige arvukamalt nn. harilikke koduõpetajaid ja nad moodustasid 48,1% üldarvust. Era-elementaarõpetajaid oli samal ajal 21% koduõpetajate üldarvust. Töötamist jätkasid ka need, kes olid saanud õiguse töötada koduõpetajana enne 1834. aasta põhimääruse kehtestamist. Nende arv aga vähenes loomulikel põhjustel (vananemine, osalt ka uute kutseeksamite tegemine vastavalt 1834. aasta põhimäärusele, kuid veel 1846. aastalgi moodustasid nad 29% koduõpetajate üldarvust.

Koduõpetajate kaudu haridust saanud laste arvust on siiani õnnestunud andmeid leida ainult Liivimaa kubermangu Eesti osa kohta, kuna Eestimaa kubermangu osas ei ole vastavaid aruandeid leitud. Ülevaate aastatel 1837—1850 koduõpetajate poolt õpetatud laste arvust annab tabel 3.

Koduõpetajate juures õppijate hulk suurenes. 1850. aastaks oli niisuguseid lapsi üle 1,5 korra rohkem 1837. aastaga võrreldes. 1843. aastal oli koduõpetajate juures õppivate laste arv koguni 1,8 võrra kõrgem kui 1837. aastal, kuid sealpeale hakkas vähenema. Koduõpetajate peamiseks kasutajateks olid aadlikud ja teistesse maksuvabadesse seisustesse kuuluvad isikud, kelle lapsed moodustasid 1837. aastal 58% ja 1850. aastal 56% õpilaste üldarvust, järgmisel kohal olid käsitöölised lapsed vastavalt 29,5 ja 29,1%-ga ja lõpuks kaupmeeste lapsed, keda 1837. aastal oli 12,5% ja 1850. aastal 14,9% koduõpetajate juhendamisel õppivate laste arvust. Talurahva lastest said koduõpetajaid kasutada ainult üksikud. Nii õppis koduõpetajate juhtimisel 1844. aastal 2 talupoja poega, kuna teistel aastatel talulapsi, kelle hariduse eest oleksid hoolitsenud koduõpetajad, ei olnud üldse.

Koduõpetajate juures õppis enam-vähem ühepalju poisse ja tüdrukuid. Seejuures aadlike, maksuvabade ja kaupmeeste laste hulgas olid ülekaalus tütarlapsed, kuna käsitöölised kasutasid koduõpetajaid peamiselt oma

²² ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 272, l. 32, 58, 76, 92, 152, 185 ja 209.

* Vene keeles *домашний наставник*, eestikeelse sobiva termini puudumisel on neid käesolevas kirjutises nimetatud gradueeritud koduõpetajaks, kuna nende ridade autor ei pea otsest tõlkevastet *kodukasvataja* sobivaks sisulistel kaalutlustel.

²³ Педагогическая энциклопедия, т. 1, А.-Е. Москва, 1864, стр. 780.

Tabel 2.

KODUÕPETAJAD EESTIS 1836—1846 (EESTIMAA KUBERMANGUS KOOS ERAKOOLIDES TÕTANUD KODUÕPETAJATEGA)

Aasta	Liivimaa kubermangu Eesti osa (Tartu direktoraat)*												Eestimaa kubermang (Eestimaa direktoraat)**												Kokku								
	Kodu- õpetajad				Era elementaar- õpetajad				Endiste mää- ruse alusel tõttavad koduõpetajad				Kokku				Kodu- õpetajad				Era elementaar- õpetajad					Endiste mää- ruse alusel tõttavad koduõpetajad				Kokku			
	M	M	N	K	M	M	N	K	M	M	N	K	M	M	N	K	M	M	N	K	M	M	N	K		M	M	N	K	M	M	N	K
1836	4	7	1	2	10	30	24	43	35	78	7	4	19	5	8	39	60	55	87	142	98	122	220										
1837	3	13	9	3	4	20	31	39	44	83	6	8	27	4	14	35	56	53	97	150	92	141	233										
1838	1	17	15	5	12	18	27	41	54	95	5	8	24	7	12	33	51	53	87	140	94	141	235										
1839	1	22	17	7	10	15	25	45	52	97	4	10	26	9	14	31	53	54	93	147	99	145	244										
1840	1	13	22	10	19	16	15	40	56	96	2	11	35	5	14	30	44	48	93	141	88	149	237										
1841	3	17	24	14	26	14	14	48	64	112	5	11	29	4	13	32	38	52	80	132	100	144	244										
1842	1	22	31	6	17	12	13	41	61	102	5	8	36	6	17	32	33	51	86	137	92	147	239										
1843	4	20	35	7	18	10	14	41	67	108	5	13	48	7	20	30	32	55	100	155	96	167	263										
1844	2	22	41	9	16	10	16	43	73	116	2	13	50	8	21	33	31	56	102	158	99	175	274										
1845	3	24	43	13	15	8	13	48	71	119	4	14	52	7	18	28	28	53	98	151	101	169	270										
1846	3	20	31	12	18	8	10	43	59	102	2	13	62	6	19	30	28	51	109	160	94	168	262										

* Koostatud ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 9, l. 301 p., 506 p.; s.-ü. 10, 150 p.—151; s.-ü. 11, l. 54, 149, 216; s.-ü. 12, l. 18, 123, 191, 257, 330 andmete alusel.

** Koostatud ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 179, l. 47; s.-ü. 181, l. 42; s.-ü. 182, l. 2; s.-ü. 193, l. 84; s.-ü. 195, l. 2; s.-ü. 203, l. 10 p.; s.-ü. 205, l. 18; s.-ü. 208, l. 4 andmeil.

Tabel 3.

KODUÕPETAJATE KAUDU HARIDUST SAANUD LAPSED LIIVIMAA KUBERMANGU
EESTI OSAS 1837.—1850. AASTANI *

Aasta	Õppijaid kodu- õpetajate juhendamisel			Õppijate jagunemine vanemate seisuse järgi											
	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku	Aadlikud ja maksuvabad			Kaupmehed			Käsitöölised			Talupojad		
	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku
1837	42	46	88	24	27	51	14	7	21	14	12	26	—	—	—
1838	51	52	103	26	37	63	11	4	15	14	11	25	—	—	—
1839	45	55	100	23	26	49	12	15	27	10	14	24	—	—	—
1840	42	41	83	30	27	57	7	9	16	5	5	10	—	—	—
1841	28	34	62	3	21	24	7	10	17	18	3	21	—	—	—
1842	59	75	134	36	58	94	4	13	17	19	4	23	—	—	—
1843	57	105	162	18	56	74	7	11	18	30	38	68	—	—	—
1844	64	94	158	31	66	97	8	20	28	25	8	33	2	—	2
1845	73	81	154	36	57	93	8	10	18	29	14	43	—	—	—
1846	61	62	123	36	47	83	9	12	21	16	3	19	—	—	—
1847	64	68	132	32	38	70	7	9	16	25	21	46	—	—	—
1848	68	76	144	43	43	86	4	15	19	21	18	39	—	—	—
1849	72	73	145	27	37	64	6	18	24	39	28	67	—	—	—
1850	68	66	134	30	45	75	8	12	20	30	9	39	—	—	—

* Koostatud ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 9, l. 513; s.-ü. 10, l. 160; s.-ü. 11, l. 60 p., 155, 221—222; s.-ü. 12, l. 130, 198, 204 p.—205, 337—338, 407—408, 476—477, 547; s.-ü. 13, l. 23 andmeil.

poegadele hariduse andmiseks.

Milline oli koduõpetajate osatähtsus hariduse saamisel, sellest annab ülevaate tabel 4.

Koduõpetajad õpetasid 1845. aastal 6,3% rahvahariduse ministeeriumi süsteemis õppivatest lastest. Seejuures oli koduõpetajate osatähtsus tütarlastele hariduse andmisel ligi kaks korda suurem poeglaste omast: koduõpetajate kaudu said haridust 4,7% poeglastest ja 9,1% tütarlastest. Kõige suurem osatähtsus oli koduõpetajatel aadlike ja teiste maksuvabadest seisustest laste õpetamisel, nende lastest õppis koduõpetajate juhendamisel 13,9% (9,3% poeglastest ja 20,4% tütarlastest). Kuigi käsitöölise laste arv ületas kaupmeeste laste oma, oli koduõpetajate osatähtsus kaupmeeste lastele hariduse andmisel suurem kui käsitöölistel. Kaupmeeste

lastest õppis koduõpetajate juhendamisel 7,4% (5,5% poistest ja 9,0% tüdrukutest), kuna käsitöölise lastest said 1845. aastal koduõpetajate kaudu haridust 3,8% (3,9% poeglastest ja 3,6% tütarlastest).

Ainult üksikud eestlaste hulgast said kasutada võimalust oma lastele koduõpetajate kaudu haridust anda. See võimalus oli möödunud sajandi esimesel poolel peamiselt mõisateenijate lastel. Nii sai Fr. R. Faehlmann oma hariduse algmed Liigvalla mõisas koduõpetaja Wenzeli juures koos eesti päritolu mõisavalitseja Nocksi lastega.²⁴

Niisugune võimalus avanes ka kõrgema hariduse omandamisega või mõnel muul viisil talupojaseisusest väljapääsenud eestlas-

²⁴ Fr. R. Kreuzwald, Dr. Friedrich Robert Faehlmanni elu. Maailm ja mõnda. Tallinn, 1953, lk. 15—17.

Tabel 4.

ÕPILASTE ARV LIIVIMAAA KUBERMANGU EESTI OSAS 1845. AASTAL
RAHVAHARIDUSE MINISTEERIUMILE ALLUVATES ÕPPEVORMIDES *

	Õppijate jagunemine vanemate seisuse järgi														
	Kokku			Aadlikud ja maksuvabad			Kaupmehed			Käsitöölised			Talupojad		
	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku	Poeglapsi	Tütarlapsi	Kokku
Õppijate üldarv	1548	895	2443	389	280	669	145	111	256	751	390	1141	263	114	377
Õppis koolides % -des	1475	814	2289	353	223	576	137	101	238	722	376	1098	263	114	377
Õppis koduõpetajate abil % -des	95,3	90,9	93,7	90,7	79,6	86,1	94,5	91,0	92,6	96,1	96,4	96,2	100,0	100,0	100,0
	73	81	154	36	57	93	8	10	18	29	14	43	—	—	—
	4,7	9,1	6,3	9,3	20,4	13,9	5,5	9,0	7,4	3,9	3,6	3,8	—	—	—

* Koostatud ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 12, l. 294—305, s.-ü. 246, l. 211—224 ja tabel 3 andmeil.

tele. Näiteks õpetasid 1844.—1848. aastani Fr. R. Kreuzwaldi lapsi koduõpetajannad: 1844.—1846. aastani Ida Schroedel, 1847. aastal Sophie Munke ja 1848. aastal Pauline Eschochsoltz.²⁵

Sajandi teisel poolel hakkas koolivõrgu arenemise tõttu koduõpetajate arv pikemaajaliselt vähenema. Liivimaa kubermangu Eesti osas 1850. aastate keskpaigas küll koduõpetajate arv ajutiselt kasvas, ulatudes 1855. aastal 108-ni²⁶, kuid ei jõudnud ometi 1840. aastate keskpaiga tasemele. 1859. aastal töötas Lõuna-Eesti neljas maakonnas ja Saaremaal 89 koduõpetajat.²⁷ Järgnevatest aastakümnetest statistilised andmed puuduvad. Kuid Eestimaa kubermangust teadaolevad

sporaadilised andmed 1866. ja 1870. aastatest näitavad samuti koduõpetajate, eriti meeskoduõpetajate tähtsuse vähenemist. 1876. aastal oli Eestimaal 119 koduõpetajat, neist 72 koduõpetajannat ja 29 eraelementaarõpetajannat.²⁸ Nii oli siingi koduõpetajate arv vähenenud ja moodustas 1846. aasta arvust ligi 3/4. Eriti tugevasti oli kahanenud meeskoduõpetajate arv.

Kui 1846. aastal töötas kubermangus koduõpetajatena 51, siis 1876. aastal ainult 18 meest. Naisõpetajate arvu langus oli palju väiksem, neid töötas nüüd 109 asemel 86. Koduõpetajate osatähtsuse langust iseloomustavad ka kaasaegsete tähelepanekud. Nii kirjutas Fr. R. Kreuzwald vastuseks 24. märtsil 1870. aastal G. Schultz-Bertrami soovile aidata leida koduõpetaja kohta: «Üht koguni head õpetajakohta. Isegi mitte lihtsalt head ei ole siin leida, õpetajakohta-jahtijate konkurents on siin suur, kohti aga vähe, sellepärast langevad ka hinnad. Mõne aasta eest oli

²⁵ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 12, l. 214 p.—215, 281 p.—282, 357 p.—358, 424 p.—425 ja 493 p.—494.

²⁶ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 893, l. 252—253.

²⁷ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 13, l. 460.

²⁸ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 267, l. 15.

500—600-rublaseid vabu kohti, nüüd aga on raske isegi 400-rublast saada. Vanemad, kel palju lapsi kasvatada, üürivad linnas korteri, mõni vanatädi või ema kolib lastega sinna, maalt tuakse moona, — nõnda saadakse hoopis odavamini läbi kui koduõpetajaga, kuhu juurde ka see paremus tuleb, et avalikkudes koolides igas õppeaines asjatundjalt õpetust saada. Kuna varemadel aegadel ainult vaesemad seda teed käisid, kasutavad seda nüüd mõned varakamadki, kes ära näevad, et avalik kool rohkem annab kui üksik, ka kõige parem koduõpetaja pakkuda suudab. Koduõpetajate ja -õpetajannade suur enamus rändab välja siseriiki, kus palgad kõrgemad ja kohti rohkem.»²⁹

Koduõpetajate tegevus moodustab ühe osa möödunud sajandi Eesti haridusloos. Kuigi koduõpetajate kaudu said haridust peamiselt kõrgemate kihtide lapsed, ei puudunud sellel oma mõju eestlastegi haridusele.

²⁹ Fr. R. Kreutzwaldi kirjavahetus IV. Kirjad G. Schultz-Bertramile ja teistele 1859—1874. Tallinn, 1959 (Eesti NSV Teaduste Akadeemia Fr. R. Kreutzwaldi nimeline Kirjandusmuuseum), lk. 249—250.

MEILT JA MUJALT

Kuidas hinnata õpilaste käitumist!

Ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» juuninumbri rubriigis «Uut eri maade pedagoogikas» tutvustab A. Savina NSVL PA Üldpedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudist 1974. a. Varssavis A. Lewini toimetamisel ilmunud raamatut «Новая оценка за поведение учащихся. От логики нарушений к логике достижений», milles teoreetiliselt põhjendatakse ja praktiliste näidete varal tõestatakse käitumise hindamise uut kontseptsiooni Poola Rahvavabariigis. Kaasautorid on M. Jakovičskaja ja B. Puškin.

Raamatus on täpselt põhjendatud käitumise hinde muutmise vajadus. Senine käitumise hindamine oli rajatud ainult välisele distsipliineritusele ja kuulekusele, uus hindamissüsteem vallandab kasvandikes enesekasvatuse tendentsi. Arvukad rikkalikule kogemusele toetuvad nõuanded annavad monograafiale kasvatuse meetoodika iseloomu. Analüüsides teoreetilisi probleeme, kinnitavad autorid neid oma uuringu praktiliste tulemustega.

Raamatu esimeses osas analüüsitakse traditsioonilise käitumishinde puudusi. Selgusetus küsimuses, mida hinnata, väljendub eelkõige selles, et traditsiooniline käitumishinne põhineb «korrarikkumiste loogikal», s.t. hindamise põhikriteeriumiks on korrarikkumiste

olemasolu või puudumine. See hinne ei peegelda õpilase positiivseid omadusi. Passiivne õpilane, kes ei riku korda, saab automaatselt eeskujuliku käitumishinde. Üldtunnustatud käitumisreeglite rikkumine toob kaasa hinne alandamise, ilma et õpilane ise sellest osa võtaks. Lihtsustatud käitumishinne on vastuolus õpilaste aktiveerimise nõudega, vähendab hinde kasvatustlikku väärtust, selle mõju isiksusele ja kollektiivile.

Traditsiooniline hindamissüsteem peegeldab ainult õpetaja arvamust ega sisalda õpilase enesehinnangut ja sõprade ning kollektiivi arvamust temast. Seetõttu ei anna traditsiooniline hinne õiget pilti õpilase käitumisest. «See hinne,» rõhutab A. Lewin, «lihtsustas ja pidurdas kasvatustööd, oli vastuolus meie kasvatussüsteemi elementaarsete nõuetega.»

Uus käitumise hindamise süsteem täidab eelkõige kasvatust funktsiooni, millest tähtsaimal kohal on stimuleeriv funktsioon: hinne ergutab ja ajendab õpilast enesekasvatusele, täiustama oma käitumist. Uuel hindel on ka informatiivne-hinnanguline ja mõõtfunktsioon.

Raamatu teises osas püüavad autorid vastata küsimusele mida hinnata. Nad lähtuvad hindamisel põhilistest ühiskondlik-kõlbalistest väärtustest, mis on olulisemad kasvatustöös. Käitumishinde kriteeriumideks peaksid olema 1) õpilase ühiskondlik aktiivsus, 2) isiklik kultuur, 3) suhtumine õppimisse. Nende kriteeriumide alusel hinnatakse õpilaste käitumist viiepallilise skaala abil: eeskujulik, väga hea, õige, rahuldav, mitterahuldav. Lähtehindeks on hinne «õige», kui õpilase käitumine põhiliselt ei ole vastuolus üldtunnustatud normidega.

Kolmas osas on pühendatud uue skaala hindamise iseloomustamisele. Autorid on selle poolt, et õpilaste hindamine toimuks tähelepaneliku jälgimise alusel. Nad hoiatavad subjektivismi eest. Käitumishinnet ei panda karistamiseks ja see ei pea ainult konstateerima seda, mis on halb. See peab aitama määrata edasisesed kasvatustabinõud, kooskõlastama õpetajate, lapsevanemate ja õpilaste eneste tegevust.

Niisugune arusaamine kasvatusthindest nõuab mõistagi õpilastelt enesekontrolli, enesekasvatust ja aktiivsust oma käitumisviigadest jagusaamisel. Poola koolide praktika näitab, et efektiivseks osutusid enesehinnang ja kollektiivi antud hinnang.

Analüüside monograafia neljandas osas hindamise protseduuri, toonitavad autorid, et hinde panek on esmajärgulise tähtsusega. Sellest võtavad osa õpilased ise ja kõik samas klassis õpetavad õpetajad.

Hindamise protsessis eristavad autorid

kolm lüli: 1) õpilase enesehinnang, 2) kollektiivi hinnang, 3) õpetaja, kasvataja hinnang. Neid lülide kasutatakse kolmes erinevas kombinatsioonis: I. õpetaja hinnang — kollektiivi hinnang — enesehinnang; II. kollektiivi hinnang — enesehinnang — õpetaja hinnang; III. enesehinnang — kollektiivi hinnang — õpetaja hinnang.

Nagu näitab koolide praktika, on I kombinatsioon kõige efektiivsem 1. ja 2. klassis. Teine annab paremaid tulemusi 3.—8. klassis ja kolmandat soovitatakse vanemate klasside jaoks. Õpetaja peab olema paindlik kombinatsioonide valikul, kuna need sõltuvad oluliselt õpilaste arengutasemest, klassi atmosfäärist, õpilaste ühiskondlikust aktiivsusest ja nende huvitatusest klassi elust.

Uue hindamissüsteemi praktilisi tulemusi esitavad autorid raamatu viiendas osas. Eksperimentaalkoolide õpilaste käitumise analüüs näitas, et on toimunud õpilaste poolt tunnustatud väärtuste ümberhindamine. Esiplaanile nihkusid sellised väärtused, nagu ühiskondlik aktiivsus, tegevus kooli heaks, seltsimehelikkus, abivalmidus, käitumiskultuur. Toimused ka märgatavad muutused õpilaste käitumises. Nad võtavad aktiivselt osa klassi ja kooli ühiskondlikust elust, klassivälisest tegevusest, suurenes vastutustunne ülesannete täitmisel, nad valmistuvad paremini tundideks, mõtlevad rohkem enese ja oma seltsimeeste käitumise üle. Uus hinne mõjus tegusalt enesekasvatusele.

Nii õpetajad, lapsevanemad kui ka õpilased suhtuvad uude hindamissüsteemi positiivselt. Õpetajad leiavad, et uus hindamissüsteem sunnib neid tähelepanu pöörama passiivsetele õpilastele konkreetselt õpilastele esitatavaid nõudeid. Õpilastele tundub uus hinne objektiivsem ja õiglasem vanast, mobiliseerib tööle endaga.

Käitumishinde kohta kogu kasvatustöö süsteemis analüüsitakse kuueandas osas. Autorid näitavad, et käitumishinde efektiivsus sõltub koolist kui ühtsest tervikust ja hinde lülitamise viisist kogu kasvatustöö süsteemi. Uus käitumishinne peegeldab teatud määral kasvatustöö tulemusi koolis, avab selle tegevaid ja nõrku külgi, näitab lahkuminekuid plaanide ja tegelikkuse vahel.

Raamatu autorid on veendunud, et nende kirjeldatud hindamissüsteem leiab laialdast rakendamist, aitab muuta käitumishinnet efektiivseks kasvatust vahendiks ning seega parendada kasvatustööd koolis. Raamat on rikas praktiliste nõuannete ja soovitude poolest. Autorid toonitavad korduvalt, et nende nõuandeid tuleb rakendada pindlikult, arvestades tingimusi, õpilaste intellektuaalset ja ühiskondlikku arengutaset.

BIBLIOGRAAFIA

1975. a. II poolaastal ilmunud pedagoogikakirjandust

ENSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut. Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi tööplan 1975/76. õppeaastaks. (Kinnit. ENSV Haridusmin. 20. VIII 1975. a.) Tln., 1975, 50 lk.

Eesti NSV üldhariduskoolide õpetajate kvalifikatsiooni töstmise aastatel 1976—1980. Tln., 1975, 24 lk., ill. (ENSV Haridusmin., ENSV VÖT.)

Juhendid üleliiduliseks pioneeride ja koolinoorte ekspeditsiooniks «Minu kodumaa NSV Liit». Tln., 1975, 46 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Laste Ekskursiooni ja Turismi Keskmaja.)

Kraav, I. ja Uring, R. Laps, raadio, televisioon. Tln., «Valgus», 1975, 80 lk., ill. — Kirj. rmt. lõpus (17 nim.).

Kunstikasvatus maailmavaate kujundajana. ENSV kujutava ja tarbekunsti õpetajate III konverents teemal: «Kunstikasvatus maailmavaate kujundajana». Ettekannete teesid. Tln., 1975, 115 lk., ill. (ENSV Haridusmin., ENSV VÖT, ENSV Ped.TUI.)

Autorid: A. Atanassova, M. Bormeister, V. Hibernere, V. Hinnov, K. Juhansoo, S. Kalvik, U. Kammal, S. Kivistik, P. Kunstmaa, K. Leht, T. Lepiksaar, I. Ljubinski, U. Londaridze, E. Mandaljan, K. Mihhailov, E. Peets, G. Petrova, L. Piirsalu, A. Remmel, E. Rihvk, E. Rätsep, M. Saabas, V. Skaterššikov, M. Steinberg, S. Svid, V. Zintšenko, H. Tults, L. Tõnisson, R. Võrk.

Loenguid pedagoogikast. Trt., 1975. (TRÜ ped. kat.) 3, 78 lk. — Kirj. rmt. lõpus (6 nim.)

Sisu: K. Indre, Klassijuhatajatund kui kasvatustöö vorm. — R. Uring. Raadio ja TV informatsiooni kasutamisest õppeprotsessis. — I. Mikk. Uurimismeetodid pedagoogikast.

Metoodiline juhend psühholoogia üldkursuse ja pedagoogilise psühholoogia omandamiseks Ajaloo- ja Filoloogiateaduskonna III kursuse mittestatsionaarsetele üliõpilastele. (Tln., 1975.) 15 lk. — Trükiandm. koost. A. Lunge.

Metoodiline juhend täiskasvanute pedagoogikast. Tln., 1975, 54 lk. (ENSV Teenindusmin. Projekteerimis- ja Tehnoloogiabüroo.) — Kirj. rmt. lõpus (6 nim.).

Metoodiline juhend õpilaste koolitee skeemide koostamiseks ja kasutamiseks. (Tln., 1975.) 4 lk.

Paju, V. Sisekontroll füüsilis. (Õppevahend koolijuhtkonnale.) Tln., 1975, 31 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÖT.) — Kirj. lk. 27—29 (45 nim.).

Pajur, Ü. Sisekontroll muusikaõpetuses. (Õppevahend koolijuhtkonnale.) Tln., 1975, 12 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÖT.)

Pinn, V. Emotsioonid ja pedagoogika. Tln., «Valgus», 1975, 68 lk., ill. — Kirj. lk. 64—66 (60 nim.).

Randmaa, S. Sisekontroll keemias. (Õppevahend koolijuhtkonnale.) Tln., 1975, 30 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÖT.)

Ritslaid, V. Töökaitse õppetöös. Tln., 1975, 64 lk., ill. (ENSV Haridusmin.) — Kirj. lk. 61—62 (20 nim.). — Kaanel aut.: V. Ritslaid.

Rukki, V. ja Kuuseoks, V. Sisekontroll emakeeles ja kirjanduses. (Õppevahend koolijuhtkonnale.) Tln., 1975, 40 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÖT.)

Skatkin, M. Õppeprotsessi täiustamine. Probleeme ja arutlusi. Tln., «Valgus», 1975, 180 lk.

Töövihik koolis. Koost. O. Nilson. Tln., 1975, 412 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped.TUI.)

Sisu: O. Nilson. Iseseisva töö koht tänapäeva ja tuleviku didaktikas. — H. Tiits. Õpilaste iseseisva töö organiseerimisest. — S. Morel ja K. Saar. Töövihikute kasutamisest Eesti NSV koolides. — S. Alumäe. Töövihiku ülesannete liikidest loodus-

teaduslikes õppeainetes. — H.-M. Kadajas. Joonistest töövihikuis. — V. Maanso ja K. Völli. Töövihik emakeeleõpetuses. — Ö. Vahar. Vene keele töövihikute spetsiifikast. — I. Sotter ja A. Kreitsmann. Inglise ja saksa keele töövihikutest. — S. Oispuu. Ajaloo töövihikutest ja nende kasutamise spetsiifikast. — E. Noor. Algklasside matemaatika töövihikute funktsioonidest ja struktuurist. — A. Savik. Didaktillised vahendid õpilaste iseseisvaks tööks füüsikatundides. — V. Rafassepp. Keemia töövihikute ülesehitusest ja kasutamisest õppetöö organiseerimisel. — I. Riisalo ja H. Tiits. Loodusõpetuse töövihikutest ja nende kasutamisest. K. Kärk ja M. Rute. Töövihiku kasutamisest V ja VI klassi botaanikakursuse õpetamisel. — O. Nilson ja H. Tiits. Geograafia töövihikutest ja nende kasutamisest.

Vali elukutse. (Kutsealadest Sideministeriumi süsteemis.) Tln., «Eesti Raamat», 1975. 57 lk. ill. (ENSV Sidemin.) — Paralleeltekst vene k.

Virkus, D. Võõrkeele sisekontrollist koolis. 5.—8. kl. Tln., 1975. 36 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Virkus, R. Education in the Estonian SSR. Tln., «Perioodika», 1975. 84 lk., ill.; 8 l. ill.

Õppetöö resultatiivsuse uurimine ja kaadri väljaõppe efektiivsuse arvutamine. — Õppimise teooria. Met. juhendid. Tln., 1975. 77 lk. (ENSV Teenindusmin. Projekteerimis- ja Tehnoloogiabüroo) — Kirj. lk. 73 (3 nim.).

Андрезен, Л. Развитие эстонской народной школы в XVII—XIX веках. Таллин, 1975. 10 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР. Обществ. исслед. ин-т педагогики.)

Интернациональное воспитание учащихся через предмет. Библиографический указатель рус. и иностр. лит. за 1968—1973 г. Таллин, 1975. 140 с. (М-во просвещения ЭССР. НИИ педагогики ЭССР). — Список лит. с. 138 (6 назв.) — Алф. указ. авторов и загл. книг с. 125—137.

Кыверьялг, А. А. Исследование проблем политехнической трудовой подготовки и профессиональной ориентации молодежи. (На материале ЭССР). Таллин, «Валгус», 1975. 315 с. с ил. (Акад. пед. наук СССР. НИИ трудового обучения и проф. ориентации. М-во просвещения ЭССР. НИИ педагогики). — Список лит. с. 293—314 (507 назв.).

Таллинская 21-я средняя школа им. Н. В. Гоголя. [Справочник]. Таллин, 1975. 47 с. с ил. (М-во просвещения ЭССР).

Теоретические проблемы воспитательного коллектива. Тарту, 1975. 309 с. (ГУ. НИИ общих проблем воспитания АПН СССР). — Списки лит. в конце глав.

Содрержание: 1. Всестороннее и гармоническое развитие личности как идеал коммунистического воспитания: Л. П. Буева. Проблемы развития личности в условиях развитого социалистического общества. — Л. П. Буева. Социальная структура всесторонне и гармонически развитой личности. — 2. Детский коллектив как объект и субъект воспитания: Л. И. Новикова и А. Т. Куракин. Воспитательный коллектив (модельное предствление). — Л. И. Новикова. Педагогический коллектив и его воспитательные функции. — Л. И. Новикова и А. Т. Куракин. Детский коллектив как социально-педагогическая система. — Л. И. Новикова и А. В. Буданов. О стадиях развития детского коллектива. — О. С. Гасман. Особенности развития временного коллектива старшеклассников. — А. Т. Куракин. Специфика воспитательных функций как основа классификации детских коллективов. — А. Т. Куракин. Основные типы детских коллективов. — А. Т. Куракин. Ученический коллектив школы как единство разнотипных коллективов. — Б. З. Вульф. Коллектив комсомольцев в школе. — Х. Й. Лийметс и А. В. Киричук. Школьный класс как коллектив. — В. Д. Семенов. О некоторых особенностях коллектива перевоспитания. — 3. Деятельность и общение в коллективе как фактор воспитания: И. Б. Первин. Коллективная деятельность и ее воспитательные возможности. — Л. И. Новикова и А. Т. Куракин. Приобщение школьников к материальной культуре общества и роль труда в этом. — Л. И. Новикова и А. Т. Куракин. Приобщение школьников к духовной культуре общества в процессе различных видов деятельности. — Х. Й. Лийметс и И. Б. Первин. Сущность коллективной организации познавательной деятельности школьников. — Х. Й. Лийметс. Групповая работа в системе коллективной организации познавательной деятельности. — А. В. Мудрик. Институциональность коллективного общения. — А. В. Мудрик. Роль общения в жизнедеятельности коллектива. — 4. Развитие творческой индивидуальности школьника в коллективе: М. Д. Виноградова. Развитие творческой индивидуальности школьников — одна из важнейших функций ученического коллектива. — М. В. Виноградова. Формирование общественной направленности личности и развитие творческой индивидуальности школьника как единый процесс, обуславливающий гармониче-

ское развитие личности. — В. И. Максаква. Особенности развития индивидуальности школьников разного возраста в коллективе. — Е. Г. Михайловский. Развитие самостоятельности как существенной черты индивидуальности школьника. — В. И. Максаква. Становление самосознания и интереса к творчеству в коллективе подростков. — И. А. Карпюк. Совершенствование социально-полезного самоутверждения старшеклассников. — Б. З. Вульф. Формирование общественной направленности личности старшеклассника в комсомольском коллективе. — 5. О некоторых аспектах управления детским коллективом: А. Т. Куракин. Проблема изучения детского коллектива в целях педагогического управления им. — А. Т. Куракин. Педагог-исследователь и педагог-практик: их функции в изучении детского коллектива. — А. Т. Куракин. Что нужно знать педагогу-практику о детском коллективе для того, чтобы эффективно управлять им. — А. Т. Куракин. Проблема методики и техники сбора информации. — А. А. Вайсбург. Управление процессом формирования общественного мнения подростков в коллективе. — А. В. Мудрик. Управление процессом общения в коллективе. — М. Д. Виноградова. Об использовании информации о школьниках в процессе организации их коллективной познавательной деятельности.

Факультативные занятия в национальной школе. Тезисы конференции. Таллин, 1975. 107 с. (Акад. пед. наук СССР. Науч. совет по проблеме углубл. изучения отд. учеб. предметов по выбору учащихся. М-во просвещения ЭССР. Науч.-исслед. ин-т педагогики ЭССР).

KOOLIEELNE KASVATUS

Andressoo, U. ja Lints, A. **Matemaatika õpetamisest koolieelikutele.** Met. nõuandeid tööraamatu «Tere, matemaatika» kasutamiseks. Tln., «Valgus», 1975. 20 lk., ill. — Kirj. rmt. lõpus (6 nim.).

Isop, E. **Liikumismängude teooria ja meetoodika.** Õppevahend TPedI koolieelse pedagoogika ja psühholoogia ning algõpetuse meetoodika eriala üliõpilastele. Tln., 1975. 63 lk., ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.) — Kirj. lk. 60—61 (29 nim.).

Raudsik, L. **Mõistatusi ja jutte koolieelikutele.** /Õppematerjal lasteaias õppe- ja kasvatustööks./ Tln., 1975. 36 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

ÕPETAMISE METOODIKA

ALGÕPETUS

Lugemiskultuuri tundide näidisprogramm. 1.—8. klassile ja meetoodiline juhend nende tundide läbiviimiseks. Tln., 1975. 19 lk. (ENSV Haridusmin.) — Trükiandm. koost. S. Väljataga.

Eisen, L. **Emakeele õpetamisest I klassis.** Tln., 1975. 183 lk., ill.

Ridali, A. **Kunstilise kasvatuse meetoodilisi põhisuundi.** Loengukonspekt TPedI ped. ja algõpetuse met. eriala üliõpilastele. Tln., 1975. 39 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. min.) — Kirj. joonealustes märkustes.

AJALUGU

Kontrollmaterjalid VI klassi ajaloo töövihiku juurde. Tln., «Valgus», 1975. 15 lk. — Peak. ees aut.: A. Juhkam, A. Tensbek, M. Karu, M. Kiik, T. Kerstna.

Kontrolltööid ajaost keskeriõppeasutustele. Met. abimaterjal. Tln., 1975. 60 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)

Levald, L. **Kirjanduslikku lisamaterjali NSV Liidu ajaloo kohta** (kõige vanemast ajast XVIII sajandi lõpuni). Koost. L. Levald. Tln., 1975. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

1. 132 lk.
2. 127 lk.

Palamets, H. **Uue aine esitamise meetoodika ajaloo õpetamisel.** Õppevahend ajaloo-osak. üliõpil. 2. tr. Trt., 1975. 136 lk., ill. (TRÜ NSVL ajaloo kat.) — Kirj. lk. 130—133 (52 nim.).

Õispuu, S. **Meetoodiline juhend VIII klassi NSV Liidu ajaloo töövihiku juurde.** Tln., 1975. 78 lk. (ENSV Haridusmin.)

EESTI KEEL. KIRJANDUS

Kuuseoks, V. **Helilindi kasutamine kirjanduskursuses. V—VII kl.** Tln., 1975. 24 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Möller, L. **Kontrolli ja enesekontrolli võimalusi kirjandustunnis.** Õppeabimaterjal. Tln., 1975. 70 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. Tead.-Met. Kab.)

Siirak, A. ja Tiigi, U. **Eesti keele õpetamisest vene õppekeelega koolide VIII klassis.** Tln., 1975. 68 lk., 15 eraldi lk. lisa. (ENSV Haridusmin.)

Särgava, M. **Näidendite käsitlemisest kaugõppe keskkoolis.** Tln., 1975. 68 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.) — Kirj. lk. 67 (21 nim.).

VÖÖRKEELED

Silling, E. **Saksa keele õpetamisest võõrkeelte süvendatud õppega kooli 6. klassis.** Tln., 1975. 27 lk. (ENSV Haridusmin.)

Sotter, I. ja Hone, L. **Metoodiline juhend inglise keele õpetamiseks võõrkeelekooli 6. kl.** Tln., 1975. 94 lk. (ENSV Haridusmin.)

Tiikmaa, E. ja Lindvet, E. **Jaotusmaterjal X klassi inglise keele katseõpiku juurde.** Tln., 1975. 105 lk. (ENSV Haridusmin.)

Tiikmaa, E. **Inglise keele õpetamisest X klassi katseõpiku järgi.** Tln., 1975. 179 lk. (ENSV Haridusmin.)

Toom, H. ja Vihman, E. **Saksa keele õpetamisest X klassi katseõpiku järgi.** Tln., 1975. 53 lk. (ENSV Haridusmin.)

VENE KEEL

Ааслайд, М. и Киммель, А. **Методическое руководство для учителя к учебнику русского языка для VII класса.** Таллин, 1975. 188 с. (М-во просвещения ЭССР). — Список лит. с. 185—188 (34 назв.).

Программа для самостоятельной работы учителей русского языка школ с эстонским языком обучения по повышению профессиональной подготовки. Таллин, 1975. 18 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усоверш. учителей ЭССР).

МАТЕМАТИКА

Koolimatemaatika. Met. materjale. /Matemaatikateaduskonna ped. haru üliõpil. ja matemaatikaõp./ Trt., 1975. (TRÜ)

Sisu: O. Prinitis. Tartu nimekaid koolimatemaatikuid. A. Nurk. Poolteist sajandit algkooliõpetajate ettevalmistamist Tartus. — A. Eero. Matemaatika õpetamisest Jaan Anveldi nim. Tartu Pedagoogilises Koolis. — K. Aigro. Lühiülevaade Nõo Keskkoolist. —

L. Tartes. **Matemaatika õpetamisest Nõo Keskkoolis 1965—1975. a.** — H. Keeruta ja. **Matemaatikaalane klassiväline töö Nõo Keskkoolis.** — O. Prinitis. **Matemaatika õpetamise metoodika kateedri esimese kümne aasta tööst.** — O. Prinitis. **Keskkooliõpetanute matemaatikaalaste teadmiste ja oskuste tasemest.** — J. Afanasjev. **Matemaatika ülesannete raskuse määramisest.** — L. Leppmann. **Mõningaid matemaatikaõpetajate kontingenti ja teadmiste taset iseloomustavaid näitajaid.** — A. Vassil. **Koolimatemaatika ühest arenguetapist Eestis. (1930—1940).**

Kõresaar, L. **Matemaatika kirjalikud tööd kutsekooli II kursusele.** Met. lisamaterjal õp. Tln., 1975. 56 lk. (ENSV MN Riiklik Kutsehar. Kom. Õppemet. kab.)

Matemaatika õpetamisest VII klassis. Tln., 1975. 91 lk., ill. (ENSV Haridusmin.) — Pealk. ees aut.: E. Etverk, A. Telgmaa, A. Undusk ja A. Vihman.

Matemaatikaõpetajate individuaalse enesetäiendamise programm. Tln., 1975. 35 lk. (ENSV Haridusmin.) — Tl. pöördel koost.: J. Luts.

FÜÜSIKA. KEEMIA

Karu, G. ja Savik, A. **Juhiseid füüsika töövihikute kasutamiseks.** Tln., 1975. 47 lk. (ENSV Haridusmin.)

SISUKORD

617. H. Roosvee. Uus õppeaasta — NLKP XXV kongressi otsuste elluviimise aasta.
625. Kvaliteet — rahvahariduse võtme probleem.
632. A. Reinmaa. Õpilaste aktiveerimisest abikooli tunnis.
638. J. Tuisk. Ka minutil on hind.
644. H. Isok. Õpilaste aktiveerimisest tööõpetuse tundides.
647. V. Marmei. Natsionalismi ja religiooni seosest eesti kodanluse poliitilises ideoloogias ning EKP võitlusest selle vastu.
653. H. Ojasild. Mõningaid pioneerirühma töö planeerimise ja läbiviimise psühholoogilis-pedagoogilisi probleeme.
658. T. Orav. Mitte just päris ulmemõtteid inimese bioloogilisest tulevikust.
665. A. Kureniit. Andragoogika ja tema probleemid.
668. N. Toots. Mõningatest muutustest praegusaegse inglise keele hääldamises.
672. E. Noor. Matemaatika õpetamisest ettevõtmistusrühmas ja I klassis.
678. T. Vassер. Всестороннее внимание преподаванию русского языка.
685. U. Andressoo. «Tere matemaatikal» kasutamisel koolieelikutega töötamisel.
689. Kroonika.
690. E. Ernits. Koduõpetajatest Eestis 1830.—1840. aastatel.
698. Meilt ja mujalt.
700. Bibliograafia.

ОГЛАВЛЕНИЕ

617. X. Роосвее. Новый учебный год — год претворения в жизнь решений XXV съезда КПСС.
625. Качество — ключевая проблема народного образования.
632. А. Рейнмаа. Активизация учащихся вспомогательной школы на уроке.
638. Ю. Туйск. И минута имеет цену.
644. X. Исок. Активизация учащихся на уроках ручного труда.
647. В. Мармей. Взаимосвязь национализма и религии в политической идеологии эстонской буржуазии и борьба КП Эстонии с ними.
653. X. Оясильд. О некоторых психолого-педагогических проблемах планирования и организации работы в пионерских отрядах.
658. Т. Орав. Мысли о биологическом будущем человека.
665. А. Куренийт. Андрагогика и ее проблемы.
668. Н. Тоотс. О некоторых изменениях в орфоэпии современного английского языка.
672. Э. Ноор. Об обучении математике в подготовительной группе и в первом классе.
678. Т. Вассер. Всестороннее внимание преподаванию русского языка.
685. У. Андрессоо. Об использовании пособия «Здравствуй, математика!» в работе с дошкольниками.
689. Хроника.
690. Э. Эрнитс. О домашних учителях в Эстонии в 1830—1840 годы.
698. Новости отовсюду.
700. Библиография.



Abituriendid EKP Keskkomitee, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu vastuvõtul.

P. KUZNETSOVI fotod



30 коп.

Индекс
78 189

Кавказский

76-941a

13.8.76

