

ISSN 0134-5656

Novikogude **KOOL**

12 . 1984





1. detsembril k.a. täitis 25 aastat Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudile iseseisva teadusasutuse staatuse omistamisest. Ajakirja käesolev number tutvustab instituudi kollektiivi ning teadusliku uurimistöö nüüdisseisu sõnas ja pildis.

Kõrvaloleval fotol ajaloo õpetamise meetodika ja esteetilise kasvatussektori juhataja pedagoogikakandidaat SILVIA ÕISPUU, kes on korduvalt valitud instituudi parteialgorganisatsiooni sekretäriks.

Noorkogude **KOOL** reportaaž



Kollektiivi staažikate liikmete hulka kuuluvad vanemteadur pedagoogikakandidaat MÄRT AASLAID ja vanemlaborant ALIDE KULGEYEE.



Kellel on tulnud kokku puutuda 6-aastaste õpetamise probleemidega, neile on hästi tuntud PTUI algõpetuse sektori juhataja LILIAN-ASTRID KIVI (vasakult esimene), sama sektori nooremteaduri HELGI SARAPUU ja vanemteaduri pedagoogikakandidaat MILVI ROOSLEHE nimes.

40 AASTAT TAGASI

Nõukogude väed vabastasid 1944. a. suvel ja sügisel NSV Liidu territooriumi, välja arvatud Kuramaa Lätis, kus oli blokeeritud rohkem kui 30 diviisist koosnev vaenlase väegruppeerung. NSV Liidu riigipiir taastati kogu ulatuses Barentsi merest kuni Musta mereni.

Sama aasta teisel poolel osutasid Nõukogude relvajõud väga suurt abi Kagu-, Edela- ja Kesk-Euroopa rahvastele nende vabadusvõitluses.

Hitlerlased olid selleks ajaks minema löödud Rumeeniast, Bulgaariast, suurest osast Poolast ja Ungarist. Nõukogude väed olid jõudnud Tšehhoslovakkia idapiirkondadesse. Koos Jugoslaavia Rahvavabastusarmeega vabastati riigi idapoolsed alad vaenlastest. Sama aasta sügisel olid intervendid Albaania ja Kreeka rahvaarmee võitute tulemusena neist riikidest lahkunud. Nõukogude vägede jõudmine Kagu-Euroopa riikidesse ahenas seal sisemised reaktsoonijõud ning andis soodsad võimalused demokraatlike jõudude eugegnemiseks.

Edelasuunal pidasid vaenlase Budapesti gruppeeringuga lahinguid 2. ja 3. Ukraina rinde väed. Pärast Belgradi operatsiooni suunati 3. Ukraina rinde 57. armee ja rinde julgestusüksused oktoobri lõpul — novembri algul Belgradi juurest Doonau vasakule kaldale. 12. detsembril andis peaktori direktiivi Budapesti gruppeeringu sissepiiramiseks ning likvideerimiseks 2. ja 3. Ukraina rinde jõududega. 3. Ukraina rindel oli tollal 31 diviisi, 4 tanki-, mehhaniseeritud ja ratsa-väekorpust ning muid väeosi. Lisaks sellele olid marssal Tolbuhhini alluvuses 1. Bulgaaria ja 3. Jugoslaavia armee, kes asusid kaitsele piki Drava vasakut kallast, 3. Ukraina rinde vägede vastas oli 25 vaenlase diviisi, samuti 1 motoriseeritud ja 1 ratsaväebrigada.

2. Ukraina rindel tuli vasaku tiivaga tungida peale Budapesti suunas ning ära lõigata Budapesti gruppeeringu taganemistee loodesse. Rinde paremal tiival olevad armeed pidid jõudma Tšehhoslovakkia piirile ja sealt edasi tungima. 3. Ukraina rinde pidi andma löögi Velence järve piirkonnast põhja poole, jõudma Esztergomi juures Doonau äärde ning ühinema seal 2. Ukraina rinde vägedega.

Pealetung algas 20. detsembril. 26. detsembril ühinesid mõlema rinde väed Esztergomi piirkonnas. Vaenlase gruppeering sattus piiramisrõngasse. Ungari pealinnas ei saadud detsembris vaenlast siiski purustada, sest ta võitis Budapesti äärelinnades sisse ringkaitse. Ungari valitsus põgenes riigi läänepiirkondadesse ja varsti sealt Austriasse. Budapesti gruppeeringu likvideerimine aga lükkus järgmisse aastasse, sest vastane andis 1945. a. jaanuaris meie vägedele 3 tugevat lööki välisrindel, mis kujunes 50—60 km Budapestist lääne pool.

Samal ajal, kui käisid lahingud Budapesti juures ja välisrindel, tungisid 2. Ukraina rinde peajõud koostöös 4. Ukraina rindega peale Tšehhoslovakkias.

1944. a. lõpul oli Punaarmees 9 400 000 sõdurit ja ohvitseri, nendest tegevarmee 6 700 000 inimest. Meil oli 107 300 suurtükki ja miinipildujat, 2677 reaktiivseadet, 12 100 tanki ja liikursuurtükki, üle 14700 lahingulennuki. Juhtiv osa relvajõududes oli maavägedel, kuhu kuulus 85,4 % isikkoosseisust. Nende vägede tuumikukes olid laskurväeosad ning põhiliseks taktikaliseks üksuseks laskurdiviisid.

1944. a. suvel lülitati diviiside, eriti kaardiväediviiside koosseisu nende tulejõu suurendamiseks suurüksikdivisjonid. Nende koosseisu kuulusid liikursuurtükid CY-76. Oktoobris, seoses pealetungioperatsioonide suurenemise ning side tähtsuse kasvuga formeeriti sideroodud ümber sidepataljonideks. Samal aastal tugevdati korpuste juhtlülid.

Suurenes veelgi soomustankivägede ja mehhaniseeritud vägede osa peamise löögijõuna maavägedes. Detsembris asuti moodustama kaardiväe rasketankibrigaade. Aasta lõpul oli soomustankivägedes 6 tankiarmeed, 20 üksikut tanki- ja mehhaniseeritud korpust, 2 tankidiviisi, 68 üksikut tanki- ja mehhaniseeritud ning 10 liikursuurtükki brigaadi. Nende relvastusse tuli üha rohkem uusi tanke MC-2, moderniseeritud tanke T-34-85, liikursuurtükke CY-122 ja CY-100. Jõudsalt arenesid sõja-õhujõud. Aasta lõpul oli meil 16 lennuväearmeed, kuhu kuulus 37 lennuväekorpust ja 170 lennuväediviisi.

Punaarmee paremaks teenendamiseks pealetungioperatsioonide käigus täiustati ja tugevdati insenerivägesid. Juunist detsembrini 1944 formeeriti 26 inseneri-sapööribrigaadi üldarmeedele ja 6 motoriseeritud inseneribrigaadi tanki-armeedele.

Kiire edasimineku oli ka teistes väeliikides, tagalateenistuses, suurenes tööstustoodang. Kommunistliku Partei juhtimisel kavandatud abinõud võimaldasid Punaarmeel 1945. aastal edukalt lõpule viia fašistliku Saksamaa purustamine.

Teisel rindel, mis avati kokkuleppel liitlastega tunduvalt hiljem, toimus 1944. a. teisel poolel olulis muutusi, mis halvendasid fašistliku Saksamaa poliitilist, majanduslikku ja sõjalis-strateegilist olukorda. Sõjaliste operatsioonide tulemusel õnnestus USA, Suurbritannia, Kanada ja hiljem ka Prantsusmaa vägedel saavutada mõningaid võite vastase üle ja hõivata Prantsusmaa, Luksemburg, Belgia, suur osa Hollandist ja Itaaliast ning mitmeid Lääne-Saksamaa piirkondi. Ameerika-Inglise vägede edusammud Läänes olid eelkõige seotud sellega, et enamik fašistliku Saksamaa relvajõude asus Nõukogude—Saksa rindel. Meie vägede edu edelasuunal ajas luhta mõnede Inglise reaktsooniliste ringkondade plaanid ennetada Nõukogude vägesid Balkanil.

Hitlerlased jäid ilma oma baasidest Biskaia lahes, mida kasutades nende allveelaevad tegutsesid Atlandi ookeanis. Liitlaste laevastik ja lennuvägi blokeeris üha rohkem Saksamaa ning tema poolt okupeeritud maade rannikualasid.

Jaapanil kui saerilgile oli tarvis kaitsta merekommunikatsiooni, sest suur osa toorainest (nafta, kautšuk, puuvill, toiduained) tuli tuua meritsi. Tähtsaim oli Singapuri—Tokio kommunikatsioon, mille kaudu toorainet veeti Hollandi—Indiast ja Kagu-Aasiast. Tähtsad baasid olid ka Filipiinidel, Hiinas, Uus-Guineal, Mariaani jt. saartel. Kommunikatsioon kaitses eskortlaevastik, mis pärast suuri kaotusi alutati 1944. a. augustis Ohendatud laevastiku juhataes. Jaapanlaste transpordilaevad kandsid tunduvalt kaotusi. Kuigi 1944. a. I pooltel lasti laevu vette 877 000 BRT (rohkem kui kogu 1943. a.), Juunist 1943. a. oli jaapanlaste kaubalaevade tonnaaz 5 630 000 BRT, 1944. a. keskel vaid 4 300 000 BRT. Halvasti tegutsesid Jaapani allveelaevad [1944. a. suvel oli neid 62, neist osa remondis ja ilma raadiolokatsiooniseadmeteta]. 1944. a. kahel viimasel kuul suutsid jaapanlaste hävitada vaid 8 ameeriklaste laeva, kusjuures juunist septembrini mitte ühtegi USA sõjalaeva. Ameeriklased hävitasid juunist—detsembrini 332 jaapanlaste transpordilaeva ainuüksi allveelaevade rünnakust.

USA laevastikus oli üle 46 000 mitmesuguse laeva, sealhulgas torpedo- jt. kaatrid.

Kokkuvõttes tabasid Jaapanit võitluses Vaikse ookeani kommunikatsioonide pärast ja peetud merelahingutes suured kaotused. 1944. a. juunist aasta lõpuni kaotas Jaapan 600 laeva.

Jaapanlased said liitlastelt tõsiselt lüüa Birmas.

Edukamad olid jaapanlased Hiinas, kus nad võtsid ette pealetungioperatsioone ning jätkasid siit strateegilise tooraine ja toiduainete väljavedu.

Püüdes välja tulla kriitilisest seisundist, püüdis hitlerlik Saksamaa ette võtta pealetungi teisel rindel. Kindral A. Jodli väite kohaselt püüdis Hitler jõuga nurjata liitlaste plaanid pikemaks ajaks ning sundida USA—Inglise valitsevaid ringkondi tegema järeleandmisi.

Vastupealetungi mõttele tuli fašistlik väejuhataes septembris, kui oli selge, et liitlased ei suuda käigult purustada Siegfriedi liini.

16. detsembril varahommikul alustasid kolm Saksa armeed pealetungi. 1. Ameerika armee nõrgast kaitsest murti kergesti läbi. Liitlastele tuli vastase pealetung täiesti ootamatult. Liitlased saatsid lahingusse kõik, mis neil oli, paigutasid vägesid teistelt rindelõikudelt ümber, kuid pidasid hädavaevu vastu. Nad olid kaotanud mõneks ajaks initsiatiivi. Detsembril lõpuks olid sakslased laiendanud läbimurret ligi 80 km piki rinnet ja ligi 100 km sügavuti. Sakslased hakkasid selleks ajaks väsima, reserve polnud ja Nõukogude—Saksa rindel polnud võimalik diviise Läände viia. Siiski andsid nad õil vastu 1. jaanuari 1945 veel ühe löögi — Elsassis, sealsetes metsarikastes Vogeesides. 6. jaanuaril pöördus Churchill Stalini poole läkitusega võimaluse korral abistada liitlasi pealetungiga Visla rindel või mujal.

Nõukogude Liit, olles ustav antifäšistlikku koalitsiooni kuuluvate liitlaste suhtes, alustas juba 12. jaanuaril — enne ettenähtud tähtaega — pealetungi Balti merest Karpaatideni. Sakslased hakkasid kiiresti oma vägesid Läänest Nõukogude—Saksa rindele saatma ning taandusid teisel rindel lähtepositsioonidele.

Nõukogude Kool

12 . 1984

4 O. NILSON 25 aastat Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituuti ●

PARTEI OTSUSED ELLU

- 9 H. ISOK Polütehniline tööõpetus ja töökasvatuse ●
11 L. KIVI Koolireform ja algõpetus ●

KASVATUSTEEMADEL

- 13 H. OJASILD Miks on pioneeridele vajalik kommunistlikust noorest rühmajuht? ●
16 J. VEIMER Eetika õpetamise probleeme ●
18 J. SÖERD Psühholoogia õpetamine kodanikuõpetuse ainete kompleksis ●
20 M. KADAKAS Õpilaste teatrikuultuuri kasvatamise lähtekohti ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 22 A. LEINBOCK Psühholoogiline barjäär tehnika suhtes ja teed selle vältimiseks ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 26 S. ALUMÄE Õpetajale õppeprintsipiidest ●
28 R. SELG Keeletsükli tasemekontrolli optimeerimisvõimalusi ●
30 H. RIKBERG Sõnaassotsiatsioon keeleoskuse näitajana ●
32 A. NAHKUR Loovtööd teatri- ja filmiõpetuses ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 34 H. TIITS Ainetevahelised seosed — milleks ja kuidas? ●
37 V. MAANSO Emakeele seoseist teiste õppeainetega ●
39 M. ROOSLEHT Emakeeleõpetusest katseprogrammide järgi ●
41 S. ÖISPUU Eesmärgiasetus ajalooõpetuses ●
45 E. NOOR Arvu mõiste kujundamisest 6-aastaste laste klassis ●
48 A. SAVIK Selefamisokuse kujundamisest füüsika õpetamisel ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 50 H. SARAPUU Mäng ja vaimne kasvatus ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 52 H. SAARNIIT 60 aastat Eesti proletariaadi kangelaslikust relvastatud detsembriülestõusust ●
54 H. PIIRIMÄE B. G. Forseliuse koolitegevuse ajaloolisest tagapõhjust ●

KOOLIMUUSIKA

- 57 V. SARV Rahvalaul üldhariduskoolis? ●



JUHAN SÖERD,
Eesti NSV Pedagoogika
Teadusliku Uurimise
Instituudi
laboratooriumijuhataja,
psühholoogiakandidaat.
Lõpetanud 1953. aastal
TRÜ loogika ja
psühholoogia osakonna.
Aastail 1953 kuni 1959
töötanud kabineti-
juhatajana VÕT-is. 1959.
aastast töötab PTUI-s.
1972. aastal kaitses TRÜ-s
psühholoogiakandidaadi
väitekirja.
ENSV Haridus-
ministeeriumi psühho-
diagnostika ja
sotsioloogiliste
meetodite ekspert-
komisjoni esimees,
kodanikuõpetuse
ainekomisjoni liige.
Psühholoogide Seltsi Eesti
osakonna presiidiumi
esimehe asetäitja.
NSV Liidu haridustöö
eesrindlane.

AUTOREID



ENDEL NOOR,
Eesti NSV Pedagoogika
Teadusliku Uurimise
Instituudi Informatsiooni
ja pedagoogilise
uurimistöö koordinee-
rimise sektori juhataja.
Lõpetanud Haapsalu
Pedagoogilise Kooli
1953. a., E. Vilde nim.
Tallinna Pedagoogilise
Instituudi keskkooli
matemaatika- ja füüsika-
õpetaja kutsega 1961.
aastal. Töötanud Saare
lastekodus, Tallinna 39.
ja 20. keskkoolis, 1961.
aastast PTUI-s teadurina,
teadussekretärina ja
sektorijuhatajana.
Eesti NSV pedagoogilise
uurimistöö koordineeri-
misnõukogu teadus-
sekretär. Avaldanud
kirjutisi matemaatika
õpetamise kohta
algklassides.
6-aastaste laste mate-
maatika õppekomplekti
autor.

Fotod
TÕNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, **V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **F. KUPP**
(vastutav sekretär), **E. LAANVEE**, **L. LIIVA**, **O. NILSON**,
J. ORN, **V. RATASSEPP**, **H. RAUK**, **K. REI**, **H. ROOTS**
(toimetaja asetäitja), **J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT**.

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

4 **O. НИЛЬСОН**. Научно-исследовательскому институту педагогики
ЭССР 25 лет ●

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

9 **Х. ИСОК**. Политехническое обучение и трудовое воспитание ●
11 **Л. КИВИ**. Школьная реформа и начальное обучение ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

13 **Х. ОЯСИЛЬД**. Почему пионерам нужен вожатый отряда из ком-
сомольцев? ●
16 **Ю. ВЕЙМЕР**. О проблемах обучения основам этики ●
18 **Ю. СЫЭРД**. Преподавание психологии в комплексе предметов
граждановедения ●
20 **М. КАДАКАС**. Исходные положения воспитания театральной
культуры учащихся ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

22 **А. ЛЕЙНБОК**. Психологический барьер относительно техники и
пути его предупреждения ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

26 **С. АЛУМЯЭ**. Учителю об учебных принципах ●
28 **Р. СЕЛЬГ**. Возможности оптимизации контроля уровня обучен-
ности предметам языкового цикла ●
30 **Х. РИКБЕРГ**. Словесная ассоциация как показатель знания языка ●
32 **А. НАХКУР**. Творческие работы в обучении театральному и
киноискусству ●

УРОК, КАБИНЕТ

34 **Х. ТИЙТС**. Межпредметные связи — для чего и как? ●
37 **В. МААНСО**. О связях родного языка с другими предметами ●
39 **М. РООСЛЕХТ**. Обучение родному языку по экспериментальным
программам ●
41 **С. ЫЙСПУУ**. О целеполагании в обучении истории ●
45 **Э. НООР**. Формирование понятия числа в классе шестилетних
детей ●
48 **А. САВИК**. Формирование умения изложения материала при
обучении физике ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

50 **Х. САРАПУУ**. Игра и умственное воспитание ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

52 **Х. СААРНИЙТ**. 60 лет героическому вооруженному декабрь-
скому восстанию пролетариата Эстонии ●
54 **Х. ПИЙРИМЯЭ**. Об историческом фоне педагогической деятель-
ности Б. Г. Форселиуса ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

57 **В. САРВ**. Народная песня в общеобразовательной школе? ●



OSVALD NILSON,
PTUI direktor, Eesti NSV teeneline
õpetaja, geograafiakandidaat

25 aastat tagasi, 1. detsembril 1959. a. loodi vabariigi valitsuse määrusega uus iseseisev teadusasutus — Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut. Tõsi küll, instituut eksisteeris lühikest aega juba varem: 1. jaanuarist 1959. a. töötas ta E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi juures selle direktori juhitud allüksusena.

Pedagoogikainstituudi iseseisvumist ajendasid mitmed põhjused. 1959. a. kulges koolireformi tähe all. Aprillikuus kehtestas Eesti NSV Ülemnõukogu seaduse «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest Eesti NSV-s». Tähtsaks sammuks seaduses püstitatud peaülesande täitmisel oli üldise 7-klassilise koolikohustuse asemel üldise 8-klassilise koolikohustuse kehtestamine meie maal. Tuli koostada uusi programme ning neile vastavaid õpikuid ja metoodilist kirjandust, organiseerida tootmisõpetust. Seega juba oma töö alguspäevist peale on Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi kollektiiv täitnud vastutusrikkaid ülesandeid NLKP hariduspoliitika elluviimisel meie vabariigis. Aastatega on kasvanud teadurite kogemused ning professionaalne tase. See on andnud võimaluse instituudi kollektiivil lahendada järjest ulatuslikumaid probleeme ning osutada efektiivsemat abi Eesti NSV haridusorganeile ja õpetajaskonnale meie partei poolt kavandatu realiseerimisel.

Iga asutuse tegevuse algus on raske. Eriti on see raske teadusasutusel. Uurimisinstituut tähendab eelkõige spetsialistide kollektiivi, hea instituut — kollektiivi, kellel on oskused ja kogemused kollektiivselt lahendada vajalikul professionaalsel tasemel tema ette seatud probleeme. Tuli teha nii üht kui teist — otsida spetsialiste ja ühendada neid kollektiiviks. Suure panuse andsid sellesse insti-

tuudi ühiskondlikud organisatsioonid — parteialorganisatsioon, ametiühingu- ja komso-moliorganisatsioon. Raskusi oli kaadri komplekteerimisega. Kogenud, teaduslikku kraadi omavaid spetsialiste polnud kerge leida, sest kõrgkoolide palgatingimused olid märksa soodsamad, kui neid võis pakkuda kolmanda kategoria uurimisinstituut. Seepärast komplekteeriti instituut põhiliselt noorte, aspirantuuris edasi õppida soovivate õpetajatega. Ülduga seletuv instituudi teadurite aeglane professionaalne kasv mõjutas loomulikult ka instituudi töö tagasihoidlikke tulemusi alg-aastail. Ei teinud ju, nagu tavatses öelda tolleaegne instituudi direktor Aleksander Valsiner, haridusministri käskkirjaga õpetaja määramine teaduri ametikohale veel teda teaduriks. Selleks tuli õppida.

1959. a. lõpuks kuulus instituudi koosseisu seitse sektorit: pedagoogika ja psühholoogia, algõpetuse, eesti keele, kirjanduse ja ajaloo, vene keele ja võõrkeelte; bioloogia, keemia ja geograafia, töö- ja tootmisõpetuse ning esteetilise kasvatussektor.

Kõige akuutsemaks probleemiks osutus tol perioodil tootmisõpetuse organiseerimine keskkoolis. Seepärast võeti instituudi tööplaanis sellised ülesanded nagu tootmisalaste õppeainete programmide koostamine, metoodiliste materjalide väljatöötamine õpilaste instrueerimiseks, konsulteerimiseks ja juhendamiseks mitmesugusel tootmisaladel, tootmisõpetuse kasvatusliku mõju, eriti tootmis-tegevuse vastu huvi äratamise selgitamine sõltuvalt tööttingimustest.

Ülejäänud osas oli instituudi uurimistemaatika üsnagi kirju: lugemismaterjali käsitlemise metoodika algklassides, kasvatus töö iseärasused kooliinternaadis, vene keele ja võõrkeelte miinimumsõnastike koostamine, eesti keele omandamise psühholoogia ja mitmed teised küsimused.

1960. a. suvel sai instituut uued ruumid — oma maja Tõnismägi 9, kus esialgu küll mõningaid tube kasutasid spordiühing «Noorus» ning (korteritena) erasikud. Kuid ometigi olid need ruumid märksa lahedamad kui viis kitsukest tuba, mida suutis eraldada uurimisinstituudile Tallinna Pedagoogiline Instituut.

Lahedamaid ruume oli ka hädasti vaja, sest veel samal suvel kasvas instituudi koosseis 8 ühiku võrra: instituut sai vabariigi valitsuse 1960. a. 15. augusti korralduse põhjal teadusliku sekretäri ametikoha (K. Prinkman), uue, matemaatika ja füüsika sektori (juhataja A. Telgmaa) ning mõned teenindava personali ametikohad.

Arvatavasti esimeseks instituudi teadusliku tegevuse silmapaistvamaks saavutuseks, mis äratas elavat huvi ka väljaspool meie vabariiki (leidis äramärkimist üleliidulises erialases ja üldajakirjanduses), tuleb pidada Evi Steinfeldti «Vene keele sagedussõnastikku». Uurimisülesande seadmise loogika tulenes va-

jadusest õppetekstide koostamisel kasutada enamlevinud sõnu. Lähem tutvumine probleemiga näitas, et taolist sõnastikku NSV Liidus veel polnud ning Evi Steinfeldt, võtnud ette usumatult töömahuka ülesande koostada puuduv sõnastik kohapeal, tuli sellega üsna kiiresti toime. Üksinda ta poleks seda tohutut töömahtu arvestades loomulikult valmis saanud, kuid tänu heale organiseerimisvõimele suutis ta, rakendades suvevaheajal Tallinna vene keele õpetajaid, selle töö ära teha. Hiljem koostas E. Steinfeldt koos E. Roovetiga sagedussõnastiku baasil ka vene keele miinimumsõnastikud.

Instituudis saadi aru, et temaatiline killustatus ei võimalda kaalukate probleemide lahendamist. Seepärast alustati 1960. aastate keskel instituudis kollektiivsete ja komplekssete uurimisteamade planeerimist.

Üheks selliseks ulatuslikuks kollektiivseks teemaks kujunes «Õpilaste iseseisva töö aktiveerimise meetodid 8-klassilises koolis». Uurimisgrupi moodustasid H. Tiits, E. Hiie, S. Öispuu, H. Isok, V. Ratasseppe, A. Savik, O. Nilson. Hiljem täiendasid uurimust mitmest aspektist L. Villand, V. Maanso, J. Sõerd, R. Selg, J. Nurmik, S. Alumäe, H.-M. Kadajas, E. Tomasson. Uurimistöös rakendati unifikseeritud meetodikat, mis võimaldas eksperimentide tulemusi võrrelda ning integreerida. Uurimistulemused näitasid üsna veenvalt, et

- õpilaste iseseisev töö stimuleerib nende jõudlust, tõstab märgatavalt õppeprotsessi produktiivsust ning koos sellega kõigi (sealhulgas ka nõrkade) õpilaste teadmiste ja oskuste taset;
- iseseisva töö õppeprotsessi lülitamise organisatsioonilise alusena käesoleval ajal ja lähemas tulevikus saab kõige paremini rakendada töövihikut;
- võrreldes tavaliste, standardsete ülesannetega annavad töövihikusse lülitatud individualiseeritud ülesanded lisaefekti õppeprotsessi intensiivistamisel. (Praegu ei ole nende kasutamine töövihikus ostarbekohane, sest nad suurendavad oluliselt töövihikute mahtu ning paberi trükkikulusid;
- töövihikute ning nende juurde kuuluvate kontrolltöölehtede kasutamine kergendab õpetaja tööd õpilaste iseseisva töö organiseerimisel klassis.

Instituudi uuringud andsid tõuke töövihikute üha laienevaks kasutamiseks pedagoogilise protsessi kohustusliku didaktilise õppevahendina. Kui enne 1967. a. anti välja 10 nimetust töövihikuid (lisagem, et osa neist täitis õpiku funktsioone), siis juba 1968. a. kasutasid koolid 13, 1969. a. 17, 1970. a. 27, edaspidi aga 45 ja enam nimetust töövihikuid. 1975. a. ilmus kogukas töövihikute kasutamise meetodiline juhend «Töövihik koolis» ja järgmisel aastal kõiki sellealaseid uurimusi kokkuvõttev monograafia pealkirja all «Õpilaste iseseisva töö teooria ja praktika».

1960. aastate lõpp kujunes mitmeti murranguliseks. Hakkas kandma vilja teadurite sihikindel töö oma kvalifikatsiooni tõstmisel. Sellest räägivad järgmised arvud. Esimesena kaitses dissertatsiooni 1965. a. A. Kõverjalg, 1966. a. H. Tiits. Järgmisel, 1967. a. kaitsesid kandidaadidissertatsiooni juba kolm teadurit (L. Villand, A. Telgmaa, E. Hiie). Rekordiliseks osutus aga 1970. a., mil pedagoogikakandidaadi vääriliseks tunnistati viie teaduri (V. Maanso, S. Öispuu, E. Steinfeldt, I. Sotteri ja S. Alumäe) tööd. Meie instituudis valminud tööde edukas kaitsmine TRÜ-s ja väljaspool koduvabariiki (Moskvas, Leningradis) mõjus ergastavalt kogu kollektiivile, tõstis teadurite enesekindlust ning julgustas neid ka keerulisemate teemade lahendamisele.

Teadustöös hakkasid individuaalsed teemad üha enam asenduma kollektiivsete ja isegi komplekssete teemadega. Instituudi juhtkonnaga üguste laiendamine võimaldas aga astust operatiivselt ümber struktureerida ning luua vajaduse korral uusi ja sulgeda vanu sektoreid. Viimane asjaolu võimaldas paindlikumalt kasutada instituudi kaadrit ning tugevdada perspektiivseid uurimissuundi. Esimakordselt avanes instituudis võimalus luua sektoreid vastavalt uurimisteamale, mitte aga vastupidi. Siinjuures võib märkida, et instituut on edaspidi seda võimalust kasutanud üsna järjekindlalt.

Esimeseks kompleksuurimuseks instituudis kujunes 8-klassilise kooli õpilaste mahajäämuse põhjuste ning nende likvideerimise võimaluste selgitamine. Nimetatud probleemi lahendamisele asus vastloodud koolijõudluse sektor (juhataja A. Telgmaa, hiljem J. Nurmik). Sektori koosseisus olid didaktikud, meetodikud, psühholoogid, füsioloogid, meedikud. Nad uurisid mahajäävate õpilaste edutuse põhjusi, millest kasvas välja katse lahendada mahajäänud õpilaste pedagoogilist ravi nende suunamisega nn. tasandusklassidesse. Esimesed tasandusklassid moodustati Tallinnas tingimisi üleviidud õpilastest, kes olid faktiliselt jätud klassikursuse kordama. Opetundide läbiviimisel tasandusklassis lähtuti õppetöö individualiseerimisest, mida võimaldas väike õpilaste arv klassis (kuni 20) ja täiuslikumast meetodikast, mida tagas väga heade õpetajate rakendamine sellele tööle. Tasandusklasside töö tulemused osutusid paljulubavaiks ning Eesti NSV haridusministri käskkirjaga 1971. a. loodi neid juurde ka maarajoonides. Kahjuks muudeti nad peatselt logopeedilisteks klassideks. Eksperimentaalsete tasandusklasside töökogemusi üldistasid koolijõudluse sektori töötajad eri raamatus (2).

1971. a. suvel hakkas tööle teinegi uus sektor V. Ruusi juhendamisel, kus püüti komplekselt kasvatusteadlaste, psühholoogide ja meetodikute koostöös uurida õpilaste ideelise kasvatuse tõhustamise võimalusi

õppeaine kaudu, rõhutades eriti internatsionalistliku kasvatusaspekte. Uurimistöö käigus vaadeldi rohkesti ajaloo, kirjanduse ja majandusgeograafia tunde, korraldati mitmeid võrdlevaid eksperimente, analüüsiti teksti kasvatuspotentsiaali jms. Uurimus oli väga tähtis ka seetõttu, et seda korraldati instituudis NSV Liidu Ministrite Nõukogu Teaduse ja Tehnikakomitee tellimisel ning finantseerimisel. Sektor jõudis küllaltki oluliste teoreetiliste järeldusteni (kultuuriloolise rõhuasetuse vajadus rahvaste sõpruse kasvatamisel keskkooli keskastmes jms.) ning töötas välja praktilisi soovitusi uurimistulemuste realiseerimiseks koolipraktikas. Õpilaste internatsionalistliku kasvatusaspekti teemadel ilmus hulgaliselt artikleid meie vabariigi pedagoogilises perioodikas, temaatilistes kogumikes, kus käsitleti probleemi teoreetilisi lähtekohti kui ka koolis õpetatavate ainete rakenduslikku külge. Kahjuks ei jõutud realiseerida planeeritud vennasrahvaste kultuuriloolisi materjale sisaldavate spetsiaalsete krestomaatiade väljaandmist. Sektori uuringud andsid tugeva impulsi temaatika laiendamiseks ning sellekohase töö hoogustamiseks instituudis, mille üheks vaheetapiks oli kolmeköitelise artiklite kogumiku ilmumine (1).

Samal, 1971. a. pani Eesti NSV Ministrite Nõukogu oma 10. mai määrusega instituudile pedagoogika-alase uurimistöö koordineerimise meie vabariigis. Määruse täitmiseks loodi instituudi juurde autoriteetne pedagoogilise uurimistöö koordineerimise nõukogu, kelle põhiülesandeks sai uurimistemaatika reguleerimine ja suunamine. Nõukogu egiidi all hakati korraldama aruandekonverentse deviisi all «Pedagoogikateaduselt koolipraktikale», mille ülesanne oli tutvustada pedagoogilisele üldsusele eelneval viisaastakul tehtut ning pakkuda oma töötulemusi evitamiseks koolipraktikasse. Esimene taoline suurüritus toimus 9. ja 10. novembril 1976. a. Haapsalus 700 osavõtjaga, teine — 4. ja 5. novembril 1981. a. Põlvas. 1979. a. märtsi koolivaheajal korraldati Viljandis ka temaatiline aruandekonverents «Õppeteksti ja väljendusoskuse probleeme». Instituudi informatsiooni ja koordineerimise sektori (juhataja E. Noor) energiline tegutsemine võimaldas konverentside materjalid eelnevalt publitseerida ning teha need jäädavalt kättesaadavaks.

1970. aasta suvel tutvus 2 nädala vältel instituudi teadustegevusega NSV Liidu Haridusministeeriumi kontrollbrigaad eesotsas tuntud psühholoogi professor B. Lomoviga. Instituudi teadurite töötulemuste kokkuvõttes tõstis professor B. Lomov eriti esile instituudi töötajate püüdu kasutada objektiivseid uurimismeetodeid. Samas tegi ta ettepaneku korraldada Tallinnas, instituudi baasil, üleliiduline seminarõpidamine uurimismeetodeist ja nende kasutamisest pedagoogilistes uurimustes. Ettepaneku võtsime

vastu kõheldes: see oli esimene üleliiduline suurüritus, mis anti instituudile korraldada. Kuid seminarõpidamise ettevalmistamine osutus ootamatult tugevaks impulsi instituudi kollektiivi hulgas uurimismeetodika vastu erilise huvi äratamiseks. Instituudis algas enneolematu, lausa hasartne uurimismeetodite harrastusperiood asedirektor A. Kõverjala juhtimisel. Alustas tööd sisukas seminar, kus vaeti põhjalikult mitmeid uurimismeetodikasse puutuvaid küsimusi, nagu uurimisülesande formuleerimine, uurimismeetodite vastavus uurimisülesandele, eksperimendi olemus, vajalikkus ja korraldamise meetodika, katseisikute hulk ja valiku printsiibid, andmete töötlemine statistiliste meetoditega, arvutite kasutamine, eksperimendi tulemuste interpreteerimine jms. Seminar oli mõeldud eeskätt noorteadureile, aktiivselt võtsid sellest osa ka staažikad teadurid.

Üleliiduliseks seminarõpidamiseks koostasime ettekannete kogumiku (4), millesse lülitus 14 instituudi teadurite koostatud kirjutist. Sellele lisaks avaldasime A. Kõverjala kaheosalise monograafia uurimismeetoditest pedagoogikas (3), mis kujunes tollal väga otsitud ja loetavaks käsiraamatuks nii koduvabariigis kui ka teistes liiduvabariikides.

Seminarõpidamine, mis toimus 1971. a. detsembris, läks korda NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia asepresidendi A. Hripkova ja professor B. Lomovi ettepanekul otsustati selliseid seminare korraldada ka edaspidi.

Seminarõpidamine andis suure tõuke uurimistöö metodika täiustamiseks instituudis. Sellest ajast peale eelnes igale suuremale kollektiivsele või komplekssele uurimusele selle metodika põhjalik analüüs vastavatel instituudisest seminaridel.

1970. aastate teisel poolel jätkati instituudis õpilaste ideelise kasvatusaspekti kaudu tõhustamise võimaluste uurimist. Uuringutega otsiti teid, kuidas kõige mõjusamalt rakendada üht või teist ainelõiku õpilaste ideelise kasvatusaspekti teenistusse. Probleemi teoreetilisi lähtekohti kui ka koolis õpetatavate põhiainete metodikat puudutavaid küsimusi valgustati artiklites «Nõukogude Kooli» ja «Nõukogude Õpetaja» vahendusel, samuti teemakohastes kogumikes.

Sama eesmärgi poole püüdis esteetilise kasvatusaspekti (juhataja K. Leht) töötajad. Nende korraldatud uurimustega leiti, et koolis käsitletavaid traditsioonilisi kunstiliike (kirjandust, muusikat ja kujutavat kunsti) on otstarbekas täiendada teiste kunstiliikidega, nagu näiteks filmi- ja teatrikunstiga, ning mis on veelgi tähtsam — integreerida need. Veidi hiljem täienes uurimisprobleemataatika kirjanduse koolisaadete programmeerimise, koostamise ja kasutuse analüüsi küsimustega.

Kirjandusõpetuse alase uurimistöö tulemu-

sed on koondatud esijoones kogumikes «Kirjandusõpetuse küsimusi» II—VI (1962—1982), «Ideelis-esteetiline kasvatus ja kirjandusõpetus» (1983) ning venekeelne «Kool ja kunst» I—III 1973, 1977, 1982).

Suur grupp töötajaid L. Kivi juhtimisel tegeles intensiivselt 6-aastaste laste eksperimentaalse õpetamisega kooli tingimustes. Töömahukas uurimus baseerus selleks otstarbeks spetsiaalselt avatud klassidel. Esimesed neli eksperimentaalset ettevalmistusklassi — Tallinnas (2), Tartus ja Rāpinas — avati 1972. a. 1. septembril. 1978. a. laienes eksperiment 37 klassile. Alates 1981/82. õppeaastast lisandusid neile kõik Kingissepa ja Hiiumaa rajooni 6-aastased lapsed. Pidevalt laienev eksperiment võimaldas lahendada põhiküsimused. Eksperiment kinnitas, et vajaliku organisatsioonilise korralduse juures ja vastava metoodika kasutamisel 6-aastaste laste õpetamine on võimalik. Uurimistöö tulemusena koostati õppeplaani, õppevahendid, metoodilised juhendid õpetajale. Arusaadavalt oli probleemi lahendamine seotud ka järgnevate klasside õppeplaanide, -programmide, õpikute ja sinna juurde kuuluvate didaktiliste vahendite ning metoodilise kirjanduse ettevalmistamisega. See töö jätkub veel praegugi.

Murrang toimus ka õppe-metoodilise kirjanduse olemuses: kui seni piirduiti triaadiga õpik + töövihik + metoodiline juhend, siis nüüdsest peale seati üles märksa keerulisem ülesanne: varustada kool õppekomplektidega.

Instituudi alguspäevadest peale löid teadurid agaralt kaasa õppe-metoodilise kirjanduse koostamisel. Väärrib märkimist, et valdav osa neist koostas õpikuid, töövihikuid, metoodilisi juhendeid jms. oma plaanilise töö kõrvalt. Instituudis võrsus rida autoreid, kelle õpikud pälvivad tunnustust nii koduvabariigis kui ka üleliidulisel tasandil (mitmed õpikud ja õppe-metoodilised komplektid autasustati Üleliidulisel Rahvamajanduse Saavutuste Näitusel medalite ja audiplomitega). Staažikate ja üldtuntud õpikuautorite, nagu seda on H. Tiits, K. Leht, V. Maanso, A. Telgmaa, I. Sotter, R. Selg, I. Batarina, S. Oispuu, M. Rute, I. Riisalo, L. Kivi, E. Noor, M. Aaslaid, kõrvale ilmusid noored — E. Rebane, E. Sepp, K. Kaldma, V. Krasohhina, I. Birjukova jt. Ka paljud instituudist lahkunud teadurid, nagu kadunud J. Valgma, K. Kildema ja N. Rimmel, samuti E. Hiie, L. Villand, V. Ratassepp, K. Prinkman, H. Karik, O. Vahar, A. Kõverjalg, H. Randmäe, M. Annilo andsid tõhusa panuse õppekirjanduse loomisel.

Eriti aktiveerus instituudi sellealane tegevus 1970. aastate keskel.

Uue õppeplaani kehtestamisega 1970. aastate keskel langes instituudi juhtimisel tegutsevatele õppekirjanduse töögruppidele uute originaalprogrammide koostamise (emakeel, kirjandus, vene keel, võõrkeeled, matemaatika

jt.) ja kohandamise ülesanne. Programmide loomisel peeti silmas mitmeid uusi kvaliteete: seoseid kasvatusesmärkidega, erinevate ainete integreerimisvõimalusi, üldiste vaimsete ja praktiliste oskuste kujundamist, tihedamat sidet antud õppeainest lähtuvate praktiliste oskuste ja teaduslike lähtekohtade vahel, loovvõimete arendamist, tihedamaid seoseid töökasvatuse ja kutsesuunitlusega jm. Ühtaegu püüti leida võimalusi programmide mahu piiramiseks, millel on otsustav osa õpilaste koormuse vähendamisel.

Paralleelselt sellega olid instituudi jõupingutused suunatud õppekirjanduse ja selle teoreetiliste aluste väljatöötamisele. Sel eesmärgil tegutses aastail 1977—1978 instituudis õppekirjanduse sektor (juhataja M. Aaslaid). Pearõhk oli asetatud õppekomplektide loomisega seonduvatele küsimustele, nagu: õppekomplektide põhjendatud nomenklatuur, iga komponendi funktsioon, õpiku kui õppekomplekti keskse komponendi maht; seos vastava teadusalaga, materjali esitamise metoodilised ja keelelis-stiililised iseärasused; tagasiside (enesekontrolli) süsteemi olemasolu; õpikute illustreerimise iseärasused jms.

1980. aastate uurimuste põhiosa seondus Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt lahendatava sihtprogrammiga «Kool kui ideoloogiaasutus». Instituudi teadustöötajate tähelepanu koondus peaaesjalikult pedagoogilise protsessi, eriti aga selle kasvatuslike aspektide eesmärgistamise küsimustele. V. Ruusi juhendatav uurijategrupp selgitas kasvatusesmärkide olemust ning töötas välja edaspidise uurimistöö lähtekontseptsiooni. Järgnevalt arendab V. Ruus uurimust edasi, selgitamaks eesmärkide ja vahendite dialektikat õppeprotsessis. Selle käigus loodetakse välja töötada metodoloogiline lähtealus õppeainete spetsiifiliste funktsioonide kindlaksmääramiseks ja piiritlemiseks. Paralleelselt sellega jätkub töö didaktilis-metoodilisel tasandil: lähtudes kooli kui ideoloogiaasutuse kontseptsioonist püüavad instituudi juhtmetoodikud luua hariduslike ja kasvatuslike eesmärkide süsteemi põhianetes. Selleks korraldatakse ja süstematiseeritakse eesmärkide nomenklatuuri, täpsustatakse eesmärkide hierarhiat ning piiritletakse õppeainete kasvatusliku mõju ulatust. Viimane on eriti tähtis praktilise õppetöö korraldamisel, juhtides õpetaja tähelepanu kõige olulisemale, mida ta peab oma ainet õpetades ja lapsi selle kaudu kasvatades iga õppeaasta lõpuks saavutama.

Teiseks suuremaks ettevõtmiseks on kujunenud metoodikakäsiraamatute sarja ettevalmistamine. Eri ainete õpetamise metoodika probleemide käsitlus lähtub käsiraamatuis võimalikult ühtsetest printsiipidest; ühtlustatakse ka kasutatav terminoloogia. Metoodikakäsiraamatute sarja juhatab sisse äsja valminud «Didaktikaraamat», mis taotleb õpetajale kokkuvõtlikult vahendada nüüdisdialektika

põhiseisukohti; ühtlasi peaks ta kujunema meetodikakäsiraamatute koostamise aluseks.

Nii «Didaktikaraamatu» kui ka metoodikakäsiraamatute ülesehituse printsiipide väljatöötamiseks, didaktika põhitõdedesse lähemaks süvenemiseks ning mitmeski küsimuses ilmnevate erisuguste seisukohtade ühtlustamiseks peeti instituudis rohkesti seminare. Nende korraldamise ja didaktikaraamatu koostamise põhiraskust on kandnud A. Savik, kogumiku autoreiks on aga ligemale kakskümmend instituudi teadustöötajat.

Algõpetuse sektor ning vene keele sektor on L. Kivi ja I. Batarina juhendamisel jätkanud varasemat töösuunda: on jälgitud 6-aastaste laste eksperimentaalset õpetamist ja valmistatud ette õppe-metoodilisi komplekte teise õppeaasta tarvis. Käesoleval aastal seisab nende sektorite ees vastutusrikas ülesanne — koostada Haridusministeeriumile ja meie vabariigi valitsusele üksikasjalik aruanne 6-aastaste laste palju aastaid kestnud eksperimentaalse õpetamise tulemustest.

1983/84. õa. alustati mõnedes koolides katsetelisel uue liitõppeaine — kodanikuõpetuse õpetamist. Sellesse ainekompleski kuuluvad kõlblusõpetus (8. kl.), psühholoogia alused (9. kl.), perekonnaõpetus (10. kl.) ja eetika alused (11. kl.). Programmide ja õppekirjanduse koostamisega on nüüd ja lähemaski tulevikus ametis instituudi kasvatusel üldprobleemide sektor eesotsas H. Jõesaarega ja pedagoogilise psühholoogia labori juhataja J. Sõerd. Ka selle Haridusministeeriumi ülesande täitmine aitab lahendada sihtprogrammi «Kool kui ideoloogiaasutus» üht olulist lõiku.

Teistest teoksil olnud uurimustest võib märkida eesti keele metoodika alaseid töid, lõppeval aastal jaotusmaterjalidest emakeeleõpetuses (juhendaja V. Maanso), uurimusi eri kunstiliikide integratsioonist esteetilises kasvatuses (juhendab K. Leht), võõrkeeleõskuste kontrollimise metoodikast (juhendaja I. Sotter), õpilaste koormusest (juhendaja S. Oispuu) ja loodusõpetuse metoodikast (juhendaja H. Tiits).

Koolieluga seostuv psühholoogiaprobleemistik polnud meil eriti lai, kuid hõlmas siiski olulisi küsimusi, mille lahendamise teed ja tulemused pakkusid huvi ka väljaspool koduvabariigi piire. Teatud saavutusi on instituudi psühholoogidel psühhodiagnostika valdkonnas. Psühholoogia laboratooriumi (juhataja J. Sõerd) teadurid tegelesid mitmete teooriaküsimustega ning töötasid välja psühhodiagnostilisi vahendeid, nagu õpilaste vaimsete üldvõimete test, õpilaste tehniliste võimete test, test õpilaste ruumimõtlemise mõõtmiseks ja mitmed teised. Kõiki neid on juba kutsenõuandlate kaudu praktikasse juurutatud. Teste ja muid vahendeid ning meetodeid kasutades selgitati õpilastüübid oppimishoiakute alusel, uuriti seoseid õppe-õdukuse, iseseisva töö õskuste ja vaimsete võimete vahel. Arvestatava positiivse hinnan-

gu said meie instituudi psühhodiagnostika alased tööd kahel Tallinnas toimunud sümposionil (1974 ja 1980).

Ees seisavad pingelised tööaastad. Juba kavandatule toob palju lisa koolireform, mille elluviimine nõuab instituudi töötajailt pingsat tööd paljudeks aastateks.

NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil märgiti, et meie ühiskonna ülesandeks on kasvatada aktiivset kommunismiehitajat talle omaste ideeliste põhimõtete, moraali ja huvide ning kõrge töö- ja käitumiskultuuriga. Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi kollektiiv annab oma panuse selle eesmärgi saavutamiseks.

Instituudi teadlaspere, mis pole kunagi olnud suur, elas mõõdunud 25 aastat ühtse teotahtelise kollektiivina. Iga kollektiiviliige on olnud instituudi tõeline patrioot ning andnud kõik oma teadmised ja oskused instituudi ette seatud probleemide — kui keerulistena nad ka esialgu ei paistnud — lahendamiseks. Selline ühtekuuluvustunne on võimaldanud töötada väga intensiivselt, mille püsivaks jäljeks on jäänud tuhanded kirjutised — õpikud, töövihikud, metoodikaraamatud ja -artiklid. See on tükike meie vabariigi pedagoogikaajaloo ja üsna suur lõik instituudi inimeste elust.

Kirjandus

1. Ideeline kasvatus töö tunnis. Tallinn, 1977.
2. Tasandusklassid. Eksperimentaalsete uurimuste tulemused ja analüüs. Tallinn, 1973. 157 lk.
3. Кыверьялг А. А. Вопросы методики педагогических исследований. Таллин, 1971.
4. О методах педагогических исследований. Таллин. 1971.

Polütehniline tööõpetus ja töökasvatus

HANNO ISOK,
teadussekretär,
pedagoogikakandidaat

Lähtudes koolireformi põhisuundadest on nõukogude üldhariduskooli üks peaülesandeid õpilaste ettevalmistamine aktiivseks tööalaseks ja ühiskondlikuks tegevuseks ning teadlikuks elukutsevalikuks. Selle ja ka kõigi teiste üldhariduskooli ette seatud ülesannete lahendamine toimub õpilastele üldhariduse andmise, polütehnilise õpetuse ja töökasvatuse kaudu.

Polütehniline printsiip nõuab tööõpetuse sellist ülesehitust, et õpilased omandaksid kindlad teadmised meie kaasaegse tootmise teaduslikest alustest ning üldistatud tootmistehnilised oskused. Teisisõnu, on tarvis näidata õpilastele töökojatundides omandatavate tehniliste ja tehnoloogiliste teadmiste ning oskuste universaalsust: omandatud teadmisi ja oskusi saab ning tuleb kasutada uutes tingimustes.

Tänapäeva tööstusliku ja põllumajandusliku tootmise aluste tutvustamine õpilastele saaks toimuda kahel teel:

□ kõigi olemasolevate erialade järkjärguline tutvustamine õpilastele ja nende poolse eriala omandamine;

□ tootmisprotsesside klassifitseerimine ja grupeerimine sisemiste seaduspärasuste alusel ning kõige enam levinumate gruppide tutvustamine õpilastele.

Esimene võimalus pole üldhariduskoolile vastuvõetav, sest selleks kuluv aeg ei mahu õppeplaanide raamidesse. Teine tee aga loob reaalse võimaluse tähtsamate rahvamajandusharudega tutvumiseks koolis ja osutub väärtuslikuks ka didaktilises plaanis: ta kindlustab tiheda sideme koolis õpitavate ja teiste erialade vahel. Asi on nimelt selles, et vaatamata oma suurele erinevusele ja mitmekesisusele sisaldavad tootmisprotsessid väga palju ühist, sest nad tuginevad ühtedele ja samadele looduseadustele ning nähtustele.

Lähtudes asjaolust, et looduseadusi kasutatakse erinevais seadmeis ja tehnoloogilistes protsessides kui nende teadusliku alust, väidetakse küllalt sageli ekslikult, et polütehnilise hariduse ülesanded on täielikult täidetavad üksnes teaduse aluste õpetamisega õppeainete kaudu. Eitamata nimetatud õppeainete õppimise ülisuurt tähtsust polütehnilisele haridusele, on ilmselge, et sellest ei piisa. Et igakülgsest iseloomustada tööstusliku või põllumajandusliku tootmise nähtusi nendes õppeainetes, tuleks rikkuda teaduse aluste õpetamise loogikat, lisades sinna mitmeid materjale, mis ei oma selle ainega mingit sidet. Peale selle — polütehnilisse haridusse kuulub ka töövõtete omandamine, mis peab toimuma süsteemselt, kindlale loogikale tuginedes ja didaktika printsiipe arvestades. Kui aga töövõtete omandamine lülitada teaduste aluste õpetamisse, osutuksid nad alluvaiks viimaste ülesehituse loogikale. Lõpuks, kui füüsika-, matemaatika- jne. õpetajad valiksid töövõtete omandamiseks tööobjekte, püüaksid nad leida selliseid, mis oleksid võimalikult tihedalt seotud hetkel selles aines õpitava temaga ja tööprotsessi ning töövõtete sisu lükkuks tagaplaanile. Kokku võttes: tööobjektide valik praktiliseks tööks osutuks äärmiselt piiratuks ja mittevastavaks tööõpetuse süsteemi nõuetele.

Siit järeldubki, et õpilaste tutvustamine nüüdisaegse tööstusliku ja põllumajandusliku tootmise põhisuundadega ei saa piirduda teaduse aluste hulka kuuluvate õppeainetega. Seetõttu on üldhariduskooli õppeainete seas eraldi õppeainena ka tööõpetus. Tööõpetuses saab eraldada kolme suhteliselt eraldi seisvat astet — tööõpetus algklassides, tööõpetus õppetöökodades keskastmes ja polütehniline tööõpetus vanemates klassides. Seejuures on tähtis, et nende astmete vahel valitseks järjepidevus, et töökojatunnis õpilased kasutaksid ja täiustaksid neid polütehnilisi teadmisi ning oskusi, mida nad on omandanud algastmes jne.

Töökojatundide seos tööõpetuse tundidega algastmes on oma iseloomult peaaesjalikult ühepoolne: keskastme tööõpetuse meetodika tugineb algklasside tööõpetuse meetodikale ja sisule. Seevastu töökojatundide seos teaduse aluste õppeainetega on kahepoolne: eri õppeained saavad konkreetse sisu, tööõpetus aga mõtestatakse teaduse alustest lähtuvalt. Seetõttu didaktilise seose loomine polütehnilise taseme tõstmiseks on tähtis nii eri õppeainete õpetamisel kui töökojatundides.

Õpilaste töö (nii töökojatunnis tehtav kui ka ühiskasulik töö), selle seos haridusega pole üksnes õpilaste praktiliseks tegevuseks ettevalmistamise, vaid ka nende isiksuse kujundamise vahend. Ta soodustab nii õpilase kehalist kui ka vaimset arengut. Töös kujunevad ja arenevad õpilasel mitmed kõrbelised omadused: distsiplineeritus, organiseeritus, seltsimehelikkus, kollektivism jm. Töö arendab

tahtejõudu ja enesekindlust, äratav initsiaatiivi, stimuleerib loomingu. Suur mõju on töö õpilase kohuse- ja vastutustunde arendamisele, samuti tööarmastuse, tööharjumuse ja -vajaduse väljakujunemisele. Töö edukas sooritamine annab õpilastele rahulduse, soodustab head tuju, eriti kui töö on meelepärane. Seetõttu osutub eriti oluliseks tööobjektide õige valik, mis arvestaks ühelt poolt õpilaste võimeid, kalduvusi ja huviseid, teiselt poolt aga tööõpetuse programmi nõudeid.

Tööõpetusest lahutamatu on töökasvatuse, kommunistliku kasvatus üsks komponendi, üks vahendeid kujundamiseks harmooniliselt arenenud isiksust. Ta sisaldab endas õpilaste kõlbelise ja praktilise ettevalmistuse tööks, et luua neis kommunistlikku suhtumist töösse.

Tänapäeval on tööõpetuse ja -kasvatuse ette seatud järgmised peaülesanded:

- 1) õpilaste psühholoogiline ettevalmistus tööks, mis avaldub nende kohusetruus suhtumises õppetöösse ja töösse; õhutada püüet ja soovi töötada, et töö kujuneks järk-järgult kohustusest vajaduseks;
- 2) õpilaste praktiline tööks ettevalmistus, nende konkreetsete tööliikide tehnilis-tehnoloogiliste teadmiste ja vastavate praktiliste oskuste kujundamine; selle ettevalmistuse käigus realiseerub õpilaste polütehnilise õpetuse praktiline ülesanne;
- 3) õpilastes ühiskondlikku omandisse säästliku suhtumise ning oma kollektiivi töö resultaatide eest isikliku vastutuse kujundamine;
- 4) õpilaste loominguliste püüdluste arendamine ning töökultuurialaste vilumuste kujundamine;
- 5) õpilaste kutse-suunitluse ja kutsealase konsultatsiooni ning kutse-eelse ettevalmistuse korraldamine tööõpetuse kaudu; sobiva elukutse leidmine vastavalt õpilase soovidele ning ühiskonna vajadustele.

Õpilaste tööõpetus ja -kasvatus realiseeruvad töökojatundides ja õppe-katsealadel, erialaringide töös ja fakultatiivkursuste vahendusel, tootmispraktika ajal ettevõtetes, ühiskasulikus töös, tootvas töös väljaspool koolitunde. Suur tähtsus on ka töökasvatusel perekonnas, kodus. Tööõpetus ja -kasvatus on õpilaste praktiliseks tegevuseks ettevalmistuse tähtis vahend, kuid seda koos igakülgse üld- ja polütehnilise haridusega ning tihedas seoses ühiskasuliku tootliku tööga.

Praegusajal ongi õppetöö seostamine ühiskasuliku tootliku tööga üks aktuaalsemaid küsimusi. Selle lahendamisel on suur tööõpetuse õpetaja osa. Põhiülesanne seisneb selles, kuidas tagada, et töökojatundides õpilased tegeleksid peajasjalikult ühiskasuliku tootliku praktilise tööga, mitte aga üksikute õppeharjutustega. Õpilaste töö on tootlik juhul, kui selle resultaadiks on materiaalsed väärtused. Nende (materiaalsete väärtuste) kasutamise viisid võivad olla mitmekesised. Selle teadvus-

tamine, et nende töö on kasulik teistele, ühiskonnale, loob õpilastes hädavajalikud eeltinngimused õigeks töösse suhtumiseks. Kogemused on tõestanud, et seejuures õpilaste huvi töö vastu kasvab, samaga luuakse soodsad tingimused tööalaseks võistluseks õpilaste vahel.

Õppe- ja tootliku töö seostamine võib toimuda nii töökojatunnis kui ka tunniväliselt, samuti ühiskondlikus töös. Seejuures õpilaste tootlikule tööle (toimugu see kus ja millal tahes) seatakse hulk ühtseid nõudeid:

Tootlik töö peab olema teadvustatud, s. t. õpilased peavad mõistma, millega nad tegelevad ja miks. Siit tulenevalt on oluline, et õpilaste tootlik töö tugineks alati varem omandatud teadmiste ja oskustele. See on kompleksne probleem, tavaliselt ainetevaheline.

Tootlik töö peab vastama õppeprogrammi sisule. Seejuures tööobjektid ja -esemed tuleb õpetajal valida nii, et aeg, mis kulub ühe või teise tööoperatsiooni omandamisele, vastaks tema raskusele (keerukusele).

Tootlikus töös on otstarbekas luua tingimused õpilaste tehnilise loomingu arendamiseks. Sageli on seal tegemist ühetaolise elementaarse tööga, mille juures on võimalik tehnoloogilist protsessi täiustada. Sel juhul on otsustava tähtsusega õpetajapoolne juhendamine, millises suunas õpilaste loomingu suunata.

Tootlik töö on töökasvatuse tähtis faktor. Seejuures on oluline osa õpilaste töövõistluses, töö resultaadi tähtsuse teadvustamisel, tublimite esiletõstmisel ning kiitustel jne.

Õigesti korraldatud tööõpetus ja -kasvatus, õpilaste osavõtt ühiskasulikust tootlikust tööst on õpingutesse teadliku suhtumise väljakujunemise, kodanikuks saamise, isiksuse kõlbelise ja vaimse kujunemise ning kehalise arenemise asendamatud tegurid.

Koolireform ja algõpetus

LILIAN KIVI,
algõpetuse sektori juhataja,
Eesti NSV teeneline haridustöötaja

Koolireformi elluviimine on alanud. Ühena esimestest tunnetab oma igapäevatoos tähelepanu ja hoolitsuse suurenemist algklassiõpetaja. Käesoleval õppeaastal kasvatab ja õpetab ta lapsi juba korrastatud töökoormusega ja tunduvalt suurema tasu eest. Seda enam peab ta aga andma endale täit aru oma pedagoogilise tegevuse uudsetest ülesannetest.

Algõpetust puudutab koolireform õige mitmest kandist. Reformi peamise ülesande — õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi märgatava tõstmise kõrval peab muutuma selles kooliastmes oluliselt ka õpetamise struktuur. Algõpetus pikeneb ühe aasta võrra. Kooli tulevad senisest aasta nooremad õpilased, kelle ealised iseärasused ise esitavad õpetajale nõude täiendada tunduvalt oma psühholoogia- ja pedagoogikateadmisi, rikastada metoodilist arsenalit uute võtetega, kasutamaks tunnis ning tunnivälisel ajal mängu kui õpitegevuse üht vormi ja vahendit senisest palju suuremas ulatuses.

Teatavasti on meie seniste noorimate koolilaste, s. t. 7-aastaste kooliuisikute arengut juhtivaks tegevuseks arvatud ikka õppimist. Mängu osa lapse arendamisel koolis on olnud õpetajati küll väga erinev, ent siiski üsna tagasihoidlik. Selliselt on orienteerinud õpetajat ka tema senine pedagoogiline haridus. Nüüd peame rääkima sellest, et kooliuisik (lähitulevikus kõik, praegu veel katseklassides kooliteed alustav 6-aastane) elab, tegutseb ja areneb enam-vähem terve õppeaasta vältel (aga see on veerand kogu algõpetuse ajast!) piltlikult öeldes «mängu juhtimisel». Algklassiõpetaja vajab teadmisi mängust, selle kasutamisest õppetöös, juhtimisest, aga ka praktilisi oskusi laste suunamiseks samm-sammult kogu õppeaasta vältel sujuval üleminekul «mängu-perioodist» «õppimise perioodi», s. t. uue, arengut juhtiva tegevuse aladele.

6-aastaste laste katselises õpetamises osalevate algklassiõpetajate kogemused näitavad, et mängu-probleem näib olevat raskeim üleminekul tööle 6-aastaste lastega. Mida pikem on õpetaja tööstaaž, seda raskem on kohaneda nooremate lastega, õigemini ümber orienteeruda tööle nendega. Heast tahtest ja teooriaga tutvumisest hoolimata ei omandata mänguga seonduvaid oskusi kiiresti. Seepärast vajab õpetaja lisaks veel kooli juhtkonna mõistvat suhtumist ning heatahtlikku abi.

6-aastaste laste klassides töötavate pedagoogide hulgas on algklassiõpetaja hariduse ja staažiga inimeste kõrval ka lasteaiakasvatava haridusega või algklassiõpetaja hariduse, ent lasteaedniku staažiga pedagooge. Mõlemal viimasel juhul laabub mängu seostamine õppetööga eriliste raskusteta.

Mäng õppetöö teenistuses võib esineda kindlate õppemängudena tunni ülesehituses, aga ka tunnivälise loovmänguna, mille juurde õpetaja tunni käigus või lõpul suunab lapsi omandatud teadmisi praktikas rakendama. Esimese valdkonna mängud lülituvad staažika õpetaja arsenalis suhteliselt ladusalt. Teda on vaja vaid varustada mängukomplektide või mängude konkreetsete kirjeldustega. Loovmängu juhtimine ja suunamine, iseäranis õppematerjalis mängude sisukamaks muutmise võimaluste nägemine ja lasteni viimine on tunduvalt keerukam, raskemini omandatav tegevus. Selles eas lastele on aga õpitegevuse lõpplüliks — omandatu praktikasse rakendamiseks — sageli ainsa võimalusena kasutatav targalt suunatud loovmäng. Rääkimata sellest, et loovmängus elab laps sisse täiskasvanute maailmas valitsevasse suhetesse, kujundab ta selle kaudu ka oma suhtumisi ümbritseva elu nähtustesse ja arendab edasi oma kõlbelist mina. Kui pedagoog tahab kindlustada kõrgekvaliteedilise õppekasvatustöö 6-aastaste lastega, peab ta paratamatult omandama ka laste loovmängu suunamise peene kunsti.

Lisaks sellele, mida toob kaasa töö 6-aastaste lastega, on algõpetuse ees üldisemaidki probleeme. Koolireformi põhiülesandeid vaagivas ettekandes Eesti NSV Haridusministeeriumis 20. septembril k.a. käsitles NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia presiidiumi liige Mihhail Kašin muu hulgas ka algklassiõpetajate ees seisvat ülesannet kujundada 4 esimese kooliaasta jooksul lastes välja edasiseks õpitööks vajalikud oskused. Nagu ta märkis, pole selle ülesande täitmisega praegu kõik kaugeltki korras.

Noorem kooliiga on õppetöö seisukohalt eelkõige oskuste kujundamise periood. Siit peab laps üle minema keskmisse kooliikka (kus õppetöö sisuks saab suurel määral süstematiseeritud teadmiste kogumine) õpitööks vajalike väljakujunenud oskustega, nagu kuulamis-, vaatlus-, väljendus-, lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskus.

Nõukogude psühholoog K. Platonov (3) vaatleb isiksuse kujunemist läbi 4 allstruktuuri: madalaim — bioloogiliselt tingitud (IV), sellele toetuv tunnetusvormide (III), edasi kogemuse (II) ja kõrgeim — suundumuse allstruktuur (I). (Lähemalt vt. L. Kivi. Eesmärk: isiksuse kujundamine ka algklassides. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 9, lk. 31—33.) Pidev kujunemine toimub kõigis neis allstruktuurides, ent 11—12-aastase kooliea vältel liigub eriti intensiivse kujunemise tsoon madalamalt kõrgemale. Sellest lähtudes võime leida ka igale kooliastmele kõige iseloomulikuma piirkonna selles ahelas ja seda arvestades suunata teadlikult ühe või teise valdkonna kujunemist.

Nooremas koolieas kujuneb teistest intensiivsemalt tunnetusvormide allstruktuur (K. Platonovi järgi hõlmab see üksikute psüühiliste protsesside individuaalsed iseärasused).

Siit ka meile hästi tuntud arendava õpetuse nõue. Selle allstruktuuri intensiivne kujunemine algab tegelikult juba koolieelses eas, kus eriti rõhutatakse lapse sensoorsete protsesside arendamise vajadust (1). Kuigi lapse mõtlemine on siis veel kaemuslik-kujundiline, võib ta õpetamise vastava korraldamise juures, nagu on märkinud L. Venger, saavutada suhteliselt kõrge üldistamis- ja abstraksiooniaseme, võime mõista tinglikke skemaatilisi kujutisi (2, lk. 287).

Kõik see kandub 6-aastase lapse koolitulekul üle koolieelsest east nooremisse kooliklassi. Siia lisandub vajadus arendada laste tahtelist tähelepanu, mälu, fantaasiat, kõnet. Samm-sammult peab laps jõudma ka mõtlemise keerukamate operatsioonideni. Erilisel kohal on nooremas koolieas lapse kõne arendamine. Erinevalt kõigi teiste psüühiliste protsesside arendamisest kui õppetegevusega kaasnevast on laste kõne arendamine iseseisev õppeülesanne.

Lapse esimesed 4 kooliaastat on periood, kus õpetamine, eriti mitmesuguste teadmiste andmine on otseselt laste psüühiliste protsesside arendamise teenistuses. Arendada neid saab teadmiste andmise käigus vastavate töövõtete kasutamise. Just seda protsessi vajabki arendav õpetus. Teadmiste sisu iseenesest õpetuse arendavat iseloomu ei määrata.

Tunnetusvormide allstruktuuri kõrval omandab algõpetuse perioodil küllalt olulise koha ka kogemuse allstruktuuri (K. Platonovi järgi kuuluvad siia omandatud teadmised, vilumused, oskused, harjumused; kujundab seda allstruktuuri õpetamine) üks osa, nimelt oskuste kujunemine. Just arenenud psüühilised protsessid koos nooremas koolieas omandatud õpioskustega moodustavadki aluse kogemuse allstruktuuri intensiivseks väljakujunemiseks — suures mahus süstematiseeritud teadmiste kogumiseks — keskmises koolieas, et sellele vanemas koolieas rajada isiksuse kõrgeim, suundumuse

allstruktuur, mida K. Platonov iseloomustab kui suhtumiste süsteemi, isiksuse kõlbelisi omadusi, tema maailmavaadet.

Suundumuse allstruktuuri kujunemine algab samuti juba koolieelses ja nooremas koolieas. Kuna see kujutab endast suhtumiste kujunemist, suhtumised aga kujunevad teadmiste najal, siis on sel perioodil vajalikud teadmised ka kui kujundava tegevuse baas. Kui oskuste edastamisel on vajalik õigesti korraldatud teadmiste andmise protsess, siis suhtumiste kujundamisel on oluline teadmiste sisu. Et lapsel on teadmistering kooli tülles veel piiratud ning elukogemused napid, peab kool hakkama seda laiendama. Nooremas koolieas osutub võimalikuks kujundada suhtumisi last vahetult ümbritseva keskkonna — looduse ja ühiskondliku elu — üksiknähtustesse, ümbritsevatesse inimestesse, nende inimeste loodud väärtustesse ja töösesse kui väärtuste loomise protsessi.

Seega seisavad õppe-kasvatustöö protsessi ees algõpetuse etapil lapse isiksuse kujundamisel eelkõige arendavad, õpioskusi andvad ja ümbritseva elu üksiknähtustesse suhtumisi kujundavad ülesanded. Teadmiste andmine on sel perioodil eelnimetatute teenistuses, saades oma sisu kujundavatelt (kasvatustsükkel) ning oma vormi (võtted ja viisid) arendavatelt ülesannetelt.

Sellest lähtudes on koolireformi töstatatud ka kogu senise õppekirjanduse hoolika läbivaatamise ning uue õppekirjanduse vajalikul tasemel koostamise nõue.

Kirjandus

1. Sensoorsest kasvatusast lasteaias. — Metoodilised juhendid. Tln., Eesti NSV Haridusministeerium, 1973.
2. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. М., «Просвещение», 1969.
3. Платонов К. К. О системе психологии. М., «Мысль», 1972.

Miks on pioneeridele vajalik kommunistlikust noorest rühmajuh?

HILJA OJASILD,
vanemteadur, pedagoogikakandidaat

Pioneerorganisatsiooni teoreetilise aluse raja- ja N. K. Krupskaja on rõhutanud, et pioneerorganisatsioon — see on laste omategevuslik (isetegevuslik) organisatsioon (8, lk. 276) ja et ta on poliitiline organisatsioon (9, lk. 484). Seda rõhutades pidas N. K. Krupskaja silmas, et pioneerorganisatsioon oma kasvatustööga täiendaks kooli ning oleks sel kombel suuteline kasvatama Kommunistliku Partei ürituse eest võitlejaid, kes tõesti on alati valmis* kommunistlike põhimõtete ellurakendamiseks ja vastavate ülesannete lahendamiseks oma vajaliku panuse andma.

Pioneerorganisatsiooni üheks põhifunktsiooniks tuleb pidada lastele ja noorukitele kommunistliku organisatsiooni liikmeks olekuga kommunistlike põhimõtete selgitamist, kommunistlike veendumuste kujundamist, iseseisva seisukohavõtu ja tegutsemiskogemuse, oma tegude eest vastutuse kandmise kogemuse andmist, iseseisvalt töötamise ja otsustamise oskuse kujundamist jms. Kuid see ei ole lihtsalt pioneeride poolt iseseisva otsustamise, iseseisva töötamise jne. kogemuse omandamine, vaid selle kogemuse põhisuks peab olema kommunistlike põhimõtete (mis kajastuvad lastepäraselt Nõukogude Liidu pioneeride pühalikus töötuses, pioneerideviisis ja Nõukogude Liidu pioneeride seadustes) omanda-

mine*, võitlus nende ellurakendamise eest igas pioneerikollektiivis, organisatsioonis tervikuna, koolis ja püüd seda teha ka ümbritsevas elus koos kogu nõukogude rahvaga. Selle laste ja noorukite omategevusega, nende tegutsemis-, suhtlemis-, eneseteostus- jms. vajaduste rahuldamisega on pioneerorganisatsioon omategevuslik (parem termin kui «isetegevuslik», mis kõigepealt kunstilise isetegevusega seondub) organisatsioon.

Kommunistlike põhimõtete iseseisev ja praktiline omandamine, iseseisev võitlus (tõsi, Leninliku Komsomoli juhtimisel) nende ellurakendamise eest — see on see, mida teised kasvatusinstitutsioonid pole suutelised lastele pakkuma, see on see, mida pioneerorganisatsioon internatsionalistlikus, patriootilises jt. kasvatustöö valdkondades oma ainulaadse panusena lapse isiksuse igakülgeks arendamiseks esmajoones andma peab.

Eespool nimetatud jt. ülesannete optimaalne täitmine on võimalik pioneerorganisatsiooni monoliitsuse tingimisel, mis pioneerikollektiivide (eeskätt pioneerimaleva, -rühma ja -salga) kasvatamise-kujundamisega saavutatav on. Seepärast peame me ka pioneerikollektiivide kasvatamist-kujundamist pioneerorganisatsiooni põhifunktsiooniks. Me püüame meie lastest kasvatada igakülgselt arenenud, kehaliselt ja vaimselt tugevaid inimesi, kuid mitte individualiste, vaid kollektivistide, mitte end kollektiivile vastandavaid, vaid tema jõu moodustajaid... «Me arvame, et ainult kollektiivis saab lapse isiksus kõige terviklikumalt ja igakülsemalt areneda. Kollektiiv ei neela lapse isiksust, vaid mõjub kasvatus kvaliteedile, tema sisule,» on rõhutanud N. K. Krupskaja (7, lk. 205).

Kooli pioneerorganisatsioonis on tähtis koht pioneerirühmadel. Kuid pioneerirühma osa pioneerorganisatsiooni ette seatud ülesannete täitmisel sõltub otseselt sellest, kas pioneerirühmast tõeline pioneerikollektiiv kujuneb või mitte. Viimane on oluliselt sõltuv rühmajuhi olemasolust ning tema suhtumisest pioneeridesse, nende ettevõtmistesse, vahkorrast klassijuhatajaga, kogu komsomoli-grupi toetusest rühmajuhi taotluste realiseerimisel, samuti klassijuhatajapoolsest abist jne. Oleme seisukohal, et ilma rühmajuhita tõelist pioneerirühma kollektiivi on valdavalt võimatu kujundada. Millest selline seisukoht? Miks ei võiks oma klassi pioneerirühma iga klassijuhataja ise otseselt juhtida nii, nagu see meil praktikas suurel määral juurdunud on? On ju iga klassijuhataja pedagoogilised teadmised ja oskused võrratult suuremad kui kommunistlikest noortest rühmajuhitidest.

* «Alati valmis!» pärineb V. I. Lenini teosest «Mis teha?» (4, lk. 131—132; vt. 1, eriti lk. 142—159).

* Pioneerorganisatsioon on kutsutud oma liikmete esitatavate õppetööjõudluse nõuete, organisatsioonis valitseva töökuuse ja teadmiste austuse õhkkonna jms. kaudu kooli õppekasvatustööle igakülgselt abi osutama ning teda täiendama.

■ Rühmajuht on komsomoli saadik pioneerorganisatsioonis, mis on vajalik nende organisatsioonide ühise iseloomu, ühiste eesmärkide allakriipsutamiseks. Kuid mis eriti oluline — pioneerorganisatsioon on komsomoli vahetus ja reserv. Selge on, et meie tänapäeva kooli õpetajad osutavad nii pioneer- kui ka komsomoliorganisatsiooni tegevusele igati abi, kuid põhiline tuleb neil organisatsioonidel koostöös (parteiorganisatsiooni otsesel suunamisel) ise saavutada. Vastasel juhul kaotavad need organisatsioonid oma mõtte.

■ Pioneerorganisatsioon on laste ja noorukite kommunistlik omategevuslik organisatsioon. Siin on vaja kindlustada nii tegevuse kindel ideeline suunitlus kui ka laste omalgatus ja iseseisvus. Esimest suudavad õpetajad kindlasti märksa paremini kindlustada, kuid teist — pioneeride omalgatuslikku ja iseseisvat tegevust — märksa halvemini. Juba N. K. Krupskaja, arutades küsimust kommunistide ja kommunistlike noorte osast pioneeriliikumise juhtimisel, märkis, et ei tohi arvata, et kui inimene on kommunist, et ta siis kohe lasteliikumise juhiks kõlbab (6, lk. 166). Selles suhtes pidas ta kommunistlike noori märksa paremaiks, sest lähedasem vanus tõmbab lapsi. Kommunistlik noor saab neid mõjutada paremini sellepärast, et ta on loomulik autoriteet. Lähtudes pioneerorganisatsiooni põhifunktsioonidest, on laste initsiatiivi ja omategevuse arendamine eriti oluline, kuid see ei ole optimaalselt teostatav õpetaja — õpilase juhtimise — allumise süsteemis, vaid vanema sõbra ja seltsimehe vahendusel. Õpetajad võivad siin küll suurepäraselt nõu anda, korrigeerida pioneeride tehtud vigu jne., sest nende teadmistepagas on võrratult suurem kui noorukesel kommunistlikul noorel. Kuid küsimus seisab selles, et enamik lapsi ei saa õpetajasse suhtuda kui vanemasse sõbra. Õpetaja jääb laste silmis valdavalt ikka õpetajaks, tema näpunäited aga põhiliselt õpetussõnadeks. Selle vanema sõbra ja seltsimehe rollis saab esineda peaaegjalikult siiski keegi, kellega ei olda õpetaja — õpilase vahekorras.

Igas pioneerirühmas on lapsi, kes suudavad neile antud ülesannete täitmiseks rühmakaaslasti kaasa haarata, eestvedajaks olla. Ja kui vaadata ainult saadud ülesannete või võetud kohustuste täitmist, siis on selliseid pioneere igas pioneerirühmas, kelle juhtimisel need täidetud saavad. Tähtis on, et kõik pioneerid ülesannete täitmisest optimaalselt osa võtaksid, et kõigil kollektiivi liikmeil oleks selle tegevusega võimalik rahuldada oma tegutsemis-, suhtlemis-, eneseteostus- jms. vajadusi, sest selle kaudu me suuname ju ka pioneerirühma kollektiivi kujunemist ja arengut ning viimase kaudu pioneeride isiksuste arengut. Siin ongi meie pioneeritöö üks olulisi nõrku kohti. Nimelt ei suuda sellevanuselised lapsed kõiki oma kaaslasti vajalikult tegevusse haarata ega omavahelisi arusaamatusi, mis tegevuses tekivad, vajalikult lahendada, mis nii kaas-

laste kui ka olukordade küllalt põhjalikku tundmist eeldab. Siin on pioneeriealistel suuri raskusi (vt. 8). Ja nagu tähelepanekud näitavad, käivad pioneeriealistel tihti käsikäes suur agarus ja kindel eesmärgitaotlus, kuid väike olukordade hindamise oskus, kaaslaste mittemõistmine. Tulemuseks on sageli olukord, kus ühed on aktiivse eestvedaja (või mis veel halvem — üksitegutseja) ja kõikjal kaasalööja rollis, teised passiivsed pealtvaatajad või hoopis eemalejääjad, mistõttu pioneerirühma kollektiiv, kes pioneerorganisatsioonis kasvatus subjekti ja tingimuse osa etendama peab, jääb hoopis välja kujunemata.

Laste omavaheliste suhete korrigeerimiseks, üksteisemõistmise tagamiseks, nende ergutamiseks, vahel ka eestvedamiseks, vanema sõbra nõuanneteks jms. on rühmajuht hädavajalik. On vajalik just vanema sõbra ja seltsimehe olemasolu, kellesse lapsed suhtuvad nagu oma kollektiivi liikmesse, kelle eest laste omavahelised suhted varjatud ei oleks ning kes suudaks lapsi ja olukordi paremini tunnetada ning sellest lähtuvalt vastavaid samme astuda (siin vajab aga rühmajuht omakorda klassijuhataja abi): anda nõu ja ergutada või olla mõningal määral eestvedaja, korrigeerida või suunata ülesannete jaotust vastavalt kasvatusaotlustele* jne.

Seega kommunistlik noor pioneerirühmas vanema sõbra ja seltsimehe rollis on hädavajalik laste omategevuse kindlustamise, selle sisulise juhtimise ja suunamise, laste üksteisemõistmise parema kindlustamise, laste omavaheliste suhete sõbraliku korrigeerimise ning rühmas pioneerliku kommunistliku moraali õhkkonna kindlustamise huvides, kuid samas ka kommunistliku noore malliks — eeskujuks. Viimane ei ole sugugi väikse tähtsusega, sest just rühmajuhi varal on pioneeridel otsene kontakt Kommunistliku Noorsooühinguga. Kas otsene kontakt ka pioneerides perspektiivseid püüdlusi — kommunistlikuks nooreks saamise püüdlusi — kujundab, oleneb suurel määral rühmajuhist ning komsomoligrupist, kelle šefluse all pioneerirühm on. Kuid siiski mitte ainult neist. Oluline on, kui autoriteetseks rühmajuhi staatuse kogu kooliperes silmis on kujundatud (see on üks tähtsamaid pedagoogilisi ülesandeid), millist rolli kommunistlikud noored koolis üldse etendavad jpmis.

Kui me märkisime, et valdavalt ei suuda õpetajad-klassijuhatajad oma pioneerirüh-

* Siinkohal tuleb rõhutada, et pedagoogiliste eesmärkide ja ülesannete seadmisel, mil tuleb lähtuda üldisest olukorrast klassis või pioneerirühmas ning kus on vaja sügavaid pedagoogilisi teadmisi, tuleb klassijuhatajal etendada määravat osa. Pedagoogilistest eesmärkidest ja ülesannetest lähtuvalt suunab rühmajuht oma pioneerirühma tegevust; pioneerirühma lubaduse väljatöötamisel, pioneerirühmale antud ülesannete ja lubaduse täitmist jms. — ühesõnaga kogu pioneerirühma tööd.

made tööd vajalikult juhtida ja suunata, siis pidasime silmas järgmist.

■ Pioneerorganisatsiooni kommunistliku iseloomu rõhutamiseks on vaja mitte ainult pioneerorganisatsiooni vastavasisulist tegevust, vaid ka tihedaid kontakte meie teiste kommunistlike organisatsioonidega — komsomoli- ja parteiorganisatsiooniga. On vaja, et kooli pioneerorganisatsiooni kooli komsomoliorganisatsiooni otsesel juhtimisel ja suunamisel (koos šeffettevõtte komsomoliorganisatsiooniga) töötaks, et kooli parteiorganisatsioon nii otsest kui kaudset (komsomoliorganisatsiooni vahendusel) abi osutaks.

■ Pioneerorganisatsiooni omategevusliku iseloomu kindlustamiseks on vaja, et pioneerirühmade otsene juhtimine, juhendamine, abistamine toimuks pioneeride vanema sõbra ja seltsimehe poolt, kellena õpetajal on raske esineda. Õpetaja — õpilase vahekord ei võimalda sellevanuselistel lastel (olgu küll teises töölõiguses) oma õpetajasse kui sõbrasse suhtuda. Siinjuures ei eita me selliste õpetajate olemasolu, kes, kahjustamata õpetaja — õpilase suhteid, suudavad pioneeridele ka tõeliselt vanemaks sõbraks ja seltsimeheks olla. Meie rõhuasetus tuleneb üldisest olukorrast.

Õpetaja-klassijuhataja osa oma klassi pioneerirühma tegevuse suunamisel on väga suur.

■ Pidevalt on vaja kursis olla oma klassis ja pioneerirühmas valitseva olukorraga, et sellest tulenevaid pedagoogilisi eesmärgi ja ülesandeid seada.

■ Rühmajuhhi tööga tuleb kursis olla, et seda vajalikult suunata ja rühmajuhhi ka vajadust mõõda abistada.

■ Tarvineb ka osaleda pioneerirühma tööde- tegemistes, tunda otsest huvi oma klassi pioneerirühma elu vastu, et pioneere vahetult nõuga abistada. Siinjuures tuleb toonitada just õpetaja niisugust huvi asja vastu, mida lapsed tunnetavad omalaadse hinnanguna, tunnustusena, mis lapsi ergutab ja innustab.

Käesolevaga tahtsime rõhutada V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni põhimääruse, samuti ÜLKNÜ põhikirja vastavate sätete tingimusteta järgimise hädavajalikkust. Kui me N. K. Krupskaja teoreetilisi seisukohti silmas peame, tänapäeva teaduse saavutusi praktilise pioneeritöö korraldamisel arvestame ning ÜLKNÜ põhikirja sätet «Komsomoliorganisatsioonid on kohustatud pidevalt juhtima pioneerirühmade ja malevate tööd, pioneeriaktiivi õpetamist, aitama noortel leninlastel huvitavalt ja sisukalt tööd korraldada . . .» (3, lk. 32) tingimusteta täida, on pioneerorganisatsioon koos komsomoliorganisatsiooniga suuteline kooli ideelis-kõlbelist õhkkonda kujundama ning olema õpetajakonna asendamatu abilise kooli õppe-kasvatustöös.

Kirjandus

1. Lenin V. I. Mis teha? Meie liikumise valusaid küsimusi. Tallinn, ERK, 1952. 184 lk.

2. Lenini ordeniga autasustatud V. I. Lenini nim. Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni põhimäärus. — Vanempioneerijuhi käsiraamat I. Koostanud H. Tänavsuu. Tallinn, «Eesti Raamat», 1970, lk. 18—23.

3. Üleliidulise Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu põhikiri . . . Tallinn, «Eesti Raamat», 1983. 36 lk.

4. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. — Л., Изд.-во Ленинградского университета, 1970. 134 с.

5. Крупская Н. К. Будь готов! — Пед. соч. в десяти томах, т. 5. М., Изд.-во Акад. пед. наук, 1959, с. 131—132.

6. Крупская Н. К. К очередным задачам пионердвижения (доклад на II всесоюзном съезде пионерработников). — Пед. соч. в десяти томах, т. 5. М., Изд.-во Акад. пед. наук, 1959, с. 154—172.

7. Крупская Н. К. Пионердвижение как педагогическая проблема. — Пед. соч. в десяти томах, т. 5. М., Изд.-во Акад. пед. наук, 1959, с. 204—207.

8. Крупская Н. К. О работе ВЛКСМ среди детей. (Доклад на VIII съезде ВЛКСМ). — Пед. соч. в десяти томах, т. 5. М., Изд.-во Акад. пед. наук, 1959, с. 261—284.

8. Крупская Н. К. Ответы на вопросы слушателей высшей школы пионердвижения. — Пед. соч. в десяти томах, т. 5. М., Изд.-во Акад. пед. наук, 1959, с. 483—486.

Eetika õpetamise probleeme

**JUTA VEIMER,
nooremteadur**

1983. a. juunis võttis Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegium vastu otsuse kodanikuõpetuslike ainete katselisest õpetamisest meie vabariigi üldhariduskoolides. Kodanikuõpetuse tsüklisse kuuluvad järgmised alakursused: kõlblusõpetus (8. kl.), psühholoogia (9. kl.), perekonnaõpetus (10. kl.) ning eetika alused (11. kl.). Kõlblusõpetuse ning psühholoogia katselise õpetamisega alustati katsekoolides juba 1983/84. õppeaastal, perekonnaõpetuse õpetamist katsetsükli raamides aga 1984/85. õppeaastal. Vastavalt Haridusministeeriumi kolleegiumi otsusele tuleb eetika aluste õpetamine katsekoolidesse sisse viia 1985/86. õppeaastal. Kui psühholoogia ning perekonnaõpetuse õpetamisel on meie vabariigis juba olemas koolikäsitle kogemus (õpetamine fakultatiivainena; perekonnaõpetuse kursuse õpetamine üleliidulise eksperimendi raames), siis eetika (nagu kõlblusõpetuski) on meie vabariigi üldhariduskooli jaoks uudne õppeaine ning seega eeldab aine spetsiifikat arvestava koolikäsitle kavandamine hulga sisuliste (aga ka paljude organisatoorsete) probleemide eelnevat nägemist, lahendamist ning esialgsetegi käsitlepõhimõtete ja lahenduste leidmist.

NSV Liidus on eetika kui iseseisev õppeaine sisse viidud Valgevene NSV üldhariduskooli. Siit tuleneb esimesel pilgul kõige lihtsamana näiv võimalus: Valgevenes tehtu (incl. programm ja õpik) ülekanndmine meie vabariigi üldhariduskooli. Mis räägib selle võimaluse vastu? Eetika on õppeaine, mille kooliõpetuslikud eesmärgid on eelkõige kasvatusliku iseloomuga (teaduslikud teadmised kui sellised on siin vahendiks, aitamaks konkreetset isiksusel mõtestada end oma suhetes teise inimese, ühiskonna, looduse ja iseendaga). Kasvatuslike eesmärkide realiseerimine eeldab õpilaste mitmesuguste sotsiaal-tüüpiliste (ajaloolis-kultuuriliste, sotsiaalpsühholoogiliste, väärtusorientatsiooniliste) iseärasuste arvestamist ka õpetatava aine sisu- ja käsitleusaktentide

kavandamisel. Seepärast ei saagi teise vabariigi kogemuse otsest ülekanndmist meie tingimustesse lugeda ei otstarbekaks ega õigustatuks.

Teisalt on praegu — seoses perekonnaõpetuse lülitamisega üldhariduskoolide õppeplaanidesse — muutumas üleliiduliselt päevakohaseks selline eetika üksikküsimuste koolikäsitle, mis hõlmab vaid perekonnaelu eetilisi (ja psühholoogilisi) aspekte. Niisugune lahendus on otstarbekas ja õigustatud küll perekonnaõpetuse seisukohalt, kuid toimib samas nii psühholoogia kui ka eetika isiksusetähtsaid kasvatuslikke võimalusi ahendavalt ning kitsendavalt. Järelikult ei saa me eetika koolikursuse sisu kavandamisel oluliselt toetuda ka sellele lähenemisviisile.

Otsimaks lahendusi eetika võimaliku koolipärase käsitle tarvis ei tohi me unustada ega eirata kõiki üldtuntud üldisi didaktilisi põhimõtteid ja printsiipe. Siinjuures tekib aga tõsiseid vastuolusid nende printsiipide praktilisel ühitamisel ühtses aine koolikäsitlelikus kompleksis. Vaatleme siinkohal kahte objektiivselt (õpetamise situatsioonist) tingitud vastuolu. Esimene on vastuolu õpetamise teaduslikkuse ning õpetamise järjepidevuse printsiipide, teine — õpetamise teaduslikkuse ning eakohasuse printsiipide vahel.

Eetika kui teaduslik distsipliin on eelkõige filosoofiline teadus. See tähendab, et paljud eetika kui teadusliku distsipliini raames vaadeldavad küsimused on üldfilosoofilise iseloomuga. Üldfilosoofiliste teaduslike teadmiste on võimatu ka eetika spetsiifiliste küsimuste käsitlemine ning mõtestamine. See tähendab, eetika kui filosoofilise distsipliini õpetamine eeldab, et õpilastel oleks piisavalt eelteadmisi teaduslikust filosoofiast (filosofia põhiküsimus, seadused, kategooriad jne.). Ühiskonnaõpetuse kursusest, mille raames õpilased vastavaid süsteemseid eelteadmisi saavad, hakatakse õpetama aga samuti alles 11. klassis.

Olgu siinkohal vahemärkusena öeldud, et kõrgkoolides loetakse üliõpilastele eetika kursust üldjuhul alles pärast seda, kui nad on omandanud nii dialektilise kui ka ajaloolise materialismi kursused, sageli aga kuulunud eelnevalt ka filosoofia ajaloo loenguid. Teine vastuolu, mis eetika koolikäsitle kavandamisel eelnevat lahendamist nõuab, on vastuolu õpetamise teaduslikkuse ning eakohasuse nõuete vahel. Rangelt teaduslik loogiline ja abstraktne eetika mõistete, kategooriate jne. käsitlemine koolis tähendaks paratamatult, et õpitava sisu ei oleks õpilastele jõukohane, õpitav ei pakuks neile huvi ega oleks õpilastele isiksuslikult tähenduslik. See aga tähendaks, et eetika kui õppeaine ei saaks täita oma kasvatuslikke, isiksuse kõlbelse teadvuse kujundamisele suunatud eesmärgi.

Olgu siinkohal öeldud, et eetika koolikursuse loomist raskendav asjaolu on ka erinevate (paiguti koguni vastuoluliste) lähenemisteede

olemasolu paljudele eetika, moraali ja kõlbluse küsimustele nõukogude eetilise-filosoofilise mõtte. Näitena osutagem siinkohal sellele, et selliseidki mõisteid nagu «eetika», «moraal» ja «kõlblus» ei interpreteeri meie erialakirjandus üheselt: nende mõistete vastastikuseid seoseid ja suhteid mõtestavad nõukogude filosoofid koguni diametraalselt vastupidiselt.

Eespool osutatud vastuolude ületamine (vastuolu õpetamise teaduslikkuse ja järjepidevuse, teaduslikkuse ja eakohasuse nõuete vahel) on võimalik sel juhul, kui oluline osa õppematerjalist esitatakse õpilastele mitte filosoofilisel, vaid sotsiaalsühholoogilisel tasandil. Ainekäsitus põhiliselt sotsiaalsühholoogilisel tasandil peaks olema jõukohane, enam huvipakkuv ning seega ka kasvatuslikult tõhusaim.

Tõsi, kursuse sissejuhatavas osas, kus õpilastele antakse ettekujutus eetika kui teadusliku distsipliini aimest ning avatakse kursuse käsitlemisel vajalike üldiste mõistete sisu ja spetsiifika, vaadeldakse moraali olemust, spetsiifikat ja funktsiooni, kõlbluse olemust, kõlblusest valikut ning moraalisuhte väärtuselist iseloomu, on filosoofiline ainekäsitus paratamatu ning ainuvõimalik.

Kursuse teine osa annab ülevaate moraalisuhte ja inimeste kõlblusteadvuse arengust läbi inimkonna ajaloo inimese enesemõtestamise kaudu ajastu kultuuris, kultuuri tähenduslikus maailmapildis. See osa kursusest leiab oma käsitusviisi just sotsiaalsühholoogilisel tasandil. Selle eesmärgiseade põhjendus on K. Marxi õpetuses inimese olemusest ning selle õpetuse filosoofilis-pedagoogilistes konkretiseeringutes — nõukogude filosoofide, psühholoogide ja pedagoogide S. Rubiņšteinī, E. Iljenkovi, A. Arsenjevi, I. Mihhailovi, M. Kagani jt. töödes. Inimeste kõlblusest teadvust loovate põhimomentide struktuur-funktsionaalsel ning ajaloolis-arengulisel kirjeldamisel oleme lähtunud nõukogude filosoofide (M. Kagan, E. Sokolov, I. Kon), psühholoogide (M. Rubiņštein, ajaloolaste (A. Gurevitš) ja semiootikute (J. Lotman) seisukohtadest ning esitusloogikast. Oleme püüdnud kursuse selle osa kavandamisel lähtuda vajadusest n.-õ. laiendada õpilase enesestõestamise alust teise inimesega (inimene minevikus; inimene tulevikus), mis omakorda peaks toimima õpilase enesemõestamise võimalusi avardavalt ja suunavalt. Siinkohal olgu öeldud sedagi, et inimese kõlblusteadvuse arengut käsitlev eetikakursuse osa peaks võimaldama seoseid üldajaloo ja psühholoogia kursustega, ning sellisena süvendama õpilaste ajaloolist tajumust ning psühholoogiateadmisi.

Kursuse kolmandas osas vaetakse sotsialistliku moraali iseärasusi, kõlbluse ideaali ja kõlbluse väärtusi. Erilise tähtsusega on siinkohal teema, millega vaadeldakse kõlbluse ideaali ja ühiskondliku praktika — «nõutava» ja olemasoleva vahekorra. Kursuse selles osas käsitletakse ka sotsialistliku ühiskonna elu-

laadi ja meie ühiskonna mõningaid kõlbluse probleeme, millest mõned peaksid olema väga tähenduslikud kooli lõpetavale noorele inimesele.

Sellisenä on üldjoontes kirjeldatav meie poolt kavandatud eetika koolikäsitus kursuse sisu selle katseliseks õpetamiseks meie vabariigi üldhariduskoolides kodanikuõpetuslike ainete tsükli raamides. Loomulikult kujutab kavandatu vaid esialgset varianti, mis nõuab katsetamist reaalses koolitingimustes, reaalses õppeprotsessis.

Enne seda kui katsekoolide õpetajad saavad asuda praktilisele tööle kursuse õpetamisel, on tingimata vajalik ka vastav metoodiline eeltöö. On selge, et õpetatava aine sisulised iseärasused tingivad ka käsitusorientatsiooni eripära. Eetika kui õppeaine on suunatud oluliselt isiksuse eneseloomisele õpitava materjali isiksusliku mõtestamise kaudu. See aga tähendab, et käsitusorientatsioon, kus põhirõhk langeb valmistõdede omandamisele n.-õ. äraõppimise teel (õpetaja jutustus, õpikuteksti lugemine) ja õpitu reprodutseerimisele õpilaste vastustes, ei õigusta ennast. On ilmne, et vastava käsitusorientatsiooni loomisel tuleb erilist tähelepanu pöörata õpilaste sisuliselt iseseisvale tööle kirjandusega, mitmesuguste grupiaruteludele, loominguiliste töödele. Mitmesuguste loominguiliste tööde kui õpetamismeetodi rakendamisel on oluliselt võimalik toetuda neile kogemustele, mis saadud kunstisõpetuslike ainete õpetamisel meie vabariigis.

Loomulikult seondub eetika aluste katselise õpetamisega koolides mitmeid teisigi probleeme — ka õpetajate ettevalmistus, õppekirjanduse, vajaliku näitlikustava ilukirjanduse ja publitsistlike materjalide olemasolu ning kättesaadavus jne. Sellest, kui otstarbekalt ja asjalikult suudetakse lahendada kõik sisulised, metoodilised ning organisatoorsed probleemid, sõltub otseselt eetika õpetamise kasutegur meie üldhariduskoolis.

Psühholoogia õpetamine kodanikuõpetuse ainete kompleksis

JUHAN SÖERD,
pedagoogilise psühholoogia labora-
tooriumi juhataja, psühholoogia-
kandidaat

Psühholoogia õpetamisel Nõukogude Eesti koolis on küllaltki pikaajalised traditsioonid. Alus sellele pandi 1946. a. ÜK(b)P Keskkomitee otsusega «Loogika ja psühholoogia õpetamisest keskkoolis». Selles otsuses rõhutatakse, et on täiesti ebanormaalne loogika ja psühholoogia kui õppeainete puudumine keskkoolis. Seepärast nähakse ette nelja aasta jooksul, alates 1947/48. õppeaastast, õpetada loogikat ja psühholoogiat keskkooli lõpuklassides.

Selle otsuse elluviimine ei valmistanud meie koolidele raskusi, sest kogemused nende ainete õpetamisel olid olemas. Juba kodanliku Eesti koolis õpetati psühholoogiat filosoofia eelkursuse osana kui kohustuslikku õppeainet. Õpetajate ettevalmistamine, nende kvalifikatsiooni tõstmine ja õppekirjanduse koostamine lasus professor K. Ramuli õlul, kellel sel alal on hindamatud teened. K. Ramuli teoreetilisteks põhimõteteks, mida ta praktikas edukalt rakendas, olid sisu teaduslikkus ja õppeeksperimenti rohke kasutamine aine õpetamisel.

Nende kogemuste tõttu oli võimalik jätkata psühholoogia õpetamist sõjajärgsetel aastatel ka Nõukogude Eesti koolis, nii et NLKP Keskkomitee vastava otsuse ilmumisel oli psühholoogia meie koolide õppeplaanis juba olemas.

Psühholoogia sisseviimine kooli elavdas suuresti metoodilist mõtet üleliidulises ulatuses. Ilmus rohkesti nii õpetamise metoodikat käsitlevaid üksikartikleid kui ka käsiraamatuid õpetajale (4). Psühholoogiat õpetati kohustusliku õppeainena meie vabariigi keskkoolides 15 õppeaasta jooksul, s.t. alates 1946/47. kuni 1960/61. õppeaastani (mõnedes koolides, kus korrapealt tootmisõpetusele üle ei mindud, koguni 17 aastat).

1961/62. õppeaastast alates algas psühholoogia kui fakultatiivaine õpetamise periood, mis on oma tõusude ja mõonadega kestnud tänini. On tähelepanuväärne, et psühholoogia fakultatiivtundideks koostati originaalõpik (1), mis on ilmunud mitmes trükis, fakultatiivaine õpetamise olukorra kohta on publitseeritud ülevaatlikke uurimusi (2).

Viimastel aastatel on nõukogude didaktikud seoses igakülgset arenenud harmoonilise isiksuse kasvatamise idee realiseerimisega, seoses kutsesuunitluse ja kutseõppe aktuali-

seerimisega juhtinud tähelepanu õpilastele psühholoogiateadmiste andmise tarvilikkusele. Nii märgib V. Lednjov üldise keskhari-
duse sisu struktuuri analüüsimisel olulise lün-
gana psühholoogiateadmiste puudumist selles
(3). Tõsiste kasvatusülesannete seadmisel ja
täitmisel ei rahulda meie kooli ilmselt enam
psühholoogia kui fakultatiivaine staatus.

Eesti NSV Haridusministeerium alustas
1983/84. õppeaastast eksperimenti kodaniku-
õpetuse ainete sisseviimiseks üldhariduskooli.
Kodanikuõpetuse ainete tsükklisse kuuluvad
kõlblusõpetus (8 kl.), psühholoogia alused
(9. kl.), perekonnaõpetus (10. kl.) ja eetika
alused (11. kl.). Eksperimenti alustati möödu-
nud õppeaastal umbes kahekümmes koolis.

Käesolevas artiklis püüame teha mõningaid
kokkuvõtteid selle eksperimenti esialgsetest
tulemustest psühholoogia õpetamise osas.

Kodanikuõpetuse tsükklisse kuuluva psühho-
loogiakursuse karakterne iseärasus on see, et
siin ei ole tegemist eraldiseisva, isoleeritud
ainekursusega, vaid kompleksi ühe osaga, mis
ainetevaheliste seoste kaudu on mitmeti seotud
kompleksi teiste osadega. Neid seoseid jälgi-
takse, täiendatakse ja täpsustatakse experi-
mendi käigus.

Antud kursuse üldine ülesanne on mitte
psühholoogia õpetamine üldse, akadeemilisel
ja abstraktsel kujul, vaid niisuguste tead-
miste ja praktiliste oskuste andmine, mis abis-
taksid õpilasi praktilisel inimesetundmisel,
teiste inimeste (aga ka iseenda) mõistmisel,
inimestega suhtlemisel, samuti elukutse vali-
kul. Kursus pakub psühholoogilisi pidepunkte
ja lähtekohti perekonnaõpetuse mitmete tee-
made käsitlemisel, tõsist tähelepanu on pöö-
ratud töökasvatuse psühholoogilistele alustele.

Et teha kokkuvõtteid psühholoogia katse-
lisest õpetamisest esimesel aastal, selleks ko-
gusime andmeid katsekoolide õpetajatelt vas-
tava küsimustiku kaudu. Selles küsimustikus
oli 3 temaatilist blokki: kõigepealt andmed
õpetaja kohta, teiseks õpetaja arvamused
programmi kohta ja kolmandaks peamised
tulemused antud programmi rakendamise,
s. t. selle järgi õpetamise kohta. Küsimusti-
kule saatsid vastused 19 katsekooli õpetajad.

Mida kujutab endast katsekooli psühholoo-
giaõpetaja? Kõigepealt tuleks rõhutada, et
siin on tegemist vägagi soliidse pedagoogilise
staažiga õpetajaga (keskmine tööstaaž 21,5
aastat). Pedagoogiline tööstaaž on peaaegu
kõikidel õpetajatel ühtlaselt kõrge — ainult
kolmel õpetajal oli see alla 10 aasta. Seega
võib kindlalt väita, et aine õpetamise experi-
ment on kogenud pedagoogikates.

Psühholoogiaõpetaja staažilt jaguneb katse-
koolide õpetajaskond kaheks kindlapiiriliseks
rühmaks. Kõigepealt väikese staažiga (1—4
aastat) õpetajate rühm, kes oli valdavas üle-
kaalus, ja suurestaažilised õpetajad staažiga
10—31 (!) aastat. Kuigi keskmiseks psühho-
loogia õpetamise staažiks tuli 5,9 aastat, kõ-

neleb väikese staažiga õpetajate arvukus sel-
lest, et eksperimendi juhendamisel on vaja
tõsist tähelepanu pöörata aine õpetamise me-
toodika küsimustele.

Jälgides katsekoolide õpetajate eriala dip-
lomi järgi, selgub, et siin domineerivad eesti
keele ja kirjanduse õpetajad (31,58 %), järg-
nevad psühholoogid (26,32 %) ja pedagoogi-
lise instituudi psühholoogiaõpetaja kutsega
(TPeDI koolieelse pedagoogika eriala lõpetajad
— 21, 05 %), kes kõik kokku moodustavad
ligikaudu 80 % katsekoolide õpetajatest. Et
47,35 % katsekoolide õpetajatest on saanud
psühholoogiaõpetaja eriettevalmistuse, siis
võib nende õpetajate erialast koolitatust täies-
ti korralikuks pidada.

Tundsiime huvi ka selle vastu, kas ja kuidas
psühholoogiaõpetaja õpetab kodanikuõpetuse
tsükli teisi aineid. Selgus, et peaaegu pooled
nendest (42,11 %) õpetavad psühholoogia
kõrval nii kõlblus- kui ka perekonnaõpetust,
26,32 % ainult kõlblusõpetust ja 10,53 %
ainult perekonnaõpetust. 21,05 % õpetajatest
õpetab ainult psühholoogiat ja kodanikuõpe-
tuse teisi aineid ei õpeta. Seega näeme, et
peaaegu 80 % katsekoolide õpetajatest õpe-
tab 2—3 kodanikuõpetuse ainet, mis peaks
tagama selle tsükli kompleksuse, süstemaatilisuse
ja ainetevaheliste seoste optimaalsuse.

Õpetajate üldhinnang uuele programmile,
mille järgi nad ühe õppeaasta vältel tööta-
sid, oli tasakaalukalt positiivne, laskumata
hinnangu andmisel kõrgetesse superlatiivi-
desse või nihilistlikku mahategemisse. Kooli-
hinnetes väljendatuna oli hinnang programmi
kohta 3,36 palli.

Programmi tugevateks külgedeks peeti vas-
tavust tänapäeva psühholoogiateaduse tase-
mele, loogilist ülesehitust, praktilist kallakut,
seda, et on pööratud tähelepanu suhtlemisele,
kodule, kutsevalikule ja tööle, on hõlmatud
põhimõisted.

Programmi põhipuudusena toodi esile üle-
paisutatust, liiga palju materjali tuleb käsit-
leda ühes tunnis. Programmi seletuskirjale
peeti vajalikuks lisada psühholoogiamõistete
raudvara, üksikasjalik juhend praktiliste töö-
de kohta ja hindamise põhimõtted. Programmi
struktuuriga oldi üldiselt rahul, märgiti vaid,
et programmile tuleks lisada õpetajale vaja-
mineva kirjanduse loetelu.

Katsekoolides töötavad õpetajad tegid ka
mitmeid ettepanekuid selle kohta, mida võiks
programmile lisada ja mille arvel, mida võiks
ära jätta.

Et kõnealuse eksperimendi esimese aasta
põhieesmärk oligi programmi katsetamine,
siis töötasime katse käigus ilmnenuid ebakohti
arvestades programmi ümber.

Uuest programmist on välja jäetud teemad,
milles esines olulisi kattumisi teiste kodaniku-
õpetuse tsükli ainetega — kõlblus- ja pere-
konnaõpetusega. Laiendatud on teemasid, mis
käsitlevad psühholoogiat kui teadust ja prak-
tilist nõuandjat, isiksust ja tunnetusprotsesse.

Õpetamise metoodikat ja tulemusi puuduta-
vate andmete analüüs näitab, et psühholoo-
giatundides teeb näitkatseid igas tunnis või
üle tunni ligi 40 % õpetajatest, 60 % aga har-
vemini. Et näitkatseid iseloomustavad psühho-
loogiat kui teadust, siis tuleb neid väga olu-
liseks metoodikaelemendiks pidada ja nendele
senisest suuremat tähelepanu pöörata.

Kuigi õpilaste teadmiste hindamise kohta
oldid õpetajatele antud selgepiirilised juhendid,
valitses siin tegelikult kirev mitmekesisus.
Ühed kasutasid viiepallilist numbrilist hinda-
mist, teised «arvestatud — mitte arvestatud»
süsteemi, ühed kasutasid jooksvat hindamist,
teised kokkuvõtvat hindamist kursuse lõpus.
Et asjasse mõningat selgust saada, selleks jäi
hindamine eksperimendi selle õppeaasta üheks
põhiprobleemiks. Õpetajad said juhtnööri
kasutada mitmesuguste tööliikide numbrilist
hindamist, selgitamaks selle otstarbekohasust
ja optimaalsust. Proovitakse nii suulist kui ka
kirjalikku hindamist — tunnikontrolle ja
kontrolltöid, konspektide, referaatide, vaat-
lustulemuste vormistamise, iseseisvate tööde
ja katsetulemuste vormistamise hindamist.

Õpetajate arvates andsid õpilastele vajalik-
ke eelteadmisi elukutse valikuks need prog-
rammiteemad, mis käsitlesid isiksust ja tege-
vust ning isiksuse omadusi: temperamenti,
võimeid ja iseloomu.

Perekonnaõpetuseks vajalike alusteadmis-
tena märgitakse neid teemasid, mis käsitle-
vad perekonda kui kollektiivi, suhtlemist ja
konflikte perekonnas, vaimset tervist, tund-
muste osa perekonnavaliku ja kodu inimisik-
suse kujunemise teurina.

Õpetajad rõhutasid, et enamik programmi-
teemasid andis õpilastele teadmisi eneseana-
lüüsiks ja enesekasvatuseks.

Sajaprotsendilisel rõhutati õpilaste huvi
õpetatava aine vastu. Rohkem huvitas kõik,
mis oli seotud omaenese «minaga», kuid kogu
klassi jaoks ebahuvitavaid teemasid ei olnud.
Märgiti, et õpilased on huvitatud, kuid
«direktsioon suhtub kui kergekaalulise ai-
nesse, mida võib ära jätta või ükskõik kuhu
päeva lõppu torgata». Üks õpetaja kirjutab:
«Psühholoogiat on tore õpetada, õpilased on
nendest probleemidest väga huvitatud, eriti
testimisest, õppides end tundma.»

Eksperiment jätkub. Õpetajad ootavad õpi-
kut, töövihikut ja näitvahendeid.

Kirjandus

1. Коёмets, Е., Тамм, Л., Еланго, А.,
Индре, К. Психология и педагогика алу-
сед. Tallinn, «Valgus», 1972. 175 lk.
2. Ууемаа, О. Психология õpetamine
fakultatiivainena Eesti NSV üldhariduskoo-
lides. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 11,
lk. 895—900.
3. Ле д н е в В. С. Содержание общего сред-
него образования: Проблемы структуры.
Москва, «Педагогика», 1980. 264 с.
4. Самарин Ю. А. Очерк по методике
преподавания психологии в средней школе.
Москва, Изд. АПН РСФСР, 1950. 186 с.

Õpilaste teatrikuultuuri kasvatamise lähtekohti

**MARI KADAKAS,
nooremteadur**

Õpilaste teatrikuultuuri kasvatamise ja kujundamise probleem püstitus seoses teatrikunsti aluste lülitamisega meie vabariigi üldhariduskooli kirjandusprogrammi, millega anti eluõigus nn. teatriõpetusele. Teatriõpetuse üldesmärgiks võib pidada koolilõpetaja teatrikuultuuri sellist taset, mis tagab järjepideva suhte teatrikunstiga ja teatrietenduse kui kunstiväärtuse suhteliselt adekvaatse retseptiooni, s.o. läbielamise, tajumise ja hindamise. Teatrikuultuuri kasvatamise kui kunstilise tegevuse (eelkõige teatrietenduse retseptiooni) mehhanismide kujundamise protsess on aluseks ja ühtlasi eelduseks õpilaste kasvatamisele teatrikunsti ideelis-esteetilise mõju kaudu.

Teatrikuultuur peegeldab isiksuse kunstilise arengu üht aspekti ja on määratletav kui isiksuse spetsiifiliste kunstivajaduste ning võimete ja tegevuse ühtsus. Teatrikuultuur avaldub ja realiseerub nii teatrikunstiga vahetu suhte protsessis (etenduse jälgimisel teatrisaalis) kui ka teatriga kaudsemalt seotud tegevustes (teatriinfo hankimine, teatrilase kirjanduse lugemine, teatariarvustuste kirjutamine, taidlus jms.). Teatrikuultuuri struktuuris on eriline koht vajadusel tajuda, läbi elada ja hinnata teatriteoste ideelis-kunstilisi väärtusi. Vajadus suhteks teatrikunstiga on isiksuse teatrilase tegevuse peamine liikumapanev jõud ja motiveeriv alge. Arenenud teatrivajadus ilmneb mitte üksnes soodsates tingimustes (näit. pakutakse teatripiletit), vaid ka siis, kui vajaduse rahuldamiseks tuleb ületada takistusi. Teatrivajaduse struktuuris võib eritleda kaht aspekti. Esiteks, vajadus tajuda, läbi elada ja hinnata konkreetset etendust kui kunstiväärtust, teiseks, orientatsioon lavateose ideelis-emotsionaalse sisu väljendamise vormile, selle tajumisele ja hindamisele. Isiksuse kunstilise arengu protsessis tema teatrivajadused süvenevad ja aktiveeruvad.

Teatrivajaduse rahuldamist reguleerivad isiksuse teatrihuvid ja esteetilised hoiakud teatrikunsti suhtes. Teatrihuvi on määratletav kui isiksuse aktiivne positiivse tundmusliku varjundiga suundus teatrikunstile, mis stimuleerib ja orienteerib nii teatrikunstiga seotud tegevusi üldse kui ka konkreetsete lavateoste retseptiooni. Esteetilised hoiakud teatrikunsti suhtes kujutavad endast püsivaid eelsoodumusi positiivseteks või negatiivseteks hinnangereaktsioonideks teatrikunsti nähtustele. Nad peegeldavad isiksuse kunstilis-esteetilisi väärtusorientatsioone ja on vahendajaiks teatrivajaduse ja selle rahuldamise objektide vahel.

Teatrielamus kui kunstielamus on võimalik ainult arenenud esteetiliste tundmuste baasil. Esteetilise tundmuse mõistega hõlmatakse nii selliseid isiksuse omadusi nagu rütmi-, harmoonia-, koloriiditunne kui ka potentsiaalset psüühilisi võimeid emotsionaalselt reageerida tegelikkuse esteetiliste objektide tajumisel (ilu-, ülevus-, koomilise, traagilisetunne) (2, lk. 148—149). Esteetilise tundmuse aktualiseerumine teatrielamuse vormis kujutab endast esteetilise hinnangu akti, milles väga oluline roll on teatrikunstiga seotud esteetilistel ideaalidel.

Esteetilise hinnangu mehhanismiks on esteetilise suhtumise objekti kõrvutamine ideaaliga, millega määratakse objekti esteetiline tähendus subjekti jaoks, tema esteetiline väärtus. Nii on esteetilised ideaalid kui ettekujutused soovitatavast täiuslikkusest nii ümbritsevas tegelikkuses kui ka kunstis vaadeldavad kunstilise hinnangu kriteeriumina ja sellistena teatrikuultuuri olulised elemendid. Isiksuse ideaalides väljenduvad tema väärtusorientatsioonid. Teatrikunstiga seotud väärtusorientatsioonid ja ideaalid kujunevad nii vahetu, s. o. individuaalse kui ka vahendatud (teadmised, hinnangud, väärtuskujutlused, mis edastatakse ja omandatakse teatrilase kirjasõna, massikommunikatsioonide, õppetöö kaudu) ja suhtlemises teiste inimestega) teatrikogemuse alusel. Isiksuse teatrikuultuuri arengu käigus suureneb tema teatrikunstiga seotud esteetiliste ideaalide abstraktsuse aste, kujunevad tema esteetilis-kunstilised vaated ja veendumused. Nii ideaalid kui vaated ja veendumused peegeldavad isiksuse väärtussüsteemi, kuid erineval teadvustatuse ja interioriseerituse astmel. Nende teatrikuultuuri struktuurielementide kujunemise ja funktsioneerimise mehhanismiks on kunstimaitse. Kunstimaitse on võime vahetult meeldimise või mittemeeldimise alusel hinnata kunstiteose kunstilist väärtust. Kunstimaitse võib olla hea või halb, arenenud või arenemata. Üldisemas plaanis hõlmab kunstimaitse lugeja — kuulaja — vaataja orientatsioone kunstiteose teostuse funktsionaalsusele, «vormi sisulisusele»; elulise materjali organiseerimise, s. o. töötlemise meisterlikkusele; autori kunstikavatsuse realiseerimise kvaliteedile. Sellisena on kunstimaitse teatrietenduse kunstiväärtuse hindamise

vahend ja kriteerium. Teatrilases loovtegevuses funktsioneerib kunstimaitse nii kunstilise tegevuse kriteeriumina kui ka normina.

Eelnevas vaatlesime isiksuse teatrikuultuuri põhilisi struktuurielemente, mis määravad tema kunstilise tegevuse taseme kui kunstilise tegevuse allikad, alusmehhanismid ja regulaatorid. Teatrikuultuur oma kõigi struktuurielementide ühtsuses funktsioneerib ja areneb teatrikunstiga aktiivse suhtlemise protsessis. Õpilaste teatrikuultuuri arengut peaks stimuleerima ja suunama vajalikult toimiv teatriõpetus. Teatriõpetuse resultatiivsuse väljaselgitamine eeldab teatrilase arengu, s. o. teatrikuultuuri taseme näitajaid ja vastavate arengunihete fikseerimise meetodikat.

Õpilaste teatrikuultuuri näitajatena tulevad arvesse järgmised: 1) teatrihuvi, mida väljendavad positiivsed hoiakud nii teatrikunsti kui teatriga kaudsemalt seotud tegevuste suhtes ja teatrikunsti teatav eelisasend õpilaste huvi, eriti kunstihuvide struktuuris; 2) teatrikõlastuste sagedus ja žanriline diapsoon; 3) teatrilase informeeritus, mis peegeldab nii koolis pakutud teadmiste omandatust kui ka omal käel kogutud teadmiste ulatust ja taset; 4) esteetilis-kunstiline hoiak teatri suhtes, mis peegeldab õpilase ettekujutusi teatri funktsioonidest ja spetsiifikast ning väljendub spetsiaalsetes ootustes; 5) teatrietenduse retseptiooni kvaliteet. Nende näitajate alusel on teatava suhtelisusega määratletavad ka teatrikuultuuri tasandid.

Teatrikuultuuri arengu näitajatena võib kasutada niisiis 1) positiivseid hoiakumuutusi teatri ja teatriga seotud tegevuste suhtes; 2) teatrikõlastuste sagenemist, nende žanrilise diapsooni laienemist; 3) teatrilase informeerituse tõusu (teadmised teatrikunsti spetsiifika, jooksva teatrielu, teatritegelaste tegevuse (lavastajad, näitlejad, teatrikunstnikud, -kriitikud) kohta ning konkreetsete lavastuste tundmine järgmistes aspektides: lavastus — lavastaja, lavastus — üks peaosalisi, lavastus — kunstnik-kujundaja, lavastatud draamateos — autor); 4) nihkeid esteetilis-kunstilistes hoiakutes teatrikunsti suhtes; 5) teatrietenduse retseptiooni taseme tõusu.

Teatrietenduse retseptiooni tase on teatrikuultuuri kompleksne näitaja, sest etenduse retseptiooni protsessi lülitub vaataja kui teatrikuultuuri kandja tervikuna. Retseptiooni kvaliteedi hindamise kriteeriumidena on mõeldav kasutada järgmisi: etenduse tajumise adekvaatsus, terviklikkus, emotsionaalsus, ideelis-esteetiline sisu mõistmine. Vastavate kriteeriumide alusel on teatrietenduse tajumise kvaliteet üldisemas plaanis kirjeldatav järgmistel tasanditel kaudu: 1. Konstateerimise e. mittekunstilise tajumise tasand — tajutakse lavateoses kujutatava elulise materjali pindmist kihti, jälgitakse süüdeid, välist tegevust. Ei tungita laval toimuva psühholoogilisse põh-

juslikkusesse. Puudub teose ideelise sisu tabamise hoiak. Kunstielamust ei teki. 2. Analüütiline tasand — tajutakse samuti peamiselt elulise materjali kihti, kuid sügavamalt: analüüsitakse tegelaste omavahelisi suhteid, käitumist, taotlusi. Sageli suhtutakse ka sellel kunstitaju tasandil etendusse kui reaalse elu kehatusse. Laval toimuva tajumine on üldiselt adekvaatne, kuid puudub hoiak kunstilisele üldistusele, dramaturgi ja lavastaja autoripositsiooni mõistmisele. Kogetud elamus lähtub eelkõige elulisest materjalist, samuti hinnang teosele. Osatakse välja tuua etenduse üksikkomponente (näitlejatöö, lavakujundus, muusikaline kujundus). 3. Kontseptuaalne e. kunstiline tasand — etendust tajutakse tervikuna kui kunstiteost, etenduse üksikkomponente tajutakse funktsionaalses seoses. Läbi kunstielamuse jõutakse lavateose ideelis-esteetilise sisu mõistmiseni. Sel tasemel teatritavastaja suudab tajuda, hinnata ja kõrvutada näidendi autoripositsiooni ja lavastuskontseptiooni. Tema hinnang etendusele on põhjendatud. Teatrietenduse retseptiooni kvaliteeti ja selle sõltuvust teatrikuultuuri teistest eelnimetatud näitajatest on võimalik uurida vastavate testidega (retseptioonitest, hoiakutest, informeerituse test).

Õpilaste teatrikuultuuri kujundamine seostatuna kirjanduse õpetamisega üldhariduskoolis on teostatav vastavate pedagoogiliste tingimuste korral.

Teatrikuultuuri areng võib toimuda ainult suhtlemises teatrikunstiga. Seepärast on õpilaste teatrikõlastuste stimuleerimine ja organiseerimine, lavastuste vaatamiskohustus ja analoogselt kirjandusprogrammi teoste lugemiskohustustega teatrikuultuuri kasvatamise esmane tingimus.

Teatrietenduste vaatamine iseenesest ei garanteeri kunstitaju arengut, etenduse retseptiooni kunstilisel tasandil. Mittekunstilise kujutamise eesmärk on objektide ja nende omaduste fikseerimine. Kunstilisel kujutamisel on välismaailma objektide kujutamine kunstniku mõtete, tunnete, suhtumiste, s. o. teose ideelis-emotsionaalse sisu väljendamise vahend. Seepärast tuleb õpilastes kujundada kunstiteose vormi tajumisvõimet, kunsti kujundilist keelt. Õpilaste teatrikuultuuri kujundamine kirjandusõpetuse protsessis eeldaks niisiis sellise õppematerjali ja töövormide rakendamist, mis orienteeriks õpilasi lavateose vormi sisulisele tajumisele, teatrikujundi spetsiifika tunnetamisele. See oleks mõeldav ülesannete kaudu, mis orienteerivad õpilast nii tajuma kui ka looma (vähemalt kujutluses) sisulist vormi, teatrikujundit.

Õpilaste teatrikuultuuri kasvatamise võimalikkus kirjandustundides tuleneb teatrikunsti ja draamakirjanduse olemuslikust vastastikusse seosest (draamažanri kujunemine on lähtunud teatrikunstist, draamateos on teatrilavastuse alus). See tähendab, et konkreetsete draamateoste käsitlus kirjandustunnis tu-

leb kavandada nii, et draamateoste süvema tajumise, kirjanduskogemuse rikastamise kõrval taotletaks ka teatrikunsti spetsiifika omandamist. Mõned uurimused (1;3) on näidanud, et tingimusel, kui draamateose käsitluses luuakse metoodiliste võtetega õpilaste fantaasia loominguine projektsioon lavastusele, kui draamateose analüüsi protsessis omandavad õpilased teadmisi nii draamažanri kui teatrikunsti spetsiifikast ja ajaloolisest arengust, süveneb oluliselt draamateose retseptatsioon, kuid esineb nihkeid ka vastava teatrietenduse retseptiooni kvaliteedis. Seepärast on eelduspärane, et draamateoste žanrispetsiifilise käsitlusmetoodika kasutamisel kombineerituna mõnede otseselt lavateostele suunatud töövormidega on võimalik saavutada õpilaste teatrikultuuri taseme tõus.

Õpilaste kunstiline areng eeldab nende kunstilise tegevuse järjepidevust. Teatriõpetuses oleks see tagatav teatrikülastuste ja teatriinformatsioonide (analoogsed poliitinformatsioonidega), etenduste arutelude, teatrikunstist lähtuvate uurimuslike tööde ja ka tunniväliste teatriürituste regulaarsusega.

Kirjandus

1. Баранова А. И. Эстетическое воспитание школьников средствами театрального искусства. На материале школ Белорусской ССР. Автореф. М., 1977, 19 с.
2. Джидарьян И. А. Эстетическая потребность. М., «Наука», 1976. 190 с.
3. Тупикене М.-Л. А. Развитие художественного восприятия драматического произведения в процессе его изучения. Автореф. Вильнюс, 1981. 19 с.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Psühholoogiline barjäär tehnika suhtes ja teed selle vältimiseks

ARVED LEINBOCK,
vanemteadur, psühholoogiakandidaat

Teoksil oleva koolireformi keskne ülesanne on töökasvatuse probleemi lahendamine teadus- ja tehnikarevolutsiooni tingimustes. Probleem tundub üliteravana, kui mõelda drastilistele muutustele tehnikas. Ent olukorra utreerimisest on vähe kasu, samuti nagu taolisel juhul kergesti tekkivast passiivsest hoiakustki, ootamajäämisest, et küllap kõik siiski laheneb. Aktiivseks kohanemiseks toimuvaga on kõige otstarbekam toetuda teadus- ja tehnikarevolutsiooni jätkumise üldisematele prognoosidele, kõnesolevas küsimuses eeskätt prognoosidele, mis puudutavad töökasvatuse laia baasi.

Noore põlvkonna töökasvatases on selgesti märgatav baasi ja pealisehituse vahekord. Agraarse tootmis- ja eluviisi juures võtsid vanemad oma lapsed põllule kaasa. Käsitöö kõrgperioodil olid lapsed pidevalt vanemate töö juures. Ka manufaktuuri lasti lapsi sisse. Nende isolatsioon tööst süvenes tootmise industrialiseerimise tagajärjel. Hommikul läksid isa ja ema tööle, kusjuures selles kontekstis oli töö midagi abstraktset, tähendas lihtsalt: läksid sinna, kuhu peab minema. Laps jäi koju kellegi hoolde või viidi lasteaeda ja mängis seal millegagi, mida vanemate lapsepõlves oli peetud meelepärasteks mänguasjadeks.

Eluviisi viimased arengutendentsid ja -prog-

noosid on juba soodsamad. Kõigepealt on vanemad rohkem aega kodus. Tööaja lühendamise kõrval soodustab seda tehnika uus arenguring olmetehnika näol. Vanemaid toovad koju üha laienevate funktsioonidega televiisor, heliseadmed, majapidamismasinad, programmjuhtimisega köögiseadmed. Telefongi võimaldab järjest rohkem asju kodus olles korda ajada.

Ühe valusa tehnikaajastu probleemi niisiis lahendab tehnika ise. Kuid neid jääb küllaga, selleks et tekitada nii füüsilist kui ka psühholoogilist barjääri inimese ja tehnika vahele. Noorele põlvkonnale on psühholoogilise barjääri allikaks juba praeguse kasvatajate põlvkonna ebakindlus tehnikaga suhtlemisel. Seda nii koolis kui kodus. Koolis juhtus nii, et tehnikakalduvustega mehed lahkusid just enne tehniliste õppevahendite tulekut ja naisõpetajad sattusid silmitsi õppetehnika esimese ja kapriisse põlvkonnaga. Kodus on aga mitmesugustel põhjustel miinimumini langenud olmetehnika seadmete hooldamine ja remont. Selle tagajärjeks on vanema põlvkonna ebakindlus tehnika käsitsemisel, mis on kerge üle kanduma ka nooremale.

Psühholoogiline barjäär, mille suhtes see ka tekib, osutub kahetsusväärseks piirajaks inimese elus. Objektiivselt alusetu, takistab see käitumist rohkem kui võimetus. Psühholoogiline barjäär on komplitseeritud psüühiline nähtus, milles põimuvad kujutus ja veendumus, kartus ja soov, eitav hoiak ja lootus. Tulemus on aga üks — eemalehoidmine sellest, mille suhtes barjäär on tekkinud, sellega kokkupuutumisel aga desorganiseeritud käitumine. Spordipsühholoog S. Oja (2) on kirjeldanud ujuda mitteoskavate üliõpilaste käitumist vees: paaniline, mõistusele ja tahetele mittealluv. Loomulikult olid neil mittevujatel kõik kehalsed eeldused ujumiseks olemas ja kui neile õigel ajal ning õigel viisil oleks seda õpetatud, oleks nii mõnestki võinud saada tugev ujuja. Samad tagajärjed võivad olla tehnika suhtes tekkinud psühholoogilisel barjääril, avastamata ja välja arenemata võib jääda isegi tõeline tehnikatalent.

Enamikul juhtudel on barjääri tekkimine seotud õige aja möödalahkumisega, vastavate kokkupuudete vähesuse või kitsusega nooruses, harva ehmast ja valu tekitanud kokkupuudetega (viimased tuuakse rohkem vabanduseks). Sellepärast pole õige mõelda, et barjäär võib tekkida nagunii. Meie küsitlusandmed igatahes näitavad, et seadmetest elektrilöögi saamine ei ole ahendanud õpilaste suhtlemist tehnikaga. Normaalse töökasvatuse huvides on seega esmaajoones vajalik, et teatud eaks saavutaksid õpilased niisuguse kindluse tehnikavahendite käsitsemisel, et oleks välditud barjääri tekkimine õige aja möödalahkumisega. Erilist tähelepanu tuleb pühendada barjääri vältimisele seepärast, et hiljem seda ületada on juba tohutult raske.

Eafaktori kõrval etendab barjääri tekkimi-

sel teatud osa ka soofaktor. Tehnika pidamine rohkem meeste asjaks tähendab juba iseenesest naistel teatud tasemega barjääri olemasolu tehnika suhtes. Kuid soofaktor on eafaktorist paindlikum ja paljuski traditsioonist sõltuv. Näiteks väidab osa mängu uurinud pedagoogikateadlasi, et laps ei ole see, kes valib endale «soopärasteid» mänguasju, vaid et vanemad on need, kes igal moel piiravad tütarlaste mängimist tehniliste mänguasjadega ja poiste mängimist nukkudega. Ent teiselt poolt täheldame siiski fakte, mis ei seletu kasvatustraditsioonidega. Kui näiteks jalgratastest huvituvad poisid ja tütarlapsed võrdselt, siis mopeedidel näeb tütarlapsi niisama harva kui elektritrellidega puurivaid naisi. Nii et teatud eeldusi ja eemaletõmbumisi tuleks mitte ainult lubada, vaid ka ette näha.

Praegused prognoosid, mis arvestavad ka juba väljakujunenud olukorda, näevad ette meeste suundumist rohkem tehnika häälestamise ja remondi peale ning naiste suundumist selle kasutajateks. Mõlemate võimalused tehnikast eemale jääda langevad miinimumini.

Sellises olukorras ei suuda töökasvatuse komplitseeritumaid ülesandeid lahendada kool ükski. Ükskõik kui suuri kulutusi ka teha kooli varustamiseks kõrvkõigilise seadmetega, ikkagi oleks täiesti lootusetu õpilasi kooliseinte vahel kõige vajalikuga kokkupuutesse viia. Selline püüdkid oleks prognoose arvestades mõttetut, sest järjest kiiremini vananevat tehnikat ei suudaks kool uuega asendada. Seda arvestades näebki koolireform ette tööõpetuse viimise töötava ja uueneva tehnika juurde, baasettevõttesse.

Kahjuks ei saa see toimuda õpilaste varases eas (meenutagem, et põlluharijate ja käsitöölise lapsed olid töö keskel juba sünnist peale), mistõttu hea tehnikasuhtlusoskusega õpilaste kõrval võib tootmisettevõttesse minna tehnikaarglikke. Et uuel miljööl on omadus muuta julgeid julgemateks ja ebakindlaid veel ebakindlamateks, siis on tingimata vaja, et kõik õpilased läheksid baasettevõttesse julgustandva ettevalmistusega.

Ettevalmistuse tõhusus oleneb selle ajalisest kestusest ja vastavusest ees ootavale reaalsusele. Esimest tingimust rahuldab oluliselt, kui lapse mänguasjade hulgas on piisavalt esindatud tehnilised mänguasjad. Teine tingimus on rahuldatud seda paremini, mida mitmekülgsemaid tehnilisi seadmeid on õpilane regulaarselt kasutanud. Et igaladsete masinate ja aparatuuridega tutvumine on siiski võimatu, siis osutub üldtingimuseks baastehnoloogia valdamine. Juba praegu ning ka teaduse ja tehnika arengu prognooside kohaselt loetakse tehnoloogia baasiks arvutus- ja tehnikat. Nii et selle igasuguste variantidega kokkupuutumine kergendab eriala omandamist.

Näib olevat kaks teed, kuidas kool saab

ilma materiaalsete ja oluliste ajaliste kulu-
tusteta suunata kasvava põlvkonna tehnika-
suhtlust. Esimene oleks anda nõu lasteva-
nemaile tehniliste mänguasjade kohta ja teine
kodumasinatega ning muu olmetehnika sead-
mete kasutamise õpetamine. Organisatsioo-
niliselt on mõlemad kooli ja kodu koostöö
vormid ning tähendavad kodu osatähtsuse
fõstmist töökasvatases. Siin ei puudu ka
laiema üldsuse kaasatõmbamise võimalus, sest
kaaluka sõna saaksid kaasa rääkida mänguasjade
tootjad ja kaubastajad ning kodumasinatega re-
montijad. Eesmärgiks on katta umbes 10 aastat
lapse elust tiheda ja eakohase osasaamisega
meie kaasaegsest tehnikakultuurist.

Mänguasjade küsimuses peaks pearõhk lan-
gema loengutele ja vestlustele lastevanema-
tega. Et 6-aastaste laste koolitulek nagunii
sunnib kooli selle küsimusega tegelema, siis
ei tähenda siin soovitud midagi kõrvalist.
Ootamatult võib tunduda soovitus, et vähe-
malt kaudselt osaleksid selles vanemate klas-
side füüsikaõpetajad. Mille kõigeaga ka ei
täieneks mängu teooria, igal juhul jääb selle
põhiniidiks tees, et mäng on ettevalmistus
eluks, ka edaspidiseks süstemaatiliseks õppi-
miseks. Tehnilised mänguasjad aga annavad
lastele väga kasulikke kujutlusi hilisemaks
füüsikakursuse õppimiseks. Füüsikaõpetajate
asjakohased soovitusel mänguasjade valiku ja
kasutamiseviiside kohta soodustaksid järjepide-
vuse printsiibi realiseerimist õpetuses.

Olmetehnika käsitlemist suunava töö vor-
mid võivad nähtavasti olla mitmekesisemad
ja paindlikumad ning täiendada üksteist. Et
olmetehnika tutvustamine on nagunii mingil
määral kuulunud klassijuhatajatöö raami-
desse, siis võib põhivõttes sinna jääda, et
seda enam, et ette tuleb intiimset laadi
probleeme, mille lahendamisel on klassijuhata-
taja asendamatu. Mõeldav on sobivate ürituste
ja ürituste seeriatega korraldamine mitme klassi
õpilastele (kõigile või soovijatele), samuti selle
töö viimine pioneeri- ja komsomoliorganisat-
siooni, tehnikaringi.

Olulisemgi kui töö organisatsiooniline vorm
on meetodiline lähenemisviis. Kuna materiaal-
baas asub kodudes ning ka eesmärk rea-
liseerub laste tööoskuse ja töötada tahtmise
näol kodus, tuleks toimida põhimõttel «alt
üles». See tähendab, et kõigepealt selgita-
takse: 1) mida õpilased oskavad ja mida ei
oska, 2) mida keegi saab õppida sõbralt, 3)
milles saavad aidata asjatundlikumad
lastevanemad, 4) millist nõu lastevanemad
vajavad. Alles olemasolevate võimaluste rea-
liseerimise järel on otstarbekas kaasa tõm-
mata spetsialiste. Põhiline algstaadiumis, kui
tegemata on see, mida saab ise teha, oleks
nende kutsumine vähetulus. Küll aga oleks
mõttekas, kui spetsialistid esineksid nõuan-
netega ajakirjanduses ja demonstreeriks
praktilisi võtteid nende ees, kes otseselt
hakkavad õpilasi instrueerima.

Kõige otsustavam muidugi on mänguasjade
ja olmetehnika seadmete baasil toimuva töö-
kasvatuse sisu. See peab olema eakohane
ja arengut edasiviiv. Muretsetav mänguasi
peab olema selline, et sellega saab mängida
vastavas eas olevate laste tunnetuslaadile ja
tegutsemisviisidele vastavaid mängu, kodu-
masinatega tuleb neil lasta toimetada tin-
gimustes ja viisil, mis on arusaadav, jõu-
ja oskustekohane.

Sama nimega mänguasjad, nii tehnilised
kui ka muud, tulevad lapse ellu eri vanuses
erinevatena. Teisel eluaastal, kui laps hakkab
vajama järeelvetavaid mänguasju, olgu ka
auto järeelvetav. Siis sellel muid funktsio-
naalseid võimalusi olema ei pea. Neljandast
eluaastast aga peavad need võimalused il-
muma, eeskätt auto juhtimise võimalus. Edas-
pidi vajab laps juba mitmesuguste funktsio-
naalsete võimalustega, kas või pagasiruumiga
autot, kuhu saab pakkida reisile kaasa võeta-
vaid asju. Arvutiajastu kooliealine laps vajab
juba programmeeritavat autot, mille liikumist
ta saab ise nii programmeerida, et see sõidab
vajalikke pöördeid tehes läbi laua- ja tooli-
jalgade vahelt. Kooli füüsikaõpetaja soovitaks
vahepeal veel sellist sõidukit, mida lükatakse
eemalt (samanimelise) magneti abil.

Juba see pisteline autonäide veenab, et
lastevanemaile jagatavais nõuannetes tuleb
oriinteeruda teistsugusele mänguteooriale kui
see, mis ilmses nostalgilises looris elab veel
siiani. Ma pean silmas mõningaid sõnavõtte,
kus laste suurele fantaasiale apelleerides
väideti, et lapsele pole vaja ei palju ega
uhkeid mänguasju, et kepi ja tooli varal fan-
taseerides areneb tema mõtletegevus võib-
olla rohkemgi.

Põhiline vabale fantaasiale me töökasvatust
siiski rajada ei saa ja seda ei teinud meie
kauged esivanemadki. Juba arheoloogilistele
leidudele toetuv mänguasjade ajalugu kinni-
tab, et lastele valmistati konstruktsioonilt
leidlikke ja funktsionaalselt mitmekülgseid
lelusid. Seda esiteks. Teiseks ei tule igno-
reerida põhivõtte, et hea mänguasi on — eako-
hane mänguasi. Kui osta tagavedamises
lapsele tehniliselt täiuslik ja 10-aastase mait-
sele vastav auto, siis peale pahanduste vae-
valt midagi lootat on. Niisama lootusetu kui
püüd ilma «poe»-mänguasjadeta läbi saada
on laste sundimine või meelitamine mängima
ajast ja arust läinud asjadega. Last ei saa
panna käsitsi nukupesuga «pesema», kui ta
teeb seda tööd masinaga.

Koduste mänguasjade kõrval on ilmunud
üldkasutatavad mänguautomaadid. Praegu-
seks lakkavad vaidlused nende üle olemast
põhimõttelised ja suunduvad praktilist laadi
otsingutele. Didaktiline põhiküsimus on juba
otsustatud ja lahendatud: meil ei tehta auto-
maate õnnemängude mängimiseks, vaid pool-
automaate taibukuse ja osavuse arendamiseks.
Kiire ja pidev tagasiside, oma tegevuse kohese
hindamise võimalus ühendab sellist mängu

nüüdisaegse tootmisega, kujundab valmidust operaatoritööks (3). Kuid tehnika arenguring ei lõpe laste väljameelitamisega kodunt, vaid tuleb taas kodudesse. Mängutehnika järgmine aste on videomängud televiisoriga ühendatava arvuti abil. See tähendab võimalust kohandada mängu laste eale, lisandub ka loovülesannete lahendamise ja graafilise konstrueerimise võimalus.

Olmetehnika hõlmamist pedagoogilise tegevuse sfääri pidas juba aastate eest enesest mõistetavaks A. Kõverjalg, kes «Nõukogude Kooli» 1968. a. 9., 10. ja 11. numbris andis tähtsamate kodumasinat käsitlemise üldprogrammi. Teoksil olev koolireform eeldab töö jätkamist selles suunas, esmajoonel alg- ja keskklasside õpilastega tehtava töö sisu ja mahu kindlaksmääramist.

Siinkohal tahaks lähemalt arendada üht teisesuunalist mõtet, mis on samuti seotud eaprobleemide lahendamisega. Nimelt on põhjust vahet teha, kas laps kasutab tehnikat iseseisvalt või koos vanematega. Mõiste «koos vanematega» ilmselt võiks saada üheks töökasvatuse põhitähtsuseks, millega haakuvad koos tegemise viise ja funktsioonide jaotust iseloomustavad mõisted.

Pole mõeldav, et laps alustaks olmetehnika kasutamist (ja üldse töö tegemist) teisiti kui koos vanematega. «Koos vanematega»-staadium moodustab otsustava osa ja pika perioodi kogu õppimise ajast. Meie küsitlusega selgus, et näiteks 5. klassi õpilased kasutavad tähtsamatest olmetehnika seadmetest koos vanematega peaaegu niisama paljusid kui iseseisvalt. Sugudevahelistest erinevustest tingitult nähtavasti ei seatagi endale eesmärki jõuda kiiresti iga seadme iseseisva kasutamiseni. Nii ei ütle abist ära poisid õmblusmasina ja tütarlapsed fotoaparaadi kasutamisel. Ka perekonnasuhete huvides pole mõtet kiirustada iseseisvalt tegutsemise staadiumi jõudmisega. Veel siis, kui laps tuleb asjaga toime iseseisvalt, on aeg-ajalt arukas praktiseerida koos tegemist.

Mis siis kuulub mõiste alla «koos vanematega»? Kaudselt nähtavasti juba vanemate tegevuse jäljendamine mälu järgi, otseselt — tegutsemine ettenäitamise, sõnalise instruksiooni ja üldise käsu järgi. Nii sõnaline instruksioon kui ka käsk võivad olla detailsed, konkreetset situatsiooni arvestavad, ent ka üldised. Viimasel juhul tuleb lapsel endal arvesse võtta tingimusi ja üksikoperatsioonid sooritada oma seniste kogemuste varal iseseisvalt. Edasiminek tehnika kasutamises toimubki iseseisvalt sooritatavate tegevuste osatähtsuse kasvamisena ja esimestelt lihtsatelt toimingutelt komplekssetele üleminekuna.

«Koos vanematega»-põhimõttele erilist rõhku panema ajendab ka üks teaduse ja tehnika prognoos. Nimelt suuna võtmise arvutustehnika ja brigaaditöö (teamwork) ühendamisele. Seletades sellega Jaapani tootmis- saavutusi ja silmas pidades vastavaid ümber-

korraldusi NSV Liidus, leitakse Läänes, et «individuaalsete tegude» aeg on möödas ja et uutes tingimustes kuulub tööalase kvalifikatsiooni mõistesse koos töötamise oskus (1). Laste tegevus koos vanematega, kui seda toetada pedagoogikateaduse vahenditega, peaks praegusi õpilasi paremini ette valmistama ka brigaaditööks.

Õeldust muidugi ei järeldu, nagu saaks tehniliste mänguasjade ja olmetehnika baasil lahendada töökasvatuse suuri probleeme. See oleks lihtsustamine. Taotlema tarvitseb üksnes seda, mida kodune tehnika võimaldab — tehnika saamist noortele sedavõrd koduseks, et neil ei tekiks tõkkeid haridustee ja töö valimisel.

Kirjandus

1. H a e f n e r, K. Neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel, Birkhäuser Verlag, 1982. 314 S.
2. O j a, S. Sportlane, tunne iseennast! Tln., «Eesti Raamat», 1984. 112 lk.
3. А р г у м е н т ы и ф а к т ы. — «Ответы — вопросы», 1984, № 4.

MEILT JA MUJALT

■ Klaipeedas toimus Nõukogude rahvaste Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. ning Lätis nõukogude võimu taaskehtestamise 45. aastapäevale pühendatud vabariiklik koolinoorte vene keele ja kirjanduse olümpiaad. Konkursile oli omapäraseks proloogiks avamisteremoonia. Sellest erutavast peost, mis peeti Kalurite Kultuuri- ja Spordipalees, võtsid osa partei-, nõukogude ja komsomoliorganatsioonide, töökollektiivide, pedagoogilise üldsuse esindajad ning külalised — õpilased vennalikest naabervabariikidest Lätist ja Eestist.

Et võita ja laureaadinimetus pälvida, oli vaja edukalt vastu pidada neljas voorus: lugeda programmiväliline luuletus, jutustada ümber žürii antud tundmata proosatekst, täita kirjalik ülesanne, samuti demonstreerida kõneosavust ja puhast hääldust.

Paljusid osavõtjaid tunnustati auhindade ja aukirjade ning mälestusmedalitega. Hindepallide summa andis teiste linnade seast esikoha Panevezyssele.

Olümpiaadil võis vaadata näitvahendite väljapanekut. Eksponeeriti omapäraseid koolikroonikaid, mis jutustasid, kuidas pedagoogid laiendavad tunni piire, kasutavad õpilaste kõnekultuuri arendamiseks aineringe, taidlust, kuidas Leedu õpilased sõbrustavad eakaaslastega Vene NFSV-st, Ukrainast, Moldaaviast ja Gruusiast.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Õpetajale õppeprintsipiidest

SILVI ALUMÄE,
didaktika sektori juhataja,
pedagoogikakandidaat

Seoses koolireformi elluviimisega on päevakorraks tõusnud õpetamise-kasvatamise kvaliteedi parandamise nõue. Eeskätt puudutab see õpetaja tööd, tema teadmisi ja oskusi õppeprotsessi korraldada.

Õppeprotsessi edukaks korraldamiseks ei piisa õpetajale teadmistest üksnes õpetatava aine vallast. Tal on vaja teada ka, kuidas õppematerjal teha õpilastele arusaadavaks, kuidas õpilasi aine paremaks omandamiseks tööle panna, kuidas omandatud kontrollida. Teiste sõnadega, õpetajal on vaja teada mitte ainult seda, mida õpetada, vaid ka, kuidas õpetada.

Selle kohta, kuidas üht või teist õppeainet õpetada, kujunesid ajapikku pedagoogikas välja kindlad reeglid. Nende reeglite üldistused väljusid ühe õppeaine raamest, saavutasid üldkehtivuse ning kannavad tänapäeval nime **õppeprintsipiidid**. Õppeprintsipiidid peetakse õpetamise lähtekohtade avajaiks, õppeprotsessi ja õpetaja tegevuse suunduse määrajaiks (2, lk. 256).

Õpetajad tunnevad õppeprintsipiidid suhteliselt hästi. Õpetaja teab, et kommunistliku ideelise printsipiidid suunab õppematerjali avama lähitaval kommunistliku moraalil toekspidamistest, jõukohasuse printsipiidid aga kohustab sealjuures arvestama õpilaste ealisi iseärasusi, täpsemalt, suutlikkust eetilisi probleeme näha ja mõista. Õpetaja saab aru, milliseid nõudmisi esitab õppetöö korraldamisele teaduslikkuse, süstemaatilise või näitlikkuse printsipiidid. Ta püüab neist ja paljudest teistest õppeprintsipiididest oma igapäevases töös juhinduda. Õpetajale on õppeprintsipiidid selleks aluseks, mis seovad ühtseks tervikuks õpetamise sisu, meetodid, vahendid ja organisatsioonilised vormid.

Kahjuks on koolitöö praktikas õppeprintsipiididest juhindumine seni olnud õpetajale küllaltki raske. Seda eelkõige sellepärast, et printsipiidid on pedagoogikas formuleeritud arvukal hulgal. Peale selle esinevad nad veel erinevates kombinatsioonides ja sõnastustes. Nii näiteks on õpetamise teaduslikkuse printsipiidid kord

ühendatud süstemaatilise printsipiidiga, kord vastandatud jõukohasuse printsipiidile. Üldtuntud õpetamise näitlikkuse printsipiidid on sõnastatud küll konkreetse ja abstraktse ühtsuse printsipiidina, küll sõnaliste, näitlike ja praktiliste õppemeetodite optimaalse ühendamise printsipiidina. Niisuguses olukorras orienteerumine on raske igaühele, kes printsipiididega kokku puutub, rääkimata õpetajast, kes oma töös peab neist otseselt lähtuma. Õpetaja vajaks lihtsat ja hästi korraldatud printsipiidide süsteemi.

Viimasel aastakümnel on nõukogude pedagoogikateaduses astunud otsustav samm niisuguse süsteemi loomisel. Töö, mis selle jaoks tehtud, on viinud mitmete uute seisukohtadeni. Püüamegi allpool tutvustada ja selgitada neist mõningaid, mis õpetaja jaoks peaksid omama tähendust.

Uus on kõigepealt see, et printsipiidid püütakse seosesse viia õpetamise seaduspärasustega. Õppeprintsipiidid on hakatud pidama õppeprotsessi seaduspärasuste ja seaduste avaldamise vormideks.

Õpetamise seaduspärasused ja seadused kajastavad teatavasti seoseid ja sõltuvusi õppeprotsessi kõigi külgede, s. o. õpetamise eesmärkide, sisu, õppetegevuse ja selle resultaatide vahel. Kuid mitte ainult. Nad kajastavad seoseid ja sõltuvusi ka nn. õppeprotsessiväliste teguritega, nagu näiteks ühiskonna poolt õpetamise sisule ja korraldamisele esitatavate nõudmistega. Kui õppeprintsipiidid tuleb õppeprotsessi seaduspärasustest ja seadustest, siis kajastavad ka printsipiidid neidsamu seoseid ja sõltuvusi. Seega õpetaja, kes juhindub õppetöö korraldamisel õppeprintsipiididest, järgib ühtlasi õppeprotsessi seaduspärasusi, see loob iseenesest juba aluse edule.

Uus on ka see, et püütakse välja tuua nn. juhtivaid printsipiidid. On teada, et üks printsipiidid võib olla mitme seaduspärasuse avaldamise vormiks. Nii on see näiteks printsipiidid puhul, mida nimetatakse õpetamise seoseks eluga, kommunismi ehitamise praktikaga. Nimetatud printsipiidid avab kõiki õppeprotsessisiseseid seoseid ja sõltuvusi. Temaga tuleb õpetajal arvestada nii õpetamise eesmärkide ja sisu kui ka meetodite ja õppe- (organisatsiooniliste) vormide valikul. Temast tuleb lähtuda õpetaja ja õpilase tegevuse kooskõlastamisel. Ta on ühtlasi õppeprotsessi sotsiaalse tingituse seaduse otsene avaldumisevorm. Samas ei ole tema mõjujõud kõigis valdkondades võrdne. Õpetamise sisu ja eesmärkide kooskõlastamisel toimib hoopis tugevamalt õpetamise teaduslikkuse printsipiidid, mida antud juhul tuleks lugeda nn. juhtivaks. J. Babanski on iga tema poolt formuleeritud õppeprotsessi seaduspärasusega viinud vastavusse ühe või mitu juhtprintsipiidi. Näiteks seab ta õppeprotsessi sõltuvusele õpilaste ealistest ja individuaalsetest iseärasustest kui seaduspärasusele juhtprintsipiidiks õpetamise jõukohasuse; õpetamise ja õppimise ühtsuse seadusele aga õpilaste teaduslikkuse ja aktiivsuse printsipiidi (4, lk. 33).

Uus on ka veel see, et juhtprintsipiidest on moodustatud kindlaid süsteeme. Nii on J. Babanski tuletanud juhtprintsipiide süsteemi lähtuvalt õppeprotsessi struktuurist. Iga süsteemi kuuluv printsip vastab ühele õppeprotsessi komponendile. Õppeprotsessi komponentideks peab J. Babanski (1, lk. 10) õpetamise sotsiaalselt määratletud eesmärgid, õpetamise sisu, õppetöö tingimusi, õpetajate ja õpilaste tegevuse vorme ning meetodeid, õppetulemuste analüüsi. Igaüks neist on allutatud kindlale seaduspärasusele. Reastades neid õppeprotsessi kulgemise üldisest loogikast lähtuvalt on saadud tarvilik ja rangelt korraldatud õppeprotsessi seaduspärasuste ja neile vastavate õppeprotsesside süsteem. Täpsemat informatsiooni selle süsteemi kohta saab asjast huvitatut J. Babanski sellekohasest kirjutisest (4) ja osaliselt ka käesolevas artiklis kasutatud näidetest.

J. Babanski koostatud õppeprintsipiide süsteem ei ole ainuke. On mitmeid teisi pedagoogiliste printsipiide süsteeme (H. Liimets ja W. Naumann, B. Ahmedov jt.), mis üksteisest erinevad nii oma ülesehituse kui ka seaduspärasuste ja neist tuletatud printsipiide sõnastuse poolest. Näiteks on H. Liimets ja W. Naumann sõnastanud õppeprotsessi planeerimisele ja ettevalmistamisele kui õpetaja tegevusele juhtprintsipiibiks ühiskonna üldiste nõuete ja pedagoogiliste võimaluste dialektilise ühtsuse; õppeprotsessi korraldamise lülis aga kõrge nõudlikkuse ja õpilasele toimetuleku tingimuste loomise ühtsuse (3, lk. 161 ja 168).

Mitmete õppeprintsipiide süsteemide olemasolu raskendab õpetaja olukorda, kuid sellest saab üle. On ju õppeprintsipiide ja nende süsteemide tundmine õpetaja jaoks vaid teadmine, mitte oskus printsipiides esitatud nõudeid rakendada. Igapäevase õppegevuse korraldamiseks vajab õpetaja palju konkreetsemaid ja detailsemaid tegevuse juhendeid, kui neid annavad printsipiid oma formulatsioonides. Et selles osas õpetajat aidata, on J. Babanski näiteks määranud õpetaja igale tegevuse liigile või vormile juhtiva(d) tegevuse(d). Neid ta nimetab õppeprotsessi **optimeerimise viisideks** (4, lk. 34) ja mõtleb nende all õpetaja ja õpilase niisugust kooskõlastatud tegevust, mis on orienteeritud maksimaalsete tulemuste saavutamisele antud konkreetsete ajaühikute piires.

J. Babanski on igale õppeprintsipiibile, mis kuulub süsteemi, lisanud üks-kaks optimeerimise viisi. Toome näiteid nende kohta.

Seoses õpetamise eesmärgistamise kui õpetaja tegevuse ühe liigiga on J. Babanski välja pakunud kaks juhtprintsipiidi:

õpetamise suunitlus hariduse, kasvatamise ja arendamise ülesannete kooskõlastatud lahendamisele,

õpetamise jõukohasus.

Optimeerimise viisideks pakub ta:

* esimesele — õpetuslike, kasvatuslike ja arenduslike ülesannete planeerimine,

* teisele — õppeülesannete konkretiseerimine

lähtuvalt õpilaste teadmistest ja arengutasemest (orienteerumine lähema arengu tsoonile).

Seoses õpetamise sisu lahtimõtestamisega pakub J. Babanski kolm juhtprintsipiidi:

teaduslikkus;

seos eluga, kommunismi ehitamise praktikaga;

süstemaatilisus ja järkjärgulisus.

Igaühele neist pakub ta ühe optimeerimise viisi. Need on:

* peamise, olulise eristamine (õppeaine, teema, tunni) sisus;

* sisu koordineerimine ainetevahelistest seostest lähtuvalt;

* ratsionaalsete ainestruktuuride valik.

Õppetegevuses nimetab J. Babanski juhtivaks õpilaste teadlikkust ja aktiivsust ning viib sellega vastavusse kaks optimeerimise viisi:

* õppeprotsessi juhtimine ja isejuhtimise otstarbeka vahekorra loomine,

* õppeprotsessi kulgemise operatiivne reguleerimine ja korrigeerimine.

Ruumipuudusel pole võimalik loetelu jätkata. Kuid juba toodud näidetest selgub, et igale õpetaja tegevuse liigile, vormile või etapile on omane mingi juhtiv tegevus. Esitatud näidetes on need kompleksne planeerimine, õppeülesannete konkretiseerimine, peamise ja olulise eristamine õpetamise sisu, ainetevaheliste seoste arvestamine, õppeaine sisu struktureerimine, õpetaja juhtiva tegevuse seostamine õpilase isejuhtimisega, õppeprotsessi pidev reguleerimine ja korrigeerimine.

Juhtivale tegevusele (optimeerimise viisile) võib õpetaja vaadata juba kui konkreetsele tegevusjuhendile, mis tõstab õpetaja tähelepanu orbiiti selle tegevuse, mis tagab edu. Juhtiva tegevuse (optimeerimise viisi) tundmine ja rakendamine õppeprotsessis on ühtlasi õppeprintsipiides esitatud nõudmiste täitmine, mis omakorda tagab õppeprotsessi seaduspärasuste järgimise õpetaja poolt.

Seaduspärasus — printsip — optimeerimise viis (juhtiv tegevus) on tee, mida mööda õppeprotsessi teoreetiline käsitlus leiab teostuse praktikas. Selles ahelas on õpetaja jaoks tähtis viimane. Optimeerimise viisi õige realiseerimine tagab õppeprotsessi kvaliteedi, mille parandamist nõuab õpetajalt ühiskond.

Kirjandus

1. Babanski, J. Õppeprotsessi optimeerimine. Tallinn, «Valgus», 1984. 255 lk.
2. Koolipedagoogika. Tallinn, «Valgus», 1982. 332 lk.
3. Liimets, H., Naumann, W. Didaktik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, 1982. 366 S.
4. Бабанский Ю. К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации. — «Советская педагогика», 1982, № 11, с. 30—39.

Keeletsükli tasemekontrolli optimeerimisvõimalusi

REET SELG,
vanemteadur, pedagoogikakandidaat

Meie nõukogude avalikkuse tähelepanu keskmes on praegu koolireformi elluviimine. Partei ja valitsuse dokumentides antud ülesannete täitmisel on oluline täpselt mõõta õppetöö tulemusi, mistõttu on järjest aktuaalsemaks muutunud kontrolliprobleemid.

Pedagoogikateaduses on kontrollimisele, arvestamisele ja hindamisele pööratud küllalt palju tähelepanu nii ülddidaktilises plaanis kui ka keeltetsükli ainetega ühenduses. Suhteliselt vähe on aga uuritud kompleksse kontrolli probleeme. See lähenemisviis seostub eriti keeltetsükli õppeainetega, sest keeleoskus on oma olemuselt kompleksne nähtus. Uurimustes ning samuti praktikas toimub keeleoskuse kontrollimine enamasti diferentseeritud keelekomponentide (foneetika, leksika, grammatika) ja kõnetegevuse liikide (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine) järgi. Keeleoskuse määramine nimetatud üksikute külgede tundmaõppimise kaudu on aga komplitseeritud ja aeganõudev protsess. Seepärast on eriti oluline leida keele taseme määramiseks efektiivsemad ja efektiivsemaid vahendeid, mis võimaldaksid keeltetsükli tasemekontrolli optimeerida. Optimeerimisel toetume J. K. Babanski (3) vastavale teooriale.

Järgnevalt vaatlemegi ühe vastavasisulise uuringu käiku ja tulemusi.

Kõigepealt tuli kindlaks teha keeltetsükli ainete eripära, toetudes sealjuures L. Stšerba (10), N. Zinkini (4), I. Zimnjaja (5), A. Jacikevičiuse (11), W. Penfieldi (8) jt. uuringutele. Keele kui suhtlemisvahendi eripära seisneb selles, et kõnemehhanism funktsioneerub komplekselt mitte ainult omandatud teadmiste, vaid just nende alusel kujundatud vilumuste ja oskuste — automatismide alusel.

Tsüklisisest erinevad keeleained ontoge-

neetilises plaanis. Emakeele omandamine toimub sotsiaalse kogemuse saamise protsessis ja on tihedasti seotud mõtlemise arenemisega. Kogemuse ja keele omandamise ühtsuses peegeldub tegevuse ja keele loomulik seos. Ajus tekkinud kõnemehhanism ja emakeele omandamisel saadud lingvistiline kogemus loovad teiste keelte omandamise eelduse. Kõnetegevuse mehhanism nii emakeele kui ka teiste keelte puhul on üks ja seesama, kuid funktsioneerib teistes keeltes emakeelega võrreldes madalamal tasemel.

Teise keele omandamine mängib indiviidi arengus nii psühholoogiliselt kui ka lingvistiliselt erilist osa. Nimelt on teine keel L. Stšerba järgi see fenomen, mis vabastab indiviidi oma emakeele «nöiaringist», avardades uute ja emakeelest erinevate väljendusvõimaluste tundmaõppimisega inimese tunnetusvälja. Rahvusvabariikides on selleks vahendiks vene keel, mille õppimisele pööratakse koolireformi dokumentides väga suurt tähelepanu. Võõrkeel on õppimise järjestusel kolmas keel. Selle omandamist toetavad vene keele õppimisel saadud kogemused. Nimetatud õppeained moodustavadki keeltetsükli, mis kontakteeruvad õpilaste teadvuses.

Keeltetsükli tasemekontrollis tekib vajadus arvestada objekti komplekselt, nii et vastavad ülesanded tooksid välja keele kui suhtlemisvahendi kõik tasandid madalamast kõrgemani — teadmise tasandist automaatse kasutamiseni. Siinjuures lähtume uuringutes kindlakstehtud eeldusest, et tegevuse kõrgemas tasandis, nagu kõnetegevuse kõrgemates mehhanismideski, sisalduvad ka kõik madalamad. Keelte puhul ilmneb see eriti selgesti, sest teadmise tasandil kõnemehhanismid lihtsalt ei käivitu. Nende käivitamiseks tuleb jõuda automaatse kasutamise vilumuseeni, vabastada teadvus vahendite kasutamise reguleerimiselt kõne sisu jälgimiseks.

Vastava teoreetilise kirjanduse analüüsi alusel (E. Aršavskaja (2), D. Hymes (1) jt.) jõudsime järeldusele, et kompleksseks kontrolliobjektiks võib olla kommunikatiivne kompetentsus. Seda tõlgendatakse üldiselt kui võimet korraldada suhtlussituatsioonid oma kõnelist käitumist. Kui selle üldise formuleeringuga integreerida veel niisuguseid kõnelemisoskuse komponente nagu kuulmis-, motoorsete ja nägemisaistingute kultuur, oskus planeerida ja realiseerida kõnetoiminguid vastavate keelevahendite abil, oskus kasutada mnemotehnilisi võtteid, oskus prognoosida ja ennast kontrollida saame kommunikatiivse kõnekompetentsuse.

Kommunikatiivne kõnekompetentsus ilmneb kõnetegevuse mõlemas küljes, nii retseptiivses kui ka (re)produktiivses. Informatsooniteooria järgi on retseptiivse kõne puhul tegemist dekodeerimisega, (re)produktiivse kõne puhul kodeerimisprotsessiga, seega ka erinevate operatsioonidega. Dekodeerimisel tuleb ära tunda grammatilised vahendid ja sõnad,

seondada nad teadvuses olevate kujutlustega ning sel alusel mõista saadud infot. Kodeerimisel on vaja valida sõnad vastavalt sisemistele või välistele stiimulitele, formuleerida sõnum grammatiliselt ja see siis õigesti foneerida.

Kommunikatiivse kõnekompetentsuse mõlemat külge suudavad haarata kompleksed mõõtmisvahendid. Uurisime sel eesmärgil täiendtesti ja assotsiatsioonitesti.

Tavaline täiendtest kujutab endast üht vabalt konstrueeritava vastusega testi liiki, antud juhul deformeeritud teksti, millesse on lüngad jäetud kindla intervalli — viie, kuue jne. sõna järel. Et täiendtest on seotud lugemise, siis uurisime seda protsessi Z. Klõtšnikova (6) jt. tööde põhjal. Lugemine on pertseptiivne mõtlemis-mnemooniline tegevus, mida iseloomustavad nii analüüs kui ka süntees. Täiendtest seab isiku ette ülesande, mida võiks nimetada lugemiseks raskendatud tingimustes, sest teatud kindla intervalli järel katkeb nii füsioloogiliste ärritajate saabumine kui ka kõne vastuvõtmine. Tekkinud raskuste ületamiseks tuleb isikul kogu tähelepanu koondada olemasolevale tekstile ja selle analüüsimisele, mobiliseerida kogu oma keelevaru, sooritada kõige erinevamaid mõtlemisoperatsioone. Ühtlasi on kindlaks tehtud, et lünkade täitmise edukus sõltub teksti iseloomust. Täiendtesti puhul on tegemist peamiselt retseptiooniga, kuid lünkade täitmise nõue seab testi ka kõneloomega.

Assotsiatsioonitesti aluseks on psühholoogias hästi tuntud menetlus. A. Leontjevi (9) uurimisgrupis on kindlaks tehtud, et assotsiatsioonikatsed annavad väärtuslikku informatsiooni sõnade semantilisest seostest keelekasutaja psüühikas, et assotsiatsioonide alusel saab määrata lingvistilise arengu taset. A. Jacikevičiuše järgi luuakse uue keele õppimisel ka antud keelele vastav assotsiatiivsete seoste süsteem, kusjuures selle kujunemist mõjutab psüühikas juba olemasolev keele-assotsiatsioonide süsteem.

Lausetasandil assotsiatsioonitestide puhul toetusime samuti A. Leontjevi uurimisgrupi (7) andmetele. Nimelt on kindlaks tehtud, et assotsiatsioonid mõjutavad mõtteavaldust juba selle programmeerimise etapil. Programmi realiseerimise etapil toimub ümberkodeerimine struktuurideks, mis vastavad konkreetse keele leksikaalsetele, grammatilistele ja foneetilistele karakteristikutele. Üksiksõnade otsimine pikaajalisest mälest, samuti nende lauseteks liitmine toimub assotsiatsioonide alusel. Mõtteavalduse tekkeprotsess kajastub ka lausetasandil assotsiatsioonitestis. Järelikult võib väita, et assotsiatsioonitest on seotud kõneloomega.

Meie väljaarendatud assotsiatsioonitest kui kontrollimenetlus toimib lausetasandil vabade assotsiatsioonide alusel. Assotsiatsioonitesti ülesanne seisneb vabalt meenuvate lau-

sete kirjutamises teatud ajaühiku jooksul (meil oli selleks 10 minutit). Eeldame, et eriti niisuguses ajalisel piiratud seisundis mõjutavad lausete teket assotsiatsioonid.

Teoreetilistel alustel väljatöötatud täiend- ja assotsiatsioonitesti kui komplekselt mõõtvate kontrollivahendite efektiivsust uurisime koolipraktikas diferentseeritud kontrolli ülesannete kogumi taustal. Kui täiend- ja assotsiatsioonitest kokku annavad õpilaste keeleoskuse tasemest ligikaudu niisama palju informatsiooni kui diferentseeritud kontrolli kompleks, võib täiend- ja assotsiatsioonitesti lugeda komplekselt mõõtvateks vahenditeks.

Objektiivsuse huvides tegid ülesanded läbi nn. kvaliteedikontrolli, s. t. määrati nende validsus, reliiabsus, üksikülesannete raskus ja diferentseerimisvõime.

Kümne ülesandega kompleksist määrasid neli ülesannet (täiendtest, põhivormid, assotsiatsioonitest, lausete moodustamine) keeleoskuse taseme 93,7 %-lise mahuga.

Täiend- ja assotsiatsioonitesti paarikaupa kõrvutamise näidud põhivormide ja lausete moodustamise näitudega olid eri katsetes suhteliselt stabiilsed: 89,6%, 89,0%, 93,9%. Neile lähedase tulemuse andis analoogiline uurimus inglise keele kohta, nimelt 87,7%. Täiend- ja assotsiatsioonitesti keeleoskuse taseme määramise informatiivsusnäidud asuvad seega vahemikus 88—94%. Järelikult on nimetatud testid komplekselt mõõtvad vahendid ja nende kasutamine võimaldab optimeerida keeltetsükli tasemekontrolli korraldamist.

Lisaks olgu märgitud, et komplekselt mõõtvate vahendi tunnused, kuigi vähemal määral, ilmnesid uurimuse teistegi ülesannete puhul: lausete ja põhivormide moodustamisel, etteütusel jt. Nende vahendite sügavuti uurimine peaks osutama perspektiivikaks.

Soovitusena täiend- ja assotsiatsioonitesti kasutamise kohta olgu öeldud, et teste tuleb korraldada koos, kuid alustada on vaja assotsiatsioonitestist. See loob pingevaba õhkkonna ja häälestab õpilased rahulikuks. Täiendtest nõuab suuremaid pingutusi ja rohkem aega. Kui teha täiendtest enne, hakkab see mõjutama assotsiatsioonitesti sisu. Mõlema ülesande täitmine mahub õppetundi. Niisuguse tasemekontrolli korraldamine on otstarbekas kord õppeveerandis. Arvestusühikuks on õigesti kasutatud sõna, tulemuse näitajaks niisuguste sõnade summa kahes testis kokku.

Mõistagi ei suuda käsitletud vahendid diferentseeritult diagnoosida kõiki keelekomponente ega kõnetegevuse liike. Nende täpsem diagnoosimine on olnud ja jääb diferentseeritud kontrolli vahendite ülesandeks.

Kirjandus

1. H y m e s D. H. On communicative competence. — In: Sociolinguistics (ed. J. B. Price and J. Holmes). London, 1972, p. 269—293.

2. Аршавская Е. И. К проблеме формирования коммуникативной способности. — В кн.: Проблемы организации речевого общения. М., АН СССР, 1981, с. 197—210.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методические основы). М., «Просвещение», 1982. 192 с.
4. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., АПН РСФСР, 1958. 370 с.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., «Просвещение», 1978. 159 с.
6. Клычкова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., «Просвещение», 1973. 224 с.
7. Наумова Т. Н. Ассоциации и проблема целого высказывания. — В кн.: Словарь ассоциативных норм русского языка. Под ред. А. А. Леонтьева. М., Изд-во Московского университета, 1977, с. 37—45.
8. Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. Под ред. В. Н. Мясищева. Л., «Медицина», 1964. 264 с.
9. Словарь ассоциативных норм русского языка. Под ред. А. А. Леонтьева. М., Изд-во Московского университета, 1977. 174 с.
10. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., «Наука», 1974. 428 с.
11. Яцкевичюс А. И. Психология формирования многоязычия. Автореферат дисс. на соиск. учен. степ. докт. психологических наук. Вильнюс, 1970. 54 с.

MEILT JA MUJALT

■ Barnauli 1. keskkooli pioneeriteater «Zuravlik» on oma kahe tegutsemisaasta jooksul jõudnud võita noore publiku lugupidamise. «Zuravlik» alustas draamaringist, mille organiseeris inglise keele õpetaja. Ringi astuda soovijaid kogunes nii rohkesti, et kõigile ei jätkunud osi. Siis hakkas õpetaja ette valmistama igasse rolli kahte esinejat, et lapsed võiksid tunda end näidendis osalistena. Aja jooksul kasvas näitering oma raamidest välja ja hakkas nõudlema pioneeriteatri nimetust. Kohalik teatriühing võttis kooliteatri oma šeffluse alla. Niisugune loominguiline liit on kasulik mõlemale poolele. Ohingul aitab see leida «oma» vaatajad, pioneeriteatril aga tundma õppida loomingumeisterlikkuse allikaid.

■ Koolimeeskonnad teevad palju kasulikku tööd. Krasnojarski krai Metsamajanduse Valitsuses on need rajatud 210 metsamajandis. Läänud suvel hoolitsesid õpilastest metsatöölised 3822 hektaril kasvava noore metsa eest, istutasid ligi 13 000 puud, tegid metsakaitsetöötajatega hooldusraiet 347 hektaril, valmistasid ning panid paika üle 2300 lindude pesakasti ja söögikoha, tarastasid üle 200 sipelgapesa. Noored loodusõbrad kogusid ravimtaimi, 600 kg tehnilist toorainet, tonne männikäbisid.

Niisugune mitmekülgne tegevus suurendab noorte loodusteadmisi ning õpetab loodust hoidma ja kaitsma.

Ajakirjast «Norodnoje Obrazovanie»

Sõnaassotsiatsioon keeleoskuse näitajana

HELLE RIKBERG,
nooremteadur

Assotsiatiivsel protsessil on oluline osa sõnavara omandamisel. J. B. Carrolli järgi assotsiatiivne mälu on üks seitsmest põhifaktorist, mis on keeleõppimisel määrav. Assotsiatiivsete seoste loomise kiirusest oleneb keele omandamine.

Indiviidi sõnavara kujutab hierarhilist süsteemi, mis põhineb semantilisel kategooriasse liigitamisel. W. A. Bousfieldi uurimused näitavad, et kui mingi kategooria üks element assotsieerub uue elemendiga, siis see element assotsieerub ka teiste selle kategooria elementidega (3).

U. Esser väidab, et semantiline struktuuride moodustamise võime emakeeles kujuneb lastel 6.—8. eluaastani (1).

Sõnadevahelisi semantilisi seoseid aitab selgitada assotsiatsioonitest. Et kindlaks teha, millised sõnaassotsiatsioonid on õpilastel kujunenud, selleks tehti nimetatud test Tallinna Keeltekursuste õpilasrühmale 9. klassi õpilastega. Stiimulsõnad (20 ingliskeelset sõna) valisime 9. klassi inglise keele õpikust. Test toimus järgmiselt: stiimulsõna loeti õpilastest katseisikutele ette ja näidati samaaegselt stiimulsõna ka sõnakaardil. Iga õpilane pidi kirjalikult vastama 2 min. jooksul stiimulsõnale sõnadega, mis talle meenusid. Juhul, kui midagi meelde ei tulnud, tõmmati selle sõna järele kriips. Kõik õpilased pidid lõpetama üheaegselt. Seejärel loeti ette ja näidati järgmist stiimulsõna. Kui oli vastatud kõigile 20 stiimulsõnale, korjati vastustelehed kokku.

Vastuste arv oli vägagi erinev, ulatudes 2 sõnast 14—15 sõnani. Osaliselt võib see olla tingitud sõnavoolavusest, kuid suurel määral keeleoskusest. Tugevamatel õpilastel oli vastuste arv suurem. Nad rühmitasid vastuseid teemade kaupa. Stiimulsõnadele antud vastuste arv oli samuti erinev. Vähem vastuseid oli abstraktsetele sõnadele, enam vastuseid aga konkreetsetele sõnadele, nagu *home, study, colour*. Konkreetseid sõnu jäetakse meelde paremini, sest nimetatud sõnad

kutsuvad esile kujutlusi. Viimased aga kergendavad sõnavara omandamist ja meespidamist. Ülekaalus olid nimisõnalised vastused. Näiteks stiimulsõnale *memory* andsid viis õpilast järgmised vastused:

Kalev — *brain, remember*;

Peter — *hero, war, battle, famous man, school, yesterday, interesting day*;

Kätlin — *childhood, past, trips*;

Anneli — *good, sad, past, grandmother*;

Eneli — *stone, letter, summer, camp, sun, sea, boat, swim, wave, water, land, coast*.

Siin on toodud küll ainult viie katseisiku vastused, kuid erinevus on ilmne. Võõrkeeles on sõnavara kujunemisel määrav õpik. Kuigi kõik õpilased õpivad ühe õpiku järgi, on õpilastest katseisikute sõnavara küllaltki erinev. Palju sõltub õpilase huvist, võime- test, emotsionaalsest seisundist.

Eelnimetatud katsest ilmes, et tütarlastel on emotsionaalsemat laadi vastused. Rohkem vastuseid on sõna- del, millel on eriline tähendus antud isiku jaoks. Sageli kutsub eelnev sõna esile järgmise.

E. Tulvingu ja D. M. Thomsoni uurimused näitavad, et meeldetuletamine sõltub sobiva meeldetuletamise viisi leidmisest (2). A. Paivio peab oluliseks nn. võtmesõnu.

Sõnade meenutamisel aitab kaasa see, kuidas isik sõna tunnetab. Need sõnad, mis «puudutavad» õpilase hinge, jäetakse meelde paremini ja kiiremini. Õpilase hoiakud ja huvid kajastuvad sõnaassotsiatsioonides. Stiimulsõnale antakse vastused küllaltki lühikese aja jooksul ja õpilane on sunnitud vastama nende sõnadega, mis talle kõigepealt meelde tulevad. Meenuvad aga sõnad, mis õpilasele kõige enam huvi pakuvad.

Siit järeldus — õpiku tekstide valikul tuleks võimalikult arvestada õpilastele huvipakuvate teemadega.

Kõiki sõnu ei omandata ühteviisi. Tundub, et nn. häid ja emotsionaalseid sõnu jäetakse paremini meelde. Kiiremini õpitakse lühemad sõnad.

Sõnavara omandamist ja õpitu meeldetuletamist soodustab samuti temaatiline kordamine. V. Kondratjeva soovib lugemistekstidesse võtta leksikaalseid rühmi, mis olulisel määral aitavad kaasa sõnavara paremale omandamisele (4). Iga sõna kannab endas informatsiooni teiste samasse leksikaalsesse rühma (sõnapesasse) kuuluvate sõnade kohta. Viimaste vahel on olemas semantiline seos, mis kergendab meeldejätmist.

Seepärast on soovitatav ühte sõnapesasse kuuluvaid sõnu õppida üheaegselt. Temaatilisuse põhimõte on leidnud rakendamist ka võõrkee- lēõpikutes. Assotsiatsioonitestis ilm-

nes samuti, et enam vastuseid stiimulsõnale andsid need õpilased, kes olid sõnu rühmitanud teemade kaupa.

Kokkuvõtteks võib märkida:

□ assotsiatsioonitestiga on võimalik selgitada keeleoskuse taset,

□ temaatilisus soodustab sõnavara omandamist,

□ sõnavara õpetamisel tuleks võimaluse piires arvestada õpilase individuaalsust.

Käsitletud probleem on ainult osa sõnaassotsiatsiooni alalt. Sõnaassotsiatsiooni osa keeleõpetuses, eriti võõrkeele õpetamisel vajab edasist uurimist.

Kirjandus

1. Esser, U. Wortschatzerwerb — aus fremdsprachenpsychologischer Sicht betrachtet. — «Fremdsprachenunterricht», Berlin, 1980, № 12, S. 598.

2. Tulving, E. & Thomson, D. M. Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. — «Psychological Review», 1973, №80, p. 353

3. Залевская А. А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических исследованиях. Калинин, 1978, с. 40.

4. Кондратьева В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М., 1974, с. 67.

MEILT JA MUJALT

■ Maikuu toimus NSV Liidu Rahvamajandusnäitusel koolinoorte VI liikluseeskirjade tundmise olümpiaad. 32 võistkonda, pealinna kõigi rajoonide esindajad, tegutsesid kordamööda seitsmel postil reguleerijatena, juhtidena, jalgratturitena, esmaabi andjatena. Iga edukalt läbitud post andis võiduks vajalikke punkte. Vastati autoinspeksiooni töötajate küsimustele. Terve aasta enne seda harjutati rajooni autoinspeksiooni osakondades ning valmistuti püüdliselt olümpiaadiks. Võistlesid nii algajad kui ka kogunud. Kõik osavõtjad said NLI tunnistuse. Võitis Leningradi rajooni 651. keskkooli võistkond.

■ Moskva 703. keskkoolis tegutseb ehitusrühm «Kuumad südamed». Selle liikmed võtavad osa Suures Isamaasõjas hukkunud sõjameestele mälestusmärkide rajamisest. Saavutuste poolel on juba 8 sellist monumenti. Sel aastal kooli pioneerid ja kommunistlikud noored — ehitusrühma liikmed — käisid komsomolikomitee algatusel Moskva-lähedases sovhoosis põllutöödel. Teenitud raha kanti üle Poklonnaja mäele ehitatava Võidu memoriaali fondi.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Loovtööd teatri- ja filmiõpetuses*

ANNE NAHKUR,
PTUI vanemteadur

Keskastme õpilased ei ole tavaliselt võimelised iseseisvalt kirjutama filmiretsensiooni. See on võimalik alles pärast teatud suulise arutluse kogemust, mille käigus õpilastel kujunevad välja vastavad teadmised ja oskused. A. Strojeva andmetel tuleb arvamus filmi kohta paremini esile kirjalikus vormis — see on nagu omapärane õpilaste kinoalaste teadmiste kontroll. Õige on anda õpilastele pidepunktideks mõned küsimused, kuid seejuures tuleb hoiatada, et oma muljeid filmist ei kirjutaks nad küsimustele vastuste vormis. Kirjalikuts retsensiooniks sobib mõne lihtsama süžee ja lastele arusaadav film (11, lk. 33).

O. Baranov on filmiõpetuslike tööliike kirjeldades pidanud retsenseerimist üksnes efektiivsemaks loominguks töö vormiks. Retensioon on õpilase isikliku arusaama väljatoomine, filmi väärtuste ja puuduste lahkamine; see aitab noorel vaatajal sügavalt mõista kunstiteose esteetilist olemust, mõtestada oma arusaamu filmikunstist üldse. O. Baranovi järgi on kõige kohasem alustada retsenseerimisülesannetega 4. ja 5. klassis, kusjuures ta soovib kasutada mitmesuguseid mänguelemente (4, lk. 16 ja 17). Kui retsensiooni all mõista kriitilist analüüsi ja hinnangut, siis on 4. ja 5. kl. õpilasi ilmselt üle hinnatud. Filmiretsensiooni kirjutamine nõuab põhjalikumalt ettevalmistust, eeldab filmispetsiifika tundmist. Õpilasest retsensent piirdub tavaliselt filmi süžee kirjeldamisega ja isikliku hinnangu andmisega meeldib ei meeldi seisukohalt.

Filmikirjandid sõltuvad etteantud teemast ja annavad kirjutajale vabamad käed. Neil on diagnoosiv iseloom, nad annavad informatsiooni nii õpilaste filmimaitse ja huvide

kui ka nende filmi vastuvõtmise omapära ning eneseväljendusoskuse kohta.

Peale filmi vaatamist võib anda õpilastele järgmisi ülesandeid: määrata filmi liik; sõnastada filmi teema; kirjeldada sündmustikku; loetleda üles filmi peategelased; iseloomustada neid; jagada välja klassi filmiauhinnad (näiteks režissöörile, operaatorile, näitlejatele jne.) ja põhjendada valikut.

Nimetatud töövõtete puhul lähtuti filmist endast, kuid peale vahetute muljete mõtestamise on filmiõpetuses rakendatavad mitmesugused töövõtted, mis nõuavad õpilastelt filmispetsiifika tundmist. Siin on keskseim stsenaarium. Stsenaariumi koostamine kirjanduspala alusel aktiveerib õpilase fantaasiat, arendab ta kujutlusvõimet, sunnib otsima loo ideed.

J. Rabinovitš vaatleb stsenaariumi õppimist kui kirjanduse tunnetamise vahendit, kui filmikunsti sügava ja teadliku mõtestamise alget. Ta väidab, et filmi vaatamisel ei pööra õpilased erilist tähelepanu kirjeldustele, vaikivatele stseenidele, olme kujutamisele, ei suuda määrata ajastu tunnuseid (10). Kirjanduslikul palal põhineva stsenaariumi võib koostada suuliselt (ühiselt kogu klassiga) või kirjalikult. R. Glinerštšik märgib: «Kirjaliku eelis on selles, et seal avaldavad ennast ka need, kes suulisest arutelust osa ei võta. Pealegi võimaldab kirjalik vorm õpilastel tekinud visuaalseid kujundeid ja arusaamu kirjeldada (mis ei pruugi kokku langeda üleklassilise variandiga). See on eriti väärtuslik, ehkki võib erineda autori tekstist. Tõeline kunstiline kujund on teatavasti mitmetähenduslik ja igaüks näeb ning mõistab seda omamoodi» (5, lk. 99).

Stsenaariumi kui tööliigi kasutamist kirjandusliku teksti analüüsimisel on kirjeldanud T. Solomatina, kelle arvates nimetatud tööliik aitab kaasa kujundilise mõtlemise ja fantaasia arengule, analüüsi- ja sünteesivõtete omandamisele, autoripositsiooni nägemisele, mis lõppkokkuvõttes viib kunstiteose täiusliku vastuvõtmiseni, kasvatab lugejakaasautorit (12, lk. 15).

Stsenaariumi loomise etappidest (stsenaariumi plaan — kirjanduslik stsenaarium — režiiistsenaarium) on kõik sobivad tööülesanneteks. L. Raudsepp on stsenaariumi plaani koostamise kõrval õpetanud ka režiiistsenaariumi koostamist poeemi alusel. Ta on tulemusrikkalt kasutanud fotoetüüde. Need lubavad montaažiprintsiipide põhjal luua eri žanrites lugusid, mis on tõuke saanud pildireast, tõsi küll, staatilisest. See on üks harjutusi audiovisuaalse kujundi mõistmiseks, üks

* Algu NK nr. 11, 1984.

assotsiatiivse mõtlemise kui filmipoetika mõistmise eeldusi (1, lk. 585).

Üheks töövõtteks kirjandustunnis on kirjandusteoste ekraniseeringute vaatamisele järgnev analüüs. Ekraniseeringu kasutamine kirjandustunnis on õige metoodilise suunamise korral tähelepanu, mälu, mõtlemise, kõne, kujutluste ja mõistete konkretiseerimise vahendiks.

Peale eelnimetatute on praktikud filmiõpetuse töövõtetest rakendanud järgmisi: filmiretsensioonide võistlus, filmiaineline viktoriin; filmipäevik, filmimapp; filmiteemalised stendid ja seinalehed; filmiliikide määramine TV-kava põhjal; filmi reklaambošüüride ja afišside analüüs; kujutavad tööd elamuse edasiandmiseks filmipildilises projektsioonis; filmilike episoodide leidmine lugemispaladest (plaanid, muusika, osatäitjate valik), mitmesuguste tööülesannete andmine «režissöörile», «operaatorile», «kunstnikule» jne. Mitmed neist sobivad kasutamiseks ka rühmatööna, mis võimaldab arvestada õpilaste individuaalseid võimeid ja kalduvusi.

Iga loovtöö liik kannab teatud kasvatuslikke ja õpetuslikke funktsioone. Retensioonil (arvamusel) on tähtis osa ideelis-estetiilise hinnangu kujundamisel. Teatri- ja filmikirjand võimaldab väljendada oma suhtumisi kunstisse. Dramatiseering ja stsenaarium sunnivad aktiveerima kujutlusprotsesse ning loovalt kasutama õpitud teatri- ja filmikunsti põhimõisteid. Teatri- ja filmikunstialased kujutavad tööd aktiveerivad õpilaste kujutlusi, nende kujundilist mõtlemist, eneseväljendust; tagasisidestavad omandatud teatri- ja filmikunstialaseid teadmisi; arendavad joonistusoskust. Dramaatilises tegevuses saavad õpilased tunda ümberkehastumise rõõmu. Kõik need loomingulised tööd õpetavad vaatama, hindama, võrdlema; arendavad tähelepanu, iseseisva mõtlemise oskust; kutsuvad esile loova aktiivsuse seisundi.

Praegused programmid ei näe kahjuks ette televisioonispetsiifika tundmaõppimist. Ometi on teada, et teleril on täita väga tähtis osa meie õpilaste vaba aja sisustamisel. Televisioonitehnika kiiret täiustumist ja värvitelevite üha laiemat levikut arvestades võib oletada, et televisiooni osa kasvab edaspidi veelgi. Seepärast on vaja leida teatri- ja filmialaste loovtööde kõrval võimalusi teha ka vastavaid televisiooniateliseid töid (näiteks telelavastuse arutelu või retsensioon, teleintervjuu, telereportaaz jne.).

Kirjandus

1. Raudsepp, L. Filmiopetuse probleeme üldhariduskoolis. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 7, lk. 583—589.

2. Sinimaa, R. Dramaatilise tegevuse mõju õpilaste ideelis-emotsionaalsele arengule. — Rmt.: Nõukogude pedagoogika ja kool, XIV. Tln., VOT, 1976, lk. 130—141.

3. Tõnisson, L. Temaatilise joonistamise diagnoosivast funktsioonist. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 7, lk. 590—596.

4. Баранов О. А. Фильм в работе классного руководителя. Учебное пособие. Калинин, Кал. Гос. Ун-т. 1982. 69 с.

5. Глинтерщик Р. В. Киносценарий как форма изучения литературного произведения и его роль в развитии образного видения учащихся. — В кн.: Литература в средней школе. Вып. III. Л., 1966, с. 73—106.

6. Зепалова Т. С. Уроки литературы и театр. Пособие для учителей. М., «Просвещение», 1982. 176 с.

7. Лейбсон В. И. Развитие художественно-творческих способностей школьников на уроках и в процессе внеклассной работы по литературе. — В кн.: Совершенствование литературного развития школьников. М., 1979, с. 91—135.

8. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., «Педагогика», 1981. 184 с.

9. Михайлова А. Я. Театр в эстетическом воспитании младших школьников. Пособие для учителей начальных классов. М., «Просвещение», 1975. 128 с.

10. Рабинович Ю. М. Принципы изучения кино в школе. Методический материал в помощь учителю. Курган, 1969. 620 с.

11. Строева А. С. Дети, кино и телевидение. М., «Знание», 1962. 47 с.

12. Соломатина Т. В. Творческие письменные работы учащихся в процессе анализа литературного произведения в 4.—7. классах. Автореф. М., 1979. 16 с.

13. Туския К. Г. Воспитание эстетической оценки у младших школьников средствами детского театра. Дисс. Тбилиси, 1980. 140 с.

Ainetevahelised seosed — milleks ja kuidas?

HELI TIITS,
bioloogia ja geograafia sektori juhataja, pedagoogikakandidaat, Eesti NSV teeneline haridustöötaja

Ainete ja nende õpetamise koordineerimise vajalikkust on põhjendatud mitmest seisukohast. Väidetakse, et praegusajal, mil teadus väga kiiresti areneb, kusjuures selle üks põhitendents väljendub teaduse eri harude integreerumises (näiteks biokeemia, geofüüsika jne.), on kooliõpetuse lähendamisel teadusele tarvilik õppeainete seoste tihendamine. Silmapaistval kohal on seisukoht, et ainetevahelised seosed teenivad kooliõpetuse eluläheduse põhimõtet. Märgitakse, et ainetevahelised seosed on polütehnilise hariduse peamine magistraal, sest selliste seoste kaudu omandatakse teadmiste kompleksse kasutamise oskus ja välditakse nende eklektika. Ollakse arvamusel, et ainete omavaheline seostamine võimaldab realiseerida vastasmõjus õpilaste kommunistliku kasvatuses kõiki elemente, kindlustada ideelis-poliitilise, kõlbelise, esteetilise ja töökasvatuse ühtsust. Ainetevaheliste seoste organisatsioonilis-pedagoogilist efekti nähakse õppeaja kokkuhoius, mis saavutatakse dubleeriva ainekäsitlemise võimalusega, õpilaskollektiivi kooskõlastatud tegevuse ja selle juhtimise koordineeritusega. Taolist loetelu võiks veelgi jätkata, kuid ka esitatud näited veenavad ainetevaheliste seoste polüfunktsionaalsuses ja selle probleemi mitmekülguses.

Käesolevas kirjutises kasutame ainetevaheliste seoste mõistet teatud tingimuse ja vahendi tähenduses, mis võimaldab täiustada aine õppimist ja õpetamist, eeskätt õpilaste õppe-tunnetustegevuse ja õpetaja õpetava tegevuse korraldamist. Tugineme I. Zverevi ja V. Maksimova ainetevaheliste seoste tundmaõppimise aspektide hierarhiale, milles tõlgendatakse aine õpetamise metoodika seisukohalt vastavaid seoseid eeltoodud tähenduses (vt. nimetatud autorite teos «Ainetevahelised seosed praegusaegses koolis», Moskva, 1981, vene k.).

Et aineid omavahel õppeprotsessis seostada õpilaste arendamise eesmärgil, on vaja leida vastused järgmistele küsimustele.

1. Milliseid õppematerjali komponente (fakte, mõisteid, seadusi jne.) on võimalik käsitleda, arvestades nende tundmaõppimist teistes ainetes? Milliseid oskusi saab arendada kooskõlastatult mitme õppeaine vahel?
2. Milliste meetoodiliste võtete ja õppevormide kaudu luua seosed ainete vahel?
3. Mida seoste loomisega taotleda, milline on nende suundus?

Ainetevahelised seosed ei ole eesmärk omaette, vaid esmajoones vahend õppetöös kooskõla saavutamiseks. Seetõttu on oluline teada, mida konkreetselt tahetakse seoste loomisega saavutada. Eri valdkondadest omandatud teadmiste (oskuste) ühendamine viib nendevaheliste suhete tunnetamisele, andes näiteks uue üldistatud teadmise, uue üldistatud oskuse või ka uued aksioloogilised teadmised, mille abil kujuneb õpilase ideelis-kõlbeline teadvus. Mis neist igal konkreetsel juhul on põhiline, peab õpetaja aegsasti ette kujutama. Alles seejärel saab valida võtteid ja vorme, kavandada seoste praktilist loomist.

Ainetevaheliste seoste paljutahulise tõttu on neid liigitatud mitmetelt eri alustelt. Viimase aja pedagoogilises kirjanduses tundub kõige ülevaatlikumana nende liigitamine kolme põhitüüpi: 1) sisulis-informatiivsed, 2) operatsioonalsed-tegevuslikud, 3) organisatsioonilis-meetoodilised seosed.

Sisulis-informatiivsed seosed hõlmavad teadmisi nende koosseisu järgi. On võimalik seostada teadmisi, mis haaravad teatud mõistet, fakti, seadust, teooriat vmt. Sellesse seoste tüüpi kuuluvad ka teadmised eetika, poliitika, ökoloogia, ökonoomika, filosoofia, loogika jm. valdkondadest, integreerudes omavahel ainete sisu (õppe-teabe) seostamisega. Praegu kasutusel olevate programmide rubriik «Ainetevahelised seosed» esitavadki põhiliselt sisulis-informatiivsete seoste näidiseid.

Sisulis-informatiivsete seoste vajalikkust illustreerib kujukalt näiteks tõsiasi, et loodus ei tunnista selliseid õppeaineid nagu keemia, füüsika, bioloogia ja loodusgeograafia, vaid teda iseloomustavad objektid ning nähtused nende seostes ja arengus ning süsteemsuses. Seepärast ei väljendu looduse tundmise tase mitte niivõrd selles, kui palju tuntakse mineraale, keemilisi ühendeid, taimi, putukaid, looduskomplekse vmt., vaid tema olemuse mitmekülgses tunnetamises ja seda marksistlik-leninliku filosoofia metodoloogilisel alusel. Selleni jõutakse tingimuse, et loodusteaduslike ainete mõju on õpilastele kompleksne, et nende vahel valitsevad sisulis-informatiivsed seosed.

Operatsioonalsed-tegevuslike seoste tüüp haarab nii nagu nimetuski eeldab õpilase koordineeritud tegevust, selle koordineerimist õpetajate poolt. Siia kuulub mitmesuguste praktiliste oskuste arendamine (näiteks eksperimenterimis-, mõõtmis-, arutamise-, liikumis-, keelej. oskused). Õppe-tunnetustegevuse (näiteks üldõpioskuste) kooskõlastatud arendamine, organisatsioonilis-tunnetuslike tegevusvõtete (näi-

teks töö planeerimine, enesekontroll jne.) arendamine ja palju muud, mis seondub õpilast arendava tegevusega.

Operatsioonaalsetel-tegevuslikel seostel on isiksuse arendamise seisukohast ülimalt oluline osa. Õpilane vajab nii edasises õppetöös kui ka hiljem seda, et ta oskaks kasutada mõõtmist ja vaatlust kui uurimismeetodeid mitte ühes, vaid paljudes eri valdkondades, et ta oleks suuteline mis tahes erialal töötades kõnelema õigesti emakeelt, et ta oskaks ise oma tööd kavandada ja organiseerida ning selle tulemusi kontrollida, et ta valdaks hästi õpioskusi ja oleks suuteline pärast kooli lõpetamist ise ennast harima jne. Need on vaid mõned näited, mis kinnitavad operatsioonaalsete-tegevuslike seoste tarvilikkust.

Organisatsioonilis-metoodilised seosed luuakse õppe-kasvatustsükli korraldamisel mitmesuguste õpilase ja õpetaja töö organiseerimise vormidega (näiteks individuaalne, rühma- ja kollektiivne töö), seoste omandamise võtetega (näiteks otsinguliste, reproduktiivsete, loovülesannete lahendamine). Need seosed on lõpmata mitmekülgsed. Selle järgi, milline on loodavate seoste diapason, on neid võimalik liigitada kursustevahelisteks, tsüklisesteks ja tsükli vahelisteks. Seoste esinemise aja järgi võib eristada eelnevad, kaasnevad ja järgnevad seosed. Seosed võivad olla episoodilised, alalised või süstemaatilised (vastavalt nende realiseerimise püsivusele). See, milliste võtete abil seoseid tunnetatakse, lubab neid liigitada reproduktiivseteks, otsingulisteks ja loovateks. Organisatsioonilis-metoodilisi seoseid on püütud liigitada ka õppetöö organiseerimise taseme, õppevormide jm. järgi.

Ülevaatega ainetevaheliste seoste liigitusest püüdsime lugeja tähelepanu suunata selle probleemi praktilise lahenduse eri aspektidele. Igapäevatoos põimub omavahel tihedasti sisulis-informatiivsete, operatsioonaalsete-tegevuslike ja organisatsioonilis-metoodiliste seoste loomine. Mida ja kuidas seostada? Need küsimused liituvad praktilises töökorralduses ühtseks probleemiks. See aga ei välista vajadust anda enesele alati selgesti aru, mis tüüpi või liiki seoste loomisega parajasti tegeldakse.

Ainetevaheliste seoste loomiseks õpilaste arendamise eesmärgil kasutatakse mitmesuguseid võtteid, vahendeid ja vorme. Kuna seosed eri õppeainete vahel kajastuvad praeguses õppekirjanduses jm. vahendites, mis õpilase tegevust suunavad või on sellele aluseks, üpris tagasihoidlikult, siis nende kujunemine lasub põhiliselt õpetajal. Vastavaid soovitusi leidub näpilt ka pedagoogilises kirjanduses. Enamasti kandub selles tähelepanu ühe aine õpetamise meetodikale, kuigi antavad näpunäited võivad osutada sobivaks teistegi ainete õpetamisel. Õppetööd integreerivad võtted, vahendid ja vormid on nüüdisaegses kasvatuses alles väljatöötamise järgus.

Lähtudes õpilastest tundub olevat üks olulisemaid põhimõtteid võtete, vahendite ja vor-

mide valikul võimalikult ratsionaalsete teede leidmine selleks, et tema teadvuses saaksid kujuneda üldistatud teadmised, et ta omandaks üldistatud oskused, et tema maailmavaade ja väärtusorientatsioonid kujuneksid meile soovitud suunas ning reguleeriks tema käitumist, et õpilase tegevus kindlustaks tema vaimse arendamise.

Eri ainetes omandatud teadmiste ja oskuste integreerimiseks on võimalik kasutada mitmesuguseid koolitöö vorme. Kuna põhiline õppevorm on tund, siis kandub sinna ka peaarvamus ainetevaheliste seoste loomisel. Ometi ei saa väita, et iga tund peaks teenima ilmtingimata ainete integratsiooni. Traditsioonilises ainetunnis keskendub tähelepanu loomulikult ainespetsiifilisele materjalile. Assotsiatiivsed seosed teistes ainetes omandatuga luuakse niivõrd, kuivõrd see soodustab uute ainealaste teadmiste ja oskuste omandamist. Sellest vaatepunktist on oluline õppeainete kooskõla mõistete valdkonnas. Näiteks loodusteaduslike ainete õppimine on pea igas tunnis seotud mõistega *olek, omadus, liik, tüüp, osa struktuur, süsteem, koosseis, koostis, areng, tekkimine, muutumine, liikumine, seaduspärasus, nähtus, objekt* jne. Iga mõistet tähistab sõna, termin. Õpetamise praktika näitab, et kui aineomaseid mõisteid kujundatakse tavaliselt sihipäraselt ning vastavad terminid omandatakse korrektset, siis filosoofiliste, loogiliste, gnoseoloogiliste jmt. mõistete kujundamist ei taotle erilisel ühegi loodusteadusliku aine õpetaja, mistõttu ka teadmiste omandamisel konkreetselt ainevaldkonnast võib, eriti kooli keskasemes, saada takistuseks eeltoodud mõistete mittetundmine ning vastavate terminite suvaline kasutamine kõnes. Analooiliselt on vajadus kooskõlastada õppetööd ka näiteks valemite, mõõtühikute süsteemi jm. loodusteaduste keele valdkonnas.

Loodusteaduslike ainete ühisülesanne on arendada ka õpilaste väljendusoskust. Kooli lõpetamisel peaks õpilane olema omandanud oskuse väljendada teadmisi loodusest loogilises seoses, väga täpselt, ammendavalt ja lühidalt. Ei leidu tundi, kus õpilane ei puutuks kokku näiteks loodusteadusliku nähtuse tundmaõppimisega. Geograafias omandatakse teadmisi geograafilistest, bioloogias bioloogilistest, keemias keemilistest nähtustest jne. Ainetes kooskõlastamine saaks üsnä tõhusalt aidata kaasa, et õpilane omandaks oskuse iseloomustada mis tahes loodusnähtust ühe ja sama kava järgi: 1) nähtuse välised tunnused, 2) tingimused, milles nähtus esineb, 3) nähtuse olemus, tema kulgemine, 4) nähtust selgitav teooria, 5) nähtuse kvantitatiivsed karakteristikud (ulatus, kestus jne.), 6) nähtuse seos teiste nähtustega, 7) nähtuse praktiline tähtsus (kasulikkus või kahjulikkus inimese seisukohalt, viimase vastu võitlemise abinõud). Samavõrd hõlbustaks õpilasel omandada teadmisi ka mitmes aines kasutatav ühesugune kava teooria seaduse vm. iseloomustamiseks.

Loodusteaduslike õppeainete tundides kasutatakse samuti ühtesid ja samu tegevusvõtteid,

mis sageli seisnevad mõõtmise, vaatluse vmt. lülitamises õppeprotsessi. Sel teel hangitakse andmeid, s. o. teatud objekti või nähtust iseloomustavaid kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid karakteristikuid. Sellega kaasnevad andmete fikseerimine, süstematiseerimine, võrdlemine, kokkuvõtete tegemine, üldistamine jne. Kui täielikult ja ratsionaalselt õpilane vastavaid tegevusvõtteid kasutab, sõltub suuresti sellest, kui palju iga loodusteadusliku aine õpetaja arvestab, et õpilane on juba varem taolist tööd sooritanud (või edaspidi sooritab), et ta samasuguseid üldoskusi omandab sugulusaineteski. Praktilises tegevuses hõlbustab õpilastel kõnesolevaid oskusi omandada jällegi ühtse kava järgi töötamine. Vaatlust, mõõtmist ja eksperimenteerimist nõudvate ülesannete kavakindlalt sooritamine võimaldab mitme aine koosmõjul kujundada organisatsioonilistunnetuslikke oskusi, nagu oma tegevuse planeerimine, selle ratsionaalne organiseerimine, enesekontroll jms.

Peaaegu igas loodusteadusliku aine tunnis kasutatakse mitmesuguseid näitvahendeid. Enamik neist on valmistatud ühe konkreetse aine õpetamise tarbeks. Ainete sisuline kokkupuude võimaldab soovi korral nende kasutamisel luua seoseid. Näiteks geograafiatundi saab sageli näitlikustada bioloogia õppevahenditega (herbaariumid, märgpreparaadid, topised, mullaazid jne.), ja vastupidi (mullamonoliidid, looduslike võõndite, taime- ja loomakasvatuse kaardid jne.). Keemiatundi sobivad peale maavarade leiukohtade, keemiatööstuse jm. kaartide ka maavarade näidised (kollektioonid). Geograafia ja füüsika õpetamisel on ühisõppevahendiks näiteks baromeeter, geograafia ja astronoomia õpetamisel telluurium jne. Leidub ka õppefilme, slaidide komplekte, diafilme jm. Ekraani vahendusel kasutatavaid näitvahendeid, mida on otsustarbekohane kasutada ainetevaheliste seoste loomiseks (näiteks õppefilmid «Eesti NSV ehitusmaterjalitööstus» ja «Eesti põlevkivi» — keemia ja geograafia, õppefilm «Eesti NSV loomakasvatus» — bioloogia ja geograafia). Ühiste näitvahendite kasutamise efekt seisneb selles, et nende abil aktualiseeritakse õpilaste teadmised eelnevalt muus aines õpitust jõudsamalt kui üksnes õpetaja verbaalse meeldetuletuse korral.

Tunni raames on võimalik korraldada õppe-tegevuse kooskõlastamise eesmärgil näiteks seminari, vaidlust vmt. tavapärasest erinevamat töövormi. Siis peaks seadma eesmärgiks vaadete ja suhtumiste kujundamise, põhiraskuse asetama õpilase kasvatamisele. Näiteks NSV liidu geograafia õppimisel võiks teadmisi integreeriva seminari teemaks võtta «Kodumaa taimed ja loomad — väärtus meile kõigile». Sellega seostatakse teadmised botaanikast, zooloogiast ja NSV Liidu loodusgeograafiast. Keemia ja geograafia kokkupuute tihendamise taotlusel on sobiv korraldada seminar näiteks teemal «Kalliskivid». Vaidlustega peaks haaratama probleeme, mis on aktuaalsed inimese ja looduse suhete seisukohalt, nagu näiteks «Kes on kütt, kes salakütt?», «Mida arvata fotojahist?», «Stopp automatkaja-

le!», «Kas seaduse mittetundmine vabandab?» jmt.

Vanemas kooliastmes on soovitatav korraldada kompleks-seminare ja -loenguid, mille ettevalmistamisest võtavad osa peale õpilaste mitme sugulusaine õpetajad ja mille korraldamisele kulutatakse näiteks kahe-kolme aine järjestikku tunniplaani paigutatud tunde. Nendes sobivad üldistavad teemad, nagu «Loodusteadused ja tehnika progress», «Inimese ja looduse vastasmõju kui sotsiaalne probleem», «Loodusteadused ja võitlus rahu eest», «Maakera on suletud süsteem», «Loodus, õigus ja moraal».

Eri ainete õppimisel omandatud teadmiste integreerimiseks pakuvad mitmekesiseid võimalusi õppevälised vormid, nagu konkursid, viktoriinid, temaatilised õhtud, looduskaitsepäev jne. Eriti peaksid pälvima tähelepanu massitöövormid, et haarata kaasa aktiivi eestvõtmisel võimalikult rohkearvuliselt kooli õpilaskonda. Näiteks võiks korraldada igal õppeaastal loodusteaduste nädala, mille raames toimub seeria kompleksüritusi — vastavasisulisel kooliraadio saated, kohutumised loodusteadlaste ja looduskaitsetöötajatega, teemakohane seinaleht, raamatunäitus, filmiõhtu «Ohtlikud loodusnähtused ja inimene», viktoriin või mälumäng «Kaitseme loodust!», matk «Jäljed lumel», konverents «Loodus, inimene ja masin», konkurs kodukoha looduse parima tundja nimele, ekskursioonid koduloomuuseumi, kus tutvustatakse loodust, tähelepanu, botaanikaaeda, ilmajaama jne. Nimetatud näited on toodud vaid lugeja inspireerimiseks, et selle põhjal otsida ja leida veelgi huvitavaid õppevälise töö vorme, mis aitaksid tege-likkuses aineid seostada.

Nii õppe- kui ka õppevälise vormide seas on ainetevahelise kooskõla saavutamiseks eriline koht ekskursioonidel. Seal puutuvad õpilased kõigekülgselt kokku looduse ja suhtega «loodus — inimene». Nad näevad tegelikkuses, mida põhjustab näiteks looduses kehade erinev soojuspaisumine, ainete lahustumine vees, vooluvee ja tuule tegevus, milles seisneb taime ja tema kasvukoha ühtsus, inimese tegevuse mõju maastikule, maavarade ratsionaalne või ebaratsionaalne kasutamine, loodusvarade mehaaniline ja keemiline töötlemine, aga ka vee ja õhu saastumine, inimese hoolitsev ja hoolimatu suhtumine loodusesse ja palju muud. Peatumata siinkohal ekskursioonide metoodikal, mainime vaid, et tõsist tähelepanu väärikisid kompleksekskursioonid. Mida rohkem suudetakse integreerida õpilaste poolt üksikhaaval kogutud teadmisi, mida enam pöörab õpetaja teadlikult tähelepanu üldistatud maailmapildi ja väärtusorientatsioonide kujundamisele, seda tulemusrikkamad on ka püüdlused kasvatada mitmekülgselt arenenud isiksust.

Emakeele seoseist teiste õppeainetega

VIIVI MAANSO,
eesti keele sektori juhataja,
pedagoogikakandidaat

Pedagoogikas juba ammustel aegadel tunnustatud vajadus luua seoseid mitte üksnes ühe ja sama aine eri teemade, vaid ka erinevate distsipliinide vahel on tänaseks muutunud õpetamise üldnõudeks. Õpetatava kõrvutamise teiste teaduste käsitlusobjektidega peab õpilasi aitama mõista aine spetsiifikat ning kujundama oskust kasutada omandatavaid teadmisi ka väljaspool selle õppeaine raame. Mitmesuguste ümbritseva maailma nähtuste eri külgi valgustavaid fakte ning selgitusi sünteesides soodustatakse tervikliku maailmapildi tekkimist. Eri õppeainete läbimõeldud seostamine võimaldab ka kujundada mitmeid intellektuaalseid üldoskusi või vähemalt teatava ainegrupi ühisoskusi; sageli on õpitav mõne teise aine ülesannete või probleemide lahendamise eeldus või vahend.

Emakeel on õppeaine, mis oma olemuselt ja põhifunktsioonilt seostub tihedasti teiste distsipliinidega: toimub ju nõukogude koolis õpetus ja õpilaste kasvatuslik mõjutamine rahvuskeeles; emakeel on mis tahes tegevuse kavandamise ning üldse mõtlemise alus. Mitmed uurimused — eesti keelest ja koolist lähtudes Inge Undi, Sylvia Hermani, Ene Sepa jt. käsitlused — on kinnitanud õpilaste omandamisjõudluse arvestatavat korrelatiivset seost nende lugemisoskuse ja sõnarikkusega. Näha aga emakeele seost teiste õppeainetega ainult selle praktilises kasutusoskuses tähendaks ilmselt küsimuse ahendatud käsitlust.

Ehkki ainetevahelised seosed on viimase aja nõukogude pedagoogikakirjanduses (nt. N. Loškarjova, V. Maksimova, A. Ussova, jt. töödes) ning eestikeelseski perioodikas (nt. S. Hermani, A. Tümanoki, T. Viilebergi jt. kirjutised) pälvinud küllalt rohket tähelepanu, on teistes ainetes õpitava seostamisest emakeeleõpetusega kõneldud suhteliselt vähe. Olev Kärner on osutanud täpse emakeelse väljenduse vajadusele ja arendamisele matemaatika õpetamisel ning tõstatanud

küsimuse eesti keele osast terminitarvituse ühtlustamisel (2); Urve Läänemets on käsitlenud võõrkeele ja eesti keele seoseid mõistete tasandil, pidades keeleõpetuse seisukohalt oluliseks lingvistiliste põhimõistete omandamist kõigepealt emakeeles (3). Eri artikkel ainetevahelistest seostest eesti keelest lähtuvalt on ilmunud Kai Völlilt. Autor esitab siin muu kõrval konkreetseid näiteid, kuidas keeleainese eksponeerimine, lahenduste vormistamine, arvvastuste liitmine jms. võimaldavad korrata teistes ainetes õpitut (5). Kuigi mõneti otsitud, tulevad niisugused töövõtted nooremates klassides vaheldust pakuvana kindlasti arvesse.

Lähemat käsitlust leiavad emakeele seosed teiste õppeainetega ka eesti ja vene keele programmides (1;7) ja üldhariduskooli programme kommenteerivais Haljand Oksa kirjutistes (4; 6). Neis eristatakse kolme liiki seoseid: 1) mõistelis-terminoloogilised, 2) kommunikatiivsed ja 3) didaktilised seosed. Esimesed neist öeldakse eksisteerivat ennekõike nende ainetes vahel, mille õppeobjektid on enam-vähem sarnased ning baseeruvad ühistel mõistetel, nt. *häälik*, *morfeem*, *lause*, *mitmus* jpm. eri keeltes. Kuid mõistelis-terminoloogilised seosed võivad eksisteerida ka selliste ainetes vahel, mille objekt kas mõnes loigus või osaliselt kokku langeb, seisnedes piirnevate mõistete kõrvutamises, nt. põhi-, järg- ja murdarvud matemaatikas, arvsona ja selle liigid emakeeles. Kommunikatiivset seost nähakse emakeelekursuses omandatud õigekeelsusnorme ja väljenduse erisuguseid eesmärke arvestavas kõnetarvituses teiste õppeainete tundides, nt. ajalooreferaatide koostamisel, keemiliste protsesside seletamisel jne. Didaktiliste seoste olemus on jäänud viidatud materjalides avamata.

Töö õppekirjanduse koostamisel ajendas PTUI eesti keele metoodika sektorit ainetevahelistesse seostesse pisut süvenema. Ilmnes, et eeltoodu ei hõlma kõiki tegelikkuses eksisteerivaid seoseid: peale ühiste või lähedaste mõistete kõrvutamise on võimalikud muudki paralleelid eri ainetes objektide vahel. Näiteks on emakeeleõpetuse tavalisi töövõtteid eri keelte struktuuri, üksikkonstruktioone ja siit tulenevalt erinevate väljendusvahendite võrdlemine, nimede käsitlemisel seoste loomine geograafiaga — asulate ja mägede, maa-alade, veekogude jms. nimede kasutamine, sõnavara arenemise põhjuste selgitamisel pilguheit vastavasse ajalooperioodi jne. Väga tihti seostub emakeel teiste ainetes käsitlusobjektidega näite- ja harjutusmaterjali valiku läbi. Vahel piirduakse siin teiste ainetes spetsiifilise sõnavaraga; üsna tavaliselt on eesti keele tundides ka loodusteaduslikku ainetest, füüsikateaduse minevikku, lennunduse vms. arengut valgustavaid fakte, teatri- ja filmikunsti elemente jpm. sisaldavad terviktekstid. Need kas kordavad ja meenutavad teistsuguses ühenduses (ja sõnastuses)

varem õpitut või pakuvad huvitavat, õpilaste teadmisi rikastavat lisainfot. Seepärast peame sobivaks avardada esimest seosteliiki ning kasutada termini *mõistelis-terminoloogilised seosed* asemel väljendit *sisulised seosed* (või ka *sisulis-informatiivsed seosed*, nagu see esineb mitmes venekeelses ainetevahelisi seoseid käsitlevas allikas).

Emakeele kommunikatiivsed seosed teiste ainetega väljenduvad ühelt poolt, nagu juba osutatud, õigekeelsusnormingute rakendamises mis tahes (õppe)teksti reprodutseerimisel või koostamisel. Teiselt poolt hõlmavad eesti keele vaatlus- ja harjutustekstid teiste ainetes ortograafilisel või ortoloogilisel keerukamat põhisonavara. Muude õppeainete terminoloogia jt. õpitavate keelereeglite kohaselt kasutatavate ainespetsiifiliste sõnade tähendusega tegeldakse sealjuures muidugi vaid kordamisi või lisatakse õpitud oskussõnale selle üldkeelne tähendus, osutatakse tüve või eesliite sarnasusele teiste ainealade sõnadega vms.

Kommunikatiivsete seoste põhiilminguks on siiski erisuguseid suhtluseesmärke, sealjuures teiste ainetes vajadusi arvestava väljenduse kujundamine, mille pearaskus langeb kirjandiõpetusse: siinsed ülesanded ühenduvad kord vähem, kord rohkem teiste õppeainete sisuga ning väljendusemärgist johtuva sõnastustiili kujundamisega (tõestus, arutus, vaatlusandmete registreerimine, katse kirjeldus jne.). Harvemini tungib emakeeleõpinguisse teiste ainetes keel, nt. matemaatika vm. sümbolid harjutustes, aga ka keelenähtuste valamikujulisel kirjeldamisel, sõnavälte selgitamine-konkretiseerimine muusikaõpetusest tuttavate noodipikkuste najal jms.

Väärib rõhutamist, et emakeele poolt vaadatud ei käsita me kommunikatiivseid seoseid mitte ainult kommunikaatori, vaid ka retsiptendi seisukohalt, teisisõnu — arvestame, et emakeeleõpetus loob eelduse mis tahes aine tekstide, niihästi kirja pandud kui ka suuliselt esitatavate tekstide vastuvõtuks ja mõistmiseks. Kuid korrektse lugemisoskuse sõna laemas mõttes, *incl.* jooniste, tabelite, joonealuste märkuste jne. lugemine, suudab tagada vaid eri ainetes õpetajate kooskõlastatud, eesmärgikindel tegevus. Sama kehtib praegu täiesti unarusse jäänud kuulamisoskuse arendamise kohta: õppetekstide erijooned aineti nõuavad erisugust kuulamislaadi ja seda kujundavaid erisuguseid kuulamisülesandeid.

Didaktilised seosed seisnevad meie arusaamade kohaselt mitmete intellektuaalsete üldoskuste, mõtelloogika jms. kujundamises, õpiviiside ja -võtete õpetamises. Mitmed teiste ainetes õpetamisel õpioskustena vältimatud oskused kujundatakse just emakeelsetes tundides. Näiteks kulub elementaarse lugemisoskuse andmiseks suur osa algklasside eesti keele tundidest; lugemisoskuse täiendamine keskastmes tähendab sisuliselt oskuse kujundamist töötada raamatuga. Suur osa üldoskuste

aluseks olevaid teadmisi ning selgitusi on ette nähtud kirjandiõpetuse programmis, nt. materjali kogumine kirjalike allikate alusel, materjali süstematiseerimine ja sellega ühenduses teksti liigendamine ja kava koostamine, arutlemine ja järeldamine, konspekteerimine ning retsenseerimine jne.; eesti keele tundides õpitakse selgeks ka tähestik, tehakse (sageli esma) tutvust sõnaraamatute ning teistegi tähestikujärjestuses märksõnadega teatmeteostega ja harjutatakse neid käsitlema jpm. Suur hulk keeleharjutusi on ühtlasi mõtlemis- ja harjutused, mis nõuavad olulise eraldamist ebaolulisest, sõnade (mõistete) rühmitamist eri tunnuste alusel, ühte liigitusaluse leidmist jne. Ainetevaheline seos tähendab siin omandatu kasutamist uutes situatsioonides, selle kinnistamist ja süvendamist teistes õppeainetes. Kuid ka vastupidi: emakeeleõpetuseski peaks leidma kasutust-kinnistamist teistes ainetes õpitav — kuidas defineerida, kuidas lugeda ja koostada tabeleid ja skeeme, luua geograafiakaardi järgi ettekujutus keelte levialast jms. Üsna lähedased on ja ometi täiendavad suuresti üksteist nt. loodusõpetuse, geograafia ja kirjandiõpetuse töövõtted vaatlusoskuse omandamiseks ja vaatlustulemuste kirjeldamiselgi.

Erinevate ainetes seostamine koolitöös on kahtlemata kahepoolselt kasulik. See eeldab vaid õpetaja kursisolekut, missugustele teistes ainetes omandatud teadmistele ja oskustele saab õpetamisel tugineda ning mida saab ja peab andma õpetatav aine teistele. Emakeeleõpetuses on palju seesugust, mis on heaks ettevalmistuseks teistes ainetes omandatavale (kommunikatiivsed ja didaktilised seosed, mõistestik eesti keeles ja teistes keeltes) või mis aitab mujal õpitut korrata ja süvendada (harjutustekstide sisu). Taust- ja lisateave teistelt ainealadelt lubab omakorda küllalt abstraktseid keelemõisteid süvemalt avada, mõistma panna keelenähtuste olemust, keele arenemist ning seda tingivaid seaduspärasusi. Teised ained pakuvad keeletundidest erinevaid kõne- ja kirjutamissituatsioone, arendades nõnda lugemisoskust ja täpsustades ning mitmekesistades väljendust. Üksikainete kui tahes põhjalikust omandamisest märksa olulisem on aga õpilasisiksuse kasvatamine ja arendamine tervikuna. Seostades oma aines õpetatava muude teadmiste, oskuste ja teiste õpilast kujundavate mõjuteguritega muudame kooliõpetuse tulusamaks, säästame aega, paneme noore inimese tunnetama maailma avaramalt ning aru saama siin valitsevaist seaduspärasustest sügavamalt.

Igapäevatöös vajaneb arvestada, et kui tahes põhjalik eesti keele programm ja õppekomplekt ei suuda ette näha ega ammendada kõiki õpetamise käigus avanemaid seostamisvõimalusi teiste ainetega. Praktiliselt iga keeleteema käsitlemisel saab jälgida selle nähtuse esinemist või mitteesinemist teistes keeltes, tutvustada vastavaid termineid või

näidata eri väljendusvõimalusi vene keeles ja õpitavas võõrkeeles. Enamik keeleteemasid võimaldab osutada ilukirjanduse (rahvaloomingu, kunstluule, proosa autori- ja tegelaskõne jne.) ja teadus- ning tarbetekstide keeletarvituse erinevustele. Emakeeletekstides käsitletavate teiste ainete õppeobjektide hulk on piiramatult. Jne. Seepärast pole praeguses eesti keele programmis kui täitmiskohustuslikus dokumendis fikseeritud ainetevahelisi seoseid iga teema juures, vaid esitatud üksnes üldised juhtjooned emakeele seostamiseks teiste õppeainetega.

Ülalesitatuga oleme suutnud loetleda vaid üksikuid eesti keele seostamise võimalusi teiste ainetega. Küsimuse praegune teaduslik ja meetoodiline läbitöötamatus vaevalt tervikkäsitletult võimaldabki. Loodame peatseid üksikasjalikke ning tõsiteaduslikke uurimusi vähemalt keeltetsükli osas (nendega koos ehk ka terminitõpsustusi) keeledidaktika kursustel. Huvituset ei tohiks olla ainetevaheliste seoste optimaalne määr. Ülearune tähelepanu õppetunnis seostele teiste ainetega võib ilmselt muutuda taotletava vastandiks: see ei tarvitse enam tuua tulu, vaid võib kogu jätta tagaplaanile olulise aines endas, seega realiseerida emakeeleõpetuse omaenda spetsiifilisi eesmärgid kas puudulikult või ainult osaliselt.

Kirjandus

1. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid: Eesti keel IV—XI klassile. Tln. «Valgus», 1982.
2. K ä r n e r, O. Matemaatika ja teiste õppeainete vastastikustest seostest koolikursuses. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 1, 42—44.
3. L ä ä n e m e t s, U. Ainetevahelisi seoseid saksa keele õpetaja pilguga. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 10, lk. 40—43.
4. O k s a, H. Ainetevahelised seosed üldhariduskooli programmides. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 7, lk. 38—40.
5. V ö l l i, K. Võimalusi emakeeleõpetuse seostamiseks teiste õppeainetega. — Rmt.: Emakeeleõpetuse küsimusi V. Tln., «Valgus», 1975, lk. 30—45.
6. Üldhariduskooli programmides: Abiks haridusosakondade töötajatele ja koolide juhtkondadele. Koost. H. Oksa. Tln., ENSV HM, 1981.
7. Типовая программа по русскому языку для восьмилетнего и средней школы с русским языком обучения: IV—VIII классы. М., 1979.

Emakeeleõpetusest katseprogrammide järgi

MILVI ROOSLEHT,
vanemteadur, pedagoogikakandidaat

Algõpetuse ees seisvate ülesannete realiseerimine toimub kõikide õppeainete kaudu, kuid kõige mahukam osa jääb siiski kanda emakeelele.

Algklassides peab laps omandama kuulamis-, vaatlus-, väljendus-, lugemis- ja kirjutamisoskuse sellises ulatuses, et ta võiks nimetatud oskusi järgmistes klassides kasutada erinevate õppeainete õppimisel juba vahendina. Seega sõltub lapse edasijõudmine järgmistes klassides suuresti algõpetusest, eriti aga emakeeleõpetusest.

Emakeeleteaduses jääb kogu kasvatustööd läbiva kasvatav-kujundava tegevuse telgjoon ning ainetevaheliste seoste kese.

Emakeeleõpetuse kaudu algab suhtumiste süsteemi — maailmavaate — kujundamine. Siinjuures tuleb arvestada kooliüldise teadmiste suhtelist piiratust ümbritseva keskkonna kohta. Selleks et hakkaks kujunema lapse elementaarne suhtumiste süsteem, tuleb süstemaatiliselt avardada lapse teadmisi loodusest, ühiskonnast ja seal valitsevatest seostest-sõltuvustest, s.t. kasvatada hoidlikku suhtumist loodusesse, austust ja lugupidamist täiskasvanutesse, tähelepanelikkust eakaaslastesse, heaperemehelikkust inimeste loodud väärtustesse ning armastust töösse kui väärtuste loomise protsessi.

Emakeele vahendusel pannakse alus ka suhetele lastekirjandusega ning lapse igapäevasele suhtlusoskusele.

Kõike eelõeldut peab arvestama emakeeleõpetuse sisu ja ulatuse määratlemisel, kuid samal ajal ei tohi unustada ka seda, et laps õppides teadvustab ainult ühe osa emakeele valdkondade omandamise, algul ainult lugema ja kirjutama õpetamise. Kõik teised osad (kõne rikastamine, sõnade täpsustamine, lausestuse arenemine, kõnesse uute grammatiliste kategooriate ilmumine, jutustamisoskuse ladusamaks ja süsteemikamaks muutumine) olid siiani ja jäävad ka esimestel kooliaastatel teadvustamata.

Kõiki neid mainitud seisukohti ja põhimõte-

teid ongi arvestatud 1983. a. väljaantud katseprogrammide koostamisel. Nende järgi õpetatakse käesoleval etapil kõigis katseklassides ja -rühmades, et valmistada ette ladusat üleminekut 6-aastaste laste süstemaatilisele õpetamisele.

Nimetatud programmi seletuskirjas seatakse emakeele õpetamisele järgmised eesmärgid:

- aluse loomine edukaks õpitegevuseks järgmise kooliastmes kuulamis-, vaatlus-, vestlus-, jutustamis-, lugemis- ja kirjutamisoskuse kaudu;
- keeletarvituse arendamine vajalikes kõne-situatsioonides;
- kommunistliku maailmavaate aluseks olevate esmaste kõbeliste ja esteetiliste kujutluste loomine;
- positiivse suhtumise kujundamine kirjasõnasse (lasteraamat, õpik, ajakiri, ajaleht) kui ühiskondliku kogemuse allikasse ja kui emotsioonide ning tundemaailma vahendajasse (1, lk. 13).

Katseprogrammides esitatud eesmärkidest lähtudes võime kogu emakeeleõpetuse tinglikult jaotada järgmisteks osadeks:

- suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamine,
- lugema õpetamine ja lugemisõpetus,
- õigekirjaoskuse kujundamine ja keeleõpetus,
- kirjatehnika õpetamine.

Kõiki neid emakeeleõpetuse osi seondab ja haarab kõige üldisemana kõnearenduslik tegevus, mille materjali planeerimisel on aluseks võetud ideelis-temaatiline printsip. Kuna kool peab peale teadmiste andmise õpilasi ka kasvatama, s. t. mõjutama neid kõbeliselt, esteetiliselt, ideeliselt, siis on kõnearenduslik temaatika valitud nii, et see hõlmab ümbritseva elu nähtusi ja võimaldab seega kujundada õiget suhtumist elu mitmesugustesse valdkondadesse (loodusesse, kaaslastesse, täiskasvanutesse, inimeste loodud väärtustesse ja töösse).

Käesolevas kirjutises vaatleme lähemalt üht emakeeleõpetuse osa, s. o. õigekirjaoskuse kujundamist ja keeleõpetust.

Kõik keeleküsimused, mida algklassides õpitakse, jaotuvad kahte rühma: 1) need, mis antud klassis õppeaasta lõpuks kindlalt omandatakse ja 2) need, mida käsitletakse ettevalmistavalt, kuid sellise arvestusega, et saavutatakse niisugune kindlus, mida järgnevate teemade omandamine eeldab ning aeg ja õpilaste arenemisaste võimaldab. Lõplik omandamine toimub hiljem järgmistest klassidest.

6-aastaste laste klass on teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamise algus, sissejuhatav aste, eeletapp, kuid siingi on ette nähtud saada ettekujutus häälikutest ja tähtedest, häälik-tähelisest vastavusest, häälikurühmadest, sõnast ja lausest.

Praktilises töös veendutakse, et sõnad lauses järgnevad üksteisele ja nad ütlevad midagi, et sõnad koosnevad häälikutest; jõutakse

järeldusele, et häälikuid on mitmesuguseid, et nad esinevad kindlas järjekorras, et nende järjekorra muutmisega kaasneb kohe ka sõna tähenduse muutumine. Eesti keele õigekirja seisukohalt on olulisemaks etapiks häälikupikkuste määramise ja muutmise oskuste kujundamine häälikurühmade kaupa (täis-häälik, suluta kaashäälik ja sulghäälik).

Aabitsaperioodil luuakse kindel häälik—täheline seos sõna häälikulise analüüsi perioodil kasutatud noopsüsteemi ja tähekaardi vastavusse viimise alusel. Paralleelselt sellega analüüsitakse sõnu häälikuühendiga ja vaadeldakse häälikute märkimise erijuhte, kuid vastav õigekirjaoskus kujundatakse lõplikult alles järgmistest klassidest.

Seega 6-aastaste klassis jõutakse oskuse tasemele sõna jaotamise häälikuteks, nende järjekorra kindlakstegemises ning häälikupikkuste määramises; õpitakse kirjutama liht-häälikutest koosnevaid sõnu põhiliselt ära-kirjana.

1. klassis korratakse ja süvendatakse ning kujundatakse lõplikult välja sõna häälikulise analüüsi oskus. Erilist tähelepanu pööratakse nn. *eit aitab taati* tüüpi sõnastruktuuride analüüsile, s. t. vaadeldakse sõnu, kus ülipikk sulghäälik erandlikult märgitakse ühekordse tähega. Samal ajal võrreldakse sõnapaare seep — sepp, kook — kokk jt. ning veendutakse, et mõlemas sõnas on sulghäälik ülipikk, kuid kirjutatakse erinevalt.

Niisiis õpib laps 1. klassis märkima kirjas kõiki liht-häälikute pikkusi; õpib kirjutama enamlevinud h-ga algavaid sõnu, üldtuntu-maid käändelõppe nagu -sse ja -ga; samuti õpib otsustama, millal on vaja kasutada sõnas i-d, millal j-i. Ühtaegu jätkub baasi kujundamine häälikuühendi õigekirjaks.

Paralleelselt õigekirjaõpetusega toimub ka kirjaliku väljendusoskuse kujundamine. Põhitöövormina on ette nähtud kirja kirjutamine kodustele, sõpradele ja kollektiivselt ümberjutustuste koostamine.

Kevadeks peaks 1. klassi õpilane olema juba suuteline kirjutama teksti etteütlemise järgi, mis eeldab häälik—tähelise vastavuse tundmist ning lause piiritlemise oskust, s. t. oskust lõpetada lause õige kirjavahemärgiga ja alustada uut lauset suure algustähega.

Järgmisel õppeaastal jõutakse häälikuühendi õigekirjutuse lõpliku omandamiseni, seega oskab 2. klassi õpilane nüüd märkida kirjas kõiki liht- ja häälikuühendisse kuuluvaid häälikuid. Samuti õpitakse koostama korrektseid lihtlauseid ja neid kirja panema, et tekiks kiri mingist konkreetsest juhtumist või sündmusest ning algab ettevalmistamine kirjandi kirjutamiseks, mille õpetamine põhineb suuresti lühijutukese koostamisel pildiseeria või pildi alusel, küsimustele vastamisel, tugi-sõnad, kaval või juhtlausetel. 2. klassis kirjutatakse ka kollektiivselt ettevalmistatud ümberjutustusi ja harjutavat ning kontrolli-vat laadi etteütlist.

3. klassis jätkub eelmistes klassides omandatud häälikute märkimise oskuse süvendamine, õpitakse tundma ka reeglierandlikku ortograafiat, nagu *-d s-i* kõrval. Kui siiani oli räägitud, et eesti keeles sõnad algavad tavaliselt tugeva klusiiliga, siis nüüd õpitakse kirjutama tuntumaid *g, b, d*-ga algavaid võõrsõnu ning algab esmatutvumine hääliku-ortograafiaga liitsõnades nende liitumise pii- ril, otsekõnega pärast saatelauset ja vastavate kirjutusmärkidega, jõutakse lõpule lühendite kirjutamise, sõnade poolitamise ja koma kasutamise üldjuhtude õppimisega.

Suure algustähe õigekirja õpetamine algas 1. klassis inimeste ja loomade nimede kirjutamisest, jätkus 2. klassis raamatute, ajalehtede ja -kirjade pealkirjade kirjutamisega ning 3-ndas õpiti selgeks kohanimedega õigekiri.

Niisiis oskab 3. klassi lõpetaja opereerida häälik-tähelise vastavuse põhieeglitega nii etteüt- luse kirjutamisel kui ka ümberjutustuse või süžee- lise lühikirjandi iseseisval kirjutamisel. Seega kujundatakse algklasside õpilaste- tel vajalik õigekirjaoskus, luuakse alus edaspidiseks keeleõpetuseks ja keelekasutuseks.

Kirjandus

1. Katseprogrammid 6-aastaste laste klassi- dele ja rühmadele, I—III klassidele, I. Tln., ENSV Haridusministeerium, 1983. 117 lk.

Eesmärgiasetus ajalooõpetuses

SILVIA ÕISPUU,
ajaloo ja esteetilise kasvatus-
sektori juhataja,
pedagoogikakandidaat

Inimene ei saa läbi ilma pühadusteta, vaimsete väärtusteta — nendeta oleks ta loom. Inimese kõrgeimate vaimsete väärtuste idee on juba aegade hämarast kätketud niisuguses triaadis nagu — tõde, headus ja ilu.

A. GULÕGA

Kord pöördus üks poisike oma ajaloolasest isa poole küsimusega: «Isa, selgita mulle, mispä- rast on ajalugu vajalik.» Prantsuse ajaloo- teadlane March Bloch, kelle poeg selle küsimuse esitas, puutus taolise probleemiasetusega kokku hil- jemgi, kuid märksa valusamas varjundis. Juunis 1940. päeval, mil fašistid jõudsid Pariisi, küsis üks prantsuse sõjaväelane Blochilt: «Kas see tähendab, et ajalugu on meid petnud?» Nii liitus ajaloolase teadvuses kibestunud täiskasva- nu erutus poisikese lihtsa uudishimuga. Teadlane ise oli instinktiivselt alati tunnetanud, et ajalugu etendab tegevusjuhendi osa. Aga kas peame siis hetkel, mil ajalugu ei saa anda meile juhiseid, teda needma, nagu see võidetud armee sõdur? Taolisi mõtteid mölgutas Teise maailmasõja traagilistel aastatel March Bloch. Ja ta otsustas anda vastuse nii pojale kui sõdurile. Vastamine toimus ebaharilikes tingimustes, fašistliku oku- patsiooni ajal Prantsusmaal, eemal raamatukogu- dest ja ilmajäetuna isiklikest raamatutest, tugi- nedes üksnes oma teadmiste ja märkmete- le. Tulemuseks oli lõpetamata jäänud teos «Ajaloo apoloogia» (1), mis kujutab enesest otsekui kaitsekõnet ajaloole.

Küsimus ajaloo vajalikkusest, tema vajalikkusest inimestele on aktuaalne ja erutav ka tä- napäeval ning seda on käsitletud paljud ajaloo- teadlased ja filosoofid. Kuna ajaloo- teaduse ülesannetest inimsoo ees johtuvad ka ajaloo- õpetuse koolitootlused, on kõnesolevaga kõige otsesemalt seotud eesmärgiasetus ajalooõpe- tuses.

Laskumata siinjuures nõukogude üldharidus- kooli pedagoogiliste eesmärkide määratlemise teoreetilistesse alustesse ning eesmärkide konk- retiseerimise üksikasjadesse, piirdatakse antud

artiklis pedagoogiliste eesmärkide vaatlemisega õppeaine tasandil ja nimelt — ainult **mõningate tahkudega ajaloo õpetamise eesmärgistamise alal**. Artikli viimases osas püütakse kaasa rääkida **õppetunni eesmärgistamise põhimõtetes küsimustes**.

Kõneldes õppeaine pedagoogilistest eesmärkidest, tuleks arvatavasti alustada antud õppeaine spetsiifika määratlemisest. Vastavalt V. Lednjovi seisukohale, kes, lähtudes tegevuskategooriast, jaotab tegevusliikide alusel õppeained seitsmesse tsükklisse, kuulub ajalugu koos ühiskonnaõpetusega **väärtus-orientatsioonilise gruppi** (10, lk. 8—9). Juba siit võib mõndagi järeldada ajaloo kui õppeaine spetsiifika kohta. Aga mille mõjul kujuneb üldse välja mingi õppeaine sisu ja seega ka spetsiifika? Küllaltki vastuvõetavaks võib pidada M. Skatkini poolt nimetatud faktoreid. Need on: 1) vastav teadusharu või teaduste kompleks, millele see õppeaine tugineb (antud juhul ajalugu); 2) tegevus, eriti niisuguste õppeainete konstrueerimisel nagu keeled, joonistamine jne.); 3) teadmised õppeprotsessist; need aitavad määratleda õppeaine struktuuri, komponendide järjekorda ja ulatust; 4) psühholoogilised teadmised isiksuse struktuurist, tegevuse psühholoogilised mehhanismid, mida tuleb igas õpilases kujundada (12, lk. 39—40).

Õppeaine spetsiifika määratlemisel on tõenäoliselt esmatähtsusega M. Skatkini nimetatud esimene punkt. Antud juhul eeldab see pöördumist ajaloo teaduse ja ajaloo filosoofia poole. Nii jõuame uuesti küsimuse juurde ajaloo vajalikkusest, aga pedagoogilisest vaatevinklist lähenedes: missuguseid ajaloo spetsiifilisi eesmärke peaksime taotlema selle aine õpetamisel? Sel juhul keskendame tähelepanu ajalooõpetuse põhifunktsiooni leidmisele. Bloch mõonab, et kui ajalugu ei ole millekski muuks kõlbulik, võib tema kaitseks öelda vähemalt seda, et ta on kõitev või et ta kahtlematult suurele osale inimestest tundub kõitvana. Aga nii ütleb omal alal nähtavasti iga teadlane.

Millega mõõta siiski ühe või teise teaduse õigustatuse astet? Huvitav oleks ju leida igas teaduses (seega ka antud teadusele tuginevas õppeaines) **spetsiifiline iva**, mis muudab antud teaduse (seega ka teadusele tugineva õppeaine) eriti väärtuslikuks. Bloch kinnitab, et **mis tahes teadus tundub mittetäisväärtuslikuna, kui ta varem või hiljem ei aita meil paremini elada**. Et ajaloo aineks on inimene ja tema tegevus (teadus inimestest ajas), siis on ajaloo suunitlus töötada inimese kasuks. Seega — **ajalugu peab olema tegevusjuhend**. Juhendite andmist, ajaloo kasulikkust ei saa aga mõista kitsas, pragmaatilises tähenduses (ning seega mitte needma teda, kui ta ei saa meile igas konkreetsetes situatsioonis anda konkreetseid juhendeid). Ajalugu õigustab end puhtintellektuaalselt. Et käituda mõistlikult, kas siis selleks ei ole vaja kõigepealt mõista? Ajalugu on püüd parema mõistmise poole, midagi liikumises olevat. **Mineviku mitteteadmine üksnes ei kahjusta oleviku tunne-**

tamist, vaid asetab ohtu igasuguse püüde tegutseda olevikus (5).

N. Konrad arutleb nii: kas on võimalik otsida midagi vajalikku oleviku jaoks? Vastuse sellele küsimusele annab ajalugu ise, õigemini — ajaloo ajalugu. Ajalugu on otseku inimkonna materialiseerunud mälu. Juba väga ammu arvati, et **ajalugu peab midagi õpetama**. Näiteks on seda teadusharu nimetatud «valitsemise peegliks», mis õpetab valitsejaid mitte kordama eelmistel ajalooperioodidel tehtud vigu ning valima võimalust mööda õigem tee mingi eesmärgi saavutamiseks. Oleviku ja tuleviku üle ei pea muidugi mõtisklema iga inimindiviid, kuid inimkonnal tervikuna ei ole õigust sellele mitte mõelda (9).

A. Gurevitš toonitab, et meie päevil nihkub üha enam esiplaanile küsimus **ajaloo inimlikust sisust**. Ajaloo seaduspärasused kujunevad inimtegevuse tulemusena. Tunnistades ühiskondlik-ajaloolise seaduspärasuse objektiivsust, peame nägema ka selle erilist iseloomu, sest seaduspärasused realiseeruvad inimeste eneste tegevusena (5, lk. 51). Ajaloo tundmine võib anda ühiskonnale ja inimesele sügava perspektiivi, luua seose oma kaasaja ja mineviku vahel, lülitada lõplik — iga inimese ja põlvkonna elu — lõpmatusse — inimsoo ellu. Sageli kõneldakse, et ajalugu on inimkonna mälu või inimese ühiskondlik mälu. Õigem oleks öelda, et ajalugu on ühiskonna ja inimkonna teadvus (7, lk. 78).

Ajaloo teadus kuulub inimteaduste niisuguste liikide hulka, millel on otsene **suhe kõlblusega**. Ajaloo ühiskondlikku tähtsust ei ole võimalik õigesti hinnata, arvestamata esteetilist funktsiooni. Ajalugu kasvatab (7, lk. 78).

Olemaks «elu õpetaja», peab ajaloo teadus sisendama inimesele kindlustunnet oma jõusse, teadmist, et ta ei ole mängukanniks saatuse käes, ei ole tuules hõljuv liivatera ega kõrgemalt poolt määratud seaduse kuulekas täitja, vaid nii oma elu kui ka ajaloo looja (5, lk. 79).

A. Gulõga arvamus kohaselt võivad skeptikud rääkida, et ajalugu ei õpeta midagi. See on aga õige üksnes nende suhtes, kes pole üldse võimelised õppust võtma. Ent selliseid karistab elu. Bourbonid, kes Napoleoni kukutamise järel Prantsusmaal uuesti võimule tulid, ei arvestanud ajaloo õppetunde. Ja see läks neil kalliks maksma: nad kaotasid trooni.

Minevikust leiab inimene vastuse paljudele oma kaasaja põletavatele küsimustele. Isegi antiikajalugu võib meie kaasaegsele mõndagi õpetlikku pakkuda. Tänapäeva poliitilise ja majanduselu alusmüür on uusim aeg.

Ajalugu on käitumise kool. Mõödanikust otsivad ja leiavad inimesed endale vajalikke eeskujusid. Antiikaja rahvatribuunide mehisus innustas Prantsuse revolutsiooni tegelasi; mitmete vene revolutsionääride põlvkondadele olid eeskujuks Radištšev ja dekabristid. Meie maa revolutsioonilise proletariaadi kangelaslike traditsioonide, sotsialistliku revolutsiooni läbi viinud ja fašismi purustanud rahva sangaruse pinnal kasvatatakse tänapäeva noort põlvkonda.

Ajalugu õpetab inimesele aktiivsust, isiklikku vastutustunnet oma tegude eest (6, lk. 23).

Mineviku poole pöördudes me õpime tundma sündmusi nende vastastikuste seoste ja tagajärgede aspektist ning langetame oma kaasaja moraalkriteeriumidest lähtudes ka teatava kõlbelise otsuse. Kuid teisest küljest aitab ajaloo kogemus anda kõlbelist hinnangut meid ümbritsevatele tegelikkusele ning kujundada vastavalt meie käitumisviisi; see aga ongi peamine. Inimene vaatab mineviku nagu peeglist, ta näeb seal võõraid inimesi, ent suhestab neid omaenese käekäiguga, kõige sellega, mis tema ümber toimub. Ajaloo kogemus on kindel orientiir, millest sageli juhitudakse isegi ebatraditsioonilike (1, lk 26).

Ülaltoodud mõtted on ligilähedased teadlaste arvamusega ajaloo õpetamise ülesannetest. Nõukogude teadlaste ühisefttekandes 1980. a. augustis Bukarestis toimunud rahvusvahelisele ajalooõpetuste alasele kongressile formuleeriti hulk printsiipe ja esitati neist tulenevad ettepanekud ajaloo õpetamise kohta koolis. Nende põhisisu seisneb selles, et teadmised kodumaa ja maailma ajaloo kohta peavad aitama tulevases kodanikul mõista, mille nimel ta elab ja töötab; ajaloo õpetamine peab kasvatama humanismi, arendama oskust vajaduse korral oma maailma-vaadet kaitsta, hinnata nii inimkonna kui kodumaa ajaloo nüüdisetappi, aga samuti oma töövaldkonda, ametialast või parteilist liitu, perekonda ja lõpuks oma isiklikku kohta.

Arvestades ajalooõpetuse osa ühiskonna elus, toonitatakse, et ajalooõpetajale, kes juba oma elukutse tõttu on informeeritud viletsusest, mida tuhandete aastate jooksul on inimkonnale toonud sõjad, langeb eriline vastutus võitluses rahu ja rahvastevahelise koostöö eest maailmas. Tuleb mõista, et homse päeva poliitikud istuvad täna meie koolipinkides ja meist sõltub, millistena me kasvatame neid XX ja XXI sajandi jaoks (8).

1978. a. juunis NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Üld- ja Pedagoogilise Psühholoogia Instituudis toimunud diskussioonil ajaloo õpetamise üle avaldati arvamust, et ajalooõpetuses jääb puudu eredatest, elavatest kujutlustest, emotsioonidest, et ajalooõpikutes ei ole isiksusi, on üksnes nimed. Kusagil ei ole inimesi. Paljud leidsid, et vaadelda ajaloo õpetamise ülesandena üksnes teadmiste, oskuste ja vilumuste andmist, mis on vajalikud praktiliseks eluks, on liiga piiratud lähenemine. Kui aga ajaloo õpetamist vaadelda kui isiksuse enesearendamist, siis muutub ajalugu millekski niisuguseks, mida inimene kujundab omaenese arendamise protsessis, mis elab temas, määratledes teda kui antud kultuuri inimest oma psüühikaga ja kõigi tema võimetega, aga samuti ka teadmiste, oskuste, vilumustega; inimene osaleb vahetult ajaloo iga oma sammuga, mõttega ja seetõttu on vastutav tuleviku ees. Ajalugu on niisugune sfäär, mille läbi inimene muutub kõlbeliseks isiksuseks (13, lk. 103—104).

Ülaltoodu lubab teha mõningaid esialgseid järeldusi ajalooõpetuse põhifunktsiooni kohta.

Õpilastes tuleks kasvatada arusaamist, et ajalugu kui inimeste kasuks töötav teadus ning kui teadus inimesest ja tema tegevusest ajas aitab tunnetada olevikku, kujutab enesest tegevusjuhendit selle kohta, kuidas olevikus täisväärtuslikumalt elada. Ajalugu peab õpetama mõistma ühiskonna arenemise objektiivseid seaduspärasusi, aktsentueerides seejuures tõsiasja, et seaduspärasused realiseeruvad inimtegevuse tulemusena. Tuleb sisendada kindlustunnet inimese jõusse, arusaamist, et inimene ei ole temast kõrgemal seisva seaduse täitja, vaid aktiivne osaleja ajalooõpetuses.

Nende eesmärkide edukas realiseerimine eeldab ajaloo õpetamise niisugust kulgu, milles õpilane ei tunne end üksnes mõjutsobjektina, vaid tööpoolest ajaloo osalejana, tuleviku ees vastutajana. Niisugusel pinnal kujuneb viljakamalt ka kodumaa-armastus, sünnivad nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi põhimõtted, saab aluse kodanikutunne, kõlbeliseks isiksuseks kujunemine.

Missuguste konkreetsete vahenditega jõuavad meie projekteeritud mõtted õpilasteni?

XXI sajandile ja veelgi kaugemale mõeldes pooldan kõhklematult V. Ruttase seisukohta aruka käitumise õpetusest (3, lk. 10). Kahtlematult on see kaugelt progressiivsem kui biheviorismil põhinev mõõdetava käitumise õpetus. Tulevikku vaadates tahaks nõustuda ka väitega, et alles äsjase ettekujutuse asemele õpetajast kui mõjutajast ja õpilasest kui alluvast on kerkinud kontseptsioon kahe subjekti — õpetaja ja õpilase — interaktsioonist, vastastikusest mõjutamisest. Nimetatud probleem on praegu väga aktuaalne, sellele on rohkesti tähelepanu pööranud UNESCO (vt. näiteks 2). Paraku arvan, et julgete tulevikumõtete maailmas viibides ning neid mõtteid otsekuu teed näitava kompassina käsitades peame ühtaegu olema paljude niidikestega seotud tänase päeva reaalsusega. Viimasele mõeldes täiendan oma mõtteavaldust sõnaga «üksnes», s.t. õpetajast kui üksnes mõjutajast ja õpilasest kui üksnes mõjutatavast. Olgu nimetatud täiendus mõeldud üleminekuastmena tänapäevakoolist tulevikukooli.

Üleminekuastme vajadusest lähtudes jään oma varem väljendatud mõtteavalduse juurde ka konkreetsema eesmärgiseade küsimuses (vt. näiteks 4). Lühidalt, esialgselt ja üldjoontes kokkuvõetuna on see järgmine. Toetudes metodoloogilisele seisukohale vajaduse kohta eraldada igas tunnis pealüli, mis teisisõnu tähendab oskuse kujundamist eraldada oluline vähem olulisest, pidada vajalikuks pedagoogiliste eesmärkide konkretiseerimist kuni tunni tasandini (incl.). Eesmärkide konkretiseerimisel tuleb üles näidata maksimaalset paindlikkust. Tõele au andes ei julge ma praegushetkel veel öelda eesmärkide liigendamise (õpetuslikeks, kasvatuslikeks, arenduslikeks) kahjuks või kasuks õppeainete või kursuste tasandil. See probleem vajab jätkuvat uurimistööd. Veendunudult aga väidan, et vähemalt tunni tasandil oleks taoline liigitus täielik nonsens. Käesolevasse artiklisse

ei mahu laskumine üksikasjadesse, kuid toetust saab siin filosoofiastki. Ei ole mingisuguseid teadaolevaid viise, mille alusel võib üheselt eraldada väärtushinnangud teadmistest (11, lk. 130).

Tunni eesmärkides peaksid kajastuma õpetuslikud, kasvatuslikud ja arenduslikud küljed. Eesmärkide abstraktsiooniaste võiks olla väga erinev. Eeldades, et iga õppeaine kätkeb nn. baasestadmisi, -oskusi ja -vilumusi (väliskirjanduses kasutatakse ka sõna «baasrepertuaar», vt. näiteks 14), võiks mõningaid eesmarke formuleerida nii selgelt ja üheselt (kartmata vahendina algoritmi), et nende täitmise alusel saaks objektiivselt hinnata ka õpilaste teadmisi. Võimalike oponentide rahustamiseks ütlen, et see baasrepertuaar peab tõepoolest koosnema minimaalse mahuga põhivarast ning mitte mingil juhul koormama õpilaste mälu igasuguse tühjätähjaga, millest meil käibivad õpikud puudust ei tunne. Ent konkreetsete eesmärkide puudumise tõttu on õpilased praegu täielikus teadmatuses, mida kindlalt omandada ja mida mitte. Kui meie kooli areng jõuab järgmistel sajanditel niisugusele tasemele, et õppetöö toimub raamatukogudes ning õpetajal koos väikese grupi õpilastega on võimalik vabas vestluses arutada huvitavaid, õpilasi ja ka õpetajat arendavaid probleeme, siis ülalnimetatud eesmärgiliik kaotab tõepoolest tähtsuse. Seni olgem mõlema jalaga maa peal ja vaadake, missugustes raskustes on nii õpilased kui ka väikeste kogemustega õpetajad. Kuid praegu ei tohi mingil juhul niisuguste eesmärkidega piirduda. Oma kindla koha (ning üha enam tähtsama) peaksid igas tunnis leidma nn. avatud eesmärgid, mille saavutamine soodustaks õpilaste loovvõimete arendamist, annaks õppetegevusele otsingulise iseloomu, avardaks ja süvendaks õpilaste haardulatust. Käsitagem siis esimest liiki eesmarke kui «üleminekuperioodi vältimatuid kasvuraskusi», teist liiki aga tuleviku loovisiksuse kujundajana.

Enesestmõistetavalt jääb iga õpetaja otsustada, kas ta formuleerib tunni eesmärgid ise (tunni põhisisu ja meetoodiline ülesehitus tuleb ju nagunii igal õpetajal läbi mõelda) või kasutab selleks olemasolevaid ja tulevase meetoodilisi käsitlusi. Arvesse võttes praeguse situatsiooni omapära, mil koolides toimub suures ulatuses kaadri vahetus, väiksemates koolides aga õpetab üks pedagoog sageli mitut ainet, ei ole konkreetsete, ka eesmärgiseadet hõlmavate meetoodiliste käsitluste koostamine vastunäidustatud. Kuid õpetajale, koolijuhile ja inspektorile olgu teada, et taolised soovitusel kujutavad enesest vaid näidismaterjali, ühte varianti paljudest võimalustest.

Lõpuks toonitan veel kord, et artiklis avaldatud mõtteavaldusi tuleb käsitleda kui esialgseid ja uurimistöö algstaadiumis olevaid ning need on koostatud, lähtudes ajaloo kui õppeaine vajadustest. Koolitöö aga toimub iga päev, õpetaja annab tundi päev päeva kõrval, olenemata sellest, kas teaduses on selgepiiriliste tulemusteni

jõutud või mitte. Seetõttu tuleb nähtavasti õigeks pidada ka uurimistöö vaheetappide tutvustamist ning õpetajate kaasamist aktuaalsete ja pakiliste probleemide arutlustesse.

Kirjandus

1. Gulõga, A. Ajaloosteetika. Tallinn, «Eesti Raamat», 1980.
2. Foundations of lifelong education. Edited by R. H. Pall. Published for UNESCO Institute for Education by Pergamon Press. Oxford, New York, Toronto, Sidney, Paris, Frankfurt, 1976.
3. Ruttas, V. Traditsioon ja XXI sajandi kool. — «Nõuko gude Kool», 1984, nr. 7, lk. 8—10.
4. Oispuu, S. Otsingud õppeprotsessi täiustamiseks. — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 7, lk. 24—26.
5. Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., «Наука», 1973.
6. Гулыга А. В. История как наука. — В кн.: Философские проблемы исторической науки. М., «Наука», 1969, с. 7—50.
7. Гуревич А. Я. Об исторической закономерности. — В кн.: Философские проблемы исторической науки. М., «Наука», 1969, с. 7—50.
8. Значение истории преимущественно в школьном преподавании для формирования человека XX века. — «Вопросы истории», 1980, № 6, с. 62—77.
9. Конрад Н. И. Размышления об истории культурного и научного развития человечества. — В кн.: Конрад Н. И. Избранные труды. История. М., «Наука», 1974, с. 283—289.
10. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры. М., «Периодика», 1980.
11. Лооне Э. Н. Современная философия истории. Таллин, «Ээсти раамат», 1980.
12. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М., «Педагогика», 1984.
13. Философско-психологические проблемы развития образования. Под ред. В. В. Давыдова. М., «Педагогика», 1981.
14. Хюсен Т. Образование в 2000 году. Исследовательский проект. Под ред. В. Н. Столетова, М., «Прогресс», 1977.

Arvu mõiste kujundamisest 6-aastaste laste klassis

ENDEL NOOR,
informatsiooni ja pedagoogilise
uurimistöõ koordineerimise
sektori juhataja

Ligi 3000 6-aastast last õpib käesoleval õppeaastal meie vabariigis matemaatikat eksperimentaalsete õppematerjalide järgi. Seni on üle 300 kasvataja ja õpetaja katsetajate rollis neid materjale põhjalikumalt tundma õppinud, paljud neist õppematerjalide täiustamisel oma sõna kaasa öelnud.

Viimastel aastatel on 6-aastaste matemaatikaõpetuse probleeme ulatuslikumalt selgitatud ka õpetajate suvekursustel, kuid suurel osal kõige nooremate laste tulevastel matemaatikaõpetajatel puudub veel põhjalikum kujutus uue matemaatikakursuse olemusest, selle ülesehitamise ja õpetamise printsiipidest ning meetodika eripärast.

Käesoleva artikliga alustame kirjutistesarja, milles 6-aastaste matemaatikaõpetusega seonduv probleemidering põhjalikuma vaatluse alla võetakse. Aine õpetamise üksikküsimustel me neis kirjutistes ei peatu, sest sellealast informatsiooni saab juba praegu piisavalt ilmunud metoodilistest juhendmaterjalidest (6; 7; 8; 9). Pealegi, 1985. aasta I poolal peaks trükist ilmuma ka 6-aastaste laste värvirikas matemaatikaraamat «Esimised sammud matemaatikas» (1. ja 2. osa).

Algklasside matemaatikaõpetuse üks olulisemaid probleeme on alati olnud naturaalarvude õpetuse kujundamine. Selle probleemi kompleksne lahendamine määrab mitte ainult matemaatikakursuse sisu, vaid ka selle õpetamise lähtekohad, s. o. meetodika. Eriti teravalt tõuseb see küsimustering päevakorda 6-aastaste laste matemaatikakursust ja selle õpetamise meetodikat luues.

1. Milline on naturaalarvude osa matemaatika algkursuse kujundamisel?

Naturaalarvudel on matemaatikaõpetuse kujundamisel kahesugune roll: ühelt poolt on nad õppimise objektid, määratledes oluliselt õppeaine sisu; teiselt poolt on nad õpetamise objektid, kujundades oma tähenduse kaudu oluliselt õpetamise metoodilist kontseptsiooni.

□ Algklasside matemaatika on läbi aegade olnud naturaalarvude matemaatika. Arvude enda tähenduse ning arvudevaheliste seoste (numeraatsiooni küsimuste) selgitamine, arvutamisoskuse ja -vilumuse kujundamine — kogu see ulatuslik ainevald annabki põhisisu algklasside matemaatikale. Kõik muu, nagu suuruse ja seose mõistete kujundamine, geomeetria- ja algebraelementide propedeutiline käsitlemine, murdude õpetamise eelkursus jms., on esialgu arvu mõiste ja arvutamisoskuse arendamise teenistuses.

□ Naturaalarvude teine oluline roll — osalemine õpetamise metoodilise kontseptsiooni kujundamisel — realiseerub läbi matemaatika-teaduse. Viimases on üheaegselt käibel mitu erinevat naturaalarvude käsitlust, milledest meie peame arvestama vähemalt kolme: kaht aksiomaatilist (G. Peano ja A. Kolmogorov) ja hulgateoreetilist (G. Cantor).

□ Arvude õpetamise metoodilise kontseptsiooni kujundamisel ei saa arvestamata jätta ka matemaatikaväliseid tegureid. Viimasel ajal on uut ja huvitavat informatsiooni laste mõtlemisprotsesside arengu ja arvu mõiste kujunemise psühholoogilis-gnoseoloogiliste uurimiste taustal saanud J. Piaget', P. Galperini, V. Davõdovi jt. töödest. Neid seisukohti on üha enam hakatud arvestama eeskätt 6-aastaste laste matemaatikaõpetuse korraldamisel.

Aeg-ajalt toimunud muudatused algklasside matemaatikaõpetuses on alati olnud seotud arvu mõiste kujundamise teoreetilise-metoodiliste aluste muutmisega. Meil toimus selline muudatus viimati 1967. aastal, mil seati sihiks arvu kujundamine ehitada üles hulgateoreetilisele kontseptsioonile. Järjekordsete muudatuste ees seisab algklasside matemaatika uue koollereformi künnisel, sest mitmed katsetused ja proovimised on näidanud, et traditsiooniliste õpetamisviiside abil 6-aastastele lastele naturaalarvu mõistet selgeks ei tee.

2. Milliseid teid mööda kujundatakse naturaalarvu mõistet algklasside matemaatikas?

Algklasside matemaatikaõpikute (nii üldkasutatavate kui ka katsematerjalide) analüüs kinnitab, et seni on NSV Liidus rakendatud kolme erinevat arvude õpetamise teoreetilise-metoodilist kontseptsiooni.

□ Vene NFSV ja mitmete teiste liiduvabariikide käibeõpikuis valitseb juba pikka aega loendamisel põhinev arvude õpetamise meetodika. Sama käsitlusviisi rakendati ka meie vabariigi matemaatikaõpikuis kuni 1967. aastani.

Loendamisel põhineva arvu mõiste kujundamise meetodika teoreetiliseks lähtealuseks on G. Peano naturaalarvude aksiomaatika. Naturaalarv on selles kokkuleppeline sümbol, tema sisulist tähendust ja tekkelugu ei avata. Peano käsitluses keskendub kogu tähelepanu arvude rea ülesehitamisele. Siin lähtutakse järjestusest arv b järgneb vahetult arvule a ,

s. o. $b = a + 1$ ja $a + 1 = b$. See seos järjestab kõik naturaalarvud naturaalarvude reaks.

Alklasside matemaatika võtab Peano aksiomaatilisest käsitlusest üle arvude rea ülesehitamise printsiibi (vahetult järgneb, vahetult eelneb), mis laste poolt sooritatava spetsiaalse tegevuse — loendamise — vahendusel muutub arvude õpetamise meetoodiliseks kontseptsiooniks. Selles käsitluses on naturaalarv loendamise tulemus. Et lapsi õigesti ja kiiresti naturaalarvude juurde viia, tuleb esmajärjekorras kujundada õige loendamisoskus. J. Kallak ja A. Lints oma esimeses meetodikaraamatus seda suunda põhjalikult ka järgivad (1; 2).

□ Arvu mõiste kujundamise teine teoreetilis-meetoodiline kontseptsioon realiseerub uue tegevuse — **mõõtmise** — kaudu. Selle käsitlusviisi matemaatiliseks aluseks on A. Kolmogorovi suuruste aksiomaatika, didaktiliseks aluseks aga P. Galperini ja V. Davõdovi poolt välja töötatud teoreetilise üldistamise teooria (4).

Kuna ühikmõõt ei mahu mõõdetavale esemele alati täisarv korda, siis naturaalarvud pole hoopiski esimesed arvud, millega lapsel tuleb kokku puutuda. Tekib vajadus arvude esialgseks märkimiseks üldkujul (tähtede abil), mida konkreetses õpetamise praktikas ka tehakse.

Traditsioonilises didaktilises süsteemis, mis on end kohaldanud empiirilise üldistamise teooria järgi, on mõõtmisel põhineva arvude õpetuse rakendamine mitmeti tülikas. On küll tehtud katse mõõtmiste kaudu kohe üle minna naturaalarvude juurde (12), kuid sellest hoolimata on kõik välja töötatud sellesuunalised õppematerjalid jäänud ainult katsematerjalideks. Sellest käsitlusprintsiibist tulenevad osalised rakendused on meie vabariiki jõudnud lasteaedade matemaatika õppematerjalide kaudu.

□ Arvu mõiste kujundamise kolmas tee järgib **hulgateoreetilist** kontseptsiooni. Selle matemaatiliseks aluseks on G. Cantori tõlgendus naturaalarvust kui võrdvõimsate hulkade klassi omadusest. Cantor jaotab kõik hulgad võimsuse järgi klassideks, klasse omakorda on võimalik järjestada. Järjestatud ekvivalentsiklasside võimsusi tähistatakse sõnadega *null*, *üks*, *kaks* jne. ning sümbolitega 0, 1, 2, ... Ekvivalentsete hulkade klasside võimsused ongi naturaalarvud ja nende võimsuste nimetused naturaalarvude nimetused.

Oma olemuselt peaks arvu mõiste kujundamise hulgateoreetiline käsitlusviis igati vastama matemaatika õpetamise kasvatuslikele taotlustele, sest arvu juurde minnakse siin geneetilist (tekkelist) teed mööda, mis üldjoontes kordab ka arvu mõiste ajaloolist ja gnoseoloogilist arengut. Ometigi on just see käsitlusviis meetoodilises plaanis jäänud lõpuni realiseerimata: siiani ei ole leitud efektiivset meetoodikat, mis laste teadvuses võrdvõimsate hulkade klassi võimsuse baasil annaks tähenduse ja sisu naturaalarvule. NSV Liidu PA Õpetamise Sisu ja Meetodite Instituudi algõpetuse sektori kollektiiv (juhendaja A. Põskalo), kes 6-aastaste laste jaoks hulgateoreetilist käsitlusviisi kõige järjekindlamalt püüdis

realiseerida, loobus algusest peale arvu mõiste teooriajärgsest kujundamisest.

Meie vabariigis 1967. aastal rakendatud uus algklasside matemaatikakursus oli algself samuti orienteeritud arvude õpetuse hulgateoreetiliselt käsitlusviisile (vt. näit. 3., lk. 25), kuid õppekirjanduses (õpikus ja töövihikus) arvu mõistet seda teed mööda ei kujundata: arvude juurde minnakse siiski loendamise abil. Kuna aga õppekirjanduses ja meetoodikas loendamisoskuse kujundamisele vajalikku tähelepanu enam ei pöörata, ei oska paljud lapsed õigesti ka loendada.

6-aastaste laste katselise õpetamise algetapil (aastatel 1973—75) püüdsime prof. A. Põskalo juhendamisel luua teooriajärgset, hulga mõistest lähtuvat naturaalarvu mõiste kujundamise meetoodikat (4), kuid selle katsetamine neljas katseklaasis soovitud tulemusi ei andnud: klassikalised Piaget' katsed arvu mõiste kujunemise küllaldast edasiminekut ei fikseerinud; õpetajad pidasid käsitlustsükli liiga pikaks ja aeganõudvaks.

Arvu mõiste kujundamise hulgateoreetiliselt käsitlusviisile hinnangut andes tuleb tunnistada: teooriajärgses meetoodilises tõlgenduses teda 6-aastaste laste matemaatikakursuse ülesehitamisel kasutada ei saa.

3. J. Piaget' arvu mõiste kujunemisest laste mõtlemises

Arvu mõiste kujundamise teedest rääkides ei saa mööda minna nimeka šveitsi psühholoogi J. Piaget' uurimustest, mis käsitlevad mitmete matemaatikamõistete kujunemist koolieelses ja nooremaste kooliikka kuuluvatel lastel (5).

J. Piaget' käsitluses on mõisted mõtlemises toimivate loogiliste mõtlemisoperatsioonide süsteem (ühend), mõtlemisoperatsioon ise aga mõtteliselt sooritatav tegevus. J. Piaget väidab, et arvu mõiste kujunemise aluseks on sellised mõtlemisoperatsioonid nagu järjestamine, klassifitseerimine, samaväärsete hulkade moodustamine, hulkade samaväärsuse säilitamine ning terviku ja tema osa vahekorra tunnetamine. Nende mõtlemisoperatsioonide ulatuslikum analüüs koos vastavate mõõtmiskatsete kirjeldustega on antud ühes varasemas «Nõukogude Kooli» artiklis (5).

J. Piaget' käsitluses tekib lapsel kujutlus arvust alles siis, kui eelnimetatud mõtlemisoperatsioonid on välja kujunenud vähemalt konkreetsete tegevuste tasandil. Meie poolt läbi viidud mõõtmistest ($n \approx 1000$ 5 — 7-aastast last, lisaks Piaget' katsetele ka Raveni test) selgus, et suur osa lastest ei ole valmis arvu tähendust mõistma: 10 — 20% (vastavalt eale) ei tule toime samaväärsete hulkade moodustamisega: 40 — 50% ei suuda sama hulka enam säilitada, kui eseme paigutust veidigi muuta; 90 — 95% lastest ei taju terviku ja tema osa vahelist seost. Ilmselt siit on kasvanud välja ka põhjused, miks hulgateoreetilises käsitlusviisis arvu mõiste kujundamine on lastele raskelt mõtestatav. Samal

ajal aga leiab kinnitust tõsiasi, et mõtlemisoperatsioonide kujunemist võib spetsiaalselt valitud harjutuste abil kiirendada.

J. Piaget' käsitletule on arvu mõiste kujunemine tugevasti seotud loendamise ja loendamise. Loendades esemete hulki hulka kuuluvate esemete arvu kindlakstegemise eesmärgil, loobub laps loendatavate esemete kvalitatiivsetest tunnustest. Sellise üldistamise tulemusena saab kõiki loendatavaid esemeid vaadelda ühesugustena, viia nad mingisse ühtsesse klassi. Kuid samasse klassi kuuluvad esemed erinevad üksteisest selle poolest, et nad on järjestatud. Vastasel juhul oleks loendamine võimatu. Siit selgub, et arv ongi esmajärjekorras klasside moodustamise ja järjestamise süntees. Selles sünteesis on iseloomulik, et temas kordub element «üks». Viimase kaudu saab laps efektiivset arvu kui tervikut.

J. Piaget' järgi tekib arvu mõiste lapsel enne kui mõõtmise mõiste, sest mittediskreetset (pidevat) eset on raskem teda asendavateks osadeks jaotada kui eelnevalt jaotatud (diskreetseid) esemeid loendada. Toodud käsitletule ei ole arvu mõiste kujunemine lapse teadvuses seotud mõõtmisega, küll aga hulga mõistega ja loendamisoskusega.

Piaget' kontseptsiooni ulatuslikumaid rakendusmeie algõpetuse praktikas siiani ei ole, mitmetes katsetustes (sealhulgas ka meie vabariigis) leiab see aga üha ulatuslikumat järgimist.

4. Kuidas [kas] kujundada naturaalarvu mõistet 6-aastaste laste klassis!

Sellele küsimusele annab vastuse arvu mõiste kujunemise ja kujundamise eeltoodud analüüs. Põhilised järeldused sellest on: 1) klassikalist hulgateoreetilist kontseptsiooni otseselt rakendada ei saa, kuid käsitusviisi üksikud elemendid (näit. hulga mõiste kujundamine jms.) on lastele jõukohased; 2) mõõtmisel põhineva käsitusviisi rakendamine eeldaks põhjalikke ümberkorraldusi matemaatika õpetamise didaktilises süsteemis tervikuna, mis praegustes tingimustes ei ole võimalik; 3) 6-aastase lapse jaoks on lihtsaim tegevus loendamine, millega ta arvu ümbristevate esemetega seob; 4) kuna arvu mõiste kujunemine on pikaajaline protsess (J. Piaget), siis tekib küsimus; kas seda protsessi on vaja kunstlikult nii forsseerida, et laps arvu mõistmisele tingimata jõuaks seitsmendal eluaastal.

Pidades silmas 6-aastaste laste õpetamisele esitatavaid didaktilisi nõudeid (õppematerjali jõukohasus, õppeprotsessi näitlikustamine ja sidumine didaktilise mänguga jms.) ning vajadust maksimaalselt säilitada õpetajate senist metoodilist kogemust, ehitasime naturaalarvu mõiste kujundamise metoodilise kontseptsiooni 6-aastaste laste klassis üles järgmistele põhimõtetele:

□ võtta aluseks J. Piaget' käsitletule arvu mõiste kujunemisest, kuna mõtlemisoperatsioonide käsitlemine selles on tihedalt seotud hulga mõistega, arvude käsitletule aga loendamise ja

□ mõtlemisoperatsioonide intensiivse kujundamise kaudu valmistada lapsi ette arvu mõiste omandamiseks; mõiste enda lõplikku kujunemist seejuures mitte fikseerida;

□ naturaalarvu käsitletule järjestatud struktuuri elementidena ning anda neile loendamisel põhinev tähendus.

Arvu mõiste käsitlemine 6-aastaste laste matemaatikaõpetuses (õppevahendid ja meetodika) vastab praegu nendele põhimõtetele.

Kirjandus

1. Kallak, J., Lints, A. Elavad arvud, I. Tln., ERK, 1961. 190 lk.
2. Kallak, J., Lints, A. Matemaatika õpetamisest 1. ja 2. klassis. Metoodiline juhend õpetajaile õpikute «Elavad arvud» I ja II järgi töötamiseks. Tln., ERK, 1962. 64 lk.
3. Lints, A. Matemaatika õpetamisest I klassis. Metoodilisi nõuandeid õpetajaile. Tln., «Valgus», 1974. 159 lk.
4. Noor, E. Hulga mõiste algklasside matemaatika lähtemõistena. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 8, lk. 671—675; nr. 9, lk. 757—758.
5. Noor, E. Matemaatika õpetamisest ettevalmistusrühmas ja I klassis (II). — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 9, lk. 755—761.
6. Noor, E. Matemaatika õpetamisest kuueaastaste laste klassis. Katsematerjal. Tln., ENSV Haridusministeerium, 1982. 108 lk.
7. Noor, E. Matemaatikatundide kavad kuueaastaste laste klassile. Katsematerjal. Tln., ENSV Haridusministeerium, 1983. 63 lk.
8. Noor, E. Matemaatikatund ettevalmistusklassis. Katsematerjal. Tln., ENSV Haridusministeerium, 1984. 88 lk.
9. Ruga, R. Värvid, vormid ja sümbolid algklasside matemaatikas. 3. ümbertöötatud trükk. Tln., ENSV Haridusministeerium, 1982. 69 lk.
10. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М. «Педагогика». 1972. 424 с.
11. Салмина Н. Т., Сохина В. П. Обучение математике в начальной школе (на основе экспериментальной программы). Под ред. П. Я. Гальперина. М., «Педагогика». 1975. 184 с.
12. Генезис числа у ребёнка. — В кн.: Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. М., «Просвещение», 1969, с. 233—565.

Seletamisoskuse kujundamisest füüsika õpetamisel

ALEKSANDER SAVIK,
füüsika, matemaatika ja keemia
sektori juhataja, pedagoogika-
kandidaat

Loodusteaduslike õppeainete üks olulisi ülesandeid üldhariduskoolis on õpetada õpilasi nähtusi vaatlema ja seletama. Nimetatud oskustel on tähtis osa õppematerjali teadlikul omandamisel ja õpilase isiksuse kujundamisel. Nähtuste seletamine, s. o. nende olemuse avamine, on õpitava mõistmise ja teadliku omandamise eeldus. Seletamine õpetab õpilasi neile tuntud teooriaid ja seadusi kasutama, laiendada teoreetilisi teadmisi uutele objektidele, mis konkretiseerib ja rikastab viimaseid ning soodustab teadmiste süsteemi kujunemist. Ümbritsevate nähtuste seletamine arendab õpilaste teaduslikku mõtlemist. On ilmne seletamisoskuse oluline osa õpilaste veendumuste ja seega ka teadusliku maailmavaate kujundamisel.

Üldhariduskooli füüsikaprogramm (1) mitte ainult nõuab seletamisoskuse kujundamist, vaid loetleb ka nähtused ja seadused, samuti seadmed ja mõõteriistad, mida õpilased peavad pärast füüsikakursuse vastava osa õppimist oskama seletada. Ent selle programmi nõude täitmisel tekib paljudel füüsikaõpetajatel ilmselt raskusi. Seletamisoskuse plaanipärasest kujundamisest saab rääkida vaid siis, kui on selge seletamistoimingu struktuur ja nimetatud toimingu kujundamise meetoodika. Paraku on nendele küsimustele pedagoogilises kirjanduses vähe tähelepanu pööratud, ka füüsika meetoodika käsiraamatud ei paku õpetajale nimetamisväärselt abi.

Avamaks seletamistoimingu struktuuri õppeprotsessis, vaatleme teadusliku seletamise olemust ja loogilist struktuuri. Tunnetusteoreetilisest aspektist on seletamine objekti olemuse avamine. Nähtuse seletamine tähendab tema oluliste seoste ja suhete avamist, nähtuse mingile seadusele või seadustele allumise näitamist. Et seosed ja suhted on iseloomult erinevad, võib eristada põhjuslikku, funktsionaalset, geneetilist, struktuurilist jm.

seletamist. Iga seletamise tüüp eraldi annab objektile ühekülgse, kõik koos aga täieliku teadusliku seletuse.

Teadusliku seletuse loogiline struktuur koosneb kahest osast: seletatava nähtuse kirjeldusest — eksplanandumist ja seletavast osast — eksplanansist. Seletamine tähendab eksplanandumi tuletamist eksplanansist formaalloogika reeglite järgi. Eristatakse kolme loogiliselt erinevat seletamise tüüpi: deduktiivset ja analoogia põhjal (mudelilist) seletamist. Lähtudes seletatava objekti iseloomust eristatakse üksiknähtuse-fakti ja seaduse seletamist.

Nähtuse deduktiivse seletamise korral sisaldab eksplanans nähtuse algtingimuste kirjeldust ja teaduse seadusi või üldisi teoreetilisi seisukohti. Seda seletamise tüüpi võib skeemaatilisel kujutada järgmiselt:

$$\left. \begin{array}{l} A_1, A_2, \dots, A_n - \text{algtingimuste kirjeldus} \\ S_1, S_2, \dots, S_m - \text{teaduse seadused või} \\ \text{üldised seisukohad} \end{array} \right\} \text{Eksplanans}$$

$$E - \text{seletatava nähtuse kirjeldus} \left. \right\} \text{Eksplanandum}$$

Lihtsaimal juhul koosneb eksplanans ühest seadusest ja ühest tingimusest. Seejuures vajab rõhutamist, et nähtuse deduktiivne seletamine on võimalik vaid siis, kui on näidatud tingimused, mille juures nähtus ilmneb. Näiteks kehade Maale langemise seletamisel on õigustatud ülemaailmse gravitatsiooni-seaduse kasutamine, kui on näidatud, et keha asub Maa gravitatsiooniväljas, langeva keha mass on Maa massiga võrreldes tühiselt väike jne. Nähtuse deduktiivse seletamise korral kasutatakse seletatava nähtuse eelneva skematiseerimise, teiste nähtustega võrdlemise, seletamiseks vajalike algtingimuste valikul induktsiooni. Et fakti või seadust deduktiivselt seletada, tuleb eelnevalt oletada, et ta allub teistele seadustele. Seaduse deduktiivsel seletamisel puuduvad skeemil algtingimuste kirjeldused.

Induktiivse seletamise korral vahetavad eksplanans ja eksplanandum kohad. Seletamise skeem oleks sel juhul järgmine:

$$\left. \begin{array}{l} E_1 - \text{fakti } F_1 \text{ kirjeldus} \\ E_2 - \text{faktiga } F_1 \text{ sarnase fakti } F_2 \text{ kirjeldus} \\ E_n - \text{faktiga } F_1 \text{ sarnase fakti } F_n \text{ kirjeldus} \end{array} \right\} \text{Eksplanandum}$$

$$S - \text{üldine seadus} \left. \right\} \text{Eksplanans}$$

Analoogia põhjal seletamisel on eksplanans ja eksplanandum ühesuguse üldistusastmega.

Nagu nähtuse deduktiivse seletamise skeemilt näha, on seletamine seotud nähtuse kirjeldamisega. Kirjeldamine on seletamise eelduseks. Kirjeldamine sisaldab vaatluse või eksperimendi teel saadud andmete süstematiseerimist. Kasutades väljakujunenud info ülesmärkimise vahendeid (tabelid, skeemid, graafikud jm.), väljendatakse andmed antud teaduse keeles. Kirjeldamise täpsus, adekvaatus ja täielikkus on väga olulised nähtuse eksisteerimise konkreetsete tingimuste väljaselgitamisel ja seletava seaduse (seaduste) leidmisel.

Eelöelduga seoses tekib küsimus: mille poolest erineb seletamine õpetamisel teaduslikust seletamisest? Tunnetusteoreetilisest aspektist on mõlema funktsiooniks seletatava objekti olemuse avamine. On ilmne, et õpetamisel ei saa seletamine pretendeerida objekti olemuse täielikule avamisele, see jääb paratamatult ühekülgses. S. Saporinski (4) leiab, et põhiline erinevus teadusliku ja õpetamisel kasutatava seletamise vahel tuleneb teaduse keele omandamisest. Õpetamisel tuleb mitte ainult objekti seletada, vaid tutvustada õpilastele ka kirjeldamise ja seletamise vahendeid, nn. loogilist võrku. Sellega seoses omandab õpetamisel suure tähtsuse mudeliline seletamine. Kõige hinnatavam on mudeli juures tema näitlikkus, konkreetsus. Et enamikul juhtudel väljendab mudel tundmatu õpilastele arusaadavas keeles, kasutab kirjeldamise vahendeid, mida õpilane juba valdab, kergendab mudel arusaamist. Õpetamisel esineb mudel seletamise vahendina.

Seletamisülesannete lahendamisel võib eraldada järgmised sammud (etapid):

- nähtuse kirjeldamine,
- nähtuse esinemistingimuste sõnastamine,
- seletavate seaduste (seisukohtade) otsimine,
- loogilise järelduse tegemine.

Nimetatuist kolm viimast moodustavad seletamise protsessi, esimene aga kujutab endast selle protsessi eduka kulgemise tingimust. Seega eeldab seletamisülesannete lahendamine kaht vaimset toimingut: kirjeldamist ja seletamist. Seletamisõppe kujundamise seisukohalt on oluline, et kirjeldamisõppe sühipärasele kujundamisele pöörataks erilist tähelepanu ja seda mitte ainult füüsikatundides. Õpilasi tuleb juba alates 6. klassist õpetada füüsikanähtusi neile jõukohaste vahenditega kirjeldama. Nad peavad õppima kasutama nähtuste kirjeldamiseks jooniseid, õpitud mõisteid ja sümboliteid ning matemaatilisi vahendeid (tabelleid, diagramme, graafikuid, valemeid). Sedamööda, kuidas õpilased omandavad füüsika keele, muutuvad kirjeldamisvahenditeks.

Seletamine on komplitseeritud vaimne toiming, mida ei saa ainult loogiliste vahenditega kirjeldada. Ta eeldab ka loovtegevust, näiteks seletavate seaduste otsimisel. Seletamisõppe kujundamisel on otstarbekas lähtu-

da vaimsete toimingute etapilise kujundamise teooriast. Seejuures peaks toimingu kujundamine toimuma järgmiselt: õpilasi tutvustatakse seletamistoimingu struktuuriga, õpetatakse sooritama toimingusse kuuluvaid operatsioone ning seejärel toimingut tervikuna iseseisvalt kasutama.

Seletamine kuulub ühe komponendina õppematerjali esituse juurde. Õpilaste seletamisõppe kujundamise seisukohalt on oluline, et õpetaja suulises esituses või õpikus oleksid seletamise etapid (sammud) selgesti eraldatavad. Rääkides õpetajate vigadest seletamise olemuse mõistmisel ja kasutamisel, märgivad D. Vilkejev ja A. Gabidullin(2), et õpetajad asendavad sageli seletamise kirjeldamisega, s. o. nähtuste väliste tunnuste esitamise ega juhindu vajalikul määral seletamise aluseks olevatest induktiivse ja deduktiivse järeldamise reeglitest. Seletamisõppe kujunemist õpilastel takistab ka asjaolu, et nende iseseisvus nähtuste seletamisel on peaaegu välistatud.

Et arendada õpilaste mõtlemist, peab õpetaja ennekõike tundma seletamise võtteid, nägema nende kasutamise võimalusi õppematerjali esitamisel ja kinnistamisel ja neid ka sühipäraselt kasutama. Füüsika õpetamisel kasutatakse nii induktiivset, deduktiivset kui ka analoogia põhjal seletamist. Teooriate osakaalu suurenemisega füüsika koolikursuses kasutatakse juba 6. klassis laialdaselt eksperimentaalsete faktide ja seaduste seletamist õpitud teooria põhjal. L. Ivanova (3) järgi on eksperimentaalsete faktide ja seaduste deduktiivse seletamise struktuur tavaliselt järgmine.

1. Ehitatakse objekti olulisi tunnuseid peegeldav seletatava nähtuse mudel. Arutluste lihtsustamiseks fikseeritakse olulised tunnused sageli joonisel.

2. Viiakse läbi mudeli teoreetiline analüüs eesmärgiga selgitada välja üksikute karakteristikute (omaduste) vahelised seosed.

3. Teoreetilise analüüsi või mõttelise eksperimendi alusel tehakse järeldus. Kui järeldus langeb kokku eksperimentaalse faktiga, loetakse viimane seletatuks.

Mudel esineb siin näitlikustamise vahendina ja analüüsi objektina. Taolist deduktiivse seletamise võtet peetakse õpilastele kõige jõukohasemaks ja arusaadavamaks.

Loogiliselt ranged seletused õpetaja esituses ja õpikus koos toimingu struktuuri väljatoomisega ei taga isenesest veel seletamisõppe kujunemist õpilastel. Vastav õppus ei saa õpilastel kujuneda nende aktiivse osalemiseta füüsikanähtuste seletamisel ja iseseisvuse pideva suurenemisega selles. Võib arvata, et ka heuristilise vestluse laialdane kasutamine, mida pedagoogilises kirjanduses soovitatatakse, ei taga kõikidel õpilastel seletamisõppe kujunemist. Seletamisõppe sühipärase kujundamine eeldab vastava ülesannete süsteemi väljatöötamist ning õpilaste

vaimse tegevuse sellist juhtimist ülesannete lahendamisel, kus nende iseseisev tegevus omandab üha suurema osakaalu.

Seoses ülesannete süsteemiga ei saa märkimata jätta mõningast segadust termini «seletama» kasutamisel. On tavaline nähtus, ka metoodilises kirjanduses, et ei tehta vahet seletamise ja selgitamise vahel. Seletamine on tunnetusvahend ja -meetod nähtuste ja seaduste olemuse avamiseks. Selgitamine kujutab endast didaktiliselt orienteeritud kompleksset tegevust, mis taotleb selget ja arusaadavat ettekujutust nähtusest, teatud seostest, sõltuvustest jne. Palju arusaamatusi tekitab termini «seletama» kasutamine defineerimise, põhjendamise jm. tähenduses. Nii näiteks ei saa seletamisülesanneteks lugeda järgmisi ülesandeid, kus nõutakse: seletada molekulaarkineetilise teooria põhjal siseenergiat või seletada vee soojuspaisumise iseärasuse tähtsust looduses.

On ilmne, et kavandatav ülesannete süsteem peab sisaldama kirjeldamis- ja seletamisülesandeid ning olema vaba vääriti sõnasatutest.

Seletamisoskus kuulub õppeainetevaheliste oskuste hulka ning selle kujundamises osalevad paljud õppeained, sealhulgas kõik loodusteaduslikud õppeained. Seletamine füüsikas erineb tüübilt ja vormilt seletamisest keemias ja bioloogias, mille tingib neis õppeainetes õpitavate teooriate ja seaduste iseloom. Ent samas on nimetatud oskuse kujundamisel ka palju ühist. Siit tuleneb vajadus erinevate õppeainete õpetajate koordineeritud tegevuse järele õpilastel seletamisoskuse kujundamisel.

Kirjandus

1. Kaheksaklassilise kooli, keskkooli ja õhtukooli programmid. Füüsika. Astronoomia. Tln., «Valgus», 1983. 53 lk.
2. Вилькеев Д. В., Габидуллин А. С. Метод объяснения и его значение в умственном развитии. — «Советская педагогика», 1979, № 3, с. 48—52.
3. Иванова Л. А. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучения физики. М., «Просвещение», 1983. 160 с.
4. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М., «Педагогика», 1981. 206 с.



KOOLIEELNE KASVATUS

Mäng ja vaimne kasvatus

HELGI SARAPUU,
nooremteadur

Koolieelse kasvatuses ülesanne on luua eeldused lapse kui isiksuse igakülgseks harmooniliseks arenguks. Ühiskondlik-ajalooliste kogemuste omandamine toimub lapse aktiivses tegevuses. Kasvatusprotsessis kujunevad välja erinevad tegevuse liigid: suhtlemis-, tunnetuslik, esemeline, mänguline, elementaarne töö- ja õpitegevus. Lapse enese aktiivsus neis tegevustes muudab ta mitte ainult kasvatusobjektiks, vaid ka subjektiks. See määrabki tegevuse juhtiva osa lapse arengus ja kasvatamisel. On tõene, et igale eale on iseloomulik mingi kindla tegevuse juhtpositsioon, milles ilmnevad lapse arengu kõige põhilisemad tulemused. Paljud psühholoogid ja pedagoogid, nagu L. Vögotski, A. Zaporozhets, A. Leontjev, A. Ljublinskaja, D. Elkonin, A. Ussova, D. Mendžeritskaja, T. Markova, R. Žukovskaja jt., peavad koolieelse ea juhttegevuseks mängu.

Vaimne kasvatus on lapse süsteemipärane ja sihikindel pedagoogiline mõjutamine, mille eesmärgiks on tema mõistuse arendamine. P. Samorukova määratleb mõistet «mõistus» kitsas ja laias tähenduses. Esmalt mõeldakse «mõistuse» all sellist aju funktsiooni, mis seisneb ümbritsevate nähtuste seaduspärasuste täpsel ja adekvaatses peegeldamises ning selle alusel inimese tegevuse reguleerimises. «Mõistus» laiemas mõttes on aga tunnetusprotsesside kogum, ala-

tes aistingutest ja tajust kuni mõtlemiseni koos sellele lisanduva fantaasiaga (4, lk. 18).

Vaimsel kasvatusel kui kommunistliku kasvatuse koostisosal on koolieelses eas täita järgmised ülesanded:

- elementaarsete teadmiste süsteemi kujundamine ümbritsevatest esemetest ja nähtustest, et luua alus õige suhtumise kasvatamiseks neisse;
- vaimse tegevuse elementaarsete vilumuste ja oskuste kujundamine, tunnetusprotsesside ja -võimete ning laste kõne arendamine;
- esmaste tunnetushuvid ja teadmishimu kujundamine;
- vaimse töö tegemise algete õpetamine.

Valdav osa nimetatud ülesannetest täidetakse tundides. «Koolieelikute vaimne kasvatus toimub ka väljaspool tunde. Õigesti organiseeritud mäng, ekskursioon, vestlus jalutuskäigul jne. laiendavad laste silmaringi, kujundavad oskust vaadelda, analüüsida.» (3, lk. 377.)

Mäng on sotsiaalne tegevus, mis on tekkinud ajaloolise arengu tulemusena tööprotsessis. Mäng peegeldab ümbritsevat tegelikkust ning muutub seetõttu vastavalt ühiskondlikele tingimustele. Mäng on lapse sihikindel teadlik tegevus, kus toimub lapse ettevalmistamine tööks.

Pedagoogikakandidaat T. Markova väidab, et mäng on lapse jaoks kõige jõukohasem tegevus, see on vahend, mille kaudu toimub ümbritsevast elust saadud muljete ja teadmiste ümbertöötamine. Mängus tulevad ilmsiks lapse mõtlemise ja fantaasia iseärasused, tema emotsionaalsus, suhtlemisvajadus ning aktiivsus. Mäng on lapse esmane sotsiaalne praktika, tema tõeline elu eakaaslaste hulgas (5, lk. 3—4).

Oluline osa kasvatusülesannete täitmisel on mängu sisul. Lasteaia nooremates rühmades on selleks täiskasvanute tegevuste kujutamine erinevate esemete abil. Mängus õpivad lapsed esemeid kasutama. Rolli ilmumisega mängu muutub peamiseks lapse poolt kujutatavaks objektiks täiskasvanu.

Esimesed rollimängud kujutavad veel endiselt tegevusi esemetega, kuid need tegevused kuuluvad kindlalt juba ühe konkreetse inimese juurde. Edasi toimub täiskasvanute töö eristamine, laps piiritleb, kes mida teeb.

Lasteaia vanemate rühmade laste mängudes on aga keskel kohal inimestevaheliste suhete kujutamine igapäevases ja ühiskondlikus elus. Kuna aga neid suhteid tegelikkuses reguleerivad moraalireeglid ja käitumisharjumused, on loovmäng üheaegselt nii vaimse kui ka kõlblise kasvatusvahend.

Mängudes kasutab laps varem omandatud teadmisi, mäng on lapse elu praktika ja seetõttu peegeldub selles eelkõige just tema poolt läbielatu. Mängudes teadmised täiustuvad, need üldistatakse ja kantakse üle sõnalisse plaani. See tähendab — teadmised lähevad üle uuele, s. o. sõnalis-loogilisele tasandile.

Laste vaimset arengut mõjutavad mängu sisu, selle struktuur ja kujundlikud vahendid. Loovmängus on need aga laste eneste poolt planeeritavad. See ongi põhjus, miks loovmäng ei saa

olla lastele uute teadmiste andmise süsteemipärane ega ka plaanipärane teadmiste ja oskuste kinnistamise vahend niisuguses ulatuses nagu tunnid.

A. Ussova jaotab koolieelses eas omandatavad teadmised kahte kategooriasse. Esimesse loeb ta kuuluvat teadmised, mille omandamine ei vaja lapse spetsiaalset õpetamist. Laps omandab need igapäevases elus suhtlemisprotsessis, mängudes jne. Eriti rõhutab A. Ussova mängu osa.

Teise kategooriasse kuuluvad aga keerukamad teadmised ja oskused, mida lapsed omandavad üksnes õpetamise tulemusel (6, lk. 14).

Mängudes kujunevad välja lapse tunnetushuvid. Laste huvi kandub üle neile nähtustele ja sündmustele, mida mäng peegeldab. See innustab lapsi tähelepanelikumalt elu vaatlema, hoolikamalt kuulama, analüüsima, küsimusi esitama.

«Lapse mängul on palju ühist muinasjutuga,» ütleb D. Mendžeritskaja (5, lk. 53). Mängudes ei kajasta lapsed elu täpselt nähtu põhjal, vaid alati täiendavad seda omapoolse loomingu, fantaasiaga. Mida täiuslikumad on nende teadmised, seda mitmekesisemad, huvitavamad ka fantaasiailmingud. Kasvataja meisterlikkus mängu organiseerimisel seisnebki oskuses ergutada laste omaloomingut. Pedagoogi tunnustus laste fantaasiaküllasele tegevusele innustab lapsi, loob neis kindlustunde, lisab juurde mängulusti. Mängude kasvatajapoolne suunamine peab sama autori sõnade kohaselt olema selline, mis «säilitab laste iseseisvuse, arendab nende initsiatiivi, fantaasiat» (5, lk. 60).

Tõhusat abivahendit laste vaimses kasvatuses tuleks näha reeglitega e. valmismängudes, eriti õppemängudes. Õppemängud on leidnud lasteaia pedagoogilises protsessis (tundides) kindla koha. Vaja oleks, et need saaksid koha ka laste tunnivälistes tegevustes.

V. Avnessova ja N. Romahhina väidavad oma uurimisandmete põhjal, et tunnivälisel ajal kasutatakse õppemänge vähe (keskmiselt 0,1-4,1 mängu kuus). Eksperimendis suurendati vastavat näitajat 8,5 mänguni. Ilmnes, et õppemänge mängivad lapsed hommikul kogunemisajal, jalutuskäigul ning eriti õhtupoolsetel nn. mängude ajal. Neist võtab osa 2—3 kuni 10 last ja seda vastavalt oma soovile (2, lk. 33—34).

Seega peitub siingi üks reservidest, millest tuleks otsida abi vaimse kasvatus ülesannete lahendamisel tunnivälisel ajal. Selleks et õppemängud leiaksid koha laste iseseisvates tegevustes, on vaja õpetada neile hulgaliselt eri tüüpi mänge. Selleks sobivad mängud, mis ei nõua organiseerimiseks palju aega, kus mänguline tegevus on lastele huvipakkuv, reeglid kergesti meelde jäävad ja laste aktiivsus suur.

Kombineeritud õppemängud, mis sobivad kasutamiseks eriti vanemates rühmades, vajavad pikka ettevalmistusperioodi. See-eest võimaldab juba üks kombineeritud õppemäng lahendada hulgaliselt erinevaid õpiülesandeid. Sellised mängud on lastele heaks kooliks ühiste tegevuste organiseerimisel, enda ja mängukaaslaste oskuste

ning võimete hindamisel, nende arvestamisel mängus, aga ka iseseisvuse ja enesekontrolli kujundamisel. Kombineeritud õppemängud on sageli võistlusmängud. Mängu tulemus on kollektiivne tulemus. Just sellistes mängudes tunnetab laps enda ja kollektiivi vahelisi suhteid, siin peab ta suutma loobuda millestki meelepärasest või oskama anda endast maksimaalse ühise võidu saavutamise nimel. Selliste mängude mängimine nõuab lapselt suurt vaimset aktiivsust. Mängu terviklikkuse tagamiseks ongi vajalik selle mängulise telje õpetamine ettevalmistusperioodil. Samal ajal loob see ka eeldused kombineeritud õppemängude mängimiseks tunnivalisel ajal.

Õppemängud tekitavad lastes huvi vaimsete ülesannete lahendamise vastu, sunnivad neid jõupingutusteks, õpetavad leidma sellest rahulolu. Lisaks rohkete sensorsete ülesannete täitmisele arendavad need loogilist mõtlemist, väljendus-, arutus- ja järeldamisoskust. Ja mis peamine — nad muudavad laste elu rõõmukülaseks, sisukaks. Kirjanik, ajakirjanik ja kirjanduskriitik Lev Razgon ütles meie ajakirjale antud intervjuus: «Mängu ei asenda laste elus miski, selle kaudu avastavad nad enda jaoks maailma. Ilma mänguta pole mõeldav lapse harmooniline arenemine ... Lapse elu, õppimine sealhulgas, peab olema rõõmus ja lõbus, rõõm ja lust peavad sündima mängust» (1, lk. 25).

Kirjandus

1. Lastele on vaja rõõmu. — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 8., lk. 25...26.
2. Аванесова В. Н., Ромахина Н. И. Дидактические игры в самостоятельной деятельности детей 5—7 лет. — В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. Сборник научных трудов. НИИ общей педагогики, М., 1979. 79 с. АПН СССР.
3. Воспитание и обучение в детском саду. НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., «Педагогика», 1976. 558 с.
4. Дошкольная педагогика. Содержание коммунистического воспитания в детском саду. Под ред. В. И. Логиновой и П. Г. Саморуковой. М., «Просвещение», 1983. 303 с.
5. Менджерика Д. В. Воспитатель о детской игре. Пособие для воспитателя детского сада. Под ред. Т. А. Марковой. М., «Просвещение», 1982. 128 с.
6. Умственное воспитание дошкольника. НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Под ред. Ж. Н. Поддьякова. М., «Педагогика», 1972. 287 с.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

60 aastat Eesti proletariaadi kangelaslikust relvastatud detsembri- ülesthõusust

HARALD SAARNIT,
ajalookandidaat, dotsent

Aprillis 1924 võttis EKP Keskkomitee eesotsas Jaan Anveldiga kursi relvastatud ülesthõusule, olles eelnevalt igakülgsest analüüsinud majanduskriisist tingitud töörahva rasket ainelist olukorda ja revolutsioonilist aktiivsust, samuti klassijõudude paigutust ja rahvusvahelist olukorda. EKP Keskkomitee suunas oma lähemad abilised — Eestimaa Kommunistliku Noorsooühingu (EKNU), pärast jaanuariareteerimisi vähendatud koosseisuga tegevust jätkanud II Riigikogu kommunistliku fraktsiooni ja omavalitsusorganite tööliserühmad, taastatud ametiühingud jt. legaalsed tööliserühmad — relvastatud ülesthõusu ideoloogiliselt ja sõjalis-organisatsiooniliselt ette valmistama töörahva kõigi kihtide hulgas. Seejuures pöörati kevadkuudel peatähelepanu ülesthõusu ideoloogilisele ettevalmistamisele, et selgitada töörahvale relvastatud väljaastumise hädavajalikkust ning mobiliseerida ülesthõusu läbiviimiseks võimas poliitiline armee.

EKNU Keskkomitee juhtimisel asusid illegaalsed EKNU organisatsioonid ja legaalsed ametiühingute noortekomisjonid töötavaid noori relvastatud ülesthõusule ette valmistama. Suulises agitatsioonis ning illegaalses ja legaalses trükisõnas selgitati tööliserühmadele, et rasket majanduslikust ja õigusetust poliitilisest olukorrast on võimalik pääseda üksnes kodanluse kukutamise ja töörahva valitsuse kehtestamise teel. Selleks tuleb noorsool ühises võitlusvisis kogu töörahvaga kodanliku valitsuse kukutamiseks välja astuda. Töötava noorsoo ideoloogilisel ettevalmistamisel etendasid olulist osa eriti legaalne ajakiri «Meie Noor Tööline» ning sõjalis-organisatsioonilised EKNU Keskkomitee illegaalsed väljaanded. Ülesthõusu ettevalmistamise ajal anti välja ka mitmeid EKP ja EKNU Keskkomitee ühiseid üleskutseid, lendlehti jm.

Hoolimata legaalsete tegutsemisvõimaluste piiramisest kodanlike võimude poolt suutis EKNU tugevdada oma mõju õppivale noorsoole. Suvel 1924 moodustasid õppivad noored ühe kolmandiku revolutsiooniliste noorsoo-organisatsioonide liikmete arvust. Eriti ilmekalt kinnitavad revolutsioonilise meelsuse ja aktiivsuse kasvu koolinoorte hulgas 1924. aastal toimunud streigid Tallinna Õpetajate Seminaris ja Väike-Maarja Reaalgümnaasiumis. Need õpilaste väljaastu-

mised olid suunatud otseselt kodanluse tagurliku hariduspoliitika vastu. Nii nõudsid Väike-Maarja Reaalgümnaasiumi viimase klassi streikivad õpilased optandist koolidirektori vallandamist selle eest, et ta suundis õpilasi usuõpetust õppima, kasutas ajalootunde kirikuajaloo õpetamiseks ning rikkus oma surveabinõudega õppetöö normaalset käiku koolis. Streigi valmistas ette ning viis läbi gümnaasiumis tegutsenud EKNÜ kollektiiv, kelle aktiivsemateks liikmeteks olid Friedrich Ross, Eduard Kull, Martin Kikas jt. õpetaja kommunist Anton Vahtmanni (Vaarandi) juhtimisel.

Tallinna Õpetajate Seminari, Väike-Maarja Reaalgümnaasiumi, Tallinna Linna Poeglaste Kaubanduskooli jt. koolide kommunistlikud noored ning revolutsiooniliselt meelestatud õpilased võtsid EKNÜ Keskkomitee juhtimisel aktiivselt osa ülestõusu ideoloogilisest ja sõjalis-organisatsioonilisest ettevalmistamisest.

EKNÜ Tallinna Linnakomitee liikmena etendas ülestõusu ettevalmistamisel eriti olulist osa õpetajate seminari õpilane Martin Nurk. Augustis 1924 mõisteti EKP Keskkomitee illegaalsete lendlehtede levitamisel tabatud M. Nurk eluks ajaks sunnitööle. Noor revolutsionäär suri kodanlikus vanglas 1928. aastal.

Petseris toimus ülestõusu ettevalmistamine gümnaasiumiõpetaja kommunist Voldemar Tellingu üldjuhtimisel. Tema suunamisel võtsid nii ülestõusu ideoloogilisest kui ka sõjalis-organisatsioonilisest ettevalmistamisest aktiivselt osa õpetaja Johannes Köster, õpilased Elmar Kukka, Eduard Kull, Ernst Kallas jt.

Eriti aktiivselt võtsid ülestõusu ideoloogilisest ja sõjalis-organisatsioonilisest ettevalmistamisest osa II Riigikogu kommunistliku fraktsiooni liikmed Eduard Luts, Johannes Jürna, Jaan Velt jt., keda kodanlik oli sunnitud laskma parlamenti jaanuaris areteeritud kommunistide asemele. Kommunistlik fraktsioon püüdis peaaegu iga küsimuse arutamist Riigikogus kasutada selleks, et tõestada: ainus võimalus Eesti töörahva päästmiseks majanduslikust ummikust on töörahva võimu kehtestamine ja Eesti ühinemine Nõukogude Liiduga. Nii ütles E. Luts 3. aprillil 1924 Kristliku Rahvaerakonna liidri Friedrich-Karl Akeli kabinetis deklaratsioonis töörahvale antud lubadusi paljastades: «Töörahva olukorda ei paranda ei mingisugune kodanlik valitsus. . . Töörahva olukorda saab siis ainult parandada, kui valitseb töörahva valitsus.»

Kritiseerides 31. mail 1924 kriisi tagajärjel üha laostuva majanduse tervendamiseks rahaminister Otto Strandmani poolt ettenähtud abinõude töörahvastast olemust, tegi J. Jürna ettepaneku: «. . . arvesse võttes, et Eesti majandust suudab üles ehitada ainult tõeline töölise ja talurahva valitsus, kes kohe läbirääkimisi algaks Eesti ühendamise kohta Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liiduga, avaldab Riigikogu valitsusele umbusaldust. . .» Laiaulatuslikku ideoloogilist ja organisatsioonilist ettevalmistustööd ülestõusuks tegi II Riigikogu kommunistlik fraktsioon samuti töörahvahulkades.

Ulatuslikke tööd relvastatud ülestõusu ettevalmistamisel tegid ametiühingud. Neid suunas EKP Keskkomitee vastavate juhendite alusel 23. mail 1924 Tallinnas asutatud uus üleriigiline keskeorgan — Üldine Töölise ja Teenistujate Ühing, mida esimehena juhtis J. Jürna.

Ametiühingute teeneks ülestõusu ettevalmistamisel tuleb lugeda eeskätt seda, et peamiselt nende materiaalsel ja moraalsel toetusel võis ülestõusu ettevalmistamise ajal peaaegu pidevalt ilmuda legaalne revolutsiooniline töölisajakirjandus. Kuigi jaanuarist novembrini sulgesid kodanlikud võimud töölisajalehte 12 korral, hakkas see ametiühingute organiseeritud töölishulkade toetusel ikka uuesti ilmuma, vahetades pidevalt nime. («Teadete Leht», «Sõna», «Meie

Sõna», «Säde», «Meie Leht», «Tõde», «Kindel Tõde», «Töörahva Siht» jne.). Legaalne töölisajakirjandus, kus valgustati töörahva rasket elu ning näidati kodanluse majanduslikku ja poliitilist ummikut, tõstis korduvalt päevakorrale töörahva valitsuse moodustamise ja Eesti Nõukogude Liiduga ühinemise nõudmise. Nende nõudmiste eesmärk oli tegelikult otsene kutse kehtestada töörahva valitsus relvastatud väljaastumise teel. Seda, millest legaalne töölisajakirjandus kõneles mõistu ja vihjamisi, rääkisid aga avalikult EKP Keskkomitee (eeskätt tema häälkandja «Kommunist») ja EKNÜ Keskkomitee illegaalsed väljaanded. Nendes seati võimuhaaramise küsimus konkreetselt päevakorrale. Korduvalt kutsus EKP eesti töörahvast üles relvastama ning mitte kohkuma otsustava lahingu ees.

EKP loosungite «Maha Eesti härrasriik!», «Elagu Nõukogude Eestil!», «Majanduslik ja poliitiline liit Nõukogude Liiduga!» ja teiste üksmeelne heakskiitmine ametiühingute poolt 1924. a. kevadel ja suvel kogu maal organiseeritud rohkearvulistel tööliiskosolekutel, miitingutel ja demonstratsioonidel kinnitas, et töörahvale muutus relvastatud ülestõusu idee järjest arusaadavamaks, hoolimata politsei tagakiusamistest ja jälitamistest.

Kuna 3. augusti sõjavastane demonstratsioon Tallinnas näitas, et töölisklassi eesrindlikum osa oli valmis võitlema elu ja surma peale, siis suunati ülestõusu ettevalmistamisel nüüd peatähelpanu revolutsiooniar mee võitlussalkade moodustamise lõpuleviimisele ja nende relvastamisele. Juba kevadel, kui EKP Keskkomitee oli võtnud kursi relvastatud ülestõusule, hakati Tallinnas, Pärnus, Tartus, Narvas, Viljandis, Rakveres, Valgas, Petseris, Kohilas, Kundas, Väike-Maarjas jm. moodustama kolmeliikmelisi võitlussalka kesi kõige klassiteadlikumatest töölifest, tööliiskosolekust, talupoegadest ja kooliõpilastest. EKP ja EKNÜ organisatsioonide aktiivne selgitus- ja organiseerimistöö kodanlikus amees võimaldas luua illegaalsed kolmeliikmelised võitlussalkakesed ka mitmes Tallinnas, Tartus, Rakveres jm. asuvas väeosas. Nüüd asuti neid suurendama ning võitlussalku relvastama. Novembri keskel hakati aga võitlussalku koondama Tallinnas roodudesse ja pataljonidesse. Moodustati kolm pataljoni. Nende komandörideks määrati Aleksander Heints (I pataljon), Voldemar Puss (II pataljon) ja Eduard Teiter (III pataljon). Kolme pataljoni koondatud revolutsiooniar mee tuuma (kuhu kuulus kokku 347 võitlejat) kavatseti kohe pärast ülestõusu algust täiendada vabastatud poliitvangide, revolutsiooniliste töölise ning sõdurite ja madrustega.

29. novembril 1924 toimus Tallinnas Kadaka tee 9 (praegune Mustamäe tee) EKP Keskkomitee ja EKNÜ Keskkomitee ühine koosolek, kuhu olid kutsutud ka revolutsiooniar mee pataljonide ja roodude komandörid. Koosolekul moodustati 9-liikmeline ülestõusu keskorgan — Sõja-revolutsioonikomitee Valter Kleini (Roobas) juhtimisel ning kinnitati ülestõusu plaan ja määrati kindlaks ülestõusu alustamise ajana 1. detsembri varahommik. Plaanikohaselt pidi relvastatud väljaastumine algama kõigepealt Tallinnas ja Pärnus. Alles pärast ülestõusu võitu Tallinnas pidid võitlussalgad mujal välja astuma.

Relvastatud ülestõus algas Tallinnas plaanikohaselt 1. detsembri varahommikul kell veerand kuus. Lahingusse läinud umbes 350 võitlusrühmlase hulgas oli ka kooliõpilasi, nagu Erich ja Richard Vakmann jt.

Hoogsa rünnakuga vallutasid ülestõusnud valitsuse residentsi ja riigivanema maja Toompeal, Balti ja Tallinn-Väikese raudteejaama, peapostkontori, maalennuväedivisjoni ja aerodroomi Lasnamäel jt. tähtsad objektid.

Maalennuväedivisjoni ja aerodroomi hõivamisel langes ülestõusnute kätte 3 lennukit, 4

autot, kümme-kond kuulipildujat, mootorrattaid ja 100 vintpüssi. Pääaegu kõik sõdurid (40 meest), kelle hulgas oli palju endisi metallitöölisi, ühinesid ülestõusnutega. Neile jagati välja relvad ja valiti 3-liikmeline divisjoni valitsemise komitee. Kuid siin tehti viga — jäädi kaitsepositsioonile ega asunud teisi võitlussalku abistama.

Kuid kodanluse tähtsamaid sõjalisi objekte — Sõjakooli Tondiil, ratsapolitsei reservi kasarmuid ja Sõjaministeeriumi — ei suutnud ülestõusnud vallutada, kuigi võideldi ennastsalgavalt. See võimaldas kodanlusel üle minna kaitset pealetungile. Vaatamata sellele, et vallutatud punktides (Balti jaam, maalennuväedivisjon Lasnamäel, peapostkontor jt.) osutati visa vastupanu, olid ülestõusnud kuus tundi pärast ülestõusu algust kaotanud kõik positsioonid ja sunnitud taanduma. Suurt kangelaslikkust näitasid 1. detsembri ülestõusust osavõtjad üles järellahingutes. Eesti komсомoli ja töölisnoorsoo ajaloo eredaid lehekülgi on EKNO Keskkomitee liikmete Arnold-Artur Sommerlingi ja Osvald-Vladimir Piiri ning kommunist Eduard Ambose 9 tundi kestnud mehine võitlus 5. detsembri ööl Tallinna lähedal Iru 45 politseinikuga, kelle käsutuses olid kuulipildujad. Ainult revolvratega relvastatud kangelased langesid ebavõrdses võitluses.

Ülestõusu mahasurumise järel üle kogu Eesti veerenud metsiku valge terrori laine töörahva kallal kutsus esile suure meelepahatormi kõigi maade tööliste, eriti aga NSV Liidu töötajate hulgas. Kominterni Täitevkomitee avaldas eriläkituse kogu maailma proletariaadile. Selles kutsuti kõigi maade töölisi astuma välja kodanliku vägivalla vastu Eestis.

Eesti tööliklassi detsembriülestõus sai kaotuse osaliseks seetõttu, et rasketes konspiratsioonitingimustes töötades ei suutnud EKP Keskkomitee kõigi leninliku ülestõusukunsti põhireeglite kohaselt ülestõusu vajalikult ette valmistada ja juhtida.

Lüüasaamisele vaatamata on detsembriülestõus kangelaslikumaid lehekülgi eesti töörahva revolutsioonilises võitluses. Relvastatud ülestõus oli suur võitluskool mitte ainult eesti tööliklassile, vaid kõigi maade proletaarlastele. Eesti tööliklass ja tema avangard EKP kasutas edasises võitluses neid oma parimate seltsimeeste elu hinnaga omandatud võitluskogemusi ning saavutas 1940. aasta suvel võidu kodanluse üle Eestis.

Eesti proletariaadi detsembriülestõusu ohvrite mälestuse jäädvustamiseks püstitati 1974. aastal, ülestõusu 50. aastapäeval, Tallinnas Balti vaksali ette monument. Kuid parimaks mälestusmärgiks kõigile, kes ohverdasid oma elu töörahva vabaduse ja õnne nimel, on arenenud sotsialismi ülesehitamine Eestis.

B. G. Forseliuse koolitegevuse ajaloolisest tagapõhjust

HELMUT PIIRIMÄE,
TRÜ professor, ajaloodoktor

Käesoleva aasta sügisel möödub 300 aastat B. G. Forseliuse koolmeistrite seminari töö algusest. Kuna sellega pandi alus emakeelsele eesti rahvakoolile, on see sündmus üks tähtsamaid miilitulpasid meie rahva haridusloos. Katse reformida eesti tolelaegset kirjakeelt rahvalähedasemaks, lugema õppimise kiirendamine, uue meetodi kasutuselevõtt ja vastava aabitsa väljaandmine tõstavad veelgi selle mehe tähtsust kultuuriloos.

Bengt Gottfried Forselise tegevuse hindamisel on rõhutatud selle erakordsust. Varajasematest uurijatest väitis G. O. F. Westling: «Rootsil ei ole rahvahariduse alal midagi sarnast välja panna kui Forseliuse kõstrite ja koolmeistrite seminar». ¹ Meie kaasaegne Eesti kooliajaloo teenekas uurija L. Andresen toonitab: «Forselius jõudis ette Rootsi rahvaõpetusest». ²

Kerkib küsimus, kuidas oli see võimalik, et Euroopa barbaarseks kolkaks peetud Liivimaa edestas Rootsi suurriiki. Millised olid samal ajal kooliolud Rootsis ja Soomes? Millistele jõududele sai B. G. Forseliuse toetuda oma koolitegevuses? Milline oli kultuurikeskkond, kus võrsus ja kus tegutses oma aja suur koolimees? Kes olid Forseliuse abilised ja kaasaaitajad? Need küsimused koos oma aja poliitiliste ja sotsiaal-majanduslike probleemidega moodustavad ajaloolise tausta, millest käesolev artikkel püüab anda mõnesugust pilti.

Senine kirjandus

Bengt Gottfried Forseliuse tegevuse kohta ei ole kuigi ulatuslik, kitsas on ka kasutusel olevate allikate ring. Põhijooned kõnesoleva pedagoogi elukäigust ja ülevaate seminari tegevusest esitas esimesena V. Reiman. ³ Kuigi paljud seigad põhinevad oletustel, ei ole uuemad käsitlused faktidele oluliselt lisa toonud.

Põhiosa seni teadaolevatest allikdokumentidest, mida kasutas ka V. Reiman, on avaldatud trükis G. Wieselgreni poolt. ⁴ Kuigi see dokumentide valimik ilmus Rootsis, ei sisalda ta Rootsi

arhiivide allikdokumente, sest käsikiri oli valminud Eestis praeguse Eesti NSV Riikliku Ajaloo Keskarhiivi dokumentide alusel.

B. G. Forseliuse õpilaste rajatud talurahvakoolide kohta on tänini jäänud kõige üksikasjalisemaks O. Liivi käsitus.⁵

Nõukogude uurijatest on Eesti rahvakooli ajalooa pikemat aega tegelnud Lembit Andersen, kes B. G. Forseliuse tegevuses on eriti esile toonud tšehhi eesrindliku pedagoogi Jan Amos Komenský mõju. Selgitades välja, et B. G. Forselius õppis Wittenbergi ülikoolis (immatrikuleeritud 25. juunil 1679), tegi Arvo Tering kindlaks väga olulise fakti meie loo kangelase eluloos.

Tulenevalt kasutatud olnud allikatest langeb kogu senises käsitusel pearõhk koolidele, kus õpetasid B. G. Forseliuse kasvandikud. Kultuuri- loo seisukohalt on see kõige olulisem, koolmeistrite seminaril asutamistest teame aga äärmiselt vähe.

Ideoloogiline võitlus

Kaugemaks tagapõhjaks koolide asutamisel 16.—17. saj. oli usulisse vormi rüütatud ideoloogiline võitlus. Seoses luterliku reformatsiooniga suleti katoliiklikud kloostrid ja kirikukoolid ning nii tõi reformatsiooni läbimurre esialgselt kaasa mõninga languse koolioludes. Peatselt aga hakkas mõju avaldama asjaolu, et luterlik kirik taotles usu huvides rahva lugema õpetamist. Seetõttu levis luteri usu maades katoliiklikega võrreldes suhteliselt kiiresti rahva kirjaoskus. Seoses kirjaoskuse ja hariduse levikuga jõuti katekismuse ja kirikulaulu juurest varsti ka ilmalike teadmiseni, mis lõpptulemusena aitasid rahvast usu kammitsaist vabanemisel. Ei ole siis ime, et maades, kus võitis luterlik reformatsioon, on kiriku mõju üldjuhul jäänud palju väiksemaks, kui see on katoliiklikes maades. Selline vastuoluline protsess kestis siiski mitu sajandit. Meie teema seisukohalt on aga oluline, et 16.—17. saj. oli luterlik kirik huvitatud lugemisoskuse levitamisest ja seetõttu aitasid paljud kirikumehed kaasa uute koolide asutamisele.

Eriti terav oli omaaegne ideoloogiline võitlus Eesti- ja Liivimaal. Pärast Liivi sõda, kui Eestimaa kuulus Rootstile, Lõuna-Eesti aga Liivimaa osana Poolale, läks läbi Eesti katoliikluse ja protestantismi rindejoon. Riia ja Tartu olid tugipunktideks, kust katoliikluse mõju taheti laiendada põhja ja ida suunas, kuid misjonitöö ja koolitegevuse kaudu püüti kiriku külge siduda ka kohalikke rahvaid,⁶ kes vallutajate usust olid üle võtnud ainult mõned vähesed kombetalitused ja ebausu ilmingud.⁷ Kui Liivimaa Altmargi vahearahuga 1629 läks Rootsi suurriigi koosseisu, peeti väga oluliseks katoliiklike mõjude väljajuurimist. Nii Eesti- kui ka Liivimaal oli kirikumestel tõsine probleem, kuidas õpetada rahvast jumalat paluma, sundida kiriklikult abielluma ja surnuid matma kalmete asemel kirikaeda. Pal-

jude abinõude seas peeti väga oluliseks ristiusu õpetuse levitamist trükisõna kaudu.

Ometi oleks lihtsustav väita, et kõik kiriku teenistuses olevad mehed, kes 17. sajandi lõpul tegelesid innukalt rahvakoolide loomisega Baltimaail, tegid seda ainult luterliku kiriku huve silmas pidades.

Humanismi- ja haridusideaalid olid tõukejõuks paljudele oma aja eesrindlikele inimestele. Need ideaalid toodi kaasa Saksamaa ja Rootsi ülikoolidest, kuid on iseloomulik, et Tartu ülikooli avamisel peetud kõnes pidas oma aja üks haritumaid rootslasi, Liivimaa kindralkuberner Johan Skytte vajalikuks rõhutada, et ülikoolis peavad saama õppida mitte ainult aadlikud ja linnakodanikud, vaid ka vaesed talupojad. Eesti ja Läti pärisoristele talupoegadele jäid ülikooli uksed 17.—18. saj. küll suletuks, ent J. Skytte kõne näitab siiski talupoegade koolitamist pool-davat mõtteviisi. Esialgu oli see siiski vaid ideaal, mille teostamiseks kõneleja ise ei suutnud midagi ette võtta.

Paljude jaoks oli hindav suhtumine haridusse seotud oma seisusliku päritoluga. Valdav enamik pastoreid ja suur osa riigiametnikke polnud aadlikud. Rootsis ja Soomes, kus polnud pärisorjust, ei olnud harvad juhtumid, et talupoegade pojad jõudsid ülikooli. Nii oli Tartu ülikoolis *Academia Gustaviana* perioodil (1632—1656) Rootsis siia tulnute seas talupoegade poegi vähemalt 5,2%, aadlikke 1,5%, kuna ülejäänud olid pastorite, linnakodanike ja ametnike lapsed.¹⁰ Talupoegade lapsed olid Tartu ülikooli professorid J. Gezelius ja O. Moberg. Neist esimene oli aastail 1660—1665 Liivimaa kõrgeim vaimulik ülemus — superintendant, seejärel aga Turu piiskop, kes oli agaralt tegev talurahvakoolide asutamisel Soomes. Sellistele meestele oli haridus ainus tee madalamast seisusest väljatõusmisel ning ei ole siis ime, et ka kõrgetes riigiametites või vaimulike ametikohtadel olles pooldasid nad rahvale hariduse andmist.

Olulist osa rahvakoolide asutamisel ja nende koolide tegevuses etendasid ka eesrindlikud pedagoogilised ideed.

Saksamaal, Rootsis ja Soomes. Uue koolisüsteemi põhjendaja Saksamaal oli Wolfgang Ratke (1571—1635), kes nõudis koolide asutamist kõikides küladel, alevites ja linnades.¹¹ Põhimõtteks pidi olema üldine koolikohustus nii poistele kui ka tütarlastele. Koolihariduse organiseerimine pidi olema riigi õigus ja kohustus ning sellega pidi kool vabanema kiriku sõltuvusest.¹²

Veel enne teda astuti praktilisi samme rahva haridusideaalide elluviimiseks Württembergis. Selle Saksa vürstiriigi 1559. aasta kirikuseadus nägi ette kohustusliku alghariduse ja vähestele määratud kõrghariduse.

Weimari kirikukorraldus 1619. a. rõhutas koolide rajamist maale, kuid üldist koolikohustust ei kehtestatud. Maakoolide rajamise vajadust nõudis ka samal aastal kehtestatud Braunschweig-Lüneburgi kirikuseadus.

Rootsis on talurahva laste õpetamise mõte

küpsenud tunduvalt hiljem kui Saksamaal. 1596. aastal andis hertsog Karl (tulevane kuningas Karl IX) Strängnäsisi korralduse, et kirikuhärrad võivad palgata noorsoo õpetamiseks õpetajad — «komminister». Peetakse tõenäoliseks, et valitseja tegi selle korralduse piiskop Laurentius Paulinus Gothuse taotlusel.¹³

Uue ülesande täitmiseks pidid muutuma pastoreite abiliste — kellameeste ülesanded. Seni oli kellamees (klockare) kirikuteener, kelle tähtsaimad kohustusi oli vajaduse korral kirikukellade helistamine, nüüd pidi pearõhk langema koolmeistri ülesannetele. Kuigi säilis vana nimetus, sai temast tegelikult köster-koolmeister. Ta pidi õpetama noorsugu lugema ja kirjutama ning aitama pastorit jumalateenistuse ajal piibli ettelugemise ja kirikulaulu juhtimisega, kuid juhatama ka laulukoori. 1618. aastal anti Stängnäsipiiskopkonnas välja korraldus, mis nõudis igas kihelkonnas sellise kellamehe-köstri ametisseadmist. Veidi hiljem anti analoogiline korraldus ka Västeråsi piiskopkonnas. Asi sai riigivõimude toetuse ja muutus üleriiklikuks 1644. aastal, kui anti välja korraldus, mis nõudis, et igas kihelkonnas tuleb ametisse seada «kellamees», kes on suuteline õpetama lastele aabitsat ja katekismust. Ent selliseid haritud kellamehi (köstreid) ei olnud saada.

Talurahvakoolide heaks ei teinud midagi 1649. aasta kooliseadus.¹⁴

Talurahva laste õpetamine kerkis uuesti päevakorrale 1655. aastal, kui kuningas Karl X Gustav moodustas komisjoni Rootsi kirikuseaduse väljakirjutamiseks. 1659. aastaks väljatöötatud projekti kohaselt tuli igas kihelkonnas rajada kool, kus õpetatakse lugemist, kirjutamist ja kirikulaulu.¹⁵

Ei ole kahtlust, et oma aja kohta oli esitatud projekt progressiivse tähendusega. Tegelikult jäi aga kõik pooleli Karl X Gustavi surmaga 1660. aastal.

Uude faasi jõudis talurahvakoolide asutamise probleem 1680. aastate algul. Selleks ajaks oli juba talurahva enda hulka jõudnud arusaamine kohalike talurahvakoolide vajalikkusest. Tõepoolest, küllalt palju talupoegade lapsi pääses linna kooli, kuid õigusega kurdeti, et väikelaste saatmine linna kooli on raske. Riigipäeval 1682. aastal avaldas talupoegade seisus soovi, et «... mõningates kohtades võiks asutada mõned väikesed lastekoolid ja et korraldataks konsistoriumide poolt saadetud õpetajate (praeceptorer) ülalpidamine.»¹⁶ Seejuures on märkimisväärne, et talupojad ei pannud enam lootusi köster-kellamehele, vaid nimetasid otseselt õpetajat.

Samal 1682. aastal pöördus riigivõim tagasi kavatsuse juurde kehtestada kirikuseadus, mis korraldaks ka laste õpetamist. Riigipäeva vaimulik seisus sai kuningalt korralduse seaduse projekti väljaandmiseks.

1686. a. võeti vastu kirikuseadus — riiklik akt, mis aitas kindlustada absolutistlikku kuningavõimu ka kiriku kompetentsi arvatud valdkonnas. Meie teenekal kooliajaloo uurijal L. Andresenil

on õigus, kui rõhutab, et 1686. a. kirikuseadus ei nõudnud veel koolide asutamist.¹⁷ Oluline on aga siiski seaduse sõnasõnaline nõue: «pastor peab hoolitsema, et lapsed, sulased ja tüdrukud õpiksid raamatuid lugema.»¹⁸ Seadus ei öelnud küll, kuidas lugema õpetamine peab toimuma ning õigusega on oletatud, et suur osa pidi olema koduõpetusel. Enne aga, kui koduõpetusel oli võimalik laiemalt levida, tuli talle jalad alla panna. Seda osa pidi täitma kellamees-köster. Seadus nõudis, et see ametiüksus pidi olema nii õpetatud, et ta oskaks laulda ja kirjutada, mida võiks noorsoole õpetada.¹⁹ Teisel öeldakse, et kaplan või kellamees peavad virgalt lapsi lugema õpetama. Vaevast usutav, et see pidi tähendama laste õpetamist üksnes kodudes.

Kirikuseaduse ettevalmistamine, vastuvõtmine ja ellurakendamise algus Rootsis langes aega, millal toimus B. G. Forseliuse tegevus ja seega on mõistetav, miks oma aja eesrindlik koolimees pöördus abi saamiseks Stockholmi ja tõepoolest leidis toetust Rootsi absolutistlikult kuningavõimult. Kirikuseaduse rakendamine Eestimaal 1692 ja Liivimaal 1694 sundis pastoreid osutama kaasabi talurahvakoolidele.

Üsna peatselt tekkis Rootsis arusaamine köstri kõrval koolmeistri vajalikkuse kohta. Riigipäeval 1698 otsustas vaimulik seisus, et kihelkondades, kus pole oskustega kellameest, tuleb muretseda eraldi koolmeister. Kogu probleemi teljeks kippus aga kujunema see, et kui ei olnud saada köstreid, polnud leida ka koolmeistreid.

Julgustuseks, aga võib-olla ka eeskujuks B. G. Forseliusele ja ta abilistele oli Johannes Gezelius tegevus. Omaaegne Tartu ülikooli üliõpilane ja seejärel professor, siis Liivimaa superintendent, säilitas ta kahtlematult sidemed Liivimaa kultuuritegelastega. Turu piiskopina avaldas 1683. a. trükiteose — «Methodus Informandi» (Õpetamise meetod), mis oli mõeldud juhtnõuiks oma piiskopkonna pastoreitele. Teose XXIII peatüki I osa on pühendatud talurahvakoolidele. Ilma lähemalt viitamata teatab ta: kuninga korraldus on, et mitte ainult linnades, vaid ka igas maakoguduses peab olema kool — paedagogium.²⁰ Pastoreitele seab J. Gezelius otsese ülesande hankida laste õpetamiseks kõlblikke inimesi. Koguduse abiga tuleb mugavates ruumides asutada kool — paedagogium, kus lapsed saaksid ka õõbida. Ühtlasi on pastori ülesanne selgitada lastevanematele, kui tähtis on see, et lapsed oskaksid lugeda. Vaesest keskkonnast pärit mehena rõhutab ta ka vaeste laste abistamise vajadust. Väga palju tähelepanu pöörab J. Gezelius sellele, kuidas õpetada. Huvipakkuv on näiteks õppetundide jaotus päeva peale ühekuuni kahtunniste vahedega (suvel: 5—7, 8—10, 12—14, 15—17; talvel: 6—8, 9—11 ja 13—16). Väga suure tõenäosusega võib arvata, et B. G. Forseliusel oli kasutada J. Gezelius teos.

¹ G. O. Westling. Mittheilungen über den Volksunterricht in Estland 1561 bis 1710. — Beiträge zur Kunde Ehst-, Liv- und Kurlands, V B. Reval, 1898, S. 240.

² L. Andresen. B. G. Forselius ja Eesti rahvakooli algus. Metoodilisi materjale eesti keele ja ajaloo õpetajale. Tallinn, 1981, lk. 18.

³ W. Reiman/. Bengt Gottfried Forselius. — Eesti Üliõpilaste Seltsi album, III. Tartus, 1895, lk. 7—52.

⁴ G. Wieselgren. B. G. Forselius und die Grundlegung der estnischen Volksschule. Urkunden und Kommentar. Lund, 1943.

⁵ O. Liiv. Lisandid Eesti rahvakooli ajaloole 17. sajandi lõpul. — «Eesti Kirjandus», 1984, nr. 5, 6, 7.

⁶ V. Helk. Die Jesuiten in Dorpat 1583—1625. Ein Vorposten der Gegenreformation in Nord-europa. /Odense, 1977/.

⁷ A. Vassar. Katoliku kiriku reaktsioonilisest osast eesti rahva ajaloo XII—XVI sajandil. — Reliatsiooni ja ateismi ajaloost Eestis. Tallinn, 1959, lk. 42—80.

¹⁰ A. Tering. Album Academicum der Universität Dorpat (Tartu) 1632—1710. Tallinn, 1984, S. 59—63.

¹¹ Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin, 1968, S. 87.

¹² Geschichte der Erziehung. Berlin, 1960, S. 112.

¹³ A. Warne. Till folkskolans förhistoria i Sverige. Stockholm, 1929, s. 11.

¹⁴ B. R. Hall. Valda aktsycken till svenska undervisningsvägandets historia. Stockholm, 1912, s. 138—153.

¹⁵ A. Warne. Op. cit., s. 24.

¹⁶ A. Warne. Op. cit., s. 18.

¹⁷ L. Andresen. B. G. Forseliuse ja Eesti rahvakooli algus, lk. 18.

¹⁸ B. R. Hall. Op. cit., s. 175. Sammlung den Gesetze, welche das heutige livländische Landrecht enthalten, kritisch bearbeitet v. /G. J. v. Buddenbrock/ Bd. II, 2. Abteilung Riga, 1821, S. 171.

¹⁹ B. R. Hall. Op. cit., s. 175.

²⁰ B. R. Hall. Op. cit., s. 1969—172.



KOOLIMUUSIKA NR. 12

Rahvalaul üldhariduskoolis?

VAIKE SARV,
KKI rahvamuusika sektori nooremteadur

Enne kui küsida, kas rahvalaulule võiks leida kohta nüüdiskoolis, peaks kõigepealt täpsustama rahvamuusika mõiste.

Rahvamuusika ei ole teatavasti igasugune muusika, mida rahvas ühel või teisel hetkel mängib ja laulab. Nõukogude folkloristid on seisukohal, et rahvamuusika kui osa rahvaluulest on läbi pika aja suust suhu edasi kandunud traditsiooniline folklooriliik, mille esialgset loojat ei teata. On peetud tähtsaks ka seda, et rahvaluule abil toimus suhtlemine väiksemate inimgruppide vahel, kusjuures see suhtlemine leidis aset kunstiliste vahendite abil.

Rahvamuusika pole aga ainult kunstilooming. Tal on olnud palju teisi ja esialgu ehk tähtsaimaidki ülesandeid. Nagu rahvaluule üldiselt, on ka rahvalaul või pillilugu olnud oma tekkimisajal klassieelses ühiskonnas mütoloogilise maailmapildi koostisosa. Miks nimetame oma esivanemate maailmavaadet mütoloogiliseks? See tähendab, et kõiki ajalisi-ruumilisi parameetreid enda ümber, kõiki nähtusi nii maa peal kui ka maailmaruumis kirjeldasid meie esivanemad kujundlikult, sageli fantaasiat appi võttes. Müütidesse koondati teadmised kõigi loodusnähtuste, sealhulgas inimese kohta. Müüdid ühendasid endas filosoofia, teaduse ja religiooni algeid. Samal ajal anti müütidele enamasti korrapärane vorm, mida meie tavatseme nimetada kunstipäraseks ja kauniks. Ajaühikute, helikõrguste või värvide perioodiliselt korduvad rütmid trummipöörinas, lauludes või vöökirjades hõlbustasid maailmavaatelse teadmise meeldejätmist ja edasiandmist.

Tänaseks on müüdist saanud teade kaugest minevikust, mille sümboleid me sageli enam lugeda ja lahti mõtestada ei oska. Suur osa esivanemate vaimsusest on niisiis meieni jõudnud keeles, mida me ei mõista. Rahvamuusikaski on sisulisi ja vormilisi sõlmi, mida me tänaste arusaamadega lahti harutada ei suuda. Kuid mütooloogilise maailmapildi kajastused rahvaluules pole tema tõlgendamise ainus raskus. Ajas edasi liikudes omandas rahvalaul jooni igast järgnevast perioodist rahva elus orja ja mõisniku suhete kujutamiseni välja.

Rahvaloomingut tervikuna ja rahvamuusikat tema allosana tuleb nõnda siis pidada väga mitmekesiste ülesannetega nähtuseks, mille esteetilised funktsioonid on ühinenud sotsiaalsete ja olustikulistega, samuti tunnetuslike ja ideeliste ülesannetega.

Eesti õppekeeleaga üldhariduskoolis tuleks teoreetiliselt kõne alla kõigi kolme peamise rahvamuusika liigi — regilaulu, uema (lõppriimilise) laulu ja pillimuusika kasutamine.

1. Vana rahvalaulu väärtustest kõneldes meenutame eeskätt Eesti NSV rahvakunstniku, helilooja Veljo Tormise artiklit «Rahvalaul ja meie» (SV, 1982, nr. 24). «Regivärsiline laul — see on meie rahva kõige ürgsem, omapärasem, sajandites väljakujunenud ja terviklikum looming, rahva loomingulise geeniuuse väljendus. Meie vana regivärsi algriiemides, paralleelismides ja luulekujundites peitub palju helinat ja sära, sõna ja mõtte ilu, samuti kui runoviisi monotoonuses kordumises sugereerivat jõudu. Runo suuremaid väärtusi minu meelet ongi tema kunstiline originaalsus ja stiiliterviklikkus. /.../ Koos esteetilise väärtusega on võrdset tähtsust tema eetilise kaal. Regivärs kannab ju tööinimeste astatuhandetes väljakujunenud elutunnetuslike väärtusi. Miks peaksime siis meie täna selle päranduse unarusse jätma või arhailiseks põlgama?»

Kui nüüd püüda leida sobivat näidet regilaulu elust nüüdisajas, oleks ehk sobiv vaadelda lähemalt V. Tormise «Käsikivimängu» tsüklist «Kolm eesti mängulaulu segakoorile», mis on samanimelise pealkirja all ilmunud NSVL Muusikafondi EV osakonna väljaandena 1982. aastal. Kättesaadav on laul ka firma «Melodija» heliplaadil C 30 04787-8.

«Käsikivimäng» on kirjutatud 1972. aastal setu rahvalaulu põhjal, mille on rahvaluulekogujale laulnud Ivani Maarja ühes kooriga Petseri vallas Söpina külas 1913. aastal. Viisi üleskirjutajaks on tookordne soome üliõpilane Armas Otto Väisänen, kes 23-aastaselt noormeheks tuli Soome Kirjanduse Seltsi stipendiaadina O. Kalda juhitud Eesti Üliõpilaste Seltsi kogumistööd abistama. Temaga koos jõudis eesti rahvalaulikuteni esmakordselt mehaaniline heli ülesmäärimise aparaat — fonograaf. Ka kõnesolev viis on säilitatud Eesti Riikliku Arhiivi fonograafirullil nr. 84-b ja ta on tänaseni alles ENSV TA Fr. R. Kreutzwaldi nim. Kirjandusmuuseumi rahvaluule osakonnas.

A. O. Väisäse sulest pärinevad ka esimesed setu rahvaviiside uurimused. Juba 1912. aastal,

pärast esimest töömatka setu aladele, märgib ta oma reisirakas (EÜS IX, 1266), et seal on folklooristil veel piisavalt tööd. «Kuid kui kaua võib kõlada nende primitiivne, kuid suvistel õhtudel külatänavas hämmastavalt võluv laul? See küsimus tekib tahtmatult, kui lahkud setu külast ja kui vähehaaval vaikib saatjate laul...» Ka setu külades oli selleks ajaks alanud rahvamuusika taandumiskäik, mis muudel Eesti aladel juba enamasti sajand tagasi jõudu kogus. Ometi jõuti Eestimaa kaguservast üles kirjutada veel palju muistsetest aegadest pärinevat suulist vanavara, mis moodustab suure osa meie rahva kultuurivarustusest.

«Käsikivimäng» on oma olemuselt käsikivil jahu jahvatamise imitatsioon. Setu vaestes külades jahvatati veel käesoleva sajandi algul peres vajalik jahu käsikivil ning sealjuures lauldi. Nii et algselt oli see töölaul, mis on vanim rahvalaululiik üldse. Töölaulu üks ülesandeid oli rasket käsikivi veeretamist laulurütmi abil organiseerida ja seega tööd pisut kergendada. Kuid laulul võis varem olla ka rituaalne tähendus. Kui pidada silmas ellusuhtumist, mille järgi nii elus kui ka eluta loodus inimese ümber kõik ühtviisi hingestatud oli, võib oletada põllumehe suhet viljasse kui võrdne võrdsesse. Austa leiba, leib on vanem kui meie keegi, ütleb vanasõna. Jaan Kaplinski kirjutas leivast Kaljo Põllu graafilise lehe «Leib» tagaküljel reproduktsioonide väljaandes «Kodalased» (Tln., Kunst, 1978). «Et tera saaks leivaks, peab ta kaks, kolm korda surema. Seemne korreks, ivana jahuks, leivaks. Kui leib tuli, sai kalurist-kütist aegamööda maaharija ja aegamööda muutus ka tema arusaam maailmast, elust-surmast. Alati on inimene tapnud, et elada. Ent kalur ja kütt ainult tapavad, mis vesi ja mets on andnud. Põllumees aga külvab. Selles on midagi salapäraselt ja pühalikku. Küllap on hea tunda end eluandjana, pisikesena jumalana, sarnasena taeva kõuele, kes seemendab maa-üskä. Leib andis meile eneseusu, tegi meid selleks, kes me oleme.»

Korilaste iidne komme nõudis, et looduse käest saadu eest tuli tänada, tapmise eest andeks paluda. Meenutame siin kas või mandsi hulgas veel hiljaegu kasutusel olnud kommet pidada karupeiesid, mis Lennart Mere filmi «Linnutee tuuled» vahendusel meilegi tuttavaks sai. Kui nüüd oletada «Käsikivilaulus» ja selle hilisemas mängulises vormis muistse kombe kaugest peegeldust, siis võiks öelda: et tera lepiks oma surmaga käsikivil, pidi inimene temale teo põhjusti selgitama. Ja et see sõnum terani jõuaks, pidi andeks paluma erilises laulukeeles. Arvati, et laulul on võime tungida argipäevasesest kõnest kaugemale, inimest kaitsvate olevuste kõrvu. «Käsikivilaulu» sõnad selgitasid, et tera surm võib kindlustada inimese elu:

Pereh tahtsõ meil peen'okõista,
sulasõ küll sorõhõta,
näitsiku meil nägüsätä.

Laulu viis on oma muusikaliste tunnuste poolest üks vanemaist nüüdisaega jõudnute hulgas. Meloodia liigub vaid kahel helikõrgusel,

NÕUKOGUDE KOOL 1984

SISUKORD

XLII AASTAKÄIK

PARTEI OTSUSED ELLU, JUHTKIRJAD

M. EGLON. Kõlblus käitumiskultuuri alusena	(1)	4
H. LIIMETS. Muutuv ja püsiv meie hariduselus	(1)	10
Tõsta kooli töö uuele kvalitatiivsele tasemele	(2)	4
E. GRETSKINA. NLKP Keskkomitee 1983. aasta juunipleenum ning elanikkonna poliitilise teadlikkuse kujundamine	(2)	5
Juunipleenumi järel ja koolireformi eel	(2)	9
Informatsiooniline teadaanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee pleenumi kohta	(3)	2
NLKP Keskkomitee peasekretär Konstantin Ustinovitš Tšernenko	(3)	3
A. KIRIS. Täites partei otsuseid	(3)	7
A. KÕORNA. Teaduse ja tehnika progressi kiirendamine on intensiivmajanduse alus	(4)	4
A. KÕVERJALG. Tehnika progress ja koolireform	(4)	8
E. ALAS. Rohkem tähelepanu tootmisõpetusele	(4)	11
H. METSA. Tööjõuressurside kujundamisest	(5)	4
S. MÄE. Distipliini- ja tööharjumused kujundatakse igapäevases töös	(6)	4
Väärilise töövahetuse kasvatamise nimel	(6)	7
K. LUTS. Koolireform ellu	(7)	4
V. RUTTAS. Traditsioon ja XXI sajandi kool	(7)	8
Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee pleenum	(8)	1
EKP Keskkomitee XIV pleenumi otsus 31. maist 1984. a. Abinõudest NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenumi otsuse «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundadest» täitmiseks	(8)	4
Eesti NSV Ülemnõukogu istungjärgul	(8)	6
K. VANA. Ametiühing ja koolireform	(9)	6
E. TŠEREVAŠKO. Koolireform toob kutsekooli noortele lähemale	(9)	10
NLKP KESKKOMITEES. NLKP Keskkomitee võttis vastu otsuse «Eesti NSV juhtiva kaadri osavõtust töötajate hulgas tehtavast poliitilisest kasvatustööst»	(10)	1
Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee pleenum	(10)	3
A. TÜKK. Koolireform ja lapsevanemad	(10)	6
K. REI. Koolikomsomol ja koolireform	(10)	8
M. RUKMANE. Homse inimese kujundamise nimel	(10)	13
K. KESKÜLA. Koolireform ja EOM	(10)	16
P. KENKMANN. Koolireform ja hariduse funktsioonid	(11)	4
Koolijuhtimise, tööstiili ja -meetodite täiustamise aktuaalseid küsimusi	(11)	7
O. NILSON. 25 aastat Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituuti	(12)	4
H. ISOK. Polütehniline tööõpetus ja töökasvatus	(12)	9
L. KIVI. Koolireform ja algõpetus	(12)	11

MEIE INTERVJUU

Vastab NSVL PA Defektoloogia TUI vanemteadur pedagoogikakandidaat N. Tsõpina	(4)	23
Õppekomplektist, õpetamisest ja muust. Vastab vene keele õppekirjanduse autor Õ. Vahar	(5)	14
Tulevikku suunatud didaktikaõpik. Vastab Güstrow' Liselotte Hermannini nim. Pedagoogilise Kõrgkooli professor pedagoogikadoktor W. Naumann	(7)	11
Lastele on vaja rõõmu. Vastab Vene NFSV kirjanik, ajakirjanik ja kirjanduskriitik L. Razgon	(8)	25
Mäng on kõlbeline kasvatusel parim vahend. Vastab NSV Liidu PA Koolieelse Kasvatuse TUI aspirantuuri osakonna juhataja R. Ivankova	(8)	27
ÕTÜ saab nelja-aastaseks. Vastavad ENSV TA akadeemiksekretär, vanematekogu esimees A. Raukas , tema asetäitja vanematekogus, ENSV haridusministri asetäitja K. Luts ning ELKNÕ Keskkomitee sekretär K. Rei	(9)	14
Küsimustele vastavad ENSV teeneline õpetaja, vanemõpetaja H. Saaremets , vanemõpetaja V. Tiideberg , õpetaja-metoodik V. Oopkaup , vanemõpetaja Õ. Sökk	(10)	23

VESTLUSRING

Õhtukool ja töötavate noorte haridus	(4)	14
Kes nad on, vanemad pioneeriid?	(5)	22
Koolireform ja õppekirjandus	(8)	8

KOOLIJUHI VEERUD

H. KELDER. Pedagoogilise kollektiivi mikrokliima kujundamine	(2)	12
H. LIEBERG. Õpetaja töökultuuri kõlbelisi külgi	(4)	24, (5) 10
S. VAINOLA. Korraharjumused on järjekindla kasvatustöö tulemus	(5)	7
O. TOOMET. «... tõsta õpetaja rolli...»	(6)	13
H. KELDER. Pedagoogilise kollektiivi mikrokliima ja juhtimine	(7)	13
Koolireform ja kooli juhtimine	(8)	28
J. VENE. Ka koolitöötaja vajab ergutamist	(9)	16
J. EESIK. Koolitööle objektiivse hinnangu andmiseks vajaliku info kogumine	(10)	19
S. KÄIDLÄ. Õppetunni efektiivsuse suurendamise võimalusi	(11)	10

KASYATUSTEEMADEL

I. KÜLAOTS. Majandusteadvuse kujundamisest	(1)	14
A. NARUSK. Kui kasvatuse eesmärk on õpilase aktiivne eluhoiak	(1)	17
T. TULVA. Südamel ja mõistusega	(2)	17
E. HIIE. Esteetiline elamus on algklassi lugemistunni sülväärtus	(2)	21
J. MIKK. Töökasvatuse ja õpilaste vajadused	(3)	9
I. KRAAV. Perekond kui suhtlemisõskuse kujundaja	(3)	12
K. VIMMSAARE. Juunipleenum; koolireform ja ateistlik kasvatuse	(4)	27
Mõnda nüüdisaegsest õppetunnist, selles esinevast formalismist ning kasvatusest tunnis ja tunni kaudu	(4)	32
V. EKSTA. Kasvatustaotluste realiseerimine õpilasmavalitsuse kaudu	(5)	18
F. KUPP. Traditsioone järgides	(6)	16
O. SOLOTARJEVA. Õppevälise tegevuse seos kutsevalikuga	(6)	18
L. TALTS. Avalik arvamus positiivse käitumismotivatsiooni kujundajana algklassides	(6)	20
Veel kord õpilasmavalitsusest (meie koolide kogemusi)	(7)	16
A. URGE. Kutsevalikutöö kogemusi keemia õpetamisel	(7)	20
T. IHHES. Võimalusi kohusetunde kasvatamiseks pakub elu ise	(8)	33
A. MUST Õpilast on vaja tunda	(8)	36
A. PINN Kuidas teie lapsed õpivad?	(9)	20
V. RATA. SEPP. Alkoholismivastase selgitustöö pedagoogilisi-psühholoogilisi aspekte	(9)	24
Teadlik distsipliin on aja nõue	(9)	28
H. RAUK. Õpilaste töövõime arendamise pedagoogilisi aspekte	(10)	27
M. JÕGI. Õpilaste töökasvatuse lähemale tootmistööle	(10)	33
A. TAVIT. Vanematekodu osa laste abieluks ettevalmistamisel	(10)	35
Kolm intervjuu-läbilõiget	(11)	12
T. LEHES. Teadlik distsipliin koolielus	(11)	16
T. VELSTRÖM. Töösse loominguilise suhtumise kasvatamine on aja nõue	(11)	19
H. OJASILD. Miks on pioneeridele vajalik kommunistlikust noorest rühmajuht?	(12)	13
J. VEIMER. Eetika õpetamise probleeme	(12)	16
J. SÖERD. Psühholoogia õpetamine kodanikuõpetuse ainete kompleksis	(12)	18
M. KADAKAS. Õpilaste teatrikuultuuri kasvatamise lähtekohti	(12)	20

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

E.-M. VERNIK. Kooli psühholoogiateenistuse teoreetilisi ja metodoloogilisi probleeme	(1)	21
H. KONT, A. TENGALINSKI. Kutseõpetuse optimeerimise võimalusi	(2)	26
V. RAUDIK. Kooli psühholoogiateenistuse areng ja probleemid (kuni XX sajandi keskpaigani)	(3)	16
A. LUNGE. Laste soolised erinevused	(3)	20
L. MIKK. Murdealase staatust mõjutavaid isiksuseomadusi	(3)	24
S. PLOOM. Kooliküpsus kui sotsiaalne küpsus	(4)	37
M.-I. PEDAJAS. Ühest õpetajale vajalikust võimest	(5)	28
L. ÕUNAPUU. Õpilase eneseteadvus ja õpiedukus	(5)	31
I. EBBER. Õpilase käitumise psühholoogiline analüüs	(6)	24
A. METSPALU. Õpilaste omavaheliste suhete seos õpetaja kasvatushoiakutega	(7)	21
J. KÖRGESAAR. Edutusriskid	(8)	41
A. UMDA. Juht, soosik, liider kooliklassis	(9)	31
Ü. LAIDVEE. Konfliktid lapsed lasteaia vanemas rühmas	(10)	38
V. PINN. Loovuslikkus õpetajatöös	(11)	22
A. LEINBOCK. Psühholoogiline barjäär tehnika suhtes ja teed selle vältimiseks	(12)	22

UURIMISI, ÜLDISTUSI

J. MIKK. Kuidas tagada õppekirjanduse jõukohasus?	(1)	25
M. AASLAID. Kooliõpik on tähtsaim õppevahend ka tänapäeval	(1)	30
J. OTS. Eneseanalüüsi võimalusi didaktilises protsessis	(2)	30
K. TUVIKE. Fakultatiivkursuste õpetajad ja nende ettevalmistamine	(2)	34
P. KREITZBERG. Mis paneb õpilase õppima?	(3)	26, (4) 39
A. PIIRIMÄGI. Õppe-metoodilise komplekti kohast õppeprotsessis	(3)	30
A. ELANGO. J. H. Pestalozzi ja Eesti	(3)	34
L. VASSILTŠENKO. Infoallikate mõju õpilasele	(3)	37
L. SIMSON. Õpetaja loovuse arendamisest	(5)	36
E. REBANE. Õppevahendite ja -materjalide süsteem ning emakeele õppekomplekt	(6)	29
K. KALDMA. Jaotusmaterjal on õppekomplekti element	(6)	32
K. VÖLLI. Emakeele jaotusmaterjalid õpetajate hinnanguis	(6)	35
S. ÕISPUU. Õtsingud õppeprotsessi täiustamiseks	(7)	24
E. SAVISAAR. Koolireform maailmas: õpingud ühendatakse tööga	(8)	20
M. TUULIK. Katse mõõta algklassiõpilaste suhtumist kaaslastesse, töösse, iseendasse	(9)	34
E. SIIMASTE. Üldharidus Ungari Rahvavabariigis	(11)	27
A. NAHKUR. Loovtööd teatri- ja filmiõpetuses	(11)	32, (12) 32
S. ALUMÄE. Õpetajale õppeprintsipiidest	(12)	26
R. SELG. Keeletsükli tasemekontrolli optimeerimisvõimalusi	(12)	28
H. RIKBERG. Sõnaassotsiatsioon keeleõskuse näitajana	(12)	30

ÕPETUND, ÕPEKABINET

H. KARIK. D. Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisussüsteem areneb lauti ja sügavuti	(1)	32, (2) 42
E. KUUSELAAN. Tekstülesanded algklasside programmis	(1)	36
H. SAARI. Uus vaade vanale asjale: omastav kokku või lahku?	(2)	37

R. TEINBERG. Koduloomade selektsiooni geneetilised alused nüüdisajal	(2)	44
T. PEDASTSAAR. Töö kaartidega on vajalik õpioskus	(3)	39
N. TOOTS. Lihtlausete intonatsioon inglise keeles	(3)	41
K. KARLEP. Abikooli õpilaste ärakiri	(3)	45
K. INDRE. Intellektuaalsete õpioskuste kujunemine algklassides	(3)	49, (4) 49
H. SAARI. Omastav kokku ja lahku: defektsus, ükskõiksus, tava	(4)	44
R. SELG, I. SOTTER. Täiendtest möödab ja diferentseerib	(5)	40
O. PRINITS. Matemaatikaõpetajate päevad Eesti NSV-s	(5)	42
E. TRETJAKOVA. Mõistete määratlemine füüsikas	(5)	44
H. LAST. Teatriõpetuse meetoodilisi aspekte	(5)	47
V. KESKÜLA. Õpilaste kirjandushuvid	(6)	38
J. HENDRE. Iseseisev töö füüsikakabinetis	(6)	43
K. KULD. Fr. Tuglase novellid 10. klassis	(7)	26
H. KARIK. Metallid — elementide keemia keskseim teema	(7)	29
A. REINMAA. Enesekontrolli oskuste kujundamine abikooli õpilastel	(7)	33
H. SAARI. Omastav kokku ja lahku: mitmus ja mõjurid	(8)	44, (9) 37
G. KARU. Mitte ainult teadmisi	(8)	47
E. KÄRNER. Teemaatilis-loominguline meetod abikooli kunstõpetuse tundides	(9)	40
V. SOOMETS. Loova isiksuse arendamise võimalusi probleemõppe kaudu	(10)	42
I. PEIL. 8. ja 9. klassi ülesannetest XXXI vabariiklikul füüsikaolümpiaadil	(10)	44
L. JAGGO. Kas 4.—8. klassi õpilastele meeldib õppida eesti keelt ja kirjandust?	(11)	34
P. NEMVALTS. Tegusõnafraas II. Täiteline tegusõnafraas	(11)	37
E. ABEL. XXXI täppisteaduste olümpiaadi vabariikliku vooru matemaatikaülesannetest	(11)	38
U. PILVRE. Nõuded lüümikute sisu ja kujunduse kohta	(11)	40
H. TIITS. Ainetevahelised seosed — milleks ja kuidas?	(12)	34
V. MAANSO. Emakeele seoseist teiste õppevahenditega?	(12)	37
M. ROOSLEHT. Emakeeleõpetusest katseprogrammide järgi	(12)	39
S. ÕISPUU. Eesmärgiasetus ajalooõpetuses	(12)	41
E. NOOR. Arvu mõiste kujundamisest 6-aastaste laste klassis	(12)	45
A. SAVIK. Seletamisoskuse kujundamisest füüsika õpetamisel	(12)	48

KOOLIEELNE KASVATUS

S. JURGAI TIENE. Rikastame laste sotsiaalset kogemust iseseisva mänguga	(1)	38
S. VÄLJATAGA. Kuidas lapsed tajuvad luulet	(2)	49
S. ALPATOVA. Õpetagem lapsi nägema maailma patrioodi silmadega	(4)	51
L. KIVI. Kool algab lasteaias	(5)	50
H. SIIGUR. Meetoodiku osa sisekontrolli süsteemi loomisel	(6)	45
E. VEE. Teadliku distsipliini heaks	(7)	36
R. SILLA, M. TEOSTE. Uuemat ruumide optimaalsest soojusrežiimist ja laste karastamisest	(8)	50
L. REINAP. Mäng sõlmes	(9)	44
A. SAAR. Tunnetusprotsesside iseärasustest rollimängus	(10)	46
T. TULVA, V. RANNIKU. Ökoloogiakasvatus lasteaias	(11)	44
H. SARAPUU. Mäng ja vaimne kasvatus	(12)	50

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

E. VÄÄRI. Rahvalalgustaja ja keeleteadlane Anton Thor Helle	(1)	43
O. PAABO. Lydia Koidula 140. sünniaastapäevaks	(1)	46
A. KALS. Õpilaste eluloolisest uurimisest Eestis	(4)	55
A. KITS. Õpetajaskond ja tema kutsealane ettevalmistus esimesel sõjajärgsel viisaastakul (1946—1950)	(5)	53
J. NABER. Koolid Eesti linnades 17. sajandi teisel poolel	(7)	41
L. ANDRESEN. 300 aastat esimeste õpetajate ettevalmistamisest Eestis	(10)	48
H. SAARNIIT. 60 aastat Eesti proletariaadi kangelaslikust relvastatud detsembriülestõusust	(12)	52
H. PIIRIMÄE. B. G. Forseliuse koolitegevuse ajaloolisest tagapõhjast	(12)	54

KOOLIMUUSIKA

H. RANNAP. Muusika maailmavaate kujundamise vahendina	(1)	49
L. TRUUVÄÄRT. Juhan Aavik eesti muusikaloos	(1)	52
H. KALJUSTE. Muusikaõpetuslikust tööst 2. klassis	(2)	52, (3) 52, (4) 57
H. VOORE. Muusikaliteratuuri tundmaõppimine muusikaõpetuse tundides	(4)	60
A. ELSTEIN. Muusikapala esituse hindamisel subjektiivsusest objektiivsusele	(5)	57
E. LAANPERE. Lauluhingamine	(5)	59
Kirjandust muusikaõpetajale	(5)	61
M. KALMET. Koorikool Tartus	(6)	49
S. RÄTSEP. Emotsionaalse kasvatus vahendina	(6)	51
K. KIRBER. Muusikaga seotud elukutsete tutvustamine	(7)	46
I. LINASK. Koolinoorte ülevabariigilistest muusikaülevaatusetest	(7)	48
Kirjandust muusikaõpetajale	(7)	50
«Põialpoisi» uus muusikal	(7)	51
A. SAAR. Muusikaõpetajale mõeldes	(8)	53
H. KALJUSTE, E. ÜLEOJA, E. ja R. KÖRGEMÄGI, T. LOITME. 20 aastat JO-LE-MI-d	(9)	48
A. SAAR. Küläs lõunanaabritel	(10)	50
M. NILSON. Muusika kuulamisest algklassides	(11)	48
E. LAANPERE. Lauluhingamine II	(11)	52
V. SARV. Rahvalaul üldhariduskoolis?	(12)	57

Noikogude KOOL

О. НИЛЬСОН. Научно-исследовательскому институту педагогики ЭССР 25 лет.

Автор, директор НИИП ЭССР, дает обзор истории создания института и тематики исследований прошлых лет. Переломным был конец 1960-ых годов, когда институт был перестроен и стало больше комплексных исследований. Сейчас НИИ педагогики координирует исследовательскую работу во всей Эстонской ССР, занимается разработкой учебной литературы и ее основ. Большая часть исследований 1980-ых годов связана с целевой программой, разрабатываемой Минпросом ЭССР, «Школа как идеологическое учреждение». Значительной работой является подготовка серии методических справочников. Дополнительные задачи влечет за собой и осуществление школьной реформы.

Х. ИСОК. Политехническое обучение и трудовое воспитание.

В статье говорится о возможностях ознакомления учащихся с политехническим трудовым обучением, т. е. с основами современного промышленного и сельскохозяйственного производства. Приводятся также основные задачи трудового обучения и воспитания в общеобразовательной школе. Автор останавливается на вопросах соотношения учебной работы и общественно полезного труда, приводятся общие требования к производительному труду учащихся.

Л. КИВИ. Школьная реформа и начальное обучение.

В статье анализируются проблемы начального обучения, которые выдвинуты на повестку дня в связи со школьной реформой. Рассматривается проблема игры в учебно-воспитательной работе, которая стала актуальной в связи с переходом на обучение детей с 6-летнего возраста, а также необходимость развивающего обучения и повышения качества формирования умений учиться.

Х. ОЯСИЛЬД. Почему пионерам нужен вожатый отряда из комсомольцев?

В статье показываются основные функции пионерской организации в коммунистическом воспитании учащихся. Обосновывается необходимость в отрядном вожатом-комсомольце, исходя из основных функций пионерской организации и возрастных особенностей детей. Перечисляются некоторые задачи вожатого отряда и классного руководителя при руководстве работой пионерского отряда.

Ю. СЫЭРД. Преподавание психологии в комплексе предметов гражданского воспитания.

Автор кратко рассматривает традиции обучения психологии в школах Советской Эстонии. В 1983/84 учебном году Минпрос ЭССР начал эксперимент по введению в общеобразовательной школе предметов гражданского воспитания (нравственное обучение, основы психологии, семейное воспитание, основы этики). В статье приводятся результаты обучения психологии в первый год эксперимента. Подводятся итоги анкетирования учителей 19 экспериментальных школ. В результате проведения эксперимента разработана новая программа обучения психологии.

М. КАДАКАС. Исходные положения воспитания театральной культуры учащихся.

Проблема воспитания театральной культуры учащихся была поставлена в связи с введением основ театрального искусства в программу по литературе общеобразовательных школ Эстонской ССР. Воспитание театральной культуры учащихся создает предпосылки для воспитания учащихся при помощи идейно-эстетического воздействия театрального искусства. В статье определяется понятие театральной культуры, рассматриваются основные элементы ее структуры, выделяются показатели развития театральной культуры учащихся. Центральным показателем развития является качество восприятия театрального представления, определяются критерии его оценки и дается описание уровней. Рассматриваются также педагогические условия воспитания театральной культуры учащихся.

А. ЛЕЙНБОК. Психологический барьер относительно техники и пути его преодоления.

В статье рассматриваются вопросы трудового воспитания исходя из прогнозов научно-технической революции. Более подробно рассматриваются пути предотвращения психологического барьера при использовании технических игрушек и бытовой техники. При подготовке учащихся к труду и использованию технических средств подчеркивается принцип «вместе с родителями».

С. АЛУМЯЭ. Учителю об учебных принципах.

Статья знакомит учителя с современным толкованием учебных принципов, показывает их связь с закономерностями учебного процесса и описывает способы оптимизации деятельности учителя. Автор знакомит учителя также со многими системами учебных принципов и показывает их роль в повседневной работе.

Р. СЕЛЬГ. Возможности оптимизации контроля уровня овладения предметом языкового цикла.

В данной статье рассматриваются возможности оптимизации контроля уровня овладения предметом языкового цикла при помощи теста дополнения и ассоциативного теста. При заданиях дифференцированного контроля названные средства давали информацию об уровне знания языка в пределах 88—94%. Статья может заинтересовать всех учителей языков.

Х. РИКБЕРГ. Словесная ассоциация как показатель знания языка.

Статья предназначена прежде всего учителям иностранных языков. При помощи теста словесной ассоциации возможно измерить уровень знания языка учащимися. Запоминание слов во многом зависит от способно-

стей, интереса и эмоционального состояния учащегося. Словесная ассоциация и группировка слов по темам облегчают процесс запоминания слов.

Ю. ВЕЙМЕР. О проблемах обучения основам этики.

В статье рассматриваются некоторые теоретические, методические и организационные вопросы, связанные с экспериментальным внедрением курса основ этики как одного из подкурсов цикла граждановедения в общеобразовательную школу нашей республики.

А. НАХКУР. Творческие работы в обучении театальному и киноискусству.

(Начало см. в «Ныукогуде кооль» 1984, № 11).

Х. ТИИТС. Междисциплинарные связи — для чего и как?

В статье рассматривается полифункциональность проблемы междисциплинарных связей при реализации целей, стоящих перед школьным обучением в настоящее время. Автор знакомит с типами и видами междисциплинарных связей и анализирует их содержание, останавливается на учебных формах, которые позволяют устанавливать связи между предметами, подчеркивает необходимость разнообразить учебные формы. Приводятся конкретные примеры связи природоведческих предметов. Автор останавливается как на учебных, так и на внеучебных формах (комплексный семинар, спор, комплексная экскурсия и т. д.).

В. МААНСО. О связях родного языка с другими предметами.

Статья дает краткий обзор рассмотрения связей между преподаванием родного языка и другими предметами. Коротко характеризуются различные виды этих коммуникаций и приводятся примеры к каждому виду. Подчеркивается существенность связей как при обучении отдельным предметам, так и при развитии и воспитании личности учащегося в целом.

М. РООСЛЕХТ. Обучение родному языку по экспериментальным программам.

В статье рассматриваются вопросы составления экспериментальных программ по родному языку в классах и группах 6-летних детей и в 1—3 классах. Все изучаемые темы делятся на две группы: 1) те, которые в течение учебного года прочно усваиваются, и 2) те, по которым даются предварительные знания, однако с таким расчетом, чтобы они обеспечивали усвоение последующих тем.

С. БИСПУУ. О целеполагании в обучении истории.

В статье рассматриваются проблемы целеполагания на уровне предмета, в частности — при изучении истории. Основное внимание концентрируется на выделении основной функции истории. История должна учить понимать объективные общественно-

исторические закономерности, акцентируя при этом то обстоятельство, что закономерности осуществляются самими людьми. Успешная реализация подобных целей предполагает, что в процессе обучения учащиеся должны чувствовать себя участниками истории, несущими ответственность перед будущим. В конце статьи высказывается мнение, что конкретизация целей на уровне урока должна отражать воспитывающие, обучающие и развивающие аспекты.

Э. НООР. Формирование понятия числа в классе шестилетних детей.

Эта статья открывает серию статей, которая будет рассматривать круг проблем, связанных с обучением математике. В данной статье рассматриваются роль натуральных чисел при формировании начального курса математики и пути формирования понятия натуральных чисел, в том числе и в классе шестилетних детей. Автор рассматривает эту проблему также в интерпретации Ж. Пиаже.

А. САВИК. Формирование умения изложения материала при обучении физике.

В статье рассматривается сущность и логическая структура научного изложения материала. Даются указания учителям физики для использования приемов изложения материала.

Х. САРАПУУ. Игра и умственное воспитание.

В статье рассматривается игра как часть ведущей деятельности дошкольников при выполнении задач умственного воспитания. Рассматривается роль отдельных видов игры во внеурочной деятельности, при усвоении знаний, при развитии фантазии и творческого мышления.

Х. СААРНИИТ. 60 лет героическому вооруженному декабрьскому восстанию пролетариата Эстонии.

Статья освещает идеологическую и военно-организационную подготовку и проведение декабрьского восстания 1924 года в Эстонии.

Х. ПИИРМЯЭ. Об историческом фоне педагогической деятельности Б. Г. Форселюса.

Осенью этого года исполняется 300 лет с того времени, когда начал свою работу педагогический семинарий Б. Г. Форселюса. Статья знакомит с политическими и социально-экономическими проблемами, а также культурной средой того времени.

В. САРВ. Народная песня в общеобразовательной школе.

Автор предполагает, что в общеобразовательной школе следовало бы шире использовать народные песни, которые являются неразрывной частью прошлого, настоящего и будущего нашего народа. Информацию, содержащуюся в народных песнях, можно использовать и на других уроках (история, география). Более подробно автор останавливается на сущности и функциях эстонской народной песни.

Toimetuse aadress: 200 110 Tallinn, Pikk t. 40.

Telefonid: 60 14 47, 60 13 18, 60 17 27, 60 12 53, 60 13 63.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkikoda, 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 30. 10. 1984. Trükkimisele antud 31. 10. 1984. Trükiarv 4200. Offsetpaber nr. 1 60×70/8.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,1. MB-10847. Tellimise nr. 3989.

Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Oksikunumbri hind 30 kop.

Organ min. prosv. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Ныукогуде кооль» («Советская школа»).



Need fotod tutvustavad matemaatika, füüsika ja keemia õpetamise sektori nooremteadurit TIJU TARTUT ja vene keele õpetamise metoodika sektori töötajaid (vasakult) nooremteadur VALENTINA KRASOHHINAT, vanemteadur RO-

SA ANVELTI, nooremteadureid VALERI KUTUKOVI ja IRINA BIRJUKOVAT. Nendega vestleb sektorijuhataja pedagoogikakandidaat IJA BATARINA.

TÖNU KALLE fotod





Kaamatupelt
84 - 1524 a
21.12.84