



Nõukogude **KOOL**

5 • 1981

Selle numbri fotoreportaaz
on tehtud juubelit
tähistaval Lahemaal.
Pildil Pikakose talu Valgejõe orus

A man in a dark suit and tie stands in the center of a large, empty gymnasium. The room has high ceilings, a basketball hoop on the right, and several windows along the upper wall. The floor is polished wood.

Antsla keskkooli uue
spordihoone ehituse
algataja ja üldjuht
oli kooli direktor ja kehalise
kasvatuse õpetaja
AKSEL KERSNA, keda
võimlas näemegi.

Two young girls in school uniforms are sitting at a desk in a classroom. The girl on the left is writing in a notebook, while the girl on the right looks towards the camera. Behind them are shelves filled with various handmade toys and crafts.

Antsla keskkooli 1.
klassis on emakee-
le tund... Laste sel-
ja taga klassi taga-
seinas näeme aga
paremaid töid nen-
dest, mida on meis-
terdatud käsitöö-
tundides.

Viisaastakust viisaastakusse

KALJU LUTS

Elame juba üheteistkümnendas viisaastakus. Ja mõndagi sellest, mida üheteistkümnnes viisaastak meie ellu toob või mida igauhelt meist oodatakse, on juba selge. NLKP XXVI kongress seadis järjekordsed uued ülesanded, andis hinnangu eesootavale ja juba olnule. Meie partei kongressid on kujunenud allikaiks, mille materjale uuritakse, eeskujuks, mille järgi kavandatakse ja täpsustatakse kohalikke ning ametkondlikke ülesandeid ja nende lahendamise teid.

Hinnates kümnenda viisaastaku saavutusi hariduselus, ütles L. I. Brežnev NLKP Keskkomitee aruandekõnes partei XXVI kongressile: «Ületatud on tähtis rajajoon: lõpule on viidud üleminek üldisele kohustuslikule keskharidusele. Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelse kasvatuse kvaliteeti koolis, juurida välja formalism õpetajate ja õpilaste töötulemuste hindamisel, tegelikkuses tugevdada õpetamise sidemeid eluga ning parandada õpilaste ettevalmistust ühiskondlikult kasulikuks tööks. Otsustav osa kuulub siin muidugi õpetajale. Ei tohi olla kitsi tähelepanuga tema töö, olme ja kvalifikatsiooni tõstmise vastu. Kuid samuti kasvavad tema tööle esitatud nõuded.»

Haridustöötajate ette on lühidalt, konkreetset ja selgelt seatud ulatuslik tegevusprogramm, mille raskuspunkt langeb vajadusele pöörata meie töö kõikides lülides ja kõikidel tasanditel põhitähelepanu kvaliteedile, kõikide ressursside maksimaalselt efektiivsele ärakasutamisele.

Siin ilmneb algava üheteistkümnenda viisaastaku ja lõppeva kümnenda viisaastaku selge järjepidevus, mida juba NLKP XXV kongressil rõhutati.

Teatavasti esitas NLKP XXV kongress rea aktuaalseks jäävaid nõudeid pikemaks perioodiks. Täna on laialdaselt juurdunud kõigile probleemidele kompleksne lähenemine, probleemide kompleksse lahendamise nõue, millest ka NLKP XXVI kongressil korduvalt räägiti. Hariduses tähendab see jätkuvalt tähts nõue vajadust kõikide probleemide lahendamisel näha ja arvestada tegevuste vastastikuseid seoseid.

Õppe- ja kasvatustöö ühtsus, kasvatus eri komponentide lahutamatus ja ühtsus, pedagoogide lahutamatus hariduse ökonomikast, seatud ülesannete ja nende lahendamise võimaluste ametkondlike (antud juhul haridusorganite) ja kohalike ning üldkondlike huvide ühtsus, tehtava ja teha tuleva ühtsus jpm. on saavutatav ainult vastastikuseid seoseid, üksteise huvisid arvestades ja ühiselt optimaalseid variante otsides. See ongi probleemide kompleksse lähenemise nõude olemus. Ja ainult nii saab otsida probleemidele kaalukaid üldsust huvitavaid lahendusi.

K. Marx on kirjutanud, et probleemid teki ühiskonnas alles siis, kui juba on olemas või tekkimas võimalused nende probleemide lahendamiseks. Sageli ei suuda me aga probleeme lahendada seetõttu, et ei sea eesmärgi komplekselt ja üldsusele ei ole nende realiseerimisvajadus arusaadav. Siit siis ka ametkonna üksijäämine, mis raskendab olevate probleemide lahendamist ning tõstatab ka uusi küsimusi. Arvan, et haridusorganitel seisab ees tõsine töö teha kõikidel tasanditel selgeks oma probleemid ja nende kompleksse lahendamise võimalused. Eesti NSV Haridusministeerium on omalt poolt püüdnud siin kaasabi pakkuda. Nii meie poolt väljatöötatud «Tüüpšeflusleping» kui ka «Rajooni (linna) hariduse arengu näidis-kompleksplaan» püüavad just kompleksuse nõuet silmas pidades pakkuda eeskujulist lahenduste otsimisel.

Efektiivsuse ja kvaliteedi tõstmine on alati olnud ja jääb meie põhiprobleemiks. Rõhutatult räägiti sellest ka NLKP XXVI kongressil. Partei suurel foorumil said need mõisted aga uue aktsendi, kaugele tulevikku vaatava perspektiivi. Täna ja homme räägime neist probleemidest ikka ja jälle. Kõnelemata tootmis sfäärist, kus paljude tegurite tõttu normaalne areng ei ole mitmetes valdkondades enam üldse mõeldav ilma järsult suurendatava nõudlikkusest efektiivsuse ja kvaliteedi näitajate vastu, on ka hariduses efektiivsuse ja kvaliteedi küsimused äärmiselt olulised, eriti nüüd, üldise keskhariduse tingimustes. Mitte asjata ei tõstnud L. I. Brežnev esile hariduse kvaliteedi probleemi.

Hariduse valdkonnas on veel palju teha, mitte ainult õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmisel, vaid ka kvaliteetsete näitajate väljatöötamisel. Seepärast juhtis L. I. Brežnev NLKP XXVI kongressil tähelepanu vajadusele välja juurida formalism õpetajate ja õpi-

Nõukogude Kool

5 · 1981

- 1 **K. LUTS** Viisaastakust viisaastakusse
- 6 **H. PALAMETS** NLKP XXVI kongressi välispoliitiliste seisukohtade tutvustamisest keskkooli vanemates klassides
- 10 **H. KARIK** Keemiatööstus kümnnendal viisaastakul ja 1980. aastail
- 15 **V. VAHT** Kodumaa riiklikud sümbolid
- 19 **S. KERA** Esteetilise kasvatusese seos kõlbelse kasvatusesega
- 22 **A. REINSTEIN, L. KIVI** Aabits ja lugemik kasvatusõpikuina
- 26 Suhted ja suhilemine koolis kui õpetamise ja kasvatamise tingimus
- 34 **I. UNT** Õpilaste iseseisva töö oskustest
- 37 **M. HINT** Olulisemad uuendused häälikuõpetuses
- 41 **U. LÄÄNEMETS, L. LUMI** Kasvatustööst saksa keele õpetamisel 4. ja 5. klassis
- 45 **A. REINMAA** Näitvahendite valik abikooli loodusõpetuse tunnis
- 49 **S. PLOOM** Eneseteadvus ja rollimäng
- 52 **H. PIIRIMÄE** Õppetöö korraldusest Tartu ülikoolis XVII sajandil ja XVIII sajandi algul



SÆDE PLOOM.

Lõpetanud 1961. aastal TPedi keskkooli eesti keele ja kirjanduse ning ajalooõpetaja kutsega. Töötanud õpetajana Tallinna 22. ja 20. keskkoolis, Tallinna Ehitus- ja Mehaanika-tehnikumis. 1976. aastal omandas TRÜ-s psühholoogi diplomi, oli TRÜ tööstus-psühholoogia laboraatoriumis teadur, praegu töötab psühholoogina TPI juhtimise ja planeerimise kateedris. Alates 1968. aastast ühingu «Teadus» lektor.



HELMUT PIIRIMÄE, TRÜ üldajaloo kateedri professor. Lõpetanud 1955. aastal TRÜ ajaloo-keeleteaduskonna ajaloo-osakonna. Seejärel töötanud Eesti NSV RAKA-s teadusliku töötajana ja 1956. aastast TRÜ üldajaloo kateedris õppejõuna. Õpetanud arhiivindust, allikateõpetust, uue aja ajalugu, Rootsi ajaloo erikursust jm. Urinud Vene—Rootsi kaubandussuhteid 17. sajandil, Tartu ülikooli ajalugu jm. Ajaloodoktor 1974. ja professor 1977. aastast.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI
XXXIX 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

57 A. TREUMUTH *Puhkpillimängija hingamine*

59 M. SARV *Raamatukogult muusikaõpetajale*

60 H. RANNAP *Kooliorkestrite ülevaatus*

61 *Kroonika*

K. ЛУТС. От пятилетки к пятилетке.	1
Х. ПАЛАМЕТС. Ознакомление старшекласников с материалами XXVI съезда о внешней политике СССР.	6
Х. КАРИК. Химическая промышленность в X пятилетке и на период до 1980 года.	10
В. ВАХТ. Государственные символы Родины.	15
С. КЕРА. Связи эстетического и нравственного воспитания.	19
А. РЕЙНШТЕЙН, Л. КИВИ. Букварь и книга для чтения как средство воспитания.	22
Отношения и общение в школе как условия обучения и воспитания.	26
И. УНТ. Умения самостоятельной работы учащихся.	34
М. ХИНТ. Основные нововведения в фонетике.	37
У. ЛЯЭНЕМЕТС, Л. ЛУМИ. Воспитательная работа в процессе обучения немецкому языку в 4—5 классах.	41
А. РЕЙНМАА. Наглядные пособия на уроках природоведения в вспомогательной школе.	45
С. ПЛОМ. Самосознание и ролевая игра.	49
Х. ПИЙРИМЯЭ. Организация учебной работы в Тартуском госуниверситете в XVII и в начале XVIII века.	52
А. ТРЕУМУТХ. Дыхание играющего на духовом инструменте.	57
М. САРВ. Библиотека — учителю музыки.	59
Х. РАННАП. Смотр школьных оркестров.	60
Хроника.	61

laste töö hindamisel. Hinnete vastavus normidele ja ainult sellel alusel heade hinnete-teadmiste (mis peavad olema võimalikult täpselt kokkulangevad mõisted) pidev tõus peab kindlustuma teadlaste, metoodikute, õpetajate ja hariduse organisaatorite ühise tööga. See on meie eesmärk ja selle evitamiseks tuleb luua ka sihtprogramm. Loomulikult peavad õppetöö kvaliteedi näitajad olema seotud kasvatustöö kvaliteedi näitajatega ja niisugused näitajatega (tagatistega), et keskkooli ühtne lõputunnistus garanteeriks ka tööpoolset sisuliselt ühesugused võimalused realiseerida igal noorel temale konstitutsiooniga ettenähtu, vastavalt selle noore võimetele ja kalduvustele, mitte niivõrd etteõpetatuse tasemele, olgu maal või linnas.

Niisugustele näitajatele tuleb mõelda, nende väljatöötamisega tegelda, et homme olla homse tasemel. Suurel määral peab see jääma teadlaste lahendada, muidugi praktikute kaasabil. Sellega seoses tahaks avaldada oma arvamust meie pedagoogilise mõtte ja pedagoogikateaduse kohta. Ma mõtlen selle all kogu küsimusteringi, millega meie haridussfäär tegeleb.

Ilmselt on meil Eestis senisest märksa enam vaja tegelda hariduspoliitikaga. Didaktika ja n.-õ. didaktilisus on head ja vajalikud tegevusvaldkonnad, aga neid ei saa kuidagi samastada hariduspoliitikaga. Veel vähem sobivad nad hariduspoliitikat asendama. Mõtlen siinkohal eelkõige vajadust selgitada täpsemalt ja rahvamajanduse üldisi huvisid enam silmas pidades teistele ametkondadele, kogu üldsusele tänaseid ja homseid haridusprobleeme. Kahjuks pole need sugugi nii üldselged, kui arvame, ja seda isegi süsteemisiseselt. Selgitustööd on vaja teha veenvalt, konkreetselt, analüüsiliselt ja siin on teadlastel oma osa. Aga selle kõrval on senisest enam vaja **konkreetselt hariduspoliitikat** ka haridussüsteemi siseselt. Jutt on tööks valmisoleku, **tööpingutusteks häälestuse kasvatamisest**, sellest suurenevast nõudlikusest õpetajate töö vastu, millest XXVI kongressil rääkis L. I. Brežnev.

Kahjuks esineb meie vabariigis üsna palju tööd mittesoodustavat virisemist. Sageli avaldub see subjektiivsel, olude ja nähtuste ühekülgse nägemise ja mõistmise pinnal. Tulemuseks on üldiselt suure ja pingelise töö juures mitte eriti rõõmustavad tulemused. Arvan, et metoodikutel, eriti aga pedagoogikateadlastel, kes töötavad kõrgkoolides, on kaadri kasvatamisel ja kvalifikatsiooni tõstmisel senisest märksa enam tarvis silmas pidada vajadust anda inimestele tööks vajalik positiivne häälestus, õpetada eelkõige noori pedagooge otsima alati lahendusi kitsaskohtadest ülesaamiseks, mitte ületähtsustama seni lahendamata probleeme. Tegelik elu ja marksistlik-leninlik teooria pakuvad selleks piisavalt võimalusi. Ei tohi raisata energiat liigsetele vaidlustele ega ka lihtsalt kurtmistele. Haritud inimese lähemine probleemidele olgu konstruktiivne.

Ootame teaduselt õpetaja tõelist abistamist didaktika kõrval ka küsimustes, kuidas eraldada tööde subjektiivsetest arvamustest, mida sugugi mitte üksikjuhtudel üldise arvamuseks või üldiste tõdedena esitatakse. Teadus peab teenima arengut, jaatades kõike positiivset, edasiviivat. Ilmselt on vaja teadusele, sealhulgas pedagoogikateadusele esitada ka senisest selgepiirilisem sotsiaalne tellimus, seda nii altpoolt tulevate konkreetsete soovide tasandil kui ka ülalt, eesmärkide puust tuleneva analüüsi ja lahendusvariantide nõudmise kaudu.

Mõni sõna näitajatest. Kvaliteedinäitajatest oli juttu. Mõtete äratamiseks pakume veel välja võimalikud efektiivsuse näitajad. Mulle tundub, et meie süsteemi (nii nagu teistegi süsteemide) töö efektiivsuse näitajad saavad olla niisugused, mis iseloomustavad meie panust rahvamajandusse selle sõna kõige laiemas tähenduses. Selles kontekstis saab erilise tähtsuse vastava hariduse õigeaegne omandamine. Nii 8-klassilise kooli töö kui ka 9.—11. klasside töö efektiivsuse näitaja on koolilõpetajate orienteeritus tööks rahvamajanduses ja muidugi vaimseks tööks kõigepealt haridustee jätkamise kaudu. Praktiliselt saab siin tulemusi mõõta vastavusega haridus- ja kutse-suunitluse mudelile.

Töö efektiivsuse ja kvaliteedi tähtis näitaja on kasvatatus, kuigi pedagoogikateadlased veel vaidlevad, kas niisugune mõiste üldse on rakendatav. Otsest kasvatatuse mõõtmise skaalat välja pakkuda on raske, küll on aga piisavalt kaudseid mõõtmisvõimalusi, nagu koolilõpetanu sobivus töökollektiivi, lõpetanute elukäik, käitumishinne jpm. Võimaluste loomist heaks ühiskondlikuks kasvatuseks näitab ka pikapäevarežiimiga haaratus. Efektiivsuse näitajatest rääkides ei saa mõõda minna materiaalsete ja finantsressursside kasutamise efektiivsusest. Sellel on kahesugune tähtsus. Kõigepealt on neid ressursse otstarbekalt kasutades võimalik luua õpilaste arenguks soodsamad õppe- ja kasvatustöö tingimused, teisalt on niisugusel töö suures kasvatustlik väärtus, sest nii õpetatakse õpilast miljöös, ümbruse ja organisatsiooniga õigesti hindama ja kasutama sotsialistlikku omandit. Mõõdetavad on ka kooli üldine pörandapind õpilase kohta, nii klassiruumid-kabinetid-laboratooriumid klassikomplektide kohta kui ka soetatava ja olemasoleva suhe.

Kvantitatiivsete näitajatega olemes jõudnud teatud piirini. Nüüd on vaja oskuslikult siduda kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed näitajad, et kohtadel tõepärasemalt hinnata seni tehtut. N.-õ. suuremas plaanis saame praegu siiski veel rääkida vaid kvantitatiivsetest näitajatest. Sedagi on aga vaja teha, sest ilma eelnevat analüüsimita pole võimalik seada konkreetsemaid ülesandeid edaspidiseks.

Edasi on vaja liikuda, ja senisest kiiremini. Ei maksa siin otsida põhjendusi ega õigustusi. Meie kõige lähemad naabrid on näidanud, et

mahajäämust kiiremini võita on tõepoolest võimalik. Kui näiteks Eesti NSV-s lõpetas 1979/80. õppeaastal õigeaegselt 8-klassilise kooli 93,4% õpilastest, siis Leedu NSV-s 94,8% ja Läti NSV-s 95,4%. Kui Leedu NSV-s jäi klassikursust kordama 0,4%, siis meil 1,4% õpilastest (sellele vaatamata, et erikoolidesse haaratuse protsent on Eesti NSV-s peaaegu kaks korda kõrgem).

Märgatavalt väiksem on naabritel koolist väljalangemus. Meil 9.—11. klassidest 5,2% ja 5,4% (linn ja maa), Leedu NSV-s vastavalt 2,9% ja 3,4% ning Läti NSV-s 3,5% ja 4,6%. Niisamasugused vahed on kaheksaklassilistel koolidel. Tõin näiteid nimelt naabritelt, sest meil on kõigil enam-vähem ühesugused tingimused (maakooli materiaalne baas on pisut parem meil, linnades jälle õige vähe parem Leedu NSV-s), tulemused aga erinevad.

Siit jõuame üheteistkümnenda viisaastaku põhiprobleemide juurde. Nendeks tuleb pidada järgmisi:

pöörata suuremat tähelepanu mõttetööle, õpetada lapsed loominguiliselt arutlevalt töötama;

omistada suuremat tähtsust töökasvatusele üldse, seostada see distsipliinitunde, tahte, visaduse ja korraarmastuse kasvatamisega;

anda suurem kaal perekondliku kasvatusetõhustamise kõrval laste ühiskondlikule kasvatamisele, tööle pikapäevarežiimil ja klassi ning koolivälisele tööle;

viia kõlbeline kasvatus süsteemi, mis tagaks üldise vajaliku aluse arenenud sotsialismi ajastu isiksuse kujunemisele;

kuueaastaste laste ulatuslikum kooliga (või lasteasutusega) haaramine noorema kooliea õpikoormuse vähendamiseks ja õppenädala lühendamiseks;

tõhustada kutseuunitlust kindla eesmärgiga katta kõikjal, nii maal kui ka linnas, rahvamajanduse kaadrivajadused kohalike noortega;

otsustavalt vähendada väljalangemust;

kohalike võimaluste maksimaalne ärakasutamine õppe-materiaalse baasi kindlustamiseks ja pedagoogide heaolu tagamiseks;

tihendada koostööd eri ametkondade vahel;

kaotada olulised erinevused töötulemustes eri linnade ja rajoonide vahel.

Et töötulemused tõesti väga erinevad on, toon mõne näite. Kui õigeaegselt lõpetas 8-klassilise kooli 1980. aastal Narvas 98,5% noortest, siis sealsamas kõrval, Kohtla-Järvel 94,0%. Kui Rapla rajoonis oli see näitaja 94,7%, siis umbes samades oludes Tartu rajoonis 90,3%.

Kui Valga linnakoolides on 27% õpilastest 1.—8. klassini haaratud tööga pikapäevarehümades, siis Tartu rajoonis ainult 16,9%. Kui Narva koolidest lahkus 1979/80. õppeaastal 0,2% õpilastest, siis Pärnus 2,5%. Kui Harju rajoonis oli see näitaja 0,3%, siis Tartu rajoonis 3,4% jne.

Või võtame teistsuguse näitaja. Kui Viljandi, Võru ja Kingissepa rajoon kasutasid kümnendal viisaastakul hariduse materiaalse baasi tegevdamiseks ära kõik kooliehituseks eraldatud kapitaalvahutused, siis niisugused rajoonid nagu Paide, Põlva, Rakvere jt. ning Kohtla-Järve, Pärnu jmt. linnad jätsid kuluutamata kapitaalvahutusi kokku nii palju, et nendega oleks saanud täielikult likvideerida II vahetuse Tartu linna koolides, eeldades, et Tartu oleks olnud suuteline neid kasutama.

Need näited peaksid venema, et võimalikke vahendeid tuleb kasutada äärmiselt otstarbekalt. Selleks on ainult üks võimalus — tööd tuleb senisest märksa paremini planeerida. Selle nõude alla mahub väga palju: kõikide probleemide ja võimaluste arvelevõtmine, lahendusvariantide ja lahendusteede analüüs ja valik, kaadri õige paigutamine, koostöösuhete loomine, alleesmärkide allutamine peaesmärkidele jne., jne. Seda kõike on aga vaja teha, sest üheteistkümnnes viisaastak nõuab meilt ökonoomset tegutsemist. Kapitaalvahutusi on meil vähem kui kümnendal viisaastakul. Need tuleb ära kasutada nii, et ükski rubla ei läheks kaotsi. Siit suur vastutus kohalikele organitele: kõik, mis on plaanides, tuleb kindlalt täita.

Tõsist tähelepanu vajab materiaalse baasi tegelik kasutamine. Koolides ei tohi olla ühtegi kasutamata ruumi, ühtegi vähekoormatud õppekabinetti, töökoda, laboratooriumi. Tuleb leida ruumid pikapäevarežiimi kehtestamiseks vähemalt osale algklassidest. Vabariikliku alluvusega linnades tähendaks see, et vähemalt iga kolmas algklassikomplekt töötaks pikapäevarežiimil. Tingimata tuleb leida ruumid tööõpetuse baasi parandamiseks nii oma hoonetes kui ka šeffide abi kasutades, luua iga kooli juures soodsamad tingimused ringide tööks.

Võidakse küsida: on see praeguse pingelise ruumide olukorra juures võimalik? Vastus saab olla ainult üks: kahel kolmandikul juhtudest on see võimalik ja seal tulebki need põhimõtted ellu viia. Eriti pöörata tähelepanu maarajoonides mahajäetud majadele.

Üheteistkümnnes viisaastak annab paljudi uut. Me oleme veendunud, et suudame välja ehitada oma süsteemi tarbeks varustusbaasi ja siis loodame lahendada enamiku varustusprobleeme. Juba käesoleval aastal saime mitu kaarhalli ja loodetavasti saame neid veel, millega oluliselt leevendame spordihoonete pöuda. Märgatavalt on paranenud ja paraneb meie automajandus. Asume ehitama Noorte Tehnikute Majale juurdeehitist ja õppe-tootmiskombinaati Tallinna. Plaanis on mitmeid ehitusi, millest on veel vara rääkida, aga mis oluliselt parandavad hariduse materiaalselt baasi. Põhjust on olla optimist, aga kõige selle alus on eesmärgiselge ja tahtekindel töö ja töökasvatus kõiges, nii suures kui väikeses, meie ümber ja meis endis.

NLKP XXVI kongressi välispoliitiliste seisukohtade tutvustamisest keskkooli vanemates klassides

HILLAR PALAMETS

NLKP kongressidele kuulub nii meie maa kui ka kogu progressiivse inimkonna arengus eriline koht. Neil kõige autoriteetsematel foorumitel tehakse kokkuvõtte aruandeperioodil toimunud olulistest sündmustest ja protsessidest nii maailma ulatuses kui Nõukogudemaal, üldistatakse ja mõtestatakse teoreetiliselt saadud kogemused ja kavandatakse meie partei strateegia eelseisvaks perioodiks, seda nii sise- kui välispoliitikas. Parteikongresside materjalid ja otsused kujutavad endast tähtsaid poliitilisi dokumente, millede tutvustamine õpivale noorsoole on kogu meie kooli esmajärguline ülesanne. Eriline osa langeb ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajatele, kes käsitlevad kongressi materjale lõpuklassi kursustes, aga ka nooremates klassides kas siis seoses õpitava ajaloolise ainega või omaette teemadena klassijuhatajatundides ja klassiväliste ürituste kaudu. Kulub veel aega, kuni äsja lõppenud NLKP XXVI kongressi materjalid jõuavad õpiku lehekülgedele ja sealt õpilasteni. Nende materjalide hästi läbimõeldud ja süsteemikindlat tundmaõppimist vajavad aga juba praegused abiturientid. Kuidas seda teha kongressi välispoliitiliste materjalide osas kõige otstarbekamalt, sellele ongi pühendatud järgmised leheküljed.

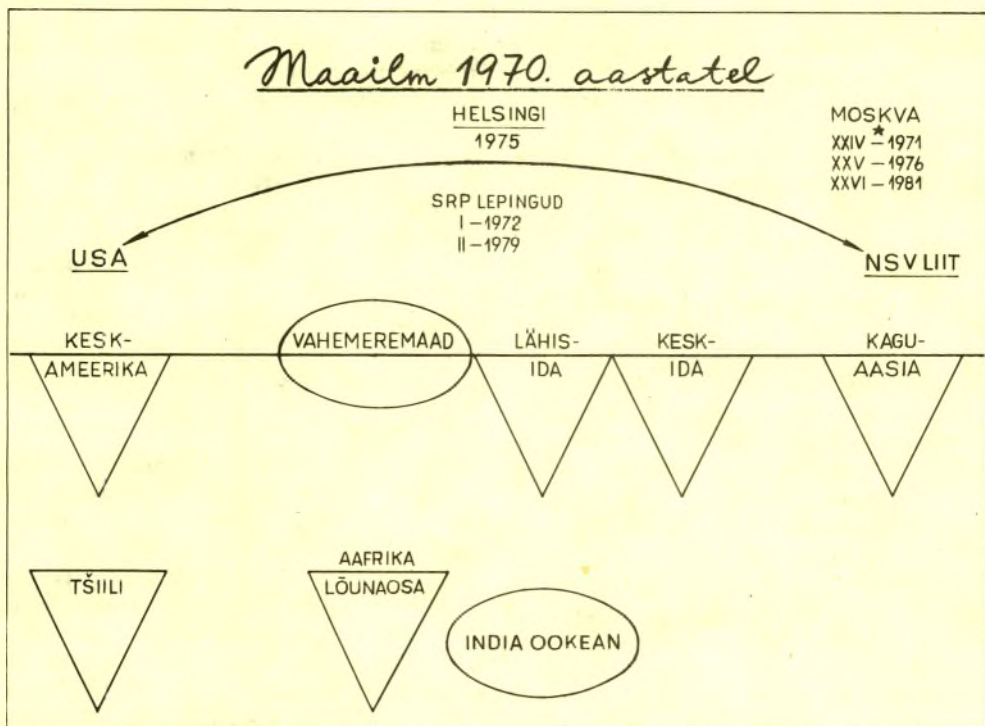
Kogu meie poliitilist süsteemi, sealhulgas ka NLKP ning Nõukogude riigi sise- ja välis-

poliitikat iseloomustab printsiipiaalsus ja stabiilsus. Partei programmis ja kongresside materjalides väljakuulutatud poliitilist joont viiakse ellu pikema aja jooksul. See põhitees tuleb hästi esile, kui vaatleme (õppetöö käigus) mitte ainult äsja lõppenud kongressi, vaid ka kahe eelmise NLKP kongressi materjale, kõrvutame ja analüüsime neid. Nende materjalide hulgas kuulub keskne koht Keskkomitee aruandekõnedele. Partei peasekretäri seltsimees Leonid Iljitš Brežnevi ettekanded annavad teaduslikult põhjendatud sügava analüüsi toimunu kohta ning näitavad arenguperspektiive edasiseks. Koolide ajalookabinettides on olemas NLKP XXIV ja XXV kongressi materjalid, ka need tuleksid kasutusele võtta, et süvendada käsitluse veenvust ja arendada õpilaste iseseisva töö oskusi.

Viidates edaspidi seltsimees L. I. Brežnevi aruandekõnedele, piirdume ainult kongressi numbriga ja aruandekõne lehekülje märkimisega, kusjuures viidatud on kirjastuse «Eesti Raamat» väljaandel kohe pärast kongresse (seega 1971., 1976. ja 1981. aastal) ilmunud brošüüridele.

Maailma rahvusvahelise elu sõlmpunkte 1970. aastatel on vaja käsitleda kindlas süsteemis, lähtudes 1981. aasta aruandekõne ülesehitusest. Materjalide kinnistamiseks ja üldistamiseks mõnevõrra uudest aspektist soovitame kasutada lihtsat tahvli skeemi, mis kergendab orienteerumist probleemide rohkuses ning aitab kaasa nende lahtimõtestamisele ning üldistuste tegemisele. Skeemi graafiliseks teljeks on kogu tahvli pikkuses tõmmatud sirgjoon. Niimoodi markeerime põhjalaiuse 20. paralleeli, mille läheduses toimusid paljud 1970. aastate rahvusvahelise elu tähtsamad sündmused. Skeemi hakkame joonistama tahvli parempoolsest otsast ja liigume joonistamisega järk-järgult vasakule — geograafilise kaardi tinglikkust silmas pidades idast läände. Oleks vaja kasutada ka maailma poliitilist kaarti, et sellelt näidata (või veelgi parem — lasta õpilastel näidata) parajasti kõne all olevaid piirkondi ja riike.

Alustagem sellest, et kanname skeemile kolme Kagu-Aasia riiki — Vietnami, Laost ja Kampuchead — tähistava kolmnurga. See oli ala, kus 1970. aastatel toimusid maailmaajaloolise tähtsusega sündmused. NLKP XXIV kongressil ütles L. I. Brežnev tol ajal veel täies hoos oleva Vietnami sõja kohta: «Mitte võiduloorbereid, vaid kümneid tuhandeid matusepärgi on tähendanud ameerika rahvale agressiivne sõda, mille USA ringkonnad päästsid valla selles maailma piirkonnas. Kõigile, kes suudavad asju näha reaalselt, peab olema selge, et vietnami rahva kindlat tahet saada peremeheks oma maal ei ole võimalik murda otse sõjalise interventsiooniga, läbirääkimiste saboteerimisega ega palgasõdurite järjest laiema kasutamisega... Nõukogude Liit nõuab resoluutselt Vietnami, Kambodža ja Laose rahvaste vastu sihitud



imperialistliku agressiooni lõpetamist. Meie maa oli, on ja jääb kangelaslike Indo-Hiina rahvaste õiglase ürituse aktiivseks kaitsjaks» (XXIV, lk. 28 — 29).

Viis aastat hiljem iseloomustas L. I. Brežnev NLKP XXV kongressi tribüünilt vietnami rahva võitu kui vaatluse all olnud perioodi üht kõige tähtsamat saavutust. Ta ütles: «Nurjus imperialismi kõige suurem katse pärast Teist maailmasõda õiendada relvade abil arveid sotsialistliku riigiga ja suruda maha rahvuslik vabastusrevolutsioon... Vietnami võit avas kogu Kagu-Aasia ees uued horisondid. See on kuulsusrikas võit. Ta läheb alaliseks selle võitluse ajalukku, mida rahvad peavad vabaduse ja sotsialismi nimel.» (XXV, lk. 9.)

Paraku ei saanud Kagu-Aasiale veel kauaoodatud rahu. USA relvajõudude lahkimine sellest piirkonnast ajendas Hiina juhtkonda katsetama oma ülemvõimu laiendamise Kagu-Aasiale. Kampuchea võimu haaranud klikk hakkas ellu viima Pekingi inspireeritud sise- ja välispoliitikat, mis kujunes kampuchea rahvale tõeliseks tragöödiaks. Kampuchea rahva ülestõus ning Vietnami abi siinsetele demokraatlikele jõududele viisid lühikese aja jooksul Pol Poti verise režiimi kokkuvõrsemisele ning uue elu ülesehitamise algusele Kampuchea. Ebaõnnestumisest raevunud Hiina juhtiv ladvik päästis aga 1979. aasta alguses valla otsese sõjalise agressiooni Vietnami vastu. Tänu sotsialistlike sõprusühenduse maade kiirele abile ja vietnami rahva mehisusele kukkus Pekingi agressioon läbi. Seetõttu saavad Kagu-Aasia maad praegu taastada ja arendada oma majandust ja kultuuri pingelises, kuid siiski rahuolukorras.

Hinnangu neile sündmustele andis L. I. Brežnev XXVI kongressi aruandekõne esimeses osas, kus on juttu sotsialistliku maailmasüsteemi arenemisest ja sotsialismimaade koostööst (XXVI, lk. 11).

Edasi kanname tahvliskeemile kaks Kesk-Ida riiki — Iraani ja Afganistani, mis tõusid 1970. aastate teisel poolel rahvusvahelise elu tulipunkti. Tuletame õpilastele meelde, et USA imperialism pidas just Iraani pikka aega oma hegemonistliku poliitika üheks peamiseks bastioniks Aasias. 1970. aastate lõpul siin toimunud vabadusliikumise tõus ei jätnud sellest bastionist kivi kivi peale. Püüdes taastada endist olukorda, ergutasid imperialistlikud jõud nii sisemist kontrrevolutsiooni kui ka tegid ettevalmistusi otseseks agressiooniks väljastpoolt. Eriti käib see Afganistani kohta, kelle vastu päästeti valla tõeline, kuid väljakuulutamata sõda. NLKP Keskkomitee aruandekõnes NLKP XXVI kongressile öeldi: «See seadis otseselt ohtu ka meie lõunapiiri julgeoleku. Niisugune olukord sundis meid osutama sõjalist abi, mida sõbralik maa oli palunud. Afganistani vaenlaste plaanid kukkusid läbi.» (XXVI, lk. 16.) •

Väga valus oli USA imperialismile lüüasaamine Iraanis. Šahhirežiimi aastatel olid Ameerika Ühendriigid varustanud sinise odava nafta eest Iraani armeed vägagi heldelt moodsa sõjatehnikaga ja aidanud maha suruda üha laienevat vabadusliikumist. Võimas islami rahvarevolutsioon tegi sellele kõigele otsustavalt lõpu. Seejuures ei saanud USA propagandistid kasutada oma tavalist süüdistust «kommunistlikust vandenõust» ega pakuda revolutsiooni juhti ajatolla Homeinit välja «Kremlis agendina». L. I. Brežnev ise

loomustas sündmusi Iraanis kui suursündmust viimaste aastate rahvusvahelises elus, sellist sündmust, mis vaatamata kogu oma keerukusele ja vasturääkivustele on oma olemuselt antiimperialistlik revolutsioon, kuigi sise- ja välistagurlus püüavad tema seda iseloomu muuta (XXVI, lk. 17).

Seega võime kokkuvõttes tõdeda, et 1970. aastatel tabas USA agressiivset välispoliitikat kaks eriti suurt nurjumist: üks Kagu-Aasias, eelkõige Vietnamis, teine Kesk-Idas, eelkõige Iraanis.

Püüdes kindlustada oma tugevasti kõikumalöödud positsioone Kesk-Idas ja India ookeani piirkonnas, on USA presidendid viimasel ajal sinna koondanud suured laevastikuüksused koos õhujõudude ja loomisel oleva nn. kiirreageerimise korpuse üksustega. (Tähistame seda skeemil India ookeani kohale visandatud ringiga, millest võib suunata nooled nende jõudude poolt ohustatud piirkondadesse: Kesk-Itta, Lähis-Itta, Ida-Aafrikasse ja ka Lõuna-Aafrikasse.) Sellist sõjajõudude kontsentreerimist püütakse õigustada väljamõeldistega mingist «Nõukogude ohust», mis ähvardavat siinseid naftarikkusi, nafta eksportimise teid ning koos sellega USA rahvuslikke huvisid. Piisab vaid heita pilk kaardile ja vaadata, kus asuvad Ameerika Ühendriigid, kus Lähis- ja Kesk-Ida ja kus Nõukogude Liidu lõunapoolsed piirkonnad, et näha, milline suurriikidest on siin kujunenud kriisilolu; korrrast tegelikult ohustatud.

Õpilastele tuleb selgitada, et küsimus ei ole loomulikult mitte USA rahvuslike huvide, vaid hoopiski rahvusvaheliste naftamonopoolide ülikasumite kaitsmises. NLKP XXVI kongressil õeldi selle kohta tabavalt: «Monopolidele on tarvis võõrast naftat, uraani ja värvilisi metalle ning USA «eluliste huvide» sfääriks kuulutatakse Lähis-Ida, Aafrika ja India ookean. Sinna murrab aktiivselt sisse USA sõjamasin ja kavatseb sinna paigale jääda.» (XXVI, lk. 26.) Püüdes selles piirkonnas kujunenud olukorda leevendada, tegi Nõukogude diplomaatia ettepaneku kõrvaldada kujunev sõjaohut laialdase rahvusvahelise kokkuleppe teel, mitte aga muutes India ookeani püssirohukeldriks.

Vägagi pikaajalise iseloomu on omandanud rahvusvaheline kriis Lähis-Idas (kanname tingmäärgiga kartoskeemile). Kogu vaadeldava perioodi jooksul on Nõukogude Liit välja astunud siin kujunenud olukorra õiglase ja rahumeelse lahendamise eest. Meie partei XXV kongressil toonitas seltsimees L. I. Brežnev: «Lähis-Idas ei ole praegu sõda. Kuid seal ei ole ka rahu, veelgi vähem rahulikku elu. Ja kes sõandaks anda tagatist, et sõjaleek ei puhke taas. Selline oht püsib nii kaua, kuni Iisraeli väed jäävad okupeeritud aladele. Oht püsib seni, kui ei ole seaduslikke õigusi sadadel tuhandetel oma maalt välja aetud palestina lastel...» (XXV, lk. 18).

Pidades silmas omakasupüüdlikke huve,

muutsid Ameerika Ühendriigid nn. Camp Davidi poliitikaga Lähis-Ida probleemi lahendamise poliitiliseks mänguks. Viimase viie aasta jooksul on nad saavutanud teatavat edu araabia maailma lõhestamisel ning Iisraeli ja Egiptuse vahelise separaatsobingu organiseerimisel. NLKP XXVI kongressi aruandekõnes konstateeriti, et «Ameerika diplomaatia ei ole korda läinud seda araabiaaenulikkude separaatsobingut muuta ulatuslikumaks kapitulantlikku tüüpi kokkuleppeks. Kuid tal on olnud edu teises asjas: olukord kõnesolevas piirkonnas on uuesti teravnenud. Lähis-Ida probleemi reguleerimisele on antud tagasi-käik» (XXVI, lk. 18).

Antud komplitseeritud küsimuses on Nõukogude Liidu poliitika jäänud muutumatuks konstruktiivseks ja rahumeelseks: kokku kutsuda rahvusvaheline konverents, millest võtaksid osa kõik asjahuvilised pooled (kaasa arvatud Palestiina Vabastusorganisatsioon) ning saavutada sellel konverentsil Lähis-Ida kõigi riikide julgeolekut ning suveräänsust silmas pidav kokkulepe.

Pikliku ovaaliga visandame skeemile Vahe mere piirkonna, kus 1970. aastate jooksul toimusid põhjapanevad muudatused. Aastakümne alguses olid Kreekas, Hispaanias ja Portugalis võimul fašistlikud režiimid. Itaalia tagurlus tegi ettevalmistusi kodanlik-demokraatliku riigikorra asendamiseks fašistliku diktatuuriga. Nii oleks sellest piirkonnast kujunenud Euroopa tagurluse peamine kants. Kuid sündmuste areng läks hoopis teist rada mööda. Küllaltki lühikese aja jooksul varisesid üksteise järel kokku fašistlikud režiimid Portugalis (1974), Kreekas (1974) ja pärast diktaator Franco surma ka Hispaanias (1975). Portugali revolutsiooni võit viis viimase senini veel säilinud koloniaalimpeeriumi kiirele kokkuvarisemisele ning uute iseseisvate riikide tekkimisele Aafrika mandri lõunaosas (kanname need protsessid tingmärkidega skeemile). Nii jõudis lõpule koloniaalsüsteemi lagunemine ning endistest koloniaalimpeeriumidest on jäänud järele vaid killud. (Iseloomulik on, et kaks sellist «kildu» — Hongkong ja Makao — asuvad Hiina territooriumil, kuigi Pekingi liidrid on ennast kuulutanud kõige järjekindlamateks võitlejateks koloniaalvalduste likvideerimise eest.)

NLKP XXVI kongressil märgiti kolonialismivastase võitluse koondumist Aafrika lõunaosas, kus iga aastaga hoogustub Namiibia ja Lõuna-Aafrika Vabariigi põliselanikkonna vabadusvõitlus. Püüdes seda ajalooliselt paratamatut protsessi pidurdada, on imperialistlikud riigid asunud rassistliku Lõuna Aafrika Vabariigi varjamatu toetamise teele, mis viib siin kujunenud olukorra edasisele teravnemisele. Selles võitluses ei ole aga demokraatlikule arenguteele asunud maad ja rahvad üksi. Partei XXVI kongressil deklareeriti, et meie partei hoiab edaspidigi sihikindlat kurssi NSV Liidu koostöö arendamisele vabanenud

maadega ning ülemaailmse sotsialismi ja rahvusliku vabadusliikumise liidu tugevdamisele (XXVI, lk. 19).

Viimasena kanname skeemile tingmärki-dega Tšiili ja Kesk-Ameerika, mis sümboliseerivad imperialismivastase võitluse tugev-nemist teisel pool Atlandi ookeani. Pärast Salvador Allende valitsuse võimuletulekut Tšiilis ja selle maa asumist demokraatlike ümberkorralduste teele toimus seal 1973. aastal USA imperialismi otsesel toetusel fašistlik riigipöõre, mis uputas selle maa verre. NLKP XXV kongressi aruandekõnes öeldi: «Tšiili tragöödia ei ole kaugeltki ümber lükanud kommunistide järel dust revolutsiooni erinevate teede, sealhulgas rahuliku tee võimalikkuse kohta, kui selleks eksisteerivad vajalikud tingimused. Kuid ta meenutas tungivalt, et revolutsioon peab oskama end kaitsta.» (XXV, lk. 36.)

1979. a. võitis rahva vabadusliikumine Nika-raaguas ja vabadusvõitluse tulipunkt kandus edasi Kesk-Ameerika väikeriiki Salvadori, aladele, mida USA imperialism on harjunud pidama oma pärusmaaks. Sellest ka USA juhtkonna eriti järsk reaktsioon siinsetele sündmustele, mida püütakse serveerida sotsialistlike riikide poolt õhutatud ja toetatud «terroristliku jõugu» tegevusena — järel dust, mille isegi USA kõige lähemad liitlased tagasi lükkavad kui täiesti ebareaalse ja tegelikule olukorrale mittevastava.

Edasi on vaja juhtida õpilaste tähelepanu asjaolule, et nii nagu varemgi oli ka 1970. aastatel Nõukogude riigi välispoliitika põhisuunaks võitlus kindla rahu ja julgeoleku eest kogu maailmas. Selle suuna üksikasjaline programm võeti vastu 1970. aastate alguses NLKP XXIV kongressil, seda konkretiseeriti ja täpsustati vastavalt rahvusvahelise olukorra kujunemisele NLKP XXV ja äsja lõppenud XXVI kongressil. NLKP Keskkomitee aruande välispoliitiline osa lõpeb konkreetsete ettepanekutega, mis kannavad paljutähendavat pealkirja «Kindlustada rahu, süvendada pingelõdvendust, ohjeldada võidurelvastumist».

Meie partei rahupoliitika suureks võiduks vaadeldaval perioodil kujunes Euroopa julgeoleku- ja koostöönõupidamine Helsingis 1975. aasta suvel. (Märgime skeemile Moskvas toimunud kolm parteikongressi ning Helsingi nõupidamise kui suundaandvad sündmused rahupoliitika alal.) Helsingisse kogunenud 33 Euroopa riigi, USA ja Kanada poliitika- ja riigijuhid andsid oma allkirjad põhjapaneva tähtsusega dokumendile — nõupidamise lõppaktile.

Olulised nihked toimusid ka Nõukogude Liidu—USA suhetes. 1972. aastal kirjutati alla strateegilise ründerelvastuse piiramise esimesele lepingule, mille järel alustati kohe SRP-2 väljatöötamist. 1975. aasta suvel toimus rahumeelse koostöö võimalusi demonstreeriv «Sojuz—Apollo» ühislend. Laienes mõ-

lema riigi vaheline kaubavahetus, süvenes koostöö teaduse ja kultuuri alal. Suhete taoline arenemine ei meeldinud aga mõningatele mõjukatele ringkondadele USA-s. 1970. aastate lõpul hakkas Washingtoni administratsioon lõhkuma seda positiivset, mida mõlema riigi vahekordades oli eelmistel aastatel õnnestunud üsna raske tööga luua.

NLKP XXVI kongress kinnitas täie veenvusega, et Nõukogude Liidu välispoliitika põhisuunad on jäänud muutmatauks. Nõukogude Liidu Kommunistlik Partei asub seisukohal, et rahvusvahelises plaanis ei ole praegu tähtsamat ülesannet kui rahu kaitsmine. «Mitte sõjaks valmistumine, mis tõukab rahvad oma ainelistele ja vaimsetele rikkustele raikamisele, vaid rahu kindlustamine — see on teenäitaja homsesse päeva,» selliselt kõlas NLKP Keskkomitee aruande välispoliitilise osa lõppjärel dust.

Käsitluse lõppedes on tahvlile kujunenud ulatuslik, kuid seejuures hästi ülevaatlik skeem, mis tublisti kergendab materjali süstematiseerimist ja meeldejätmist ning vajalike järel duste ja üldistuste tegemist. Millist meetodit kasutada eelmainitud materjalide tutvustamisel? Õpetajale on ilmselt kõige lihtsam materjali esitamine kooliloenguna, kuid vaevalt et taoline esitusviis annab kõige paremaid tulemusi. Materjalid on ju õpilastele hästi kättesaadavad ja see võimaldab koostada sisukaid referaate või lühemaid faktilisi õiendeid ja niimoodi suunata XXVI kongressi materjalide läbitöötamisele paljusid õpilasi. Ehitades kogu tunni üles ainult õpilasreferaatidele, võib aga kaduma minna käsitluse järjepidevus ja ühtsus. Seepärast peame kõige paremaks õpetaja kooliloengut, mida täiendavad ja täpsustavad sinna põimitud õpilasreferaadid ning faktilised õiendid. Referaatide teemadest ei tohiks puudust tulla. Nime tagem näiteks: «USA ja Hiina plaanid Kagu-Aasia suhtes ja nende läbikukkumine», «Miks Ameerika Ühendriigid kaotasid oma positsioonid Iraanis?», «Nõukogude Liidu poliitika Lähis-Ida probleemide lahendamiseks», «Portugali koloniaalriigi lõpp», «Miks Lõuna-Aafrika rassirežiim ei vabasta Namiibiat?», «Nikaraagua ja Salvador — kas terroristid või vabadusvõitlejad?», «Helsingi kokkuleppe tähtsus rahu ja julgeoleku kindlustamisele Euroopas», või siis faktiliste õienditena: «Lähis-Ida nafta», «Palestiina rahvas tänapäeval», «USA juhtkonna sammud pingelõdvenduse takistamiseks» jt. Ulatuslikumat tööd kodus eeldab teema «NSV Liidu välispoliitika rahuprogramm ja selle areng NLKP XXIV, XXV ja XXVI kongressi materjalide alusel», mida võiks usaldada ajaloost rohkem huvitatud tugevamatele õpilastele.

NLKP XXVI kongressi materjalide süvendatud tundmaõppimine omab suurt ideelispoliitilist ja kasvatuslikku tähendust. Seepärast tasub õpetajatel otsida kõige tõhusamaid meetodeid nende viimiseks iga õpilaseni.

Keemia- tööstus kümnnendal viisaastakul ja 1980. aastail

HERGI KARIK

NLKP XXVI kongressil vastuvõetud otsused NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundadeks aastaks 1981—1985 ning ajavahemikuks kuni 1990. aastani kätkevad keemiateaduse ja keemiatööstuse suuri ülesandeid rahvamajanduse kemiseerimiseks. NLKP Keskkomitee aruandes NLKP XXVI kongressile osutas partei peasekretär L. I. Brežnev märgatavatele kvantitatiivsetele ja kvalitatiivsetele nihetele keemia- ja naftakeemiatööstuses. Nende tööstusharude toodang suurenes aastail 1971—1980 rohkem kui kahekordseks. Seltsimees L. I. Brežnev konstateeris, et eriti suurt edu on saavutatud mineraalväetiste tootmisel. Samal ajal areneb keemiakäitiste koguspekter. Suurimad koondised «Nitron» ja «Polimir», Tomski Keemiatehas, Prikumski, Omski ja Ševtšenko plastmassitehased ning hulk uusi ettevõtteid moodustavad tänapäeva keemiatööstuse tuumiku. Nõukogude Liidu keemiatööstus on alati arenenud kiiremini kui tööstus tervikuna. Viimase kahekümne aasta jooksul kasvas tööstustoodangu maht viiekordselt, keemiatööstuse maht aga 9-kordselt. On tähelepanuväärne, et keemiatööstuses juurutatakse üha laialdasemalt automatiseeritud protsesse, mis võimaldab tõsta tööviljakust ning hoida kokku tööjõudu. Kümnnendal viisaastakul vähendati keemiatööstuses teenindavat personali 25 000—26 000 inimese võrra. Viimase viieteistkümne aasta (1966—1980) jooksul kasvas keemiatööstuse toodang

4,3 korda, seejuures suurenes mineraalväetiste toodang 3,3 korda, ammoniaagi — 4,1 korda, sünteesivaikude ja plastmasside — 4 korda, sünteesikiudude ja niidi — 7,3 korda, naatriumkarbonaadi — 1,8 korda ja naatriumhüdrosiidi toodang 2,3 korda. Kümnnendal viisaastakul laienes keemiatööstuses ehitusprogramm. Võrreldes üheksanda viisaastakuga suurenesid keemiatööstuse kapitaalmahutused 1,7 korda ja tootmispõhifondid umbes 1,5 korda. Kümnnendal viisaastakul läksid käiku paljud uued keemiatööstuse ettevõtted, milledest suurimatena märgime Odessa ja Ventspils'i tehaseid, Togliatti lämmastikutehast, Novo-Džambuli fosforitehast, Soligorski neljandat kaaliumisoolade tehast, Omski ja Ševtšenko linna plastmassitehaseid, Javani elektrokeemiatehast, Tomski keemiatehast jt. Hakkas tööle ammoniaagi torujuhtme «Transammiaak» esimene järk. Oluliselt suurenes ammoniaagi, fosforväetiste, plastmasside ning sünteesivaikude, sünteesikiudude ja paljude teiste keemiatoodete kasv (vt. tabel 1).

Võrreldes 1975. aastaga suurenes viisaastaku lõpuks liit- ja kontsentreeritud väetiste osatähtsus 74% kuni 80%-ni, toiteelementide sisaldus mineraalväetistes kasvas samal ajal 35,6% kuni 37,5%, polümeeraterjalide osa 35,2% kuni 40%, sünteesikiud 38,2% kuni 47,1%, laki-värvitoodang 55% kuni 65%.

Kümnnendal viisaastakul hakati juurutama efektiivseid tootmisprotsesse kasutades plasmakeemiat, tugevaid elektri- ja magnetvälju, ülikõrget temperatuuri ja rõhku, ülitootlikku aparatuuri. Eespoolse illustatsiooniks fakt, et kolbkompressorite asendamine turbokompressoritega ammoniaagi tootmisel võimaldas suurendada tootlikkust ööpäevas 300 tonnilt kuni 1300 tonnini, kusjuures ühe tonni ammoniaagi omahind alanes 41%, kuuekordselt vähenes teenindava personali arv, oluliselt vähenes energiakulu.

NSV Liit saavutas maailmas esikoha terase sulatamisel, mineraalväetiste, tsemendi ja nafta tootmisel.

Nõukogude Liidus toodetakse nüüd väävelhapet rohkem kui toodavad kokku Inglismaa, Prantsusmaa ja Jaapan. 1980. a. toodeti Nõukogude Liidus 25% väävelhappe maailmatoodangust. Seejuures on valdavaks (90%) muutunud väävelhappe tootmine kontaktmeetodil. Keskkonnakaitse ja tooraine kompleksse kasutamise seisukohalt on väga oluline, et umbes kolmandik väävelhappe toodangust saadakse väävlühendeid sisaldavatest heitgaasidest. Viimased pärinevad musta ja värvilise metallurgia tehastest, loodusliku gaasi ja naftatöötlemisettevõtetest. Püriidi kui väävelhappe tooraine põletamiseks keevas kihis

KEEMIA TÖÖSTUSE PÕHITOODETE TOOTMISE KASV
(tuhandetes tonnides)

Tabel 1

Keemiasaadus	1970	1975	1979
Ammoniaak	7688	11998	14928
Looduslik väävel	1531	2119	2722
Väävelhape	12059	18645	22364
Naatriumhüdroksiid	1783	2395	2680
Mineraalväetised (tingühikutes)	55400	90202	94523
Lämmastikväetised	26442	41628	44634
Fosforväetised	13370	23816	29399
Kaaliumväetised	9824	19097	15949
Plastmassid ja sünteesvaigud	1673	2842	3478
Keemilised kiud ja niidid	623	955	1101
Sünteeskiud	166	365	530
Süntetilised pesemisvahendid	471	769	860

MINERAALVÄETISTE TOOTMISE STRUKTUUR (%-des)

Tabel 2

	1970	1975	1979
Mineraalväetised kokku	100	100	100
Lämmastikväetised	41,4	38,8	41,3
Fosforväetised	19,1	20,2	24,8
Kaaliumväetised	31,2	36,1	30,0
Fosforiidijahu	8,3	4,8	3,8
Boor- ja boormagneesiumväetis	0,04	0,04	0,03

evitati suure võimsusega ahjud (360 000 tonni püriiti aastas ühe ahju kohta), milles toorainet ja reaktsioonisoost kasutati täielikult. Püriidi töötlemisjääk — räbu —, mis miljonites tonnides kuhjus senini kasutult väävelhappetehaste ümbrusse ning saastas keskkonda, ei leidnud senini rakendust. Viimastel aastatel on umbes 50% püriidi jäägist kasutatud tsemendi saamisel. Eelnevalt tuleb aga rübust eraldada raud, vask, plii ja väärismetallid.

Väävelhappe tootmise parim tooraine on väävel lihtainena, mida saadakse kas otseselt loodusest või väävliühendeid sisaldavate gaaside töötlemisel. Väävlist saadud väävelhappe omahind on kaks korda odavam püriidi baasil valmistatud väävelhapest. Enam kui 2/3 kogu toodetavast väävlist kulub väävelhappele. Viimastel aastatel evitati väävli tootmine Rozdoli tootmiskoondises «Sera», kus ehedat väävlist toodetakse lahtistes kaevandustes ning seejuures kõige madalama omahinnaga. Buhhaara ja Orenburgi gaasileiukohast pärinev maagaas on väga rikas väävliühendest. Gaasi puhastamisel toodetakse aastas üle 1,5 milj. tonni väävlist.

Mineraalväetiste tööstus on arenenud ennaktempo. 1973. a. saavutas Nõukogude Liit väetiste tootmises maailmas esikoha ja seda nii väetiste kogutoodangus kui ka toodangu mahult ühe inimese kohta. 1978. a. toodeti

mineraalväetisi inimese kohta kilogrammides (arvestatult toimeainele) järgmiselt: Nõukogude Liidus — 91, Prantsusmaal — 90, Ameerika Ühendriikides — 89, Saksa Föderatiivses Vabariigis — 72, Inglismaal — 29 ja Itaalias — 28 kg.

Mineraalväetiste tootmise struktuuri iseloomustab tabel 2. Kõrvuti väetiste toodangu üldkasvuga paranes ka väetiste kvaliteet: suurenes väetiste toimeainete — väetiselementide — sisaldus (vt. tabel 3).

Tabel 3
VÄETISELEMENTIDE SISALDUS
VÄETISTES (%-des)

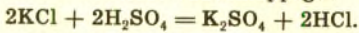
	1970	1975	1980 (hin- nang)
N	12,5	14,2	15,7
P ₂ O ₅	8,1	8,7	11,1
K ₂ O	9,4	13,1	13,2
Kokku	30,0	36	40,0

Superfosfaati väljastatakse põhimiselt granuleeritud kujul. Lihtsuperfosfaadi tootmine suhteliselt väheneb, selle korvamiseks suurendatakse toimeainelt rikkama väetise — topeltsuperfosfaadi — tootmist. Anti eksploatatsiooni fosforiittooraine maardlad ja töötlemisettevõtted, nagu tootmiskoondised «Apatit» ja

«Karatau», Kingissepa tootmiskoondis «Fosforit» ja suhteliselt hiljuti veel Kavdori maardla.

1985. a. tuleb mineraalväetiste toodang viia 150—155 miljoni tonnini (ümberarvestatuna 100% toiteelementidele 36—37 milj. tonni). Ennaktepos arendatakse söödalisan-dite tootmist, et viisaastaku lõpuaastal saaksid kolhoosid ja sovhoosid 5 milj. tonni söödalisan-deid ja 65 000—68 000 tonni kõrgeefektiiv-seid taimekaitsevahendeid. Meie vabariigis toodetakse konservanti benseenkarboksüül-hapet (bensoehapet). Lämmastikväetiste toot-misel anti kõiku suure võimsusega agregaat, näiteks tootlikkusega 450 000 tonni aastas. Nüüdisaegsemaks muutub urea (karbamiidi) tootmine, kus rakendatakse seadmeid toot-likkusega 300 000—450 000 tonni aastas.

Nõukogude Liit on rikas kaaliumisooladelt. Ainuüksi Verhnekamski maardlas hinnatakse kaaliumisoolavarusid 24 miljardile tonnile, arvutatult ühendile K_2O . Need varud ületavad kõikide kapitalistlike riikide kaaliumisoolade varud kokku. Alates 1985. a. tuleb kaaliumi-sooli väljastada ainult granuleeritult. Peami-seks kaaliumväetiseks on kaaliumkloriid, kuid väetise koostisse kuuluv kloriidioon on palju-dele taimedele kahjulik. Seepärast arenda-takse viimasel ajal kloorivaba kaaliumväetise kaaliumsulfaadi ja kaaliummagneesiumväe-tise kaaliumsulfaat-magneesiumsulfaat-vesi ($1/1/6$) $K_2SO_4 \cdot MgSO_4 \cdot 6H_2O$ tootmist. Viimaste saamiseks võib rakendada konver-sioonimenetlust väävelhappega:



Meetodi puudus on aga suur väävelhappe kulu ja raskused vesinikkloriidi utiliseerimi-seks. Seepärast peetakse perspektiivseks kahe-staadiumilist protsessi, mille lähteained on odavad soolad — kaaliumkloriid ja mirabi-liit ($Na_2SO_4 \cdot 10H_2O$).

Esimeses staadiumis moodustub kaksiksool glaseriit: $4Na_2SO_4 \cdot 10H_2O + 6KCl = Na_2SO_4 \cdot 3K_2SO_4 + 6NaCl - 40H_2O$. Teises staadiumis glaseriit muundub kaalium-sulfaadiks: $Na_2SO_4 \cdot 3K_2SO_4 + 2KCl = 4K_2SO_4 + 2NaCl$.

Üheteistkümnendal ja kaheteistkümnendal viisaastakul on tähtsamad keemiaprobleemid põllumajanduse kompleksne kemiseerimine, lakkide, värvide, keemiliste kiudude, peen-organilise sünteesi, naftakeemiatööstuse ja fundamentaaluuringute arendamine.

Põllumajanduse kompleksne kemiseerimine peab kindlustama toodangu kasvu kõikides põllumajandusharudes, tõstma efektiivsust maaharimisel ja loomakasvatases, täieliku-malt rahuldama toiduainelise tooraine asen-damist tööstusliku toorainega, looma põllu-majandussaaduste riiklikud reservid. Kemi-seerimine vähendab tunduvalt kulutusi põllu-majandussaaduste tootmisel ja parandab saa-duste kvaliteeti. Arusaadavalt on keemiatöös-tuse esmane ülesanne igati suurendada mine-raalväetiste ja taimekaitsevahendite toodan-

gut. Kuid peamine pole üksnes toodangu kasv, vaid ka toodete nomenklatuuri laiendamine, loomasööda, konservantide, mineraalainete, aminohapete, vitamiinide, mikroelementide, loomade arengut ja kasvu reguleerivate ühen-dite tootmise valdkonnas. Üha kasvab vaja-dus polümeermaterjalide — kelme, vee- ja melioratsioonitorude — järele.

Tähtsamad teaduslik-tehnilised ülesanded mineraalväetiste tootmisel:

□ Väetiselementide sisalduse suurendamine väetistes. Uurimused kinnitavad seejuures, et majanduslik efekt, mis saavutatakse toiteele-mentide sisalduse suurendamisel väetises 36% kuni 45%-ni annab ühe miljoni tonni väetiste transpordil 1000 km kaugusele kokkuhoidu 3,38 milj. rubla (väetise massi vähenemise arvel).

□ Liitväetiste kasutamine vähendab töökulu. Üheteistkümnendal ja kaheteistkümnendal viisaastakul on ette nähtud näiteks fosfor-väetiste tootmise suurendamine nitroammo-foska, karboammofoska, ammofossi ja topelt-superfosfaadi näol.

□ Üheteistkümnendal ja kaheteistkümnendal viisaastakul rajatakse ammoniaagi energoteh-noloogilisi tootmisliine aastavõimsusega 450 000 tonni, varasemad tehnoloogilised skeemid viiakse samuti sellele üle. Ammo-niaagi tootmisel hakatakse kasutama vaid maagaasi, aatomienergiat, ammoniaagi ja urea (karbamiidi) üheaegset tootmist ühes tehnoloogilises skeemis. Lämmastikhapet ha-katakse tootma õhulämmastiku sidumisel plasmakeemiliselt.

Kiirendatakse vaeste fosforimaakide kasu-tuselevõttu, viies need üle fosforhappeks või vabaks fosforiks. Kui 1980. a. saavutati väe-tistes toiteelementide keskmine vahekord $N : P_2O_5 : K = 1 : 0,08 : 0,7$, siis 1990. a. peab see olema kuni $1 : 0,9 : 0,8$.

Kaaliumväetiste tootmisel on põhiülesanne suurendada tunduvalt kloorivabade väetiste tootmist ja tõsta kaaliumühendite eraldumist 85—88 protsendini. Selle ülesande lahenda-mine nõuab aga tööviljakuse tõstmist 1,7—2 korda ning tootmiskulude vähendamist.

Arvestades, et mulda viidud mineraalväe-tiste kasutuskoeffitsiendid on võrdlemisi ma-dalad (lämmastikväetistel — 60%, fosforväe-tistel — 25% ja kaaliumväetistel — 50%), tuleb järgmistel viisaastakutel välja töötada efektiivsemad väetised ning nende külviviisid, vältimaks väljauhtumist mulla- ja pinnasevete poolt.

□ Üheteistkümnendal viisaastakul hakatakse laiemalt kasutama väetiste vedu tehases otse põllule. Arvutused kinnitavad, et nii saab oluliselt vähendada kulutusi taara, laomajan-duse ja transpordivahendite arvel, vähenevad väetisekaod, mida praegu hinnatakse 10—15% kuni 1—2%-ni. Tähtsaks eeltingimuseks on seejuures aga laadimistöde täielik mehha-niseerimine, väetiste säilitamine kinnistes la-dudes jm.

□ Taimekaitsevahendite tootmise suurendamine. Kahjurite tõttu hävib iga aasta 10,6% teraviljasaagist, 7,5% toorpuuvillast, 8,0% suhkrupeedist, 10% juurviljast ja 6,5% kartulisaaigist. Kogu kahju ulatus küünib 19 miljardi rublani. Taimekaitsevahendite tootmises esines varasematel viisaastakutel mõningane mahajäämus. Eesmärk on kaitsta kõiki kultuure kõikide kahjurite eest. Tuleb välja töötada vahendid võitluseks kahjurite immuunsuse vastu, tõrjevahend peab bioloogiliselt ja keemiliselt kiiresti lagunema, kui ta oma funktsioonid on täitnud, kasuliku fauna ja flora ning inimese suhtes peaksid tõrjevahendid olema võrdlemisi kahjutud. Siin on perspektiivseks feromoonpreparaadid, mis avaldavad toimet juba äärmiselt tühises kontsentratsioonis. Käesoleval aastal võetakse terves Nõukogude Liidus ulatuslikult kasutusele õuna- ja ploomimähkuri feromoonpreparaadid. Esimest valmistab «Flora», teist taimekaitsevahendite instituudi Štšolkovo filiaali katsetehas.

Erakordselt suured ülesanded on plastmassitööstuse ees. Nagu teada, rahuldatakse rahvamajanduse vajadusi sünteetmaterjalide ja plastmasside järele praegu veel mitteküllaldaselt. Tunduvalt tuleb suurendada uute plastmassiliikide — polükarbonaatide, polüformaldehüüdi, polübutüleenereftalaadi, polüsulfooni, polüfenüleenoksiidi, polüamiid-12 jt. — evitamist. Iseloomulik joon on spetsialiseeritud tehaste loomine, kus toodetakse teatud plastmasse. Aastail 1976—1980 lasti käiku näiteks Omski plastmassitehas, Tomski keemiatehas, plastmassitehas Sevštšenkos jt., kus polüetüleeni, polüpropüleeni, polüstürooli ja polüvinüülkloriidi tootmiseks võeti kasutusele suured võimsused (100—150—250 000 tonni aastas). Selle tulemusena tõuseb polümeerplastide osa plastmasside üldtoodangus kuni 45—50%. Töötati välja aktiivsed katalüsaatorid, mida kasutatakse väikese tihedusega polüetüleeni tootmiseks kõrgtootlikkusega seadmes (75 000—150 000 tonni aastas). Polüpropüleeni hakatakse tootma nn. raske lahusti meetodil, seadmes tootlikkusega 50 000 tonni aastas. Polüamiidvaikusid hakatakse tootma pidevprotsessina kontsentreeritud formaliini (55%) alusel, seadmes tootlikkusega 60 000—100 000 tonni aastas.

Parendades plastmasside kvaliteeti, suureneb nende kasutusaeg ja väheneb defitsiit. Näiteks kahekordistades põllumajanduses kasutatava polüetüleenkelme eksploatatsiooni-aega, võime vähendada polüetüleenitootmise kapitaal mahutusi. Uutest plastmassidest märkigem veel armeeritud fluoroplasti, mis talub temperatuuri —260°C kuni 260°C.

Keemiliste kiudude toodangult on Nõukogude Liit maailmas kolmandal kohal. Umbes 2/3 keemilistest kiududest kulub rahvatarbekaupade ja 1/3 tehnilisteks vajadusteks minevate kangaste valmistamisele. Seejuures kõige tähtsam tehnilise kiu tarbija on autokummi-

tööstus. 1960. aastail tõrjus keemiline kiud siin välja puuvilla ja nüüd toimub viskooskordi asendamine sünteetiliste kiududega. Kuid veel 1979. a. kasutati tehnilisteks vajadusteks umbes 300 000 tonni kõrgekvaliteetset puuvilla, mida oleks otstarbekam rakendada rahvatarbekaupade valmistamiseks. Sellest tulenevalt nähakse ette sünteetikiudude tootmise eelisarendamine, milleks on ette nähtud eraldada umbes 20% üldistest kapitalimahutustest.

Naftatootmis- ja töötlemistööstus säilitas kümnendal viisaastakul oma arengu ennaktempo. Lasti käiku suure tootlikkusega nafta destillatsiooniseadmeid (6—8 milj. tonni aastas) ja bensiini katalüütilise reformingprotsessi seadmeid (1 milj. tonni aastas), mis võimaldas suurendada kogutoodangut, tõsta tööviljakust ja alandada omahinda. Teiseks tähtsaks suunaks nafta töötlemisel on tehnoloogiliste protsesside kombineerimine. Viimasel juhul moodustavad mitu omavahel seotud tehnoloogilist protsessi ühtse süsteemi, mida juhitakse ja kooskõlastatakse automaatselt. Kümnenda viisaastaku viimasel aastal suurenes bensiinitoodang 2,8%, kusjuures tunduvalt (10,2%) kasvas kõrge oktaanarvuga bensiinitoodang. Võimsad koksipatareid anti käiku Kemerovo ja Avdejevi koksikeemiatehastes, Tšerepovetsi, Novolipetski metallurgia- tehastes ja Karaganda metallurgiakombinaadis.

NSV Liidu kütuse- ja energiabilansis on endiselt juhtival kohal kivisüsi, kuid kahjuks asuvad peamised lasundid tarbimiskohtadest kaugel — meie maa idaosas, väheasustatud piirkondades. See raskendab märgatavalt kaevandamist ja suurendab transpordikulu. See pärast on üheteistkümnendal viisaastakul ette nähtud mitmed põhimõtteliselt uued lahendused kulude vähendamiseks: söe põletamine kohalikes elektrijaamades ja energia ülekandmine ülikõrgepingelinide kaudu; meie maa kütusevaestes rajoonides piiratakse energiamahukate ettevõtete ehitamist. NLKP XXVI kongressi otsuste kohaselt tuleb 1985. a. toota 770—800 milj. tonni sütt. Ennaktempo hakatakse arendama söetootmist pealmaakaevanduste menüütlust. Hiigelmasinatel ei ole kitsas Kuznetski, Ekibastuzi, Kansk-Atšinski ja Lõuna-Jakuütia basseini tohututes karjäärides. Suurt tähelepanu hakatakse pöörama lasundite komplekssele kasutamisele, kasulike kaaskomponentide saamisele, paljandatud kivimite ja tuha kasutamisele rahvamajanduses, eriti ehitusmaterjalide tootmiseks.

NLKP XXVI kongressil märkis seltsimees L. I. Brežnev, et tulevikku vaadates tuleb põhjalikult läbi töötada küsimus, mis puudutab sünteetilise vedelkütuse tootmist Kansk-Atšinski basseini söe baasil. Katsepõlügenoniks kujuneb Moskva-lähedase söebasseini «Belkovskaja» kaevandus. Siin on hakatud ehitama kompleksi, mis hakkab söest tootma sünteetilist vedelkütust. Probleemi lahendamise

on väga perspektiivne, sest NSV Liidu arvele tuleb 53% maailma kõigist söevarudest. Suurim on Kansk-Atšinski bassein, kus lasuvad 50—70 m paksused kivisöekihid. Kogu söevaru hinnatakse umbes 140 miljardile tonnile. Praegu annab see bassein vaid ligi üks protsent üleliidulisest kütuse toodangust, tingituna transpordiraskustest. Et söel on madal tuhasus ja kõrge põlemissoojus, on ta üks perspektiivsemad tooraineid sünteetilisele vedelkütusele. Tahkekütusest vedelkütuseks muutumise olemus seisneb söe hüdromeenimises — küllastamisel vesinikuga katalüsaatorite manulusel suhteliselt madalal temperatuuril ja rõhul. Keskmiselt kulub ühe tonni vedelkütuse saamiseks neli tonni sütt. Katsetehas läheb käiku 1983. a. «Belkovskaja» kaevanduses.

Meie vabariigi kütuse ja energiamajanduse arenguprobleemid on seotud põlevkivi kompleksse kasutamisega. Põlevkivikütetl töötavad elektrijaamad on ökonoomsed. Elektrienergia omahind on Balti Soojuselektrijaamas ja Eesti Elektrijaamas üks kõige madalamaid NSV Liidu loodeosa ühendatud energiasüsteemis. Tingimustes, kus põhikoormus läheb järkjärgult üle aatomielektrijaamadele, peavad Eesti jõujaamad üle minema manööverdavale töörežiimile.

Kümnendal viisaastakul arenes meie vabariigi kütte-energeetikakompleks edukalt. Uute võimsuste juurutamine Oktoobri karjääris ja kaevanduses «Estonia» võimaldas viisaastaku lõpul tõsta põlevkivitoodangu 31 miljoni tonnini. Üheteiskümnendal viisaastakul algavad eeltööd uue 6 miljoni tonnise võimsusega kaevanduse rajamiseks. Põlevkivitootmine sellel viisaastakul ei kasva. Põhitähelepanu juhitakse uute efektiivsete kaevandusmeetodite väljatöötamisele. Möödunud viisaastakul hakkas Eesti Elektrijaamas tööle energotehnoloogiline katseseade.

Nõukogude Liidu metallurgiatööstus on maailmas esikohal. Võrreldes ükskõik millise riigiga, toodetakse siin kõige rohkem malmi, terast, koksi, valtsmetalli, torusid. Aastail 1965—1980 anti käiku 16 suurt kõrgahju, 29 hapnikukonverterit. Terase sulatamine ja valtsmetalli tootmine kasvas sel perioodil 1,8 korda. Nõukogude Liidu metallurgiatehastes toodetakse 2300 terasemarki ja sulamit. Mustmetallurgia arengus on olnud eriti iseloomulik kõrge tempo. Kui 1965. a. sulatati Nõukogude Liidus ühe minuti jooksul 150 tonni terast, siis nüüd on see üle 300 tonni.

Mustmetallurgia kuulub energiamahukate tööstusharude hulka. Üle 15% kütusetoodangust ja elektrienergiast kulub metallurgiliste protsesside (peamiselt kõrgahjuprotsess, elektriteras) kulgemiseks.

Iseloomulikuks tendentsiks keemiatööstuse arengus kujuneb lähemal aastail Siberi ja Kaug-Ida loodusresursside evitamine. Juba nüüdisajal saadakse Tjumenist umbes pool NSV Liidu naftatoodangust ja suur osa maa-

gaasist. Lääne-Siberi regiooni gaasileukohad on unikaalsed. Keemiatööstuste anti käiku Omskis, Barnaulis, Kemerovos, Krasnojarskis, Angarskis... Keemiatööstus peab täielikult rahuldama rahvamajanduse ja rahva vajadusi keemiasaaduste ja tarbekaupade järele ning looma eeldused kommunismi materiaaltehnilise baasi rajamiseks.

MEILT JA MUJALT

□ Jaroslavl'i oblasti Pereslavli pioneeride majas tegutseb noorte kirjasaatjate klubi. Lapsed on külas olnud rajoonilehe ajakirjanike juures, tutvunud selle loominguks kollektiivi tööga. Pidulikul noortele korrespondentidele pühendatud kohtumisel andsid ajakirjanikud igale noorele üle embleemi, täitesulepea ja märkmiku. Järgmistes õppetundides tutvusid lapsed ajalehetöö praktikaga, käisid ekskursioonil linna ettevõtteis, viibisid trükikojas, nägid, kuidas trükatakse ajalehti ja raamatuid.

□ Moskva Linna Pioneeride ja Koolinoorte Palees töötab noorte kosmonautide klubi, milles on 16 ringi. Seal käib koos ligi 250 9—16-aastast õpilast. Klubi on pealinnas populaarne. Sealsete õppuste eesmärk on äratada huvi teaduse ja tehnika mitmesuguste harude vastu ning ühtaegu anda põhjalikumaid teadmisi astronoomiast, füüsikast, keemiast, bioloogiast. Õpilased saavad omandada nii teooriat kui ka praktilisi kogemusi oskusest käsitada jootekolbi kuni keerukate aparatuuride konstrueerimise ja kokkupanekuni. Õppused laboratooriumis või observatooriumis sisendavad huvi iseseisvate teadusuuringute vastu.

Klubi nõukogu, millesse kuuluvad kõigi ringide esindajad, organiseerib kohtumisi kosmonautide, teadlaste ja konstruktoritega, toimuvad kosmonautika tähtpäevadele pühendatud üritused. Noorte kosmonautide klubi on paljudele saanud hoolauaks suurde teadusse ja lennundusse.

□ Novosibirski 81. keskkoolis on kõik õpilased looduskaitseseltsi liikmed. Kooli kõrval olnud endine jäätmaa on muudetud aiaks. 10-hektarisel maa-alal on rajatud puuviljamarjaaed, dendraarium, kasesalu, lillepeenrad — kõik laste tööga. Pioneerimaleva nimikangelase N. Mokrovi auks on istutatud puiesitik.

Mikrorajoonis seisavad V. I. Lenini mälestussammas ja obelisk kodumaa eest surnud Gluhhovi diviisi sõjameestele. Igal aastal puhkevad mälestussamba ja obeliski lamalil õide eredad mitmevärvilised lillepeenrad. Lapsed istutasid eelmisel kevadel 600 puud ja 800 pöösast.

Operatsioonist «Kool — aed» võttis osa 1188 190. kooli õpilast, kes kevadel istutasid 50 mändi, pihlakat ja lehist, 70 pöösast, kooli ümbrusse palju sireleid ja viirpuid, panid kasvama 7000 lilletaime.

2. keskkooli õpilased rüütsid rohelisse kuu-be oma koolimaja ümbruse: istutati 1180 pöösast, 400 puud, külvati 8700 m² muru.

Novosibirski noored loodusõbrad on oma kodulinna haljastamiseks teinud palju kasulikku.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



Kodumaa riiklikud sümbolid

Ajakirja käesolevas numbris räägib Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi sekretär VIKTOR VAHT toimetuse palvel igale Nõukogude kodanikule pühast, mille vastu kool on seatud austust ja armastust kasvatama — kodumaa riiklikest sümbolitest.

«Suursündmuseks kujunes NSV Liidu uue konstitutsiooni vastuvõtmine. See juhatas sisse kõrgema etapi sotsialistliku demokraatia arengus,» on öeldud NLKP XXVI kongressi arwadekõnes. Edasi märgitakse: «NSV Liidu konstitutsiooni ning seejärel liiduvabariikide ja autonoomsete vabariikide konstitutsioonide vastuvõtmisega algas uus etapp rahvasaadikute nõukogude töös.»

Konstitutsioon on riigi põhiseadus. Ta fikseerib seadusandlikult riigi ühiskondliku korra ja poliitika alused, riigi ja isiksuse vastastikused suhted, samuti paljud teised rahvuslik-riikliku korra tähtsamad sätted, riiklike organite ehituse jpm. Eraldi löik konstitutsioonis on pühendatud riiklike sümboolikale, milles seadusandliku määratluse saavad sellised mõisted nagu vapp, lipp, hümn ja pealinn.

Nõukogude kodanik tunneb oma kodumaa sümboleid juba lapsepõlvest. Riigivapi jäljendit on ta näinud trükituna raamatulehekülgedel. NSV Liidu ja Eesti NSV riigilipud lehvivad riiklikel pühadel igal elumajal ja asutusel.

Igal hommikul kõlavad raadiost NSV Liidu ja Eesti NSV hümnid pidulikud helid, Moskva! . . . Tallinn! . . . Iga päev jälgime meie suure kodumaa pealinnast antavaid raadio- ja televisioonisaateid, Moskvasse on pööratud me pilgud maa tähtsündmuste puhul. Ei möödu päevagi meie elus, mil me ei kasutaks ise ega kuuleks tuttavat ja kallist sõna «Moskva!» Eesti NSV pealinn Tallinn ja kogu meie vabariik elab Moskva aja järgi. See räägib Tallinna ja Moskva geograafilisest lähedusest, kiirrong «Estonia» katab vahemaa 14 tunniga.

Kes meie hulgast ei igatseks esimesel võimalusel pääseda Moskvasse, Punasele väljakule, Kremlisse? Küllap igauks. Iga viibimine Moskvas, eriti esmakordne, jätab unustamatu elamuse. Nähtu avaldab muljet. Ajaloolised mälestusmärgid äratavad mälu varakambritest erutavaid mälestusi.

Punane väljak on kaetud kivisillutisega, nagu oleks ta taotud soomusrüüsse. Tahtmatult nõustud poeedi sõnadega, kes on leidnud, et väljaku kumerus kehastab planeet Maa kerakujulisust. Üle nelja sajandi seisab Moskva jõe kaldal Vassili Blažennõi kirik. Ta püstitati vene vägede võidu auks Kaasani ja Astrahani khaaniriigi üle, mille tulemusel Kaasan 1552. a. vallutati. Samas on väljakul mälestussammas kahele kangelasele — Kuzma Mininile ja Dmitri Požarskile, kelle juhtimisel maakaitseväge 1612. a. vabastas Moskva ning sundis poola vallutajad taganema. Mälestusmärgilt loeme: «. . . tänulik Venemaa.»

Mällu sööbivad vaikivad kuused Kremli müüri ääres, kus hoitakse urne revolutsioonivõitlejate ning väljapaistvate partei- ja riigitegelaste põrmudega.

Alates 1. maist 1918 on Punane väljak töötajate demonstratsioonide ja sõjaväeparaadide koht. Siin tervitab rahvas kosmonaute, siia kogunevad abiturientid koolilõpuõöl, justkui selleks, et elukooli, rahva teenimise kooli alustada Kremli müüri äärest. Punasel väljakul on alati rahvarohke, siia tulevad inimesed kõigist Nõukogudemaa paigust.

Eesti NSV pealinn Tallinn on vabariigi suurim ja tähtsaim linn. Praegu elab siin peaaegu kolmandik meie vabariigi elanikkonnast. Tallinna armastavad ja aitavad ehitada mitte üksnes tallinlased. Üldrahvaliku ehituse ereda leheküle kirjutasid linna ajalukku «Olümpia 80» objektid. Vanalinna hooned said tagasi möödunud sajandite väljanägemise. Merelt tulijale paistab kaugelt silma Toompea Pika Hermanniga, mille tipus 1940. aastast lehvib Eesti NSV riigilipp. Samas kõrval on Eesti NSV Ülemnõukogu istungisaal, kus Ülemnõukogu üheksanda koosseisu IX erakorralisel istungjärgul 13. aprillil 1978 võeti vastu Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi uus konstitutsioon. Ülemnõukogu istungite päevaldel lehvib selle maja kohal kaks riigilippu — NSV Liidu ja Eesti NSV lipp —, sümbooliseerimaks Nõukogude rahva riiklikku ühtsust, kõikide rahvuste ühtekuul-

riiklikku ühtsust, kõikide rahvuste ühtekuuluvust kommunismi ehitamisel.

NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKE VABARIIKIDE LIIDU RIIGIVAPP kehtestati pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni. Erinevalt ekspluaatorlike riikide vappidest sümboliseerib see uut ühiskondlikku korda, uut maailma, kus pääsesid võidule varem tundmatud ühtsuse ja sõpruse suhted vabade rahvuste ja rahvusrühmade vahel. Seetõttu said Nõukogude Liidu riigivapi põhielementideks sirp ja vasar, mis sümboliseerivad rahulikku tööd, annavad tunnistust tööliste ja talupoegade vennalikust liidust. NLKP XXVI kongressil märgiti, et Nõukogude rahvaste pere on muutunud veel monoliitsemaks.

Määrates rahu kindlustamise perspektiive, kuulutas NLKP XXVI kongress veel kord: «Mitte sõjaks valmistumine, mis tõukab rahvad oma ainelistele ja vaimsetele rikkustele mõtte-tule raiskamisele, vaid rahu kindlustamine — see on teenäitaja homsesse päeva.» Viieharuline täht sümboliseerib viie maailmajao töörahva rahvusvahelist solidaarsust võitluses oma õiguste eest. Viisnurk oli noore Nõukogude riigi vabaduse ja sõltumatuse, teda vaenlaste vastu kaitsva tööliste-talupoegade Punaarmee esimene võitlusemblem, seega meenutab punatäht meie rahva kangelaslikku võitlust õiguse eest rajada endale õnnelik elu. Punatäht kui rahumeelse töö kaitsel seisvate Nõukogude Liidu kuulsusrikaste relvajõudude nüüdisaegne embleem sümboliseerib NSV Liidu territooriumi puutumatust, meenutab nõukogude rahva ja tema sõjameeste suuri võite vaenlaste üle, kes püüdsid hävitada maailma esimest töörahva riiki.

Rääkides tänapäeva rahvusvahelise elu kõige põletavamatest ja aktuaalsematest probleemidest, koondas NLKP XXVI kongress kõikide tähelepanu rahu kaitsmisele. Rahvusvahelises plaanis ei ole praegu tähtsamat ülesannet meie parteile, meie rahvale ja ka kõigile maailma rahvastele. NLKP XXVI kongressil räägiti kinnitab veel kord, et NSV Liidu riigivapil kujutatud viljapead sümboliseerivad meie rahva rahulikku loovat tööd, päikesekiirtes maakera aga kogu inimkonna helget tulevikku, mille saavutamise tee on kõigi maade töötajate ühinemine.

Seoses ülalöelduga meenub järgmine ajalooline fakt. 1918. a. kevadel kuulutati välja konkurss nõukogude riigilipu, vapi, pitsati ja müntide kavandite saamiseks. Sama aasta märtsis esitati komisjonile vakavand, millel olid kujutatud sirp ja vasar ning ülespoole suunatud mõök. Kavand meeldis V. I. Leninile, kuid ta tegi ettepaneku ära jätta mõök kui nõukogude riigivapile sobimatu element.

NSV Liidu riigivappi tuntakse tänapäeval kõigis maailma paigus. Meie vapil olevat deviisi «Kõigi maade proletaarlased, ühinege!» teavad ja peavad kalliks kogu maailma töötajad. Rahvusvahelise tööliikumise ajalooast võib selle kohta palju näiteid tuua.

Liiduvabariikide riigivapid on palju ühetaolisi elemente ja sarnaseid tunnusjooni. Nendel kujutatud viljapead, puuvillakuprad, viinamarjaväädid ja -kobarad, maisitõlvikud, tehasehooned ja naftatornid räägivad Nõukogudema rikkusest. Liiduvabariikide vapid sarnanevad NSV Liidu riigivapiga, ühised põhielementid on sirp ja vasar, viisnurkne täht ja kiri «Kõigi maade proletaarlased, ühinege!».

Liiduvabariikide vappidest väljenduvad nende rahvamajanduse, looduslike tingimuste ja geograafilise asendi spetsiifilised jooned. Neis on rahvuslikke elemente. Eesti NSV konstitutsiooni 166. paragrahv kõlab: «Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi riigivapp koosneb sirbi ja vasara kujutisest tõusva päikese kiirtes, raamitud vasakul okaspuu okstest ja paremal rukkipeadust pärjaga . . . pealkirjadega eesti ja vene keeles: «Kõigi maade proletaarlased, ühinege!» ja all — «Eesti NSV». Vapi ülalosas on viieharuline täht.»

Et sügavamalt mõista meie riigivapi poliitilist tähendust, rahuarmastavat mõtet, on tarvis teha lühipõige vapi, sealhulgas ka riigivapi ajalukku.

Oma tekke algerioodil kuulus vapp rüütli varustuse juurde, ta eraldas üht rüütli teisest. XII sajandi lõpul hakati vapiks nimetama rüütli kilbi- ja kiivrimärgiseid. Ainult vürstid ja ülikud, kellel oli rüütlistest saatjaskond, võisid omada isiklikku vappi. XIII sajandi lõpus said rüütli õiguse isiklikule vapile, pärimise korras said neist suguvõsa ja perekonnavapid, maaisandate valdusvappide kaudu riigivapid. XIV sajandi lõpust hakati vappidest tingimatuteks koostisosadeks lugema kilpi ja kiivrit, millele hiljem liitusid seisusemärgid ja deviis, alates XVI sajandist aga inimese- või loomakujulised figuurid.

Vana-Venes riigivappi ei olnud. Valitsejate kirjadel kujutati tavaliselt pühakut, kelle nime vürst kandis. XIV sajandist tekkis Moskva, Tveri ja mõne muu vürstiriigi pitsatitele mõõgaga ratsaniku kujutus. 1408. aastast selle ratsaniku (püha Georgi madu võitmas) kujutis saab Moskva suurvürstide vapiks. Sellele liitub Ivan III valitsemisajal, pärast tema abielumist Sofia Palaiologosega, Bütsantsi must kahepäine vapikotkas.

Seadus riigivapi kohta anti välja alles 1667. a., mil Andrussovo rahu põhjal tuli teha suur riigipitsat riigivapi kujutisega. Hilisemad seadused nägid Tsaari-Venemaal ette kolm riigivappi: suur, keskmine ja väike, mis erinesid üksteisest mitte niivõrd mõõtmetelt, kui võrd sisuliselt. Kõik nad lõpptulemusena kujutasid imperaatori tiitli ülevust, riigi võimsust, riikliku korra rõhujalikkust ja kiskjalikkust iseloomu. Sellised on paljude kapitalistlike riikide vapid veel tänini.

Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu, liidu- ja autonoomsete vabariikide vapid sümboliseerivad Nõukogude riiki ja nõuavad kõrgeimal määral austavat suhtumist. Nõuko-

gude Liit osaleb rahvusvahelistes konventsioonides, mis on suunatud riiklike embleemide kaitsele.

NSV Liidu riigivapi, liidu- ja autonoomsete vabariikide vappide kujutisi reprodutseeritakse pitsatitel, ametlikel dokumentidel, mõnel riiklike ettevõtete, asutuste ja organisatsioonide hoonetel, transpordivahenditel ja juhtudel, kui objektile, dokumendile, märgile või esemele tahetakse anda erilist tähendust, rõhutada riiklikku kuuluvust. Vapid on NSV Liidu Ülemnõukogu, liidu- ja autonoomsete vabariikide ülemnõukogude tribüünidel, Kremli Kongresside Palee vestibüülis, rahvasaadikute nõukogude hoonetel, tähtsaimatel trükistel, mõnel rinnamärgil.

RIIGILIPP kui selline ei tekkinud kohe, vaid samuti nagu riigivappki on sajanditepikkuse arengulooga.

Lahingulipud olid kõigil rahvastel juba iidsetel aegadel. Esialgu lahingulipp tähistas vägede kogunemispunkti, hiljem sai temast sõjaväe ühtsuse embleem, pühadus, mille alla kogunevad oma kohusele ustavad sõjamehed.

Ristiusu levikuga Venemaal tekkisid lahingulippudele ristiusu sümbolid. XVIII sajandil kehtestati kord, mille kohaselt lahingulipud kinnitati polkudele tähtajata. Nendega hakati polke autasustama erijuhtudel. Lipud toodi välja pidulikel puhkudel.

Lipu kaotamist on alati suureks häbiks loetud. Lahingulipu säilitamine igas olukorras on Nõukogude armee võitlejate auasi.

Lipuks on tavaks saanud nimetada kindlate mõõtmete ja värvidega riidelaidu, mis võib olla varustatud embleemiga. Peale riigilipu on riiklike ja ühiskondlike organite, organisatsioonide ning ametiisikute lipud ja vimpolid. On lipud, millega autasustatakse kodumaale osutatud teenete eest, samuti rändlipud. NLKP XXVI kongressi eel autasustati Eesti NSV-d üleliidulises sotsialistlikus võistluses saavutatud tulemuste, majandusliku ja sotsiaalse arengu plaani eduka täitmise eest töötuses 1980. aastal ning kümnendal viisaastakul NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ministrite Nõukogu, Üleliidulise Ametiühingute Kesknõukogu ja ÜLKNÜ Keskkomitee rändlipuga.

Meie vabariiki autasustati Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva puhul teenete eest sotsialistliku majanduse ja kultuuri arendamisel NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi, NSV Liidu Ministrite Nõukogu ja ÜAÜKN-i mälestuslipuga. Lipp on jäetud meile alatiseks kui vabariigi töötajate töökangelaslikkuse sümbol.

Pidulik sümbol on ka Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi punalipp, mille ühel küljel on Eesti NSV riigivapp, teisel — Vladimir Iljitš Lenini portree. Sellele on kinnitatud meie vabariigi autasud — Lenini, Oktoobrirevolutsiooni ja Rahvaste sõpruse orden.

Eesti NSV riigilipp, Oktoobrirevolutsiooni

50. aastapäeva mälestuslipp ja rändlipp eeskujuliku töö eest kümnendal viisaastakul tuuakse välja vabariiklikele pidulikele üritustele.

Riigi ametlikuks eraldusmärgiks on tema riigilipp.

NSV LIIDU RIIGILIPP on nõukogude riiklikkuse üks põhiline atribuut, mis sümboliseerib NSV Liidu riiklikku suveräänsust ja tööliste ning talupoegade vääramatut liitu võitluses kommunistliku ühiskonna ülesehitamise eest. Tal on eriline tähendus riikidevaheliste suhete ja rahvusvahelise õiguse küsimustes.

NSV Liidu riigilipu, samuti NSV Liidu riigivapi kui põhiliste riiklike sümbolite normatiivid on antud NSV Liidu konstitutsiooni (põhiseaduse) VIII osas.

Mis tahes lipu igal elemendil on oma tähendus. Põhiiseärasus on lipukanga värv. Kui lipul on rohkem värve, siis on oma tähendus ka nende asetusel, kombinatsioonil, mõõtmetel ja konfiguratsioonil.

Ajalooliselt on välja kujunenud nii, et punane lipp on saanud oma õiguste eest võitlevate töötajate sümboliks. Meenutagem M. Gorki romaanis «Ema» kirjeldatud 1. mai demonstratsiooni ja Paveli sõnu: «Seltsimehed! Meie oleme otsustanud avalikult kuulutada, kes me oleme, me tõstame täna oma lipu, mõistuse, tõe, vabaduse lipu!»

Ja edasi: «Valge pikk lipuvarras vilkus õhus, kaldus, lõikas rahvahulga kaheks, kadus selle sekka ja hetke pärast lehvib ülespoole vaatavate inimeste nägude kohal punase linnuna töörahva lipu lai kangas.»

«Ja rahvas jooksis punasele lipule vastu...»

NSV Liidu riigilipu punane värv sümboliseerib tänapäeval meie maa tööliklassi ajaloolist võitu Suures Sotsialistlikus Oktoobrirevolutsioonis, nõukogude rahva kangelaslikku tegevust kommunistliku partei juhtimisel, tema saavutuste kaitsmisel ning kommunistliku ühiskonna ehitamisel meie maal.

Pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni oli noore Nõukogudemaa riigilipuks esimestel kuudel punane riidekangas. Nõukogude riigilipu küsimust arutati esmakordselt Ülevenemaalise Kesktäitevkomitee istungil 8. aprillil 1918. a. J. M. Sverdlov ütles oma sõnavõttus: «Meile on selge, et ainsaks Vene Nõukogude Vabariigi riigilipuks on seesama lipp, millega me läksime võitlusse isevalitsuse ja kodanluse vastu... Ükski revolutsionäär ei ole selle vastu, et punalipp, millega me läksime võitlusse, jääks rahvuslipuks... Lubage teha meie võitluslipp meie rahvuslipuks.» See ettepanek võeti vastu.

Ülevenemaalise Kesktäitevkomitee istungil 4. oktoobril 1918 võeti vastu otsus heisata lipp Vene Nõukogude Vabariigi Ülevenemaalise Kesktäitevkomitee hoonel Kremli. Sellest ajast lehvib riigilipp Nõukogude riigi valitsusorganite hoonetel.

1924. a. konstitutsioon näeb ette, et Nõukogude Liidu riigilipp tehakse punasest või helepunasest riidekangast, mille ülannurgas varda juures on kuldse sirbi ja vasara kujutis ning selle kohal punane kuldäärisega viieharuline täht. Praeguse konstitutsiooni kohaselt jääb riigilipp samaks, värv on ette nähtud punane.

NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi 1955. aasta 19. augusti seadlusega on kinnitatud NSV Liidu riigilipu põhimäärus, milles kirjeldatakse üksikasjalikult elementide asetust ning lippude heiskamise korda.

Kõigil liidu- ja autonoomsetel vabariikidel on omad riigilipud. Nende kirjeldused antakse vastavates konstitutsioonides. Aluseks on NSV Liidu riigilipp, millest pärineb kõigil lippudel ühte liitriigi embleem — sirbi ja vasara kujutis ning viieharuline täht, suurem osa lipukangast on punane. Ühine on ka liiduvabariikide lippude laiuse ja pikkuse suhe 1:2.

Liiduvabariikide lippude eristustunnused — värvitriibud (sinised, rohelised ja valged), ornamentid ja muud kujundid — peegeldavad liiduvabariikide rahvuslikke jooni, geograafilisi iseärasusi, looduslikku eripära või sümboliseerivad juhtivat majandusharu.

Eesti NSV konstitutsiooni 167. paragrahvi kohaselt on Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi riigilipp punast värvi täisnurkne riidelaid, mida läbib sinine laineline vööt kahe valge triibuga ülalpool, kujundades kuus teravatipulist lainet piki lippu. Sinine laineline vööt koos valgete triipudega moodustab kolm kümnendikku lipu laiusest, alumine punane vööt ühe viiendiku lipu laiusest. Lipukanga ülemise punase osa vasakus ülemises nurgas lipu pikkusest ühe viiendiku kaugusel vardast on kuldne sirbi ja vasara kujutis ning selle kohal punane kuldäärisega viieharuline täht.

Meie vabariigi riigilipp on heisatud alaliselt Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi ja Ministrite Nõukogu, rahvasaadikute nõukogude täitevkomiteede hoonetele.

22. oktoobril 1955. a. võttis Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidium vastu meie vabariigi lipu põhimääruse, Eesti NSV Ministrite Nõukogu kinnitas juhendi põhimääruse rakendamise kohta. Riigilipu põhimäärusest kinnipidamist kontrollivad kohalike rahvasaadikute nõukogude täitevkomiteed.

Riiklikest sümbolitest kerkeb oma emotsionaalsusega esile **RIIGIHÜMN**.

Revolutsioonilise suunitlusega, kodumaad, usku kommunismi võidusse ülistav, värssidesse kätketud erutava sisu ja lapsepõlvest tuttava meloodiaga — selline on Nõukogude Liidu Sotsialistliku Vabariikide Liidu hümn. Riigihümn on ametlikult kinnitatud kodumaad ülistav pidulik muusikapala. Nõukogudemaale esimeseks hümniks sai proletariaadi rahvusvaheline hümn «Internatsionaal».

«Internatsionaali» sõnad lõi Eugène Pottier 1871. a. juunis pärast Pariisi Kommuuni ve-

rist lüüasaamist. Esmakordselt esitati see 1888. a. tööliste pidustustel Lille'is. Koori juhatas «Internatsionaali» viisistaja prantsuse tööline Pierre Degeyter. «Internatsionaal» on tõlgitud paljudesse maailma keeltesse, eesti keelde 1905. a. 1899. aastast sai «Internatsionaal» Prantsusmaa sotsialistide hümniks, alates VSDTP III kongressist Venemaa sotsiaaldemokraatide parteihümniks, oli maailma esimese võitnud sotsialistliku revolutsiooni võitluslauluks. «Internatsionaali» helide saatel taastati Eestis 1940. a. nõukogude võim.

NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu otsusega kinnitati 1943. a. detsembris uus NSV Liidu riigihümn «On vabade riikide murdmatu liidu...», mille teksti kirjutasid S. Mihhalkov ja El-Registan, muusika A. Aleksandrov. Esmakordselt saadeti uus hümn eestrisse 1944. a. 1. jaanuari ööl, kohtadel hakati uut hünni kasutama alates 15. märtsist 1944.

27. mail 1977. a. kinnitas NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidium riigihümni uues redaktsioonis, kasutusele võeti see 1. septembrist 1977.

Eesti keelde tõlgiti NSV Liidu riigihümn 1944. aastal. Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu kinnitas hünni teksti 9. juunil. V. Beekmani tehtud uue redaktsiooni tõlke kiitis Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidium heaks 26. augustil 1977. a. ning see avaldati koos nootidega trükis.

Niisugusena visanduvad Nõukogudemaale hünni kroonika põhietapid. Nõukogude Liidu riigihümnil eelnesid revolutsioonilised hümnid «Marseljees» ja «Internatsionaal». «Internatsionaal» sai parteihümniks, teda laudakse partei konverentside ja kongresside lõpetamisel. Nõnda oli see ka NLKP XXVI kongressi ajal.

1944. a. kevadel kirjutas J. Semper teksti, G. Ernesaks aga muusika patriootilisele laulule, mis pärast ümbertegemist kinnitati 20. juulil 1945. a. Eesti NSV riigihümniks.

Möödunud aastal tähistasime pidulikult nõukogude võimu kehtestamise 40. aastapäeva Eesti NSV-s. Nende aastate jooksul muutus Eesti kõrgeltarenenud industriaalmaaks. Nõukogude Eesti töötajate esindajate miitingust osavõtjad kinnitasid NLKP Keskkomiteele, Leonid Iljitš Brežneville isiklikult, et me ka edaspidi ei säästa jõudu Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu kindlustamisel, täidame ustavalt oma patriootlikku kohust igaükselt tugevdada maa majanduslikku ja kaitsevõimsust, innustunult ehitada kommunistlikku ühiskonda. Hingestatud töö ja kodumaale ustavuse eeskujuks on igale nõukogude inimesele Leonid Iljitš Brežnevi elu ja tegevus. Paljude südamest tulevate heade sõnade hulgas öeldi tema kohta NLKP XXVI kongressil: «Nagu kodumaa punasel lipul on Teie elus lahutamatu seotud pühad sümbolid — tööline vasar, talupoja sirp ja sõduri viisnurkne täht.»

Esteetilise kasvatuse seos kõlbeline kasvatusega

SILVIA KERA

Kasvatuse kui küllaltki keerulise protsessi mõju inimisiksusele tuleb vaadelda tervikuna, selle kõiki külgi arvesse võttes. Eriti tähtis on kommunistliku kasvatuse üksikkomponentide omavaheliste seoste arvestamine, milleta ei ole võimalik süsteemi loomine kasvatases.

Järgnevalt vaatlemegi esteetilise ja kõlbeline kasvatuse seost.

Probleemi asetis

Kasvatust protsessis täidab esmast rolli kõlbeline kasvatus, mille ülesanne on inimese kasvatamine kommunistliku moraali vaimus, temas aktiivse eluhoiaku, kohuse- ja vastutustunde, sõna ja teo ühtsuse tagamine.

Moraal (kõlblus) on vahend, mis isiksust ja ühiskonda sotsiaalsetes küsimustes orienteerib. Üksikisiku kõlblus ei ole midagi muud kui oma ja ühiskonna huvide teadvustamine, nende kõrvutamine. Moraal organiseerib mitte ainult inimese mõtteid, vaid ka tahet, reguleerib tema vastastikuseid suhteid teiste inimestega. Kui teadlik inimsuhete regulaator täidab moraali tähtsat rolli isiksuse eneseteadvuses ja eneseväljenduses (2, lk. 144–145).

Kuna kõlblust peetakse inimese teadvuse sfääri kuuluvaks, kaldutakse kõlbeline kasvatus sageli ühekülgsele verbalismile. Tegelikult näitab inimese kasvatatust tema käitumine ja tegevus. Ka moraalset teadvust ei saa eraldada inimese tegelikust käitumisest, sest just käitumises avalduvad tema moraalsed veendumused. Kõlbluse omandamisel etendab oma osa see, kuidas ühiskonna kõlbeline

printsüübid ja normid interioriseeruvad, s. t. lähevad üle isiksuse sisemaailma. Moraali peamine ülesanne ongi ühiskonna ja isiksuse huvide kooskõlastamine, inimese tegevuse juhtimine selliselt, et see ei oleks ühiskonna huvidega vastuolus. Kuigi moraal on kriteerium, mille alusel toimub inimese käitumise, tegevuse hindamine, tunnistab inimene moraali siis, kui moraal omandab tema jaoks isiksusliku tähenduse.

Moraal on igal inimesel seotud valikuga (9, lk. 126). Moraalse valiku korral tuleb eristada nii valiku objektiivseid külgi (ka kasvatust) kui ka isiksuse subjektiivset võimet valida (ühe moraalnormi eelistamine, teisest keeldumine) vastavalt sellele, kas ta seda või teist kõlbelist nõuet sisemiselt vajalikuks peab.

Järelikult on kõlbeline kasvatus eesmärk oma osa mingid sisemised mehhanismid isiksuses endas. Määrav osa sisemise mehhanismi on eneseregulatsioonivõimel, mis kujutab endast isiksuse motiivide, väärtusorientatsioonide ja hoiakute keerulist süsteemi ka kõlbluse suhtes. Moraali sisemine vastuvõtmine sõltub ka sellest, mida üksikisik endast arvab, kuidas oma käitumist hindab, s. t. oskusest ennast tunnetada ja analüüsida.

Järelikult on kõlbeline kasvatus eesmärk moraali muutumine inimese isiklikuks veendumuseks. Kõlbeline veendumus kujutab intellekti ja tundmuste orgaanilist seost, s. t. kõlbeline veendumus sõltub sellest, kuidas inimene teadmisi emotsionaalselt vastu võtab.

Inimese käitumine sisaldab nii kõlbeline kui ka esteetilisi kriteeriume. K. Ušinski hindas esteetilist käitumises kui inimese kõlbluse väljendusvormi. Tajudes ilu moraalset, käitub inimene humaanselt. Kui ei kujune arusaamist ilust inimestes, nende vastastikustes suhetes ja käitumises, ei ole võimalik ka inimese kõlbeline täiustumine. Kasvatades õpilast esteetiliselt, täiustame tema kõlbeline omadusi, tema arusaamist heast ja halvast, autundest ja õnnest, südametunnistusest, armastusest ja sõprusest.

A. Lunatšarski rõhutabki, et esteetilise kasvatuse peamine mõte seisneb selles, kuidas ilu kaudu leida niisugused tundmuste mõjutamise võimalused, mis kasvataksid kommunistlike harjumusi (8, lk. 453).

Esteetiline kasvatus peaks korvama kõlbeline kasvatuse piiratuse ja süvendama isiksuse kasvatamist sel teel, et rikastab tema tundemaailma, mis soodustab välise (ühiskonna moraali) üleminekut sisemisse plaani ja kasvatab sellega inimest kõlbeliselt.

Kasvatust protsessis peaksid esteetiline ja eetilised esinema lahutamatus ühtsuses.

Esteetilise kasvatuses olemus

Esteetika tegeleb küsimusega, kuidas inimene esteetilist, eelkõige ilu, tegelikkuses mõistab. Esteetiline kasvatus õpetab inimest suhtuma tegelikkusesse, lähtudes ilust.

Esteetilise kasvatuses ning tegelikkusesse esteetilise suhtumise tekkimisel on kauged ajaloolised juured (7). Vanade rahvaste kommetes on näha, kuidas noortes kasvatati esteetilist suhtumist elusse. Et juba ürgkogukondliku korra ajal kujunes esteetiline suhtumine, tekkis samaaegselt ka esteetiline kasvatus. Kasvatavahendid olid nähtlikud ja konkreetsed, ei olnud abstrakteid mõisteid. Inimest kasvatati esteetilistes suhetes loodusega, oma tööga, esteetiliste ideaalide alusel. Emotsioonides kinistus inimese käitumine, tema suhtumine tegelikkusesse.

Kuidas teostub esteetiline kasvatus?

Seda, mis meie arvates on ilus, avastame tegelikkuses vahetult, meelelisel tajumisel. Taju on meeleline informatsioon, emotsionaalne tunnetus, eeldus tegelikkuse hindamiseks, selle üle otsustamiseks (3, lk. 27). Tajuprotsess teostub ilma välise surve, sundimatult. Olu on isik, kes tajub, tema elukogemus, vaatlusvõime ja vastuvõtlikkus.

Ilu tajumise võime kujuneb inimesel kasvatuses teel. Esteetilise kasvatuses üks ülesandeid on inimeste esteetilise taju arendamine.

Esteetilise taju arengule avaldavad mõju taju eeldused (inimese tundmused, kujutlused), sotsiaalsed faktorid (ühiskonna arengutingimused, konkreetne sotsiaalne keskkond, inimese positsioon selles jne.), inimese esteetilised teadmised, kuid ka teatud tajuharjumuste väljakujunemine.

Ilutunde psühholoogiliseks olemuseks on esteetiline nauding. Nauding näitab inimese tundmuse ja maitset ilu suhtes, samaaegselt kujundab ja arendab neid. Maitse on omakorda esteetilise hinnangu tingimus. Hinnang väljendab meie suhtumist tajutavasse. Hinnangute alusel kujunevad välja esteetilised vaated. Viimaste alusel esteetiline ideaal, mille positsioonilt on inimene võimeline mõistma ilu elus ja kunstis, elama ja looma ilu seaduste järgi.

Eeltoodust võib järeldada, et esteetilist kasvatust ei saa teostada vaid esteetiliste vaadete propageerimisega, puht teoreetiliselt. On vaja kujundada tundmuse inimese emotsionaalse mõjutamise kaudu. Et kunstiteos mõjub just inimese tunnetele, on kunst esteetilises kasvatuses esmane vahend.

Esteetilist kasvatust ei saa vaadelda ka lihtsustatult ilusa vaatamisena, mis inimeses vahetult meelelisi, emotsionaalseid elamusi esile kutsub. Esteetilise mõistmine inimese poolt ei tähenda ainult selle tunnetamist, vaid ka sellesse suhtumist.

Esteetiline kasvatus tähendab eelkõige inimeses väärtusorientatsiooni kujundamist esteetilise suhtes. Üldiselt on inimesele omane kõige selle väärtustamine, millega ta kokku puutub (6). Kasvatust protsessis peaks toimuma väärtustamine, esteetiliste hinnangute teadlik suunamine, et inimene võimalikult objektiivselt määratleks hinnatava väärtust. Olulised on kasvatusmeetodid, nende valik. Need on järgmised (13): **veenmine** («naka-tamine» kunsti kaudu, dispuudi kaudu); **kaasahaaramine** aktiivsesse esteetilisesse tegevusse (kunstiline isetegevus, käsitöö, maalimine, voolimine); **esteetiliste situatsioonide pakkumine**, mis nõuavad inimeselt emotsionaalset tagasiandmist (matk loodusesse, käik kunstinäitusele jne.); **stimuleerimine** (ergutamise meeldivustunde kaudu); **esteetiline enesekasvatus** (kui esteetilised vajadused suunavad inimest kultuuriselt vaba aega veetma, ise ilu looma).

Esteetilise kasvatuses on vaja inimeses arendada esteetilist vajadust, vajadust esteetilise taju, elamuse, kogemuse järele (14). Vajadus kui «ilujanu» või «ilu loomise kirg» teeb inimese aktiivseks, s. t. vastuvõtlikuks esteetilise suhtes ja ajendab teda astuma erilistesse suhetesse tegelikkusega (kultuurne meelelahutus, loominguline isetegemine jne.). Esteetilised vajadused avaldavad mõju meie esteetilisele suhtumisele tegelikkusesse (1; 12).

Kokku võttes võime väita, et esteetiline kasvatus

- 1) kujundab inimeses esteetilist suhtumist tegelikkusesse (kujundab esteetilisi vajadusi, vaateid ja maitset), määrab ära inimese esteetilis-väärtuselise orientatsiooni;
- 2) arendab inimese esteetilist loomevõimet.

Esteetilise ja eetilise vahekord

Esteetilise ja eetilise vastastikuse seose isoleerimiseks on vajalik struktuurne lähenemine (14). Nende struktuuris on kaks vormi: teadvuse (moraalse ja esteetilise) sfäär ning vastava praktilise tegevuse sfäär. Moraalses ja esteetilises teadvuses võib eristada ühiskondliku ja individuaalse teadvuse taseme. Nendele tasemetele on omane 1) ühiskondliku teadvuse määrav osa, 2) mehhanismide olemasolu, mis individuaalse teadvuse süsteemi kaudu tagavad ühiskonna nõudmistele, hinnangute ülemineku inimese isiklikku praktikasse.

Need, mis tagavad ühiskonna moraalilise nõudmise ülemineku individuaalse teadvuse süsteemi ja siit ka kõlbelise käitumise praktikasse, on moraalise teadvuse mehhanismid. Nii võtab inimene kõlbelised väärtused vastu vaid sel juhul, kui normatiivsed eeskirjad on läinud üle isiksuse sisemisteks vajadusteks. Need on siis eluliselt vajalikud vajadused, mis lähevad üle kõlbelisteks huvideks, hoiakuteks, orientatsiooniks ning määravad isiksuse kõlbelise

tegevuse motivatsiooni, mille alusel inimene langetab otsuse käitumiseks. Käitumisvariante, käitumise stereotüüpe, mudeleid, etalone ei omanda inimene mehhaaniliselt. Ta orienteerub elamustele, mis lisavad väärtust kõlbelistele normidele kui väärtuste objektidele (4, lk. 22). Moraalisse emotsionaalse suhtumise kujunemine on seotud erilise mehhanismi arenemisega indiviidi kõlbelses teadvuses, nimelt südametunnistusega, mis määrabki isiksuse kõlbluse arengu. Südametunnistus kujuneb kõlbeliste tunnete alusel: häbi ja kahetsus, rõõm heateo üle jne. Südametunnistuse ja häbitunde puudumisel ei võta inimene kõlbelist väärtust vastu.

Esteetilisel teadvusel on kaks taset — emotsionaalne (esteetilised vajadused, huvid, hoiakud) ja ratsionaalne (esteetilised vaated ja teadmised), mis avaldavad mõju tajuprotsessile ja hinnangutele. Nende vastastikuse toimega on seletatav isiksuse esteetiline maitse, isiksuse võime esteetiliseks tajuks, elamuseks, hinnanguks.

Inimese käitumisel on kõlbeline tähtsus ja ta allub eetilisele hinnangule, kuid käitumist me tajume, elame üle, väärtustame kui esteetilise informatsiooni kandjat (ilus käitumine). Seejuures käitumise esteetiline väärtus on kõige intiimsemal viisil seotud selle eetilise väärtusega.

Järeldused

Eespool esitatust võib järeldada, et inimese esteetiline suhtumine tegelikkusesse ei ole vahetu meeleline elamus, mis on seotud asjade, nähtuste välise külje vaatlemisega, vaid et emotsionaalsel elamusel on sotsiaalne tähendus. Tundmustes väljendub vahetult isiksuse eluhoiak, suhtumine tegelikkusesse, tema väärtusorientatsioon. Kaasa elada ühele või teisele nähtusele saab vaid siis, kui see puudutab midagi olulist inimese jaoks.

Esteetiline kasvatus, mis aitab inimesel orienteeruda esteetilistes väärtustes, aitab sellega kujundada seost isiksuse ja ühiskonna vahel ning on isiksuse sotsialiseerumise vahend. Erinevad suhted kujundavad eri seoseid ühiskonnaga. Esteetilised suhted seovad teda ühiskonnaga niisuguste nähtamatute sidemetega, mis kutsuvad temas esile naudingut.

Ilu on suurepärane inimsuhete regulaator, millela need suhted ei saa olla täiel määral inimlikud. Esteetilised väärtused aitavad inimesel kohaneda kõlbeliste ja kõigi teiste sotsiaalsete suhetega. Moraalseid hinnanguid käitumisele annab inimene tundmuste alusel.

Esteetilisel kasvatusel on rikkalik vahendite arsenal, eriti aga kunst kui inimese vaimse rikastamise võimas allikas, mis võib inimeses kujundada tundmusi ja mõistust, tahet ja käitumist, kõlbelisi printsiipe ja esteetilisi ideaale.

Efektiivsem on kasvatus, mis paneb õpilast kaasa mõtlema, ise tööde otsima, mis loob võimaluse kaasaelamiseks, et õpilane õpiks ka ennast tegelikkuses nägema.

Kasvatases tuleks hoiduda sellestki, et me kunstiteose analüüsimisel ei piirduks ainult üksi valmiskujul pakutava kriitikaga, vaid võimaldaksime õpilastel väljendada oma elamusest lähtuvat arusaamist teosest.

Õpilase kõlblust ei mõjuta niivõrd informatsioon faktide, teadmiste näol, vaid see, kui ta ise leiab seejuures vastuse, mida pidada kõlbeliselt positiivseks, kuidas seda endas kasvatada ning kuidas tegelikkuses rakendada. See, kui õpilane tunnetatavale kaasa elab, mõjutab tugevasti isiksusliku tähenduse kujunemist õpilasel tunnetatava suhtes: õpilane tunnistab siis ka sisemiselt seda, mis on tunnetatavas positiivne või negatiivne. Selle tulemusena püüab ta rakendada positiivset ning vältida negatiivset ka oma tegevuses, käitumises.

Kasvatuse meisterlikkus selles seisnebki, millist teed, milliseid meetodeid õpilaste mõjutamiseks valida. Korduvalt samalaadse otsese mõjutamise, moraliseerimise, valmistõdede, tõekspidamiste pakkumise asemel võiks õpetaja suurema sihiteadlikkusega toetuda õpilaste esteetilisele kasvatusemale, et aidata kaasa kommunistliku kõlbluse kujunemisele õpilastes.

Kirjandus

1. St o l o v i t š, L. Esteetilise väärtuse olemus. Тлн., «Eesti Raamat», 1976.
2. А н г е л о в С. Марксистская этика как наука. Перевод с болгарского. М., «Прогресс», 1973.
3. Вопросы теории эстетического воспитания. Под ред. Т. З. Апресяна. МГУ, 1970.
4. Д о д о н о в В. И. Эмоция как ценность. М., Политиздат, 1978.
5. К а г а н М. С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике. Издание II-е, ЛГУ, 1971.
6. К а г а н М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М., Политиздат, 1974.
7. К и я щ е н к о Н. Сущность прекрасного. М., «Молодая гвардия», 1977.
8. Л у н а ч а р с к и й А. В. О народном образовании. М., АТН ПСФСР 1958.
9. Марксистская этика. Под ред. А. И. Титаренко. М., Политиздат, 1976.
10. О Ленине. Воспоминания зарубежных современников. М., Политиздат, 1962.
11. Р у в и н с к и й Л. И., К о с о л а п о в С. М., Т о н к о в Е. В. Сущность управления процессом нравственного воспитания. В сб.: Управление процессом нравственного воспитания. М., МГУ, 1979, с. 8—30.
12. С т о л о в и ч Л. Н. Социальные функции эстетического воспитания. Труды по философии XII. Учёные записки ТГУ, вып. 225, Тарту, 1969, с. 120—128.
13. Эстетическая культура советского человека. Под ред. М. С. Кагана. ЛГУ, 1976.
14. Этическое и эстетическое. Отв. ред. М. С. Каган и В. Т. Иванов, ЛГУ, 1971.
15. Т у г а р и н о в В. П. Теория ценностей в марксизме. ЛГУ, 1968.

Aabits ja lugemik kasvatus- õpikuina

ANNE REINSTEIN
LILIAN KIVI

Õppe-kasvatustöö olulisteks eesmärkideks algklassides on õpilastes teaduslik-materialistlike kujutluste loomine loodusest ja ühiskonnast, õpilaste varustamine ümbritseva maailma tunnetamise meetoditega. Samas aga ei tohi unustada, et just nimetatud vanuses pannakse alus ka paljude isiksuseomaduste kujunemisele.

Pedagoogikas on kahjuks viimase ajani vaadeldud õpetamisteooriat lahus kasvatusprobleemidest (3, lk. 15). Nii on saanud võimalikuks, et algklassides toimivas õppeprotsessis on õpetaja tähelepanu suunatud peaaesjalikult teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamisele, töö vaadete ja suhtumiste kasvatamisel aga pole sageli sihi- ja plaanipärase iseloomuga (5, lk. 41 ja 42). Samas on ilmne, et kasvatab kogu õppeprotsess tervikuna, mitte aga mingid kasvatuslikud momendid lahtirebituina õppeaine sisust ja pedagoogilise protsessi loogikast (4, lk. 94).

Ratsionaalselt organiseeritud õppetegevus võib osutada väga suurt positiivset mõju lastes paljude kõlbeliste omaduste kasvatamisele. Näiteks vaadeldes emakeelt kui õppeainet on selge, et lugemistekstide, aga samuti grammatikaharjutuste ja kõnearendusmaterjalide sisu aitab kaasa loodusnähtuste mõistmisele, õige suhtumise kujundamisele ühiskondliku elu nähtustesse, töösse... Kõne ja mõtlemise arendamine, mis toimub keeletunnis, on oluline mitte üksnes konkreetse aine edukaks omandamiseks, vaid ka lapse isiksuse igakülgsaks arenguks üldse (5, lk. 42).

Sellise lähenemise korral ei ole raske mõista, kuivõrd oluline on õpetaja ette seatud ülesanne — eesmärgistada iga õppetund kasvatuslikult. Millele võib aga õpetaja toetuda eesmärgi realiseerimisel? On selge, et igapäevasest koolielust tulenevaid kasvatusprobleeme ei saa enamasti ette näha, veel vähem planeerida. Need nõuavad õpetaja oskuslikku ja operatiivset tegutsemist vastavalt konkreetsele olukorrale.

Teisiti on lugu konkreetse õppematerjali vahendamisel. Siin osutub õppekirjandus õpetaja töövahendiks ja abimeheks, millele toetub kogu õppe-kasvatustöö. Seda eriti algklassides. Seega on väga oluline, et õppekirjanduse sisu annaks õpetajale võimaluse kasvatuslike eesmärkide konkretiseerimiseks ja realiseerimiseks, teisiti öeldes: õpiku autor peaks tekste valides arvestama eksisteerivaid kasvatuslikke eesmärke. Oluliseks raskuseks selle juures osutub muidugi asjaolu, et teaduslik-metoodilises kirjanduses pole ikka veel küllaldase selgusega avatud algõpetuse (nii tervikuna kui ka üksikute ainete lõikes) maailmavaatelised ülesanded ja funktsioonid (5, lk. 42).

Vaatleme alljärgnevalt 1. klassis kasutatavaid emakeele õpperaamatuid, aabitsat ja lugemik-õpikut kui kasvatusvahendeid, s. t. püüame jõuda selgusele, milliseid kasvatuslikke võimalusi nad pakuvad.

Nimetatud õpikute sisu analüüs toimus kahel tasandil. Esiteks analüüsiti kõiki lugemispalu nende kasvatusliku väärtuse seisukohalt, s. t. vaatluse eesmärk oli registreerida, kas vastav tekst annab õpetajale võimalusi mingi kasvatusliku sisu vahendamiseks ja kui, siis millise. Selleks klassifitseerisime kõik palad nende sisu järgi. Osa tekste on puhtkirjeldava, väärtusvaba iseloomuga, teistes aga väärtustatakse erinevaid nähtusi, omadusi, tegevusi. Fikseeriti, milliseid isiksuseomadusi käsitletakse vastavas palas ja milliste omaduste üle arutlemiseks saab õpetaja materjali antud palale toetudes.

Teiseks: vaadeldavatest õpikutest kirjutati välja kõik eksplitsiitsed väärtuslauseid, s. o. laused, mis oletatavasti mõjutavad lapse tahet, käsivad teda, motiveerivad tema tegevust. Antud analüüsilõigu eesmärk oli välja selgitada, millist osa ümbritsevast maailmast ja mil moel väärtustatakse lapse jaoks õpiku autori poolt otseselt.

Analüüsi tegid kaks uurijat paralleelselt. Et saadud andmed langesid kokku, võime analüüsi tulemusi pidada usaldusväärseks.

Analüüsi tulemusena liigitasime olemasolevad tekstid nende sisu alusel alljärgnevatesse teemaklassidesse:

1. Loodus. Aastajaad.
2. Loomad. Nende elu.
3. Kodu ja perekond.
4. Lapsed armastavad oma vanemaid ja austavad vanu inimesi.
5. Lapsed austavad teiste tööd ja tahavad ka ise töötada.

6. Laste tähtis töö on õppimine.
7. Laste elu ja tegevus. Lapsed on sõbralikud, toimekad, teadmishimulised.
8. Lapsed püüavad käituda õigesti.
9. Lapsed ja Lenin.
10. Lapsed ja tervis.
11. Liiklus.
12. Kalendripühad.
13. Mäng. Mängurõõm.
14. Fantaasiamaailm.
15. Muinasjutumaailm.
16. Naljajad.
17. Muu folkloor.

Nagu näeme, on mõned teemaklassid juba pealkirjastatud väärtustatuina. Nimelt on osa teemasid seesugused, mille puhul on esindatud nii puhtkirjeldavad (aastaaegade vaheldumine, loomade elu jne.) tekstid, kus otseselt ei vahendata hinnanguid, suhtumisi kui ka väärtuselise sisuga tekstid (laste kohus on hoida ja kaitsta loodust). Teise osa teemade puhul esinevad aga ainult või peamiselt hinnangulise, väärtustatud sisuga tekstid (lapsed püüavad õigesti käituda; lapsed austavad teiste tööd ja tahavad ka ise töötada). 16. ja 17. alajaotus on määratletud teksti žanri kaudu, sest neid ei ole võimalik taandada kindlale teemaderingile (näiteks «Rebane küpsetab sikit», Aabits, lk. 41). Nii esineb näiteks tekste, mida võib nimetada lihtsalt mõttetuseks. Viimastel puudub nii kasvatuslik kui ka tunnetuslik väärtus. Mõned neist aga töötavad isegi vastu kasvatuslikele eesmärkidele (vt. Aabits, lk. 53, teine nali).

Eri teemade esindatusest ja nende kasvatuslikust olemusest annab ülevaate joonis 1. Siit näeme, et vaadeldavates õpikutes on summaarselt (ka kummaski eraldi) esikohal looduse-temaatika. Nii on 215 loost 32 pühendatud loomade ja nende elu käsitlemisele ning 31

looduskirjeldustele, aastaaegadele. Need kaks teemat kokku hõlmavad 29,3% kõigist vaadeldavatest tekstidest, kusjuures neist 63 palast 26 (s. o. 41,2%) on puhtkirjeldavad. Kahekümne kolme teksti teema on laste elu ja toimetused, kusjuures neist 17 on väärtustatud. Esinemissageduselt 4. kohal on kodu- ja perekonda käsitlevad lood (16 teksti). Kui aabitsas seda teemat esindavad tekstid on enamasti väärtustatud, siis lugemikus on nad eranditult kirjeldavad, jutustavad. Üldiselt on teemade jaotus mõlemas raamatus ka analoogne, ainult mõnede iseärasustega:

□ mängurõõmu ja fantaasiamaailma vahendab vaid aabits;

□ ka vanasõnu, kõnekäände esineb ühe erandiga vaid aabitsas ja koguni 14 juhul (14,9% tekstidest).

Lugemikus on olemas 2 teemat, mis aabitsas ei kajastu. Need on «Lapsed ja kalendripühad» ning «Lapsed püüavad käituda õigesti».

Viimati nimetatud teemad on esindatud tervelt 13 tekstiga (s. o. 10,7% lugemiku tekstidest!). Need pakuvad palju võimalusi käitumishormide üle vestlemiseks, nende omandamiseks.

Summaarsed andmed on järgmised: 215 vaadeldud tekstist on väärtuselise sisuga 120 (55,8%), kusjuures veidi enam on suhtumisi vahendavaid tekste aabitsas (59,5% lugemiku 52,9% vastu). Kõige enam on väärtuselisi tekste järgmiste teemade esindajaina:

I — Lapsed on sõbralikud, toimekad, teadmishimulised (17 teksti);

II — Loomad, nende elu (15 teksti);

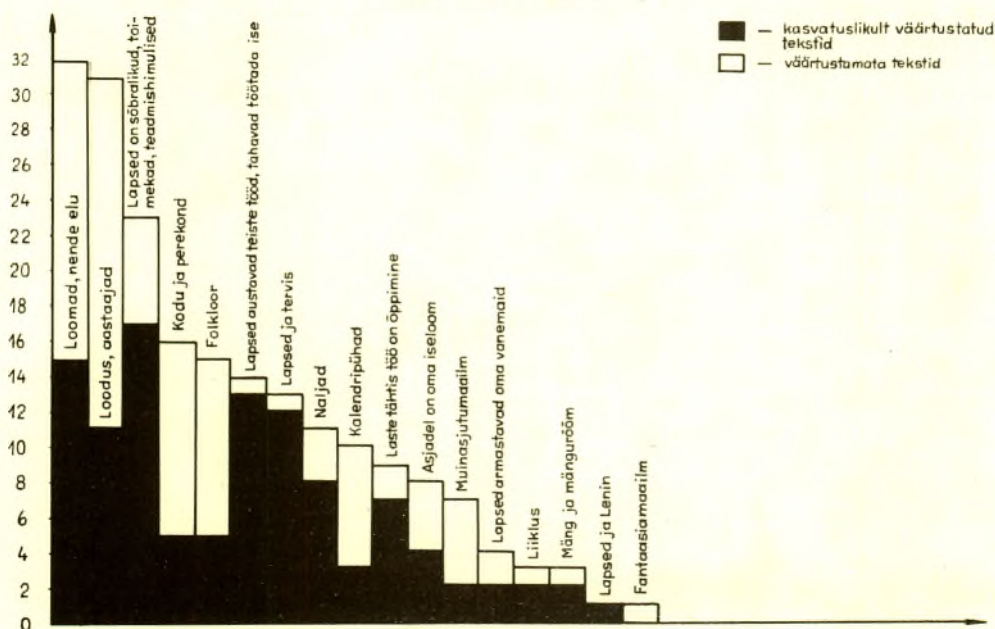
III — Lapsed austavad teiste tööd ja tahavad ka ise töötada (13 teksti);

IV — Lapsed püüavad käituda õigesti (13 teksti);

V — Lapsed tahavad olla terved (11 teksti).

Joonis 1

AABITSA JA LUGEMIK-ÕPIKU TEKSTIDE JAOTUMINE TEEMADE LÖIKES



Eelnimetatud teemade kohta võime väita, et õpetaja saab piisavalt pidepunkte suhtumiste kujundamiseks neid valdkondi esindavatesse nähtustesse, omadustesse.

Ülejäänud teemad on esindatud juba väiksema arvu väärtustatud tekstidega. Suhteliselt kõige vähem väärtustatud on suure hulga tekstidega esindatud teema «Loodus. Aastaajad» — 31 loost vaid 9 (s. o. 29,1%). Siin peitub veel kasutamata võimalusi loodusesse soovitud suhtumise kujundamisel. Küsitavaks jääb nimetatud seisukohast pala «Äike» lülitamise vajadus 1. klassi lugemikku (lk. 188—189). Viimane sisendab meie arvates lapsele hirmu loodusnähtuste ees, andmata õpetusi, kuidas käituda, et ohtu vältida.

Joonis 2 annab meile ülevaate sellest, milised isiksuseomadused kajastuvad vaadeldavates tekstides. Esikohal on mõlemas õpikus töökus. Aabitsatekstidest 23 ja lugemikust 15 annavad võimalusi vestelda-arutleda tööku ümber (s. o. 17,7% kõikidest tekstidest).

Järgnevad abivalmidus 21, headus 18 ja sõbralikkus 14 tekstiga. 11 teksti annavad võimaluse käsitleda viisakust ja ettevaatlikkust. Vaid kaheksal juhul 215-st annab tekst võimaluse rääkida aususest, seitsmel juhul julgusest. Korralikkus on kõneaineks üheksas tekstis, hoolikus asjade suhtes kajastub seitsmes tekstis. Hoopis kurb on lugu vapruste ja tänulikkusega. Neist kumbki on esindatud neljas palas; täpsus, hoolsus, virkus, vastuvõtlikkus ilule aga koguni 1-2 korral kõigist 215 võimalusest.

Olulist erinevust kajastatavates omadustes vaadeldavate õpikute vahel ei ole. Vaid mõne

omaduse korral täiendavad nad teineteist (vt. joonis 2).

Analüüsinud sellisel viisil aabitsat ja lugemikku, mida kasutatakse 1. klassis, võime väita, et on omadusi, mille avamiseks õpilase jaoks leiab õpetaja piisavalt õpikumaterjali, on aga ka neid, mille puhul tuleb olla eriti tähelepanelik, et tekstides peituvad võimalused maksimaalselt ära kasutada ning täiendavaid võimalusi leida. Arvame siinkohal, et kui õppekirjanduse koostajad juba eelnevalt lähtuksid õppe-kasvatustöö ees seisvatest kasvatustlikest eesmärkidest, oleks pilt mõnevõrra teine.

Analüüsides tekstidest eraldi seisvaid väärtuslauseid, võime need jaotada kahte gruppi:

1) last motiveeritakse kui oktoobrilast (oktoobrilapsed on ... lapsed);

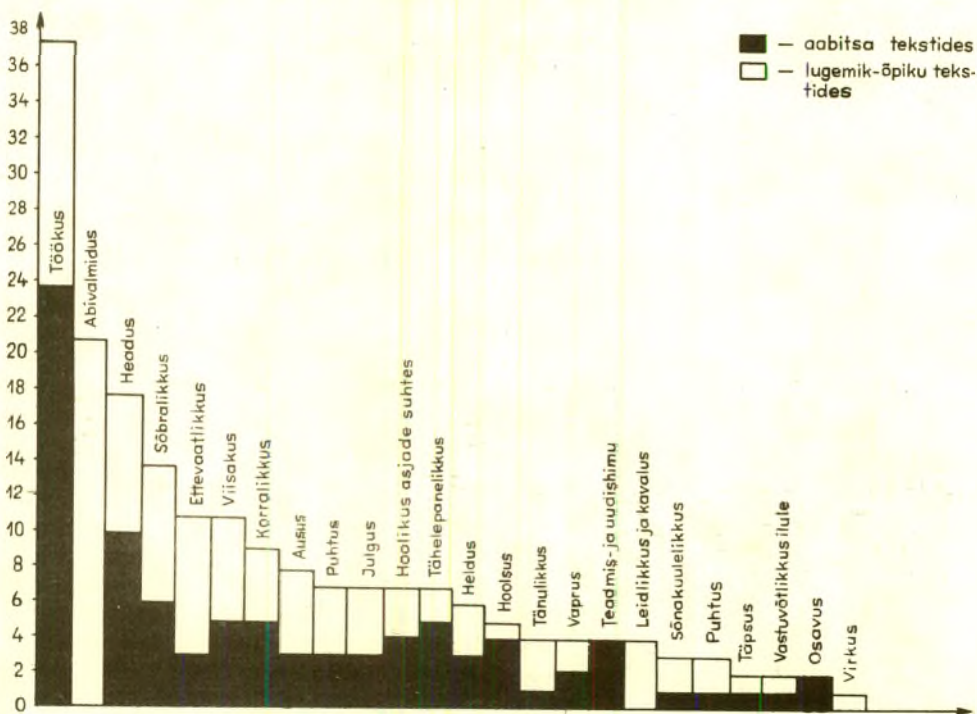
2) rahvatarkustest pärinevad väärtushinnangud (enamasti vanasõnad ja kõnekäändud).

Esimesel juhul leiame aabitsast kaks ja lugemikust 6 vastavat väärtuslauseid. Tõstetakse esile järgmised omadused: aabitsas — hoolsus, austus vanemate inimeste vastu; lugemikus — töökus, hoolsus, julgus (kaks korda), õiglus, austus vanemate inimeste vastu, armastus oma kooli vastu.

Seega aabitsas esinevad väärtuslauseid «Oktoobrilapsed on hoolsad lapsed» ja «Oktoobrilapsed austavad vanemaid inimesi» esitatakse lugemikus veel kord.

Teist gruppi esindab aabitsas 14 ja lugemikus 9 väärtuslauseid. Rahvatarkuste toel väärtustatakse järgmised omadused: aabitsas — töökus (6 korda), korralikkus (2 korda), arukus (2 korda), usinus, austus vanemate

ISOIKSUSEOMADUSTE KAJASTAMINE AABITSA JA LUGEMIK-ÕPIKU TEKSTIDES Joonis 2



inimeste vastu; lugemikus — töökus, püsivus (2 korda), usinus, austus vanemate inimeste vastu, kannatlikkus, ettevaatlikkus, teadmishimu, kollektiivsus.

Negatiivselt väärtustatakse «terav keel», argus, laiskus.

Lisaks eelnimetatuile esineb aabitsas veel üks väärtuslause, mis ei kuulu kumbagi gruppi: «Kui tahad, et sul oleks sõpru, ole ka ise sõbralik!»

Seega leidsime kokku kolmkümmend kuus erinevat väärtuslauset. Ka neis, nagu tekstideski, väärtustatakse eelkõige töökus ja töösse puutuvad omadused (korralikkus, püsivus, hoolsus, usinus). Suhtlemisomadustest on esikohal austus vanemate inimeste vastu.

Loodame, et esitatud pilt annab algklassiõpetajale mõningast abi 1. klassi emakeele-

tundidele kasvatusesmärkide seadmisel ning suunab leidma lisavõimalusi kasvatuslikeks vestlusteks nendel teemadel, mis on õppekirjanduses kasinalt esindatud.

Kirjandus

1. Eisen, L. Aabits. Tln., «Valgus», 1974. 143 lk.
2. Eisen, L. Hiie, E. Lugevik-õpik I klassile. Tln., «Valgus», 1975. 208 lk.
3. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. Пособие для учителя. М., «Просвещение», 1977. 224 с.
4. Монесзон Э. И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников. М., «Педагогика», 1978. 200 с.
5. Формирование коммунистического мировоззрения школьников. М., «Педагогика», 1978. 304 с.

VENE KEELEST

Vene keel on küllalt rikas, tal on olemas kõik vahendid, et väljendada mõtete kõige peenemaid tundeid ja varjundeid.

V. KOROLENKO

Meie igapäevase üldise hariduse ja harituse peamine põhi peab olema emakeel.

P. VJAZEMSKI

Vene keel! Aastatuhendeid on rahvas loonud seda oma sotsiaalse elu, oma mõtete, oma tunnete, oma lootuste, oma vihkamise, oma suurepärase tuleviku nõtket, lopsakat, ammendamatuult rikast, tarka, põetulist ja töökat väljendusvahendit.

A. TOLSTOI

Vene keel osavates kätes ja kogunud huultel on ilus, meloodiline, väljendusrikas, nõtket, kuulekas, väle ja mahukas.

A. KUPRIN

Vene keel on põhjatult rikas ja üha rikastub hämmastava kiirusega.

M. GORKI

Hoidke meie keelt, meie suurepärasest vene keelt, — see on aare, see on vara, mille meile on jätnud meie eelkäijad! Kohelge seda võimast vahendit aupaklikult.

I. TURGENEV

RAAMATUTEST

Iseäranis on vaja karta raamatu mõttetut läbilehitsemist lehekülje lehekülje järel, tahtejõuetut üksnes väliselt huvitava jälgimist.

A. MAKARENKO

Mida kujutab endast kirjaoskaja inimene, kes ei loe ühtegi raamatut! See on inimene, kes on määratud tagasi langema kirjaoskamatusse.

A. LUNATŠARSKI



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Suhted ja suhtlemine koolis kui õpetamise ja kasvatamise tingimus

Käesoleva vestlusringiga püüab toimetus lugejale vahendada olulist lõiku koolipraktikast. Mõttevahetusele olid palutud E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia kateedri õppejõud akadeemik HEINO LIIMETS, psühholoogiakandidaat ENE-MALL VERNIK ja vanemõpetaja HELGI LAHT eesotsas kateedrijuhataja pedagoogikakandidaat JÜRI ORNIGA. Räägitu kirjutasi üles VIIVI EKSTA ja AIME RUUBEL.

VESTLUSRING

MIKS ME RÄÄGIME TÄNAPÄEVAL NII PALJU SUHETEST JA SUHTLEMISEST, ONS SEE MOEVOOL?

Sissejuhatuseks arutati, miks meil suhtlemine on probleemiks muutunud, millal suhtlemine kui eluliselt vajalik tingimus inimeste teadvusse tõusis ja miks tõusis.

H. Liimets. Inimene hakkas oma suhteid mõtestama kõigepealt objektidega. Ennast suhtlejana ta veel ei näinud, tundis end ainult õppijana. Tundus enesest mõistetavana, et teised inimesed on olemas, et kõik, mis inimene teeb, on tehtud kellegi jaoks, et keegi jälgib, kuidas sa seda teed. Suhtlemist omaette esile ei tõstetud, see tuli hiljem. Möödunud sajandi keskel hakati uurima sõprussuhteid, leiti, et sõbrad võivad inimest tublisti mõjustada. Kampade uurimused tekkisid alles käesoleval sajandil.

Kool ei ole õigupoolest kunagi olnud suhtlemiskool, mõttetu on oodata koolilt seda, mida inimene omaette nähtusena ei olnud tunnetanud ega esile tõstnud. Koolist kui suhtlemiskoolist võib rääkida keskajal, mil (põhiliselt Poolas ja Saksamaal) toimusid kooli omavalitsuse katsed — kool ehitati üles Rooma vabariigi eeskujul, õppimine oli seatud nii, et see puudutas õpilasi. John Dewey katsed olid tervikuna rajatud õpilaste tegevusele ja suhtlemisele. Õpilaste rollimängudesse olid sisse toodud kõik funktsionäärid, kes Ameerika ühiskonnas olid, õpilased mängisid nii presidenti kui ka šeriffi. Sajandi alguses lapsekeskne õpetamine oli rajatud õpetaja ja õpilase suhtlemisele, arvestati lapse isiku iseärasusi ja huvisid põhimõttel — õppimisel last ära sunni, kui tal tahtmine tekib, läheb edasi seitsme penikoorma saabastega. Tegelikult neis katsetes suhteid kui tegurit ei teadlikustatud. Omaette probleemiks muutusid pedagoogilised suhted 20. aastatel.

E.-M. Vernik. Inimene oma tegevuses puutub kokku enese jaoks kahestunud maailmaga, ühelt poolt on tegemist esemelise maailmaga, teiselt poolt inimestega. Traditsiooniliselt on välja kujunenud nii, et põhitähelepanu pööratakse esemelisele maailmale, selle väljenduseks koolis on õppimine, orientatsioon teadmistele. Ütleksin isegi: esemelise maailma tundmaõppimine teoreetilisel tasemel — seda kõike inimese nimel. Samal ajal on ilmselge, et üha rohkem sõltume teistest inimestest. Naturaalmajapidamise päevil tootis iga majapidamine enda jaoks kõik vajaliku ise, nüüd on läinud tööjaotus nii peeneks, et inimene

VESTLUSRING

VESTLUSRING

VESTLUSRING

kas tahab või mitte, kuid ta peab looma teistega niisuguse kontakti, et saada, mis talle tarvis on. See nõuab teadmisi mitte ainult esemelise konkreetse tegevuse, vaid ka suhtlemise kohta. Mida tihedamaks lähevad omavahelised kontaktid, süveneb urbaniseerumine, seda rohkem hakkab see teine plaan esile kerkima.

Küllalt kitsas keskkonnas omandab inimene suhtlemiskogemuse spontaanselt. Praegu on esile tõusnud faktorid, mis takistavad suhtlemisoskuse spontaanset väljakujunemist, laps ja täiskasvanu on lahutatud, ühise tegevuse võimalusi peaaegu ei ole.

H. Liimets. Häda selles ongi, et ei ole enam suhtlemist tegevuse pinnal.

E.-M. Vernik. Käsitöölise perekonnas oli enesestmõistetav, et laps, kasvades täiskasvanute kõrval, omandas nagu iseenesest kõik selle, mida oskasid täiskasvanud. Nüüd tuleb tal õppida ringi käima nii esemelise maailma kui ka teiste inimestega. Koolisüsteem arvab enda küllalt kompetentse olevat selles, kuidas lapsele edasi anda teadmisi. Kõrvale ei saa jätta aga ka suhtlemisoskuse kujundamist.

Suhtlemise arengus eraldub rida etappe, kusjuures laps eelistab erinevaid suhtlemispartnereid. Imikueas on selleks täiskasvanu. Esimese eluaasta jooksul omandatakse kõige elementaarsemad võtted — tähelepanu kontsentreerimine, tähelepanu köitmine, kontakti saavutamine. Kui täiskasvanu abi ära jääb, siis suhtlemine välja ei kujune. Järgmisel etapil täiskasvanute ring laieneb. Koolieelses eas eelistab laps suhtlemispartnerina teist last. Nooremas koolieas on jällegi oluline täiskasvanu — õpetaja autoriteet. Murdeeas kerkib suhtlemispartnerina uuesti esile eakaaslane, tema jaoks on autoriteetne tegevus koosolemine teiste murdealistega. Murdeiga näitab, et suhtlemine suhtlemise pärast peab olema, kõik raskused, mis koolis esinevad, on suurel määral suhtlemistegevusega seotud.

H. Liimets. Seega põhjus, miks me tänapäeval nii palju räägime suhetest ja suhtlemisest, on kogu sotsiaalse süsteemi, perekonna ja töö muutumine. Progress on toonud kaasa desorganisatsiooni suhtlemises, sassis on soorollid ja vanuserollid probleem. Segakoolis õpivad nii poisid kui ka tütarlapsed ühte ja sedasama, oli aeg, kus isegi käsitöötundides peeti ideaalseks õpetada tütarlastele poiste tööõpetust. Õpetaja ei saa edasi anda kogu seda keerukat mehhanismi, mis varem omandati kodus, perekonnas, suguvõsas. Vanaemad

VESTLUSRING

ja vanaisad, tädid ja onud — kõigil neil on täita oma roll suhtlemises. Praegu on sugulastevahelised kontaktid nõrgemad ja näevad välja ka niimoodi: minu isa ja ema ning võõrad.

J. Orn. Üks Tallinna kooli direktor, kes on vanaema, ütles, et ärgu noored inimesed pahaks pangu, kuid tema arvates on vanaema roll perekonnas ääretult suur. Tema oma elukogemustega on lapselapsele väga vajalik.

H. Liimets. See on vajalik kui suhtesüsteemi element. Suhtlemishäireid võime vaadelda kui välise suhtesüsteemi häireid. Väline suhtesüsteem on lünkadega, sealt puuduvad olulised lülid ja lapsel ei olegi võimalik seda tunda õppida, kui tal pole vaja hoolitseda endast väiksemate eest, arvestada endast vanematega. Nii võib välja kujuneda laste julmus, millest vapustava ettekujutuse andis J. Bogati artikkel «Õppetund» ajalehes «Literaturnaja Gazeta».

Üksteise austamist ja arvestamist ei saa õpetada perekonnas, mis on täielikult distantseerunud, vanemad üksteisest ja lastest võõrdunud. Puberteedieas laps peab õppima eristama sotsiaalseid distantse, sotsiaalselt lähedast kaugest. Kas aga koolikasvatust suudab kompenseerida välise suhtesüsteemi puudujääke, pealegi tingimustes, kus ollakse orienteeritud teadmiste omandamisele?

J. Orn. Suhetest ja suhtlemisest õppekasvatustöös on teadlikult räägitud vähemalt käesoleva sajandi 20. aastatest alates, uurimustel tasemel sellega ka teaduslikult tegeldud. Kui aga vaadata, mis tegelikult koolielu praktikasse on jõudnud, tekib üsna lootusetu tunne.

J. Orn paneb ette läheneda probleemile teisest küljest ning pakub mõttevahetuse jätkamiseks välja mõttelise eksperimendi:

KAS OLEKS MIDAGI KATKI, KUI KAO-TATAKS NIISUGUNE ELUKUTSE, NAGU SEDA ON ÕPETAJAKUTSE?

Tänapäeva tehnika võimaldaks vastava baasi luua. Koolides on videotehnikat olemas, ka videoteekide loomine ei tohiks olla ülesamatu. Õpilasel tarvitseks laenata videoteegist videolindile võetud materjal (parimas esituses!), minna koju ja tugitoolis televiisori ees istudes omandada haridus. Tõsi, materiaalne baas on küllalt kulukas, kuid suuri kulusi teeme praegu ka selleks, et produtseerida aastast aastasse keskpäraseid, halbu ja sekka ka häid õpetajaid. Nõukogude Liidus on õpetajaid 2,8 miljoni ringis. Milline tohutu jõud vabaneks rahvamajanduse teiste vaja-

VESTLUSRING

VESTLUSRING

duste jaoks! Kuidas sellisesse eksperimenti võiksid suhtuda õpilane, õpetaja ja psühholoog?

H. Liimets vaeb küsimust õpilaste poole pealt. Pilt oleks tüübist sõltuvalt väga erinev. Introverdid ja vähesuhtlejad saaksid üsna hästi hakkama. Individuaalprogrammi järgi õpitakse kõrgkoolis edukalt. Dalton-plaanis on üksioppimine sees, 20. aastatel rakendati seda ka nõukogude koolis. Suhtlemissuundusega õpilased tunneksid ennast aga väga halvasti.

1975. ja 1979. aastal õpilaste hulgas korraldatud küsitlus «Pingist pinki» näitab, et küllalt palju on neid, kes oma klassi ja suhtlemiseltskonnaga rahul ei olnud. Suur on ka nende hulk, kellel klassikaaslastega tugevaid seoseid vähe. Paradoksaalne asjaolu — suhtlemissuundusega õpilastel ei ole suhtlemist! Järelikult suhtlemisvaegus ja -nälj sunnib neid keskenduma suhtlemisele. Teiste jaoks on keskne objekt, näiteks teadmised või sport. Suhtlemine teenib meil teatud probleemi lahendamise ülesandeid. Kui lapsel jääb suundus tegevusele või suhtlemisele, ei teki tal tunnetussuundust ja see oleks otse vastupidine meie taotlustele. Tähendab, selleks et tekiks normaalne tunnetussuundus, peavad kõik vajadused, sealhulgas suhtlemisvajadus, mingil määral rahuldatud olema.

Siit tekib küsimus, mis on suhtlemise funktsioon tervikuna? Üks võimalus — annab meile kindlustunde, aitab normides, iseendas ja sotsiaalses keskkonnas orienteeruda. Õpilane ei saa normaalselt areneda funktsioonideta, mida suhtlemine koolis täidab: ta orienteerub oma «minas» halvasti, eneseteadvus jääb alaarenenuks, koostööd teistega ei õpi tegema. See tõttu peame suhtlemist vaatlema kui mitmesuguste muude tegevuste saatetingimust, mida vajame paljude joonte arenemiseks, mis muidu areneda ei saaks. Õpilane tunnetab seda intuiitiivselt.

J. Orn vaidleb vastu. Planeedil nimega Tänav (A. Mudriku termin) eksisteerib siiski suhtlemine suhtlemise pärast, suhtlemine kui emotsionaalse kontakti vajadus.

E.-M. Vernik leiab, et ka suhtlemisel suhtlemise pärast on funktsioon — see loob positiivse emotsionaalse fooni, mis vabastab võimed, eeldused ja võimalused sihipäraseks tunnetustegevuseks, esemeliseks tegevuseks, mida me loeme vajalikuks.

H. Laht püüab probleemi lahata pedagoogi pilgu läbi. Kui oletada, et kõigis kodudes on olemas tingimused, mis soodustavad lapsel õppuri rolli täitmist, tuleb vaadelda teisi tegureid.

Vanemad jäävad ilma ühest väga olulisest momendist — nad ei saa oma last suhestada teiste lastega, ei tea, kuidas ta võrreldes teistega edasi jõuab, ei tea, mis hinnanguid talle anda.

Kui laps ei suhtle oma eakaaslastega, jääb tal üle võimalus suhelda täiskasvanutega ning ta ei saa end kunagi tunda võrdse partnerina. Sellel pinnal võivad tal täiskasvanuna tekkida suhtlemisraskused. Tema enesehinnang ja eneseteadvus ei kujune õigesti, sest ta ei saa enese kohta piisavalt andmeid. Jättes lapse ilma eakaaslaste kollektiivist, jätame ta ilma nendest isiksuseomadustest, mis on hiljem vajalikud, et elada ja tegutseda kollektiivis, muutada kollektivistiks, kes oskab ja tahab teistega arvestada, on abivalmis toetaja. Tal ei kujune välja suhtlemiskultuur.

Täiskasvanutega suhtlemisel on laps nii või teisiti rohkem saaja rollis. Tal jäävad paljud eakaaslaste normid omandamata.

J. Orn. Oletame, et lindistusi ei jälgi laps üksi, moodustatakse huvialarühmad ja eakaaslastega suhtlemisvaegust seega ei teki.

H. Laht. Siis jõuame õpetaja isiku juurde. Õpetaja roll on kahtlemata ka selles, et ta annab õppematerjalile oma hinnangu, väljendab oma suhtumist, häälestab õpilased informatsiooni vastu võtma. Õpetaja roll ei ole üksnes teabe edasiandja roll, ta annab õpilasele



tele neid väärtusi, hinnanguid ja suhtumisi, mis valitsevad täiskasvanute maailmas ja seda ei saa asendada mingi tehnikaga.

Informatsiooni võib laps saada väga mitmetest allikatest ka praegu. Küsimus on hoopis selles, et õpetaja kui kasvataja peaks muutuma õpilasele mallisikuks, kelle norme ja suhtumisi omaks võetakse. Mallisikuks saab olla ainult õpilasi mõistev õpetaja. Eriti viimastest uurimustes kerkib esile vajadus õpetaja tunnete soojuse järele. Samadel andmetel on õpetajaid, kes vastavad õpilaste ootustele, umbes 60%, järelkult võime loota, et nad võivad kujuneda mallisikuteks.

Laps vajab tagasisidet oma käitumise ja tulemuste kohta, teda huvitab, kuidas temaga rahul ollakse. Uurimuse andmetel 40% õpilasi leiab, et neid harva tunnustatakse, 10% arvates ei tunnustata neid kunagi. Lapsed elavad seda raskesti üle, neile on suhtlemine õpetajaga ja tunnustuse saamine oluline.

Õpetaja ülesanne on ka selles, et laiahaardelised ja üldsõnalised kasvatusesmärgid muuta pedagoogilisteks, need omakorda psühholoogilisteks, õpilastele mõistetavateks ja vastuvõetavateks.

J. Orn. Me seadsime ju tingimuseks, et videolintidelt tuleb materjal meisterlikus esituses. **H. Laht.** Kunagi ei kasvata informatsiooni sisu üksinda, õpilane ei ole suuteline ka eakaaslastega koos tegema õigeid järeldusi, kui kõrval puudub isik, kes aitaks saadud informatsiooni paika panna või vähemalt paikapankut juhtida.

Õpetaja osa kasvatamisel ja õpilaste suunamisel on eriti suur madalate grupinormide puhul. Väidetakse, et siis identifitseerivad õpilased end õpetajaga rohkem. Kui ta suudab oma normid oskuslikult õpilasteni viia, aitab

ta kaasa grupinormide muutmisele ja töstmisele.

E.-M. Vernik lisab *õeldule psühholoogi tähelepanekuid*. Murdeelistel on esiplaanil suhtlemisvajadus, õppimine ei ole nende jaoks üldse autoriteetne tegevus. Suhtlemine eakaaslastega on allutatud kindlatele normidele, tegelikult jälgitakse täiskasvanutevahelisi käitumisharjumisi. Eetilised ideaalid on pärit täiskasvanutelt, et neid üle võtta, peab olema kontakt täiskasvanutega.

Kui me suhtlemisoskuste kujundamise jäetame ainult eakaaslaste peale ja lülitame õpetaja välja, tundub, et lapsed hakkavad samas situatsioonis tegema ühesuguseid vigu. Suhtlemist võib olla kui tahes palju, kuid see toimub vigaselt, korrektoori peaks tegema ikkagi täiskasvanu.

Vaatamata sellele, et murdeas täiskasvanut ignoreeritakse, ei ütle laps ära abist. Ta on väga tundlik nende täiskasvanute suhtes, kes on nõus ja suutelised nendega suhtlema. On valdkondi, kus täiskasvanu on vaieldamatu autoriteet, näiteks kirjanduse lugemine.

Igal vanuseastmel omandatakse teatud aspekt inimestevahelistest suhetest ja seejuures on täiskasvanut samavõrd vaja kui teadmiste omandamisel. Täiskasvanutevahelised suhted on suhtlemisoskuse kujundamisel ideaaliks. **H. Liimets.** Inimene peab õppima end ajas nägema ja selleks on vaja kokkupuuteid igasuguste vanuserühmade esindajatega: endast veidi vanem laps, kellel on suuremad õigused ja kohustused; lähedased täiskasvanud — isa, ema, vanaisa ja vanaema; koolis lisanõuduvad õpetajad, kelle hulgas on äsja instituudist tulnud kui ka pensioniikka jõudvaid.



Mallõppimise seaduse järgi ennast vanuseliselt kauega ei identifitseerita. Küsimus on skaala tabamises, enda nägemises suhete süsteemis — praegu olen skaalal niisugusel kohal, aga mul tuleb läbi käia niisugune tee. Segadust tekitab, et meil ei ole küllalt selgelt välja joonistunud eri vanuste rollid nii koolis kui ka kodus. Sellepärast lähevad segi normid ja käitumine, laps valib, mis talle meeldib. Tahame õpetajat panna tasa tegema kõiki puudu jääke, mis õpilastel arengus tekivad, aga ta ei ole selleks suuteline.

Eelräägituga tuleb soostuda, kooli juurde kuuluvad nii õpetaja kui ka suhtlemine. Rääkima peab aga sellestki.

MIKS SUHTELEMINE JA SUHTED KOO- LIS EI OLE KUJUNENUD SELLISTEKS, ET NAD KÕIKI RAHULDAKSID?

H. Liimets. Asi on selles, et kogu didaktiline ja kasvatussüsteem on orienteeritud massi noomimisele ja kiitmisele, massile teadmiste edastamisele. Sellega õpitakse ainult välist külge tundma.

Jutt kaldub suhtlemistreeningule, ainekursusele kui suhtlemiskursusele, suhtlemise õpetamisele üldse. Nõuded tsiviliseeritud ühiskonnas on tõusnud. Inimene peab oma suhtlemisalast tegevust teadvustama palju rohkem kui varem, väiksema arvu kontaktide puhul. Ta vajab suunamist.

J. Orn leiab eelräägitu kokkuvõtteks, et inimene hindab eelkõige asju. Koolis väljendub asjade hindamine teadmiste hindamisena. Suhtlemisest võime küll rääkida, kuid praktikas arvestatakse seda vähe. Kui öelda näiteks õpetajale, et see metoodika teadmiste vahendamise seisukohalt on efektiivne, aga suhtlemise seisukohalt halb, arvestab ta ainult esimest poolt, sest ka tema töös hinnatakse nimelt seda.

H. Laht. Oleneb sellest, millise grupi ootusi tähtsaks pidada. Uurimused näitavad, et kooli direktor ei hinda seda, kas õpetaja oskab õpilast kohelda või mitte, kas ta pedagoogilist psühholoogiat tunneb. Direktorile on tähtis, et õpetaja oskaks õpetada oma ainet ja hoida distsipliini, tal on nii mugavam, palju sekeldusi jääb ära. Õpilased aga ootavad õpetajalt inimlikkust, sõbralikkust, mõistmist. Selle arvestamine annab ka õpetajale positiivseid emotsioone ja hea enesetunde.

Õpetajatena väga sageli hindame end üle, laiendame oma õigusi õpilaste arvel. W. Kesseli andmetel 75% õpetajaist hindab ennast üle, peab end õiglaseks ja positiivsete omadustega inimeseks. Õpilased annavad samade õpetajate kohta teistsuguseid hinnanguid. Kui tekivad konfliktid, ei otsi sellised õpetajad vigu endas, nad ei laskugi eneseanalüüsile ega tee korrektiive oma käitumises.

H. Liimets. Kuidas ta saabki jälgida, kui tal puudub suhtlemisettevalmistus.

Peaksime koolis antavaid väärtusi ümber hindama. Oleme orienteeritud sellele, et teadmised on kohutavalt suur väärtus. Sellepärast

anname neid võimalikult palju. Õigupoolest on asi nii, et ei ole erilist tähtsust, kas õpetame mingit ainet rohkem või vähem, mõne aja pärast jääb sellest niikuinii järele ainult karkass. Iga normaalne inimene on võimeline teadmisi ise omandama, kui ta on selleks häälestatud.

Meie koolis valitseb õpetaja ja õpilase vahel tohutu distants, õhkkond peaks olema sündimatum, nähtavasti on lastele vaja lähedust. **J. Orn.** Distantsi käsitlus pedagoogikas on taandatud praegu õpetaja ja õpilase vastastikuse kohtlemise etiketile: millal võib öelda «sina», millal «teie» jne., lihvitakse välist külge. Distants psühholoogilises mõttes tähendab vastastikust avatust. Küsimus on selles, kui lähedale õpetaja laseb endale õpilase. Meil on nimekaid pedagooge, kes sinatavad vanemate klasside õpilasi ja keda õpilased sinatavad, kuid samaaegselt täielikult respektiivivad.

Meie õpilane on tänapäeval nii arenenud, et rusikapõrutamisega enam midagi ära ei tee. Autoritaarne kool püüab end mitmesuguste süstidega säilitada, kuid ta on määratud väljasuremisele. Sellepärast ma küsingi, kas masin ei võiks õpetada. Tegelikult ei saa masin mitte kunagi õpetada, keskne on kontakt — inimlik kontakt, milleks masin pole võimeline. Häda on ainult selles, et kontakt tänapäeva koolis on muutunud selliseks (või hoopiski jäänud samasuguseks, nagu ta oli aastakümneid tagasi), mis takistab suhete arengut.

H. Laht. Räägime, et õpilane on muutunud. Kas ka õpetaja on muutunud, suutnud kaasajastuda ja mõistab õpilase ootusi? Õpilane tahab, et õpetaja oleks inimlikum, soojem, annaks talle kaitstuse tunde. Koolis õpetavad valdavalt vanemad õpetajad, igaüks neist on leidnud mingi raja, mida mööda minnes ta jõuab enda arvates kõige paremate tulemusteni. Ta tallab üht ja sama rada ning kurdab, et õpilased on väga muutunud, väga raske on õpetada. Ta ei näe, et ka õpilasel on raske vastata kõigile nõudmistele, mida kool temale esitab, et õpilase rolli täitmine võib olla väga tüütu.

H. Liimets. Õpilane vajab kaitset — kelle vastu?

H. Laht. Õpilased tunnevad, et sageli on ründavaks pooleks (sõna otseses mõttes) õpetaja ise — aineõpetaja. Klassijuhataja aitab tekkinud konflikte siluda. Mõnikord vajab õpilane kaitset ka kaasõpilaste eest.

Kontaktides õpetaja nähtavasti ei ava end õpilaste ees. Kui õpilastelt küsiti, milline on meeldiv õpilane õpetaja pilgu läbi, avanes umbes selline pilt: õpib palju, käitub hästi, tossike, kes ei riku korda, vastab õpetaja sõnadega. Tundus, et õpilased teevad õpetajale liiga. Protokollisime ainetunde, õpetaja poolt tunnis antud hinnanguid ja selgus: 60% hinnanguist on seostatud ainega, 25% käitumisega (nõudmised veel peale selle), ainult 15% hinnanguist antakse õpilase isiksuseomaduste

kohta (õpetaja märkab, et õpilane on südame-lik, abivalmis jms.). Samad õpetajad kurda-vad, et õpilased on kasvatamatud ja ebaviisa-kad. Kui õpetajalt küsida, mida ta õpilases hindab, seab ta esiplaanile isiksuseomadused. Õpilane aga leiab, et õpetaja hindab vaid käitumist ja õppimist. Protokollitud tundi-dest jääb mulje, et õpilasel on õigus nii arvata. Tähendab, õpetaja taotleb südames üht, kuid ei ava end õpilaste ees ja teda ei mõisteta.

J. Orn. Õpetaja, eriti hea aineõpetaja, on õpi-laste suhtes sageli julm ega arvesta nendega.

H. Liimets. See on sellest, et ta näeb lapses vaid õppimisühikut, kes tuleb oma aines tea-tud tasemele viia.

H. Laht. Õpetajas on juurdunud väärkujut-lus, nagu saavutaks ta rohkem kinnise hoiaku ja sanktsioonide süsteemiga. Kõige kiirema momendiefekti saavutab ta tõepoolest riidle-mise ja karistamisega, kaugeesmärke ta see-juures ei näe ega täida.

Vaatame ka, mida oodatakse õpetajalt. Eel-kõige teadmisi, head õppeedukuse protsenti ja ta tegutseb selle nimel. Populaarne, kõitev õpilane kaasõpilaste silmis aga on see, kes käib moodsalt riides, hinnatakse isiksuseoma-dusi, teadmised ja silmaring on tagaplaanil. See raskendab õpetaja tööd.

J. Orn. Seetõttu, et teadmised õpilaste silmis on tagaplaanil, ratsutatakse kogu aeg nende seljas. Püütakse olukorda päästa metoodiliste tulevärkidega. Küsimus on hoopiski selles, et õpilane lihtsalt ei taha õppida. Olulisem oleks leida lahendus, kuidas panna õpilane tahtma õppida. Õpetaja jaoks on õpilane eelkõige õp-pija, õpilase jaoks kaasõpilane, kes elab oma elu. Oleme need kaks sfääri — õppimise ja isikliku elu — täielikult lahutanud.

H. Liimets. Küsimine, kust alates on õpilastes ära tapetud tahtmine orienteeruda maailmas? Tegelikult jälgib ta erksalt raadiot, televisioo-nisaateid, loeb. Vanema kooliea nendest õpi-lastest, kellega ei olda koolis rahul, 25% uurib kirjandust mitmes keeles. Tähendab on lõhe elus toimuva tunnetuse ja koolis paku-tava vahel. Õpilane võtab väga erksalt vastu kõike uut, teda ei huvita ainult see, mida koolis pakutakse ja lõpmatult korratakse. See ei ole tihti eluga seotud ja ka õpetaja omalt poolt ei oska seda teha.

Juba 1956. aastal püstitati kooli ja elu lähendamise nõue. Sellest räägiti NLKP XXV ja XXVI kongressil. Me oleme sunnitud selle küsimuse juurde ikka tagasi tulema, ei saa muidu.

Oleme orienteerinud kogu haridussüsteemi põhiliselt teadmiste edasiandmisele. Mõtleme välja nippe, kuidas last kasvatada, vastutus-tundlikuks teha, suhtlema õpetada. See kõik ei ole tegelikult midagi muud kui ümbritseva suhtesüsteemi õpetamine.

H. Laht. Uurimused näitavad, et paljude õpi-laste suurim soov on jääda iseendaks. 1969. aastal vastas niimoodi küllaltki suur hulk vanemate klasside õpilasi, kordusuurimine

näitab, et nende arv on tõusnud.

H. Liimets. See on ju kaitse rünnaku vastu. Kogu aeg leitakse õpilasel midagi puudu ole-vat, ta kas ei õpi hästi või ei tee midagi hästi. Ta asub tõrjepositsioonile ja leiab, et ei tahagi teistsugune olla.

J. Orn. Küsimus on selles, et kasvatus saab eksisteerida ainult enesekasvatuse kaudu. Enesekasvatus saab toimuda aga vaid nor-maalsete kontaktide puhul. Ei saa kasvatada seda, kes ei taha kasvada. Meie pedagogika äärmine autoritaarsus avaldub selles, et ene-sekasvatuse problemaatika peaaegu puudub, sellel ei ole õpikutes ja erialakirjanduses vaja-likku rõhku (autoritest võib nimetada peaaegu et ainult V. Kovaljovi).

Me arvame, et ainult meie kasvatame, enese-kasvatusele ruumi ei anna, vanemate klas-sides tekitab niisugune suhtumine tõrje-hoiaku.

Koos inimese arenemisega toimub pidevalt ka enesekasvatus, see peaks olema üks noore inimese põhiväärtusi.

*

Need on probleemid, mis koorusid, rääkides suhetest ja suhtlemisest koolis kui õpetamise ja kasvatamise tingimusest. Kõik tahud ei leidnud käsitlemist, rääkimata probleeme jäi palju, eriti selles plaanis, mis teha annaks. **H. Liimets märkis**, et tegelikult ütles L. I. Brežnev NLKP XXV kongressi aruandekõnes, mis me tegema peame: «... ei ole enam võima-lik panna pearõhku teatud hulga faktide omandamisele. Tähtis on õpetada oma tead-miste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteeru-mise oskust.» Et seda juhendit ei ole suude-tud rakendada, näitab veel kord, kui pikk on ideede juurdumise tee praktikasse.

J. Orn leidis, et vestlusringi mõte on geniaal-selt kokku võetud L. I. Brežnevi aruandekõnes NLKP XXVI kongressile: «Peamine on praegu selles, et... juurida välja formalism õpetajate ja õpilaste töötulemuste hindamisel...» Tu-leks hakata mõtlema sellele, kus me teeme midagi inimese heaks ja kus mitte.



Nõukogude KÕOL

reportaaž



Lahemaa rahvuspark on olemas olnud juba kümme aastat. Näha on siin nii suurtel kui väikestel palju. Vergi poolsaare Pedassaare neem on kaetud murdlainetusest lihvitud rändkivirahmudega, mida mööda on meil põnev ronida, et vahetevahel kumarduda, end geoloogiks mõelda ning mõistatada, miks see kivi on kullakarva täppidega, see hallikas-must, too aga piimvalge [foto 1]. Teisel poolsaarel, Käsmus on õnnekivihunniku juures võimalik seni veel täitumata soovide täidminekust unistada, selja taga karjumas kajakad ja loksumas laisk laine, mis adrut rannale veeretab [foto 2]. Kui hästi läheb, võib neemetipust näha luigeisa, kes pesa lähedal ringi ujub. Igal juhul tuleb siin tahtmine olla hästi tasa: neemetipus on viimaste Käsmu puulaevade kalmistu, lahe tagant sirutub Mohni majaka punane sõrm, Saartneeme metsamütsi taga tundub algavat suur meri ja suur maailm...

Versta-poolteise jagu matka mööda õpperada, üle kivi külvi — ja olemas metsasügavusse peitunud Matsikivi ehk Eremiti juures. Kes ei tahaks teada, kui mitu inimest peavad üksteisele käed ulatama, et rändrahnu ümbermöötu mööta [foto 3]? Kõige suurema juurest rändab huvi kõige pisema juurde: kuidas maitseb kuke-mari, mismoodi lõunastab orav, milliseid seeni kasvab nõmmemetsas, mis vahe on põdrasamblikul ja islandi kääkõrval.

Kõige põnevam Lahemaa rannaküladest on praegu küll Altja. Siin on peale kivirohke neeme, jõesuudme ja metsa uudistada terve hulk kordaseatud vanu ehitisi: võrgumajad, kõrts, kiik, Toomarahva talu ja Uustalu külalserval. Uustalu värava on rahvuspargi meistrimehed valmistanud kuuse juurpuust [foto 4].

Lahemaa on tänini kuulus inimeste poolest, kelle kodu on looduses ja kelle juures loodus on kodus. Selliste hulka kuuluvad Leine ja Arvi Sundja, Pikakose talu (esikaane foto) perenaist-peremeest.

Jaaniöö! Öitsevat sõnajalg. Kel vedanud, olevat öit ühel üürikesel hetkel näinudki. Teistele on jäänud rahuldus, et nad on imeflenud Eestimaa kõige uhkemaid laanesõnajalgu Altja jõe hämaras orus...

Tekst ja fotod
ANNE-MALLE HALLIK



Õpilaste iseseisva töö oskustest

INGE UNT

Iseseisva töö oskuste mõistest

Üks tähtsamaid partei ja valitsuse poolt kaas- aegse kooli ette seatud ülesannetest on noorte ettevalmistamine teadmiste iseseisvaks omandamiseks. Probleem on eriti aktuaalne seetõttu, et nii uurimused kui ka kesk- ja kõrg- kooli praktika osutavad suurtele puudujääki- dele õpilaste õpioskustes. 1980. a. septembris toimus Tšeljabinskis NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia didaktika teadusliku nõukogu laiendatud väljasõiduistung, mille põhipro- leem oli õppetöö oskuste ja vilumuste kujun- damine õppeprotsessis. Järgmiseks peatume mõningatel selle istungi tulemustel.

Õppematerjali iseseisva läbitöötamise ja omandamise oskusi käsitletakse nõukogude psühholoogias ja pedagoogikas paljudest as- pektidest. Üldistatult võib öelda, et neis nä- hakse

□ alust arendavale õpetamisele, ühelt poolt selle eeldust ja teiselt poolt resultaati;

□ eeldust eneseharimiseks nii koolipõlves kui ka edaspidises elus;

□ võimalust õppetöö efektiivsuse tõstmiseks, kuivõrd vastavad oskused välistavad tuupimise ja õppematerjali formaalse oman- damise, muudavad õppeprotsessi ratsionaalse- maks ning soodustavad aktiivset, teadlikku ja süsteemset omandamist.

Käesolevas artiklis käsitleme mõningaid ise- seisva töö oskustega seotud teoreetilisi pro- bleeme, eeskätt nende mõistet ja liike, ning vaatleme nende oskuste kujundamise prakti- lisi küsimusi.

Alustame probleemist, mida kujutab endast iseseisva töö oskus kui mõiste. Lähemal vaat- lusel osutub see keerukaks ja vähe läbitööta- tud alaks. Vaatleme mainitud küsimust üksnes mõiste täpsustamise eesmärgil, vähegi am- mendavam käsitlus nõuaks eraldi artiklit.

Käibel on mitmeid termineid, mis tähis- tavad üksteisele väga lähedasi nähtusi: õppe- töö oskused, iseseisva töö oskused, intellek- tuaalsed e. vaimsed oskused, tunnetuslikud oskused; neile kõigile lisaks ka samanime- lised vilumused. Oskustega paralleelselt (ka nende asemel) kasutatakse mõistet «võime» (võime iseseisvalt õppematerjali omandada, võime töötada õppekirjandusega jne.). Mõistet «õppimisvõime» välditakse, võib-olla ka see- tõttu, et seda kasutatakse mõiste «õpetatavus» kõrval N. Mentšinskaja koolkonnas spetsiaalse terminina, mis faktiliselt esindab mitmesugu- seid vaimseid võimeid komplekselt, üldist vaimse arengu taset.

Mõisteid «oskus» ja «võime» kasutatakse paralleelselt ilmselt sellepärast, et selles vaim- ses tegevuses, mida eeldab õppematerjali läbi- töötamine ja omandamine, on tähtsal kohal mõlemad. Nad on ühtlasi nii tihedasti seotud, et neid on selles tegevuses üldse raske eral- dada.

Püüdes tuua asjasse mõningat selgust, esi- tame hõlpsasti kättesaadava eestikeelse kir- janduse baasil mõned mõistete «oskus» ja «vilumus» definitsioonid. «Oskus on mingi toimingu või keerulise tegevuse edukas soori- tamine õigete võtete ja viiside kasutamise- ga. Vilumusteks nimetatakse töö kinnistunud, au- tomatiseeritud võtteid ja viise, mis kuuluvad koostisosadena keerulisse, teadlikku tege- vusse» (5, lk. 138). Oskuseks nimetatakse «... võimet kasutada olemasolevaid andmeid, teadmisi ja mõistete asjade oluliste omaduste väljaselgitamiseks ja teatud teoreetiliste või praktiliste ülesannete lahendamiseks...» (3, lk. 177). Seega muide defineeritakse oskust kui võimet! Vilumusi siin ei defineerita, küll aga iseloomustatakse kui alust tegevuse auto- matiseeritud osale. Eristatakse sensoorsed (näiteks tähtede kuju tajumine lugemisel), motoorsed (klaverimäng klahvidele vaata- mata), sensomotoorsed (kirjutamine) ja intel- lektuaalsed (arvutamine) vilumused (sealsa- mas, lk. 152—153).

Seega siis iseloomustab oskust teatud tege- vuse edukaks sooritamiseks vajalike võtete valdamine ja õige valik. Psühholoogiaõpikus juhitakse meie arvates õigusega tähelepanu sellele, et «... oskuseks nimetatakse niihästi toimingute sooritamise kõige elementaarsemat taset kui ka inimese meisterlikkust antud tegevusalal». Vilumuse puhul on aga iseloo-

mulik osaliselt automatiseeritud tegevus, kusjuures kogu tegevust iseloomustab selle hea valdamine ja teadlikkus eesmärgist (10, lk. 349).

Õpioskustele on muidugi omased samad tunnused mis igasugustele muudelegi oskustele. Ka siin on elementaarseid (näiteks oskus teksti lugeda) ja komplitseeritud (näit. konsepti koostamine) oskusi. Komplitseeritud oskused eeldavad peale vastavate teadmiste ka mitmeid vilumusi, näiteks keeruka matemaatikaülesande lahendamine on võimalik vaid elementaarsete arvutusvilumuste olemasolu korral.

Meie käsitlusobjektiks on iseseisva töö oskused. Mõistet «õpioskus», samuti «õppetöö oskus» on sellele väga lähedased, ent siiski laiemad mõisted, sest nende alla kuuluvad mis tahes õppetöö vormis kasutatavad oskused. Mõistet «iseseisva töö oskus» kasutame seetõttu, et ta iseloomustab täpsemalt ala, kus teda rakendatakse. Me ei pea vajalikuks eraldi käsitleda iseseisva töö vilumusi, sest vilumused on vastavate oskuste endastmõistetavad eeldused; vilumuse olemasolu aitab tõsta vastava oskuse kvaliteeti. Küll aga on põhjust iseseisva töö vilumusi eristada sel juhul, kui käsitletakse üksikut iseseisva töö oskust; see sisaldab tavaliselt ka automatiseeritud komponente, viimaste teadlik kujundamine võib oskust tunduvalt täiustada. Näiteks oskuses töötada sõnaraamatuga võib alfa-beedi kasutamine vilumuse tasemel tööd tõhustada.

Meie teema seisukohalt on tingimata vaja eristada mõisteid «võime» ja «oskus». «ENE» defineerib võimet kui «... indiviidi psüühilist iseärasust, millest sõltub mingi töö või tegevuse edukus» (4, lk. 486). Võimed soodustavad teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamist, kusjuures võimete kujunemisele on aluseks sünnipäraseid alged. Võimete probleemi on üksikasjalikult ja ammendavalt käsitlenud K. Toim (TRÜ rotaprinti väljaandes) «Isikuse psüühilised omadused», kus on märgitud, et kõige üldisemas plaanis, sealhulgas tavalises kõnepruugis, tähendab võime mis tahes suutlikkust (14, lk. 84).

Seega võime õppematerjali iseseisva omandamise juures vahet teha õpilase psüühilise tegevuse ja nende produktide vahel, mis on täiel määral elu jooksul omandatud, ja nende vahel, mille kujunemist mõjutavad vahetult sünnipäraseid alged. Esimesed on teadmised, oskused ja vilumused, teiste hulka kuuluvad võimed. Lugesioskus, geograafilise kaardi kasutamise oskus, klaverimängu oskus jne. omandatakse vastavate õpingutega, mille aluseks on aga võimed, viimastest sõltub

oskuse omandamise kiirus ja kvaliteet. Konkreetsetes õppetegevuses rakendab õpilane oma võimeid oskuse kujundamiseks, resultaatiks on nii oskuse väljakujunemine ja täiustumine kui ka võime areng. Oskusi on võimalik ja vajalik fikseerida programmiliselt, võimete puhul seda ei tehta, individuaalsed erinevused on siin väga suured; selle asemel on eesmärgiks võimete maksimaalne ja isikupärane arendamine.

Õpioskuste kujunemine ja rakendamine toimub tihedas seoses ja tingituses võimetest, mõlemad moodustavad kompleksse eelduse õppimiseks. Õpioskusi eraldi käsitleda on aga põhjust seepärast, et neid on võimalik, nagu juba märkisime, programmiliselt normeerida. Seda ongi viimastes programmivariantides hakatud tegema, mis on oluline samm hariduse sisu kujundamisel. NSV Liidu haridusministri asetäitja V. Korotov märgib oma ülevaatlikus artiklis, mis on pühendatud uuendustele kooliprogrammides: «Peale selle on programmidel veel üks oluline iseärasus — iseseisva õppetöö põhioskuste ja -harjumuste väljatöötamine. Nendele tuleb õpetajatel erilist tähelepanu pöörata, sest et neid oskusi ja harjumusi kujundades saame saavutada õppeprotsessi suuremat efektiivsust.» (6.)

Ühelt poolt on iseseisva töö oskuste kujunemise eelduseks võimed, teiselt poolt aga teadmised. Vaimset oskust rakendatakse alati konkreetsete teadmiste baasil. Näiteks pole võimalik eristada loetust olulist mõtet, kui loetu ise pole sisult arusaadav (sisaldab hulgaliselt tundmatuid mõisteid). Seepärast peame, enne kui langetame otsuse iseseisva töö oskuste madala taseme suhtes, püüdma kindlaks määrata, kas oskuse rakendamiseks vajalikud teadmised on olemas. Head tulemused mingi oskuse rakendamisel iseseisvas töös ei garanteeri muidugi veel kindlaid teadmisi, ent on usaldatav märk sellest, et õppematerjalist on aru saadud.

Iseseisva töö oskuste liikidest ja programmist

Iseseisva töö oskustega seoses kerkib kõigepealt järgmine probleem. Hariduse sisu vaadeldakse koosnevana teadmistest, oskustest ja vilumustest. Viimaste all mõeldakse tavaliselt ainealaseid oskusi ja vilumusi. Millises seoses on need iseseisva töö oskuste ja vilumustega, mida iga aine raames samuti peab arendama? Iseseisva töö oskuste seas on palju ainetevahelisi, nn. üldisi intellektuaalseid oskusi, mida rakendatakse kõigis aineis.

Üldine intellektuaalne oskus on näiteks tabeli koostamise oskus, ent seda rakendatakse konkreetse aine ja õppematerjali alusel. Paljudel juhtudel on aga raske otsustada, kas tegemist on üldise või ainealase oskusega. Pole näiteks kahtlust, et liitmisoskus on matemaatiline, noodilugemine aga muusikaline oskus. Skeemi koostamine puhul on üldisuse astme määramine juba keerukam. Kirjanduse põhjal on kujunenud mulje, et eriaine õpetamise metoodikutele on tendents pidada intellektuaalseid oskusi eelistatavalt ainealasteks, didaktikutele on aga vastupidine tendents. Metoodikute selline positsioon on ka arusaadav, sest nad on tõenäoliselt vähem informeeritud neist oskustest, mida rakendatakse teistes aineis, eriti neis, mis pole näberained. Selline olukord soodustab ainetevaheliste barjääride olemasolu ja tõkestab õpetajate koostööd iseseisva töö oskuste kujundamisel. Vastupidine suhtumine võib kahjustada ainespetsiifiliste eesmärkide täitmist.

Orienteerivalt võiks iseseisva töö oskusi nende kasutamissfääri järgi liigitada:

- üldoskused, s. t. kõigis aineis rakendatavad,
- ainegrupis rakendatavad oskused,
- ainealased oskused.

Käesolevas artiklis piirdume üldoskuste käsitlemisega.

Iseseisva töö oskuste liigitamisega kerkib veel küsimus nende oskuste ja lugemisoskuse vahekorras. Lähtume V. Maanso esitatud lugemisoskuse käsitlusest, mille kohaselt «Lugemisoskus sõna kitsamas mõttes tähendab: a) lugemistehnika valdamist, s. o. võtete süsteemi olemasolu teatavate häälikukombinatsioonide resp. sõnade reprodutseerimiseks vastavate kirjamärkide alusel, millele lisandub b) loetavast arusaamine, s. o. antud tähtedegrupid (kirjutatud sõnad, laused) kutsuvad lugejas esile vastavaid kujutlusi ja mõtteid» (7, lk. 3). «Lugemisoskus laiemas mõttes a) hõlmab kas lugemisega seotud vaimse töö oskusi, nagu olulise eraldamine ebaolulisest, teksti mõtteline liigendamine jne. b) või on samastatav ilukirjanduse lugemise kunstiga, kus lugemisoskuses nähakse teksti intellektuaalset ja emotsionaalset vastuvõtmist nende koostoimes ning lugemise ilmekust» (sealsamas).

Meie lähtume lugemisoskusest kitsamas tähenduses, nagu seda teeb ka V. Maanso metoodilises juhendis, kus on antud juhtnööre lugemisoskuse diagnoosimiseks ja hindamiseks. Siin eristatakse lugemisoskuse järgmisi komponente: 1) õigete lugemisvõtete olemasolu, 2) lugemise kiirus, 3) loetavast arusaamine. «Häälega lugemisel lisanduvad neile lugemise õigsus, hääle tugevus ja diktsioon ning lugemise ilmekus. Loetavast arusaamine sõltub rohkem kui muud komponendid õpilase üldarengust, nimelt eelteadmistest loetava mater-

jali kohta, sõnavara rikkusest jm.» (sealsamas, lk. 4—5).

Oma nimetatud omadustega kujutab lugemisoskus endast üht kompleksset iseseisva töö oskuse liiki, mis on ühtlasi kõigile teistele teksti kasutamist eeldavatele oskustele baasoskuseks. Teised oskused saavad areneda vaid lugemisoskuse alusel. Sealjuures on lugemisoskuse näol tegemist oskusega, mis on üldine, ainetevaheline ning on ühtlasi ka kõikide ainetevahelise arendatav. Seepärast on oluline, et lugemisoskust süstemaatiliselt diagnoositaks ja puuduste korral ravitaks, sest puudulik lugemisoskus pidurdab kõigi teiste iseseisva töö oskuste arendamist.

Kõige põhilisem küsimus on aga: millised oskused siis õieti kuuluvad iseseisva töö oskuste alla, millised on nende oskuste põhilised liigid, mis koos kasutatuna annavad oskuse mõista ja iseseisvalt omandada õppematerjali?

Iseseisva töö uurimisel on seni tavaliselt lähtutud mitte oskuste, vaid iseseisva töö ülesannete liikidest. Neid ülesandeid on liigitatud mitmelt erinevalt loogiliselt aluselt, kõige sagedamini on aluseks kas õppeprotsessi lülid (näit. ülesanded uue materjali tajumiseks, kordamiseks jne.) või õpilase tunnetustegevuse iseloom. Enamik autoreid lähtub viimasest, kusjuures enamasti on aluseks õpilase iseseisvuse ja loovuse aste (näiteks ülesanne eeskuju järgi, iseseisvaid loogilisi operatsioone nõudev ülesanne, probleemi lahendamist eeldav ülesanne jne.).

Mis tahes iseseisva töö ülesande lahendamine eeldab mõistagi oskusi, ent mitte üksikut oskust, vaid juba teatud oskuste kompleksi. Meie arvates ongi asja nael, ent ühtlasi ka üli-raske probleem selles, milliseid konkreetseid oskusi vajab ühe või teise ülesandetuubi lahendamine.

Iseseisva töö oskuste liikide väljatöötamisega on hakatud tänapäeva nõukogude didaktikas intensiivselt tegelema. Huvipakkuv on L. Kontsevaja töö õpiku kasutamise võtete kohta. See autor laskis 568 3.—10. klassi õpilasel läbi lugeda õpiku paragrahvi ja täita selle alusel 4 ülesannet, mis nõudsid järgmistele võtete kasutamist: põhilise mõtte eristamine, plaani koostamine, küsimustele vastamine, lühike ümberjutustus. Nende ülesannetega sai hakkama vastavalt 70, 70, 56 ja 29% õpilastest. Kõik 4 ülesannet täitsis 9,7%, mitte ühtki 27,6%, 2 või 3 ülesannet sooritas 62,7% õpilastest. Nende seas, kes täitsid kõik ülesanded, polnud ühtki mahajääjat, 78% õppisid neljale ja viitele. Kahjuks ei esitata andmeid klasside kaupa ega ka hindamise kriteeriume (16).

(Järgneb.)

Olulisemad uuendused hääliku- õpetuses

MATI HINT

Uus õppeplaan, uued emakeeleõpetuse programmid ja uus õppekomplekt loob võimaluse uuendada ka eesti keele häälikuõpetust. Uuendustarve on kohati tõesti tungiv: praegune häälikuõpetuse käsitlus on küll pikaajalise traditsiooniga, kuid sisaldab nii mõndagi, mis on üsna otseses vastuolus tänapäevaste arusaamadega. Vaieldav on ka mõnede oluliste teemade käsitlemise meetodika. Uues keskkooliõpikus (käesolev kirjutis esitab 9. klassi programmi materjali) ei kavatseta teaduslikkusega ega teisejärguliste detailidega üle pingutada. Kuid mõne teema vananenud käsitlust ei saa õigustada mistahes traditsiooni, meetodilisuse või pikaajalise praktikaga (nagu ei saa praktikaga õigustada igale inimesele silmanähtavat seisukohta, et Päike käib ümber Maa ja mitte Maa ümber Päikese). Eesmärgiks on ju võimalikult moonutamata pildi andmine keele süsteemist ning lõppkokkuvõttes mängib mõne probleemi liiga lihtsustatud või vales kohas esitamine eesmärgi saavutamisele vastu ega ole kasuks ka praktiliste oskuste omandamisel. Teadusliku kinnitusega sensatsioonilised leidused uude õpikusse teed ei leia (näit. jutud eesti keele IV välttest ning selgelt tajutatavatest välteerinevustest osastava ja sisseütleva *jalga* ja *jalga* või *pütti* ja *pütti* või *da*-infinitiivi ja ilmaütleva *võita* ja *võita* või ainsuse osastava ja mitmuse nimetava *maad* ja *maad* vahel; samuti väited eesti keelest kui toonikeelest, milles *maks*: *maksu* ja *maks*: *maksu* jts. homonüümipaarid erinevat toonikontuuri poolest).

Kõige suurem muutus uues õpikus on astme-

vahelduse käsitlemine morfoloogia all (väldete käsitlus jääb häälikuõpetusse). Miks astmevaheldus tänapäeva eesti keeles kuulub morfoloogiliste vormide moodustamise vahendite hulka, selle põhjenduse esitamise õpetajatele järgmises, astmevahelduse käsitluse uuendustele pühendatud artiklis.

Taotluseks on häälikusüsteemi ja morfoloogia vahendite selgem eristamine, millel ei puudu eesti grammatikakirjanduses oma traditsioon (juba K. A. Hermanni grammatika näol 1884). Astmevahelduse käsitlus toodi häälikuõpetusse keeleajaloo ületähtsustamise tulemusena, nagu ka mitut morfoloogia nähtust hakati käsitlema keeleajaloo seisukohalt (näit. kurikuulsad *-b* ja *-va-* oleviku tunnustena). Kogu süsteemis on keeleajaloolist käsitlust siiski läbi viia võimatu ning nii tekib olukord, kus üksikuid nähtusi seletatakse väga ammuse keeleajaloo seisukohalt, süsteemi valdavat osa aga täiesti tänapäevase. Uue programmi ja õpiku taotluseks on järjekindel t ä n a p ä e v a s e keelesüsteemi analüüsimine.

Uues õpikus on häälikusüsteemi käsitlemiseks ruumi mitu korda rohkem kui ajakirjaartiklis ning praeguses keskkooliõpikus. Sellepärast ei maksa heituda paarist uuest vajalikest mõistest — nende seletamiseks ja näitlikustamiseks jääb piisavalt aega ja ruumi. Olulisematest põhimõtetest tehakse juttu kaks korda, esmalt üldteema käsitlemisel ning ilma täpsemate terminiteta, hiljem põhjalikumalt ja terminoloogilisemalt. Nii ei tule kokku puude uudse mõistega ootamatult, vaid selle vajalikkusest on juba mingi aim olemas.

Lähtekohaks on tees, et häälikusüsteemi vahendid peavad selguma üksiksõnast endast, ilma et seda sõnavormi oleks vaja võrrelda sama sõna teiste vormidega (mis on astmevahelduse määramise põhivõte). Põhjendatud mõõndusi tuleb siin teha traditsioonile astmevahelduslike tuletusliidete osas.

Iga sõna, iga sõnavorm kasutab kaht liiki häälikusüsteemi vahendeid: häälikuid ja prosoodilisi vahendeid. Häälikud esinevad üksteise järel, nende kombineerumist reguleerib fonotaktika, mis määrab ära võimalikud ja võimatud häälikujärjendid (et näiteks *-ji* on võimatu, siis muutuvad morfoloogiliselt reeglipärased, aga fonotaktiliselt reeglivastased vormid *tühji*, *ohji*, *kuhji* jts. lubatud vormideks *tühje*, *ohje*, *kuhje*, kuigi *-e* üldiselt ei esine *a*-tüvede lühikeses mitmuse osastavas). Eesti keele fonotaktika võimaldab sõnu nagu *ilus*, *elus*, *alus*, *sula*, *suli*, *sule*, *lasu*, aga ka *lesu*, *lisu* jts., kuigi viimaseid ei ole keeles olemas. Eesti keele fonotaktika ei võimalda aga sõnu nagu *lsiu*, *sliu*, *slua*, *uals* jne.

Silbistruktuur annab aluse häälikute põhiliigituseks: häälikud jagunevad eelkõige vokaalideks ja konsonantideks (mitte eelkõige helilisteks ja helituteks häälikuteks, nagu mõni õppevahend asja esitab). Silbistruktuuri põhiosised on silbi vokaalne tuum, silbi konsonantne algus ja konsonantne lõpp. Ainult tuum on absoluutselt kohustuslik silbi olemasoluks, silbi algus või lõpp või mõlemad võivad ka puududa: *i-lus* (esimeses silbis on üksnes tuum, teises kõik silbi koostisosad), *su-la* (ilma silbilõputa lahtised silbid), *ab-last* (tuumast ja lõpust koosnev silp ning kõigi koostisosadega silp).

Alles silbi alguste ja lõppude ehituse reeglipära jälgimisel läheb vaja konsonantide liigitamist helilisteks ja helituteks (kuigi see jääb eesti keele seisukohalt üsna ebaoluliseks liigituseks, mis tuleneb häälikuklassidest: klusiidid ja sibilandid on helitud, nasaalid, liikvidad ja poolvokaalid helilised). Konsonantide allikide igas löikes meespidamine pole vajalik. Siiski peab põhiliigitusi moodustamisviisi järgi teadma, teisiti ei saa seletada eesti keele ortograafia põhimõtteid ega ka astmevaheldust.

Silbistruktuuris mängivad ka häälikute allklassid kindlapiirilist rolli. Ei ole juhus, et meil on häälikuline sõnatüüp *silk*, *sirk*, *sink*, *lant*, *lamp*, *lank*, *part*, *park*, *karp*, *varss*, kus helilisele konsonandile järgneb pikk helitu; või et võimalikud on ka sõnad *sild*, *sind*, *kumb*, *lõng*, *pard*, *härp*, *kurb*, *kõrs*, kus kolmandavärtelisele helilisele konsonandile järgneb lühike helitu konsonant; või et kolme konsonandi ühendites nagu *hõlst*, *verst*, *kunst*, *konts*, *korts*, *konks*, *komps*, *kalts* jne. on konsonantühendil väga kindel struktuur. Uus õpik esitab tagasihoidlikul määral selliseid seiku, lootuses et see aitab mõista ka erinevate häälikuklasside rolli süsteemis ning jätta meelde häälikute üldliigituse põhimõtteid.

Silpidega on seotud häälikusüsteemi prosoodilised vahendid: rõhk ja värde. Mõlemad on eesti keeles väga tähtsad ning nende käsitluses muutub mõndagi. Rohkem tähelepanu pööratakse rõhuliste silpide praktilisele määramisele pikemates sõnavormides. Seda läheb vaja ka kirjanduse õpetamisel (luuletuste analüüsimisel), aga rõhk on väga tähtis igasuguse kõne rütmistamise vahendina ning eesti keeles ka väldete määramisel. Eesti omasõnade esilp on pearõhuline, osa järgsilpe kaasrõhulised ja osa nõrgarõhulised. Kaasrõhu äratundmiseks ei ole vaja meelde jätta keerulisi reegleid. Kui hakkame pikki sõnavorme ütleva järgukaupa, siis on loomulik poolitamiskoht kaasrõhulise silbi ees: *esi-mese* (keegi ei ütle *e-simese* või *esime-se*), *korral-dama*, *korralda-mata*, *argu-sele*, *põlas-tusega* või *põlastu-sega*, *vaba-dused*, *korra-liku-matele* jne. Tegelikult hääldamisüksuseks ongi selline rõhulise silbiga algav *kõnetakt* (rõhust rõhuni). Ka võõrsõnades leitakse rõhulised silbid samal katsemeetodil: *anek-doot-*

lik, *agro-noomid*, *akro-baadid*, *agro-noomile* jne. Kõne rütmistatakse nii, et vahelduvad rõhulised ja nõrgarõhulised silbid; rõhuastmed saavad avalduda üksnes kõnetaktis. Ühesilbiline sõna moodustab eraldi hääldatuna ühe kõnetakti ja on rõhuline.

Välde on eesti häälikuõpetuse keskne teema, tähtsaim prosoodiline vahend. Iga praktiseeriv õpetaja teab, kui raske on teise ja kolmanda värte erinevust teadvustada isegi neile õpilastele, kes kõnes ja kirjas värtevigu ei tee; värte teadlikul määramisel võivad nad sellest hoolimata eksida. Seda teadvustamise raskust tuleb õpetamismetoodikas arvesse võtta. Eelkõige tuleb teise ja kolmanda värte erinevuse õpetamisel loobuda vältkriitiliste sõnade kasutamisest. Mõnigi praegu kasutatav õppevahend tahab tabada kaks kärbest ühe hoobiga ning õpetada korraga nii värte mõistet kui ka kõikuva värtega sõna värtenormi (näit. sõnades *sassis*, *taimed*, *treial*, *kangelane* jts.). Ent kuidas saab õpilane aru, mis on III värde, kui talle seletatakse, et III värtes on selline häälikuühend, mis esineb sõnades nagu *sassis*, *kangelane* või *treial*, kui ümberringi paljud hääldavad neid sõnu II värtes? Või et II värde on nagu diftong sõnas *taimed*, kui see vorm *e-tüvedes* jääb paljudele surmani III-värteliseks? Värte õpetamisel tuleb toetuda selgetele näidetele. Hoopis võib loobuda vältmäärangust lühivokaalilistes sõnades nagu *ma*, *sa*, *ta*, *me*, *te*, *na*, *ja*, *ju*, *no*, *va*, *dõ*, *re*, ... mis praktiliselt kunagi ei esine rõhulisena ning mille väidetav III-värtelisus saab värte mõistet ainult segada.

Värde seostub rõhulise silbiga, seejuures saab I ja II värde esineda ainult rõhulise ja rõhutu silbi järjendis. On põhimõtteliselt väärkanda vältmõiste üle nõrgarõhulise ja rõhulise silbi piiri häälikutele. Kehtivad õpikud esitavad järgmisi näiteid II-värteliste geminaatide kohta: *ballaad*, *ballett*, *kommuun*, *kolleeg*, *korrektor*, *ahhaat*, *trahhee*, *psühhoos* jne. Neid näiteid on võimatu kokku viia rõhulises silbis sisehäälikute ja värte määramise definitsioonidega. Geminaat-ll sõnas *ballett* on foneetiliselt samasugustest tingimustes nagu juhul *tal lett* ... Iga ebajärjekindlus värteõpetuses teeb selle niigi raske teema veelgi raskemaks. Võõrsõnades võib tõepoolest väldet määrata ka kaasrõhulises silbis (aga mitte nõrgarõhulises): näit. *annek-teerima* on II-värtelise *nn*-iga, *paralleelne* I-värtelise *r*-iga (mitte II-värtelise *ll*-iga), *bal-dahhiin* II-värtelise *ld*-ga jne. Sellist vältmääramist võiks ka praktiseerida, ent sellega ei või liialdada, sest paljudel juhtudel on võõrsõnade värde pigem II ja III värte vahepealne kui selgelt üks või teine (*-ntr-*: *kontraheerima*, *-kr-*: *akrobaatika*, *-nstr-*: *konstrueerima* jne.). II ja III värte erinevuse õpetamiseks on enamik võõrsõnu sobimatud, kuigi muidugi leidub ka tüüpilisi I ja II värte juhte (näiteks kaks korda II värde sõnavormides *agronoomid*, *albatrossid* jne.).

Kriitilise vältega sõnade drilli osatähtsust võib tublisti vähendada. Kogu *õppima-muutuma* tüüpide piiril kõikuv tegusõnade hulk (*kasvama, kuivama, õitsema, küpsema, haisema, suitsema, veerema, pälvima* jpt.) võib vabalt saada osas vormides kas II või III välte määrangu, sama käib paljude *pehmeahne* tüüpide *e*-tüvede kohta. II ja III välde võib kõikuda mitmel *ne*- ja *s*-sõnal ning muutumatu tel määrõnadel (*aina, ammu, kava, kiuste, muide, mullu, targu, siia, sinna, home, vaevu, enne, jälle* jpt.). Vabariikliku õigekeelsuskomisjoni hiljutised otsused ning 1979. a. 31. oktoobri keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamise soovitused annavad selleks ka ametliku aluse (vt. «Nõukogude Kool» nr. 1, 1980, «Keel ja Kirjandus» nr. 8, 1980 ja «Nõukogude Õpetaja» nr. 8, 21. veebr. 1981). Nende sõnarühmade kasutamine välte õpetamisel võib teemale palju kahju tuua. Ka hili-semates praktilistes vältemääramistöödes ei ole mõtet neid sõnu kuigivõrd esile tõsta, kui aga on vaja neis välde määrata, siis piisab sellest, kui õpilane konkreetse häälduse välte õigesti määrab, kuid õigekeelsussõnaraamatu vältenormidest erinevat hääldust ning vältemäärangut ei tule nendes sõnarühmades veaks lugeda (arvesse võttes muidugi, et osa muutevorme peab mõlema alternatiivse muuttüübi korral olema III vältes).

Järjekindlamaks peab muutuma sisehäälikute ja välte määramine kõigis kolmes sõnarühmas, kus reaalse vältega rõhulisi silpe on rohkem kui ühes kõnetaktis: liitsõnades, astmevahelduslike tuletusliidetega sõnades ja võõrsõnades. Praegune koolipraktika nõuab sisehäälikute ja välte määramist liitsõna mõlemas täistähendusega komponentsõnas, aga mitte astmevaheldusliku liitega sõna lihttüves: *abivägi* — I+I välde, aga *lugemik* — ainult III välde *mik*-liites. Kui vältemäärangu mõtteks oleks üksnes sõna morfoloogilise muuttüübi selgitamine, siis on vältemäärang ülearune ka liitsõna esikomponendis. Kui vältemäärangu aluseks oleks semantiline kriteerium, siis ei saa jälle kuidagi ütelda, et *mik*-liide oleks tähenduselt iseseisvam kui põhitüvi (näitejuhul *luge*-). Kui aga välde on sõna foneetiline (prosoodiline) tunnus (nagu on uue õpiku seisukoht), siis vajavad välde kõik rõhulise silbiga algavad kõnetaktid. Praegune praktika on ebajärjekindel mistahes seisukohalt (foneetiliselt, morfoloogiliselt, semantiliselt). Uues õpikus rakendatakse kõigile kolmele sõnarühmale maksimaalselt üht sisehäälikute ja vältemäärangute malli — liitsõnade malli. Välde määratakse seega:

1) omaliitsõnade kõigis komponentides: *keravälg* — I+III v.; *allmaaraudteejaamast* — III+III+III+III+II v.; *sõiduvahendid* — II+I v.;

2) astmevahelduslike liidetega sõnade lihttüves ja kõigis astmevahelduslikes liidetes: *elukondlik* — I+III+III v.; *vabariikliku* — I+III+II v.; *kujutelmi* — I+III v.;

3) praktiliste raskuste tõttu võib võõrsõnades piirduda pearõhulise silbi vältemääranguga, kui pearõhuline silp ei ole sõnas esimene; kui pearõhuline silp on sõnas esimene, siis tuleb määrata ka teise osise välde:

kahekordne vältemäärang

velotuur *kadalipp*
komejant *kuurort*
kommunist *rostbiif*
reinlender jne.

ühekordne vältemäärang piisav

kulmineerima *agiteerima*
momentaanne *pestitsiid*
oratoorium *ignorantne*
kondensaator jne.

Kahe tüübi vahele jääb veel küllalt kõikevaid juhte, kus tuleb otsustada praktilise lihtsuse kasuks.

Võõrsõnades on tõepoolest põhjust välde määrata kõigis rõhulise silbiga algavates kõnetaktides, sest õieti on võõrsõna ja liitsõna piir sadadel juhtudel ähmane: *tsellvill, pootshaak, pipstükk, kadalipp, sortiment, sakusement* (vrd. *tagument*), *muusikant, platsdarm* (vrd. *platskaart*), *pruukost, vöörmünder, jöngermann* jne. on täiesti võrreldavad liitsõnadega, kuigi mõned nende komponendid võivad esineda üksnes koos teise komponendiga ning me tihti ei saa neid komponente eesti keele seisukohalt kindla tähendusega seostada.

Tavaliselt hakatakse sisehäälikuid määrama sõna algusest ning lepitakse ühekordse määranguga. Morfoloogilise tüübi leidmise seisukohalt on aga olulisimad viimase komponendi sisehäälikud ja välde. Niisiis tuleb ka seda silmas pidades laiendada traditsioonilist eeskirja, mille kohaselt võõrsõnades määratakse välde üksnes pearõhulises silbis. See eeskiri on tegeliku keelega nii suures vastuolus, et eeskirja päästmiseks on õpikud pidanud esisilbile nihkunud pearõhuga võõrsõnad viima eesti astmevahelduslike tuletusliidete alljao-tusse (nii et *kompvek, kabinet* ja *kosmonaut* on kõik *vek-, net-* ja *naut*-liidetega sõnad!). Võõrsõnade puhul tuleb tingimata nõuda sisehäälikute ja välte määramist sõna tüveosa viimases kõnetaktis, olenemata sellest, kas ta on pea- või kaasrõhuline: *kommunist, agroom, astronaut, ablatiiv, akrobaat* ja tuhanded teised võõrsõnad häälduvad ammu pearõhuga esisilbil ning osa neist on sellisena ka normitud (viimane õigekeelsussõnaraamat on loobunud jäigast rõhunormist selles võõrsõnade rühmas).

Kokkuvõttes on see kõik väga traditsiooniline ja mingist välteõpetuse reformist rääkida ei saa. Juba M. Veske rajas 1879. a. oma «Eesti keele healte õpetuse ja kirjutuse viisis» kolme välte ja sisehäälikute definit-sioonidega välteõpetuse alused, mis on püsinud tänapäevani. On ainult aeg taotleda traditsiooni piirides välteõpetuse suuremat järjekindlust, kuid mitte üledrillida vältenorme seal, kus sel pole tähtsust.

Uue õppeprogrammi arutluste käigus on

ette pandud kardinaalsemaidki muutusi, näiteks kanda välteõpetus koos astmevaheldusega tervenisti üle morfoloogiasse. On küll ilmne, et II ja III välte erinevust saab kõige selgemini demonstreerida morfoloogiliste vastanduste abil (*pika palgi* ja *pikka palki*), kuid siiski on välde sõna foneetiline tunnus, mida morfoloogias kasutatakse samuti nagu teisi foneetika vahendeid. Lisaks sellele on vältevastandused olulised erinevate sõnade lahus-hoidmisel (*hadus* — *katus* — *kattus*). Ning muidugi on kogu ortograafia üles ehitatud välde märkimisele, ortograafiat aga morfoloogiasse üle kanda ei ole kuidagi võimalik, sest eesti ortograafia on ikkagi foneetiline.

Välteõpetuse uuendamise teel on veel mõnigi tõke, mille ületamine ei sõltu õppekirjandusest ega õpetajatest. Nendeks on õigekeelsusprobleemid, millest välteõpetuse seisukohalt tõsisem on *maastik*—*kompvek*-tüüpi sõnade muutmine. Tänapäevase noorema põlvkonna keelekasutuses on täiesti üldised normivastased vormid *maastikute* ja *maastikuid*, *kompvekite* ja *kompvekeid* kolmanda silbi kaasarõhuga (pro *maastikkude* ja *maastikke*, *kompvekkide* ja *kompvekke* teise silbi kaasarõhuga). Normide ja vältemäärangunõuete vastuolu tegeliku kõnekeelega töötab suuri raskusi nende tüüpide õpetamisel.

b, *d*, *g* ja *p*, *t*, *k*, aga samuti *ž* ja *š* vahelkordadest õige arusaamine eeldab foneemi mõiste tutvustamist, aga samal ajal ei või sellegagi üle pingutada. Teoreetilisi mõisteid tuleb eeskätt abiks tuua seal, kus nende abil saab seletada praktilisi küsimusi.

Kui õigekeelsusnormid on vastuolus nii praktika kui ka teooriaga, siis ei aita ka teoretiseerimine. Üks selline segane koht on *š* ortograafia. Lugematutes praktilistes katsetes on tõestatud, et *š* õigekirja probleem ei kao päevakorralt niikaua, kui *š* on ortograafias ühes häälikuklassis klusiilide *p*, *t*, *k*-ga, mitte aga *s*-ga.

Praegustes konsonantühendite ortograafia-reeglites on ainus erandreeglitega konsonant *s* (*vars* ja *varss*), kuna aga *š* käib kokku klusiilidega:

<i>vars</i> — <i>varss</i>	nagu <i>tromb</i> — <i>trump</i>
<i>sarž</i> — <i>borš</i>	<i>erg</i> — <i>erk</i>
<i>oranž</i> — <i>punš</i>	<i>sond</i> — <i>kont</i>

Et *b*, *d*, *g* ja *p*, *t*, *k* on häälikuvariandid, see oli juba 1879. a. selge Mihkel Veskele («Eesti keele healte õpetus ja kirjutuse viis» lk. 4: «Eesti keeles on üks *k*-heal ning sellel on kolm järku ja kaks tähte, «*g*» ja «*k*»). Tänapäeval ei ole paljudele see asi nii selge kui sada aastat tagasi M. Veskele, nagu ei saada aru ka sellest, et võõrhäälikul *š* on kaks tähte *ž* ja *š*. Ortograafia probleemide mõistmist segab veel usk *ž* helilisusse, kuigi heliline sibilant on mistahes keelesüsteemis võimatu, kui seal puuduvad helilised klusiilid. Võib-olla oleks see asi tänapäeval selgem, kui eesti kirjakeeles oleks läbi läinud M. Veske ettepanek ühtlustada *s*-i ortograafia klusiilide

ortograafia: *targa* ja *tarka* ning *varza* ja *varsa* (= *varsa* ja *varssa*). Siis oleks ka vähemalt *s* ja *š* tänapäeval ühes ortograafias. Ent tänapäeval sellesuunalise ühtlustamise võimalust enam pole: *s*-i ortograafia on ammu stabiliseerunud, keel vajab klusiilide ja sibilantide osas silbistruktuuride *erg* ja *erk* ning *vars* ja *varss* eristamist, ent keel vajab ka ühte häälikuklassi kuuluvate häälikute ühtlast ortograafiat. Ainus mõeldav lahendus on viia *š* ortograafia süsteemi *s*-i ortograafia: *varss* — *varsa* — *varssa* ja *borš* — *borši* — *borši* (vaheldub *s*-i ja *š* kestus) ning jätta *ž* ortograafia puutumata (*saržis* ja *oranžis* vaheldub *ž*-eelse helilise konsonandi kestus).

š ortograafia on päevakorral aastakümneid. Probleemi uusimalgi käsitlusel ei puudu oma ajalugu: 12. märtsil 1980 hääletas vabariiklik õigekeelsuskomisjon põhimõtteliselt *š* ja *s*-i ortograafia ühtlustamise ning *ž* helilisuse taotlemisest loobumise poolt. Otsus jäi välja kuulutamata sõnastusraskuste ning paari kaugema miniprobleemi tõttu (mida teha *š* ortograafia nõrgarõhulise silbi järel, nagu *brošüür*, *kušett* jts.; ning kas ehk hoopis *š* ja *f* ei kuulu ühte häälikuklassi). Paar kuud hiljem esitati õigekeelsuskomisjonile foneetika asjatundja hinnang, mille kohaselt *s* ja *š* ei ole sugugi lähedasemad häälikud kui *š* ja *f*. Nüüd võttis sama õigekeelsuskomisjon ühe hääle enamusega vastu uue otsuse, millega probleemi lõplik otsustamine lükati mõneks kuuks edasi (nüüdseks oli sellest saanud aasta). Väärrib märkimist, et sellist asjade arengut suunanud VÕK-i liikmed ei ole vähemalt avalikus trükisõnas esitanud teoreetilisi seisukohti, kus tõestataks, et *s* ja *š* ei ole ühe häälikuklassi väga lähedased liikmed või et eesti keeles tõesti reaalselt esineb heliline *ž*. Nii toimub õppekirjanduse uue komplekti koostamine selles punktis väga segases seisus: *š* ortograafia reformimise vajadust on vabariikliku õigekeelsuskomisjoni tasemel peaaegu otsusena mõõndud, otsust aga pole. Igatahes üritab uus 9. klassi õpik lühidalt esitada *š* ortograafia normi ja ka probleemi, sest kehtivad reeglid ei suuda seletada, miks peaks kõnehäirega hääldus *valss*→*valš* kirjutatama ühe *š*-ga, lohakas eestipärane hääldus aga saama ühe *s*-i juurde: *punš*→*punss*. Loobuda tuleb *š* ja *ž* süsteemipäratusele üles ehitatud kõikvõimatute kunstlike ortograafiasituatsioonide ebaproportsionaalset üledrillist.

Võib-olla saab ka sellest küsimusest kergemini üle õigekeelsussõnaraamatu kasutamise legaliseerimise abiga: uue õppeprogrammi järgi kuulub õpilase vältemääramisoskuste hulka ka õige välte leidmine ÕS-ist, nagu üldse õigekeelsussõnaraamatu kasutamine peab kujunema keeleõpetuse loomulikuks koostisosaks.

Kasvatustööst saksa keele õpetamisel 4. ja 5. klassis

URVE LÄÄNEMETS
LEA LUMI

1980/81. õppeaasta tõi kaasa meie üldhariduskooli võõrkeeleõpetuses mõningaid muudatusi. Tänavu asusid võõrkeelt õppima üheaegselt nii 4. kui ka 5. klasside õpilased. Kui 4. klassi õpilasi rakendas tööle uus programm, siis 5. klassi õpilased on need, kes viimastena lõpetavad võõrkeele õppimise vana programmi järgi.

Milliseid muudatusi meie võõrkeeleõpetajate tegevusse toob kaasa selline töökorraldus? Arvestada tuleb paljusid faktoreid, eeskätt aga 4. klassi õpilaste füsioloogilisi, psüühilisi ja ealisi iseärasusi. Kogu õppetöö organiseerimisel tuleb lisaks nimetatud iseärasustele arvestada ka 4. klassile ettenähtud aega — 3 nädalatundi (5. klassis kasutatava 4 tunni asemel).

Õpilasele on õppetöö ja selle kaudu organiseeritud kasvatustöö oma ühtsuses tema isiksuse kujunemisel määrava tähtsusega. Kogu koolisüsteem peaks tagama õpilase õpetusliku ja kasvatusliku mõjustamise ühiskonnale vajalikus suunas.

Tänapäeval ollakse seisukohal, et teadmised üksi ei kujunda täisväärtuslikku isiksust. See-ga on kooli ülesanne võrratult laiem: lisaks teadmistele peab õpilastele kaasa andma ka oskuse neis iseseisvalt orienteeruda ning neid rakendada.

Õpilase isiksuse kujundamine on raske ja pikaajaline protsess, mis keeleõpetajatelt nõuab hästi läbimõeldud, sihispärast ja süsteemaatilist tööd. Selle töö edukuse tagavad mitmed faktorid — õpetaja oskus näha õppe-

aines ja õppematerjalis kasvatuslikke võimalusi, kasvatusliku tegevuse efektiivsus õppe-tegevuse organiseerimisel jt. Humanitaarainete õpetamisel on isiksuse arengus eriline osa. Keele kui suhtlemisvahendi omandamisest tuleneb keeleõpetuse eriline spetsiifika. Keele õppimise algastmel on keelealased teadmised eesmärk omaette, et hiljem teatud oskuste ja vilumuste omandamise järel kujuneda vajaliku informatsiooni saamise vahendiks (8; 7; 6; 11; 16).

Võõrkeeleõpetus on eelkõige rakenduslikku laadi õppeaine, keele kujundamine suhtlemisvahendiks nõuab järjekindlust, aega ja visa tööd nii õpilaselt kui ka õpetajalt. Õpetuslike eesmärkide oskuslik ühendamine kasvatusli-kega — see peaks olema iga keeletunni põhi-nõue.

Millest tuleks 4. klassis alustada? Kõik on õpilasele uus — õppeaine, õpetaja, ainekabin-
net. Esimesest tunnist peale peame kasvatama õpilastes tahet seda uut ainet õppida — selleks peab olema kõik pakutav huvitav, kaunis, köitev. Alguse saab kõik aga õpetajast — tema käitumisest, välimusest, suhtumisest õpi-lastesse. Esmane mulje on väga oluline — õpetaja korrektne välimus, sõbralik suhtu-mine, rahulik hää, korras klassiruum, huvi-tavad stendid või seinaleht ja muidugi nn. sissejuhatav vestlus. Õpetaja käitumine peab kujundama õpilastes lugupidamistunde tema vastu. Usaldusliku vahekorra õpilastega loob kiiresti õpetaja, kes suudab olla ikka rahulik, sõbralik, olukorda objektiivselt hindav, huu-moritundega.

Õpetaja suhtumine oma töösse ei tohi ega saa olla pealiskaudne. Iga tunni materjal valmistatakse ette detailselt, pigem rohkem, et ei saaks kunagi tekkida tunni lõpul «auk». Töömeeleolu valitsegu kellani (14; 15).

Ühegi ainetunni efektiivsus ei sõltu õpetaja kõnest niisugusel määral kui võõrkeeletunni oma. Õpetaja kõnel on võõrkeeletunnis määrav osa (14; 15).

Õpetaja saab kasvatada juba oma isiksu-sega.

Tahte kasvatuseloomelised eeldused õppetöö edukusele. Õpilaste tahteomaduste puudulik areng on eeskätt küündimatu kasvatuseloomelise tagajärg. Tahtekasvatuse võti on õpilase tegevuse niisugune organiseerimine, mis äratav temas tegutsemisaktiivsuse ja laseb tunda ülesande täitmisest rahuldust. Nõudmiste arukas esi-tamine on tahte kasvatamise põhivõte, mida igas eas tuleb rakendada aga isemoodi. Jõu-kohased nõudmised võimaldavad õpilasel an-tud ülesannet täita, üle jõu käiv aga võtab õpihimu ja tööisu. Huvi äratamisest õpitava aine vastu üksi jääb väheseks, vaja on esi-mestel tundidel tekkinud huvi süvendada ja püsivustada (9; 13).

Õpilase tahte areng on tihedasti seotud tema tundeeluga. Kui tahtelise tegevuse tule-mus — ülesande edukas täitmine — leiab

kinnitust positiivse suhtumisega (hea hinne, õpetaja kiitus), rikastub laps emotsionaalselt — rõõmuga kordaläinust. See on tugev stiimul tahtelise tegevuse — õppetöö — arengus igas vanuseastmes, eriti oluline aga noorematele õpilastele. Kuid tahtekasvatust, üldse inimese kasvatust ei saa rajada ainult positiivsetele emotsioonidele. See oleks eluvõõras. Raske, pingutav, igavana tunduv kohustus, hetkel mittemeeldiv, kuid vajalik tegevus jääks sel juhul õpilase tegevusväljast kõrvale. Ka kohuse- ja vastutustunne arenevad praktilikas. Tuleb omaks võtta, et ainult meeldivatel ajenditel tegutsemine ei anna õpilasele raskustega võitlemise kogemust. Negatiivsete emotsioonide rohkus aga surmab elurõõmu ja tõelise aktiivsuse.

Tähtis faktor õpilase isiksuse arengus on tema edukus õpitöös. Koolis ja koduski hinnatakse õpilast kõigepealt tema õppimistulemuste järgi. Seetõttu võikski suulise eelkursuse ajal ja üldse esimesel võõrkeele õppimise aastal hoiduda liiga kõrgete nõuete esitamisest. Nõutav keelematerjal võib olla mahult väiksem, kuid omandada tuleb see täpselt.

Lapse kooliedutus on raske probleem kõigile asjaosalistele — õpilasele, vanematele, õpetajale. Mures olev laps vajab individuaalset lähenemist ja kui ei ole tegemist arengupeatusega, on kõik suutelised üldhariduskoolis vähemalt rahuldavalt edasi jõudma. Lisatöö edutu õpilasega aine õppimise algastmel korvab tema edasijõudmine edaspidi. Vaja on, et laps tunnetaks õpetaja tuge ja püüaks ka ise oma teadmiste lünkadest jagu saada. Tihti võib olla edutuse põhjuseks oskamatus õppida ja mõelda (1; 2; 5). Võõrkeele õppimine annab suurepäraseid võimalused iseseisva mõtlemis- oskuse kujundamiseks. 4. ja 5. klassi õpilastel on üldistamisraskusi. Ülesannete lihtsustamiseks on neid vaja konkretiseerida. Kui tunnis ei tulda toime mõne harjutusega korrapealt, võib õpetaja anda suunavaid küsimusi, printsiipi olgu kergemalt raskemale. Selles eas laste mõtlemisele on iseloomulik konkreetsus, üldistamis- ja abstraherimisprotsesside nõrkus. Õpetaja tegevuse üks liine olgu mõtlemisvõime arendamine. Õpilaste mõtlemistegevuse paindlikkust soodustavad süstemaatilised ja sihikindlalt tööd mitmesuguste õpetamismeetodite ja mänguliste elementide rakendamisel, spetsiaalselt valitud harjutused, mis nõuavad töövõtete varieerimist, ühelt võttelt teisele ümberlülitumist. Ühetüübilised ja monotoonised harjutused surmavad mõtlemise paindlikkuse juba eos (1; 14; 15; 17).

Suuresti mõjustab õppeedukust ja tahtearengut õpilase suhtumine koolitöösse tervikuna. 4. ja 5. klassi õpilaste psüühika on ergutavate stiimulite suhtes väga vastuvõtlik. Aktiivsust aitab virge hoida tunnustus, eeskujudele viitamine, lapse enesevääriskuse tõstmine. Kõige kiiremini süttib 4. ja 5. klassi õpilase aktiivsus mängudes ja võistlustes.

Eelistatakse koolektiivseid ja liikumismänge, kõiki huvitab resultaat.

Igapäevases õppetegevuses tulekski võõrkeele õpetamise algastmel kogu töö siduda mänguliste elementide ja lauluga, milles kujuneksid iseenesest konkreetsed ja õpetavad kõnesituatsioonid. Võimalikult iga uus õpitav keelelement tuleks fikseerida pildi või esemega.

Õppetunni vaheldusrikkus, meetoodiliste võtete rohkus ja näitlikud vahendid tagavad õpilase pideva hõivatuse, tema aktiivse kaastöötamise ja koos sellega tunnidistsipliini. Kui me kohe 4. klassi algul võõrkeeletunnis ei esita järjepidevalt korraharjumuste, täpsuse, viisakuse, järjekindluse ja kõikide teiste kooli sisekorrareeglite nõudmisi, siis järgmistes klassides ei saa sama õpetaja samade õpilaste juures käestlastud korda enam millegagi taastada. Distsipliin tunnis võimaldab arendada õpilaste iseseisva ja süstemaatilise töö oskusi ja vilumusi ning harjumusi, õpetab süvenema ettevõetud töösse. Distsipliini nõudmine võõrkeeletunnis on erilisel kohal, sest võõrkeele õppimise spetsiifika tõttu (dialogid õpilaste vahel, kooris kõne jt. võtted) kipub see sageli õpetaja kontrolli alt välja (14; 15; 17). Distsipliin aitab kasvatada loominguilise tegevuse vajadust, sihikindlust, püsivust, arendab ajataju.

Igapäevases õppetegevuses puutub õpilane kokku mitmesuguste objektiivsete ja subjektiivsete raskustega, millega toimetulek nõuab pingutust. Õpetaja abistav osa ja mitmesuguste abivahendite — tabelite, sõnaraamatute jms. — kätejuhatamine süvendab õpilases järjekindlust ja tööharjumusi ning kujundab teatmaterjalial kasutamiskust.

Sõnaraamatuga tutvustame õpilasi juba 4. klassis ja laseme teha sellekohaseid lihtsamaid harjutusi (tähestik, sõnatähenduse määramine).

Keeleõppimise seisukohalt on väga oluline, et keelega tegeldaks järjepidevalt, iga päev. Vähem kui ükski teine aine talub võõrkeele ebastabiilset, lünklikku õppimist. Õpetaja kõrval on siin tähtis koht ka lapsevanemate ja nende suhtumisel oma lapse võõrkeeleoskusse (5). Paratamatult on võõrkeeleõpetus õppeplaanis vähese tundide arvuga ebastabiilses seisus, mistõttu kodu positiivne osa tuleks asjale igati kasuks. Laiendada tuleks ka võõrkeelealast klassivälisest tööd, mis pakuks internatsionalistliku kasvatusel häid võimalusi, süvendaks keelehuvi ja parandaks kõneoskust.

Milline on õpetuslike ja kasvatuslike teemade süsteem uue programmi kohaselt?

4. klassi õpik (3) sisaldab keelelise algkursuse materjali: kuidas ennast ja oma perekonda, kooli, klassi tutvustada, kuidas kõnelda telefoniga, abistada vanemaid, teha koduseid töid.

Hulk lugemispalu käsitleb talve, talispordi ja kevade teemat. Keskkel kohal on õpilase

päeva ja tööd, kodu ja perekonda käsitlevad tekstid.

4. klassi õpik on rikas aine esitamise huvitava vöte poolest: tekstid, saksa lastelaulud, naljandid, luuletused, dialoogid jms. Olulisel kohal on õpilase mõtetegevuse arendamine — arva ära, püüa mõista, kuidas sina toimiksid jne. (10).

Paljud õppeühikud pakuvad viisakuse ja käitumiskultuuri reeglite tundmaõppimise ning omandamise võimalusi. Loodusteemalised palad ja luuletused loovad õpilaste esteetilise ja emotsionaalse kasvatamise meeleolu ja pinna (nr. 22, 26, 48, 49, 50).

On loomulik, et kasvatustöö võimalused keeleõpetuses on erinevad.

Sissejuhatusel saksa keele õppimisse on 4. klassis väga tähtis osa. Ühe võimaluse, kuidas seda korraldada, on pakkunud M. Laane «Metoodiline juhend saksa keele õpetamiseks IV klassis» (10, lk. 10).

Juba esimesed tunnid pakuvad õpetuslike eesmärkide kõrval ka häid kasvatustöö võimalusi — distsipliin tunnis, õppevahendite kindel koht klassis, korrapidajakohustused.

Nimetame siinjuures teemad ning nende kaudu kasvatustöö võimalusi:

viisakus — tervitamine, enese tutvustamine. Millal kasutada Guten Tag! Guten Morgen! Auf Wiedersehen! Bitte! Danke!

Ka õpilased peavad omavahel olema viisakad. Tore tekst õppimiseks ja aruteluks on «Annes Freundin Aino».

Saab õpetada oma sõpru vanematele esitlema, kuidas käituda külas ja külalistega. Samuti võimaldab tekst «Peter besucht Uno» käsitleda viisakuse ja käitumiskultuuri teemat. Telefonikõned — kuidas rääkida telefoniga, kuidas pöörduda helistaja poole jm.

Käsitledes kellaaegu ja tegevusi päeva jooksul, on hea võimalus oma aega planeerima õpetada. Millal midagi teha, kuidas päevaseid tegevusi korraldada, et jõuaks õppida, mängida, täita oma kohustuslikke töid kodus jm.

Sporti käsitlevate teemade juures on vaja selgitada õpilastele spordi ja kehakultuuri tähtsust, rääkida talispordialadest, päevakorral olevatest võistlustest; tervisest, mida sport tagab; küsitleda, millega keegi õpilastest tegeleb, miks ta selle või teise spordiala kasuks on otsustanud; propageerida mõnd spordiala, mis konkreetsele õpilasele sobiks.

Sõprus saab alguse koolisõprusest, sõbralikkusest perekonnas. Milline peab olema tõeline sõber? Missugune on sinu sõber? Milline sõber sa ise oled? jne. Mis tähendab sõprus perekonnas? Mille poolest on sinu kodus sulle sõbrad? Seda käsitleb sõpruse teema.

Kirjasõpruse puhul saame rääkida internatsionalistliku kasvatuse võimalustest. Neis tundides võib rääkida Berliinist ja oma kodulinnast, millest ja kuidas kirjasõpradele kirjutada jne.

Suuri kasvatustöö võimalusi pakuvad 4.

klassis kodu ja perekonda puudutavad tekstid, mille juures tuleb rõhutada perekonna tähtsust, rõõmsat ja sõbralikku suhtumist üksteisesse, tähelepanelikkust ja abivalmidust perekonnaliikmete vahel («Im Wohnzimmer» jt.).

Käsitledes teksti «Wir helfen zu Hause», anname kiitva hinnangu lastele, kes pärast koolipäeva koristavad korteri, aitavad koju saabunud emal sööki valmistada, katavad laua. Saame vestelda lastega nende tegevusest päeva jooksul, kas ja kuidas nemad koduseid töid teevad, koduseid abistavad. Viitame sellele, et tõelise kodutunde loomisel saavad nad ise palju ära teha, rõõmustada oma vanemaid. «Wo liegt die Schultasche» ja «Peters Schultasche liegt auf dem Bett» — nende tekstide juures pöörame õpilaste tähelepanu sellele, mis neis tekstides on valesti, kuidas kodu ja asju korras hoida.

4. klassi õpilastel võib lasta iseloomustada tegelasi tekstidest — Uno, Anne, Aino. Põhjustada öeldut (töökas, viisakas, siiras), tuua näiteid, kasutades oma võõrkeeleoskust. On hea, kui õpilased märkavad käitumise pisi-asju, kui püüavad positiivset omaks võtta.

Toredad tekstid nii õpetuslikult kui ka kasvatustööks on õpiku lisan «Zum Lesen und Hören», näiteks «Im Bus».

5. klass on uue programmi kohaselt juba keeleoskaja, s. t. ta on juba teise aasta keeletundja, mistõttu õppe- ja kasvatustööd organiseerides peame lähtuma 4. klassis omandatud nii keelelise kui ka kasvatustöö mõtte ja seostama selle 5. klassi õpilase ealiste võimete ja iseärasustega.

5. klassi õpilase püsivus on suurem, tema mälu parem, mõtlemine intensiivsem, iseseisva töö oskus suurem, taju ja tähelepanu terasem.

4. klassis õpitud keelematerjal lubab kaasõpilasega suhelda võõrkeeles ja pakub kirj vahetuse võimalusi SDV õpilastega.

Ka õpetuslike ja kasvatustöö teemade ring on avaram: sõpruse teema perekonnas ja koolis, mis läheb üle kirjasõpruse ja internatsionaalse sõpruse kujunemiseni, tulevad sisse ideelis-poliitiline ja pioneeritöö teema.

Avarduvad esteetilise ja kõlbelse kasvatuse võimalused (vt. ilmuv õpik: R. Selg, L. Sõrmus, Deutsch 5) (2; 10).

5. klassi õpik on emotsionaalselt rikas ja kerge lüürilise alatooniga, mis võimaldab luua klassis romantilist meeleolu, kodu hubasust ja väga sõbralikku õhkkonda. 5. klassis on selline materjal sobiv, sest arenguaasta 4. klassiga võrreldes on õpilaste tundemaailma rikastanud, teritanud tähelepanu ning kujundanud õpilaste ja õpetaja vahelisi suhteid: õpetajal ongi koolis vaid kaks võimalust — tal on jalad n.-õ. tugevasti maas ja lapsed tulevad temaga igas ettevõtmises kaasa, või seda pole ja mõlemad pooled võtavad tundi kui omapoolset ränka koormat ja sikutavad seda vahelduva jõu ja eduga enda poole.

Nimetagem siinkohal mõned kasvatustöö

teemad, mida saaks hästi ühendada pakutud tekstilise ja harjutusliku materjaliga ning mida võiks eriti rõhutada.

5. klassis jätkatakse distsipliini, korda ja kohustusi nõudvat kasvatustööd. Seda tuleks aga teha nõudlikumalt, viidates sellele, et nüüd on õpilastel võõrkeele õppimise kogemusi, nad teavad, kuidas see töö kõige paremini läheb, teavad, kuidas tuleb üht või teist materjali õppida, nad on suuremad ja targemad kui eelmisel aastal.

Suurt tähelepanu pööratakse selles klassis iseseisvale töötamisele. Head iseseisva töö materjali pakub didaktiline vihik, mis sisaldab grammatikat ja harjutusi õpilasele hästi vastuvõetavas vormis, suunates teda ise järeldustele ja kujundades tema keeleoskusi. See on mõeldud eelkõige iseseisvaks tööks kodus ja koolis. Selle materjali kasutamisejuhend on 5. klassi uue komplekti metoodilises juhendis (12) ja õppevahendi enda sissejuhatuses.

Perekonnateema läbib mitmeid tekste, andes hea võimaluse rõhutada oma tõelise sõbraliku perekonna ja kodu vajadust, tööoskust (kudumine, õmblemine, majapidamisega tegelemine, abistamine kodus). Tuleb pöörata tähelepanu sellele, et kõik, mida teed, peab olema ka hästi tehtud (Ursula und Uwe sind fleißig; Vaters Schüler lernen gut; Muttis Suppe ist gut jne.). («Peter geht in die Schule», «Die Schule ist aus, wir gehen nach Haus...» jt.)

Tekst «Der kleine und der große Bruder» võimaldab rääkida sõprusest perekonnaliikmete vahel.

Käitumisest ja viisakusest räägivad tekstid «Die Gäste sind da», «Im Laden» jt. Võime vestelda ja arutleda, kuidas käia külas, mida ja kuidas kinkida, kuidas käituda sünnipäeval, täita lauakombeid, abistada ema, käituda kaupluses.

Teema «In der Bibliothek» on uus. Võime rääkida, kuidas käitutakse raamatukogus, mida ja kust on võimalik laenata, milliseid raamatukogusid on meie linnas, rajoonis, kuidas raamatuid hoida jm.

Loodusteemalised tekstid on väga emotsionaalsed, arendades õpilastes loodusearmastust, võimet näha looduse ilu. Õpetaja ülesandeks jääb sellekohaste küsimuste esitamine, lisamaterjalide pakkumine — luuletused, pildid, diapositiivid jms. («Herbstbilder», «Der Herbst»). Emotsionaalsele luuletusele («Oktoberlied») annab palju autori tutvustamine, tema koht maailmakirjanduses, viide tema loomingule. Head jutustamisainet pakuvad pildiseeriad.

Internatsionalistlikku kasvatustööd võimaldavad mitmed tekstid kirjavahetusest, noorsoo-organisatsioonidest jt. Siin on kohane võrrelda meie ja Saksa DV olusid, tuua näiteid. Tekstid kirjavahetusest õpetavad suhtlemisoskust, õpetaja asjakohased küsimused aitavad teemat arendada. Kodumaa-armastust, sõprustunnet, huvi geograafia kui aine vastu on tekstis «In der Geographiestunde».

Mitmed tekstid on pioneeritööst. Jutustame tublidest pioneeridest ja toome neid eeskujuks.

Õpiku lõpus on tekstid, mis kordavad õpitut teemasid: «Perekond», «Kodu», «Päev».

5. klassi õpiku teemaatika on tihedalt seotud 4. klassi omandatuga, mis eeldab pidevat kordamist. Kordamine on iga võõrkeeletunniga lahutamatu kaasaskäiv. Kordamine on suulise eelnevuse kõrval 4. ja 5. klassi töö juhtprintsipi. Selle keskne asend tuleneb vajadusest varem õpitut meenutada ja aktiveerida. Selleks aga on vaja järjekindlalt arendada 4. ja 5. klasside õpilaste mõtetegevust, et see muutuks paindlikuks ja loominguiliseks.

Huvitav lisamaterjal 5. klassi õppekomplektis on veel L. Sõrmuse «Leseheft», mis pakub hulgaliselt huvitavat lugemismaterjali ja võimaldab käsitleda kasvatustöö mitmeid aspekte. Kogu raamatukest läbib rõõmus huumor, nalja ja naljakat on igal pool, vaja on osata seda vaid näha (vt. palad nr. 31, 44, 48, 51, 52, 53, 67, 6, 11, 13, 16, 18, 19, 20). Käsitletakse sõpruse teemat (vt. pala nr. 4), tööarmastust (30, 61), tutvustatakse agroofi elukutset (vt. 26), propageeritakse kehakultuuri ja sporti (40). Tekstid nr. 68, 72, 74, 75, 63 pakuvad materjali loodusteema käsitlemiseks.

Humoorikate lugude kõrval on ka tõsiseid ja patriootilist laadi tekste (vt. 1, 2, 3). Tore tekst on nr. 23: me tahame õppida ja kohe täna teeme midagi ära. Olulised on tekstid, kus õpilane peab võtma seisukoha, kuidas oleks õige (vt. 34, 35, 62, 64). Kaks viimast teksti on abivalmidusest. Tekst nr. 66 õpetab lugu pidama tarkusest.

Tekstid «Leseheftis» on lühikesed ja keeleliselt suhteliselt lihtsad, mistõttu need on hea lisamaterjal, võimaldades tugevamatel õpilastel lugeda rohkem ja nõrgematel vähem.

Kasvatustöös domineerib kogu 5. klassi õppekomplektis positiivse eluhoiaku kujundamine.

Uuel viisaastakul on meie haridusele tähelepanu keskpunktis kvaliteet — kool ei pea lihtsalt õpetama, vaid ka inimese vaimseid ja kehalisi võimeid arendama. Pidevalt toimub hariduse sisu uuemine, mille üks suund on õpetamise ja kasvatamise seose tugevdamine. Taotleda igas keeletunnis omaette, eelmisest tunnist erinevat kasvatuseesmärki oleks liigne formalism, kuid igas tunnis me nii või teisiti kasvatame õpilast töövõtte või meetodi, käitumismomendi, iga olukorraga. Oluline on see, millises suunas kogu õpetajate poolt esitatu läheb.

Head pedagoogid teavad, et igal lapsel on kasulikuks ühiskonnaliikmeks kujunemisel vaja arendada enesedistsipliini. Eelkõige peab laps mõistma oma töö eesmärki ja tundma teiste ees selle täitmise vastutust. Seepärast tuleb koolitöö muuta huvitavaks ja elavaks.

Mitte ainult õpilaste pärast, ka õpetajal endal on huvitav õpetada loominguliselt, naeratada ise ja näha vastunaeratusi.

Kirjandus

1. Bondarenko, S. Millest on tingitud õpiraskused? Tallinn, 1980.
2. Das Schulkind von sechs bis zehn. Berlin, 1978.
3. Deutsch IV. Lehrbuch. Tallinn, 1980. H. Toom, E. Vihman.
4. Deutsch V. Lehrbuch. Tallinn, 1981. R. Selg, L. Sõrmus.
5. Emale-isale. Nõuandeid lastevanematele. Tallinn, 1968.
6. Ideeline kasvatustöö tunnis. Ideelise kasvatuse võimalusi humanitaarainetes. Tallinn, 1977.
7. Ideeline kasvatustöö tunnis. Kasvatava õpetamise lähtekohti. Tallinn, 1977.
8. Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele. Tallinn, 1977.
9. Kurenit, A. Tahte kasvatamine. Tallinn, 1976.
10. Laan, M. Metoodiline juhend saksa keele õpetamiseks IV klassis. Tallinn, 1980.
11. Pedagoogikateaduselt koolipraktikale. Kommunistliku kasvatuse teooria ja praktika. Tallinn, 1976.
12. Selg, R. Sõrmus, L. Metoodiline juhend saksa keele õpetamiseks V klassis. Tallinn, 1981.
13. Спок, В. Теie laps. Tallinn, 1976.
14. Златогорская Р. Л. В помощь будущему учителю немецкого языка. Москва, 1978.
15. «Иностранные языки в школе», 1980, № 1, 3, 5.
16. Коммунистическое воспитание учащихся-эстонцев в процессе обучения русскому языку. Таллин, 1978.
17. Пути повышения эффективности обучения немецкому языку. Иваново, 1961.

MEILT JA MUJALT

□ «Meid juhivad partei» on Valgevene pioneeride NLKP XXVI kongressile pühendatud ekspeditsiooni deviis. Ekspeditsiooni materjalid avaldas vabariiklik ajaleht «Zorka».

Ekspeditsiooni esimesel etapil «Meie aja mõistus, au ja südametunnistus» koguti materjali Lenini partei ja kommunistide kuulsate tegude kohta.

Artiklites ja joonistes, sõnumites ning kirjades ajalehele jutustasid lapsed oma kodustest ja naabritest, kaasmaalastest ja šeffidest — kõigist neist, kes on neile eeskujuks tööarmastuse, julguse, mehisuse, sõnapidamise ja teadmisanuga.

Teine etapp «Meie kodupiirkond muutub aasta-aastalt kaunimaks» andis võimaluse «Zorka» lugejail rohkem teada saada koduvabariigi tänapäevast, muutustest, mis toimunud kümnendal viisaastakul linnades ja külades.

Kolmas ekspeditsiooni etapp on pühendatud Valgevene pioneeride ja koolinoorte headele tegudele, nende raportile NLKP XXVI kongressile.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Näitvahendite valik abikooli loodusõpetuse tunnis

ANTS REINMAA

Õppematerjali näitlikustamise nõue on nõukogude pedagoogika üks juhtideid. Ehkki eri didaktikud interpreteerivad paljusid näitlikkusega seonduvaid küsimusi erinevalt, ollakse üksmeelsed nägema sõltuvust õpetamisel kasutatava näitlikkuse ja õpetamise efektiivsuse vahel. L. Zankovi (4), A. Langi (7), E. Mingazovi (9), I. Lerner (8), G. Štšukina (13) ja J. Babanski (1) töödest järeldub, et mida oskuslikum on näitmaterjali valik ja mida täiuslikum näitlikkuse seostamine teiste õpetamise meetoditega, seda efektiivsem on õppematerjali omandamine. See seaduspärasus on täielikult maksev ka vaimselt alaarenenud laste õpetamisel. Samal ajal peab näitlikustamine abikoolis erinema põhikoolis tehtavast. Uurimused kinnitavad, et näitliku materjaliga töötamisel esineb vaimselt alaarenenud laste tunnetustegevuses olulisi erinevusi, võrreldes nende normaalsete eakaaslaste tunnetustegevusega. Need erinevused avalduvad nii pildimaterjali tajumisel (3), naturaalse näitliku materjali kasutamisel (11) kui ka mitmetel muudel näitlikustamise tüüpjuhtudel (2; 10). Tulenevalt abikooli õpilaste tunnetustegevuse isearasustest on näitlikustamisel eriline osatähtsus vaimselt alaarenenud õpilaste mõtlemisprotsesside suunamisel (12). Seepärast peetakse vajalikuks abikooli tundi viia eelkõige rohkem näitlikku materjali. Ent näitmaterjali rohkus ei tähenda veel näitlikustamise täiuslikkust. Abikooli jaoks on määrava tähtsusega see, kuidas õpetaja õpilaste tunnetustegevust näitmaterjali abil organiseerib. Nagu järeldub uurimustest, sõltub näitlikustamise efektiivsus tervikuna sellest, milliseid näitlikkuse liike ja milliseid seoseid erinevates näitlikustamise funktsioonides kasutatakse (5; 6).

Loodusõpetuse õpetamine abikoolis eeldab õppematerjali mitmekesist näitlikustamist. Just eri näitlikustamisviiside varieerimisega on võimalik saavutada õpitava mõistmine ja püsivam säilimine õpilaste mälus. Et loodusõpetuse õpetamisel tegeleme ümbritseva tegekkuse tundmaõppimisega, on oluline, et õpilastel loodavad kujutlused peegeldaksid seda adekvaatselt. Seepärast on arusaadav, miks loodusõpetuse õpetamisel on läbi aegade erilist tähelepanu osutatud naturaalsele näitmaterjalile. Ka abikoolides leiab naturaalne näit-

materjal sagedast kasutamist. Nii näiteks selgus 5. klassides tehtud uuringus, et uue materjali esitamine tunnis on kõige sagedamini näitlikustatud naturaalse materjaliga: 35,6% kõigist vestlusjuhtudest ja 26,5% kõigist jutustusjuhtudest. Naturaalset näitmaterjali kasutatakse mitmetel eesmärkidel, millest keskmised on võimalikult täpse kujutluse loomine õpitavast objektist (ainest); objektidevaheliste seoste olemuse avamine; huvi äratamine õppeaine vastu; õpilaste kõneline aktiveerimine; õpilaste vaatlusoskuse arendamine.

Tunniks naturaalse materjali kasutamist planeeriv õpetaja peaks tunni ettevalmistamisel tingimata otsustama järgmised küsimused: 1) millisel didaktilisel eesmärgil leiab näitlikustamine aset, 2) millisel tunni etapil töötada näitmaterjaliga, 3) mida teavad õpilased käsitletavast probleemist varem, 4) mida peavad õpilased teada saama näitmaterjali vahendusel, 5) milliste töökorraldustega suunata õpilased näitmaterjali mõtestatult tajuma, 6) millised peaksid olema õpilastele näitmaterjali alusel vastamiseks jõukohased küsimused, 7) mida peaks näitmaterjali alusel selgitama õpetaja, 8) milliste teiste näitlikustamisvõimalustega seostada näitlikustamine naturaalse materjaliga, 9) millised uued keelendid (sõnad, sõnaühendid) peaksid õpilased omandama.

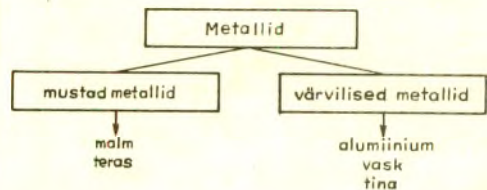
Sellise tegevusprogrammi koostamine kindlustab naturaalse näitmaterjaliga toimuva töö süsteemsuse. Naturaalne materjal iseenesest ei muuda veel tundi huvitavaks ja õpilasi arendavaks. See võib toimuda üksnes õpilaste tunnetustegevust vajaliku järjekindlusega suunates. Abikooli õpilaste jaoks on vaja mõtestada vägagi lihtsaid tajuobjekte. Õpetaja saab seda teha õpilastele näitmaterjali kohta küsimusi esitades või ise selgitusi andes. Ouline on tööd varieerida, lähtudes kasutatava näitlikustamise didaktilisest eesmärgist. On loomulik, et uue aine esmakäsitlemisel, kui kasutatava näitmaterjali alusel antakse õpilastele uusi teadmisi, on küsimusi, millele õpilased saavad vastata, vähem. Sellevõrra suurem on õpetaja selgituste osatähtsus. Kui aga vastava naturaalse näitmaterjali alusel toimub õpilaste teadmiste kinnistamine, on kasutatavate meetodiliste võtete vahetamine vastupidine: küsimustele, mida aine esitamisel selgitas õpetaja näitlikkuse alusel, vastavad sellel tööetapil õpilased.

Abikoolis, tulenevalt eelkõige vaimselt alarenenud õpilaste mälu ja mõtlemise iseärasustest, on hädavajalik ühendada erinevaid näitlikustamise viise. Kõige sagedamini on naturaalse näitmaterjaliga töötades vaja kasutada õppeskeeme, õppejooniseid ja sõnalist näitlikustamist (uute sõnade kirjapildi andmist ning tundmaõpitavate põhiseoste väljendamist kokkuvõtlike lausetena lugemiseks). Lihtsatel, õppeinformatsiooni süstematiseerimist võimaldavatel õppeskeemidel on abikooli

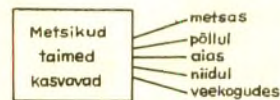
õpilaste tunnetustegevuse suunamisel suur väärtus.

Paraku aga kasutatakse koolipraktikas selliseid õppeskeeme piiratud. Näiteks oli üksnes 1,75% 5. klassides toimuvaid vestlusi uue aine esitamisel näitlikustatud õppeinformatsiooni sisu avava skeemiga. Vähesel määral sisaldavad selliseid skeeme töövihikud. Olemasolevates tingimustes tuleb õpetajal endal tunni ettevalmistamisel õppeskeem koostada ning leida selle kõige sobivam õpilastele esitamise moodus. Põhiliselt ühes tunnis kasutatav õppeskeem esitatakse harilikult tahvlile joonistatuna. Korduvat kasutamist leidvad õppeskeemid on mõttekas vormistada kas statsionaarsete seinatabelitena või lõhiktabelitena. Viimaste hoidmiseks on kõige paremad tingimused ainekabinetis, kus ka kasutamine käepärane.

Oma vormilt võivad õppeskeemid olla erisugused. Vormi määrab näitlikustatava õppeinformatsiooni sisu. Näiteks 5. klassis tuleks kasutada kujutluse loomiseks metallide jaotumisest mustadeks ja värvilisteks ühe võimaliku õppeskeemina alljärgnevat:



Näiteks 6. klassis sobiks metsikute taimede võimalikest kasvukohtadest kujutluse loomiseks õppeskeem:



Selliste õppeskeemide täitmine uue aine esmakäsitlemise etapil peaks toimuma vastavalt uue õppeinformatsiooni esitamisele. Näiteks 6. klassis, kus õpetajal on näitliku materjalina tundi toodud metsas, põllul jm. kasvavaid metsikuid taimi, mida õpilastele tutvustatakse, tuleks õppeskeemil märkida pärast ühe kasvurühmaga tutvumist ka selle taimerühma kasvukoha nimetus. Tutvunud niiviisi eri kasvukohtades kasvavate taimedega (igast rühmast 1–2 taimet), saab täidetud ka õppeskeem, millest on hea lähtuda teadmiste kinnistamisel. Selleks loetakse skeem läbi, suunatakse õpilased leidma klassi toodud taimede seas need, mis kasvavad metsas, põllul jm. Antakse ülesanne nimetada veel neis paigus kasvavaid metsikuid taimi, lastakse taimi võrrelda jms.

Teatud juhtudel on vaja seostada naturaalselt näitlikkust ning õppejoonist. Näiteks puitunud varre ehituse tundmaõppimisel 6. klas-

sis ei ole kujutlus puitunud varre eri osade paiknemisest omandatav üksnes tutvumisel puitunud varre ristlõikega kui naturaalse näitmaterjaliga. Õppejoonised, mis kujutavad puitunud varre rist- ja pikilõiget, aitavad õpilastel kujundada vajalikku teadmist. Tingimata tuleb sellistele õppejoonistele kirjutada ka tundmaõpitava objekti erinevaid osi tähistavad nimetused (antud näite puhul «koor», «kambium», «puit», «säsi»). Hea on, kui selliste õppejooniste tegemisel kasutatakse objekti üksikosade parema diferentseerimise eesmärgil erinevaid värvusi. Õppejooniseid on vaja lisaks naturaalsele näitlikkusele kasutada ka siis, kui nende abil on võimalik luua kujutlust mõnede tundmaõpitavate nähtuste dünaamikast. Näiteks 6. klassis on hea luua kujutlust isetolmlemisest ja risttolmlemisest nimetatud tolmlemisviise kujutavate õppejooniste abil. Sõltuvalt omandatava õppeinformatsiooni sisust võib olla otstarbekas seostada õppejoonist sõnalise näitlikkusega, mis täiendab seda. Näiteks risttolmlemist kujutaval õppejoonisel on all antud risttolmlejate taimede nimetused (kask, sarapuu, kuusk, levkoi, ristik, rukis, mais).

Abikoolile spetsiifiliseks võib pidada nõuet seostada naturaalne materjal järjekindlalt uute sõnade kirjapildiga. Uued sõnad on harilikult kas tundmaõpitava naturaalse materjali või selle üksikosade ning omaduste nimetused. Kui näiteks abikooli 5. klassi õpilastele tutvustatakse magnetiiti kivimit demonstreerides, siis on vaja, et lisaks naturaalse kivimi tajumisele saaksid õpilased kivimi nimetust ka lugeda. Kui näiteks 6. klassi õpilased tutvuvad õie ehitusega naturaalse näitmaterjali vahendusel, peab neil olema võimalus lugeda uusi keelendeid (antud juhul «õieraag», «õie-põhi», «tupplehed», «kroonlehed», «emakas», «tolmukad»). Peamine meetodiline viga, mis tegelikult koolitöös taolistel juhtudel tehakse, seisneb selles, et nende uute keelendite lugemine toimub lahus näitlikkusest või ei loeta neid üldse. Nii aga raskeneb õpilastel niigi raskustega kujuneva seose väljakujunemine objekti ja seda tähistavate keelendite vahel. Keeleliselt raskemate sõnade lugemine aitab neid omandada täpsetena. Vastasel juhul võivad õpilased uue naturaalse materjali tähistada oma sõnaga, mis on saadud õige keelendi ebatäpse kuulmise tulemusel (näiteks «marriiit», «magretiit», «malegiit» jt. abikooli 5. klassi õpilastel õige sõna «magnetiit» asemel).

Seostatult naturaalse näitmaterjaliga tuleb abikoolis sageli esitada õpilastele lugemiseks lühikokkuvõtet tundmaõpitavatest põhiseostest. Sellise lühikokkuvõtte esitamisel on õpetajal vaja igakülgelt läbi mõelda: 1) milline osa kogu õppeinformatsioonist kajastada lühikokkuvõttes, 2) kuidas lühikokkuvõtte struktureerida nii, et see oleks oma vormilt võimalikult näitlik, 3) milliseid meetodilisi võtteid kasutada lühikokkuvõttega töötamiseks.

TRÜ eripedagoogika kateedri uuringud abi-

koolile sobivate näitvahendite väljatöötamiseks annavad alust soovitada selliseid lühikokkuvõtteid vormistada sagedamini tabelina. Näiteks 6. klassis tutvumisel puitunud varre ehitusega võiks õppeinformatsiooni kontsentraadi esitada järgmise õppetabelina.

PUITUNUD VARRE OSAD JA NENDE TÄHTSUS

Varre osa	Tähtsus
Koor	Ümbritseb vart. Vanadel vartel moodustab korsa. Siseküljel niinerakud. Siseküljel juhib orgaanilisi aineid.
Kambium	Võimaldab varre jämedaks kasvamist. Kahjustub vigastamisel.
Puit	koosneb puidukiududest. Sisaldab puidusooni. Juhib vett ja mineraalsooli. On tugev.
Säsi	Asub varre südamikus. Säilitab orgaanilise aine tagavarasid. On varre kõige pehmem osa.

Lühikokkuvõte võib olla vormistatud ka n.-õ. loogiliselt lühilause või sõnaühenditena, mille alusel õpilased valmistuvad jütustama. Sellise kokkuvõtte näiteks võiks olla 6. klassis teemal «Porgand» kasutatav materjal.

Porgand — kaheaastane taim

1. e l u a a s t a l: lühenenud vars; pikkade rootsudega leherosett; toitained kogunevad taime juuresse; taim ei õitse; vilju ei teki; seemneid ei saa.

2. e l u a a s t a l: kõrged varred; varrele kinnituvad lehed ja õied; taim õitseb; valmivad ogadega viljad; viljades valmivad seemned; taim närtsib ja hävib lõplikult.

Lühikokkuvõttega töötamiseks sobivate meetodiliste võtete valik sõltub suuresti kokkuvõtte vormist.

Eespool vaatlesime peamisi võimalusi, mis on iseloomulikud naturaalse näitliku materjali kasutamise seostamisele teiste näitlikustamismoodustega. Paljudes õppesituatsioonides aga pole naturaalse näitliku materjali kasutamine võimalik kas tunni tingimustes või pole otstarbekas. Nii näiteks on kujutlus vere koostisest abikooli 8. klassi õpilastele hästi loodav õppejoonise abil. Sellel õppejoonisel peaksid olema kujutatud vere valgelibled ja punalibled ning neid ümbritsev vereplasma.

Kui materjali mõistmiseks on vaja võimalikult täpset kujutlust tundmaõpitava objekti üksikosade ruumisuhetest, tuleks eelkõige kasutada näitvahendeid, mis võimaldavad kujutluse saamist nendest suhetest. Nii näiteks tuleks silma ehituse tundmaõppimist alustada vastavalt mulaažilt. Ruumilisi näitvahendeid kasutatakse kõrvuti tasapinnaliste näitvahenditega (õppejoonis või seinatabel silma ehitusest). Sellise vajaduse tingivad vaimselt ala-

arenenud õpilastel esinevad taju defektid. See loomine sõnalise näitlikkusega on seejuures analoogne eelkirjeldatuga naturaalse materjali puhul.

Abikooli õpilaste teadmiste struktuuri uuringud on võimaldanud järeldada, et õpilastel on tõsiseid raskusi teatud mõistete vaheliste seoste omandamisega. Peaaegu iga tunni õppematerjali puhul on võimalik eristada õpilastel tõenäoliselt segiminevaid mõisteid. Eksperimentaalse õpetamisega tõestus, et sellist mõistete segiajamist on võimalik üsnagi edukalt vältida näitlikustamise erimoodusega. Selleks tuleks kasutada eri kujuga sõnakaarte. Näiteks 5. klassis teema «Vesi» käsitlemisel tutvuvad õpilased selliste mõistetega nagu «ookeanid» ja «mandrid». Mõistete segiajamise vältimiseks võiks kasutada ringi- ja ristkülikukujulisi sõnakaarte. Tutvustades õpilasi ookeani mõistega, asetab õpetaja tahvlile ristkülikukujulise sõnakaardi

ookeanid

ning selle juurde samakujulise

hüüglaslikud veekogud

Eelmisega tõenäoliselt segiminevaks mõisteks on «manner». Seepärast esitatakse ringi-

kujulisel alusel

suurec
maismaa
osad

ja selle juurde kuuluv

mandrid

Selliselt näitlikustatuna omandatakse muidu õpilaste teadvuses kergesti segiminevad mõisted algselt täpsematena. Vajaliku kinnistava töö tulemusel omandatakse mõisted püsivalt täpsetena ning nende jätkuv segiajamine on iseloomulik üksnes nõrgematele õpilastele.

Eespool käsitlesime vaid mõningaid abikooli loodusõpetuse tunni näitlikustamisega seotud küsimusi. Sellise valiku tegemisel probleemide piiritlemiseks lähtusime püüdest tutvustada mõningaid seni vähem kasutatud, ent abikooli seisukohalt äärmiselt vajalikke näitlikustamise võimalusi.

Kirjandus

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977.
2. Голикова Е. Т. Эффективность применения некоторых средств наглядности на уроках истории в 6-ом классе вспомогательной школы. — В сб.: XXVII Герценовские чтения. Дефектология. Научные доклады. Л., 1974.
3. Епифанцева А. И. Особенности восприятия картинки учащимися начальных классов вспомогательной школы. — В сб.: VI научная сессия по дефектологии. Тезисы докладов. М., 1971.
4. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М., 1966.
5. Капустин А. И., Синев В. Н. К исследованию функций наглядности в процессе формирования понятий у учащихся вспомогательной школы. — В сб.: Методические рекомендации к исследованию

проблем коррекционной работы в специальных школах. Киев, 1975.

6. Кафеманас Р. Б. Исследование эффективности сочетания разных форм наглядности на уроках географии во вспомогательной школе. — В сб.: Методические рекомендации к исследованию проблем коррекционной работы в специальных школах. Киев, 1975.

7. Ланг А. П. О понятии наглядности и ее роли в процессе познания и обучения. Таллин, 1967.

8. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976.

9. Мингазов Э. Г. Активизация познавательной деятельности учащихся средствами наглядности. Автореф. канд. дисс. М., 1969.

10. Пороцкая Т. И. Особенности использования учебных фильмов в процессе обучения учащихся вспомогательной школы. Автореф. канд. дисс. М., 1968.

11. Постовская В. А. Предметные уроки и экскурсии в 1—4 классах вспомогательной школы. М., 1962.

12. Процко Т. А. Роль наглядности в мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. — «Дефектология», 1972, № 2, с. 26—31.

13. Шукина Г. И. Принципы обучения. — В сб.: Педагогика школы. М., 1977.

MEILT JA MUJALT

□ Uhta Pioneeride ja Koolinoorte Palee pioneeraktiivikoolis töötab noorte kirjasaatjate ring. Selles osaleb linna kõigi koolide pioneere, kes on hästi kursis pioneerorganisatsioonide eluga. Noorkorrespondentide õppeplaanis on kohtumised Uhta vanimate kommunistide ja kommunistliku töö eesrindlastega, linna ajaloo ja töötraditsioonide tundmaõppimine. Kuuldust kirjutavad lapsed kooliseinalehtedes ning Pioneeride ja Koolinoorte Palee väljaannetes. Parimad noorte kirjutised ilmuvad linna ajalehes «Uhta».

□ «Hea taju loojad» — nii nimetatakse Dau-gavpils'i pioneeride maja juurde loodud puhkepäevaklubi. Seal toimuvad huvitavad kohtumised teenindustöötajate — ettekandjate, juuksurite, modelleerijatega. Klubis saavad lapsed rohkesti kasulikke teadmisi, näiteks kuidas hästi vastu võtta külalisi, luua hubast tähelepanelikkuse ja heasoovlikkuse õhk-konda, kuidas korraldada kogu perele puhkepäeva väikese peoga. Klubis võib saada uue maitsva tordi retsepti ja õppida kaunistama torti kreemiga, valima sobivat kleidimoodi, soengut.

Paljud õpilased käivad klubis oma vanematega. Klubi aktivistid organiseerivad massilisi puhkepäevavõistlusi, perekonnamatku, peoõhtuid jne.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»



KOOLIEELNE KASVATUS

Eneseteadvus ja rollimäng

SÄDE PLOOM

Millal kujuneb inimesel kujutus oma MINAST? Millised on eneseteadvuse kujunemise mehhanismid? Filosoofide ja psühholoogide vastused neile küsimustele on viimase saja aasta jooksul oluliselt muutunud. On esitatud palju erinevaid ja sageli diametraalselt vastupidiseid seisukohti eneseteadvuse tekke ja arengu kohta. Küsimus pole niivõrd eneseteadvuse tekkimise tähtaegades, kuivõrd printsiibis endas — kuidas mõista eneseteadvuse kujunemise objektiivseid tingimusi ja sümptoome. Raske on leida lapse eneseteadvuse geneetilise analüüsi ühtset printsiipi kõigi arenguastmete jaoks. See, mis ühel arenguperioodil on eneseteadvuse kujunemise põhiline tingimus, muutub järgmisel etapil teisejärguliseks või lakkab üldse olemast eneseteadvuse kujunemise faktor.

Varasemaid eneseteadvuse käsitlusi psühholoogias võib nimetada individualistlikeks.

Arvati, et lapse psüühiline areng toimub spontaanselt, sünnipäraste algete küpsemise teel (K. Bühler, W. Stern jt.) või siis individuaalse kohanemise teel ümbritseva keskkonnaga (H. Spencer, J. Piaget jt.).

Nii püüab W. Stern analüüsida lapse «enesetunnet» kui mingit eneseteadvuse-eelset seisundit, nähes selles kahte peamist tunnust:

1. isiksuse kui terviku tunne;
2. oma MINA eraldamine teistest.

Inimene hakkab teadvustama oma MINA, vastandades end teistele. Isemeelsust, kangekaelsust, enesearmastust ja auahrust vaatleb W. Stern kui esimesi selgelt eralduvaid isiksuse tundmusi. Soovist rõhutada oma isiksust pingutab laps maksimaalselt, et teha kõike ise (9).

I. Setšenov väidab, et koos välismaailma teadvustamisega areneb lapsel paralleelselt ka iseenda teadvustamine. On teada, et laps räägib küllalt kaua endast kolmandas isikus. Sellest üldtuntud faktist tehakse sageli järeldus, et laps ennast veel ei teadvusta. I. Setšenov seevastu näeb selles fakti eneseteadvuse varajast vormi — enese eraldamist oma tegevusest, mis kinnitub sel teel, et laps hakkab oma nime meeles pidama. Kaheaastane laps hakkab aktiivselt kinnitama oma sõltumatust ja isiksust. Just sel arenguperioodil tekib klassikaline vormel «mina ise» ja sellele eale nii iseloomulik negativism. Alles kolmeaastaselt, vahel isegi hiljem, hakkab laps mõistma asesõna «mina» tähendust ning hakkab endast järjekindlalt rääkima esimeses pöördes (7).

R. Zazzo (8) seob eneseteadvuse tekke alguse oma kujutise äratundmisega lapse poolt (näiteks peeglis, fotol, filmis). Peegelpildi abil toimub inimese identifitseerimine iseendaga. Võrreldes lapse käitumise mitmesuguseid vorme, tuleb R. Zazzo järeldusele, et teiste äratundmine eelneb alati iseenda äratundmisele. Kolmanda eluaasta lõpul hakkab laps oma peegelpilti nähes ilmutama teatud rahutust ning samaaegselt ka ilmset rahulolu. Näib, nagu oleks toimunud tema MINA kahestumine. Kõik see on seotud lapse kõne arenguga. Ta hakkab kasutama asesõna «mina». Samasse vanuseperioodi langeb R. Zazzo arvates ka lapse teadvuse kriis, mis väljendub negativismis. R. Zazzo seisukohti kinnitab oma uurimuste põhjal ka M. Mead (1).

Ühe viljakamaid seisukohti eneseteadvuse tekke ja arengu kohta on esitanud G. H. Mead, kes näeb MINA allikat sotsiaalsetes suhetes, kollektiivses tegevuses. Indiivid teadvustab ennast mitte otseselt, vaid kaudselt, antud sotsiaalse grupi vaatevinklist. Et teadvustada ennast, on vaja võtta üle teiste suhtumine endasse. Eneseteadvuse kujunemise protsessis tõstab G. H. Mead esile 3 peamist staadiumi:

1. Lihtne matkimine, kus laps imiteerib täiskasvanute tegevust, mõistmata selle mõtet (näiteks «loeb ajalehte»).

2. Mäng, mille käigus laps mängib mitmesuguseid rolle (ema, isa, arst jt.). See võraste

rollide mängimine laiendab lapse elukogemusi. Mängus vaatleb laps ennast justkui kõrvalseisja pilguga, teiste inimeste silmadega. Igal antud momendil kujutleb laps end kellegi teisena.

3. Organiseeritud kollektiivne mäng, mille käigus laps õpib vaatama enda peale terve grupi, n.ö. «üldistatud teise», mitte aga enam üksiku «teise» silmadega, omandades seega teatava käitumissüsteemi ja sellega seotud eneseteadvuse (6).

Nõukogude psühholoogidest on eneseteadvuse tekke ja arengu probleemidele enam tähelepanu pööranud S. Rubinstein, B. Ananjev, A. Bodaljev, L. Božovitš jt.

S. Rubinsteini arvates kujuneb lapse eneseteadvus ühelt poolt juba väikelapsel seoses tema tahteliste liigutuste arenguga, teiselt poolt eelkoolieas seoses eneseteeninduse keeruliste vormidega.

B. Ananjev (2) seab lapse eneseteadvuse kujunemise sõltuvusse konkreetsest tegevusest. Eneseteadvuse kujunemise esimeseks staadiumiks on üleminek juhuslikult tegevusest sihipärastele tegudele. See toimub ainult täiskasvanu abiga. Lapse esemeline tegevus on lapse ja täiskasvanu ühine tegevus, milles täiskasvanul on juhtiv osa. Järgmine etapp on iseenda eraldamine oma tegevusest, mis seostub kõne ja kujundilise mõtlemise arenguga. Eneseteadvuse kujunemise kolmas staadium on üleminek oma tegevuse teadvustamiselt isiklike omaduste teadvustamisele. Kuid noorem koolieelik ei oska veel eraldada oma isiklike omadusi esemelistest ja välis-tunnustest. Ta ei tee veel vahet «mina» ja «minu» vahel.

Otsustavat osa lapse eneseteadvuse kujunemisel etendab enesehinnang. Enesehinnang on lapse teadliku tegevuse üks keerulisemaid produkte. Esialgu kujutab lapse hinnang endale ja oma tegudele vaid teiste antud hinnangu teadmist. Oma olemuselt pole see veel enesehinnang. Alles hiljem kujuneb lapsel mingi iseseisev ettekujutus iseendast ja sedagi algul mitte niivõrd isiklike omaduste, kuivõrd esemeliste ja väliste tunnuste põhjal.

Kuid kujutluse tekkimine iseendast on võimalik üksnes koos kõne tekke ja arenguga. Juba L. Vögotski märkis, et mahajäämus kõnes toob endaga paratamatult kaasa mahajäämuse kujutluse arengus (3). Tänu kõne arengule muutub rikkamaks lapse suhtlemine teda ümbritsevate inimestega. Kõne abil reguleeritakse lapse käitumist vastavalt ümbritseva keskkonna nõudmistele. Lõpuks sõltub lapse kõne arengust ka tema mäng, mis on teatavasti lapse isiksuse arengu juhtivaks tegevuseks eelkoolieas.

Niisiis ei teadvusta laps ennast kohe. Algul eksisteerib ta pigem objektina teiste inimeste jaoks kui subjektina enda suhtes. Lapse eneseteadvuse arengus saab määravaks tema lülitumine üha uutesse tegevustesse ja suhetesse. Lapse põhitegevus, mis valmistab teda ette

tulevaseks eluks, on mäng. Mängides omandab laps sotsiaalsed normid, mänguga areneb lapse isiksus.

Mängu erakordselt tähtsat osa lapse isiksuse arengus on tunnistanud kõik uurijad. Nii peab G. H. Mead (6) mängu MINA-mudeli kujunemise loomulikuks mehhanismiks. «Et teadvustada ennast, peab võtma osa kollektiivsest tegevusest, õppima tegutsema enda suhtes nii, nagu tegutsevad ümbritsevad inimesed, teiste sõnadega, peab üle võtma teise rolli või teiste suhtumise iseendasse» (6, lk. 89).

L. Vögotski rõhutas korduvalt, et ainult ühiskondliku kogemuse omandamisprotsessis toimub lapse isiksuse areng. Seepärast pole õige vaadata mängule kui tegevusetusele, kui ajaraiskamisele. «Mäng on lapse elav sotsiaalne, kollektiivne kogemus ja kujutab endast selles suhtes täiesti asendamatu kasvatustvahendit. Asetades last iga kord üha uutesse situatsioonidesse, allutades teda üha uutele tingimustele, sunnib mäng last mitmekesis-tama oma liigutuste sotsiaalset koordinaatsiooni ja õpetab teda nii, nagu ei ükski teine kasvatusvaldkond. Allutades lapse kogu käitumise teatud reeglitele, tingimustele, õpetab mäng arukat ja teadlikku käitumist» (4, lk. 100).

L. Vögotski seisukohti on oma töödes edasi arendanud A. Luria, A. Leontjev, D. Elkonin, A. Zaporozets. Rollimängu olemust ja funktsioone on põhjalikumalt oma töödes käsitlenud D. Elkonin. «Rollimäng on lapse arengu juhtivaks tegevuseks eelkoolieas. Selles võtavad lapsed endale täiskasvanute rolle ja reprodutseerivad üldistatud kujul spetsiaalselt loodud mängutingimustes täiskasvanute tegevust ja nende omavahelisi suhteid» (10, lk. 152).

Avastanud enda jaoks täiskasvanute uue ja tõsise maailma, soovib laps sellest aktiivselt osa võtta.

Rollimängus realiseerib ta oma soovi elada ühist elu täiskasvanutega ning kuigi see elu kulgeb vaid kujutlustes, haarab ta last tervikuna.

Kuidas tekib rollimäng?

Kolmandal eluaastal, nn. kriitilisel perioodil hakkavad lapsed keelduma täiskasvanute abist. See püüd iseseisvusele on rollimängu tekkimise ja arengu olulisi eeldusi. Kuid selleks, et laps saaks endale võtta teatud rolli, peab tegelikkuse sfäär, mida mängus kujutatakse, olema talle tuttav. Mida vähem on lapsel kogemusi, seda vaesem ja ühekülgsem on tema mäng. Kui nooremad lapsed jäljendavad peamiselt täiskasvanute tegevuse välist külge, siis eelkooliea keskmises astmes reprodutseeritakse juba inimestevahelisi suhteid. Lapsed kujutavad mängus harva konkreetseid täiskasvanuid. Tavaliselt on see täiskasvanu — teatud ühiskondliku funktsiooni kandja. Seega on lapse käitumine rollimängus vahetu ainult oma vormilt. Tegelikult psühho-

loogilise sisu poolest on see vahendatud. Algul on selliseks käitumist vahendavaks lüliks teise inimese üldistatud kujutis. Hiljem hakkavad lapse käitumist vahendama mitmesugused reeglid, moraalnormid, lõpuks täiskasvanud inimese maailmavaade. Algul varjatud, seejärel üha selgepiirilisemate mängureeglite kaudu omandab laps järk-järgult teatud sotsiaalsed normid ja hinnangud. Allumist rollireeglitele kontrollitakse nii lapse enda kui ka tema mängukaaslaste poolt erakordselt rangelt.

Võrreldes rollimängu nooremas ja keskmises eelkoolieas, märgib D. Elkonin, et nooremas eelkoolieas tekivad konfliktid ja tülid mitte rolli, vaid teatud eseme pärast, mida rollimängus kasutatakse. Keskmises eelkoolieas formuleeritakse roll enne mängu algust ja peamised «tülid» tekivad rollide pärast. Esiplaanile astuvad mängus inimestevahelised suhted. Tegevusel on üldistatud iseloom.

D. Elkonini seisukohti jagab A. Zaporozets, kes vaatleb üksikasjalisemalt rollimängu arengut eri vanuseastmetel eelkoolieas. Üleminekuks varasest lapseast eelkooliikka on kolmas eluaasta. Sel perioodil on laste mäng oma sisult vaene ning kujutab endast enamasti ühtede ja samade tegevuste ühekülgset kordamist. Kolmanda eluaasta lõpuks ilmuvad rollimängu lihtsamad vormid. Lapsed kujutavad neile tuntud täiskasvanuid: ema, kasvatajat, arsti jt. Uute tegevusliikide kaudu laiendab laps oma kogemust, omandab uusi teadmisi ja oskusi.

Neljandal eluaastal suureneb sõna osa lapse tunnetustegevuses ja käitumise reguleerijana. Sel perioodil tõrjub süzeeline rollimäng järkjärgult välja primitiivsemad mänguvormid. Oma mängudes reprodutseerivad lapsed sündmusi perekonnaelust, lasteaiast, ümbritsevate täiskasvanute igapäevasest tööst.

Viiandal eluaastal pole täidetavate rollide hulk veel suur, kuid rikkamaks on muutunud rollimängude sisu. Oma kõrgtaseme saavutab rollimäng V. Zaporozetsi arvates kuuendal eluaastal. Selleks ajaks on mängude süžeed muutunud keerulisemaks. Lapsed on võimelised mängima kaua ja sisukalt. Oma mängus kujutavad nad mitte ainult täiskasvanute tegevust, vaid ka inimestevahelisi suhteid. Tänu rollimängule muutub täpsemaks lapse ettekujutus ümbritsevast tegelikkusest, areneb kujutus ja tahe. A. Zaporozets rõhutab, et just eelkoolieas saab alguse õige suhtumine ümbritsevasse, iseendasse ja oma tegevusse (5).

Püüdes avada rollimängu psühholoogilist olemust, huvitab meid eelkõige see, mis määrab mängus lapse isiksuse ja tema teadvuse arengu. Muutused üksikutes psüühilistes protsessides on mängu puhul selgelt täheldatavad ja isegi mõõdetavad, kuid nende taga on peidus palju olulisemad, ehkki mitte nii selgelt nähtavad muutused lapse teadvuses. Rollimängu põhiline paradoks seisnebki D. Elkonini arvates selles, et kujutades endast maksimaalselt vaba ja emotsionaalset tegevust, on

mäng samal ajal lapse eneseteadvuse allikas. See toimub rolli ja selles sisalduva reegli kaudu. Mängus tekib lapsel mitmesuguseid muid soove, kuid ta loobub nendest täidetava rolli kasuks. Tänu sellele õpib ta mõistma, millised tema soovidest on tähtsamad. Oskus allutada vähem tähtsaid soove tähtsamatele on tahte arengu peamine eeldus. Tänu sellele õpib laps tegema seda, mida vaja, aga mitte ainult seda, mida ta sel hetkel soovib.

L. Vögotski on öelnud, et just eelkoolieas seoses lapse mängu (resp. rollimängu) arenguga saab võimalikuks uus õpetamise tüüp: laps teeb seda, mida soovib, kuid soovib seda, mida soovib tema kasvataja.

Seda, et laps allub mingile reeglile kergemini siis, kui see on seotud mängurolliga, on väitnud ka mitmed teised autorid: A. Zaporozets, L. Slavina, Z. Manuilenko.

Teisest küljest, tänu sellele, et laps kujutab rollimängus täiskasvanud inimest, kannab tema isiklik käitumine kahesugust iseloomu: see on üheaegselt tema tegevus ja ka selle täiskasvanu tegevus, kelle rolli ta täidab. Nende kahe tegevuse alalise vastandamise tulemusena saab võimalikuks lapse enda eraldamine täiskasvanuist mitte ainult reaalses praktilises tegevuses, vaid ka teadvuses. Ta hakkab teadvustama ennast kui LAST, kes alles tulevikus saab täiskasvanuks. Sellist teadvustamist peab D. Elkonin eneseteadvuse esimeseks astmeks. See ei teki üksnes mängus, kuid just mängule kuulub eneseteadvuse kujunemises eriti tähtis osa.

Uute käitumismotiivide tekkimine, eetiliste normide esialgne omandamine, tahte aremine — kõik need muutused, mis toob endaga kaasa mäng (resp. rollimäng), tingivad seda, et koolieelse ea lõpuks tekib lapsel eneseteadvuse esialgne vorm, tekib uus käitumise tüüp, mida D. Elkonin nimetab «isiksuse käitumiseks».

Kirjandus

1. A Handbook of child psychology. 2 ed. rev. By John E. Anderson. New York Russel & Russel, 1967.
2. А н а н ь е в В. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. «Известия АПН РСФСР», вып. 18. М.-Лен., 1948.
3. В ы г о т с к и й Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
4. В ы г о т с к и й Л. С. Педагогическая психология. М., 1926.
5. З а п о р о з е ц А. В. Психология. М., 1965.
6. К о н И. С., Ш а л и н Д. Н. Д. Г. Мид и проблема человеческого Я. — «Вопросы философии», 1969, № 12.
7. С е ч е н о в И. М. Психологические этюды. Спб., 1873.
8. Развитие ребёнка. М., 1968.
9. Ш т е р н В. Психология раннего детства — до шестилетнего возраста. Пг., 1915.
10. Э л ь к о н и н Д. Б. Детская психология. М., 1960.

Õppetöö korraldusest Tartu ülikoolis XVII sajandil ja XVIII sajandi algul

HELMUT PIIRIMÄE

1982. a. tähistame Tartu ülikooli 350 aasta juubelit. Läheneva suure tähtpäeva eel heidame pilgu selle õppeasutuse tegevusse Rootsi võimu perioodil ehk nn. rootsi ajal. Meenu-tame, et Liivimaa kindralkuberneri Johan Skytte eestvõttel ja organiseerimisel ning kuningast Gustav II Adolphi poolt 30. juunil 1632. a. allakirjutatud asutamisekirja alusel rajatud ülikool avati pidulikult 15. oktoobril (uue kalendri järgi 25. okt.) 1632. a.¹

Käesolevas artiklis on võetud vaatluse alla see osa ülikooli tegevusest, mis kõige enam vastab pedagoogilise ajakirja profiilile: kuidas toimus tolle aja ülikoolis õppetöö.

Nagu see oli tavaline tolle aja ülikoolidele, nii oli ka Tartus XVII saj. — XVIII saj. algul 4 teaduskonda: filosoofia-, usu-, õigus- ja arstiteaduskond. Kõik üliõpilased alustasid õppimist filosoofiateaduskonnas, mis andis üldisema kõrgema hariduse ja oli eelaste mingile

erialale spetsialiseerumisel. Seetõttu on filosoofiateaduskonda õigusega võrreldud inglise-ameerika kolledžiga. Tuleb aga arvestada, et oma aja vaatekohalt polnudki spetsialiseerumine kõige tähtsam, sest tolle aja teadlane püüdis olla kõikteadja. Filosoofiateaduskonna ainevaldkonna ulatust näitab asjaolu, et peale metafüüsika, loogika ja eetika õpetati seal ka ajalugu, foneetikat, kreeka keelt ja idakeeli, kõnekunsti ning poeesiat, matemaatikat, astronoomiat ja palju muudki. Pole siis imestada, et õppimiseks filosoofiateaduskonnas kulus tavaliselt 6 aastat. Alles pärast seda järgnes spetsialiseerumine — veel kolm aastat samas või mõnes muus teaduskonnas. Seega oli õpiaeg ülikoolis normaalselt 9 aastat. Tavaliselt nii kaua ühes ülikoolis ei õpitud, sest ühtsete programmide puududes oli kasulik omandada teadmisi mitmes ülikoolis. Paljud asusid tööle pärast mõneaastast õppimist filosoofiateaduskonnas.

Academia Gustaviana päevil ei esitatud üliõpilaseks vastuvõtmisel mingeid kindlaid nõudeid eelneva hariduse ega vanuse suhtes. Sellised nõuded oleksid olnud tegelikult ka väga raskesti elluviidavad, sest ühegi kooli lõpetamisel ei antud välja lõputunnistust ega diplomit, koolis käisid aga ainult need lapsed, kellel kodus polnud koduõpetajat ega kasvatajat. Sellest tulevalt algas koolitee seda hiljem, mida jõukamad olid vanemad. Kuningakojas õpetasid sageli filosoofid ja teadlased, enamikul vaeste vanemate lastest tuli koolis omandada ka algharidus (koduõpetuse kaudu võidi saada vaid lugemisõigus). Paljude kõrgkoolide, sealhulgas Tartu ülikooli suureks külgetõmbejõuks oli, et siin ei nõutud õppemaksu, enamik üliõpilasi oli ühistoidul või sai stipendiumi. Ainsad piiravad asjaolud ülikoolis õppimisele olid seega vaid eelteadmised ja oskused, mis olid vajalikud õppetööst osavõtuks. Tuli osata hästi ladina keelt, et suuta jälgida professorite ettelugemisi ja üles kirjutada dikteeritavat. Noorel tudengil pidi olema eelharidust, et mõista loenguid filosoofiast, millega ülikoolistuudium peale hakkas.

Ülikooli teisel tegevusperioodil olid kehtestatud juba kindlad nõuded ülikoolile eelneva haridustee kohta. Tartu ülikooli põhiseaduses oli öeldud, et kõik peavad olema läbi käinud triviaalkooli ja gümnaasiumi.² Lisaks sellele pidid kõik, kes tulid koolist või teistest ülikoolidest Tartu ülikooli rektori juurde immatrikuleerimispalvega, minema rektori käsu filosoofiateaduskonna dekaani juurde, kes kontrollis nende teadmisi. Vastu ei võetud neid, kelle teadmised osutusid nõrkadeks ja keda seetõttu ei loetud ülikooli jaoks sobivaks.

¹ Vt. H. Piirimäe. Kui Tartust sai ülikoolilinn — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 1, lk. 76—81.

² Tartu Riikliku Ülikooli Teadusliku Raamatukogu Käskkirjade ja Haruldaste Raamatute Osakond (Edaspidi TRÜ TR KHO), f. 7, s.-ü. 2, l. 14 p.

Ülikooli tegevusaja jooksul on püütud veelgi tõsta nõudlikkust vastuvõetavate üliõpilaste suhtes. 19. dets. 1695. a. pöördus kuningas Karl XI ülikooli kantseri feldmarssal J. J. Hastferi poole spetsiaalse kirjaga, milles meenutas koolide ja gümnaasiumide määrust, kus on ette kirjutatud, et noori inimesi ei tohi lubada ülikoolidesse enne, kui neil on vundament, mille alusel nad võivad suurendada oma haridust.³ Järgmiseks kirjeldatakse mõnede noormeeste omavoli, kes on tulnud ülikooli ilma tunnistuseta, sest õpetajad pole andnud neile seda põhjusel, et nad pole olnud küllalt virgad või et neil pole põhjalikke teadmisi. Nüüd annab kuningas käsu, et rektor saadaks sellised õpilased kooli või annaks nagu hulkurid sõjaväkke.

Kirja järgmises osas andis kuningas juhtnõore ka senisest rangema kontrolli kehtestamiseks üliõpilaste õpingute üle. Professorid peavad teadma, kuidas üliõpilased kasutavad oma aega. Kui keegi lahkub ülikoolist, et minna tagasi oma kodukihelkonda või mujale lapsi õpetama, peab professor sellist tudengit eksamineerima, «et ka need, kes neid vajavad, võiksid olla kindlad nende võimetes ja oskustes». Eriti hoolikalt pidid üliõpilaste elu ja virkust õpinguis jälgima need professorid, kes olid üliõpilasorganisatsioonide — natsioonide inspektorid.

Sama probleemi juurde pöördus Karl XII tagasi kirjas ülikooli kantserile Erik Dahlberghile 25. veebr. 1698. a.⁴ Ajendiks oli asjaolu, et Upsala ülikooli rektor on olnud sunnitud vastu võtma 7—10-aastasi poisse, kes on tulnud ülikooli isegi ilma vanemate teadmata. Kuningas käskis sellised poisid tagasi saata, sest neid ei saa ülikoolis kasutada. Kui aga vanemad soovivad noori poisse lasta ülikooli «sisse kirjutada», seejuures tavalisi makse makstes, ei tohi vanemaid ära hirmutada oma lapsi ülikooli saatmast. Seega tegi kuningas ilmselt osalise järeleandmise vana traditsiooni suunas.

Nagu see oli tavaline, jagunes õppeaasta kaheks semestriks, millest esimene kestis septembrist toomapäevani (21. dets.), teine — kolmekuningapäevast (6. jaan.) suveni, kusjuures kevadsemestrit katkestas kahenädalane lihavõttevaheaeg.⁵ Suvevaheaja kestuseks pidi olema 30 päeva, kuid tegelikult kippus see pikemaks venima, sest linnast lahkunud tudengid ei jõudnud õigeaks ajaks tagasi. Vahel on ka professorid venitanud loengute algusega, nii et rektoril või isegi prokantsleril tuli septembri keskel või veebruari algul mõnele neist tema kohustusi meelde tuletada.

Ülikooli konsistooriumi istungil 5. veebr. 1692. a. avaldas rektor oma nõrdimust, et loengud pole sellel aastal üldse veel alanud ja nõudis, et alustataks viivitamatult.⁶

Õppetöö põhivormiks olid ladinakeelsed loengud. Ülikooli senati (professorite täiskogu) teisel istungil 31. okt. 1632. a. määrati kõikidele professoritele loengupidamiseks kindlad kellaajad, millest jääb mulje, et esialgse korra kohaselt pidi iga professor iga päev ühe tunni loenguid pidama.⁷ Loenguid alustasid teoloog ja ajaloolane kell 7 hommikul, kella 8—9-ni lugesid jurist ja loogik, järgmise tunni teoloog ja poeet, kella 10—13-ni oli vaheaeg. Teine voor kestis 13.—16-ni, alustasid kreeka keele professor ja matemaatik, kella 14—15-ni olid loengud kõnekunstist ja heebrea keelest, viimased tunnid olid antud meedikule ja eetikaprofessorile. Hiljem kujunes tavaks, et professor pidi lugema «avalikke loenguid» 4 tundi nädalas, lisaks sellele veel «privaatselt». Kuivõrd usinalt sellest korrast kinni peeti, onenes igast professorist endast. Igatahes pidas Joh. Skytte algusest peale vajalikuks teatud arvestust. Nimetades üliõpilase B. Brusaeuse 1632. a. ülikooli pedelli, määras ülikooli rajaja talle 20 taalrit (ilmselt riigitaalrit) selle eest, et ta noteeriks kõik loengud.⁸ Ülikooli teisel tegevusperioodil otsustati rektori ja prokantsleri pealekäimisel 1695. a. sisse seada diaarium (päevik) peetud loengute registreerimiseks.⁹

Tolle aja tava kohaselt professorite enamik tõepoolest «luges» selle sõna otseses tähenduses, s. o. professor luges ette valmiskirjutatud teksti. Ülikooli põhiseaduses olid koguni kindlaks määratud põhiautorid või üksikud raamatud, mille järgi tuli «lugeda». Erinõudena filosoofiliste distsipliinide õpetamisel oli ülikooli konstitutsioonis fikseeritud seisukoht, et ainet tuleb esitada selgelt ja ülevaatliselt, vältides skolastikat ja metafüüsilisi spekulatsioone.¹⁰ Osa professoreid lihtsalt dikteeris oma kommentaare mõne autori tööle.

Üliõpilastele olid loengud kohustuslikud, varase alguse tõttu esines aga «sissemagamist». Selle vältimiseks pidid professorid, dekaanid ja rektor valvama üliõpilaste virkuse üle. Põhiseaduse kohaselt pidid kõik üliõpilased kirjutama end avalikele loengutele ja neil ka käima, professoril pidi loengul kaasas

⁶ Samas, s. ü. 24, l. 99.

⁷ Tartu Ülikooli (Academia Gustaviana) senati protokollid. I 1632—1634. Tartu, 1978, lk. 22—25.

⁸ Tartu ülikooli ajaloo allikaid. I Academia Gustaviana, a) ürikuid ja dokumente. Tartu ülikooli ülesandel koostanud ja sissejuhatussega varustanud Juhan Vasar. Tartu, 1932. lk. 205. 1 riigitaal (1619—1633) = 6 1/2 marka, alates 1633. a. — 6 marka.

⁹ TRÜ TR KHO, f. 7, s. ü. 26, l. 17—18.

¹⁰ Tartu ülikooli ajaloo allikaid, lk. 62.

³ Rootsi Riigiarhiiv (Riksarkivet). Livonica II 461.

⁴ Riksarkivet. Livonica II 463.

⁵ TRÜ TR KHO, f. 7, s. ü. 2, l. 61 p.

olema nimekiri, mille järgi ta oli kohustatud kontrollima üliõpilaste kohalolekut. Abinõuks, millega laisku üliõpilasi loengule aeti, olid täiendavad katsed (eksamid) neile, kelle usinus oli soovida jätnud. Katsete korraldajaiks olid filosoofia- ja usuteaduskondade dekaanid, osa pidid võtma võimalikult kõik professorid. Usinusele sundis ka lootus saada stipendiumi. Nimelt korraldati igal aastal pärast mihkripäeva eraldi eksam kõigile stipendiumi taotlejatele. Õppetööl puudujaid ähvardas stipendiumist ilmajäämine.

Loengutel esitatava aine mahu määras kindlaks ülikooli põhiseadus. Ainult meditsiini-professori loengukursus pidi kestma kolm aastat,¹¹ seega kogu aeg, mis oli ette nähtud teaduskonnas õppimiseks. Filosoofiateaduskonnas oli igale professorile oma aine esitamiseks ette nähtud üks aasta.

Keelte õpetamisel tuli õpiku põhjal selgeks teha grammatikareeglid, nende kasutamist aga selgitada tekstinäidete varal. 1633. a. tekkis ülikoolis suur tüli seoses sellega, et üliõpilased lakkasid käimast heebrea keele professori magister Weidlingi loengutel, väites, et nad ei saa tema loengutest mingit kasu.¹² Üliõpilaste nurisemist ruttas ära kasutama rektor A. Virginius, kellel Weidlingiga oli mingi vana vaen. Ilmselt rektori esitisel jõudis asi kindralkubernerini, kes määras üliõpilaste seast kindlad loengukuulajad. Et üliõpilastele selline ülesanne oli ilmselt vastuvõtmatu, ähvardati neid vastasel korral karistada ühistoidult mahaarvamiseega. Ometi tuli rektoril neid siiski veel korduvalt manitseda ülesannet täitma. Asja arutamine ülikooli senatis viis rektor Virginiuse ja prof. Weidlingi vahelisele avalikule tüli, kus ei olnud kitsi vastastikuste solvangutega.

Seoses selle tüliga tulid ülikooli senatis arutusele mõned meetodilised probleemid. Kahjuks on üliõpilaste ülekuulamisele senati protokollid kantud ainult nende vastused (sageli lihtsalt jaatavad), puuduvad aga esitatud küsimused, mille tõttu paljud üliõpilaste lühivastused jäävad paratamatult arusaamatuks. Siiski võib järeldada, et professor Weidling asus keele õpetamisel tolle aja kohta erandlikule teele, püüdes õpetada keelt otse selle keele tekstide lugemise ja tõlkimise kaudu. Ta on käskinud üliõpilastel kohe tekste lugeda ja tõlkida.¹³ Lugemise juures on professor meelde tuletanud hääldamist.¹⁴ Ka on ta andnud tudengitele ülesande otsida piiblist (ilmselt heebreakeelsest Vanast Testamendist) väljendeid ja neid siis pähe õppida.¹⁵ On aga

ilmne, et professor ei arvestanud seejuures jõukohasuse printsiipi või arvas, et üliõpilasel peaksid eelnevast kooliharidusest olema algteadmised ka heebrea keelest. Üliõpilane Ericus Bergius kurtis näiteks, et neil ei olnud grammatikareegleid.¹⁶ Nicolaus Andrae luges puuduseks seda, et loeng ei rajanenud üksikutele tähtedele, Israel Arvidi väitis koguni, et professor on näidanud neile vaid mõningaid tähti.¹⁷ Veel selgub, et üliõpilased on palunud palju kordi professoril dikteerida reegleid, kuid viimane ei ole tahtnud seda teha. Paistab, et üliõpilased olid harjunud tollel ajal üldiselt kasutusel olnud dikteerimismeetodiga ega osanudki konspekteerida. Professor on küll ka ise lugenud ja tõlkinud, kuid üliõpilased ei ole sellega toime tulnud. Suur puudus oli ka see, et professor ei ole armastanud kasutada keeleõpetuseks nii vajalikku tahvli. Keele omandamist raskendas ka õppejõu komme võtta ainet liiga kiires tempos edasi. Väideti, et professor Weidling luges ühe tunniga nii palju, et üliõpilased ei oleks sellest ka kaheksa päevaga suutnud aru saada.¹⁸ Lõpptulemus oli see, et üliõpilased loobusid käimast heebrea keele loengutel, sest nad ei saanud enam millestki aru.

Õppetöö teiseks vormiks olid **dispuudid**, millest enamik olid avalikud. Kinnised olid vaid noorte tudengite harjutusdispuudid esimestel semestritel. Dispuutidel astusid üles nii professorid kui ka üliõpilased. Iga korraline professor oli kohustatud vähemalt kord aastas dispuuteerima. Üliõpilastele olid dispuudid ette nähtud eelkõige esinemis- ja vaidlemisotskuse omandamiseks, aga ka teadusliku uurimistöö algete õppimiseks.

Dispuudil ülesastuja esitas kõigepealt «disputatsiooni» nime all teeside kujul koostatud teksti, milles leidusid väited koos lühidalt formuleeritud tõestusega. Normaalseks peeti teksti trükkimist enne dispuuti, kuid ilmselt tehti seda vaid paremate töödega ja sedagi pärast dispuuti. See nähtub sellest, et disputatsiooni teksti ees tavatseti ära trükkida tähtsamate isikute nimed, kes dispuudist osa võtsid. Trükitud disputatsiooni tiitellehel märgiti kõigepealt professor, kes oli sisuliselt töö juhendaja, üsna tiitellehe allosas väiksemate tähtedega üliõpilase nimi, kes oli töö autor. Dispuudiks ettenähtud ajast (tavaliselt 3 tundi) oli üks tund eraldatud esimesele oponendile. Oma seisukohad pidi ta esitama süllogistlikus vormis ilma liigsete teravusteta. Ülejäänud kaks tundi olid ette nähtud teaduskonna professorite sõnavõttudeks ja vaidlusteks. Põhiseadus nõudis, et dispuudi ajal valitseks vaikus, sõnavõtjad ei kasutaks «kibedaid sõnu», ei sõimaks ega esineks muidu ebasobi-

¹¹ TRÜ TR KHO, f. 7, s.-ü. 2, l. 52.

¹² Tartu ülikooli... senati protokollid, lk. 44–49.

¹³ Samas, lk. 38–39.

¹⁴ Samas, lk. 56–57.

¹⁵ Samas, lk. 40–41.

¹⁶ Samas, lk. 56–57.

¹⁷ Samas, lk. 60–61.

¹⁸ Samas, lk. 58–59.

valt. Kui dispuut muutus liiga ägedaks või arenes koguni tülik, oli dekaani kohus kokkutulnuid rahustada. Häda korral võidi vaidlused koguni katkestada.

Tülisid ja kokkupõrkeid esines dispuudil seoses uute ideede ja ideoloogiliste suundade käsitlusega. Näiteks seoses üliõpilase A. Melitzi (hilisem Haapsalu pastor) kirjutatud disputatsiooniga «Loodusõigusest» toimus dispuudil 19. mail 1694. a. terav kokkupõrge loodusõiguse pooldajate ja teoloogiaprofessor O. Mobergi vahel.¹⁹ Teoloog tundis olevat end usutunnetes niivõrd solvatud, et afektihoos viskas disputatsiooni pingile ja lahkus ärritatuna saalist. Mõni päev hiljem esitas ta rektorile ja teistele professoritele kirjaliku kaebuse, mis oli sihitud eriti filosoofiateaduskonna dekaani prof. G. Skragge vastu.²⁰

Tulevastele spetsialistidele kutsetööks vajalike oskuste omandamiseks tegeldi Tartu ülikoolis ka praktikaprobleemidega. Eriti vajalikuks arvati praktiliseerimisvõimaluste loomist juristidele. Sobivaks kohaks peeti Tartu Õuekohut. Rektor ja professorid tõstsid küsimuse üles kirjas kuningale 6. veebr. 1693. a.²¹ Sama aasta juulis rektor G. Skragge allkirjaga kantsler J. J. Hastferile saadetud memoriaalis põhjendati soovi lähemalt.²² Teistes õuekohtutes olevat tavaks, et isikud, kes on ülikoolis saanud juuraõpingutes tugeva põhja, võivad kuulata kohtuasja, millega nad saavad hea praktika, omandades palju oskusi kohtunikuametiks. Rektor loodab, et kantsleri nõudel avaneb ka Tartus juurat studeerivatele noormeestele võimalus kuulata kohtuasju siinses õuekohtus ja seega saada enam võimeka- teks oma alal.

Kantsler suhtus ülikooli taotluse pooldavalt ning 12. aug. 1693. a. kirjapandud resolutsioonis lubas kirjutada kuninglikule õuekohtule, et saavutada nõusolekut praktikaks kohtuasjade pealtkuulamisel.²³ Millegipärast ei nihkunud aga asi siiski paigast. 30. mail 1696. a. kantsler E. Dahlbergile saadetud memoriaalis esitas ülikool kohtuasjade kuulamise taotluse enam-vähem samas sõnastuses nagu kolm aastat tagasi.²⁴

Tulevastele arstidele pidas ülikooli senat vajalikuks organiseerida anatoomilisi lahanguid. Toetuda võis põhiseadusele, mille kohaselt need pidid toimuma vähemalt kord kahe aasta jooksul.²⁵ Professoritel ja üliõpilastel oli nende jälgimine ette nähtud tasuta, teised

pidid maksma ühe marga. Tegelikult on konstitutsiooni nõudeid senatile meenutanud 1695. aastal meditsiiniprofessori kohale asunud meditsiinidoktor Jakob Friedrich Below.²⁶ Ta oli saanud meditsiinilise hariduse tolle aja Euroopa selle ala ühes kõige eesrindlikumas keskuses Utrechti, kus ta 1691. a. oli omandanud meditsiinidoktori kraadi.²⁷ «Lõikuseks» vajaliku laiba pidi muretsema Tartu komandant. Ilmselt pole see aga oma kohustust täitnud, mille tõttu 13. dets. 1697. a. rektor G. Skragge pöördus ülikooli senati nimeil Liivimaa kubernerile poole, selgitades, et meditsiinstuudiumi parandamiseks on vaja aeg-ajalt teha anatoomilisi lahanguid.²⁸ Ülikooli soov on seekord rahuldatud, nii et 1697/98. õppeaastal võis professor Below õpetada anatoomiat juba lahkamiste najal.²⁹

Lisaks kõigile oma aja teadmistele õpetati ülikoolis veel mitmeid aineid ja jagati oskusi, mille järele oli tekkinud vajadus seoses uute ilmalike haridusideaalide levikuga ning Lääne-Euroopa õukondades noormeestele esitatavate nõuetega. Et neid nõudeid ka Liivimaal tuli arvestada, seda tingis senisest tihedam läbikäimine Lääne-Euroopaga. Vaja oli õpetada moodsaid keeli, tantsimist, vehklemist ja joonistamist. Nende õpetamisel palgati 1690. aastail ametisse nn. harjutusmeistrid.

Keelemeistri ametisse pakkus end 1691. a. märtsis rootslane Ulrich Schlyter.³⁰ Teda iseloomustati kui meest, kes on kaua elanud Prantsusmaal, õppinud Jena ülikoolis ning kasutanud oma haridust Saksimaal.³¹ Millegipärast U. Schlyteri ametisse nimetamine siiski venis ja seetõttu kerkisid võimalike kandidaatidena üles prantslane Pierre Lefebues³² ja hispaanlane de Fassola.³³ Tartu professorid pidasid eriti kasulikuks hispaanlase palkamist, sest too mees oskas kuut keelt (hispaania, prantsuse, itaalia, poola, saksa ja ladina). Endiselt jäi kandidaadiks aga ka Schlyter, kes lisaks oma emakeelele oskas prantsuse, saksa ja ladina keelt ning sai aru ka itaalia keelest. Alles 14. aug. 1693. a. teatas ülikooli kantsler oma otsusest palgata Schlyter (alates 1. jaan. 1694).³⁴ Tegelikult õpetas Schlyter ainult prantsuse keelt, pidulikel juhtudel oli tema ülesanne pidada prantsuskeelne kõne.

Pärast Schlyteri surma 1704. a. palgati kee-
lemeistriks prantslane Jacques Massot, kes lisaks prantsuse keelele õpetas veel itaalia

¹⁹ G. v. R a u c h. Die Universität Dorpat und das Eindringen der frühen Aufklärung in Livland 1690—1710. Essen, 1943, S. 227—228.

²⁰ Riksarkivet. Livonica II 469.

²¹ Samas. Livonica II 457.

²² Samas. Livonica II 461.

²³ Samas. Livonica II 461.

²⁴ Samas. Livonica II 453.

²⁵ TRÜ TR KHO, f. 7, s.-ü. 2, l. 55.

²⁶ Riksarkivet. Livonica II 457. Ülikooli kiri Liivimaa kuberner Soopile 13. dets. 1697.

²⁷ G. v. R a u c h. Op. cit., S. 281.

²⁸ Riksarkivet. Livonica II 457.

²⁹ G. v. R a u c h. Op. cit., S. 282.

³⁰ TRÜ TR KHO, f. 7, s.-ü. 24, l. 35.

³¹ Riksarkivet. Livonica II 457.

³² Samas. Livonica II 469. Supliik saadud 9. juulil 1692. a.

³³ TRÜ TR KHO, f. 7, s.-ü. 24, l. 205—205 p.

³⁴ Riksarkivet. Livonica II 461.

keelt, mida ta valdas selliselt, et suutis selles keeles ka luuletada.³⁵ Prantsuse keele ja kultuuri kasvavast mõjust kõneleb J. Massot' õpilaste rohkus ja suur huvi prantsuse keele eratundide vastu.

Prantsuspärase õukonnakultuuri levik tingis nõudmise tantsumeistri oskuste järele. 1691. a. võeti sellesse ametisse prantslane Bazancourt, kes tantsutundide andmiseks sai ülikooli hoones ühe ruumi, mis küll varsti kitsaks osutus. Veel samal aastal mais üüris prantslane ise vaba tantsupõranda.³⁶

1698. a. taotles ülikool kõikidele harjutusmeistritele uut ruumi.³⁷ Kindralkuberner rahuldaski selle palve³⁸ ja veel samal aastal algasid tantsutunnid juba õuekohtu vana hoone saalis.

Väga nõutav tunniandja oli vehklemismeister, sest nii professorid kui ka üliõpilased kandsid pidevalt mõõka. Hädavajalik ametimees pidulikel juhtudel oli muusikadirektor. Sellele kohale palgati Tartu linnamuusik Johann Böckmann.³⁹

Õpinguis hästi edasijõudnud ja teistele nõuetele vastavad üliõpilased võisid stuudiumi jooksul kaitsta teaduslikku kraadi. Tartu ülikooli põhiseadus määras kindlaks magistri- ja doktorikraadi kaitsmise korra.

Promoveeruda võisid põhiseaduse järgi need, kes on saavutanud õpinguis edu («kuulusrikkalt oma aja õpinguile pühendanud») ning näidanud «ilusat eluviisi ja häid kombeid».⁴⁰ Otsuse kandidaadi valmisoleku ja sobivuse kohta kraadi kaitsmiseks pidi langesama vastav teaduskond (dekaan ja õppejõud). Filosoofia-alase kraadi taotlejaile oli lisanõue veel kindel tase kreeka ja ladina keeles, kusjuures põhiseadus loetles isegi antiikautorid,

veerumiseks teoloogia, juura ja meditsiini alal oli vajalik filosoofiateaduskonna tõend selle kohta, et kraadi taotleja on üldajaloos, keeltes ja filosoofias omandanud teadmisi «nii palju, kui on nõutav».⁴¹

Nii nagu igalt õpipoisilt ja käsitöösellilt nõuti sünnitunnistust, tuli teadusliku kraadi taotlejal teatada, kuhu piiskopkonda ta kuulub ja esitada sealt «kiri» teaduskonnale.⁴² Lisaks sellele oli kraadi taotlejal vaja esitada usuteaduskonna tõend religiooni-alaste teadmiste olemasolu kohta kindlalt fikseeritud ulatuses.

Kraadi saamiseks tuli selle taotlejal sooritada nn. privaat- ja avalikud eksamid, kusjuures viimase all mõeldi tegelikult teadmiste ja oskuste kontrolli laiemas mõttes. «Privaateksami» sooritamisel filosoofiateaduskonna aines olid eksamineerijaks kaks selle teaduskonna professorit, kellest üks pidi olema kõnekunsti õppejõud. Viimase ülesanne oli kontrollida ladina keele oskust. Selleks lasi ta eksamineeritava koostada ladinakeelse kirja või mingi muu teksti, mille dekaan andis kontrollimiseks ka veel mõnele teisele selle teaduskonna professorile. Eksam ise filosoofiateaduskonna aines pidi kestma 4 tundi, teistes teaduskondades 8 tundi, et «põhjalikult tundma õppida edusamme».⁴³

Teadmiste kontroll, mida ülikooli põhiseadus esitas mõistega «avalik eksam», koosnes tegelikult kolmest osast: dispuudist, kõnest (oratio) ja loengust. Kuna loengu ettevalmistamiseks tuli kandidaadile aega anda, venis «eksam» tegelikult üsna pikaks. Eriti pidulikult toimus kraadi taotlemiseks peetav dispuut. Kohal oli rektor oma purpurmantlis, tema saabumisel kandsid pedellid ta ees ülikooli skeptreid.

Ülikoolis õppinud noormehi püüdsid professorid aidata töökohtade leidmisel, sest heade kohtade saamine võis tõsta õppeasutuse reputeed, kaasa aidata uute üliõpilaste juurdevoolule ja virgutada teisi üliõpilasi hoolsamini õppima. Et parimateks loeti pastorite ja riigiametnike kohti, püüdis ülikool oma kasvandike heaks kasutada kindralkubernerist kantsleri ja kindralsuperintendentidist prokantsleri abi. Vahel pöörduti aga otse kuninga poole. Soovitades 31. aug. 1696. a. üliõpilast Gabriel Straubet notariks Tartu kresifoogti juurde, märgib ülikool oma kirjas, et see oleks julgustuseks ka teistele tudengitele.⁴⁴ Kui Tartus jäid korraga vakantseks kohaliku kooli rektori ja konrektori koht, soovitas ülikool 8. veebr. 1697. a. kantslerile saadetud kirjas rektoriks magister K. Königsoni ja konrektoriks üliõpilast Casteliust, lisades juurde palve, et ei võetaks võõraid.⁴⁵ Kui suri Tallinna gümnaasiumi matemaatikaprofessor Julius Woltemate, saatis ülikool 1696. a. kirja Rootsi kuningale endale, et see määraks tema asemele Petrus Sebeckiuse.⁴⁶

Näidete rida ülikooli püüdlustest oma kasvandikele heade ametikohtade hankimises võiks jätkata paljude nimedega. Enamasti võeti ülikooli soovitusi ka arvesse, sest õppetöö meie ülikoolis toimus heal tasemel.

³⁵ G. v. Rauch. Op. cit., S. 402—403.

³⁶ Riksarkivet. Livonica II 458.

³⁷ Samas. Livonica II 457.

³⁸ TRÜ TR KHO, f. 7, s.-ü. 26, l. 343 p.

³⁹ E. Arro. Die Dorpater Stadtmusici 1587—1809. — Õpetatud Eesti Seltsi aastaraamat 1931. Tartu, 1932, lk. 116—117.

⁴⁰ TRÜ TR KHO, f. 7, s.-ü. 2, l. 39 p.

⁴¹ Samas, l. 40 p.

⁴² Samas, l. 40.

⁴³ Samas, l. 41.

⁴⁴ Riksarkivet. Livonica II 458.

⁴⁵ Samas.

⁴⁶ Riksarkivet. Livonica II 457.



KOOLIMUUSIKA NR. 5

Puhkpillimängija hingamine

ARNOLD TREUMUTH

Puhkpillimuusika on ilus, kuid meie vabariigis kipuvad puhkpilliorkestrid kaduma, kokku kuivama. Orkestrisse ei tule enam mänguhuvilisi noori. Eriti teravalt torkab see silma koolides, kus orkestrid peaaegu puuduvad. Tekib küsimus, millest on tingitud selline ebanormaalne olukord. Kooliorkestrid olid ja peaksid ka nüüd olema pillimeeste taimelavaks, kus tähtsaks huvi pillimängu vastu. Mõned meie tuntud muusikategelastest mängisid kunagi just kooliorkestrites: P. Karp, G. Ernesaks, E. Peäske, J. Hargel, J. Kaljaspoolik jt.

Kooliorkestrite kadumise põhjusi on minu arvates kolm:

- 1) koolides puuduvad pillid,
- 2) muusikaõpetajad ei ole suutelised kooliorkestrit kasvatama,
- 3) koolides kasutatakse relatiivset noodiõpetust. Selle süsteemiga orkester ei mängi ega saa õpilasi õpetada pilli mängima. Nõukogude Liidus on ka õpikud välja antud absoluutses süsteemis (do-re-mi).

Konservatooriumis pannakse muusikaõpetajate ettevalmistamisel suurt rõhku orkestrijuhtimisele, orkestreerimisele, pillide tundmisele ja õpetamisele. Samuti pööratakse puhkpillimängu puhul tähelepanu hingamisele, et tulevased pedagoogid oskaksid neid teadmisi üldhariduskoolides rakendada. Käesolevas artiklis püüan edasi anda pillimängijana hingamise tehnika ja selle arendamise kogemusi.

Inimene tarvitab 8—16 liitrit õhku minutis, puhkpillimängu puhul aga 2—3 korda roh-

kem. Sellepärast tuleb hingamistehnikat ja kopsude mahtu arendada. Näiteks pikkade muusikaliste lausete juures ei sobi sagedasti hingata. Toon ühe näite: A. Järnefeldt kirjutas sümfooniaorkestrile prelüüdi, kus metasarv pärast oma soolot peab 9 takti pikka nooti parajas tempos kaheosalises taktimõodus. Alles 10. takti järel sobib hingata.

Õhku võtame vastu kopsude kaudu. Meie sisse- ja väljahingamine toimub automaatselt. Seljaajust väljuvad närvid (*nervus phrenicus*) on ühenduses diafragma. Kui organism vajab hapnikku, siis seljaajust väljuvad närvid annavad käskluse diafragmale, mille tulemusena diafragma tõmbub kokku ja laskub allapoole. Sellega surutakse seedeelundid koomale, mistõttu laieneb rinnakorvi alumine osa ja kopsu maht suureneb. Tühjenenud kopsudesse voolab õhk nagu iseenesest.

Põhiliselt on kasutusel 5 hingamismoodust: 1) rinnahingamine, 2) küljehingamine, 3) diafragmahingamine, 4) segahingamine, 5) kõhu hingamine.

Tuntud eesti arst Peeter Hellat pooldas kõhu hingamist. Tema põhjendas seda sellega, et kõhulihased on tugevad ja elastsed, peale selle ühenduses diafragma. Seepärast on kerge juhtida väljahingamist, lukustada õhku, nagu väljendas meie tuntud laulja Karl Ots.

Aastal 1886 ilmus prof. Piltoni teos, milles ta peab kõige õigemaks diafragmahingamist, sest selle hingamise puhul on parim kontakt sise- ja välislihaste kui ka diafragma vahel. Küljehingamist (*costal*) kasutavad naised, sest nende kehaehitus on teistsugune. Kopsud ulatuvad alumiste roieteni ja valdavalt asuvad külje alumises osas. Küljehingamisega saab kopsudesse palju õhku varuda.

Peab oskama ka rinnahingamist. Kaks kopsusagarat asuvad rindkere ülemises osas ja peavad osa võtma hingamisprotsessist. Selleks tuleb neid arendada. Rinnahingamist kasutavad lauljad, sopranid ja koloratuursopranid. Lauluõpetajad Sevale ja Pollart jõudsid töötulemuste põhjal otsusele, et kõrged helid tulevad puhtamad, kui kasutatakse rinnahingamist. Uurimused näitavad, et pikad inimesed kasutavad enamasti rinnahingamist. Et rinnahingamine soodustab aju verevarustust, tuleb seda hingamist pidada tarvilikuks ja teha rinnahingamisharjutusi.

Viimane ja kõige tähtsam hingamismoodus on segahingamine (*costal-abdominal*). Professorite Scheieri ja Billancioni tehtud ülevõtted näitasid, et selle hingamise juures on tegevuses kopsude alumine osa ühes diafragma ja teiste hingamisega seoses olevate lihastega. Selle hingamisega saame kopsudesse õhku kõige rohkem. Allpool toome näited, kui palju saame kopsudesse õhku ühe või teise hingamisega: 1) kõhu hingamine — 2000 cm³, 2) rinnahingamine — 2150 cm³, 3) diafragmahingamine — 2680 cm³, 4) küljehingamine — 3250 cm³, 5) segahingamine — 3960 cm³.

Pillimängu juures tuleb ühe hingamisega

mängida pikki fraase. Segahingamisega varamu kopsudesse kõige rohkem õhku. Seepärast kasutavad pillimängijad *costal-abdominaalhingamist*. Peale selle tuleb mängu juures kasutada diafragma tuge, et huultest tuua pinget diafragmale. Sellega vabastame huuled pingest ja saame vabamalt mängida ega väsi nii ruttu. Hingamisharjutusi tuleb alustada lihtsamatest, et hingamisprotsessist osavõtvaid lihaseid ja kopsu mitte üle pingutada. Võiks alustada sellise harjutusega: seista sirgelt, rind ees, jalad koos. Hingata rahulikult välja, et kopsud tarvitatud õhust tühjendada. Oodata sissehingamise impulssi. Hingata sisse aeglaselt, läbi nina. Hingamise ajal tõsta käed puusa. Kui tundub, et kopsud on õhuga täitunud, tõsta rinnakorvi ühes õlaluudega üles. Sellega mahub õhku veel kopsutippudesse. Kogu kops on õhuga täidetud ja tuulutatud. Enne väljahingamist hoida õhku mõni sekund kinni ja siis välja hingata, jättes pinge diafragmale. Soovitav oleks õhu kinnihoidmise juures mõelda mõnele tähtsale asjale. Iseenesest tõmbub diafragma pingule. Sellise pingega tuleb välja hingata. Saabub puhkehak kõigile hingamisest osavõtvaile elundele, mis on olulise tähtsusega.

Seda harjutust tuleb teha 6—10 min., korraga kaks korda päevas kuu aja vältel. Sissehingamise kestus olgu esialgu 5 sek., õhu kinnihoidmine 3 sek., väljahingamine 6—7 sek. ehk seni, kuni õhk on kopsudest välja voolanud. Hingamise arenemisega vältus kasvab. Sissehingamine 8 sek., kinnihoidmine 5—6 sek., väljahingamine 10—14 sek. Sissehingamise aega võib arendada kuni 30 sekundini. Kõige kestvam hingamine maailmas oli Adelina Pattil: sissehingamine 60 sek., kinnihoidmine 50 sek., väljahingamine 70 sek. Enrico Carusol: sissehingamine 55 sek., kinnihoidmine 57 sek., väljahingamine 60 sek.

Paljud õppejõud arvavad, et sisse tuleb õhku võtta vähe, sest muidu venitatakse kopsud välja. See ei ole õige. Väga seisab selles, et väljahingamise juures lastakse diafragma kohe lõdvaks. Alveoolid surutakse kokku ja õhk ei voola välja. Organism vajab aga hapnikku. Antakse uus käsklus sissehingamiseks. Meie hingame kopsudesse jäänud õhule veel õhku juurde. Selle tagajärjel kuhjub kopsudesse liialt palju õhku, mille tõttu võidakse kopsud välja venitada. Seda väldime, kui väljahingamise juures jätame toe diafragmale ja hingame kopsud aeglaselt tühjaks. Väljahingamisega puhastame kopsud tarvitatud õhust ja teeme sissehingamiseks ruumi. Olgu tähendatud, et väljahingamisel etendab tähtsat osa «rändav närv» (*nervus vagus*). Tema harud ulatuvad diafragmasse, kopsudesse, südamesse ja rinnakorvi. Rändav närv mõjutab kopsu alveole, sundides neid mõõdukalt kokku tõmbuma, et õhk voolaks kopsudest aeglaselt ja kopsud tühjeneksid tarvitatud õhust.

Käesolevaga püüan selgitada hingamishar-

jutusi viies asendis, kusjuures iga asend arendab hingamist erinevalt.

Esimene harjutus. Lamada seljal ilma padjata, väljasirutatud kätega. Hingata välja, oodata sissehingamise impulssi. Hingata pikkamisi läbi nina. Kui kopsudes on küllalt õhku, tõmmata käed ristluudeni, sellega mahub veel kopsudesse õhku. Hoida õhku kinni ja hingata pikkamisi välja, tugi hoida diafragmal. Selle harjutusega arendame kõhu-, diafragma- ja alumise rinnakorvi lihaseid.

Teine harjutus. Seista sirgelt ja võtta kätte kepp. Hingata välja aeglaselt ja kõigi harjutuste juures oodata sissehingamise impulssi. Sisse hingates tõsta käed kepiga pea kohale. Hingata seni, kuni kopsude ülemised osad on õhuga täidetud. See harjutus arendab kopsu ülemisi osi ja kopsutippe.

Kolmas harjutus. Seista sirgelt, asetada käed selja taha, rind ette. Välja- ja sissehingamine nagu eelmiste harjutuste puhul. Selle harjutusega arendame diafragmat ja rinnakorvi alumise osa töötamist ühtlaselt.

Neljas harjutus. Sirge seisak. Käed asetada rinnale nii, et keskmised sõrmed ulatuvad rangluudeni. Selle harjutusega arendame rindkere ülemist osa ja kopsutippe (rangluuhingamine).

Viies harjutus. Seista sirgelt, üks käsi asetada diafragmale, teine käsi alla kõhulihaste peale. Selle harjutusega arendame diafragmat, kõhulihaseid ja nende ühist töötamist.

Õppejõududel on eri arvamusi: kas pilli mängides tuleb hingata läbi suu või läbi nina. Ühed arvavad, et suu kaudu saab hingata kiiremini. See seisukoht ei ole päris õige. Nina kaudu hingates saavad kopsud palju rohkem õhku. Suu kaudu hingates läheb osa õhku kõhtu. Nina puhastab õhku tolmust ja soojendab seda. Uurimused on näidanud, et läbi suu hingavatel inimestel on tihti peavalud, nohu, kõha ja kopsuhaigusi rohkem kui nendel, kes läbi nina hingavad. Kõhust arsti käest, kas pillimängijad peavad hingama läbi suu või nina. Arst vastas, et tema juurde on tulnud palju pillimängijaid, kes paluvad polüüpe ninast välja võtta, sest neil olevat pilli mängides raske hingata. Siit nähtub, et pillimängijad hingavad läbi nina rohkem kui läbi suu. Aga hingamise ajal me suud ei sule, kui pilli mängime, vaid hingame nii nina kui ka suu kaudu.

Algajatel, kes pilli õppima hakkavad, tuleb ette, et pea käib ringi ja süda läheb pahaks. Neid nähteid ei tule karta, need on ajutised. Pillimängu puhul kasutame õhku 2—3 korda rohkem kui tavaliselt. Verre satub hapnikku palju rohkem kui varem. Südametegevus on seetõttu kiirendatud. Organism ei ole nende muudatustega veel harjunud, mistõttu tekivad eelmainitud häired. Need aga mööduvad.

Ja lõpuks. Professor Revalier kirjutab, et vanadus algab just kopsudest, selle organi passiivseks jäämise tagajärjel. Sellepärast tuleb hingamisharjutusi teha iga päev.

Raamatukogult muusikaõpetajale

Fr. R. Kreutzwaldi nim. Eesti NSV Riikliku Raamatukogu muusikaosakond asub Toompeal, Kohtu t. 4. Veidi kõrval linna kaubanduskeskusest, veidi ebamugavalt kõrgel mäel, kuid paljud muusikavajajad on koha kätte leidnud ja muutunud osakonna sagedasteks külalastajateks. Viimaste hulgas on suhteliselt vähe üldhariduskoolide muusikaõpetajaid. Selle põhjus on mõistetav: kutsetööst vaba aega jääb napilt, lisaks on kooli muusikaõpetuse programm tihe, õppeaine prestiiž mõnel pool tagasihoidlik, nii et lisamaterjalide kasutamisevõimalusi on napilt ja igasuguste harjumate meetodite rakendamine riskantne.

Kuid võib-olla just aine mahukus — tundide vähesus ühelt ja muusika kui esteetilise kasvatusse komponendi asendamatus teiselt poolt on need ajendid, mis õhutavad õpetajat otsima töö tõhustamise võimalusi. Ja selleks leidub raamatukogus kindlasti veel kasutamata reserve.

Heitkem kiirpilk muusikaosakonna kogudele.

Nootide valik on siin suur. Kui külastaja teab soovitud autorit ja teost, leiab ta selle kaartkataloogi, vajaduse korral ka raamatukogu töötaja kaasabil. Kuid on veel teine võimalus: vaadata läbi kataloogi vastavad rubriigid (laulud eri kooriliikidele, muusika mitmesugustele ansambelitele jne.). Natuke tülikam ja aega nõudvam, kuid sellest hoolimata tihti kasutatav moodus on meil puuduvate nootide ja muude trükiste tellimine mõnest teisest Nõukogude Liidu raamatukogust või välismaalt.

Osakonna struktuuris on tähtis koht fonosektoril. Helisalvestusi on püütud komplekteerida igast valdkonnast, rõhuasetusega müüdugi nn. tõsisemale muusikale. Leidub häid helidokumente nõukogude ja välismaa muusikast, on erinevaid interpreete. Suurt rõõmu tunne L. van Beethoveni 200. sünniaastapäevaks väljaantud tema looming 76-plaadisest komplektist. Rõõmustaval kombel on järjest rohkem hakatud heliplaate varustama lisainformatsiooniga: fotod, annotatsioonid.

Muusikakirjandust leidub meie kogus paljudes eri keeltes väga mitmete teemade ja küsimuste kohta. Mitmete kodumaiste teostega on pedagoogid kindlasti tuttavad, kuid alati ei piisa ju tiraažist ja seepärast võiks süveneda ka muusikaosakonna kataloogi. Mõni pealkiri äratab kindlasti huvi: «Voprossõ muzõkalnoi pedagogiki», M., 1979; «Muzõka — detjam», M., 1977; «Organizatsija kabinetõ muzõki i penija v obštšebrazovatelnoi škole», Minsk, 1974. Järjest rohkem kirjutatakse lapse muusikaalsuse määramisest, selle väljendusvormidest ja arendamisest. On teoseid meil tuntud Z. Kodály meetodi ja vähem tuntud C. Orffi õpetussüsteemi kohta. Viimast on mõned meie lugejad aktiivselt uurinud, teised tunnevad umbusaldust. Teatakse üldhariduskooli võimalusi ja kaheldakse õpilase võimeis. Ometi on Orff loonud oma õpetuse just kõigile lastele muusikarõõmu pakkumiseks, nende loovuse õhutamiseks. Sealjuures tugineb ta nii loomulikkudele «abi-meestele», nagu seda on kõne, rütm, liikumine. Arusaadavalt ei ole koolidel jõukohane muretseda Orffi poolt väljatöötatud muusikariistade komplekte, kuid nii tähtselt ei tarvitsegi tema nõuandeid järgida, tema põhimõtteid aga saab hea tahtmise juures rakendada kõikjal. Soovitame tutvuda raamatute-

ga: koguteos «Elementarņoje muzõkalņoje vospitanije po sisteme Karla Orfa», M., 1978 ja «Carl Orff. Ein Bericht in Wort und Bild», Mainz, 1960. Ka leidub meil näidisplaate.

Kindlasti peaks muusikaõpetajale huvi pakuma äsja meie kogusse jõudnud kahekõitelise soomekeelne «Musiiikki eilen ja tänään», autorid P. Helisto, E. Pohjola ja E. Urho. Tegemist on katseõpikuga «lukio» (10.—12. kl.) jaoks. Raamatu laiahaardelisus ja sisuline mitmekesisus paneb imestama ja tekitab «head kadedust». Peale tavapärase ja endast mõistetava muusikateooria ning -ajaloo peatükkide antakse teadmisi eri rahvaste muusika kohta, kaasa arvatud viimasel ajal ülemaailmse huvi keskpunkti tõusnud, tinglikult euroopa-väliseks nimetatud kaugete rahvaste looming; omaette peatükid on pühendatud džässile, elektron- ja popmuusikale.

Maailma muusikaeluga aitavad õpetajal end kõige operatiivsemalt kursis hoida ajakirjad. Lisaks nõukogude ajakirjadele «Sovetskaja Muzõka» ja «Muzõkalnaja Žizn», mida niikuinii loetakse, saame neid umbes kolmekümne nimetuse ümber mitmetes sotsialismaaedest ja ka kapitalistlikest riikidest. Saksa DV-st tuleb spetsiaalselt pedagoogidele mõeldud «Musik in der Schule». Vähem praktilist abi, küll aga üldteadmisi pakub «The World of Music», mille väljaandja on UNESCO juures asuv Rahvusvaheline Muusikanõukogu. Ajakirja iga numbriga kaasneb bülletään, milles informeeritakse lugejat maailma muusikaelu tähtsamatest sündmustest. Kassettis väljaantav «Musica» on lugejate poolt hinnatud kui sisukas ja põhjalik perioodiline väljaanne. Lisaks probleemartikleile toob ta rohkesti teateid muusikaalust. Järjepidev on üldhariduskoolide muusikaõpetusele määratud rubriik. Varasele muusikale kuulub ingliskeelne «Early Music»; ooperiküsimusi valgustavad kaks rikkalikult illustreeritud ajakirja, üks saksa-, teine ingliskeelne. Ammendav loetelu läheks pikale, võib aga kindel olla, et iga õpetaja leiab siit midagi teda huvitavat.

Sageli pööratakse meie poole küsimusega, kas me oma kogust teoseid ka välja laenu-tame. Üldjuhul antakse Tallinna elanikele noote koju ja piiratud ulatuses ka raamatuid, heliülesvõtteid palume kuulata kohapeal. Ja veel on mõned kategooriad, mida ei tahaks majast välja lubada, et vältida võimalikku kaotsiminekut või kahjustamist. Siia kuuluvad eelkõige meie osakonna kaks personaalkogu: Mart Saare ja Cyrillus Kreegi oma. Küll aga võib siia kuuluvate teostega tutvuda meie lugemissaalis. Usume kindlasti, et lähenev M. Saare 100. sünniaastapäev toob juurde uusi huvilisi. Praegu ongi käimas meie osakonnas tema personaalkogu uurimine.

Lühidalt veel ühest teenindusliigist, mille peale ehk iga külastaja ei tulegi. Eriharidusega muusikainimesed võivad olla meie infoabonentideks, mis tähendab, et informeerime neid pidevalt meile ja teistesse Nõukogude Liidu suurematesse raamatukogudesse saabunud kirjandusest abonenti huvitaval teemal. Ka on tal õigus saada iga kuu 50 lk. ulatuses tasuta koopiald meie raamatukogu trükistest.

Kreutzwaldi-nim. raamatukogu muusikaosakond on avatud esmaspäeval, kolmapäeval ja reedel k. 10—17, teisipäeval ja neljapäeval k. 13—21, tel. 44-92-45.

Ja lõpuks. Meie lugejaskonna ratsiaalne kuuluvus on väga lai, ometi on arvatud, et «ega igaüks teie lugejaks ju ei saa». See on osaliselt õige. Kuid muusikaõpetaja saab. Tema peab saama.

Kooli- orkestrite ülevaatus

HEINO RANNAP

Kooliorkestrite ja instrumentaalansamblite III ülevabariigiline ülevaatus peeti k. a. märtsikuus Tallinnas. Piirkondlikel ülevaatusel väljaselgitatud 21 parimat kollektiivi tulid pealinna Viljandist, Haapsalust, Rakverest, Pärnust ja Tartust ning Harju, Viljandi ja Kingissepa rajoonist. 10 kollektiivi olid ülevaatusel saatnud Tallinna koolid. Žürii koosnes seitsmest liikmest: H. Eannap, V. Tamman, E. Loit, K. Vest, M. Sõrmus, I. Linask, A. Nurk.

Orkestrid ja ansamblid esinesid neljas alarühmas. Alustasid akordioniorkestrid. Laureaaditiitli sai Tallinna 20. keskkooli orkester õpetaja L. Aava juhatusel. Orkestrile seatud palad olid suurepäraselt viimistletud. Maitsekalt kasutati kõla täiustamiseks elektriorelit ja basskitarri. Peastmängimine võimaldas suurt täpsust ja emotsionaalsust. Esimese kategooria mängisid välja veel Tallinna 43. ja 32. keskkooli orkester (juhatajad L. Pikker ja L. Landra). Teise kategooria vääriliseks tunnistati Nuia EPT klubi ja Tartu 10. keskkooli orkester (juhatajad V. Ainsalu ja L. Loodus).

Teise esinemisrühma kuulusid mandoliini-, plokklöödi-, kitarriorkestrid või -ansamblid ning kapellid. Laureaaditiitel kuulus Tallinna 22. keskkooli plokklöödi ansamblile. Esitati peamiselt vanaklassikalisi palu peenelt väljatöötatud strihhidega, stiilselt, intonatsioonitäpselt ja hea ansambli tugevusega. Üksmeelselt märgiti õpetaja H. Vaabeli väga head pedagoogitööd.

Mandoliiniorkestris musitseerimislusti näitasid Sürgavere 8-kl. kooli õpilased. Orkester esines distsiplineeritult ja hea dünaamikaga. Tänu mandooladele ja basspillidele on orkestril hea orkestrikõla. Veidi puudu jäi *legato* striihi väljatöötusest. Märgiti orkestrijuh E. Leinsoo head tööd. Orkester sai II kategooria.

II kategooria anti ka Viljandi 5. keskkooli 3-a klassi ansamblile õpetaja S. Rätsepa juhatusel. Samuti said II kategooria Tallinna 22. keskkooli kapell (juhataja H. Vaabel) ja Tallinna 3. keskkooli kitarristide ansambel (juhataja A. Rütter). Viimane esitas meeldivalt naturaalkitarridega (7 mängijat) klassikalisi ja rahvaviisipalu.

Kolmandas esinemisrühmas olid rahvamuusikaansamblid. Siin oli iga kollektiiv omanõoline. Võrdsest hästi esitati rahvamuusikat kui ka heliloojate algupärasest loomingut. Mitmel koolil oli ülevaatusel väljas arvukas rahvakunstikollektiiv orkestri-, tantsu- ja laulurühmaga. Laureaaditiitli sai õpetaja Ü. Raua juhitud Tallinna Ehitajate Klubi ja 7. keskkooli ühine rahvamuusikaansambel. Selle viimistletud ettekanne, esinemiskultuur ja musitseerimisrõõm näitas laste andekust ja õpetajate töökust. Esimese kategooria said veel neli ansambli: Tombi-nim. Kultuuripalee, Pioneeride ja Koolinoorte Palee, Tartu 2. ja Pärnu 4. keskkooli ansamblid. Nende kollektiivide juhid H. Vaabel, T. Luhats, R. Leppoja ja T. Erm kasutasid erinevat ansamblikoosseisu, eri repertuaari, kuid saavutasid kõik suurepärase kunstilise tulemuse.

Head esinemislusti ja -taset oli ka II kategooria saanud kollektiivide esinemistes. Nii kandis Muhu 8-kl. kooli 15-liikmeline ansambel, kus kandle, akordionid, klarnetid, plokklöödid, löökpillid ja kontrabass, õpetaja V. Tikerpalu juhatusel ette Muhumaa ja Saaremaa tantsuviise, Tallinna KETA klubi (juhataja G. Jõgi), Nuia EPT klubi (juhataja V. Ainsalu) ja Keila 1. keskkooli (juhataja K. Kirber) ansamblid eesti heliloojate palu ja rahvalikke tantsuviise.

Viimases rühmas esinesid sümfoonilise muusika viljelejad. Laureaaditiitli teenis Tapa 1. keskkooli sümfooniaorkester õpetaja P. Kaldi juhatusel. Orkester mängis puhta intonatsiooniga, rütmikalt ja ühtlase ansamblikõlaga. Paindlikult saadeti klaverikontserti. Esimese kategooria sai ka ELKNÜ preemia laureaadi Haapsalu 1. keskkooli näidismuusikateatri «Põialpoiss» sümfoniettorkester õpetaja T. Paometsa juhatusel. Hästi õnnestusid ülevaatusel palad E. Kapi muusikalisest muinasjutust «Kristallkingake». Esimese kategooria sai veel Tartu 10. keskkooli sümfooniaansambel õpetaja H. T. Tamme juhatusel. Kahe viiuldaja, kahe flötisti ja kahe klarnetisti esituses kõlasid esitatud klassikalised tantsud kenasti.

Kokkuvõtlikult märkis žürii esinenud kooliorkestrite ja ansamblite head taset ning esinemiskultuuri. Kõige suuremat edasiminekut, võrreldes eelmise ülevaatusel, täheldati rahvamuusikaansamblites.

KROONIKA

25. ja 26. märtsil toimusid ülevabariigilised pedagoogilised loengud. Plenaaristungil kuulati 4. 22 sektsioonis 267 ettekannet. Kahe päeva jooksul oli osalejaid 1243.

Plenaaristungi avas Eesti NSV haridusministri asetäitja A. Tükk. Jõgeva keskkooli kooli- ja klassivälise töö organisatsioon I. Kraaner tutvustas ideoloogilise kasvatustöö süsteemi Jõgeva keskkoolis. «Õpilaste maailma-vaate kujundamine õppeprotsessis» oli L. Grossi, kutsekeskkooli nr. 25 õpetaja ettekande teema. Hästi on korraldatud kooli, kodu ja üldsuse koostöö Kingissepas. Kingisepa 8-klassilise kooli kogemusi selle ühisrindeloomisel tutvustas kooli direktori asetäitja R. Peeters. J. Smirnovi nim. Tallinna 33. keskkooli ja Eesti Kalatööstuse Tootmiskoondise vahelised šefflussidemed on kestnud 35 aastat. Rohketest saavutustest kõneles koondise peadirektor F. Šalavin.

Koolitöö juhtimise sektsiooni töö toimus A. Müürisepa nimelises kutsekeskkoolis, kus tutvuti kooli õppekabinetidega. Aukirjad heade ettekannete eest pälvivad eelnimetatud kooli direktor R. Pütsep («Pedagoogilise kollektiivi osast õppe-materiaalse baasi organiseerimisel ja tehniliste vahendite kasutamisel»), Lauka 8-kl. kooli direktor V. Parve («Koolikorralduse ülesanded ja võimalused koolirõõmu kindlustamisel»), Suure-Jaani keskkooli direktori asetäitja E. Saluveer («Koduste ülesannete osatähtsus õppe-kasvatustöö süsteemis»), Otepää keskkooli direktor H. Mägi («Ideelis-poliitilisest kasvatustööst») ja Viljandi 4. keskkooli õpetaja L. Mäe («Põllumees — põline rikas»).

Psühholoogiasektsioonis kuulati 13 ettekannet. Nendest käsitlesid õpetaja emotsionaalset tasakaalu ja emotsionaalset elu vastavalt E. Keerbergi Võru keskkoolist ning P. Rammo Laupa 8-kl. koolist. Karistamise psühholoogia oli Viljandi 5. keskkooli direktori H. Tekko esinemise teema. P. Lehestik (Põlva keskkool) oli uurinud õpilase isiksuse tundmaõppimise meetodeid ja vaatles nende rakendamist kasvatustöös. Kõik nimetatud loeti aukirja vääriliseks.

Kommunistliku kasvatuse sektsiooni 14 ettekannest märgiti ära aukirjaga 4. Vastse-Kuuste 8-kl. kooli direktori V. Pütsepa ja P. Lehestiku tööd olid uurimuslikud («Õpilaste arusaamad õpetajaskonnast sellega suhtlemises» ja «Laste raskestikasvatatavuse ennetamise psühholoogilised alused»). Kogemuslikud olid V. Vissori kirjeldatud sõjalis-patriootliku kasvatustöö plaan Mustla keskkoolis ja V. Kana (Kauksi 8-kl. kooli direktor) ettekanne sellest, kuidas rakendada sotsialistlikku võistlust õpilaste õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmiseks.

Sektsioonis «Kool, kodu ja üldsus» esitati 12 ettekannet. Nendest paremateks tunnustati tööd «Kooli mikrorajooni analüüs. Perekonna ja üldsuse mõju kasvatustööle» (K. Pohlak, Viru-Jaagupi 8-kl. kool), «Õpilaste koolijõudlus algklassides sõltuvalt kodustest tingimustest» (V. Mark, Nuija keskkool), «Kooli kasvatustöö meetodika mikrorajoonis» (N. Filipova, Kohtla-Järve 16. keskkooli direktor).

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse sektsioonis peeti 15 ettekannet. Äramärkimist leidsid Tartu

7. keskkooli õpetaja A. Juhkami ja Tartu 2. keskkooli õpetaja V. Rauba tööd (vastavalt «Õpetajate ja õpilaste hinnangud 9. kl. ajaloo-kursuse mõningatele teemadele» ja «Loovülesannete rakendamisest ajaloo õpetamisel»). Sonda 8-kl. kooli õpetaja K. Salomets tutvustas kohalviibijatele küsitlusvõtteid Nõukogude riigi ja õiguse aluste tundides. Kutsekeskkooli nr. 10 õpetaja V. Tšukina ettekandes oli kõne all aktiivse eluhoiaku kujundamine ühiskonnaõpetuse tundides ja klassivälises töös.

Koolieelse kasvatuse sektsioonis tunnustati paremateks Kohtla-Järve 14. lastepäevakodu metoodiku H. Grigorjeva uurimus «Koolieeliku mõtlemise arendamise võimalustest» ja «Viru» kolhoosi Haljala lastepäevakodu metoodiku M. Roometi ettekanne «Tööarmastuse kasvatamine kuueaastaste laste rühmades». **Algõpetuse sektsioonis** olid huvitavamad «Kainiku käekirja kujundamise võimalusi» (A. Kadakas, Märjamaa keskkool), «Mängu kasutamine õppe-kasvatustöös» (S. Kaaver, Rannu 8-kl. kool) ja «1.—3. klassi õpilaste kompleksne kasvatamine» (L. Babajeva, Tallinna 25. keskkool). Kõik nimetatud pälvivad aukirja. Sama tunnustuse said ka Adavere 8-kl. kooli õpetaja E. Kaselo töö eest «Esteetilise kasvatuse olemus, eesmärgid ja nende rakendamine algklassides» ja Põlva keskkoolist O. Toom, kes käsitles õppe- ja kasvatustöö meetodeid ja õppevahendite kasutamist Põlva keskkooli algklassides.

Eesti keele ja kirjanduse sektsioonis kuulati 14 ettekannet. Nendest leidsid äramärkimist Tallinna kaugõppekeskkooli õpetaja M. Peedi töö «Iseseisva töö süsteem keskkooli kirjandusõpetuses» ja Tartu 5. keskkooli õpetaja E. Kärge ettekanne «Tööst kirjandi vigadega». M. Loost Rannu 8-kl. koolist tutvustas oma kogemusi, kuidas õppetööd kirjanduse õpetamisel individualiseerida.

Vene keele ja kirjanduse sektsioonis käsitles õige mitu tööd ainealase klassivälise töö probleeme. Aukirja pälvis M. Drenkhani (Kanepi keskkool) ettekanne «Vene keele klassivälise töö kogemusi nooremas ja keskastmes». Kohtla-Järve 6. keskkooli õpetaja B. Smirnova tutvustas oma kogemusi mehise tunde organisatsioonilisel kirjandusteoste käsitlemisel.

Võõrkeelte sektsioonis olid päevakorral õppetöö aktiveerimise küsimused ja kasvatustöö aine kaudu. Nii pälvivad tunnustuse Jõgeva keskkooli õpetaja H. Kuusk («Kasvatustööst 5.—8. klassi saksa keele tundides»), Puhja keskkooli õpetaja S. Müller («Filmifragmentide kasutamise võimalusi inglise keele õpetamisel 5.—8. klassis») ja Haapsalu 8-kl. kooli õpetaja A. Aavasalu («Audeerimisest võõrkeelte õpetamisel»).

Matemaatikasektsioonis kuulati 11 ettekannet. Kuulajaid oli kahel päeval kokku 47. Äramärkimist leidsid E. Nurga (Vändra keskkool) töö «Olulise eraldamisest matemaatika õpetamisel», T. Kiudorvi (Põlva keskkool) ettekanne «Nüüdisaegsed matemaatikatunni organiseerimise meetodid» ja A. Haameri (Elva keskkool) töö «Õpilaste õppimisvõtete kujundamine matemaatika õpetamisel».

Füüsikasektsioonis esitatud 11 ettekannest pälvivad enamat tähelepanu Saku keskkooli õpetaja L. Aro «Kutsevaliku suunamine füüsika õpetamisel» ja J. Saare (Aseri keskkool) «Õpilaste teadmiste temaatilise kontrolli või-

malusi füüsikas». Tehniliste vahendite kasutamise õppetöö oli kutsekooli nr. 13 õpetaja K. Põldsepa teema. Tartu kaugõppekeskooli õpetaja J. Marran tutvustas slaide ja kilekomplekte füüsikakursuste erinevate osade jaoks.

Vene õppekeelega koolide füüsika ja matemaatika seksioonis kuulati 11 ettekannet. A. Alekseenko (Tallinna 11. keskkool) tutvustas NSV Liidu ja Eesti NSV rahvamajanduse arengu andmete kasutamise võimalusi matemaatikundides. «Ratsionaalne ajakasutus» ja «Nüüdistund matemaatikas» olid vastavalt V. Brovina (Ämari keskkool) ja S. Skorobogatova (Kohtla-Järve 11. 8-kl. kool) ettekannete teemad. Narva 11. keskkooli õpetaja L. Pisuleva avas oma esinemises ainekabineti võimalused õppetöö nüüdisvormide ja meetodite kasutamiseks. L. Lipilina (Tallinna 15. keskkool) oli uurinud õppeprotsessi optimeerimise võimalusi. Ainsa füüsikuna leidis tunnustamist Tallinna 6. keskkooli õpetaja V. Smirnov, kes tutvustas õpilaste praktiliste oskuste ja vilumuste kujunemise kontrolli meetodikat. Huvi seksiooni töö vastu oli suur, kuulajaid kogunes ligi 80.

Geograafiaseksioonis tutvustas N. Žilina (Paldiski keskkool) oma tööd kasvatusliku mõju suurendamise katsetest kapitalistlike maade majandusgeograafia õpetamisel. «Maa loodusrikkuste heaperemeheliku suhtumise kasvatamisest NSV Liidu geograafia õpetamisel» oli Käina 8-kl. kooli õpetaja E. Hannuse teema. R. Mürsepp Pärnu 5. 8-kl. koolist tutvustas klassivälise töö kogemusi geograafias.

Keemia ja bioloogia seksioonis kuulati 13 ettekannet. Keemiaalastest tööddest leidsid tunnustuse «Üldistava keemia õpetamisest», mille autor oli Kuusalu keskkooli õpetaja T. Lindvet, ja «Keemiaalase klassivälise töövormide mitmekesisus», autor E. Susi Võru 1. keskkoolist. Bioloogiaõpetajatest tutvustasid oma kogemusi L. Laan (Kanepi keskkool) ja L. Kaitsmaa (Jõgeva keskkool). Esimene tutvustas 1.—8. klassi õpilaste tööd kooli õppekatseaias, teine naturaalmaterjali kogumist ja kasutamist botaanika õpetamisel.

Tööõpetuse seksioonis tunnustati paremateks Põlva keskkooli õpetaja H. Raidla ettekanne «Tööarmastuse ja ilumeele kasvatamine tütarlaste tööõpetuse tundides» ja Sillaotsa 8-kl. kooli õpetaja E. Undritsi esinemine teemal «Keevitustööd 8. klassis».

Töökasvatuse ja kutsesuunitluse seksioonis esitati 9 ettekannet, mida kuulas 41 õpetajat. Aukirja pälvivad K. Naanuri (Puurmani keskkool) ettekande «Õpilaste töökasvatusest», A. Tarraste (kutsekool nr. 12) töö «Õpingute järjepidevuse kindlustamine kutsekoolis» ja E. Borkvel ettekande «Töökasvatuse ja kutsevalik Sargvere 8-kl. koolis» eest. Pioneeri- ja komsomolitöö seksioonis esitati 8 ettekannet. Pioneeritraditsioonide kasutamist oma kooli kasvatustöö süsteemis tutvustasid M. Fuks Põlva keskkoolist ja L. Punnek Leevaku 8-kl. koolist. Pärnu 9. 8-kl. kooli õpetaja L. Pulk kõneles oma kooli oktoobrilaste tööst.

Kunstiõpetuse seksioonis märgiti ära õpetajate-metoodikute ettekanded. Nii tutvustas O. Kõösel (Vändra keskkool) disainirühma tööd kunstiõpetuse tunnis. L. Tõnisson (Tallinna 24. keskkool) demonstreeris õppefilmi «Neli sammu» ja kõneles selle kasutamise meetodikast.

Esteetilise kasvatuse seksioonis pälvivad aukirja Haapsalu 1. keskkooli õpetaja T. Pzomets («Muusikateater esteetilise kasvatuse vahendina») ja Longi algkooli õpetaja V. Pugal («Muusika ja kunsti kasutamine laste

emotsionaalsel mõjutamisel looduse kaudu». Kehalise kasvatuse seksioonis olid esindatud ainult tütarlaste kehalise kasvatuse õpetajad. Äramärkimist väärtsid Tartu koolide õpetajate tööd. Nii tutvustas 1. keskkooli õpetaja E. Prints tütarlaste spordihuvi ja 10. keskkooli õpetaja H. Vaiksaar õpilaste kehakultuuriharrastuste kujundamist.

Abikoolide seksioonis kuulati 15 ettekannet. Aukirja pälvivad A. Nemvalts (Tartu 1. erinternaatkool), kelle ettekandes oli juttu vaegkuulmisega õpilaste kutsesobivuse probleemidest, ja A. Pärnpuu (Tartu abikool), kes kõneles matemaatika ja tööõpetuse seostamise võimalustest abikoolis.

JOHANNES TOHVER



30. märtsil 1981. a. suri ootamatult 75. eluaastal tuntud haridustegelane Johannes Tohver.

Nõukogude Eesti haridusel on kaotanud Johannes Tohver'i isikus andeka pedagoogi, mitmekülse haridustöö organisatoori ja juhi, helge homse eest võitleva inimese.

Johannes Tohver sündis 26. novembril 1906. a. talupoja perekonnas Abhaasia ANSV-s Suhhumi rajoonis Ülem-Linda külas, kuhu tema vanemad olid pärast Eestist väljarändamist elama asunud. Ta õppis kohalikus külakoolis ja lõpetas Suhhumi keskkooli. Kõrgema pedagoogilise hariduse omandas ta A. I. Herzeni nim. Leningradi Pedagoogilises Instituudis geograafia erialal.

Pärast instituudi lõpetamist 1930. a. alustas J. Tohver töötamist ajalehe «Kommunaar» instruktoriga Novosibirskis. Pedagoogilisel alal töötas J. Tohver alates 1933. a. Juba pedagoogilise töö algaastail usaldati talle vastutusrikkaid tööülesandeid: ta töötas õpetajakasvatatavate laste koloonias Uritskis ning õpetaja, õppealajuhatja ja keskkooli direktorina Leningradis.

Suure Isamaasõja puhkemisel astus J. Tohver Nõukogude armeesse, võttis osa lahingutest Leningradi rindel, sai haavata.

Pärast Suure Isamaasõja võidukat lõppu kuni 1947. a. töötas J. Tohver Eesti NSV Sotsiaalkindlustuse Ministeeriumis osakonnajuhatajana. 1946. a. astus ta NLKP liikmeks.

Aastail 1947—1951 töötas J. Tohver Tallinna linna haridusosakonna juhatajana. Sealt edutati ta Eesti NSV haridusministri asetäitjaks, hiljem ministri esimeseks asetäitjaks, kellena ta töötas pensionile minekuni 1970. a.

Ligi 35-aastasest pedagoogilisest staažist kuulub 19 aastat juhtivale tööle Eesti NSV Haridusministeeriumis. Nende aastate jooksul sai suurte kogemustega ja võimekas haridusjuht J. Tohver tuntuks kogu vabariigi pedagoogide perele, omandades kõikjal suure lugupidamise ja autoriteedi. Oskuslikult lahendas ta mitmeid haridusprobleeme, suunas üldhariduskoolide õppe- ja kasvatustööd ning õpetajate ettevalmistust, nende erialase kvalifikatsiooni ja ideelis-poliitilise teadlikkuse tõstmist, pedagoogilise kaadri valikut ja otstarbekat paigutust vabariigis.

J. Tohver võttis paljude aastate jooksul aktiivselt osa ühiskondlikust tegevusest Tallinna Linna RSN saadikuna, Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee presiidiumi liikmena, Eesti NSV Punase Risti Seltsi vabariikliku koolisektsiooni esimehena, ühingu «Teadus» juhataja presiidiumi liikmena ja pedagoogilise propaganda teaduslik-metoodilise nõukogu esimehena.

Nii tööalaseid kui ka ühiskondlikke ülesandeid täitis kommunist J. Tohver alati suurima kohusetundlikkuse ja täpsusega. Suure taktitundega suhtus ta kaastöötajaisse, oli kõigi vastu otsekohene ja printsipiaalne, alati tähelepanelik ja vastutulelik.

J. Tohverit on autasustatud teenete eest Suures Isamaasõjas kolme medaliga, viljaka töö eest hariduse alal kahel korral ordeniga «Austuse märk», Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirjaga kolmel korral ja rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane».

J. Tohver on jäädavalt lahkunud meie keskest. Kuid mälestus temast kui teenekast koolimehest, otsekohesest ja printsipiaalsest haridusjuhust, kes imetlusväärset oskas ranget nõudlikkust ühendada sõbralikkusega, jääb igavesti püsima tema töökaaslaste ja kogu vabariigi haridustöötajate südameis.

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUM
HARIDUSALA, KÕRGEMATĚ KOOLIDE
JA TEADUSLIKE ASUTUSTE TÖÖTAJATE
AMETIÜHINGU EESTI VABARIIKLIK
KOMITEE**

**EESTI NSV PUNASE RISTI SELTSI
KESKKOMITEE**

EESTI NSV ÜHING «TEADUS»

**EESTI NSV PEDAGOOGIKA TEADUSLI-
KU UURIMISE INSTITUUT**

**VABARIIKLIK ÕPETAJATE TÄIENDUS-
INSTITUUT**

**«NÕUKOGUDE ÕPETAJA» JA «NÕUKO-
GUDE KOOLI» TOIMETUS**

JAAN KURN



Meie hulgas ei ole enam teenekat koolimeest Jaan Kurni.

Jaani Kurn sündis 13. aprillil 1913. a. Viljandimaal Tuhalaane vallas põllutöölise perekonnas. 1914. aastal lõpetas ta Tartu Õpetajate Seminari ning asus tööle hariduspõllule. 1917. aastal läks ta uuesti stantsionaarselt õppima, seekord Tartu Õpetajate Instituuti, et omandada ajalooõpetaja eriala. Instituudi lõpetamise järel 1920. aastast alates kuni pensionile siirdumiseni 1974. aasta oktoobris töötas Jaan Kurn nii õpetajana kui ka juhtiva haridustöötajana mitmetel ametikohtadel: Narva 1. Ühisgümnaasiumis ajalooõpetajana, Maidla kooli juhatajana, Rakvere 1. keskkooli õppealajuhatajana, Virumaa haridusosakonna juhatajana, Rakvere Õpetajate Seminari direktorina, Tallinna koolides direktorina ja õpetajana.

Oma tööülesandeid täitis Jaan Kurn alati väga püüdlikult. Ta oli autoriteetne koolijuht, kes oskas luua üksteist usaldavat ja vastastikku toetavat pedagoogilist kollektiivi.

Teda tunti siira ja otsekohese inimesena, eesrindliku, erudeeritud ja mõtleva koolimehena.

1947. aastal anti talle Eesti NSV teenelise õpetaja nimetus. Teda oli autasustatud medaliga «Eeskujuliku töö eest Suure Isamaasõja perioodil», medaliga «Eeskujuliku töö eest», Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirja ja teiste autasudega.

Jaani Kurni töörohke elu oli ja jääb tema rohkearvulistele õpilastele eeskujuks.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUM

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 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 koolielse kasv. osak. 440-381, korrektor 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 31. 03. 1981. Trükkimisele antud 01. 06. 1981. Trükiarv 4600. Ofsetpaber nr. 1. 60x70/8. Fotoladu, Kiri skolnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,46. Arvestuspoognaid 8,4. MB-04198. Tellimise nr. 1150. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbrid hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»). Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

Võru rajooni haridusosakonna juhataja Karl Savi nimetas X viisaastaku suurimaks rajatiseks Antsla keskkooli uut õppekorpust, mis valmis 1977. aastal (maksumus 755 000 rbl.). Nii Antsla keskkooli kui ka Võru Rajooni Laste ja Noorte Spordikooli juurdeehitis (1980. a.) valmisid riiklike põhivahenditega. Seevastu kolmas suurem rajatis — Antsla keskkooli spordihoone (1978. a.) — on šeffmajandite kooperasiiooni finantseeritud. Üle-eelmisel viisaastakul oli Antslas rajatud normaalmõõdetega staadion. Kõik need rajatised on Antsla keskkooli praeguse direktori ja kehalise kasvatuse õpetaja, spordiveteran (VSÜ «Jõud» kunagise kuulitõuketšempioni) Aksel Kersna töö.

Elamuehituse alal väärib mainimist Piusa EIK 8 korteriga ning Urvaste EIK 12 korteriga elamu.

Viisaastaku lõpuks sai valmis Lenini-nimelise kolhoosi majanditevaheline lastepäevakodu 280 lapsele. Lastepäevakodu haldus ja majandamine on Lenini-nim. kolhoosi käes, metoodiline juhendamine toimub haridusosakonna kaudu.

Kõige arvukamalt valmis spordirajatisi. Nii Vastseliina keskkooli staadion kui ka Võru 1. keskkooli, Haanja, Lepistu ja Ruusmäe 8-kl. kooli spordiväljakud on kõik põhiliselt õpilaste jõududega rajatud. Mõnel pool on ehitajad aidanud ainult aluspinda tasandada.

Spordikool sai juurde kaks spordibaasi — Jaanimäele ja Kärkulasse. Jaanimäe suusabaas rajati endise algkooli hoonesse, üht-teist ehitati ümber ja täiendati. Et baas asub Haanja jalamil kümmekonna kilomeetri kaugusel Kubijalt, minnaksegi sinna Kubijalt suuskadel. Kärgula kergejõustiku spordibaas asub 20 km kaugusel Võrust, seda kasutavad peale spordikooli veel pioneerid, noortuletõrjujad ja kutsealused. Noortuletõrjujate auks peab ütleva, et nemad teevad kõike ise, ei oota mingit korraldamist.

Juba IX viisaastakul valmis Väimela NST siseujula, mida kõikide Võru rajooni üldhariduskoolide 3. ja 4. kl. õpilased kasutavad soodustatud tingimustel. Siin õpitakse ujuma, täidetakse VTK-normatiive.

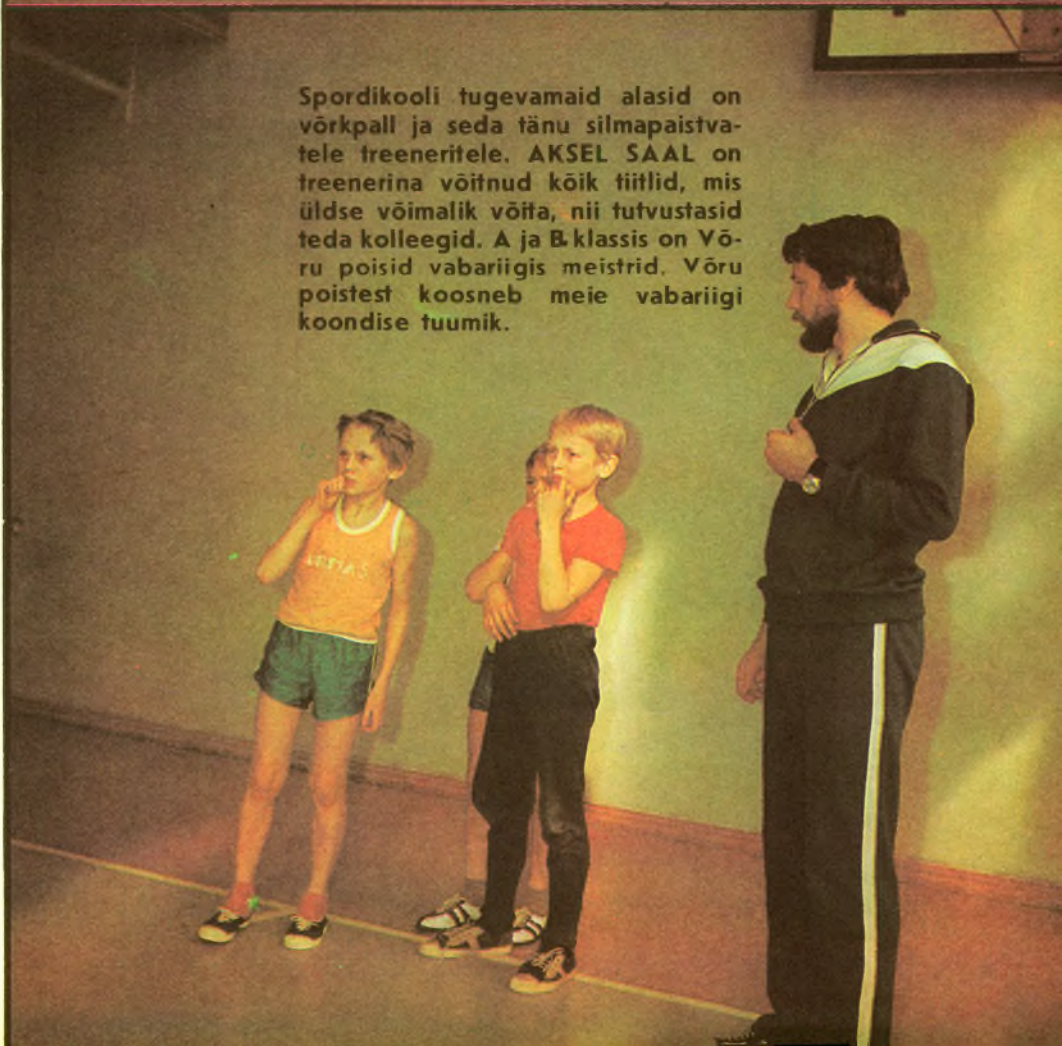
Kooliväliseid lasteasutusi on rajoonis 4 — noorte ja laste spordikool, pioneeride maja ning Võru ja Antsla lastemuusikakool.

Üldse on rajoonis praegushetkel 6 keskkooli, 1 kaugõppekeskkool, 20 8-klassilist kooli, 5 algkooli ja 3 eriinternaatkooli (võrreldes 1970. aastaga 17 võrra vähem). Koolieelseid lasteasutusi on haridusosakonna alluvuses 11, majandite alluvuses 14.

KARL SAVIGA vestles ANNE-MALLE HALLIK



**Võru Rajooni
Laste ja Noorte
Spordikooli** juurdeehitis valmis
oktoobris 1980. Selles asuvad
juhtkonna kabinetid, treenerite toad,
sportlaste majutusruumid, laod ning
maadlusaal. Viimast kasutab ka Võru
Pioneeride Maja džuudoring. Pildil näemegi, kuidas
ringijuhht **ENNO RAAG** treeningtundi alustab.



Spordikooli tugevamaid alasid on
võrkpall ja seda tänu silmapaistva-
tele treeneritele. **AKSEL SAAL** on
treenerina võitnud kõik tiitlid, mis
üldse võimalik võita, nii tutvustasid
teda kolleegid. A ja B klassis on Võ-
ru poisid vabariigis meistrid. Võru
poistest koosneb meie vabariigi
koondise tuumik.



Võru Laste ja Noorte Spordikooli peasissekäik viib uude juurdeehitisse, vasakule jääb vanem põhihoone. Ukse juures on tabatud spordikooli direktor HARRI NEEM ja instruktor-metoodik LEMBIT ALLAS.



Haridusala

81-711a

24.06.81