

Novikogude **KOOL**

MAI 1980





35 AASTAT VÖIDUST SUURES ISAMAASÕJAS

SAKSA FAŠISTLIKU IDEOLOOGIA KRAHH TEISES MAAILMA- SÕJAS

FERDINAND EISEN

Fašism on kõige agressiivsema imperiaalistliku kodanluse ideoloogia, tema klassivõimu teostamise meetod sisemaal ja röövellik poliitika teiste rahvaste suhtes. Läänes teevad teatud ringkonnad katseid õigustada või vähemalt pehmendada saksa fašismi ideoloogiat ja kuritegusid. Tänapäevaste ultraparempoolsete hingesugulus fašismiga on üpris lähedane; nende hulgas paistab silma neofašistlike jõudude elavnemine. Nüüd, kui on möödunud 35 aastat fašistliku Saksamaa purustamisest ja peale kasvanud uus sõjajärgne põlvkond, nii meie maal kui mujal, ei ole sugugi üleliigne vaadata veel kord tagasi ajaloos, kuidas kujunes fašistlik ideoloogia, milline oli tema tõeline nägu teoorias ja praktikas. Seda ei tohi unustada mineviku, veel vähem oleviku ja rahvaste tuleviku pärast.

Saksa fašism sai toitu I maailmasõjas lüüa saanud saksa imperialistliku kodanluse meeleoludest, keda heidutas sõjajärgne teravnev klassivõitlus — tööliklassi revolutsioonilised väljaastumised ja võimuvõtmise katsed; fašistlikule ideoloogiale vastuvõtlikuks pinnaks olid ka pea kaotanud saksa väikekodanluse ja keskkihide hulgas. Fašism ühelt poolt kaitseb valitseva klassi, eriti tema ladviku finantsmagnaatide huve, teiselt poolt hullutab demagoogia ja valega poliitiliselt kogematuid väikekodanlikke keskkihite; tal õnnestus kaasa tõmmata saksa rahva enamikku.

Vahetult I maailmasõja järgseil aastail astus Saksamaa poliitilisele areenile fašistlik partei; varsti ilmusid ka fašistlikku ideoloogiat põhjendavad peamised kirjatööd, mis piisutasid üles väikekodanlases natsionalistlikke kirgi ning õigustasid ja õhutasid saksa röövellikku imperialismi. (Ma pean siin silmas eeskätt A. Hitleri «Minu võitlust» (1925) ja A. Rosenbergi «20. sajandi müüti» (1930).) Oma olemuselt kujutas see kärarikkalt häält tõstnud «uus» ideoloogia saksa filosoofia kõige reaktsioonilisemate idealistlike voolude ja seisukohtade ülevõtmist, nende eklektilist kogumit ja nendega läbi pikitud müstilisi müüte ning ajaloo tõsiasjade kõige meelevaldsemaid väänamisi, tõestamiseks natside «teoreetilisi» seisukohti ning õigustamiseks nende agressiivseid taotlusi. Saksamaa ajaloo esinenud valitsejatest ülistati eriti Preisi kuningat Friedrich II ja Bismarcki, eeskätt nende vallutuspoliitika pärast. Nende juures siin lähemalt ei peatuta, küll aga püütakse anda tagasivaade saksa fašistliku ideoloogia ideelistele lätetele.

Saksa fašistlikul ideoloogial on oma eelkäijad saksa idealistlikus filosoofias, eeskätt J. G. Fichte, A. Schopenhaueri, F. Nietzsche ja O. Spengleri näol, samuti

Nõukogude Kool

5 · 1980

- 1 **F. EISEN** Saksa fašistliku ideoloogia krahh teises maailmasõjas ●
- 9 **K. REI** Noored leninlased juubeliaastal ●
- 11 **V. LARM** Tänaused õpilased on tulevased majanditöötajad ●
- 13 **M. TAAL** Noorukite käitumishäiretest ●
- 17 Võimaluste realiseerimine ●
- 20 **H. LIIMETS** Mis teeb muret õpetajale ja õpilasele, mis didaktile? ●
- 24 **J. EILART** Fr. Tuglase kodukoha looduse õpperada Ahjal ●
- 30 **M. HINT** Astmevahelduslike ja astmevaheldusetute tüüpide piirist kooligrammatikas ●
- 35 **H. PALAMETS** Tartu ajaloo õpetamisest ●
- 39 **S. KALVIK** Mänguelementidele rajatud kunstiõpetuslikud ülesanded algklassides ●
- 41 **K. KARLEP** Lugemistunnid abikooli vanemates klassides ●
- 45 **L. VESKER, H. TÄHT** Vaegkõnega laste hääduspuudeist ●



HILLAR PALAMETS, Tartu Riikliku Ülikooli NSV Liidu ajaloo kateedri juhataja, dotsent. Lõpetanud 1951. aastal TRÜ ajaloo-osakonna. 1963. aastal kaitses väitekirja «Koduloolise materjali kasutamisest ajaloo õpetamisel eesti kooli 4. klassis». 1974. aastast Eesti NSV teeneline õpetaja. On töötanud ajalooõpetajana meditsiinikoolis ja keskkoolis, keskkooli direktorina ja ajaloo eriklasside õpetajana. 1962. aastast loeb ajaloo õpetamise metoodikat TRÜ-s. Tegeleb TRÜ ajaloo uurimisega.

AUTOREID



KARL KARLEP
Pärast Haapsalu
Pedagoogilise Kooli
lõpetamist töötanud
õpetajana ja kasvatajana
Raikküla lastekodus ning
Raikküla erirežiimilises
koolis. Ajateenistuse
järel Nõukogude armees
astus 1961. aastal õppima
V. I. Lenini nim. Moskva
Riikliku Pedagoogilise
Instituuti. 1965.—1968.
aastani töötas Tallinna
eriinternaatkoolis
õppealajuhatajana.
Aastail 1968—1971 oli
NSV Liidu PA
Defektoloogia TUI
aspirant. Dissertatsiooni
kaitsmine teemal «Eesti
õppekeelega abikooli
õpilaste kirjutamise
puuded» andis
K. Karlepile
pedagoogikakandidaadi
kraadi. Alates
1971. aastast kuni
1977. aastani on
töötanud TRÜ
eripedagoogika
kateedris
vanemõpetajana,
1977. aastast aga sama
kateedri juhatajana.
1979. aastast dotsent.

VOLDEMAR MAASKI
värvilised kaanefotod
Fotod tekstis
MARGUS VIKMAA
ja **ARVO VIILUP**

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, O. NILSON, J. ORN,
T. PETERSON, V. RAAGMETS, L. RAUDSEPP, H. ROOTS,
A. SEPP (toimetaja), J. SEPP, I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TONU SOO

49 **C. ОЛЕНЕВА** *Учет родного языка
в учебном процессе* ●

51 **S. ILVER, H. MÜÜR** *Lasteasutustest ja
tööjõuprobleemidest rahvamajanduses* ●

55 **M. VIKAT** *Diferentseeritud töö lähtekohti
muusikatunnis II* ●

59 *Soovitame* ●

64 *NB! Autori meelespea* ●

Ф. ЭЙСЕН. Крах немецко-фашистской идеологии во второй мировой войне.	1
К. РЕЙ. Юные ленинцы в юбилейный год.	9
В. ЛАРМ. Сегодняшние ученики — завтрашние работники наших хозяйств.	11
М. ТААЛЬ. Об отклонениях в поведении подростков.	13
Реализация возможностей.	17
Х. ЛИЙМЕТС. Что беспокоит учителя и ученика, что дидакта.	20
Я. ЭЙЛАРТ. Тропа изучения природы в Ахья на Родине Ф. Тугласа.	24
М. ХИНТ. О границах типов слов с чередованием и без чередования ступеней в школьной грамматике.	30
Х. ПАЛАМЕТС. О преподавании истории города Тарту.	35
С. КАЛЬВИК. Применение в художественном обучении младшеклассников задач, основывающихся на игровых элементах.	39
К. KARLEP. Уроки чтения в старших классах вспомогательной школы.	41
Л. ВЕСКЕР, Х. ТЯХТ. О недостатках произношения у детей с нарушениями речи.	45
С. ОЛЕНЕВА. Учет родного языка в учебном процессе.	49
С. ИЛЬВЕР, Х. МЮУР. О детских учреждениях и проблемах рабочей силы в народном хозяйстве.	51
М. ВИКАТ. Основы дифференцированной работы на уроках музыки.	55
Рекомендуем.	59

«kroonulik-poliitilise ajaloolase» (V. I. Lenini antud hinnang, Teosed, 13. kd., lk. 8) H. G. Treitschke näol. Nende ideelisest pärandist kombineerisid oma «teooriad» Hitler, Rosenberg ja teised väiksemakaliibrilised natslikud ideoloogid.

Johann Gottlieb Fichte (1762—1814) on saksa klassikalise idealismi esindaja, subjektiivne idealist, kes oli algul kodanlik-demokraatlikel positsioonidel, hiljem aga kaldus reaktsioonilistesse ja religioossetesse vaadetes. Napoleoni agressiivsete sõdade ajal esines Fichte kõnedega saksa rahvale, kus kutsus saksa rahvast üles võitlema Napoleoni agressiooni vastu, rõhutas rahvusliku iseseisvuse ja rahvuskultuuri tähtsust. Kuid Fichte avaldas siin ka reaktsioonilisi natsionalistlikke mõtteid. Ta kuulutas saksa rahva äravalitud rahvaks, kellel on teiste rahvastega võrreldes ainulaadne hing. Fichte ei tunnista teiste rahvaste progressiivset osa ajaloos peale saksa rahva; tema kõnede järgi on ainult saksa rahvas suuteline ja kutsutud inimkonna kultuuri päästma. Juba keskajal olnud just sakslased need, kes mujalgi korda löid. Euroopa linnade ajalugu olevat saksa võimu, saksa ettevõtliku vaimu, leiutuste ja ehituskunsti mälestusmärkide ajalugu. (Rosenbergi «Müüdis» on samasugune väide!) Ei olevat saksa rahvale sarnast rahvast, kellele võiks praegugi, s. o. Fichte ajal, loota. Kui peaks langema see rahvas, minevat languse teed kogu inimkond, ilma lootuseta mingisugusele uuele tõusule. Saksa rahvas üksi olevat suuteline iseseisvaks eksisteerimiseks; ainult temale olevat omane tõeline kodumaa ja natsiooni armastus.

Saksa fašism leidis sellistes Fichte reaktsioonilistes ühiskondlikes ja ajaloolistes vaadetes endale vaimse eelkäija. Kuigi Hitler oma raamatus Fichte otseselt ei vihja, on teatud mõtted sealt otseselt maha kirjutatud.

Kuid siiski ei või Fichtet seada ühele pulgale Hitleri ja Rosenbergiga. Fichte esines ajal, kui saksa rahvas võitles Napoleoni agressiooni vastu. Hitler oli aga ise Saksa imperialismi agressiooni õhutaja ja organiseerija teiste rahvaste vastu. Fichtel on teatavasti dialektilise käsitluse momente vastuolude ja nende ületamise kohta tegevuses, vabaduse kui paratamatuse tunnetamise ja seadustele vabatahtliku allumise kohta; Fichte kaitseb mõistuse osatähtsust ja nõuab rahvaharidust kõigile, propageerides J. H. Pestalozzi ideid. Fichtel on oma kindel koht filosoofia ajaloos.

Teiseks saksa idealistliku filosoofia esindajaks, kellelt saksa fašism on palju üle võtnud, on Arthur Schopenhauer (1788—1860). Schopenhauer on irratsiona-

listliku ja müstilise tahte õpetuse kuulutaja. Schopenhaueri järgi ilmneb see müstiline tahe kõikjal maailmas, taime- ja loomariigis ning inimeste hulgas. Sealjuures on see tahe mõistusest ja üldse subjektist sõltumatu. Äärmiselt reaktsioonilised on tema poliitilised vaated; ta suhtub halvustavalt inimmassi, ülistab üle masside seisvaid geeniusi, õigustab vägivalda ja politseiriiki. A. Rosenberg oma «Müüdis...» peab korduvalt Schopenhaueril. Kuid Rosenbergi ei rahulda Schopenhaueri tahte selline universaalne, kosmiline iseloom ja tahte toimimine ilma inimeste pingutusteta. Ta teeb «korrektiive» saksa rahva erilise tahte ja selle avalduste suhtes.

Schopenhaueri voluntaristlikku õpetust arendas edasi Friedrich Nietzsche (1844—1900), saksa reaktsioonilise kodanluse ja junkurluse ideoloog klassivõitluse teravnemise perioodil. Tema reaktsiooniline voluntaristlik filosoofia, nn. elufilosoofia on suunatud varjamatult proletariaadi klassivõitluse ja sotsialismi vastu.

Nietzsche järgi on võimutahe, püüd võimule kogu olemasoleva esmaalus, ainuke liikumapanev jõud looduses ja ühiskonnas; tahtele kuulub primaat kõikides eluküsimustes. Nietzsche püüab ületada Schopenhaueri umbisikulist voluntarismi, muuta seda aktiivse tegutsemise filosoofiaks. Tema arutlustes on inimene irratsionaalne olend, kes juhindub instinktidest, võimutahtest, mis on tõukejõuks kõigele. Elule on võõras igasugune altruism; elu aluseks on Nietzsche järgi egoistlikud instinktid, agressiivne kaitse ja vallutuse egoism. Sellise tahte jutlustamine aitab õigustada igasugust voluntaristlikku omavoli imperialistliku kodanluse poolt. Oma raamatus «Nõnda kõneles Zarathustra» esitab Nietzsche «üliinimese» kuju. See on aaria päritoluga «blond metsaline», isandate rassi esindaja, kes peab päästma kapitalismi ja kodanliku kultuuri, mille ähvardavat hävingut ta näeb ette ja samastab seda kogu inimkultuuri läheneva hävinguga. «Blond metsaline» peab sisenema hirmu nende, kes osutavad tema võimutahtele vastupanu. On isandate rass, kes on kutsutud valitsema, ja orjade rass, kes peab alluma. Ajalugu olevat kahe rassi võitlus, tugevate, s. o. isandate ja nõrkade rassi võitlus. Nietzsche kutsub valitsejaid üles loobuma liberaalsetest vaadetest, demokraatlikest traditsioonidest ja moraalinormidest. Isandate moraal ei pidavat teadma, mis on halastus ja kaastunne, ligimese ja vaese hädad ning mured; üliinimesele ei pea korda minema pööbel ja turg ning nende kisa. Tugevale on kõik lubatud; tõe kriteeriumiks on kasulikkus, mida see «tõde» toob kõrgemale, s. o. isandate rassile.

Nietzsche ülistab sõdu. Sõda on tema järgi kõrgema rassi liikmete kutsumus, tee võimule ja tema tahte teostamisele. Zarathustra suu läbi kuulutab ta, et rahu peab armastama ainult kui abinõu uueks sõjaks ettevalmistamiseks, lühikest rahu rohkem kui pikka. Meest peab Nietzsche järgi sõja jaoks kasvatatama, naist aga — sõjamehele puhkuse andmiseks. Ta laseb Zarathustral ütelda: «Sa lähed naiste juurde? Ära unusta piitsa mitte!»

Nietzsche astub teatavasti välja ka ristiusu vastu, kuid õieti sellepärast, et ristiusk jutlustab inimeste võrdsusest jumala ees. Ent inimesed hakkavad siis nõudma võrdsust ka maa peal. See on aga Nietzschele juba täiesti vastuvõetamatu. Sotsiaalse võrdsuse ideele vastandab Nietzsche müüdi inimeste looduslikust, fataalsest ebavõrdsusest, müüdi võimutahtest kui maailma kõigi nähtuste algest. Ka ristiusu kriitikas puudub Nietzschel asjalik, vähegi teaduslik argumentatsioon, nagu on näiteks L. Feuerbachil. Seda asendab instinktidele ja tunnetele adresseeritud poetiseeritud paatos.

Nietzsche filosoofia on reaktsiooniline, rassistlik ideoloogia. Ta kirjutab poeetilises aforismide keeles, sealjuures ilma erilise argumentatsioonita. Ent ta kõitis ometi suure osa kodanlikku intelligenti, kes meelsasti avastas endas üliinimest. Imperialismi ajastul sai Nietzsche filosoofia tunnustust suurkodanluse, eriti aga pead tõstva fašistliku liikumise poolt; see filosoofia sai fašistliku ideoloogia üheks peamiseks teoreetiliseks allikaks. Nietzsche filosoofiat on kasutanud oma maailmavaatelise platvormina mitmed uemad kodanlikud filosoofilised ja sotsioloogilised teooriad. Sellel filosoofial on mõju ka nüüdisaegsele saksa kodanlikule filosoofiale. Sealjuures püütakse Nietzschet kuidagi «rehabiliteerida», teda lunastada fašismi ideelise eelkäija kurvast kuulsusest.

Natsliku ideoloogia lähteist rääkides tuleb mainida ka saksa filosoofi-idealisti ja ajaloolast Oswald Spenglerit (1880—1936), kelle kujunemisele F. Nietzsche avaldas suurt mõju. Oma raamatus «Ohtumaa loojak» (1918—1922) esitab Spengler ajaloo-filosoofia, milles ta on Lääne kultuuri languse põhjuste ja sõdade ülistamise poolest lähedane Nietzsche kontseptsioonidele. Spengler kinnitab, et rahvastevaheline loomulik, s. o. rassiline vahekord on sõda; sõda olevat kõige elava ürgne kohustus («Ohtumaa loojak», lk. 545). Oma publitsistlikes esinemistes kaitses ta konservatiiv-natsionalistlikke seisukohti, mis on lähedased fašismile. Kuigi Spengler keeldus koostööst fašistidega, kasutas saksa fašism ära ka Spengleri reaktsioonilisi ideid.

Saksa fašismil on muidugi ka omad tolleaegsed-kaasaegsed parteilised «ideoloogi-

gid-teoreetikud». Kõigepealt tuleks mainida Baltimailt pärinenud Alfred Rosenbergi. Oma raamatus «20. sajandi müüt», mis on täis vulgaarset eklektitsismi, meelevaldsusi ja müstilist udu, teeb ta ekskursse risti-põiki läbi kogu inimkonna ajaloo ja kontinentide, otsib aarialaste jälgi kõikidel maadel ja kõikidel aegadel (ja leiabki neid!), kutsub natslikule ideoloogiale toeks appi «aarialase» Zarathustra, saksa keskaegse müstiku Meister Eckeharti, Preisi kuninga Friedrich Suure, Martin Lutheri ja isegi Immanuel Kanti ning palju teisi. Kõik, mis mineviku reaktsioonilisest filosoofiast ja sotsioloogiast sai võtta, on selle natsismi «teoreetiku» poolt fašistliku ideoloogia arsenalis kas otse või suure venitamise ja meelevaldse tõlgitsemisega üle võetud. Rosenberg püüab rassiteooria abil ära seletada kõiki ajaloo keerdkäike, samuti vaimuelu protsesse maailmas, tuletades sellest õigustust agressiivseks ekspansiooniks ning teiste rahvaste orjastamiseks. Selles raamatus on ka demagoogilist pseudoradikaalset kriitikat plutokraatia vastu, eriti aga liberalismi ja demokratismi vastu ning isegi kiriku aadressil. Kuid peamine on ikkagi rünnak teadusliku sotsialismi vastu, üldse teadusliku teadvuse ja mõistuse vastu, mida saavad tiraadid veremüüdi ja instinktide ülistamiseks.

Antimarksism saksa fašistlikus ideoloogias ja fašistlike ninameeste töödes ei kujuta endast mingisugust vähegi argumenteeritud analüüsi marksistliku teooria kohta, vaid taandub lihtsalt sõimule, jõhkratele moonutustele ja nuudiga vehklemisele oma töölisklassi suunas ning relvade täristamisele ida suunas. Saksa väikekodanlast hirmutatakse aaria rassi ja eriti saksa rahva vastu suunatud ülemaailmse juutluse vandenõuga, millest osavõtjate hulgas mainitakse hulgaliselt neidki, kellel revolutsioonilise tööliikumise ja marksismiga midagi tegemist ei olnud.

Saksa fašismi üks põhikomponente on rassiteooria, õpetus inimrasside ebavõrdsusest: on alaväärtuslikud rassid ja kõrgem aaria rass, keda puhtal kujul esindavad 20. sajandil õieti ainult sakslased. Kõikidest teistest rassidest on ainult aarialased suutelised mingiks loovaks tegevuseks, ainult aarialased resp. sakslased on valitud ja kutsutud valitsema, juhtima ning käsutama teistest rassidest rahvaid. Kuulakem, mida saksa fašismi sellised «teoreetikud» nagu Hitler ja Rosenberg selle kohta on kirjutanud ja kõnelnud.

Hitler kinnitab oma raamatus «Minu võitlus», et kõik, mida me kultuuri, kunsti ja tehnika saavutuste alal näeme, on eranditult aarialaste loomingut saadus, et aarialane on inimkonna Prometheus, kelle

peast jumalik geeniuse-säde välja on lennanud. Hitleri järgi on esimesed kultuurid tekkinud seal, kus aarialased puutusid kokku alamate rahvastega, neid allutasid ja oma tahte järgi kultuuri tehniliseks instrumendiks muutsid. Ta kutsab üles kirjutama sellist maailmaajalugu, kus rassiküsimus on tõstetud keskseks küsimuseks, kus näidatakse, et inimkonna ajalugu on rasside võitlus.

Rosenberg oma raamatus «20. sajandi müüt» otsib aarialaste jälgi tsivilisatsioonide tekkimises ja hävingus ning kinnitab, et India, Pärsia, Kreeka, Rooma kultuuride tekkimine on ainuüksi aarialaste teene, ja nende langus — teiste rasside poolt ülekaalu saamise või kahetsusväärse rasside segunemise tulemus. Kui praegu veel, väidab Rosenberg, 2000 aastat pärast germaanlaste väljaastumist Euroopas kuskil avalduvad rahva loominguksel jõud, kui on olemas mainimisväärseid rahvuskultuure, siis on see ainult tänu germaanlaste lainele, mis omal ajal viljastavalt üle Euroopa läks, tänu germaani väärtusliku vere jääkidele nendes maades. Rosenbergi poolt jutlustatud 20. sajandi müüt on saksa vere müüt. Tuleb välja, et saksa veri (sest teisi puhtaid aarialasi õieti ei olegi enam maailmas!) on erilise omadusega — ainsana kannab ta endas loomingukselisi võimeid ja tõelise inimese prototüüpi, kellele ainuüksi on omane auja väärikustunne. «On saabunud Saksa müstika aeg, kus vere müüt ja vaba hinge müüt ärkavad uuesti ellu,» deklareerib Rosenberg. Ta kuulutab saksa vere müüdi (aarialase vere) uueks müsteeriumiks, mis asendab ja ületab kõik vanad sakramendid. See pidavat olema nõudeks saksa rahvale.

Milline on siis moraal ja kasvatus, mis järeldub neist «teooriatest» ja tugineb neile? Millega toideti saksa rahvast, tema noorsugu ja sõdurit eriti?

Hitler kinnitas, et tugevam peab valitsema nõrgema üle ja sellega mitte ühte sulama. See võivat näida küll julmana, kuid ainult nõrgale, aga selle eest on ta ka nõrk. Argumendiks viitas ta loomariigis kehtivatele seadustele. Inimene (sakslane!), kes ei tunnista seda rassiseadust ja on koormatud inimliku tundelikkusega, laskuvat abitu looma tasemele. Edasi õpetas Hitler saksa noorsugu, et nad peavad igasugustest eelarvamustest ja traditsioonidest lahti ütlema, et valisevaks härrasrahvaks tõusta, et oma rahvale maad ja eluruumi hankida. Hirm šovinismi ees olevat impotentsi tunnus. Hitler hoiatas igasuguse sentimentaalsuse eest välispoliitikas. «Me ei ole mitte «vaeste väikeste rahvaste» kaitsjad-politseinikud, vaid omaenda rahva sõdurid. Me ei tohi lasta end uinutada tunnetest kogu maailma rah-

vaste vastu,» raius Adolf Hitler. (Kuidas see tuletab meelde Nietzschet!) Ka Rosenberg tarvitas vihaseid sõnu, kui jutt tuli humaansusest. «Humaansus, mis ei ole seotud rassi aumõistega, on organiseeritud kuritegevus frakis ja silindris,» karjus ta Weimari-Saksamaa diplomaatide peale. Kuid häda sellele, kes tõstab käe sellise aarialasest kultuuri- ja korralooja-metsalise vastu. Hitler hoiatas, et kes tõstab käe aarialasest kultuurilooja ja kultuurikandja vastu, tõstab käe Looja enda vastu, kelle näo järgi see «ime» — s. t. aarialane, sakslane — on loodud.

(Hitler pöördus sageli jumala poole; oma raamatu «Minu võitlus» lõpu poole ei pea Hitler paljaks paluda, et Issand õnnistaks tema võitlust ja Saksa relvi. Kuid Rosenbergi vahekord jumala ja ristiusuga just viimase semiitliku päritolu tõttu on keerulisem, õieti segasem.)

Nagu näeme, ei ole saksa fašistlik ideoloogia mingil määral teaduslik ideoloogia. Selle ideelised alused on nopitud mineviku kõige reaktsioonilisematest allikatest. Seda ideoloogiat iseloomustavad vulgaarne eklektitsism, müstiline idealism ja äärmine voluntarism.

Välispoliitikas õhutas ja õigustas natslik ideoloogia vägivalda teiste rahvaste suhtes, vägivalda ilma igasuguse piiramiseta südametunnistuse poolt. «Saksa sõduri meelespeast» loeme: «Sul ei ole südant ega närve, sõjas pole neid vaja. Hävita endas haledus ja kaastunne, tapa iga vaenlane, nõukogude inimene, ära peatu, kui sinu ees on rauk või naine, tüdruk või poiss, — tapa!» Ja seda õpetati ka koolis. Hitler kirjutas oma raamatus, et kogu haridus ja kasvatustöö uues (s. o. natslikus) riigis peab oma krooni leidma selles, et rassimeelsus ja rassitunne nende kätte usaldatud nooruse südamesse ja ajju instinktide ja mõistuse kaudu sisse põletada.

Peab tunnistama, et suurel määral õnnestus hitlerlastel sellise ideoloogiaga mürgitada saksa rahvast ja tema noorsugu ning rindel võitlevaid ohvitseri ja sõdureid. Varustatud sellise ideelise pagasiga, saadeti saksa noorsugu võitma saksa rahvale «eluruumi».

Fašistlik ideoloogia ülistab sõda, sõda kui vahendit ülevõimu saavutamiseks maailmas, saksa rahvale nii «hädavajaliku eluruumi» hankimiseks. Hitler ütles, et ta ei vaja sellist rahu, «mis tugineb pisaraid vesistavate patsifistlike nutunaiste palmiokste lehvitamisele», vaid tunnistas ainult sellist rahu, «mis tugineb härrasrahva võidurikkale mõõgale, mis asetab maailma kõrgema kultuuri teenistusse». Milline see «kõrgem kultuur» pidi olema, seda sai tunda eriti meie maa, aga said tunda ka teised saksa

fašistide poolt okupeeritud Euroopa maade rahvad. Ent «eluruumi» ei saa kätte kergergi. Fašistide peamees hoiatas ja õpetas oma kaasmaalasi, et nagu nende esivanemadki ei saanud maad, millel nad täna elavad, mitte kingituseks taevast, vaid pidid selle elu hinnaga kätte võitlema, nii ei ole ka tulevikus loota, et neile maad armust antakse, seda tulevat võtta vaid võidurikka mõõga vägivald abil. Sealjuures suunas Hitler oma pilgud itta, Venemaale ja selle rajariikidele, nagu ta ütles. Olevat aeg jätkata sealt, kus sakslased lõpetanud 6 sajandit tagasi. Rosenberg täpsustas omalt poolt, et see tung itta peab ulatuma vähemalt Tomskini. Hitler kelkis, et natsid on saatusest välja valitud, et olla Venemaa katastroofi tunnistajateks, mis pidi saama ühtlasi rassiteooria võimsaks kinnituseks.

Selline on saksa fašismi ideoloogia nägu, mis toitit ja õigustas kuritegelikku poliitilist ja sõjalist avantürismi. See tõi kohutavaid kannatusi rahvastele, sealhulgas ka saksa rahvale. Praktikaks tähendas see ideoloogia miljonite inimeste hukkamist kontsentratsioonilaagris, sunnitööil Saksamaal, massilist sõjavangide tapmist, rahuliku elanikkonna — laste, naiste ja vanakeste — hukkamist. Terveid rahvaid ähvardas orjastamine, tsivilisatsiooni häving. Kuid see verine avantüür lõppes siiski Saksa fašistliku riigi täieliku krahhiga, aga samuti fašistliku ideoloogia krahhiga.

Mis viis saksa fašistliku ideoloogia krahhini?

Suur Isamaasõda oli kahe majandussüsteemi, sotsialismi ja kapitalismi otsustav heitlus, kus sotsialism näitas oma üleolekut kapitalistlikust süsteemist. Otsustavalt sai lüüa kapitalism, imperialism, mis oli sünnitanud fašistliku koletise. Ootamatu sõnamurdlik kallaletung Nõukogude Liidule andis fašistlikule Saksamaale suured majanduslikud ja sõjalised eelised. Sõja algul oli Saksamaal 1,5—2-kordne ülekaal tööstuslikus baasis, samuti relvastuses; tal olid kasutada tööstuslikult arenenud Lääne-Euroopa maade ressursid. Kuid juba poolteise sõja-aasta pärast oli saavutatud jõudude tasakaal rindel, sõja lõppetapiks oli aga saavutatud Punaarmee vaieldamatult suur ülekaal vaenlasest. Sotsialistlik majandussüsteem võimaldas kogu rahvamajanduse suhteliselt kiiresti ümber korraldada vastavalt sõjaaja vajadustele ning sellega materiaalselt kindlustada võitu fašistliku agressori üle.

Paljukiidetud saksa fašistlik sõjateadus ja sõjakunst, mis Läänes oli toonud kerget võite, jäi alla nõukogude sõjateadusele ja sõjakunstile, jäi alla, vaatamata neile julmustele ja rahvusvaheliste kon-

ventsioonide jämedale rikkumisele, mida fašistid sõjas meie maa vastu kasutasid.

Kuid see sõda ei olnud üksi relvade ja majanduslike ressursside võitluse paikamine. Meie maa ühiskondliku ja riikliku korra kõrval etendas võidu saavutamisel otsustavat osa marksistlik-leninlik ideoloogia. Sõjas pandi otsustavale ja kestvale proovile kogu ideeline pagas ning moraalsed väärtused mõlemalt poolt. Juba Isamaasõja õiglane iseloom kindlustas meie rahva ja tema relvajõudude moraalse-poliitilise üleoleku agressorist; selle üleoleku kindlustas marksistlik-leninliku ideoloogia tõeliselt teaduslik ja humanistlik iseloom. V. I. Lenin on rõhutanud, et «sõja sotsiaalne iseloom, tema tõeline tähendus määratakse... sellega, milline klass ja missuguse eesmärgiga sõda peab» (Teosed, 34. kd., lk. 196—197). Meie pool oli suur moraalne üleolek vaenlasest, meie rahvad pidasid õiglast sõda agressori vastu, oma kodumaa iseseisvuse ja tema sotsialistliku ülesehitustöö saavutuste eest. Fašistlik agressor aga tungis meie maale röövlimoraaliga ja see jäi alla meie rahva ja armee kõrgele moraalile. Muidugi ei kindlusta moraalne faktor edu sõjas üksi, vaid koos materiaalse faktoriga, koos meie sotsialistliku majandussüsteemiga.

Saksa fašistliku ideoloogia krahhi põhjused peituvad selles ideoloogias endas. See ideoloogia on oma olemuselt äärmiselt ebateaduslik, eklektiline, müstiline idealism, rajatud madalate instinktide õhutamisele, vägivaldala kultusele, kiskjalikule moraali ja julmuse ülistamisele. Seda levitati saksa rahva hulgas massipsühhoosi kultiveerimise, füüreri ja igat masti leiterite pimedate kummardamise kaudu. Heitluses marksistlik-leninliku ideoloogiaga, tõeliselt teadusliku ja sotsialistlikust humanismist ning demokratismist kantud ideoloogiaga pidi fašistlik metsalise-ideoloogia alla jääma ja ta jäi alla. See oli fašistliku Saksamaa ideoloogiline lüüasaamine.

Nõukogude armee ja rahva võidu ideoloogilisel kindlustamisel oli juhtiv osa Kommunistlikul Parteil. Siin tuleb kõigepealt märkida suurt ideoloogilist tööd, mis parteiorganisatsioonide juhtimisel tehti sõjaeelsetel aastatel rahva hulgas. Eriti tuleb rõhutada seda suurt sihikindlat tööd, mida raskeil sõja-aastail tegi partei meie armees ja tagalas. Parteipoliitiline töö armees oli suunatud võitlejate isamaatruuduse ja mehisuse, vaenlase vastu viha kasvatamisele, sõjapidamisoskuste omandamisele. 60% partei koosseisust oli rindel; 3 miljonit neist langes kodumaa kaitsmisel, 5 miljonit uut liiget astus parteisse sõja-aastail. Rahva hulgas paljastati fašistliku ideoloogia inimvaenulikkust,

arendati selgitustööd vaenuliku propaganda vastu, innustati tagalatöötajaid töökangelastegudele. Tagala töösangarluses rääkis otsustavalt kaasa marksistlik-leninlik ideoloogia, sellel rajanev nõukogude patriotism ja meelekindlus. Meie ideoloogia üleolek fašistlikust ilmnis eredalt samuti ajutiselt okupeeritud territooriumidel, kus arenes massiline kangelaslik partisaaniliikumine okupatsioonivõimude vastu. Nõukogude rahva kangelaslik võitlus ja marksistlik-leninlik ideoloogia innustasid võitlusele hitlerlaste vastu ka Lääne-Euroopa rahvaste eesrindlikke inimesi. Kõige järjekindlamad olid neilgi mail just kommunistid. Suur kasvatuslik osatähtsus oli samuti sõja-aastail ilmunud nõukogude ilukirjandusel ja publitsistikal; sin tuleb eriti märkida K. Simonovi, A. Tvardovski, I. Ehrenburgi, L. Leonovi töid ja publitsistlikke esinemisi.

Marksistlik-leninlik ideoloogia oli otsustavaid tegureid võidu saavutamiseks fašistliku Saksa riigi, armee ja ideoloogia üle.

Fašismi lüüasaamine II maailmasõjas ei võtnud veel päevakorrast maha fašismi ohtu üldse. Esiteks, fašistlikud režiimid jäid mõnel maal püsima ka pärast sõda, näiteks Hispaanias ja Portugalis ligikaudu 30 aastaks; uuesti pääses fašistlik diktatuur võimule Tšiilis. Mitmel teiselgi maal viib sõjakas antikommunism fašistlike rühmituste taaselavnemisele, mõnevõrra ehk küll uuele olukorrale kohandatud kujul. Kujunevad fašismi retsidiivid neofašismi näol. Iseloomulik on imperialistlike kildkondade toetus fašistlikele ja profašistlikele režiimidele; hulk sõjalis-fašistlike režiime on loodud ja hoitakse püsti Lääne imperialistlike ringkondade poolt. Fašismi majanduslikud ja sotsiaal-poliitilised juured on riiklik-monopolistliku kapitalismi majanduses ja poliitikas; ultraparempoolsete, sealhulgas neofašistlike jõudude elavnemine kaasneb kapitalismi üldkriisi üldise teravnemisega. Kahjulikku osa etendavad siin ultrapahempoolsed ekstremistid, kelle anarhistlike ja terroristlike väljaastumisi püüab kodanlus kuulutada pahempoolsetele jõududele üldse iseloomulikeks. Samal ajal on imperialistlikud, neokolonialistlikud ja parempoolsed äärmuslased mitmetel maadel astunud liitu mauismiga, et võidelda Nõukogude Liidu ja rahvusvahelise kommunistliku liikumise ning rahvaste vabadusvõitluse vastu.

Neofašism ammutab oma ideelised alused nüüdisaja reaktsioonilisest kodanlikust filosoofiast ja sotsioloogiast, põlgamata sorida ka mineviku reaktsioonilise filosoofia lademeis, püüdes neid «ümber mõtestada», teinekord isegi sõnades hitlerlikust fašismist distantseeruda. Kuigi eri mail on

neofašismil eri jooni, on nende peamine tuum siiski ühine, see on sõjakas antikommunism, võitlus pingelõdvenduse vastu, võitlus omal maal põhjalike sotsiaalsete ümberkorralduste vastu ning rassistliku diskriminatsiooni jutlustamine.

Eraldi tuleks mõne reaga peatuda neofašistlikul liikumisel Lääne-Saksamaal. Selle peamiseks kandjaks on Saksamaa Natsionaaldemokraatlik Partei. Siin hirmutatakse kodanikke samuti «Moskva ohuga», võltsitakse maailma revolutsioonilise protsessi tõelist olemust ja püütakse näidata, nagu oleks siin mängus «Moskva käsi». Neofašistidele on iseloomulik vaenulikkus rahu ja rahuliku kooseksisteerimise idee vastu. Püütakse «mõista» ja tehakse katseid õigustada Hitlerit justkui saksa rahvuse taassünni eest võitlejat. Eesmärgiks seatakse «sisevaenlastest puhastatud» Saksamaa Hitleri-aegsetes piirides. Siseriigis õhutatakse ja õigustatakse antidemokraatlikke samme.

Neofašistidest ei seisa printsiipsiaalselt kaugel ka teised SFV äärmuslikud parempoolsed ringkonnad. Eriti on neile lähedased sõjalis-tõõstusliku kompleksi ringkonnad ja bundesveeri vana generaliteet. Nad näevad neofašismis oma reservi ohu puhuks, mis võib kerkida neile pahempoolsete jõudude võimalikust ühtsusest. Saksa Föderatiivse Vabariigi progressiivsed jõud eesotsas Saksa Kommunistliku Parteiga peavad visa võitlust neofašismi ilmingute vastu. Neofašismile on suureks pidurdavaks jõuks Saksa Demokraatliku Vabariigi olemasolu ja kogu sotsialistliku sõprusühenduse maad, kes II maailmasõjas said saksa fašismist rängalt kannatada.

Võitlus fašismiga II maailmasõjas andis inimkonnale määratu suure ja väga kalli ajaloo-õppetunni. Kaalul oli mitte üks Nõukogude sotsialistliku riigi saatus, vaid samuti teiste maailma rahvaste saatus, kogu tsivilisatsiooni ja kultuuri saatus. Nõukogude sõjamees sai ka teiste Euroopa ja Aasia rahvaste vabastajaks saksa fašismist ja Jaapani militarismist. Eriti valusa õppetunni andis see heitlus rahvusvahelisele töölisklassile, millest paljudes maades on ka õppust võetud.

Selles sõjas seisid vastamisi peajõududena kaks süsteemi ja kaks ideoloogiat: sotsialistlik süsteem teadusliku ideoloogia — marksismi-leninismiga ja jõhkraim imperialism ebateadusliku reaktsioonilise fašistliku ideoloogiaga. Suures Isamaasõjas saavutati ka suur ideoloogiline võit.

NOORED LENINLASED JUUBELI- AASTAL

KERSTI REI

Lõppeva õppeaasta tegevusprogrammiks oli Nõukogudemaa pioneeridel üleliiduline pioneerirühmade marss «Alati valmis» deviisi all «Oleme ustavad Lenini üritusele». Kõik pioneerimalevad, -rühmad, salgad meenutavad teguderohket pioneeriaastat.

V. I. Lenini 110. sünniaastapäeva eel õpiti tundma revolutsioonijuhhi ning tema võitluskaaslaste elu ja tegevust. Korraldati Lenini-teemalisi koondusi, viktoriine, võistlusi, käidi matkadel V. I. Leniniga seotud paikades, revolutsiooni- ja töökuulsuse radadel. Koostati temaatilisi mappe ja stende, avati Lenini muuseum, tube, nurki (Toila 8. kl. kool, Tallinna 4. ja 12. keskkool).

Edaspidi tuleb mõelda sellele, kuidas kogutud materjale otstarbekalt ja oskuslikult kasutada. Et muuseum, tuba või nurk täidaks seatud ülesande, tuleb tööle rakendada aktiiv, kes aitaks salkadel ja rühmadel ette valmistada Leniniga seotud koondusi, ülekoollilisi üritusi.

Vahetult enne V. I. Lenini juubelisünnipäeva, 17. kuni 22. aprillini, oli rõhuasetus meie pioneerimalevates üleliidulisel leninlikul nädalal. Pioneerimalevates korraldati arvukalt V. I. Leninile pühendatud etlemis- ja laulukonkurse ning viktoriine (edukamalt Valga, Võru, Harju, Jõgeva

raj. koolides ja Tallinnas). Tallinna Pioneeride Palee teatri ja koori «Raduga» eestvedamisel kanti ette lavalis-muusikaline kompositsioon «Lenin ja muusika», Tartu tublimad pioneerid ja pioneeritöötajad olid vastuvõtul EKP Tartu Linnakomitees, Tallinnas ja Hiiumaa rajoonis peeti ülelinnaline ja ülerajooniline oktoobrilaste vägede paraad, Kohtla-Järve linnas korraldati joonistuskonkurss teemal «Millest unistas Lenin», Võrus toimus rajooni pioneerimalevate vaheline pioneeride tarkpeade turniir (PI-TA-TU) jms.

Nädala finaaluüritusteks kujunesid pioneerikoondused «Oleme ustavad Lenini üritusele», kus tehti kokkuvõtted ja jagati tunnustust tublimatele, raporteeriti sihikindlastest tegudest kodumaa heaks V. I. Lenini juubeliaastal.

Kokkuvõtteid tehtust vaagisid ka vanempioneerijuhhid ja pioneeritöötajad. Valmis hulk temaatilisi meetoodilisi töid. 24. aprillil korraldati ülevabariigilised pioneeritöö alased pedagoogilised loengud. Ajavahemikul 24.—30. aprillini oli võimalik tutvuda pioneeritöö alaste näitvahenditega, kus igauks leidis endale huvipakkuvaid materjale aktiivi õpetamiseks. Sisukad meetoodilised tööd olid R. Visteril Ala 8-kl. koolist (mäng «Oktoobrilapsed Oktoobrimaal»), E. Saarel Rõuge 8-kl. koolist («Pioneerikoondus — pioneeride omavalitsuse kõrgeim vorm»), S. Vasaral Tõrva 8-kl. koolist («V. I. Lenini nurk — V. I. Lenini elu ja tegevust tutvustavate materjalide kogu pioneeritoas»), L. Pressil Tartu 1. keskkoolist («Poiste tegevusest pioneerimalevas»), L. Gussaril Kohtla-Järve 1. internaatkoolist («Muusika Lenini elus»), E. Miskel Hummul 8-kl. koolist («Sõjalis-patriootlikust kasvatustööst Hummul 8-kl. kooli 67. armee nimelises pioneerimalevas»), Võru Pioneeride Maja meetoodikul V. Teearul («Vastutustunde kasvatamine pioneeritöö ülesande kaudu»).

Eesteelisel ning kaunitult kujundatud näitvahendid saabusid Valga, Haapsalu, Viljandi, Põlva, Võru, Paide rajooni vanempioneerijuhtidelt ja pioneeritöötajatelt.

Tahaks, et pedagoogilistel loengutel kõlama jäänud mõtted jõuaksid kõikide pioneeritöötajateni, et eelkõige nendes rajoonides, kust näitusele esitatud näitvahendite tase madalamaks jäi, tehtaks juba nüüd vajalikud järeldused, esinemaks järgmisel näitusel edukalt. Iga pioneeritöötaja pidagu mees: me ei tee midagi üksnes näituse jaoks, vaid selleks, et meie töö pioneeridega oleks huvitavam, aktiivi väljaõpetamine efektiivsem.

ÜLKNÜ XVIII kongress seadis ülesande täiustada õpilaste töökasvatust. Meie vabariigis töötab 65 koolimetskonda, tuntumad on Krabi, Sonda, Nissi 8-klassilise kooli ja mitmete teistegi koolimetskonn-

dade töö. Nendel objektidel õpivad pioneerid töötama tuleviku nimel, sest nende istutatud puudest sirgub mets alles aastate pärast. Olgu iga pioneeri üks kohustusi istutada puu.

Finišisse on jõudmas üleliiduline võistlus «Miljon kodumaale!». Nelja aasta jooksul on parimaid tulemusi näidanud Kohtla-Järve ja Tartu linna ning Hiiumaa ja Kohtla-Järve rajooni pioneerid. Võistluse «Pioneerirongid BAM-ile!» esikohta hoiavad aastaid enda käes Narva linna koolinoored.

Eesti Opilasmaleva 14. töösuvi, mis algab tänavu 21. juunil, on pühendatud Eesti NSV 40. aastapäevale. EÕM-80 üldsuuruseks on 15 000 malevlast. 1. juunil alustab töö- ja puhkelaagrites tööd üle 9000 noormalevlase. Neile on eeskujuks eelmise õppeaasta tublimad — Põdrangu, Rakke, Voka ja Varstu TPL-i liikmed.

Suurt tähelepanu osutati ÜLKNÜ XVIII kongressil õpilaste ja noorte vaba aja sisustamisega seotud probleemidele. Vaba aja sisustamise üks vorme on sportimine. Pioneeride spordimängude «Lootuste startid» eesmärk ongi just massiliselt kaasa haarata noori spordiringidesse. Tublimad õppurnoortest sportlased esindavad meie vabariiki üleliidulistel võistlustel 24. sept. —23. okt. Artekis.

Meie vabariigis aitavad vaba aja sisustamisele kaasa Tallinna Pioneeride Palee ning 21 pioneerimaja. Palees ja pioneerimajades töötab 1229 ringi (neist 242 tehnikaringi), millest võtab osa 21 834 koolinoort.

Eriti hoogustus sellel õppeaastal rahvaste sõpruse klubide ja ringide töö. Nende tegevust tõhustas mullu Eesti NSV Pioneerorganisatsiooni Nõukogu poolt välja kuulutatud RSK-de ja RSR-ide ülevaatus. Ülevaatus andis tõuke rahvusvahelise demokraatliku noorsooliikumise ja kommunistlike lasteorganisatsioonide ajaloole ja tegevuse uurimiseks.

Praegu töötab meie vabariigi koolides 269 RSK-d ja RSR-i, kes valmistuvad II ülevabariigiliseks noorte internatsionalistide kokkutulekuks.

Juunis sõidab üheksa tublimat pioneerivabariigilise aktivisti taidlejat külla Soome pioneeridele, et tutvustada sealsetele koolinoortele eesti pioneeride ettevõtmisi ning meie rahvakunsti.

23.—27. juunini põleb Haapsalu rajoonis Doorakul kaheteistkümnendat korda pioneerilõke, mis kutsus kõikide linnade ja rajoonide koondrühmi V. I. Lenini 110. sünniaastapäevale ja Eesti NSV 40. aastapäevale pühendatud ülevabariigilisele kokkutulekule, kus valitakse delegaadid VIII üleliidulisele pioneeride suurfoorumile. Pioneerimalevad valmistuvad aktiivselt kokkutulekuks, selgitatakse välja

tublimad, kes esindavad oma rajooni ja linna ülevabariigilisel kokkutulekul.

Taas on päevakorrale tõusnud pioneerivabariigiliste instruktorite õpetamine. Veel viimased kuud tuleks mõelda sellele, kuidas teha selgeks nõutavad oskused. Kokkutulekul organiseeritavas maastikumängus proovivad jõudu orienteerujad, sanitarid, loodusesõbrad, matkajad, luurajad, signalistid, fanfaristid (vt. Eesti NSV Pioneerorganisatsiooni Nõukogu büroo otsust 31. maist 1979 «Pioneerivabariigiliste instruktorite erialandused»).

Uudistest veel nii palju, et iga koondrühm esitab pioneerilaulu konkursil oma loomingulise laulu.

Ka kümne minuti jooksul esitatav taidluskava «Oleme kodumaa lapsed» vajab põhjalikku ettevalmistust.

Loodame, et kõik pioneerirühmad suhtuvad ettevalmistusse tõsiselt ja esinevad edukalt ülevabariigilisel XII pioneeride kokkutulekul.

Nagu eespool kirjutatud selgub, on meie vabariigi noortel leninlastel rikas pioneerielu. Vääriliselt tähistati V. I. Lenini 110. sünniaastapäeva, ees seisavad Eesti NSV ja Eesti pioneerorganisatsiooni 40. ning Eesti komsomoli 60. aastapäevale pühendatud üritused. Tähistagem neid juubeleid sisutiheda tööga. Jätkame pioneerivabariigi ja komsomolialajaloole uurimist, õpime tundma oma koduvabariigi kõiki elualasid, aitame jõukohaselt kaasa kümnenda viisaastaku viimase aasta ülesannete täitmisele. Selleks kõigile pioneeritöötajatele kordaminekuid, edu ettevõtmistes!

TÄNASED ÕPILASED ON TULEVASED MAJANDI- TÖÖTAJAD

VILLU LARM

Möödunud aasta lõpul võttis EKP Keskkomitee vastu otsuse «Tartu rajooni parteiorganisatsioonide positiivsetest töökogemustest kooli- ja töökollektiivide ühise tegevuse tagamiseks noorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel». Enne otsuse vastuvõtmist tutvus partei keskkomitee brigaad rajooni koolide, majandite, asutuste, ettevõtete ja külanõukogude tööga, et lähemalt tundma õppida kooli ja majandite šeflusvahekorda ning saavutusid õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel. Enamikul koolidest on väga head šeflusside- med majandite ja asutustega, näiteks Puhja keskkoolil Puhja sovhoosiga, Laeva 8-kl. koolil Laeva katsesovhoosiga, Rannu 8-kl. koolil V. I. Lenini nim. nädissovhoosiga, Nõo keskkoolil Nõo sovhoosiga, Luunja keskkoolil Luunja sovhoosiga, Alatskivi keskkoolil Alatskivi sovhoosiga, Lähte keskkoolil «Avangardi» kolhoosiga, Järvelja algkoolil EPA Järvelja õppe- ja katsemajandiga ning paljudel teistel.

Head ja positiivset on rajooni koolide töös muudki. Kuid koolide ja majandite koostöös esineb ka vajakajäämisi, asju, mida võiks teha paremini või suurema kasuteguriga mõlemale poolele. Neid ja muid küsimusi vaeti jaanuarikuus rajooni partei- ja majandusaktiivil.

Kooli- ja töökollektiivide ühistegevusest noorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel ning EKP Keskkomitee otsusest tulenevatest ülesannetest rääkis aktiivi koosolekul partei rajoonikomitee esimene sekretär Leonhard Puksa. Teda täiendasid oma sõnavõttudega Lenini-nimelise nädissovhoosi direktor Hugo Ristmäe, Alatskivi sovhoosi direktor Mart Avarmaa, Puhja keskkooli direktor Viljar Kallam, Nõo ja Elva keskkooli parteialgorganisatsioon sekretärid Maie Ambre ja Aino Tamm ning mitmed teised majandi- ja koolimehed. Ettekandes ja sõnavõttudes väljaõeldu innustab kooli- ja majandijuhte koostööks ühise eesmärgi saavutamisel — sirguva põlvkonna õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel ning noorte tööks ja eluks ettevalmistamise parendamisel. Täna sed õpilased on ju majandite tulevased töötajad. EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja asetäitja Elmar Kesküla rõhutas oma sõnavõttus aktiivist osavõtjate optimismi, asjalikkust, pealehakkamist ja küsimuse tähtsusest ning vajalikkusest arusaamist.

Pärast aktiivikoosolekut toimusid kohadel ühised parteikoosolekud, kus juba üksikasjaliselt ja väga konkreetselt ning komplekselt kavandati koostöö sisu ja vormid. Kokkuvõtted ja üldistused tehti EKP Tartu Rajooni Komitee bürool. Samas koostati ka meetmete plaan. EKP Keskkomitee ja rajoonikomitee büroo otsuse ning abinõude plaani täitmist arutatakse 1981. aasta algul. Plaane paberile panna ei olegi suur töö, palju raskem on neid realiseerida. Seepärast pole mõtet siinjuures hakata rääkima abinõude plaanidest, vaid hoopis sellest, mida on vahepeal suudetud ära teha.

Kõigepealt šefluslepingud, mis on koolide ja töökollektiivide koostöö aluseks ning muutunud tänapäeval hädavajalikuks. Leping peab taotlema kindlaid majanduslikke, sotsiaalseid ja kasvatustlikke eesmärke. Ta peab olema asjalik, konkreetne, poolte huvidele vastav, vastastikku kasutoov ja jõukohane. Lepingusse pole mõtet võtta sisse kohustusi, mida juba ette teades pole võimalik täita. Meile heideti ette mitme kooli ja majandi šefluslepingu üldsõnalisust. Tänavu uute lepingute sõlmimisel arvestati seda ja võib öelda, et nad on palju asjalikumad ja konkreetsemad. Kui varem õpilased käisid majandis abiks kive korjamas, rühvelkultuure hooldamas, metsa istutamas, suvel heinal ja sügisel kartuleid võtmas suvaliselt, siis nüüd on varakult kirja pandud tööks vajalike õpilaste arv, töömaht, konkreetselt ära näidatud põllud jne., jne. Lepingutesse ei kirjutata enam, et õpetajad teevad majandi töötajate hulgas pedagoogilist pro-

pagandat või esinevad neile loengutega. Tänavu pandi täpselt kirja, millisel teemal, millises brigaadis ja millal õpetaja esineb loengu või vestlusega. Paljude koolide (Nõo, Rannu, Puhja, Alatskivi jt.) spordiväljakuid ja võimlaid kasutavad intensiivselt majandite kehakultuurilased. Ka see on lepingus fikseeritud, sest ükski kool ei üiri spordisaale oma majandile raha eest, vaid seda tehakse vastastikuse abistamise korras. Nii on kõik koolipoolsed kohustused paberil.

Ka majandipoolne abi koolile on šefluslepingus fikseeritud täpselt. Eriti tähtsal kohal on abi koolile materiaalse õppebaasi tugevdamisel: õppetöökodade ja kabinetide väljaehitamine ning nende sisustamine, polütehnilise tööõpetuse ja õppepraktika korraldamine, õppevahendite ja mööbli muretsemine, õpilaste tasuta vedu kooli, tasuta toidu andmine, tasuta söiduki andmine ekskursioonideks jne. Iga majand näitab lepingus, mitu korterit missugusest elamust ja millal ta õpetajatele eraldab. Korteriprobleem on rajoonis küllaltki valus. Mitmes koolis pole võimalik kõrgharidusega pedagooge tööle võtta, sest puudub elamisvõimalus. Seepärast nõuti majanditelt selle punkti lepingusse sissetoomist. Seni on õpetajatele piisavalt kortereid eraldanud Luunja, Laeva ja Ülenurme majandid.

Kooli- ja töökollektiivi ühise tegevuse tagamise edu noorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel sõltub kooli ja majandi juhi isiksusest, nende õigest arusaamisest ja mõistmisest koostöö hädavajalikkusest ning selle kasutegurist. Lausa rõõm on vaadata, kui kiiresti ja hästi hakkas klappima koostöö Puhja keskkooli uuel direktoril Viljar Kallamil ja sama sovhoosi (rajooni kõige nooremal) direktoril Lembit Tummil. Nagu mehed ise räägivad, ei kujutagi nad ette, et kool saaks läbi ilma sovhoosita ja sovhoos ilma koolita. Niivõrd tihe on nende koostöö ja seda mitte ainult majanduslikes suhetes, vaid ideelis-poliitilises, kõlbelises ja töökasvatuses, õigusalasest koostööst, spordis, isetegevuses jne. Sovhoosi direktor Lembit Tummi, parteibüroo sekretär Elmar Eensoo ja majandi spetsialistid on koolis omainimesed. Kolm sovhoosi põllumajandusspetsialisti juhendavad koolis oma erialale vastavaid huvialaringe.

Sama võib öelda Laeva 8-klassilise kooli ja kohaliku sovhoosi kohta. Rajooni aktiivi koosolekul ütles kooli direktor Silvia Kanarik otse välja: «Ilma kodumajandi toeta ei kujuta kooli ettegi. Kogu oma edasiminekus oleme suuresti tänu võlgu majandile. Varemalt vajasime ennekõike ainelist abi. Nüüd on meil kõik ainekabinetid sisustatud, tehnilised vahendid olemas. Praeguses hoones pole võimalik roh-

kemat tahtagi. Koostöö pearõhk on nüüd asetatud noorte kommunistlikule kasvatamisele vastavalt partei keskkomitee ideoloogiaotsusele.»

Alatskivil edeneb koostöö samuti mitmes valdkonnas. Tänu sovhoosi (direktor Mart Avarmaa) ja kooli (direktor Karl Elken) ühisele ettevõtmisele ehitati välja igati nõuetekohane traktoriõpetuse kabinet. Alatskivi ja Koosa sovhoos andsid koolile traktorid. Nüüd juba mitmendat aastat õpivad Alatskivi koolipoisid traktori juhtimist, hooldust- ja remonditööd. Poiste huvi on suur. Saadakse ju keskharidusega rööbiti III liigi traktoristi juhiloa. Suvel töötavad nad majandi spetsialistide käe all põldudel. Igal aastal pärast keskkooli lõpetamist jääb osa noormehi sovhoosi mehhanisaatoriks. Traktoristide koolitamine kohapeal on majandile igati kasulik ettevõtmine. Majand alustab tänavu kooli juurde soojade garaažide ehitamist, et noortel oleks mugavam masinatega tutvust teha.

Mehhanisaatorite kaadrit tahab kohalikest koolist saada ka Luunja sovhoos. Direktor, põllumajanduskandidaat Ilmar Laurits, hoolitseb isiklikult selle eest, et see täiendus ikka tuleks. Koos Luunja keskkooli direktori Leenart Roomaga on jõutud nii kaugele, et tütarlastele on kõõgiviljakasvatataja eriklass juba avatud. Juhendavad sovhoosi kõrgharidusega erialatundjad inimesed. Kõõgiviljakasvatataja väljaõpe kulub sovhoosile marjaks ära, sest ta on kõõgiviljakasvatuse suunaga majand. Traktoriõpetus algab uuest õppeaastast. Eeltööd on tehtud. Sovhoos ehitas ning sisustas kõige vajalikuga liiklus- ja traktoriõpetuse kabinetid.

Niisuguseid hea koostöö näiteid võiks jätkata. Majandite juhid on hakanud aru saama, et tulevik saab alguse koolist, noorte õpetamisest ja kasvatamisest, mitte ainult toodetud piima ja liha tonnidest. Õige majandusmees elab mitte ainult tänases, vaid muretseb ka homse eest, mõeldes aegsasti neile, kes asuvad tööle põldudele ja farmidesse. Ainuüksi viimase kolme aasta jooksul on majandid suunanud oma stipendiaatidena Eesti Põllumajanduse Akadeemiasse 76, põllumajandustehnikumidesse 139 ja maakutsekoolidesse 131 noort. Selle näitaja poolest on Tartu rajooni majandid ühed parimad meie vabariigis.

Lenini-nimelise sovhoosi juhtkond nimetab Rannu 8-kl. kooli majandi üheks osakonnaks, kooli direktor on sovhoosi osakonnajuhtajaga võrdse sõnaõigusega mees majandis.

Rannu õpilased olid rajoonis esimesed, kes organiseeritult läksid harima majandi söödajuurvilja põlde. Aastaid on suvise töö organiseerijateks ja laste juhendajateks

olnud õpetajad Aime Leisson, Vilma Lindmäe, Milvi Ristisaar ning sovhoosi brigadirid Vaike Pullinen ja Elli Ivask, osakonnanjuhataja Kalju Kinsisoo, ametiühingukomitee esinaine Endla Rootsmaa. Tänavu moodustati 40 õpilasest koosnev töö- ja puhkelaager, kes võtab oma hoolde 17 hürhvelkultuure. See tähendab, et kolm korda tuleb põld läbi rohida ja kaks korda taimi harvendada.

Praegu täpsustatakse hürhvelkultuuride hooldamise šefluslepinguid. Iga kätepaar on teretulnud. Suvevaheajal töötavad õpilased aktiivselt majandi põldudel. 1978. a. töötas suvel majandites üle 3000 õpilase. Mõõdunud aastal oli rajooni õpilastest moodustatud 20 töö- ja puhkelaagrit, 51 elukohajärgset tootmisbrigaadi, 17 heakorrastus- ja haljastusbrigaadi, 37 remon-dibrigaadi ja 8 koolimetskonda. Suve jook-sul osutati majanditele tõhusat abi. Suur aitäh suvise virga töö eest öeldi Puhja, Nõo, Alatskivi, Võnnu, Elva, Konguta, Laeva, Lenini-nimelises ja Ülenurme sovhoosis, M. Härma nimelises, «Avangardi», V. Kinigssepa nimelises ja «Rahvaste Sõp-ruse» kolhoosis ja teistes majandites. Ra-jooni koolilapsed armastavad maatööd, tahavad maal tööd teha ja paljud kesk-koolilõpetanutest valivad endale põllu-mehe elukutse. Mõõdunud aastal läks üksi Nõo keskkoolist 23 noort Eesti Põlluma-janduse Akadeemiasse põllumehe ametit õppima.

Lõpetuseks tuleb öelda, et teha on veel palju. Kõige rohkem teeb muret koolide materiaalne baas. Paljud koolihooned on amortiseerunud. Mitme kooli tööõpetuse ja põlütehnilise tööõpetuse ruumid ei vasta nõuetele. Uusi koolihooneid on lähemal ajal hädasti vaja Elva, Kolkjasse, Võndu, Reolasse, juurdehitisi Laeva, Mehikoor-masse, Kõrvekülla, Kambjasse, kapitaal-remonti vajavad Puhja ja Luunja kesk-kooli vanad hooned. Vähe töötab koolides tehnika- ja põllumajandusringe. Kaader vananeb. Kõigist neist muredest tuleb üheskoos üle saada. Ja kindlasti ka saame. Rajooni partei-, täitevkomitee, haridus- ja majandite juhid vaatavad optimistlikult tulevikku. EKP Keskkomitee otsus meie rajooni positiivsetest töökogemustest kohustab kõiki rajooni töötajaid, olgu ta siis tippjuht või reatõõtaja, õpetaja või õpi-lane, tegema kõik temast oleneva, et tõsta koolides õpetamise ja kommunistliku kasvatuse taset, et valmistada noori ette tööks ja eluks.

KASVATUSTEEMADEL

NOORUKITE KÄITUMIS- HÄIRETEST

MAARJA TAAL

Kahjuks leidub veel õpilasi, kellel puudub õpihuvi. Sellega kaasnevad enamasti koolist põhjuseta puudumine, hulkumine, var-gused ja teised sotsiaalse desadptsiooni ilmingud. Käitumishäiretega õpilased an-navad halba eeskujut oma klassikaaslas-tele. Nende endi areng ei kulge harmooni-liselt ja edaspidises elus võivad nad sat-tuda kuritegelikule teele, olles ühiskonnale koormaks nii materiaalses kui ka moraal-ses mõttes. Seetõttu on õpilaste käitumis-häirete profülaktika ja korrektsioon peda-googidele tähtis, kuid samal ajal ka väga raske ülesanne.

Leningradi psühhiaater A. Litško, kes on uurinud puberteediae iseärasusi, seos-tab noorukite käitumishäirete tekkimise sellele eale omaste muutustega nii füüsi-lises kui psüühilises seisundis. Nooruki-iga iseloomustavad püüd vabaneda vane-mate kontrolli ja hoolde alt ning kerge al-lumine kaaslaste mõjule. Lastega võrrel-des on noorukid enam tundlikud ja kerge-mini solvuvad. Nad kardavad olla naeru-

väärsed ja seetõttu satuvad kergesti «mass hysteria» (S. Chess) mõju alla. Kui nooruki lähemas ümbruses tegutseb aktiivne antisotsiaalne kamp, on tal raske sellest kõrvale jääda. Väljendunud aktseleratsiooniga, s. o. kiire füüsilise ja sugulise arenguga noorukitel tekib varakult huvi vastassugupoole vastu. Koos endast vanemate noorukitega käivad nad peol, kasutavad alkoholi ja õppimine tundub nendele üha vähem huvitav. Olulisteks käitumishäirete teket põhjustavateks faktoriteks kultuurmaades peavad paljud autorid (V. Kovaljov, P. Musser, J. Kagan jt.) suurt informatsioonihulka ja noorukitele esitatavaid nõudmisi (sõltuvus vanematest, kooliprogrammide keerukus, elukutse valik, sooliste erinevuste arvestamine jne.). Vähemarenenud maades, kus käitumise kriteeriume on vähem ja nende arvu suurenemine ei lange piiratud ajale, s. o. puberteedieale, noorukitel peaaegu ei esine kohanemisraskusi.

Meil suunatakse psühhiaatri konsultatsioonile sageli õpilasi, kelle käitumishäired on võtnud sellise ulatuse ja iseloomu, et tekib kahtlus nende noorukite vaimses tervises. Mõningatel juhtudel on tõepoolest tegemist psüühiliselt haigete noorukitega, kes käitumishäirete korrigeerimiseks vajavad eriravi. Teistel juhtudel tunnistab aga psühhiaater nooruki vaimselt ter-

veks ja käitumishäirete korrigeerimiseks jääb pedagoogide hooleks.

Käesolevas artiklis on esitatud see osa Tallinna Vabariiklikus Psühhoneuroloogiahaiglas tehtud uuringute tulemustest, milles võrreldakse vaimselt terveid käitumishäiretega noorukeid käitumishäireteta noorukite kontrollrühmaga. Selgitatakse mõningaid käitumishäirete tekkepõhjusti, lähtudes sotsiaalsetest faktoritest, noorukite isiksuse iseärasustest ja nende kõrgema närvitegevuse eksperimentaal-psühholoogilise uurimise tulemustest. Näidatakse mõningaid võimalusi käitumishäirete profülaktikaks ja korrigeerimiseks.

Uuritavateks olid 13–17-aastased noorukid, kes käitumishäirete pärast on arvele võetud siseasjade osakonna alaealiste asjade inspeksioonis, kes korduvalt on kutsutud alaealiste asjade komisjoni või suunatud erikutsekooli. Uuritavate noorukite käitumishäired esinesid järgmise sagedusega: hulkumine — 70%, tundidest põhjusega puudumine — 100%, vargused — 30%, alkoholi kasutamine — 70%, varane seksuaalelu algus — 70%, suitsetamine — 70%.

Käitumishäiretega noorukite sotsiaalse mikrokliima uurimisel selgus, et 60% nendest elab halvas sotsiaalses mikrokliimas. Kontrollrühma noorukitel oli sotsiaalne mikrokliima ebasoodne 14%-l. Sotsiaalset mikrokliimat loeti halvaks, kui

26. ja 27. märtsil toimus Tallinnas üleliiduline psühholoogide sümposium «Psühodiagnostika ja kool». Fotoläätis on tabanud osavõtjad efekandeid jäl-



perekonnas esines alkoholi kuritarvitamist, amoraalseid elukombeid, sagedasi tülisid vanemate vahel või vanemate võimetust oma laste kasvatamisel (vaimne alaareng, vaimuhaigused). Alkoholi kuritarvitavad mitte ainult vanemad, vaid ka käitumishäiretega noorukite sugulased. Väär eeskuju, mitteküllaldane hooldus, ükskõikne või isegi jõhker suhtumine takistavad indiviidil noorukieas õigete moraalsete kriteeriumide ja harmooniliste iseloomujoonte kujunemist.

Kas kaasasündinult või väärast kasvatuses tingituna on kõikide käitumishäiretega noorukite psüühikale omased teatud ühised jooned. Olulisel kohal on tunde- ja tahtesu defektsus, mis on teiseks käitumishäirete tekkimist ja nende süvenemist soodustavaks faktoriks. Käitumishäiretega noorukitel puudub huvi õppimise vastu ja plaanid tuleviku suhtes. Sageli piirduvad need ainult sooviga minna tööle ja teenida rohkem raha. Nad ei ole võimalised püsivaks pingutuseks ja nõuavad oma soovide kiiret rahuldamist. Esimestes klassides õpivad nad enam-vähem rahuldavalt. Õpiedukus hakkab märgatavalt langema 5. klassis, kus rahuldavate hinnete saamiseks tuleb nendel tublisti pingutada. Ühe-kahe aasta pärast järgnevad õpiedukuse langusele käitumishäired. Kõige sagedamini tekivad need kolmeteist-

kümnenadal eluaastal. Esikohal on tundidest puudumine, mis esialgu on juhusliku iseloomuga: kas kutsub keegi kaasa või ettevalmistamata tundide pärast ei julgeta kooli minna. Linnas hulkumise ajal kohtuvad nad teiste sotsiaalselt desadapteeritud noorukitega ja nende käitumishäired süvenevad.

Kolmandaks ja väga oluliseks käitumishäirete tekkimise põhjuseks on raskused üldhariduskooli programmi omandamisel. Halb õpiedukus ja sellest tingitud sagedased konfliktid koolis põhjustavad huvi kadumise kooliskäimise vastu. Mõningatel juhtudel soodustab nooruki koolist eemalejäämist ka halb kontakt klassikaaslastega, sest väheste üldteadmiste ja mõttekäigu piiratuse tõttu on nad teistele ebahuvivateks kaaslasteks. Sellised noorukid otsivad endale seltskonna, kus nende väärtust ei hinnata vaimsete võimete järgi.

Järgmiseks analüüsime veidi üksikasjalikumalt neid faktoreid, mis takistavad rahuldavat õppimist üldhariduskoolis. Selle üheks põhjuseks on käitumishäiretega noorukite suhteliselt madalad intellektuaalsed võimed, mis asuvad ka meie uuringutes kasutatud intellekti testi järgi kontrollrühma noorukite ja debiilsete noorukite intellektuaalsete võimete vahepeal. Käitumishäiretega noorukite mõtlemisele on sageli omane konkreetsetel situatsiooni-

gimas ja Eesti NSV haridusministri F. Eiseni vaheajal koos K. Toimi, J. Sõerdi, L. Vengeri ja A. Kõverjalaga.

MARGUS VIKMAA fotod



line iseloom. Raskuste tõttu üldistamisel ja abstraherimisel on nende mõtted vaesed ja primitiivsed. Osa pakutavast informatsioonist jääb nendele arusaamatuks, mis omakorda takistab uue materjali omandamist koolis. Edukat edasijõudmist üldhariduskoolis pidurdavad ka häired kõikides mälu funktsioonides. Uued sõnalised seosed kujunevad käitumishäiretega noorukitel aeglaselt ja tekkinud seoste arv on väiksem kui kontrollrühma noorukitel. Suured erinevad kontrollrühma noorukite uurimisel saadud tulemustest on käitumishäiretega noorukite püsimalu funktsioonis. Vanad sõnalised seosed on halvasti säilinud ja nende kättesaadavus halb.

Väikesemahuline ja aeglane uute sõnaliste seoste moodustumine, nende halb säilimine ja mittetäielik reprodutseerimine näitavad erutusprotsesside nõrkust II signaalsüsteemi tasemel. Intensiivsusest madalad erutusprotsessid alluvad kergesti väliste ärritajate pidurdavale mõjule. Selle tõttu on raskendatud kontsentreerumine õppeülesannete juures. Peale eespool nimetatud faktorite on halva õpiedukuse põhjuseks käitumishäiretega noorukite kerge väsimus ja kiire töövõime alanemine vaimse koormuse korral.

Neljas käitumishäirete tekkepõhjus tuleb sotsiaalselt desadapteeritud noorukite füüsilise ja sugulise arengu iseärasustest. Võrreldes kontrollrühma noorukitega erinevad käitumishäiretega noorukid füüsiliselt kiiremini. Uurimise momendil oli nende keskmine pikkus 1,71 m ja kehakaal 63,6 kg. Kontrollrühma noorukitel vastavalt 1,67 m ja 58,5 kg. Esimene menstruatsioon oli käitumishäiretega tütarlastel 12,2-aastaselt ja esimesed pollutsioonid noormeestel 13,3-aastaselt. Kontrollrühma noorukitel vastavalt 13,8- ja 14,8-aastaselt. Võib oletada, et füüsilise omapäraga kaasnevad ka iseärasused psüühikas. Varane seksuaalinstinkti tekkimine põhjustab huvi vastassugupoole vastu. See viib neid kontakti endast vanemate noorukitega, kellele moraalsed kriteeriumid ei vasta sageli üldtunnustatud käitumishäirete normidele.

Seega meie uuringute andmetel on neli olulisemat faktorite rühma, mis põhjustavad käitumishäirete tekkimist: 1) halb sotsiaalne mikrokliima; 2) halbed tunde- tahted; 3) raskused üldhariduskooli programmi omandamisel, mis on tingitud madalatest intellektuaalsetest võimetest, häiretest kõikides mälu funktsioonides, alanenud töövõimest ja suurenenud väsimusest, halvast kontsentratsioonivõimest; 4) kiire füüsiline ja suguline areng.

Selleks et töötada välja meetodeid ja vahendeid käitumishäirete profülaktikaks ja korrelatsiooniks, tuleb lähtuda eel- nimetatud käitumishäirete tekkepõhjustest. Pikemata on selge, et madalate vaimsete

võimete õpilased vajavad koolis eriprogrammi. Käesoleval ajal on eksperimentaal- korras avatud klassid vaimse arengu peetusega lastele. On tingimata vajalik viia need klassid üle vaimse arengu peetusega laste koolideks, kus üldhariduskooli kaheksa klassi programm võetakse läbi kümne aastaga. Jõukohane programm ja rahuldav õpiedukus tagavad püsivama huvi kooliskäimise vastu. Kiire füüsilise arengu tõttu sobivad need noorukid hästi tööprotsessi. Et nendes aegsasti kujundada õige suhtumine töösse ja muuta töö iseenesest mõistetavaks vajaduseks, tuleb vaimse arengu peetusega laste koolide programmidesse tingimata lülitada spetsiaalse suunitlusega tööõpetus. Sellist, pikendatud õppeajaga kaheksa klassi lõpetanud ja vastavat eriala õppinud noorukit võib juba lühikese täiendava ettevalmistuse järel rakendada kvalifitseeritud töö- lisena tööstuses või põllumajanduses.

Lasteaedade kasvatajate, koolide peda- googide ja pediaatrite ülesanne on juba aegsasti välja selgitada arengupeatusega lapsed ja suunata nad psühhiaatri kon- sultatsioonile. Erilise tähelepanu alla tuleb võtta ebasoodsas sotsiaalses mikroklimas elavad lapsed. Et nende elutingimuste pa- randamine kodus ei ole kerge ja mitte alati tulemusrikas ettevõtmine, on õige isolee- rida need lapsed kodust ja paigutada nad internaatkooli või juba lähemas tulevikus loodavatesse vaimse arengu peetusega laste koolidesse.

Võib arvata, et laste õpetamine ja kas- vatamine vastavalt nende vaimsetele või- metele ja isiksuse iseärasustele väldib vä- hemalt ühe osa noorukite sotsiaalse des- adapteerumise.

VÕIMALUSTE REALISEERIMINE

Kehalise kasvatus tunnid pakuvad tänuväärseid võimalusi õpilaste kõlbeliseks kasvatamiseks. Oskusliku pedagoogilise suunamisega on võimalik kasvatada kollektiivsust, sõprust, seltsimehelikkust, üksteise abistamise vajadust, vastutustunnet, hoidlikku suhtumist õppevahendisse, distsiplineeritust jpm. Võimaluste täielik ärakasutamine eeldab sihikindlat süstemaatilist tööd, millesse kuuluvad sellised kohustuslikud lülid nagu kasvandike tundmaõppimine, kasvatusprotsessi planeerimine, vahendite ja meetodite valik ning nende kasutamine tundides. Vaadeldes neid lüüsid lähemalt.

Kooli tuli esimese klassi õpilane. Paljutki tuleb tal sooritada esmakordselt. Kõlbelisest seisukohast peetakse oluliseks, et lapse esimesed sammud oleksid hästi läbi mõeldud ja organiseeritud. Teadmised lapsele kaasa antud pagasist lubavad kasvatusprotsessi sihikindlalt üles ehitada. Tundmata hästi kooliõpikuid, võib õpetaja õpilasele esitada kas üle jõu käivaid või liiga primitiivseid nõudmisi. Selleks vajanebki määratleda lapse teadmiste, kujutluste, oskuste, käitumiskogemuste tase, teadmiste ja käitumise vahelise seose tase.

Kujutlused, arusaamad ja hinnangud selgitatakse välja vestluse, piltide vaatlemise või loetu arutlemise teel. Nii saab teada lapse kujutlustest hea ja halva, seltsimehelikkuse kohta, motiividest, millest lapsed juhenduvad kohustuslike eeskirjade täitmisel või eiramisel, omadustest, mis kõige enam lähendavad või tõu-

kavad eemale klassikaaslasti; distsipliinirikumiste põhjustest jne.

Jälgides laste ülalpidamist terve tunnide seeria vältel, võib saada küllaldast faktilist materjali. Kuid erinevatest olukordadest ja käitumisest saadud andmeid on raske kõrvutada. Seepärast tuleb luua pedagoogilisi situatsioone, kus lapsed osalevad võrdsetes tingimustes. Näiteks võib tunnis kontrollida õpilaste enesevalitsemise oskust. Mitte alustada enne õpetaja korraldust, pallide karbist möödudes võtta pall, suruda see tugevasti paremasse kätte ja palliga mitte varem mängida, kuni pole antud käsklust. Saadud vaatlusandmed kannatavad välja võrdlust, sest kõik lapsed on ühesugustes tingimustes.

Töö mis tahes kõlbelise omaduse (distsiplineeritus ja tööarmastus, kollektivism ja seltsimehelikkus, korralikkus ja säästlikkus, ausus ja õiglus) kujundamisel nii või teisiti toimib ka lapse isiksuse terviklikule kujundamisele positiivselt. Kasvatuse ülesannete seadmisel jääb oluliseks nende kõlbeliste omaduste piiritlemine, mis sel etapil on eriti vajalikud õppe- ja kasvatusprotsessi edukaks teostamiseks ja mille kujundamiseks on soodsad tingimused, lähtudes laste eelistest iseärasustest, kehalisest arengust, õppematerjali sisust, tunni andmise kohast ja õpetaja enda võimalustest.

Edukas õppetöö on mõeldav organiseeritud, ühtses kollektiivis. Järelikult ongi vaja alustada töövõimelise ja sõbraliku kollektiivi loomisest, kus pedagoogilise mõjustamise objektiks saavad klassi kõik õpilased. Siit omakorda tuleneb erinevate, kollektiivsete ja individuaalsete ülesannete andmine. Individuaalset lähenemist vajavad üksikud õpilased, kes mitmetel põhjustel pole selgeks saanud põhilisi nõudeid kollektiivis tegutsemiseks. Näiteks tuleb ühele õpilasele õpetada viisakalt pöörduma täiskasvanute ja kaasklaste poole, teisel harjutada oskust alluda õpetaja määratud grupivanemale.

Ka kõige detailsemat kasvatusküsimust ei lahenda ühe tunniga. Seepärast jaotatakse kasvatusülesanded teatud tundide seeriale, õppeveerandile, poolaastale, õppeaastale, s. o. lühiajalisteks ja perspektiivseteks. Perspektiivseks loetakse näiteks ülesannet kujundada õpilaste võimlas käitumise harjumused, milleks kulub palju tunde. Selline perspektiivne ülesanne sisaldab hulga ülesandeid:

1. Tutvustada õpilasi reeglina «Kui hilinesid ja sisened võimlasse pärast kella, vabanda viisakalt ja pašu luba tunnist osavõtuks», anda näidis niisuguses olukorras käitumiseks.

2. Kasvatada lastes positiivset suhtumist nimetatud reeglisse ja püüda seda järgida.

3. Kujundada õpilastes käitumisharjumus selle reegli täitmiseks.

4. Kontrollida käitumisnormi omandamist.

Näide on primitiivsevõitu, kuid sisaldab põhimõttelise skeemi komponentidest, mille abil kasvatatakse mis tahes kõlbelist omadust: teadmiste andmine moraalinormist ja tegevuse näidise andmine; õpilastes veendumuse kasvatamine selle normi vääramatuks täitmiseks; käitumiskogemuse kujundamine eesmärgikindlalt organiseeritud kasvatustöö kaudu, juhtides õpilasi teadmistelt oskuste ja harjumusteni.

Kõlbeline kasvatustöö ei saa piirduda ühe meetodiga. Saavutamaks positiivset resultaati, tuleb arukalt kasutada pedagoogiliselt õigustatud nii kõlbelist käitumist kui ka teadvust kujundavaid meetodeid. Esimene grupp kujutab endast praktiliste käitumiskogemuste harjutusi. Viimaste all mõeldakse isiklikku hügieeni, käitumist tunnis, suhtlemist täiskasvanute, eakaaslaste ja noorematega jne. Need hakkavad moodustuma lapse esimesest koolipäevast igapäevase süstemaatilise harjutamise kaudu. Mõned näited.

Spordivahendite jaotamisel ütleb õpetaja või rühmavanem vahendit ulatades «palun», lapsed vastavad «täna», vahendite kogumisel — vastupidi.

«Täna me kontrollime, kas kõik oskavad nõuetekohaselt käituda. Vello hilines tundi. Mida ta peab ütleva?» — «Seltsimees õpetaja, lubage astuda rivisse.»

«Tiit, ei tule harjutus välja. Kuidas ta peab abisaamiseks õpetaja poole pöörduma?» — «Seltsimees õpetaja, palun aidake mind.» Jne.

Käitumise õpetamine organiseeritud tegevuse kaudu on erilise tähtsusega algklassides. Õpilasi tuleb õpetada järgima käitumisreegleid võimlas, minekul klassist võimlasse, rivistumisel viirgu või kolonni, nõudeid vahendite väljajagamisel ja kogumisel ning kollektiivses töös. Omandamine põhineb praktilisel tegevusel ja selle süstemaatilisel kordamisel.

Kõlbelisel kasvatamisel on oluline tähtsus ka märksa keerulisematel harjumustel, nagu kaaslaste abistamine, õpetajalt saadud ülesannete täitmine, parema loovutamine sõbrale, kollektiivi huvide seadmine kõrgemale enda omadest jne. Selliste harjumuste kujundamisel mängivad tähtsat rolli loomulikud ja spetsiaalselt tekitatud pedagoogilised situatsioonid, mispuhul laps sattub märkamatu esilekutsutud olukorda. Näiteks eesmärgiga

kasvatada lastes ausust võib tekitada järgmise situatsiooni. Õpetaja räägib: «Lapsed, täna me sooritame huvitava ülesande. Selleks tuleb mul pörandale joonestada leppemärgid. Kuni ma joonestan, hüplete teie hübitsaga. 40 hüpise eest saate hinde «3», 50 eest — «4», 60 eest — «5». Igaüks loeb ja jälgib ennast ise. Lisaks tingimus: kes eksib, see hüplemist ei jätka. Tunni lõpul ütleb igaüks oma hinde.»

Kasvatuslikult efektiivselt mõjuvad motiivide võitlusega seotud situatsioonid. Laps peab vabatahtlikult, iseseisvalt tegema valiku: kas minna õue jalgpalli mängima või abistada klassi koristamisel; jätta ihaldusväärne ese kaaslastele või võtta endale; võidelda kollektiivi võidu või isikliku koha eest võistlustel. Sellised vaba valiku pedagoogilised situatsioonid ei ole üksnes kõlbelise kasvatuse vahendid, vaid ka kõlbelise kasvatatuse näitajad.

Tähtis koht algklassiõpilaste kõlbelisel kasvatamisel on veenmismeetoditel. Just nende abil saab kujundada kõlbelisi vaahteid, arusaamu, hinnanguid. Kuigi sellisel juhul on tegemist praktiliste kehalise kasvatuse tundidega, on nendes kindlalt omal kohal eetilised vestlused. Nende kestus võiks olla 3—5 minutit kas tunni algul, keskel või lõpul, sõltuvalt nende sisust ja konkreetsetest kasvatusülesannetest. Näiteks mängus «Jahimehed ja pardid» on küllaltki raske saavutada, et mängiks kõik lapsed, sest tugevamad ja osavamad kahmavad pallid nõrgematele ja mängivad ainult ise. Lapsed hakkavad väljendama rahulolematust, tülitsema, meelega kaotama ja mäng muutub ebahuvitavaks. Naisugusel juhul on mõttekas mäng katkestada ja meenutada L. Tolstoi jutustust «Isad ja pojad»: «Isa käskis poegadelt elada üksmeeles, nemad aga ei kuulanud. Isa laskis tuua luua ja ütles: «Murdke pooleks!» Kuidas ka pojad ei proovinud, luuda ei suudetud murda. Seejärel lahutas isa luua raagudeks. Raage oli kerge murda. Isa rääkis: «Nii on ka teiega: kui elate üksmeeles, ei suuda teid keegi murda; kui tülitsete, võib igaüks teid kergesti hävitada.» Pärast vestlust mäng jätkub, lapsed on rahunenud ja mängivad püüdlikumalt.

Lapsed peavad igast vestlusest omandama käitumisnorme tüüpilisteks elusituatsioonideks. Heaks vestlusmaterjalliks sõprusest, seltsimehelikkusest, headusest, osavõtlikkusest on lookesed ja kirjutised nõukogude sportlastest.

Eetilisi vestlusi on sobiv korraldada siis, kui lastes on kujunenud vastav käitumiskogemus kollektiivis, isiklike muljete varu, kui nad on läbi elanud ülestumistest tekkinud konfliktisituatsioone.

Kui kogemuste varu on väike või puudub üldse, siis eetilise vestlus pole kuigi efektiivne. Nii vajanebki vestlusi siduda teiste kõlbeline kasvatusmeetodite ja vahenditega, eeskätt tundides lastele praktilise käitumiskogemuse organiseerimisega.

Kollektiivi organiseerimise esimesed sammud tegelikult õpetamisprotsessis on seotud käitumisreeglite ja õppimisharjumuste kujundamisega. Selleks soovitakse ühe võimalusena kasutada frontaalset tööd, mis lubab kogu klassil üheaegselt õpetada samas mahus ja samasisuliselt ülesandeid õpetaja antud tempos; võimaldab vahetult juhtida ja kontrollida kõikide õpilaste tegevust. Tegevusele esitavad ühtsed nõuded aitavad kujundada ühtset tööstiili. Teiseks kollektiivse õppe-tegevuse korraldamise vormiks on rühmatöö. Rühmatööd iseloomustab vahetu mõju üksteisele, õpilaste ühine iseseisev tegevus. Nimelt niisuguse töö organiseerimise puhul õpilased omandavad aktiivse hoiaku, viies praktiliselt ellu vastastikkü kontrolli, tunnevad vastutust mitte ainult enda, vaid ka kaaslaste töötulemuste eest.

Rühmatöö edukus sõltub paljus rühma koosseisust. Sobiva mikrokliima loomine nõuab head õpilaste tundmist. Nii ei ole soovitatav rühma lülitada õpilasi, kes omavahel ei sobi. Kollektiivi organiseerides peab teadma, mis eesmärgil seda tehakse ja milliseid tulemusi loodetakse.

Kollektiivse töö ühe erijuhuna võib kasutada paarisharjutusi, mugavat ja elavat harjutusvormi. Sõltuvalt ülesannetest võib paare kiiresti reorganiseerida. Paarides harjutades on kerge rakendada vastastikkü kontrolli, abistamist, õpetamist ja hindamist.

Igas tunnis tuleks õpilastele anda ühiskondliku tähtsusega ülesanne selliselt, et kõik õpilased võtaksid selle vastu kui kogu klassi ülesande — «meie peame», «meie töötame». Kokkuvõtete tegemisel tuleks tööd analüüsida kui kollektiivi ühispingutust — «meie töötasime, meie suutsime», ja näidata õnnestumiste ning ebaedu põhjused, määrata, missugune kollektiiv oli kõige üksmeelsem, organiseeritum ja kuidas see peegeldus töötulemustes. Niisuguses situatsioonis asetub iga osavõtja õpilase rollist kollektiivi liikme rolli.

Kasvatades vastutustundlikku, huviga õppetöösse suhtumist esimestest päevadest peale, tuleb samal ajal alustada õige suhtumise kujundamist ühiskondlikesse ülesannetesse. Kehakultuurilaste aktiivi — klassi spordiorganisaatorite, kohtunike, instruktorite ja kaptenite — kasvatamine mõjutab lapsi pedagoogiliselt ja soodustab ka kehalise kasvatus tunde läbiviimist.

Nooremas koolieas pole sporditöö organiseerimise kogemused nimetamisväärsed.

Ühiskondliku töö kogemuste ja oskuste kasvatamiseks vajaneb täpselt määratleda kollektiivi voliniku kohustused, need õpilastele teatavaks teha ja harjutada vastavaid tegevusi, õieti iga ülesannet konkreetse sisuga tundides.

Klassi aktiivi organiseerimisel tasub meeles pidada, et kõlbelsele kasvatusel mõjub ohtlikult klassis «alaliselt tegutsev rühm juhte». Et seda ei juhtuks ja igaüks õpiks rühma juhtima ning oma kaaslase nõudmistele alluma, soovitakse spordiorganisaatoreid ja muid asjamehi valida veerand- või poolaastaks.

Esialgul ühiskondlike ülesannete täitmiseks sobiv valida kehaliselt arenenud, kindla iseloomu ja eeskujuliku käitumisega õpilasi. Saavutamaks positiivset tulemust, jaotatakse ülesanded iga aktivisti võimeid arvestades. Selleks peab õpetaja tundma oma kasvandike individuaalseid iseärasusi.

Lisaks individuaalsetele ülesannetele võib neid anda rühmale, kollektiivile. Näiteks inventari ettevalmistamise tunni alguseks, harjutuspaikade sisustamise jms. Ka need on head vahendid kollektiivi organiseerimiseks ja kasvatamiseks, kui ülesande täitmine sõltub lasterühmast, kui iga õpilane lisab jõukohase panuse ühisesse üritusse.

Oskuslikul pedagoogilisel suunamisel osutub ühiskondlikult kasulik töö tõhusaks kõlbeliste iseloomujoonte kasvatajaks. Rohke selgitustöö, õpilaste tegevuse organiseerimine käitumiskogemuste omandamiseks, jõukohase ja järkjärgulisuse printsiibi järgimine kindlustavad õpilastes teadliku ja aktiivse suhtumise ühiskondlikku töösse.

Ajakirjas «Fizitšeskaja Kultura v Škole» 1979. a. nr. 10 avaldatud Leningradi Õpetajate Täiendusinstituudi kabinetijuhataja G. BARANTŠUKOVA materjale koondas ja vahendas JÜRI TUISK.

MIS TEEB MURET ÕPETAJALE JA ÕPILASELE, MIS DIDAKTILE?

HEINO LIIMETS

Häireid ja vajakajäämisi oma elus ja töös ei tunneta me sugugi mitte kõiki. Keerukamates seostes selgusele jõudmine on jõukohane üksnes teadusele. Ometi on teadusele otsingute lähtekohaks ka nende subjektiivsed muljed, kes vahetult kontaktis praktiliste raskustega. Nii võiks didaktikale oluline olla, mis teeb muret õpetajale ja mis õpilasele. Need mured võiksid teatud ulatuses olla kriteeriumiks didaktikas tehtu hindamisel ja uute otsingute algatamisel.

Tänapäeva õpetaja üks olulisemaid mureküsimusi näib olevat õpilaste suhtumine õppimisesse, mida paljud õpetajad on pidanud teguriks, mis töö neile ebameeldivaks muudab (2). Tuleb tähendada, et tegemist on õpetajate muljega, vastusega teadlase organiseeritud küsitlusele. Meie korraldatud küsitluse alusel selgub küll, et õpilased ise hindavad õppimist tõsiseks tööks (76,7%) ja rõhuva enamiku ideaalide

hulka kuulub haritud inimeseks saamine (79%). Seega võime ütelda, et õpetajate ja õpilaste arvamuste vahel on teatud ebakõla. Ärgem unustagem, ka õpilaste puhul on siin tegemist arvamustega. Õpetaja muljest võib arvata, et see on kujunenud õpilaste reaalse käitumise alusel. Ilmselt on sellel teatud usaldusväärtsus. Võimalik, et õpilaste puhul tuleks rääkida soovi ja neid soove realiseeriva käitumise ebakõlast. Märgatavat ebakõla on täheldanud üks noor õpetaja, kes kirjutab sellest ajakirjale «Noorus» järgmist: «Nendega koos olles näen, et nad (see on õpilased) on seltskondlikud, oskavad vestelda, jutustavad huvitavaid lugusid. Ka minu õpilased on väljaspool koolitunde (klassiõhtutel, ekskursioonidel) jutukad, räägivad ladusalt. Kuid tunnis tuleb sõnu nende suust lausa välja kiskuda. Vastused on konarlikud, neis esinevad mõttekordused ja muud apsud, õpilased on segaduses. Jääb mulje, et nad pole õppinud.» Tegelikult ilmneb, et õpilased on õppinud. «Nooruses» ilmunud mõtteavaldused arvad võivat neid nähtusi seletada väljendusoskuse puudulikkusega. Aga miks on väljaspool tunde siis küllalt rahuldav väljendusoskus? Põhjused on siin ilmselt sootuks teised.

Kui kuulame õpilasi, esineb ka nende hulgas palju selliseid, kes tajuvad kooli ja sellega seotud asjaolusid emotsionaalselt negatiivsetes värvingutes. Aasa ja Olev Musta (6) uurimus kinnitas, et kool on üksnes 33,4%-le õpilastest koht, kus nad meelsasti viibivad; koduülesandeid meeldib täita üksnes 24%-le õpilastest. Õpilaste eneste tunnistust mööda oli keskkooli vanemates klassides 1975. a. ainult 5,6% neid, kes täitsid kõik nõutavad koduülesanded. Seega tuleks kõigi koduülesannete korralikku täitjat pigem erandlikuks kui normaalseks nähtuseks pidada. Tuleb arvata, et selline olukord ei peegeldu ainult õpilaste teadmiste tasemes, vaid ka nende isiksuse arengu mitmesugustes näitajates. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu otsus töökasvatuse kohta lähtubki sellest situatsioonist, mis iseloomustab noorte valmisolekut tööks rahvamajanduse selles või teises valdkonnas. On alust arvata, et puudujäägid töövalmiduses ei ole seotud üksi otsese tööalase ettevalmistusega koolis, vaid suurel määral just tavalise õppetööga.

Õpetaja ja õpilase ühiseks murede allikaks näib olevat ülekoormus, millele on tõesti võimalik taandada paljusid praegusi koolielu nõrritavaid ilminguid. See probleem pole hoopiski uus. Kui 15 aastat tagasi algas meie koolides õpetamise sisu ja mahu uuendamislükkumine, tähendati viie tegevuse suunda määrava probleemi hulgas

ka järgmist: «Õpilaste kohustusliku õpikoormuse vähendamine ja iseseisva töö võimaluste suurendamine, õpilaste ettevalmistamine eneseharimiseks ja hariduse jätkamiseks tootmistööd katkestamata» (7). Tõsi küll, loetelus märgitud viimasena, kuid programmide ja õppeplaanide autorid olid ilmselt kohustatud ka seda arvesse võtma. Praegu peame nentima, et selles punktis saavutati küll lausa vastupidine tulemus. Õpilaste õpikoormus on märgatavalt suurenenud just pärast 1965. aastat.

Või on siiski vähenenud? Nimelt väidavad õpetajad ja vanemad õpilaste töö vahetu jälgimise alusel, et nad pole põrmugi koormatud. Aasa ja Olev Musta uurimus vanemate klasside õpilaste kohta kinnitab, et 40,7% küsitletud õpilastest ei kuluta koduülesannetele üle tunni päevas. Kooli põhimäärus lubab aga tervelt neli korda rohkem (jäägu omaette probleemiks, kuidas seda normi hinnata). Järelikult ei saa mingist ülekoormatusest rääkida. Küsimus on ilmselt selles, kuidas andmeid tõlgendada. Mida näitab nii vähene koduülesannetele kulutatud aeg? Tegemist on ilmselt õpilase kohanemisreaktsiooniga ülekoormuse suhtes: et normaalselt toimeta pole võimalik, visatakse õppimisele sootuks käega, tehakse ära hädapärastelt see, mis kõige tugevamini peale surub, kus kontroll kõige järjekindlam. Sellisel juhul on mõistlik lähtuda teesist, et õpilase nagu kõigi teiste inimeste mitmekesised vajadused nõuavad rahuldumist ja see saavutatakse nende kogu elutegevuse tulemusena. Õpitegevus ei rahulda õpilase kõiki vajadusi ega saa ka kindlustada kogu mitmetahulist psühhofüüsilist arengut, kuid just see tegevus etendab teatud eluperioodil kesket osa kõigi teiste tegevuste seas. Juhul kui mahult ülemääraseks paisunud ja alati mitte kõige otstarbekamalt organiseeritud õpitegevus ei jäta ruumi muude vajaduste rahuldamiseks, siis normaalne isereguleeruv süsteem reageerib selle peale vajuva tulva aktiivse tõrjumise, passiivse kõrvalhoidmise või teiste vahendavate või vähemalt õpetaja poolt aktsepteeritavate tegevuste intensiivse harustamisega. Õpilaste elutegevuse lähem uurimine on näidanud, et nende reageeringute mitmesuguseid variante võimegi leida igas tänapäeva koolis. On veel seegi võimalus: pühenduda õppimisele ja jääda kõrvale kõigest, mida mitmekesine ümbritsev elu pakub ja ootab õpilaselt. Sealtki sugenevad häired arengusse.

Tuleb oletada, et õpilase muud meelehärmitegurid lähtuvad sellest samast õpitegevusest, õigemini pingetest, mida õpikoormus esile kutsub. Siit võib tuleneda soov lõõgastuda, mida väsinud ja tülpinud inimene vajab ja mis õpilasele esitatud käitumisnormidega vastuollu võib sattuda.

Keskkooli vanemates klassides suitsetajate ja alkoholipruukijate esilekerkimine ei ole ilmselt ainult vanuseline iseärasus — soov näida täiskasvanum. Kas pole siin mingil määral samu tegureid mängus mis täiskasvanutegi puhul? Järelikult ei tule lahendust otsida ainuüksi nende harrastuste kahjulikkuse mõjukas selgitamises, järelevalve ning kontrolli tugevdamises. On vaja otsida, millised on koolielus need asjaolud, mis tugevdavad vanusest tingitud kalduvust nimetatud kahjulikeks tegevusteks.

Tuleks arvata, et õpilaste ja õpetajate mureprobleemid on ka didaktide omad, kes püüavad nendest lähtudes olukorda analüüsida, leida tegureid, mis õpilaste normaalset õpingukäiku segavad. Didaktid peaksid püüdma, toetudes kasvatussotsioloogia, arengupsühholoogia, pedagoogilise psühholoogia, vaimse töö hügieeni, üldpedagoogika, kasvatuse teooria andmete integreerimisele, luua sellist õppeprotsessi mudelit, mis tagaks õpilaste igakülgse arengu ja tooks kaasa võimalikult vähe igasuguseid negatiivseid efekte. Meil on alust väita, lood pole paraku nii olnud.

Mida on didaktid lugenud oma mureprobleemiks?

Kõikidele kooliga seotud inimestele on hästi teada, et viimase viieteistkümnelt aasta jooksul on väga palju tegeldud õpetamise sisu moderniseerimisega. See ülesanne on valdavalt ainetootjate ja vastavate teaduste esindajate lahendada jäetud. Noil on aga puudunud selged didaktilised orientiirid.

Nii kujunes mõnelgi juhul peamiseks taotlus viia õppeaine üksnes suuremasse vastavusse sellele aluseks oleva teaduse või teadustega. Äärmiselt nõrgalt suudeti jälgida seda, mida annab see aine õpilase ja õpilaskollektiivi arengu tervikusele. Õpilase arengut ja aine kasvatavat mõju deklareerisid kõik, ent selle konkreetne didaktiline analüüs oli üldjuhul nii napp, et õpetajal tema reaalses tegevuses sellest kasu polnud.

Tähelepanдав on, et isegi didaktilisel tasemel on mõte liikunud ainetootjate kätte. Üha on arutletud, kuidas konstrueerida õppeainet. See probleem ongi didaktikas suhteliselt hästi lahendatud. Paljud ainekonstrueerimise põhimõtted ei saa esile kutsuda olulisi vastuväiteid (3; 4). Kuid on ju teada, et ükski aine ei seisaks õppeplaanis isoleeritult teistest. Ülekoormus ei teki ühe või teise aine süüst, vaid kogu õppeplaani tervikust, puudujäägid arengus on seletatavad esmajoones õppeplaani kui terviku puudujääkidega. Just õppeplaani teooria on didaktikas äärmiselt nõrgalt välja arendatud. Selle puudujäägi juured on omakorda ilmselt väljaspool didaktikat, nimelt pedagoogika aluste arengu puudujääkides.

Makarenko tähendas omal ajal, et kasvatus eesmärgi kategooria on jäänud liialt kõrvale pedagoogide tähelepanuväljast. Peab ütleva, et praegu pole olukord palju parem. Õppeplaani konstrueerimine ei saa olla edukas ilma piisavalt konkreetse pildita, millist inimest vajab tuleviku ühiskond. On selge, et õpetamine oma sisu ja meetodite ning organisatsiooni abil on üks tegur, mis peab ühiskondlikult vajaliku arengu kindlustama. Üksiku aine koht ja maht tervikettevalmistuses saab selguda üksnes selle üldise eesmärgi raames. Aine koht süsteemis mõjutab õppeaine ilmet, seega aine konstrueerimise põhimõtteid.

Kui iseloomustada didakti põhilist hooft õpetamise sisu alal, siis on see seni küll suunatud peamiselt ainetes summa vahendamisele, mitte samavõrra õpilase isiksuse arendamisele. Oleks ülekohtune väita, et arenguprobleeme oleks üldse ignoreeritud.

Konkreetsemat didaktilist analüüsi (sagedamini küll ainemetoodilist didaktilise nime all) võib leida peamiselt ühenduses kognitiivsete kasvatusaotlustega, eriti aga mõtlemise arenguga. Siingi koondus tähelepanu peamiselt mõnele võimalikule lahendusele, nagu näiteks probleemuse printsiibi jälgimisele. See vohand hakkas kandma väga ilusat nime — probleemõpe. Probleemõppes nähti peamiselt võimalust loovate võimete arendamiseks, milles keskseks peeti mõtlemise kvaliteete (5). Paraku on teada, et loovus on seotud teatava isiksuseomaduste kompleksiga ega ole taandatud pelgalt intellektuaalsetele operatsioonidele (1). Üks suuremaid lünki on ilmselt tsiski aine maailmavaateline mõju analüüsi puudulikkus. Maailmavaateline areng ei ole vaadeldav õppeplaani summaarse mõjuna, vaid kogu õpitegevuse, kooli kasvatussüsteemi ja kooliväliste mõjude integraalse tulemusena, kus kõik üksikelemendid on vastastikuse mõjutamise vahekorras. Seda seost on didaktid väga puudulikult jälginud.

Liiasti on didaktide ja ilmselt veel rohkem ainemetoodikute, nendest lähtudes ka õpetajate püüdlused orienteeritud faktide ja teiste teadmiselementide äraõppimisele. See ongi üks ülekoormuse allikaid ja õpilastel negatiivseid emotsioone põhjustavaid tegureid. Kardinaalselt uus suund anti NLKP XXV kongressil L. I. Brežnevi ettekandes: «Tänapäeva tingimustes, kus inimesele tsivilike teadmiste maht tunduvalt ja kiiresti kasvab, ei ole enam võimalik panna pearõhku teatud hulga faktide omandamisele. Tähtis on õpetada oma teadmiste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteerumise oskust.» Meie arvates ei ole selle nõude realiseeri-

mine praegu tagatud ei õpetamise sisu ega ka protsessi organiseerimise poolelt.

Õpetamise sisu on ainult üks didaktika põhiprobleeme. Kõiki õpetajate ja õpilaste muresid ei lahenda ka õppetöö parem korraldamine. Didaktid on püüdnud keskendada oma tähelepanu õpilaste suurema aktiivsuse saavutamisele, näinud selles õpetamise edukuse peamist tagatist.

Sellele olid suunatud juba enne ja vahetult pärast Suurt Isamaasõda taas alanud otsingud õpilaste iseseisva töö alal, millele meil reageeris J. Käis. Sellest voolust lähtusid 60. aastate alguses alanud püüdlused individualiseerida õpilaste iseseisvat tööd. Sama pidas silmas meilgi esinenud programmõppeboom. Aktiivsuse saavutamine oli olulisi taotlusi ka probleemõppe süsteemis. Kõige selle juures peeti üldjuhul silmas kognitiivseid protsesse, õpilase tunnetusaktiivsust. Afektiivse sfääri ja psühhotoorse külje haaratuse vastu on teatav huvi tekkinud alles viimastel aegadel. Võib öelda, et kõik need otsingusuunad ignoreerisid suuremal või väiksemal määral õppeprotsessi kui tervikut ning rõhutasid üht või teist didaktika printsiipi, mõnel juhul ainsa absoluutiseerimiseni välja.

On päris selge, et selline situatsioon ei saanud jätta esile kutsumata mõningat protesti. Sellelt pinnalt tekkinud katsetused on suuremal määral silmas pidanud vajadust muuta õpetamine kasvatuslikult efektiivsemaks. Siia kuuluvad didaktika enda raames kujunenud püüdlused:

1. M. Skatkini ja I. Lerner'i õpetamismetoodite süsteemi uusmõtestamine, mis suunas tähelepanu protsessile tervikuna. See on ilmselt üks viljakamaid suundi, mille mõju hakkas tugevnema alles 70. aastatel. Meetodite arendamise valdkonnas saavutatust tegi kokkuvõtte 1978. a. jaanuaris Leningradis toimunud konverents. Seal ilmnas aga tendents vaadelda meetodeid õppeprotsessi teiste elementidega seostamatult, väljaspool didaktika printsiipe ja õppetöö organisatsiooni. Niiis arvestati õppeprotsessi kui tervikut, kui süsteemi, ent kalduti sama pahe küüsi kui varem vaadeldud katseis — absoluutiseeriti terviku üht elementi. Mainitud juhul olid selleks õpetamise meetodid.

2. Protsessi tervikliku käsitluse juurde viisid ka need didaktilised otsingud, mis lähtusid õpilase isiksusest. Siia kuulub eelkõige G. Štšukina algatatud suund õpilaste tunnetusaktiivsuse arendamisele õppeprotsessis ja J. Babanski õppeprotsessi optimeerimise katsed, mis lähtusid õpilaste mahajäämuse ületamise vajadusest.

Didaktika seisundiga on rahulolematust ilmutanud ka arengu- ja pedagoogilise psühholoogia esindajad, kes on püüdnud

lahendada nii õppeaine konstrueerimise (V. Davõdov) kui ka didaktilise protsessi probleeme (Galperin, Talõzina, Davõdov).

Juba 50. aastatest alates on toimunud kasvatusteooria lähenemine didaktikale. Nimelt asuti jälgima õpilase kõlbelse ja sotsiaalsühholoogilise arengu mitmesuguseid külgi erinevates didaktilistes situatsioonides. Selle suuna algatajad on olnud leningradlased T. Konnikova ja pärast Z. Vassiljeva juhtimisel. Nad jälgisid, kuidas kollektiivsete töövormide kasutamine mõjutab õpilaste isiksuse suunduse kujunemist. Moskva pedagoogide grupp L. Novikova juhtimisel jälgis taas kollektiivsete töövormide (mida iseloomustati kui kollektiivset tunnetustegevust) mõju õpilaskollektiivi ja ka mõnede isiksusjoonte kujunemisele. Nendele uurimustele oli iseloomulik piirdumine kasvatusteooria raamidega ja didaktiliste efektide kõrvalejätmine.

Eeltoodu alusel võib järeldada:

1. Paljud didaktilised uurimused on toimunud mitmetes olulistes üksikküsimustes, kuid need on olnud didaktikas kui aines tervikuna nõrgalt integreeritud. Seetõttu ei ole didaktika soovitusel praktilises koolitöös küllalt arvestanud õppeprotsessi kui süsteemi. Märgitud asjaolu on ilmselt üks põhjusi, miks tuleb ette liialdusi ja häireid õpilaste arengus.

2. Didaktilised uurimused ja vastavalt ka reaalne õppeprotsess koolis on vähe või üldse mitte integreeritud pedagoogika üldiste aluste ja kasvatuse teooriaga. Ilmne vajadus selle järele on olemas ja eriti teravalt on seda tunnetanud kasvatusteooria, aga samuti psühholoogid, kes on püüdnud vaadelda õpilase arengut enam või vähem tervikuna.

3. Didaktika vaatepiiril pole olnud tervikõpilane, vaid peamiselt õpilane kui teadmiste, oskuste ja vilumuste omandaja. Võiks ka öelda, õpilane kui selle või teise aine (isegi mitte õppeplaani ainete) äraõppija, mitte arenev isiksus. Selline olukord on tekitanud paljudes rahulolematust ja asja parandamiseks on proponeeritud isegi juurde üks üldine õppeprotsessi funktsioon, nimelt hariduslikule ja kasvatuslikule lisaks veel arendav (8), millel pole küllaldast loogilist ega sisulist alust.

Niisiis didakti mured ei ole olnud õpilase kui isiksuse mured ega ole olnud ka õpetaja kui kasvataja mured. Olen veendunud, et seda pole ilmselt ükski didakt tahtnud, liiatigi et NLKP kongressidel ja Keskkomitee pleenumitel on korduvalt rõhutatud vajadust saavutada õpetamise suurem kasvatuslik tõhusus. Tegemist on ilmselt teaduse arengu paradoksidega. Meile tundub, et didaktika suhteline pimedus õpetaja ja õpilase mureproblee-

mide suhtes on tingitud esmajoones metodoloogilistest põhjustest: liiga vähe on didaktilises mõtlemises juurdunud marksislik süsteemne käsitlus, liiga vähe on didakt mõtelnud oma distsipliini asendile pedagoogika kui distsipliini tervikus, liialt vähe on analüüsitud õpilase arengut determineerivaid tegureid ja protsesse, mis õpetamisel toimivad ja varieerivad tulemusi. Opetamist on vaadeldud liiga lahus kõigist neist õppimisprotsessidest, mis toimuvad väljaspool õpetamist ja õppetundi, kuid mõjutavad neid ometi.

Kümnenda viisaastaku lõpul ja ühe-teistkümnenda lävel on alust küsida: kuidas edasi?

Kirjandus

1. Kala, U. Looming ja loov isiksus. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 11, lk. 895—900.
2. Pedajas, M. See võimatu, võimatu õpilane N... — «Nõukogude Õpetaja», 1974, nr. 6.
3. Бабанский Ю. К. Об актуальных проблемах совершенствования обучения в общеобразовательной школе. — «Советская педагогика», 1979, № 3, с. 3—10.
4. Зверев И. Д. Основные направления совершенствования содержания учебных предметов. — «Советская педагогика», 1979, № 4, с. 108—114.
5. Лернер И. Я. Проблема методов обучения и пути ее исследования. — В сб.: Вопросы методов педагогических исследований. Под ред. М. Н. Скаткина, Москва, НИИ АПН СССР, 1973.
6. Муст А. К., Муст С. А. Взаимодействие школьника со своим домашним очагом и школой. — В сб.: Проблемы воспитательного коллектива I. Таллин, 1979, с. 70—78.
7. Общая объяснительная записка к переработанным проектам учебного плана и программ средней школы. М., «Просвещение», 1985.
8. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., «Просвещение», 1979.

FR. TUGLASE KODUKOHA LOODUSE ÕPPERADA AHJAL

JAAN EILART

Oma esimest eri raamatuna ilmunud kriitilist esseed «Juhan Liiv» (1914) alustab Friedebert Tuglas mõtteavaldusega:

«Kaks punkti näivad mulle looja, kunstniku, kirjaniku elus kõige mõõduandvamad olevat: tema varane lapsepõli ja kitsamas mõttes see ajajärk, mil ta omad tööd loob.

Lugematud niidid ühendavad teda lapsepõlvega. Kogu oma ea püsib ta nende mälestuste mõju all, mis tal on jäänud inimestest, ümbrusest, maastikust. Pool inimese iseloomu iseäraldustest ja kalduvustest saab oma alguse lapsepõlves. Tema temperamendi aitab määrata ka kodupere vaimline õhkkond, selle jõuküllus või rusetud meeoleu. Tema vahekord maailmaga, tema arusaamine häast ja kurjast saab alguse noilt varastelt aastatelt, mil õieti iga teoreetiline eluõppus, kõnelemata koolist, veel õige kaugel on.»

Ka oma mälestustes on Tuglas kirja pannud tunnistuse: «Omaksed ja kodu, lapsepõlve inimesed ning maastikud — nad on mind mõjutanud kogu mu elu läbi.» Tuletagem meelde veel «Väikest Illimari» sissejuhatavaid heldinud sõnu õnnelikust elust «nüüd juba olematus majas olematu järve kaldal» ja eakate aastate kinnitust «Rahva Hääl» (20. VII 1965): «Aastaid olen oma lapsepõlvekoduga jumalaga jätnud.» See kõik lubab otsida kasvua miljööst pidepunkte, millel pole looja mõistmiseks sugugi väike tähtsus.

Viimaseil aastail on Ahja ja «Väikeses Illimari» maa üldsuse silmis juba peaaegu sünonüümideks muutunud. Järva-Madises «Tõe ja õiguse» ning Palamusel «Kevade» geograafia kõrval on kujunenud «Väikeses Illimari» konkreetne kohalooline taust, mis vahel juba prevaleerib hilisemaegsete mõistete ja kohanimede üle. On jää-

nud ühesuunalisi arusaamasid tekitav «pleekaed» ja «sakssild», Soevarik on astunud Vargamäe soo «selja taha». Miks ka mitte, romaani «Väike Illimar» populaarsus aina kasvab ning Ahja on autori mitmete lapsepõlvekodude seas ikkagi see esimene sünnipaik.

Opperada vonkleb ajaloolises Ahja keskses, mille mõningaid tunnismärke me tänagi veel aimame. Eriti kui võtame abiks Fr. Tuglase enda koostatud skeemi, milles on rohkelt tema oma teatmeid ja mis seisis kirjaniku ees töölaual kogu «Väikeses Illimari» kirjutamise ajal. (Vt. lähemalt J. Eilart. Friedebert Tuglase lapse- ja pisipoisiea kodud. «Keel ja Kirjandus», nr. 3, 1966, lk. 165—172; J. Eilart. Friedebert Tuglas. — Rmt.: Põlva rajoonis. 1978, lk. 184—189.) Uus Ahja on tekinud kunagise hoonestikul. Siin on külanõukogu, kolhoos ja keskkool, rääkimata teenindavaist ettevõttest.

1. Ahja oli ühe vanema Eesti kihelkonna — Võnnu — vägevamaid mõisaid. Talle kuulusid peale samanimelise keskuse veel karjamõisad Kosuva, Kure, Mustamõisa ning Vanamõisa, varem isegi Kurista ja Sarakuste (viimasega oli muide lühemat aega seotud Henrik Visnapuu noorus). Rootsiaegne Oxenstiernade valdus vahetas hiljem mitmeid peremehi, kuni läks 1821. aastast Tuglase vanemate «leivaisade» — Braschide suguvõsa kätte. Bräschid elasid aga rohkem Tartus, kus neile kuulus ka hilisem «Pallase» kunstikooli maja tookordse Karlova tn. nurgal, mille asemel nüüd uus teenindusmaja. Nii tekkiski mõisas olustik, mida kajastavad ka «Väikeses Illimari» leheküljed.

«Väike Illimar» sai õieti alguse otseselt mälestuste kirjapanekust. Möödunud sajandi lõpu Braschide-aegsest Ahjast tuli ju lähtuda, et kirjasõnas üle kõndida kord käidud teed. Tuli värskendada mälestusi, kuulata ja meenutada eriti ema jutte, käia uuesti kunagistel radadel (hiljem koos fotograaf K. Sarapiga). Siis selgus, et «sääraseis teostes seguneb ikka tõde luulega. Ja ei tahtnud ega suutnud minagi neid täpsemalt eraldada». Kurg Joosep — «ei näinud seda mina ega olnud näinud isegi mu ema» — oli elanud autori isa sellipõlve aegu, kuid ometi sai ta konkreetseks lapsepõlve saatjaks. Koguni nii konkreetseks, et Ahja tänapäeva koolilapsed kinnitavad: kurg Joosep pesitsevat tänini Kullaoru lähedal puuladvas. Nad on ise käinud ja käivad edaspidi teda vaatamas. Nõnda on pärimus sekkunud reaalsusse. Aga ometi on Tuglas tunnistanud tõelistes mälestustes: «Olen jutustanud oma varasemast noorusest «Väikeses Illimaris» (— — —) Olid olemas Hirmu-Juhan ja tema Ane, Mark-Jaan ja Avvus-Jaan, Haige-Jakob ja Hull-Juhan, Härja-Kaanu

ja Pöta-Tõnis ning paljud teisedki. Olid olemas just sellistena ja kandsid just neid nimesidki...» Jah, nad olid olemas, olid tegelikult Ahja inimesed. Nende järeltulijad liiguvad ja töötavad tänini Ahjal ning selle ümbruses.

2. Aga Tuglase sünnikamber ise? Selle vahetu ümbrus? Juba «Illimari» teele saates nentis autor: «Tahtsin näha kolme järve, — leidsin vaid ühe, ja seegi paistis nii kitsukene. Teised olid hoopis kuivanud ja inimesed ei mäletanudki neid enam. Puud järve ääres olid palju väiksemad ja metsad taevarannal hõredaks jäänud oma erutatuse lemmikväljendit: «Toh meis ja tuul käis aknaist sisse ning välja. Kauaks pole neid varemeidki, ja sellepärast tahtsin ma nii väga sind veel näha ses majas liikumas.» Täna polegi enam varemeid. Alatare ehk puurehi — sünnimaja, nelja moonamehe pere elukoht, otas mõne treipingi ja viie «kruuspingiga» puutare, kus töötas lell — põles lõplikult viimase sõja aegu. Teisel pool teed asuva sepikojagi kivikatus on vahepeal asendatud. Selle hoone taha kadunud kord Illimari meenutustes peata kukk ja sepp õelnud oma ärritunud lemmikväljendit: «Toh kas sis», mis Kõllaste piimasaksa jutu järgi isegi läti keeles midagi ei tähenda. Nüüd asub Alatare ahjualusel maakivi ja noored kased-pihlad tooduna üliõpilaste poolt alt soopõngalt on talle juba toekaks seltsiks.

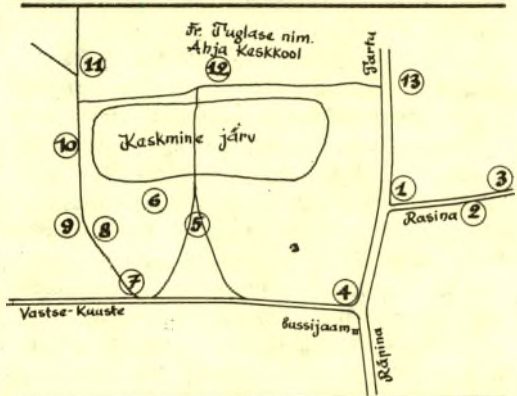
3. Tee kulgeb Rasinale. «Üks rätsep tuli Rasinast, tirall-lall-lall-lall-laa,» paneb August Gailit «Toomas Nipernaadi» motoks. Rasina kaudu jõuab see maantee välja Lämmi- ja Peipsi järve kallastele — Meeksisse—Mehikoormasse. Ees idas maldub maa ja sinavad metsad. See siin on Peravalla piir, ehkki päris täpselt on kombeks seda asetada otse Ahja jõe. Ahja jõe Kadaja sillani on aga siit alla kahe kilomeetri. Räpina poole minnes ületab maantee teispool Kärsat Popsikurmu juures Ahja umbes 3,5 km pärast. Kärsa kohta tavatsetud Tuglase lapseõlvekodus öelda, et «lell käib Kärsal renti maksmas». Nimelt asus seal tuntud kõrtsikoht. See ees laiuva loodusmaastiku tunnetus on ka Fr. Tuglase aatekaaslase Gustav Suitsu luules. Peravalla piiril lojustekarjaseks olnud Suits sõnub «Tuulemaas»:

Täis laukaid sügavaid on soode süli.

Kas on neis roostevesi, nii tume, keeletu või vastab maa alt valu, nii mustav, meeletu?

Ahja jõe äärde on tulnud Sinka metsavahiaks juba Friedebert Tuglase vanaisa Jaan Michelson, enne nimedepanekut Veibri Paabu Jaaniks hüütu. Otse Ahja mõisa alale Mõtsküla Püttsepale asus ta peres ka ühe kuu vanune poiss, kellel oli antud saada täismehena tulevase rahva-

AHJA LOODUSE ÖPPERAJA SKEEM



Viimast korda kodukoharetkei 1967. a. (rinnas Eesti Looduskaitse Seltsi «hõbefammeleht»).



Kodukoha kevadised sinililled Nõmme ääres.

JAAN EILARTI fotod



kirjaniku ja Eesti NSV Teaduste Akadeemia korrespondentliikme isaks. Ahja jõest kõneleb «Illimari» autor seoses oma poisipõlve lootsikusõudmistega. See maastik on läinud 2. jaanuaril 1905 alustatud «Jumala saare» geograafiliseks miljööks. Just see stiiliuenduslik novell on aga omakorda inspireerinud Ed. Vildet «Tokerjate» kirjapanekul. Ka 1916. a. Helsingis valminud «Inimesesööjad» on projitseeritud sünnikoha maastikule. Ja künegas seal all paremal on olnud Ahja omaaegne jaanitulede paik. Sinna viib autor ka Väikese Illimari.

4. Oleme jälle mitme tee ristmikus kunagisel härjalautade platsil. Üle tee olev kaupluski on ümber ehitatud kunagistest lautadest-tallidest ja viinavabrik järve otsas on olematu. Kunagi kulutanud see vabrik 200—240 vakka kartuleid päevas ja nende mudane pesuvesi setitanud umbe Alumise järve. Nisuke uurak seda tänini ainult tähistabki. Autobussi-jaama teenurgal juhatab Luunjast pärit kunstniku Paul Saare metall-päikese-teeviit Illimari-maadele. Seal asus vana karjatara ning elas Pöta-Tõnis, kelle liigutav viimne tee Võnnu kalmistule on kirja pandud ka «Väikeses Illimaris». Edasi liikudes möödume kunagisest valitsejamaajast, kus nüüd lasteaed ja põhja pool teed on kunagisest kivitallist saanud kontorihooned Ahja kolhoosile.

5. Oleme kunagisel aidaplatsil, lääne pool pikk valem praegune rahvamaja ja raamatukogu — tõesti kunagine ait. Siin aidaplatsil jooksutati kunagi pika kõie otsas talvel mõisa sõiduhobuseid. Siin nägi Illimar-Tuglas esmakordselt rohtu peituvat vutti. Ja «Väikese Illimari» sissejuhatuses võis ta kirjutada: «Olen küll vist targemaks saanud, aga midagi on minus ka jäljetult kadunud. Hädavaevalt suudan meenutada, millisena paistis maailm kõrgest rohust, kust pea üle ei ulatunud. Ei mäleta enam hästi kalmuse lõhna ega vuti häält. Aga sõnu seada oskan ma nüüd ometi paremini ja julgeksin ka vastata pärimistele, kelleks tahaksin saada. Kui keegi veel küsiks, küllap siis vastaksin, et tahaksin olla alles väike Illimar.»

Üle Keskmise järve kaardub Saks-sild. See viis otse kunagise Brachide häärberiette. Praegu on ses puudetaguses kahekorruselises majas Friedebert Tuglase nimeline Ahja keskkool, kelle nimemuutmisdokumendi andis Eesti NSV haridusminister Ferdinand Eisen üle 2. märtsil 1972. a. Sellest ajast on Tuglase sünnipäev selle kooli aupäev.

6. Kunagise võlvukse ees, mis vahib järve poole, tsiteerime «Väikest Illimari»: «Samal hetkel kuulis Illimar lähedal inimeste hääli ja nende hulgas üllataval kombel ka oma isa häält. Jah, isa pidi ühes meestega viinakeldri juures olema!

Ning neid oligi kurg Joosep üle järve näinud. Viinakelder oli juba siinsamas, paari põõsa taga. Öieti oli see mõisa suur kivi-ait, mille üks ots oli pööratud järve poole. Ja sealt otsast viiski sissekäik viinakeldrisse aida otsas. Kui Illimar pärale jõudis, oli seal suur tegevus käimas. Keldri lähedal seisis paar plaanvankrit, kärbeste käes trampivail hobustel kaeratorbikud peas. Keldri mõlemad uksepooled olid pärani ja must võlvialune lahti vaatamiseks. Mehed pusklesid seal hämaruses, ähksid ja ohkisid.»

Siin juhtusid ka peamised lood Hull-Juhaniga, toatüdruku pojaga, kelle isa teati olevat saksikust soost.

7. Aega on möödunud liialt palju, et eeldada kunagiste nähtuste ja objektide suhteliselt muutumatutena eestleidmist. Aeg on viinud vana, loonud uue eoseid ja kasvatanud need kaasaega. Tuglase lapsepõlve Ahja, «Väikese Illimari» tüüpi-derohke mõisasüda, on unustanud parun Braschi, on olnud killustatud asunikutaludeks ja nüüd kihab siin tänapäeva elu. Endises valges «häärberis» otse «saksisilla» vastas asub keskkool ja peapargitee kõrval, kust kord kostis «sõõri vingumine ja malakate madin», paikneb uus internadihoone. Endine vanalaut, kust Illi piilus uksepraost hullhärga, on Ahja kooperatiivkauplus ja isa Jüri töökoht — pikk ait Kuuste tee ääres — on ümber ehitatud üsna esinduslikuks rahvamajaks. Selle hoone teisel korrusel on raamatukogu, kus leiduvad ka köited pühendusega ühelt «vanalt ahjalaselt». Muidugi ei vajanud rahvamaja enam ka omaaegset teisele korrusele viivat sildteed, mille ehitamisel pisike Friedebert olevat mõned kivid tohtinud paika panna.

8. Aga endise kartulimaa ja pleekaia kohal on nüüd noor haljasala, servas radade lahkmel kivid «kõigi mu seikluste algpunktis». See on «Väikese Illimari» park (rajatud Tartu Üliõpilaste Looduskaitseringil toel 1961—1963, kivid raiunud tuntud Tartu kodu-uuriija Joh. Maadla).

Taastatud on endised kolm rada. Neist viinakeldri poole viiv läks ka Haige-Jakobi linnumajakese juurde. Paremal üle Kuuste tee on peaaegu endises funktsioonis kuivatusrehi.

«Kui ma aga ise äkki tolele kaugele ajale mõtlen, siis näen ennast kahe vana õllekoja uksele seisvat ja ees avanavat pilti vaatavat. Seal on maanteelaiune õu, selle taga hall pistand, siis pleekaed ja veelgi kaugemal mõisa mõlemad kiviaidad, vasaikul käel aga linnumaja ning paremal kuivatusrehi. Aastaajad võivad muutuda, vahel paistab suvepäike, vahel on tuuline sügisilm, vahel sajab isegi lund alla. Aga see pilt ise jääb endiseks, nagu kõigi mu

lapsepõlvemälestuste lähtekohaks,» on mälestustes kirja pandud.

Need paigad annavad kinnituse Tuglase 1914. a. väljendatud veendumusele: «Lapsepõlv määrab seisukoha looduse vastu. Iialgi ei või see hiljem põhjalikult looduse hingetõmbust mõista, kes seda lapsena ei ole õppinud. Nägemata ja teadmata kasvatab loodus inimest. Tähelepanemata õpetab ta oma suurt hoonte ja värvide kunsti. Ta võib õpetada mõistma ja armastama lagedate põldude ja hallide külade ühetoonlust halli taeva all ja ühes sellega kuiva asjalikkust ning mõistuse-inimese argipäiseid askeldusi. Kuid ta võib avada oma värviküllased pildid kirjude kungaste, pärlisärvate järvekeste ja siniste kaugustega ning heita inimese südamesse romantismi tuliseid seemneid.»

Helene Avvus, kellest Tuglas olevat «veidikõne vanemb, aastakõne või», mäletas hästi ühist noorust Tuglasega. Tema kirjeldustes on tõesti mõndagi, mis autor omistanud Illimarile. «Olen peaaegu sa ise,» ütleb Tuglas. Ahjalased aina täpsustavad seda väidet. «Ta oli alati tõsine ja mõttit täis ja mujal es ole kui vanemate meeste man.» Kõige enam muidugi seal kuivatusrehes — Avvus-Jaani ja Mark-Jaani juures. Kandnud see pisike mees nokkmütsi ja jalas olnud tal «halli villatse püksi». Rohkelt on neid episoode, mis pole mahtunud romaaniga kaante vahele. Näiteks lugu valusasti haiget saamisest karjaküünlis kiikumisel või päris nuttu peale ajav virtina «Buubi» matmine suure pirnipuu alla.

9. «Vana, poolenisti maa, poolenisti telliskiviehitis, suure sammalruske kivikatus» päris lapsepõlvkodu oli vana õllekoda, mille kohale 30-ndaal aastail ehitati kaasaegses stiilis elamu. Endise hoone Mihkelsonide korteri poolne ots on ümber kohendatud kõrvalhooneks. Leiad ainult veel seinalahmaka omaaegse iseloomuliku mustriga ja ukse aseme samas paigas. Hoone kunagist väljanägemist koos lapseaegade meeleoludega on 1928. aastast alates püüdnud korduvalt jäädvustada kunstnik Juhan Püttsepp. Tema viimane selleaineline töö «Väikese Illimari kodu Ahjas» valmis aastal 1959.

10. Ülemise järve kohalt, mis ulatus kord koduse kartulikoopani, olevat Tuglase kaasaegse Aleksander Saare mälestuste järgi isegi kord juba korralikult hagu tehtud. Nüüd on siin uus võsa ja silm ei suuda eraldada toonase järve jälgi. Oieti olid siin tammide taha tõkestatud paisjärved, mida hooldas üks mõisateenija. Alles olev ja kord juba mudast tühjaks veetud Keskmine järv on olnud aida-mehe keskmisele pojale ka uppumisohupaik, kui üle järvenuka sai tulnud allikalt. Täispang käes. See kokkukuiivanud

allikanireoit on alles järve loodenurga juures.

Endised «haavapuu oleva ära raotu», ütles Avvuse Leeni. «Väga suur looduse ilu teeb ühel hoobil õnnelikuks ning kurvaks. Kuid esmakordselt õpetasid seda mulle värisevad haavad kahe järve vahel,» kinnitab Tuglas.

11. Kunagised väljavaheteed lähevad külla, aga ka kaugemale läände «metsa kollaste säärikute vahele». See on Soevarik, mille põhjaseriv kannab Härravariku nime. Sinna metsa taha kadus Mihkelsonide kolivanker 1895. a. jüripäeval. Ja Ahjast sai hiljem raamatusse raiumist väärinud mälestus. Siinsamas peab kuskil olema lohk, millesse vanem vend käskinud varakevadisele nirtsuvale maale pikali heita «Friidast-vennal», et päike riided kuivataks. Oli juhtunud järjekordne järve sulpstatamine. Ja seda ei tohtinud teada saada ema.

12. Ahja mõisa peahoonet on pidanud arhitektuuriajaloolane Helmi Üprus (1911—1978) üheks kõige harukordsemaks omataoliste hulgas. Poolkelpkatusega ja kolme risaliidiga liigendatud pika hoone fassaad oma rusteeritud liseenidega, dekoratiivsete aknaraamistutega ning paviljonilaadis peasissepääsuga on ehitusdaatumina pandav aastasse 1740. Eesti Looduskaitse Seltsi kodu-uurija, geodeet Aadu Kumari on seda daatumit kinnitanud ka arhiiviuurikute järgi ja üldse pärines selle paiku ajast mitmeid muidki mõisahooneid (ka näiteks Karja tare). Põhiplaani meenutab, H. Üpruse järgi, eriti Põhja-Saksamaa paleetüüpi mõisamaju, fassaadi dekoor kuulub aga vene 17. sajandi barokkarhitektuuri. Tuntav on Peterburi paleede laad. 1743. a. andis keiserinna Jelizaveta I riigile kuulunud Ahja mõisa viitseadmiral F. N. Guillomotte de Villebois'le.

Koolimajas on Fr. Tuglase nurk, tema büst ning hoone ise seostub ka mitmete «Väikese Illimari» episoodidega. Eelkõige virtinal kosjaskäimise looga. Pargis on aga K. Reiteli loodud hauamälestis Suure Isamaasõja vennaskalmistul.

13. Läbi põlise pargi jõuame taas Tartu—Räpina—Pihkva maanteele. Otse üle tee on endine nn. Vanakõrts, mitmete «Väikese Illimari» osaliste elukoht. Selle kõrval on nüüd kolhoosi masinapargiplats. Kaugemal, Tartu pool, läbi uue kauni kolhoosiküla, viirgab Süvaoruvariku metsamüür. Sinna jõudis välja kunagine hullpull kimbutama puuraidureid.

Meie aga pöördume tagasi raja lähtepunkti.



Ja nagu ikka pidupäeviti, lilled. Lilled Lenini-
le, lilled Lenini parteile. Tänuühiks rõõmsa
lapsepõlve eest.





Fotodele jäi veel Tallinna 7. keskkooli Pavlik Morozovi nimelise pioeeriüleava pidupäev Ajakirjandusmajas. Vastu võetakse täiendust pioneeriperale. Vanempioneerijuht Marianne Muda on ametis verivärskete pioneeride kaelarähtide sidumisega.

«Alati valmis!» Lenini tõe eest.
 «Alati valmis!» meie kodumaa eest.
 Lenini lippu kandes meie anname vande:
 «Alati valmis!» on iga pioneer.
 Nii kõlab pealinna pioneeride laul igal aastal Tallinnas Võidu väljakul, kus V. I. Lenini nimelise Üleilidulise Pioneerorganisatsiooni aastapäeva puhul korraldatakse pioneeride paraad.
 Täna fotoreportaaž toob lugejani heitevõt-

teid sellest ülevast pioneeripeost ajalehe «Säde» fotoreporter Arvo Viilupi kaamera läbi.

Ent pidupäev jääb meelde paljutahuliseks. Kellel esimese pioneeriaastana, kellel esimese paraadmarsiga.

Meelde jäävalt korraldavad oma pioneerikoonduksi Julius-Eduard Sõrmuse nimelise Tallinna Muusikakeskkooli pioneerid. Fotoläätis on nad tabanud pidupäevakoonduselt Tööliste Keldris.



Nõukogude Kool

reportaaž

ASTME- VAHELDUSLIKE JA ASTME- VAHELDUSETUTE TÜÜPIDE PIIRIST KOOLI- GRAMMATIKAS*

MATI HINT

Probleem

«*Õppima*-tüüpi sõnu tuleb rangelt lahus hoida *muutuma*-tüüpi sõnadest.» (E. Vääri, Eesti keele õpik keskkoolile. 8., parandatud trükk. Tallinn, 1978, lk. 79.) See väide tuleneb eesti keele kooligrammatika muutkondadesse ja tüüpidesse liigitamise astmevahelduse-aksioomist: käänd- ja pöörd sõnade muutkondadesse jagamise kõige tähtsamaks, esmaseks liigitusaluseks on sõna astmevahelduslikkus või -vaheldusetus. See kõige tähtsam piir peab olema ka kõige ületamatum: sõna kas kuulub astmevaheldusette või astmevahelduslikku tüüpi, kolmandat võimalust ei ole.

Sellist tüübistamisalust ei ole keegi kunagi teoreetiliselt põhjendanud. Teoreetiliselt on eesti kooligrammatika muutkondade süsteem ainult üks võimalikke süsteeme. Võib-olla on ta laias laastus pedagoogiliselt üsna õnnestunud, aga tema rakendamise järjekindlusega on ilmselt mindud liiale. Pigem sellest liialdatud rangusest kui põhimõttest endast on sünenenud eesti kooliõigekeelsuse üks kõige lootuse-

* Autori tänu artiklis käsitletud probleemide arutamise ning esitatud seisukohti kinnitava lisamaterjali hankimise eest on pälvinud TPEDI diplomand Maret Kägu ja Elva keskkooli õpetaja Uno Kuresoo.

tumaid võitlusloike, kus pealegi võitlus on suurel määral mõttetu, mittevajalik. Kirjutise alguses tsiteeritud rangus on muutunud eesmärgiks, kuigi tüübimäärangutega ei saa veatult hakkama kui tahes kõrge keeleteadlikkusega kollektiivid, keeleõpetajad ja -õppejõud kaasa arvatud. Ometi ei ole koolis ja õigekeelsuses järeleandmisi tehtud, vastupidi, keelekasutuse normaalne ja teoreetiliselt põhjendatav varieeruvus on muudetud jälitamise objektiks.

Rangete tüübivahede õpetamiseks on välja mõeldud juba kurikuulsaks saanud «reegleid» ja «metoodilisi võtteid». Tsiteerime neist mõnda kehtivast 7. klassi õpikust. «Tähelepanu järgmistele *muutuma*-tüüpi sõnadele! Tee *MATTUB* lume alla. Küün *SÜTTIB* põlema. Pidu *LÜK-KUB* edasi. Paat *VETTIB* kalda ääres. Klaas *RAPPUB* autokastis. Kangelane *HUKKUB* lahingus. Nende sõnade meeldejätmiseks kasuta kavalat võtet. Et toodud lausetes on kõigis tegemist kas väiksema või suurema õnnetusega, siis jätagi meelde: *muutuma*-tüüpi kriitilised sõnad on nn. *p a h a d* sõnad.» (J. Valgma, L. Villand, T. Õunapuu, Eesti keele õpik VII klassile. Tallinn, 1975, lk. 34.) Retsept *õppima*-tüüpi kriitiliste sõnade meeldejätmiseks on samast mastist. «Nagu *muutuma*-tüübis, nii on ka *õppima*-tüübis rida kriitilisi verbe, mille vältes sageli eksitakse. Osa neist jääb kergesti meelde, kui mõtled sellele, mida võib teha *t u b a k a s*.» «Mida teeb tubakas? *kasvab, õitseb, küpsseb, kuivab, suitseb, haiseb, maitseb* nagu *õpib* (II v.)» (sama õpik, lk. 42—43). Nii et koolimetoodika nõuab selle koha peal pidevat tubaka meelemlõngutamist.

Järgnevas esitatav väga massiline ja nimeliselt dokumenteeritud välte- ja tüübimääramismaterjal (kokku üle 37 000 määrangu) tõestab ümberlõkkamatult nii lapsiku metoodika täielikku abitust. Kõik «tubakareegli» sõnad ja enamik *muutuma*-tüübi «pahadest» sõnadest on abiturientide tüübimäärangutes kõige vigasemate verbide hulgas (sealjuures seitsmest «tubakareegli» verbist viis vigasastmega 80—100%) ning enamik neist on ka õpetajate tüübimäärangutes paarikümne kõige vigasema tegusõna hulgas.

Kui seda seisu hinnata teoreetilisema pilguga, siis midagi ootusevastast siin polegi. *Õppima*-*muutuma*-tüüpidesse on normitud tegusõnu, millel on ühesugune silbistruktuur ja ühesugused grammatilised tunnused (sihilisus/sihitus või enesekohasus, -u- või -i-sufiksivõid või -tüvevo-

kaalid). Kõige tähtsam siiski on see, et nende tüüpide muutmine, kui tüvi välja arvata, on täiesti ühesugune. Kui lüüa lahti E. Vääri keskkooliõpiku skeem lk. 82—83, jääb üsna arusaamatuks, miks need tüübid üldse lahus on: neil on täpselt ühesugused grammatilised tunnused ja lõpud (*da*-infinitiivis *-da*, lihtminevikus *-si* ja *-s*, umbisikulises tegumoes *-takse* ja *-tud*). Mõnes teises keeles paigutatakse grammatikas ühte tüüpi just ühtmoodi tunnuste ja lõppudega sõnad, meil on traditsiooniks neid normikohaste tüvemuutuste alusel rangelt lahus hoida. Kas nii rangel lahushoidmisel on alati selget funktsiooni ja mõtet, seda pole küsitud, seda on ainult tulemuselt drillitud.

Kahe tüübi grammatiliste tunnuste ja lõppude ühtsus on tüübipiiri ähmastumise üks põhjusi ja samal ajal ka argument liiga range tüüpide lahushoidmise vastu. Kui need tüübid lähevad segamini nii suurel määral, nagu nad lähevad, siis järelikult pole keelele range vahepidamine tüüpide kogu ulatuses tähtis, muidu nad lihtsalt ei läheks nii segamini. Tüüpide range piiristamine on pigem tähtis olnud grammatikutele, kes on oma grammatikaskeemi ületähtsustanud ja kurdiks jäänud sellest tulenevatele raskustele. Eesti grammatikakirjanduse pikemaajalises ja teoreetilisel avaramas plaanis ei ole see asi nii enesestmõistetav. Juba F. J. Wiedemanni meil tavaliselt teaduslikuks nimetatavast grammatikast (1875) kuni tänapäevaste teoreetilisemate grammatikasüsteemideni (tuntumad neist J. V. Veski ja P. Alvre omad) on astmevahelduslikke ja -vaheldusetuid sõnu paigutatud hoopis lähedasematesse suhetesse kui E. Muugi kooligrammatikas, mille nõuded on nüüd eriti rangeks kruvitud. (Ülevaadet vt. A. Kask, Eesti muutkondade süsteemi kujunemisest. — Nonaginta. Eesti NSV Teaduste Akadeemia Emakeele Seltsi Toimetised nr. 6, Tallinn, 1963, lk. 36—57. Ka A. Kask ise eitab astmevaheldust tüübistamise esmakriteeriumina.)

Õppima-muutuma-tüüpide ja mõne teise astmevaheldusliku/vaheldusetu tüübipaari piir on praktilisi raskusi valmistanud sellise tüübistamisepõhimõtte rakendamisest peale. Probleemist on kirjutatud kümneid kas siis *status quo*'d põhjendavaid või liberaalsemat suhtumist soovitavaid artikleid (põhjalikumad või sagedasemad sõnavõtjad on olnud J. V. Veski, E. Vääri, E. Nurm, E. Raiet, M. Kindlam, L. Tuuskam, N. Remmel, R. Nurkse, viimasel ajal eriti T. Erelt ja R. Kull). Õigekeelsuslik normimine on kahe tüübi vahel kõikuva test sõnadest täiesti teadlik. Paar sõna on nüüd lubatud ka kahes tüübis: *sattuma*: *sattub* e. *satub*, *tekkima*: *tekkib* e. *tekib*, laadivahelduslikest *pürgima*: *pürgib* (III

v.) e. *pürib*, *hälbima*: *hälbib* (III v.) e. *hällvib* (ljsaks veel *lugema*-tüübist *pügama*: *pügab* e. *pöab*). Üldise olukorra taustal on õieti kurioossed *hälbima* ja *pürgima* vabandused. Samal ajal kui kümned vältevahelduse ja astmevaheldusetuse vahel kõikuvad verbid on õigekeelsusele ja eriti kooliõpetusele tõeliseks nuhtluseks, mille leevendamiseks kaht tüüpi ei lubata, on vabaks antud kaks harva ja literatuurset sõna. Miks just need, kui näiteks *sulgema* raskused on kõigile teada? Viited astmevahelduse seosele sihilisusega ning astmevaheldusetuse seosele enesekohasusega on liiga ilmselt paikapidamatud, selleks et nendega normimisel opereerida. (Vrd. T. Erelt, Vabariikliku õigekeelsuskomisjoni otsuseid. — «Keel ja Kirjandus», 1973, nr. 1, lk. 52.)

Tegelike raskuste ulatuse väljaselgitamiseks on siinkirjutaja aastaid korraldanud tüübimääramiskontrolltöid pikaajalise staažiga (enamasti kõrgharidusega) eesti keele õpetajatele Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kursuste ajal. 1979. a. täienesid need andmed abiturientidele korraldatud massiliste vältemääramiskontrolltöödega. Viimaseid viisid Eesti NSV Haridusministeeriumi loal läbi TPedI eesti keele ja kirjanduse eriala praeguse lõppkursuse üliõpilased koolipraktika ajal. Õpilastööde materjali esitab detailselt Maret Kägu oma lõputöös «*Õppima-muutuma*-tüüpide piir tegelikult kooliõpetuses», siin on kasutatud selle töö esialgseid kokkuvõtteid, mis on eriti huvitavad võrrelduna õpetajate tulemustega. Mõlema materjalikogu katseverbide loendid ei kattu täpselt, sest õpetajatele saab pakkuda ka haruldasemaid sõnu.

Materjal õpetajatelt

Õppima-muutuma-tüüpide piiril kõikuva test sõnade massiliseks testimiseks valis siinkirjutaja probleemi varasemate käsitluste, oma õpetamiskogemuse ning teise ja kolmandasse vältesse (seega nii astmevahelduslikku kui ka -vaheldusetusse tüüpi) võrdse sobiva silbistruktuuri alusel umbes 150 kõige kriitilisemat verbi.

Kas kõnealune tüübipiir on kahe tüübi vahel kõikuva test verbide puhul üldse omandatav, sellele küsimusele peaksid kõige selgema vastuse andma tüübimääramistestid eesti keele õpetajatele, kes kujutavad endast ju kõige kõrgemat keeleteadlikkuse astet, mis üldse veel on vähegi massiline. Peaks olema mõistlik arvata, et kui üks keelenõue ei ole jõukohane kõrgema eesti keele alase haridusega pikaajalise õpetamispraktikaga tegevõpetajatele, siis on ülekohtune ka liigne rangus selle nõude esitamisel õpilastele.

Nüüd on *õppima-muutuma*-tüüpide piiri omandatavus ja püsivus Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi (VÖT) kursosel läbi testitud ligi viiendikuga eesti keele tegevõpetajatest (Eestis üldse). Osa kõige kriitilisemaid verbe on testitud korduvalt. Testimeetodiks oli kõige lihtsam kontrolltööde tehnika: õpetajatele loeti tüübimääranguks mõdukas tempos ette *õppima-muutuma*-tüüpidesse kuuluvaid verbe (suvalises järjestuses, kumbagi tüüpi enam-vähem võrdsest). Nõudeks oli sõna üleskirjutamine ja ilma pikema järelemõtlemisajata muuttüübi või astmevaheldusmäärangu juurdemärkimine (av. + või — ning mõnikord ka välte- ja laadivaheldus, vastavalt VV ja LV). Enne testi käsitleti iga kord probleemi teoreetiliselt, hilisemaid testsõnu siiski eraldi harjutamata.

Nende kontrolltööde materjal esitatakse koondtabelina, kuhu on paigutatud verbid, mis andsid üle 10% vigu (mitme rühma töodes kasutatud verbide puhul on aluseks keskmine). Kokku on selle koondtabeli saamiseks osaliseks 194 eesti keele õpetajat oma 16 000 tüübimääranguga. Tulemuste kokkuvõtetes on vigadeks loetud ka ilmsed parandused (sest nad näitavad kõhklust tüübimäärangul või kahekordset tüübimäärangut — neid juhte oli umbes 10% vigadest).

Õpetajate rühmad olid järgmised:

J = Jõgeval 1977. a. suvel 50 keskmiselt 15-aastase (7—25 aastat) tööstaažiga kõrgema eesti keele alase haridusega tegevõpetajat (seas ka paar VÖT-i metoodikut ja õpikute autorit); testiti 50 verbi, kogu materjal andis 2500 tüübimäärangut; üle 10% vigu tehti 13 katseverbi puhul (need on esindatud koondtabelis), 13 vigaseima verbi osas oli tüübimääramiseksimusi keskmiselt 27,5%;

V = Värskas 1978. a. suvel 50 4.—8. klasside eesti keele õpetajat, keskmise tööstaažiga 18 aastat, ligi 90%—l kõrgem või lõpetamata kõrgem eesti keele alane haridus; testiti *õppima-muutuma*-tüüpide 50 verbi, materjal andis taas 2500 tüübimäärangut; vigasemate verbide koondtabelisse jõudis 22 katsesõna, mille keskmine vigasus oli ligi 27%.

V* = Värskas 1978. a. suvel 44 kõrgema haridusega eesti keele õpetajat (psühholoogia kursusel); testiti 88 *õppima-muutuma* ja *lugema-elama* tüüpide verbi, kusjuures 38 inimest kirjutasid järgmisel päeval korduskatse samade verbidega (mis esitati vastupidises järjekorras); nii sai andmeid ka tüübimäärangute püsivuse kohta; kogu materjal andis 3340 paaris-määrangut ja 520 üksikmäärangut (kokku 7200 tüübimäärangut); selles katses oli materjali hulgas palju kindla tüübiga verbe,

milles vaid üksikud juhuslikult eksisid; 22 kõige kriitilisemal verbil (mis jõudsid üle 10% veapiiri) oli tüübimäärangute keskmine vigasus 28%; kahe vastamisjuhu põhjal oli järjekindlalt õigeid tüübimääranguid nende 22 kriitilisema verbi osas napilt 62%, järjekindlalt vigaseid tüübimääranguid umbes 18% ning kõikuvaid tüübimääranguid (üks päev õige, teine päev vale) veidi üle 20%; vigaseid ja kõikuvaid tüübimääranguid oli 22 tabeliverbi osas kokku 38%;

T* = Tallinnas 1978. a. sügiskulvel 50 kõrgema haridusega väga pikaajalise tööstaažiga eesti keele õpetajat, kellega testiti 50 *õppima-muutuma* ning *lugema-elama* tüüpide verbi; 26 õpetajat kirjutasid samal päeval sama töö teistkordselt (ka sõnaloend samapidi); see materjal andis 1300 paaris-määrangut ja 1200 üksikmäärangut, kokku 3800 tüübimäärangut; 26 kõige kriitilisema verbi osas (vt. koondtabelit) olid tulemused järgmised: vigaseid tüübimääranguid 29%, järjekindlalt õigeid tüübimääranguid umbes 63%, järjekindlalt vigaseid tüübimääranguid ligi 16%, kõikuvaid määranguid (kord õige, kord vale) — üle 21%; vigaseid ja kõikuvaid tüübimääranguid nende 26 verbi osas oli kokku üle 36%.

V rühma (Värskas 50 õpetajat) katsesõnad on läbi testitud ka Tallinna Pedagoogilise Instituudi eesti keele ja kirjanduse eriala II—IV kursuse üliõpilastega, kellel süstemaatiline morfoloogiakursus seljataga (see lisab materjalile veel 2500 tüübimäärangut). Neid andmeid ei hakata eraldi ära tooma, üldiselt paigutuksid nad ootuspäraselt vigasuse poolest abiturientide ja õpetajate vahepeale, siiski tunduvalt lähemale õpetajatele. Üksikud verbid olid üliõpilastel õpetajatest märksa kõrgema vigasusega (*küpsama, lausuma, õitsema, säilima*), teised jälle õigemad.

Kordamise efektist annab aimu V* rühma (Värskas psühholoogia kursusel) kordustest sama materjaliga üks päev hiljem: selles tehti umbes 1/5 võrra (20%) vähem vigu kui eelmisel päeval (ilmselt tundsid paljud huvi oma tüübimäärangute õigsuse vastu). Kõik andmed räägivad aga selle poolt, et ebafunktsionaalsete diferentside harjutamine ei anna püsivat, pikaajalist efekti. Ilmselt on funktsionaalselt ebaoluline ka kahe tüübi vahel kõikuva verbi norming, seepärast ta ei kinnistugi.

Võib veel lisada, et veatult ei kirjuta sellist kontrolltööd ükski eesti keele õpetaja, metoodik, õppejõud või õppekirjanduse autor. Kui verbide loend on vähegi kriitiline, siis on ka iga viies-kuues sõna valesti määratud. Kõiki tüübimääranguid mõjustavaid faktoreid välja selgitada pole

vist võimalik (ega vajalikki). Mõne test-sõna vigasusastme suur kõikumine eri rüh-mades võib küll juhtida mõttele õpetaja-tegi keeletunde ebastabiilsusest, kuid kõige vigasemate (vigasusega üle 10%) verbide loendi suur kattuvus eri rühma-des ei lase arvata, et koondtabeli verbi-loend on juhuslik.

Materjal abiturientidel

Õpilasmaterjal võtab kokku 1979. a. ke-vadel ja sügisel Tallinna, Kärda, Viljandi, Pärnu, Haapsalu, Põltsamaa ja Valga keskkoolide lõppklassides tehtud välte-määramiskontrolltööde tulemused. Põhi-mõtteliselt ei erinenud need tööd mille-gagi tavalistest vältemääramistöödest, nagu neid kogu kooliaeg tehakse. Välte-määrangut nõuti lauses allakriipsutatud sõnadest, mille järele oli jäetud sulgudes ruumi vältenumbri märkimiseks. Näiteks nii: *Igaüks toimib (...) oma parema ära-nägemise järgi, nii kuidas olukord tin-gib (...)*. Tekstid olid paljundatud nel-jas erinevas variandis, pinginaabrid kir-jutasid kõikjal erinevaid variante. Igas variandis nõuti 29—34 kriitilise sõna välte-määrangut ning peale selle kümme-konna diagnoos sõna vältemäärangut. Viimased pidid näitama, kas abiturient üldse põhi-mõtteliseltki oskab vältet määrata või kas ta võtab ülesannet tõsiselt. Sellisteks diagnoos sõnadeks olid esmavälte lised ning eksimatu teise ja kolmanda vältega sõnad, nagu *vanu, keha, suvine, lipud, tukid, suppi, lõkkesed, akna* jne. Kui sellistes diag-noos sõnadest oli välte määramisel eksimusi üle 25%, siis neid töid uuritavate tüübi-kriitiliste sõnade statistikas arvesse ei võetud.

Kõigepealt pakubki suurt ja mõnevõrra kurbagi huvi vältemääramisoskus ilmselge vältega sõnadest. Jäägu siin nimetamata, milliste koolide abiturientid oskavad kõige halvemini teadlikult vältet analüü-sida ja määrata (õpetajad ise võiksid küll asja vastu huvi tunda). Tase on väga eba-ühtlane, piisab kui ütelda, et on koole (sealhulgas ka Tallinnas), kus lõppklassi-des ligi 50% abiturientidest ei saa hak-kama välte määramisega ka kõige lihtsa-matel juhtudel. Parimates klassides on välteoskajaid 80—85%.

Siit sugeneb tõsine kahtlus kogu eesti keele morfoloogia vältekeskse õpetamise otstarbekuse ja efektiivsuse suhtes. Ei saa arvata, et inimesed, kes ei oska teadlikult vältet määrata, kasutavad ise kogu aeg mittekirjakeelset või süsteemitut sõna-vältet. Vastupidi, on üsna kindel, et tead-liku välteanalüüsi puudulikkus neid ei häiri. Kui aga samal ajal suur osa morfo-loogiast on üles ehitatud eksimatute tead-

like vältemäärangute eeldusele, siis siin-sete tulemuste valguses on karta, et see eeldus ei ole töökindel.

Abiturientidele korraldatud vältemää-ramistöödes testiti *õppima*-tüüpi normitud välte- ja laadivahelduslikke verbe (kokku 59 sõna), *muutama*-tüüpi normitud verbe (40) ning lisaks veel *mõte*-tüüpi normitud välte- ja laadivahelduslikke käändsõnu ja astmevaheldusetutena normitud *aasta*-tüüpi *e*-omadussõnu. Et hinnata ühe ja sama inimese vältemäärangute püsivust kõikuva välte ja tüübiga sõnades, selleks korraldati täpselt samu töid umbes nädalase vaheajaga (sama õpilane kirjutas sama varianti). Niisiis on järgnevad andmed saadud paaristööde analüüsist, kus iga arvesse võetav (diagnoos sõnadest vähe vältevigu) testipaar annab iga testsõna kohta kas kaks korda õige vältemää-rangu, kaks korda vigase vältemäärangu või kõikuva vältemäärangu (üks kord õige, teine kord vale). Eksijate protsent arvu-tatakse iga sõna puhul kaks korda ek-sijate ja kõikumate koondarvust. Eraldi huvi pakub vältemäärangute kõikumine. Viimases ei saa sugugi järeldada, et see ka-jastab vaid vältemääramise oskamatust, sest vältemäärangud kõikusid samas dia-pasoonis või ulatuslikumaltki ka õpetajate paaristöödes.

Arvesse võetavaid paaristöid oli kont-rolltöö neljas erinevas variandis 66, 84, 91 ja 97 paari enamiku sõnade osas ning 125, 117, 114 ja 131 paari laadivahelduslike sõ-nade ja nende vältevahelduslike sõnade jaoks, kus vältemuutus avaldub ortograa-fias, samuti vastavate *muutama*-tüüpi verbide puhul (*sulgeb* või *suleb*, *sulgib* või *sulib*, *lehtib* või *lehib*, *süttib* või *süt-tib*, *settib* või *setib* jne. puhul selgitati tüübimäärang ortograafilise vormi järgi — seega oli siin võimalik arvesse võtta ka neid töid, milles diagnoos sõnad näitasid vältemääramisvõimetust).

Järgneva «õpilastabeli» aluseks on kok-ku üle 18 800 vältemäärangu ja ortograa-filise vormi (ning nende kaudu ka tüübi-määrangu) ehk üle 9400 paarismäärangu (Tallinnast üle 4450, Valgast ligi 1750 ja põhjaeesti keeleala perifeeriakoolidest ligi 3200).

Kõikumuste tõttu erinevates materjali-kogumites pole eksijate protsente esitatud väga täpselt, vaid verbid on rühmitatud vigasuse astmikkude. Täristatud on verbid, mis on ühised «õpetajate tabeliga». Kõi-kuva välte või vormi saanud verbide loendid on samuti esitatud eraldi õpeta-jatele ja abiturientidele.

Kuna kontrolltööd korraldati erinevatel murdealadel, siis pakuks mõningat huvi tüübimäärangute erinevus murdetausta kajastusena. Siin esitatakse siiski ainult kõigi koolide põhjal arvatud koond-

andmed, sest eri murdealade vältēmäärangutes polegi suuri süstemaatilisi erinevusi ning perifeeriakoolidest on ka liiga vähe töid eraldi statistika jaoks. Ka ei saa keelekorraldus tänapäeval enam orienteeruda ühtede või teiste murrete välte selgele eelistamisele, kui võistlevad välted võrd-selt hästi sobivad kirjakeele süsteemi.

Perifeeriakoolidest ainsana oli õpilastöid massiliselt Valgast, lõunaeesti murdealalt. Mingit järjekindlat murdeväldet ei ole ka nende töödes märgata, ainult üksikjuhtudel võib üsna kindlalt väita murdemõju. Näiteks oli Valgas maitsevad välte puhul kaks korda õigesti määrajaid ainult 11%, kaitsevad välte puhul Tallinnas ja põhjaeesti keeleala koolides kokku aga üle 30% (aga siingi domineerib normivastane III välde või kõikuv vältēmäärang). Ka mitmes teises verbis määrati Valgas III väldet (seega astmevaheldusetut tüüpi) kõrgema protsendiga kui põhjaeesti keelealal (õppima-tüübis vaaruma ja taaruma ning muutuma-tüübis hoiduma ja võrsuma puhul; teiselt poolt andsid muutuma-tüübi rappuma ja võppuma vigaseid

vorme rapub ja võpud Valgas rohkem kui põhjaeesti keelealal). Need erinevused nihutavad koondstatistikas ka kõige suuremate diferentsidega verbe vaid ühe veeru võrra paremale (vähemvigasteks) või vasakule (vigasemateks), sest Valga tööde osa oli kogumaterjalist alla 20%. Kuna lõunaeesti keelealal on enesekohaste tegusõnade astmevaheldusetuse tendents üldiselt ette jõudnud samast tendentsist põhjaeesti keelealal ja samal ajal on kindel, et see tendents levib ka põhjaeesti keelealal, siis kajastab koondtabel tüübi vahetamissegadust pigem tegelikkusest tagasihoidlikumalt (lõunaeestilise materjali osakaal on suhteliselt väike ja õpetamise efekt peaks kõikjal suurendama normitud tüüpide protsenti). Siin esitatavate suhtumiste taustal (mis algatati juba keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamisel 31. okt. 1979, vt. H. Saari, M. Hint, V. Jalakas, R. Kull, H. Rätsep, Reeglistus keelekorralduses ja kooligrammatikas. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 1, lk. 23—24) kaotavad sellised murdetäustaga seotud erinevused oma akuutsuse. (Järgneb.)

N. K. KRUPSKAJA

KOOLIST

■ Laste õpitöö koolis on vaja korraldada nii, et nad mitte ainult võtaksid vastu seda, mida neile räägitakse, vaid oskaksid ka iseseisvalt õppida, näidata oma töös initsiatiivi.

■ Tõeline pedagoogika on huvitavaim teadus. Kasvavast põlvkonnast tuleb leninlikult kujundada kollektiviste, kes oskaksid ehitada helget, rõõmsat ja valgustatud tulevikku. Siin on vaja suurt tööd ereseega, on vaja osata teraselt vaadelda elu, jälgida selle kiiret, tormiliselt tunglevat kulgu, osata käia eluga üht jalga, üht jalga suurte ülesannetega, mis seisavad meie ees. Ja vaja on lapsi armastada.

ÕPETAJAST

■ Me tahame, et õpetaja oleks armunud oma õppeainesse, et ta tunneks selle vastu huvi ja oskaks seda edasi anda lastele.

■ Õpetaja peab kõigepealt tundma oma ainet, seejärel oskama seda edasi anda. Suur kunst on anda teadmisi edasi populaarses vormis, sellest küljest, kust vaja, et kõita õpilasi, osata peatuda kõige tähtsamal, osata eraldada olulisim ebaolulisest, kõigest sellest jutustada konkreetselt ja näidete varal.

■ Õpetaja peab valdama õpetamise metoodikat: peab oskama lihtsalt, elavalt, kujukalt jutustada lastele sellest või teisest faktist või sündmusest; peab oskama illustreerida jutustust eredate näidete, jooniste, katsete, õppekursioonidega, oma töömeetodiga — korraldada õpetamine nii, et see huvitaks õpilast; oskus esitada küsimusi, mis selgitaksid välja õpilaste arusaamise ja teadmiste taseme, oskus aimata, mis on õpilastele arusaamatu ja seda arusaadavalt selgitada; oskus äratada õpilaste omaalgatust, anda ülesandeid, mis seda ergutaksid; oskus õigesti jaotada ülesandeid laste vahel ea- ja jõukohaselt; oskus õpetada lapsi iseseisvaks tööks konsultatsioonide ja süstemaatilise kontrolli kaudu.

■ Kui õpetaja ei õpeta last raamatuga iseseisvalt töötama, relvastab ta teda halvasti iseseisvaks tööks vanemates klassides, ja seal tuleb tal kõik ära seletada.

TARTU AJALOO ÕPETAMISEST *

HILLAR PALAMETS

TARTU EESTI RAHVUSLIKU LIIKUMISE KESKUSENA

Ajaloo arengu seisukohalt oli täiesti põhjendatud, et eesti rahvusliku liikumise peamiseks keskuseks kujunes XIX sajandi 60. aastatel koolide ja ülikoolilinn Tartu. Vaatamata baltisaksa elemendi domineerimisele oli sinne vaimne õhkkond kohaliku põlisrahva rahvuslike taotluste mõistmises siiski mõnevõrra soodsam kui teistes Eesti linnades. Seepärast polnud sugugi juhuslik, et endale juba nime teinud lehemees J. V. Jannsen valis pärast Pärnust lahkumist uueks eluasemeks Tartu, kus ta hakkas 1863. a. välja andma ajalehte «Eesti Postimees». Tartu ülikoolis õppis tol ajal küll vaid üksikuid eestlasi, kuid Emajõelinna keskkhariduslikes õppeasutustes hakkas maarahva poegade osa muutuma juba märgatavaks.

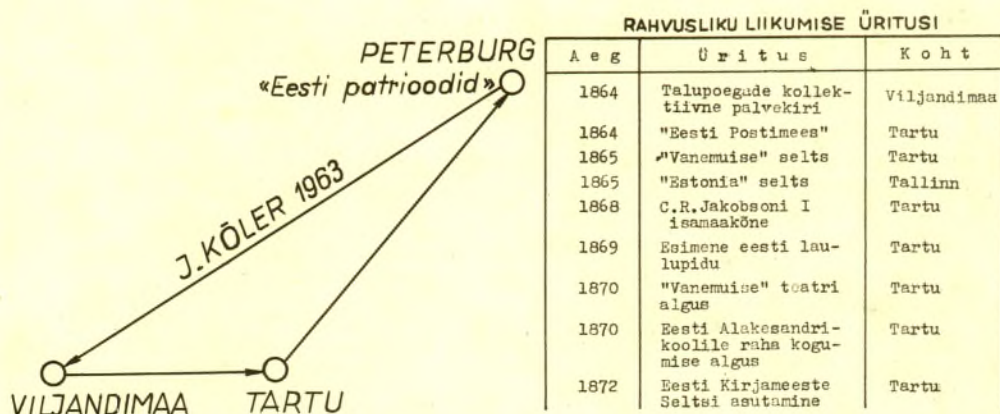
* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 4.

Enamikus olid need maalt tulnud poisid ja nende kaudu toimus vahetu side Tartus toimuvate kultuuriliste ja rahvuslike ürituste ning talurahva vahel. Tuginedes eestlastest käsitöölisele ja õppivale noorsoole, pandi Tartus alus laulu- ja mänguseltsile «Vanemuine», mis taotles oma tegevuses hoopis laiemaid kultuurilisi sihte kui analoogiline «Estonia» selts Tallinnas.

Asudes 8. klassis õpetama eesti rahvuslikku liikumist ja iseloomustades Tartu linna osa selles, oleks otstarbekas tugineda uue aine esitamisel järgmisele lihtsale tahvliiskeemile. Skeemi joonistamiseks eraldame vasakul umbes $\frac{2}{3}$ tahvlist, paremal pool vabaks jäänud osale kirjutame aga rahvusliku liikumise algperioodi tähtsamad üritused tabelina (vt. joonis all).

Käsitluse alguses iseloomustame rahvusliku liikumise kolme peamist keskust 1860. aastatel. Tsaaririigi pealinn Peterburi oli tol ajal enam kui 660 000 elanikuga suurlinn, kiiresti kasvav tööstuslinn ning paljudest Venemaa rahvustest ja rahvastest kultuuritegelasi koondav keskus. Võrreldes Baltimaade saksastunud linnadega olid eesti intelligentsidel siin hoopis vabamad võimalused tegutsemiseks. Unustada ei tohi ka Peterburis elavate läti rahvusliku liikumise tegelaste eeskujut.

Peterburi eesti patriootide hulgas oli koloriitsemaid kujusid maalikunstnik J. Köler, kes 1860. aastate alguses oli tagasi tulnud pikemalt reisilt Itaaliasse. Seal oli teda vaimustanud Garibaldi juhitud hargnenud laialdane vabadusliikumine. 1863. a. suvel külastas Köler oma vanematekodu Viljandimaal ja puutus kokku siinsete talupoegadega. Nähes eesti talurahva majanduslikult rasket ja rahvuslikult õigusetut olukorda, hakkas Köler Viljandimaa talupoegi innustama võitlusele oma õiguste eest. Nii hakati organiseerima kollektiivset palvekirja, mille toimetamine tsaari kätte pidi toimuma Peterburis elavate suguvendade kaasabil. Tagasiteel pealinna peatus J. Köler Tartus ja kohtas siinseid ärksamaid eestlasi.



Nii tekkis otsene side Peterburi, Viljandi-
maa ja Tartu rahvuslikke eesmärke taot-
levate ringkondade vahel. Köleri teekonna
ja selle tulemusena kujunenud sideme
märgime skeemile erksavärvilise joonega.

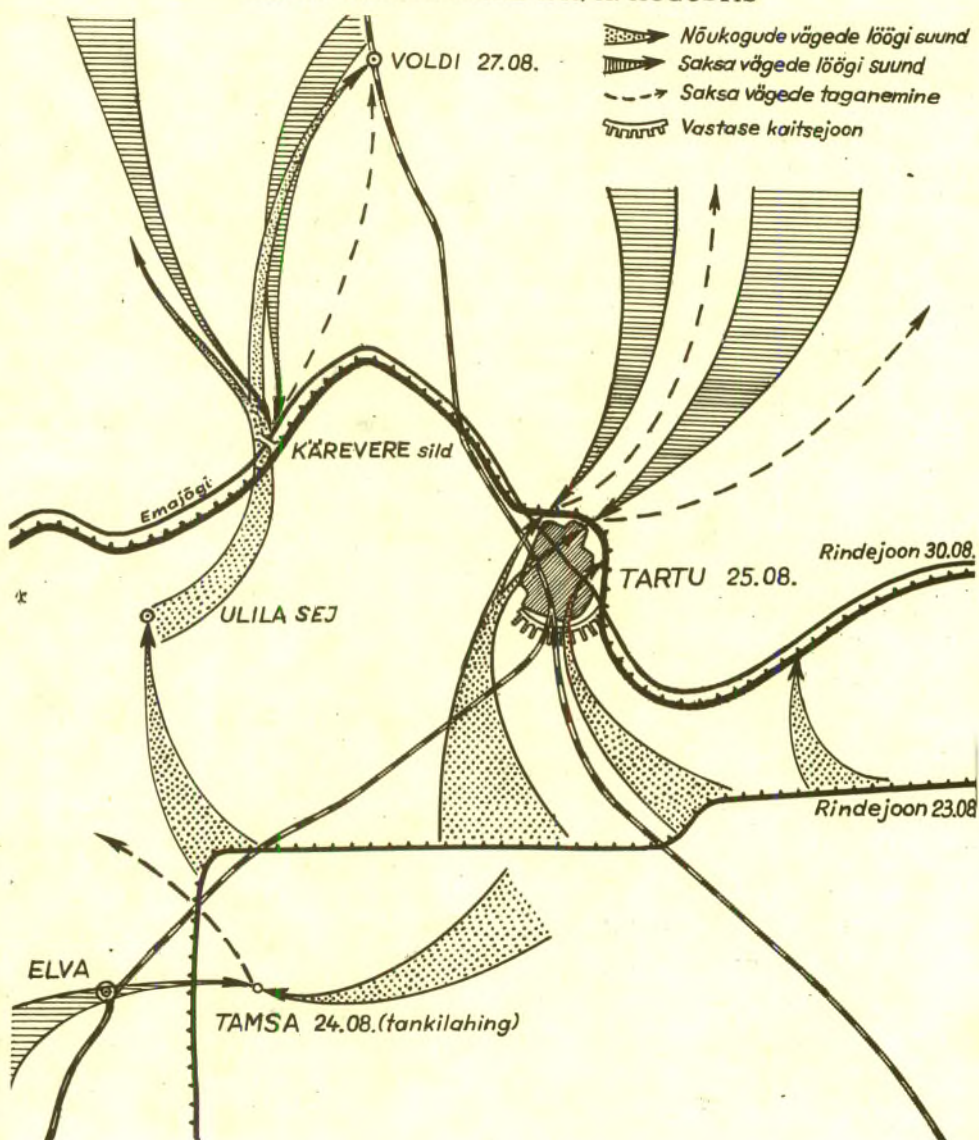
Edasi kanname tahvlile tabelina rahvus-
liku liikumise 9 tähtsamat üritust ning
laseme õpilastel õpikust leida, kus kohas
nimetatud ettevõtmised toimusid. Nii ilm-
neb selgesti Tartu kui rahvusliku liiku-
mise peamise keskuse osa. Napp aeg ei
võimalda üksikasjalisemalt peatuda kõigi
ürituste juures. Küll võiks õpetaja konk-
reetsetele faktidele tuginedes iseloomus-
tada C. R. Jakobsoni esimest isamaakõnet
«Eesti rahva valguse-, pimeduse- ja koi-
duaeg», mis peeti Tartus «Vanemuise»
seltsis 1868. a. sügisel ja milles C. R. Ja-
kobson andis täiesti uue seletuse eesti
ajaloole, idealiseerides seejuures teadli-
kult vanade eestlaste majanduslikku ja
kultuurilist taset, et tõsta maarahva hul-
gas lugupidamist oma mineviku vastu
(vt. C. R. Jakobson. Valitud teosed I,
Tallinn, 1959, lk. 293 jj.).

Emotsionaalse pildi esimesest Eesti üld-
laulupeost Tartu saab anda tuginedes
R. Põldmäe sisukale uurimusele «Esimene
Eesti üldlaulupidu 1869» (Tallinn, 1969).
Loomulikult tuleb selles raamatus leidu-
vast rikkalikust materjalist teha hoolikas
valik, tõstes esile just laulupeo kontserti-
dega ja lauljate kojuõpiduga seostuvat
ilmekat materjali.

TARTU VABASTAMINE 1944. AASTA AUGUSTIS

Õpikus on Tartu vabastamise operatsioo-
nile 1944. aasta augustikuu lõpul antud
vaid paar nappi rida. Tegemist on aga
sündmusega, mis õige meetoodilise käsitle-
mise korral on suure kasvatusliku väär-
tusega ja seda mitte üksnes Tartu linna
ja rajooni õpilaste sühtes.

TARTU VABASTAMINE 1944. A. AUGUSTIS



Parema ülevaate andmiseks sellest operatsioonist joonistame tahvlile Tartu lähema ümbruse kartoskeemi ja tähistame tugeva punase joonega rindejoone Tartu vabastamise operatsiooni alguseks, 23. augusti hommikuks. Üldistatud kujul meenutas rinne täisnurka ja sellele märgime Nõukogude vägede viis peamist pealetungisuunda. Neist kõige idapoolsem ulatus Luunja—Kastre piirkonnas Emajõeni. Teine suund kulges paralleelselt Tartu—Petseri raudteeliiniga ja suundus kagust otse Tartusse. Kolmas suund viis Tartust lääne poolt mööda, samuti nagu neljaski, mis suundus üle Ulila Kärevere sillale Emajõel. Kasutades Tartut ümbritseva maastiku eripära, pidid neis suundades ründavad väed jõudma hoogsa löögiga fašistide paremale tiivale ja arendama edu fašistide tagalas põhja pool Emajõe. Viies löök oli suunatud läände, et vabastada Elva ja jätkata vaenlase väljakihutamist Võrtsjärve suunas.

Taibates olukorra ohtlikkust, koondasid hitlerlased oma jõud Tartu ja Elva kaitseks ning plaanitsesid omapoolset vastulööki, et nurjata Nõukogude vägede pealetung ja edu korral piirata need koguni ümber. Selleks toodi kiires korras Riia alt Elvasse tugev tankiüksus, mida juhtis eelnevates lahingutes silma paistnud kindral von Strachwitz. See tugev soomusrüksikas pidi andma ootamatu löögi Elvast itta ja purustama Tartu suunas pealetungivate Nõukogude vägede tagala. Kolm päeva — 23.—25. augustini 1944 — Tartu lähistel ja Tartus toimunud ägedad lahingud näitasid aga fašistide plaanide eba-reaalsust ning Nõukogude armee ja sõjakuusti kindlat üleolekut.

Andnud sel moel ülevaate olukorrast Tartu all operatsiooni alguses ning võitlevate poolte plaanidest, hakkab õpetaja tahvlikskeemile tuginedes kirjeldama sündmuste tegelikku käiku.

Üldpealetung Tartule algas 23. augusti hommikul. Tartust ida pool paisati fašistid küll Emajõe põhjakaldale, kuid neil õnnestus siin ligemale kolmeks nädalaks kaitsele jääda. Luunja—Kastre rindelõiku toodi septembri alguses üle Lämmijärve Eestisse saabunud Eesti laskurkorpus, kes hakkas tegema ettevalmistusi Emajõe forsseerimiseks, mis teatavasti toimus 17. septembril.

Vaenlane avaldas tugevat vastupanu kagust Tartule lähenevale 86. diviisile, kasutades selleks varem ettevalmistatud kaitseliine ning lennuväe aktiivset tegevust. Hoopis nõrgem oli fašistide vastupanu Tartust lääne poolt edasitungivatele vägedele, kes olukorda kasutades arendasid kiiresti edu. Nõukogude vägede eest taanduvad fašistid olid sunnitud päev enne kokkulepitud aega õhkima Ulila elektri-

jõujaama, mistõttu Tartu jäi vahetult enne lahingute algust ilma elektrita. See päästis aga mitu olulist objekti õhkimisest, sest enam ei saadud kasutada lõhkelaengute juurde paigutatud elektrilisi sütikuid.

24. augusti pärastlõunal hõivasid Nõukogude väed Kärevere silla Emajõel ning liikusid edasi Laeva ja Kärkna suundades. Sama päeva hommikul algas von Strachwitzi üksuse pealetung Elvast itta. Siin hargnes ligemale 100 vaenlase soomusmasina ja Nõukogude jalaväe ning tankihävitajate vahel erakordselt äge lahing, mis lõppes vaenlase peajõudude purustamisega. Tamsa küla juures toimunud heitluses langes ainsa kindralina Eesti NSV vabastamislahingutes 189. laskurdiviisikomandör P. Potapov, kes mõni päev hiljem maeti Tartu Toomemäele, hiljem aga maeti ümber Moskva Novodevitšje kalmistule.

Õöl vastu 25. augustit pöördus Tartust lääne poolt mööduv 146. laskurdiviis ootamatult rindega linna suunas ja alustas koidikul, pärast tugevat suurtükitle ettevalmistust otsustavat rünnakut linna vabastamiseks. Kagust, piki Võru maanteed tungis samal ajal linna 86. diviis. Vaenlane lootis asuda püsivale kaitsele Emajõe joonel, kuid see lootus varises veel samal päeval kokku, kui Nõukogude väed ületasid pärastlõunal mitmes kohas Emajõe ja paiskasid pimeduse saabumiseks vaenlase Tartust välja. 25. augustil kell 22 loeti juba raadios ette kõrgema ülemjuhataja käskkiri, mille kohaselt Moskva saluteeris Tartu vabastajatele — 3. Balti rinde vapratele vägedele 20 kogupauguga 224 suurtükist. Tartu vabastamisel silma paistnud 15 väekoondisele ja väeosale anti Tartu nimetus, osa neist autasustati selle võidu eest ordenitega.

Kuid rinne jäi Tartu lähistele peatuma. Suurte jõupingutuste hinnaga õnnestus vastasel tõrjuda Kärevere juures üle Emajõe tunginud Nõukogude üksused tagasi Emajõe lõunakaldale. Tartu all võtsid fašistid ette kaks suurt vasturünnakut, et ka siin jõuda Emajõeni, kuid tulemusetult. Siiski asus vaenlase suurtükivägi sedavõrd lähedal Tartule, et sai võtta linna oma tule alla ja teha sellele just süütemürskudega suurt kahju. Taolises rindelinna seisukorras elas Tartu kolm nädalat, kuni 17. septembri hommikul alanud pealetung paiskas vaenlase lõplikult Tartu alt minema.

Selline operatsiooni kirjeldus, mis põhilises osas tugineb A. Kalvo uurimustele «Nemad vabastasid Lõuna-Eesti» (Tallinn, 1972) ja «Изгнание фашистов из Южной Эстонии» (Tallinn, 1976), annab õpilastele küll ülevaate operatsiooni käigust, ei ava aga seda dramaatilist pilti, mis avanes Tartu vabastajatele ning linna jäänud

vähestele elanikele, kes vabastamislahingutele kaasa elasid. Siin saab õpetaja edukalt kasutada toleagsete sõjakirjasaatjate vahetuid muljeid.

Kapten A. Beilin, kes jõudis Tartusse otse pealetungivate vägede kannul, kirjutab paar päeva hiljem ajalehes «Sovetskaja Estonija»: Raudteeviadukti sild on langenud Riia tänavale. Läbi põlevate tänavate joostes katavad võitlejad silmnäo pilotkaga, et tuli ei kõrvetaks nägu. Taanduvad fašistid on mineerinud mitmeid maju ja nüüd lõhkevad viitsütikutega miinid kõrvulukustavate plahvatustega.

Punaarmeelane näitab ajakirjanikule teed ülikooli juurde ja jutustab, et enne pealetungi algust tulnud nende juurde kindral Sergei Karapetjan, 146. diviisi ülem, ja käskinud igati hoida Tartu vana ülikooli kui üldrahvalikku vara. Ülikooli säästmiseks moodustas kindral Karapetjan automaaturitist ja sapööridest löögirühma, kes löid vaenlase kiiresti Toomemäe ja peahoone piirkonnast välja ning võtsid ülikooli hooned oma kaitse alla.

Lisada tuleks veel nii palju, et 146. diviis oli formeeritud 1942. aasta talvel Kaasanis ja selle diviisi ohvitserkonna enamiku moodustasid Kaasani Riikliku Ülikooli õppejõud ja aspirandid, kellele Tartu sõsarülikool tähendas vägagi palju. Ja egas kindral Karapetjanilgi olnud teadmata, et selles ülikoolis on omal ajal õppinud tema kuulus kaasmaalane Hatšatur Abovjan.

Järgmisel päeval jõuab Emajõelinna «Rahva Hääle» noor kirjasaatja Juhan Smuul. Ta kirjutab sellest aasta hiljem ajalehtedes «Sirp ja Vasar» ja «Noorte Hääle» (25. august 1945).

«Me ei näe Tartut, kuna vahemaa on liiga pikk. Näeme ainult kujutatut, tuulevaikuses liikumatut halli pilve, millel hooti väreleb leekide punakas kuma...

Oleme Tartus. Auto teeb järsu pöörde ja peatub leegitseva Töölismaja (praegu on seal EPA peahoone — H. P.) ees.

Riia tänav, kuhu pidime keerama, tekitab kujutluse põrguvärvast. All on tume, suitsune tühemik, kuna tänavakohal leegid põimuvad, moodustades mingi tulevõlvi.

Töölismaja on tules. Võib-olla süttis ta alles tund või paar tagasi, kuna ülemiste korruste aknaraame närib tuli isukalt ja tõusva jõuga...

Minnes 26. hommikul läbi Tartu, tundus, et vana linn, Eesti kultuurielu keskus, on surnud. On midagi õudset tühjas, põlevas linnas, elutuina tunduvates tänavates, kurjas vaikuses, mida käristavad järsud mürsuplahvatused... Selle päeva jooksul süttis «Vanemuine», rida teisi kultuuriasutusi ja tehaseid, rääkimata elumajadest.

Elanikkude arv, kes eluga riskides jäid linna, võis ulatuda vahest tuhandeni. Suurem osa varjas end Toomemäe all olevas pommivarjendis. Pimedad, kitsad, madalavõitu käigud; künlad ja suitsevad tattninad; sisselangenud nägudega inimesed istumas oma kompsudel. Kuid sinna murdis nagu valgus sisse, kui rääkisime neile sakslaste minemapeksmisest, inimestes oleva ähmase hirmu alusetusest, tööst, vabadusest ja leivast. Rääkisime Eesti laskurkorpuse võitlusteest, eesti meeste tagasitulekust ja siis rohkem ei saanudki rääkida, kuna korraga oli meie ümber nii palju inimesi, lootuse ja ahastusega silmis pärimas teateid oma poegade, meeste ja vendade kohta.»

E. Tõnuristi ja M. Laossoni juhtimisel tegutsenud Tartu operatiivgrupp alustas kohe tegevust ülikoolilinna taasellustamiseks. Peagi hakkas ilmuma kohalik ajaleht. Elanikele, kes sõjavarjust pöördusid pooleldi hävitatud linna tagasi, hakati küpsetama leiba. Algas tänavate koristamine rusudest, tööstusettevõtete taastamine. Suur töö tehti lühikese ajaga ära Tartu Riikliku Ülikooli tegevuse taastamiseks. 17. novembril 1944, seega vaid 82 päeva pärast linna vabastamist ja 61 päeva ajast, mil Tartu lakkas lõplikult olemast rindelinn, avati aktusega soojaköetud ja elektriga valgustatud aulas taas Tartu Riiklik Ülikool.

*

Eeltoodud metoodilised fragmendid viitavad vaid mõnedele võimalustele Tartu linna pika ja rikka ajaloo sõlmküsimumste õpetamisel meie koolides. Nende teemade lähem käsitlemine ei tohiks olla liiast ei 1980. aastal, mil Tartu tähistab 950 aastat linna esmakordsest mainimisest, ega ka järgnevatel õppeaastatel, mil juubilari seisusesse tõuseb auväärne Tartu Riiklik Ülikool, meie maa vanimaid ja kuulsamaid kõrgkooli.

MÄNGU- ELEMENTIDELE RAJATUD KUNSTI- ÕPETUSLIKUD ÜLESANDED ALGKLASSIDES

SILVIA KALVIK

Koolieelikust on saanud õpilane. Alustatakse vaimse töö esmaste oskuste omandamisega. Prevaleerivaks saab abstrakts-teoreetiline õppimine. Esteetiliste tööks-pidamiste suunavateks kujundajateks jäävad kunsti- ja tööõpetuse tunnid. Tradit-sioonipärastes kunsti- ja tööõpetuse tundi-des piirduakse tavalisti teadmiste-oskuste andmisega, üksikesemete või -nähtuste joonistamise ja ilusate asjakeste valmista-misega, näitamata nende kohta meie lähemas ümbruses. Tihti jääb kõrvaliseks kriteeriumiks ka emotsionaalne väljendu-mine.

Esteetika seisukohalt saavad tundides valmistatud pildid, asjad, esemed aga erilise tähenduse, kui suudame neid aeg-ajalt kas või mänguliselt viia konkreetseesse keskkonda. Ühtlasi aitaks mänguelementide sissetoomine vältida liiga järsku üle-minekut mängumaailmast kooliellu, aitaks huvi tõsta ja säilitada või olla lihtsalt vahelduseks ning luua motiveeritud situat-sioone esteetiliste suhtumuste arendami-sel. Nii mäng kui ka kunst on mõlemad emotsionaalselt suunitletud protsessid ja aitavad kaasa kujutlustegevuse aktivee-rimisele.

Mõnedest sellistest võimalustest tahan sinkkohal juttu teha.

Tarbeesemete kujutamine tasapinnalisel joonistusel, samuti nende valmistamine on lastele meelepärane ülesanne. Kõik joonistatud vaibakesed, kaunistatud ese-med on ilusad tööd.

Proovime aga neid joonistatud pilte, valmistatud esemeid viia konkreetseesse ruumi, keskkonda. Ühes kunstõpetuse tunnis vaatasime tunni algul mitmesugu-seid diapositiive eluruumidest. Pärast dia-positiivide vaatlemist, võrdlemist ja ana-lüüsi eri kujunduste ja värvustega ruumi-dest oli ülesanne vaadelda põhjalikumalt ühte tuba ja meelde jätta selles ruumis värvused nende kvantitatiivsetes suhetes. Seejärel jäädvustasid õpilased paberilehel mälu järgi ruumis nähtud värvusi.

Järgmisena kujundasid õpilased sama-de värvustoonide abil «oma toa», kasuta-des maalimisalusena joonistuspaberi murd-mise ja paari sisselõike abil saadud ele-mentaarseid ruumikujunduslikke makette. Sellist paberit võis aeg-ajalt tasapinnali-sest joonistusest muuta mängult ruumili-seks, aktiveerimaks kujutlustegevust, arendamaks ruumilist kujutlusvõimet. Ühes teises kunstõpetuse tunnis vaatle-sime ja analüüsisime soojemate värvus-toonidega tuba. Igas toas pidi olema linik laual, põrandal vaip ja seinal vähemalt üks pilt. Linik, vaip ja pilt maali eraldi paberitükile ja neid võis joonistada mitu varianti — soojemates ja külmemates vär-vustoonides.

Selline moodus andis võimaluse oma tuba eriilmeliselt kujundada ja objekte või kujundeid võrrelda, valida, luua olemasolevate asemele uusi kombinatsioo-ne ning nendest omakorda võrdlemise teel valida paremaid.

Et algklasside õpilastel on loomupärane kalduvus võimalikult rohkem eri värvusi kasutada, tuli tunnis aeg-ajalt meelde tu-letada tingimust, et nad võisid kasutada ainult etteantud värvusi, neid omavahel segades. Hoolimata sellest püüti toad kas või joonte ja triipudega kirjuks muuta.

Samalaadseid mängulisuse momente sai kasutatud ka tunnis, kus käsitleti lauakattmist ja kujundamist. Paberi murdsime nii, et sellest moodustus elementaarne laud. Joonistamine ja maalimine toimus tasapinnalisel paberil, mida võis vahete-vahel üles tõsta. Vastavalt ülesandele asuti lauda katma. Et saavutada paremaid tule-musi nii õpetuslikult kui ka kasvatuslikult, võis osa nõusid eraldi joonistada ja maa-lida, et analüüsi ja võrdlemise järel oleks lihtsam tähelepanu juhtida värvustega seonduvatele probleemidele.

Huvitavaid lahendusi leidsid õpilased tööõpetuse tunnis nõude kaunistamisel. Ülesanne oli lauakatmine mitmesugusteks tähtpäevadeks, nagu naistepäev, vastla-

Jaanuarikuu lõupäevil avas ukseid pealinna esimene lastekohvik. Laste-päraselt kujundatud, moodsas ja maitse-kas kohvikus pole seni külafajast puudu olnud. Siia meelitavad maitvad hõrgutised ja joogid, kuid ka kunstnik Tiia Toomefi loodud seinapannood, millel terve «laste maailm» — kiisud ja kutsud, printsid ja printsessid uhketel ratsudel, indiaanlased oma vigvami-tele ümber, linnud, rongid, kosmose-laevad... Kaunidust lisavad sini-punaseks ja muinasjutuaineliseks maali- tud kardinad kunstnik Anne Aare teostuses. Sisearhitekt Ruudi Treu on silmas pidanud, et ruumikujundus oleks laste kunstimeelt arendav — kohviku ühe saali seintel on valik Pioneeride ja Koolinoorte Palee kunstiringides valmi- nud lastejoonistusi ja plakateid. Meele- lahutuseks kostavad heliplaafidelt «Entel-tenteli» ja «Trika-trei» lood või muinasjutud. Edaspidi kavatakse kohvikus korraldada kohtumisi laste lemmikutega näitlejate ja kirjanike hul- gast.

MARGUS VIKMAA fotod



päev, näärid, jaanipäev jne. Ülesanne tuli lahendada komplekselt — valmistada jooginõu, taldrik, servjett ja nimekaart. Õpilased jaotusid gruppidesse, moodusta- des miniperekonna. Igal grupil oli eri ülesanne. Hilisemal lauakatmisel tuli ar- vestada veel sinna juurde kuuluvat laud- lina, selle värvust, materjali jm.

Dekoratiivse kompositsiooni tundides aitab mustrite joonistamisel arusaadavust suunata omaloominguliste motiivide ku- jundamisel mäng paberist lõigatud ruudu- kestega — alguses väiksema arvu ruudu- kestega, hiljem ruutude arvu suurendades. Ruudukesi võivad lapsed kodus ruuduli- sest paberist välja lõigata ja ümbrikus kooli kaasa tuua. Pärast teema lahtimõtes- tamist võtavad kõik niisama palju ruudu- keski ja moodustavad sellest värvilisel pa- beril motiivi. Paari-kolme proovimise jä- rel on õpilased suutelised üsna keerukaid geomeetrilisi motiive, seejärel neist must- reid koostama mingi konkreetse eseme, näiteks linakese, padja, kinda või muu kaunistamiseks.

Kõige üldisem analüüs näitab õpilase mitmekülgsema ja rikkalikuma loomingu- lise juhtimise võimalust mängulises situat- sioonis, kus tulevad psüühilises struktuu- ris selgelt esile aktsentueeritud kompo- nendid. Ka A. Leontjev juhhib tähele- panu ühele psüühilisele eeldusele, mis lastes kutsus esile iseseisva loomingu- lise tegevuse. Lapse vajadus mängida tuleneb vajadusest tegev olla ja mitte ainult te- male kättesaadavate asjadega, vaid ta tahab tegutseda nagu täiskasvanu. Selline vastuolu lapse püüdluste ja tema veel piiratud jõu ning võimaluste vahel saab lahendada ainult loomingu- lises mängus. Siin toetavad last fantaasiaga seotud si- tuatsioonid, et oma maailma ehitada, mil- les tema loomingu- lised ideed, tema plaa- nid, tegevused sündida võivad. Seejuures ei tohi laste loomingu- lise tegevuse kritee- riumi otsida resultaates, vaid mängu- protsessis eneses.

Eelnev diapositiivide vaatlemine, ana- lüüs aktiveerib mõtetegevust, vaatle- mine tekitab lapses soovi nähtud tege- likkust läbi elada mängus, sest oma loo- mingu- lisi plaane saabki ta ju mängus realiseerida. Õpilane mõtleb mängides oma toale, oma sünnipäevalauale. Kõigil neil esemetel, mida ta valmistab tööõpe- tuse või joonistab kunstõpetuse tunnis, on oma kindel koht. Kui senine tegevus piirdus ainult eseme kaunistamisega, siis nüüd õpilase mõte avardub, ta peab leid- ma esemele koha, peab panema selle sobi- vusse kõigi teiste asjadega, kogu ruumiga. Esemed, asjad muutuvad justkui elavaiks, hingestatuiks, hakates märkamatu- lt ku- jundama arusaamasid, tõekspidamisi, fan- taasiat ja maitset.

Mänguelementide sissetoomine loob võimalused ka mitmete praktiliste ülesannetega tuttavaks saada ja tegevusele õige suund anda, nagu pildi kõrgus ruumis, värvus ruumis, lauanõude paigutamine lauale, käitumine lauas jm. Lapsed lahendavad probleeme ja loovad maailma, kus nad ise otsustama peavad.

Tutvustamine materjalidega, vestluses vaatlusmaterjali analüüs, objektide vaatlemine teema lahtimõtestamisel, kasutatavad modellid, pildid, diapositiivid, kirjandus jm. ei laienda üksnes silmaringi, vaid süvendavad ka orienteerumistegevust.

Mänguelementide sissetoomise efektiivsus oleneb ka õpetaja võimetest, tema juhtimisoskusest. Tema tekitab probleem-situatsioone, suunab õpilaste initsiatiivi ja aktiivsust, stimuleerib iseseisvat tegutsemist ja õpetab raskusi ületama.

Mänguelemendid tunnis täidavad oma otstarbe, kui need on orgaaniliselt seotud õppe-eesmärgiga, ja tõstavad ühtaegu emotsionaalset pinget, aitavad tundi mitmekesistada ja õpilaste tähelepanu ergutada, arendada ja täiustada isiksust, kujundada ümbrust.

MEILT JA MUJALT

■ Kirjastusel «Helovneva» Tbilisis on valminud album, milles on kujutatud 225 7—10-aastase lapse tööd. Need on joonistused, müntide kirjad, keraamika, tikandid, pühendatud L. I. Brežnevi triloogiale «Väike maa», «Taas-sünd», «Uudismaa».

Miks 225? Sellepärast, et L. I. Brežnev kirjutab oma esimeses raamatus: «... me pidasime «väikesel maal» vastu täpselt nii kaua, nagu nõudis Nõukogude juhtkond — 225 päeva.» See arv oli aluseks ka albumi kujundamisel, kus 225 noore kunstniku silma läbi nähtus ja kujutatud jutustatakse nõukogude rahva kangelaslikkusest sõja-aastail ja sõja-järgsel ajal.

Album ilmub vene, gruusia ja inglise keeles. Kafaloogis on kõigi tööde autorite nimi ja vanus.

LUGEMISTUNNID ABIKOOLI VANEMATES KLASSIDES

KARL KARLEP

Abikooli nooremates klassides on lugemistundide pearõhk suunatud lugemistehnika (õigsus, ladusus, ilmekus) omandamisele. Loomulikult ei unustata seejuures lugemise teadlikkust. 1. ja 2. klassis tegeleb õpetaja põhiliselt lugema õpetamisega, s. t. valdav osa tunnist kulub lugemise treeningule õpetaja juhendamisel. Klass jaguneb harilikult lugemisoskuse järgi 2—3 grupiks, mille suunamiseks õpetaja rakendab erinevaid võtteid või samu võtteid erinevas raskusastmes. Tugevam grupp tegeleb põhiliselt raamatuga. Keskmine grupp vajab tahvliteksti, lisaks mitmesuguseid ettevalmistavaid harjutusi, nagu orientiiride (täishäälikute ja vältekandjate esiletõstmise) kasutamine, sõnade lugemine kõnetaktide kaupa, sama sõna erinevate vormide lugemine, lugemine kooris lugemiskiiruse tõstmiseks. Kõige nõrgemad õpilased tegelevad lühendatud ja esialgu suurte trükitähtede ning orientiiridega kirjutatud tekstiga, mõningal juhul loevad ainult sõnaühendeid. Praktiliselt rakendatakse õpilasi järgmiselt: keegi nõrkadest õpilastest loeb tahvliilt sõnaühendi, seejärel keskmise grupi esindaja lause tahvliilt ja tugevam lause lugemikust. Sellise töö tulemusena on 3. klassi õpilased suutelised lugema teksti enam-vähem õigesti ning ka mõningase ladususega. Sihipärane töö võimaldab alates 4. klassist juhtida õpilaste tähelepanu võrdväärselt nii lugemise tehnikale kui ka teadlikkusele.

Nagu juba märgitud, tegeldakse palade sisu ja mõttega ka 1.—3. klassis. Esmajoones lisatakse tekstidele puuduv informatsioon (mis on otseselt välja ütlemata) ning püütakse seostada tekstiga väljendatud mõtteid. Oletame, et lapsed loevad: «Malle tõi kiisule piima. Kiisu lõi nurru.» Õpilastega arutatakse, kust piim võeti, millega toodi, kuhu piim pandi, mida kass hakkas tegema, miks ta hakkas nurru lööma jne. Kogemused näitavad, et vas-

Märkus: Artikli koostamisel on autor osaliselt kasutanud Tartu Abikooli õpetaja E. Vihma mõtteid.

tamine sellistele küsimustele on lastele tõsiseks raskuseks. Soovitav on tekstid võimaluse korral dramatiseerida või sündmused mänguasjade ja aplikatsioonidega läbi mängida.

Alates 5. klassist tõuseb esikohale lugemise teadlikkus ning jutustamine. Luge-mistundidele seatakse järgmised eesmärgid: 1) süvendada lugemistehnikat (õigsust 5. ja 6. klassis, ladusust ja kiirust); 2) kujundada oskus töötada iseseisvalt raamatuga (kiiresti orienteeruda tekstis, leida vajalikku informatsiooni, esitada küsimusi); 3) arendada õpilaste psüühilisi protsesse ning isiksuse omadusi (hinnata tegelasi, seostada pala sündmustikku tege-likkusega jne.); 4) arendada õpilaste kõnet (laiendada ja aktiveerida sõnavara, jutustamisoskust, elementaarset arutlus-ja põhjendamisoskust).

Nende ülesannete täitmiseks peab õpe-taja teadma, missugused iseärasused ilm-nevad palade analüüsil ja jutustamisel abikoolis. Tekstide analüüsimisel avaldu-vad abikooli õpilastel järgmised raskused: puudujäägid sõnade, sõnaühendite ja lau-sete mõistmisel; samaviiteliste sõnade mit-temõistmine; oskamatus tuletada puuduvat informatsiooni ja allteksti; vähene orien-teerumine tekstis ning sellest tulenev mõ-tete fragmentaarsus. Ilmneb, et õpilased ei suuda leida ega formuleerida pala põhi-list mõtet, kuigi süžee jäetakse meelde: hinnangu asemel tegelaste käitumisele ni-metatakse tema tegevusakte, paremal ju-hul antakse emotsionaalne hinnang (meel-dib, ei meeldi); tegevuse motiive leitakse ja hinnatakse primitiivselt; mõistetakse puudulikult põhjus—tagajärg suhteid; teksti süntees jääb sageli fragmentaarseks.

Tundi ette valmistades tuleb õpetajal arvestada, et teksti mõistmine ei piirdu üksikute lausete mõistmisega eraldi, vaid nõuab ka eelmiste lausete meenutamist ning loogiliste järelduste tegemist. Sageli on vajalikud mitmesugused eelteadmised. Vaatame A. Luria näidet: «Linnud püüa-vad põrnikaid ja tõuke — nad kaitsevad meie põlde ja metsi» (1, lk. 237). Lugeja peab aru saama, et põldude ja metsade kaitsjateks on linnud, mitte aga põrnikad, et põrnikate ja tõukude püüdmine ongi looduse kaitsmine. Vaatleme näitena veel esimest lõiku palast «Riku» (8. kl.). Selle mõistmiseks on vaja teada 1940. a. sünd-musi Eestis, enne neid maal valitsenud suhteid peremeeste ja sulaste vahel, sul-aste ning kehvike unistusi. Vastasel juhul üksikute lausete tähendused tervi-kuks kokku ei sula.

Enamik ilukirjanduslikest tekstidest omab allteksti, s. t. mõtet, mis vajab tule-tamist lausete ja lõikude tähendustest läh-tudes. Allteksti mõistmine vajab võrdluste, kõnekäändude, metafooride analüüsimist

ning lõpeb väljauitlemata mõtete süstema-tiseerimisega. Näiteks palas «Kuidas ma härradega võistlesin» (8. kl.) kirjeldatakse üht lõbusat episoodi uisutamisel. Alltekst viib aga lugeja hoopis kaugemale — lõbus lugu võimaldab analüüsida mõisateenijate ja parunite vahekorda, inimeste mõtteid, tegevusmotiive ja sümpaatiid.

Järelikult on ilukirjanduslikus tekstis harilikult puudu kaht liiki informatsiooni. Välja ütlemata on esiteks faktid, mida autori arvates lugeja niigi teab («Riku»). Teiseks jätab autor sageli lugejale tuletamiseks põhilise(d) mõtte(d) («Kuidas ma härradega võistlesin»). Vanemates klassi-des fikseeritakse viimased esialgu üld-joontes pärast esimest lugemist (pala taju-mise I etapp) ja teistkordselt pärast põh-jalikku analüüsi (tajumise III etapp).

Tunni ettevalmistamisel on vaja arves-tada ka abikooli õpilaste jutustamisoskuse iseärasusi. V. Petrova (4, lk. 106) arvates tuleb õpilasi aidata teksti iga lüli mõist-misel ja nende mõttelisel seostamisel ning õpetada leidma erinevusi oma jutustuse ja originaali vahel. Autor leidis, et pala ju-tustamine pärast esmast lugemist ja enne põhjalikku analüüsi mõjub abikooli õpi-lastele negatiivselt. Selgus, et vaatamata teksti järgnevale lugemisele kordavad õpi-lased sageli ainult esimesel jutustamisel kasutatud fraase (5. kl. — 69% vastustest, 7. kl. — 35% vastustest). Samal ajal on normaalsetele lastele iseloomulik, et teksti taastamine juba pärast esmast lugemist soodustab meeldejätmist.

J. Schifi (6, lk. 93 ja 94) uurimused näi-tavad, et abikooli õpilastel ilmnevad olu-lised raskused, kui on vaja leida ja kasu-tada materjali kellegi või millegi kohta erinevatest paladest või pala erinevatest lõikudest. Näiteks, jutustades ühest ja sa-mast linnust, kasutasid kolme teksti ma-terjali pärast nende kahekordset lugemist ainult 25% 5. kl. ja 43% 7. kl. õpilastest. Ülesanne oli jõukohane 90% üldkooli 4. kl. õpilastest. Nimetatud iseärasustest tuleneb vajadus harjutada temaatilist valikluge-mist ja -jutustamist.

Eelnevalt toodud lühike ülevaade ras-kustest tekstide mõistmisel ja taastamisel lubab järeldada, et lugemistund abikooli vanemates klassides on emakeele üks ras-kemaid ning selle edukaks andmiseks on vajalik põhjalik eeltöö. Esiteks on õpetajal vaja kindlaks määrata, missuguseid tead-misi pala annab ning missugust eetilist kujutlust (mõistet) võimaldab kujundada või täpsutsada. Viimase formuleerib õpe-taja enda jaoks täpselt. Järgneb detailne analüüs lõikude kaupa. Õpetaja otsustab, missuguseid teadmisi tuleb õpilastele anda enne lugemist, ning valib sobivad töövõt-ted (vestlus, jutustus, saatematerjali luge-mine, pildi või diafilmi vaatamine). Lõi-

kude analüüsi ajal leiab õpetaja puuduva informatsiooni, mis vajab teksti juurde-tuletamist, märgib oletatavad tundmatud sõnad, formuleerib kokkuvõtlike lausetena lõikude põhilised mõtted. Seejärel märgib õpetaja välja kõik tegevusaktid, leiab nende (oletatavad) motiivid ja formuleerib endale hinnangu iga käitumisakti kohta. Hinnang käitumisaktile antakse kahe-sugune: emotsionaalne (meeldib, ei meeldi), intellektuaalne (õige, vale). Õpetaja mõt-leb läbi, missugused eeskujud on vajalikud klassis ühe või teise õpilase isiksuse ku-jundamiseks. 7. ja 8. klassis hinnatakse tegelaste käitumist ka ühiskonna huvide

seisukohast. Pärast nimetatud eeltööd valib õpetaja sobivad küsimused ja üles-anded õpilastele.

Vaatleme näiteks I osa A. Tolstoi jutus-tusest «Nikita lapsepõlv» (8. kl.). Tunnile sobib seada järgmised eesmärgid: 1) har-jutada leidma erinevust emotsionaalsetes ja intellektuaalsetes hinnangutes; 2) sel-gitada vahet «mida tuleb teha» ja «mida tahan teha». Pala eeldab, et õpetaja annaks tunnis lastele teadmisi aadlilaste elust ja koduõpetajatest (elutingimused, üles-anded).

Tundi ette valmistades võib õpetaja enda jaoks koostada pala kohta tabeli.

Lõik	Käsitlemist vajavad väljendid	Puuduv informatsioon	Käitumisakt	Hinnang	Iseloomu-jooned
I	sädelevad jäälilled piimjas valgus päikesehelk lipsas	aastaaeg talv Miks piimjas?	—	—	—
II	liupink sõnakas mees	Kuidas näeb välja?	—	—	—
III	pugeda ukse kaudu	Mis tõukas Nikitat plehku panema? Mis seda soodustas?	Nikita peab plaani ära joosta	meeldib, käitub õigesti lapsele iseloomulik, kuid ebaõige	sõnapidaja ettevõtlik, ettevaatlik
IV	.....	.....	.....	.....	.....
V	.....	.....	.....	.....	.....

Järgmiseks vaatleme pala analüüsi ja jutustamise meetodikat tundides. Pala analüüs korraldatakse harilikult kolme etapina: esialgne terviklik tajumine — tutvumine faktilise materjaliga; detailne analüüs — suhete ja seoste leidmine tegevuste ja nähtuste vahel, tegevusmotiivide avastamine, tegevusaktide hindamine jne.; pala üldistatud tajumine — pala peamõtte täpne formuleerimine, seostamine klassi ja ühiskonna eluga.

I etapil toimub tutvumine palaga. Luge-da võib õpetaja, õpilased häälega või vaikselt. Harilikult kombineeritakse nime-tatud võimalusi lõikude kaupa. Esmasele lugemisele järgnevad mõned sisu taasta-vad küsimused.

Analüüs II etapil toetub valdavalt tööle tekstiga. Levinud võte on valiklugemine, mis kombineerub vestlusega. Sõltuvalt kü-simuste või korralduste sisust leiavad õpi-lased lõike, lauseid, sõnu, mis võimalda-vad vastajal oma seisukohti põhjendada. Kindlasti esitatakse ülesanded ka keeleli-seks analüüsiks (Leia sõnad, millega autor iseloomustab...). Küsimuste rolli teksti analüüsil selgitab tabavalt M. Nikitina, märkides, et «analüütilist laadi küsimu-sed, mis võimaldavad avada mingi tege-vuse põhjuse ja tagajärje, selgitada tege-laste sarnasust ja erinevust, määrata lugeja positsiooni, läbivad kõiki neid tunde, kus töötatakse tekstiga» (2, lk. 40).

Eetiliste kujutluste ja mõistete kujunda-mine eeldab, et õpetaja juhiks pala ana-lüüsi teadlikult ka nimetatud suunas. Märgitakse, et materjali analüüsides on vaja välja selgitada tegelase suhtumine inimestesse, oma kohustustesse (3, lk. 145). Leitakse seejuures erinevad motiivid sar-nase käitumise puhul ja vastupidi. Näiteks kirjeldatakse palas «Ehast koiduni» (8. kl.) Natalja ja Ljuba käitumist lahingus. Sa-madest motiividest lähtudes valivad tüdru-kud ometi erineva lahenduse, mille taga-järjel Ljuba hukub, Natalja aga täidab ülesande. Ljuba valis (distsipliini rikku-des) küll kohe tõelise märgi, kuid mis kasu oli sellest kodumaale ja talle ene-sele? Positiivsest motiivist lähtudes soori-tatud tegu ei saa antud juhul hinnata õigeks, kuigi kanglane meile meeldib. Järelikult kerkibki alati üles kahe-suguse hinnangu — intellektuaalse ja emotsio-naalse — esitamise vajadus.

L. Rožina (5, lk. 16) selgitab, et tegelaste isiksust iseloomustades avaldavad laste tajule mõju nii kujutlused oma kogemuste alusel kui ka täiskasvanutelt kuulnud kõlbelsed normid (mõisted). Kujunebki kahte tüüpi suhtumine: 1) emotsionaalne, mille aluseks on oma kogemuste üldista-tud kujutlused; 2) hinnangulis-intellek-tuaalne, mille puhul õpilane püüab tege-vust analüüsides toetuda kõlbelistele mõis-tetele.

Tegelaste käitumise kõlbelse küljega tegeldakse põhiliselt analüüsi II etapil. Näiteks eelnimetatud pala puhul sobivad järgmised küsimused ja korraldused: Mis oli kõigi tüdrukutest lendurite sooviks? Kuidas täitis oma soovi Ljuba? Natalja? Andke hinnang tüdrukute käitumisele lahingus. Otsusta, kelle käitumine oli kodumaale kasulik.

Kokkuvõtteks võib märkida, et pala analüüs eetilisest aspektist võimaldab hinnata tegelaste käitumise **motiive, tegevusaktide kahte aspekti ning käitumisakti tulemusi.**

Analüüs II etapil peab lisaks pala mõistmisele kindlustama ka selle meeldejätmise. Töö seisneb järgmises:

1) materjali mõtteline grupeerimine, mis kujutab pala jaotamist mõttelisteks lõikudeks ja samateemalise hajutatud materjali ühendamist tervikuks;

2) mõtteliste tugipunktide leidmine, mis seisneb lõikude põhilist mõtet väljendavate lausete eraldamises või puuduvate mõtete formuleerimises;

3) kavastamise ja pala loogilise skeemi koostamine (näiteks järjestatakse laused või sõnaühendid). Jättes meelde põhiliste mõtete ahela, on õpilane suuteline taastama vähemalt kõige olulisema osa materjalist.

Analüüsi III etapp on kokkuvõttev. Formuleeritakse pala idee, viiakse seosesse kirjeldatud sündmustik ja õpilaste kogemused, antakse ülesanded klassile või üksikõpilastele (mida võtta eeskujuks, mida taunida).

Võrreldes pala analüüsi abikooli nooremates ja vanemates klassides, võib vanema astme tööd iseloomustades välja tuua järgmised iseärasused:

■ Suureneb probleemküsimuste hulk. Järjest rohkem kasutatakse küsimuste asemel korraldusi, mis nõuavad arutlemist, vastamist mitme lausega.

■ Ülesande täitmiseks tuleb õpilastel informatsiooni otsida sageli mitmest lõigust või koguni mitmest palast.

■ Nõutakse tegelaste ja tegelasgruppide võrdlemist, nende iseloomustamist ja tunnete selgitamist.

■ Nõutakse oma arvamuse avaldamist ühe või teise käitumisakti kohta.

■ Nõutakse küsimuste esitamist pala kohta. Sobivad järgmised ülesanded: küsimuste sobitamine lausete või lõikudega ja nendele vastamine; küsimuste esitamine (küsisõnad antud); iseseisev küsimuste ja korralduste esitamine.

Omaette probleem lugemistundides on jutustama õpetamine. Alustatakse sellega 2. klassis, et 4. klassi lõpuks saavutada lühikese pala tekstilähedase jutustamise oskus. Algklassides kasutatakse valdavalt järgmisi töövõtteid:

□ teksti dramatiseerimine või aplikatsioonidega läbimängimine, millega kaasneb tegevuse kommenteerimine;

□ lausete lõpetamine, abiks aplikatsioonid, seeriapildid, süžeebildid;

□ küsimustele vastamine, abiks pildid;

□ jutustamine sõnaühendite ja tugisõnade abil;

□ lauselünkade täitmine, abiks küsimused;

□ deformeeritud teksti taastamine.

Abikooli vanemates klassides rakendatakse põhiliselt järgmisi jutustamise liike: tekstilähedane valikjutustus või temaatiline jutustus, kokkuvõtlik jutustus, jutustus ühe või teise tegelase nimel. Sageli on õpilastele abiks tugisõnad (esmajoones tegusõnad) ning sõnaühendid, mis võimaldavad taastada mõtete järjestust. 7. ja 8. klassis tõuseb jutustamisel kava osatähtsus, mida sageli kasutatakse paralleelseid tugisõnade või sõnaühenditega.

Kasutatavad võtted jutustama õpetamisel võib vajalikke oskusi arvestades jaotada gruppidesse.

■ Materjali valikut (mida jutustada, mida kõrvale jätta) soodustavad töövõtted: valiklugemine ja -jutustamine, materjali jaotamine teemade vahel, erineva sisuga samateemaliste tekstide koostamine, kavastamine ja kava parandamine või täiendamine, järeltöö tekstiga (jutustatud teksti ja originaali võrdlemine).

■ Materjali järjestamist soodustavad töövõtted: deformeeritud teksti taastamine, kavapunktide või sõnaühendite järjestamine, kavastamine, jutustamine tugisõnade või kavapunktide järgi, järeltöö (materjali järjestuse parandamine originaali abil).

■ Keeleliste vahendite valikut ja kombineerimist soodustavad töövõtted: lausete koostamine aktiveerimist vajavate sõnadega, jutustamine tugisõnade abil, lauseid siduvate sõnade ja samaviiteliste sõnade valik teksti, sõnade järjekorra muutmine lauses sõltuvalt kontekstist, hääle- ja intonatsiooniharjutused.

Tekstilähedase valikjutustamise edukus sõltub kokkuvõtlikult järgmistest asjaoludest: pala sisu ja mõtte mõistmise sügavus, sündmuste järjestuse ja seostate meeldejätmise, oskuse koostada, muuta ning seostada lauseid. Valikjutustamine toetub valiklugemise oskusele: leida vajaliku materjali algus ja lõpp tekstis. Rõhutada tuleks eriti viimast, sest õpetajad nõuavad küll õigest kohast alustamist, kuid lõpetavad lugemise või jutustamise sageli oma korraldusega.

Kokkuvõtlik jutustamine toetub oskusele leida lõikude põhilisi mõtteid. Töövõtte õpetamisel kasutatakse järgmisi ülesandeid: a) lausete koostamine pildiseeria järgi; b) lõigu kollektiivne analüüs (tekst tahvlil), mille järgi valitakse 2–3 kõige

olulisemat lauset ja sobitatakse need omavahel; c) 2—3 lause koostamine iga kava-punkti kohta (esialgu on abiks tugisõnad). Opetaval perioodil on vaja iga lause vajalikkuse kohta otsustada eraldi. Kindlasti võrreldakse lühendatud teksti originaaliga. Vajalikuks osutub samuti valitud lause te mõningane muutmine, et sobitada need uude konteksti. Seepärast fikseeritakse töö tulemused esialgu tahvlil (kirjutab õpetaja).

Jutustamine ühe või teise tegelase nimel eeldab järgmisi oskusi: a) aru saada tegelase emotsioonidest ja tegevuse motiividest (mida tundsin, mida soovisin); b) muuta sõnade vormistikku lausetes. Ettevalmistus nimetatud viisil jutustamiseks nõuab järelikult põhjalikku tegelaste tunnete ja mõtete analüüsi ning vastandamist. Oletame, et õpetaja nõuab 6. klassis pala «Karjasepaun» käsitledes jutustamist Arno nimel. Sel juhul tuleb pala analüüsides selgitada, mida võis Arno tunda ja soovida, kui kuulis isa tuppa tulemas, kui märkas isa ränka väsimust, kui sai teada isa haavast jne. Et kergendada edaspidi jutustamist, on kasulik leida ka isa ja ema oletatavad mõtted ja soovid. Arno mõtete väljendamiseks kantakse tahvlile tugisõnad (rõõmustus, kohkus, kartis jne.), mis originaaltekstis puuduvad.

Iga jutustamisliigi puhul ei tohi unustada järeeltööd: võrrelda vastust originaaliga, täiendada teksti, parandada lauseehitust.

Kokkuvõtteks võib märkida, et programmi täitmine abikooli vanemate klasside lugemistundides sõltub sellest, kuidas õpetaja suudab õpilastele osutada igakülgset ja jõukohast abi tekstide mõtestamisel, meeldejätmisel ning taastamisel. Ainult kontrollitava laadiga ülesanded nimetatud eesmärke täita ei võimalda.

Kirjandus

1. Лурья А. Р. Язык и сознание. Изд-во МГУ, 1979.
2. Никитина М. И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей. М., «Просвещение», 1978.
3. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. Под ред. И. А. Каирова и О. С. Богдановой. М., «Педагогика», 1979.
4. Петрова В. Г. О влиянии первого воспроизведения на точность дальнейших пересказов умственно отсталых школьников. — В сб.: Труды второй научной сессии по дефектологии. Под ред. А. И. Дьячкова и В. И. Лубовского, М., Изд. АПН РСФСР, 1959.
5. Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. М., «Педагогика», 1977.
6. Шиф Ж. И. Об анализе и синтезе прочитанного материала учащимися вспомогательной школы. — В сб.: Труды второй научной сессии по дефектологии. Под ред. А. И. Дьячкова и В. И. Лубовского, М., Изд. АПН РСФСР, 1959.

VAEGKÕNEGA LASTE HÄÄLDUSPUUDEIST

LAINE VESKER HELMA TÄHT

Kõne on üks inimestevahelise suhtlemise ja intellektuaalse tegevuse vahendeid. Kommunikatiivse funktsiooni kõrval on kõnel täita tähtis ülesanne tunnetustegevuses ja mõtlemisprotsessis, kõne abil toimub ka inimtegevuse planeerimine. Puudulikult arenenud kõnet (normaalse kuulmise ja intellekti puhul), mis ei taga või tagab ainult osaliselt nende funktsioonide täitmist, nimetatakse vaegkõneks.

Kõne alaarengu põhjusi kõrvale jättes koostatakse lapse vaegkõne pedagoogiline iseloomustus keelevahendite kasutamise astme järgi. R. Levina eristab vaegkõne kolm astet. Esimest astet iseloomustab kas täielik kõnetus või lalinkõne. Teise astme vaegkõne koosneb algelistest, sageli agrammatilistest fraasidest, sõnavara maht on piiratud, sõnade tähendusi tuntakse puudulikult. Vaegkõne kolmandal astmel on argikõne näiliselt normikohane, võib täheldada üksikuid ebatäpsusi sõnade ja sõnavormide kasutamisel. Alles laste logopeediline uurimine näitab, et sõnavara on neil piiratud, piisavalt ei mõisteta sõnade leksikaalset ja grammatilist tähendust, millest tulenevad ka väärad grammatilised seosed sõnade vahel.

Vaegkõne üks ilminguid on häälduspuuded. Kahjustatud on nii sõna silbi- kui ka häälikustruktuur (R. Levina, A. Markova, O. Ussanova jt. uurimused). Häälduspuuded avalduvad eriti tugevasti vaegkõne teisel astmel, vaegkõne kolmandal astmel esineb keeruka hääliku- ja silbistruktuuriga sõnade lihtsustamist ja häälikute segistamist, mis kõne pealiskaudsemal jälgimisel võivad jääda märkamatuks.

Arvukad uurimused näitavad, et kõne häälikulise struktuuri puuded on tõsiseks takistuseks häälikulise analüüsi, lugemise ja kirjutamisoskuse omandamisel, mis omakorda pidurdab kirjaliku kõne kujundamist. Hääldamise puudulikkus raskendab ka keele leksikalis-grammatilise struktuuri omandamist. Nii on näiteks mõned kõnehälvikud oma esmase häälduspuude tõttu võimetud hääldama mitmesil-

bilisi sõnu või kaashäälikuühendeid. Agrammatism sellise lapse kõnes — pike-mate sõnavormide moonutamine — võibki tuleneda tema häälduspuudeist.

Aastatel 1974—1977 uuris üks autoritest (L. Vesker) koos TRÜ üliõpilaste K. Pentšuki ja A. Eeljõega teise ja kolmanda astme vaegkõnega laste hääldamist, et välja selgitada sõna silbi-, hääliku ja vältestruktuuri puuded. Katseisikuteks oli 78 4,5—13 aasta vanust last, kes ei pärinenud Põhja- ega Kirde-Eesti rannikumurde alalt. Teistest põhjalikumalt uurisime vältehäälduspuudeid, lähtudes sellest, et välde on eesti keele foneetilis-fonoloogilises süsteemis universaalne nähtus — iga eesti keele sõna on alati mingis vältes. Välde osaleb sõna rõhulis-rütmilisel liigendamisel, sisehäälikute ja järgsilbi klusiilide vältesastmest oleneb sõnade leksikaalne ja grammatiline tähendus, näiteks: *kade-kate-katte; jalaga-jalaka, vankrid-vankrit*. Spetsiaalsed uurimused vältehäälduspuute kohta käesoleva ajani puudusid, leidub vaid üksikuid põgusaid tähelepanekuid (A. Saareste, K. Karlep, A. Düna). Keeruline vältesüsteem on aga ainult eesti keelele eriomane tunnus, mistõttu vältepuute kõrvaldamisel ei saa kasutada teiste keelte tarbeks välja töötatud korrektsioonimetoodikaid.

Vältehäälduspuuded vaegkõnega lastel ilmnesid nii iseseisvas kui ka järelekõnes. Iseseisva kõne kontrollimiseks lasti lastel hääldada 160 erineva välte, silpide arvu ja häälikulise koostisega sõna (pildidel kujutatud esemete nimetamine) ning koostada jutukesed süžeebildide ja pildiseeriade järgi. Käesolevas kirjutises piirdume nende puute kirjeldamisega, mis esinesid üksiksõnade iseseisval hääldamisel ja järelekõnes.

Vältehäälduspuuded iseseisvas kõnes

Üksiksõnade vältehäälduspuuded kujutasid endast häälikupikkuste asendusi kõikvõimalikes kombinatsioonides nii peakuika kaasarhulistes ja rõhututes silpides (*marg* pro *mark*, *akken* pro *aken*, *viltid* pro *vildid*, *ümbrig* pro *ümbrik*, *seelig* pro *seelik* jne.).

Puute esinemissagedus oleneb sõnavältest, silpide arvust ja häälikulisest koostisest. Kõige rohkem eksiti teisevärteliste sõnade hääldamisel (88%). Teisevärteliste sõnade kolmandavärteline hääldamine sa-genes sõna silpide arvu vähenedes:

silpide arv sõnas	sõnavälte asendused (II → III)
4	5,6%
3	5,6%
2	18%

Teatavat sõltuvust võis täheldada ka välteasenduste (II > III) sageduse ja sõna sisehäälikute foneetiliste tunnuste vahel: rohkem eksiti juhul, kui vältekandjaks oli klusiil või vokaal. Teisevärteliste sõnade hääldamine kolmandas vältes esineb sagedamini teise astme vaegkõnega koolieelikuil (21%). Kõne üldseisundi paranemise-ga puute arv mõnevõrra väheneb (kolmanda astme vaegkõnega koolieelikuil 14%, õpilastel — 12%). Esmavärteliste sõnade hääldamisel eksiti tunduvalt vähem. Üksikuid sõnavältemuutusi esines ligikaudu ühel kolmandikul lastest, enamasti teise astme vaegkõne korral. Esmavärteline sõna hääldati teises, harvem kolmandas vältes (*pati* pro *padi*, *nukka* pro *nuga*). Järele kordasid lapsed vääralt hääldatud sõnu õigesti. Teisevärtelise sõna pingsat hääldamist järelekordamisel korrigeerida ei õnnestunud. Tulemused olid otse vastupidised: püüdlikul järelekordamisel hääldamispingus suurenes ja sõna kolmandavärtelise muutus veelgi selgemini tajutavaks.

Raskusi valmistas teatud struktuuriga ühesilbiliste sõnade hääldamine (*paad* pro *paat*, *pois* pro *poiss*, *laud* pro *laut*). Harvem eksiti *mark-*, *laud-*, *seen-tüüpi* sõnade hääldamisel (*särg* pro *särk*, *luut* pro *luud*, *koll* pro *kool*). Veatult hääldati *kamm-*, *koer-*, *kepp-tüüpi* sõnad. Vääralt hääldatud sõnu suutsid lapsed järele kor-rata küll õigesti, kuid eksisid samas analoogilise struktuuriga sõnade iseseisval hääldamisel. Häälikuväldete asendusi ühesilbilistes sõnades täheldati nii teise kui ka kolmanda astme vaegkõnega lastel, mis annab tunnistust vigade püsivast iseloomust. Kahe- ja enamasilbilisi kolmandavärtelisi sõnu hääldati praktiliselt õigesti.

Järgsilpides omab sõna leksikaalset ja grammatilist tähendust eristavat funktsiooni klusiilide ja «s» välde (*palad-palat*, *kasuga-kasuka*, *varese-varesse*, *vankrid-vankrit* jt.). Häälik «s» hääldati järgsilpides veatult, küll asendati aga klusiilide pikkusi kas järgsilbi alguses või sõna lõpus (*jalat* pro *jalad*, *labitas* pro *labidas*, *seelig* pro *seelik*, *maasigas* pro *maasikas*). Lühikese hääliku pingne hääldamine sõna lõpul esines sagedamini esmavärtelistes kahesilbilistes sõnades (17%). Sõna välte ja silpide arvu suurenemisega vähenes ping-sa häälduse juhud järsult. Järgsilbi klusiili pingsat hääldamist oli eksperimen-di ajal raske kõrvaldada. Korduv hääldamine (iseseisev või järelekõnes) tulemusi ei andnud. Vastupidi, vigane hääldus tuli veelgi teravamalt esile ja pahatihti läksid lapsed üle silphaaval skandeerimisele. Kõne üldseisundi paranemisega harvenevad

lühikese sulghääliku pingsa hääldamise juhud.

Pika või ülipika sulghääliku asendamise lühikesega ilmnes sagedamini vaegkõne kolmandal astmel, kusjuures asendused sagesid sõna välte ja silpide arvu suurenedes. Nii näiteks moodustasid asendused esmaväلتelistes sõnades 9,5%, teiseväلتelistes — 18,0%, kolmandaväلتelistes 23,8%.

Peale ülalkirjeldatud vältepuuete võis täheldada sõna vältestruktuuri muutusi, mis kaasnesid hääliku- või silbistruktuuri puuete (pudle pro pudel, libikas pro liblikas, patt pro padi). Eraldi tuleks vaadelda sõna rütmistruktuuri puudeid, millega kaasnes sõna vältestruktuuri täielik moonutus: teatud hulga lastest oli iseloomulik hääldada sõnu skandeeritult kas silphaaval või kahesilbiliste kõnetaktide kaupa (pa-ti pro padi, labi-tas pro labidas, koe-rat pro koerad jne.). Silphaaval hääldamist võib täheldada ka täiesti normaalselt arenenud kõnega lastel eriti raske häälikulise struktuuriga sõnade puhul (re-vo-lut-si-oon). Kui sõna häälikuline struktuur on omandatud, kaob silphaaval hääldamine iseenesest. Vaegkõnega lastel seisnes skandeerimise eripära selles, et silphaaval hääldati ka väga lihtsa struktuuriga sõnu, esines isegi ühesilbilise sõna lõhkumist kaheks osaks (ko-er). Hääldamist iseloomustas artikulatsiooniorganite jäikus ja pingsus. Mitmekordne püüdlik hääldamine olukorda ei muutnud. Samad lapsed läksid sageli üle skandeerimisele.

Esitatu võib kokku võtta järgmiselt:

■ Kõige enam eksitakse kahesilbiliste teiseväلتeliste sõnade hääldamisel. Raskusi tekitavad teatud kindla struktuuriga ühesilbilised sõnad ja järgsilbi klusiilid.

■ On hulk sõnastruktuure, milles välteviigu ei esine (kahe- ja enamasilbilised kolmandaväلتelised sõnad, kolmesilbilised esmaväلتelised sõnad, rühm ühesilbilisi sõnu) või on kergesti ületatavad (kahesilbilised esmaväلتelised sõnad).

■ Vältepuued võivad kaasneda muude häälduspuueteaga.

Vältepuued järelekõnes

Järelekõnes on täheldatud vältepuudeid vaimse alaarenguga lastel ja kirjutamisraskustega üldkooli õpilastel. Vead ilmnevad teiseväلتeliste üksiksõnade ja ühe ning sama hääliku pikkuse poolest erinevate sõnapaaride või -ridade järelekordamisel (*leba — lepa; leba — lepa — leppa*). Kontrollisime teiseväلتeliste üksiksõnade ja sõnapaaride (ridade) järelekordamist vaegkõnega õpilastel, arvestades, et sõnade hääldamine väljaspool konteksti ja häälikuvälte suvaline muutmine on tarvilik kvantitatiivsel häälikulisel analüüsil.

Tulemused näitasid, et üksiksõnade kordamisel eksis 30 õpilasest 21 (teiseväلتeline sõna hääldati kolmandas vältes, üksikjuhtudel silphaaval). Sõnapaaride ja ridade kordamisega ei tulnud veatult toime ükski õpilane. Puuete esinemissagedus on näha tabelis 1.

Tabel 1

Esitatud sõnade välde	Hääldatud sõnade, sõnapaaride ja ridade arv	Asenduste arv	
		Absoluut- arvudes	Protsentides
II	90	63	70,0±4,8
I—II	90	69	76,6±4,3
II—III	90	74	82,2±5,5
I—II—III	90	82	91,1±3,0

Sõnapaaride ja -ridade järelehääldamisel asendatakse väga sageli teiseväلتeline sõna kas kolmanda või esmaväلتelise.

Esitust ilmneb, et vaegkõnega lastel on isoleeritud sõnavormide või sõnapaaride (ridade) hääldamine tunduvalt raskem kui esemete nimetamine, s. o. üksiksõnade algvormi kasutamine.

Puuete suurt hulka järelekõnes võib seletada mitmeti. Võib arvata, et lapsed eristavad ebapiisavalt sõnadevahelisi välteerinevusi. Ebakindlus välteerinevuste tajumisel võib viia teiseväلتelise sõna rõhutamisele näiteks esma- ja teiseväلتelise sõna kõrvuhääldamisel (koli-kooli /III v./ pro koli-kooli /II v./), või (kooli /III v./ — kooli /III v./ pro kooli /II v./ — kooli /III v./). Tõenäoline on ka naabersõna artikulaatorset (või ka akustiliste) tunnuste mõju.

Vältepuuete avaldumine kõnes

Vältepuuete avaldumise puudeid paistavad eelkõige silma oma püsivuse poolest. Õpilastel on välteasendused sageli ainukeseks häälduspuudeks. Põhjus võib peituda selles, et vältepuuete kõrvaldamisega pole piisavalt tegeldud, kuid tähelepanekud näitavad, et vältepuuete (nii iseseisvas kui ka järelekõnes) alluvad korrektsioonile üsnagi visalt. Keelevahendite kasutamist iseloomustab vaegkõne puhul ebaühtlus: õiged laused, sõnavormid vahelduvad väärade. See kehtib ka kõne häälikulise külje kohta ja vältepuued pole erandiks, s. t. kui vaegkõnega lapsel esineb mingit liiki häälikupikkuste asendusi, siis ei avaldu nad mitte kõigi sõnade hääldamisel. Puuete esinemissagedus ka ühe ja sama astme vaegkõnega lastel võib olla väga erinev.

Vältepuued erinevad vaegkõne astmeti. Ainult teisele astmele on omane esmaväلتeliste sõnade hääldamine kolmandas vältes, sõnavälte ja vältekandja hääliku üheaegne muutus (*sussa /III v./ pro susad*), häälikuvälte asendused *seen*-struktuuriga

sõnades (*sill* pro *siil*, *koll* pro *kool*). Järgsilpides ja ühesilbilistes sõnades on levinud lühikese hääliku pingne hääldamine (*jalat* pro *jalad*, *saak* pro *saag* jt.).

Kõne üldseisundi paranemisega (kolmas aste) jääb püsima põhiliselt ainult teisevälteliste sõnade väärhääldus ja üksikud pika (või ülipika) hääliku asendused ühesilbilistes sõnades ja järgsilpides (*mark* pro *mark*, *ümbrig* pro *ümbrik*).

Vältepuuded esinevad laste kõnes mitmesugustes kombinatsioonides. Võttes aluseks üksiksõnade häälduspuuded, võib lapsed, olenemata vaegkõne astmest, jagada kolme gruppi. Esimesele rühmale on iseloomulik, et vältehäälduspuuded esinevad koos sõna rütmstruktuuri moonutustega (skandeerimine). Levinud on teisevälteliste sõnade hääldamine kolmandas vältes, kusjuures puuete ületamine valmistab suuri raskusi. Esineb ka esmavälteliste sõnade teises või kolmandas vältes hääldamist (v. a. õpilased) ja järgsilbi lühikese klusiili asendamist pikaga. Esimese rühma lapsed eksisid nii esimese ja teise kui ka teise ja kolmanda välte eristamisel.

Teiselgi rühmal esineb teisevälteliste sõnade kolmandas vältes hääldamist, neile lisanduvad häälikupikkuste asendused sõnavälte muutuseta ja järgsilbi pika (või ülipika) klusiili asendamine lühikesega. Erinevalt esimesest grupist puuduvad neil skandeerimine, lühikese järgsilbi klusiili asendused. Raskusi valmistab neile lastele teise ja kolmanda välte eristamine kuulmise järgi.

Kolmandal grupil (ainult õpilased) puuduvad sõna- ja häälikuvälte asendused üksiksõnade iseseisval hääldamisel. Puuded avalduvad neil ainult järelekõnes. Enamik lapsi eristas ühe ja sama hääliku välte poolest erinevaid sõnu õigesti, kuid leidis ka neid, kes eksisid nii esimese ja teise kui ka teise ja kolmanda välte eristamisel.

Vaegkõnega laste lugema õpetamisel kehtib kindel nõue: iga uue hääliku ja tähe tutvustamisel peab vastav häälik kõnes kasutusel olema. Kõne häälikuline külg korrigeeritakse üldjuhul juba koolieelses eas. Kahjuks ei saa seda öelda sõna vältestruktuuri puuete kohta. Sageli jõuavad logopeedilistesse klassidesse ja ka üldhariduskooli esimesse klassi lapsed, kel esinevad välteasendused järelekõnes, puhuti isegi iseseisvas kõnes. Eeltoodud vältehäälduspuuete analüüsi põhjal võib öelda, et vaegkõne ravil tuleb tõsiselt tegelda vältepuuete ennetamise ja korrigeerimisega, kasutades mitmesuguseid harjutusi sõnarütmi kujundamiseks ja rütmstruktuuride kuulmise järgi eristamiseks. Seda löiku logopeedi töös saab orgaaniliselt liita kõnearendusega — keele leksikalis-gram-

matilise struktuuri praktilise omandamisega. Kui laps saab aru, missugused moonutatud tähendused on valesti hääldatud sõnadel, sõnaühenditel (näit. tahab keeda pro tahab keeta), hakkab ta teadlikumalt oma hääldust jälgima ja korrigeerima. Seega ei piirdu vaegkõne ravi ainult sõnavaralise tööga, vaid haarab kogu keele leksikalis-grammatilise struktuuri praktilise õpetamise kõrval ka ulatusliku häälduspuuete, sealhulgas vältehäälduspuuete korrigeerimist.

Kirjandus

1. Düna, A. Kvantitatiivse häälikulise analüüsi õpetamisest kirjutamisraskustega õpilastele. — «Nõukogude Pedagoogika ja Kool», Tallinn, 1975, nr. 13, lk. 207—219.
2. Karlep, K. Vaimselt alaarenenud laste kõne iseärasused. Logopeedia alused. Koost. T. Espe. Tallinn, 1973.
3. Karlep, K., Vesker, L. Mõningaid emakeele algõpetuse probleeme logopeedi pilguga. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 5, lk. 399—404.
4. Saareste, A. Hilinenud lastekeelest Eestis. Tartu, 1936.
5. Vesker, L. Hääliku- ja sõnavälte asendustest kõne üldise alaarenguga lastel. — Emakeele Seltsi Aastaraamat 22. 1976. Tallinn, 1977.
6. Веккер Л. Р. Нарушения произношения у детей с общим недоразвитием речи. Автореферат, М. 1977.
7. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961.
8. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968.
9. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. Под ред. Р. Е. Левиной. М., 1961.
10. Усанова О. Н. Из опыта логопедической работы по формированию фонетической системы речи у детей с моторной алалией. — «Дефектология», 1970, № 3, с. 59—61.

**УЧЕТ
РОДНОГО
ЯЗЫКА
В УЧЕБНОМ
ПРОЦЕССЕ**

СОФИЯ ОЛЕНЕВА

Учет родного языка вслед за коммуникативностью является одним из основных методических принципов в преподавании русского языка нерусским. Признание необходимости учета родного языка представляет собой существенный момент в развитии методической мысли.

На протяжении истории методики отношение к роли родного языка в учебном процессе было противоречивым: одни считали роль родного языка огромной, другие недооценивали ее — полностью или частично исключали из учебного процесса. По этому поводу в методической литературе отмечается, что «при обучении иностранным языкам, вероятно, не было другого принципа, к которому бы так противоречиво изменялось отношение, как к принципу опоры на родной язык» (5).

Для подтверждения этого положения приведем некоторые высказывания,

встретившиеся на страницах методической литературы. «Советская методика преподавания русского языка в национальных школах своим лейтмотивом считает опору на родной язык учащихся» (10, с. 71). «Положительное влияние системы родного языка на развитие неродной речи преобладает над ее интерферирующим влиянием» (9, с. 136). «Утверждение о необходимости опоры на родной язык стало как будто уже тривиальным» (6, с. 17).

Психологи настоятельно подчеркивают, что «психологически невозможно, а следовательно, методически нецелесообразно строить обучение, как часто говорят, «в логике русского языка». Даже если при организации обучения мы не будем учитывать возможность (и необходимость) опоры на родной язык или, точнее, на навыки речи на родном языке, учащийся все равно будет опираться на эти навыки без нашей помощи и участия. Пренебрегать возможностью использовать эту стихийную опору учащегося мы просто не имеем права» (2, с. 36).

Надо отметить, что в период распространения грамматико-переводного метода принцип опоры на родной язык считался основным, ведущим. Здесь явно преувеличивали роль родного языка в учебном процессе. Некоторые критики грамматико-переводного метода не полностью исключали родной язык из учебного процесса, а признавали применение его как вспомогательного средства при обучении (7, с. 6).

Сторонники «прямого метода» не принимают во внимание родного языка учащегося и отказываются от использования перевода в учебном процессе. Они считают, что процесс овладения речью (как словарем, так и грамматическим строем) на родном языке в школьных условиях должен протекать так, как происходит овладение родной речью, т. е. стихийно. В настоящее время спор между «прямыми» и «грамматистами» уже принадлежит прошлому (7).

Представители аудиовизуального метода тоже частично или полностью исключают родной язык учащихся из учебного процесса.

Подобного рода попытки не допускать контакта изучаемого языка с родным языком учащихся или, по крайней мере, игнорировать его окончились неудачей.

В настоящее время вопрос об использовании родного языка учащихся как средства обучения не является больше спорным, его признают практически все, имеющие отношение к преподаванию иностранного, в том числе и русского языка нерусским в национальной школе.

Вопрос о месте и роли родного языка в учебном процессе обсуждался

на страницах специальной литературы.

В работах Леонтьева А. А., Выготского Л. С., Гальперина П. Я. и др. теоретически обосновывается и развивается концепция переноса и коррекции речевых умений и навыков при изучении иностранного языка (5).

Опора на навыки речи на родном языке выступает как в качестве положительных, так и отрицательных факторов.

Положительный перенос навыков — транспозиция — облегчает формирование новых навыков на втором языке. Воздействие родного языка при этом помогает освоению неродного языка.

Как отмечается в методической литературе, исследователи уделяют недостаточное внимание на совпадающие явления в русском и родном языках, и поэтому общие черты сопоставляемых языков зачастую не получают должной оценки.

Отрицательный перенос навыков — интерференция — тормозит, затрудняет овладение неродным языком, вызывая отклонения от норм его реализации.

Вопросы интерференции широко освещаются как советскими, так и зарубежными лингвистами (1, с. 54—69).

Основной трудностью в применении родного языка на уроках является именно интерференция и перенос (4, с. 29). Недаром методисты говорят, что овладеть трудностями изучаемого языка — это значит овладеть языком.

Еще задолго до современных методических разработок и обобщений в школьной практике учителя эмпирически применяли родной язык учащихся при обучении второму языку. Была выработана приблизительно такая классификация явлений изучаемого языка на фоне родного:

а) одинаковые явления в двух языках, которые можно переносить из родного языка в изучаемый;

б) частично одинаковые явления, которые необходимо лишь скорректировать;

в) полностью различные или вовсе отсутствующие явления в одном из языков (3, с. 89; 5).

Применение родного языка на уроках должно быть строго регламентировано: должны быть необходимые пояснения, использование соответствующих упражнений, сообщение правил, обращение к переводу.

О роли перевода в учебном процессе в настоящее время нет уже таких дискуссий, как это имело место в недалеком прошлом. Перевод признается наиболее важным видом работы в связи с обучением чтению. Он помогает определить правильность понимания учащимися значения содержания прочитанного (как слов, так и их грамматических форм).

Перевод как средство обучения применяется, наряду с другими видами упражнений, для усвоения и закрепления материала, развития речевых умений, а также для контроля знаний.

Учитель русского языка в национальной школе — это филолог и методист широкого профиля, он свободно владеет как русским, так и родным языком учащихся. Он должен глубоко и всесторонне знать случаи сходства и различия между изучаемым и родным языком учащихся. Это исключительно важно при отборе содержания обучения и подборе упражнений, чтобы предупредить типичные ошибки в речи учащихся.

Естественно, что объяснение материала можно проводить и при помощи наглядности и средств русского языка: синонимами, антонимами и просто толкованием значения слова на русском языке. Здесь выработаны четкие методические установки.

Обращение к родному языку зависит от динамики работы. На начальном этапе надо чаще прибегать к родному языку, опираясь на него. На среднем этапе использование родного языка сводится к минимуму, так как в этот период происходит интенсивное формирование речевых навыков и умений. На старшем этапе опора на родной язык должна быть выборочной: для выявления стилистических различий, разного рода интерференции (фонетической, грамматической, лексической) и т. д.

Важно подготовить учащегося мыслить на изучаемом языке, в данном случае на русском языке. Путь этот нелегок, но достижим.

В лингвистике принято разграничение понятий «изучение языка» и «обучение речевой деятельности». При изучении структуры неродного языка родной язык больше помогает, ибо любое сравнение, сопоставление способствует более глубокому усвоению и закреплению в памяти языковых явлений. Однако при обучении речевой деятельности на русском языке родной язык меньше помогает, поэтому к нему надо прибегать реже и по возможности применять беспереводный метод.

При составлении упражнений надо уметь использовать родной язык учащихся для предупреждения и преодоления ошибок. (Например, при прохождении имен числительных с эстонскими учащимися необходимо в первую очередь выявить сходства и различия сочетаемости числительных с существительными в двух языках и затем закрепить их в упражнениях (8).)

При рассмотрении основных типов ошибок необходимо опираться на законо-

мерности родного языка, ибо учет особенностей родного языка составляет необходимую предпосылку сознательного подхода к предмету и является одной из главных задач обучения русскому языку в национальной школе.

Литература

1. Блягоз З. У. Контактное обучение русскому и родному языкам в условиях двуязычия. (Учебное пособие), Ростов-на-Дону, 1976.
2. Зимняя И. Я., Леонтьев А. А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком. Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1976.
3. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М., 1975.
4. Китросская И. И. К исследованию роли и места переноса в речевой деятельности. — В сб.: Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. Изд-во МГУ, 1971.
5. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., Изд-во «Русский язык», 1976.
6. Леонтьев А. А. Проблема опоры на родной язык и типология речевых действий. — В сб.: Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. Изд-во МГУ, 1971.
7. Леонтьев А. Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. — В сб.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., Изд-во «Русский язык», 1977.
8. Оленева С. А. Изучение собирательных числительных в нерусской аудитории. — «Русский язык в эстонской школе», Уч. зап. ТГУ, 404.
9. Расулов Р. М. О психологическом анализе формирования двуязычия. Тезисы докладов на I съезде общества психологов. М., 1959.
10. Решетова Л. Об использовании грамматической терминологии родного языка в учебниках русского языка для национальных школ. РЯИШ, 1962, № 6.



KOOLIEELNE KASVATUS

LASTEASUTUSTEST JA TÖÖJÕU- PROBLEEMIDEST RAHVA- MAJANDUSES

SIRJE ILVER
HEIKI MÜÜR

Ühiskondliku tootmise pidev kasv nõuab tööjõu kui ühe määrava tootmisressursi järjekindlat uuendamist ja täiendamist.

Käesolevaks ajaks on saavutatud töövõimelise elanikkonna niivõrd kõrge hõive, et täiendavad tööjõuresursside allikad on praktiliselt ammendatud. Tööjõu juurdekasvu allikaks ei ole enam kodune majapidamine. Aastail 1966—1970 kasvas naiste arv ühiskondlikus tootmises NSV Liidus 3,9% aastas, 1971—1975 2,8% aastas (4, lk. 41). Kui IX viisaastakul suurenes töövõimelises eas elanike arv 9—10%, siis käesoleval viisaastakul juurdekasv langes, aastail 1981—1985 aga jõuab töövõimelisse ikka 3 korda vähem inimesi kui IX viisaastakul (3, lk. 34).

Hinnates olukorda, kus enamik naisi osaleb ühiskondlikus tootmises ja peamiseks tööjõuresursside tuuenemise ja suurenemise allikaks on töövõimelisse ikka jõudnud noored, on üles kerkinud palju probleeme seoses naise kutsetöö ning emafunktsiooni ja laste kasvatamise ühendamisega.

Probleem on eelkõige selles, et naiste hõibe taseme tõus toob kaasa sündivuse languse. Nii on majandusteadlaste-demograafide arvutused näidanud, et 92—93% naiste hõibe juures on sündivuse tase 15—18‰, 89—90% juures aga juba 22—23‰ (5, lk. 11).

Et tagada ühiskonnale vajalikku tööjõu taastootmise režiimi ning pidades emadust naise tähtsamaks sotsiaalseks funktsiooniks, püüab meie riik igati kaasa aidata

laste eest hoolitsemisele ja uue põlvkonna kasvatamisele.

Eelkõige laiendatakse pidevalt koolieelsete lasteasutuste võrku. Nii tegutses meie maal 1978. a. lõpuks 122 300 alalist koolieelset lasteasutust, kus viibis 13,18 miljonit last. Aasta jooksul suurenes lasteasutustes käijate arv 500 000 võrra.

Ülevaate lasteasutuste arengust annab tabel 1 (andmed on võetud kirjandusallikatest 1, lk. 216 ja 2, lk. 417).

Tabel 1
KOOIEELSETE LASTEASUTUSTE VÕRGU KASV NSV LIIDUS JA EESTI NSV-s
AASTATEL 1970—1978

Näitaja		1970	1975	1978	Suurenemine võrreldes 1970. a. (%) võrreldes 1970. a. (%)
NSV Liidus	Koolieelsete lasteasutuste arv (aasta lõpuks; tuh.)	102,7	115,2	122,3	19,1
	Laste arv lasteasutustes (tuh.)	9281	11 523	13 177	42,0
Eesti NSV-s	Koolieelsete lasteasutuste arv (aasta lõpuks)	644	698	725	12,6
	Laste arv lasteasutustes (tuh.)	58,7	74,3	81,2	38,3

Laste viibimine lasteasutuses annab emadele potentsiaalse võimaluse kutselt tööst osavõtuks. Ema reaalne tööajabilanss ja reaalne panus sõltuvad juba olulisel määral lapse tervisest. Mida väiksem on laste haigestumine ja suurem lasteasutuste külastatavus, seda väiksemad on tööajakaod laste hoolduse tõttu ja suurem emade majanduslik panus. (Lasteasutuste majanduslikku osa ühiskondlikus tootmises käsitleme ajakirja järgmises numbris.)

Tuleb aga märkida, et emade kutselt tööst osavõtu ja lasteasutustes käijate arvu suurenemisega on suurenenud ka tööajakaod haigete laste hooldamise tõttu. Nii esines NSV Liidus 1975. aastal hooldusjuhte 1,7 korda enam kui 1960. aastal (6, lk. 47). Ehkki viimastel aastatel võib Eesti NSV-s täheldada hooldustaseme mõningat alanemist, on see küllaltki kõrge, moodustades keskmiselt veerandi ajutise töövõimetuse juhtudest (vt. tabel 2).

Tabel 2
HAIGE HOOLDUSE TASE EESTI NSV-s AASTAIL 1976—1979

	Hooldusjuhud 100 naistöötaja kohta				Hooldusjuhtude osatähtsus kõigist ajutise töövõimetuse juhtudest			
	1976	1977	1978	1979	1976	1977	1978	1979
Eesti NSV keskmine	60,9	62,6	58,1	54,5	23,3	24,5	24,1	23,5
Eesti NSV Kergetööstuse Ministeeriumi keskmine	73,1	77,6	75,2	73,3	33,3	35,0	34,5	34,2

Kuna haigestunud laste hooldus moodustab kõigist hooldusjuhtudest 95—95% ja 98% juhtudest on põetajaks ema, sõltub haige hoolduse tase ettevõtetes otsest töötajate soolis-vanuselisest struktuurist.

Nii moodustasid haige hooldusjuhud ajutise töövõimetuse juhtudest suurima osa just kergetööstusettevõtetes (minis-

teeriumi keskmine 1979. a. oli 34,2%), sest sealsetest töötajatest olid 74,9% naised (Eesti NSV-s keskmiselt 48,2%). Kõrgeim on hoolduse tase 24—29-aastaste naiste vanusegrupis, ületades keskmise näitaja kaks ja enamgi korda.

Kui arvestada, et ühe hooldusjuhu keskmine kestus on 5,2 tööpäeva, puuduvad emad sel põhjusel aastast keskmiselt 10

tööpäeva. Toodud arv on küllaltki varieeruv, sest haige hoolduse tegeliku taseme määrab lai tegurite kompleks.

Nii sõltuvad ema tööajakaod haige hoolduse tõttu otseselt laste arvest ja nende vanusest, lapse päeva veetmise viisist (kas ta käib lasteasutuses või koolis, on kodus või hoidja juures) ja mittetöötavate inimeste olemasolust perekonnas. Oluliseks lapse haigestumist mõjutavaks teguriks on lapse vanus esmakordselt lasteasutusse minekul. Laste haigestumust mõjutavad veel mitmesugused olmetingimused (korteringimused, laste lasteasutusse viimise viis, toitumine jt.), aga ka ilmastikutingimused (õhutemperatuur ja -niiskus, õhurõhk) ja lasteasutustes käivatel lastel sealsed sanitaar-hügieenilised tingimused. Oma osa etendavad laste haigestumisel ka eelsoodumus, pärilikkus jt. tegurid.

Nagu öeldud, sõltub haige hoolduse tase eelkõige vaatlusaluse kontingendi töötajate laste vanusest.

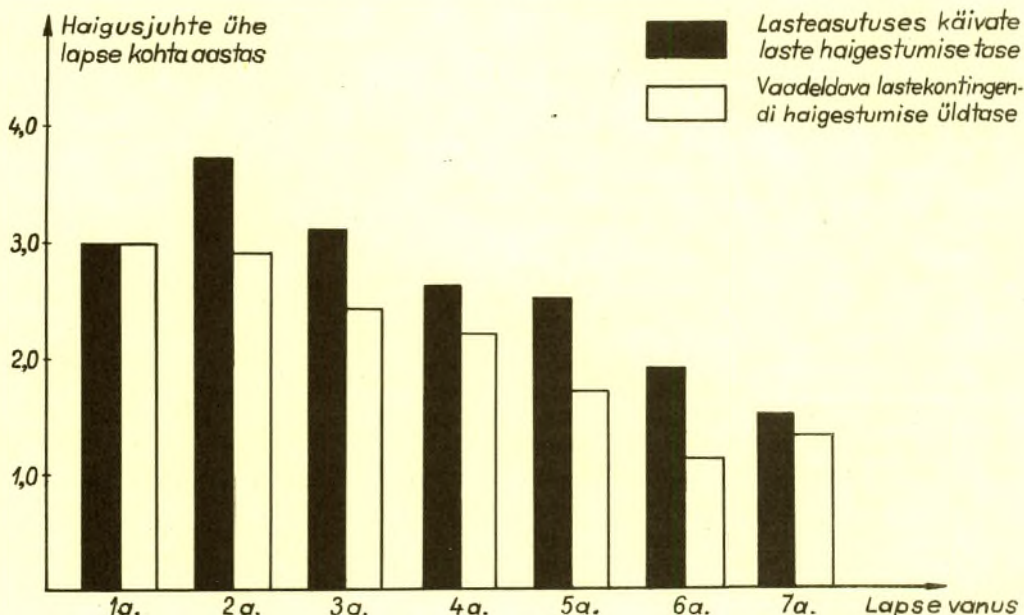
Meie poolt vaadeldud kergetööstustevõtete naistöötajate koolieelses eas lastest haigestus 1978. a. jooksul 58,3%, sealjuures üheaastastest haigestus 90,7%, kaheaastastest 86,2% ja kolmeaastastest 83,3%. Keskmiselt esines ühel sõimeealisel aastal 2,9 haigusjuhtu, 3—7-aastastel aga 1,6 juhtu.

Laste haigestumise sagedus sõltub paljuski nende päeva veetmise viisist. Nii oli lasteasutuste laste haigestumus 25% võrra kõrgem üldkontingendi keskmisest näitajast.

Laste haigestumuse taset sõltuvalt vanusest ja päeva veetmise viisist iseloomustab joonis 1.

Joonis 1

LASTE HAIGESTUMISE TASE SÕLTUVALT NENDE VANUSEST JA PÄEVA VEETMISE VIISIST



Nagu näeme, on igas vanuses lasteaialapsed oma kodustest eakaaslastest enam haiged, sõimeealistel esineb keskmiselt üle 3 haiguskorra aastas.

Nii sõltub laste vanusest ka nende emade reaalne tööaeg: 1-aastaste laste emad käisid tööl vaid 49,8% tööpäevadest, haige hoolduspäevad moodustasid 18,4% puudunud ajast. Ülejäänud osa töölt äraolekust moodustasid korraline puhkus, dekreetpuhkus, ema enda haigused jt. põhjused. Ka kahe- ja kolmeaastaste laste emad puudusid hoolduse tõttu kaaluka osa võimalikust tööajast — vastavalt 14,3% ja 10,5%. Kokku puuduvad sõimeealiste laste emad hoolduse tõttu meie vabariigis üle 500 000 tööpäeva. Siit näeme, kui suured on tööjõu parema kasutamise reservid laste haigestumise vähendamise tulemu-

sena. Haige hooldusest tulenevate tööajakadude vähendamiseks tuleb nähtust uurida kõigis tema seostes. Üheks võimaluseks seejuures on arvutustehnika kasutamine. Kõnesoleval juhul kasutati laste haigestumist ja seda mõjutavate tegurite vaheliste seoste analüüsiks mitmesuguseid matemaatilisi-statistilisi meetodeid.

Korrelatsioonianalüüsiga osutub võimalikuks välja selgitada olulisemad seosed laste haigestumuse ja seda mõjutavate tegurigruppide vahel.

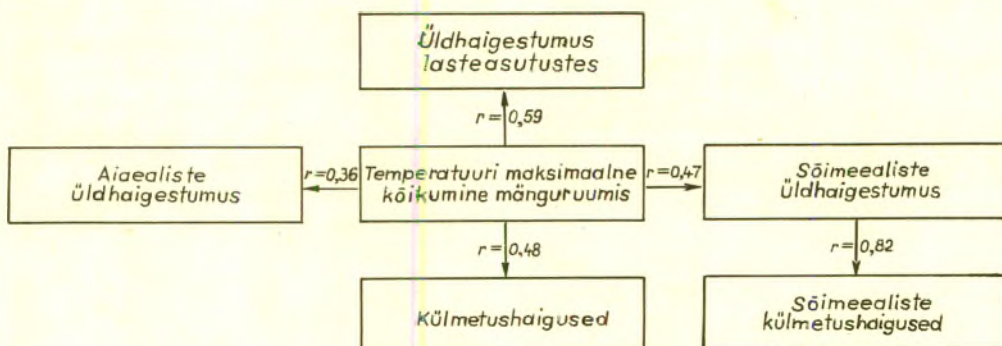
Ilmnes, et üks olulisemaid tegureid laste haigestumisel oli lasteasutuste temperatuurirežiim. Mänguruumi normist madalam või kõrgem temperatuur või selle päevisisene kõikumine toob kaasa haigestumise tõusu, seda just noorematel (sõi-

me-) lastel. Näitena esitame siin korrelatsioonigraafi fragmendi, kus korrelatsioonikordaja r väärtus, mille absoluut-

väärtus võib muutuda 0-st 1-ni, näitab nähtustevahelise seose tugevust (vt. joonis 2).

Joonis 2

LASTE MÄNGURUUMI TEMPERATUURI MAKSIMAALSE KÕIKUMISE SEOSSED HAIGESTUMISEGA



Oluliseks tuleb lugeda ka välistemperatuuri mõju (korrelatsioonikordaja külmetushaiguste esinemissagedusega $-0,44$) ja sise- ning välistemperatuuri vahet vastuvõturuumis (korrelatsioonikordaja külmetushaiguste esinemissagedusega $0,49$). Kõigi toodud tegurite mõju on tugevam sõimeealistele lastele, põhjustades eelkõige nende külmetushaiguste sagenemist.

Kasutades Scheffe S-meetodit tunnustevaheliste keskmiste võrdlemiseks tervete ja haigestunud laste kontingendil, võime teatud tõenäosusega öelda, milline tegur mõjutab laste haigestumist.

Analüüsi tulemusena ilmnes, et laste haigestumust mõjutab oluliselt nende vanus esmakordselt lasteasutusse minekul. Nii haigestusid 1–1,5-aastaselt lasteasutusse läinud lapsed teistest lasteasutuste lastest 1,3 korda sagedamini, kusjuures nende haigestumistase on kõrgema kuni koolieani. Teistest vähem haigestusid kohe aiarühmadesse läinud lapsed.

Olulist erinevust täheldati võrdlusalustel kontingentidel ka elamispinna suuruse ja mittetöötavate perekonnaliikmete olemasolu vahel. Nii elasid terved lapsed mõnevõrra avaramates tingimustes ja neist 24 protsendil elas kodus veel vanaema, tädi või vanaisa. (Vaatlusperioodil haigestunud lastest elas perekonnas mittetöötav liige vaid 14%.) See võimaldabki neil lastel mõnevõrra vanemalt lasteasutusse minna, haigestumisel saab aga laps pike-malt kodus olla.

Toodud ülevaade TRÜ majandusküberneetika ja statistika kateedris tehtud haige hoolduse taseme analüüsist võimaldab edasist spetsiifilist analüüsi nii tervishoiu- kui ka haridustöötajatel. Meie kui majandusteadlastest statistikute eesmärk oli välja selgitada need potentsiaalsed reservid, mis võimaldavad efektiivsemalt kasutada tööjõudu ning anda sellele ma-

janduslik hinnang. Käesoleval ajal, mil iga päev üks 18 töötavast koolieelses eas lapse emast hooldab kodus oma haiget last, jääb ühiskonnale andmata märkimisväärne osa toodangut ja kasumit. Samal ajal katab riik eelarvest lapse ravi- ja hoolduskulud ning lasteasutuste kulud.

Kirjandus

1. Eesti NSV Rahvamajandus 1978. a. Tln., 1979.
2. Народное хозяйство СССР в 1978 году. М., 1979.
3. Региональное прогнозирование потребности в рабочей силе и его проблемы. Киев, 1977.
4. Сбытова Л. Источники рабочей силы в современных условиях. — «Вопросы экономики», 1978, № 6.
5. Трудовые ресурсы. Социально-экономический анализ М., 1976.
6. Шапиро П. О временной нетрудоспособности в связи с уходом за больными. — «Советское Здравоохранение», 1977, № 1.



KOOLIMUUSIKA NR. 5

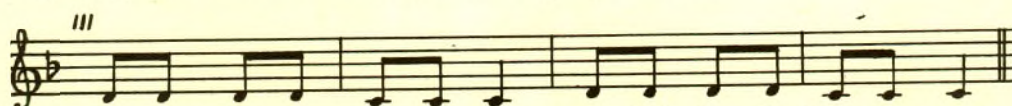
DIFERENTSEERITUD TÖÖ LÄHTEKOHTI MUUSIKA- TUNNIS II

MAIE VIKAT

Diferentseeritud lähenemine laululisele tegevusele seisneb selles, et igale rühmale antakse laulda vastavalt nende häälele ja kuulmisele sobiv löik laulust. Nii laulab I rühm nõudlikuma osa meloodiast, II — lihtsamad fraasid (sageli koos I rühmaga), III — lihtsad, ühel või paaril toonil liikuva meloodiaga motiivid või fraasid madalregistris ehk rütmilised kaasmängud (plakutades, koputades, rütmipillidel), aktiivseerimaks tähelepanu ja kontsentratsiooni-voimet.



1. Lennuk sõidab põrinal, põrinal ja võrinal.
2. Au-to sõidab surinal, surinal ja vurinal.
3. Rong see sõidab mürinal, mürinal ja kärinal.
4. Laevasõit käib lahinal, lahinal ja pahinal.



Kõr-gel pak-su pil-ve sees, ju-hib te-da jul-ge mees.
 Au-to-juht on o-sav mees, kee-rab rooli en-da ees.
 Ron-gi-juht on tub-li mees, sõidab seal, kus rööpad ees.
 Tüü-ri kee-rab vapper mees, laev tal liigub suures vees.

Töö otstarbekamaks korraldamiseks on vaja õpilased klassis ka istuma asetada rühmiti. See võimaldab õpetajal õpilastega paremat kontakti saavutada ja neid jälgida ning abistada nii laulmisel kui ka kaasmängude rakendamisel.

Näiteks R. Pätsi laulus «Tublid mehed» on III rühmale laulmiseks sobiv kahel astmel (alumine SO ja RA) liikuv meloodia osa, I ja II rühmale koos aga liikuvama meloodiaga salmi algusosa. Üksikuid õpilasi III rühmast, kellele teeb raskusi ka kahel toonil laulmine, võib rakendada kaasmängus (öösorr, triangel, harjake).

Muusikalises kasvatuses on täheldatud, et lastele kõige omasemaks on laskuva väikese tertsi intonatsioon ehk nn. «kukku» motiiv (astmesuhe SO-MI), mis — nagu selgub paljudest lastelauludest — ilmneb kõige sagedamini laste spontaanses laulmises. Seda kinnitab ka nüüdisaja ühe suurima dirigendi L. Stokovski tähelepanek: «Peaaegu kõikide maailma maade lapsed kordavad lauldes ühte ja sedasama minoorse tertsi (laskuvat) intervalli.» (Stokovski 1959, lk. 55.)

Kahjuks alahinnatakse igapäevases koolitöös sellele intonatsioonile tuginevat lihtsat, lastepärast laulumaterjali, veelgi enam, seda nimetatakse primitiivseks. Sellega ei tahaks küll kuidagi nõustuda. Kõik oleneb ju õpetajast, kuidas ta materjali esitab ja seda käsitleb. Suudab ta seda teha elamuslikult ja huvitavalt, on ka töö tulemuslik. Pealegi võimaldavad sellised laulud diferentseeritud käsitlust, milles kogu klass saab vastavalt oma võimetele täisväärtuslikult osaleda. Tahaksin siinjuures veel kord alla kriipsutada, et areng saab toimuda üksnes jõukohase tegevuse kaudu, millest johtuvalt peame silmas pidama ja arvestama ka tunnis pakutava laulumaterjali vastavust õpilaste võimetele. Näiteks R. Pätsi laulu «Tam, tam, marsisamm» võiks diferentseeritult laulda järgmiselt: I rühm laulab esimese fraasi, II rühm teise, mida III rühm kordab trans-

stiimul pääseda kõrgemasse rühma. Õpilaste muusikalise arengu dünaamika pidevat jälgimist võimaldavad järgmised meetodilised võtted: — diferentseeritud laulmine; — laululiste ülesannete varieerimine lihtsamalt keerulisemale; — mängulised võtted (peamiselt kajamängu vormis); — laulmine käemärkide järgi arvestavalt iga rühma ja üksikute õpilaste laululisi kogemusi; — mäng rütmipillidel.

Selline jõukohane muusikaline tegevus aktiveerib kogu õppeprotsessi, mõjudes soodsalt ka õpilaste üldisele, vaimsele arengule, mida lähemalt käsitleme järgmises artiklis.

KUTSEVALIKU KÜNNISEL

Tähelepanu, muusikalise keskharidusega noored!

Tallinna Riikliku Konservatooriumi koorijuhtimise kateedris valmistatakse ette tulevasti koorijuhte, muusikaõpetajaid, kes pärast õppeasutuse lõpetamist asuvad tööle meie vabariigi kultuuriasutustesse, muusikakoolidesse, lastemuusikakoolidesse ning üldhariduskoolidesse.

Kateedri õppeplaanides ettenähtud õppeained valmistavad üliõpilasi ette tööks isetegevuslike ja professionaalsete kooridega (ansamblitega), tagavad ettevalmistuse tööks muusikakoolis (dirigeerimine, kooriliteratuur, partituurilugemine, muusikalise kasvatusmeetodika), lastemuusikakoolis (solfedžo) ning annavad üldhariduskooli (ka muusika eriklasside) muusikaõpetaja kutse.

Tänaseni on meie vabariigi juhtivate koorikollektiivide eesotsas TRK koorijuhtimise kateedri lõpetanud, nagu H. Pehk, P. Pärtna, J. Rent, L. Toon, V. Uibopuu, A. Ritsing, Ene ja Tõnu Kangron, T. Kaljuste jpt., ning kõik teenelise kunstitegelase või rahvakunstniku aunimetust kandvad koorijuhid.

Relatiivse noodilugemismeetodi juurutamise pioneeridena meie vabariigis asusid tööle Tallinna Muusikakeskkoolis ja muusikalise kallakuga keskkoolides E. Kõrgemägi ja E. Üleoja, hiljem R. Ratassepp, I. Indas, M. Toro, E. Kangron, K. Rööp, K. Öun, üldhariduskoolides T. Loitme, E. Liiksaar.

Tänavune vastuvõtt koorijuhtimise osakonda algab augustis, avalduste vastuvõtmine juunis. Eksamid toimuvad järgmistes

ainetes: 1) dirigeerimine + kollokvium, 2) solfedžo (suuline, kirjalik), 3) harmoonia (suuline, kirjalik), 4) klaver, 5) eesti keel (suuline, kirjalik), 6) NSVL ajalugu.

Noormeestel, kellel puudub lõpetatud keskeriharidus, kuid kes on aktiivselt tegelema muusikaga (launud, mänginud ansambelis, kooris, orkestris), valdavad klaverit ja sooviksid omandada koorijuhi eriala, palume pöörduda lisainformatsiooni saamiseks aadressil: Tallinn, Suvorovi pst. 3. Koorijuhtimise kateeder, telef. 44-58-14.

ENE ÜLEOJA

Kutsesuuniflusest E. Vilde nimelises Tallinna Pedagoogilises Instituudis

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis ettevalmistatavatest noortest spetsialistidest puutuvad koolimuusika probleemiga kokku ainult pedagoogika ja algõpetuse meetodika eriala lõpetajad, keda valmistatakse ette alates 1957. aastast stationaarses osakonnas ja 1960. aastast ka mittestationaarses osakonnas. Pedagoogika ja algõpetuse meetodika erialale võetakse 1980/81. õ.-a. vastu stationaarsesse osakonda 2 õpperühma à 25 üliõpilast; üks õpperühm on 4-aastase õppeajaga ja teine 5-aastase õppeajaga (saavad lisaks algklasside õpetaja kvalifikatsioonile ka kasvatus-töö meetodiku kvalifikatsiooni) ning mittestationaarsesse osakonda 25 üliõpilast.

Kõik nimetatud eriala üliõpilased saavad igakülgse erialase ettevalmistuse, mis annab neile õiguse õpetada algklassides **kõiki õppeaineid**. Suhteliselt väikese tundide arvuga on õppeplaanis õppedistsipliin laulmine ja muusika koos õpetamise meetodikaga 4 aasta vältel, millele lisandub 1 tund nädalas instrumendiõpetust ja 2 tundi nädalas fakultatiivset koorilaulu. Nelja aasta jooksul saavad üliõpilased **elementaarseid teadmisi** muusika teooriast ja solfedžost, muusikalise kasvatusmeetodikast, dirigeerimisest, muusikaliteratuurist. Teaduskonnal on oma õppekoor, paremate vokaalsete eeldustega üliõpilased laulavad TÜ segakooris või TPedI naiskooris. Teaduskonna üliõpilastest on moodustatud ka instrumentaalansambel.

Pedagoogika ja algõpetuse meetodika erialal ei ole sisseastumisel muusikalisi katseid ette nähtud. Edukas edasijõudmine muusikalistes distsipliinides ja pedagoogilisel praktikal eeldab **head muusikalist kuulmist ja instrumentioskust**.

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut loodab, et üldhariduskoolide õpetajad suunaksid pedagoogika ja algõpetuse meetodika erialale õppima noori, kellel on eeldusi töötamiseks algklassides.

Õpilaste kõigikülgset arendamist ja kasvatamist on võimalik saavutada vaid kõikide õppeainete kui ühtse süsteemi koostamisel. Altklasside õpetaja õpib tundma selle süsteemi kõiki lülisid.

HELGA LADVA

100 aastat
Mihkel Lüdigi
sünnist

9.05.1880—7.05.1958

Minu ees laual on raamat «Mihkel Lüdigi «Mälestused»» («Eesti Raamat», 1969, kommenteerinud Vivian Tordik). Loen «Mälestuste» viimaseid kokkuvõtvaid ridu: «Heites pilku tagasi oma pikale eluteele, võin ütelda, et olen seisnud eesti helikunsti hälli juures. Olen näinud seda juuri ajamas ja levimas rahva sekka, olen näinud võrseid jõudmas maailmamuusika tasemele. Armastan oma maad ja rahvast.»

«Mälestused» on väärtuslik ainestik mitte ainult M. Lüdigi elust, vaid ka laiaulatuslik ülevaade eesti muusikakultuuri arengust pikkade aastate vältel. Mihkel Lüdigi kuulub nende heliloojate hulka, kes on saanud muusikalise erihariduse Peterburi konservatooriumis. Me oleme juba tähistanud R. Tobiasi ja A. Kapi 100. sünniaastapäeva. Järg on M. Lüdigi käes, ees ootavad Mart Saar, Peeter Süda, Juhan Aavik, Artur Lemba, Heino Eller ja Cyrilius Kreek. Eesti muusika «võimas rühm», nii võiksime eesti heliloojate Peterburi koolkonda nimetada, on rajanud aluse eesti professionaalselt küpsele heliloomingule. M. Lüdigi on nende hulgas mitmekülgsemaid: ta on eesti rahvuslikku muusikakultuuri rikastanud heliloojana, organistina, dirigendina, pedagoogina ja muusikaelu organisatorina. M. Lüdigi nimi tõusis muusikaelu tähelepanu keskpunkti taas möödunud aastal, kui Tallinna Riiklik Konservatoorium tähistas oma 60. aastapäeva. Oli ju M. Lüdigi Tallinna Kõrgema Muusikakooli (konservatooriumi esialgne nimetus) asutajaid, esimene direktor ja konservatooriumi hoone ehitaja. (Praegu asuvad selles majas Tallinna Muusikakool ja Teatri- ja Muusikamuuseum.)

«Mälestuste» lehekülgedel hargneb M. Lüdigi sündmustelt kirju elutee, mis algas Pärnumaa metsade rüpest, tegi peaaegu pool maailma hõlmava ringi Moskva, Peterburi, Argentiina pealinna Buenos Airese kaudu ning jõudis taas Pärnumaa metsade vaikusesse.

M. Lüdigi mõeldes kõlavad meie kõrvus kohe koorilaulu «Koit» võimsad hümnilikud helid. M. Lüdigi kirjutab «Mälestustes», et «Koit» on loodud «Koidu» seltsi tellimise peale seltsi 35. aastapäeva puhul 1904. a. Laulu kirjutamisel tekkinud ärplemine teksti autori Fr. Kuhlbarsiga (Villi Andi). Luuletajal valminud tekst 10 minutiga. M. Lüdigi ei tahtnud maha jätta ja kirjutas muusika 15 minuti jooksul. «Võtsin kõike naljana, ega võinud aimatagi, et see laul kord ülemaalselt populaarseks saab,» kirjutab M. Lüdigi samas.

«Mälestustes» räägib M. Lüdigi paljust, ent peaaegu vaikib oma heliloomingust. Vaid kokkuvõttes kirjutab ta: «Ka mina olen püüdnud kooride repertuaari jõudu mõõda rikastada. Loomingus lähtusin jõukohasuse printsibist, nii et laulud ka maa-kooridele kättesaadavad oleksid.» Sellised

on tõepoolest suurem osa tema populaarseks muutunud koorilauludest, nagu «Laevnik», «Kiigelaul» (Veli hella vellekene), «Põlismetsa järv», «Karjuse laul», «Kits ja hunt» jt. «Võib jääda mulje, nagu ei peaks ma nõudlikumatest lauludest lugu. Seda ei saa mulle ette heita...» kirjutab M. Lüdigi edasi. Seda kinnitavad ka tema nõudlikumad laulud «Mets», «Ühest vaiksest pühast hiest» ja mõned teisedki.

M. Lüdigi pole oma «Mälestustes» sõnagi kirjutanud instrumentaalmuusika loomisest, millest ometi mitmeid, nagu sümfoonilist pilti «Jaaniöö» ja kahte avamäng-fantaasiat, võib orkestrite repertuaaris üsna sageli kohata.

«Armastan oma maad ja rahvast,» kirjutab M. Lüdigi. Ka rahvas armastas oma helimeistrit. Nõukogude valitsus on hinnanud M. Lüdigi teeneid Eesti NSV rahvakunstniku aunimetuse andmisega.

M. Lüdigi suri 78 aasta vanuses 7. mail 1958. a. ja on maetud Vändra surnuaeda.

ARTUR VAHTER

Eino Tamberg ja «Concerto grosso»

27. mail saab viiekümneks Eesti NSV rahvakunstnik, TRK dotsent ja kompositsioonikateedri juhataja, Nõukogude Eesti preemia laureaat Eino Tamberg, üks väljapaistvamaid ning viljakamaid meie keskmise põlvkonna heliloojaid. Tema looming, mis hõlmab peaaegu kõiki olulismaid žanre ja vorme ooperist, balletist, oratooriumist laste- ja estraadilauluni, sümfooniast, kvartetist klaveriminiatuurini on meie jaoks hinnatav mitte ainult oma suure ulatuse ja mahu tõttu, vaid samavõrd kindlasti ka sisukuse, kordumatuse ja meisterlikkuse poolest.

Eino Tambergi suur muusikaline andekus avaldus juba õpiajal, nendes teostes, mida ta kirjutas Eugen Kapi kompositsiooniklassis. Kuid avalikkuse erilise tähelepanu tõmbas ta enesele mõned aastad pärast Konservatooriumi lõpetamist loodud teosega «Concerto grosso». Kui sellele VI ülemaailmsel noorsoo ja üliõpilasfestivalil Moskvas määrati I preemia (koos selliste juba hästi tuntud heliloojatega nagu Andrei Špaj, Mikis Teodorakis, Stanislaw Skrowaczewski), ei tulnud selline otsus erilise üllatusena, niivõrd ereda ja värskena tundus teos mitte ainult eesti, vaid terve tolleaegse nõukogude muusika foonil.

Tõepoolest, ajal, kui tõsiselt võetava sümfoonilise suurvormi vältimatuteks tunnusjoonteks peeti äärmuseni kruituid dramaatilisust, konfliktisust ja filosoofitsevat paatost, kui tsükliliste muusikateoste viimases osas praktiliselt kohustuslik trompetite ja tromboonide *fortissimo* pidi kontserdisaali laelühtreid kõigutama, kui kainelt arvestav autor võis literatuuritseva ja pretensioonika pealkirja abil teose šansse tõsta vähemalt 50 protsendi ulatuses, mõjus üks ammu moest läinud nime-tusega teos, täis elurõõmu, nooruslikku vaimukust ja kergust, pretensioonitu ja

siiras, vaieldamatult kui sõõm värskendavat, karget vett.

Juba vormi valik, pöördumine vana barokiajastu ansamblikontserdi poole kõneles autori vajadusest otsida oma mõtetele võimalikult eelarvamuste vaba rada. Vana vormi taas elustamine ligi kahe sajaaastase vaheaja järel ei tähendanud siin ammutuntu kordamist, vaid kujunes avastuseks, tähendas kontsertlikkuse printsiibi laiendamist ajaloolise kogemuse põhjal.

Tamberg ei piirdunud ainult vanale vormile uue sisu andmisega, vaid rakendas selles ka kaasaegseid väljendusvahendeid. Juba selle teose concertino, s. o. solistide grupp, on instrumentide poolest selline, mis barokiajal poleks olnud mõeldav. Flööt, klarnet, altsaksofon, fagott, trompet ja klaver — 18. sajandi esimesel poolel ei olnud kolm nendest instrumentidest veel kasutusel. Ka ei seadnud autor selles teoses enesele ülesandeks stiliseerida barokiaegset helikeelt, vaid säilitas täielikult oma isikupärase väljenduslaadi.

Concertino grossot on saatnud suur edu. Alates esiettekandest Eesti Raadio S. Prohhorovi juhatusel 1957. a. märtsis on seda teost korduvalt esitanud nii kodukui ka välismaal mitmed dirigendid ja kollektiivid.

Aastate toime autorile ja teostele võib olla vägagi erinev, kui kõikide autorite puhul valitseb üks kindel seaduspärasus — aja kuludes me saame vanemaks —, siis teoste jaoks on olemas palju erinevaid võimalusi. Tänapäevaks meheikka jõudnud Eino Tambergi kõige õnnestunud noorpõlveteos on siiani säilitanud oma esmase värskuse ja võlu. Sel puhul sobib vist küll südamest õnne soovida.

HEINO JÜRISALU



SOOVITAME

KONTSERDIELU

1980. a. üldlaulupeo ettevalmistuse tõhusdamiseks ning poistekooride edukaks esinemiseks üldlaulupeol korraldas Eesti NSV Haridusministeerium tänava aasta märtsikuus poistekooride võistulaulmise. Võistulaulmisel osales 44 poistekoori. Zürii koosseisus Venno Laul, Uno Uiga ja Lembi Käiväräinen kvalifitseeris paremad poistekoorid kategooriatesse järgmiselt:

I kategooria: Viljandi 5. keskkool (L. Rahula), Tallinna 43. keskkool (E. Lind), Tallinna 32. keskkool (M. Taimla), Kanepi keskkool (P. Pilv), Võru Pioneeride Maja (S. Aruste, A. Tamra), Tallinna 44. keskkool (E. Neiland).

II kategooria: N. V. Gogoli nim. Tallinna 21. keskkool (L. Ulla), Tallinna 37. keskkool (A. Ojalo), Tartu 5. keskkool (E. Ahven), Tartu 10. keskkool (H.-T. Tamm), A. Kesleri nim. Kohtla-Järve keskkool (E. Jaanus).

III kategooria: Elva keskkool (R. Metsküla), Pärnu poistekoor (V. Rumessen), Otepää keskkool (S. Ernits), Põltsamaa keskkool (T. Selke), Jõgeva keskkool (R. Noorkõiv, M. Vadi), Põlva keskkool (K. Vilms), Kiviõli 1. keskkool (O. Raie).

LEMBI KÄIVÄRÄINEN

1979. a. ESIMESEL POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKAKIRJANDUST

Ealine ja pedagoogiline psühholoogia: [Kõrgkoolide õpik / A. Petrovski, N. Nepomnjaštšaja, V. Muhhina jt.; Toim. A. Petrovski]. — Tln.: Valgus, 1979. — 232 lk. — Aut. näid. lk. 3. — Bibl. lk. 230 (9 nim.). Isikunimed ja ainereg. lk. 224—230.

Grosschmidt, V. Filmide paremaks mõistmiseks: [Kujundite keelest filmikunstis] / V. Grosschmidt. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 46 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

Kera, S. Õpilaste arengutasemed: 1. Murdeiga. 2. Noorukiiga. Loeng psühh. kursuse kuulajatele / Koost. S. Kera. — Tln.: ENSV VÕT, 1979. — 26 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

Koemets, E. Kuidas õppida / E. Koemets. — 2. tr. — Tln.: Valgus, 1979. — 175 lk., ill.

Krutetski, V. Kooliõpilaste õppe- ja kasvatuspühholoogia: Käsiraamat õpetajatele ja klassijuhatajatele / V. Krutetski. — Tln.: Valgus, 1979. — 260 lk. — Bibl. teksti lõpus, joonealustes märkustes.

Laste- ja noorukitekasvatavate töö planeerimise juhend / ENSV Haridusmin.; Koost. E. Ulm. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 12 lk.

Leninlik juhtimisstiil koolis / ENSV Vabariigi Op. Täiendusinst.; Koost. L. Nurmaja. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 127 lk., ill. — Sisu: L. Keerus, Ü. Mustonen. Perspektiivne planeerimine tänapäeva koolis. — E. Aas, H. Salmisto. Ühiskondlike organisatsioonide osa ja koht kooli juhtimissüsteemis. — A. Ambos. Infosüsteem koolis. — A. Koppel. Infokartoteek koolis. — E. Elmre. Kooli keskkond ja õpilaste kodused olud kui kasvatustöö kompleksse planeerimise lähtekoht. — S. Vainola. Maakeskkoolipiirkonnakool. — E. Roosna. Lastevanemate komitee koolis. Bibl. art. lõpus.

Looduskaitse ja kool / ENSV Ped. TUI; Koost. H. Tiits. — Tln.: ENSV Ped. TUI, 1978. — 163 lk., ill. — Kaanel pealk. ja koost. märkimata. — Sisu: H. Tiits. Looduskaitsest, looduskaitsest haridusest ja koolist. — M. Rute. Looduskaitseteadmised koobioloogias. — S. Randa. Keskkonnakaitse ja keemia õpetamine. — V. Sillaste. Looduskaitse orgaanilise keemia tundides. — N. Aju. Mis meie tare taga sünnib. — K. Võlli. Emakeeleõpetus ja looduskaitse. — S. Riisk. Looduskaitsealaste küsimuste käsitlemise kogemusi loodusõpetuse tundides. — E. Hannus. Looduse ja inimese vahekorra käsitlemise kogemusi Põhja-Ameerika mandri põhjaosa geograafia õpetamisel. — E. Aitsam. Antarktika looduse ja inimese vahekorrad käsitlemise kogemusi mandrite geograafia õpetamisel. — R. Somelar. Austraalia ja Okeania looduse, inimeste elu ja tegevuse seoste käsitlemisest mandrite geograafia kursuses. — L. Miido. Eesti muldade põhitüübid ja maakasutus. — O. Norman. Läänemere käsitlemise kogemusi NSV Liidu füüsilise geograafia kursuse õpetamisel. — L. Undrits. NSV Liidu toiduainetetööstuse, loodusekasutus ja looduskaitse. — E. Vallek. Loodusekasutusest ja looduskaitsest Eesti NSV ehitusmaterjalitööstuse käsitlemisel 8. klassi majandusgeograafia kursuses. — H. Hallikma. Maailma meretranspordi ja keskkonnakaitse käsitlemise kogemusi välisriikide majandusgeograafia kursuses. Bibl. art. lõpus.

Metsma, K. Nädistemaatika klassijuhatajate koondise tööks / Koost. K. Metsma. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 22 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabariigi Op. Täiendusinst. — Bibl. lk. 21–22.

Metsma, K. Temaatikakompleksseks kasvatustööks / K. Metsma. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 44 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabariigi Op. Täiendusinst.

Metsma, K. Õpetajalt õpetajale: Klassijuhataja. [Konspekt klassijuhatajatunni läbiviimiseks] / K. Metsma. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 78 lk.

Pedajas, M.-I. Õpetajast õpetajale: Oppematerjal / M.-I. Pedajas; [Koost. H. Tombu]. — Tln.: TPedI, 1979. — 62 lk. — Kaanel aut. märkimata. Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedI ped. ja psühh. kat. — Bibl. lk. 62.

1977/78. õppeaasta kokkuvõtted: [Stat. andmete kogumik / Koost. K. Roovete. — andmete kogumik / Koost. K. Roovete]. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 53 lk. — Paralleeltekst vene k.

Türnpuu, L. Probleemülesandeid koolijuhtidele / L. Türnpuu. — Tln.: TPedI, 1979. — 107 lk. — Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedI.

Opetajapsühholoogia / E. Vilde nim. TPedI Koolijuhtide Täiendusteadusk.; Koost. M.-I. Pedajas. — Tln.: TPedI, 1979.

Loengute abimaterjalid. Bibl. 16 lk., ill. Loengute kavad. 15 lk.

Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme / ENSV Ped. TUI, ENSV Ped. Uurimistöö Koordineerimise Nõukogu; [Koost. E. Noor]; Toim. [ja eessõna:] I. Unt, J. Sõerd. — Tln.: ENSV Ped. TUI, 1979. — 159 lk., ill. — (Pedagoogikateaduselt koolile). — Kaanel pealk. märkimata. — Sisu: I. Unt. Ainetestide teoreetilisi ja praktilisi probleeme. — O. Käerner, J. Nurmik. Kontrolltööde standardiseerimise meetodid. — G. Karu, E. Pärtel. Füüsika redeltest diagnostikavahendina. — L. Vassiltšenko. Testide kasutamisest algteadmiste diagnoosimiseks ja arvestuseks õhtukoolis. — R. Selg. Assotsiatsioonitest saksa keele oskuse kontrollvahendina. — I. Sotter. Inglise keele lugemissõnavara testidest. — J. Sõerd, K. Toim. Nõuded testile ja testimisele. — K. Toim. Isiksuse testid. — J. Sõerd. Õpilaste vaimsete üldvõimete diagnoosimise probleemidest. — A. Kõverjalg. Kutsesobivuse hindamise meetodeist. — H. Reinsalu. Õpilaste kutsehuvide diagnoosimisest kutsenõuandlas. — P. Kees. Intellektuaalse kooliküpsuse diagnoosimisest. — R. Uring. Informeeritustest kui isiksuse omadusi diagnoosiv vahend. Bibl. art. lõpus.

Õpilaste ideeline kasvatamine koolis / ENSV Ped. TUI, ENSV Ped. Uurimistöö Koordineerimise Nõukogu; [Koost. E. Noor]; Toim. [ja eessõna:] O. Nilson, L. Villand. — Tln.: ENSV Ped. TUI, 1979. — 128 lk. — (Pedagoogikateaduselt koolile). — Kaanel pealk. märkimata. — Sisu: V. Ratassepp. Näidisprogrammi rakendamise õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. — V. Ruus. Teksti kasvatulike eesmärkide saavutamise õpetunnis. — P. Lepik. Õpilase internatsionalistlike hoiakute kujundamine kultuuri interpretatsiooniga. — M. Kala. V. I. Lenini teema käsitlemisest koolis. — H. Sema. Teadmised eesti töörahva klassivõitlusest õpilaste ideoloogilise kasvatustöö soodustajana. — S. Öispuu. Ajalooolase õppekirjanduse osast õpilaste ideoloogiliste töökspidamiste kujundamisel. — H. Mõttus. Kooli ja kodu kasvatulikest koostööst. — A. Nahkur. Filmiõpetuslikud loovtööd õpilaste ideelis-emotsionaalse mõjutusvahendina. — H. Tiits. Looduse, inimese ja tootmise seosed kui looduskaitsealase hariduse lähtealus. — O. Käerner. Ateistlikust kasvatustööst matemaatika õpetamisel. Bibl. art. lõpus.

Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme / ENSV Ped. TUI, ENSV Ped. Uurimistöö Koordineerimise Nõukogu; [Koost. E. Noor]; Toim. [ja eessõna:] V. Maanso, J. Mikk. — Tln.: ENSV Ped. TUI, 1979. — 179 lk., ill. — (Pedagoogikateaduselt koolile). — Kaanel pealk. märkimata. — Sisu: J. Mikk. Õppeteksti keerukus ja õpilaste väljendusoskus. — A. Piirimägi, J. Mikk, M. Nisamedtinova, T. Voodla. Teksti mõistetavuse reeglite rakendamise efektiivsusest. — T. Reiksaar. Saksakeelsete õppetekstide raskuse mõõtmisest. — V. Maanso. Võõrsõnavarvusest keskastme õpikuis. — K. Kaldma. Lastekirjanduse loetavusest ja ver-

baalse väljenduse keerukuse seostest. — M. Tammeorg, A. Töldsepp. Mõistetete struktuuri kujundamine keemia keele arendamise probleemina. — H. Tiits. Õpilaste sõnavara rikastamisest loodusõpetuses ja geograafias. — E. Sepp. Keskkastme õpilaste kirjandileksika arengust. — A. K. Родима. О некоторых особенностях функционирования глагольноименных конструкций в устной речи учащихся среднего школьного возраста. — K. Võlli. Neljanda klassi õpilase väljendusoskuse ja tema loovtööd. — M. Rõigas. Keskkoolilõpetanute sõnavõtte oskuse arendamise meetodid. — J. Tuldava. Sagedussõnastiku kasutamist sõnavara õpetamisel koolis. — A. Э. Ромет. Отражение языкового материала исходного учебного текста в завершающем продукте речи. — Н. В. Сепп. Место коммуникативных целей обучения русскому языку в эстонской школе. — А. А. Давидянц. Коммуникативная задача как тип коммуникативного упражнения на уроках русского языка в эстонской школе. — Э. Л. Вийме, Э. И. Роовет. Компоненты коммуникативной задачи и взаимосвязь между ними. — Т. А. Казесалу. Принципы отбора и организации грамматического материала для обучения эстонских учащихся общению на русском языке. — К. П. Алликметс. О некоторых особенностях аудиотекстов. — А. А. Метса. Условия формирования эстонско-русского двуязычия в классах с углубленным изучением предмета. Eesti ja vene k. Bibl. art. lõpus.

Применение технических средств обучения. НИИ педагогики, НИИ проф. техн. педагогики; Под ред. [и предисл.]: А. А. Кыверялг. — Таллин: НИИ педагогики ЭССР, 1979. — 188 с., ил. — Содерж.: А. А. Кыверялг. Технические средства обучения в учебном процессе. — А. П. Лейнбок. Психологические основы применения технических средств обучения. — У. В. Пильвре. Особенности использования графопроектора. — В. С. Айвазов, У. В. Пильвре, Х. Г. Роокс. Комплексное применение диапроектора и магнитофона. — А. А. Тарасте. Оборудование учебных кабинетов. Библиогр. с. 64—66, 132—136.

Проблемы воспитательного коллектива. [1]. Взаимодействие в школьном классе: [Междуз. сб.]. ТПЕДИ им. Э. Вильде; [Редкол.: ... Х. Й. Лийметс (отв. ред.) и др.]. — Таллин: ТПЕДИ, 1979. — 178 с., ил. — Содерж.: Х. Й. Лийметс. Трактатка воспитания как взаимодействия воспитателя и воспитанника (коллектива воспитанников). — Л. И. Новикова. Классный коллектив как субъект воспитания. — Ю. А. Орн. Оценка межличностных отношений учащихся. — У. В. Кала, А. К. Муст. Самоуправление в школьном коллективе в воспитании учащихся и руководителей школ. — И. Э. Краав. Взаимодействие учителя с учащимися классов различного характера как фактор формирования его социальных установок. — А. К. Муст, С. А. Муст. Взаимодействие школьника со своим домашним очагом и школой. — Я. Эннуло, Х. Й. Лийметс. Восприятие учителем классного коллектива как условие его учебной и воспитательной деятельности. — А. В. Мудрик. Общение учителя с учениками как канал управления воспитанием классного кол-

лектива. — Э. Э. Антон. Особенности взаимодействия при общении и обучении общению (на неродном языке). — Р.-К. Клаус. Анализ взаимодействия как фактор формирования дидактических навыков. — И. Б. Первин. Динамика отношений младших подростков при коллективной организации познавательной деятельности. — Л. Тюрнпуу, Х. Тюрнпуу. Проблема управляемости организационно-педагогических систем. — В. М. Кузнецов. Формирование ценностных ориентаций в коллективе учебно-производственной группы среднего ПТУ. — О. Н. Томина. Некоторые вопросы теории «привлекательности» в классной группе современной американской школы. Библиогр. с. 169—178.

Проблемы дидактики: Тез. конф. НИИ педагогики ЭССР; Сост. С. Алумяз. — Таллин: НИИ педагогики ЭССР, 1979. — 144 с., ил. — На обл. загл. не указано. — Авт.: М. Ааслайд, С. Алумяз, А. Бенно, Л. И. Васильченко, Т. Вийлеберг, Х. Исок, А. Капп, Г. Кару, П. Кеэс, А. Кыверялг, Х. Лахт, А. П. Лейнбок, Л. Лепманн, Э. Л. Лукас, Я. Микк, С. Морель, О. Нильсон, Э. Нурк, В. Парксеп, У. Пильвре, О. Принитс, Э. Пяртель, М. Роослехт, М. Руте, К. Сакс, Х. Тийтс, И. Унт. Библиогр. в конце статей.

Проблемы подготовки к общению: Материалы симпозиума ТПЕДИ им. Э. Вильде; [Редкол.: Х. Й. Лийметс (отв. ред.) и др.]. — Таллин: ТПЕДИ, 1979. — 107 с. — Авт.: Э. Аллинг, Я. Валсинер, У. Кала, Р.-К. Клаус, И. Краав, П. Крейтсберг, Х. Й. Лийметс, Х. Миккин, А. В. Мудрик, А. Муст, О. Муст, Т. Нийт, М. Хейдметс, М. Хенно, Я. Эннуло. Библиогр. с. 99—107.

Советская педагогика и школа. 13. Исследования по повышению эффективности учебного процесса. ТГУ; [Редкол.: ... А. Эланго (отв. ред.) и др.]. — Тарту: ТГУ, 1979. — 163 с., ил. — Содерж.: П. У. Крейтсберг. Измерение эффективности деятельности учителя: Метод среднего остаточного прироста знаний учащихся. — П. У. Крейтсберг, Ю. К. Саси. Измерение поведения учителя в классе. — П. У. Крейтсберг. Взаимосвязь между показателями, выведенными из матрицы интеракции, и критерием среднего остаточного прироста знаний. — Л. Васильченко. Об эффективности использования «зачетной тетради» на печатной основе на уроках физики в вечерней школе. — В. Науманн. Некоторые особенности педагогического руководства в кружках, занимающихся по факультативным программам. — Я. А. Микк. Об ошибках измерений. — Я. А. Микк, А. К. Пийримяги. Зависимость эффективности учебы от повышения понятности учебного текста. — Т. Рейксаар. Об определении объективной трудности учебных текстов по немецкому языку. — И. Э. Краав. О некоторых особенностях социальных установок учащихся классов с углубленным изучением отдельных предметов. — Р. Уринг. Информативность как один из факторов общения и предпосылка взаимного обогащения учащихся средних школ. — Р.-К. Клаус. Учебно-воспитательный процесс как взаимодействие учителя и ученика. — Х. Я. Раннап. Обучение нотной грамоте — существенный компонент музыкального образования. Библиогр. в конце статей.

KOOLIEELNE PEDAGOOGIKA

Andressoo, U., Lints, A. **Tere, matemaatika!**: Tõõrmt. 6-aastastele lastele / U. Andressoo, A. Lints; [III. V. Kotkas]. — 3. tr. — Tln.: Valgus, 1978. — 104 lk., ill. + lisa (8 lk., ill.) — Kaanel aut. märkimata.

Heinrichsen, E. **Loodusega tutvutamise metoodikast koolieelses eas** / E. Heinrichsen. — 2. parand. ja täiend. tr. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 98 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin. Bibl. lk. 95—96 (40 nim.).

Kuuselaan, E. **Abiks täienduskursuslasele: Algõpetus** / [Koost. E. Kuuselaan]. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 119 lk. — Koost. näidatud trükiandm. Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

Liikumismängud lasteaia: Mängude kirjeldused. [Õppevahend koolieelse ped. ja psüh. eriala üliõpil.] [M. Illaste, E. ja psüh. eriala üliõpil.] [M. Illaste, E. Isop, E. Koplimaa jt.; Eessõna: E. Isop]. — 3., parand. tr. — Tln.: TPedi, 1978. — 132 lk. — Tln. pöördel ka aut.: I. Masurin, M. Oras, K. Tammes, T. Tiigirand, A. Vahi. — Ülapealk.: E. Vilde (nim. TPedi üldkehal. kasv. kat. Bibl. lk. 123 (11 nim.).

Riisalo, I. **Ümbritseva elu ja loodusega tutvustamine 6-aastaste klassis: Katsematerjal** / Koost. I. Riisalo. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — Kaanel koost. märkimata. — Ülapealk.: ENSV Ped. TUI.

Tunnikonspektid II. 65 lk.
Tunnikonspektid III. 75 lk.

Vene keele õpetamisest lasteaia / ENSV Haridusmin.; [Koost. A. Rohtla]. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 22 lk. — Bibl. lk. 21 (3 nim.).

KEEMIA. GEOGRAAFIA. BIOLOOGIA

Karik, H. **Keemia õpetamisest VIII klassis** / H. Karik. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 108 lk.

Karik, H. **Metoodiline juhend üldistava keemia kursuse käsitlemiseks** / H. Karik. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

1. 1979. 64 lk.

Longinova, M., Tiits, H. **Geograafia kontrolltööd VIII klassile** / M. Longinova, H. Tiits. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 55 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Longinova, M., Tiits, H. **VIII klassi geograafia kontrolltööde kasutamise juhend** / M. Longinova, H. Tiits. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 88 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Metoodilisi soovitusi bioloogia õppefilmide kasutamiseks / ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst. — Tln.: ENSV Haridusmin.

3. Zooloogia 6.—7. klass. Inimese anatoomia, füsioloogia ja tervishoid. 8. klass / Koost. L. Oispuu. 1979. 84 lk.

Põhiteadmised ja oskused: Bioloogia. [Abivahend bioloogiaõp.] V—VIII kl. / ENSV Haridusmin.; Koost. M. Rute. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 22 lk.

AJALUGU

Oispuu, S. **Metoodiline juhend VII klassi NSV Liidu ajaloo töövihiku kasutamiseks** / S. Oispuu. — 2., ümbertööt. tr. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 54 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

FÜÜSIKA. MATEMAATIKA

Füüsika õppefilmide diktoritekstid / ENSV Haridusmin. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. —

1. osa: (VII—IX kl.) / Koost. V. Paju. 1979. 118 lk.

Kork, L., Arro, T., Laurend, V. **Matemaatika: Tem. plaan. XI kl.** / L. Kork, T. Arro, V. Laurend. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 21 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst. Bibl. lk. 21 (29 nim.).

Kärner, O. **Fakultatiivkursuse «Täiendavaid küsimusi planimeetriast» õpetamisest** / O. Kärner. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 42 lk., ill. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin. Bibl. lk. 38—41 (45 nim.).

Lints, A. **Matemaatika kontrolltööid ja harjutusi: II kl.** / A. Lints. — Tln.: Valgus, 1979. — 20 lk.

Matemaatika: VII kl. Tem. plaani näidis / H. Rehema, T. Tuvi, E. Leemet jt. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 28 lk. — Pealk. ees ka aut.: V. Tasuja, E. Mänd, L. Raja. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst. Bibl. lk. 28 (32 nim.).

Matemaatika: X kl. Tem. plaan / T. Ard, L. Kork, V. Laurend jt. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 24 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst. Bibl. lk. 24 (51 nim.).

Nurk, E. **Jaotusmaterjal matemaatikast: VI kl.** / E. Nurk. — Tln.: Valgus, 1979. — 120 lk., ill.

Смирнов, В. С. **Практикум по физике в средней школе.** В. С. Смирнов. — Таллин: М-во просвещения ЭССР, 1978. — 125 с., ил. — В надзар.: Респ. ин-т усоверш. учителей ЭССР. Библиогр. с. 3 (5 назв.).

EESTI KEEL. KIRJANDUS

Fakultatiivkursuste näidisprogramm'id kaheksaklassilisele koolile / ENSV Haridusmin. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979.

1. Eesti keel ja kirjandus, vene keel, võõrkeel. 1979. 24 lk. Osa teksti vene k.

Loenguid eesti keele õpetamise metoodikast. — Trt.: TRÜ. — Ülapealk.: TRÜ eesti k. kat.

4. Eesti keele õpetamise metoodika põhivara / Koost. T. Ounapuu. 1979. 103 lk. — Bibl. lk. 6—7 (16 nim.).

Maanso, V., Rukki, V. **Eesti keele kontrolltööd VI kl.** / V. Maanso, V. Rukki. — 2. tr. — Tln.: Valgus, 1979. — 64 lk.

Maanso, V., Rukki, V. **Keeleõpetusest V klassis: Met. juhend** / V. Maanso, V. Rukki. — 2. tr. — Tln.: Valgus, 1979. — 96 lk.

Rukki, V. **Eesti keele kontrolltööd: IV kl.** / V. Rukki. — Tln.: Valgus, 1979, — 74 lk.

Villand, L. **Kirjandiõpetuse stilistilisi aspekte: Fakultatiivprogramm VII ja VIII kl. koos ülesannete ja met. komment.** / Koost. L. Villand. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — 46 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Välba, M. **Kirjandusliku lugemise tunnustest VI klassis** / M. Välba. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 52 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin. Bibl. lk. 51 (12 nim.). Ainereg. lk. 49—50.

VÕÕRKEELED

Ehin, A., Kuljus, I. **Metoodiline juhend inglise keele õpetamiseks VIII**

klassis / A. Ehin, I. Kuljus. — 2. tr. — Tln.: Valgus, 1979. — 112 lk.

Hone, L., Kriit, A., Loog, T. Didaktiline materjal inglise keele õpetamiseks 9. klassis / L. Hone, A. Kriit, T. Loog. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 84 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Lindvet, E., Tiikma, E. Inglise keele kontrolltöid ja harjutusi: X kl. / E. Lindvet, E. Tiikma. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 62 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Mutt, L., Tasa, R. Saksa keele õpetamisest XI klassis / L. Mutt, R. Tasa. — 2. tr. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 49 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Selg, R., Tõevere, H. Deutsch: IX [kl.] Kontrollarbeiten und -übungen / R. Selg, H. Tõevere. — Tln.: ENSV Haridusmin. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Silling, E. Didaktiline materjal saksa keele õpetamiseks süvendatud õppega kooli VII klassis / E. Silling. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 48 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Silling, E. Saksa keele õpetamisest süvendatud õppega kooli VII klassis / E. Silling. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — 80 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Tiikma, E. Inglise keele õpetamisest X klassis / E. Tiikma. — 2. tr. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 124 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

VENE KEEL. KIRJANDUS

Батарина, И. Методическое руководство для учителя русского языка IV класса / И. Батарина. — Таллин: Валгус, 1979. — 111 с.

Вахар Ы., Сийрак, А. Методическое пособие для учителя русского языка III класса / Ы. Вахар, А. Сийрак. — Таллин: Валгус, 1979. — 112 с.

Мурин Д. Н. Перспективно-тематическое планирование по литературе для 9 класса с русским языком обучения / Д. Н. Мурин. — Таллин: М-во просвещения ЭССР, 1979. — 29 с. — В надзаг.: Респ. ин-т усоверш. учителей ЭССР.

KEHALINE KASVATUS

Isop, E., Ojasoo, R., Saks, A. Liikumismänge lastele: Õppematerjal. [Algklasside õp. ja TPedI ped. teadusk. üliõpil.] / E. Isop, R. Ojasoo, A. Saks. — Tln.: TPedI, 1979. — 75 lk., ill. — Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedI üldkehal. kasv. kat. Bibl. lk. 74 (4 nim.).

Isop, E. Liikumismängude teooria ja meetodika: Õppematerjal TPedI koolieelse ped. ja psühh. ning ped. ja algõpetuse met. eriala üliõpil. / E. Isop. — 5., parand. tr. — Tln.: TPedI, 1979. — 55 lk., ill. — Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedI üldkehal. kasv. kat. Bibl. lk. 53—54 (30 nim.).

Seljugin, A. Vahenditeta üldarendavate harjutuste kompleksid: [kehal. kasv. tundide ettevalmistava osa läbiviimiseks] / A. Seljugin. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 7 lk., 116 eraldi l. ill. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Op. Täiendusinst. Paralleeltekst vene k. Bibl. lk. 7 (9 nim.).

Vigastuste ennetamisest kooli kehalises kasvatuses: Met. nõuandeid kehal. kasv. õp. / Vabar. Sanitaarhar. Maja. — Tln.: Vabar. Sanitaarhar. Maja, 1978. — 16 lk.

TÖÖÕPETUS

Põldoja, M. Abiks tütarlaste tööõpetuse õpetajatele: Kirj. nim. / Koost. M. Põldoja. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 24 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Op. Täiendusinst.

KODUNE KASVATUS

Herman, S. Perecondliku töökasvatuse mõjust lapse arengule: (Met. materjal lektorile) / S. Herman. — Tln.: ENSV ühing «Teadus», 1979. — 18 lk. — Ülapealk.: ENSV ühing «Teadus». Bibl. lk. 17 (17 nim.).

KLASSI- JA KOOLIVÄLINE TÖÖ. PIONEERITÖÖ

Looduskaitse ja klassiväline töö: [Art. kogumik] / ENSV Haridusmin., ENSV Noorte Loodusesõprade Keskmaja; Koost. A. Annion. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 79 lk. — Sisu: A. Salandi. Keskkonnakaitse korraldusest Eesti NSV-s. — V. Jakobson. Looduskaitsealast tööst linnakooldes. — O. Niinemäe. Viljandi Koolinoorte Looduskaitse Rahvaülikooli tööst. — M. Laks. Looduskaitse ja maakool. — H. Einer. Õpilaste looduskaitsealane tegevus kooli maa-alal. — A. Kurmiste. Kui kodukool asub Lahemaal. — V. Pommer. Kooli metskonna töökogemusi. — L. Org. Metsapäev koolis. — M. Joosti. Noorte loodusesõprade klubi tegevusest.

Matkategevus koolis / [Koost. P. Rumans, L. Linnus]. — Tln.: Eesti Raamat, 1979. — 215 lk., ill.

Pioneeraktiivi õpetamine pioneerimalevas: Met. nõuandeid vanempioneerijuhile, pioneeraktiivile / Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee; [Koost. H. Nahko]. — Tln.: Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee, 1979. — 14 lk.

Pioneeride teadmiste ja oskuste raudvara: Met. juhend / Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee; [Koost. H. Nahko]. — Tln.: Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee, 1979. — 19 lk.

Ringide töö pioneerilaagris: (Met. soovitud ringitöö organiseerimiseks suvel / Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee; [Koost. H. Nahko]. — Tln.: Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee, 1979. — 29 lk.

Soomets, A. Õpilasmalevlase leksikon / A. Soomets. — Tln.: Eesti Raamat, 1979. — 96 lk., 8 l. ill.

Необходимый запас пионерских знаний и умений пионеров 3—7 классов: Метод. рекомендации классному руководителю, старшему пионервожатому, пионерскому активу. / Таллинский дворец пионеров и школьников. — Таллин: Таллинский дворец пионеров и школьников, 1979. — 20 с.

Об обучении пионерского актива в пионерской дружине: Метод. рекомендации старшему пионервожатому, пионерскому активу. / Таллинский дворец пионеров и школьников. — Таллин: Таллинский дворец пионеров и школьников, 1979. — 14 с.

NB!

AUTORI MEELESPEA

Ajakirja artikkel, nii töökogemuslik, uurimuslik kui ka kirjanduse andmetel koostatud, peab olema aktuaalne, mõttetihed, mitte üle 10 masinakirja lehekülje pikk. Üksikprobleemide käsitlemisel palume piirduda väiksema mahuga. Plaanilised artiklid palume ära saata arvates planeeritud avaldamise kuust üle-eelmise kuu viiendaks kuupäevaks. Näiteks septembris ilmuvad artiklid peavad toimetuses olema hiljemalt 5. juulil. Kõrgkoolide õppejõudude, teaduslike instituutide ja VÕT-i töötajate kohta kehtib nõue, et nende kaastööd oleksid varustatud kaaskirjaga (soovituskirjaga) või viseeritud asutuse juhataja, kateedri (sektori)juhataja või teadusliku juhendaja poolt.

Pedagoogiliste loengute, konverentside ettekanded, samuti TPEDI koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna lõputööd ning ÜPUI liikmete artiklid peavad olema varustatud vastava märkusega.

Käskkirjad palume esitada masinakirjas 2 eksemplaris (neist üks kindlasti 1. eksemplar). Ridade vahe 2 intervalli, seega leheküljel kuni 30 rida, reas ca 60 täheruumi. Käskkiri peab olema keelelt korrektne, terminid, valemid, mõõtühikud, tsitaadid, nimed, initsiaalid, daatumid kontrollitud. Uute või vähem kasutatud terminite ja mõistete puhul anda nende seletus.

Kirjanduse loetelu ei tohiks olla üle 16 nimetuse. Kasutada ainult neid allikaid, millele tekstis viidatud. Bibliograafias paigutatakse ette ladina tähestikuga ja nende

järel venekeelsed kirjandusallikad. Mõlemas rühmas esitatakse autorid tähestiku järjekorras. Erandi moodustavad marksismi-leninismi klassikud, need paigutatakse kõige ette kronoloogilises järjekorras. Raamatul märgtakse autori(te) perekonnanimi, initsiaalid, pealkiri, väljaandmise koht ja ilmumisaasta. Näide: *Agur, U., Toim, K., Unt, I. Programmõpe ja õpimasinad. Tln., «Valgus», 1967.* Ajakirja artikli puhul samuti autori(te) perekonnanimi, initsiaalid, artikli pealkiri, ajakirja täielik nimetus, ilmumisaasta, number (anne), artikli lehekülgede algus- ja lõpnumbrid. Näide: *Mikk, J. Õpiku raskuse seos õppeedukusega. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 5, lk. 380—384.* Kasutatud kirjanduse viitamisel vastava tekstiosa juures märgitakse sulgudes kirjandusallika järjenumber loetelus ja lehekülje number, kust viide võetud. Näide: (5, lk. 32). Joonealuseid viiteid kasutame ainult ühiskonnateaduslike artiklite puhul. Viitamise ja lühendite kasutamise kohta vt. lähemalt H. Ereb. Referaadi vormistamisest. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 1, lk. 27—32.

Fotod ja joonised palume esitada koos allkirjadega, joonised ja tabelid eraldi lehtedel. Käskkirjas näidatakse ära neile sobivad kohad.

Andmed autorite kohta. Käskkirja lõpus palume ära näidata autori(te) perekonnanime- ja isanimi, töökoha täielik nimetus, täpne ametinimetus, teaduslik kraad (kui see on), kodune aadress, töökoha ning koduse telefoni number. NB! Mitte unustada allkirju! Mitme autori puhul näidata, kuidas honorar jaotada.

Palume mitte saata töid, mis on paralleelselt esitatud ka teistele väljaannetele ning võivad seal ilmuda.

Honorari makstakse Tallinna autoritele iga kuu 11., 12. ja 26., 27. päeval kirjastuse «Perioodika» kassas Pikk t. 73. Väljaspool Tallinna elavatele autoritele saadetakse honorar koju posti teel.

Toimetuse ei tagasta käskkirju, ka neid, mis avaldamata jäävad.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja ase-
täitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika-
ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak.
601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koollise kasv.
osak. 440 381, korrektuur 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.
Ladumisele antud 28. 03. 1980. Trükkimisele antud 14. 05. 1980. Trükiarv 4700. Ofset-
paber nr. 1 60×70/8. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,2.
MB-04050. Tellimise nr. 1174.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.
Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri
hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. проsv. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

Meie tänased noored hoiavad pühalikult mälestust sõjameeste kangelastegudest. Ent nagu on öelnud erukindralmajor Karl Aru, «ei tähendanud Suur Isamaasõda üksnes ohvreid ja kangelasmeelt . . . , vaid ka kogemust. Tohutut kogemust, mida on kohustatud teadma kõik järgnevad põlvkonnad».

Kaanefotodel on jäädvustatud hetked Eesti vabastuslahingute 35. aastapäeva puhul korraldatud refkest mööda Eesti laskurkorpuse lahinguteid, kus meie sünnimaa vabastajatel oli meeldejäävaid kohtumisi pioneeri- ja kooliõpilaste ja lasteaiamudilastega.

Parempoolsetel pildidel ülalt alla

- Autogramm 300. laskurpolgu komandöriilt erupolkovnik Ilmar Paulilt.
- Avinurme lähedal Ulvil meenutab graniidist mälestusmärk sõjapäevade partisanivõitlust.
- Lihtsasse graniitkivisse raiutud kiri teatab: «7. septembril 1944. aastal forsseerisid siin Punaarmee väeosad Emajõe.»





80-6014
30.5.80