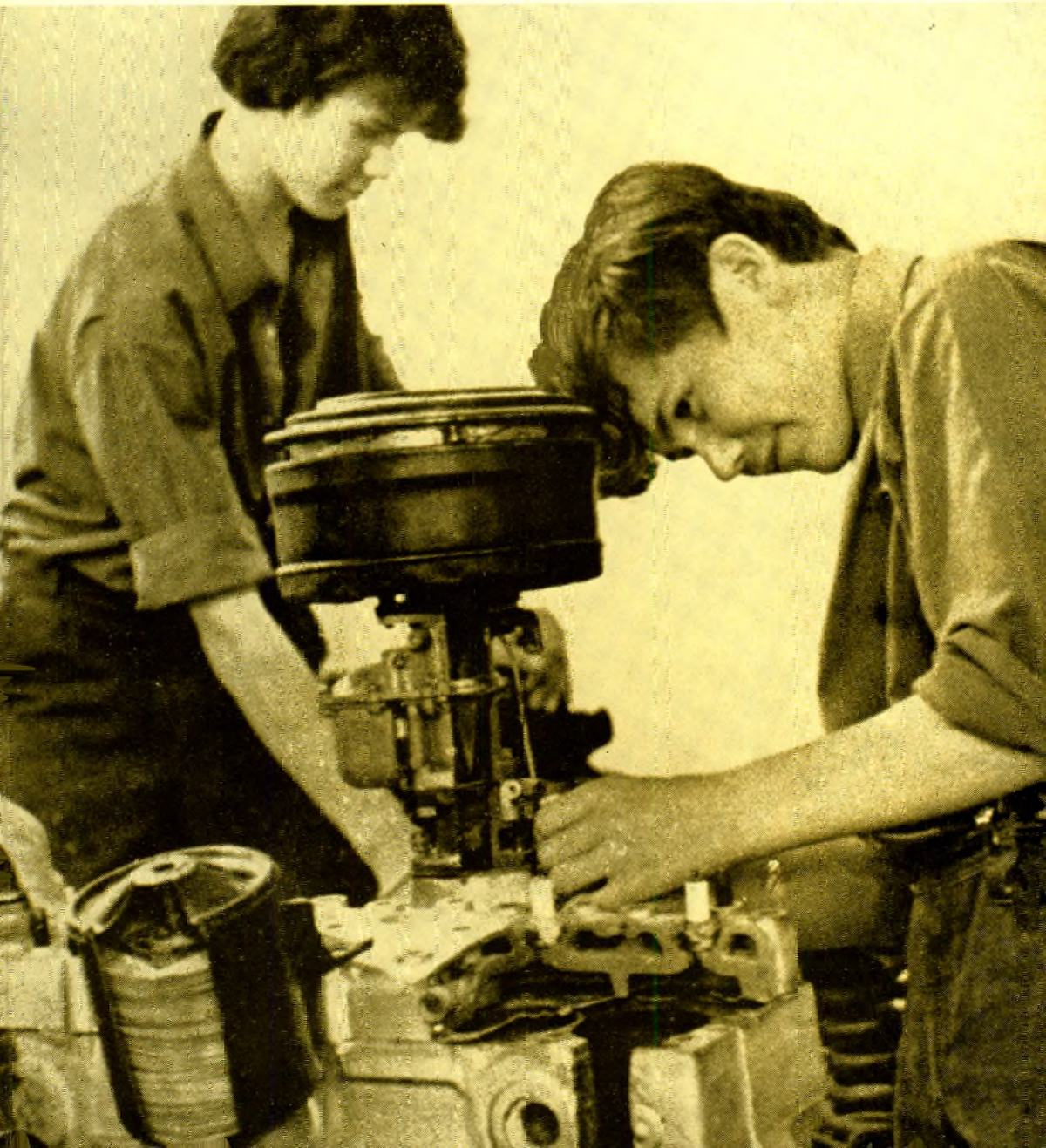


28.6.72.

NÖUKOGUDE KOOOL

6-72





NÕUKOGUDE KOOL

Nr. 6 JUUNI 1972

Eesti NSV Haridusministeeriumi pedagoogiline ajakiri.

XXX aastakäik.

Toimetuse kolleegium:

K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner. Keeleline toimetaja V. Leht.

Toimetuse aadress:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetäitja 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad 404-47. Ladumisele antud 14. V 1972. Trükkimisele antud 17. VI 1972. Trükiarv 4950. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspooznaid 9,54. MB-06319. Tellimise nr. 633.

Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk tn. 54/58.

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

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

Ilmub 1 kord kuus. Tellimisi võtavad vastu sideasutused ja Ajakirjandusliidu osakonnad.

«Ньюкогурде кооль» («Советская школа»).

Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

Esikaanel: Õppepraktikal.

Esikaane siseküljel: Suvemotiive.

Tagakaanel: Tantsuhoos.

Voldemar Maaski fotod.

KASVATAME INTERNATSIONALISTE*

ILSE ŠEVTSUK, ajalookandidaat

Üleliidulisel nõupidamisel «Teater ja vaataja», mis toimus käesoleva aasta märtsis Tallinnas, märgiti, et suhteliselt kõige rohkem käivad teatris õpetajad, teaduslikud töötajad ja üliõpilased. Tööliste erikaal külastajate hulgas on 13 protsenti, seega küllaltki väike.¹³ Teatud süü on selles kahtlemata koolil ja mitte ainult üldhariduslikul, vaid ka kõrgemal koolil. Just viimane valmistab ette tulevase spetsialiste, tootmisjuhte, kelle eeskuju järgivad sajad tuhanded töölised mitte ainult tootmisprotsessi juhtimisel, vaid ka vaba aja sisustamisel. Järelikult — üks teatrikülastajate reserve on üliõpilane, kellele sunnib erilist tähelepanu pöörama elu ise.

On korduvalt rõhutatud, et esimeseks propagandistikks teatrihuviliste värbamisel on teater ise oma ideelise ja kunstilise tasemega. Põhjuseta poleks ka pöördumised ja üleskutsed kõrgemate koolide ühiskondlikele organisatsioonidele. Missugune koht on teatrikunstil üliõpilaste vaba aja veetmisel? Mida on tehtud selle kunstiliigi propageerimiseks ja vajaliku informatsiooni viimiseks üliõpilasteni? Komsomoli- ja ametiühingukomitee ning üliõpilasklubi funktsioonid selles? Kuidas on selle tööga haa-

ratud meil õppivad teistest rahvustest üliõpilased?

Meie kõrgematesse koolidesse tuleb igal sügisel noori teistest vennasvabariikidest. Kas ei oleks otsustarbekam neid koondada rohkem klubide vastavatesse sektsioonidesse, süstemaatiliselt tutvustades neile muu hulgas vabariigi kultuurielu? Alustada võiks neist kunstiliikidest, mis ei vaja tõlki (ballett, kujutatav ja tarbekunst jne.). Sellega kaasneks aktiivne töö huvialaringides. Lühidalt: rahvaste sõpruse kasvatamisel ei piisa sellest, et tutvustatakse teiste rahvaste saavutusi teoreetiliselt. «On vaja õpilasi mitte ainult teoreetiliselt tutvustada teiste naaberrahvaste eluga» märkis N. Krupskaja ning lisis «tähtis on muret tunda erinevate koolide faktilise lähenemise pärast, kus õpivad lapsed erinevatest rahvustest.»¹⁴

Toremaid võimalusi rahvaste sõpruse kasvatamiseks annab ühine töö isetegevusringides. Kuid mitte ainult see, vaid töö üldse, sealhulgas nii õppetöö kui ka klassiväliline tegevus, iseäranis õpilaste või üliõpilasmalevas, kus koos töötavad eri rahvuste esindajad. Me peamegi käsitlema internatsionalistlikku kasvatust ja õpilaste (sealhulgas ka üliõpilaste) tööd kui sisemiselt omavahel seotud protsessi, sest «ei saa kujutleda tulevase ühiskonna ideaali, ühendamata noorsoo õppimist tootliku tööga: ei õppimist ega haridust ilma tootliku tööga ega tootlikku tööd ilma paralleelse õppimise ja hariduseta ei saaks asetada sellisele kõrgusele, mida nõuab tänapäeva tehnika tase ja teaduse seisukord,»¹⁵ õpetas V. I. Lenin.

Järelikult on internatsionalismi

* Algus «Nõukogude Koolis» 1972, nr. 5.

¹³ «Sirp ja Vasar», 24. märts 1972.

¹⁴ Н. К. Крупская, Избранные педагогические произведения. М., 1957, стр. 489.

¹⁵ V. I. Lenin, Teosed, 2. kd., lk. 421.

muutumises noore inimese igapäevase käitumise normiks suur tähtsus töö sotsialistlikul iseloomul, eri rahvustest inimeste seltsimehelikkusel ja koostöövaimul meie maa tootmiskollektiivides.

NLKP XXIV kongressi materjalides rõhutatakse täie eredusega just töökollektiivide — sotsialistliku ühiskonna põhirakukeste — osatähtsuse tõstmise vajadust.¹⁶ Töökollektiivis kujunevad inimeste uued, sotsialistlikud omadused, sõpruse ja seltsimeheliku üksteise abistamise suhted, igapäevane vastutus kollektiivi eest ja kollektiivi vastutus igapäevase eest. See meie elulaadi iseloomulik joon on oluline ka õpilaste kasvatamisel.

Internatsionalismi kasvatamine toimub ju vahetult selle sotsiaalse keskkonna mõju all, kus noor elab, õpib ja töötab. Tähtsat osa etendab just mikrokeskkond: klass, kursus, teaduskond, perekond, teatud lähedaste inimeste ringkond, sõbrad. Tuleb rõhutada vahetu isikliku kogemuse, vahetu kontakti, vahetu suhtlemise olulist osa.

Selleks annab nõukogude tegelikus avaraid võimalusi, mida me alati kaugeltki hoolikalt ära ei kasuta. Tahaks juhtida tähelepanu sellele, et NSV Liidu rahvaste sõprus sõltub tervikuna teatud määral sellest, kuidas antud maa põhiraHVus suhtub oma rahvusvahemustesse, nendesse teiste rahvuste esindajatesse, kellega meil on ühised eesmärgid, kellega me koos elame ja päevast päeva kokku puutume. On loomulik, et see on paljude vennasvabariikide rahvaste vastastikuse abi ja vabariigi paljurahvuselistele töökollektiivide ühiste pingutuste vili.

Meil korraldatakse ulatuslikke rahvaste sõpruse üritusi — liiduvabariikidevahelisi kirjanduse ja

kunsti dekaade. See on loomulik, sest meie päevil ei saa ükski rahvus sammuda ühiskondliku progressi teed ainult oma kodumaa piiresse sulgunult. Tihe majanduslik, kultuuriline ja muu koostöö on sotsialistlike rahvuste arenemise objektiivne seaduspärasus. Seda kõike saab suurema efektiga kasutada internatsionalismi kasvatamisel, kui suurüritused tuginevad süstemaatilisele kasvatustööle mikrokeskkonnas.

Miks siis mitte rohkem praktiseerida eri rahvustest noorte ühisüritusi, kes elavad või õpivad samas koolis, linnas või vabariigis?

Keel ja praktiline keeleoskus sellest vaid võidaksid. Muret teeb mitte ainult noorte kesine ja järjest kesisemaks muutuv võõrkeeleoskus. TRÜ kateedrijuhataja V. Tohver kirjutab «Edasis», et praegu on raske üliõpilasele mõnikord isegi venekeelset teost soovitada. Ta ei suuda seda mõista, kuigi on vene keelt keskkoolis soliidse tundide arvuga õppinud tervelt 10 aastat! Inglise, saksa ja prantsuse keelest ei maksa rääkidagi. Kui neid keeli sõnastiku abil kuidagi loetakse, siis aktiivne kõne- ja kirjaoskus on üsnagi haruldane.¹⁷

Noortele on vaja suhtlemist, aktiivset keelepraktikat.

Nõukogudemaal on vene keel omavahelise suhtlemise vahend. Õpilastele on otstarbekas tutvustada statistikat, võrrelda. Nii valdab vene keelt vabalt teise keelena 49 protsenti valgevenelastest, 36,3 prots. ukrainlastest. (Esikoht vene keele vabalt valdamises kuulub mitte eespool nimetatud rahvustele, vaid neile, kes ei moodusta oma liiduvabariiki: tatarlastest valdab vene keelt vabalt 62,3 prots., sakslastest 59,6 prots.). Kui vaadelda vene keele vabalt valdamist Balti vabariikides, siis on pilt järgmine — lätlastest valdab seda 45,2, leedu-

¹⁶ NLKP XXIV kongressi materjalid, Tallinn, 1971, lk. 91.

¹⁷ «Edasi», 6. jaanuar 1972.

lastest — 35,9 ja eestlastest 29 protsenti.

Meie vene keele oskus on küllaltki murettegev. Mõned aastad tagasi küsitleti TRÜ-s 1500 üliõpilast. Ilmnes, et kui näiteks «Edasit» luges regulaarselt 95,9, «Noorte Häält» 68,2, «Rahva Häält» 27,68 prots., siis NSV Liidu keskajalehti ja ajakirju vaid 1,07, sotsialismi- maade ajalehti ja ajakirju 1,41 ning kodanlike maade ajalehti ja ajakirju 1,27 prots. küsitletud üliõpilastest.¹⁸ Vaevalt saab seda rahuldavaks pidada, isearanis üliõpilaste jaoks. Niisuguse olukorra üks põhjus on kahtlemata kesine keeleoskus. Seepärast tuleb pidada eriti tähtsaks, et eestlased vabatahtlikult ja massiliselt õpiksid vene keelt kui rahvustevahelise suhtlemise keelt, mis soodustab tihedamat koostööd sotsialistlike rahvuste vahel, teiste meie maa rahvaste eesrindliku teaduse ja kultuuri saavutuste kiiret omandamist. Nagu märgiti EKP Keskkomitee käesoleva aasta märtsipleenumil, tuleb samal ajal meie vabariigis elavatele teiste rahvuste esindajatele luua laialdasemad ja soodsamad võimalused eesti keele õppimiseks. Seepärast rõhutamegi siinkohal vastastikuse kakskeelsuse kasvavat tähtsust rahvusvabariikides (põhirahvastiku jaoks üldrahvaliku, teiste jaoks territoriaalse iseloomuga). Kõigile on selge nimetatud nähtuse poliitiline, esteetiline ja eetiline külg.

* * *

Rahvaste sõpruse ja internatsionalismi põhimõtetega on lahutamatu seotud kodumaa-armastus. See algab koolipingist. Uuele, kõrgemale astmele jõuab see ühise loova töö õhkkonnas, nõukogude kollektiivi poliitilises elus. Kasvatades noori patriotismi vaimus, ei räägi

¹⁸ J. Kalits, Rahvaste sõpruse kasvata- misest kõrgemas koolis. Eesti Põllumajanduse Akadeemia teaduslike tööde kogumik. Töid EKP ajaloo alalt II. Tartu, 1970, lk. 53.

me mingist abstraktsest, platoonilisest armastusest, vaid tarmukast ja aktiivsest, niisugusest, mis ei tunne halastust vaenlase vastu ega peatu mingi ohvri ees kodumaa nimel. On aga väga tähtis, et me oma kodumaa-armastusega mitte kunagi ega millegagi ei solvaks teist rahvast, teist kodumaad. See ongi peamine, mis tõelist internatsionalisti näilisest eraldab. Oma üleoleku kuulutamise kujutab endast teadlikku või ebateadlikku teise alavääristamist. Enda oma ei tohi armastada võõrast alandades. Oma rahvast ei tohi armastada nii, et selle armastusega teisi rahvaid solvatakse. Õigus on neil, kes lähtuvad seisukohast: enne kui õpetada lapsele sõna kodumaa ja mõistet kodumaa-armastus, tuleb teda õpetada armastama lille koduukse kõrval. Oma ukse juurest, maast-madalast algab nõukogude patriotismi kasvatamine. Kasvatada tuleb aga nii, et iga noor tunnetaks: mul on üksainus kodumaa — Nõukogude- maa ja ma kuulun kommunist- mihitajate suurde internatsionaalsesse perre.

Noortele on vaja näidata, et tegelikult ei seis armastus oma rahva vastu selles, kui tõstame taevani ning teeme pühaks ja puutumatuks kõik tema jooned, isegi need, mis on negatiivse või kaheldava väärtusega, või et võtame kõike kui olnut ja jäävat.

Mõni sõna ka rahvuslikkuse mõiste kohta. Tihti räägitakse noortele rahvuslikust iseloomust. Mida see endast õieti kujutab, seletatakse õige kohmakalt ja üldsõnaliselt. Lokkab epiteetide maania, kui loetletakse iseloomujooni, mida ühele või teisele rahvusele taetakse monopoolselt omistada. Seepärast on õigesti küsitud — kas siis julgus on omane ainult venelastele, ukrainlastele aga mitte. Räägitakse ukrainlaste huumorisoonest,

aga kes saab selle ära võtta venelastelt, kasahhidelt, turkmeenlastelt? Ent negatiivsed iseloomujooned? Neid millegipärast ei analüüsita.

Aeg on ammugi loobuda rahvuslikkuse n.-ö. abstraktsete ürgjoonte otsimisest ning vaadelda asju ajaloolises konkreetsuses. V. I. Lenini sõnad «...siin on kogu asja tuum individuaalses olukorras, antud tüüpide iseloomu ja psüühika analüüsis» annavad võtme rahvusliku iseloomu mõistmiseks eelkõige konkreetse karakterina, mis avaldub rahvusliku tegelikkuse prisma kaudu. Pole ju rahvuslik midagi muud kui erilisel viisil väljendatud sotsiaalne.

Ajalugu tõestab, et mitte üksnes rahvuslik omapära pole tingitud sotsiaalsetest ja ajaloolistest oludest, vaid eksisteerib ka vastassuunaline seos: sotsiaalsed protsessid on sõltuvuses ajast ja kohast, s. t. rahva rahvuslikust iseloomust. Marksismile on ühtemoodi vastuvõtmatu nii rahvusliku fetišeerimine kui ka selle ignoreerimine ja alahindamine.

Ei tohi segi ajada rahvuslikkuse mõistet väikekodanlikkusega. Kahjuks seda veel mõnikord esineb. Väikekodanluse juured ulatuvad minevikku, kuid seda esineb kõige arvukamalt, kõige tugevamalt, kõige maskeeritumalt. Väikekodanlus muutub eriliselt ohtlikuks siis, kui tema vastu lakatakse võitlemast. Meie ülesanne on aidata noortel üle saada neist igandeist, mis on seotud väikekodanlusega, õpetada vihkama väikekodanlikku mentaliteeti, vihkama minevikust seda, mis seal on vihatavat, kuid mitte konserveerida seda noorte teadvuses.

* * *

Internatsionalismi muutumine noore inimese käitumise normiks on keerukas ja vastuoluline protsess. Seda protsessi raskendavad mitmed asjaolud ja iseärasused.

Noored ei tunne küllalt põhjalikult rahvusküsimuse marksistlik-leninlikku teooriat ning on seetõttu vastuvõtlikumad kodanliku ideoloogia mõjutustele. Sotsialistliku ideoloogia võit, s. t. rahvaste sõpruse ja proletaarse internatsionalismi ideoloogia võit tervikuna ei vii automaatselt selle ideoloogia kinnistumisele iga inimese teadvuses. Ka internatsionalismi ideede tundmine ei tähenda veel nende muutumist kõigi inimeste harjumuseks, traditsiooniks ja psühholoogiaks.

Miks on mõnede inimeste käitumine ikka veel rahvaste sõpruse, proletaarse internatsionalismi ideoloogia kõrgetele põhimõtetele vastukäiv?

Teatavasti ei garanteeri ühiskonnas levinud moraalnormide teadmine veel nende järjekindlat nõuetekohast täitmist seni, kuni indiviidis endas pole välja kujunenud vaadete ja nendele vastavate tegude orgaaniline ühtsus. Paljast teadmisest, kuidas käituda, ei ole küllalt, et sellele vastavalt toimida. Inimene võib teoreetiliselt teada internatsionalismi põhiprintsiipe, kuid samal ajal praktiliselt olla natsionalismi või šovinismi kammit-sais. Nagu kommunistliku kõlbluse põhimõte tervikuna, nii ei taga ka tema ühe komponendi — rahvaste sõpruse ideede laialdane levik isenesest veel kõigi inimeste järjekindlat nõuetekohast käitumist igal üksikul juhul. See ongi vasturääkivus teadmise, kuidas käituda, ja harjumuspärase käitumisviisi vahel seal, kus puudub või on nõrgenenud ühiskondlik kontroll. Kui kontroll noorte tegevuse ja käitumise üle on nõrk, kui kasvatatakse «üldiselt ja terviklikult» noorte individuaalseid iseärasusi arvestamata, võivad avalduda natsionalismi ja šovinismi ilmingud nendel, kelle teadvuses on lõhe formaalsete teadmiste ja veel säilinud minevikuharjumuste vahel.

Nagu kasvatustöös üldse, tuleb internatsionalismi kasvatamisel eriti arvestada auditooriumi iseärasusi ja ettevalmistuse astet. Õpetajatöö kunst selles seisabki, et õpilasi kõige paremini mõjutada, tehes nende jaoks teatud töde võimalikult veenvamaks, võimalikult näitlikumaks ja huvitavamaks, kindlamini ja kergemini meeldejäävaks. Ilma laste vanust arvestamata esineb õpetaja justnagu tühjale ruumile ning tal ei tule midagi välja rahvussuhete käsitlesest asjalikul pinnal.

Tuleb rõhutada asjaolu, et internatsionalistlik kasvatus on kogu kommunistliku kasvatuslahutamatu koostisosa, milles rahvusküsimuse omapäraks on see, et ta ei avaldu elus kusagil «puhtal» kujul. Tal on kas poliitiline, majanduslik, kultuuriline, juriidiline, etniline vms. aspekt. See kõik komplitseerib ka internatsionalistlikku kasvatus-tööd, kus abstraktsete fraaside ja formaalse lähenemisega midagi arukat korda ei saadeta. Võib öelda, et isegi siis, kui internatsionalistlik kasvatus on väliselt hiilgav, kuid seejuures abstraktnel (kui see pole asjalikult seotud meie riigi sisemise kasvu ja tema positsioonide kindlustumise eest käimasoleva klassivõitlusega maailma areenil), siis on tegemist ainult internatsionalistliku kasvatusparoodiaga.

Väga oluline on internatsionalistlike veendumuste kujundamisel lähtuda noore huvialast või huvialadest, arvestada erinevusi mitmesuguste elukutsete vahel. Oma artiklis «Ühest majandusplaani» märkis V. I. Lenin: «... et insener jõuab kommunismi tunnustamiseni mitte nii, nagu selleni jõudis põrandaalune propagandist, literaat, vaid oma teaduse andmete kaudu, et kommunismi tunnustamiseni jõuab agronoom omamoodi, metsateadlane omamoodi jne.»¹⁹

¹⁹ V. I. Lenin, Teosed, 32. kd., lk. 123.

Internatsionalismi kasvatamisel tuleb arvestada ka seda, et noorukiiga ja lapsepõlveaastad on inimese elus selline periood, millal kujunevad püsivamad sümpaatia- ja anti-paatiatunnete kompleksid. Tarvitseb neil areneda ja süveneda vales suunas, kui nad harjumuse jõul muutuvad noore inimese vaenlaseks.

Kasvatamine on raske, ümberkasvatamine veelgi raskem. Sellepärast on oluline, et noored varasest lapsepõlvest peale õpiksid tunnetama sõpruse edasiviivat jõudu. Eriti oluline on esteetiline elamus. Kirjandusest ja kunstist saadavate esteetiliste kogemuste suhtes on eriti vastuvõtlik noor inimene.

Raskendavate asjaoludena tuleb märkida ka mitmesuguseid objektiivseid ja subjektiivseid raskusi, mis ilmnevad üksikute sotsialistlike rahvuste omavahelistes suhetes. Eriti teravalt reageerib kodanlik natsionalism mitmesugustele mõjutustele väljastpoolt, esmajoones siis, kui on tegemist teravate situatsioonidega rahvusvahelises või siseelus.

Internatsionalism kui veendumus peab kinnitust leidma tunnetes. Õigus oli G. Ušinskil, kui ta märkis, et kasvatus, mis hoolitseb üksnes mõistuse harimise eest, ei taba täiesti märki, sest inimese teeb inimeseks mitte üksnes see, kuidas ta mõtleb, vaid ka see, mida ta tunneb.

Järelikult on internatsionalistlik kasvatus mitte ainult veendumuste, vaid ka tunnete ja käitumisharjumuste kujundamine. Seega keerukas sotsiaal-psühholoogiline ülesanne, mis kätkeb endas järgmisi vastastiku-seid seoseid:

- 1) sotsialistliku internatsionalismi tunnete kompleksi arendamist ja täiustamist;
- 2) rahvusliku (ise-)teadvuse reaalse olukorra tundmist;
- 3) rahvustunnete pidevat mõjustamist rahvaste sõprusega proletarise internatsionalismi vaimus.

INTERNATSIONALISTLIK KASVATUS RAPLA KESKKOOLIS

MAIMO TRIIK

Nõukogude riigi jõu üks allikaid on rahvaste sõprus ja usaldus, nende ühtsus. V. I. Lenin kutsus üles kaitsma ning tugevdama Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu, arendama rahvastevahelist sõprust ja usaldust. See on iga koolikollektiivi ja iga pedagoogi põhilisi kasvatusülesandeid.

Pisut sellest, mis on tehtud või teoksil internatsionalistlikus kasvatuses Rapla keskkoolis.

Töö tegemisel on aluseks:

1. Sihikindel planeerimine kooli direksiooni ja partei-algorganisatsiooni poolt. Selleks on koostatud perspektiivplaan, kus on antud konkreetsed ülesanded aineõpetajatele, klassijuhatajatele, pioneeri-, komsomoli- ja teistele organisatsioonidele.

2. Kindlate traditsioonide kujundamine ja jätkamine.

Nooremates klassides on põhiliseks tunnetuslik ja emotsionaalne, lõppklassis aga teaduslik-teoreetiline lähenemine nimetatud küsimuste.

Internatsionalistlikku kasvatust tehakse võimalikult mitmekesistes vormides. Need on referaadid, lektoriumid, temaatilised õhtud, näitused, filmid, kirjavahetus, suveniiride valmistamine ja kogumine, ekskursioonid, spordivõistlused, näitlik agitatsioon (stendid, seinalehed), albumite koostamine, rah-

vaste sõpruse festivalid, kooliradio saated jm.

Et töö aluseks on perspektiivne planeerimine, siis põhiliselt räägime sellest, mis on tehtud ja mis on tulevikus plaanis teha seoses sellega, et läheneb Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu 50. aastapäev.

Selleks tähtjaks koostatud perspektiivplaan näeb ette:

1. Korraldada kinolektoriumid üldpealkirjaga «Maa, kus ma elan». Lektorium toimub üks kord kuus. Iga kord tutvustatakse ühte liiduvabariiki. Filmide näitamisele eelneb loeng. Demonstreeritakse põhiliselt dokumentaalfilme. Näiteks Gruusia NSV kohta on järgmised filmid: «Rioni madalik», «352 tundi Anakofi kuristikus» ja «Gruusia rahvariided». 1972. a. detsembriks on niimoodi tutvustatud kõiki liiduvabariike.

2. Igal pioneerirühmal ja komso-moligrupil on kindel liiduvabariik, kelle geograafia, majanduse, kultuuri, revolutsioonilise minevikuga jmt. õpilased tutvuvad. Kogutud materjalide alusel korraldab see rühm või grupp liiduvabariigile pühendatud õhtu, kus

a) tutvustatakse vabariigi geograafiat, majandust, pioneeri-elu jms.;

b) esitatakse isetegevusettekanded selle vabariigi ainetel (deklamatsioonid, tantsud, laulud); esinejad on vastava liiduvabariigi rahvariities;

c) tehakse viktoriin selle vabariigi kohta;

d) korraldatakse näitus.

Ka saal on vastavalt dekoreeritud.

Et niisugusteks õhtuteks materjali saada, süvendada kontakte, laiendada silmaringi ja arendada keelt, on õpilastel väga laialdane individuaalne ja kollektiivne kirjavahetus meie liiduvabariikide ja sotsialismimaade õpilastega. Peale kirjade vahetatakse suveniire,

pilte, kirjandust. Saadud materjalid kajastuvad stendil «Meie kirjavahetus». Stendil on Euraasia kaart. Kui on saabunud kiri, märgitakse stendile vastav geograafiline koht. 7

Võime oma kogemuste põhjal öelda, et kirjavahetus laiendab oluliselt õpilaste silmaringi. Kerge on selles veenduda, kui kuulata õpilaste vastuseid geograafia, ajaloo jt. tundides. Kirjavahetuses olev õpilane toob kaasõpilastele vastava riigi kohta palju huvitavaid fakte, mida ei leidu õpikus ega õpetaja seletustes.

Tooksin näitena õpilase arvamuse kirjavahetuse kohta. Nii kirjutab 11. klassi õpilane Luule S.: «Kirjavahetus on minu arvates üks väga huvitav asi ja eriti veel siis, kui kirjasõpru on mitmelt maalt. Mina saan kirju Saksa Demokraatlikust Vabariigist, Lätist ja Leedust. Saksa tütarlapsaga, kelle nimi on Dagmar, olen ma kirjavahetuses juba viiendat aastat. Meil on teineteisele palju küsimusi. Nende koolielu on samasugune nagu meilgi: õppimine, sport, tööringides, isetegevus, puhkeõhtud. Palju on meil kirjutada muusikast, filmidest, näitlejatest. Oleme vahetanud suveniire, pioneeri-, spordija komsomolimärke, pioneerikaelärätte, pildialbumeid, heliplaate, magnetofonilinte ja üldse kõike, mis võiks teist huvitada. Nii olen ma täiesti tuttav eluga Saksa Demokraatlikus Vabariigis. Alguses oli saksa keeles kirjutamisega suuri raskusi. Esimene kiri võttis aega üle kolme tunni. Nüüd aga läheb iga päevaga kergemaks. Tõlkimisel pole sõnaraamatu abi enam nii palju vaja. Kirjavahetus Dagma-riiga on andnud mulle ka uued tulevikuplaanid. Tahan hakata ülikoolis õppima saksa keelt.»

Saadud suveniiridest on asutatud kooli rahvaste sõpruse nurk. See asub meil pioneeritoas. Seal on kõi-

kide liiduvabariikide rahvariides nukud, kollektiivsed kirjad, albumid, saadud suveniirid jm.

3. Kohtumised vennasvabariikide esindajatega. Oleme vastu võtnud paljusid delegatsioone ja külalisi vennasvabariikidest, nagu Moldaavia NSV-st, Valgevene NSV-st (Minskist), Vene NFSV-st (Pihkva komsomolitöötajad), Kasahhi NSV-st ja mujalt.

Koolil on kogutud ja süstematiseeritud materjalid oma rajooni ja teatud ulatuses ka vabariigi kohta. Külalistele tutvustame eelkõige ennast: rajooni geograafiat, majanduslikke saavutusi ja ajaloolis-revolutsioonilisi paiku. Nimetatud paikadesse viime ka külalised, sest meil on tänuväärset materjali seoses sellega, et Rapla rajoon on nii talurahvaliidumiste kui ka 1905.—1907. a. revolutsiooni sündmuste poolest rikas piirkond.

4. Regulaarselt ilmub stend «Minu kodumaa». Stendi aitab kujundada kooli kunstiring, kes peale selle on igal aastal korraldanud näituse rahvaste sõpruse teemal tehtud töödest.

5. Partei-algorganisatsioon on välja töötanud klassijuhatajatundide temaatika. Kui õpilasorganisatsioonid on pearõhu asetanud vennasvabariikide kultuuri, ajaloo, majanduse jne. tutvustamisele, siis klassijuhatajatundides oleme lähtunud pisut teisest aspektist, see on rahvusküsimusele üldisemast lähenemisest, mis, olenevalt õpilaste eest, on kas emotsionaalsem või teoreetilisem. Ühtaegu on arvestatud, et kodumaa-armastus algab kodulävelt. Sellepärast on 1.—3. klassis pearõhk koduloolisel materjalil, ja et neis klassides ei ole klassijuhatajatunde, siis kasutatakse emakeele tunde, neis õpitavaid lugemispalasid. 4.—11. klassi klassijuhatajatundides on järgmine temaatika:

4. kl. Igal rahvusel on oma legendid.

5. kl. Kus olen käinud, mida näinud?

6. kl. Meie suure kodumaa kangelased.

7. kl. Meie saavutused on kõigi Nõukogude Liidu rahvaste ühine tee.

8. kl. Minu teistest rahvustest kirjasõbrad.

9. kl. Rassism.

10. kl. Mida tähendab sisult sotsialistlik ja vormilt rahvuslik kultuur?

11. kl. Natsionalism ja internatsionalism.

Klassijuhataja konkretiseerib ja avab teemad.

Klassijuhatajate ja aineõpetajate teadmiste süvendamiseks on ette valmistatud teoreetiline ja metoodiline konverents teemal «Internatsionalistlikust kasvatustööst koolis». Päevakorras on järgmised ettekanded:

1. V. I. Lenin rahvusküsimusest ja tema osa NSV Liidu moodustamisel.

2. Traditsiooniliste sõprusfestivalide osa rahvaste sõpruse kasvatamisel meie koolis.

3. Internatsionalistlikust kasvatustööst algklasside emakeele tundides.

4. Pioneerirühm marsruudil «Solidaarsus».

5. Internatsionalistlik kasvatus klassijuhatajatöös.

6. Armastuse kasvatamine meie kodumaa vastu õpilasekursioonide kaudu.

Alljärgnevalt mõni sõna ekskursioonidest.

Need toimuvad planeeritult, 9. klassist alates väljapoole Eesti NSV-d. Põhiliselt käivad 9. klassid Läti ja Leedu NSV-s, 10. klassid Leningradis, 11. klassid Moskvas. Ekskursioonide eesmärk on teiste liiduvabariikide elu, tegevuse, revolutsiooni- ning ajalooliste pai-

kadega tutvumine. Välja on töötatud kindlad marsruudid, nende kohta on kogutud sisulist ja näitlikku materjali, ning enne ekskursiooni tutvuvad õpilased nendega. Oluliseks on osutunud vahetu kontakt külastatavate rahvastega. Oleme kohanud erakordset sõbralikkust ja vastutulelikkust ekskursioonide korraldamisel, öömaja muretsemisel Leningradis, Moskvas jm. See on avaldanud õpilastele suurt emotsionaalset mõju. Õpetajad on saanud seda alati ära kasutada rahvaste sõpruse, tihedate sidemete, koostöö ja abi taktitundelisel rõhutamisel. Revolutsiooni mälestusmärkide ja kultuuriväärtustega tutvumine on õpetanud hindama vennasrahvaste rikkalikku vaimset ja revolutsioonilist pärandit, eriti Leningradis V. I. Leniniga seotud paigad, loomulikult ka Moskvas. Baltimail on suuremat mõju avaldanud memoriaalansambel Salaspilsis.

Peale ekskursioonide kasutame ära nii õpetajaid kui ka õpilasi, kes on viibinud vennasvabariikides turismimatka del, spordivõistlustel või mitmesugustes laagrites. Meie koolist on peaaegu igal aastal olnud õpilasi Artekis, pioneerilaagrites Moskvas ja Moldaavias, viibinud võistlustel Odessas, Frunzes, Tšeljabinskis, Volgogradis jm. Turismimatka del on käidud peaaegu igas Nõukogude Liidu piirkonnas ja Euroopa sotsialismimaades. Pedagoogid on käinud ka kapitalistlikes riikides. Seal on toodud näitlik materjal kasutatakse ära näituste korraldamisel, stendide väljaandmisel ja rahvaste sõpruse nurga kujundamisel. Reisimuljeid tutvustatakse klassijuhatajatundides, ülekoolilistel üritustel ja kooliraadio saadetes.

Aine- ja klassivälistest ringidest on rahvaste sõpruse kasvatamisel edukamalt tegutsenud keeltering,

geograafiaring, deklamaatoritering ja muusikaring koos kooli raadiosõlmega. Näiteks on deklamaatoritering luuleõhtutel esitanud väga paljude liiduvabariikide luuletajate loomingut, eriti Suure Isamaasõja ainetel. Keeltering korraldab igal aastal traditsioonilise keelteõhtu, kus ettekanded on vene, inglise ja saksa keeles. Muusikaring koos raadiosõlmega korraldab nn. muusikalisi kaleidoskooppe kindlatel teemadel, milles tutvustatakse teiste rahvaste silmapaistvaid heliloojaid, lauljaid jt. (M. Magomajev, F. Šaljapin, M. Lanza) jt.

Nii organisatsiooniliselt kui ka mahult suurimaks ürituseks on alates 1961. aastast korraldatavad rahvaste sõpruse festivalid. Need toimuvad igal aastal nelja keskkooli vahel — Vene NFSV-st Peterseri 1., Läti NSV-st Limbaži, Leedu NSV-st Palanga ja Eesti NSV-st Rapla keskkool. Üldse on seni toimunud 9 festivali. Üks neist talvel, ülejäänud kevadel. Festivali eesmärk on arendada rahvaste sõprust ja kõrvalmotiivina vene keele kui Nõukogude Liidu rahvaste põhilise suhtlemiskeele kõneoskust.

Iga festival on olnud pühendatud mingile tähtpäevale: Palanga festival Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni 50. aastapäevale, Peterseri festival V. I. Lenini 100. sünniaastapäevale, Raplas toimunud festival NLKP XXIV kongressile jne.

Festivalid on kujunenud suur-sündmusteks, millest võtavad osa ka kohalikud elanikud. Eriti tuleb esile tõsta Palangat, kus õpilaste suurüritusele on alati kaasa elanud terve linn. Festivalide korraldamisel on abistanud kooli kohalikud partei- ja rajooniorganisatsioonid.

Põhiprogrammis on järgmised üritused:

1. Pidulik avamine, rongkäik

läbi linna Suures Isamaasõjas langenute mälestusmärgi juurde.

2. Festivali korraldava kooli kodurajooni ja -vabariiki tutvustavate filmide demonstreerimine.

3. Ekskursioonid ajaloolistesse, revolutsioonilistesse paikadesse ja kohtumised revolutsiooni- ja Suure Isamaasõja veteranidega.

4. Komsomolitöö kogemuste vahetamine.

5. Rahvusliku temaatikaga kontsert igalt festivaligrupilt.

6. Viktoriinid poliitilistel, ajaloolistel ja vabariike tutvustavatel teemadel.

7. Spordi- ja muud võistlused.

Festivalid kestavad 2—3 päeva. Festivalist osavõtvate koolide vahelised sidemed on alalised. Organiseeriva kooli komsomolikomitee koostab juhendi, mille alusel käib ettevalmistustöö, mis kestab aasta läbi ja haarab kogu õpilaskollektiivi. Oluline on võistlusmoment, sest festivalist saab osa võtta vaid 30-liikmeline delegatsioon. Delegatsiooni pääsevad kõige tublimad õppetöös, isetegevuses, poliitilistes viktoriinides, spordis, vennasvabariikide kultuuriajaloo tundmises. Igaks festivaliks valmistatakse ette eriprogramm. Valmistatakse ka suveniire, kingitusi, embleeme, kaelarätte, medaleid ja vimpleid. Nii on ettevalmistustöös ka kõik ringid. Iga festivali kajastab ajakirjandus (Rapla rajooni ajaleht «Ühistöö» pühendab sellele erilehekülje). Kooli õpilasalmanahh avaldab ulatuslikku materjali.

Kokku võttes võib öelda, et on paranenud keelte õppimine, suhtutakse palju lugupidavamalt teistesse rahvustesse, ollakse rohkem huvitatud teiste riikide geograafiast ja ajaloost, jätkatakse õpinguid teiste liiduvabariikide kõrgemates õppeasutustes, õpilaste silmaring on laienenud.

KUJUNDAGEM ÜHISKONDLIKULT AKTIIVSEID NOORI

HELGI LAHT

1. IGALE ÕPILASELE ÜLESANNE

Klassijuhataja organisatsioonilise töö valdkonda kuuluvad kollektiivi kujundamine, töö aktiiviga, ülesannete jaotamise pedagoogiline juhtimine jpm., kusjuures teisejärgulise tähtsusega pole see, kas kõikidel õpilastel klassis on ühiskondlikud ülesanded.

Süsteemis õpetaja-õpilane peab ringlema mitte ainult informatsioon, vaid ka vastastikune tähelepanu, emotsioonid, huvi, tegevus- ja suhtlemistarve. Lapse intellekti kujundamise kõrval ei tohi unustada aktiivsuse kasvamist. Viimane sõltub aktiivsuse potentsiaalsete eelduste iseloomust, sotsiaalsühholoogilistest teguritest — ülesannetest, mida esitab lapsele elu ühiskonnas, töö organiseerimisest kollektiivis, suhete iseärasustest ning optimaalset töö ja suhtlemise režiimi mistrupis (1).

Aineõpetajate ja klassijuhatajate ülesanne on kasvatada oma õpilastest aktiivseid inimesi. Selle teenistuses on nii õppe- kui ka ühiskondlikud ülesanded. Ülesannete andmise, täitmisele suunamise ning täitmise käigus «saame kujundada õpilastes aktiivsuse mehhanisme, mis on vajalikud õpilastele sotsiaalsete rollide täitmisel» (1).

I. Filippova (2) uurimuse järgi avaldavad õpilase ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisele mõju täidetava ülesande ühiskondlik tähtsus, ülesande organisatsiooniline keerukus ning tegevuse liik, mis määrab ühiskondliku ülesande sisu.

V. V. Mostovoi ja L. I. Umanski (3) uurimuses asetati küsimusele «Mis määrab sinu arvates sinu kaaslaste teod?» vastajate poolt esimesele kohale — tuua inimestele kasu, teisele — püüa romantika järele ning kolmandale — soov võita kaaslaste armastus ja tähelepanu (38% vastajatest).

Ühiskondlike ülesannete täitmise läbi saab

õpilane teistele kasulik olla, kuid võita ka kaaslaste lugupidamine, kui sooritatud on hästi korda läinud. Eriti oluline on see ebasoodsas asendis olevate õpilaste puhul (4).

«Kõigil õpilastel peaksid olema ühiskondlikud ülesanded ja kohustused. Meil on ainult parematel õpilastel. Kes natuke halvemini õpib, sellele ei anta. Ainult õppimise ja kooliskäimisega ei ole huvitav ja mõnes tekib kadedus, et temale ülesandeid ei anta.» (9. kl. T.)

H. Roots (5) kirjutab, et klassi aktiivi puhul peaks meid häirima see, kui aastast aastasse kuuluvad sinna ühed ja needsamad õpilased, mistõttu vajalikke ühiskondliku ja organisatoorse tegevuse oskusi-harjumusi saab ikkagi ainult üks ja kaugeltki mitte suurem osa õpilasi.

H. Kadastik (6) juhib sellele küsimusele tähelepanu psühhohügieeni aspektist. Et õpilase koormus on koolis nagunii suur ning ka kooli- ja klassiväliseid ülesandeid on palju, siis tekib oht, et mõnda aktiivsemat last koormatakse üle, kuid tagasihoidlikum õpilane jääb hoopiski aktiviseerimata. «Mõlemad suunad on õpilase arenguks kahjulikud, sest ühte väsitatakse üle, teine jääb alati passiivseks kõrvalseisjaks. Oleks hea, kui võimete- ja jõukohaseid ülesandeid antaks kõikidele õpilastele. See trennib neid aktiivsusele, mida vajab meie ühiskond kõikidelt kodanikelt» (6).

2. ARVESTAGEM SEDA ÜLESANNETE ANDMISEL

Kuigi teame, et ühiskondlike ülesannete jaotamisel tuleb arvestada lastekollektiivi, kuid ka iga õpilast eraldi, esitame siiski sageli nii aktivistidele kui ka passiivsetele liikmetele võrdseid nõudmisi.

Kui ignoreerime nõuet, et vanemate klasside õpilastele antavad ülesanded peaksid oma iseloomult järk-järgult keerulisemaks muutuma, siis viib see kollektiivi tegevuse vormide ja meetodite vaesustumiseni, kuid selle kõrval tehakse kõlbelist kahju ka igale isiksusele eraldi (7).

I. Filippova (2) jaotab ülesanded organisatsioonilise keerukuse astmelt:

- organiseerimisharjumusi mittedõudvad ülesanded,
- väikese kollektiivi juhtimise ja organiseerimise oskust nõudvad ülesanded;

- c) suure kollektiivi juhtimisega teatud kindlal tegevusalal (spordivõistkonna kapten, klubi esimees jne.) seotud ülesanded;
- d) eakaaslaste ja endast nooremate õpilaskollektiivide erinevate tegevusalade organiseerimise ja juhtimise oskust nõudvad ülesanded;
- e) instruktorlikud ülesanded.

Sellise ülesannete grupeeringu järgi saab paremini määratleda: a) iga õpilase koht kollektiivis ülesannete jaotamise seisukohalt ja b) pidada silmas õpilase arengut talle järk-järgult keerulisemate ülesannete usaldamisel.

Ülesannete organisatsioonilise keerukuse kõrval arvestame iga õpilase eeldusi ülesande täitmiseks. Mõneti võiks abistada **M. Koskenniemi (8) õpilaste rühmitamine järgmisteks sotsiaalseteks tüüpideks:**

1. **Juhid**, kes võivad ühistegevust kollektiivis soodustada või takistada. M. Koskenniemi soovib juhtidele rohkem tähelepanu pöörata, sest nende käitumisest võivad sageli sõltuda ka õpetaja ja õpilase vahelised suhted.

2. **Kaasaminejad** sobivad klassikaaslastega hästi. Nad võtavad aktiivselt osa ühisest tegevusest, kuid neil puudub juhtidele omane tunnustatud asend. Enamik klassi õpilasi on kaasaminejad. Nad jagunevad omakorda:

a) **abilised** — algatajad ja korraldajad ühisest tegevuses, kuid jõuetud raskete ülesannete täitmiseks. Nad otsivad sageli tugevatelt õpilastelt abi või pöörduvad õpetaja poole;

b) **soosikud** — armastatud kaaslased;

c) **pealtvaatajad** — rühma passiivsed esindajad, nõusolekuandjad. Nad võtavad osa ühisest tegevusest, avaldades sellele mõju vaid siis, kui neid klassis palju on.

3. **Kõrvalseisjate** osavõtt ühisest tegevusest on piiratud. Neid jaotatakse a) eraldudjad, kõrvalehoidjad — hoiduvad ise teiste tegevusest kõrvale, sest nende harrastused on mujale suundunud, või takistab füüsiline defekt osavõttu teiste tööst; b) kõrvalejäetud — teevad vahetevahel lähenemiskatseid klassikaaslastele, kuid klass suhtub nendes väiksema lugupidamisega kui eelmistesse; c) tõrjutud.

3. PEDAGOOGILISEST JUHTIMISEST

Rohkem tähelepanu pälviks juhtide kasvatamine. J. Azarov (9) märgib, et «ainult tegevuses kujunevad suhted, selguvad võimed ja tekib liidriks olek. Igal tegevusliigil on oma vastav liider, s. t. ühes tegevuses võib olla õpilane liider, teises ainult reamees. Ent lastekollektiivis on reegli kohaselt olemas ka üldine liider, kes ühtedes või teistes eriliigilistes tegevustes ei pruugi esimesel kohal olla.»

Juhid kujundavad koolis avaliku arvamuse. Kui pedagoog oskab juhid enda poole võita ja nad kaasa tõmmata, on ülejäänute kasvatamine kerge. Kui neid ei osata kõita, jäävad kasvatustöö tulemused küsitavaks ka paindumavate suhtes. Juhtide kasvatustöö mõjustamine on seepärast ülitähtis, et nad saavad juhtideks ka oma hilisemas elus (10).

Ametlikus olukorras on juhid peaaegu märkamatud, kuid tarvitseb vaid pedagoogil kõrvale astuda, kui nad hakkavad tegutsema ja annavad kogu kollektiivile oma käitumise parameetrid, mis võivad olla otse vastupidised neile, mida oli rühmanõukogu või pioneeri juht just äsja vastu võtnud (9).

Klassijuhataja ei pruugi alati teada, kes on tema klassis arvamuse kujundaja. Ent õpetaja võib teada, aga ühe või teise õpilase juhtimisomadusi mitte kasutada, sest too õpib või käitub halvasti.

E. Saluveere (11) uurimuses täheldati iseseisvumise järsku tõusu ja alistuvuse kiiret langust alates 6. klassist, kusjuures poisid ületavad oma eakaaslastest tütarlapsi. Kõik see aga annab end tunda klassikollektiivi elu juhtimisel, juhtide tegevuse suunamisel ning soodustab ka konfliktide tekkimist klassijuhataja ja õpilaste vahel.

Pedagoogide suuremat tähelepanu pälviks ka nn. kõrvalseisjad. M. Koskenniemi (8) märgib, et mõned kõrvalseisjatest tunnevad end kollektiivis siis küllaltki hästi, kui võivad kaaslastega liituda (tarve olla rühma liige ei ole ebasoodsast asendist hoolimata kadunud), kuid mõned jällegi ei taha kollektiivis olla ning ootavad päeva lõppu. Õpetaja peaks korraldama töö nii, et ka kõrvalseisjad saaksid tunda ühisest tegevusest osavõturoõmu ning neil oleksid teatud ülesanded.

Kahtlemata sõltub kasvatustöö edukus suuresti õpetaja pedagoogilisest juhtimisest,

mille omakorda määravad õpetaja isiksuse omadused. Üks õpetaja juhib õpilasi vastuseisu esile kutsumata, teine kipub aga administreerima.

Kuigi arvestame õpilase huve, kalduvusi ning juba olemasolevaid ühiskondliku töö kogemusi, tuleb õpilastel täita ka niisuguseid ülesandeid, mis aitavad kaasa kollektiivi ees olevate ülesannete lahendamisele ja eesmärkide saavutamisele, kuigi ei tundu õpilasele alati huvipakkuvatena. Sellistel puhkudel ei tule sundida ülesannet täitma, vaid tuleb tõsta huvi täitmise vastu, näidates ülesande täitmise vajalikkust nii kollektiivile kui ka õpilasele endale.

Õpilaste hinnangu järgi on koolielus väga palju selliseid ettevõtmisi ning kohustusi, millest neid sunnitakse osa võtma. «Eriti ei meeldi meile see, kui midagi peale sunnitakse. Me peame tellima ajalehti, käima muuseumis, näitusel, koondusel. Koondus tunduks huvitavam, kui poleks sunduslik... Õpetaja räägib, et kui kõik ei oleks kohustuslik, siis ei käiks ju keegi.» (7. kl. T.)

Mõnel õpetajal muutub õpilastele antud ülesannete täitmise kontrollimine järelevalvamiseks, mis lõpebki nii, et õpilased, kes on harjunud sundimisega, suhtuvad ülesandesse vastutustundetult, ja õpetaja täidab ülesande õpilaste eest ise. «Laseksin õpilastel endil oma komsomolitööd ja üritusi korraldada, aga ei teeks kõike nende eest ära.» (10. kl. T.)

On õpetajaid, kellel on komme palju plaanitseda ja lubada, kuid sel juhul ei jõua ju kõike täita. Palju ettevõtmisi jääb pooleli, seepärast õpilased, saanud ülesande, ootavad ja vaevad, kas täitmine ongi vajalik. «Kui midagi ette võtta, siis viidagu ka lõpule!» (11. kl. P.)

A. Turovskaja (1) märgib, et «aktiivsuse realiseerimisel võib täheldada inimeste vahel suuri erinevusi. On inimesi, kelle aktiivsus vallandub kiiresti, kergesti, aktiivsus (tähelepanu, emotsioonid) võib ühtlaselt jaotuda kogu tegevuse jooksul. Kuid teistel isikutel võivad aktiivsuses esineda suuremad rütmilised kõikumised, kus kõrge ekstaasini ulatuv aktiivsus vaheldub täieliku jõuetuse, kurnatusega. Mõnele tekib raskusi aktiivsuse õigeaegne realiseerimine: ta võtab tükk aega hoogu ja saavutab aktiivsuse vajaliku taseme alles siis, kui on aeg töö lõpetada.»

Kuid juhtub ka nii, et õpilaste juhtimises võib rääkida hoolimatusest, ükskõiksusest ja oskamatusest.

Mitme aasta kohta peeti esimene klassiõhtu. Õpilased on rõõmsas elevuses, siis tuleb ka klassijuhataja, vihikupakk kaenlas, ja pidu võib alata. Ainult klassijuhataja istub kõrval ja — parandab vihikuid! Õpetaja ei oska sündmusi lapse silmade läbi näha. Ja samas ise kurdab, et õpilased ei soovi midagi, ei huvitu millestki.

Väga palju sõltub kavandatud üritustest, nende sisustaja vormist. Kas see ikka vastab õpilaste eale? Kas selles ürituses on ka poistele huvipakkuvat? Kas õpetaja ise jagab ülesanded õpilastele või seab nad vajaduse ette ilmutada asjalikkust, tegevustahet, algatusvõimet ja vastutustunnet?

Aktivistidega nõu pidades selguvad võimalused, kuidas iga õpilane võiks klassi ja kooli elust osa võtta maksimaalse kasuga nii kollektiivile kui ka endale (12).

Mida aga näitab tegelik olukord? I. Filipova (2) uurimuse järgi enamik õpilasi (30%) täidab ühiskondlikke ülesandeid õpetaja, mitte pioneeri- või komsomoliorganisatsiooni ülesandel. See protsent kasvab 5. klassist alates. Ka õpilaste koormatus ühiskondlike ülesannetega on suurem 5. klassi õpilastel, kuid mida vanemaks, seda passiivsemaks muutuvad õpilased pioneeritöös ning uurimuses nimetatakse põhjusena ealiste iseärasuste mitteamestamist.

4. POISTE JA TÜDRUKUTE PROBLEEMIST KLASSI- JA KOOLIVALISES TEGEVUSES

Pioneeraktiivsus on tüdrukute ülekaal. Selle põhjusi näevad lapsed ise selles, et tüdrukud oskavad ladusalt ja kiiresti rääkida ning neile on rääkimine huvitav. Vanemad poisid aga kardavad koondustel ja koosolekutel esineda. Ametlikus õhkkonnas poisid istuvad, vabas suhtlemises aga korraldavad kõik vajaliku (9).

E. Saluveere (11) uurimusest «nii ahistatus-tundlikkuses kui ka kartlikkuses on tüdrukute keskmised suuremad, eriti järsk tõus on tüdrukutel 4.—6. klassis. Ka poiste kartlikkus ja hirm kulmineerub 6. klassis.» Sama uurimuse järgi on poistel keerulisem ja vastuolulisem iga just 12. eluaasta. Järelikult tuleks klassijuhatajatel ka seda oma töös silmas pidada.

I. Filippova (2) märgib, et ühiskondlikus tegevuses on poisid vähem aktiivsed. Nende hulgas, kes pole ühiskondlikke ülesandeid kunagi täitnud, olid peamiselt poisid. Isegi eesrindlike õpilaste hulgas ühiskondlikult aktiivsemad on tüdrukud.

Üldiselt huvituvad poisid pioneeri- ja komsomolitööst vähem kui tüdrukud. Ainult 4% poistest, kes kuuluvad pioneeriorganisatsiooni, peab pioneeritööd meeldivaks; 8% ütlevad, et on igav. I. Taul (13) märgib põhjendusena, et ilmselt puuduvad poisse huvitavad töövormid. Poisid domineerivad kehakultuurikollektiivides, samuti tehnilise ja praktilise laadiga klassivälises tegevuses.

L. Reimann (14) analüüsib huvialase tegevuse suunamist rühmades ja leiab, et aastast aastasse korduvad fantaasiavaesed üritused, nagu teeõhtud, mängudeõhtud, mõistatuste ja muinasjutude õhtud (6.—7. kl.), kino ühiskülastused jn.

Ka I. Filippova andmetest ilmneb, et isegi 7.—8. kl. õpilaste ühiskondlikest ülesannetest on ülekaalus need, mis arendavad teatud tööoskusi. **Kuid instruktorlike ülesandeid, mis enam arendavad organiseerimisvõimet, iseseisvust ja initsiatiivi ning soodustavad just tunnetuslike huvide kujunemist, moodustavad 5.—8. kl. õpilaste poolt täidetud ühiskondlikest ülesannetest vaid 4% (2).**

I. Undi (15) uurimisest ilmneb, et poistel on huvide ja õppeedukuse vahel kõrge korrelatsioon. Täheb, poisid õpivad eeskätt õppeaineid, mis on huvitavad. Tüdrukud aga suhtuvad peaaegu kõikidesse õppeainetesse ühtmoodi.

Ilmselt on ka ühiskondlikus tegevuses nõnda: poisid võtavad osa neid huvitavast, tüdrukud aga ebahuvitavast tegevusest ning täidavad kohusetundest ka mittemeeldiva ülesande.

E. Saluveer (11) märkis oma uurimuses olulise iseärasusena, et poistel langeb kohuse- ja vastutustunne järk-järgult, eriti 4.—7. klassis, samal ajal täheldatakse tüdrukutel märgatavalt aeglasemat langust. Sedastatakse ka, et tüdrukud on poistest seltsivamad ning kollektiivsemad. K. Tarro (16) kirjutab, et tüdrukud on poistest märksa kollektiivsemad. M. Puusaar (17) avaldab arvamust, et tüdrukud on aktiivsemad, distsiplineeritumad ning seepärast on neid kerge

suunata ning see on ühtlasi põhjus, miks õpilasorganisatsiooni eesotsas on peamiselt tüdrukud. E. Kivi (18) uurimuse järgi täidavad tüdrukud ka oma vanemate korraldusi paremini.

H. Ojasild (19) oletab, et poiste suhtlemisvajadused on märksa väiksemad kui tütarlastel, mistõttu «poisteprobleem» kerkib üles mitte üksnes pioneeritöös.

5. KAS ÕPETAJATE SOOLINE KOOSSEIS MÄÄRAB KA ÕPILASAKTIIVI KOOSSEISU?

Käesoleval õppeaastal paluti 73 õpetajat nimetada kuus oma klassi õpilast, kelle poole ta klassijuhatajana esmajärjekorras pöördub, kui vajab oma klassi õpilaste abi mingi ülesande täitmisel.

Õpetajate nimetatud 426 eelistatud õpilasest oli poisse 154 (36,2%) ning tüdrukuid 272 (63,8%).

Klassijuhatajatel paluti veel nimetada kuus oma klassi õpilast, kelle poole ta tavaliselt kõige viimasena pöördub seoses mingi ülesandega. Klassijuhatajate nimetatud 415 õpilasest on poisse 277 (66,7%) ning tüdrukuid 138 (33,3%).

Seejuures võis täheldada erinevust mees- ja naisõpetajate valikutest. 64 naisõpetajat on poistest aktiviste nimetanud 126 (33,9%) ning tüdrukutest 246 (66,1%).

9 meesõpetajat aga nimetasid 28 poissi (51,8%) ja 26 tüdrukut (48,2%).

Õpilastest, kelle poole klassijuhatajana kõige viimasel järjekorras pöördatakse, nimetasid naisõpetajad 363 õpilasest poisse 250 (68,9%) ning tüdrukuid 113 (31,1%); meesõpetajad 52 õpilasest poisse 27 (51,9%) ja tüdrukuid 25 (48,1%).

Küsitletud õpetajate arv on väike, kuid aluse teatud oletusteks annab: **meesõpetajatel kuulub aktivistide hulka peaaegu võrdsest nii poisse kui tüdrukuid, naisõpetajatel aga kaks korda rohkem tüdrukuid.** Seega võib oletada, et meesõpetajad oskavad paremini rakendada ühisesse tegevusse nii poisse kui ka tüdrukuid, järelikult ka korraldatud üritustes saab rohkem silmas pidada nii poiste kui ka tüdrukute huve, mis omakorda kindlustaks nii poiste kui tüdrukute osavõtu ühisest tegevusest.

Klassijuhataja poolt viimasena valitud

õpilaste hulgas on naisõpetajad nimetanud **kaks korda rohkem poisse, meesõpetajad aga peaaegu võrdselt nii poisse kui tüdrukuid.**

Üldlevinud seisukoha järgi on tüdrukud poistest õppeedukuses ees, kuid hilisemas kutsealases tegevuses ilmutavad rohkem juhtimisomadusi just mehed. Seepärast pakkus huvi, **kas tütarlapsed on klassijuhatajate poolt eelistatud aktivistidena 1. klassist kuni 11. klassini.** Või võib vanemate klasside aktiivi koosseisus täheldada muutusi poiste kasuks?

Ilmnes, et 1.—4. klassis (kõik küsitletud olid naisõpetajad) on klassijuhataja abilis-tena eelistatud 38% poisse ja 62% tüdrukuid (viimasteks valituteks on poisse 63% ja tüdrukuid 37%); 5.—8. klassis on **naisõpetajatest** nimetanud aktivistidena poisse 32,8% ning tüdrukuid 67,2% (viimasteks valituteks on poisse 76,2% ja tüdrukuid 24,7%); **meesõpetajatel aga on rohkem poisse** rakendatud ning viimasteks valitud õpilaste hulgas peaaegu poole rohkem tüdrukuid; 9.—11. klassis on **naisõpetajad** aktivistidest nimetanud 30,8% poisse, 69,2% tüdrukuid (viimasteks valitud õpilastest 60,9% poisse ja tüdrukuid 39,1%); **meesõpetajad** on aktivistidena nimetanud jälle peaaegu võrdselt poisse ja tüdrukuid, kuna aga viimasteks valitud õpilaste hulgas on poole rohkem poisse.

Mis siis võiks tingida tütarlaste ülekaalu aktivistide hulgas ka vanemate klasside õpilaste seas? Võib-olla ollakse harjunud nägema teatud õpilasi teatud rollide täitjana? Või kardetakse vastu võtta juhtimis- oskusi nõudvaid ülesandeid, sest puuduvad vastavad organiseerimistöe kogemused?

6. ÕPETAJATE POOLT EELISTATUD ÕPILASTE ASENDIST KLASSIKAASLASTE HULGAS

Sotsiomeetriline test tehti viieteistkümmes viiendas klassis, et selgitada õpilaste asendit klassikollektiivis. Saadud tulemusi võrreldi eespool kirjeldatud viisil saadud andmetega.

5. klassi juhatajate poolt eelistatud (esimese kuue õpilase hulka valitud) **84 õpilasest oli klassikaaslastelt sotsiomeetrilise testi järgi rohkem valikuid saanud 6 tütarlast ja**

7 poissi, seega ainult 13 õpilast. Kuid õpilaste poolt eelistatud õpilastest oli klassijuhatajatel ülesannete jaotamise seisukohast viimase 6 õpilase hulka asetatud **7 õpilast (!)** (4 poissi ja 3 tütarlast).

Sotsiomeetrilise testi järgi **ebasoodsas asendis olevatest õpilastest** (isoleeritud ja tõrjutud) valisid klassijuhatajad viimasteks 5 tüdrukut, samas aga 2 tüdrukut olid klassijuhatajate poolt eelistatud õpilased ning nende kaudu juhti klassi elu.

Seega õpilaste poolt eelistatud õpilastest on suhteliselt vähesed ka õpetajate poolt eelistatud aktivistidena, järelikult jäävad need õpilased klassielu juhtimisest suuremal või vähemal määral kõrvale. Kuid halvem on olukord siis, kui klassijuhataja suunab oma klassi tegevust klassikaaslaste poolt tõrjutud õpilaste kaudu.

Mõnikord võib õpilane osutada tõrjutuks seepärast, et klassijuhatajat ei armastata ning ebasoosinguks asetatakse ka tema poolt eelistatud õpilane. Kuid vaadeldud klassides oli klassijuhatajasse suhtumine valdavalt positiivne.

LÕPUKS. Käesoleva artikli eesmärk oli tõstatada veel kord probleemi aktuaalsus kasvatus- töe seisukohast. Mõningaid järeldusi püüaks siiski teha.

● Kui klassijuhataja töötab aastast aastasse vaid ühtede ja samade õpilastega, siis ei pea ta silmas ühiskondlikult aktiivsete inimeste kujundamist.

● Ülesannete jaotamisel ja klassivälise töö suunamisel peaksime rohkem arvestama õpilaste iga, sugu, individuaalseid iseärasusi ning ülesannete organisatsioonilise keerukuse astet.

● Naisõpetajatena kaldume meelsamini töötama tüdrukutega, mis on ka õpilasaktiivis tüdrukute ülekaalu põhjuseks. (Ka pioneerijuhid on enamikus naised.)

● Klassijuhatajana ei võta me kõikide õpilastega regulaarselt kontakti. Ühtedega tegeleme palju, kuid samal ajal on ka õpilasi, kellega me peaaegu ei suhtle. Kuid juhtimise ja õpilase kui suhtleja kasvatamise seisukohalt on see oluline.

● Kasvatustöö edukuse seisukohalt peab klassijuhataja tundma oma klassi õpilaste asendit kollektiivis.

Kirjandus

1. A. Turovskaja, Isiksuse aktiivsus ja aktiivne isiksus. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 8.

2. I. Filippova, Ühiskondlike ülesannete mõju pioneeri aktiivsuse arenemisele. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 3.

3. В. В. Мостовой, Л. И. Умонский, Социально-психологические аспекты общественной активности школьников и роль комсомола в их развитии. «Советская педагогика» 1968, № 10.

4. P. Lehestik, Miks minu last ei salilita? «Nõukogude Õpetaja», 14. VIII 1968.

5. H. Roots, Klassijuhatajate tööplaane sirvides. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 12.

6. H. Kadastik, Õpetaja ja õpilase vahelised suhted psühholoogilise aspektist. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 3.

7. S. Hoze, Õpetaja ja komsomoligrupp. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 10.

8. M. Koskenniemi, Sosiaalinen kasvatus koulussa, Helsinki, 1964.

9. J. Azarov, Meisterlikkus. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 6 ja 7.

10. Fr. W. Foerster, Kool ja iseloom. Tartu, 1937.

11. E. Saluveer, Isiksuse dispositsioonide kujunemisest puberteedieas. Kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» IX. Tartu, 1972.

12. S.-A. Villo, Komsomoligrupp — klassijuhataja esimene abiline õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 4.

13. I. Taul, Õpilaste klassi- ja koolivälisest tööst. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 6.

14. L. Reimann, 5.—6. klasside pioneerirühmade tööst. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 2.

15. I. Unt, Huvide arenemisest õppetöös. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 7.

16. K. Tarro, Võru rajooni õpilaste elustiilid. Kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» X. Tartu, 1972.

17. M. Puusaar, Tütarlaste ja poiste suhe erinevates tegevustes eelistatud õpilaste hulgas klassikollektiivis. Kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» X. Tartu, 1972.

18. E. Kivi, Murdealiste laste suhted vanematega. Kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» IX. Tartu, 1972.

19. H. Ojasild, Mõningaid momente pioneeride tegevus- ja suhtlemisvajadusest. Kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» X. Tartu, 1972.

TEE ENESE- KASVATUSELE

ALEKSEI ILVES

Enesekasvatus on meie vabariigi koolides üks unarusse jäetumaid ja nõrgalt kasutatavamaid kasvatusvorme. Sellest kõnelevad kujukalt klassipäevikud, kus registreeritakse klassijuhataja kasvatusalased teemad. Neist nähtub, et enesekasvatusest kõneldakse meie koolides juhuslikult. Seda kinnitasid ka mõni aasta tagasi abiturientide lõpukirjandid, mis olid kirjutatud enesekasvatuse teemal ja milles leidub rohkesti väiteid, et koolis pole seda teemat arutatud, või kui oligi juttu olnud, siis väga pealiskaudselt.

Enesekasvatus koolis, kui see seostatakse oskuslikult koolikasvatusega, on väga tõhus kasvatusvorm. Sellest annab tunnistust A. Kovaljovi eksperimentaalne uurimus, millest nähtub, et õpilaste enesekasvatuse oskuslik lülitamine kasvatusprotsessi katuses esile märgatavaid nihkeid õpilaste teadvuse kujunemises, käitumises ja õppeedukuses.

Eriti vajalik on see neis klassides, kus puudub õige õppimismeeolu ja esinevad sagedased distsipliinirikumised, samuti ka neil erandlikel juhtudel, kui klassis domineerib mitte õpetajate juhendav ja suunav sõna, vaid üksikute õpilaste või õpilasgruppide laostav mõju.

Anda õpilastele enesekasvatusalaseid teadmisi ja õpetada neid iseennast kasvatama on väga tarvilik veel selleks, et noored ise oskaksid pärast kooli lõpetamist kujundada oma elu ja vältida keskkonna stiihilise kasvatus kahjulikku mõju, mis on paratamatu, kui inimene ise ennast teadlikult ei kujunda.

Uus inimene kujuneb pikkamisi. Keskkooli lõpetamisel ei ole ta veel kaugeltki välja kujunenud. Koolis projekteeritud iseloomujooni ja võimeid on tarvis edasi arendada ja karastada.

Et õpilased innukalt nakatuksid enesekas-

vatuse ideest ja tõeliselt hakkaksid ise en-
nast arendama ega katkestaks tööd enesega,
on tarvis anda neile põhjalikke teadmisi
enesekasvatuse võimalustest ja, mis peasi,
neid selleks suureks tööks psüühiliselt hästi
ette valmistada.

Alljärgnevalt pakutav materjal tahab
klassijuhatajaid selles abistada, andes näpu-
näiteid klassijuhatajatunniks. Nende tundide
põhiteemad on järgmised: 1. Kas ja kuivõrd
saab ise ennast kasvatada? 2. Kuidas arene-
vad meie võimed? 3. Koostame enesekasva-
tuse programmi. 4. Kuidas kasvatada tahte-
jõudu?

Need teemad kui terviku koostisosad loo-
vad soodsad eeldused õpilaste üleminekuks
teadlikule enesekasvatusele.

KAS JA KUIVÕRD SAAB INIMENE ISE ENNAST KASVATADA?

Selle teema variantideks võiksid olla: «Kas
enesekasvatus on võimalik?», «Hakkame ise
endi pedagoogiks!» jne., pidades silmas vaid
seda, et selle klassijuhatajatunni põhiees-
märk on veenda õpilasi, et inimene on kas-
vatatav ja et iga noor saab ja peab ise en-
nast kasvatama.

Teema lahtimõtestamist võiks alustada tai-
mede ja loomade kasvatamisest, mille kohta
keskmise ja vanema kooliea õpilastel on
juba küllalt isiklikke tähelepanekuid ja teo-
reetilisi teadmisi.

On võimalik küllaldaselt tuua näiteid, et
teha järeldus: inimene on suuteline taimede
kasvu ja arengut reguleerima.

«Aga kuidas on lugu loomadega?» pöördub
õpetaja uue küsimusega õpilaste poole. «Kas
ka nende puhul kehtib sama seaduspärasus?»

Õpilaste vastus on jaatav ja selle tõestus
sarnaneb eelmisega.

Nüüd on aeg esitada küsimus: «Kas ja
kuivõrd saab inimene ise ennast kasvatada?»

Õpilaste vastused on ka seekord jaatavad.
Need tulenevad eelmistest järeldustest.

Viidata tuleb muidugi ka pärikkusele,
öeldes, et sündides on lapsel looduse poolt
kaasa antud võimete (andekuse) eeldused,
mis võivad olla paremad või halvemad, kuid
nad on arendatavad ja arenevad inimese
kasvades selle või teise kvaliteediga võime-
teks, sõltuvalt sellest, kuidas arendatakse ja
kasvatatakse last.

Vaja oleks õpilastele öelda ka seda, et
erinevalt taimedest ja loomadest kasvatatak-
se inimest kaksiti: füüsiliselt ja vaimselt
(loomi ja taimi füüsiliselt), ja anda ka nen-
de põgus iseloomustus, lastes õpilasi tuua
näiteid inimese võimetest. Neid on mõlemalt
alalt palju. Füüsiliselt alalt nimetatakse pea-
miselt sportlikke võimeid, vaimsetest või-
metest aga selliseid, nagu arukus, taiplikkus,
loogiline mõtlemine; tugev tahtejõud, visa-
dus, mehisus; kohuse- ja vastutustunne,
ausus, õiglus, eneseväärikus; muusikaline
kuulmine, kunstiline kujutamisevõime; mälu,
tähelepanu jne.

Kui näiteid on toodud piisavalt, juhib õpe-
taja õpilaste tähelepanu sellele, et nii need
kui ka nimetamata jäänud võimed on aren-
datavad täiuslikkuseni või vähemalt lähen-
datavad selleni, olenevalt sellest, millise
innu ja visadusega neid võimeid arenda-
takse.

Seda õpetaja optimistlikku väidet on vaja
illustreerida mõningate elust võetud näide-
tega, et tõsta õpilaste huvi enesekasvatuse
vastu. Näited võiksid olla sellised: tsirkuse-
artist jookseb 20 m pikkuse ridva tippu
(mitte ei roni, vaid sõna tõsises mõttes jook-
seb); ekvilibrist paneb põrandale klaaskuuli,
asetab sellele lauakese, millele paneb uue
kuuli, siis jälle lauakese koos tooliga ja,
tõusnud sellele, mängib ülespillutavate tald-
rikutega, ilma et ta kukuks mitmeti liiges-
tatud aluselt; võimlejad demonstreerivad
trapetsil, rõngastel, roobaspuudel, mil mää-
ral inimene võib saada oma keha pereme-
heks; näitlejad peavad meeles mitmete näi-
dendite osad, loevad peast pikki poeeme,
novelle; pianisti sõrmed liiguvad klaviatuu-
ril imetlusväärse kiirusega; hea masinakirju-
taja lööb sekundis 10 tähte; head maletajad
võivad pimesi mängides keskpärast maleta-
jat võita; vilunud müüja löikab ühe noalõi-
kega täpselt 200 g vorsti või juustu jne.

Need ja paljud teised niisugused näited
äratavad õpilaste imetlust inimeste võimete
üle ja tihti ollakse arvamusel, et need on
omased ainult neile kui erakordsete võime-
tega inimestele, milleni tavalised inimesed
ei küüni. Et see kõik on pikaajalise ja visa
töö vil, seda tavaliselt ei märgata. Sellise
väärväite peab õpetaja kummutama, väites
kindlalt, et sellisteks saavutusteks ei ole neil
inimestel mingit eesõigust, vaid seda võivad

saavutada kõik normaalsete eeldustega inimesed, kaasa arvatud õpilastest vestluskaaslased, kui neil jätkub visadust ja oskust üksikute võimete viimiseni sellele tasemele.

Nii julgele väitele võivad mõned õpilased vastu vaielda, tuues esile tuntud argumente, et kõik ikkagi ei jõua tippudeni, sest igal inimesel on oma «lagi», millest kõrgemale ei küüni. See väide on üldtuntud ja peetakse paljude poolt õigeks, kuid seda võib tõrjuda sellega, et nn. lagi võib olla tingitud vähem objektiivsetest ja rohkem subjektiivsetest teguritest, nagu visaduse puudumine eesmärgile pürgimisel, võime arendamise algusega hilinemine jne.

Õigeks võtta tuleb muidugi ka väide, et sünnipäraseid eeldused on erinevad. Uhtede laste alged on kergemini arendatavad, teistel on need aga vähem tundlikud ja nõuavad arenguks rohkem aega ning vaeva. Ühed õpilased õpivad hindale «5» kerge vaevaga, teised normaalse tööga, kolmandad aga saavutavad sama taseme suure pingutusega. Siin on tegemist eri kvaliteediga võimetega. Kõrge taseme saavutamiseks tehti tööd vähem või rohkem, kuid täse saavutati sama. Teine näide: üks õpilane õpib luuletuse pähe 10 minutiga, teine vajab selleks 20 minutit, kolmas pool tundi. Töö hulk erineb, tulemus aga on jällegi sama.

Need näited tõestavad, et kuigi võimed on erinevad, saame tõusta kõrgele tasemele, kui kompenseerime võimete puudujääki vastavalt suurema tööga. Seepärast on vaja rõhutada, et ärgu õpilastest ükski lasku enast longu oma püüdlustest mis tahes heale või väga heale tasemele näilise, tihti täiesti vale eelarvamusega, et tema võimed ei küüni keskpärasest kõrgemale. Selline eelarvamus suigutab õpilase eneseteadvust ja mõjub negatiivselt edasisele arengule.

Õpilasi on tarvis veenda, et andekus on arendatav. Inimesele võib olla sündides kaasa antud mõned väga head eeldused, mis soodsal juhul arenevad talendiks, kuid ebasoodsal juhul võivad isegi jääda avastamata. Seepärast püüdku iga õpilane arendada oma võimeid, eriti intellekti, võimalikult kõrgele tasemele. Mida rohkem töötame oma mis tahes võime arendamiseks, seda paremaks ja kvaliteetsemaks see muutub.

Arutanud õpilastega neid küsimusi, peab tähelepanu juhtima ka sellele, et sõltuvalt

tööst endaga saab inimehe muuta mitte üksnes üksikuid iseloomujooni, vaid olulises osas isegi karakterit tervikuna. Selliste inimeste eredaiks näiteiks on V. I. Lenin, kirjanduse klassikud Lev Tolstoi, Anton Tšehhov ja paljud teised.

Seoses selle argumendiga on vaja rõhutada, et nii saab iga õpilane arendada oma iseloomu tähtsaid komponente: tugevdada tahtemoadusi, parandada mälu, arendada kõrget kohuse- ja vastutustunnet, kasvatada printsiipiaalset ausust, õppida koondama tähelepanu, tõsta isegi mitmekordselt lugemiskiirust ja loetu mõistmist, arendada enesepidurdust ja töötada eneses välja paljusid muid iseloomujooni ja omadusi, mida ainult tahame.

Pärast nende probleemide arutelu võib teha lühikese kokkuvõtte: **inimene on kasvatatav, tema võimed arendatavad, ta on tervikuna kõigi kasvatuslike tegurite mõjutuse produkt.**

MILLISED ON INIMESE KASVATUSLIKUD TEGURID?

Eespool oli neist juttu. Nüüd on paras aeg arutada neid lähemalt. Ja nii võibki õpetaja tõstatada küsimuse: «Kes või mis kasvatavad inimest, millised on tema kasvatuslikud tegurid?»

See küsimus viib õpilaste mõtted eelkõige vanematele ning kodule ja nad nimetavad neid. Kui siis õpetaja nõuab veel uusi tegureid, nimetatakse tavaliselt kooli, õpetajaid, komsomoli- ja pioneerorganisatsiooni, klassikollektiivi. Sellega tavaliselt nooremate õpilaste arusaamad piirduvadki. Õpetaja suunavate küsimuste abil võidakse siiski jõuda ka keskkonnani, milles elame, ja lõpuks iseendani.

Kahe viimase teguri — keskkonna ja iseenda kui kasvatusliku teguri juures on tarvis peatuda pikemalt, sest nende suhtes pole õpilastel küllaldast kujutlust. Eriti on vaja anda keskkonna mõiste, mille all mõeldakse kõike seda, mis inimest ümbritseb. (Siia kuulub kodu oma sisustuse ja elukorraldusega, kodus elavad inimesed, kool, klassikollektiiv, sõbrad, kodutänav, -linn, -küla, ümbritsev loodus ja kõik see, mida näeme ja kuuleme.) Rõhutatavalt on tarvis õpilastele öelda, et keskkond, milles inimene elab, on üks

kõige olulisemaid kasvatuslikke tegureid. Selle mõju inimestele, nii noortele kui vanadele, toimib eluaeg, sünnist surmani, kusjuures inimene allub selle mõjule, hoolimata sellest, kas ta seda tahab või mitte.

Õpilaste tähelepanu on vaja juhtida ka sellele, et keskkonna (miljöö) mõju inimesesse on kahesugune — positiivne või negatiivne, sõltuvalt, mis kvaliteediga keskkonna koostisosad meid ümbritsevad. Mõju on positiivne, kui elame ilu, headuse, aususe, õiguse, töökuse, kohusetäitmise, üksteisest lugupidamise jne. õhkkonnas. Me kasvame tingimata korralikeks ühiskonnaliikmeteks, kui näeme kõikjal enda ümber kommunistlike moraalkoodeksi printsiipide alusel korraldatud elu. Teiselt poolt mõjub keskkond meisse negatiivselt, kui meid ümbritseb inetus, ebaausus, pettus jms. Kui kasvame kodus, kus tavaliselt on korralagedus ja perekonnaliikmete vahel ebasõbralik suhtlemine, siis kasvab ka meist üldreeglina ebasõbralik, korralage ja organiseerimata inimene. Õpilastele tuleb ka öelda, et meie praegustes tingimustes äärmuselt nii vastandlikke keskkondi ei ole ja et praktiliselt iga meid ümbritsevas keskkonnas on nii head kui halba, mis meid vastavalt ka mõjutab. Üldistavalt saab ja tuleb öelda: nõukogude ühiskonnas on, vastandlikult kodanlikule maailmale, keskkonna mõju inimese isiksuse kujunemisele domineerivalt positiivne.

Vajalik on ka see, et noored teaksid, milles seisneb sõprade kasvatuslik mõju. Me võtame eeskuju ja laseme ennast mõjutada sõbrast, kes meie silmis on autoriteetne. Autoriteetsusel aga on suur veenmisjõud ja nii võib juhtuda, et laseme ennast mõjutada väärist autoriteedist, millel võivad olla halvad tagajärjed. Seda puudust saab nooruk vältida, kui temas on arenenud nn. hea ja halva tundmise filter.

Keskkonna mõju analüüs viib järelduseni, et kuigi keskkond on inimese tahtele raskesti alluv, saab seda siiski nii mõneski olulises osas muuta. Korterite vahetamine näiteks on praegustes tingimustes seotud raskustega, kuid korteris valitsevat korda puhtuse, korrasoleku, mööbli ja muude esemete paigutuse mõttes saame muuta, kui kasvatusel huvid seda nõuavad. Samuti saame vahetada mängukaaslast ja sõpru, kui nad annavad halba eeskuju ja mõtteid. Muuta saame ka

töö- ja harrastuskollektiive. Üldiselt öeldes saame muuta kõiki keskkonna elemente, mille valik sõltub meist.

KUI KAUA PEAKS INIMENE OMA VÕIMEID ARENDAMA?

Õpilastel esineb eksiarvamusi ka selles, kui kaua inimene areneb ja kui kaua tuleb teda kasvatada. See tuli eredalt esile Haapsalu keskkooli lõppklassis, kus avaldati arvamust, et inimene areneb ja vajab kasvatust kuni täisealiseks saamiseni (20. eluaastani). Keegi õpilastest ei tulnud sellele, et inimene õpib ja areneb mitte ainult noorena, vaid ka keskealisena ja isegi vanana. 60-aastane inimene näiteks võib veel üsnagi edukalt õppida võõrkeeli, omandada kõrgemat haridust, ilmutada arengut kutsetöös ja muuta isegi oma iseloomujooni.

Et anda õpilastele õiget kujutlust enesekasvatusest, on tarvis juhtida nende tähelepanu sellele, et enesekasvatus seisneb mitte üksnes oma võimete arendamises ja iseloomujoonte kujundamises, vaid ka võimete saavutatud taseme alalhoidmises. Kui näiteks klaverikunstnik iga päev mängimist ei harjuta, siis langeb kunsti tase märgatavalt. Kui me ei anna nooruses väljaarendatud mälule küllaldaselt toitu, siis mälu võime langeb; kui me ei anna intellektile küllaldaselt tegevust, siis raugastume vananedes ruttu (öeldakse: aju läheb rooste). Niisiis, rõõbiti võimete edasiarendamisega peab hoolitsema, et poleks võimete arengus tagasiminekut. Eriti tuleb võimete tagasiminekut püüda vältida vanemas eas.

Õeldust kokkuvõtet tehes rõhutame: **inimene on võimeline arenema kogu eluaeg. Paigalseisu ei ole. Kui ei ole edasiminekut, algab tagasiminek. Kuid tagasiminekut saab ajutiselt peatada, vähemalt aeglustada. Seda suudab enesekasvatus.**

MIKS ÕPILASTEL VAJANEB ENESEKASVATUS?

Kui klassijuhatajatunnid lubavad, peaks tõstatama ka selle küsimuse, et erilise vajaduse esiletoomisega veelgi rohkem rõhutada enesekasvatamise paratamatust noores eas. Et anda õpilastele arutlusele õige suund, võiks esitada küsimuse: «Mis tagajärjed võivad

sellel olla, kui noored ise ennast ei kasvata?» Kui õpetaja siin õpilaste mõtet oskuslikult ergutab, siis toovad õpilased ise välja kõik olulisema. Need on umbkaudu järgmised:

1. On noori, kes ei lase ennast kasvatada ei vanematel ega õpetajatel. Kui need noored ise oma arengut ei suuna, siis on nende ainsaks kasvatajaks keskkond (tihti halvad sõbrad, stiihiline ümbruskond) ja nii võib heade eeldustega noorest saada negatiivne isiksus.

2. Enesekasvatusega saab nooruk arendada neid jooni, mida ta ise tahab.

3. Enesekasvatus on parim vahend kõbelistest puudustest vabanemiseks ja alla oma võimete õppimise vältimiseks, mis on omane paljudele noorukitele.

4. Kui noored enesekasvatusega ei toeta vanemate ja kooli kasvatusse püüdlusi, siis võivad neil nii mõnedki võimed jääda vajalikult välja arendamata õige aja möödumise tõttu (muusika, ballett, iluuisutamine, keelte õppimine, intellekti arendamine jm.).

Pärast nende mõtete esitamist ei jää õpetajal muud üle kui omapoolselt rõhutada, et noorukieas ei ole midagi paremat kui kasvatus ja enesekasvatuse ühendamine.

MILLAL PEAKSID ÕPILASED ENESEKASVATUST ALUSTAMA?

Õpilastele võib öelda, et õige aeg on siis, kui noored hakkavad iseennast sotsiaalselt tunnetama, saavad aru enesekasvatuse tähtsusest, oskavad juba iseennast analüüsida, näha oma puudusi ja, mis peaaegu, hinnata ja seada enesekasvatuse eesmärgi. Üldjoontes vastab nendele nõuetele õpilaste murdeiga, mil nimetatud tunnused hakkavad ilmema ja saab võimalikuks enesekasvatus.

Õpetajate kogemuste rikastamiseks võiks veel lisada järgmist. Enesekasvatuse parima alguse küsimust on uurinud Šadrinski Pedagoogilise Instituudi pedagoogika kateedri juhataja A. Kotšetov. Tema uurimus näitas, et 5. ja 6. klassi õpilased küll nakatuvad kergesti enesekasvatuse ideest ja ilmutavad valmisolekut enesekasvatamiseks, kuid selle resultatiivsus osutus väikeseks (5. kl. 27,5%, 6. kl. 43%), kuigi õpilased olid enesekasvatuseks psüühiliselt ette valmistatud. Uurimus näitas ka, et nendes klassides oli enesekas-

vatuse parimateks aladeks dünaamilised tegevused (töö ja sport). Tahteomaduste kasvatamine ja kõlbeline kasvatus ei leidnud vajalikku pinda, kuid andsid siis paremaid tulemusi, kui seda seostati töö ja sportliku kasvatussega. Õppeedukuses oli enesekasvatate resultatiivsus 5. ja 6. klassis vastavalt 28 ja 37%.

7. ja 8. klassis olid õpilaste enesekasvatuse tulemused kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt märksa paremad. Enesekasvatusega tegelevate õpilaste arv kolmekordistus ja resultatiivsus tõusis 2—3 korda. 8. klassi lõpu poole tundsid õpilased suurt huvi kõbeliste ja tahteomaduste kasvatamise vastu. 9. klasside õpilaste uurimine aga näitas, et nendes klassides ei olnud enesekasvatuse märgata nimetamisväärsed nihked, võrreldes 8. kl. õpilastega, ja et nende edasisel õppimisel võis konstateerida ainult väikesi muutusi.

Kõlbelise kasvatusse seisukohalt on uurinud õpilaste enesekasvatust pedagoogikakandidaat L. Ruvinski. Tema uurimuse järgi ei ole keskmise kooliea õpilaste huvid püsivad (seda väitis ka A. Kotšetov). Nad lähevad kergesti põlema ja jahtuvad sama ruttu. Suhteldes ümbritsevate inimestega ja õppides koolis tundma kirjanduslikke karaktereid, hakkavad noored iseennast vaatlema ja oma iseloomujooni teistega võrdlema. Nii tekib neil soov saada paremaks, vabaneda puudustest ja omada kõbelisi ideaale. Kuid tahtejõu nõrga arengu ja kogemuste puudumise tõttu ei oska nad iseseisvalt midagi ette võtta. Ideaalide olemasolu ja oma puuduste nägemine ei vii neid veel enesekasvatusele. Nad jäävad ainult enesevaatlejaiks.

Õpetaja ülesanne on seda fakti ära kasutada, ergutada ja abistada õpilaste enesetunnetamist, luues vajadusel vastavaid situatioone, aidata kujundada enesekasvatuse ideaale; püüda saavutada puudustega mittehulolemist ja lõpuks aidata seada õpilastel enesekasvatuse eesmärgi, milleks neil endil ei ole kogemusi.

Enesekasvatusele pürgimist noorukieas on uurinud ka L. Sapožnikova. Tema väite kohaselt aitavad õpilasel ennast paremini tunnetada ja analüüsida klassikaaslaste iseloomustuse kõrvalt õpilase enda iseloomustusega, oma käitumise ja teiste õpilaste tegude analüüs, arvamuste avaldamine kirjanduslike kangelaste kohta jne.

L. Sapožnikova soovib, pärast seda kui õpilased on psüühiliselt enesekasvatuseks ette valmistatud ja on juba alustanud tööd enesega, kontrollida enesekasvatuse kulgu ja vajadusel seda ergutada teatud ajavahe- miku järel.

Toetudes nimetatud uuringutele, võime kokkuvõtteks lisada: **parim aeg õpilaste juh- timiseks enesekasvatusele on keskmine kooli- lga, millal õpilastel on enesekasvatuseks va- jalikud eeldused juba olemas, ja see peaks kestma klassijuhataja abistamisel ja kontrolli all kuni keskkooli lõpetamiseni.**

KUULSAID EESKUJUSID

Eespool käsitletud probleemide arutelu kau- du peaks olema selge, et iga nooruk saab ise oma võimeid välja arendada ja kujundada selliseid iseloomujooni, mida ta soovib. Nüüd võiks neid mõjutada veel mõnede eredamate eeskujudega, tuues näiteid sellest, kuidas on ennast arendanud ning kasvatanud tuntud suurmehed. Neiks võiksid olla V. I. Lenin, Lev Tolstoi, Anton Tšehhov.

Kõik teavad, et V. I. Leninist sai maailma revolutsioonilise proletariaadi geniaalne juht, Nõukogude riigi looja, suur ühiskonnatead- lane ja filosoof. Kes kasvatasid temast mark- sismi koidikul sellise inimese? Kas vanemad, kes olid küll progressiivsed inimesed, kuid ei olnud marksistid? Ei. Lenini marksistiks kujunemise raskuspunkt langes temale enda- le. Tema lähemate omaste, võitluskaslaste ja sõprade mälestused kõnelevad sellest, et Lenin arendas ja kasvatas ennast ise kogu oma elu jooksul, alates noorukiaastatest.

V. I. Lenini õde Anna Uljanova jutustab, kuidas Volodja juba lapsepõlves kujundas oma iseloomu. Ta kirjutab: «Volodja oli lapsepõlves kergesti ägestuv, ja Šaša eesku- jul, tema alalisel tasakaalukusel ja enese- valitsemisel oli kõikidele teistele lastele, eriti Volodjale, suur tähtsus. Algul, jäljenda- des oma vanemat venda, hakkas Volodja hil- jem teadlikult võitlema oma selle puuduse- ga ja juba küpsemis- aastas ei märganud ma üldse või peaaegu üldse tema juures ägedust.» Samasugust võitlust endaga ja tööd enda kallal näeme selles, kuidas ta arenda- das endas töövõimet... «Ta hakkas endas arendama töövõimet, mis muutus silmapaist- vaks juba tema noorusaastail ja mida me

kõik imetlesime, kui Volodja sai täiseali- seks.»

Lenini tahtjõu kujundamisest jutustab A. Magaram, kelle sõnade järgi Lenin ole- vat öelnud, et edu saavutamiseks... on vaja pingutust, mõnikord visa ning teadlikku tööd, ühesõnaga tugevat tahtjõudu ja et «oma tahte kultiveerimisega on vaja teadli- kult tegelda ja iga päev tuleb ennast järje- kindlalt pingutada täpselt niisamuti, nagu trapetsil harjutusi sooritades, kus lihtsama- telt harjutustelt minnakse üle keerukama- tele».

Väga suurt rõhku pani Lenin oma intel- lekti väljaarendamisele ja teadmiste oman- damisele. Õppinud lugema umbes 5-aastaselt, luges ta meeleldi lasteraamatuid ja ajakirju, mida isa sai külluses, ja õppis pähe luuletu- si. Gümnasistina laenas ta suure innuga kooli- ja linnaraamatukogust raamatuid, mi- da kasutas lisaks kooliõpikutele ja uute tead- miste saamiseks. Kus ta iganes oli, olgu kodu- või välismaal, lõi ta alati sidemed ra- matukogudega ja saatis neis mööda oma va- bad hetked, sageli aga suurema osa päevast.

Lenini visa enesearendamise tulemuseks oli geniaalne intellekt, suurepärase mälu ja ülimalt kaunis kõlbeline pale.

Lev Tolstoi oli samuti üks teadlikumaid enesekasvatajaid. Suure visadusega arendas ta alates noorusaastaist oma vaimseid või- meid: intellekti, tundmusi, tahtjõudu ja kõl- belist palet. Juba noorena pidas ta päevikut, kuhu tegi märkmeid oma puuduste ja ideaa- lide kohta. Vastavalt sellele, kuidas kulges töö enesega, analüüsis ta vigu ja kavandas uusi üksikuid ja üldisi enesekasvatuse plaa- ne. Pidev aruandlus enesekasvatusest aitas hoida küsimust päevakorras ja lisas uut hoogu enesekasvatuse täiustamiseks.

L. Tolstoile näis, et ta on halvasti kasva- tatud ja haritud. Tänu igapäevasele tööle enesega sai ta jagu sellistest puudustest, nagu laiskus, liigne upsakus, valelikkus, kom- belõtvus, tahtjõuetus jne. Puuduste välja- juurimise kõrval kujundas ta eneses mitmeid uusi, positiivseid jooni, nagu viisakus, tähele- panelikkus, tõearmastus, mõttesügavus jne.

Väga tähtsal kohal oli mõistuse arenda- mine. Sel eesmärgil õppis ta iseseisvalt juur- rat, ajalugu, arstiteadust, statistikat ja põllu- majandust. Hästi orienteerus ta muusikas, kuid joonistamises oli ta professionaaliga

võrdsel tasemel. Suurepärased on tema joonistatud mägilaste ja kasakate portreed. Jules Verne'i romaani «80 päevaga ümber maailma» venekeelse tõlke illustratsioonid on tema tehtud.

Ta oli polüglott. Ta võis kõnelda kuues keeles (vene, ukraina, vanaslaavi, inglise, prantsuse, saksa) ja lugeda sellele lisaks veel kaheksas keeles (poola, tšehhi, serbia, kreeka ladina, juudi, itaalia ja esperanto). See kõik arendas tema intellekti ja mälu.

Lev Tolstoi sihiteadliku enesekasvatuse tulemuseks oli haruldaselt arenenud intellekt, tugevad tahteomadused ja kõrgeltarenenud kõlbelisus.

Kõik see aitas kaasa, et L. Tolstoist sai omaaegne kirjandushiiglane ja mitmekülgsest erudeeritud inimene. Tema näitel näeme, milline võimas vahend on inimese elus enesekasvatus.

Ka vene kirjandusklassik Anton Tšehhov oli teadlik enesekasvataja. Tema kohta ei ole küll säilinud nii detailseid materjale, nagu seda leidub L. Tolstoi kohta, kuid on siiski kindlalt teada, et Anton Pavlovitš hindas tööd enesega väga kõrgelt ja tegutses kindlalt selleks, et parandada oma võimeid ja iseloomu. Kirjas oma vennale ütleb ta, et enesekasvatuseks «... on vaja vahetpidamata päevi ja öid kestva tööd, lõputut lugemist, õpinguid, tahet... Iga tund on siin kallis.» Oma naisele kirjutab ta: «Sa kirjutad, et kadestad minu iseloomu. Pean sulle ütleva, et loodus on mulle andnud järsu iseloomu, olen äkiline jne. jne. Kuid ma olen harjutanud ennast valitsema, sest korralik inimene ei lase ennast lödvaks. Varasematel aegadel sain hakkama tont teab millega.»

Väga huvitav on kujur S. Konenkovi analüüs A. Tšehhovi karakteri kohta, mille ta tegi kahe foto põhjal, mis olid tehtud Anton Pavlovitšist 10-aastase vahe järel. Pidades silmas fakti, et inimese mõningad iseloomujooned peegelduvad näos, ütleb ta: «Olin hämmastunud, kui vähe sarnaneb üliõpilane Tšehhov arsti ja algaja kirjaniku Tšehhoviga ja kuivõrd toorem on noore Tšehhovi nägu Anton Pavlovitši ülikaunist näoilme tema loomingulise küpsuse perioodil», ja lisab: «Kümne aastaga muutus Antoša Tsehhome tuimavõitu nägu sedavõrd kauniks, et iga enese suhtes nõudlikum kunstnik mõtiskleb kaua, enne kui otsustab maali või skulptuuri

kaudu jutustada rahvale sellest targast ja heast inimesest.»

Ise on oma kooliharidust täiendanud ja ennast kasvatanud Oktoobrirevolutsiooni suurkujud M. I. Kalinin, F. E. Dzeržinski, S. M. Kirov jt.; samuti kirjanikud N. Gogol, N. Ostrovski, J. Smuul; teadlased I. V. Mišurin, K. E. Tsiolkovski, J. Saat jt.

*

Kui teema on ammendatud, on soovitatav teha lühike kokkuvõte, mis, resümeerides arutelust kõige olulisema, sööbiks õpilaste teadvusse ja jääks alatiseks meelde juhtiva printsiibina.

Lõpetuseks tuleks õpilastele öelda, et nüüd nad teavad, et inimene saab ennast ise arendada ja kasvatada, kuid kuidas seda teha, sellest tuleb juttu järgmistes tundides.

Kasutatud kirjandus

1. А. Ковалъов, Kooliõpilase enesekasvatusest. Kirjastus «Valgus», Tallinn, 1970.
2. А. Кочетов, О возможностях самовоспитания. «Народное образование», 1964, № 10.
3. Л. Рувинский, О руководстве самовоспитанием подростка. «Народное образование» 1964, № 10.
4. Л. Сарожникова, Enesekasvatuse püüete kujundamine noorukitel. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 7.
5. А. Улжанова, Илжтси lapseõlv ja kooliaastad. Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1951.
6. А. Магарам, Ленин о воспитании. «Физкультура и спорт» 1960, № 4.
7. Сергей Коненков, Красота человека. В сб. «Эстетика поведения», М., изд. «Искусство», 1963.

KLASSIJUHATAJA JA AINEÕPETAJA KOOSTÖÖ

MAIMO KOKLA

Kasvatamine on loominguiline töö, mille edukus oleneb sellest, kui läbikaalutult, üksmeelselt ja vastastikkult täiendades seda tehakse. Kasvatustöö eeldab loominguilist kollektiivi, kus igal liikmel on oma kindel funktsioon, isikupära, taktika ja meetodid. Kui elusorganismis üks lüli ei kindlusta veel elujõudu, siis ka koolikollektiivis ainult mõni andekas ja töövapper õpetaja ei suuda kujundada ainukordset ja harmooniliselt arenenud õpilasperet. Mida ei suuda üks, seda suudavad paljud.

Kuidas panna tegutsema paljud, nii nagu tegutseks üks, on suur kunst, mis johtub juhtimisoskusest, kujunenud traditsioonidest, loominguilisest õhkkonnast, kollektiivi mikrokliimast, omavahelistest suhetest, tööhuvist ja paljudest mõjuritest.

Kooli minikollektiivi — klassi — omalaadi kujundab klassijuhataja, enamasti tahtlikult, mõnikord tahtmatult. Kuid kasvatustöös osaleb aineõpetaja mõnel puhul samavõrdse, mõnikord suuremgi mõjuga kui klassijuhataja. Et ühe klassi õpetajate mõjulaengud vastastikkult ei hävineks ega eri suunas liiguks, vaid liituksid ühise eesmärgiga tervikuks, see nõuab kooskõlastatud ja üksmeelset tööd kõikide aineõpetajate vahel.

Igas õpetajaskollektiivis on mõni entusiast õpetaja üldtunnustatud autoriteet, elu edasiviiv isiksus. Kuid iga õpetaja koolis tahab olla isiksus oma õpilaste silmis, ilmeksimatu ja «kõige targem». Õpetajaskollektiivis on ka oma grupid ja rühmitused, oma staarid ja mõjualused. Kuivõrd aga vastastikkused suhted ja sisemine pinge pedagoogilises kollektiivis ühtuvad kasvatustöö eesmärkidega koolis, sellest oleneb üksteise arvestamine, toetamine, täiendamine ja sõbralik töömeeleolu.¹

¹ A. Mälberg, Kollektiividest, gruppidest ja sisemisest pingest. «Nõukogude Õpetaja», 9. jaan. 1971, nr. 2.

Pöördusime paljude koolide klassijuhatajate poole, et teada saada, missuguseid koostöö vorme klassijuhatajad ja aineõpetajad kasvatustöös kasutavad. Huvitusime, kuipalju õpetajad üldse tunnevad oma õpilasi, kuidas lülitub noor õpetaja uude kollektiivi, kas klassijuhatajal on põhjust muretseda õpilaste kooruse ja tervise pärast ja kas praegu kasutusel olevad koostöö vormid on küllaldased.

Vastustest järeldub, et klassijuhataja ja aineõpetaja koostöö algab kahel põhjusel: klassijuhataja poolt, kui tema klassi õppeedukus on hädaohus, ja aineõpetaja poolt, kui tema tunnidistsipliin on selles klassis halb.

Nende probleemide lahendamise tasandil toimub ka suhtlemine.

Aineõpetajad, kes kindlustavad klassis kõrge õppeedukuse ja tunnidistsipliini, võivad töötada omasoodu, teha sisuliselt väga tugevat või ka pinnapealset, näiliselt korras tööd, ilma et klassijuhatajal tekiks vajadus töö sisse sügavuti tungida.

Ükskõiksel, tunniandja-mentaliteediga aineõpetajal on tavalisti koostööks klassijuhatajaga veel vähem huvi.

Klassijuhatajatel on küllalt tegemist distsipliiniraskustega ja palju puudulikke hindeid panevate aineõpetajatega.

Klassijuhatajatel on põhjust nuriseda nende aineõpetajate üle, kes ise ei suuda ega taha klassis korda luua.

Kui küsisime klassijuhatajatelt, missugusel juhtumil on neil tulnud vahendaja olla klassi ja aineõpetaja vahel, siis esimesena nimetati korrarikumisi ainetunnis, alles seejärel õppetöö sisu: koduste tööde tegemata jätmist, järeleõppimist pärast tunde, osavõttu konsultatsioonidest, õppevahendite puudumist, õppeedukust jm., mille lahendamine pole mõeldav ilma tunnidistsipliinita.

Sageli tuleb klassijuhatajal klaarida aineõpetaja ja klassi omavahelist konflikti, milles on mõnikord süüdi õpilased või ainult üks õpilane, mõnikord õpetaja, kes tahab ennast iga hinna eest maksma panna. Õpetaja karistab tervet klassi koguni mõne kirjaliku töö, püstiseismise või pärast tunde jätmisega, kui süüdi on üks õpilane. Ebaõiglane karistus meeletab õpetaja vastu terve klassi ja tühise põhjusega konflikt võib paisuda nii suureks, et lahendus peavad sekkuma klassijuhataja ja lastevanemad. Traumeeritud on kõik asjaosalised. «Lihtsam on konflikte vältida, kui

neid lahendada,» kuulub koolitöö kuldsete reeglite hulka.

Mõnedes meie koolides on veerandi lõpul juurdunud harjumus, et klassijuhataja nõuab aineõpetajalt rahuldavate hinnete väljapanemist. Algab kooskõlastamine ja arupidamine, kellele «2» panna võib, kellele mitte. Nendes otsustustes on määravad mitte õpilase individuaalsed iseärasused, vaid klassi õppe- edukuse protsent. (Ühes aines puudulikku panna ei või, mitmes aines küll.) Nii saab mõni õpilane viimasel hetkel juurde mitu puudulikku hinnet või jäetakse koguni klassikursust kordama.

Sellega klassijuhataja ja aineõpetaja koostöö ja vastastikused kohustused mõnedes koolides paraku piirduvadki.

Igas koolis on kehtestatud oma sisekorra eeskirjad ja ühtsed nõuded, millest kinnipidamine on kohustuslik nii õpilastele kui ka õpetajatele. Peaaegu iga kooli ametiühingu töönõupidamine või õppenõukogu on arutanud ühtseid nõudeid ja nende täitmise kontrolli. Nende koosolekute protokollides on fikseeritud tõsisajad: mõni õpetaja hilineb, ei nõua korda, suhtub hooletult õppetöösse. Ka tundide külastamise vihikus on märgitud mõnel õpetajal sisulise töö ja distsipliinipuudusi, mis korduvad aastast aastas, ilma et midagi sellest muutuks või parenduks.

Kui niisugune vähenõudlik õpetaja töötab heas klassikollektiivis, võib ta klassi koguni ära rikkuda ja teiste õpetajate ühisnõudmistest on vähe kasu.

«Kooli kui terviku nõudlikkus on aga üksikute õpetajate, õpilasakiivi jm. nõudlikkuse kogusumma.»²

Iga õpetaja on vastutav oma töö eest, vastutust klassijuhataja õlule, kui klassis on halb distsipliin ühes tunnis, veeretada ei saa. Samuti on koolides avaldatud mõtet, et klassijuhataja ei vastutaks õpetaja tundide sissekirjutamise eest, õpilaste halbade töötulemuste eest ühes aines, küsitlemise sageduse ja rütmilisuse eest, mis kõik kokku on aineõpetaja töö.

Aineõpetaja ise peab leidma lähenemistee õpilastele, peab tundma õppima iga õpilase individuaalseid iseärasusi, ja kui tarvis, käi-

ma ise õpilase kodus või astuma kontakti lapsevanemaga.

Klassijuhataja poole tuleks aineõpetajal pöörduda ka siis, kui klassist on kõnelda head, tunnustada õpilaste edusamme või moraalseid omadusi. Klassijuhatajat kannustab kiitus rohkem kui igapäevased pretensioonid ja süüdistused. Kui klassijuhataja aineõpetaja tunnustussõnad õpilasele edasi ütleb, veenab see õpilast, et aineõpetajal on klassijuhatajaga kõigekülgne side.

Aineõpetaja peab klassi mure- ja rõõmpäevi klassijuhatajaga võrdselt jagama, end tunnis sellele vastavalt häälestama (õpilasele sünnipäeva puhul õnne soovima jm.).

Selleks et aineõpetaja ei peaks empiiriliselt jõudma iga õpilase, abistab klassijuhataja.

Paljudes koolides iseloomustavad klassijuhatajad sügisel uutele aineõpetajatele oma klassi õpilasi, missugusel viisil saab ühele või teisele õpilasele läheneda, missugused on õpilaste huvid ja võimed, nende tervislik seisund, lapsevanemad, kodused tingimused, õpilaste päevarežiim jm.

Õpilaste individuaalsete iseärasuste tundmine on eduka õpetamise ja kasvatamise eeltingimus.³

Sügisel tuleb kooli noor õpetaja, kellest saab ka klassijuhataja. Talle antakse 10. klassi tunnid ja klassijuhatamine. Noor inimene on edukalt lõpetanud kõrgema õppeasutuse ja see on tema esimene töökoht.

Varsti aga selgub, et noorel klassijuhatajal ei ole oma klassis korda ja ka aine seletamisega on raskusi. Ta ei jõua koosolekutele, hilineb korrapidamisele, klassis valitseb kaos.

Kui juhtkond jaole saab, on juba noorest õpetajast saanud naerunumber kõikides klassides ja kiitusega lõpetanu haub äramineku- plaane.

Juhtkonna süü sel juhtumil on ilmne, sest klass, kus valitses näiline kord, õppis ja käitus hästi ainult tugeva ja kogemustega õpetaja käe all. Uue õpetaja puhul tunnetati oma üleolekut ja kõik läks isesoodu. Õpetajale

³ P. Kees, Vaimsete võimete väljaselgitamine õpilaste individuaalsete iseärasuste tundmaõppimise ühe olulise abinõuna. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 2, lk. 109—115.

² A. K u l b o k, Tööliskoorte koolide klassijuhataja tööst. Tln., VOT-i rotaprint, 1970.

anti klass kätte ja pärast kurjustati ning igal koosolekul räägiti, mis noorel õpetajal halvasti tehtud.

Ka selles koolis võinuks toimida nii, nagu kirjeldab M. Sturova oma artiklis «Töö noore õpetajaga».⁴

Noore õpetaja töösseelülitamine on kooli juhtkonna ja õpetajaskollektiivi ülesanne edaspidise koostöö huvides.

Noor õpetaja vajab abi aine alal, õpikute ja programmidega tutvumisel (sama aine õpetajatelt), kooli korralduste, nõudmist, käesoleva õppeaasta ülesannete, traditsioonide teadasaamisel (juhtkonnalt). Noor õpetaja peab tutvuma metoodilise tööga, õppevahenditega koolis, peab oskama päevikut ja dokumentatsiooni täita, tööplaani koostada, peab saama informatsiooni õpetatava klassi, lastevanemate, olmetingimuste jm. kohta. Noort õpetajat tuleb suunata hindamisel, õige raskusastmega kontrollitööde tegemisel, koduste ülesannete andmisel jm.

Kõige tähtsam on teiste õpetajate heasoovlikkus, teoreetiliste ja praktiliste kogemuste nendepoolne jagamine.

Ainult koostöös õpetajaskonnaga võib noorest inimesest, kes ise töötada tahab, saada hea õpetaja.

Missugused on meie koolides praktiseeritavad töövormid aineõpetajate ja klassijuhatajate vahel?

Mõnedes koolides korraldatakse ühiseid koosolekuid aineõpetajate ja klassijuhatajate, mõnikord ka lastevanemate ja klassi osavõtul. Seal arutatakse õppeedukust, distsipliini, päevarežiimi jm. probleeme. Vastuvõetud otsuse täitmist kontrollib kas klassijuhataja, kooli juhtkond, lastevanemate aktiiv või parteibüroo, mõnikord komsomoli õppesektor.

Aineõpetajate kutsumine klassi lastevanemate koosolekule on otsese kontakti loomise tõhus vahend. Lastevanematel võib oma lapse juttude põhjal jääda aineõpetajast väär, sageli eelarvamuslik ettekujutus. Kui aineõpetajad lastevanematele oma töömeetodeid ja seisukohti ning arvamusi selgitavad, saab paljusid arusaamatusi lahendada.

⁴ М. Стурова, Работа с молодым учителем. «Народное образование» 1971, № 2.

Aineõpetaja otsekontakt lapsevanemaga tõstab aineõpetaja autoriteeti õpilase silmis.

Klassijuhatajad käivad aineõpetajate tunnis tutvumaks õpilaste töösse suhtumisega, õpetaja tööstiiliga, vastastikuse suhtlemisega, tunnis kasutatavate meetodite ja õppevahenditega, koduste ülesannete mahuga jm. eesmärkidel. Omavahelises vestluses annavad klassijuhatajad omapoolseid soovitusi edaspidiseks.

Klassijuhataja võib aineõpetajaga suhelda ka kaudsel teel — saada klassipäevikust õpilaste edemuse ja õpilaspäevikutest käitumis- ja suhtlemislaadi ülevaate.

Tihe koostöö tekib ainealaste õhtute ja ekskursionide, isetegevusülevaataste, õpilastööde näituste ja koolipidude ettevalmistamisel.

Enamikus koolides tegutseb klassijuhatajate koondis, kus arutatakse vajalikke kasvatus- ja õpetamisküsimusi. Klassijuhataja on ühtlasi ka teise klassi aineõpetaja. Nii võib klassijuhatajate koondist vaadelda kui üht koostöö vormi.

Kahjuks on koolide praktika näidanud, et mõnede ainete õpetajad ei ole kunagi klassijuhatajad. Leitakse, et joonistamis-, laulmis-, käsitöö-, kehalise kasvatuse, ka võõr- ja vene keele õpetajatel on kas suurem ühiskondliku töö koormus või väiksemad võimalused terve klassi tundmaõppimiseks. Üldistuste tegemiseks pole mingit põhjust, sest nende ainete õpetajate hulgas on nii ülevabariigiliselt tuntud entusiaste (ja väga häid klassijuhatajaid) kui ka oma olemuselt tunniandjaid. Klassiväline töö pakub seevastu hindamatuid võimalusi mõjutamiseks.

Klassijuhataja ja aineõpetaja koostöö õpilaste koormuse reguleerimisel on emase tähtsusega. Et see on praeguseni olnud küllaltki tagasihoidlik, seda loeme õpilaste ankeedivastustest sellele küsimusele.

«Kui õppida täie pingega, siis vaba aega ei jäägi.»

«Et käin koolis teises vahetuses, siis jääb vaba aega üsna väheseks (või ei jää üldsegi).»

«Meelepäraseks tegevuseks jääb üldiselt vähe aega. Õppida on palju (eriti palju aega võtab kirjanduse lugemine).»

Nimetatakse koguni vähetähtsaid tunde, mille kasutegur on väike ja kus midagi ei õpita, kurdetakse, et koolipäevad on pikad, et peale selle on veel oma huvialad ja sport.

Paljudes koolides on kontrollitud, kui palju aega kulutavad õpilased tundide ettevalmistamiseks. Tõepäraste andmete korral saame teravalt vastuolulise pildi: ühed ei õpi üldse või õpivad alla 1 tunni (keskkoolis), teised kulutavad kogu vaba aja õppimiseks.

Eelõeldu illustreerimiseks toon näiteid ühest katsest, mis korraldati II õppeveerandi algupoolel — 18.—28. nov. 1970/71. õ.-a. ühes võrkeele erikoolis ja mille tulemused ei tarvitse väga tüüpilised olla kõikidele üldhariduslikele koolidele.

Õppimisele kulunud rekordarv 9. klassis oli 10 tundi. (Õpilane õpib enamasti hinnetele «4» ja «5».) Ka teised õpilased olid selleks päevaks kulutanud õppimisele 5—6 t., põhjuseks olid kaks ulatuslikku kontrolltööd (geograafia ja ajalugu), millele kulutati aega 1 tunnist 4 tunnini.

Üks rahuldavalt edasijõudev 9. klassi õpilane kulutas esmaspäeval 7 t. 55 min., teisipäeval 8 t., kolmapäeval 5 t. 50 min., neljapäeval 7 t. 50 min., reedel 6 t. 45 min., laupäeval 6 t. 45 min. — kokku nädalas 43 t. 5 min. ainuüksi tundide ettevalmistamiseks.

Kuigi toodud näited on drastilised, veenavad ka keskmised arvud, et õpilaste koduste ülesannete mahtu peab ja saab klassijuhataja koostöös aineõpetajatega reguleerida. (Ei ole päris loomulik, et võrkeele erikoolis kulutatakse füüsika õppimiseks kuni 2 t. päevas.)

Paljude koolide õpilased ja õpetajad aga kurdavad, et koormus suureneb veerandi lõpul märgatavalt.⁵ Päevas on kuni kolm kontrolltööd, lisaks tunnikontrollid ja tihendatud küsitlus. Veerandi lõpu kontrolltööde materjali maht on ulatuslikum, kogu veerandit haarav. Põhitööle lisanduvad veel parandustööd väljaspool õppetunde, mis on eriti koormav vähemandekatele õpilastele.

Enamikus koolides on hakatud võitlema veerandi lõpu erilise pingestatuse vastu. On sisse seatud kontrolltööde graafik, mis lubab ühes klassis korraldada ühel päeval ainult ühe kontrolltöö ja ühe tunnikontrolli. Klassijuhatajad või õppealajuhataja jälgivad graa-

fiku vastavust tegelikkusele. Väiksemates koolides reguleerib kontrolltööde arvu ja koduste tööde mahtu klassijuhataja.

Klassijuhataja ülesanne on välja selgitada nädala raskeim päev ja tunniplaan tegemisel soovitada seda muuta. Koolides aga kurdetakse, et klassijuhatajal ei ole juhtkonda ega ka aineõpetajat võimalik kohustada nende ettepanekuid arvestama.

Õppimisega samavõrdne, mõnel õpilasel ülekaalus on klassi- ja koolivälise tegevus (sport, lisatunnid, keeltekool, muusikatunnid, kunstiharrastused, ettevalmistuskursused, falkultatiivtunnid, ringitöö, ühiskondlikud ülesanded, õpilasorganisatsioonidest osavõtt, ühiskondlikult kasulik töö jm.).

J. Tauli⁶ andmetel võtab maa 8-klassilistes koolides 96,8% õpilastest osa kooli- ja klassivälisest tööst (aineringides 82%, kunstilise isetegevuse ringis 65,7%, kehakultuurikollektiivis 50%, õpilasorganisatsioonides 74,3%). Linnakoolide õpilaste osavõtt sellest tööst on väiksemaarvulisem.

Aeg, mis õpilastel kulub klassivälisele tööle, on aukartustäratav — 1,5% õpilastest isegi üle 27 tunni nädalas.

Üksikute õpilaste niigi kasinat ajabilanssi vähendavad sõidud kooli ja koju. Isegi linnakoolides kulutavad mõned õpilased iga päev sõitudeks 2 tundi.

lgatahes vajab õpilaste koormus järjepidevat kontrolli ja mõnikord ka reguleerimist.

Klassijuhataja ja aineõpetajate ühise koostööna saab selgitada, kas õpilaste klassivälisest tegevusest osavõtu reguleerimine ei kahjusta aga õpilase püsihuvit ega põhjusta ükskõiksust koolitöö vastu. On ju tõsiasi, et mingist alast huvitatud õpilane töötab pingsamalt ka selles tunnis, mis ta huvialale toetust annab.

K. Saks⁷ juhib õpilaste ülekoormuse veel ühele põhjusele. Mõni aineõpetaja, oma ala spetsialist ja entusiast, ülehindab oma aine tähtsust üldhariduses ega taha mõista, et õpilastelt nõutakse ka teistes õppeainetes. Kui niisuguseid ülinõudlikke õpetajaid on ühes

⁶ J. T a u l i, «Õpilaste klassi- ja koolivälisest tööst. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 6, lk. 436—440; nr. 8, lk. 610.

⁷ K. S a k s, «Õpilaste teadmiste hindamise alused. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 11, lk. 815.

⁵ Õppeedukus — selle tõusud ja mõõnad. «Nõukogude Õpetaja», 22. apr. 1972, nr. 17.

koolis palju, loobuvad õpilased sootuks õppimast, sest nagnii kõike ei jõua.

Kui klassijuhataja ja aineõpetajad jõuaksid omavahel koduülesannete mahtu mõistvalt doseerida, siis ehk saadaks jagu õpilaste käegalõõmismeeleoludestki.

Arvesse tuleb veel üks tähtis tööloik, mis peaks huvitama iga õpetajat ja klassijuhatajat, — õpilaste tervis. Sellele, et õpetajad tunnevad õpilaste tervislikku seisundit halvasti, on meedikud korduvalt tähelepanu juhtinud.⁸

Õpetajad ei arvesta küsitlemisel õpilaste lühiajalist haigestumist, mis kahjustab lapse töövõimet 4—10 päeva jooksul. Enamasti ainukesena teavad klassijuhataja ja võimlemisõpetaja neist puudumistest, mille kohta on arstitõend. Paljudes koolides ei informeerii klassijuhatajad nendest kõiki õpetajaid. Peale selle on veel need haigestumised, mille kohta lapsevanem annab puudumistõendi.

Kiita tuleb mõnede koolide praktikat, mille kohaselt esimesel õppenõukogu koosolekul annab kooliarst kõikidele õpetajatele õpilaste tervisealase iseloomustuse, mis on vajalik õpilastele individuaalsel lähenemisel.

Õpilase edasine käekäik sõltub väga palju sellest, kuidas klassijuhatajad ja aineõpetajad tunnevad õpilaste huvisid, võimeid, psühholoogilisi iseärasusi, temperamenti, püsivust ja tervist, mis kõik on määrav õpilase tulevases kutsetöös. Kutsevaliku probleem ongi lahendatav klassijuhataja ja aineõpetajate koostöö tulemusel. Edasiõppimisenõu võtsid klassijuhatajalt kuulda 39,5% 8. klassi lõpetanute, aineõpetajatelt 23,6% õpilastest.⁹

Klassijuhataja annab õpilasele pärast kooli lõpetamist iseloomustuse, milles on märgitud soovitus edasiõppimiseks või kutsevalikuks. Õpilase edaspidine elukulg aga läheb paljudel juhtumitel vastupidiselt kooli soovitus-

tele ja hinnangutele. See lahkumine on mõnevõrra tingitud õpilaste pealiskaudsest tundmisest.

Õpilase iseloomustus peaks valmima koostöös aineõpetajatega, sest õpilane on kokku puutes eri õpetajatega ka erinev. Kahtlemata tõstab see, et aineõpetaja lisab iseloomustusse oma arvamuse, ka tema respekti õpilase silmis.

Kasvatustöös on kõige tähtsam õpilase ellu- ja töösse suhtumise ning maailmavaate kujundamine. See, missugune kodanik kasvab kooliõpilasest, sõltub suuresti pedagoogilisest mõjutamisest. Et kasvatustöö kaugemad eesmärgid oleksid ühised kõikidele õpetajatele, et õpetajate vahel oleks tihe koostöö, see on kooli juhtkonna ülesanne.

Õpetajate koostöö taset ei määra koosolekute arv, vaid juhtkonna ja õpetajate vaheline koostöö. On pikemata selge, et nii nagu õpetaja kujundab klassikollektiivi, nii võtab õpetajaskond omaks juhtkonna tööstiili. Kabinetidirektor, kes väldib isiklike kontakte ja juhib kooli kirjalike käskude kaudu, kasvatab ükskõikseid, paberit inimesest tähtsamaks pidavaid õpetajaid ja õpilasi. Õpetajate omavaheline koostöö on niisuguses koolis välistatud ja kasvatustöö eesmärgid ähmased.

Kui kooli juhtkond tunneb iga õpetajat ja õpilast, huvitub kõigest koolis, nõuab ta seda ka õpetajatelt. Niisuguses kollektiivis on õpetajate koostöö viljakas.

Kahtlemata on ühe klassi õpetajate koostöök palju võimalusi, mis vajaksid pedagoogilises ajakirjanduses tõhusamat tutvustamist. Üks on selge — klassijuhataja ja aineõpetaja koostööst ei tohi kõrvale jääda ükski õpetaja. Kasvatustöös ei ole tähtsaid ega vähemtähtsaid aineid, õpetajaid ja tööloike. Kasvatustöös on kõik tähtis.

⁸ S. Tamm, T. Talva, Mõningaid algklasside õppeedukuse pedagoogilis-medit-siinilisi aspekte. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 11, lk. 829; Õppeedukus on meditsiini ja pedagoogika probleem. «Nõukogude Õpetaja» vestlusing, 25. märtsil 1972, nr. 13.

⁹ E. Rannik, Noorte edasiõppimise kavatsustest pärast 8-klassilise kooli lõpetamist. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 4, lk. 272.

KASVATUSTÖÖS EI OLE ALLAHINDLUST

SAMUEL MÄE

Klassijuhatajal on koolis väga tähtis koht. Ta peab ühtlustama klassi õpetajate kasvatuslikud nõuded, hoolitsema klassikollektiivi kujundamise eest, olema vahendaja kooli ning kodu vahel jne. Tema töö edu või edutus sõltub tema pedagoogilisest meisterlikkusest. Pedagoogilise meisterlikkuse saavutamisel on tähtis see, kas klassijuhataja ise oma teadmisi järjekestvalt täiendab, kas ta peab sammu nüüdisaja pedagoogikateadusega. Kuid tähtis on ka see, kuidas kooli juhtkond hoolitseb oma klassijuhatajate silmaringi laiendamise eest, nende töökogemuste tundmaõppimise eest ja kogu klassijuhataja töö rajatusest ühtsetele alustele.

Alljärgnevas püüamegi heita põgusa pilgu klassijuhatajate töö juhendamisele ja suunamisele kooli juhtkonna poolt Märjamaa keskkoolis.

Märjamaa keskkoolis õpib ligi viis- ja poolsada õpilast, klassikomplekte on 21: algastmes 1.—3. klassini on kuus komplekti, keskastmes üksteist ja 9.—11. klassini on neli komplekti. Klassijuhatajate määramisel arvestatakse, et 4. klasside juhatajateks saaksid õpetajad, kes tunnevad hästi ka algklasside tööd, pioneeritööd ning kellel on kogemusi tööks lastevanematega.

Klasside komplekteerimine. Alates 4. klassist on viimastel aastatel komplekteeritud üks klass vähema õpilaste arvuga (a-klass). Sellesse klassi koondatakse õpilased, kes on aeglasema mõtlemisega ja visamad tunnis kaasa töötama. Kas see end õigustab, selles ei olda veel kindlalt veendunud, sest kogemusi niisuguseks tööks on vähe. Seesugune jaotamine aga võimaldab tööd diferentseerida ja õpetajatele jääb enam aega individuaalseks tööks, sest õpilaste arv klassis on väiksem. Üldiselt on aga paralleelklasside õpilased võrdsetes tingimustes. Eksperimendi poolt räägib ka asjaolu, et praegused seitsmenda klassid, kus sellist põhimõtet komplekteerimisel pärast algklasse ei rakendatud, on viimaste andmete järgi õppeedukuselt kõige viletsamad.

Paremad on tulemused keskastme klassides, kuna aga näiteks 10. klassis on koguni raskusi, eriti õpilaste töössuhtumises. Põhjalikke järeldusi teha oleks nii lühikese aja järel muidugi ennatlik.

Klassijuhataja määramisel võeti arvesse seda, et vähema õpilaste arvuga nõrgema klassi juhatajaks said pikema staažiga kogenumad õpetajad. Esialgsete tulemuste põhjal on kooli juhtkond seisukohal, et sellist diferentseerimist tuleb jätkata.

Tulemusi on seni arutatud kooli juhtkonna nõupidamisel. Järgmisel õppeaastal on plaanis hakata kokkuvõtteid tegema a-klasside õppeedukusest õppeaasta esimesel ja kolmandal veerandil.

Klassijuhatajate töö suunamine ja kontrollimine. Klassijuhatajate töö üldine juhtimine on juhtkonna tööjaotuse alusel pandud õppealajuhatajale H. Jõgisalule. Samuti juhendab ta klassijuhatajate koondise tööd. Peale selle näeb koolijuhtimise skeem ette järgmise jaotuse. Direktor A. Vaide kontrollib eesti keele, ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajate tööd. Tundide kontrolli kõrval käib ta ka nende aineõpetajate klassijuhatajatundides, kontrollib ning juhendab nende klassijuhatajatööd. Seega on ta kursis nende õpetajate kogu tööga.

Klassi- ja koolivälise töö organisaator L. Lepik kontrollib muusika- ja tööõpetuse õpetajate tööd. Et need õpetajad ei ole klassijuhatajad, ei ole temal ka otsest ülesannet selles tööloigus. Küll puutub ta kokku nende tööga klassivälise töö alal, sest tema suunab leninlikku arvestust koolis.

Kooli juhtkonna üldise tööjaotuse järgi kontrollib ja suunab ülejäänud aineõpe-

tajaid, kaasa arvatud ka nende klassijuhatajatöö, õppealajuhataja H. Jõgisalu. Kooli juhtkonna sellise tööjaotuse tugev külg on, et õpetaja kogu töösüsteemi, nii ainealast kui ka klassijuhatajatööd, kontrollib ja suunab üks kooli juhtidest. Seega on õpetaja töösüsteemi kontrollimine konkreetne, tema abistamine ning suunamine järjepidev ning allutatud ühtsetele nõutele.

Klassijuhataja töö planeerimine.

Klassijuhatajatöö planeerimise aluseks on kooli üldtööplaan, mis annab põhilised suunad õppeaasta kasvatustööks. Selle saavad klassijuhatajad kätte septembri esimestel päevadel. Plaanis nähakse ette klassijuhatajatundide arv, täpsema temaatika määrab klassijuhataja ise. Nii näiteks näeb õppe- ja kasvatustöö üldplaan käesoleval õppeaastal ette 8 klassijuhatajatundi NLKP XXIV kongressi otsuste tutvustamiseks ja sellega seoses olevateks leninliku arvestuse teemadeks. Õppedistsipliini küsimustele on eraldatud 3 tundi, käitumiseetikale ja teistele esteetilise kasvatuse probleemidele (keel, kultuur, loodus) 6 tundi, NSV Liidu moodustamise 50. aastapäevale ja sellega seoses olevatele teemadele, nagu internatsionalistlik kasvatustöö, kultuuri areng NSV Liidus, — 3 tundi, kutservalikule 4 tundi, ohutustehnikale, sealhulgas liiklus- ja tuleohutusele, — 8 tundi ning kohtumistele selle ala töötajatega 2 tundi. Klassile antud ühiskondlike ülesannete täitmisest kokkuvõtete tegemiseks on ette nähtud 2 tundi. Peale selle on määratud üks klassijuhatajatund veerandis klassijuhatajapoolseks ulatuslikumaks poliitinformatsiooniks.

Kasvatustööst üldprobleemidest on sel õppeaastal pandud pearõhk käitumis- ja esinemiskultuurile. Kogu aeg on päevakorras võitlus meeldiva ja kohase meeljoone eest, et õpilased jääksid õpilaskuiks (soengud, vormirõivaste kandmine jmt.). Seda kõike tehakse mitte keelkäsuga korras, vaid nii, et õpilased mõistaksid vajadust olla küll igati kaasaegne, kuid mõõdukas. Selleks korraldavad klassijuhatajad nendes küsimustes kohtumisi moekunstnike ja teistega.

Klassijuhatajate koondise töö. Klassijuhatajate koondise tööd juhib õppealajuhataja H. Jõgisalu. Koondise plaani on võetud küsimused, mida on vaja läbi arutada koos kõikide klassijuhatajatega. Käesoleval õppeaastal oli neid planeeritud viis. Esimene koosolek toimus septembri esimestel päevadel ja seal oli kõne all töö planeerimine uueks õppeaastaks.

Teine koosolek oli septembri lõpul, arutusel olid pioneeride marss «Alati valmis!» ja leninlik arvestus. Järgmisel korral, jaanuaris, tegi klassi- ja koolivälise töö organisator kokkuvõtteid õpilasorganisatsioonide tööst esimesel poolaastal ning andis suunad järgmiseks poolaastaks. Veebruaris arutati õpilaste käitumiskultuuri koolis ja väljaspool kooli ning kuulati direktori ettekannet Haridusministeeriumi kolleegiumi sellekohasest otsusest.

Klassijuhatajate koondise viimasel koosolekul arutati eksamijuhendit ja anti suunad suvevaheaja plaanide koostamiseks. Peale selle toimuvad klassijuhatajate grupinõupidamised. Need kutsutakse kokku vastavalt vajadusele.

Klassijuhatajate töökogemuste vahetamist käesolevaks õppeaastaks eraldi planeeritud ei ole. Kooli juhtkond põhjendab seda sellega, et eelmistel aastatel oli see tööloik üsna tihe ja selleks ei olnud nüüd vajadust. Järgmisel aastal tuleb tööle rakendada enam noori, kogemusteta klassijuhatajaid, ja on juba ette nähtud, et töökogemuste vahetamisele tuleb töös klassijuhatajatega anda vajalik koht.

Klassijuhataja aruandlus ja tema tööle hinnangu andmine. 1. Klassijuhatajatundide kuulamine ja analüüsimine kooli juhtkonna poolt. Vahel piirdatakse ka tunnikonkreetse analüüsiga, eriti siis, kui klassijuhatajatundi täidavad õpilased (klassijuhataja juhendamisel muidugi), sest siis võib võõra juuresolek tunni käiku häirida, nii et see koguni nurjub.

2. Klassijuhataja aruande kuulamine kooli juhtkonna koosolekul. Sel juhul annab klassijuhataja aru kogu oma tööst: tööplani täitmisest, õppepedagooogikast, tööst aineõpetajatega, lastevanematega, kutsesuunitlusest jm.

3. Kokkuvõtete tegemine klassijuhataja tööst õppenõukogus.

Suuri nõudeid klassijuhatajatööle koolis esitab ühiskondlikult kasulik töö. See ei ole tühipaljas bürokraatlik nõudmine, see on kooli enda elu: kui klass läigib puhtusest, kui iga asi on omal kohal, kui klassile hooldada antud lillepeenar või muruplats on korras, siis tunnevad õpilased ise oma tööst rahuldust, ja kui need nõuded on kujunenud üldisteks, kohustuslikeks kogu koolile, teevad õpilased ühiskondlikult kasulikke tööd heameelega.

Klassijuhatajatöö hindajaks on tema klassi pale, selle õppeedukus, käitumiskultuur, osa kooli ühistes üritustes, temale antud ühiskondlike ülesannete täitmises. Vastavalt sellele on parematele klassijuhatajatele avaldatud direktori käskkirjaga kiitust. Iga veerandi lõpul õppeedukusest kokkuvõtete tegemisel nimetatakse ka paremad klassijuhatajad. Käesoleval õppeaastal tõsteti paremaid klassijuhatajaid esile ka Märjamaa keskkooli 25. aastapäeval.

Olulisem kui igasugused käskkirjad on see, et kooli juhtkond käib ringi lahtiste silmadega. Ja kui midagi on hästi tehtud, ei lähe sellest vaikides mööda. Inimlik tunnustus innustab nii õpetajaid kui ka klassijuhatajat.

Klassijuhataja isiksus. Klassi ilme kujunemine, tema vaated, õpilaste täpsus, töösse suhtumine jne. olenevad suuresti klassijuhataja isiksusest, tema nõudlikkusest iseenda ja klassi vastu. Kõige olulisem on seejuures järjekindlus ja klassijuhataja enda suhtumine ühtsetesse nõuetesse. Raskused tekivad siis, kui ei ole arusaamist ühtsetest nõuetest. Korranõudlikkus ja õpetaja leppimatus korratusega on edukuse alus nii klassijuhataja kui ka aineõpetaja töös. See nõue peab olema vastastikune, sest klassijuhataja on teises klassis aineõpetaja.

Räägitakse palju nõudlikkusest klassijuhataja ja tema töö vastu, pahatihti aga unustavad koolijuhid ära lihtsa tõe: selleks et klassijuhatajalt nõuda, tuleb talle anda, hoolitseda tema enesetäien-

damise eest. Tõsi küll, väga palju oleneb õpetaja enda lugemusest, maailma-asjadega, koolikorralduse ning metoodika uusimate vaadetega kursisolekust. Seda ühelt poolt, kuid teiselt poolt on küsimus nende materjalide kättesaadavuses õpetajale.

Esimene nõue on õpetaja, klassijuhataja enda haritus, seda eriti vanemates klassides, sest kaasaja õpilane on väga hästi informeeritud. Klassijuhataja informeerimine ja abistamine tahab veel paljus läbimõtlemist. Märjamaa õpetajatele on kutsutud lektoreid esinema ka väljastpoolt. Nii on õpetajatele esinenud partei rajoonikomitee sekretärid ja osakonnajuhatajad. Nad on kõnelnud nii teoreetilistest probleemidest kui ka rajooni majanduse ning kultuuri arengu teemadel. Õpetajatega on käinud vestlemas teadlased (J. Eilart jt.). Kooli juhtkond on klassijuhatajaid võimaluse korral suunanud partei- ja majandusaktiivi nõupidamistele ka kohalikus kultuurimajas, kui seal on kõne all olnud teemad, mille kuulamine klassijuhatajat tema töös võiks abistada.

Viimasel kohal ei ole samuti õpetajate kultuuriline teenindamine. Käesoleval õppeaastal korraldati teatrikuusetenduse «Inimene ja inimene» ühisvaatamine. Käidud on ka mitmetel näitustel.

Klassijuhataja töö on raske ja nõuab väga palju aega, kannatust, järjepidevust ning ka eneseohverdumist. Kasvatustöös ei saa olla allahindlust, sellepärast tuleb alati kõik puudused lõpuni välja selgitada, tuleb tungida olukordade lahendamisel peensustesse, nimetatagu seda või pedantsuseks. Mida vanemaks saab õpilane, sedamööda kasvavad ka nõudmised tema vastu. Kõik see aga ei tule iseenesest, vaid on aastatepikkune töö, mille jooksul kasvab ka kasvataja ise. Tänu sellisele tööle õpilastega, õpetaja enesekasvatusele, järjekindlale tööle klassijuhatajatega, nõudlikkusele iseenda ning teiste vastu on ka kasvatustöös tulemusi.

ÕPILASTE KUTSE-SOOVID JA NENDE MUUTUMINE KUTSE-INFORMATSIOONI VÄLTEL

AIMI SUKAMÄGI

Eksperimendist võttis osa 494 kaheksanda ja 330 üheteistkümnenda klassi õpilast erinevatest Eesti NSV piirkondadest: ülikoolilinnast Tartust, tööstuskeskustest Kiviõlist, Kohtla-Järvelt, põllumajanduslikest piirkondadest Viljandist, Märjamaalt, Pärnu-Jaagupist. Kontrollgrupp valiti samadel põhimõtetel Elva, Kohtla-Järve, Tapa, Valga ja Lähte koolide 278 kaheksanda ja 155 üheteistkümnenda klassi õpilasest.

Algtaseme mõõtmine toimus 1969. aasta oktoobris sellekohase küsimustikuga.

Pärast küsimustiku täitmist anti igale eksperimentaalgrupi õpilasele raamat «Kutsevaliku alused» ning järgnes töö klassijuhatajatele antud juhendi järgi. Õpetajad ei olnud eelnevalt saanud mingit ettevalmistust kutseinformatsiooni korraldamiseks koolis. Seetõttu tuli vastavalt vajadusele anda konsultatsiooni juhendi rakendamiseks.

Kutseinformatsiooni meetoditena klassijuhatajatundides ja kodus kasutasime tööd spetsiaalse kirjandusega, millest põhiline oli raamat «Kutsevaliku alused», samuti vestlusi ekskursioonidel ja kohtumistel.

Töös ilmses, et õpetajatele valmistab suuri raskusi kutseorientatsioonialaste probleemide käsitlemine koolis, sest nad ei olnud saanud ettevalmistust. Kirjalik juhend ja suulised juhtnõuad ei suutnud lünka täita. Nii mõnigi klassijuhataja täitis ülesande formaalselt, suutmata siduda küsimust tegelikkusega. Formaalne töö ei suuda aga õpilast köita.

Töö kontrollgruppides toimus koolide

kutseorientatsiooni plaanide järgi. Ka kontrollgruppides toimusid klassijuhatajatunnid ja ekskursioonid kutseinformatsiooni andmiseks. Põhilise meetodina kasutati vestlusi töötajatega kohtumistel klassijuhatajatundides ja ekskursioonidel, samuti tööd kirjandusega, millest olulisemad olid õppeasutuste teatmikud.

Teistkordselt täideti sama küsimustik veebruaril lõpul.

Mõõdeti järgmisi küsimusi:

1) õpilaste kutsesoovid ja soovide muutumine kutseinformatsiooni tulemusel;

2) õpilaste teadmised kutsevalikust ja nende muutumine:

a) küsimused, mille kohta õpilased said vastuse õpikust;

b) küsimused, mille kohta õpikus oli antud informatsiooni hankimiseks skeem ja õpilased pidid vastused leidma iseseisvalt;

3) õpilaste suhtumine elukutsetesse ja suhtumise muutumine kutseinformatsiooni tulemusel.

Eksperimendi tulemuste kirjeldamisel on kasutatud järgmisi tähistusi:

E_1 — eksperimentaalgrupi andmed küsimustikule esimest korda vastamisel;

E_2 — eksperimentaalgrupi andmed küsimustikule teist korda vastamisel;

K_1 — kontrollgrupi andmed küsimustikule esimest korda vastamisel;

K_2 — kontrollgrupi andmed küsimustikule teist korda vastamisel.

ÕPILASTE KUTSESOOVID

Kutsesoovidest annab ülevaate tabel 1. Tabelis on kutsed klassifitseeritud rahvusvahelise standardklassifikatsiooni järgi. 8. klassi õpilastel on neljal viiendikul kutsesoov (E_1 — 81,0%, K_1 — 81,7%). A. Kitse ja E. Ranniku (13) uurimuses nimetasid kutsesoovi 63,7% õpilastest. Küsimustiku teistkordsel täitmisel vähenes (6,5%) eksperimentaalgrupis veelgi nende õpilaste arv, kes oma kutsesoovi ei nimetanud. Kontrollgrupis, vastupidi, langes mõne protsendi võrra kutsesoovi nimetanud õpilaste arv. Ilmselt oli see tingitud sellest, et teistkordsel küsimustiku täitmisel olid õpilased üllatunud, miks tuleb sama ankeet uuesti täita.

Kõige rohkem soovivad õpilased kõrge- mat haridust eeldavaid kutseid (E_1 — 37,9%,

* *Algus «Nõukogude Koolis» 1972, nr. 5.*

K₁ — 36,9%), transpordi- ja kommunikatsioonialaseid kutseid (E₁ — 14,4%, K₁ — 13,8%). Kuigi tootmisalaseid kutseid nimetavad 12—13% õpilastest, ei ole see kategooria küllaldane, sest sel alal tegeleb val-

dav osa töötajatest (35%). Vähe soovitakse ka põllumajanduslikke ja teenindusalaseid kutseid. Kaevuriks ei soovi saada ükski õpilane.

Tabel 1.

Õpilaste kutsesoovid elukutsete gruppide järgi

Elukutsete grupp	Eksperimentaalgrupp				Eri- nevus	Kontrollgrupp				Eri- nevus
	E ₁		E ₂			K ₁		K ₂		
	arv	%	arv	%	%	arv	%	arv	%	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
8. klassid										
0. Akadeemilised, tehnika-alased ja lähedased kutsed	187	37,9	187	41,6	+3,7	102	36,9	75	28,7	-8,2
1. Administratiiv- ja juhtivad töötajad	1	0,2	1	0,2	—	—	—	1	0,4	+0,4
2. Kantseleitöötajad	7	1,4	4	0,9	-0,5	1	0,3	—	—	-0,3
3. Kaubandustöötajad	30	6,1	31	6,9	+0,8	18	6,5	20	7,7	+1,2
4. Põllu- ja metsamajandustöötajad, kalurid, kütid	22	4,5	21	4,7	+0,2	14	5,0	16	6,1	+1,1
5. Kaevurid, kivi- murrutöötajad	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6. Transpordi- ja kommunikatsioonitöötajad	71	14,4	62	13,8	-0,6	48	17,3	44	16,9	-0,4
7./8. Tööstustöölised, tootmistöölised	60	12,1	76	16,9	+4,8	36	12,9	37	14,2	+1,3
9. Teenindus-, spordi- ja kultuuriala töötajad	14	2,8	9	2,0	-0,8	1	0,3	2	0,8	+0,5
10. Eespool klassifitseerimata kutsealade töötajad	1	0,2	2	0,4	+0,2	4	1,4	5	1,9	+0,5
11. Sõjaväelased	1	0,2	1	0,2	—	—	—	—	—	—
Sportlane, direktor	6	1,2	—	—	-1,2	3	1,1	3	1,1	—
Ei tea	77	15,6	49	10,9	-4,7	45	16,2	48	18,4	+2,2
Vastamata	17	3,4	7	1,6	-1,8	6	2,1	10	3,8	+1,7
Kokku	494	100	450	100		278	100	261	100	

11. klassid

0. Akadeemilised, tehnika-alased ja lähedased kutsed	242	73,4	214	69,9	-4,0	111	71,6	94	67,2	-4,4
1. Administratiiv- ja juhtivad töötajad	1	0,3	1	0,3	—	5	3,2	1	0,7	-2,5
2. Kantseleitöötajad	2	0,6	1	0,3	-0,3	3	1,9	1	0,7	-1,2
3. Kaubandustöötajad	7	2,1	3	1,0	-1,1	1	0,7	—	—	-0,7
4. Põllu- ja metsamajandustöötajad, kalurid, kütid	4	1,2	2	0,7	-0,5	—	—	1	0,7	+0,7

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
5. Kaevurid, kivi- murrutöötajad	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6. Transpordi- ja kommunikat- sioonitöötajad	15	4,6	13	4,3	-0,3	—	—	—	6	4,3	+4,3
7./8. Tööstustöölised, tootmistöölised	4	1,2	8	2,6	+1,4	15	9,7	4	2,9	-6,8	
9. Teenindus-, spordi- ja kul- tuuriala töötajad	2	0,6	5	1,6	+1,0	—	—	1	0,7	+0,7	
10. Eespool klassifit- seerimata kutse- alade töötajad	2	0,6	—	—	-0,6	2	1,3	—	—	-1,3	
Sõjaväelane	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Sportlane, direktor	1	0,3	1	0,3	—	—	—	—	—	—	—
Ei tea	45	13,6	40	13,1	-0,5	15	9,7	22	15,7	+6,0	
Vastamata	5	1,5	18	5,9	+4,4	3	1,9	10	7,1	+5,2	
Kokku	330	100	306	100		155	100	140	100		

Eksperimendi käigus 8. klassi õpilaste kutse soovid gruppide järgi oluliselt ei muutunud. Mõnevõrra tõusis katsegrupis kõrgemat haridust eeldavate kutsete arv (3,7%), kontrollgrupis aga langes mittevastajate arvel. Kõige rohkem tõusis tootmisalaste kutsete osatähtsus (4,8%), kontrollgrupis oli tõus 1,3%.

11. klassi õpilastel on eksperimentaalgrupis kutse soov 84,9%-il. Küsimustiku teistkordsel täitmisel nimetati kutse soovie mõne protsendi võrra vähem kui esimesel korral. Õpilaste kutse soovides on valdavalt kõrgemat haridust eeldavad kutsed (E₁ — 73,4%, K₁ — 71,6%). Teistest kutse gruppidest on kutse soovie vähe. Katse vältel toimunud muutused on veelgi väiksemad 8. klassiga võrreldes.

Kuigi kutse soovie muutused ei selgunud kutse gruppide järgi, ilmnisid küsimustike omavahelisel võrdlemisel siiski soovie muutused. Vaatleme järgmisi andmeid 8. klassi kohta:

	Eksperi- mentaalg grupp		Kontroll- grupp	
	arv	%	arv	%
1	2		3	
1. Kutse soov jäi samaks	179	40,2	156	60,5
2. Kutse soov muutus	147	33,0	34	13,2
3. Kutse soov nime- tatud ainult esi- mesel korral	46	10,4	23	8,9

	1	2	3	
4. Kutse soov nimeta- tud ainult teisel korral	44	9,9	15	5,8
5. Kutse soovie ei ole märgitud	29	6,5	30	11,6
Kokku	445	100,0	258	100,0

6. Ainult ühel korral täidetud küsimustikud või küsimustikud, millele nimi märkimata

49 20

Näeme, et kutse soov jäi samaks eksperimentaalgrupis ainult 40,2% õpilastel, kontrollgrupis 60,5% (erinevus 20,3%).

Kutse soov muutus eksperimentaalgrupis 33% ja kontrollgrupis 13,2% õpilastest (erinevus 19,8%).

Vaatleme samu andmeid 11. klassi kohta:

	Eksperi- mentaalg grupp		Kontroll- grupp	
	arv	%	arv	%
1. Kutse soov jäi samaks	143	47,7	90	66,7
2. Kutse soov muutus	78	26,0	18	13,3
3. Kutse soov nime- tatud ainult esimesel korral	28	9,3	16	11,8
4. Kutse soov nime- tatud teisel korral	32	10,7	7	5,2
5. Kutse soovie ei ole märgitud	19	6,3	4	3,0
Kokku	300	100,0	135	100,0

	1	2	3
--	---	---	---

6. Ainult ühel korral täidetud küsimustikud, või küsimustikud, millele nimi märkimata

36 25

11. klassis jäi kutse soov samaks 47,7% eksperimentaalgrupi ja 66,7% kontrollgrupi õpilastel (erinevus 11%). Kutse soov muutus vastavalt 26%-il ja 13,3%-il (erinevus 12,7%). Nagu näeme, on õpilaste kutse soovid muutunud eksperimentaalgruppides hoopis rohkem kui kontrollgruppides. Erinevused on statistiliselt olulised ($t > 3$; vt. А. Кызырлял, Вопросы методики педагогических исследований, часть II. Таллин, 1971, lk. 131—135), kusjuures 8. klassis on kutse soovid muutunud ligikaudu kaks korda arvukamalt kui 11. klassis. Millega muutust seletada?

Jälgides eksperimentaalgruppides tehtud tööd, võime tuua järgmised põhjused:

1) eneseanalüüsi küsimustega tegelemine ja

2) kutsete põhjalikum tundmaõppimine.

Kumb neist antud juhul oli olulisema mõjuga? Võrreldes 8. ja 11. klassides tehtud tööd on näha, et eneseanalüüsi küsimustega tegeldi mõnevõrra rohkem 8. klassis. 11. klassis õpiti elukutseid põhjalikumalt tundma. Kuid olulist erinevust 8. ja 11. klassi eksperimentaalgrupi töös ei ole. Kõige tõenäolisem näib olevat, et 8. klassi õpilastel pole kutse soov veel kindlalt välja kujunenud, ja nad on rohkem mõjustatavad, kui 11. klassi õpilased, s. t. 8. klassi õpilased on kutsevalikuks vähem küpsed. Teine põhjus võib olla ka see, et võttes arvesse eespool nimetatud kutsehuvide kujunemise astmeid, on 8. klassi õpilased läbinud huvide astme ja on valdavalt eas, mil arvestatakse võimeid. Võimete analüüsiga nimetatud uurimuses ka tegeldi. 11. klassi õpilased on eas, mil esikohale kutsehuvide kujunemisel on tõusnud (kutse) väärtused. Väärtuste probleemiga uurimuses ei tegeldud.

KUTSESOOVI ÜHTIMINE VANEMATE SOOVIGA

Elukutse valikul on tähtis osa kodul. Küsimuse «Millist elukutset soovivad Teie

vanemad?» vastused hinnati õpilase enda kutse soovi arvesse võttes: ühtub täiesti, enam-vähem, ükskõikne, ei ühtu, ei soovita midagi.

8. klassi õpilastel ühtib kutse soov ligikaudu kolmandikul (E_1 — 27,6%, K_1 — 33,4%) vanemate sooviga, ei ühtu viiendikul (E_1 — 18,4%, K_1 — 23,7%) ja üks viiendik kuni üks neljandik vanemaid ei soovita midagi. H. Galkite uurimuses olid vastavad protsendid 48, 13, 39 (5). Küsimustiku teistkordsel täitmisel olulisi muutusi ei ole. Eksperimentaalgrupis tõusis ühtivus 7,8%, kontrollgrupis langes 4,3% (põhiliselt mittevastajate arvel).

11. klassis ühtib õpilaste kutse soov vanemate sooviga samuti kolmandikul (E_1 — 33,6%, K_1 — 30,4%), ei ühti neljandikul (E_1 — 23,3%, K_1 — 28,4%) ja samapalju (E_1 — 25,5%, K_1 — 23,2%) vanemaid ei soovita lastele mingit kutset. Eksperimendi vältel toimunud muutused olid veelgi väiksemad kui 8. klassis. Mingeid olulisi muutusi ei olnud. See on ka arusaadav, sest kutseinformatsioon ei haaranud õpilaste vanemaid. Edaspidises töös tuleb seda arvesse võtta. Ei saa pidada rahuldavaks olukorda, et ühel viiendikul õpilastel on elukutse valiku küsimustes koduga konflikt.

ÕPILASTE TEISEJÄRGULINE KUTSESOOV

Nagu nägime tabelitest 1 ja 2, ei vasta õpilaste kutse soovid rahvamajanduse vajadustele ning seetõttu on oluline jälgida ka kutse soovide, mille õpilased valivad siis, kui kõige enam soovitud kutset kohe omandada ei saa.

Vastused küsimusele «Kui Teil ei õnnestu omandada soovitud elukutset, millise kutse valiksite siis?» näitavad, et 8. klassi õpilased kirjutavad teise kutse soovina kõrgemat haridust eeldavaid kutseid poole vähem (E_1 — 18,0%, K_1 — 15,8%). Teistes kutserühmades on olukord enam-vähem sama. Kutse soovide muutus on põhiliselt toimunud mittevastajate ja nende arvel, kes vastasid «ei tea». Kui esmase kutse soovis tabelis oli mittevastajate ja vastuste «ei tea» osa alla 20% (E_1 — 19,0%, K_1 — 18,4%), siis nüüd on see tõusnud peaaegu 50%-le (E_1 — 47,2%, K_1 — 49,6%).

Ka 11. klassi õpilased nimetavad teise kutsesooivina kõrgemat haridust eeldavaid kutseid poole vähem ($E_1 = 30,3\%$, $K_1 = 27,1\%$). Rohkem on märgitud tootmisalaseid kutseid ($E_1 = 7,3\%$, $K_1 = 5,1\%$). Eespool nimetatud kutsesooivide muutus on ka siin toimunud mittevastajate ja «ei tea» vastajate arvel ($E_1 = 38,2\%$, $K_1 = 36,0\%$). Võib teha järelduse, et 40—50% õpilastest pole kutsesooivi mittetäitumisel kooli lõpetamise järel eriti mõelnud, mida siis peale hakata. Tõenäoliselt asusid paljud noored kutsesooivi mittetäitumisel tööle üsna juhuslikult. Küsimustikule teistkordsel vastamisel jäi olukord enam-vähem samaks nii 8. kui ka 11. klassis.

ELUKUTSED, MIDA EI VALITA MINGIL TINGIMUSEL

Teades õpilaste kutsesooive, on vaja ka teada, millised on kutseid, mida ei valita. Küsimuse «Milliseid elukutseid Te ei valiks mingil tingimusel?» vastused näitavad järgmist.

8. klassis saavad kõige rohkem negatiivseid valikuid ($E_1 = 33,2\%$, $K_1 = 37,8\%$) nagu ka positiivseid valikuid akadeemilised kutseid. Transpordi-, kommunikatsiooni- ja tööstusalased kutseid saavad negatiivseid valikuid pisut vähem kui positiivseid.

Ka 11. klassis ei valita kõige arvukamalt akadeemilisi kutseid ($E_1 = 43,7\%$, $K_1 = 40,0\%$). Suhteliselt rohkem ei valita ka põllumajanduslikke kutseid ($E_1 = 11,5\%$, $K_1 = 14,2\%$) ja kantsleleitööd ($E_1 = 7,0\%$, $K_1 = 3,2\%$). Võrreldes õpilaste kutsesooive ja elukutseid, mida mingil tingimusel ei valita, näeme, et mida rohkem elukutset valitakse, seda rohkem antakse ka negatiivseid valikuid. Kutset, mida ei tunta, ei valita ega anta ka negatiivseid valikuid. Kutsete tuntavuse ja valitavuse vahel leidsid seose ka A. Kits ja E. Rannik (13). Tulemust kinnitab küsimuse üksikasjalikum analüüs.

Kõige arvukamalt soovivad 8. klassi õpilased õpetajaks, kuid kõige rohkem seda kutset ka mingil tingimusel ei taheta omandada. Müüja- ja autojuhikutset valitakse samuti palju, kuid arvukalt on ka õpilasi, kes nendel aladel töötada ei taha. Meremehe-

Elukutse	Eksperimentaalgrupp		Kontrollgrupp	
	Kutse-soov	Ei vali mingil tingimusel	Kutse-soov	Ei vali mingil tingimusel
8. klassid				
Arst	10	48	6	39
Agronoom	8	9	14	7
Autojuht	41	22	38	11
Geoloog	14	—	10	—
Insener	17	3	14	2
Juuksur	12	16	6	5
Koristaja	—	18	—	13
Meremees	23	—	19	—
Müüja	42	19	28	17
Kantsleleitöötaja, raamatu-pidaja	6	27	4	14
Õpetaja	50	94	31	67
Õmbleja	27	5	18	3
Treener	14	—	5	—

11. klassid

Arst	20	45	9	33
Ajakirjanik	9	—	6	—
Autojuht	6	6	6	5
Insener	15	3	10	2
Jurist	13	2	7	1
Koristaja	—	5	—	6
Kantsleleitöötaja, raamatu-pidaja	1	17	2	10
Lüpsja	—	19	—	7
Psühholoog	13	—	4	—
Treener	10	—	5	—
Õpetaja	47	59	19	53

geoloogi-, treenerikutse puhul ei ole ühtki õpilast, kes neid kutseid mingil tingimusel ei tahaks omandada. Negatiivselt ollakse häälestatud kantsleleitöö ja koristajatöö suhtes. Arvukalt ei taheta valida ka arstikutset, kuid on ka kutsesooive.

11. klassis soovitakse kõige rohkem saada õpetajaks, ja kõige rohkem on ka neid, kes mingil tingimusel seda kutset ei valiks. Teiseks niisuguseks kutseks on arstikutse. Ainult positiivselt suhtutakse ajakirjaniku-, psühholoogi- ja treenerikutsesse. Madala haridusega (koristaja, lüpsja) ja üksluseid elukutseid (kantsleleitöötaja) ei valita või valitakse vähe.

* * *

Uurimusest ilmneb, et õpilaste kutsesoovides domineerivad kõrgemat haridust eeldavad kutsed, eriti 11. klassis. Rahvamajanduse vajadusel kaadri järele ja õpilaste kutsesoovidel on suured erinevused. Eksperimenti vältel, mil tehti eneseanalüüsi, õpiti põhjalikumalt tundma põhiliselt soovitud elukutset, anti lühiülevaade kodulinna (rajooni) rahvamajandusest ning kaadriprobleemidest, muutusid õpilaste kutsesoovid oluliselt. Kutsegruppide järgi aga olulisi muutusi ei toimunud. Kutsesoovide muutused toimusid kutsegruppide siseselt, ilmselt teatud (kutse) väärtusi, suhtumisi silmas pidades, eneseanalüüsi ja kutsete põhjalikuma tundmaõppimise tulemusel.

Kutsesoovide suur muutus näitab, et kõik õpilased ei olnud nii 8. kui ka 11. klassis veel küpsed kutsevalikuks. Eksperiment näitab ka seda, et õpilaste sihipärane ettevalmistamine kutsevalikuks aitab kiirendada kutsevaliku küpsuse saavutamist. Ülevaate andmine rahvamajandusest ning kaadriprobleemidest, samuti 1—2 ettevõtte külastamine ei suutnud oluliselt viia õpilaste kutsesoove rahvamajanduse vajadustele lähemale.

Ka õpilaste teisejärguline kutsesoov ei ole reaalselt oma täitumise võimaluselt, võrreldes esimese kutsesooviga. Paljud noored ei ole aga üldse mõelnud, mida nad hakkavad tegema pärast kooli lõpetamist, kui soovitud elukutset omandada ei saa.

Andmed näitavad, et mida laialdasemalt elukutseid tuntakse, seda rohkem neid ka valitakse. Järelikult muudab elukutsete ulatuslik tundmaõppimine need ka rohkem valitavaks. Kutsevaliku probleemid on keerulised ning pole lahendatavad ainult elukutsete tundmaõppimise ja ka eneseanalüüsi teel, küll aga on võimalus oluliselt kutsevalikul kaasa aidata. Elukutseid on palju ning ühe aastaga ei suudeta põhjalikult kõikide elukutsetega tutvuda. Seetõttu tuleb alustada tööd võrdlemisi varakult. Pealegi

on kutsevaliku probleem seotud suhtumiste ja väärtusega, mida saab kujundada ainult aastate jooksul.

Kasutatud kirjandus

1. В. Курт, Профессиональная ориентация и консультация как предмет научных исследований в Германской Демократической Республике. «Советская педагогика» 1967, № 9.
2. А. И. Джусуп, Как мы заинтересовали учащихся строительными профессиями. В книге «Вопросы развития у учащихся интерес к профессии». М., 1965.
3. Л. Йовайша, Основы подготовки учащихся к выбору профессии. Автореферат докторской диссерт. Вильнюс, 1971.
4. Эффективность подготовки специалистов. Каунас, 1969.
5. Г. Галките, Основные проблемы профориентации учащихся 7—8 классов в системе работы классного руководителя. Автореферат канд. диссерт. М., 1966.
6. Л. Жуков, Система профессиональной ориентации учащихся сельской средней школы. Автореферат канд. диссерт. Рига, 1968.
7. Т. Вилцинш, Историко-социологические проблемы выбора трудового пути и профессии молодежью. Автореферат канд. диссерт. Рига, 1967.
8. D. L. Mackaye, The Fication of vocational Interest. «American Journal of Sociology» XXXIII, 1927, November, Chicago.
9. E. Ginzberg and others, The problem of occupational choice. «American Journal of Orthopsychiatry» 1950, vol. 20.
10. A. Roe, The Psychology of Occupations. New York, 1956.
11. E. Ginzberg, Occupational choice. New York, 1951.
12. D. Super, The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development. New York, 1957.
13. A. Kits, E. Rannik, Tallinna koolide 8. klasside õpilaste kutsevalikut mõjustavatest faktoritest. (Sotsioloogiline uurimus.) Tallinn, 1971.

PIONEERIRÜHMA PSÜHHOLOOGIA*

J. KOLOMINSKI,
pedagoogikakandidaat,
Minski Pedagoogilise Instituudi
dotsent

Oma 50-aastase kuulsusrikka ajaloo vältel on pioneeriliikumine meie maal kogunud nimetamisväärsed ja huvipakkuvaid kogemusi pioneerikollektiivide kasvatus- ja juhendamiseks. Kasvatustöö pedagoogilise mõjutamise meetodite edasine täiustamine eeldab, et pioneeritöötajad võtaksid omaks nüüdisaja pedagoogika ja psühholoogia, sealhulgas ka sotsiaalpedagoogika saavutused.

Sotsiaalpsühholoogia õpib tundma isiksuse arenemist, suhteid ja tegevust üksteisega suhtlemise protsessis.

Väikese grupi all mõeldakse inimeste niisugust ühendust, kuhu kuulub kaks kuni 30–40 inimest ja mille liikmed on vahetus kontaktis. Tähendab, et sellised tähtsad organisatsioonilised üksused nagu pioneerisalk ja -rühm on sotsiaalpsühholoogilisest seisukohast väikesed grupid. Omalaadsed väikesed grupid moodustavad samuti mitmesugused ringid, isetegevuskollektiivid, spordivõistkonnad jne. Loomulikult kujutab endast väikest gruppi ka kooliklass.

Väikesed grupid erinevad mitte ainult oma suuruselt, vaid ka oma organiseerimisviisilt. Ühed grupid, neid nimetatakse ofitsiaalseteks, moodustatakse kindlate ülesannete täitmiseks, teised — mitteofitsiaalsed — tekivad iseendast vabatahtlikkuse alusel. Pioneerorganisatsiooni struktuuri kuuluvad nii ühed kui ka teised. Peale selle tekivad pioneerirühmas vastastikuse sümpaatia alusel ühendused ja grupeeringud, kes, ehkki nad ei ole ametlikult kuskil fikseeritud, avaldavad olulist mõju nii õpilase isiksuse arenemisele kui ka rühma elule tervikuna. Veelgi

enam, juhtub, et lapsele muutub eriti tähtsaks just see mitteofitsiaalne grupp ja hinnangud oma käitumisele, mis ta saab seal, on tema jaoks mitte vähem olulised kui ülejäänud. Kui näiteks rühmakoondusel mõistetakse pioneeri see või teine teguviis hukka, grupeeringukaaslased aga kiidavad selle heaks, kaldub õpilane nende hinnangut ainuõigeks pidama. Sellepärast tuleb pioneerijuhil, enne kui otsustada, missugust mõjutusabinõu ühel või teisel juhul rakendada, välja selgitada, missugune grupp on õpilasele kõige tähtsam, missuguse grupi arvamusega ta nõustub, pidades seda enda omaks. Sotsiaalpsühholoogias on niisugused rohkem tähtsad grupid saanud referentiivsete nimetuse.

Väikestel gruppidel on kindel psühholoogiline struktuur, mis sõltub vastastikutest suhetest, mis seob nende liikmeid omavahel. Pioneerirühmas ühinevad lapsed esmajoones nende ettevõtmiste ümber, mis on neil teoksil. See on asjalike suhete või, nagu ütles A. Makarenko, vastutava sõltuvuse suhete süsteem. Selles süsteemis on igal pioneeril kindel koht: rühmanõukogu esimees, salga-juht, seinalehe toimetuse liige jne. Nii tekib grupi organisatsiooniline struktuur. Ent lapsed ei ole nende või teiste ühiskondlike funktsioonide, sotsiaalsete rollide mehaaniliselt täitjad. Igaüks neist on isiksus oma maitsete, huvid ja kalduvustega. Nii näiteks võib rühmanõukogu esimees ühesse pioneerisse suhtuda mitte ainult kui rühma lihtliikmesse, vaid neid võib siduda vastastikusele sümpaatialle rajanev sõprus või, vastupidi, nad võivad teineteisele mitte meeldida, kogu vaenujalal olla. Kõik need tunded tungivad salga, rühma ja iga grupi ellu. Need moodustavad isiklike suhete eri süsteemi, millel on mitmeid iseärasusi. Esiteks, isiklikud suhted tekivad peamiselt stiihiliselt, iseendast, samal ajal kui asjalikud suhted — pioneerlikud — on suuremal või vähemal määral programmeeritud pioneeriseaduste, õpetajate ja pioneerijuhtide poolt. Sellega seoses teinegi oluline iseärasus — isiklikud suhted ei ole mitte alati n.-õ. palja silmaga nähtavad. Mitte asjata räägitakse neist kui grupi mikrostruktuurist. Sellesse mikrostruktuuri tungida on pioneerijuhil väga vaja. On ju igal pioneeril selles suhete süsteemis oma koht. See sõltub sellest, kuidas temasse suh-

* Kohandatult ajakirjast «Vožatõi» 1972, nr. 3.

tuvad eakaaslased. Üks sümptiseerib, temaga suheldakse meelsasti, teist ei armastata. Ja ehkki asendit isiklike suhete süsteemis ei fikseerita ametlikult kuskil, avaldab see suurt mõju iga pioneeri emotsionaalsele enesetundele. Väga oluline on ofitsiaalse rolli, mida õpilane täidab pioneerikollektiivis, vastavus tema asendile isiklike suhete süsteemis. Hea on, kui salgajuhti või rühmanõukogu esimeest hindavad lapsed mitte ainult teovõime pärast, vaid teda ka armastavad kui head ja ustavat sõpra. Paraku esineb lahkuminekuid: lapsed ei armasta kaaslast, kuid täiskasvanute soovitude kohaselt on ta valitud salgajuhiks. Samas on salgas lapsi, kes sümptiseerivad paljudele ja kellel on kaaslastele suur mõju, kuid kellel ofitsiaalset ametit ettevõtmistes ei ole.

Kõik see kõneleb vajadusest, et pioneeri juht ja õpetaja õpiksid tundma pioneeride isiklike suhteid ja arvestaksid neid oma töös. See ei ole kerge. Eriuringud on näidanud, et üksnes laste igapäevase elu vaatlustest ei piisa. Appi tuleb sotsiaalsühholoogia. Laialt on levinud sotsiomeetrilised meetodid. Nende rakendamine on rajatud ühele psühholoogilisele aksioomile: kui ühele inimesele on teine inimene sümpaatne, siis püüab ta oma sümpaatiaobjektile võimalikult lähemal olla — temaga ühes pingis istuda, kõrvuti töötada, koos käia-jalutada jne. Eriti eredalt tuleb see ilmsiks lastel, kes tavaliselt oma tundeid väga vahetult ilmutavad. Järelikult, kui on teada, kellega püüavad lapsed suhelda mitmesugustes situatsioonides, võib teha järelduse nende suhtumise kohta üks-teisesse, andmata seejuures nende sümpaatiate ja antipaatiate kohta otseküsimusi, millele nad vastavad äärmiselt vastumeelselt. Sotsiomeetrilises katses esitatakse grupi igale liikmele näiteks järgmised küsimused (need võivad olla esitatud väikese ankeedi vormis):

1. Kellega sa tahaksid ühes pingis istuda? Nimeta kolm nime.

2. Kellega sa tahaksid ühes salgas olla? Nimeta kolm nime.

3. Kellega koos tahaksid pioneeriülesannet täita? Nimeta kolm nime, jne.

Et lapsed oleksid võimalikult siirad, kirjutage ankeedi lõppu, et nende vastustet ei saa keegi teada.

Katse tulemused kuuluvad lihtsale mate-

maatilisele töötlemisele. Kõigepealt on valikud vaja kanda tabelisse, mis meenutab spordivõistluste tabelit. Vertikaallahtrisse paigutatakse pioneeride nimed tähestiku järjekorras ja neist igaühe järjekorranumber. Horisontaallahtrisse tulevad ainult numbrid. Kui näiteks Kask valis Järvekülje, Nõmmiku ja Rebase, siis pannakse Kase horisontaallahtrite ja valitute vertikaallahtrite ristumiskohta — pluss. Nii täidetakse kogu tabel. Edasi tuleb märkida vastastikused valikud. Sel juhul tehakse võrdusmärk sõõris, Tabeli allosas on kaks lahtrite rida summeerimiseks: 1) saadud valikute arv, 2) vastastikuste valikute arv. Need on väga olulised näitajad. Näiteks rühma 30 pioneerist valis igaüks kolm kaaslast, s. o. tegi kolm valikut. Kokku on tehtud 90 (30×3) valikut. Tähendab, iga katsest osavõtnu võis keskmiselt arvestada seda, et teda valis samuti kolm kaaslast, s. o. et ta saab kolm valikut. Tegelikult ei juhtu kunagi nii. Valikud jaotuvad äärmiselt ebavõrdselt: ühed saavad neid väga palju, teised — hoopis vähe, kolmandad on valikust täiesti välja jäänud. Saadud valikute arv, mis näitab, kui palju grupi liikmeist sooviks suhelda ühe või teise kaaslasega, mõõdab inimese staatust, asendit isiklike suhete süsteemis. Mida rohkem valikuid ta sai, seda kõrgem on ta asend. On välja töötatud asendite spetsiaalne skaala. Need, kes saavad keskmisest valikute arvust tunduvalt rohkem, kuuluvad liidrite kategooriasse (kolme lubatud valiku puhul kuuluvad siia kuus ja rohkem valikut saanud), kesmise ja üle kesmise arvu saanud kuuluvad «vastuvõetute» ja «arvestatavate» (kolm kuni viis valikut) kategooriasse. Nende laste asendit võib pidada heaks. Edasi tulevad halva asendiga kategooriad — «mittehinnatud» (nad saavad üks-kaks valikut) ja «isoleeritud» — mitte ühtki valikut. Muidugi on need nimetused vägagi tinglikud ja mitte mingil juhul ei tule neid lastele öelda (nagu ka katsete tulemusi üldse), kuid pioneerijuhil võimaldavad need klassifitseerida lapsi nende asendi järgi isiklike suhete süsteemis. Pedagoogile ja pioneerijuhile pakuvad need andmed suurt huvi. Tõepoolest, kes on minu klassis, minu rühmas liider? Mille eest teda lapsed armastavad? Missugust osa etendavad need populaarsed õpilased rühma elus jne. Peab ütleva, et sageli ootavad meid siin ül-

latused. Näiteks: pioneerijuhile näib, et rühmas peetakse «staariks» ilmtingimata Mändi, kes alati ilmutab suurt aktiivsust, kuulub muutmattult maleva juhtivaisse organeisse, õpib hästi jne. Tegelikult tuleb välja hoopis vastupidine — Mändi ei ole peaaegu keegi valinud, «staariks» osutub aga tihti distsipliini rikkuv Saaniste. See ei ole hoopiski abstraktne näide. Mitmetes eriuuringutes on välja selgitatud, et valitud aktivistidel on sageli halb asend isiklike suhete süsteemis. Sellekohane analüüs avas ka põhjused: nendel, keda täiskasvanud esitavad püsivalt aktiivi hulka, kujunevad järk-järgult välja isiksuse negatiivsed omadused. Lapsed viitavad niisugustesse aktivistidesse eitava suhtumise põhjustena järgmistele: nende oskamatus tööd organiseerida, upsakus, jämedus, soovimatus teiste arvamusi arvestada, hooplemine jmt.

Psühholoogilised uuringud näitasid, et pioneeritivistide hulgas on egoistliku, individualistliku suunilusega lapsi seal, kus aktiivi järjekindlalt ei vahetata, kus ühed ja needsamad lapsed pidevalt juhivad, teised aga alluvad.

Välja selgitanud iga pioneeri asendi, saavad pioneerijuhid ja pedagoogid kiiremini orienteeruda ja leida õige käitumisjoone pioneeride omavalitsuse valimisel.

Kuidas talitada juhul, kui aktivistide asend isiklike suhete süsteemis on halb? Eelkõige tuleb välja selgitada põhjused. Kas süüdi on laps ise (on jäme, upsakas jne.) või ei ole kollektiivis suudetud õiget ühiskondlikku arvamust kasvatada? Võib juhtuda, et rühmas on kujunenud ebaterve õhkkond, kus printsiipaalsed ja nõudlikud aktivistid osutuvad psühholoogilises isolatsioonis olevaks. Sõltuvalt põhjustest valib pioneerijuht selle või teistsuguse käitumistaktika.

Mehaaniliselt ei tohi aktiivi hulka esitada õpilasi, kes on saanud palju valikuid. Mõnedel neist võivad, näiteks, puududa vaja-

likud organisaatorivõimed. Edasi on väga vaja välja selgitada, kas üks teist valivad lapsed, kes kuuluvad ühte salka. Juhtub niigi, et isegi salkades, kus töö otsekui hästi läheb, on lapsed isiklikus, emotsionaalses plaanis killustatud. See ilmnebki vastastikuste valikute väikeses arvus. Samuti tuleb tähelepanu pöörata nendele alustele, mille põhjal on lapsed ühinenud. Peab arvestama, et ühineda võivad nad ka ühiskonnastaste tegude alusel. Täendab, laste vastastikused suhted ja kokkukuuluvus peavad saama pedagoogilise hinnangu.

Vastastikuste suhete psühholoogiline tundmaõppimine võimaldab pioneerijuhil ja pedagoogil välja selgitada, missugused lapsed on psühholoogiliselt isoleeritud. See on isiksusele väga ohtlik olukord. Õpilased, kellesse kaaslased suhtuvad halvasti, elavad seda raskesti läbi, nad muutuvad eraklikeks, süngeteks. Nende loominguine aktiivsus langeb. Eriuuringud näitasid, et sellised õpilased otsivad endale seltsi väljastpoolt kooli, et saavutada neid rahuldav hea asend. Sage li sooritavad nad eneseteostamiseks isegi ühiskonnastasteid tegusid. Ent kõike seda on võimalik ennetada, kui õigeaegselt korrigeerida vastastikuseid suhteid pioneerirühmas, aidata igal pioneeril endale vääriline koht leida.

Rühma psühholoogia tundmine võib pioneerijuhti paljus abistada. Peale selle teevad seda ka raamatud:

Ю. Азаров, Мастерство воспитания. «Просвещение», 1971.

Я. Коломинский, Человек среди людей. «Молодая гвардия», 1970.

Е. Кузьмин, Основы социальной психологии.

ISIKSUSE BIOLOOGILISTE JA SOTSIAALSE ARENEMISE DIALEKTIKAST

ULRICH IHLEFELD

1. PROBLEEMI ASETUS

Determinatsiooni marksistlik-leninlik määratlus lähtub kõigi asjade ja nähtuste universaalsest seosest. Käesolev käsitlus räägib isiksuse arenemise determinatsioonist, kuid mitte üksnes teoreetilises, vaid ka praktilises seisukohast. On ju koolitöö praktikasse puutuvate teaduste ülesanne avastada objektiivseid seoseid ja seaduspäraseid suhteid. Seepärast ei tohi ühtseid suhteid subjektiivselt liialdada ega reaalseid seoseid silmapaari vahele jätta.

On väidetud, et käesolev teema on formuleeritud ebateaduslikult, sest Karl Marxi kuuenda teesi järgi Ludwig Feuerbachi kohta¹ rajaneb inimese olemus ühiskondlikel suhtel, bioloogiline külg olevat materia madalam liikumisvorm, mistõttu bioloogiliste ja sotsiaalsete nähtuste vahelist dialektikat pole olemas. Probleemi fülogeneetilise külje dialektika on selge, kui tunnistada õigeks Friedrich Engelsi teos «Töö osa ahvi kujunemisel inimeseks».² Sellega pole aga veel otsustatud, kuidas on lood probleemiga ontogeneesi seisukohalt, sest fülogeneesi ja ontogeneesi seaduspärasused pole identsed. Et tegemist on põhimõttelise küsimusega, tuleb meie seisukoht põhjalikult sisse juhatada. Et tegelikkuses valitseb dialektika kõiges, siis on vähemalt

* Tõlge kogumikust «Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie». Tõlkinud Uno Liivaku.

¹ Karl Marx ja Friedrich Engels, Valitud teosed kahes köites, II kd. Tallinn, 1960, lk. 333.

² Sealsamas, lk. 63.

kaheldav, et isiksuse bioloogilise ja sotsiaalse arenemise vahel dialektilist seost ei ole. Tekib küsimus, milles seisnevad ühekülgse käsitluse allikad. Neid on mitu.

1. Dialektiliseks seoseks peetakse ainult põhjuse ja tagajärje otsest suhet. See pole ilmselt õige. Lenin on ühemõtteliselt väitnud:

«Kausaalsus, nagu me seda tavaliselt mõistame, on vaid väike osake ülemaailmsest seosest, kuid (materialistlik täiendus) mitte subjektiivselt, vaid objektiivselt reaalsest seosest.»³

2. Põhjuse ja tagajärje suhet vaadeldakse omaette; sellega lahutatakse ta objektiivselt universaalsest seosest. Järelikult hinnatakse eeldusi valesti. A. Kossakowski ei pea bioloogilisi eeldusi inimese arenemise determinantideks.⁴

3. Objektiivne seos ise vahetatakse ära temast probleemi asetuse ja meetodika paratamatu kitsenduse varal saadud kujutisega. A. Kossakowski⁵ on analüüsinud statistilist seost puberteediaegsete küpsustunnuste ning puberteedi psüühiliste tunnuste vahel ega ole leidnud mingeid statistilisi seoseid. Kui küsimus selliselt asetada, siis on täiesti mõistetav, et statistiliselt kindlaks tehtavat seost ei saa leida. Samuti on ju vaieldamatu tõsiasi, et aju kaal ja inimese intelligentsus pole korrelatiivses seoses. See aga ei tähenda, et aju ja intelligentsuse vahel ei ole mingit seost. Enne bioloogiliste ja sotsiaalsete nähtuste seose kohta üldise otsuse langetamist tuleb kontrollida teisi suhteid, seoste teisi vorme, eriti dünaamilisi, sest objektiivselt reaalsed suhted on lõpuks ikka dünaamilised.

4. Mainitud teesist Feuerbachi kohta, mis teatavasti on suunatud abstraktse mõiste tõlgendamise vastu, tehakse järeldus, et neid, kes isiksuse arenemist käsitledes ka bioloogilisi asjaolusid arvesse võtavad, tuleb klassifitseerida biologistidena, kahe teguri teoreetikutena vms. Ent ei keegi teine

³ V. I. Lenin, Teosed, 38, kd., Tallinn, 1964, lk. 146.

⁴ A. Kossakowski, Zur Psychologie der Schuljugend. Berlin 1969, lk. 47; A. Kossakowski, Über die psychischen Veränderungen in der Pubertät. Berlin, 1966, lk. 11 jj.

⁵ A. Kossakowski, Über die psychischen Veränderungen in der Pubertät.

kui Karl Marx ise on korduvalt juhtinud tähelepanu sellele, et inimene on ka looduslik olend.

5. Mõisteid, nagu seos, suhe, ühtsus, eeldus, põhjus ja determinatsioon, kasutatakse ebatäpselt ja osalt meelevaldselt. Et siin ei saa neid mõisteid lähemalt käsitleda, mainigem üht mõtet erialakirjandusest, mis vaidlusaluse probleemi kohta huvi pakub.

«Uuritavate objektide seostest saame rääkida, kui me teadmiste alusel ühe eseme omaduste muutumise kohta saame teha järeldusi teise eseme omaduste muutumise kohta. Seejuures pole põhjust eeldada, et üks asi sel juhul teist tingimata mõjutab. Niisugune mõju võib olemas olla, võib ka mitte olla. Kummalgi juhul on tegemist asjade seosega. Mõju on seose üks vorm, kuid mitte ainus... Seos on asjade seos ka seepärast, et ta ühtlasi erinevust kompenseerib ja tervikule viib.»⁶

Võiks nimetada mitmeid eri kontseptsioonidega autoreid, kes isiksuse arengut käsitledes bioloogiliste eelduste arvessevõtmist vajalikuks peavad. Puberteediküsimuste, seksuaalsete vajaduste jms. puhul pole asi teisiti mõeldavgi.

Ilmselt on isiksuse arengus tegemist bioloogiliste ja sotsiaalsete eelduste ja seostega, kuid me ei tohi seejuures inimese looduslikku (bioloogilist) olemust ja ühiskondlikku olemust vastandada metafüüsiliselt, vaid peame lähtuma bioloogilise ja sotsiaalse dialektilisest ühtsusest isiksuse arengus. Seegi on kõigest pool tõde; peale selle tuleb kindlaks teha, kumb neist on dialektilise ühtsuse oluline külg. Vastuse sellele on andnud Karl Marx eespool mainitud teesides Feuerbachi kohta. See on ka meie metodoloogiline kontseptsioon.

2. ALGME TE PROBLEEMISTIKUST

Isiksuse arengus esinevate bioloogiliste ja sotsiaalsete osiste dialektilise seose uurimine viib paratamatult algmete ja keskkonna probleemi juurde, mis pole oma aktuaalsust kaotanud ja mida uute teaduslike andmete lisandudes tuleb pidevalt läbi töötada.

⁶ N. Owtšinnikow, Die Kategorie Struktur in den Naturwissenschaften. Teoses «Struktur und Formen der Materie», Berlin, 1969, lk. 32.

Isiksuse arenemise alused on looduslikud algmed, mida tuleb mõista kui anatoomilisi füsioloogilisi eeldusi. Pärilikkus šifreerib desoksüribonukleiinhappe struktuuris inimese bioloogilise arenemise programmi, mis sisaldab bioloogilise küpsemisprotsessi teatud järjestuse. Teatavasti pole teadus seda tänini küllalt uurinud. Algmed määravad seega üldjoontes võimaliku arengu. Nii näiteks ei piisa, kui šimpansile anda algmed. Ka kõige leidlikum dressuur ei tee temast inimest, sest tema ajus puudub muu hulgas kõnekeskus. Inimese algmed on seega isiksuse arenemise vajalik eeldus, need determineerivad seda protsessi.

See konstateering nõuab täpsustust. Tuleb määratleda, mida algmed kindlaks ei määra. Alge pole jõud, mis iseenesest realiseerumisele pürib, sest ta ei ole isiksuse arenemise põhjus. Alge — tunnus — omadus ei ole lineaarselt seotud. Tunnuste kujunemist arenguprotsessis ei saa mõista kui nähtavaks muutunud geneetilist süsteemi, vaid kui epigeneetilise süsteemi ilmingut. Elusorganismide tunnuseks on süsteemse korra ja osalt nn. reeglipäratuse spetsiifilised vormid, mis kujutavad endast stabiilsuse ja muutlikkuse ühtsust. Ka inimeses on olemas ettemääratus (preformatsioon) ning sellele vastandlik potents uut luua, s. o. epigenees. See ühtsus on dialektiline, järelikult on üks tema külgi määrav. Isiksuse arenemises on see sotsiaalselt determineeritud epigenees. Isegi oletus, et neurofüsioloogilisel alal on tunnuste küpsemine ainuüksi endogeenselt determineeritud, on ajaliku argumentatsiooni varal hõlpsasti ümberlütatav. Sellest alustamegi kodanliku teooria kriitikat.

Olgu märgitud, et tegemist on teooriaga, mis seletab nähtumusi, mitte tegelikkust, näiteks neurooside tulemusrikast teraapiat. Nimetatud probleemiga tegelevad H.-J. Eysenck ja S. Rachman. Nad esindavad kahe teguri teooriat ning väidavad, «et käitumise aspektist on isiksus konstitutsioonilise isiksuse ja keskkonna mõjude produkt»⁷. See on otsustus, mis käib nn. kolmanda tasandi, käitumise, kohta, mida saab aga pidada kehtivaks ka vaadete, mõtlemisharjumuste ja suunitluste kohta. Me ei vaidle geneetilise

⁷ H.-J. Eysenck und S. Rachman, Neurosen — Ursachen und Heilmethoden. Berlin, 1967, lk. 44.

ja epigeneetilise süsteemi ühtsuse vastu, vaid esitame küsimuse, kumb külg selles ühtsuses on määrav. Ühes joonealuses märkuses leiame H.-J. Eysenckil ja S. Rachmanil järgmise seisukoha: «Ühemunakaksikute suurem kooskõla kuritegelikus käitumises on korduvalt tõestatud... Seal esitatakse kaalukaid tõendeid päriliku teguri olemasolu kohta, mis kalduvust kuritegevusele eelsoodustab.»⁸ See arvamus on mitmemõtteline, sest eelsoodustamine ei määra veel, kas seda tegurit tuleb mõista kui tungi või kui süsteemilt võimalikku käitumist. Viimasel juhul on otsustus triviaalne. H.-J. Eysencki seisukohta täpsustab viide tema enda uuringuetele, mida on kirjeldatud raamatus «The Psychology of Politics».⁹

Selles käsitleb Eysenck inimese ideoloogiat. Raamatus üritatakse tõestada, et inglise kommunistidel ja fašistidel on ühiseid jooni. Eysenck näeb ühiseid jooni pärilikes tegurites, s. o. isiksuse konstitutsioonis. Kui jätta kõrvale absurdne idee otsida kommunistidel ja fašistidel ühiseid jooni, siis jääb järele teooria, et preformatsiooni alla kuulub kõik, isegi see, kui võrd veendunud on mõni kommunist. Lõppkokkuvõttes on siis isiksuse areng võrdne nn. sotsialiseerumisaastaga, s. t. isiksuse konstitutsiooni sotsiaalse sobivusega Eysencki mõttes. Pedagoogika seisukohalt tähendab see: sotsialistlikus ideoloogias kindlalt veendunud inimesi saab kasvatada ainult siis, kui on olemas vastav genotüüpiline sisu. Sellele isiksuse arenemise bioloogiliste eelduste mehhanistlikule käsitlemisele tahab Eysenck leida paralleele Teplovil, kes probleemile siiski dialektiliselt läheneb, mille Eysenck täiesti kahe silma vahele jätab. Me võime vastata Lenini sõnadega: «Mitte üht neist professoreist, kes võivad anda kõige väärtuslikumaid töid keemia, ajaloo ja füüsika erialal, ei tohi uskuda üheski sõnas, niipea kui on juttu filosoofiast»,¹⁰ kui asetada keemia jt. asemele psühholoogia ning filosoofia asemele isiksusteooria.

Selles seoses tuleb veel rääkida ühemunakaksikute uurimise tulemuste tõlgendamisest.

⁸ Sealsamas, lk. 35.

⁹ H.-J. Eysenck, *The Psychology of Politics*. London, 1954.

¹⁰ V. I. Lenin, *Teosed*, 14. kd., Tallinn, 1952, lk. 317.

On saadud tulemusi, mis näitavad, et ühemunakaksikutel on võrdseid või sarnaseid omadusi sagedamini kui erimunakaksikutel. Kui jätta arvesse võtmata uurimismeetodite küündimatus, on ka siis, kui ühemunakaksikute omaduste vahel hea korrelatsioon valitseb, leitud ikkagi vaid statistiline seos. Teaduslik mõtlemisviis ei luba seda kausaal-dünaamiliselt tõlgendada. Leitud statistiline seos nõuab dünaamilise seose liigi selgitamist, kuid see ei tohi juhtida kausaalsetele spekulatsioonidele.

Seega on kindel, et algmed on eri tunnuste aluseks. Individuaalses elus on see muidugi piiratud, sest algmed muutuvad omadusteks. Kromanjoni inimesest saadik pole inimese bioloogiline varustus — tähtsusetud variandid välja arvatud — peaaegu üldse muutunud. Kuid sellest peale on inimene tohutult arenenud; see pole mõistetav algmete funktsioonina. Nimetatud mitme laadsed algmed on inimese kõigekülgse arenemise vajalikud eeldused, kuid looduslike võimaluste kasutamise suund, määr ja iseloom olenevad ühiskonna arengutasemest ja subjekti tegevusest; need on seega ajalooliselt tingitud. Koolipoliitikas on see üpris oluline, sest:

— ükski inimene pole iialgi looduselt saadud võimalusi täielikult ära kasutanud (see käib ka nõdrameelseste algmevarustuse kohta);

— ka sotsialistliku kooli õppeplaanid ei kasuta õpilaste kõiki loomulikke võimeid ära.

Marksistlik-leninliku psühholoogia eriliselt teeneks tuleb pidada igasuguse algmestika ümberlõkkamist teoorias ja praktikas, kusjuures lähtutakse inimese arengu kvalitatiiivsetest iseärasustest.¹¹ Geenide kaudu ei anna inimesed järglastele edasi oma võimeid ega ka sotsiaalse käitumise omadusi. Inimeste võimed väljenduvad tööriistades, masinates, kultuuri tegevuses, keeles jne. Kõik, mis inimene väärtuslikku on saavutanud, et ta inimkeskkonna on loonud, seisneb inimesel iseloomulike jõudude asjastamises (Marx). Laps peab need evima, et oma algmeid võimeteks või muudeks omadus-

¹¹ А. Н. Леонтьев, *Проблемы развития психики*, 2. изд. Москва, «Мысль», 1965.

teks kujundada. Seega on omadused lapsel tegelikult uusmoodustised. Kui vastava pärilikkusinformatsiooniga varustatud loom loodusliku miljööga kohandudes oma liigi omadusi reprodutseerib, siis saab inimene end reprodutseerida ainult inimesele iseloomulikke jõude omandades. Selles protsessis künib eriti esile teadvuse reprodutseerimine. On ju teadvus kõige suurem inimest muutev jõud nii tema isiklikus elus kui ka ühiskonnas. Individuaalne teadvus on uusmoodustis, mis küll eeldab teatud neurofüsioloogilist tasandit, kuid ei ole sellega identne. Teadvus eeldab teadmisi, temas väljenduvad suhted, ta reguleerib toimimist ja mõjutab toonilisi protsesse; nii on asi visandlikult. Seepärast ei ole kõrgema närvitaviluse tüübi omadused saatusel ette määratud, ka siis mitte, kui nad psüühiliste protsesside formaalse kulgemise kvaliteete determineerivad. Mitte üksnes see ei ole psüühika, protsesside ja omaduste olemus. Tema olemus tuleneb peegelduslikust iseloomust ning on sisuliselt primaarne. Koleerik võib olla tahtejuline, otsusekindel ja teadlik inimene, kes elus läbi lööb ja sihikindlalt tegutseb. Otsustav on vaid see, mis temale oluline on, mille heaks ja mille vastu ta oma jõudu tarvitab.

Kuritegeliku käitumise eelsoodumuse tees on sellest vaatevinklist kaunis kahtlase väärtusega. Biheivioristlik teooria elimineerib teadvuse, mistõttu igasugused järeldused ühemuna- ja erimunakaksikute kohta ei saa rahuldada, sest teadvuse genees jäetakse vaatluse alt välja. Liidati saab kuritegelikkusest rääkida alles siis, kui noor inimene on teatud teadvustasandile jõudnud.

Sellega seoses tuleb veel teha mõni märkus inimese tungidest. Teatavasti on V. I. Lenin näidanud, et paika ei pea Freudi õpetus, mis inimese käsitust biologiseerib ning põhiliselt kõiki sotsiaalse valdkonna erisusi alateadlike tungidega seletada püüab.

Enesestmõistetavalt on inimesele ka indiviiditi erineva tugevusega väljakujunenud tunge, näit. sugutung. Kuid need ei ole ühiskonna elus muutumatud ega saatusel ettemääratud mõjutegurid. Partneri valik on sotsiaalselt määratud ning ühiskondlik teadvus arendab välja ka suguelukultuuri normid, millest saavad käitumisreeglid. Loomu-

sundi sellega ei «vägistata», vaid kultiveeritakse, kujundatakse inimpüüdluste kvaliteediks. Probleemi närvi füsioloogilist külge on K. Bõkov valgustanud järgmiselt:

«Keskuste subordinatsioon pole midagi muud kui kesknärvisüsteemi kõrgemate lõikude — ajukoorest alates — tooniline mõju. On võimalik, et see nähtus ei ole kaasasündinud omadus, vaid areneb välja kogemuste varal.»¹²

3. ARENGU PIIRIDEST

Väide, et algmed määravad võimaliku arengu üldised raamid, tuleb veel läbi arutada. Me teeme seda küllalt tuntud tõsiasjade varal. Inimese tähelepanuvõime maht on maksimaalselt kuus ühikut (arvu, tähte jne.). 0,1 s vältel. Oleks mõttetu ja võimatu ühikute arvu treeninguga suurendada. Teatud mõttes on tegemist inimesele etteantud piiriga. Ometi pole see tajumismahu (informatsioonihulga) piir, ehkki väärtust kuus ei saa ületada. Me tunneme rühmitamisefekte ja tõika, et selle aja jooksul tajutakse mängleva kergusega 20 tähest koosnev sõna, kui inimene selle tähendust enne tunneb. Õppides salvestatakse sõnade sisu ja süstematiseeritakse teadvuses — kooskõlas objektiivsete seaduspärasustega. Seepärast tajutakse kompleksühikuid kiiresti. See on aga ainult siis võimalik, kui tähendusüsteem on omandatud ja seda saab aktualiseerida. Õpilaste puhul oleneb see suurel määral pedagoogilisest protsessist, milles teadmissüsteeme ja üldistusastmeid edasi antakse, kinnistatakse ja praktikas harjutatakse. Ajukoore süstematiseeriva tegevuse objektiivsete seaduspärasuste ärakasutamise suurendab pidevalt õppija vastuvõtuvõimet. Kui vaadelda probleemi koolipoliitika olulise ülesande seisukohalt, mis nõuab kõigile õpilastele õppeplaanide täitmise tulemusena kesküldharidust, siis võib öelda: kas õpilane suudab arendada kõrget vastuvõtuvõimet ning omandada ja läbi töötada keskkooli õppeplaanide sisu, see oleb teadmiste ja vastavate tegevuste valikust ja korraldusest ning ülesehituse süsteemist. Muidugi võidakse õigusega vastu väita,

¹² K. Бывков, Großhirn und innere Organe. Berlin, 1953, lk. 282. (К. М. Бывков, Кора головного мозга и внутренние органы. 2 изд., Медгиз. М.—Л., 1947.)

et nooremate laste vastuvõtuvõime on märksa väiksem. See tuleneb öeldustki, kui me ei võta veel arvesse arengu spetsiifikat ja arenguastmeid. Ent ka sel juhul ei saa vastuvõtuvõimet ja vanust pikemata siduda. Alles mõne aasta eest peeti lastepsühholoogias tõigaks, et esimeste klasside õpilased oskavad mõelda ainult konkreetselt. See väide rajanes arvukatel katsetel varal saadud andmetel. Me ei taha neid tulemusi kahtluse alla seada, kuid peame kummutama teoreetilist laadi tõlgenduse. Kui kujundati teooria, mis pidas paratamatuks objektiivse piiri olemasolu, jäi vaatluse alt välja üks oluline seos. Eksperimentaalselt uuriti lapsi, kelle haridustee oli tolle aja kohta tavaline. Nende vaimne tase polnud seepärast vanuse, vaid teatud vanuses saadud õpetuse ja kasvatusfunktsioon. Tänapäeva koolipraktikas on tuhandekordselt tõestatud, et 1. klassi õpilased oskavad matemaatika uute õppeplaanide järgi abstraktselt mõelda, sest neil kujundatakse matemaatiliste teadmiste ning vastavate vaimse töö operatsioonide valdamise süsteem,¹³ liiati kõigil õpilastel. Vanuse erisuste formaalne vaatlus on olulisi seoseid arvestamata jätnud.

«Seejuures kujunevad arengustaadiumid formaalseteks struktuurideks, mis sõltuvad ainult vanusest, mitte tegevuse reaalsest vormidest ega konkreetselt sisust, mida laps arenedes valdama õpib.¹⁴ Vanuseastmete statistiline vaatlus räägib teaduslikele tõsiasjadele vastu. Arengu piiride asjalikult põhjendatud käsitus rajab aluse pedagoogilisele optimismile, mida kannab taotlus arenguprotsessi sügavamalt mõista.

Arengupiiride probleemi peab vaatlema veel ühest küljest. Subjekti ühiskondlikult määratud pedagoogiline tegevus muudab ka tema «bioloogiat». Siin on tegemist arengu funktsiooni ja struktuuri suhtega. Areneb ainult see, mis funktsioneerib; funktsioneerides fikseerib ta teatud viisil struktuuri. Funktsioneerimise struktuuri moodustav mõju on eriti suur noortel arenevatel

¹³ J. Lompscher u. a., Zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Berlin, 1964.

¹⁴ S. Rubinstein, Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin, 1961, lk. 204. (С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, 2 изд. Учпедгиз, Москва, 1946.)

¹⁵ Sealsamas.

elunditel ja kudedel.¹⁵ See iseloomustab ühelt poolt pedagoogi vastutust ja teiselt poolt laste suuri, seniajani täielikult tunnetamata arenguvõimalusi.

Järelikult pole ka organismis mobiliseeritav energia õppeprotsessis konstantne, ette kindlaksmääratud suurus. See pole ilmne üksnes tippsportlaste, vaid kõigi enda kallal töötavate ja sel teel uusi individuaalseid energiavarusid kujundavate inimeste näite varal. Mõne õpilase piisamatu energia pole kasvatuses fataalne eeldus, sest ka energiahulka saab — ehkki mitmesuguste kompleksabinõudega, kaasa arvatud meditsiinilised — positiivselt muuta; muidugi mitte mis tahes määral. See oleneb ka abinõude rakendamise ajast ja objektist.

Psühholoogiliste tõikade ja seaduspäraste tundmine on pedagoogile väga tähtis, sest nende varal saab ta looduslike eelduste lõpmatuid võimalusi kasvatamise ja arendamise huvides teadlikult ära kasutada.

4. BIOLOOGIA TERMINITEST ÜHISKONNATEADUSTES

Seega tingivad sotsiaalsed nähtused ka inimese bioloogiat, determineerivad inimeste tervet arenemist töös, õppimises ja mängus. Seepärast stimuleerib sotsialistlik ühiskond oma liikmete sportlikku tegevust, kasutab teaduse saavutusi ära inimeste õnne huvides, seepärast kuuluvad kehakultuur, sport ja tervistusüritused sotsialistliku üldhariduse hulka.

Võiks tuua veel rohkem fakte, mis tõestavad, et isiksus kui kvaliteet kuulub mateeria sotsiaalsesse liikumisvormi, milles bioloogiline külg sisaldub dialektilises mõttes. Me ei tee seda, vaid puudutame lõpuks probleemi teist olulist külge: sotsiaalset olemust ei saa põhimõtteliselt seletada bioloogiliste nähtuste, mõistete või mudelite varal. Seda laadi katsed pole valed üksnes teoreetiliselt, vaid neil on ka teatud ideoloogiline funktsioon. Kodanlike teoreetikute sääraسته katsete klassisisu on V. I. Lenin parteiliselt seisukohalt hinnanud järgmiselt:

«Ja sääraست ütlematut loba esitatakse marksismi pähel Kas võib kujutleda endale midagi rohkem viljatut, elutut ja skolastilist kui seesugune bioloogiliste ja energeetiliste sõnakeste rittalükkimine, sõnakeste, mis

ühiskonnateaduste alal absoluutselt midagi ei anna ega võigi anda? Siin pole varjugi konkreetsest majandusteaduslikust uurimisest, mitte vihjetki Marxi meetodile, dialektika meetodile ja materialismi maailma-vaatele, siin on lihtne definitsioonide väljamõtlemine, katsed sobitada neid marksismi valmisolevate järelmustega... Ei ole midagi kergemat kui kleepida külge «energeetiline» või «bioloogilis-sotsioloogiline» nimesilt sellistele nähtustele, nagu kriisid, revolutsioonid, klasside võitlus jms., kuid pole ka midagi viljatumat, skolastilisemat ja elutumamat kui selline tegevus.»¹⁶

Oeldu käib täiel määral ka isiksuse arengu kohta. Üldisi kategooriaid, mis nihästi looma kui ka inimest hõlmavad, sõnastatakse mitmeti, näit. üldmõisteid *õppimine*, *käitumine*, *rühm*. Selliste üldiste mõistete sõnastamine on täiesti seaduspärane, kuid nende varal õnnestub parimal juhul inimest ja looma pealiskaudselt eristada, mitte aga sotsialistliku isiksuse determinatsiooni iseloomustada või koguni seletada.

Marxi meetodit mingi probleemi analüüsimiseks tuleb rakendada järjekindlalt. Kui Marx sõnastas kategooria töö üldiselt, siis seepärast, et määratleda töö kvalitatiivseid erisusi kapitalismi ja kommunismi ajal. Analüüsi viis ta ammendavalt lõpule. Kui sõnastame *õppimise* mõiste üldiselt, et see hõlmaks nihästi looma, inimese kui ka automaadi õppimist, siis tõestab see materiaalse maailma ühtsust, ent sel juhul abstraheritakse inimese õppimise spetsiifika, s. o. tema sotsiaalne iseloom, teadvuse mõju ja pedagoogilise protsessi tingimused. Sotsialistliku inimese kollektiivsus ei tulene esmaselt indiviidide rühmitumisest, vaid sotsialistlike tootmissuhete võidust. Kui jäädakse toppama üldiste kategooriate juurde, siis jõutakse sotsiaaldarvinismi teisendisse, mille järgi ühiskondlikud vormid kuuluvad suuremasse bioloogilise kohanemise klassi. Ent siis ei saa spetsiifilisi seaduspäraseid seoseid tunnetada, mis aga protsessi juhtimisel on möödapääsmatu. Neil teoreetilistel probleemidel on pedagoogilise protsessi teaduslik suunamises suur praktiline tähtsus.

¹⁶ V. I. Lenin, Teosed, 14. kd., lk. 303, 304.

TESTI RELIAABLUS

JAAN MIKK

Testi reliaablus ehk usaldatavus iseloomustab testiga mõõtmise täpsust. Selge, et mõõta tasub vaid siis, kui mõõtmisviga on suhteliselt väike. Tähendab, et igal testil peab olema küllalt kõrge reliaablus. Pole mõtet kasutada testi, mille reliaablus on teadmata või madal.

Reaalteadustes lahendatakse mõõtmistäpsuse probleem lihtsalt — kasutatakse korduvat mõõtmist. Pedagoogikas ja psühholoogias pole korduv mõõtmine sageli võimalik, sest mõõtmine muudab mõõdetavat suurust (testi täitmine arendab õpilast). Seepärast kasutatakse testide reliaabluse määramiseks kaudseid teid. Nende teede põhjendamisel ja olemuse selgitamisel vajatakse tihti küllaltki keerukat matemaatilist aparatuuri. Alljärgnevaski ülevaates ei pääse valemist mööda.

Testi reliaablust defineeritakse mitmel viisil. E. Koemets (8, lk. 736) kirjutab: «Test olgu reliaabel (usaldatav), s. t. ta peab korraldaval kasutamisel andma ikka sama tulemuse, olema püsiv... testi usaldatavus on testi truudus iseendale.» C. J. Hoyt (7, lk. 108) konstateerib, et reliaabluskoeffitsient näitab, milline osa testitulemuste dispersioonist¹ on tingitud mõõdetava suuruse dispersioonist. Sama väidavad ka G. F. Ku-

¹ Dispersioon näitab hajuvust. See arvutatakse suuruse üksikväärtuste ja nende aritmeetilise keskmise vahede põhjal. Ja nimelt on dispersioon nende vahede ruutude aritmeetiline keskmine. Matemaatiliselt näeb dispersiooni arvutusvalem välja järgmine

$$\delta^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n} .$$

Ruutjuurt dispersioonist nimetatakse standardhällbeks.

der ja M. W. Richardson (9, lk. 95) ja lisavad, et reliaablus näitab, milline osa testitulemuste dispersioonist pole tingitud mõõtmisvigadest. Kõige sagedamini defineeritakse reliaablust aga korrelatsioonina. R. L. Ebel (4, lk. 311) ütleb, et testi reliaablus on selle testi tulemuste korrelatsioon ekvivalentse testi tulemustega samal õpilasgrupil. H. E. Garret (5, lk. 337) kirjutab, et reliaablus on testi korrelatsioon iseendaga. Reliaabluse olemust iseloomustab ta võrdlusega püssilaskmisest. Kui järgalt kinnitatud reliaabel. Kui iga lasuga tabatakse kümnet, püssist lastud kuulid tabavad kõik märki üksteise lähedal, siis on püss reliaabel. Kui tabamused on üksteisest kaugel, pole püss reliaabel. Kui iga lasuga tabatakse kümnet, siis on laskmine mitte ainult reliaabel, vaid ka valiidne.

Toodud definitsioonidest ilmneb, et testi reliaablus on selle korrelatsioon samaväärse testiga samal õpilasarühmal ja et reliaablus näitab, kui suure osa testitulemuste dispersioonist moodustab mõõdetava suuruse dispersioon. Reliaablust vähendavad mõõtmisvead. Neid põhjustavad annuste ebaõnnestunud valik, eksitused testitulemuste hindamisel, muutused õpilaste tähelepanus, emotsioonides, teadmistes, segamised testide ajal jm.

Testi reliaabluse leidmisviisid jagatakse nelja liiki. Kahte alljärgnevalt esimesena nimetatut kasutatakse harva, kaht viimast seevastu sageli.

Põhimõtteliselt kõige lihtsam reliaabluse määramisviis on sama testi teistkordne tegemine sama õpilasarühmaga ja tulemustevahelise korrelatsiooni arvutamine. Seda meetodit nimetatakse kordustestiks. See võimaldab kindlaks teha, kui püsivad on testitulemused ajas. Kordustesti soovitatakse korraldada järgmiselt: esimene kord nädala algul ja teine kord järgmise nädala lõpul, üks kord hommikupoolikul ja teine kord õhtupoolikul (3, lk. 183). Sellisel juhtumil on lühiajalised muutused katseisikuis suurimad ja ajavahemik pole ka nii pikk, et oleksid jõudnud toimuda olulised püsivad muutused. Kordustesti kasutamise vastu räägib aga see, et katseisikud võivad vahepeal aru pidada vastuste üle ja järgmisel korral vastata osale annustest juba mälu järgi. Peale selle ei võimalda kordustest

hinnata, kui hästi on annused testi valitud. Seetõttu saadakse kordustestil korrelatsioonikordaja, mis on tegelikust reliaablusest suurem (9, lk. 95).

Reliaabluse leidmise teine viis on kasutada ekvivalentset testi. Uuritava testiga paralleelselt tehakse samaväärne test ja arvutatakse nende tulemustevaheline korrelatsioon. Nii viisi leitud reliaablus arvestab kõiki mõõtmistäpsust vähendavaid tegureid. See on reliaabluse hea hinnang. Ekvivalentset testi kasutatakse reliaabluse määramisel vähe seetõttu, et sageli koostatakse testid ainult ühes vormis ja samaväärne test puudub.

Kaks järgmist reliaabluse määramisviisi kasvavad sisuliselt välja ekvivalentsete testide meetodist. Need erinevad viimasest ja teineteisest põhiliselt selle poolest, kuidas saadakse samaväärsed testid reliaabluse arvutamise ajaks. Üks kord saadakse ekvivalentsete testid antud testi jagamisega kaheks (poolitusmeetod) ja teine kord mõeldakse antud testiga ekvivalentne test lihtsalt välja ning arvutatakse siis antud testi korrelatsioon selle väljamõeldud testiga (ratsionaalse ekvivalentsi meetod). Peatume neil reliaabluse määramisviisidel pikemalt.

Poolitusmeetodi puhul jagatakse testi annused kahte ossa. Näiteks paarisarvulise järjekorranumbriga annused ühte ossa ja paaritu arvulise järjekorranumbriga teise. Leitakse iga õpilase tulemus kummagi testi-osa põhjal ja testiosadevaheline korrelatsioon. See on kummagi osa reliaablus. Kogu test on pikem, seepärast on ta reliaablus ka suurem. Kui suur on kogu testi reliaablus, seda saab pooltestide reliaabluste põhjal välja arvutada. Arvutuseks kasutatakse põhiliselt Spearman-Browni valemit:

$$r = \frac{2r_1}{1+r_1}, \quad (S-B)$$

kus r on terve testi reliaablus ja

r_1 on pooltesti reliaablus.

M. Bernsteini (1, lk. 56) juhib tähelepanu sellele, et Spearman-Browni valemit kasutamine on õigustatud, kui testi poolte dispersioonid on võrdsed. Vastasel korral sobib poolitusmeetodiga paremini valem

$$r = 2 \left(1 - \frac{\sigma_1^2 + \sigma_2^2}{\sigma^2} \right), \quad (1)$$

kus σ_1^2 on esimese testipoole dispersioon,

σ_2^2 on teise testipoole dispersioon ja

σ^2 on pooltestide summa dispersioon. L. J. Gronbach (2, lk. 137) märgib, et Spearman-Browni valem annab veidi kõrgema reliaabluse, kui hiljem tuletatud täpsemad valemid ja soovib peale valemi (1) kasutada veel järgmist valemit:

$$r = 1 - \frac{\sigma_d^2}{\sigma^2}, \quad (2)$$

kus σ_d^2 on esimese ja teise testipoole erinevuste dispersioon ja σ^2 on pooltestide summa dispersioon.

Valem (2) on üks reliaablusteooria põhilisemaid. See väljendab matemaatilises keeles C. J. Hoyt, G. F. Kuder ja M. W. Richardsoni eespool toodud reliaabluse määranuid. See valem võimaldab ka reliaabluse üle minna üksikmõõtmise standardhälbele (σ_d), mis on praktika jaoks väga tähtis suurus. Sellel üleminekul peatume allpool pikemalt.

J. C. Stanley on lihtsustanud valemit (2) nii, et reliaablust võiks arvutada tugevama ja nõrgema rühma õpilaste tulemuste põhjal (4, lk. 315). E. Koemets (8, lk. 737) toob analoogilistelt andmetelt lähtuva reliaabluse valemi. Need valemid on sobivad käsitsi arvutamiseks.

Poolitusmeetodile heidetakse ette, et see ei anna ühest tulemust, sest testi saab poolitada väga mitmel viisil ja erinevate poolituste puhul võime saada erinevad reliaabluskoeffitsiendid. Teatud määral on see tõesti nii. L. J. Cronbach (2, lk. 144–153) näitab aga, et erinevate poolituste põhjal arvutatud reliaablused erinevad üksteisest suhteliselt vähe. Reliaabluskoeffitsiendi seda kõikumist saab veelgi vähendada, kui kahest sisult ja raskuselt sarnasest ülesandest üks valida ühte testi poolde ja teine teise.

Testi reliaabluse määramise kõige enam kasutatud viis on Kuder-Richardsoni valem 20. Nende valemi tuletamise aluseks on seos antud testi ja sellega samaväärse testi matemaatilise mudeli vahel. Valemi tuletuskäik on keeruline, lihtsama ülevaate sellest annab R. L. Ebel (4, lk. 320–327). Kuder-Richardsoni valem on üldkujul järgmine:

$$r = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^n p_i^2}{\sigma^2} \right), \quad (3)$$

kus n on annuste arv testis,

σ_i^2 on i -nda annuse dispersioon ja σ^2 on testi dispersioon.

Võimekuse testides hinnatakse katseisikute vastuseid sageli dihhotoomselt (1 — õige, 0 — vale). Peale selle ei arvestata sageli vastuste juhusliku aimamise mõju. Neil tingimustel valem (3) lihtsustub, sest siis $\sigma_i^2 = p_i q_i$, kus p_i on annusele õigesti vastanud osa katseisikuist ja $q_i = 1 - p_i$. Asetades viimase valemi eelviimasesse, saame Kuder-Richardsoni valemi 20:

$$r = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^n p_i q_i}{\sigma^2} \right). \quad (\text{K-R } 20)$$

See valem sobib käsitsi arvutusteks paremini kui valem (3), sest annuste dispersioon saab leida lihtsalt annusele õigesti vastanud katseisikute suhtarvu ja selle täiend-arvu korrutamisel. Siiski on võimalik ka Kuder-Richardsoni valemit 20 lihtsustada, juhul kui annuste raskused on võrdsed. Siis

$$p_i = \frac{M}{n},$$

kus M on katseisiku keskmine testitulemus, ja

$$r = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{M(1 - \frac{M}{n})}{\sigma^2} \right). \quad (\text{K-R } 21)$$

Testi annuste raskused tavaliselt pole võrdsed ja seepärast annab Kuder-Richardsoni valem 21 tulemuse, mis on tegelikust reliaablusest väiksem.

Seega oleme tutvunud reliaabluse määramise valemitega. Need annavad mõningal määral erinevaid tulemusi, seepärast tuleks alati koos reliaablusega ära näidata ka see, millisel meetodil see arvutati. Enam kasutatavad reliaabluse valemid on Kuder-Richardsoni valem 20, Spearman-Browni valem ja ka valem (2). Need valemid võimaldavad hinnata esmajoones just seda, kui õnnestunult on annused testi valitud. Eksitused annuste valikul pole küll ainukesed testi reliaablust vähendavad tegurid, kuid need huvitavad testi koostajat kõige enam. On ju annuste hoolikas koostamine ja valik põhiline tee kõrgekvaliteedilise testi saamiseks. Vaatleme meigi lähemalt, millised annuste ja testi omadused suurendavad või vähendavad selle reliaablust.

Testi reliaablus on seotud tema dispersiooniga. Mida suurem on testitulemuste dispersioon, seda suurem on testi reliaablus.

Matemaatiliselt väljendub nende suuruste seos järgmiselt (5, lk. 352):

$$\frac{\sigma_1}{\sigma_2} = \frac{1-r_2}{1-r_1}, \quad (4)$$

kus σ_1 on esimese õpilasarühma tulemuste standardhälve,

σ_2 on teise õpilasarühma tulemuste standardhälve,

r_1 on testi reliaablus esimese õpilasarühma tulemuste põhjal arvatult,

r_2 on testi reliaablus teise õpilasarühma tulemuste põhjal arvatult.

Testi reliaabluse r_1 ning dispersiooni σ_1^2 põhjal võib konkreetse katsetuse tulemuste dispersiooni σ_1^2 alusel arvutada valemiga (4) testi reliaabluse r_2 selle katsetuse jaoks.

Reliaabluse tihe seos testitulemuste dispersiooniga viib selleni, et reliaabluskoeffitsiendil eraldi on vähe väärtust. Reliaabluskoeffitsient omandab tähenduse alles siis, kui teame, kui suur oli testitulemuste dispersioon sellel katsel, mille põhjal reliaablus arvutati. Kui dispersioon on väike, saadakse väike reliaablus, kui dispersioon on suur, saadakse suur reliaablus. Neil põhjustel tuleb alati koos reliaabluskoeffitsiendiga ära tuua ka testitulemuste dispersioon vastaval katsetusel.

Testitulemuste dispersiooni suurendamiseks on kolm teed: a) testi pikendamine, b) suurema võimeulatusega katsegrupi valimine ja c) annustevaheliste korrelatsioonide suurendamine. Kõigil neil juhtudel tõuseb ka testi reliaablus vastavalt valemile (4). Testi pikendamise mõju reliaablusele saab aga arvutada ka Spearman-Browni valemiga. Üldkujul on see valem järgmine:

$$r = \frac{nr_1}{1+(n-1)r_1}, \quad (S-B)$$

kus r on pika testi reliaablus,

r_1 on lühikese testi reliaablus ja

n on arv, mis näitab, mitu korda pikendati lühikest testi.

Kui testi pikendada 2 korda, siis $n=2$ ja me saame eespool toodud Spearman-Browni valemi erijuhu. Nende valemite rakendamise eelduseks on, et lisatud annused on sama raskuse, diagnoosiva väärtuse ja sisuga kui algtestis olevad annused.

Testi reliaablus sõltub veel tema annuste raskusest. Mida vähem annuste raskused erinevad pooled (pooled katseisikud vasta-

vad õigesti), seda suurem on testi reliaablus. Mõningad kaalutlused (10), näitavad, et paljude annuste raskused peaksid pooled tublisti erinevama. Selliste testide reliaabluse arvutamisel annab Kuder-Richardsoni valem 20 tulemuste, mis on väiksem testi tegelikust reliaablusest. P. Horst (6) näitab, et erinevate raskustega annuste puhul tuleb K-R 20 asemel kasutada järgmist valemit:

$$r = \frac{\sigma^2 - \sum_{i=1}^n p_i q_i}{\sigma_m^2 - \sum_{i=1}^n p_i q_i} \cdot \frac{\sigma_m^2}{\sigma^2}, \quad (5)$$

Valemis (5) tähistab σ_m^2 maksimaalset dispersiooni, mis selle testiga on saavutatav. See arvutatakse valemiga:

$$\sigma_m^2 = 2 \sum_{i=1}^n p_i - M(1+M)$$

kus M on katseisikute tulemuste aritmeetiline keskmine ja

i on annuse järjekorranumber, kus annused on reastatud vastamise õigsuse p kahanemise järjekorras.

Nüüd teame, mida mõeldakse testi reliaabluse all, kuidas seda leitakse ja millest see sõltub. Me pole aga jõudnud vastata põhiküsimusele: milleks on reliaablust tarvis. On muidugi meeldiv teada, et ühe või teise testi reliaablus on nii ja nii suur, kuid see arv pole sugugi põhilise tähtsusega. Reliaabluse juures on põhilise tähtsusega ikkagi mõõtmisviga. Just iga üksiku mõõtmise täpsus on see, mille pärast tehakse reliaablusega seotud keerulisi arvutusi.

Üksikmõõtmise standardhälvet saab arvutada valemiga (5, lk. 350):

$$\sigma_d = \sigma \sqrt{1-r} \quad (6)$$

kus σ_d on üksikmõõtmise standardhälve,

σ on testi standardhälve katsel, mille tulemuste põhjal arvutati ka r ja

r on testi reliaablus.

Valem (6) on otseselt tuletatav valemist (2), mis väljendab matemaatiliselt üht reliaabluse definitsiooni. Valem (6) on tihedalt seotud ka valemiga (4). Võttes viimases ristkorutise, saame valemi (6) parema poole $\sigma_1 \sqrt{1-r}$. See on valemi (4) järgi muutumatu suurus. Saadud tulemus pole meile uudis, rääkisime juba varem, et dispersiooni suurenedes reliaablus suureneb ja seega korutis $\sigma \sqrt{1-r}$ jääb konstantseks. Tähen-

dab, et igal testil on talle omane üksikmõõtmise standardhälve. Mõõtes erinevaid õpilasgruppe, saame testil küll erinevaid reliaablusi ja dispersioone, kuid üksikmõõtmise standardhälve jääb muutumatuks. Üksikmõõtmise standardhälve iseloomustab testi mõõtmistäpsust hoopis paremini kui selle reliaablus.

Üksikmõõtmise standardhälve on põhiline praktikale vajalik suurus. Teda saab kasutada nagu aritmeetilise keskmise standardhälvet. Jagades õpilase mõõtmistulemuse selle standardhälbega, saame kriitilise suhte t , mis võimaldab hinnata, kas testitulemus erineb oluliselt nullist või mitte. Standardhälbe abil saame ka hinnata, kui oluline on kahe õpilase tulemuste erinevus. Jagades standardhälbe mõõtmistulemusega, saame suhtelise vea, mis näitab, mitu osa (või protsenti) moodustab mõõtmisviga tulemu-
sest.

Standardhälve on testi kasutajaile oluline suurus ja iseloomustab testi hästi. Nende faktide valgusel tekib küsimus, milleks korrelatsioonikordajana väljendatavat reliaablust üldse tarvis on. Kas ei võiks piirduda üksikmõõtmise standardhälbega? Ilmneb, et sellest siiski ei piisa, kui tahame üht testi teisega võrrelda. Üksikmõõtmise standardhälve võib küll suur olla, kuid kui ka õpilaste tulemused on suured, siis on suhteline mõõtmisviga väike ja test hea. Ja vastupidi, kui väikse üksikmõõtmise standardhälbe puhul on testil vähe annuseid, siis on mõõtmistulemused suhteliselt ebatäpsed. Tähendab erinevate testide võrdlemiseks ei sobi üksikmõõtmise standardhälve, selleks sobib paremini reliaablus. Ja täiesti täpseid tulemusi annab reliaabluste võrdlemine siis, kui need on määratud samal õpilasgrupil.

*

Käesoleva ülevaate lõpetuseks tahaks kor-
rata nõuet, et koos reliaablusega toodaks

alati ära ka testitulemuste dispersioon sel-
lel katsel. Siis saab valemi (6) järgi arvuta-
da üksikmõõtmiste standardhälvet ja valemi
(4) abil selle testi reliaabluse mis tahes teise
õpilasgrupi jaoks.

Kirjandus

1. М. С. Бернштейн, К методике со-
ставления и проверки тестов. «Вопросы
психологии» 1968, № 1, lk. 51—66.

2. L. J. Cronbach, Coefficient Alpha
and the Internal Structure of Tests. In
«Principles of Educational and Psychological
Measurement», ed. by W. A. Mehrens and
R. L. Ebel. Chicago, 1967, pp. 132—167.

3. E. E. Cureton, The Definition and
Estimation of Test Reliability. In «Principles
of Educational and Psychological Measure-
ment», Chicago, 1967, pp. 167—186.

4. R. L. Ebel, Measuring Educational
Achievement. New York, 1965.

5. H. E. Garrett, Statistics in Psychology
and Education. New York, London 1960.

6. P. Horst, Correctiong the Kuder-
Richardson Reliability for Dispersion of
Item Difficulty. In «Principles of Educational
and Psychological Measurement». Chicago,
1967, pp. 186—192.

7. C. J. Hoyt, Test Reliability Estimated
by Analysis of Variance. In «Principles of
Educational and Psychological Measure-
ment», Chicago, 1967, pp. 108—115.

8. E. Koemets, Testide kasutamine uuri-
mistöös. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 10,
lk. 734—739.

9. G. F. Kuder, M. W. Ricardson,
The Theory of the Estimation of Test Reli-
ability. In «Principles of Educational and
Psychological Measurement». Chicago, 1967,
pp. 95—104.

10. J. Mikk, Testi annuse diagnoosiv
väärtus. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 8,
lk. 582—587.

AINETEVAAHELISED SEOSED BIOLOOGILISTE DISTSIIPLIINIDE ÕPETAMISEL

ANNA SIMONOVA

Tänapäeva kooli ees seisab ülesanne tõsta õpetamise efektiivsust. Üks võimalus selleks on pöörata suuremat tähelepanu ainetevahelistele seostele, arendada õpilastes võimet märgata ühist ja erinevat ümbritseva maailma nähtustes, avada täielikumalt õpitava sisu. Rõhuasetus ainetevahelistele seostele on tingitud ka sellest, et inimtunnetus on saavutanud astme, kus silmapaistvad avastused sünnivad mitme teadusharu saavutuste sünteesina, seoseid võib moodustada samal ajal õpitavate ainete vahel, aga ka seostada õpitav varem õpitu ja tulevikus õpitavaga. Mida vanema klassiga on tegemist, seda rohkem võimalusi pakub aine.

Käesolevas artiklis on käsitletud mõningaid võimalusi ainetevaheliste seoste loomiseks bioloogia õpetamisel. Bioloogilised õppeained on seotud omavahel ja esmajärjekorras niisuguste õppeainetega, nagu keemia, füüsika ja geograafia. Nii näiteks avardub 5. klassis botaanikas õpitud raku mõiste 8. klassis inimese anatoomia ja füsioloogia ning 10.—11. klassis üldbioloogia kursuses. Seedemahlade mõju selgitamisel on vaja tunda aluste ja hapete omadusi, mida on õpitud keemias jne.

Botaanika õppimisel 5. klassis on vaja teada õpilaste teadmistele loodusõpetuses, ajaloo, geograafias, matemaatikas, emakeeles ja joonistamises, aga 7. klassis lisaks sellele veel füüsikas. Näiteks taimede toitumise ja hingamise õppimine ei ole võimalik, ilma et korrataks õhu ja mulla koostist, süsihappegaasi, hapniku ja vee omadusi, mida on õpitud loodusõpetuse kursu-

ses. Vajalik on ka kaarditundmine, oskus orienteeruda maastikul jne. Ajaloost on õpilased saanud teadmisi Vana-Egiptuse, Vana-Kreeka ja Vana-Hiina taimedest ja mütoloogiast seoses nendega. Väga tänuväärne on kasutada tundides ilukirjanduslikku materjali — luuletusi, valme ja jutustusi, õpetada terminoloogiat.

Zooloogia õppimisel avaneb võimalus kasutada teadmisi füüsikast ja keemiast. Põhilised kokkupuutepunktid zooloogia ja keemia vahel ilmnevad ainevahetuse käsitlemisel. Keemia mõistete baasil süveneb arusaamine hingamisest, toitumisest, vereringest, eritamisest, kõigu- ja püsisoojasusest, selgub nende protsesside biokeemiline olemus.

Seoseid füüsikaga võib näidata lindude lendamiseks kohanemise näitel. Et anda õpilastele ettekujutus sulestiku tähtsusest lindudel, võib õpetaja rääkida lindude kohastumisest lennuks. Lindude tiibadel on erakordsed aerodünaamilised omadused. Lindude lendu jälgides on kerge märgata vahesid suurte hoosulgede vahel. Tiibade ülestõstmisel pöörduvad suled žalusii taoliselt, moodustuvad lõhed ja väheneb õhukiskus. Tiibade langetamisel võtavad suled endise asendi ja õhukiskus suureneb märgatavalt. Seetõttu toimub tiibade tõstmise hoopis kiiremini kui langetamine. Tõstejõudu suurendab ka kiiruste erinevus tiibade üla- ja alapinnal õhuvoolude läbimisel. Alapinnal on voolavus väiksem kui ülalinnal. See sõltub tiiva mikrostruktuurist: ülamilisel paiknevad suleudemed piki tiiba, all aga risti ja kaarjalt.

Kaheksandas klassis teavad õpilased juba mehaanika, soojusõpetuse ja elektrinähtuste elemente, keemias on nende teadmiste maht kasvanud jne. Neid teadmisi tuleb kasutada inimese anatoomia ja füsioloogia õpetamisel. Toome näiteks teema «Seedimine».

Õpilased teavad keemiakursusest, et keerulised liitained võivad teatud tingimustel laguneda lihtsamateks, et paljud keemilised reaktsioonid kiirenevad katalüsaatorite juuresolekul, ühed keemilised reaktsioonid kulgevad harilikes tingimustes, teiste toimumiseks on vaja luua eritingimused.

Seetõttu peab õpetaja esimeses tunnis toiduainete käsitlemisel rõhutama, et ained koosnevad erisuguse keerukuse astmega molekulidest, seedimise olemus seisneb aga

toiduainete koostisesse kuuluvate keeruliste molekulide lõhustamises lihtsamateks, organismi poolt omastavateks.

Teises tunnis oleks otstarbekohane seedeelundkonna ehituse õppimine üles ehitada võrdlusele loomade seedeelundkondadega. Tabelite ja mullaazide kõrval võiks kasutada ka märgpreparaate. Rääkides I. P. Pavlovi katsetest koertega seedeelundite tegevuse uurimisel, tuleks käsitleda ühiseid jooni inimese ja loomade organismi ehituses ja funktsioonides ning rõhutada, et see ühine on aluseks I. P. Pavlovi katsete ülekandmisel inimesele.

Käsitledes toiduainete lõhustumist seedefermentide toimel suuõõnes, maos, kaksteistsõrmikus ja peensooles, tuleks meelde tuletada aluste ja hapete iseärasusi ning katalüsaatorite osa keemilistes reaktsioonides.

Inimese seedeelundite uurimismeetoditel

peatudes võib kasutada andmeid füüsikast: seedeelundite läbivalgustamine röntgenikiirtega, raadiotelemeetiline meetod. Viimati nimetatud meetodi puhul neelab inimene alla miniatuurse raadiosaatja diameetriga 8 mm ja pikkusega 15—20 mm; saatja mõõdab maos ja sooltes vesinikioonide kontsentratsiooni, rõhku ja temperatuuri, muudab vastuvõetavad andmed teatud sagedusega võnkumiseks, mida saab püüda raadiovastuvõtja abil ja registreerida. Saatja läbib vabalt seedetrakti ja annab informatsiooni selle mitmesugustest osadest.

Samades tundides mao ja soolte peristaltika õppimisel on otstarbekohane rääkida lainelisest liikumisest, tuua näiteid loodusest.

Teema «Seedimine» käsitlemisel võimalikud ainetevahelised seosed on kokku võetud järgmises tabelis:

Teema	Mõisted, mille abil luuakse seosed	Õppeaine
Toitained ja toiduained	Orgaaniliste ainete moodustamine lehtedes valguse käes. Toitainete koostisesse kuuluvad keemilised elemendid. Keemiliste reaktsioonide tüübid. Keemiliste reaktsioonidega kaasnevad energeetilised nähtused. Liitainete molekulide lõhustumine lihtsamate ainete molekulideks. Katalüsaatorite mõju keemiliste reaktsioonide kulgemisele. Ainete lahustuvus.	Botaanika Keemia
Seedeelundite ehitus	Loomade seedeelundkonna ehitus. Taimtoiduliste ja liha- toiduliste loomade soolestiku pikkus. Pimesoole areng taimtoidulistel. Kehade soojuspaisumine.	Zoologia
Suuseede Neelamine	Aluste ja hapete omadused. Katalüsaatorid. Keemiliste reaktsioonide kulgemise tingimused. Reageerivate ainete peenestusastme mõju reaktsiooni kiirusele. Raskusjõud.	Füüsika Keemia
Maoseede	Aluseline, happeline, neutraalne reaktsioon. Soolhape, naatriumkloriid. Röntgenikiired, raadiotelemeetiline meetod.	Füüsika Keemia
Sooleseede	Laineline liikumine. Filtreerimine, difusioon, osmoos. Reageerivate ainete peenestusastme tähtsus reaktsiooni kiirusele.	Füüsika Keemia
Toitumise hügieen, mao- ja soolte- haiguste vältimine	Kalorsus. Soolenugilised. Haigusttekitavad bakterid	Füüsika Zoologia Botaanika

Seostamise võimalusi leiab õpetaja ka teiste teemade õpetamisel.

Kõige laialdasemaid võimalusi ainetevaheliste seoste loomiseks pakub üldbioloogia. Eelkõige olgu nimetatud keemia, füüsika,

geograafia, ajalugu ja ühiskonnaõpetus. Seesjuures võib seostamine keemia ja ühiskonnaõpetusega sageli olla ennetav.

Mõned meetodilised nõuanded. Õpetaja võib ise aine esitamisel välja tuua seoseid

teiste ainetega, võib seda lasta teha õpilastel, neid küsimuste abil oskuslikult suunates. Näiteks, rääkides kalade kohastumisest eluks veekeskkonnas, tuleks eelkõige meenutada hõõrdumist ja seda vähendavaid tegureid.

Seedimise käsitlemisel võib õpilastele esitada küsimused: Mis on ühist sülje ja maomahla toimes toiduainetele? Kuidas tõestada, et toit liigub seedetraktis peristaltika tõttu ega lange passiivselt raskusjõu mõjul? Mis tähtsus on soolehattude arvul? Miks on kahjulik süüa või juua väga külma kohe pärast kuuma toidu söömist? Missuguses keskkonnas mõjuvad sülje, maomahla ja kõhunäärme nõre fermentid? Kas süljefermentide mõju toidule jätkub ka pärast toidu sattumist makku?

Ka iseseisvate tööde puhul tuleks õpilaste tähelepanu juhtida sellele, et nad kasutaksid teistes ainetes saadud teadmisi.

Õpilastele võib anda individuaalseid ülesandeid töötamiseks õpiku ja populaarteadusliku kirjandusega. Nii võib vereringe käsitlemisel anda mõnele õpilasele ülesande korrata 6. klassi füüsika õpikust materjali manomeetrite ja rõhu mõõtmise kohta. Tunnis tuleb seostada mõõtmise teooria praktikaga.

Inimese skeleti ja lihaste õppimisel võib soovitada korrata mehaanikast kangide osa. Tugevad õpilased võivad lisakirjandust kasutades ette valmistada referaadi «Kangide süsteem inimese organismis».

Selleks et suunata õpilasi lugema populaarteaduslikku kirjandust, peab õpetaja eelkõige ise olema hästi kursis ilmuvaga. Huvitavat saatematerjali tunniks leiab õpetaja populaarteaduslikest ajakirjadest «Наука и жизнь», «Знание-сила», «Техника молодежи» ja kirjastuse «Знание» väljaantud brošüüridest.

Kui õpetaja tahab seostada oma ainet teiste õppeainetega, peab ta olema tuttav nende programmidega, olema võimeline käsitsema mõningaid õppevahendeid.

Eelöeldut kokku võttes tahaks veel kord rõhutada, et seoste loomine bioloogia ja teiste õppeainete vahel süvendab bioloogiaalaste mõistete tundmist, arendab loogilist mõtlemist ning oskust näha seoseid ümbritseva maailma esemete ja nähtuste vahel.

VÕIMALUSI BOTAANIKA SEOSTAMISEKS TEISTE AINETEGA

**GALINA TKATŠEVA, S. M. Kirovi nim.
Pihkva Pedagoogilise Instituudi
vanemõpetaja**

Õpilased omandavad botaanikaalaseid mõisteid paremini, kui nende õppimisel tõmmatakse paralleele teiste õppeainetega ja toetatakse varem omandatud bioloogiaalastele teadmistele. Vastasel korral moodustavad õpilaste teadmised seoseta kogumi mälu erinevatel «riiulitel».

Sissejuhatavas teemas räägib õpetaja taimede mitmekesisusest ja levikust maakeral. Taimi leidub kõikjal: metsades, põldudel, aasadel, järvedes, jõgedes, meredes, ookeanides, soodes ja tiikides. Nad kasvavad karmides polaaratingimustes, kõrgmägedes ja veetutes kõrbedes. Oma jutustust saadab õpetaja nimetatud kohtade näitamisega kaardil.

Viljade ja seemnete levikust rääkides selgitab õpetaja, kuidas tuul, vesi, loomad ja linnud kannavad seemneid kaugele. Vestluses räägib ta teatud taimede kasvukohtadest, näiteks Krimmis ja Odessa ümbruses kasvab pritskurk, mis paiskab vilja valmides seemned kaugele. Euroopast on Ameerikasse sisse viidud teeleht, mis kasvab sageli teede ja radade ääres. Seetõttu nimetavad indiaanlased seda taimet «valge mehe jäljeks». Kõikide niisuguste näidete puhul tuleb levikukohti näidata kaardil.

Eriti tihedasti seostub botaanika õpetamine geograafiaga õppekäikudel loodusesse. Sügisel õppekäigul vaatlevad lapsed sügisesi muutusi taimede elus (lehtede värvus ja langemine), mis on sõltuvuses ilmastiku muutustega. Niisugune õppekäik paneb aluse fenoloogiliste vaatluste tegemisele, millega õpilased on varem kokku puutunud algklassides. Fenoloogilistel vaatlustel peaksid õpilasi juhendama nii bioloogia- kui ka geo-

graafiaõpetaja, kuna õpilased märgivad üles ilmamuutused ja muutused elavas looduses.

Raku õppimine on 5. klassi õpilastele keeruline. Seda enam on tarvis tugineda nende olemasolevatele teadmistele. Luupi ja mikroskoopi õpilased teavad tavaliselt juba varem. Hoolimata sellest, et nad ei tunne nende ehitust, kujutavad nad enesele selgesti ette, et iga optilise riista põhielement on suurendusklaas. Tutvustades õpilastele käsiluupe, statiivluupe ja mikroskoopi ning nende käsitsemist, tuleks seda osa seostada füüsikaga, kuigi 5. klassi õpilased seda ainet veel õppinud ei ole.

Kui õpitakse taimeraku ehitust, on tarvis loodusõpetuse kursusest meenutada vee omadusi, sest rakumahlha koostisesse kuulub vesi selles lahustunud soolade, suhkru ja hapetega. Nii tutvuvad õpilased keemiliste ainetega, mida nad õpivad lähemalt tundma hiljem keemiatundides.

Keemilistest ühenditest tuleb rääkida ka ainete sisenemist raku käsitledes. Õpetaja demonstreerib katset: tsellofaankotikesse kallatakse tärgliksekliistrit ja asetatakse kotike lahjendatud joodilahusesse. Jood tungib läbi tsellofaankile ja värvib tärglike siniseks. Selle reaktsiooni tundmine on õpilastele hiljem vajalik seemnete koostise, varre muundumise (mugula) ja fotosünteesi õppimisel.

Teema «Seeme» on erakordselt tähtis, tunnetuslikust, kasvatuslikust ja praktilisest seisukohast lähtudes. Need teadmised on otseses seoses põllumajandusliku tootmisega ja katsetega kooliaias.

Õpilased saavad teada, et seemnetes on toitainete tagavarad, kas siis idulehtedes (kaheidulehelistel) või endospermis (üheidulehelistel). Katseliselt tehakse kindlaks nisu seemne koostis. Õpilastele selgitatakse orgaanilise aine mõiste; tärglikust nad juba tunnevad, nüüd lisanduvad sellele valgud ja rasvad. Orgaanilised ained moodustuvad taime organites, nad põlevad. Nisu seeme sisaldab ka mittepõlevaid mineraalaineid ja vett. Antud juhul tekib jälle orgaaniline seos keemiaga, mida nad hakkavad õppima alles 7. klassis.

Lihtsate katsetega võib tõestada, et seemnete idanemiseks on vaja järgmisi tingimusi: niiskus, õhk, soojus. Niisugused tingimused on mullas kevadel, seetõttu toi-

mubki külv kevadel, kuid seemnete külvi-ajad on erinevad sõltuvalt nende külma-kindlusest.

Seemnete külvisügavus oleneb seemnete suurusest (toitainete tagavarad!) ja pinnase mehaanilistest omadustest.

Kõiki neid teadmisi saavad õpilased kasutada põllumajanduslikel töödel ja katseteks kooliaias. Tähendab, teema «Seeme» õppimine on tihedalt seotud agronoomiaga.

Võib meenutada, et muistsete matmispaikade lahtikaevamisel on leitud ka seemneid. Mõned säilitasid idanemisvõime, hoolimata 2—3 tuhande aastast mullas viibimisest. See näide toob botaanikale lähemale ajaloo kursuse.

Seemnete hingamise õppimisel on vaja korrata õhu koostist, hapniku ja süsihappegaasi omadusi, mida on õpitud juba 4. klassis. Nimelt sellele materjalile rajanevad katsed, mis tõestavad, et seemned vajavad hingamiseks hapnikku ja eritavad süsihappegaasi.

Idanevad seemned hingavad kuivadest seemnetest intensiivsemalt, eraldavad suuremal hulgal süsihappegaasi ja soojust. Kui terad ei ole päris kuivad, siis tuleb neid säilitada õhukese kihina, muidu need kuumenevad ja kaotavad idanemisvõime.

Selle teema õppimise tuleks võimaluse korral minna ekskursioonile kolhoosi või sovhoosi teraviljahoidlasse ja tutvuda terade säilitamise tingimustega. Õpilased võivad ise teha järeldusi, kas majandis hoitakse vilja nõuete kohaselt.

Soovitada võib õppekäiku seemnete kontroll-laboratooriumisse, et teada saada, kuidas määratakse külviseeime kvaliteet. Ka koolis võivad õpilased määrata erinevate liikide ja sortide seemnete idanemisprotsenti ja idanemisenergiat. Idanemisprotsenti määrates ei saa läbi matemaatika abita ja protsentarvutusteta.

Igas tunnis tuleks töötada õpilaste sõnavaraga: õpetama õigesti kasutama uusi mõisteid ja kirjutama bioloogilisi termineid, esitama oma mõtteid loogiliselt, seostatult ja väljendusrikkalt. Selleks võib õpetaja kasutada ka luuletusi ja katkendeid ilukirjanduslikest teostest.

Niisugune mitmekülgne botaanika seostamine teiste õppeainetega aitab kaasa läbitunnetatud ja kindlate teadmiste saamisele.

TAHVLIJONISED FÜÜSIKATUNNIS

JÜRİ MARRAN

Füüsika kuulsus on keskkooliõpilaste hulgas üpris halb. Aastast aastas kuuleme tütarlapsi hädaldavat aine pärast, mis mõistusele vastuvõtmatu.

Miks see nii on? Kas füüsika erineb tööpoolest printsiipsiaalselt ülejäänud õppeainetest? Muidugi mitte. Kuid nähtavasti tuleb arvestada psühholoogilisi tegureid. Muidugi vajab füüsika aine tugevat iseseisvat mõtlemisvõimet ja teatud praktiliste kogemuste pagasit (mida teeb tütarlaps kruvireegliga, kui ta pole iial kruvi käes hoidnud?). On vaja loogikat, võimet fakte analüüsida, oskust eraldada olulist mitteolulisest. Pealegi peab õpilane dešifreerima meie kasutuses olevat küllaltki kuiva ja süsteemitu õpikut, kus oluline informatsioon on sageli lausa meisterlikult ära peidetud kõrvalise jutu sisse. Ei ole siis ime, et luuakse juba ette meeoleolu, et raskused on aine olemuse tõttu ületamatud.

Et hajutada füüsika halba kuulsust, et juba ette ületada õpilastes tekkinud sisemist vastupanu ainele, tuleb iga hinna eest luua positiivne või neutraalne suhtumine füüsikasse, sest õpilase negatiivse eelsoodumuse puhul ei saavuta me muidugi mingeid tulemusi.

Üheks selliseks võimaluseks on tahvlijoonised. Nendega tekitame klassis elevust, seome õpilase pilku, aitame tal samm-sammult tungida füüsikas valitsevasse loogilisse süsteemi. Huumorimoment aitab jagu saada umbusust ja vihikusse tekkiv kommenteeritud piltkonsept aitab kaasa õpikuteksti mõistmisele.

Allpool mõningaid mõtteid seoses tahvlijoonistega.

TAHVLIJONISTE ULESANDED

1. **Aidata õpilasel põhjalikult mõista, milles seisneb käsitletav probleem.** Sageli läheb õpilasel kõrvust mööda, millega üldse

tegeldatakse. Vastamispinge on möödas ja sellele järgneb ikka kerge lõdvestus ja käsivõi paariminutilise tähelepanu langus. Kaugõppe- ja õhtukoolides tuleb arvesse ka juba puhtfüüsiline väsimus.

2. **Anda piltides edasi probleemi käsitleva loogika.** Iga joonis kaasneb mingi olulise etapiga teema käsitluses. Sellega jagatakse probleem alapunktideks.

3. **Võimaldada õpilasel aktiivselt süveneda käsitletavasse, anda lendu ta fantaasiale.** Piltkonsepti valmistades ei ole õpilane passiivne, joonistamine paneb paratamatult tööle ka fantaasia, eriti kui seda suunab oma sobivate repliikidega õpetaja.

4. **Muuta piltlikuks füüsikaliste mõistete sisu.** Ka kuivi definitsioone on võimalik varustada piltidega, mis avavad mõistete sisu palju paremini kui mis tahes korrektne definitsioon.

5. **Lisada käsitletavale stimuleeriv huumorimoment.** Koomilised kriipsujukud, mida õpilased alati naudinguga ja muhelusega oma vihikusse üle kannavad, loovad õhkkonna, mida me füüsikatunnis nii väga vajame.

Et tahvlijoonis esitatud ülesandeid ka täidaks, selleks tuleks silmas pidada mitmeid tehnilisi nõudeid. Neist tähtsamad olgu toodud allpool.

NÕUDEID TAHVLIJONISTE VALMISTAMISEL

1. **Joonis olgu suur.** Iga probleemjoonise jaoks kasutame kogu tahvli.

Kui on tegemist nn. etappjoonisega — uus keerukam joonis esitatakse etappide kaupa, järjest täiendatult, on minimaalne ruum joonise jaoks $\frac{1}{4}$ tahvlist. Monumentaalsus haarab õpilast, kutsub kaasa töötama. Tahvli puhtad servad kahel pool joonist annavad igale joonisele omaette teose mulje, sest joonis tundub raamituna. Nii on neid võimalik nautida ka esteetilisest seisukohast. Kui on tegemist lihtsalt teemat illustreerivate joonistega, on mõistlik eraldada igale teemale $\frac{1}{4}$ tahvli.

2. **Joonis olgu kõige napima ja väljendusrikkama kompositsiooniga.** See ei kehti vaid joonise selle osa kohta, mis teenib elevusmomenti tekitamise huve, kus võime lubada endale fantaasialendu. Aga füüsikalise osa esitame joonisel kõige paremini arusaadava-

na, kõige ülevaatlikumana ja lihtsamana, puhastatuna kõigest ebaolulisest.

3. **Joonis olgu valmistatud korrektselt.** Mingil juhul ei või endale lubada ülekäe tõmmatud lohakat joont. Kõik joonise jooned tõmmatagu kriidi laia serva — tahuga nagu pintsliga. See juba isenesest ei luba lohakust. Korrektnes joonis tahvlil tagab korrektnes joonise ka vihikus. Lohakus joonisel kantakse üle ka kogu teemasse suhtumisesse.

4. **Joonis olgu värvikas.** Kasutame tingimata värvilisi kriite. Eri värvidega eraldame joonise üksikuid olulisi osi. Peale selle kasvab joonise esteetiline väärtus.

5. **Joonis kerkigu õpilase silme ette loogiliste etappide kaupa.** Keerukamal juhul kasutame kõrvuti mitut etappjoonist, mis aga peavad siis lõpus kõik olema kõrvuti tahvlil, vasakult paremale ja eraldatud vahejoontega tahvli ülaservast alla.

6. **Õpetaja varustagu joonis tahvlil lühikommentaaridega.** Teksti paigutus olgu läbi-

mõeldud ja sõnastus lõõv. Joonis koos kommentaaridega kujutab endast kokkusurutud konspekti käsitletavast punktist.

7. **Joonis olgu võimaluse korral varustatud mingi humoristliku detailiga.**

Kui saata teema käsitlust illustreerivate joonistega, siis valmistame need tahvlil vasakult paremale, kusjuures eraldame nad vahejoontega. On tahvel täis (s. o. 3—4 joonist), teeme tahvli puhtaks ja alustame uuesti vasakult. Tahvlile jätame vaid selle joonise, millele hiljem viidata soovime. Selle joonise püüame planeerida siis ka tahvli serva.

Et tagada vihikus joonise õige paigutus, peaks õpilastele mainima, kuidas antud joonist planeerida vihikulehe seisukohast.

Füüsikaülesannetel on õpilaste hulgas samuti hälb kuulsus. Ka siin on joonistest palju abi. Neid jooniseid valmistab õpetaja näidisülesannete lahendamisel, aga ka tavaliste ülesannete lahendamise korral tuleks õpilastelt niisuguste valmistamist nõuda nii tahvlil kui ka vihikus.

JOONIS ÜLESANDE JURDE

1. Loetagu ülesanne süvenenult läbi ja katsutagu kirjeldatavat olukorda piltlikult ette kujutada.

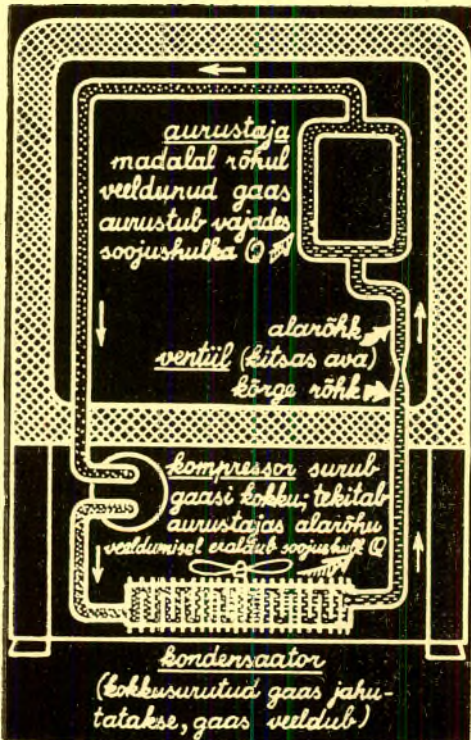
2. Seejärel valmistatagu kohe joonis. Sellega jutustatakse ülesande sisu piltkirjas ümber. Vajaduse korral joonistatagu juurde ka olustikulisi detaile, mis võimaldavad rohkem sisse elada ülesande sisusse ja kaotavad ebakindluse ülesande ees.

3. Varustatagu joonis tähistustega. Siin töötame füüsikaliste suuruste pealemärkimiseks igale suurusele välja oma värvi ja paigutuse.

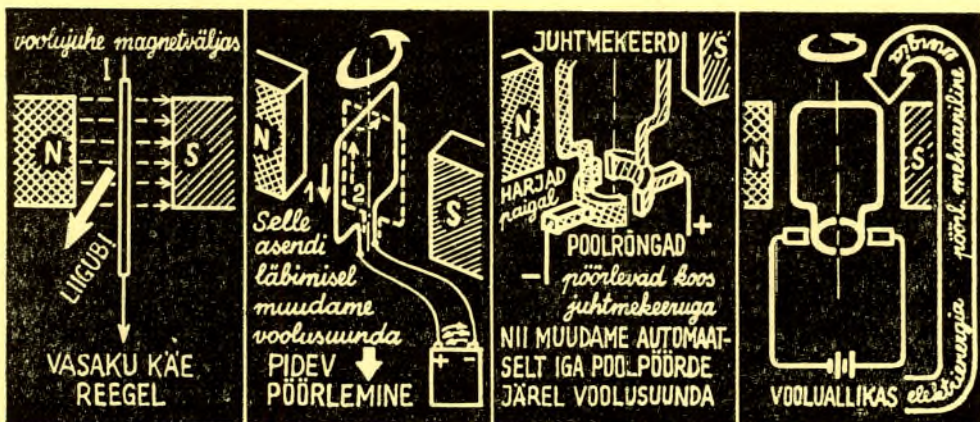
Nüüd on andmete väljakirjutamiseks silme ees vajalikud tähistused koos indeksitega ja kaob kaootilisus andmetetulbas.

Kui on tegemist keerukama ülesandega, on kasulik valmistada kõrvuti kaks joonist — üks algolukorra ja teine lõppolukorra jaoks.

Muidugi nõuab eeltoodud punktide silmaspidamine õpetajalt suurt energiakulu. Kuid sellest on kasu. Eriti keskmisele õpilasele. Õpilased saavad aru, et joonistest on kasu, nad suhtuvad neisse täie tõsidusega ja konspektid täidavad oma ülesande. Neil on ka



Joonis 1.



Joonis 2.

esteetiline väärtus, sest meeleldi kasutatakse värvilisi pastapliiatseid.

Võidakse väita, et füüsikaõpetaja ei oska joonistada. Kuid korraliku kvaliteediga joonise saamiseks ei ole vaja erilist kunstiannet. On ainult tarvis joonis kodus niisama täpselt ja loominguliselt läbi mõelda kui aine teoreetiline osagi. Ja joonistuselemendid võivad olla primitiivsed.

Lisas on esitatud mõningaid näiteid eri tüüpi tahvlijoonistest. (Jooniste formaat vastab tahvlile.)

1. **Probleemjoonis.** Kuulub teema juurde, mis vajab vaid üht joonist. Paigutatud tahvli keskele, mõdotmetelt võimalikult suur. Valmistatakse loogiliste etappide kaupa, kusjuures samaaegselt järjepidevalt kommenteeritakse,

mida joonistatakse ja milleks see element vajalik on. Antud joonise valmistamise järjekord: kest 2 kambriga, kondensaator (mida vaadeldakse algul veeldatud gaasiga täidetuna), ventiil ja aurustaja, kompressor, ventilaator. Nüüd saab täielikult selgitada töö põhimõtte, ja sellega koos kanname peale ka kommentaarid. Humoristliku elemendi lisame kõige lõppu (vt. joon. 1).

Algajale õpetajale valmistab raskusi see, et joonistada tuleb üheaegselt koos teema sõnalise käsitlemisega. On vaja end harjutada tähelepanu jaotama. Vaikusel joonistamist ei tohiks lubada, sellega kaotame elavusmomenti. Õpilase töö muutub mehaaniliseks kopeerimiseks.

Auto kaaluga 10 kN liikus pidurdamisel ühtlaselt aeglustuvalt ja läbis 5 sekundi jooksul 25 m. Leida algkiirus ja pidurdav jõud!

(S7)

Andmed:
 $P = 10 \text{ kN} = 10^4 \text{ N}$
 $t = 5 \text{ s}$
 $s = 25 \text{ m}$

Leida: $v_0 = ? \left(\frac{\text{m}}{\text{s}}\right)$
 $F_n = ? (\text{N})$

Lahendus:

Joonis 3.

2. Etappjoonis. Siin ei ole esitatud probleemjoonis korraga, vaid üksikute etappide kaupa, mis aitavad mõista, milleks üks või teine osa seadmest on vajalik. Jooniste valmistamise ajal keskendub õpilase tähelepanu selle üksikutele osadele, nende ülesanded omandatakse paremini kui ühe tervikliku joonise puhul. Eriti otstarbekohane nooremates klassides (vt. joon. 2).

3. Joonis ülesande juurde. On esitatud tahvli planeering näiteülesande lahendamisel klassis (vt. joon. 3). Vihikusse kantakse planeering üle järgmiselt:

	Ulesanne
	Ulesanne
	Andmed

	Leida

	Lahendus

9. KLASSI AJALOO RAUDVARA*

1970. aastal viis vabariiklik ajalookomisjon lõpule 8-klassilises koolis käsitletava ajaloo raudvara publitseerimise ja 1971. aastal alustas keskkooli ajaloo raudvara koostamist. Koostamisest võisid kaudselt osa võtta kõik ajalooõpetajad; pärast vabariiklikus ajalookomisjonis läbiarutamist tutvutati projekti rajoonide ja linnade ajaloo-sektsioonide esimeeste nõupidamisel. Seejärel saadeti projekt kõikide rajoonide ja linnade haridusosakondade metoodikakabinetidele. 9. klassi ajaloo raudvara kohta laekus arvamusi kümnelt rajooni ja linna ajaloo-sektsioonilt. Enamik kiitis raudvara heaks ega teinud olulisi muudatusi. Et rohkem kui pooled ajaloo-sektsioonidest jätsid arvamused saatmata, siis on vahest vaja struktuuri ja mahtu mõne reaga põhjendada.

* Eessõna ja NSV Liidu ajaloo raudvara 9. klassile on kirjutanud Eesti NSV Haridusministeeriumi ajalookomisjoni liige Aime Öngö, uusaja teise perioodi raudvara 9. klassile sama komisjoni liikmed Aime Öngö ja Riho Rosin.

9. klassi uusaja kursuses hõlmab ühe olulise perioodi — imperialismieelselt kapitalismilt imperialismile ülemineku perioodi ajaloo, olles seega imperialistliku maailma seaduspärasuste mõistmise seisukohalt põhjanev ajalookursus. Keskkooli ülesanne on kasvatada haritud, maailma sündmustes orienteeruda oskavaid inimesi. Kui me seda eesmärki silmas peame, siis ei saa kuidagi vähendada uusaja teise perioodi raudvara seaduspärasuste, mõistete ja faktide hulka. Need peavad keskharidusega kodaniku teadmistesse kuuluma, sest ilma nendeta pole ta võimeline orienteeruma informatsioonis kaasaja maailma sündmuste ja nähtuste kohta. Samuti pole ilma nende teadmisteta võimalik 10. ja 11. klassis ajalugu ja ühiskonnaõpetust mõista. Et raudvaras ei nõuta iga programmis oleva riigi ajaloo üksikasju, seda peaks näitama juba uusaja teise perioodi raudvara struktuur. Pearõhk on asetatud imperialismi **peamiste joonte** (seaduspärasuste) mõistmisele kapitalistlikes riikides ja sõltuvates maades. Üksikriikide imperialismi erijooni on nõutud vaid sedavõrd, kuivõrd neil on **oluline tähtsus maailma ajaloo mõistmiseks**. Faktilises materjalis on piiratud selle perioodi kõige olulisemate ajaloo-sündmuste analüüsiga, mille omandamine on hädavajalik 10. ja 11. klassi ajaloo-programmi õppimiseks. Ajalooliste isikute arv on samuti üsna piiratud (15).

Usun, et ajalooõpetajad jõuavad ühisele arvamusele raudvara koostajatega ega tee hinnaalandusi õpilastelt nõutavate teadmiste-oskuste sisu ja mahu suhtes.

Probleemid, seaduspärasused, mõisted

Datumid ja ajaloolised isikud

Venemaa imperialismi ja kodanlik-demokraatlike revolutsioonide perioodil

Kapitalismi arengu iseärasustest tingitud imperialismi iseärasused Venemaal ja neist tulenevad põhjused, miks saab Venemaast maa, kus esimesena võidab sotsialistlik revolutsioon	1900.—1903. a. majanduskriis Nikolai II
Bürokraatia	
Marksistliku partei loomise eeldused ja vajadused Venemaal	
Poliitiline streik	
Poliitiline demonstratsioon	
Ökonomism	
«Iskra» vajalikkus ja osatähtsus partei loomisel	Dets. 1900 — «Iskra» ilmumise algus
VSDTP II kongressi põhiprobleemid ja nende lahendamine	1903 — VSDTP II kongress
Miinumprogramm	F. E. Dzeržinski
Maksimumprogramm	J. M. Sverdlov
Bolševikud	
Menševikud	
Vene—Jaapani sõda revolutsiooni kriisi kiirendajana. Sõja iseloom ja põhjused	1904—1905 Mai-dets. 1904 — Port Arturi kaitsmine Veebr. 1905 — Mukdeni lahing Mai 1905 — Tsušima lahing
Sõja kaotuse põhjused ja tulemused	Aug. 1905 — Portsmouthi rahu
Port Arturi langemise hinnang	
1905.—1907. a. revolutsiooni põhjused, iseloom, liikumapanevad jõud, hegemoon, vaidlused nende üle, nende lahendus VSDTP III kongressil ja Genfi konverentsil	9. jaan. 1905 — «verine pühapäev» Apr. 1905 — VSDTP III kongress
Imperialismiajastu kodanlik-demokraatliku revolutsiooni erinevused imperialismieelsetest kodanlik-demokraatlikest revolutsioonidest	
Revolutsiooni süvenemise tundemärgid (laiuti ja sügavuti) 1905. a. kevadel ja suvel	Mai-juuni 1905 — Ivanovo-Voznessenski kangrute streik
Tööliste saadikute nõukogud	
Tsaarivalitsuse taktika muutumine seoses revolutsiooni süvenemisega	Juuli 1905 — «Potjomkini» ülestõus
Bulõgini duuma	
Revolutsiooni ja kontrrevolutsiooni jõudude ajutise tasakaalu iseloomustus 1905. a. sügisel	Okt. 1905 — ülevenemaaline üldstreik

Oktobristid	17. okt. 1905 — tsaari manifest
Mustasajalised	
Kadetid	
Esseerid	
Bolševike ja menševike erinev suhtumine revolutsiooni võitlusmeetoditesse	
Detsembri relvastatud ülestõusu nurjumise põhjused, ülestõusu õppetunnid	Dets. 1905 — relvastatud ülestõusu algus Moskvast
I riigiduuma ja selle valimisseaduse hinnang	
1905.—1907. a. revolutsiooni kaotuse põhjused, õppetunnid ja revolutsiooni ülemaailmne tähtsus	
3. juuni kontrrevolutsiooniline riigipööre ja sellele järgnenud reaktsiooni olemus	3. juuni 1907 — reaktsiooni algus Stolõpin
Külakogukonna lõhkumise eesmärgid	
Lahktalud	
Üksiktalud	
Ümberasustamine	
Agraarreformi põhjused ja hinnang	
Bolševike taktika reaktsiooni aastail ja võitlus «likvidaatorite» ja «otzovistidega»	Jaan. 1912 — Praha konverents
Fraktsioon	
Illegaalne	
Legaalne	
Revolutsiooni uue tõusu paratamatus «Pravda»	Apr. 1912 — Leena sündmused 5. mail 1912 — «Pravda» 1. number
Tsaari-Venemaa osa Esimeses maailmasõjas	
Erinevate klasside ja parteide suhtumine sõjasse	
Revolutsioonilise situatsiooni tunnused Venemaal 1916/1917. a. vahetusel	Rasputin
Separatrahud	
Muudatused jõudude vahekorras Veebruarirevolutsioonis võrreldes 1905. a. revolutsiooniga	Veebr. 1917 — Veebruarirevolutsioon
Kaksikvõimu klassiiseloome ja selle tekkimise põhjused	
Ajutine Valitsus	
Veebruarirevolutsiooni tähtsus	
Kahe kultuuri vahelise võitluse teravnemine seoses revolutsioonilise liikumisega Venemaal	1898 — Moskva Kunstiteatri asutamine K. S. Stanislavski ja V. I. Nemirovitš-Dantsenko poolt

Probleemid, seaduspärasused, mõisted

Datumid ja ajaloolised isikud

Prantsuse—Preisi sõda ja Pariisi Kommuun

Prantsuse—Preisi sõja põhjused	1870—1871 — Prantsuse-Preisi sõda Napoleon III
Sõja iseloom selle erinevatel etappidel	Bismarck
Kodanlik-demokraatliku revolutsiooni kandvad ja juhtivad jõud	4. sept. 1870 — revolutsioon
«Rahvusliku reetmise valitsuse» välis- ja sisepoliitika hinnang	Thiers
Kapitulatsioon	
Pariisi Kommuun — Prantsuse—Preisi sõja ja Prantsuse kodanliku valitsuse tegevuse seaduspärane tagajärg	18. märts 1871 — proletaarse revolutsiooni algus
Pariisi Kommuun kui proletaarse revolutsiooni ja proletariaadi diktatuuri esimene, kuid ebatäiuslik vorm. Kommuuni sotsiaalmajandusliku poliitika hinnang	L. Varlin L. Frankel J. Dabrovski E. Pottier
Kommuuni lüüasaamise põhjused	21.—28. mai 1871 — «verine mainädal»
Kommuuni ajalooline tähtsus ja õppetunnid (marksismi klassikute hinnang Pariisi Kommuunile)	
I Internatsionaali abi kommunaaridele	
I Internatsionaali laialisaatmise põhjused	1876 — I Internatsionaal lõpetas tegevuse
I Internatsionaali tähtsus	

Suurriikide majanduslik areng 19. saj. lõpul ja 20. saj. algul

Saksamaa ja Ameerika Ühendriikide majanduse kiirendatud arengu põhjused ja tagajärjed	1871 — Saksamaa ühendamise lõpuleviimine
Inglismaa ja Prantsusmaa majandusliku arengutempo aeglustamise põhjused ja tagajärjed	
Tööstuse ja pankade kontsentratsiooni ja monopolide tekkimise põhjused (seaduspärasused)	
Ühised ja erinevad jooned suurriikide põllumajanduse arengus	
Kartell, sündikaat, trust, aktsiaseltsid, finantskapital	
Rahvusvahelised monopolid	
Kapitali väljavedu	
Imperialismi põhitunnused. Erijooned Saksamaal, Ameerika Ühendriikides, Inglismaal, Prantsusmaal ja Jaapanis;	
junkurlik-kodanlik imperialism,	

koloniaalimperialism,
rantjee-imperialism,
klassikaline trustide imperialism,
sõjalis-feodaalne imperialism

Imperialismi kui roiskuva kapitalismi tunnused:

tehnika stagnatsioon,
patentide süsteem,
töötute alaline reservarmee (krooniline tööjõu ala-
koormatus)

Imperialism valmistab ette materiaalsed eeldused üle-
minekuks sotsialismile

Muudatused suurriikide majanduslikus järjestuses (ka-
pitalismi ebaühtlase arenemise seaduse avaldumise
hüppeline iseloom imperialismi ajal)

Suurriikide poliitiline kord 19. saj. lõpul ja 20. saj. algul

Ameerika Ühendriikide, Saksamaa, Inglismaa ja Prant-
susmaa poliitilise korra ühised ja erinevad jooned, nende
põhjendus

Finantsoligarhia

Kodanlik monarhia

Poolabsolutistlik monarhia

Mitme partei süsteemi eesmärgid kodanlikus riigiapa-
raadis imperialismi ajastul

Opositsiooni partei

Valitsev partei

Konservatiivid ja leiboristid Inglismaal

Demokraatlik ja Vabariiklik partei Ameerika Ühend-
riikides

Kahekojalise seadusandliku organi olemus kodanlikus
riigiaparaadis

Koalitsioonivalitsus

Kodanlike valimisseaduste piiratus

Mitmeastmelised valimised

Valimistsensused: soo-, vanuse-, nahavärvuse-, varan-
duslik ja elukohatsensus

Töölisklassi vastu suunatud seadusandluse tähtsamad 1878 — «erakorraline seadus»
aktid («Erakorraline seadus», streikidevastased sea- Saksamaal
dused Inglismaal ja USA-s)

Klassivõitlus suurriikides ja rahvusvahelises ulatuses 19. saj. lõpul ja 20. saj. algul

Tööraha ekspluateerimise tugevdamise seaduspärasus

Klassivõitluse teravnemise seaduspärasus

Töölisliikumise erineva intensiivsuse põhjused suurrii-
kides

Probleemid, seaduspärasused, mõisted	Datumid ja ajaloolised isikud
Sotsialistlike parteide ja organisatsioonide tekkimise eeldused suurriikides	1875 — Saksamaa SDTP asutamine, 1880 — Prantsusmaa SDTP asutamine
II Internatsionaali loomise eeldused	1889 — II Internatsionaali loomine
II Internatsionaali ja I Internatsionaali erinevused	
Töölisaristokraatia, selle tekkimise põhjused	
Oportunism, selle tekkimise ja leviku põhjused	
Oportunismi põhiolemus ja variatsioonid:	
revisionism	
parempoolne oportunism	E. Bernstein
anarhism	
tsentrism	K. Kautsky
Pahempoolsete sotsiaaldemokraatide võitlus oportunismi vastu II Internatsionaalis ja selle parteides	Karl Liebknecht Rosa Luxemburg Klara Zetkin Jules Guesde Paul Lafargue Jean Jaurès

Suurriikide välispoliitika ja rahvusvahelised suhted 19. ja 20. saj. vahetusel

Suurriikide võitlus maailma jagamise lõpuleviimise ja ümberjaotamise eest kui üks imperialismi seaduspärasusi

Aafrika jaotamise tähtsamad tulemused

Aasia jaotamise ja ümberjaotamise tulemused

Ladina-Ameerika langemine Ameerika Ühendriikide majandusliku ja poliitilise mõju alla

«Lahtiste uste poliitika»

Ekspansioon

Doktriin

Konventsioon

Põhivastuolud suurriikide vahel 19. saj. viimasel veerandil. Konfliktide peamised põhjused

Maailma poliitiline kaart 20. saj. algul:

 imperialistlikud suurriigid

 nõrgalt arenenud kapitalistlikud riigid

 poolkolooniad ja mõjusfäärid

 kolooniad

Uhised jooned sõltuvate riikide ja kolooniate majanduslikus arengus 19. ja 20. sajandi vahetusel

Uhised jooned sõltuvate riikide ja kolooniate ühiskonna struktuuris ja ühiskondlikus liikumises samal perioodil

Kompradoorne kodanlus

Rahvuslik-liberaalne kodanlus

Rahvuslik vabastusliikumine koloniaal- ja sõltuvates maades muutub emamaa proletaarse liikumise reserviks

Esimesed imperialistlikud sõjad maailmas

1898 — Ameerika-Hispaania sõda
1899—1902 — Inglise-Buuri sõda
1904—1905 — Vene-Jaapani sõda

I maailmasõda

Suurriikidevaheliste vastuolude grupeerumine põhi-
vastuoludeks

Sõja paratamatus

Saksa-Inglise vastuolu põhjused

Saksa-Prantsuse vastuolu põhjused

Saksa-Vene vastuolu põhjused

Austria-Vene vastuolu põhjused

Kolmikliit

Antant

1882 — Saksa-Austria-Itaalia liit

1893 — Prantsuse-Vene liit

1904 — Prantsuse-Inglise liit

1907 — Inglise-Vene liit

28. juuni 1914 — atentaat Sarajevos

Suvi 1914 — I maailmasõja algus

I maailmasõja sõdivad pooled, tähtsamad rinded ja sõjasündmused neil rindel

Positsioonisõda

I maailmasõjas kasutusele võetud uued relvad

Revolutsioonilise kriisi teravnemise paratamatus imperialistliku sõja ajal

II Internatsionaali lagunemise paratamatus

Sotsiaalšovinism

Natsionalism

«Kodurahu»

Sõjamajandus

Riiklik-monopolistliku kapitalismi tunnused

Pahempoolsete sotsiaaldemokraatide suhtumine imperialistlikusse maailmasõjasse

1916 — Verduni lahing

1916 — Vene läbimurre Edelarindel

Veebruarirevolutsiooni mõju I maailmasõja käigule

Oktoobrirevolutsiooni mõju I maailmasõja käigule

Keskriikide bloki lagunemine

1917 — Ameerika Ühendriikide astumine sõtta

Revolutsiooni küpsemise põhjused ja eeldused Saksa- maal	1.—9. nov. 1918 — Saksa revo- lutsiooni algus
Compiègne'i vaherahu tingimused	11. nov. 1918 — I maailmasõja lõpp
Nelikliidu lüüasaamise põhjused	
I maailmasõja tulemused maailma ajaloo seisukohalt ja tulemused kapitalistliku ühiskonna erinevatele kih- tidele	

Kultuur 19. saj. lõpul ja 20. saj. algul

Teaduse ja tehnika kiire arengu põhjused ja tähtsa-
mad tulemused
Kodanliku hariduspoliitika klassiolemus
Kodanliku ühiskonna valitseva ideoloogia mandumine
imperialismi perioodil (dekadents)
Eesrindliku ideoloogia ja kunstide võitlus kodanliku
korra pahede ja reaktsioonilise ideoloogia vastu on
seaduspärane
Impressionism
Kriitiline realism

ВОДЕВИЛЬ

А. П. ЧЕХОВА

«МЕДВЕДЬ»

(К ВОПРОСУ О ПОЭТИКЕ)

ВЕРА НЕВЕРДИНОВА

«Смех всегда доставляет удовольствие, и человечество схватывает на лету малейший повод, вызывающий его.»¹ Таково одно из объяснений происхождения водевиля.

Веселые пьесы-шутки вводят в царство истинного смеха, они способны создать хорошее настроение, дать возможность восполнить израсходованные силы, приба-

вить новые, чем-то обогатить человека духовно, сделать зорче к окружающему миру.

Жанровая природа водевиля позволяет легко, естественно, без нажима отрицать изображаемый мир. Ни автор, ни зритель не придают серьезного значения жизненным нелепостям этого мира.

В статье «Чем был Чехов для нас»² А. В. Луначарский подчеркивает, что комедия всегда предполагает определенное отношение к изображаемому миру: «...юмор — это изображение чего-нибудь смешного сквозь призму глубокого снисхождения к этому смешному». Смех, таким образом, одновременно развлекает и играет роль оценочного элемента. Безус-

¹ Г. Бергсон, Смех в жизни и на сцене. СПб. Издательское товарищество XX век. 1900 г., стр. 96.

² А. В. Луначарский, Печать и революция. Июль — август кн. 4. М., Госиздат, 1924, стр. 28.

ловно важно, с кем смеется зритель.

При знакомстве с водевилями А. П. Чехова неизбежно возникает вопрос, не нашедший до сих пор в исследовательской литературе должного освещения, как при намеренном погружении в быт, малозначительности фактов, веселом и смешном их обыгрывании, писатель достигает того, что знакомство с его одноактными пьесами оставляет впечатление соприкосновения с большой и значительной литературой.

А. П. Чехов смотрит на создание веселой комедии как на серьезное дело. Серьезное отношение к веселому смеху — это способ отражения жизни и одна из сторон мироощущения писателя.

Интерес Чехова к одноактной драматургии продолжает оставаться устойчивым и не ослабевает до конца жизни. Им написаны два драматических этюда («Лебединая песня» и «На большой дороге»), несколько шуток («Медведь», «Предложение», «Трагик поневоле», «Юбилей»), сцена («Свадьба»), две сцены-монологи («О вреде табака» — редакция 1886—1889 годов и редакция 1902 года) и даже драма в одном действии («Татьяна Репина»). Незаконченная «Ночь перед судом» автором никак не названа.

Большая часть одноактных комедий написана А. П. Чеховым во второй половине 80-х и начале 90-х годов XIX века. Юмористическая система, создававшаяся в процессе работы над ранними рассказами, органически вошла в его одноактную драматургию. Своеобразный чеховский метод отрицания, его «необличительная» юмористика позволили, не нарушая легкости одноактной комедии, сделать ее веселой и одновременно содержательной. Юмористический мир, созданный в «Медведе», вызывает взрыв веселости. Ни удивления, ни презрения герои его не возбуждают. Мы понимаем, что помещику Смирнову срочно нужно внести деньги в банк, и он должен получить их у кредиторов. Но то, как он ведет себя, неожиданно оборачивается комической стороной. Цель, к которой он стремится, благодаря постоянно возникающим препятствиям, всё более отдаляется, и тогда, когда становится почти недостижимой, всё счастливо кончается. В пьесе нет серьезных конфлик-

тов, герои смешны потому, что сами виноваты в том, что с ними случается. Этот юмор «весёлый». Конечная цель нас не интересует (как не интересует и участников сценки), важнее, как и чем осложнится действие, как будут развиваться отношения между конфликтующими парами. Так, следуя по пути намеренного облегчения (а это тоже метод изображения жизни), Чехов в «Медведе» приближается к жанру классического водевиля.

Одно из условий «лёгкости» водевильного жанра — своеобразный водевильный сюжет. Он представляет собою комбинацию положений, движение интриги, наполненной непрерывно возникающими конфликтами, в которых находятся персонажи. В итоге — смешная путаница, незнание, лёгкий обман со всеми вытекающими последствиями. В шутке Чехова сюжет слагается в соответствии с требованиями жанра. События развёртываются таким образом, что с персонажами случается самое неожиданное, создаётся впечатление, что их поведение лишено логики. Молниеносный переход от траурного настроения к поцелую в «Медведе» невероятен и очень смешон.

Комизм невероятности положения усиливается комическим и тоже почти невероятным эпизодом, который «закручивает» действие и составляет в чеховском водевиле немаловажную часть сюжета. В «Медведе» это будет предполагаемая дуэль между женщиной и мужчиной. Невроятное событие усиливает комизм всей сценки, так как невероятность — неизменный спутник комического.

Одновременно «крайняя степень комизма есть вместе с тем и крайнее искажение жизни, удаление от её сложности и полноты».³ А. П. Чехов в водевиле как бы высвечивает одно событие, одно явление и сознательно уходит от изображения многообразия жизненных связей. Его персонажи примитивны и мешны своими поступками, своеобразной логикой рассуждений и необычной реакцией: Смирнов, представляющийся женоненавистником, говорит: «Для меня легче сидеть на бочке с порохом, чем говорить с женщиной.

³ А. Слонимский, Техника комического у Гоголя. Петроград, 1923, стр. 32.

Брр! Даже мороз по коже дерёт — до такой степени меня разозлил этот шлейф! Стоит мне хотя бы издали увидеть поэтическое создание, как у меня от злости начинаются судороги. Просто хоть караул кричи».⁴

Комично и невероятно в водевиле всё: положение Смирнова, ломающего стулья и в то же время решившегося довести дела с вдовушкой до конца; откровенное женоненавистничество и форма его выражения: «поэтическое создание», «этот шлейф»; траурное настроение вдовушки и неожиданная решимость стреляться, излияния перед портретом мужа и заключительный поцелуй на месте предполагаемой дуэли. Так создаётся комическая сторона или комический план в сюжете чеховского водевиля, благодаря чему автор доводит сценку до истинно водевильной весёлости, почти шаржа.

И однако, несмотря на водевильные положения и чуть ли не фарсовые сцены, остаётся впечатление правдоподобности происходящего. Комические положения, в которые попадают участники сценки, основываются на реальных (жизненных) побуждениях. Вызов на дуэль и комическая словесная перепалка между Смирновым и Поповой случаются только потому, что Смирнову нужны деньги и он приехал за ними. Герои чеховского водевиля предстают перед зрителем в очень жизненной ситуации, рисуются в привычных связях (необходимость получения денег). Эти жизненные дела и мотивированные ими поступки и есть вторая сторона водевильного сюжета — реальная или реальный сюжетный план. Он заключает в себе самые обыкновенные с точки зрения житейской логики положения:

Смирнов. Ваш покойный супруг, с которым я имел честь быть знаком, остался мне должен по двум векселям тысячу двести рублей. Так как завтра мне предстоит платёж процентов в земельный банк, то я просил бы вас, сударыня, уплатить мне деньги сегодня же. (XI, 83).

⁴ А. П. Чехов, Полное собрание сочинений. Гос. изд. худ. лит. М., 1948 — т. XI, стр. 85. В дальнейшем сноски по этому собр. соч. будут указываться в тексте, в скобках — том и страница.

Комический и реальный сюжетные планы находятся во взаимопереплетении. Пьеска строится так, что всё время идёт чередование комического и реального, гротеска и жизненных положений, логичных рассуждений и алогичных поступков, причём случается это незаметно, без всяких усилий со стороны действующих лиц. Чередование комического и реального в сюжете сообщает пьеске необходимый темп. В «Медведе» происходит всё почти одновременно: требование денег и вызов на дуэль (комические и реальные поступки), раздражение, доходящее до взаимной ненависти, и заключительный поцелуй (чередование настроений), клятва в верности умершему мужу и разрешение на ухаживание, женоненавистничество и объяснение в любви (переход от выдуманного состояния к естественному). Все эти события совершаются в течение одного акта и делают пьеску живой и динамичной.

От того, в каком соотношении находятся реальный и комический планы, зависит общее звучание чеховской одноактной пьесы. Ни для зрителя, ни для автора неважно, получит или нет Смирнов необходимые ему деньги. Значит, сюжетный план, связанный с реальными жизненными побуждениями в ряде водевилей Чехова оказывается неглавным. Более существенно, как поведут себя участники, как будут развиваться отношения между хорошенькой вдовушкой и помещиком — медведем, какие свойства их характеров проявятся при этом, в каком виде выступят, в конце концов, герои сценки. Всё это проясняется в комических эпизодах, поступках, репликах.

Значение комического плана, таким образом, возрастает, он является уже не просто средством сделать пьеску весёлой и динамичной, а определяет её смысл — ведь благодаря ему обнажается сущность характеров участников сценки.

Водевильный характер у Чехова связан с пониманием писателем комического. Комическое нужно видеть там, считает Чехов, где случается нечто, не укладывающееся в рамки обычных жизненных представлений, но что допустимо с точки зрения логики характера. В основе комиче-

ского водевильного характера лежит та же самая невероятность, о которой говорилось выше.

И в то же время персонажи водевиля ведут себя естественно, а комические положения (комический сюжетный план) приводят к сгущению черт характера и участники сами «разоблачают» себя: например, в неожиданной комической ситуации ярче раскрывается бесцеремонность Смирнова.

Ю. Боров, исследуя природу комического, говорит о творческой манере, наиболее ярко проявившейся у Чехова, «который показывал комедийный характер во всей сложности связей, во всей многогранности черт.»⁵ В известной степени это относится и к водевилям Чехова (насколько позволяют рамки жанра и авторская заданность). Поэтому Смирнов в чисто водевильной «дуэльной» ситуации, думая о привлекательности партнёрши, не забывает вспомнить, что пистолеты хороши и цена им 90 рублей, а во время объяснения в любви не перестаёт думать, что всё происходящее не вовремя и ему долги платить надо. Реальный сюжетный план сопутствует комическому, помогает воспринимать происходящее «всерьёз».

Заметим, что характер в чеховском водевиле раскрывается в таких связях, что необычное перестаёт восприниматься как отступление от нормы и исподволь как бы узаконивается, но только для мира, в котором живут персонажи шутки. Это можно рассматривать как своеобразное выражение авторской позиции — неприятие изображаемого мира.

*

«В драматургическом произведении характеры действующих лиц раскрываются событиями, происшествиями, случаями, конфликтами.»⁶ Конфликты — столкновения, преодоление препятствий — необходимые условия для сюжета драматургического произведения. Естественно, что жанровая природа водевиля находит свои формы выражения конфликта. В чеховских

водевилях персонажи существуют в постоянно возникающих противоречиях — конфликтах, принимающих самые различные формы: спора, несогласия друг с другом, стремления к самоутверждению и т. п.

В пьесках, где комический план в сюжете на первом месте, конфликт легко прослеживается, «видится», лежит на поверхности и разгадать его не составляет труда. Условно назовём его «видимым». Он находит разрешение в движении сюжета (комической линии). Роль его многообразна: он помогает развитию сюжетной интриги, участвует в создании особой юмористической атмосферы, его остротой и силой определяется динамика шутки. В столкновениях — конфликтах проясняется противоречие между кажимостью и сущностью участников. Так, например, Попова кокетничает трауром, одиночеством и верностью умершему мужу. Однако неожиданное поведение непрошенного соседа заставляет вдовушку против воли проявить свой характер, оказаться вздорной, взбалмошной, но по-своему энергичной и темпераментной женщиной, т. е. такой, какова она на самом деле.

Примерно то же происходит с её партнёром: раздражённый неудачами в поисках денег, он встречает женщину с «настроением» и вместе с нею ненавидит всю женскую сать человечества. Таков он до тех пор, пока его собеседница «представляется». Но как только в Поповой раскрывается женщина с ярким темпераментом и решительным характером, «бурбон» и «монстр» против воли и вопреки здравой логике объясняется ей в любви.

Саморазоблачение совершается на глазах у зрителей, в процессе постоянно возникающих конфликтов, комизм характеров выступает ярче. Всё происходящее воспринимается легко как зрителями, так и самими участниками — неожиданная метаморфоза их самих ничуть не огорчает. Здесь нет обидчиков и обиженных, участники сами виноваты в перипетиях, которые выпадают на их долю, нет и настоящего страдания. Комические несчастья, смешные трагедии, почти механические, ненастоящие чувства — таков мир в первых чеховских водевилях.

⁵ Ю. Боров, Комическое. «Искусство», 1970, стр. 200.

⁶ И. Клейнер, У истоков драматургии. Academia. Рос. институт истории искусств, 1924, стр. 37.

В одноактной драматургии Чехов внимателен не только к характеру и формам выражения конфликта, но и к путям его завершения. Для Чехова важно всё, закончен он или только приглушен, хотели участники сценки его окончания или нет, естественным или искусственным путём он завершается. Смысловая сторона водевиля и её юмористическая окраска оказываются в прямой связи с избранными автором путями завершения конфликта. Логически вытекает из заданных отношений и наиболее естественно разрешается конфликт в «Медведе» (и «Предложении»), естественно потому, что обе стороны охотно стремятся к его окончанию, они единодушны в желании снять его мирным путём. Такой путь завершения конфликта помогает воспринимать всю пьеску легко: ничего серьёзного не произошло, поэтому можно весело посмеяться над незадачливыми героями. Иное мы наблюдаем в «Юбилее», где искусственность или некоторая насильственность в разрешении конфликта лишают пьеску беззаботности, дают место размышления о жизни, кусочек которой приоткрывает перед зрителем. Благодаря умело найденным формам конфликта, Чехов уже не только шутит, причём, «осерьёзнение» пьески происходит как бы изнутри, на поверхности остаётся видимая лёгкость, которая делает пьеску весёлой и несложной в восприятии.

Конфликт имеет самое непосредственное отношение к юмористическому звучанию чеховского водевиля — он помогает разнообразить оттенки юмора. «Видимый» конфликт обнажает противопоставление и чем оно неожиданнее, тем смешнее. В нём обнажается комизм характеров участников и тех положений, в которые они себя ставят. Ведь только следя за спором мы начинаем понимать, как смешна хорошенькая вдовушка, решившаяся запереть себя в четырёх стенах. В пылу спора она произносит о муже: «Я любила его страстно, всем своим существом... и — что же? Этот лучший из мужчин самым бессовестным образом обманывал меня на каждом шагу!.. И, несмотря на всё это, я любила его и была ему верна... Мало того, он умер, а я всё ещё верна ему и постоянна. Я навеки погребла себя в че-

тырёх стенах и до самой могилы не сниму этого траура». Реплика настраивает зрителя с первых же слов на шутку. Ему ясно, какова цена трауру, и он уверен, что Смирнову не просто будет отказано в деньгах, а случится нечто, не имеющее к деньгам отношения. На шутливое восприятие сценки зритель настраивается также авторской аттестацией. Попова не просто вдова (в этом слове что-то скорбное), а вдовушка (звучит более игриво) да ещё с ямочками на щеках.

Итак, основу конфликта в водевилях Чехова составляет противоречие между кажимостью и сущностью, словами и жизнью. Кажущееся благополучие и нелепость всего — таков изображаемый автором мир первых водевилей. В определённом видении и восприятии этого мира значительная роль отводится композиции одноактной комедии.

Искусству построения шутки А. П. Чехов придаёт серьёзное значение. В письмах друзьям, в советах начинающим писателям он неоднократно упоминает об архитектуре произведения. Небезинтересны также замечания, высказанные в письмах Плещеву и Суворину в октябре 1888 года. Чехов говорит, что произведения малой формы часто состоят только из начала и конца и что конец в маленьком рассказе должен быть «фейерверочный», его задача — поразить, «дать читателю по морде». Все это относится и к принципам построения одноактной шутки.

Почти во всех водевилях Чехова сохранён единый композиционный принцип: отчётливое, хотя и не обозначенное автором, деление каждой пьески на две части, контрастно противопоставленные одна другой. Они могут быть неравными, их соотношение зависит прежде всего от той роли, какую играет каждая из них, какие противоречия предстоит показать или разрешить.

В «Медведе» первая часть включает в себя почти всю пьеску целиком, вторая же состоит только из финала; в первой части участники сценки разыгрывают свои роли, ещё не обнажая истинных характеров. Попова скорбит; а Смирнов ругает женщин: «Скорее вы встретите рогатую кошку или белого вальдшнепа, чем по-

стоянную женщину!» (XI, 88). Финал, контрастно обёрнутый к началу пьески, показывает их такими, каковы они в действительности. Смирнов не прочь поухаживать за хорошенькой женщиной, а Попова, забыв о трауре, благосклонно принимает ухаживания «медведя». И чем неожиданнее разоблачение (вернее саморазоблачение), тем комичнее выглядят герои. Контрастный финал усиливает юмористичность происходящего — шутка.

*

Материал таким образом показывает, что чеховские водевили полностью сохраняют требования жанра: легко разыгрываются и смотрятся. В них всё основано на маленьком «бытовом» и, казалось бы, незначительном факте. Но за внешней лёгкостью часто стоит значительное содержание. Зритель в течение действия остаётся во власти смешного, он или сопереживает вместе с участниками пьески их злоключения, или смеётся над их низменными инстинктами и почти первобытными чувствами.

Для того, чтобы пьеска воспринималась легко, как «весёлый пустячок», заставляла искренне смеяться и одновременно вводила на раздумья, Чехов использует разнообразные художественные средства. Это своеобразный, построенный на комизме невероятности сюжет. Ёмкая и яркая комедийная ситуация — комический план в сюжете — неизменно сопровождается реальным планом. От их соотношения зависят юмористическая тональность и динамика маленькой пьески.

Смысловая и юмористическая окраска одноактной пьесы находятся в прямой связи с формами выражения конфликта и избранными автором путями его завершения.

В определении отношения к изображаемому миру значительная роль отводится композиции шутки, для которой у Чехова характерна двучастность.

А. П. Чехов, как убеждает нас материал, лишь несколько изменяет или расширяет рамки сложившихся жанровых форм, находит свои решения и тем самым уходит от пустого развлекаательства, заставляет шутку служить иным целям.

KUIDAS UURIDA LASTE SÕNAVARA

HEINU LUPP

I. SÕNAVARA OSA ISIKSUSE KIJUNEMISEL

Sõnavara ehk leksika on muutuv. See on seotud inimese tootmistegevuse ja vaimse sfääriga: uued esemed, operatsioonid, töövõtted, avastused, sündmused, kontseptsioonid jm. nõuavad uusi sõnu. Vanad lähevad ajalukku või tulevad üksikutele juhtudel tarvitusele teises tähenduses. Leksika seostub otseselt ideede, kommete, kogu ühiskonna arenguga.

Üksikisiku sõnavara hõlmab kõneldava keele aktuaalseid, enam tarvitataavaid sõnu (s. t. ainult teatud osa kogu leksikast). Haritud inimesel on ulatuslik sõnavara, millest ta konkreetset juhul kasutab sõnu, mis enam ja täpsemalt vastavad olukorrale. On uuritud erineva sotsiaal-majandusliku taseme inimeste igapäevast sõnavara ja alati on leitud erinevusi sõnade hulgas, mida teatakse ja kasutatakse. Ka üksikisiku sõnavara on arenev ja muutuv nähtus.

Koolieelses eas, nagu kinnitavad uurimused, seisneb sõnavara muutumine peamiselt selle suurenemises. Laps õpib tarvitama kõige enam vajaminevaid sõnu. Uue mõtte omandamine — see on sageli uue sõna omandamine. Ka vastupidine nähtus on õige. Sõna täpsustab ideed või aistingut ning võimaldab olevuste, esemete ja nähtuste paremat mõistmist. Algusest peale tekib ja jääb hiljemgi püsima vahe aktiivse ja passiivse sõnavara vahel.

Aktiivne sõnavara — need on sõnad, mida laps mõistab ja ka ise tarvitab.

Kõnekultuur sõltub paljus sellest. Aktiivse hulka kuulub üldkasutatav leksika, sageli ka sõnad, mille tarvitamine on seotud lapse konkreetse elu-oluga (vanemate kutseala, elukoht jne.).

Passiivne sõnavara — need on sõnad, mida laps mõistab, kui neid tarvitatakse, kuid ise ei kasuta. Passiivne sõnavara on aktiivsest tunduvalt suurem. Siia kuuluvad sõnad, mille tähendust laps aimab konteksti järgi ja mis tulevad teadvuses esile vaid siis, kui laps neid sõnu kuuleb. Passiivset sõnavara täiendab see osa üldkasutatavast leksikast, mis on oma sisult raskemini mõistetav (teatud omadussõnad, määrsõnad, arvsõnad jt.). Passiivsed sõnad kujutavad endast aktiivse sõnavara potentsiaalset baasi.

Tuntud füsioloogi A. G. Ivanov-Smolenski (4) järgi õpib laps algul sõna passiivselt ja siis aktiivselt. Sõna tarvitamisel ja kõneliste seoste kujunemisel märgib teadlane hulga omavahel põimunud astmeid. Kõige esimesel tulevad ilmsiks vahetud reaktsioonid vahetutele ärritajatele, mis pole seotud sõnaga. Näiteks laps, kes ise ei ütle veel ainsatki sõna ega mõista kõnet, sirutab käed vastu täiskasvanule või pöördub ära ebameeldivast. Teisel astmel reageerib laps sõnale vahetu tegevusega, ilma et ta seejuures ise vastavaid sõnu hääldaks või annaks mingeid sõnalisi vastuseid. Kui laps kuuleb näiteks sõnu *nukk*, *lamp*, siis ta kas pöördub nende esemete poole või näitab neid. Kolmandal astmel toimub juba sõnaline reageerimine vahetule ärritajale. Kui näiteks laps näeb isa, hüüab ta: «Isa, isa!». Lõpuks, neljandal astmel antakse sõnaline vastus sõnalisele ärritajale. Lapselt päritakse, kus on *nukk*, *mida teeb ema* jne., ja laps vastab küsimustele sõnadega, nagu on otstarbekohane ja õige.

Oluline on, et lapse arengut üle ei hinnataks. Suutes hääldada sõnu, võib laps neid kasutada, ent sageli mitte õigel kohal, mitte teatava olukorra tähistamiseks. Laps on sageli ära õppinud ka teatavad sõnalised reaktsioonid teatavatele küsimustele, ilma et tal veel oleks seost oma sõna ja tege-likkuse nähtuse vahel. Võtab aega, enne kui laps hakkab sõnu kasutama mõttepäraselt, tõeliseks teatamiseks.

Mitmete uurijate andmetel hakkab sõnavara eriti silmanähtavalt laienema siis, kui laps hakkab pärima asjade nimetusi (s. o. umbes poolteiseaastaselt).

Sõnavara kujundab lapse elu, võimaldades üha tihedamat suhtlemist keskkonnaga ja kiiremat sisseelamist ühiskonda. Veel hilisemaski eas märgatakse tõhusat seost sõnavara suuruse ja vaimse arengu teiste näitajate vahel. Mill Hilli katsed näiteks annavad korrelatsiooninäitajaks eas 13 ± 1 0.57 ja edasiseks (kuni 30. eluaastani) kogu-
guni 0.60.

Õpetajale, lasteaednikule, kirjanikule, isale, emale — igale täiskasvanule, kes oma töö ja vaba aja enamalt jaolt lastele pühendab, on laste sõnavara tundmine eriti oluline. Ja mitte ainult selleks, et märkida, mida tema lapsed juba teavad, vaid mida lapsed üldse peaksid ja võiksid teada. Sõnavara ulatuse ja kvaliteedi selgitamine ning vastavate normide seadmine, vaimse arengu ja sõnavara seose kindlakstegemine on aga rasked ülesanded, sest igasugust sõnavara, eriti koolieelikute oma, uurida on praktiliselt küllaltki keeruline. Korralike andmete saamist segavad rohked faktorid, millest siinkohal olgu mainitud:

- a) keele, sealhulgas sõnavara, järjekestev evolutsioon,
- b) märkimisväärsed indiviididevahelised erinevused,
- c) kontaktihäired,
- d) abimaterjalide (näiteks kujundite, makettide) kasutamine, jne.

Ometi on senised tööd laiendanud märkimisväärselt teadmisi ja suurendanud kasvatajate ja õpetajate lihtsa intuitsiooni osatähtsust laste sõnavara rikastamisel.

Eesti keeles peaaegu täielikult puuduvad ulatuslikumad laste sõnavara-alased uurimused.

II. SÕNAVARA UURIMISE MEETODID

Lapse keelelise arengu, sealhulgas lapse sõnavara uurimist on eri maades tõhusamalt korraldatud alates käesoleva sajandi algusest, kusjuures eri autorid on kasutanud erinevaid meetodeid (6, lk. 742—746). Ka tulemused on olnud üsnagi erinevad.

Seni enam tunnustatud ja kasutatud uurimismeetodid jagunevad üldjoontes kaheks: loendus- ja valikmeetodid.

Loendusmeetodi puhul registreeritakse teatud aja vältel võimalikult täpselt kõik lapse sõnad või siis lapse iga uus sõna. Üks esimesi lastekeele uurijaid Descoendres uuris selliselt mitme lapse leksikat. Uhe lapse kõiki sõnu kirjutas süstemaatiliselt üles J. Piaget, suurt ja samalaadset tööd arendasid küllalt pika aja vältel A. Gvozdev, J. Arkin jt. Lundis elav ja töötav läti laste keele uurija Velta Rūke-Dravina (8) koondas oma laste (poja ja tütre) keele arengu materjalid päevaraamatusse, kuhu lisas ka konkreetsete situatsioonide kirjeldused. Poola teadlased kasutavad ohtrasti lastevanemate, esmajoones emade märkmeid. Laste nn. kõnepäevikuid peetakse kokkuleppeliselt pikema aja jooksul ja üksikuid väljendeid fikseeritakse võimalikult täpselt. Hiljem uuritakse päevikuid üksikasjalisemalt.

Loendusmeetodi kasutamine on enam põhjendatud väiksemate juures. Siin ilmnevad ka meetodi tugevad küljed, sest materjali sõnasõnaline üleskirjutamine võimalikult mitmekesistes situatsioonides annab ülevaate lapse spontaansest kõnest ja aktiivsest sõnavarast ning võimaldab määrata üksikute laste sõnavara ulatust või piire. Kui aga laps hakkab osa oma ajast veetma vanematest (täiskasvanutest) eraldi, muutub selle meetodi kasutamine raskeks, sest kaob võimalus last pidevalt jälgida, kontrollida ja saada andmeid selle kohta, milline uus objekt (või ka subjekt) on hakanud lapsele muljet avaldama. Seepärast leiab loendusmeetod viimasel ajal puhtal kujul kasutamist harvemini, küll aga abimeetodina või koos teiste sõnavara uurimise võtetega.

Mitmete maade uurijad peavad parimaks valikmeetodit.

Sõnade valik. Võetakse sõnaraamatus näiteks iga 10. või 12. lehekülj ja otsitakse välja sõnad, mida saab kasutada vähemalt ühes tähenduses, või võetakse näidiseks iga lehekülje esimene või viimane sõna või mõlemad koos. Eeldatakse, et sõnade proportsioon kogu sõnaraamatus on ligikaudne näitele. Viimati mainitud moodusele toetudes võib meie «Õigekeelsuse

sõnaraamatust» üks võimalikke valikuid (spetsiaalsed lasteadeadele ja koolidele määratud sõnastikud meil puuduvad!) olla järgmine: amper ja aasseahernes (lk. 23), aassõlm ja abikomitee (lk. 24), ahjualune ja aimdus (lk. 31), ain ja ajatama (lk. 32) jne.

Sõltuvalt uurijast või uurijate rühmast on teisigi valiku mooduseid. Prantslased L. ja E. Anfroy võtsid sõnastikust 300 juhuslikku terminit, M. E. Smith — 203 E. Thorndike'i valitud 10 000 sõnast, A. F. Watts — ühtlaselt 100 sõna 6000 kõige tavalisema ingliskeelse sõna hulgast jne. Madeline Darrough Horn ja Rahvusvahelise Lasteadeade Liidu Lapse Uurimise Komitee pidasid kontrollimiseks sobivate sõnade valikul silmas sõnu, mida lapsed kasutasid lasteaias, sõnu, mida lapsed kasutasid piltide kirjeldamiseks, ja sõnu, mida lapsed kasutasid kodus.

Esitamise. Sõnad esitatakse suuliselt, piltidena või muul viisil.

1. Katsed koolieelikutega soovitatakse teha suuliselt, samuti anda juhendusi suuliselt. Öeldakse lapsele sõna ning laps seab, mida see tähendab; lapsele antakse rühm sõnu ja laps märgib, missugune neist tähendab sedasama kui talle varem antud märksõna; lapsel tuleb öelda, kas sõnapaari mõlemad sõnad märgivad üht ja sedasama või erinevat jne.

2. Kui silmas pidada väikeste laste mõtlemist, s. o. mõtlemist otseselt nähtavate objektide suhtes, siis on piltide senisest laialdasem kasutamine sõnavara-alases töös igati õigustatud. Näiteks lähtub A. F. Watts oma pilttesti koostamisel järgmistest kaalutlustest. ...Laps on võimeline teravdama oma taipu, tugevdama oma kujutlusvõimet ning rääkima pärast mõningat mõtlemist oma ideedest kogu nende relatiivses tähtsuses (tähenduses). Kui samm-sammult jälgida lapse vabade väljendite kasutamise oskust (koos mitmesuguste grammatiliste keerukustega), võib koostada pildimaterjali, valida välja kõige vajalikumad pildid ning järjestada need vastavalt üldise tähenduse keerukusele ja raskusele just nii, nagu need võivad tunduda lapsele (näide loendus- ja valikmeetodi üheaegselt kasutamisest).

Autori koostatud ja praktikas kasutatud pildid jagunevad raskuse järgi kuude võrdseks gruppiks, igaühes kuus pilti. Esimene grupp kontrollib 4–5-aastaste laste oskusi teadmisi, teine 5–6-aastaste oskusi jne., kusjuures koos vanusega suurenevad ka nõudmised. Katse ajal kasutatakse piltide igas grupis kahte pilti näidistena. Kui küsitelav laps saab aru, millest valikpildid on, ning võib korrata küsitleja kirjeldust nende piltide kohta, palutakse tal kirjeldada ülejäänud nelja pilti üksteise järel. Et vastustes standardset vormi tagada, peavad lapsed alustama kirjeldust sõnadega «See pilt on...» või «Sellel pildil on...» (see on siis nii, nagu jutustas küsitleja).

3. E. Kasielke (5) soovib ruumilisi suhteid väljendavate sõnade kontrollimiseks kasutada abi- või katsematerjalina mängu-esemeid: lehtpuud, suuremat ja väiksemat kuuske, punast ja kollast pallikest. Laps kirjeldab nendest (suuruse, vormi, asendi ja värvi alusel) moodustatud kombinatsioone. Asjade ja esemete kasutamist sõnavara-alases uurimises pooldab Eva Schmidt-Kolmer. (10).

Hindamine. Sõnade suulisel esitamisel antakse tavaliselt iga täpse nimetuse (vastuse) eest 2 punkti, ebatäpse eest 1 punkt. Samasugust hindamist rakendatakse ka piltide korral. Saksa DV uurija Eva Schmidt-Kolmer soovib hinnanguid «õige», «teisiti nimetatud», «negatiivne».

...Lapsele näidatakse pilti või eset ja päritakse: «Mis see on?» Kui vastus on ümbruse kõnepruugi pärane, märgitakse küsimuste poognale «õige». Kui aga laps annab nähtu mõttepärase tähistuse või kirjeldab õigesti sõnades ja žestides asja kasutamist, märgitakse «teisiti nimetatud». «Negatiivsega» märgitakse juhtumeid, kui kõnes ega märkides ei avaldu fakt, et laps eset ja tähendust teab või ära tunneb.

Mõnevõrra erinevad ja laiemad võivad olla üksikute autorite koostatud pilttestide või pilttestide patareide hindamisprintsipiidid.

Lapse sõnavara uurijate arvates sõltub valikmeetodi edukas kasutamine sellest, kas arvestatakse:

— perekonna sotsiaal-majanduslikku taset, lapse kohta perekonnas ning tema kogemuste päritolu;

— kas kriteeriumiks võetakse võime

määratleda sõna või loetakse piisavaks, kui laps demonstreerib oma teadmisi selle sõna kohta, näidates mõnele pildile või valides arvukate väljendite hulgast välja ainukese sobiva;

— kas uurija peab silmas sõna kui mõõtühiku määratlust: kas loetakse näiteks *jalutama* kõiki vorme üheks sõnaks või arvestatakse *jalutab*, *jalutas*, *jalutamine* kui kolme erinevat sõna? Kas sõna *tuli* on üks sõna või loetakse seda kaheks erinevaks sõnaks: minevikuvormiks sõnast *tulema* ja nimisõnaks *tuli*;

— kas arvestatakse, et sõnade valik oleb algmaterjalist, sõnaraamatu suurusest ja mahust.

Sõnavara annab ettekujutuse lapse teadmiste ja kogemuste hulgast ja ulatusest. Sellekohased uurimused võimaldavad välja töötada standardnorme, mille alusel on võimalik küllaltki täpselt hinnata ühe või teise lapse keelelist vanust, paljus ka kogu vaimset arengut. Oluliselt tähtis on see igapäevases pedagoogilises töös, sest igasugune õpetamine on sõnavara õpetamine (5, lk. 5). Seepärast pole suurema tähelepanu pööramine sõnavara uurimise meetoditele sugugi üleaarne.

Kasutatud kirjandus

1. Л. Блумфильд, Язык. Москва, 1968.
2. T. Erasmie, Lapsen kielellinen kehitys. Tapiola, 1969.
3. Ch. Houdiard, Le Vocabulaire a l'école primaire. Paris, 1967.
4. А. Г. Иванов-Смоленский, Опыт объективного изучения работы и взаимодействия сигнальных систем головного мозга (в норме и патологии). Москва, 1963.
5. E. Kasielke, Zur Diagnostik des sprachlichen Entwicklungsstandes von Vorschulkindern. — Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie, Band 174, Heft 1/2, 3/4, 1967.
6. E. Koemets, Keele arengu diagnostikast. — Nõukogude Kool, 1969, nr. 10.
7. O rozwoju języka i myślenia dziecka. Warszawa, 1968.
8. V. Rūķe-Draviņa, Zur Sprachentwicklung bei Kleinkindern. Lund, 1963.
9. A. Saareste, Keele osast vaimu arengus. Tartu, 1940.
10. E. Schmidt-Kolmer, Der Einfluss der Lebensbedingungen auf die Entwicklung des Kindes im Vorschulalter. Berlin, 1963.

LASTE JOONISTE UURIMISEST

LUULE PIIRISALU

Väljapaistvad pedagoogid Komensky, Fröbel, Pestalozzi jt. tundsid suurt huvi ka laste joonistuste vastu. Joonistamise ja maalimise õpetamisse suhtuti küll lihtsalt kui käe ja silma treenimisse, mis on kasulik enne kirjutama õppimist. Üksnes teisejärguliselt tähtsaks peeti kujutamisalaste võimete arendamist.

Enne kooli astumist tuli tole aja pedagoogide arvates lastel läbi teha kursus, mis koosnes joonistamisega seoses olevatest harjutusülesannetest. Need ülesanded olid koostatud käe ja silma arenemist silmas pidades ning koosnesid lihtsatest joontest ja kujunditest, mida tuli paberile kanda. Erilist huvi hakatakse lapse joonistuste vastu tundma alles XIX sajandi 80.—90. aastatel. Seoses lapse üldise arengu käsitlemise intensiivistumisega alustatakse XIX sajandi lõpul lapse joonistamise uurimist ja vaadeldakse selles peituvaid kasvatustlikke ja õpetuslikke eesmärgi. Sel perioodil hakkavad laste joonistustele tähelepanu pöörama ka paljud psühholoogid. Ilmuvad mitmed uurimused Lääne-Euroopa maades. Samal ajal hakkavad huvi tundma lapse joonistuse vastu ka etnograafid, ajaloolased, kunstiteadlased, sidudes lapse joonistuse arengukäiku eelajalooliste rahvaste kunsti ja kultuuri arenguga. Viinis ilmub 1887. aastal Andrée Richardi raamat «Eelajalooliste rahvaste joonistused». Sellele järgneb töid, milles kunstiteadlased ja psühholoogid käsitlevad eelajaloolise kunsti küsimusi koos laste kujutava tegevusega. Selline üheaegne huvi laste ja eelajalooliste rahvaste joo-

nistuste vastu on tingitud sellest, et esialgsel pealiskaudsel vaatlemisel tundub mõlemas midagi ühist. Oma töös «Lapse kujutav kunst» on itaalia kunstiteadlane Corrado Ricci /1/ esimesena põhjalikult uurinud lapse kujutavat loomingut. Eriti on tähelepanu pööratud laste voolingutele ja joonistustele. Nimetatud töö on pigem lühike ülevaatlük etüüd esimestest mõtetest, mis olid tekkinud Riccil laste joonistuste vaatlemisel. Juhitakse tähelepanu sellele, et alguses, kui lapsed tahavad midagi paberil kujutada, satuvad nad raskustesse, sest püüavad kujutada liiga keerulisi vorme. Eriti soovivad lapsed joonistada just inimest. Ricci mainib veel, et laste joonistused ja voolingud on mitte ainult oma tehniliselt teostuselt, vaid ka oma kujutavate vormide poolest väga erineva tasemega. Põhjust nähakse selles, et lastel ei ole veel välja kujunenud kunstilis-kujutavad eesmärgid ja seepärast on nende joonistused tihti kirjeldavat laadi. Laps tahab oma joonistusega rääkida, jutustada. Joonistuste kujundid on nagu kirjamärgid — joonistuses peegeldub lapse mõtlemise tase ja arusaamine ümbritsevast maailmast. Lastel ei jätku küllalt kannatlikkust ja arusaamist, mis tingib loogikavastaseid käsitlusi joonistustes. Näiteks kaks silma joonistatakse ühele näopolele.

Ricci märkas esimesena ja juhtis ka teiste uurijate tähelepanu sellele, et laps ei joonista niivõrd natuuri, kui võrd oma ettekujutuse järgi. Joonistades on lapsel soov jutustada teda köitvatest asjadest, nähtustest, väljendada oma tundeid ja suhtumist nendesse. Erinevaid kujutamisi viise laps aga ei valda ja seepärast kõik, mida ta kujutada tahab, alati ei õnnestu. Ka ei sea laps joonistamisel või maalimisel hoopiski oma eesmärgiks kujutatavat sarnastada tege-likkusega. Seega peame lapse joonistuse mõistmisel ja lahtimõtestamisel arvestama lapse kujutluste formeerumise seost ümbritsevaga.

Sama probleemi on uurinud ka veel James Sully (2), kes on erilist tähelepanu pööranud just lapse kujutlusvõime aren-

damisele ja selle seosele lapse joonistusega. Ta väidab, et lapse joonistus peegeldab tema sõnalise jutustuse seaduspärasusi.

W. Stern (3) jaotab oma raamatus lapse joonistamise arengu kahte etappi: vestlus ja joonistamine. Ta väidab, et esimesed kujutlused tekivad lapsel alati sõnades ja fraasides.

1930. a. ilmub Karl Buehleri raamat «Lapse vaimne areng» (4), milles pühendatakse terve peatükk lapse joonistuse lahtimõtestamisele. Buehler kirjutab, et lapse joonistamisoskuse areng vastab lapse mõtte ja kõne arengule. Kõne areneb lapsel varem ja intensiivsemalt kui joonistamisoskus ja avaldab viimasele seetõttu mõju. Tegelikku edasiandmine joonistuses on lähedane jutustusele. Laps kujundab joonistuse valitud, temale meelepäraste visuaalsete sümbolitega. Lapse joonistus väljendab tema algelist üldistavat mõtet, mitte aga kujundeid, mis tekivad ümbritseva tegelikkuse tunnetamise tulemusena.

Kujutamist joonistamise ja maalimise vahendusel hakkasid psühholoogid nimetama visuaalseks kujutamiseks, see tähendab selliseks kujutamiseks, mis on nägemise kaudu tajutav.

Lapse joonistuse võime täiskasvanu joonistuste hulgas alati ära tunda, sest sel on iseloomulikud tunnused, mis on tingitud lapse tunnetusprotsessi iseärasustest.

Kolme- kuni kuueaastaste laste joonistusi on hakatud nimetama skeemjoonistusteks. Seda skemaatilisust rõhutavad lapse joonistuses mitmed tunnused: 1) üldistatud ja lihtsustatud kujundid, 2) kujundite kahemõõtmelisus, 3) ebataiuslik kujutamine, 4) ebaproportsionaalsus, 5) nn. paljusõnaline pildidetallide paigutamine, 6) esemete värvustele mittevastav kujutamine, 7) kalduvus pildi elemente põhjendamatult rütmiliselt korrata jne.

Jälgides tähelepanelikult neid lapse joonistusele iseloomulikke tunnuseid lapse arengus, ilmneb, et need püsivad kaua ilma oluliste muutusteta. Seepärast peitub siin oht, et skeemkujutamine

ilma pideva juurdeõppimiseta kujuneb šablooniks ja laps hakkab temale hästi teadaolevate skeemkujutistega mehhaaniliselt opereerima, püüdmata seejuures loominguiliselt mõelda. Nii sisaldub lapse skemaatilises joonistamisviisis negatiivne kallak.

Lapse joonistuse eripära ning selle seost lapse kujutlusvõime ja kõne arenguga hakati uurima märksa hiljem. Prantsuse uurija G.—H. Luquet (5) käsitleb lapse joonistamist kui mängu. Selle mängu ajal lahendab laps erisuguseid kujutamisalaseid ülesandeid. Luquet' arvates on lapse joonistus omapärane meeoleu väljendusviis, sest laps tunnetab joonistamise vahendeid oma-moodi. Luquet' teeneks tuleb pidada, et ta purustab staatilise arusaama lapse skeemjoonistusest. Ta jaotab lapse kujutava tegevuse staadiumidesse: 1) juhuslikkuse staadium, 2) ebaõnnestumise staadium, 3) intellektuaalne realistlik staadium.

G.—H. Luquet näitab ilmekalt lapse kujutamisoskuse arengut. Ta kirjutab, et laps puutub igal sammul kokku tegelikkusega, s. t. ümbritseva maailma elusolendite, esemete ja nähtustega. Kõik see annab talle uusi mõtteid, mille põhjal tekivad uued kujutamisalased võimed. Luquet' käsituse puuduseks on, et ta ei vaatle lapse mõtlemise ja kujutlusvõime arengu suunamise võimalusi.

Lapse joonistusele hakati ikka enam ja enam tähelepanu pöörama. Eriti uuritakse nüüd joonistamist kui kujutavat tegevust. Alustatakse mitmete eri maade ja rahvaste laste joonistuste kogumist. Kogutud materjali põhjal analüüsitakse töid võrdlevalt. Leitakse, et lapse joonistamisoskuse kujunemist võib jaotada kolme arenguetappi: 1) ebamäärane kujutamine, 2) skemaatiline kujutamine, 3) üleminekuvorm realistlikule kujutamisele ehk poolskemaatiline kujutamine. Selle analüüsi põhjal määrati joonistamisoskuse arengu kõige üldisemad piirjooned, lapse loominguiliste võimete areng aga käsitlemist ei leidnud.

Mitmed uurijad, näit. K. Lamprecht jt.

(6), on väitnud, et kõik etapid, mida teeb läbi lapse loomine, on vastandatud üksikutele kunsti arengu ajaloolistele perioodidele. G. Kerschensteiner (7) on mõningal määral uurinud laste loominguiliste võimete kujunemist. Ta kogus suure hulga laste joonistusi, mida olid teinud erinevas vanuses lapsed ettenähtud aja jooksul. Lastele anti seejuures mitmesuguseid joonistusülesandeid. Võrdleva analüüsi tulemused andsid võimaluse teha järeldusi laste oskuse kohta kujutada inimesi, puid ja koduloomi. Selle alusel tegi Kerschensteiner ettepaneku muuta joonistamise õpetamise meetodikat.

XX sajandi algul tehakse loodusteaduste valdkonnas avastusi, mis omakorda annavad tõuke uute suundade tekkele inimese psüühika uurimises. Need kajastusid ka laste joonistuste uurimises.

Psühholoogiaprofessor Max Verworn (8) jaotas kujutava kunsti kaheks osaks: füsioplastiliseks ja ideelis-plastiliseks. Füsioplastilisusega antakse edasi esemete ja asjade välimust ja ilmet. Ideelis-plastilisusega väljendatakse kunstniku tundeid, ideid, kujutlusi tegelikkusest. M. Verworn väitis, et kunstnikud on viimasel ajal hakanud looma töid, milles peetakse silmas peamiselt ideelis-plastilist väljendusviisi. Tema arvates on lapse joonistus oma vormilt samuti lähedane ideelis-plastilisele väljendusviisile.

Sajandivahetus tõi muudatusi ka vaa-detesse ja teooriatesse kunstipedagoogikas. 1896. aastal toimus Hamburgis Õpetajate Liidu kongress, kus esmakordselt esitati nõudmine anda lapsele võimalus spontaanseks kujutavaks tegevuseks. Pärast seda kongressi hakati Saksamaa ja Ameerika Ühendriikide koolides nõudma, et laps joonistagu spontaanselt, ilma õpetamiseta. Hiljem levib spontaanne joonistamine ka Prantsusmaa koolidesse.

Olulist mõju laste kunstilise kasvatuses põhimõtete formeerumisele avaldab tšehhi pedagoog František Čížek, kes asutas 1897. aastal Viinis laste kunsti-

kooli. Kool töötas kaua, kuni 1938. aastani, ja selles kujunenud kasvatus-süsteem avaldas tugevat mõju Lääne ja isegi USA pedagoogikale. Iseloomustavaks jooneks oli selles koolis eksperimenteerimine, mäng ja täiskasvanute pideva juhtimise-suunamise puudumine, millega püüti vähendada formalismi ja suurendada tõelise kunsti osatähtsust.

Samal perioodil hakkas levima süsteem, mille abil sai kiiresti ja efektiivselt õpetada joonistamise ja teiste kujutavate tegevuste tehnilisi võtteid. Nimelt annab L. Tedd välja raamatu «Uued teed noorukite ja laste kunstilises kasvatuses» (9). Raamatu üks huvitavamaid peatükke on juhend käe, silma ja mõistuse üheaegseks arendamiseks. L. Tedd soovitab väikeste lastega teha algul joonte tõmbamise katseid, siis elementaarseid geomeetrilisi harjutusi ja joonistada lihtsaid geomeetrilisi vorme.

Lapsed joonistavad tahvlile kriidiga mõlema käega korraga, liigutades käsi õlast suurte ringidega. Hiljem harjutavad lapsed juba keerukamate figuuride joonistamist ja kujutavad esemeid.

Sellisel kätt ja silma arendades on lapsel hiljem kerge edasi anda ümbritsevate esemete vorme. Õpetuse lõppeesmärk oli käelihaste ja liigutuste koordineerimise arendamine. L. Teddi süsteemi järgi töötamine andis häid tulemusi. Tema süsteemis on hästi läbi mõeldud just sensomotorsete liigutuste arendamine. Peab siiski ütleva, et L. Teddi õpetuse alused on mõningas vasturääkivuses spontaanse joonistamisega.

Samal ajal sai tuntuks veel M. Montessori oma harjutuste süsteemiga (10). See süsteem oli suunatud vabakasvatuse pooldajate vastu joonistamises. M. Montessori peab vajalikuks süstemaatilist joonistamisõpetust, kusjuures väikelastele korraldatakse see kujutava tegevuse tunnina, mille kaudu arendatakse sensoorseid protsesse. Ta töötas välja täpse ja range süsteemi sensoorse tegevuse treenimiseks.

Joonistamisele vaatas M. Montessori vaid kui käe harjutamisele joonte ja

geomeetriliste vormide joonistamise kaudu. Euroopas ja Ameerika Ühendriikides arvatakse tänapäevani Montessori nende pedagoogide hulka, kes oma tegevuses on loonud ja juurutanud uusi elujõulisi aktiivse kasvatuse meetodeid.

Eespool selgus, et möödunud sajandi vahetusel käsitasid uurijad joonistamist lapsele omase tegevustahete avaldusena. Hiljem, XX saj. 20.—30. aastatel, on teadlaste tähelepanu pööratud rohkem mõtlemisprotsesside uurimisele ja struktuurile joonistamisel. Esialgu huvitas uurijaid esmase, primitiivse tegevuse formeerumine. W. Krötsch oma raamatus «Rütm ja vorm lapse vabajoonistuses» (11) analüüsib formaalselt lapse joonistust. Esialgne graafiline tegevus lõpeb W. Krötschi arvates iseendast, seda võib aga arendada ornamendiõpetuse ja kirjaõpetuse kaudu. Kõigil neil graafilistel tegevustel on aga üks ühine alus.

W. Krötschi määrangu järgi on lapsel kalduvus ornamendi kujutamise ehk nn. puhta vormi mängu poole. Vormi areng lapse joonistustes allub looduseadustele. Loodus püüab luua ilusaid rütmilisi vorme, kirjutab Krötsch, ja lapse joonis läheneb samuti oma iseloomult loodusele, kus tegutsevad samad rütm- ja sümmeetriaseadused. W. Krötschi arvates on loomingul kaks faktorit — sisene ja väline. Areng määratakse kindlaks siseste faktoritega. Need on pärilikkus, kaasasündinud muutumatud omadused. Väliste faktorite arengut võib juhtida ja suunata. Krötschi teooriat iseloomustab kaasasündinud faktorite ülehindamine ja idealiseerimine.

Idealistlikke arusaamasid lapse loomingulise tegevuse kohta avaldab ka saksa teadlane G. Hartlaub raamatus «Geenius lapses» (12). Tema arvates on lapse loomingupüüe ebateadlikult väljendatud joonistustes. Laps joonistab seepärast, et tal tekib emotsioon, mis väljendub paberil joontes, pindades jm. Lapsele tähendab tema joonistus mingi uue eseme sündi ja tavaliselt ei tunnegi laps vajadust võrrelda joonistusel kujutatut tegelikkusega. Lapse joonistuse aluseks

järelikult on subjektiivne sümbolism. Hartlaubi arvates võib lapse joonistust õigustatult nimetada **kunstiks**. Ta eitab lapse õpetamist joonistamisel ja ülehindab lapse esialgseid võimeid. Kui me aga ei anna uusi teadmisi ega soodusta sel teel uute mõtete tekkimist, siis ei oska ju laps oma mõtteid väljendada joonistustes, siis ei toimu ka tema loomingus arengut. Hartlaubi kontseptsioon loomingulise tegevuse kohta leidis omal ajal suurt kõlapinda reaktsioonilisemate välismaa pedagoogide hulgas.

Uute seisukohtade illumiselega XX saj. 20.—40. aastatel kujutavas kunstis kaasedid muutused ka vaadetes laste joonistustele.

Lapse joonistust tõlgendatakse nüüd kui lapse eneseväljendust. Muljeid, mis lapsel tekivad ümbritseva tegelikkuse alusel, püüab ta joonistuses omamoodi väljendada. IV ülemaailmsel esteetika kongressil Ateenas 1960. aastal esines Anton Ehrenzweig omapärase seisukoha kunsti kohta. Ta väitis, et inimesed loovad kunstiteoseid ebateadlikult. Kunsti hinnatavus seisnebki selles, et see peab olema mõistusele arusaamatu. Ehrenzweigi järgi on just abstraktsionism selline kunstivool, milles kunstnik leiab erilised võimalused oma ebateadlike tunnete ja meeolude avaldamiseks graafilisel teel.

Väga tugevat mõju avaldas inimese loomingulise tegevuse psühholoogiliste külgede uurimisele ja loominguliste eelduste pedagoogilisele juhtimisele Sigmund Freudi teooria (13, 14, 15, 16). Tema teooria järgi on inimese käitumine sõltuvuses ebateadlikust kiindumusest, ühiskondlik elu esitab igale indiviidile nõudmised, mis mõjutavad tema käitumist. See piirab vaba mõtetegevust ja teeb lapse nagu täiskasvanugi ühiskonna orjaks. Ainult loominguline tegevus aitab lapsel sellest vabaneda ja tegutseda seejuures oma kiindumuste järgi. Psühhoanalüüsi meetodi kasutamine laste joonistuste uurimisel lubab uut moodi tõlgendada laste kujutluste tekkimist ja nende seost kujutamiselega.

(Järgneb.)

NOORSOO- ORGANISATSIOONID KODANLIKUS EESTIS*

ÕIE ELANGO

Noorsoo kasvatamisega «rahvuskultuurilises vaimus» tegeles Ülemaaline Eesti Noorsoo Ühendus. ÜENU kujunes massiorganisatsiooniks: liikmete arv kasvas 3000-lt 1925. a. 10 000-ni 1934. a. 1930. a. oli Ühenduse ridades 7510 inimest, neist maanoori 3311, käsitöölisi 1040, õpilasi 805, vabakutselisi 731, töölisi ja teenijaid 658, äriteenijaid ja ametnikke 545, õpetajaid 247. Enamikus olid liikmed kahtlemata pärit väikekodanlikest kihtidest, kuid oma ideoloogiaga (rahvuskultuuriliste küsimuste kõrgemale seadmine sotsiaalsetest probleemidest, rahvusliku tervikluse jutlustamine) teenis see organisatsioon kodanluse huvisid. Nii kuulutas ÜENU häälekandja «Eesti Noorus» 1931. a.: «Organiseerunud noorsoo üks suurimaid ülesandeid üldse ja eriti rasketel momentidel, nagu seda on ka käesolev aasta, on kõige vältimine, mis meid lahutab, killustab või tülli ajab ja kõige eden-damine, mis meid kui eestlasi ja Eesti kodanikke seob ja ühendab.» Eestimaa Kommunistlik Noorsoo Uhing tunnistas korduvalt vajadust EÜNÜ-s tegutsev töölis- ja kehva väikekodanluse noorsugu enda poole võita, et vabastada teda kodanliku ideoloogia mõjust. Peeti vajalikuks välja selgitada ÜENU osakondade sotsiaalset koosseisu ja otsida teid EKNÜ töö süvendamiseks eeskätt nendes osakondades, kus töörahva noorsoo erikaal oli kõige suurem.

Rohkesti kuulus noorsugu 1923. a. asutatud Eesti Noorsoo Karskusliidu (ENK) ridadesse. 1927. aastaks ulatus liikmete arv 7500-ni. Liit püüdis «koondada kõiki kars-

kusmeelseid, mistahes ilmavaatelise suuna-ga». Peeti läbirääkimisi nii skautlike, kristlike kui ka noorsotsialistlike rühmituste kaasatõmbamiseks karskustööle. Häälekandjajana ilmus «Kevadik». Kolmekümnendail aastail oli Noorsoo Karskusliidul umbes 5000 liiget. Lisaks karskusringidele kuulusid sinna ka mitmesugused teised koolinoorte organisatsioonid.

Pahempoolselt meelestatud noored kasutasid Eesti Noorsoo Karskusliidu poolt korraldatud üritusi väljaastumiseks reaktiivliste noorsooühingute, eriti noorkotkaste, vastu, usuvastase selgitustöö tegemiseks, rahuaate, rahvaste vendluse, demokraatia ja sotsialismi propageerimiseks. Noorsoo Karskusliidu tegevusest võttis osa terve hulk koolinoori, kes püüdsid omandada marksistlike teadmisi, nagu A. Päss Valga Gümnaasiumist, P. Vihalem Paidest, Neeme Ruus Pärnust, E. Lepik Tartu Öhtugümnaasiumist, L. Illison Tõrva Gümnaasiumist jt. 1931. a. valiti ENK juhatase esimeheks Paul Vihalem, 1932. a. lõpul valiti juhatase liikmeks ka A. Uibo, kes marksistlike ideede levitamise pärast oli Treffneri gümnaasiumist välja heidetud. Viljakaks kujunes ENK esperantotoimkonna tegevus, mida juhtisid L. Illison ja I. Kruus.

Küllaltki suur mõju oli neil aastail Eesti Noorsotsialistlikul Liidul (1926—1934)², mis oli asutatud Eesti Sotsialistliku Töölispartei noorteseleksioonina. 1929. aastast hakkas Noorsotsialistlikku Liitu juhtima kultuuri-tegelane ja keskkooliõpetaja Nigol Andresen, kelle vaadete arengule avaldasid mõju austromarksistid ja Prantsusmaa pahempoolsed sotsialistid. Noorsotsialistide tegevusel oli marksistlike ideede vastu huvi äratajana teatav tähtsus, niivõrd kui nende poolt jagatavad teadmised polnud moonutatud oportunistlikest vaateist. Oluline oli ka ülddemokraatlike, ateistlike ja antimilitaristlike seisukohtade propageerimine noorsotsialistide poolt. 1933. aastal ulatus noorsotsialistide arv juba ligi 2000-ni. Paljud noorsotsialistid arenesid järjekindlateks revolutsioonilisteks marksistideks.

² Vt. lähemalt K. Martinson, Eesti noorsotsialistliku liikumise iseloomust ja vooludest aastail 1926—1934. ENSV TA Toimetised. Uhiskonnateaduste seeria, 1966, nr. 1.

* *Algus «Nõukogude Koolis» 1971, nr. 5.*

Noorsugu kasvatas marksismi-leninismi vaimus Eestimaa Kommunistlik Noorsooühing, kes hoolimata oma ridade peaaegu täielikust purustamisest kodanluse poolt, suutis H. Rossi juhtimisel 1927. aastal oma tegevust uuesti aktiveerida. Aprillis 1928 kuulus EKNU illegaalse organisatsiooni ridadesse juba 475 inimest. Kuigi EKNU põhiline tegevus arenes töölisnoorsoo hulgas, suudeti mõningal määral haarata ka koolinoorsugu. 1928. a. oli EKNU kollektiivide hulgas 8 õppiva noorsoo kollektiivi. Legaalseks tegutsemiseks kasutati Eesti Tööliste Partei ja pahempoolsete ametiühingute noorteseksioone, Ülemaalist Töölisnoorsoo Ühingu jt. Legaalsete tegevusvormide rakendamine võimaldas EKNU mõjupiirkonda tunduvalt laiendada. Nii ulatus Ülemaalse Töölisnoorsoo Ühingu liikmete arv enne tema sulgemist kodanliku valitsuse poolt 1928. tuhandeni.

Majanduskriisi ja tööpuuduse tingimustes kasvas noorsoo huvi marksistlik-leninlike ideede vastu. 1932. a. loodi O. Cheri initsiatiivil Eesti Töölisnoorte Ühing, kuhu astus suur hulk noorsotsialiste. ETU töötas EKP ideelisel juhtimisel ning püüdis oma poliitilise selgitustööga haarata võimalikult laiu noorsoohulki. 1933. a. hakati välja andma oma häälkandjat «Võitlusrinne».

Ent peatselt algas reaktioonilise riigivõimu uus pealetung noorsooliikumisele. 1935. aastal tõstatati küsimus noorsoo sundorganiseerimisest kodanlusele meelepärastes organisatsioonidesse. Siiski jädi vabatahtliku organiseerimisviisi juurde, sest sundorganiseerimine oleks toonud riigile liiga suuri kohustusi ja rahalisi väljaminekuid.

1936. a. andis riigivanem välja dekreedid, nn. noorsoo organiseerimise seaduse, mille järgi noorteküsimusega tegelemine kuulus Haridusministeeriumi kompetentsi. Haridusministeeriumis kutsuti ellu eriline Noorsoo Osakond, mille juhatajaks nimetati kolonelleitnant J. Vellerind. 1938. a. kuulutas presidendiks saanud K. Päts end kõigi üleriiklike noorsoo-organisatsioonide patrooniks ja sõjavägede ülemjuhataja J. Laidoneri nende peavanemaks. Need abinõud pidid süvendama riikliku ühistunde kasvatamist ja soodustama noorkotkaste ja skautide ühendamist.

Haridusministeeriumis töötati välja kava nn. skautlike noorsoo-organisatsioonide ühendamiseks ühiseks skautlikuks organisatsiooniks «Eesti Noored», kuuluvusega Kaitseliidu kui šefforganisatsiooni juurde. Kaitseliidu Keskkogu aga ei pidanud kava vastuvõetavaks, sest selles oli ette nähtud sihtasutus, mis oleks andnud uuele noorsoo-organisatsioonile iseseisva asutuse õigused Kaitseliidu juures. Kaitseliit töötas välja oma kava, mille järgi ühendatud noorteorganisatsiooni tuli lugeda Kaitseliidu juurde kuuluvaks tema eriorganisatsioonina. Nii ei jõutudki skautide ja noorkotkaste tegeliku ühendamiseni, kuigi nende eesmärgid olid peaaegu ühised (kümme ühist seadust, ühine töötus, ühine juhtlause). Skaudiorganisatsiooni juhid ei tahtnud kaotada oma võimupositsioone Kaitseliidule ning Kaitseliidu juhid omakorda ei tahtnud teha mingeid järeleandmisi.

Ent mitteühinemise põhjused peitusid ka nende organisatsioonide teatavas erinevuses. Et skaudiorganisatsioon tegutses põhiliselt linnades, oli temal teatav mõju ka osale töölislustest. Et seda mõju säilitada, olid Eesti Skautide Maleva juhtivad tegelased oma militaristlikes avaldustes sunnitud tarvitama pisut tagasihoidlikumat tooni, sest noore põlvkonna militariseerimine kodanluse klassihuvides oli noortele, eeskätt aga lastevanematele vastuvõetamatu. Noorkotkaste organisatsioon seevastu oli avalikult militaristlik ja natsionalistlik. Skaudijuhid rõhutasid skautluse rahvusvahelist iseloomu, mis ei mahtuvat Kaitseliidu raamidesse.

Valitsevate ringkondade pingutustest hoolimata jäi noorsooliikumine ka sel perioodil killustatuks. 1939. aastaks oli 133 485-st alg-, kesk- ja kutsekooli õpilasest organiseeritud 67 564 (s. t. 50,6%). Neist kuulus nn. skautlikesse üksustesse (noorkotkad, kodutütred, skaudid, gaidid) 38 416 õpilast. Seega allus nn. skautlike üksuste mõjule ainult 28,7% õppivast noorsoost ja sedagi kodanliku diktatuuri lõpuaastail, kuna varem oli neisse organiseerituse protsent tunduvalt väiksem. Osavõtjate hulgas oli palju noori, kes ei andnud endale aru nende organisatsioonide poliitilistest eesmärkidest, vaid leidsid seal lihtsalt võimaluse oma aktiivsuse rakendamiseks.

Peale nn. skautlike üksuste töötas kooli-

des üle tuhande õpilaringi. Need olid üldhariduslikud, karskus-, muusika-, kirjandusloomakaitse-, Noorte Punase Risti ringid jt.

Kristlikesse ühingutesse kuulus õpilasi ligi 2000. Ent kristlikud ühinged — NMKU ja KNNÜ — püüdsid oma mõju alla haarata eriti töölisnoori. Näiteks töötasid Noorte Meeste Kristliku Ühingu osakonnad Lutheri, Kreenholmi ning Narva kalevi- ja linavabriku juures. 1938. a. hakkas ka Kristlik Noorte Naiste Ühing tegutsema tööstuskustes (Narvas, Kiviõlis, Sindis, Kohilas jm.). Kristlikud ühinged võitsid poolehoidu sellega, et aitasid noortel omandada elukutset, neile mitmesuguseid praktilisi kursusi korraldades. 1939. a. oli NMKU-l ja KNNÜ-l alla 20 eluaasta vanuseid liikmeid kokku 4125. Noortejuht J. Vellerind kirjutas, et nende ühingute tegevus peamiselt suuremates linnades ja tööstuskustes olevat kõigiti soovitatav, sest seal olevat «hõljumasklassivaenu mürki», mille tõttu kristlike ühingute kasvatus ning vaba aja möödasaatmise viisid just kohased kasutada.

Põllutöökoja õhutusel hakkas neil aastail arenema maanoorte organisatsioonide tegevus, peamiselt agronoomide ja maatulunduskonsulentide juhtimisel. Selle liikumise eesmärk pidi olema «kasvatada tulevast põllumeeste põlve, arendades nendes võimeid ja iseloomomadusi, mis vajalikud teadlikule põllumehele ja demokraatliku riigi kodanikule.» Mõistagi oli kasvatus töö, mida suunas Põllutöökoda, kaugel igasugustest tõelistest demokraatlikest ideedest. Põllutöökoja juurde loodi Maanoorte Komitee, mis ühendas maanoorte ühinged Ülemaaliseks Maanoorte Ühenduseks (ÜMU). 1938. a. oli Maanoorte Ühendusel üle 6600 liikme, neist õpilasi ainult 600.

Rahvuskultuuri viljelemise lipu all jätkas endiselt tegevust ÜENU, mille liikmeskond paisus 1940. aastaks 16 500-ni, neist 6250 alla 20 aasta vanuseid noori. ÜENU häälekanaja «Eesti Noorus» andmetel olid tema peamised tegevusalad «rahva mineviku tundmaõppimine ja omapära alalhoidmine, rahvamängude ja -tantsude harrastamine ja edendamine, kodumaa tundmaõppimine ning kodude kaunistamine, looduse ja muinavarade kaitse, kodumuseumide asutamine, omaloomingu ajakirjade väljaandmine» jne. Kui varem tegutseti autonoomselt, siis

K. Pätsi autoritaarse režiimi aastail kasvas riigivõimu surve ÜENU-le, mille tõttu toodi ajavaimule kontsessioonid ja mindi kaasa riiklike üritustega. Koos skautlike organisatsioonide, NMKU, KNNÜ ja ÜMU-ga allus ÜENU Haridusministeeriumile ja 1938. a. ühtlasi sõjavägede ülemjuhataja juhtimisele. Nii püüti varem eraldi töötanud noorsoo-organisatsioonide tööd ühtlustada, tsentraliseerida, allutada riigivõimule.

Üldse oli 1938. aastaks kõigist noortest nii koolis kui ka väljaspool kooli 8. kuni 20. eluaastani organiseeritud 77 579 noort, s. o. 36% nende üldarvust. Väljaspool kooli olevatest noortest oli organiseeritud 19 520 noort, s. o. 23,5% nende noorte üldarvust. Seega jäi enamik noorsugu väljapoole noorsoo-organisatsioonide kasvatuslikku mõju.

Mainitud organisatsioonid täitsid neile kodanliku valitsuse poolt antud ülesannet — kasvasid noorsugu kodanliku natsionalismi ja šovinismi vaimus, kuid siiski ilmnes näiteks ÜENU tegevuses ka mõningaid demokraatlike tendentse.

Neil aastail puudus Eestis kommunistliku noorsooühingu illegaalne juhtiv keskus. Kommunistlikku kasvatusööd noorte hulgas tehti nüüd parteiorganisatsioonide, üksikute kommunistide ja kommunistliku maailmavaatega noorte juhtimisel. Suurt tööd marksismi-leninismi ideede levitamisel noorsoo hulgas tegid pahempoolsed noorsotsialistid, kes hakkasid töötama koos kommunistidega. Kommunistlik noorsooliikumine ühines proletariaadi üldise võitlusega kodanliku diktatuuri kukutamise eest.

Noorsoo-organisatsioonide areng kodanlikus Eestis kulges sõjajärgsete aastate omalgalguslikust tegevusest riigivõimu üha suurema sekkumiseni nende juhtimisse. Suurem osa noori jäi siiski organiseerimata, s. t. väljapoole kodanlike noorsoo-organisatsioonide ideoloogilist mõju. Ka ei olnud kõik organiseeritud noored kodanliku korra teadlikud pooldajad. Säilis organisatsioonide mitmekesisus ja teatavad erinevused nende vahel. See lõi eeldusi kommunistide ja nendega ühisorindesse astunud pahempoolsete sotsialistide edukaks tööks noorte hulgas. Noored võtsid osa kõigist Eesti võitleva proletariaadi üritustest, mida kroonis kodanliku diktatuuri kukutamine ja nõukogude võimu taaskehtestamine Eestis 1940. aastal.

TALLINNA KOOLINOORSOO MUUSIKAÜHINGU TEGEVUSEST

HEINO RANNAP, pedagoogikakandidaat

Tallinna Koolinoorsoo Liidu organiseerimise päevil 1919. a. sügisel pidas EKP Keskkomitee vajalikuks, et noored kommunistid võtaksid koolinoorsoo organiseerimisest aktiivselt osa. Keskkomitee näpunäitel võtsidki Tallinna Koolinoorsoo Liidu ajutise organiseerimiskomitee tööst osa Oskar Sepre, Vilhelmine Klementi jt. noorkommunistid. 1920. aasta jaanuari algul toimunud Tallinna koolinoorsoo kongressil loodi Tallinna Koolinoorsoo Liit. Esimesel tegevusaastal kujunes viljakamaks töö spordi- ja kirjandusosakonnas. Sama aasta sügisel otsustas peakoosolek liidu töö laiendamiseks moodustada ka muusikaosakonna. Kavandati koolidevahelise sümfooniaorkestri ja segakoori loomine. Nende organiseerimine tehti ülesandeks juhatause muusikahuvilisele liikmele, poeglase humanitaargümnaasiumi õpilasele Teofil Tedrele. Peatselt selgus, et orkestri moodustamine on seotud mitmete raskustega. Ei leitud energilist orkestrijuhiti, raske oli hankida mõningaid vähemlevinud instrumente jms.

Hoopis energilisemalt tegutses T. Teder segakoori loomisel. Ta pöördus noore koorijuhiti, mitme gümnaasiumi muusikaõpetaja Anton Kasemetsa poole palvega võtta enda peale Tallinna koolinoorsoo segakoori organiseerimine ja selle juhatamine. Oma mälestustes kirjutab A. Kasemets sellest järgmiselt: «Võtsin ettepaneku vastu, kuigi teadsin, et on väga raske noorte esimest vaimustust asja vastu muuta püsivaks ja

siduda neid pidevalt koori külge ning alistada vajalisele distsipliinile».¹

Oma koori asutamise üleskutsele reageeris koolinoorsugu tormiliselt. Juba esimesele vastuvõtukatsale oli ilmunud nelisada—viissada õpilast gümnaasiumide vanematest klassidest. Mitu päeva kuulas A. Kasemets lauluhuviliste häälelisi ja muusikalisi võimeid ning moodustas siis parematest 150-liikmelise koori. Lühikese ajaga kujunes koor silmapaistvaks noortekollektiiviks, kes võis kuulajatele pakkuda meeldivat koorilaulu. A. Kasemets võttis kavasid uudisloomingut A. Kapilt, C. Kreegilt, M. Saarelt, P. Südalt, J. Aavikult ja mõned omakomponeeritud segakoorilaulud.

Erakordselt lühikese ajaga, poolteise kuuga oli koor võimeline esimeseks avalikuks esinemiseks. See toimus juba «Estonia» kontserdisaalis 5. dets. 1920. a. Menu oli suur.

Samal päeval, millal koolinoorte koor esines esimest korda, asutati lauluga Noorproletaarlaste Ühing. Koolinoorsoo Liidul ja Noorproletaarlaste Ühingul oli ühiseid liikmeid ning kodanluse politsei omavoli ühingu avamisel sai teatavaks ka segakooris.

Nimelt teatasid Noorproletaarlaste Ühingu asutajad nõuetekohaselt paar päeva enne peakoosolekut linna komandandile, et peakoosolek peetakse 5. detsembril. Päev enne peakoosolekut keelas komandant aga koosoleku avamise muusikaga. Noorproletaarlaste ühingu asutajad protesteerisid ägedalt diskrimineerimise vastu. «Sel ajal, kui jõhkrale valitsevale kodanlusele igasugusteks pidustusteks ja trallinguteks muusika lubatud on, keelatakse viimane proletaarlastele nende Ühingu avamis koosolekul ära», kirjutavad A. Sommerling jt. protestikirjas siseministrile.²

Siseministri esitisel võttis prokuratuur arutusele noorproletaarlaste süüasja, kes olid näidanud lugupidamatust valitsusliikme vastu protestikirjaga ja

¹ «Muusikaleht» 1930, nr. 11, lk. 231—232.

² ORKA, f. 70, nim. 1, sü. 20, l. 1a

keelust hoolimata laulnud koosolekul ka «Internatsionaali». Üheks süüdistatavaks oli ka koolinoorsoo segakoori laulja V. Klementi.

Koolinoorsoo Liidu segakoori algpäevadest peale oli kooril tugev võistleja — Ülemaalise Eesti Noorsoo Ühingu Tallinna segakoor. Ka Noorsoo Ühingu koori ja sümfooniaorkestri liikmeteks olid enamikus õpilased. Seda koori juhatas energiline gümnaasiumi muusikaõpetaja Dionissi Orgussaar.

1921. a. esimestel kuudel esines Koolinoorsoo Liidu koor menukalt ülelinnalisel koolinoorsoo õhtul ja mujal, kus kanti ette sisukaid, kuid raskeid laule, nagu R. Tobiase «Õõtsuv meri» ja A. Lätte «Pilvedele». Koori esinemistase tõusis kuust-kuusse. Agaralt võtsid kooriliikmed osa ka ühiskondlik-poliitilisest elust. 1922. a. jaanuari algul toimus Viljandis koolinoorsoo IV kongress, milles ka segakoor osales. Kongressi ajal toimus Haridusseltsi saalis segakoori kontsert. Koolinoorte esinemise võtsid kongressi saadikud ja Viljandi publik hästi vastu. Mitmed kooriliikmed võtsid osa ka kongressi tööst. Et kongress näitas täie selgusega koolinoorsoo enamiku eitavat suhtumist kodanluse poliitikasse, eriti aga skautismisse, kajastas ajakirjandus kõmuliselt kongressi käiku. Valitsev kodanlus oli kongressi tulemuste pärast väga rahutu ja vihane. Nõuti kongressist osavõtnute karistamist, Koolinoorsoo Liidu sulgemist. Valitsuse liikmete järelepärimistele «mürgeldava kongressi» kohta, nagu kodanlus seda noorsoofoorumit nimetas, ruttas haridusminister ja seejärel Tallinna gümnaasiumide direktorid selgitama ja karistama kongressist osavõtnuid. Õpilastel piirati edaspidi osavõttu mitmesuguste noorteorganisatsioonide tegevusest.

Sündmused Viljandi kongressil andsid tõuke koori eraldumiseks liidust. Formaalseks põhjuseks oli koorijuhi tülküsimus liidu juhatusega selles, et juhatatus nõudis liigselt koori esinemisi mitmesugustel peoõhtutel eeskava täite huvides. Pikkade läbirääkimiste tulemu-

sena 1922. a. veebruaris muutus koor liidu autonoomseks muusikaosakonnaks, sama aasta sügisel aga eraldus liidust täielikult, muutudes iseseisvaks Tallinna Koolinoorsoo Muusikaühinguks.

Koolinoorsoo Liidu juhatuses oli kodanluse ideelise pealetungi ajal juba mõnda aega «kodusõda», kus kommunistlikud noored eesotsas Vilhelmine Klementiga püüdsid levitada progressiivseid mõtteid, tutvustada EKP ja EKNÜ eesmärke võitluses kodanluse vastu. Sisemisest pingest oli laetud ka segakoor, kus laulis töölinoorsoo vähemuse kõrval suur hulk kodanluse võusid, neist mitmed täiskasvanud vilistlased, endised gümnaasiumiõpilased. Kuhu poole keegi hoiab, näitas elavalt suhtutumine V. Klementi protsessi. Osavõtu pärast kommunistlikest organisatsioonidest heitis Õhtukeskkooli pedagoogiline nõukogu V. Klementi koolist välja. Mehine noorkommunist vastas sellele revolutsiooniliste lauludega. Nii V. Klementi kui ka koos temaga koolist väljaheidatud Johannes Lauristini kohta andis Haridusministeerium erikorralduse, mille alusel «ministeerium otsustas neilt ära võtta õiguse Eesti Vabariigi piirides töötavate koolide õpilasteks astuda».³ V. Klementi vangikehtmisega kaotas segakoor tulihingelise patrioodi ja kauni häälega laulja.

Sügisel 1922. a. esines koor uue nime all, uue, peamiselt eesti heliloojate teostest koosneva kavaga. Ajalehe «Päevaleht» järgi toimus esinemine ajal, mil «hall on taevas ja must on maa...» ning mil inimene vajab «tervisejooki».⁴ Noorte koorilaul äratas mingil määral usku tulevikku. Koori vokaaltehniline ja väljenduslik külg areneski edasi. Võeti juurde uusi noori gümnaasiumiõpilastest lauljaid, kuid jäeti edasi laulma ka osa kooli lõpetanutest. Nii jääbki koor siitpeale ühendama endisi ja tolle aja kooliõpilasi ühise segakooriperena. Üks õnnestunumaid üritusi oli koori kontserdimatk Riiga. See sõlmis sõprussidemeid Riia noortega, tugevdas

³ ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 29, 1. 166.

⁴ «Päevaleht» 1927, 22. XI.

internatsionalistlikke suhteid, tutvustas meie noorte koorikultuuri ja andis kooriliikmetelegi meeldiva elamuse. Riia kontserdiks valmistuti hoolikalt kogu 1922/23. aasta jooksul. Nädalas oli 2 üldproovi, lisaks rühmaproovid. Sügisel õpiti kava A. Kapi, R. Tobiase, C. Kreegi, J. Aaviku jt. lauludest, jaanuarikuu kontserdikava koosnes Fr. R. Kreutzwaldi sõnadele loodud kooriteostest ning sellega tähistati Fr. R. Kreutzwaldi 40. surma-aastapäeva. Kevadel aga esineti kolmanda iseseisva kontserdiga. Aasta parematest lauludest koostati Riia kontserdi programm. Õpilaskoori küllasõit kujunes Riias suursündmuseks. Koor võeti vastu orkestrihelidega, piduliku «pruukostiga». Mitmed ajalehed avaldasid eestikeelseid tervitusi. 27. aprillil esines koor Läti Rahvusoperi saalis eesti heliloojate teostega. Naaberriigi noortekoori esinemine pakkus elavat huvi. Saal oli viimase kohani välja müüdnud. Kontserdil olid Läti kodanliku vabariigi president, välisminister ja teisi valitsuseliikmed ning rohkesti välisriikide saadikuid. Solistina esines pianist prof. Th. Lemba. Segakoor oli häälestatud vastutusrikkaks esinemiseks ja andis oma parima. Tuntud läti helilooja ja koorijuht J. Medinš märkis «Latwias Westnesis» arvustuses: «Koor liigutas meid südamest sügavalt oma hooga värske vaimuga, puhta kokkukõlaga ja hingelise hooga». Eriti kiidab J. Medinš koori väljendusrikkust, väites, et «A. Kasemets on leidnud kõige parema kokkukõla oma kooriga, väljendades ettekannetes hiilgavat ja täipealset distsipliini ja peente nüansside ülikkust... Kontserdi üldmulje oli sügavalt tähelepanuvääriline ja ülev». Ka mitmed teised ajalehed märgivad tunnustavalt koori esinemist. Nii kirjutatakse «Latwijas Kareivis»: «Võimas koor, mis on organiseeritud ainult koolinoorsoost A. Kasemetsa juhatusel, kujunes kindlaks kunstiliseks tervikuks». Ajalehes «Brihwa Semes» aga väljendub saadud mulje veelgi kirkamalt: «See oli hiilgav Eesti laulude paraad, mis kuulajad lainetama pani».

Riia kontserdipublikule tutvustati esimest korda mitmeid kõrgeväärtuslikke eesti koorilaule. Kestvate kiiduavalduste tõttu korraldati Miina Härma «Nooruse unenägu», Rudolf Tobiase «Varast», Peeter Süda «Linakitkujat», Cyrillus Kreegi «Meie err oll elde, rikas» jt.

Ülevas meeleolus, pärgade ja lilledega naasis koor kodulinna. Mitmete lauljate suureks ehmatuses selgus, et neid oli vahepeal «põhjusteta» puudumise pärast koolist välja heidetud. Koolivalitsuse juhataja A. Kuks pedantse ametnikuna lugenud paaripäevalist Riiga sõitu õppetöö ajal täiesti lubamatuks ning nõudnud õpilaste kustutamist kooli nimekirjast ja A. Kasemetsa karistamist. Mitmes instantsis asja arutamine ja haridusministri osavõtt küsimuse lahendamisel võimaldas lõpuks väljaheidetud õpilaste edasiõppimist teistes koolides. Viimased sündmused mõjusid kahjustavalt koori edasisele tööle. Enamik kevadistest lõpetanutest lahkus koorist, lahkujaid oli teisigi.

Järgmine hooaeg kujunes noortekoorile küllaltki raskeks. Tublisti oli kooris uusi väheste kogemustega lauljaid, distsipliin kooriproovidel oli langenud. Muusikaühing oli rahalises raskuses. Et ei jätkunud raha nootide muretsemiseks, koorijuhi palgaks ja muudeks kuludeks, kerkis üles vajadus koori esinemistega saada enam tulu. A. Kasemets oli kategooriliselt vastu pidude korraldamisele koorilaulu ja muude esinemistega, öeldes: «Võime muud musta tööd teha, aga mitte pidusid».

Senini oli täitmata ühingu peakoosoleku otsus sümfooniaorkestri asutamise kohta. Uue kollektiivi loomisel olid juhatuse ees kõigepealt finantseerimiskused. Ka esialgu registreeritud 12 pillimängijat näitas edasisi organisatsioonilisi raskusi. 1923. a. ühingu peakoosoleku protokollist nähtub, et orkestri loomist peeti mitte üksnes vajalikuks, vaid ka võimalikuks. Siiski jäi orkester loomata. Kavandatud vokaalsete suurvormide ettekandmiseks planeeriti aga orkestri «laenutamist». Kooritöö elavda-

miseks otsustati seniste eesti autorite teoste õppimise kõrvale võtta mõne lääne klassikalise suurteose äraõppimine. Esimeseks kavatsetud Liszti oratoorium «Kristus» jäeti hiljem kõrvale ja hakati õppima Haydni oratooriumi «Aastajaad». Selle oratooriumi valik oli õigustatud. On ju «Aastaaegade» muusika elurõõmus, tekst rahvapärane, vokaalne osa mitte väga keerukas. Oratooriumi õppimine oli aeganõudev, ent huvitav. Aastakokkuvõtte näitas, et osavõtt kooriproovidest oli isegi parem kui eelmisel, nn. Riia kontserdi aastal. Haridusministeeriumi väike rahaline toetus 15 000 marga ulatuses võimaldas paljudada oratooriumi noote ja katta mõningaid muid kulutusi. On tähelepanuväärne, et koor õppis suurteose noodi kaasabil, näidates sellega küllaldast muusikaõpetuse taset mitmes pealinna keskkoolis. Pingsa töö tulemusena tuli «Aastajaad» eesti noortekooril esiettekandele 1924. a. 1. mail, hiljem aga esitati seda veel 2 korda. Koor oli õppinud kogu ulatusliku oratooriumi pähe. Esinemist «Aastaaegadega» peeti koori senise pingutuse ja A. Kasemetsa pedagoogilise töö kulminatsiooniks. Koori looja ja senine juht oli viimase aasta jooksul korduvalt lubanud oma töö kollektiivi juhina lõpetada. 1924. a. sügise hooaja algul jättiski A. Kasemets maha TKMÜ koori. Oma sammu põhjendas ta palju aastaid hiljem järgmiselt: «Meie pealinna hariduselu juhi /A. Kasemets mõtleb ilmselt koolivalituse juhatajat A. Kuksi, — H. R./ ja mõne kooli direktori selline suhtumine töösse noortega ja kirjeldatule /jutt on õpilaste karistamisest Riia kontserdireisi järel — H. R./ jätkunud kikaneerimised kibestasid mind sedavõrd, et ma 1923/24. hooaja lõppedes lahkusin TKMÜ koorijuhi kohalt».⁵

A. Kasemetsa lahkumine põhjustas poleemika ajakirjanduses ja muusika-
(*Järgneb.*)

⁵ Autori kirjavahetus Anton ja Adele Kasemetsaga (Detroit, 1970).

METOODILIST KIRJANDUST ALGKLASSIDE ÕPETAJALE

MATEMAATIKA

ühingu juhatuses ettepaneku asuda koori likvideerimisele.

Valik matemaatikaõpetuse alast kirjandust on tehtud TPedI raamatukogu märksõnakataloogi «Pedagoogika ja ainete õpetamise metoodika» põhjal. Nimestik sisaldab eestikeelseid artikleid, põhiliselt 1967. a. alates. Aastast 1963—1966 on valitud artiklid, mis on tarvilikud õpetajale enesetäiendamiseks või pakuvad huvitavaid näidismaterjale.

Nimestiku esimeses osas «Matemaatika I—III klassis» on artiklid, mis valgustavad matemaatikaõpetuse eesmärke ja ülesandeid või annavad metoodilisi juhendeid mitme klassi ulatuses. Enesetäiendamiseks leidub artikleid mitmes rubriigis, eriti rubriigis: mõisted ja nende kujundamine.

Praktiliseks tööks tarvilik kirjandus on jaotatud klasside kaupa. Esmajärjekorras on loetletud artiklid, mis käsitlevad antud klassi matemaatikakursust tervikuna ja süstemaatiliselt. Edasi järgnevad artiklid, mis annavad juhiseid üksikute ainelõikude õpetamiseks. Nimetatud kaks osa on eraldatud tähtsusega. Artiklite järjestus on pöördkronoloogiline.

Matemaatika 1.—3. klassis

Hiie, E. Algõpetuse uuendustaotlusest ühenduses koolijõudlusega. (Õpilase individuaalsest töötempo, töövihiku kasutamisest matemaatikaõpetuses jm.) — Rmt.: Mõningaid koolijõudluse probleeme. Materjale õpetajate nõupidamisteks. Koost. R. Virkus. Tallinn, 1971, lk. 79—108.

Ruga, R. Koolimatemaatika reformist Põhjamaades. (Eesmärkidest ja ellurakendusest algklassides Rootsisis. Näiteid hulkade

käsitlemisest.) — «Nõukogude Kool», 1971, 2*, 141—146.** — Bibliogr. 3 nimet.

Lints, A. Nõudeid matemaatikas. (1. ja 2. klassi õpilastele.) — «Nõukogude Õpetaja», 1968, 23. nov.

Printis, O. Matemaatika õpetamise reformimisest Lääne-Euroopas. — «Nõukogude Kool», 1967, 8, 634—639. — Bibliogr. 3 nimet.

Lohakus- ja mõtlemisvigadest (matemaatikas. Ajakirjast «Elternhaus und Schule», 1966, 11.) — «Nõukogude Õpetaja», 1967, 7. jaan.

Lints, A. Arvutusmängud algklassides. — «Nõukogude Kool», 1965, 8, 621—628; 9, 691—697. — Bibliogr. 4 nimet. Joon.

— iseseisev töö

Hiie, E. Õpilaste iseseisev töö matemaatika tundides. — Rmt.: Õpilaste iseseisev töö algklassides. Tallinn, «Valgus», 1966, lk. 97—141.

Hiie, E. Iseseisev töö ja intellektuaalsete võimete arendamine algklassides (matemaatikatunnis). — «Nõukogude Kool», 1965, 12, 912—921.

— kasvatus aine kaudu

Hiie, E. Õpetamise ja kasvatamise seostamisest algklasside matemaatikatundides. — Rmt.: Kasvatustööst õppetunnis. Abiks algklasside õpetajale. Tallinn, 1968, lk. 54—56.

Hiie, E. Kasvatav õpetamine algklasside matemaatikatundides. — «Nõukogude Kool», 1967, 12, 934—939. — Bibliogr. joonealuses märkuses.

— kontrolltööd

Kontrolltööd matemaatikast I, II ja III klassile. — Rmt.: Kontrolltööd algklassidele. Tallinn, 1970, (Eesti NSV Haridusministeerium.), lk. 33—54.

Lints, A. Kokkuvõtteid 3. klassi kontrolltöödest matemaatikas (vabariigi mõnedes rajoonides.) — «Nõukogude Õpetaja», 1970, 27. juuni.

Lints, A. Kontrolltööd matemaatikast 3. klassis (1. õppeveerandiks.) — «Nõukogude Õpetaja», 1969, 13. sept.

Lints, A. Kontrolltööid 1.—4. klassile. — «Nõukogude Õpetaja», 1968, 5. det.

Lints, A. Matemaatika kontrolltöö 1. klassile. (Näidis kahes variandis.) — «Nõukogude Õpetaja», 1968, 9. mai.

* Ajakirja number.

** Leheküljed.

— mõisted ja nende kujundamine

Etverk, E. ja Telgmaa, A. Naturaalarvude hulga käsitlus 4. klassi uues matemaatika-õpikus. (Naturaalarvude hulk ja selle omadused. Tehted naturaalarvude hulgas.) — «Nõukogude Kool», 1970, 8, 603—609.

Kees, P. Arvu mõiste kujunemine lapsel. — «Nõukogude Kool», 1968, 4, 286—289. — Bibliogr. 12 nimet.

Koljagin, J. Esemete hulgad arvu ja aritmeetiliste tehete mõiste kujundamise alusena. (Esemete hulga vaatlemine, loendamise ja võrdlemine esimese kümne piires. Ajak. «Natšalnaja škola», 1967, 6, lühend.) — «Nõukogude Kool», 1968, 3, 183—188. Bibliogr. joonealust märkust.

Etverk, E. Naturaalarvud ja tehted nendega. — «Nõukogude Kool», 1967.

10, 747—757 (Abstraktsiooniprotsessist. Ekvivalentseisest. Kujutuse mõistest. Hulkade võrdvõimsuse mõistest.)

12, 909—917 (Kardinaalarvudest. Naturaalarvude liitmine ja lahutamine. Naturaalarvude korrutamine ja jagamine.)

Noor, E. Abstraktsiooniprotsess matemaatikas. (Abstraktsiooni liikidest, mille vahendusel kujunevad matemaatika algmõisted jm.) — «Nõukogude Kool», 1967, 6, 408—412. — Bibliogr. joonealust märkust.

Etverk, E. Hulgateooria elemente koolimatematikasse. — «Nõukogude Kool», 1966.

10, 748—752 (Hulga mõiste ja tähis. Hulga osahulga ja täiendi mõiste.)

11, 831—836 (Hulkade ühendid ja ühisosa. Hulga võimsuse mõiste. Näiteid, mis on rakendatavad algklassides.)

Noor, E. Märkide osa matemaatiliste mõistete kujunemisel. (Mis on märk? Märkide osa matemaatikas. Matemaatiliste märkide tekkeloost.) — «Nõukogude Kool», 1965, 12, 901—907. — Bibliogr. 8 nimet.

Telgmaa, A. Õpilase arvutuskultuuri küsimusi. (Arvutuskultuuri mõiste. Arvutamine mõõtmise teel saadud arvudega jne.) — «Nõukogude Kool», 1965, 9, 707—710.

Usai, M. Matemaatilise mõiste kujunemine. — «Nõukogude Kool», 1963, 1, 23—28 ja 5, 373—377.

Matemaatika 1. klassis

Lints, A. Mida 1. klassi õpilased peaksid omandama teisel poolaastal matemaatikas? (Naturaalarvud 0 kuni 20-ni. Liitmine ja la-

hutamaine 20 piires. Naturaalarvud 0 kuni 100-ni. Liitmine ja lahutamine 100 piires.) — «Nõukogude Kool», 1971, 10, 755—761.

Lints, A. Mida 1. klassi õpilased peaksid esimesel poolaastal matemaatikas omandama? (Naturaalarvud 10-ni, hulkade moodustamine, võrdlemine jne. Liitmine ja lahutamine 10 piires.) — «Nõukogude Kool», 1971, 7, 529—532.

Lints, A. Liitmine ja lahutamine 10 piires. (Õpikus esitatud materjali käsitlemisest. Rohkesti näiteid, meetoodilisi juhendeid.) «Nõukogude Kool», 1970, 10, 770—776 ja 11, 854—859.

Lints, A. Kuidas õpetada matemaatikat 1. klassis. — «Nõukogude Õpetaja» 1968—1969.

1. 1968, 27. juuli (Ettevalmistav periood. Mõisted: rohkem, vähem, niisama palju. Loendamine.)

2. 1968, 3. aug. (Numeratsioon. Arv ja number 1, 2, 3 ja 4. Seosed «on suurem kui», «on väiksem kui», «on võrdne».)

3. 1968, 10. aug. (Arv ja number 5, 6, 7.)

4. 1968, 7. sept. (Arvude 1 kuni 7 kinnistamine ja võrdlemine.)

5. 1968, 14. sept. (Arv ja number 8, 9, 10. Järgarvud.)

6. 1968, 12. okt. (Liitmine ja lahutamine 10 piires.)

7. 1968, 19. okt. (Liitmine ja lahutamine 10 piires. Kontrolltöö näidis.)

8. 1968, 2. nov. (Sirglõikude võrdlemine ja mõõtmine. Sentimeeter. Detsimeeter.)

9. 1968, 14. dets. (Arvud kuni kahekümneni.)

10. 1968, 21. dets. (Arvud kuni kahekümneni.)

11. 1969, 11. jaan. (Mitme arvu liitmine ja lahutamine.)

12. 1969, 18. jaan. (Lahutamine 11-st — 14-st.)

13. 1969, 15. veebr. (Liitmise ja lahutamise harjutamine.)

14. 1969, 1. märts. (Arvud kuni sajani.)

15. 1969, 22. märts. (Arvud kuni sajani.)

16. 1969, 29. märts. (Arvud kuni sajani.)

17. 1969, 26. aprill. (Sirglõik. Ristkülik.

Ruut. Kordamine. Kontrolltöö näidis.)

18. 1969, 1. mai. (Kordamine.) — Bibliogr. 5 nimet.

Lints, A. Õppeaine vastu huvi äratamiseks.

(Huvitavaid ja lõbusaid matemaatikaülesandeid 1. klassile.) — «Nõukogude Kool», 1968, 2, 140—146. — Bibliogr. joonealuses märkuses.

* * *

Moro, M. Uheteheliste tekstülesannete lahendamise õpetamine 1. ja 2. klassis. — «Nõukogude Kool», 1970, 6, 435—438.

Lints, A. Teel kindlale arvutamisoskusele (1. klassis.) «Nõukogude Õpetaja», 1970, 5. sept. — Bibliogr. 4 nimet.

Lints, A. Tähelepanu mõtlemisoskuse arendamisele. — «Nõukogude Õpetaja», 1970, 29. aug.

Lints, A. Mida silmas pidada matemaatika õpetamisel 1. klassis. (Hulgad.) — «Nõukogude Õpetaja», 1970, 8. aug.

Lints, A. Arvud ühest kuni kümneni. — «Nõukogude Õpetaja», 1969, 6. sept., illustr.

Lints, A. Neile, kes alustavad tööd esimese klassiga. (Hulgad ja nende võrdlemine.) — «Nõukogude Õpetaja», 1969, 2. ja 9. aug.

Moro, M. Näitlikustamine matemaatika õpetamisel 1. klassis. — «Nõukogude Kool», 1969, 4, 314—317.

Lints, A. Liitmine ja lahutamine 10 piires. — «Nõukogude Kool», 1968, 10, 746—752.

Vesko, T. Mängulisi elemente 1. klassi matemaatikatunnis. — «Nõukogude Õpetaja», 1968, 31. aug.

Lints, A. Matemaatika õpetamisest I klassis. Meetoodilisi nõuandeid õpetajaile. Tallinn, «Valgus», 1967.

79 lk. — Bibliogr. 12 nimet.

Ortmann, W. Töö hulkadega koolieelses eas. — «Nõukogude Kool», 1967, 12, 917—926.

Lints, A. Didaktilised mängud esimese kümne käsitlemisel. — «Nõukogude Õpetaja», 1967, 21. okt.

Lints, A. Viis ja kuus. «Nõukogude Õpetaja», 1967, 30. sept.

Lints, A. Kolmas töönaal. — «Nõukogude Õpetaja», 1967, 16. sept.

Lints, A. Teine töönaal. — «Nõukogude Õpetaja», 1967, 9. sept.

Lints, A. Esimesed matemaatikatunnid 1. klassis. (Kuus esimest tundi uue õpikuga.) — «Nõukogude Kool», 1967, 7, 498—504.

Ignatjev, V. Sada ülesannet kordamiseks. — «Nõukogude Õpetaja», 1966, 7. mai.

Lints, A. Aga geomeetria? — «Nõukogude Õpetaja», 1966, 19. märts.

Lints, A. Nii saab asi selgemaks. Valmistame ise (näitlikke õppevahendeid 1. klassile.) — «Nõukogude Õpetaja», 1965, 11. sept.

Matemaatika 2. klassis

Lints, A. Korrutamise ja jagamise käsitlemisest 2. klassis. — «Nõukogude Kool»,

1969, 3, 177—186 (Korrutamine ja jagamine 9-ga. Arvu tegurid. Ajamõisted. Ringjoon ja ring.)

1969, 1, 18—26 (Korrutamine ja jagamine 3-ga kuni 8-ga. Kontrolltööde näiteid.)

1968, 12, 919—927 (Korrutamine ja jagamine 2 ja 3-ga. Summa korrutamine arvuga. Kontrolltöö näidis.)

Lints, A. Matemaatikatunnid 2. klassis. — «Nõukogude Õpetaja», 1968,

1. 1968, 17. aug. (1. klassi kursuse kordamine.)

(2.) 1968, 24. aug. (Liitmine ja lahutamine 100 piires.)

(3.) 1978, 21. sept. (Meeter, detsimeeter, sentimeeter.)

(4.) 1968, 28. sept. (Liitmise ja lahutamise harjutamine.)

(5.) 1968, 26. okt. (Korrutamine ja jagamine.)

* * *

Moro, M. Ühetehteliste tekstülesannete lahendamata õpetamine 1. ja 2. klassis. — «Nõukogude Kool», 1970, 6, 435—438.

Eisen, L. Õpetajate arvamusi 2. klassi matemaatika programmi ja õppekirjanduse kohta. — «Nõukogude Kool», 1970, 5, 390—396.

Lints, A. Matemaatika õpetamisest 2. klassis. Metoodilisi nõuandeid õpetajaile. Tallinn, «Valgus», 1968.

63 lk., joon. — Bibliogr. 6 nimet.

Lints, A. 1×1 omandamiseks. — «Nõukogude Õpetaja», 1968, 6. aprill.

Lints, A. Ringjoon ja ring. — «Nõukogude Õpetaja», 1968, 30. märts.

Lints, A. Murrud. — «Nõukogude Õpetaja», 1968, 8. märts.

Lints, A. Esimesed matemaatikatunnid 2. klassis. — «Nõukogude Kool», 1968, 5, 382—387, joon.

Matemaatika 3. klassis

Lints, A. Kuidas õpetada matemaatikat 3. klassis IV õppeveerandil. (Kirjalik liitmine ja lahutamine 10 000 piires. Korrutamine ja jagamine 10 000 piires.) — «Nõukogude Kool», 1970, 3, 189—194. — Bibliogr. 4 nimet.

Lints, A. Kuidas õpetada matemaatikat 3. klassis III õppeveerandil. — «Nõukogude Kool», 1970,

1, 36—41 (Korrutamine ja jagamine 1000 piires.)

2, 122—124 (Kolmekohalise arvu jagamine kahekohalisega. Arvud kümne tuhandeni.)

Lints, A. Kuidas õpetada matemaatikat 3. klassis II õppeveerandil. «Nõukogude Kool», 1969,

10, 791—795 (Kirjalik lahutamine 1000 piires.)

11, 838—840 (Arvutamist lihtsustavaid võtteid.)

Lints, A. Kuidas õpetada matemaatikat 3. klassis I õppeveerandil. (Arvud tuhandeni. Liitmine ja lahutamine 1000 piires.) — «Nõukogude Kool», 1969, 8, 628—634.

* * *

Lisaülesandeid kordamiseks. Abiks 3. klassi matemaatikaõpetajale. — «Nõukogude Õpetaja», 1970, 9. mai.

Lints, A. Abiks algklasside õpetajale. (Kordamisülesandeid 3. klassile.) — «Nõukogude Kool», 1968, 7, 546—547 ja 8, 605—610.

Koostanud IMBI KAASIK

«NÕUKOGUDE KOOL» TEISEL VIISAASTAKUL

Käesoleva kuuga saab täis pool aastat, mil «Nõukogude Kool» endale uue rüü selga ajas. Ent ajakiri tuli toime sellegagi, mis lugejatele käesoleva aasta esimesel poolel pakkuda oli. Nii et esimese poolaasta tegemistel on käesoleva numbriga lõpp. Kuid kas ajakiri nii ühel kui teisel puhul — s. o. oma väliskujunduse ja sisu poolest nõudlikku lugejat rahuldada suutis, selle kohta toimetusel veel päris terviklikku pilti ei ole. Küll aga loodame edaspidi selle kohta rohkem andmeid saada, et vajaduse korral tarvilikke korrektsioone teha.

Nüüd aga pisut sellest, mida toimetus kavatseb «Nõukogude Koolis» publitseerida teisel poolaastal. Just nimelt kavatseb, sest nagu näitab tegelikkus, teeb aeg plaanidesse peaaegu alati suuremaid või väiksemaid muudatusi, toob lisa kavatsetule päevakorraile tõusnud aktuaalsete probleemide näol.

Detsembrikuus tähistame suurt üldrahvalikku juubelit — Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 50. aastapäeva. Sellega seoses on planeeritud ajakirja numbritesse mitmeid artikleid, eriti just internatsionalistliku kasvatustöö valdkonnas. Nimetada võiks teemasid «Rahvusküsimuse leninlik lahendus», «V. I. Lenin internatsionalismist», «Vennasrahvaste koostöö suurenemine», «Sotsialistliku riigi eelarve — kommunistliku ühiskonna rajamise pant», «Rahvaste sõpruse kasvatamine pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonis», «Internatsionalistlik kasvatustöö kui kommunistliku kasvatuse koostisosa», «Internatsionalistlik kasvatustöö algklasside lugemistundides», «Internatsionalistliku kasvatuse elemente Eesti NSV ajaloo fakultatiivkursuse õpetamisel» jt.

Olgu lisatud, et valdav osa nimetatud teemadest tuleb avaldamisele «Nõukogude Kooli» septembri- ja detsembrinumbris. Neist esimene on Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi erinumber, mille temaatika valikul on lähtutud sellest, et õpetajad saaksid kirjapandust võimalikult mitmekülgselt abi internatsionalistlikul kasvatamisel. Detsembrinumbris on aga suures osas planeeritud artikleid seoses NSV Liidu moodustamise 50. aastapäevaga.

Kasvatusküsimusi käsitlevad artiklid ei piirdu üksnes internatsionalistliku kasvatustöö temaatikaga. Lugejaid peaks huvitama ka artiklid nagu «Pedagoogilised kasvatustiilid ja nende mõju kollektiivi arengule», «Harjumused», «Suhted eri vanuste rühmas», «Tegevuste ja võimete osa isiksuse arengus», «Suhtlemise osa isiksuse kujunemisel», «Väärtuste probleem ja kasvatus», «Õpilaste sotsiaalsest arengust keskkooliklassides», «Õpilase asendi ja informeerituse seosest kooliklassis», «Sotsiaalse pertseptsiooni arengust kooliklassis», «Loovuse diagnoosi probleeme», «Mõningatest pioneeride tegevusvajaduse aspektidest», «Mida andis möödunud aasta õpilaste maailmavaatelistesse kasvatamisse» jmt. Püüame anda ka ülevaateartikleid, mis tutvustavad kasvatustöö probleeme ja uurimusi vennasvabariikides ja välisriikideski.

Mitu artiklit on planeeritud õpetamise ja kasvatamise ühtsusest ning õppeainetevahelistest seostest. Nimetada võiks «Kogemusi õpetamise ja kasvatamise ühtsuse saavutamisel», «Kasvatustööst ainetundides aine spetsiifikast lähtudes», «Õppeainete seoste kasvatustöö aspekt», «Seostest ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kursuses» jt. planeeritud kirjutisi.

Publitseerida kavatsetavad kirjutised, nagu «Töö sõnavaraga vene keeles», «Suurema raskusastmega ülesannete lahendamine — võimalus õppetööd individualiseerida», «Õpiraam füüsikatundides», «Iseseisev töö tütarlaste tööpäevades», «Kehaline kasvatus algklassides», «Probleemõppe võimalusi 5.—7. klassi matemaatikas», «Kontrollimine ja hindamine 5. klassis (saksa keel)», «Lermontovi käsitus 10. klassi vene keele tunnis», «5. klassi õpilaste geograafia-alaste teadmiste analüüs», «Feodalismiperioodi

käsitus Eesti NSV ajaloo kursuses», «Õigekirja õpetamisest 1. klassis», «Õigekirja-
oskuse mõõtmisest keskkastmes», «Biorütmide mõjust õpilastele õppeprotsessis», «Mida silmas pidada üleminekul uuele eesti keele programmile», «Matemaatikatestide tulemusi 6. klassis», «Kontrolltööde kavandamine ja analüüsimine», «Tööjuhendite kasutamisest 8. klassi uusaja kursuses», «Matemaatika õpetamisest 8. klassis», «Kartograafia käsitlemise pidepunkte 8. klassis», «Lüngad 9. klassi õpilaste teadmistes füüsikas» ja paljud teised vabariigi tuntud metoodikute ja uurijate sulest peaksid õpetajale õppe- ja kasvatustöös tõhusat abi pakkuma.

Mitu kirjutist on plaani võetud ka õpetaja isiksuse, samuti õpetaja ja õpilaste vahelise suhte alalt, mis peaksid õpetajaid abistama selles valdkonnas tekkivate probleemide lahendamisel. Nii on kavandatud ajakirja teise poolaasta plaani artiklid «Õpetaja kutsele kohanemise probleemid», «Õpetaja ja õpilase interaktsioonist tunnis», «Psühhoopaatiliste laste kohtlemisest», «Mõtteline eksperiment teaduslikus tunnetuses ja õpetamisel», «Õpetaja ja õpilase suhted psühhiaatri pilguga» jt.

Peale eelmainitute on ajakirja teise poolaasta plaani võetud veel kirjutisi õpilaste kutsevaliku ja -nõustamise alalt, eripeda-
googikast, koolide parteiorganisatsioonide tegevusest, pioneeri- ja komsomolitööst, klassivälisest tööst, uurimistöö metoodikast meil ja välismaal jm. Võimalikult igas numbris püüame midagi pakkuda ka koolieelse kasvatusalalt ning rahvahariduse ja pedagoogilise mõte ajaloost.

Mainime sedagi, et teisel poolaastal on planeeritud nagu eelmiselgi aastal kaks erinumbrit. Ajakirja septembrinumbri lehekülgedel publitseerivad oma produktsiooni Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslikud töötajad. Novembrinumbri võtab sõna aga Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri pere.

Ja olekski põgus pilguheit sellele, mida põhilist toimetust lugejale teisel poolaastal pakkuda kavatseb. Mõistagi ei sisalda tutvustatud temaatika kõike kavandatut, rääkimata neist puhkudest, kus on loetletud üksnes aineala.

Kirjutise autoreid siinkohal nimetama hakata pole mõtet. Pealegi pole autorite

suhtes kõik veel päris kindel. Küll aga tahaksime mõndagi meie autoritele veel meelde tuletada.

Käesoleva aasta jaanuarikuu «Nõukogude Koolis» (vt. lk. 85) esitasime autoreile mõned soovid, mida palusime kaastööde vormistamisel ja esitamisel arvestada. Paraku ei pea autorid aga üsna sageli toimetuse tagasihoidlikest soovidest kinni. See raskendab tööd, takistab käsikirjade ettevalmistamist ja õigeks ajaks tootmise andmist. Seepärast palume kõiki tänaseid ja ka homseid autoreid veel kord toimetuse nõuetega tutvuda ja neist ka kinni pidada. Meenutame siinkohal neist põhilisemaid:

● Käsikiri esitada ühes eksemplaris masinakirjas (kahe reavahega ühel küljel — kuni 30 rida igal leheküljel).

● Käsikirja maksimaalne pikkus on 10 lehekülge, kui autoriga pole teisiti kokku lepitud. Märkida teksti sõrendused, kursiiv ja muud esiletõstmised.

● Algallikaile viitamisel võib kasutada kahte moodust: 1) joonealust viidet või 2) viidatud kirjanduse loetelu artikli lõpus.

Joonealust viidet kasutatakse peamiselt arhiivmaterjalide puhul algallikaina. Viitenumeratsioon on järjestikune kogu artikli ulatuses.

Viitamisel artikli lõpus esitatud kirjandusele kui algallikaile tuleb nummerdada kirjandus üldreeglina käsikirjas viitamise järjekorras. Käsikirjas märkida sulgudes kirjanduse loetelus märgitud algallika järjekorranumber ja tarviduse korral ka leheküljenumber. Näiteks, kui viitame artikli lõpus 3. algallikale, märgime — (3). Kui aga sama allika 115. leheküljele, siis märgime (3, lk. 115).

● Käsikirjad palub toimetuse esitada vähemalt 2 kuud enne vastava numbril ilmumist, kus see artikkel sees peaks olema. Näiteks augustinumbri käsikirjad esitada hiljemalt 20. juuniks, septembrinumbri käsikirjad 20. juuliks, oktoobrinumbri käsikirjad 20. augustiks jne.

● Toimetuse palub käsikiri varustada autori allkirja ja järgmiste andmetega: autori perekonna-, ees- ja isanimi, töökoht ja tegevusala, teaduslik kraad, teaduslik kutse ja täpne postiaadress.

Niipalju «Nõukogude Koolis» käesoleva aasta teisel poolel.

SISUKORD

441. I. Sevťšuk. Kasvatame internatsionaliste.
446. M. Triik. Internatsionalistlik kasvatus Rapla keskkoolis.
450. H. Laht. Kujundagem ühiskondlikult aktiivseid inimesi.
455. A. Ilves. Tee enesekasvatusele.
462. M. Kokla. Klassijuhataja ja aineõpetaja koostöö.
467. S. Mäe. Kasvatustöös ei ole allahindlust.
470. A. Sukamägi. Õpilaste kutsesoovid ja nende muutumine kutseinformatsiooni vältel.
476. J. Kolominski. Pioneerirühma psühholoogia.
479. U. Ihlefeld. Isiksuse bioloogiliste ja sotsiaalse arenemise dialektikast.
484. J. Mikk. Testi reliaablus.
489. A. Simonova. Ainetevahelised seosed bioloogiliste distsipliinide õpetamisel.
491. G. Tkatševa. Võimalusi botaanika seostamiseks teiste ainetega.
493. J. Marran. Tahvlijoonised füüsikatunnis.
496. A. Öngo, R. Rosin. 9. klassi ajaloo raudvara.
503. В. Невердинова. Водевиль А. П. Чехова «Медведь».
508. H. Lupp. Kuidas uurida laste sõnavara.
512. L. Piirsalu. Laste jooniste uurimisest.
516. Ö. Elango. Noorsoo-organisatsioonid kodanlikus Eestis.
519. H. Rannap. Tallinna Koolinoorsoo Muusika Ühingu tegevusest.
522. I. Kaasik. Metoodilist kirjandust algklasside õpetajaile.
526. ... «Nõukogude Kool» teisel poolaastal.

СОДЕРЖАНИЕ

441. И. Севчук. Воспитаем интернационалистов.
446. М. Триик. Интернациональное воспитание в Раплаской средней школе.
450. Х. Лахт. Воспитаем для общества людей активных.
455. А. Илвес. Путь к самовоспитанию.
462. М. Кокла. Совместная работа классного руководителя и учителей по предметам.
467. С. Мяз. В воспитательной работе нет второстепенного.
470. А. Сукамäги. Желания учащихся при выборе ими профессии и изменения, вызванные профинформацией.
476. Й. Коломински. Психология пионерского отряда.
479. У. Ихлефельд. О диалектике биологического и социального развития личности.
484. Й. Минк. Надежность теста.
489. А. Симонова. Межпредметные связи при изучении биологических дисциплин.
491. Г. Ткачева. Возможности связей при изучении ботаники с другими предметами.
493. Й. Марран. Рисунки, изображаемые на классной доске на уроке физики.
496. А. Ынго, Р. Росин. Основной фонд при изучении истории в IX классе.
503. В. Невердинова. Водевиль А. П. Чехова «Медведь».
508. Х. Лупп. Как изучать словарный запас детей.
512. Л. Пиирсалу. Изучение рисунков детей.
516. Ы. Эланго. Молодежные организации в буржуазной Эстонии.
519. Х. Раннап. О деятельности Таллинского музыкального общества школьной молодежи.
522. И. Каасик. Методическая литература для учащихся начальных классов.
526. ... «Советская школа» во II полугодии.

Fotol kõrval: Pioneeride
paraadilt Võidu väljakul.



Maikus külastas meie
vabariiki Jugoslaavia FSV
haridustöötajate delegat-
sioon koosseisus: Belgradi
linna haridusosakonna ju-
hataja asetäitja Spiro Galo-
vič ning inspektorid Maria
Podkoniak, Milena Dičić ja
Branko Milošević. Külali-
sed tutvusid meie koolide
ja haridusorganite tööga
ning kohtusid haridusmi-
nister F. Eiseni ja ministeer-
iumi teiste juhtivate töö-
tajatega (fotol all).

F. Kljušiku fotod.



30 коп.

Индекс
78189

Қаомагаралар

72-759а

