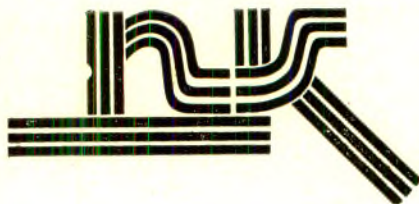


NÕUKOGUDE KOOL 7 • 76





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

JUULI NR. 7

XXXIV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

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

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

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

Ladumisele antud 31. V 1976. Trükkimisele antud 25. VI 1976. Trükiarv 4500. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspooognaid 9,18. MB-06649. Tellimise nr. 1867.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. пров. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.



Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1976.

Esikaanel: Kuigi väljas on suvi...

Tagakaanel: Päikesele vastu.

MARGUS VIKMAA fotod

AEG NÕUAB

HELGI ROOTS

L. I. Brežnevi aruandekõnes NLKP XXV kongressile on öeldud: «Ilmne on muide kogu üldharidussüsteemi ja eelkõige keskkooli edasise tõsise täiustamise vajadus. Tänapäeva tingimustes, kus inimesele tarvilike teadmiste maht järsult ja kiiresti kasvab, ei ole enam võimalik panna peaarõhku teatud hulga faktide omandamisele. Tähtis on õpetada oma teadmiste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteerimise oskust. Siin ootab meid suur töö...» Ühe abinõuna selle saavutamiseks nähakse ette «õpetamismeetodite kooskõlastamist elu nõuetega...».

Tänapäeva pedagoogika üks nurgakive on kasvatav õpetamine. On ju õpetamine ja kasvatamine omavahel niivõrd seotud, et me mitte juhuslikult ei räägi rohkem nende ühtsusest kui kahest erinevast protsessist. Samuti on inimese loovate võimete arendamise probleem, millest viimastel aastatel nii palju kõneldakse, üheaegselt nii õpetamise kui

ka kasvatamise probleem. Seega, kui õpetaja seab endale oma õppeaine õpetamise piiratud ülesanded, ei saa ta loota, et kujundab igakülgselt arenenud, harmoonilist inimest. Teiste sõnadega: niisugune õpetamine ei saa olla kasvatav selle sõna täpsel ja laias tähenduses.

Kujukalt on selles suhtes ajakirja «Molodoi Kommunist» k. a. mainumbris oma mõtteid avaldanud vene keele ja kirjanduse õpetaja M. Smussina. Ta kirjutab: «Õpetaja ei ole mingil juhul ümberjutustaja (fakte võivad ja peavad õpilased lugema õpikust), vaid mõtleja, kes pühendab õpilased oma mõtlemisprotsessi ja annab neile võimaluse selle uurimisprotsessi osalisteks saada. Head on need tunnid, mis ei ole ootamatud mitte ainult õpilaste, vaid ka õpetaja jaoks. Me teatame valjuhäälselt, et õpetame õpilasi mõtlema, kuid tegelikult pakume neile liigagi sageli oma mõtte valmis tulemusi ja nõuame nende päheõppimist...»

Tänapäevaste kooliprobleemide sõlmpunktis ongi seisukoht, et kool peab õpetama mõtlema. Selle kohta, kuidas seda saavutada, on olemas eriarvamused, kuid ka proovi läbiteinud kogemused. Probleemi olemusse tungimata võib öelda, et oma massipraktikas jätkab kool veel vanade meetodite rakendamist, kus peaarõhk on pandud meeldejätmisele, päheõppimisele, opereerimisele valmis teadmiste ja skeemidega mitmesuguste ülesannete lahendamisel. Niiviisi kujundatakse mõtlemise täiesti kindel mehhanism, mis kõige vähem on valmis lahendamata ootamatult tekkinud vasturääkivusi, kus enam ei suuda abistada harjumuspärased skeemid ja valmis teadmised. Ja veelgi rohkem ilmneb õpilaste abitus siis, kui nad puutuvad kokku tõsiste eluprobleemidega, mis nõuavad kõlbelisi otsuseid. Just siin maitseb kasvatus nii mõnigi kord õpetuse mõrusid vilju: mõtlemise kindel stereotüüp otseselt modelleerib ka vastava kõlbelise käitumise stereotüübi. Mõistagi on näiteks matemaatika- ja eluprobleemide keerulisus mitte ainult erinev, vaid lihtsalt võrreldamatu. Kuid omegi on nii ette-

valmistus spetsiaalsete probleemide lahendamiseks ja ettevalmistus eluks eelkõige ettevalmistus vasturääkivate lahendamiseks, millega inimene vältimatult kokku puutub. Selle ülesandega seoses on tohutu tähtsus nii iga noore seesmisel maailmavaatelisel kujunemisel kui ka meie oskusel seda juhtida, mõista seda, mis toimub noore sisemaailmas tema kujunemise kõigil etappidel. Õpilaste vaadete, veendumuste ja ideaalide väljakujunemise üks tähtsamaid tegureid on kasvatusprotsessi seaduspärasuste põhjalik tundmaõppimine õppetöös. Paraku pole meil aga senini piisavalt tundma õpitud sotsiaalse keskkonna, perekonna, lastekollektiivi ja mitmete tegevusliikide mõju maailmavaate kujunemise protsessile. Sellest kirjutab ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» k. a. aprillinumbris NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia korrespondentliige E. Monoszon. Ta ütleb, et uurijad pole peaaegu et üldse tundma õppinud õpilaste maailmavaate kujundatuse määra, ühe osa õpilaste ideelise ebaküpsuse, minevikuigandite ja võõraste mõjude tungimise põhjusi laste ja noorte hulka. Seda lünka püüab käesoleval viisaastakul täita NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Kasvatuse Üldprobleemide Teadusliku Uurimise Instituut.

Kõik me oleme õpilaste iseseisva mõtlemise arendamise poolt. Ent kuidas seda teha? Vastuseks räägitakse uutest õpetamismeetoditest. Mida nood endast kujutavad? NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia korrespondentliige M. Mahmutov ütleb, et jutt nende üle käib küll ammu, aga pedagoogikaõpikus ja eriainetate meetodikas uusi meetodeid kui selliseid pole. Seal kirjeldatakse ainult traditsioonilisi: jutustus, vestlus, demonstratsioon, töö raamatuga — s. o. välise tegevuse liike, mitte aga nende olemust. Ja edasi: «Aristoteles arvas, et tegevusvahendite ja -võtete valik sõltub alati eesmärgi enda valikust. Kui ajakohase õpetamise eesmärk ei ole niivõrd teatava faktide summa omandamine, vaid mõtlemise ja tunnetusliku iseseisvuse arendamine, siis peavad vahendid ja võtted olema teistsugused. Ar-

van, et kõigist praegusaja didaktika uutest suundadest vastab sellele eesmärgile kõige rohkem probleemõppe teooria». Põhjendades, miks just probleemõppe, mitte aga traditsiooniline programmeerimine, diferentseerimine jmt., märgib ta, et kui probleemõpet mitte samastada uuringulise meetodiga, vaid võtta seda kui õpetamise tüüpi, mis arendab õpilase mõtlemist ja teadmiste loovat omandamist, siis organiseeritud tund ei saa olla probleemitu.

Ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» k. a. märtsikuu numbri juhtkirjas «Kvaliteet — rahvahariduse võtme probleem» viidatakse ühtaegu sellelegi, et suur ülesanne — õpetada lapsed õppima — on seni jäänud ainult üksikõpetajate harrastuseks. Kahjuks vaadatakse ka õppeaine metoodikale seni traditsioonilist viisi kui teadusele sellest, kuidas õpetajal õpetada, lahus teisest küsimusest — kuidas õpilasel õppida. Tõeliselt teaduslik metoodika peab aga tundma õppima õpetaja, õpilase, õppevahendite ja õppimissituatsiooni koosmõju seadusi kui tervikliku pedagoogilise nähtuse lahutamatu osi.

Kasvatava õpetamise juurde tagasi tulles tsiteeriksin NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia korrespondentliiget N. Mentšinskajat: «Kui jutt on kasvatavast õpetamisest ajaloo-, ühiskonnaõpetuse ja kirjandustundides, arvavad mitmed ekslikult, et õppematerjali kindel valik ja õpetamise ideeline suunitlus juba tagavadki teadusliku maailmavaate kujunemise kõigil selle klassi õpilastel. See on illusoorne ettekujutus. Nimetatu on küll vajalik tingimus, kuid ebapiisav selle ülesande lahendamiseks, kuna iga õpilane töötab, sõltuvalt isiksuse moraalise küpsuse tasemest, selle suunitlusest omal viisil välja isiklikud maailmavaatelised seisukohad. Siin on vaja peent kasvatustööd, mille eesmärk ei ole üksnes teadmiste omandamine, vaid ka õpilaste praktilise tegevuse organiseerimine. Seejuures peab kasvatuslik lähenemine olema rangelt diferentseeritud, vajaneb arvestada ühele või teisele õpilasele omaseid iseärasusi. Ühtedel juhtudel peab rõhku panema isiksuse

intellektuaalsele küljele: teadmistega rikastamisele, oskuse kujundamisele neid kasutada erinevates tingimustes; teistel juhtudel — positiivse moraalse suunitluse, faktidesse, sündmustesse ja teadmistesse endisse adekvaatse suhtumise kujundamisele; kolmandatel — isiksuse tahtemaduste tugevdamisele, vajaduse kasvatamisele «sõna» ja «tegu» ühendada, ideede muutmisele juhtivaiks tegevusprintsipiideks; neljandatel — kasvatustöö peab üheaegselt minema mitmes suunas.»

Ka siin leidis märkimist «sõna» ja «teo» ühtsus, mille kohta L. I. Brežnev oma aruandekõnes NLKP XXV kongressile ütles sõnaselgelt järgmist: «Miski ei ülennda isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse, nagu see, et sõnade ja tegude ühtsus kujuneb igapäevaseks käitumisnormiks. Sellise hoiaku kujundamine on kõlbelse kasvatuse ülesanne.»

Vaatleksin seda probleemi seoses kooliga ainult ühest ja mõneti ootamatust vaatekohast, s. o. konfliktsituatsioonidest kooli tingimustes. Ehkki need koolis lokaliseeruvad suhteliselt kiiresti, ei tohi nende tähtsust ja mõju isiksuse kujunemisele alahinnata. Paraku just siin tuleb meil sageli kokku puutuda pedagoogide ülemäärase enesekindlusega. Moraalkonfliktide lahendamine koolikeskkonnas on erakordselt raske. Meenutagem näiteks k. a. 21. aprilli «Noorte Hääles» ilmunud ja rohkesti vastakaide arvamusi esile kutsunud kirjutist «Tappa laulurästast?» Juhan Kaivolt. Tundub, et õpetaja kui aineõpetaja ettevalmistamise üks puudusi ongi selles, et ta kõige vähem orienteerub seda liiki töös, kus teda ei aita hädast välja ei õpetatava aine suurepärase valdamine ega eruditsioon. Pedagoog võib suuta erimal juhul küll konflikti peatada, laskmata sel väliselt edasi areneda — selleks on tal olemas ametiautoriteet. Kuid situatsioonis selgusele jõuda, teha sellest vajalik kõlbeline õppetund selles osalejaile ja endale — see on märksa keerulisem ülesanne. Ometi on seda väga vaja.

On teada seegi, et paljude konfliktidega ei viigi õpilased õpetajaid üldse

kurssi. Põhjus? Küllap see, et paljusid õpetajaid huvitab esmajoones see, et ei riieldaks-kakeldaks, et väliselt oleks kõik korras. Niisugustes tingimustes, kus nii õpetajad kui ka õpilased väldivad konflikte, muutub eriti oluliseks inimese oskus oma tõelist arvamust peita, oma tegelikke mõtteid-tundeid varjata. Nii on lihtsam elada. Kõigil — nii nendel, kes kasvatavad, kui ka nendel, keda kasvatatakse. Aga tagajärg? Võtaksin seda illustreerima õpetaja ja jalgpallitreeneri Igor Alebastrovi mõttemulje tema kirjutisest «Kõrvaltpeilk»: «Ja paljud õpilased rääkisid tundides nii üht kui ka teist mitte sellepärast, et nad oleksid nii mõelnud ega saanud teisiti öelda, vaid sellepärast, et neile näis, et nii on tarvis öelda. Ja siis ma mõtlesin: koolides eksisteerib tohtu hulk suuri ja väikesi probleeme — lapsi õpetatakse koolivormi kandma, koolis mütsi peast võtma ja tunnis kätt tõstma, kuid kas koolis õpetatakse piisavalt ausust, õilsust, arutluste otsekohest, kodanikujulgust?» Seda peaksime endalt iga päev küsima, sest tarvitseb õpilastel vaid kool seljataha jätta ja harjumuspärasest kokkulepitud suhete ringist väljuda, kui kõik tasakaalu hoida aidanud seosed hävivad. On noored selleks valmis? Või on kool midagi tegemata jätnud? Kui me õpilased lahkuvad koolist kahepalgelistena, siis kindlasti.

N. Mentšinskaja juhib tähelepanu sellele, et õpetajatel tuleb kokku puutuda ettenägemata ja seejuures negatiivsete mõjudega, mis tulevad õpilastele kaasa perekonnast, erisugustest mikrogruppidest. Nendel puhkudel võib täheldada õpilaste vastuvõtmatust kooli ja õpetajate mõjutustele, omalaadset «kurtust» õpetamise ideelise suunitluse suhtes. Negatiivsete mõjude suurenemise oht kasvab märgatavalt vanemas koolieas, sest just siis tekib vajadus maailmavaatelistele probleemide lahendamiseks, tekivad küsimused ja kahtlused, mis lahendatakse iseseisva mõtetegevuse käigus. Ja just siis võivadki erilise jõuga ilmned keskkonna stiihilised mõjud, mis avalduvad ümbritsevate inimeste moraaliharjumustes ja käitumislaadis.

Siinkohal on huvipakkuv tutvustada Saraatovi Pedagoogilise Instituudi dotsendi J. Poljakovi uuringut. Seitsme kooli 8. ja 9. klasside õpilastel paluti kirjutada kirjand teemal «Missugused moraaliomadused tunduvad mulle kõige negatiivsemad ja mispärast?». Muidugi teadsid kõik vanemad õpilased, et kodumaa reetmine, varastamine, vägivald ja muidusöömine on rängad patud. Kuid reeglipäraselt neid pahesid kirjandis ei meenutatud. Õpilased nimetasid paljusid teisi, sealhulgas ka teisejärgulisi kõlbelisi puudusi, ja esmajoones — silmakirjalikkust, ahnust, truudusetust sõpruses, argust ja pugemist. Kuidas siis seletada sellist vahet teadmise ja isikliku suhtumise vahel? Ainult sellega, et elus, oma suhete praktikas puutuvad õpilased nimetatud puudustega kokku, on endal kogenud nende negatiivset toimet, mille tulemusena kujuneski neisse leppimatu isiklik suhtumine. Sellise järelduse õigust tõestab ka seos internaatkoolide õpilaste vastuste iseloomu ja nende perekonnaelu kogemuste vahel. Inimese kõige negatiivsemate omaduste hulgas nimetasid mitmed lapsed joomist, petmist, armukadedust. Selgus, et need nähtused olid õpilase perekonna lagunemise põhjuseks...

Järelikult ei rõhuta L. Božovitš, T. Konnikova jt. teadlased asjatult, et just kogemuse ja teadmise ühendamise tulemusena kujunevad lapse psüühikas omadustelt uued iseärasused, mis tingivad muudatused tema kõlbelises arengus. Seega eeldab kõlbelise kasvatuses meetodika ülesehitus niisuguste meetodite ühendamist, millest ühed on rohkem suunatud laste käitumise ja tegevuse organiseerimisele, teised — nende kõlbelise teadvuse kujundamisele.

Mitte veel alati ja kõikjal ei oska me neid meetodeid tõhusalt ühendada, vastavalt konkreetsele eesmärgile rakendada, näeme veel sageli kõlbelise kasvatuses põhimeetodina eetilisi vestlusi. Veel kipume kohati unustama, et ideelis-poliitiline ja kõlbeline kasvatus ei moodusta kasvatustöös mingit autonoomset valdkonda. Naiivne on mõelda, et poliitiline või kõlbeline kasvatus võiksid toi-

muda mingil ainult selleks ettenähtud ajal. Umbes nii, et kehalise kasvatuses tunnis lahendatakse laste füüsilise arendamise ülesandeid, matemaatika-tunnis hariduse andmise ülesandeid jne. Seejärel on klassijuhatajatund või loeng, kus lahendatakse kõlbelise kasvatuses ülesandeid, 15-minutilise poliitinformatsiooni ajal aga poliitilise kasvatuses ülesandeid. Inimest ei saa osade kaupa kasvatada. See oli kõneaineks ka NLKP XXV kongressi aruandekönes, kus toonitati kompleksuhtumise vajalikkust kogu kasvatustöö organiseerimisesse, s. o. vajadust tagada ideelis-poliitilise, tööalase ja kõlbelise kasvatuses tihed ühtsus.

Juba A. Makarenko märkis, et kasvatustöö olemuse kohta eksisteerib kaks vastukäivat vaadet. Esimest iseloomustas ta ironiliselt nii: ...kasvataja tegutseb häälepaelttega, laps võtab kuulmisaparaadiga vastu vastavad helilained. Helilained tungivad kuulemeks kaudu lapse hinge ja ladestuvad selles erilise pedagoogilise soolana... Teine vaade seisneb selles, et last kasvatatakse kogu meie ühiskond, et ainult laste endi tegevus, selle iseloom ja sisu tagavad nende või teiste kõlbeliste omaduste arenemise, mistõttu kasvatustöö tegelik olemus seisneb lapse elu organiseerimises. Teiste sõnadega — selleks et veenda, on tarvis tegutsema ergutada.

Kasvatustöö valdkonnas on palju, mida õpetajad peaksid rohkem ja paremini teadma. Seda tajuvad paljud õpetajad. M. Smussina näiteks kirjutab: «Pedagoogiliste instituutide programmides on koolihügieeni kursus. «Õhuaken — see on avaus õhu sissetulemiseks ja väljaminekiks». Võimalik, et see kursus on vajalik, kui seda tõsiselt loetakse. Kuid mitte vähem vajalik on eri vanuseastmete psühholoogia asjalik kursus. Seda praegu pole. Nagu pole ka õpetajale vajalikkude pediaatriat. Nagu pole ajakohast pedagoogikat. Meile loeti loenguid Ušinskist ja Pestalozzist. Hea, kuid vähe. Kui palju tänaseid õpetajaid, isegi noori, teavad Korczakist ja Suhhomlinskist ainult kuulu järgi — neid pole ju programmis...»

Seega: ehkki õpetajast sõltub küll palju, ei sõltu temast ometi kõik. Nime- tagem siinkohal vaid õpilaste teadmiste ja oskuste objektiivse hindamise kriteeriumide mahajäämust nüüdishariduse kvaliteedinõudest, aga ka seda, kui tead- lased ei arvesta omaette uurimisteede kallas töötades koolielu argipäeva ja pe- dagoogilise töö dünaamikat. Pedagoogi- kakandidaat N. Demina Riist ütleb, et kui tänapäeval tahta koolitöö praktikat analüüsida, räägitakse ilmtingimata süs- teemidest, neid nõutakse kõigilt kasva- tustöö lõikudelt. Õpetajad, kooli- ja ha- ridusjuhid avaldavad tihtipeale mõtet, kui kaugele võib venitada süsteeme kõigi nende kohustuslike vormide, mee- todite ja suundadega, seda enam, et kool ei ole mitte kummist kott. Eriti hoolikat tähelepanu nõuavad tema arvates niini- metatud ürituste süsteemid, mis segavad õpetajat liiga valusast küljest. Näite korras viitab ta sellele, et kui ka noor, energiline ja otsiva vaimuga klassijuha- taja mõtlekski tõsiselt kõiki (või ka ainult osa) soovitatud süsteeme ellu rak- endada, selgub meie suureks hämmas- tuseks, et tal kuluks ainult põhiürituste korraldamiseks lastega mitte vähem kui... kolm aastat. Ja sedagi juhul, kui mõnel päeval teeb ta nendega kaks-kolm üritust järjestikku... Ta on seisukohal: «Õpetamise ja kasvatamise loodavad süsteemid on kohustatud eelkõige pi- dama silmas last, tema intellekti ja psüühikat, mitte aga temaga tehtava töö vorme. Kõik peab olema kooskõlas pe- dagoogilise protsessi loogikaga. Lubamatu on luua ülemäärast närvilisust ja sega- dust, kui kooliellu püütakse juurutada üht või teist süsteemi. See võib viia üksnes rahulolematuseni jõuetusest haara- rata haaramatut.»

Koolielu üle mõtete vahetamiseks on palju probleeme. Meid ei saa ükskõik- seks jätta neist ükski, sest kooli «too- danguks» on lõpptulemusena inimesed, kelle kätte usaldame oma homse päeva. Käesoleval viisaastakul on esmajoones vaja, et õpetamise ja kasvatamise mee- todid leiaksid läbimõtlemit nende efek- tiivsuse ja kvaliteedi aspektist. Vene- keelses pedagoogilises perioodikas osale-

vad selles kõige elavamal moel nii õpetajad kui ka teadlased. Sedasama ta- haks oodata ja loota ka kõigilt meie vabariigi tegev- ja teadlaspedagoogidelt.

Lõpuks viitaksin artiklitele, mida olen kasutanud, kuid mis vajaneksid terve- nisti läbilugemist, samuti muule väärt kirjandusele, mis aitab käsitletud prob- leemidega kursis olla, värskeid mõtteid ja ka head nõu leida.

Kirjandus

1. И. Алебастров. Взгляд со сто- роны. «Молодой коммунист», 1976, № 7.
2. Л. Божович, Т. Конникова. Некоторые психологические пред- посылки методики воспитательной работы в школе. «Советская педа- гогика», 1975, № 11.
3. Н. Демина. Осторожно, систе- ма. «Учительская газета» № 57 от 15 мая 1976 г.
4. М. Масарский. Назначение на- ставника — убеждать. «Молодой коммунист», 1974, № 5.
5. М. Махмутов. Веление времени. «Учительская газета» № 56 от 13 мая 1976 г.
6. Н. Менчинская. Пути реали- зации в психологии принципа единства воспитания и обучения. «Советская педагогика», 1975, № 9.
7. Э. Монозон. Состояние и зада- чи исследования процесса формиро- вания мировоззрения школьников. «Советская педагогика», 1976, № 4.
8. Е. Поляков. Из чего складыва- ются нравственные убеждения. «Воспитание школьников», 1968, № 2.
9. М. Смусина. К горизонту и даль- ше. «Молодой коммунист», 1976, № 5.
10. А. Старченко. Человек, имею- щий убеждения. «Молодой комму- нист», 1975, № 9.

TEADUSLIKU TÖÖ OLUKORRAST JA ARENGUSUUNDADEST TALLINNA PEDAGOOGILISES INSTITUUDIS

REIN VIRKUS,
TPedi prorektor

Alanud, kvaliteedi ja efektiivsuse viis-aastak esitab uued, kõrgendatud nõudmised pedagoogikateaduse arengule Eesti NSV-s. Pedagoogikateaduse areng mõjutab omakorda noore põlvkonna õpetamise ja kasvatamise kvaliteeti koolides.

Eesti NSV kõrgkoolid, kus valmistakse ette õpetajaid, peavad kindlustama meie vabariigi üldhariduskoolidele nõutaval arvul hästi ettevalmistatud noori spetsialiste. Selline ülesanne lasub Tartu Riikliku Ülikooli kõrval ka Tallinna Pedagoogilisel Instituudil. Paralleelselt õppeprotsessi korraldamisega on Pedagoogilise Instituudi ülesandeks arendada pedagoogikateadust, mis peab silmas nii üldhariduskoolide kui ka kõrgkooli enda vajadusi. Tegelemine teadusega, mõne pedagoogikaprobleemi sügavam uurimine moodustab õppetöö kõrval õppejõu töökoormuse teise poole. Regulaarne tege-

lemine teadustööga, selle tulemuslikkus avaldub uutes teoreetilistes seisukohtades, mille kujundamisel on lähtunud Eesti NSV üldhariduskoolide konkreetsetest töökogemustest, see tõstab üliõpilastele peetavate loengute teoreetilist taset ning mõjutab kvalitatiivselt üliõpilaste teadustööd.

Allakirjutanu arvates võib Tallinna Pedagoogilise Instituudi paari viimase aasta tegevuses lugeda kõige tähelepanuväärsemaks edusammuks õppejõudude teadustöö nõuetele vastavat organiseerimist. Teadusliku tegevuse organisatsiooniliste aluste kujundamisel on tulemusrikkalt töötanud 1974. aastal loodud teadusliku uurimistöö sektor (juhataja L. Türnpuu), enamik teaduskondi ning kateedreid. Kõigis teaduskondades rakendati tööle ühiskondlikud prodekaanid teadustöö küsimustes. Nõuandvaks organiks uute aluste väljatöötamisel on olnud instituudi Teaduslik-Metoodilise Nõukogu teadusliku uurimistöö sektion (esimees dots. E. Hiie).

Teadustöö toimub instituudis konkreetse aastaplaani alusel. Viimane moodustab ühe osa viisaastakuplaanist (1976—1980) ning lähtub teadusliku töö kohta käivatest partei ja valitsuse otsustest, nüüdisaja teaduse aktuaalsetest probleemidest ning Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeriumi ja Eesti NSV Haridusministeriumi nõudmistest ja ettepanekutest.

1975/76. õppeaastal töötas instituudi 22 kateedris 193 koosseisulist õppejõudu. (Eeloleval õppeaastal tõuseb koosseisuliste õppejõudude arv 211-ni.) Neist enamikul on regulaarne teadusliku uurimistöö ülesanne. Aasta-aastalt on paranenud õppejõudude kvalifikatsioon, mis on tähtis eeldus teaduslikus uurimistöös uute, veelgi keerukamate ülesannete võtmisel. 38,4% õppejõududest on teaduslik kraad. Möödunud viisaastakul (1970—1975) kaitses 3 õppejõudu (O Kuuli, L. Andresen, J. Männiste) doktoritööd, 23 õppejõudu kandidaadidissertatsiooni. Viisaastaku jooksul lähetatakse aspirantuuri 17 õppejõudu. Praegu õpib aspirantuuris 11 õppejõudu.

Teadustöö planeerimise oluline takis-

tus on instituudis loetavate õppeainete mitmepalgelisus: 193 õppejõudu loevad üliõpilastele üle 150 õppeaine. Erialade rohkuse tõttu esineb raskusi aktuaalse komplekse uurimistematika väljatöötamisel. Mitmed õppejõud on seetõttu oma uurimisteemaga lülitunud teiste kollektiivide (EKP KK Ajaloo Instituut, Eesti NSV Teaduste Akadeemia instituudid) teaduslikku tegevusse.

Hiljuti lõpetati kokkuvõtete tegemine teaduslikust uurimistööst nii viisaastaku (1970—1975) kui ka 1975. aasta ulatuses. Mõlemas aruandeliinis võib märkida edasiminekut. Selle iseloomustamiseks mõned arvud. Näiteks andsid viisaastaku jooksul instituudi õppejõud välja 15 monograafiat, 7 teaduslike tööde kogumikku, 622 teaduslikku artiklit, kirjutati 76 õpikut (üldmaht 451 autori-poognat).

1975. aastal osutasid instituudi õppejõud oma teadusliku uurimistööga ja teaduslik-metoodilise tööga veelgi tulemusrikkamalt abi Eesti NSV koolide õpetajatele ja haridusorganeile. Koostati, retsenseeriti ja rakendati praktilisse koolitegevusse uusi õpikuid, õppeprogramme ja metoodilisi materjale.

Mitmed instituudi õppejõud (H. Karik, V. Eesmaa, E. Meiorg, A. Telgmaa, J. Hendre) on uute õppeprogrammide autoreiks. K. Väljas, T. Pau, S. Hanson, S. Kivistik jt. võtsid osa õppeprogrammide täiustamisest ja ümbertöötamisest. Möödunud aastal valmis mitmeid üldhariduskoolile vajalikke raamatuid: R. Tassa kirjutas 11. klassi eksperimentaalse saksa keele õpiku, E. Meiorg 7. ja 8. klassi metallitööde õpiku, M. Väkrum huvitava metoodilise materjali «Renessansiperioodi kirjanduse õpetamisest 11. klassis».

1975. aastal lõpetatud tähtsamate teaduslike tööde hulgas tuleb märkida järgmisi: Eestimaa Kommunistliku Partei küsimusi professor O. Kuulilt, kompleksteema «Tallinna Pedagoogilise Instituudi üliõpilaste kehaline areng ja tervislik seisund» dotsent S. Tamme juhendamisel, õhu ja aerosoolide elektriliste parameetrite mõõtmise meetodid — dots. H. Tammet, ujumisliigutuste juhtimis-

protsessi uurimine delfiinistiili vahendusel — R. Haljand, õppeprotsessi individualiseerimine algklasside matemaatikatundides — R. Ruga.

Käesoleval aastal on instituudi teadustöös kujunenud probleemiks juurutamine. Iga teadlase ülesanne on seista hea selle eest, et tema poolt uuritav rakenduskiiresti praktikas, enamiku teemade puhul koolipraktikas. Juurutamise protsessi planeerivad kateedrid. Teadustöö organisatorid on juurutamise efektiivsuse tõstmiseks rakendanud mitmeid kontrolli vorme. Teadusliku uurimistöö tulemuste juurutamise peamised vormid on vastavate tulemuste publitseerimine monograafiates, teaduslikes artiklites, nende esitamine teaduslikel konverentsidel ning loengutel.

1975. aasta teaduslikest töödest kuulusid rakendamisele 38 teemavaldkonna tulemused. Neist vahetult rahvamajandusse 14 töö tulemused. Meditsiiniakadeemia õppejõudude S. Tamme, K. Kutsari, J. Paulsoni ja J. Männiste töö «Üliõpilaste tervislik seisund ja kehalise arengu olukord» alusel korraldas Eesti NSV Tervishoiu Ministeerium ümber üliõpilaste dispanseerimise süsteemi. Dotsent K. Veskimäe tööd «Tallinna Pedagoogilise Instituudi lõpetajad ja nende tööalane hõlmavus erialati» kasutati instituudi vastuvõtukontingendi planeerimisel. Dotsent Hans Grossi uurimistöö tulemused leidsid praktikas kasutamist NSV Liidu olümpiakoondiste ettevalmistamisel suusatamises.

Seitsme uurimistöö (H. Laht, E. Lukas, E. Rebane jt.) tulemused leiavad rakendamist instituudi õppeprotsessis.

1975. aastal anti instituudi õppejõudude teaduslike uurimistööde alusel välja 52 väljaannet. Teadurid H. Gross ja M. Arvisto tutvustavad oma töö tulemusi üleliiduliselt. Neist esimese teemaks on «Sporiditehnika ratsionaliseerimine liikumissüsteemi modelleerimise alusel», teisel — «Subjekttiivne aspekt suhtumises spordisse». Välismaal avaldasid instituudi õppejõududest 1975. aastal oma teaduslikke töid M. Hint ja L. Baikova Saksa DV-s, A. Villup Ungari RV-s ja H. Tiik Monte Carlos.

Eesti NSV-s avaldati möödunud aastal ulatuslikumatest teaduslikest töödest monograafiatena S. Tamme meditsiini-koolide õpik «Lastehaigused», L. Andre-seni «Eesti rahvakooli arengust 17.—19. sajandil», E. Etvergi, A. Telgmaa, A. Un-duski, A. Vihmani «Matemaatika õpeta-misest», E. Hiie «Õpilaste iseseisva töö juhendamisest algklassides».

Aasta-aastalt on elavnenu-d õppejõu-dude loenguline töö. 1975. aastal pidasid instituudi õppejõud 1445 loengut (1974. aastal — 921 loengut). Neist enamik on peetud meie vabariigi õpetajaskonnale, suures osas õpetajate kursustel ja semi-naridel. Loengute näol on tekkinud head võimalused oma uurimistöo tulemuste propageerimiseks. Kõige enam on loen-gutega esinenud pedagoogika ja psühho-loogia, NLKP ajaloo ja teadusliku kom-munismi ja loodusteaduse kateedrite õppejõud.

Aktiivsemad lektorid olid 1975. aastal H. Tiik, H. Laht ja L. Türrpuu.

Vaatamata ettevõetule ei rahulda käesoleval ajal teadusliku uurimistöo tulemuste rakendamine praktikas. Ikka-gi ei jõua teadustöö tulemused alati tar-bijani, s.t. üldhariduskoolini, tema õpetajani, või toimub see protsess väga aeglaselt. Oluliselt aitab edaspidi olu-korda parandada instituudi kirjastuste-gevuse laiendamine, konkreetsemalt ise-seisva kirjastamisõiguse saamine. Insti-tuudi väljaanded peavad eelkõige silmas meie vabariigi üldhariduskoolide vajadu-si pedagoogika-, psühholoogia- ja õpeta-mise meetodika alaste tööde kirjastamisel. Eelseisval perioodil korraldatakse ka selles valdkonnas rohkem teaduslikke konverentse. 1976/77. õppeaastal, millal instituut tähistab oma 30. aastapäeva, korraldatakse kolm teaduslikku konve-rentsi. Konverentsidel antakse teaduri-tele võimalusi tutvustada oma uuri-mistöo tulemusi. Eeloleva õppeaasta sügisel toimub teaduslik konverents tee-mal «Õpilase isiksus õppe- ja kasvatus-protsessis» ning 1977. a. märtsis konve-rents «Õpetaja isik, tema ettevalmistamine ning kvalifikatsiooni tõstmine». Mõlemal konverentsil esinevad teadurid instituudist, Tartu Riiklikust Ülikoolist,

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Insti-tuudist, õpetajatest praktikud — uurimis-kursustest osavõtjad, külalisesinejad Saksa DV-st (Güstrowi Kõrgemast Pe-dagoogilisest Koolist), Moskva, Lenin-gradi ning vennasvabariikide kõrgkooli-dest. Kolmas konverentside hõlmab kitsamat teadlaste ringi ning on pühen-datud kooliajaloo uurimisele.

Teadustöö tulemuste juurutamisel praktikasse on oluline instituudi regu-laarne tegevus uurimiskursuste korral-damisel, aktiivsemate õpetajate hõlma-mine instituudis uuritavate probleemide lahendamisele. Ühiskondliku Pedagoo-gika Uurimise Instituudis jätkab käes-oleval aastal tegevust kasvatustöö sekt-sioon akadeemik H. Liimetsa juhenda-misel. 1977. aasta suvel kutsutakse insti-tuudi õppejõudude juhendamisel täien-davalt ellu neli sektsiooni: koolieelne pedagoogika, algõpetus, kehaline kasva-tus ja kooliajalugu. Üle viiekümne õpe-taja leiab siit lisavõimaluse tegelda oma eriala probleemide sügavuti uurimisega. Neile loetakse ulatuslikku kursust tea-dustöö metoodikast. Sel teel viiakse insti-tuudi uurimistöo tulemusi edukamalt koolipraktikasse.

Analoogiliseks teeks uute tulemuste juurutamisel on 1977. aasta sügisel ava-tav koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskond. Seal tutvustavad instituudi paremad õppejõud konkreetseid peda-googika ja psühholoogia ning koolijuhti-mise probleeme. Koolijuhtid tegelevad õppejõudude juhendamisel konkreetsete pedagoogika ja koolielu olulisemate probleemide uurimisega.

Nimetamisväärset osa etendavad insti-tuudi teaduslikus tegevuses lepingulised tööd. Instituudi teadurid täidavad ette-võtete ja asutuste konkreetseid tellimusi neile vajalike probleemide uurimisel. Lepingute põhjal saadud raha kasuta-takse instituudi teadustöös vajaliku ma-teriaalse baasi (aparaadid, katsetehnika jne.) muretsemiseks ning töötasudeks. Viimastel aastatel on kasvanud paljude ettevõtete huvi töö ja isiksuse psühho-loogia vastu. Selles valdkonnas on sõl-mitud teadusliku töö lepingud Maardu Keemiatehase, tootmiskoondise «Norma»

ning V. Klementi nimelise Õmblustootmiskoondisega. Ettevõtted tunnevad ühtlasi huvi sotsialistliku võistluse organiseerimise teaduslike aluste vastu. Sel alal on sõlmitud lepingud Tartu Autode Remondi Katsetehase, Tallinna Kaubasadama ja Tartu Mööblikombinaadiga.

Kõige mahukamad lepingud on sõlmitud aga seoses olümpiakoondiste ettevalmistamisega ujumises ja suusatamises.

Viimastel aastatel on lepingulistest töödes eluliselt muutunud nende sisuline suunitlus: osaliselt on võetud suund üldhariduskoolide valdkonna temaatika uurimisele. 1975. aastal koostati S. Hermani teaduslikul juhendamisel Tallinna koolieelsete lasteasutuste võrgu arendamise plaani alused. Rühm teadlasi M. Arvisto juhendamisel koostab Kohtla-Järve linnale kehakultuuri ja spordi arengumudelit.

Viisaastaku (1970—1975) jooksul täideti 41 lepingulist teaduslikku tööd 695 000 rubla ulatuses. Lepinguliste tööde tegemisest võttis osa 32 õppejõudu, kellele on alates 1975. aastast lisandunud kümme kond koosseisulist teadustöötajat (neil ei ole õppekoormust).

Arvestatavaks teadustöö keskuseks instituudis on kujunenud ühiskondlikel alustel töötav õppe- ja treeningprotsessi optimeerimise probleemlaboratorium. Laboratorium teenindab põhiliselt kehalise kasvatuse aluste, kehalise kasvatuse ja spordi, pedagoogika ja psühholoogia ning meditsiinikateedrit. Laboratoriumi kaasaegset aparatuuri kasutavad üliõpilased oma kursusetööde tegemisel.

Selles laboratoriumis on välja töötatud küberneetilise modelleerimise originaalne meetodika, mis annab võimaluse luua sporditehnika optimaalse individuaalse tehnika, konkretiseerida kehaliste harjutuste kujutamist ja täiustada õpetamise meetodikat.

Arvesse võttes ühiskondlikel alustel töötava laboratoriumi suuri kogemusi, oleks vaja hakata tegema ettevalmistusi koosseisulise probleemlaboratoriumi loomiseks.

Kaugemas perspektiivis tuleks kõne alla analoogilise psühholoogia probleemlaboratoriumi loomine, eeskätt isiksuse igakülgsuse uurimiseks.

Kokku võttes võime seniste saavutuste kohta märkida, et viimastel aastatel on instituudi teadustöö programmi lülitunud uued uurimissuunad. Nii on kavandatud pedagoogilise kineseoloogia probleemide süsteemne uurimine (uurimisrühma juhendaja dots. H. Gross), akadeemik H. Liimetsa juhendamisel tegeldakse isiksuse kui kasvatustöö subjekti ja objekti uurimisega, dots. S. Tamme juhendamisel uuritakse organismi homeostaasi probleeme.

Edasiseks ülesandeks jääb aga teadusliku töö tugevam suunitlus üldhariduskoolide probleemide uurimisele. Seda ülesannet kajastab võrreldes eelneva viisaastakuga rakendatav uue viisaastaku (1976—1980) teadustöö plaan. Plaan realiseerimine eeldab teadusliku tegevuse süsteemikindlat juhtimist. Instituudi kõigi juhtimislülide (rektoraat, parteiorganisatsioon, teaduskonnad, kateedrid) tegevuse põhisuunaks on komplekssete uurimissuundade väljatöötamine, õppejõudude teadusliku töö sisulise külje põhjalik tundmaõppimine ning suunamine. Vasstav tegevus instituudis toimub teadustöö juhtimise ja kontrollimise perspektiivplaani alusel.

Teadustöö edasiseks parandamiseks on rakendamisel terve rida abinõusid. Olulisemana võib neist nimetada üleminekut kateedrite süsteemilt kateedritevahelistele uurimisgruppidele. Instituudis moodustati käesolevaks viisaastakuks 23 uurimisgruppi, keda juhendavad nimekamad teadlased. Nii on uurimisgruppide juhtideks akadeemik H. Liimets, dotsendid L. Andresen, E. Hiie, H. Gross, S. Tamm, M. Arvisto jt. Uuritava probleemi mahust oleneb teadurite arv uurimisgrupis. Nii ulatub see 5 kuni 17 teadurini. Sel teel kindlustatakse töö parem keskendamine komplekssteemade uurimisele. Vähendatakse teadustöö temaatika killustamist, luuakse uurimisgrupis tugevam loominguine õhkkond: uurimisgruppides hakkavad regulaarselt

tööle seminarid, kus pööratakse peamist tähelepanu teadustöö metodoloogiale, terminoloogia ühtlustamisele ja arvutus- tehnika rakendamisele.

Kuigi teadustöös on avardunud arvu- tustehnika kasutamine, seda eriti füü- sika-, kehalise kasvatuse ja spordi ning meditsiinikateedrites, on sel alal või- malusi tunduvalt rohkemaks. Soodsad eeldused arvustehnika juurutamiseks loob õppejõududele käesoleval õppeaas- tal loetud 30-tunnine kursus arvutus- tehnika metoodikast uurimistöös ning täiendavalt uue raali «Nairi-2» hanki- mine.

Üleminek uurimisgruppide süsteemile nõuab ettevõtetu pikaajalist organisat- sioonilist kindlustamist: tuleb luua tihe- dad sidemed kateedrite juhatajate, tea- duskondade ja uurimisgruppide juhen- dajate vahel, vähendamata eriti kateed- rite ja teaduskondade kontrollivat osa.

Teistest ülesannetest, mis peavad sil- mas teadustöö tõhustamist, tuleb rõhu- tada teadusliku uurimistöö materiaalse baasi kindlustamist, võimalikult rohkem teadlaste koondamist ühiskondlikesse la- boratooriumidesse, edasist lepinguliste tööde arendamist, teaduslike tööde tule- muste praktikasse juurutamise paranda- mist ning üliõpilaste teadustöö kvaliteedi tõstmist.

Instituudi rektoraadi, parteiorganisat- siooni, teadusliku uurimistöö sektori ning kõigi õppejõudude pingutused on lõppeval õppeaastal suunatud teadustöö organisatsioonilisele tugevdamisele, et saavutada käesoleval viisaastakul uut **sisulist** edu teaduse arendamisel, aidata kaasa Eesti NSV koolide õppe- ja kas- vatustöö teoreetiliste aluste tugevdamis- sele.

TEADUSLIK- METOODILISTEST PROBLEEMIDEST NOORSOO KOMMUNISTLIKUL KASVATAMISEL

ILMAR LILLEORG,
TPedi filosoofia ja
poliitökonoomia kateedri
vanemõpetaja

Tähelepanuväärne saavutus NSV Liidu rahvamajanduse süsteemis IX viisaas- takul oli kahtlemata keerulise sotsiaal- pedagoogilise ülesande täitmine — anda igale noormehel ja neiuks keskharidus. Praegu jätkab haridusteed 96% 8. klassi lõpetanuist. Edukalt realiseeritakse par- tei poolt seatud ülesandeid elanikkonna heaolu pideva tõusu, uue, igakülgset arenenud isiksuse kujundamise, sotsia- listliku elulaadi täiustamise alal. Suure- nes ühiskonna- ja loodusteaduslike uuringute osa nimetatud probleemide lahendamisel. Tulemusrikkamaks on muutunud kõrgkoolide ühiskonnatea- duste kateedrite tegevus üliõpilaste ja õpilaste kommunistlikul kasvatamisel.

X viisaastakul tuleb jätkata tööd keskkariduse täiustamisel ja arendamisel. NLKP XXV kongressil ütles L. Brežnev: «Tänapäeva tingimustes, kus inimesele tarvilike teadmiste maht tunduvalt ja kiiresti kasvab, ei ole enam võimalik panna pearõhku teatud hulga faktide omandamisele. Tähtis on õpetada oma teadmiste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteerumise oskust.»¹ NLKP Keskkomitee aruandes on näidatud ka abinõud, kuidas saavutada uut kvaliteeti haridussüsteemis. Selleks on vaja:

- parandada õpetajate ettevalmistamist,
- kooskõlastada õpetamismeetodid elu nõuetega,
- varustada koolid ajakohaste näitlike õppevahenditega.

Tuleb parandada sirguva põlvkonna tööalast kasvatust ja laiendada kutseteetvalmistustööd koolis. Nende ülesannete täitmine sõltub põhiliselt õpetajate teadmistest ja oskustest.

Et muuta kasvatustööd koolides efektiivsemaks ning tõsta selle töö kvaliteetivset taset, tuleb erilist tähelepanu pöörata kaadri ettevalmistamise edasissele täiustamisele. Siit tulenevad kaheksa ülesandega: süvendada, muuta efektiivsemaks ja kvaliteetsemaks õpetajate ettevalmistamist ning täiustada ja süvendada õppe- ja kasvatustööd üldhariduskoolides, milleks kõrgkoolid pakuvad omalt poolt teaduslik-metoodilist abi ja koostööd. Need probleemid olid arutamisel märtsi lõpul Tšeljabinskis toimunud üleliidulisel pedagoogiliste instituutide ühiskonnateaduste kateedrite arupidamisel. Nõupidamise teemaks oli «Pedagoogiliste instituutide ühiskonnateaduste kateedrite teaduslik-metoodilise abi osutamisest üldhariduskoolidele». Kohal oli ligikaudu 200 kõrgkoolide õppejõudu. Nõupidamine sai teoks NSV Liidu ja Vene NFSV Haridusministeeriumi eestvõtmisel.

¹ L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln., 1976, lk. 89.

Tšeljabinsk ei olnud juhuslikult nõupidamise kohaks valitud. Tšeljabinski Riikliku Pedagoogilise Instituudi (TRPI) saavutused on pälvinud üleliidulise tunnustuse. 1975. a. sai instituut leninliku komsomoli preemia õpilaste teadusliku juhendamise ja koolivälise töö eest õpilastega. Instituudi koostööd koolide ja haridusorganitega kajastavad materjalid olid esitatud 1975. a. NSV Liidu Rahvamajanduse Saavutuste Näitusel rahvahariduse paviljonis ning mitmeid õppejõude ühiskonnateaduste kateedritest autasustati näituse medalitega. TRPI-s hinnatakse koostööd koolidega kui õpetaja ettevalmistamise ja tema kvalifikatsiooni tõstmise lahutamatu osa.

Toetudes Tšeljabinskis kõneldule, peatume alljärgnevalt kahel eespool mainitud teguril — õpetajate ettevalmistamise parandamisel ja õpetamismeetodite täiustamisel ning elu nõuetega kooskõlastamisel. Kuna nõu pidasid pedagoogiliste instituutide esindajad, siis mõistagi domineerib vaetus probleemi tahk nähtuna kõrgkooli poolelt. Haridustöö praktikule pakuvad kõnesolevad probleemid huvi nähtavasti sellest aspektist, mida kavandavad kõrgkoolid ühisrinde tihendamiseks uue põlvkonna kasvatamisel; millist võimalikku abi võib kõrgkoolidelt oodata, mille vastuvõtmiseks nad peaksid olema varmad. Ka koolidel tuleks aktiivsust üles näidata, otsides teid ja võimalusi koostööks kõrgkoolidega. Et nõupidamisel osalesid ühiskonnateadlased, olid kõne all põhiliselt kommunistliku maailmavaate kujundamise ning kõlbelise, esteetilise, ateistliku ja majanduslase kasvatusprobleemid.

* * *

Õpetajaskaadri ettevalmistamise tõhustamise võimalustest ja teedest rääkis enamik nõupidamisest osavõtjaid. Jäi mulje, et selles valdkonnas on praegu intensiivne otsimiste-leidmiste periood. Peaaegu igal esinejal olid kaasas mingid lokaalselt järeleproovitud metoodilised võtted, kogemused, probleemid, mida lahelt kolleegidega jagati-vahetati —

olid selleks siis näitlikud õppevahendid, nagu skeemid, diagrammid, diafilmid jm., samuti raamatud, programmid, plaanid, või ka hea nõuanne. Mõttevahetus kulges peamiselt kahe probleemi ümber: ÜTÜ ja ühiskondlik-poliitiline praktika. Kumbki nendest pakub küllalt avaraid võimalusi üliõpilaste iseseisvaks teaduslikuks tegevuseks ning sotsiaalse aktiivsuse arendamiseks. Seepärast jõudsid nõupidamisest osavõtjad üksmeelsele järeldusele, et tuleb

— aktiveerida ÜTÜ tegevust ühiskonnateaduste valdkonnas, pöörates erilist tähelepanu hariduse sotsiaalsete probleemide uurimisele, ja

— süstemaatiliselt täiustada ühiskondlik-poliitilist praktikat kõige mitmekesisemate vormidega, pidades silmas üliõpilaste tulevast elukutset.

ÜTÜ tegevuse hoogustamisel ja laiendamisel on veel suuri reserve. Seni on ÜTÜ ringides vähe uuritud selliseid aktuaalseid nüüdisaja probleeme, nagu NLKP juhtiv tegevus meie maal üldisele keskharidusele üleminekul, hariduse osatähtsus aktiivse kommunismiehitaja kujunemises, rahvahariduse majandusprobleemid jt., milledest igauks sisaldab paljusid erinevaid aspekte, alaprobleeme ja -teemasid. Näiteks võiksid rahvahariduse majandusküsimused sisaldada järgmisi probleemigruppe: õpetajatöö organiseerimise täiustamine, õpilaste majandusallane ettevalmistus, keskkoolilõpetajate adapteerumine töökollektiivis, töötajate üldharidusliku ettevalmistuse efektiivsuse tõstmine.

Töö ÜTÜ-s arendab üliõpilases kasulikke ja vajalikke omadusi: oskust probleemi näha, kogemusi selle lahendamiseks, loogilist mõtlemist jne. ÜTÜ valmistab üliõpilast ette iseseisvaks tööks. ÜTÜ on enesearendamise vorm, üliõpilaste loomingulise initsiatiivi rakendamise viis. Üliõpilane peab ise probleemi lahendama ja sellest teistele ette kandma. Siinjuures ei olegi alati oluline see, et tema avastus kordab juba teaduses tuntut. Tähtis on antud juhul kogemus. Lisaks sellele on ÜTÜ tegevus loominguliselt mõtleja ja kindlate veendumustega spetsialisti kujun-

damise efektiivne vahend. Just seepärast on vaja seda tegevust kõrgkoolis igati arendada, luues selleks kõik vajalikud tingimused. ÜTÜ kaudu tuleb siduda üliõpilane tema tulevase elukutse, kooli ja õpilastega. Oleks ekslik arvata, et ÜTÜ-st võivad osa võtta ainult statsionaaris õppivad üliõpilased. Paljude pedagoogiliste instituutide kogemused näitavad, et ka kaugõppe üliõpilased võivad ÜTÜ töös edukalt osaleda. Mitmed TPedI kaugõppe üliõpilased on ÜTÜ ülevabariigilisel konkursil saavutanud auhinnalisi kohti.

Omandatud teadmiste kommunistlikeks veendumusteks kujundamise kooliks on üliõpilaste ühiskondlik-poliitiline praktika (ÜPP). Ühtlasi on see tulevase õpetaja kui isiksuse kujundamise üks teedest, millega saavutatakse ideelis-poliitilise, tööalase ja kõlbelse kasvatuse ühtsus. Ühiskondlik-poliitiline praktika soodustab marksistlik-leninliku teooria sügavat omandamist, nende teadmiste muutumist veendumusteks ja üliõpilaste ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse arendamist.

Ühiskondlik-poliitilise praktika vorme on väga mitmesuguseid, alates referaatide kirjutamisest, loengute ja vestluste pidamisest ja lõpetades, näiteks, ühiskondlike elukutsete teaduskonnas õppimisega. Kõik need vormid peavad kujundama tulevases õpetajas loengulise, propaganda- ja organisatsioonilise töö oskusi ja kogemusi.

ÜTÜ ja ÜPP on teineteist täiendavad lülid õppe- ja kasvatusprotsessis. Näiteks osavõtt kateedri organiseeritud uurimistööst konkreetse sotsioloogia alal annab üliõpilastele nii organisatsioonilise töö kogemusi kui ka teadusliku analüüsime, materjalide ümbertöötamise vilumust. Loenguteks ja vestlusteks on otstarbekas valida teemad, mis langeksid kokku ÜTÜ ringis tehtava uurimistööga. Ja lõpuks — nii ÜTÜ kui ÜPP laboratooriumiks on peamiselt kool; koolielu ja -probleeme uuritakse ÜTÜ ringis, kooli tullakse loengute ning vestlustega oma õppimise ja uurimise tulemusi teatavaks tegema ja rakedama. Nii viisi koos toimides aitavad

ÜTÜ ja ÜPP kasvatada üliõpilastes vajalikke omadusi iseseisvaks tööks.

Muidugi ei ole ÜTÜ ja ÜPP ainsad õpetajaskaadri ettevalmistamise tõhusdamise võimalused, kuid need abinõud kätkevad suuri reserve selle töö efektiivsemaks ja kvaliteetsemaks muutmisel. Nõupidamisel kõneldi palju erikursuste (fakultatiivkursus) sisseviimise vajadusest ja võimalustest kõrgkoolis. Mõneti on kurioosne, et leidub veel selliseid pedagoogilisi instituute, kus ei õpetata esteetika aluseid ja marksistlik-leninlikku eetikat. TPedI-s õpetatakse esteetikat ainult tulevastele joonistamise, joonestamise ja tööõpetuse õpetajatele. Mõtlemapanev on fakt, et eetika kursust ei ole viimase 8—9 aasta jooksul loetud ühelegi erialale! Samal ajal õpetatakse mitmes liiduvabariigis, nagu Valgevenes, Ukrainas jm. marksistlik-leninliku eetika kursust keskkoolides. See on elu nõue, see on NLKP XXV kongressil püstitatud kõlbelise kasvatuses ülesanne.

Üldistades kõrgkoolide ühiskonnateaduste kateedrite eesrindlike kogemusi vahetus abis koolidele uue põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel, tuleb kõigepealt rõhutada niisuguse koostöö elulist vajadust ja otstarbekust teadusliku maailmavaate kujundamise seisukohalt. Kõrgkooli teaduslik-metoodiline side ja koostöö kooliga saab toimuda peamiselt kahel tasandil: kõrgkooli poolelt — kateedrite ja üliõpilaste kaudu, kooli poolelt — õpetajate ja õpilaste vahendusel (vähemal määral ka lastevanemate kaudu, nagu sellest on kirjutanud E. Pajumaa «Nõukogude Koolis» nr. 4, 1976).

Kateedrite vahetel teaduslik-metoodilisel abil õpetajatele on üldjoontes järgmised vormid: loengud õpetajatele (väljasõiduga koolidesse, VÕT-i suvekursustel, õpetajate alaliselt tegutsevatel seminaridel jne.); osavõtt õpetajate meetodilistest ja teaduslik-praktilistest konverentsidest; teaduslik-metoodilise kirjanduse väljaandmine õpetajatele, samuti näitlike õppevahendite valmistamine; tundide külastamine ja sellele järgnev nähtu-kuuldu teoreetilise ja meetoodilise taseme arutelu; parimate

õpetajate kogemuste üldistamine ja levitamine; lastevanemate lektoriumis loengute ja vestluste korraldamine ideelis-poliitilistel, kõlbelistel, esteetilistel, ateistlikel, majandusalastel jne. teemadel.

Siia tuleks veel lisada säärased küllalt tähtsad ülesanded, mille kaudu toimub samuti õpilase kommunistlik kasvatamine, nagu kodulooline, ökoloogiline ja sõjalis-patriootiline kasvatus töö koolis, mille organiseerimisel ja läbiviimisel kõrgkoolilt saadav abi on teretulnud.

See on ühiskonnateaduste kateedrite tegevuse üks tahk. Teine, ja mitte vähem oluline, on nende juhtiv ja koordineeriv tegevus teadusliku uurimistöo arendamises ühiskonnateaduste valdkonnas. Siin on rohkesti probleeme, milleid on rõhutatud ka dokumendis «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaiks 1976—1980», nagu kommunistliku kasvatuses tundmaõppimise, hariduse arengu ja täiustamise ning haridusorganite ja -lülide tegevuse efektiivsuse tõstmise, keskkariduse täiustamise, tööalase kasvatuses, elukutse valiku jt. küsimused. Nagu nähtub küsimuste loetelust, on vaja laiendada ja süvendada sotsioloogilisi uurimusi haridussüsteemi kõikides lüliides. Aasta-aastalt laieneb teaduslik töö ka koolis. Meie vabariigi koolides on juba teadlasi-õpetajaid, kes oma kutsetöö kõrval on tegelnud teadusliku uurimistööga sedavõrd, et on kaitsnud kandidaadikraadi. Mainigem Kiviõli 1. keskkooli vene keele õpetajat S. Kera, Jõgeva keskkooli keemiaõpetajat H. Muonit jt. Uuritavad probleemid on mitmekesised, ka uurimismaterjali on rikkalikult. Perspektiiv aga on niisugune, et õpilaskollektiiv peab saama alaliseks teadusliku loomingu laboratooriumiks kõigi ühiskonnateaduste kateedrite ja nende poolt juhendatavate õpetajast teadlaste jaoks, ja seda põhiliselt kolme suure probleemideringi uurimiseks:

- 1) ideelis-poliitilise küpsuse taseme määratlemine õpilase kui isiksuse kujunemisprotsessis, selle kasvatuses efektiivsust pidurdavate faktorite avastamine, 2) seose, sõltuvuse määramine abi-

turiendi ideelis-poliitiliste suuniluste ja nende taseme ning pärastise üliõpilase ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse vahel, 3) kõrgkooli kasvatuslike tulemuste uurimine tagasiside kaudu.

Viimase uuringutele võib tõhusat abi anda koostöö kõrgkooli lõpetanutega. Näiteks TPedI-s on viimastel aastatel hoogustunud vilistlasnõukogu töö. Nähtavasti pakub see koostöövorm avaraimaid võimalusi ka ühiskonnateaduste kateedritele.

Ühiskonnateaduste kateedrite šeflusvahekord võib laieneda ka otseselt õpilaskonnale ja seda põhiliselt kahel viisil: õpilaste teadusliku maailmavaate kujundamise eesmärgil korraldada neile vestlusi ja loenguid ühiskonnateaduste aktuaalsetes küsimustes; aidata kaasa õpilaste teadusliku ühingu (ÖTÜ), noorte marksistide kooli organiseerimisele jne.

ÖTÜ on seni suhteliselt vähe levinud vorm ning võib juhtuda, et see ei leia konservatiivselt meelestatud õppejõududele ja õpetajatelt kohest aktiivset toetust. Kuid meenutame, et mõned aastakümned tagasi kohtas ÖTÜ samuti küllalt jahedat vastuvõttu kõrgkooli praktikasse. Auväärsed professorid arvasid — mis teadusemeest üliõpilasest on, las lõpetab enne ülikooli, eks siis näe, kas saab teaduses käe valgeks! Aeg on edasi läinud ja üliõpilasteadlane ei ole ammu enam haruldus. Täna, teaduse- ja tehnikarevolutsiooni päevil, tahame juba keskkooliõpilast teadusesse tuua, ja mitte ainult abitöölisena välitöödele ja ekspeditsioonidele, vaid ka teaduse koo-gipoolle, teaduse tegemisele aktiivselt kaasa lööma.

1964. aastal organiseeriti Tšeljabinski Pioneeride Palee juures õpilaste teaduslik ühing, keda juhendasid pedagoogilise instituudi õppejõud ja üliõpilased. Praegu kuulub sellesse ühingusse üle 3000 vanema klassi õpilase 22 koolist. Selle ajaga on valminud üle 1000 teadusliku töö, millest enam kui pooled on trükitud näinud.

ÖTÜ tegevusel on vaieldamatud plusid, kuna see aitab tagada õppe- ja klassivälise töö ühtsust, äratada õpilastes tunnetuslikku huvi, omandada ja

kinnistada püsivaid ning sügavaid teadmisi. Vaieldamatult ilmneb siin eesmärgipärasus ja perspektiivsus nii koolide kui ka õpilaste tegevuses. Ühtlasi aitab see likvideerida koolide killustatuse linnas. Lühidalt — ÖTÜ on metoodiline keskus, kus kõrge kvalifikatsiooniga inimesed on võimelised positiivselt mõjutama ja suunama klassi- ja kooliväliseid tööd õpilastega, kasvatades ja arendades neis loomingulisi võimeid ja huve ning kujundades noortes ühiskondlik-poliitilist aktiivsust. ÖTÜ-l on tulevikku.

NLKP XXV kongressi otsuste valgusel tuleb rõhutada majanduslase kasvatusaktuaalsust. See küsimus on seotud majandusteaduse ja pedagoogikaga. Võib tõstatada teoreetilisi probleeme, mille uurimine on jõukohane poliitilise ökonomia kateedri poolt juhendatavale uurimisgrupile. Selle koosseisu kuuluksid peale õppejõudude ja üliõpilaste ka õpetajad ja õpilased. Üheks teadusliku uurimise objektiks peaks olema majanduslase kasvatus kui kommunistliku kasvatusosa printsiibid ja vormid, samuti selle kasvatusel efektiivsus kodus, koolis, kutsekoolis, kooli lõpetanute adapteerumisprotsess ettevõttes jne. Üks näide nendest keerukatest, üksteisega põimuvatest protsessidest.

Ettevõtete abi kooli šeffidena jääb sageli ainult materiaalsele pinnale — aidatakse koolil sisustada õppetöökodasid, kabinette, varustada transpordiga, teha remonti, kuid oleks vaja just inimlike kontakte õpilaste ja täiskasvanute, eriti tööliklassi esindajatega. Linnas toimub tööarmastuse kasvamine teatud mõttes kaudselt, maal aga rohkem isikliku eeskuju ja tööprotsessist vahetu osavõtu kaudu. Seepärast on vahetud kontaktid töölikollektiiviga kutseorientatsiooni seisukohalt eriti väärtalikud. Küsitlus on näidanud, et enam kui pooled keskkooli vanemate klasside õpilastest ei suuda lähemalt põhjendada, miks nad on valiku teinud ühe või teise tulevase elukutse kasuks. Nähtavasti on vaja ideelis-kasvatusliku töö efektiivsuse üle koolis otsustada ka selle järgi, kui püsiv on õpilaste huvi valitava elukutse vastu, või veidi üldisemalt sõnastatuna

— milline on noorte sotsiaalne orientatsioon. Siin põimuvad õpilaste majandusalane kasvatus, noorte ideelis-poliitiline tase ja kutsettevalmistus ühtseks probleemiks, mida on vaja teaduslikult tundma õppida.

On välja arvestatud, et kui kõik puhkepäevad, riiklikud pühad ja koolivaheajad kokku arvata, jääb õpilastel aastas keskmiselt 155 koolivälisest päeva ehk aastaringselt kolm päeva nädala seitsmest on nad väljaspool «pedagoogikavälja» mõjupiirkonda. Paljud õppe- ja kasvatustöö klassi- ja koolivälised üritused (nagu mitmesugused laagrid, võistlused ja konkursid, EÕM, ekskursioonid, sõprussidemed erinevates linnades ja liiduvabariikides asuvate koolide vahel jne.) aitavad suurendada pedagoogilist mõju ja järelevalvet. Sellelaadse pedagoogilise tegevusraadiuse laiendamisel on pedagoogilise instituudi üliõpilaste aktiivne kaasalöömine isenesestmõistetav. See on noorte pedagoogide komsomoliüritus, millel on suur kasvatuslik-pedagoogiline tähtsus. Ühelt poolt aitab see eesmärgipäraselt ja ühiskondlikult kasulikult sisustada õpilaste vaba aega, teiselt poolt on üliõpilastele hea ühiskondlik poliitilise ja pedagoogilise praktika kool.

Kommunistlik kasvatus laiemas mõttes tähendab teadusliku maailmavaate omandamist. Maailmavaadet ei saa õpetada, sellist õppedistsipliini ei ole, maailmavaadet saab ja tuleb kasvatada, kujundada ja arendada ning seda kogu õppe- ja kasvatustöös — iga õppeaine, iga ürituse, iga pedagoogilise akti kaudu, intellektuaalselt, emotsionaalselt ja praktiliselt.

Teadmised ja veendumused ei ole üks ja seesama, enamgi, nad ei käi alati käsikäes. Võib teada, kuid olla veendunud vastupidises. Kommunistlik kasvatus eeldab teadmiste ja veendumuste dialektilist ühtsust, nende metafüüsiline teineteisest lahutamine viib alati ühe või teise poole absolutiseerimisele — teadmiste absolutiseerimine viib poliitilisele ja maailmavaatelisele vähiklikkusele, veendumuste absolutiseerimine viib aga selleni, et ka enese vähiklikkust

hakatakse imetlema. Nii üks kui teine äärmus takistab meie ees seisvate ülesannete edukat kompleksset lahendamist. Kasvatada ja kujundada uut inimest, arendada uusi inimestevahelisi suhteid ning sotsialistlikku elulaadi — need on sotsiaal-pedagoogilised ülesanded, mida on võimalik täita ainult kõigi haridussüsteemi lülide täieliku ja efektiivse funktsioneerimise korral.

Peatusin põhiprobleemidel, mida käsitleti Tšeljabinskis toimunud üleliidulisel nõupidamisel. Enamik nendest peaks pälvima nii pedagoogilise instituudi ühiskonnateadlaste kui ka õpetajate tähelepanu, sest pole kahtlust, et nõupidamisel vahetatud mõtted kavadavad kõige lühemat teed eesmärgini, mille on seadnud NLKP XXV kongress hariduse, kultuuri ja majanduse valdkonnas. Innustagu meie tänaseid õppureid deviis: «Efektiivsuse ja kvaliteedi viisaastakule noorte looming ja entusiasm!»

LASTEVANEMATE KONVERENTSIDE KORRALDAMISE KOGEMUSI VILJANDI RAJONIS*

OREST NIINEMÄE

«Laste koduse kasvatus eest on ja jäävad vastutavaks eeskätt isa ja ema. Mida oskuslikumalt rakendame perekonna, kooli ja üldsuse printsiipi, seda paremad ja rõõmustavamad on tulemused.» (EKP Keskkomitee sekretäri V. Väljase ettekandest EKP KK XVI pleenumil.)

Kooli, kodu ja üldsuse koostöö algab koolieelikute vanemate järjekindla õpetamisega koolide juures. Viljandi rajoonis toimuvad need õppused pedagoogika rahvaülikooli koolieelse kasvatus fakultedis, mis on organiseeritud kõigi koolide ja mõnede lasteasutuste juurde. Töötulemused olenevad suurel määral sellest, kui kohusetundlikult ja huvitavaalt on õppused korraldatud, kuidas kohalikud majandid ja muud asutused aitavad kaasa lastevanemate osavõtu organiseerimisele. Samuti on oluline, kuidas töökollektiivide juhtkond suhtub nendesse lastevanematesse, kes jätavad perekondliku kasvatus hooletusse.

Kooliealiste laste vanematele on kõigis koolides korraldatud loenguid ja teisi pedagoogilise propaganda üritusi. Ena-

mikus koolides on neile ka rahvaülikooli fakulteedid.

Üheks pedagoogilise propaganda vahendiks on ka iga-aastased ülerajoonilised lastevanemate konverentsid. Viljandi rajooni esimene ülerajooniline lastevanemate konverents toimus 23. oktoobril 1955. a. Viljandi Kultuurimajas. Päevakavas oli kaks ettekannet: TRÜ dots. Enn Koemets «Raskustest perekondlikus kasvatuses» ja TRÜ aspirant Heino Liimets «Kultuurse käitumise harjumuste kasvatamisest perekonnas». Mõlemad ettekanded meeldisid kuulajaskonnale mitte üksnes lektorite isiksuste lihtsa asjalikkuse ja südamlikkuse, vaid ka esitatud nõuannete poolest. Lastevanemad oma sõnavõttudes jagasid kogemusi töökasvatusest, sporditegevuse ja vaba aja suunamisest, koduste õppeülesannete täitmise abistamisest ja kontrollimisest. Tehti kriitilisi märkusi nii üldsusele kui ka miilitsatöötajatele vähese tähelepanu ja nõudlikkuse pärast laste käitumise parandamisel avalikes kohtades.

Konverentsi näitusel eksponeeriti lastevanematele soovitatavat pedagoogilist kirjandust, mõnede õpilaste korralikke koduste tööde vihikuid, hästi hoitud õpikuid ja teisi õppetarbeid. Konverents õnnestus. Tekkis probleem, kuidas neid saavutusi arvestades konverentsi edaspidi korraldada. Otsustasime järgmise konverentsi koolieelikute vanematele korraldada 1956. a. kevadel rahvusvahelise lastekaitsepäeva puhul. Lektoriks kutsusime Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi koolieelse kasvatus kabineti juhataja, Eesti NSV teenelise õpetaja Meeta Terri. Oli vaja kindlustada lastevanemate rõhkearvuline osavõtt ja lugupidamine konverentsidest. Panime linna ja maa-asulatesse välja kuulutused ja saatsime kirjad lasteasutustele, koolidele, majanditele ja teistele lastevanemate töökohtadele ettepanekuga suunata lapsevanemad konverentsile. Konverentsi eeskavas oli kontsert lasteaegade kasvandikelt. Lapsed koos konverentsi korraldajatega läksid orkestrihelide saatel rongkäigus läbi linna konverentsi ruumidesse, selleaegsesse Viljandi 2. keskkooli. See meelitas kok-

* Üleliidulistel pedagoogilistel loengutel II preemia saanud ettekanne.

ku rohkesti rahvast. Konverentsil oli näitus lasteadeade kasvandike töödest. Samal päeval oli veel Viljandi pioneeride majas näitus teemal «Lilled vaasis», kus maitsekalt kujundatud lillevaasid ja -korvid mitmesuguste aed- ja metsalilledega pakkusid külastajaile silmailu ning kutsusid jäljendama. Niisugune näitus oli Viljandis esmakordne. Sellest on välja kujunenud kaunid traditsioonid, mida oleme tutvustanud ka Leningradis ja Moskvas ning millega 1959. a. tuli Viljandisse tutvuma Vene NFSV Pedagoogika TA prof. N. Verzilin. Konverents õnnestus. Saal oli kuulajaist tulvil. Nad avaldasid tänu korraldajaile ning tegid ettepaneku lastevanemate konverentside korraldamise traditsiooni väljakujundamiseks.

Järgmine konverents 1957. a. lastekaitsepäeval käsitles noorema kooliea laste kasvatusküsimusi. Näitus oli õpilastöödest. Osavõtjaid oli rohkesti, kuid ikkagi põhiliselt linnast. Maalt pärinevad lapsevanemad väitsid, et kevadine aeg ei sobi konverentsiks, kuna siis on paljudel kodus rohkesti tegemist oma aias ning kolhoosipõldudelgi pole veel kõik tööd lõppenud.

Proovisime korraldada oktoobrikuus, kuid ka see ei olnud maarahvale sobiv. Põllutööd on veel lõpetamata ja oktoobris peetakse põllumeeste päev. Novembri- ja detsembrikuu pühapäevad on pimedad, udused ja lühikesed ega tekita vajalikku pidulikku meeleolu. Jaanuarikuul on rohkesti üritusi pedagoogidele, ei sobinud metoodikakabinetile kui põhilisele korraldajale. Jõudsime välja selleni, et hakkasime ülerajoonilisi lastevanemate konverentsi korraldama ühel veebruarikuul pühapäeval, kui ei ole teisi ülerajoonilisi kogunemisi.

Varem püüdsime pakkuda lastevanematele konverentsil 2 või 3 pedagoogilist ettekannet ja sellele lisaks kontserti. Nüüd oleme kogenud, et liiga pikale venitatud päev ei suuda kõita kuulajaskonda, kes oma haridustasemelt, huvidelt ja kutsealadelt on erinev. Pealegi on see rajooni kaugematest paikadest hommikul vara tulnuile liiga väsitav.

Neist asjaoludest tingituna on kujunenud traditsioon: ülerajooniliste lastevanemate konverentside kogu päevakava moodustab temaatilise terviku ja on oma sisult austusavaldus eeskujulikele lastevanematele, kellele tugineb kogu kasvatus töö kodus, koolis ja ümbruskonnas. Konverentsi põhietekanne on mõnelt nimekalt pedagoogikateadlaselt. Seda täiendavad samal teemal lastevanemate kogemuslikud sõnavõttud, ettepanekud ja temaatilised taidlusetekanded lastelt või perekondadelt. Ka konverentsi ruumides eksponeeritav näitus kuulub selle terviku hulka. Konverentsi lõpul antakse koolide ettepanekute kohaselt lastevanematele (isale ja emale ühine) rajooni haridusosakonna aukiri koos lilledega kooli, ametiühingu või töökoha esindaja poolt.

Lastevanemate konverents, nii ajaliselt kui ka sisuliselt, planeeritakse õppeaasta algul ja fikseeritakse rajooni pedagoogika rahvaülikooli kui konverentsi peakorraldaja ja haridusosakonna ning metoodikakabineti tööplaanis. Kõige enne otsustatakse konverentsi teema, lähitudes rajooni pedagoogilise propaganda kõige aktuaalsematest probleemidest. Siis leitakse lektor TRÜ pedagoogika- või psühholoogiakateedri, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi või teiste asutuste teadlaste hulgast. Lektoriga lepatakse kokku, millised sõnavõttud peaksid täiendama ja konkretiseerima põhiettekannet. Lõpuks leitakse kool või lasteasutus, kes valmistab ette esinemi seks sobiva temaatilise muusikalis-sõnalise põimiku ning määratakse konverentsi näituse teema ja selle korraldajad.

Septembrikuus on need eeltööd lõpule viidud ja algabki tegelik konverentsi ettevalmistamine. Jaanuarikuus lastakse trükkida kutsekaardid ja saadetakse need lasteasutuste ja koolide kaudu nii lastevanematele kui ka majandite juhtidele. Muidugi ei unustata kutsumast rajooni parteikomitee, täitevkomitee ja teisi juhtivaid töötajaid.

Mõned näited viimaste aastate lastevanemate konverentsidest.

1970. aastal, V. I. Lenini juubeliaastal toimunud lastevanemate konverentsil

kõneles TRÜ pedagoogika kateedri dotsent, pedagoogikakandidaat Helga Kurm teemal «Perekonna mikrokliima». Ta valgustas perekonnaliikmete omavahelisi suhteid kodus ja väljaspool kodu ning juhendas kasvatusraskuste ennetamist õiglase nõudlikkuse, sõbraliku, usaldusväärse õhkkonna loomisel perekonnas. Sõnavõtjad kõnelesid kogemustest perekonna ühiste ettevõtmiste, koduste tööde, matkade, perekondlike ja muude tähtpäevade korraldamisel jne. Raudna 8-kl. kool esitas luule- ja muusikapõimiku «Mu koduke», mis algas üldtuntud lauluga

«Mu koduke on tilluke,
kuid ta on armas minule.

Seal elavad mu vanemad,
kes ainult head mul soovivad.»

Konverentsi kõrvalruumides oli V. I. Lenini 100. sünniaastapäevale pühendatud näitus «100 suveniiri Turkmeenia sõpradele», millega püüti tutvustada meie koolide tarbekunsti taset ja selle kaudu nii rahvaste kui ka perekondliku sõpruse kasvatamist. Suveniirid olid eksponeeritud kahel teemal:

1) Rahvapidu V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva tähistamiseks. Kõige ees pioneerid — nukud, käes turkmeeniakeelne loosung «Palav tervitus Turkmeenia sõpradele», taamal kiige maketil rahvariides nukud ja jaanitule maketi ümber rahvatantsijad — nukud. Samas veel lauake rahvuslike söögi- ja jooginõudega. Kõige selle keskel lehvisid NSV Liidu, Eesti NSV ja Turkmeeni NSV laualipud. 2) Näituse teises osas olid mitmesugused etnograafilised nääriringid koos näärisoku mudeliga. Need eksponeeriti viidi hiljem V. I. Lenini juubeli puhul Turkmeeniasesse.

Konverentsi lõpul autasustasid lapsevanemaid nende töökohad aukirjade ja kingitustega. Kuid ilmnas, et oli töökohti, kes hoolimata eelnevast kokkuleppes ei saatnud oma esindajat lastevanematele aukirja üle andma. Kohatu oli ka see, et mõned asutused andsid autasustatuile suuri hinnalisi kingitusi, teised mitte. Jõudsime järeldusele, et sobivam on lastevanematele lugupidamist avaldada kõigile võrdses vormis,

s. o. rajooni haridusosakonna aukirjaga.

1971. aastal toimunud konverentsi põhiettekanne «3—4-a. lapse vaimne areng» oli TRÜ psühholoogia kateedri dots. psühholoogiakandidaadilt Aino Lungelt. Sõnavõtjad lastevanemad jutustasid oma kogemustest laste kultuurse käitumise ja tööharjumuste kujundamisel ning lapse vaimsete huvide arendamisel, käelise tegevuse, laulma ja lugema õpetamisel. Viljandi 6. lastepäevakodu esitas põimiku, millega tutvustas lugema õpetamise meetodika ajalugu Eestis. Põimik algas lühilõiguga A. Kitzbergi draamast «Libahunt», kus Tammaru Mari ketrava ema voki kõrval veeris sõnu kokku. Järgnesid momendid häälikulise meetodil lugemisest C. R. Jakobsoni lugemikust ja kaasaegsel meetodil lugemine V. Parbo «AB» raamatust. Põimik lõppes näitega lugema õppimisest tänapäeval, täissõna meetodil, mida katsetas oma kasvandike õpetamisel Viljandi 6. lastepäevakodu.

Näitusel eksponeeriti mitmes vanuseastmes koolieelikute töid ja pedagoogilist kirjandust lastevanematele.

1972. a. konverentsil kõneles Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teadur Leelo Tamm teemal «Miks mu laps on kuulekas». Sõnavõtjad jutustasid jällegi oma kogemustest lastele jõukohaste nõudmiste esitamisel, nende täitmise kontrollimisel ja tubliduse tunnustamisel. Samuti kõneldi mõnedest perekondlikest traditsioonidest. Lisaks Viljandi 5. lastepäevakodu esitatud sõnalis-muusikalisele põimikule sõprusest kodus toimus perekondade taidlus, kus koolieelikud või noorema kooliea lapsed koos vanematega laulsid ja esitasid muusikapalu.

Näitusel «Kui lapsel on sünnipäev» eksponeeriti erilaudadel 3-, 4-, 5-, 6- ja 7-aastastele lastele soovitatavaid kingitusi. Sealjuures ei unustatud, et sünnipäev pole lapsele üksnes kingi ja õnne-soovi saamise päev, vaid koos vanemaks saamisega ka uute kohustuste ja ülesannete vastuvõtmise päev. Seepärast oli kinkide seas õpetavaid mängu (lotosid, doominoid jne.) ja raamatuid (6 a. sünnipäeval ka aabits). Peale selle oli näi-

tusel ka sünnipäevalaud, millega rõhutati tervislikku söömist ja võideldi väikekodanliku pereühistuse ning enesemetluse vastu.

1973. a. konverents oli teemal «Kelleks saada», kus kõneles E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud J. Ennulo kutsesuunitluse probleemidest Eesti NSV-s. Sõnavõtja, Raudna sovhoosi direktor E. Kase rõhutas, et põllumeheta ei saa meie elada — ta on meie kõigi toitja. Mõisaküla keskkooli õpetaja A. Ilison märkis, et hariduseta ei tule keegi toime, seega on ka pedagoog kõigile vajalik isik. EKP Viljandi Rajoonikomitee sekretär V. Mäe rääkis tööstustöölise tähtsusest.

Viljandi 8-kl. kooli poistekoori kontserdiga taheti öelda, et ükskõik milline on inimese elukutse, ikka on talle vajalikud harrastused, eriti laul ja muusika.

Harrastustest ja heast kunstimaitsest kõneles konverentsi näitus rajooni koolide õpilastöödest teemal «Mets eesti rahvatraditsioonis». Näituse kutsesuunitluse osakonnas tutvustati põhiliselt rajoonis asuvaid tehnikume ja kutsekoole ning koolide kutsesuunitluse-alast tööd.

1974. a. lastevanemate konverentsi motoks oli «Tänapäeva looduskaitse on elukaitse ja keskkonnakaitse, inimese ja inimkonna kaitse» (E. Kumari).

Konverentsi avas teemal «Keskkonnakaitse ja rahvusvahelised probleemid» koolide inspektor E. Ilmjärv.

Põhiettekandes «Laps ja loodus» juhendas TRÜ looduskaitse kabineti juhataja J. Eilart lapsevanemaid suhtlemises loodusega: lapsevanemad peavad kursis olema tänapäeva looduskaitse sisu ja ülesannetega. Tarvastu kolhoosi esimees A. Almers kõneles Mustla keskkooli õpilaste tööst kodukolhoosis. Nüia keskkooli õpetaja H. Parksepp andis ülevaate nende kooli õpilaste tööst Polli Katsebaasis teadlaste juhendamisel. Abja keskkooli direktor H. Einer rõhutas oma sõnavõttus vajadust tõhustada võitlust looduse risustajatega ja paremini mõista koduümbruse kaunistamist kui tähtsat kommunistliku kasvatus vahendit. Ülemõisa algkooli lapsevanem L. Metsamärt

jutustas, kuidas lapsevanemad aitavad sisustada kooli looduskaitse-alaseid üritusi ja avaldas tänu koolile tubli töö eest lastes loodusearmastuse kasvatamisel.

Mõisaküla keskkooli õpilaste luulepõimik «Kodu, muld ja leib» oli meeliliigutav ettekanne loodusearmastusest, kujunevast patriotismitundest.

Näitusel tutvustati lastevanematele Viljandi rajooni koolide eksponaate Moskvas NSV Liidu Rahvamajanduse Saavutuste Näitusel noorte tehnikute ja loodusesõprade paviljonis: teema «Eesti NSV maavarad» oli välja pandud 1973. a., teema «Vesi» saadeti sinna 1974. a. Veel olid väljas Suure-Jaani keskkooli õpilaste tööd «Metsahoodus- ja maaparandustööde jäätmetest tarbe- ja ilusemeid», mida eksponeeriti 1974. a. ülemaailmsel keskkonnakaitse näitusel EXPO-74 USA-s.

Konverentsi tööd juhtis EKP Viljandi Rajoonikomitee II sekretär R. Elvak, kes andis ka aukirjad lastevanematele. Esmakordselt oli aukirjade saajate hulgas ka juhtivaid töötajaid, nagu Karksi kolhoosi esimees sm. Puks ja Polli Katsebaasi juhataja sm. Haak koos abikaasaga.

16. veebruaril 1975. a. toimunud konverentsi motoks olid EKP Keskkomitee sekretäri V. Väljase sõnad «Laste koduse kasvatus eest on ja jäävad vastutavaks eeskätt isa ja ema». Konverentsile kutsuti lisaks lastevanematele veel parteikomitee, täitevkomitee, koolijuhtkonna ja klassijuhatajate esindajad ning lasteaednikke. Konverentsi avas Viljandi rajooni TSN TK haridusosakonna juhataja Eduard Trull, märkides Nõukogudemaa suuri ülesandeid ja saavutusi 9. viisaastaku lõpetamisel ning üleminekul meie noortele täieliku keskhariduse andmisele. Selle edukus ei olene ainult NLKP ja Nõukogude valitsuse hoolitsusest, vaid suurel määral ka lastevanemate suhtumisest ja abist noorsoo kasvatamisel ja õpetamisel. Eeskujulikud lapsevanemad on kõige auväärsemad inimesed meie maal. Pedagoogilise ettekanne «Õpilaste enesekasvatus ja selle suunamisest perekonnas» pidas TRÜ psühholoogiakateedri dotsent, psühholoogiakandidaat Aino Lunge. Sissejuha-

tuses mainis ta, et lasteasutuses kasva-
val 1- kuni 5-aastasel lapsel jääb puudu
ema otsesest südamesoojusest, seda peab
tasandama vanemate, eriti ema hell ja
õiglane tähelepanelikkus. Kodu peab
tundma oma lapse iseloomu ja sel-
lest lähtuma kogu kasvatustöös. Selleks
andis kõneleja juhiseid päevaplaani ja
koduse režiimi osas, eriti rõhutas lapse
igakülgse arengu soodustamist vastavalt
lapse vaimsete võimete eeldustele. Hoiat-
tas lapsevanemaid liigse õpetamise, ma-
nitsemise ja alavääristamise eest, andis
juhendeid laste mõistmiseks, innustami-
seks ja ergutamiseks, lähtudes kooli ja
kodu ühtsete nõuete täitmise vajadusest.

Kuna konverentsiga tähistati ka meie
maa tähtpäevi — fašismist vabastamise
30. ja Eesti NSV 35. aastapäeva, siis lap-
sevanem, Suure Isamaasõja veteran,
personaal pensionär, Eesti NSV teeneline
õpetaja Robert Meister kõneles (mitt-
ennastülistavalt), millist suurt eneseoh-
verdust, -kasvatust ja tahtejõudu nõudis
Suur Isamaasõda rindevõitlejail. Ta
soovitas toetada kooli pioneeri- ja kom-
šomoliorganisatsiooni üritusi, suunata
noori vaatama filme ja lugema kirjan-
dust Suurest Isamaasõjast.

Veel kõnelesid sõnavõtjad lastevane-
mate osast õpetaja ja õpilase suhete
õigel mõistmisel ning arusaamatuste la-
hendamisel. Teravalt tõsteti üles alko-
holismivastase võitluse tõhustamise va-
jadus. Anti soovitusi, kuidas tähistada
perekonnas ja mujal noorukite täht-
päevi jt. sündmusi.

Kokkuvõtteks konverentsi tööst koos-
tati läkitus kõigile lastevanematele.
Läkituses esitati nõuded lastevanema-
tele harmoonilise kodu loomiseks ees-
märgil, et seal valitseks üksmeel, sü-
damesoojus ja ausus. Üldisele keskha-
ridusele ülemineku kindlustamiseks
seati ülesanne olla järjekindlalt laste
suhtes nõudlik, et nad alati käituksid
distsiplineeritult, õpiksid võimetekoha-
selt hästi, omandaksid kohusetundlikud
töõharjumused, suhtuksid heaperemehe-
likult ühiskondlikusse omandisse ja
loodusesse ning peaksid kalliks meie ko-
dumaad, oleksid tõelised nõukogude
patrioodid.

Üleskutse avaldati rajoonilehes «Tee
Kommunismile», seda arutati lastevane-
mate rahvaülikoolides või lektoriumi-
des. Nagu kõigil eelnenud konverentsi-
del, anti selgi korral eeskujulikele pere-
kondadele haridusosakonna aukirjad.
Aukirja saajate seas oli rohkesti juhti-
vaid töötajaid, kelle lapsed õpivad ja
käituvad hästi, nagu EKP Viljandi Ra-
joonikomitee sekretär V. Mäe abikaasa-
ga, Kärstna kolhoosi esimehe asetäitja
A. Asser abikaasaga, haridusosakonna
metoodikakabineti juhataja A. Kimmel
abikaasaga jt.

Konverents lõppes Nuija keskkooli õpi-
laste sõnalis-muusikalise põimikuga
«Kust saab alguse kodumaa». See teki-
tas sügava elamuse.

Näitusel «Õpilaste vaba aja harras-
tusi» eksponeerisid koolid oma õpilaste
iseseisvaid ja kollektiivseid töid: Vil-
jandi 3. 8-kl. kooli noorte looduseuuri-
jate mapid «Tunne kodurajooni» ja isik-
likud kollektiioonid liblikatest, putuka-
test ning herbaariumid jätsid väga hea
mulje. Suurt huvi tunti ka Suure-Jaani
keskkooli õpilaste loodusteemaliste jt.
tööde, Raudna 8-kl. kooli kunstlillede,
Puiatu 8-kl. kooli dekoratiivkudumise,
Paistu 8-kl. kooli markide ja märkide
kollektiioonide, Nuija ja Viljandi 5.
keskkooli õpilaste käsitööde, joonistuste
ja fotode vastu.

Kokku võttes võib mainida, et lasteva-
nemate seas on konverentsid võitnud
populaarsuse. Tulevad ka need, kellele
pole kutset antud. Kõik tunnetavad lu-
gupidavat ja heatahtlikku meeleolu,
kuna nimeliselt ei halvustata neid las-
tevanemaid, kellel on kasvatustöös puu-
dujääke. Konverentsi lõpul on ikka
pöördutud korraldajate poole küsimu-
sega, millest kõneldakse tuleval aastal,
kes tuleb esinema. Eks sellega olegi an-
tud kohustus eeloleval aastal ikka mi-
dagi uut ja kasulikumat pakkuda. Nende
kohustuste täitmiseks on küllalt reserve.
Oleme kasutanud ettekannete ja sõna-
võttude koostamiseks õpilastele antud
ankeetküsimuste materjale. Sama võib
teha ka lastevanematega. Vaja vaid
kooskõlas pedagoogikateadlastega mõt-
ted ellu viia.

MÕNINGAID PIONEERIRÜHMA TÖÖ PLANEERIMISE JA LÄBIVIIMISE PSÜHHOLOOGILIS- PEDAGOOGILISI PROBLEEME

**HILJA OJASILD,
pedagoogikakandidaat**

Mitmetel ÜLKNÜ, samuti ELKNÜ kongressidel, ÜLKNÜ Keskkomitee ja ELKNÜ Keskkomitee pleenumitel, Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu pleenumitel (vt. ÜLKNÜ XV, XVI ja XVII kongressi materjale, ELKNÜ viimaste kongresside materjale «Noorte Hääle» veergudel jm.) on juhitud tähelepanu sellele, et pioneeritöös tuleb rohkem arvestada laste vajadusi ja huve. Pioneeride vajaduste ja huvide väljaselgitamiseks korraldasime meie vabariigi 22 pioneerimalevas (haarates 2520 pioneeri) pioneeride kolmekordse ankeetküsitluse, kus igal pioneeril tuli koostada ka oma salga, rühma ja maleva tööplaani ning kirjutada vastavateemalised kirjandid. Mitmete pioneerimalevate 8. kl. pioneerid (või endised pioneerid, arvuliselt 452) kirjutasiid kirjandid «Mis on jäänud

mulle meelde minu pioneeriaastatest» ning «Mida õpetas mulle pioneerorganisatsioon».

Nimetatud tööplaanide ja kirjandite analüüsimisel kerkib üles mitmeid rühma töö planeerimise ja läbiviimise psühholoogilis-pedagoogilisi probleeme.

Meie andmed näitavad, et pioneerirühma töö planeerimise oskus on poistel mõnevõrra madalam kui tüdrukutel. Nimetatud nähtus on arvatavasti seotud poiste väiksema pioneeritööst osavõtuga, millele me juba varem (vt. 6; 7) oleme tähelepanu juhtinud.

Teine asjaolu, mis pioneeride individuaalses korras koostatud pioneerirühma tööplaanides silma torkab, on poiste tööplaanide ühekülgsus. Tütarlaste tööplaanides on kõrvuti matkade, pidude, pioneeride kohtumiskoonduste ja aktiivikooli õppustega ka isetegevus jpm. Poiste hulgas on palju neid, kelle tööplaanides on ainult kehakultuuri- ja spordiüritused või sõja-, luure- ja maastikumängud. On arusaadav, et poiste ühekülgsus pioneerirühma töö planeerimisel ei vasta isiksuse harmoonilise ja igakülgse arendamise ülesandele. Teiselt poolt peame tõdema, et mõlemad eelnimetatud nähtused on tingitud ka pioneerirühmade senisest tööst, kus poisse pole optimaalselt rakendatud, mistõttu nende vajadused pole küllaldaselt määratlenud. Kuigi nimetatud probleemid puudutavad suuremal või vähemal määral kõiki pioneerimalevaid ja vajavad omaette põhjalikumat käsitlust, märgime siinkohal, et poiste passiivsus ei iseloomusta kõiki pioneerirühmi. Kirjandis annavad paljud poisid oma pioneerisalgale, -rühmale ja -maleva tööle väga kõrge hinnangu.

Nii kirjutab 6. kl. pioneer Valdur: «Meie koolis on korraldatud huvitavaid üritusi, mis on meile kõigile meeldinud. Hästi on organiseeritud Jaan Anveldi sünniaastapäevade tähistamine ja fašismiohvrite mälestamine Rae kalmistul, mis on meil juba traditsiooniks saanud. Neid hästi läinud üritusi on palju rohkem.» Sama kooli paralleelklassi pioneer Sven kirjutab: «Olen pioneer neljandat aastat. Pioneeritöö meie koolis

on organiseeritud väga huvitavalt. Iga nädal on meil mõni üritus...»

Niisuguseid sooje sõnu oma pioneeritöö kohta võiks tuua palju. Need poisid on olnud kogu oma pioneerisalga, -rühma ja -maleva tegevuses osalejaiks. Aktiivne tegevus, oma koha leidmine organisatsioonis on jätnud laste hinge sügava positiivse jälje. Teised andmed nende pioneerirühmade tööst kõnelevad, et rühmi on juhtinud ka noormehed — rühmajuhid. Nendes rühmades täidavad kõik pioneerid mingisuguseid pioneeritöö ülesandeid, kõikide pioneeride vahel on head suhted, pole tõrjutuid ega isoleeritud, rühmad töötavad või töötasid regulaarselt.

Kuid kahjuks mitte kõik endised pioneerid, isegi mitte kõik tütarlapsed ei meenuta oma pioneeriaastaid positiivselt.

Alljärgnevalt analüüsime laste märgitud tegevusi ja üritusi rühma tööplaanides ning vaatleme nende kasvatusliku mõju võimalusi.

Matkad on ca 50% pioneeride (maapoistest — 48,13%, linnapoistest 51,7%, maatütarlastest — 52,1% ja linnatütarlastest — 51,3%) tööplaanides. Mis tingib matkade sellise populaarsuse?

Matkad võimaldavad rahuldada

- 1) laste loomupäraselt suurt liikumisvajadust;
- 2) romantikajanu, mis on iseloomulik pioneerialelastele lastele (5, lk. 22—28);
- 3) vajadust uute eredate muljete järele, mida nõukogude teadlane L. Božovitš peab lapse teiste sotsiaalsete vajaduste arengu baasiks (8, lk. 201 jj.).

Matku on planeeritud lahingupaikadesse, revolutsioonisündmustega seotud paikadesse, meie kultuuri- ja ühiskonnategelaste sünni- ja elukohtadesse jm. ajaloolistesse paikadesse, kolhoosidesse, sovhoosidesse jm. ettevõtetesse. Vähe on plaanides neid matku, mille eesmärk on tänapäeva tööinimeste mitmekesise elu ja tegevuse, samuti looduse tundmaõppimine. Kuigi matku on planeeritud pooled küsitatud pioneeridest, ei või me sellega siiski rahulduda. Matkade kasvatuslik väärtus on ammendamatu. Nende kaudu puutub laps vahetult kok-

ku meie tööinimeste ja nende ennastalgava tööga, oma kodumaa looduse rikkuse, ajalooliste vaatamisväärsustega jne. Siin õpib ta ületama raskusi, abistama kaaslasti ning tundma sõbra abistatava kätse ja ergutava sõna jõudu.

Maapioneer, kes päev-päevalt näeb kõike looduses toimuvat: looduse kevadist ärkamist, suvist võidukäiku, sügisest nukrust, talvist rahu ja puhkust, on selles suhtes palju rikkam kui linnapioneer, kes pole olnud kõige eelõeldu vahetuks tunnistajaks, vaid osalejaks ainult teiste inimeste, kinofilmide, loetud raamatute kaudu. Vahetu kogemuse puudumine looduse ilu tunnetamisel jätab inimisiksuse tundesfääri puudujäägi. Seepärast oleks hädavajalik, et igal pioneerirühmal (eriti linnapioneeridel) oleks aastas vähemalt üks matkapäev (või matkapäevad), mille jooksul salgataks täidavad mitmesuguseid ülesandeid (õpivad tundma põllu, metsa, niidu jm. taimekooslusi, jälgivad loomade, lindude eluviise) ning raporteerivad nende täitmisest kas rühma lõkkeõhtul, rivistusel või mujal. Mida vahetumad on ülesanded, seda enam sukeldub laps nende täitmisel, seda enam avaldavad need ülesanded mõju lapse isiksuse arengule. Seetõttu tuleks matkadel praktiseerida ka individuaalseid ülesandeid, näiteks looduspiltide koostamisi. Viimase puhul võivad ühed pioneerid kasutada oma joonistamis- või maalimisoskust, teised — kirjanduslikku sõna, kolmandad — fotoaparaati, neljandad — kõiki looduslikke vahendeid, alustades taimedest ning lõpetades kivide või puujuurtega.

Andmed näitavad, et kasvatuslikult on mõjusamad need matkad, kus pearõhk pannakse mitte niivõrd läbitud kilomeetritele, kuivõrd matkapäevade sisutihedusele ja mitmekesisusele. Siinjuures meenutavad lapsed eriti neid matku, mis on läbi põimitud väga mitmesuguste tegevustega: loodusvaatlustega, luure-, maastiku- või sõjamängudega, tööga sovhoosi- või kolhoosipõllul. Mõnikord meenutavad kogu rühma pioneerid mingit matka (või ka muud üritust) väga soojade sõnadega, kuid üks pioneer on sellest kibestunud. Lähemal uurimisel

selgub, et pole meeldinud ülesanne, mis matkal täita tuli ja milleks lapsel oskusi vähe oli või ei olnud meelepärane kaaslane, kellega kahasse tuli ülesanne täita. Mida vanemate pioneeridega on meil tegemist, seda suuremat rõhku tuleks panna matkaülesannete (ja ka muude ülesannete) andmisel nende täitjate omavahelisele sobivusele.

Ka maleva matkapäevad on teretunud, igati järgimist pälvivad ettevõtmised. Meil on küllalt malevaid, eriti Võru rajoonis, kus maleva matkapäevadel õpitakse tundma oma kodurajooni minevikku, olevikku, aga ka tulevikuplaane. Siingi on vaja silmas pidada, et igal pioneeril oleks oma koht ja täita oma osa selle ühise suure ürituse kordaminekuks. Ainult matkatud kilomeetrid ei kindlusta ürituse kasvatuslikku mõju igale pioneerile. Ka matkad peavad pioneeritöös teenima kindlat eesmärki. Vastavalt eesmärgile anname maleva matkapäeva ülesanded rühmadele, rühm salkadele, salgad igale üksikule pioneerile. Ürituse võime lugeda täidetuks siis, kui salk on hinnanud iga üksiku pioneeri ülesande täitmist, rühmanõukogu iga salga ülesande täitmist, malevanõukogu iga rühma ülesande täitmist, kui iga pioneer teab, milline oli tema osa ning kuidas matkapäev korda läks.

Peaksime alati silmas pidama nõukogude psühholoogi L. Vögotski seisukohata: kasvatus teostub ainult õpilase isikliku kogemuse kaudu, mis tervikuna on seotud selle keskkonnaga, milles laps tegutseb. Pedagoogi osa kasvatusprotsessi juhtimisel seisneb eelkõige selle keskkonna organiseerimises ja reguleerimises (19, lk. 59). Pedagoogi ja üldse iga täiskasvanu osa pioneeritöös on aga eriline: see on ühelt poolt vanema põlvkonna esindaja nõuanne ja abi organisatsiooni üksikule liikmele organisatsiooniliste ülesannete täitmisel ja teiselt poolt — nõuanne ja abi selle organisatsiooni teatud üksusele või organile (salgale, rühmale, rühmanõukogule, kogu malevale, malevanõukogule). Opetaja osa klassikollektiivi juhtimisel on hoopis teistsugune kui tema osa pioneerirühma töö abistamisel ja suunamisel.

Pioneeritöös võivad täita neile pandud lootusi ainult siis, kui pioneerid tunnetavad neid kui organisatsiooni tegevust, kus vanema põlvkonna esindajad neile ainult nõu annavad, läbiviijajaks on aga pioneerid ise.

Matkade, eriti ülemalevaliste matkapäevade korraldamine on seotud mitmete raskustega. Kuna igal matkagrupil (need võiksid salga osatähtsuse tõstmise eesmärgil olla identsed salkadega) peab matkal olema kaasas 1—2 täiskasvanut, siis pedagooge ja rühmajuhte ei jätku ürituse korraldamiseks. Tuleb haarata julgelt kaasa lastevanemate aktiivi, šeffettevõtete esindajaid jt., kellest võiks moodustada pioneerimaleva sõprade nõukogu. See pioneerimaleva sõprade nõukogu võiks jaguneda üksusteks: ühed, kes on abiks matkade ettevalmistamisel ja korraldamisel, teised — ise-tegevuse õpetamisel ning vastavate ülevaatuste, konkursside läbiviimisel, kolmandad — ringide töö organiseerimisel, neljandad — sõja-, luure- ja maastikumängude korraldamisel jne. Hea organiseerimise korral võib pioneerimaleva sõprade nõukogu osutada kogu pioneeritööle (ka rühmade tööle) väga tõhusat kaasabi. Võib minna ka teist teed — moodustada igale pioneerirühmale lastevanemate ja üldsuse esindajaist rühma pioneerisõprade nõukogu. Millise tee iga pioneerimalev valib, see oleneb konkreetsest olukorrast. Kuid igal juhul on vaja silmas pidada põhimõtet: pioneerisõprade nõukogu on vanema põlvkonna esindaja, ta ei ole salga, rühma ega maleva töö organiseerija, vaid abistaja ja nõuandja.

Vaadeldavates tööplaanides etendavad olulist osa selgepiirilised **kehakultuuri- ja spordiüritused**, eriti mitmesugused spordivõistlused, sportmängud jt. Poistest on kehakultuuri- ja spordialast tegevust planeerinud üle 56% (maapoisestest — 56,6%, linnapoisestest — 56,7%), tütarlastest aga märksa vähem (maatütarlastest — 46,9%, linnatütarlastest 47,6). Samasugust erinevust (kuigi linnapoisestel oli see suurem) täheldasime ka pioneerisalgas tööplaanide analüüsimisel (6, lk. 4—18). Niisugust tendentsi näi-

tavad ka Saksa DV teadlase W. Hen-
nigi (5, lk. 22—27) ja nõukogude tead-
lase E. Kostjaškini (4, lk. 408) andmed.

Millest seesugune erinevus?

Tegemist on kindlasti paljude teguri-
tega, milles oma osa etendavad järgmi-
sed asjaolud:

1. Poiste ja tütarlaste füüsilise arengu
erinevused, mis tingivad erinevusi ka
nende vastavates vajadustes.

2. Kehakultuuri ja spordiga tegele-
mine on pioneerialiste poiste nn. me-
helike joonte ja iseärasuste (jõu, osa-
vuse, kannatlikkuse) arendamise üks
kõige olulisemaid võimalusi. Mehelike
omaduste arendamine on omakorda eel-
dus soo positsiooni omandamisele, mis
on sellealiste poiste üks põhivajadusi,
s. o. eneseteostusvajadus. Vajadust olla,
käituda, tegutseda kui noormees tuleb
püüda rahuldada, sest selle kaudu me
suuname ja arendame meie nõukogude
mehe kujunemist.

3. Poistele on omane vajadus tegut-
seda iseseisvamalt kui tütarlapsed (vt. 3;
5; 7). Ilmselt võimaldavad kehakultuuri-
ja spordiüritused mingil määral rahul-
dada ka seda vajadust.

Et kehakultuuri- ja spordiüritused (ka
matkad) esinevad laste individuaalselt
koostatud pioneerirühma tööplaanides
suhteliselt sageli, on tingitud eeskätt
laste suurest liikumisvajadusest, kuid
kahtlemata etendavad oma osa pioneeri-
rühmades väljakujunenud tavad. Nagu
pioneerisalgas tööplaanide puhul (6, lk.
4—18) esineb pioneerirühma tööplaanide-
deski kaks negatiivset tendentsi:

1) teatud osa pioneeride rühma tööplaa-
nides ei ole ainsatki kehakultuuri- ja
spordiüritust;

2) suure osa pioneeride (eriti poiste)
rühma tööplaanides on ainult kehakul-
tuuri- ja spordialased tegevused.

Mõlemad nähtused on tingitud nimeta-
tud laste ühekülgseltest vajadustest.
Pioneerirühma tööplaanide koostamisel
tuleks juhtida laste tähelepanu eeltoo-
dud väärnähtustele. Kui tihti peaks pio-
neerirühm võtma plaani kehakultuuri-
ja spordialast tegevust? Me ei saa kind-
lat retsepti anda. Ühes rühmas võib üks
igakuine spordiüritus olla küllaldane,

teises jääb sellest väheks, kolmandas on
ka see üks liigne. Rühmas, kus pionee-
rid tegelevad regulaarselt hommik-
võimlemisega, võtavad osa kas oma koo-
li või spordikooli treeningrühmade
tööst, pole vaja sagedasi rühma keha-
kultuuri- ja spordialaseid üritusi. Ja
vastupidi — pioneerirühmas, kus ainult
vähesed tegelevad hommikvõimlemisega,
kus keegi ei harrasta kehakultuuri ja
sporti, tuleb sagedamini spordiüritusi
planeerida. Pioneerirühma nõukogud
peaksid rohkem jälgima pioneeriseaduse
«Pioneer on visa õppimises, töös ja
spordis» täitmist. Mõtleme eeskätt re-
gulaarset tegelemist hommikvõimlemise
või tervisejooksuga. Pidev tegelemine
kehakultuuri ja spordiga mõjub posi-
tiivselt mitte ainult lapse füüsilisele,
vaid ka vaimsele arengule, soodustab
lapse kõlbelis-tahteliste omaduste kujunemist.

Väga sageli esinevad vaadeldavates
tööplaanides mitmesugused võistlused,
konkursid, mõistatuste õhtud, viktori-
inid, ka male ja kabe. Neid on planeeri-
nud maapoistest — 33,7%, linnapoistest
— 37,5%, maatütarlastest — 35,6%, lin-
natütarlastest — 36,0%. Erinevused ei
ole statistiliselt märkimisväärsed. Võist-
lused või võistluse momenti sisaldavad
üritused haaravad nii poisse kui ka tü-
tarlapsi.

Kas on vaja võtta rühma tööplaanide-
desse võistlusüritusi? Jah, tingimata on
vaja. Uurimused (15; 13) on näidanud,
et pioneerid ja lapsed ei suuda tun-
netada «mina» vahetult, vaid tee-
vad seda eakaaslaste najal. Kõrvutades,
vastandades oma saavutusi, omadusi
kellegi teise vastavate saavutuste, oma-
dustega, suudab laps tunnetada ka oma
saavutusi või puudujääke. Sellele on
juhtinud tähelepanu K. Marx, kes kirju-
tab: «Kuna ta (s. t. inimene — H. O.) ei
tule ilmale peegel käes ega filosoofi-fih-
telasena: «Mina olen mina», siis vaatab
ta end kõigepealt mõnest teisest inime-
sest otsekui peeglist. Inimene Peeter
hakkab suhtuma iseendasse kui inime-
sesse alles siis, kui ta hakkab suhtuma
inimesesse Paulisse kui omasugusesse»
(1, lk. 54).

Samasugune on lugu ka oma salga, rühma või maleva saavutuste või puudujääkide tunnetamisega. Kõrvutanud oma pioneerisalga saavutusi naabersalga omadega, saavad lapsele paremini mõistetavaks ka oma salga saavutused või puudujäägid. Võistlusel või ürituse võistlusmomendil on veel teine ja mitte vähem tähtis ülesanne, s. o. salga, rühma või maleva ühtekuuluvustunde kujundamine, kollektiivi arendamine ja kasvatamine.

Mitte igasugune võistlus ei ole kasvatusliku väärtusega. Ainult niisugune võistlus, mille eesmärk on iseenda, oma pioneerisalga, -rühma või -maleva teatud oskuste, omaduste vm. arendamine ja mille tulemuseks on ka võistluspartneri (või -partnerite) saavutuste nägemine ja hindamine, on kasvatusliku väärtusega. Kuid pioneerialised lapsed näevad tihti võistluses omaette eesmärki, võidule püütakse pääseda võistluspartneri alandamise, naeruvääristamise hinnaga. Selline võistlus ei tohi kuuluda pioneeritöö praktikasse. Võib juhtuda, et hoolimata kõikidest headest kavatsustest ja püüetest lähevad võistluse tulemusena rühmasisesed suhted halvaks: ühe salga pioneerid naeravad teise salga pioneere kui «jännipunne» või hakatakse üksikuid pioneere salga tegevusest isoleerima, välja tõrjuma, sest just nende tõttu jäi salk võistlustel viimaseks. Kahjuks toovad nii salkade kui ka rühmadevahelised võistlused mõnikord kaasa nimetatud ebasoovitavaid kaasnähtusi.

Mida sel juhul teha?

1. Nii meile endile kui ka pioneeridele peab selge olema, et võistlus ei tohi kedagi alandada, häbistada, mis ei loo edasist rõõmsat tegevusperspektiivi, seda, mida A. S. Makarenko nimetas «homseks rõõmuks». Tänapäevale kaotajale tuleb sisendada teotahet: seekord (luuremängus) võitis küll III salk (Ain ja Leo pidasid vilesignaale linnulauluks, mistõttu I salk kaotas), aga kui tulevad salkadevahelised rahvastepalli võistlused, ei tea, kes siis võidab.

2. Kogu pioneeritöö, eriti aga salga ja rühma tegevus, peab olema suunatud

vastastikuse rikastamise printsiibi ellurakendamisele (seda mitte ainult n.-ö. võistlusega kaasnevate ebasoovitavate nähtuste korral). Me peaksime lastele sisendama, et igal inimesel on teistelt midagi õppida, kuid ka midagi, mida teistele õpetada. Tuleb ainult osata näha, õppida nägema seda, mida õppida või mida õpetada. Siinkohal on sobiv meenutada kirjanik Lennart Mere sõnu «Noorte Hääle» lugejatele antud intervjuus: «Pean ka vaenlasi oma sõpradeks: nad aitavad mul ennast karastada, oma vigu mõista, iseendaks jääda.» See on muidugi väga erandlik vastastikune rikastamine, kuid mõnikord tuleb ka seda ette. Normaalne on vastastikune rikastamine võistlusprotsessis siis, kui enam-vähem võrdväärsed partnerid proovivad jõudu, analüüsides seejuures nii oma kui ka võistluspartneri häid ja halbu, tugevaid ja nõrku külgi. Analüüsimisoskus ei arene iseenesest, see vajab täiskasvanute juhendamist.

3. Mõnikord on võistlusega kaasnevad ebasoovitavad nähtused tingitud ka pioneeraktiivist, kes on juba aastaid täitnud salgajuhhi, rühmanõukogu liikme, rühmanõukogu esimehe vt. kohustusi, mis on arendanud nendes pioneerides liigset enesekindlust, teistest üleoleku ja «asendamatu» aktivisti tunnet. Mõtlemine: kas me liiga sageli ei harju ühtede ja samade pioneeraktivistidega, arendamata seejuures teiste laste vastavaid eeldusi. Tasub meenutada K. Marxi sõnu: «...inimene on kuningas ainult seetõttu, et teised inimesed suhtuvad temasse alamatkanena. Nemad seevastu usuvad endid olevat alamad selle tõttu, et tema on kuningas.» (1, lk. 58.) Just võistluse ahvatlev esikoht on tihti see, mille nimel annab klassijuhataja või rühmajuht pioneeridele nõu valida rühmanõukogu esimeheks Peeter, sest ta on juba kogunud rühmanõukogu esimees, teab ja oskab kõike pioneeraktivistile vajalikku. «Mis sellest, et ta on muutunud veidi upsakaks, kõrgiks, mõnikord halvustab rühmakaaslasi, kuid võistlustel kindlustab ta rühmale alati esikoha!» mõeldakse sel puhul. Kuid nii Peetri enda isiksuse arengu kui ka rühma

pioneeridevaheliste heade suhete, seega ka rühmakaaslaste isiksuste optimaalse arengu nimel on õigem, kui Peetrit enam rühmanõukogu esimeheks ei valitaks. Ja võib-olla lapsed polekski teda enam valinud, kuid klassijuhataja ja rühmajahi sooviv suhtumine tingis selle valiku.

Rühmasiseste normaalsete suhete, koduse ja sõbraliku, kõiki pioneere rikastava õhkkonna nimel tasub jääda rühmadevahelises võistluses viimasele kohale, jättes kasutamata Peetri-taolise aktivisti teened.

Sõja-, luure- ja maastikumängud on populaarsemaid pioneerirühma üritusi. Nende planeerimisel ilmnevad linna- ja maapioneeridel, samuti poistel ja tütarlastel erinevused. Kui maapoistest on sõja-, luure- ja maastikumänge pioneerirühma tööplaani võtnud 40,42%, maatütarlastest 31,80%, siis linnapoistest on neid planeerinud ainult 35,25% ja linnatütarlastest — 23,52%.

Kuidas hinnata nende ürituste kasvatulikke võimalusi?

Sõja-, luure- ja maastikumängud võimaldavad rahuldada:

- 1) laste motoorse liikumise vajadust,
- 2) eneseteostusvajadust,
- 3) vajadust põnevuse ja riskiga seotud tegevuste järele,
- 4) tegevusele, tegudele hinnangu saamise vajadust jm.

Sõja-, luure- ja maastikumänge võib pidada pioneeride karastumise ja mehistumise kooliks. Siin saab iga üksikut pioneeri maksimaalse pingega tegevusse rakendada, igaühel tuleb üles näidata suurt leidlikkust, osavust, eneseületamist jne. Nende kaudu saab ühelt poolt suurepäraselt teha sõjalis-patriootilist kasvatustööd, teiselt poolt — kontrollida, mida on andnud teiste kasvatustöö vormidega seotud sõjalis-patriootiline kasvatustöö. Sageli hinnatakse sõja-, luure- ja maastikumänge kui meelelahutuslikke üritusi, mis võimaldavad rahuldada eelkõige laste romantikajanu. Niisugune lähenemine on ühekülgne. Sõja-, luure- ja maastikumänge tuleb hinnata eelkõige sõjalis-patriootilise kasvatustöö seisukohalt, andes neile pioneerirühma

ja -maleva töös märksa suurema kaalu. **Peod, pioneeride kohtumiskoondused** on poiste ja tütarlaste tööplaanides erineva kaaluga. Neid üritusi on sagedamini planeerinud tüdrukud: maatütarlastest 39,38%, linnatütarlastest — 37,30%, maapoistest ainult 18,8% ja linnapoistest — 26,5%.

Millest poiste ja tütarlaste soovide erinevus?

Arvame, et otsustavat osa etendavad tegevused (eriti seltskondlikud tantsumängud), mis nendel üritustel sageli (vähemalt pioneeride hinnanguis) juhtivat osa etendavad ning poiste vajadustele ei vasta. On teada, et pioneeriealised poisid muutuvad (seoses nende füüsilise arengu iseärasustega) tütarlaste seltskonnas sageli häbelikeks ja tagasi-tõmbunuiks. Kuid pioneerimalevates, kus toimuvad regulaarsed seltskondlike tantsude-mängude õppused, on poisid ka peoõhtutel julgemad, ei karda astuda tütarlapse ette, et paluda teda tantsima. Seega peame poiste ja tütarlaste soovide erinevust seotuks ühelt poolt sellevanuseliste poiste füüsilise arengu iseärasustega, mis nii või teisiti peegeldub ka nende teadvuses, kutsudes esile vastavaid vajadusi ning reguleerides nende käitumist. Teiselt poolt peame erinevusi poiste ja tütarlaste soovides meie kasvatustöö puudujäägiks. Muusika, liikumine muusikarütmis peaks olema pioneerikoonduste lahutamatu osa, sest muusika ja rütmika soodustavad vaimse pinge lõdvenemist, mõjuvad positiivselt mitte ainult lapse meeleolule, vaid toniseerivad kogu lapse elutegevust. Muusika mõju neid ja teisi aspekte on käsitletud H. Voore, P. Lokk, A. Lunge. Hästi organiseeritud rühma peoõhtu mõjub positiivselt mitte ainult edaspidisele pioneeritööle, vaid tema mõju on palju kaugem. See ulatub kõikidesse lapse tegevussfääridesse.

(Järgneb.)

10 AASTAT MEDITSIINILISTE ERIGRUPPIDE TÖÖD

JÜRI TUISK

Eriti tähtis on nende laste kehaline treening ja karastamine, kellel esineb kõrvalekaldumisi normaalsest tervislikust seisundist ja kes seetõttu kuuluvad meditsiinilisse ettevalmistus- või erigruppi. Kehaliste harjutustega tegelemine tõstab nõrga tervisega ja mitmesuguste patoloogiliste kõrvalekaldumistega laste organismi üldist treenitust, abistab tervisehäirete kõrvaldamist või kompenseerib kõrvalekaldumisi. Loomulikult kaasnevad sellega üldised kehalise kasvatuses ülesanded: tervise tugevdamine, liigutusvilumuste ja -oskuste õppimine, ratsionaalse hingamise ning õige rühi kasvatamine jms.

1966. aastani puudusid tervisehäiretega laste kehalist kasvatust reguleerivad direktiivdokumendid. Juriidiline alus meditsiiniliste erigruppide moodustamiseks loodi valitsuse määrusega 1966. a. ja sellele eelnenud kehakultuuri ja arstliku kontrolli ajutise põhimäärusega. Seega on esimestest ametlikest tähistest möödumas 10. tööaasta. Tehtule

pilku heites tuleb nentida, et loodetud edu ei ole saavutatud mitmetel põhjustel.

Töötamiseks erigrupi õpilastega vajavad õpetajad täiendavat ettevalmistust. Selleks on võimalusi pakkunud paari-päevased VÕT-i täienduskursused. Alates 1967. a. on neist kursustest osa võtnud 120 kuulajat. Teatud pagasi annab kõrgkool ravikehakultuuri loengute ja praktika näol, ning erigrupi õpetajatena nähaksegi ainult kõrgharidusega spetsialiste.

KSÜ «Nooruse» Kesknõukogule laekuvatele andmetele toetudes on viimastel aastatel õpilasi määratud erigruppi järgmiselt: 1972. a. 4465 õpilast, 1973. a. 5346 õpilast, 1974. a. 6350 õpilast, 1975. a. 5620 õpilast.

Pole alust arvata, et 1974. ja 1975. a. andmete võrdlemine tähendaks progressi, vaid tegemist on meditsiinilise läbivaatuse meetodika erinevustega, ühtsete kriteeriumide puudumisega. Haridusministeerium andis 1975/76. õppeaastal järgmised arvud: haigete laste kehalise kasvatuses tegelesid 22 kooli 12 keskuses, 32 rühmas oli 513 õpilast. Umbes 2000 õpilast võtsid kehalisest kasvatuses osa koos tervete lastega, 2500 õpilast oli täielikult vabastatud. Kõikidel aastatel on rühmad töötanud Paide 1. keskkoolis (õpetaja A. Randrüüt) ja Tallinna 50. keskkoolis (õp. H. Rähni). Aastate lõikes on rühmade arv kõikunud, peamiselt vähenenud. 1970/71. õ.-a. töötas näiteks 48 rühma.

Erigruppide efektiivsusest tehti esimesed kokkuvõtted 1970. a., kui Haridusministeerium kontrollis nende rühmade tegevust Tallinna koolides. Märgiti koole, kus rühmade avamiseks vajalik arv erigrupi õpilasi oli olemas, kuid rühmad siiski moodustamata. Koolides, kus rühmad eksisteerisid, ei leitud nende tundidele kohta tunniplaanis, esines rohkesti puudumisi. Hilinenud arstliku läbivaatuse tõttu alustati tööd alles teisest õppeveerandist, paaris koolis koguni kolmandal veerandil. Koolides, kus erigrupid ei tegutsenud, toimus õpilaste läbivaatus vaid üks kord õppeaastas. Kontrollitud tundides jäi väheseks

spetsiifilisi hingamis-, lõdvestus- ja rühiharjutusi. Üheski koolis polnud korraldatud regulaarseid arstlikke vaatlusi õpilaste individuaalkoormuste doseerimiseks. Õpilastelt ei nõutud individuaalpäevikute täitmist. Kolleegiumil anti soovitusi ja kavandati abinõusid olukorra parandamiseks, kuid peaaegu ükski kool pole iseseisvalt seda küsimust suutnud lahendada nii nagu vaja.

Vaadeldgem lähemalt objektiivseid ja subjektiivseid pidureid, mis senini on takistanud jõuda soovitud eesmärgini — panna kõiki lapsi tegelema kehakultuuriga.

Direktiivid ja juhendid erigruppide töölerakendamiseks on mõeldud n.-õ. suurte mastaapide jaoks ning tegelikkuses ebarealsed. Iga rühma koosseisus peab olema 15—20 õpilast. Vanuseliselt soovitab juhend õpilasi rühmitada järgmiselt: 7- kuni 10-aastased, 11- kuni 13-aastased ning 14-aastased ja vanemad. Kui arvestada keskmisi teadaolevaid näitajaid, õpilaste üldarvust 2—2,5% tervisehäiretega lapsi, siis tuleks eespool soovitatud viisil rühmade moodustamine kõne alla ainult 1500—2000 õpilasega koolides. Selliseid on meie va-

bariigis 5 — Tallinna 32., 38., 43. ja 53. keskkool ning Tartu 3. keskkool, kuid just nendes koolides pole erigrupid kunagi eksisteerinud. Rühmade moodustamisega tekivad tõsised raskused juba 500—1000 õpilasega koolides, rääkimata maakoolidest, kus ravi vajavaid lapsi on 2—3.

On küsitav, kas ühe kooli ulatuses erigrupi õpilased vanuseastmete kaupa ühtlaselt jagunevad. Reeglina on tervisehäiretega õpilasi rohkem vanemates klassides, mis on seletatav mitme põhjusega: suurenenud vaimse koormusega, aastatega progresseeruvate haigustega, aga ka korduvalt läbitud arstliku kontrolliga, kuna mitmed haiguslikud nähud avastatakse alles mitmekordsel läbivaatusel. Seda kinnitavad ka vastavad suhtarvud Tallinna koolides. Vabastatud ja erigrupi õpilasi on algklassides 2,6%, keskastmes 3,8%, vanemas astmes 5,6%.

Erinevaid koole võrreldes selgub, et tervete ja haigete laste ning vabastatud ja erigrupi määratud õpilaste suhtarvud on väga erinevad. Veendugem selles Tallinna näidete varal (vt. tabel).

38. keskkool	— 1942 õpilast	—	erigrupis	4	—	vabastatud	38
32. keskkool	— 1793	—	"	68	—	"	4
14. keskkool	— 1220	—	"	61	—	"	27
12. 8-kl. kool	— 593	—	"	61	—	"	18
17. keskkool	— 816	—	"	3	—	"	7
16. keskkool	— 971	—	"	9	—	"	6

Haiguste ebaühtlane ealine jaotumine ei võimalda tavaliselt nooremas koolieas rühma moodustada, kuigi just siis oleks kehalise kasvutase raviefekt kõige suurem. Seega rühma avamiseks kehtestatud miinimum seab esimese tõkke töö normaalseks korraldamiseks. Kuna tegemist on defektsete lastega, siis pole ülearune tõmmata paralleeli erikoolides kehtivate eeskirjadega. Nendes koolides on vaimsete ja kehaliste puuetega lastel ravikehakuuuri rühmade täituvuseks 6—10 õpilast.

Erigrupi tunde on raske tunniplaani paigutada, sest iga rühma õpilane võib

kuuluda eri klassi. Järelikult saab töö toimuda ainult 8. ja 9. tunnis ning nii õpilaste kui ka õpetajate tööpäev kujuneb ebanormaalselt pikaks. Suure vanusevahega komplekteeritud rühmades — 7—13 a. ja 14—18 a. — on raske leida ühist jõukohast ja huvitavat tegevust. Lisaks ealisele jaotusele on ilmne vajadus õpilaste diferentseerimiseks haiguste järgi. Kuna seda ühe kooli ulatuses pole võimalik teha, nõuab nende tundide ettevalmistamine põhjalikku ja detailset tööd. Erinevate diagnooside puhul on sama harjutus ühele vajalik, teisele vastunäidustatud, kolmandale lihtsalt üle-

arune. Tuleb leida optimaalsed variandid, kõikidele sobivad harjutused. See on muidugi lihtsustatud lähenemisviis, kuid teisiti tööd korraldada pole senini võimalikuks osutunud. Ohud, mis võivad peituda ebaõiges harjutuste valikus ning doseerimises ja nende vältimiseks vajalik mitmekordselt mahukam ettevalmistustöö ei ole õpetajates tekitanud entusiasmi. Tavaline kehalise kasvatus tund nõuab õpetajalt tunduvalt vähem vaimseid pingutusi.

Põhjalikuma ettevalmistuse puudumisega kaasnev oht õpilase tervist kahjustada seletab täielikult vabastatud õpilaste suurt hulka õpetajate vaikival nõusolekul ja arstide motiive vabastustõendite väljakirjutamisel — kindlam on vabastada, risk on väiksem. Vabastustõendid saadakse arstidelt suhteliselt kergesti. Vastava pedagoogilise propaganda nõrkust või vähesust näitavad tähelepanekud, et eriti linnades vabastatakse õpilasi hulgaliselt suusatamisperioidil ning kohustusliku ujumiskursuse ajal. Loomulikult lapsevanemate initsiatiivil. Leidub õpetajaid, kes on kategooriliselt täieliku vabastamise vastu. Nad on seisukohal, et kui laps saab istuda, kõndida, tantsida, bussile ja trammile astuda ning vajadusel nende järele joosta, siis ka teatud harjutuste kaasategemine tunnis toob ainult kasu. Juhutub sedagi, et aastaid vabastatud õpilane tunnistatakse sõjaväeteenistuseks kõlblikuks, teenistus on nendele aga mitmekordselt raskem nõrkade kehaliste oskuste ja võimete tõttu.

On tähelepanuväärne, et Rootsis vabastavad arstid kehalisest kasvatuses kogu maal kõigest 5000—6000 õpilast. Rootsi ületab meie vabariiki rahvastiku arvult umbes 6 korda (8 144 000 elaniku), tsivilisatsioonihädad aga toimivad tugevamalt. Rootsi autoriteedid tõendavad, et enamikule vabastatutest toob jõukohane kehaline kasvatus ainult kasu. Rühm rootsi teadlasi sooritas eksperimendi, mille kohaselt maa erinevates paikades anti 3 aasta jooksul spetsiaalseid kehalise kasvatus tunde 217 vanema astme õpilasele. Tulemused olid üllatavalt head: peaaegu kõikidel katse-

alustel paranes tervislik seisund ja enamik jõudis füüsilises arengus eakaaslastele järele.

Vastav metoodiline juhend rõhutab, et erigrupid peaksid töötama ideaalsetes ruumilistes ja materiaalsetes tingimustes. Tegelikuses on olukord enamasti vastupidine. Juhtkond planeerib need tunnid jalutuskoridoridesse ja kõrvalruumidesse. Spetsiaalselt sisustatud ruumid on ainult Tallinna ja Tartu 1. erinternaatkoolil. Niisugune teisejärguline, tõrjutud seisund ei tule erigruppide populaarsusele kasuks.

Eespool kirjeldatud olukord ei ole iseloomulik ainult meie vabariigile. 1976. a. jaanuaris Moskvast toimunud nõupidamisel üldhariduskoolide kehalise kasvatus tõiustamisest oli paljudes ettekannetes juttu tervisehäiretega lastest. Leiti, et praegusel viisil jätkata ei tohi. Nõupidamisel esitatud seisukohtade põhjal töötati NSV Liidu Haridusministeeriumi ja NSV Liidu Kehakultuuri- ja Spordikomitee poolt välja abinõude plaan kehalise kasvatus olukorra parandamiseks aastail 1976—1980, kus muuhulgas nähakse ette abinõud erigruppide töö tõhustamiseks ning nende rühmadega töötavate õpetajate palkade reguleerimiseks. Mitmed organisatsioonilised küsimused tuleks aga lahendada koolides, haridusosakondades ja Haridusministeeriumis. Alljärgnevalt mõningad mõtted ja kaalutlused sellega seoses.

Nagu senine praktika kinnitab, pole ühe kooli baasil võimalik korraldada normaalset erigruppide tööd. Mitme kooli õpilastest rühmade komplekteerimine on võimalik, lähtudes õpilaste vanusest, soost, diagnoosist. See eeldab vähemalt nelja linnakeskkooli koostööd (150—200 õpilast), kusjuures üks nendest jääks baaskooliks, kindlustades vajaliku ruumi, vahendid ja õpetajale koha palgalehel. Mitmest koolist koondatud paarisajast õpilasest piisab ühele õpetajale ka töökoormuse kindlustamiseks. Linna ja rajooni piires peaks kooridioneerivaks ja kontrollivaks lüliks olema haridusosakonna kehalise kasvatus inspektor.

Vabu võimlatunde suurtes linnakoolides ametlikel andmeil ei ole. 30—50 klassikomplektiga koolides on plaanilistest kehalise kasvatus tundidest enam kui pooled võimlaga katmata. Rohkesti tunde on antud spordikoolidele — nende töö tegelikult toimubki koolivõimlates. Siin on muidugi kasutamata võimalusi, sest spordikoolide treeningrühmade õpilaste arvu kahanemine alates novembrikuust on iga-aastane seaduspärane nähtus, võimla tunnid on aga üüritud õppeaasta lõpuni. Probleemi on võimalik lahendada ka spordikoolide huve tõsisemalt riivamata, sest igas linnas on nn. alamõõdulisi võimlaid, mis treeneritele huvi ei paku. Tallinnas näiteks 5., 6., 12., 18., 27. koolis ja 3. logopeediakoolis, mis ka õhtupoolel ajal kooli kasutuses on.

Üheks eduka töö tagatiseks on spetsialiseerumine, seda kinnitavad kõik tegevusalad ja ka koolitöö. Erigruppide osas on see samm veel astumata. Tagasihoidliku arvestuse kohaselt võiks enast sellele täielikult pühendada paar-kümmend kehalise kasvatus õpetajat või treenerit. Tallinnas, Tartus ja Kohtla-Järvel jätkuks tööd 2—4-le, igas rajoonikeskuses vähemalt ühele õpetajale. Kaadrina võiks arvestada staažikamaid õpetajaid, kelle töövõime ja energiavarud aastatepikkuse tööga paratamatult on kahanenud. Erigruppidega töötades ei koorma neid klassivälise sporditöö, tundides moodsate tehnikafinesside demonstreerimine (mida omal ajal ei õpetatud ning nüüd on hilja omandada) ega õpilaste ees maastikul jooksmine ja suusatamine. Eriala põhjalikum omandamine peaks olema reaalset teostatav TRÜ kvalifikatsioonitõstmise kursustel spordimeditsiini kateedri õppejõudude vahendusel. See eeldab haridusorganite kokkulepet Vabariikliku Spordikomiteega, kes on TRÜ ees n.-õ. tellija.

Kui töö erigruppidega väljub ühe kooli piiridest, tuleks töökorralduses pidepunktidenä kasutada koolivälise tegevuse kogemusi. Nagu eespool märgitud, piirdub maakoolides haigete laste arv paari-kolmega. Sugugi väike pole

aga nende laste arv, kes maalt käivad rajoonikeskuses spordi- ja muusikakoolides. Muidugi seal, kus liiklusolud ja vahemaad seda võimaldavad, ning alati mitte enda algatusel, vaid treenerite õhutusel ja vanemate sunnil. Kui uue koolivälise tegevuse vormina lisanduks ravivõimlemine, siis tervise tugevdamine peaks kõikidest muudest huvidest ettepoole asetuma.

Kuidas kindlustada õpilaste regulaarne osavõtt tundidest, kui töö toimub väljaspool õppeaega? Vabatahtlikkuse printsiip ei tule ilmselt arvesse. Vaieldamatu osavõtt peab olema garanteeritud, vastasel korral pole õpetajad nõus enast selle tööga siduma. Senised kogemused näitavad, et nendel tundidel on osavõtu mõttes huvialaringi iseloom. Vaatamata sellele, et on kehtestatud järgmine kord: arsti ja kehalise kasvatus õpetaja poolt allakirjutatud meditsiinilise erigrupi õpilaste nimekirjad kinnitab kooli direktor, misjärel need tehakse teatavaks õppenõukogus, klassijuhatajad aga vastutavad nende õpilaste tundidest osavõtu eest. Mõned koolid on analoogilise situatsiooni lahendanud küllaltki kategoorilises vormis. Õpilasi, kellele VTK normide täitmine valmistab raskusi, kohustatakse direktori käskkirjaga osa võtma nn. VTK sektsiooni (ka ÜKE) tööst, mis sisuliselt on järeleaitamine. Käskkirja sisu teatatakse ka vanematele. Seega on kindlustatud enam-vähem niisugune osavõtt nagu klassitundidestki. Õpilaste aktiviseerimiseks tuleks kõne alla ka praeguse hindamisüsteemi (arvestatud, mittearvestatud) muutmine 5-palliseks.

Organisatsioonilistele abinõudele lisandub selgitustöö lastevanemate hulgas ja pedagoogilises kollektiivis, sest oma sõna on öelda klassijuhatajatel. Tabava propagandata on üritust raske liikuma panna ja liikvel hoida, eriti siis, kui sihikule on võetud vabastatud õpilaste rakendamine. Erigruppide tööd pole kusagil eriliselt propageeritud, selle sisu ja tegevusvorme lahti mõtestatud nendele, kes seda kõige enam vajavad — lastevanematele. Ka käibelolev termin on kohmakas ja raskepärane toortõlge.

Leidnud senini kasutamist peamiselt ametialastes publikatsioonides, pole see keelemeeste huvisfääri sattunud. Järjekordselt analoogiati rakendades oleks näiteks vastuvõetavam ja arusaadavam «tervisehälvik», «tervisehälvikute rühmad» jne.

Erigrupi õpilaste hulka ei arvata rühkahjustustega ja lompjalgseid lapsi. Nende arv moodustab kooliõpilastest peaaegu veerandi. Kuidas neid lapsi abistada? Vigade väljaravimiseks ei piisa obligatoorsest kehalisest kasvatuses, ainsaks ravimooduseks on korrigeeriv võimlemine. Võib-olla peaksid ka need õpilased läbi tegema kindla tundide arvuga piiritletud kursuse samalaadselt ujumisõpetusele. Pikemat aega on nende defektidega lapsi ravitud Tartu 1. eriinternaatkoolis ja küllaltki edukalt.

Erigruppide tulemuslik töö pole mõeldav arsti ja õpetaja tiheda koostööta. See algab komplekteerimisega, millest õpetaja peaks tingimata osa võtma. Et esimese sammu astumisega alati hakkama ei saada, näitab olukord Pärnu linnas: arst õpilast erigruppi ei määra, vaid vabastab kehalisest kasvatuses, sest koolis erigruppi pole; erigruppi ei saa aga moodutada, sest arst on õpilased vabastanud.

Arstliku kontrolli sageduse ja põhjalikkuse üle otsustavad küll meedikud, kuid kindel on see, et korduvad meditsiinilised läbivaatused võimaldavad objektiivselt hinnata kasutatud liikumisrežiimi mõju organismile ning välja selgitada need muutused tervislikus seisukorras, mis vajavad liikumisrežiimi aktiivsuse korrigeerimist. Kust võtavad arstid selleks aega, kui isegi õpilaste korraline läbivaatus lubamatult venib! Arstlikel uurimistel piirduakse kehakaalu, pikkuse, rinnaümbermõõdu kolme näitaja, kopsude elulise mahu ja lihaste dünamomeetria määramisega. Tervisehäiretega laste uurimisel tuleb aga rakendada vereringesüsteemi funktsionaalset proovi, selgitada teiste süsteemide talitluslik seisukord, koostada nn. kehakultuuriline anamnees, mille põhjal saab luua ettekujutuse organismi või-

malustest taluda kehalisi koormusi. Probleemi lahendus peaks olema niisugune: kui haridussüsteem suudaks oma sisemiste reservide arvelt eraldada paarkümmend õpetajat, võiks tervishoiusüsteem teha sama paari täiendava arstikoha andmisega kehakultuuridispanseritele.

Kooli meditsiinikaadri voolavust ja puudust võime üksnes konstateerida. G. Serdjukovskaja andmeil on Nõukogude Liidus 40% kooliarsti kohtadest täitmata. Kuigi kool on paljudele arstidele ajutine töökoht, siis kehtivatest eeskirjadest tuleks kinni pidada nendelgi. Lähtudes Vabariikliku Kehakultuuridispanseri soovitudest, ei saa õpilaste tervisegruppides jagamisel olla erinevaid arusaamasid. Näiteks Tallinna 32. ja 38. keskkooli andmete võrdlemine kas desorienteerib haiguste esinemissageduse seaduspärasuste otsimisel või seab kahtluse alla gruppidesse määramise õigsuse. Järelduse võib formuleerida ka nii — lapsi vaadatakse läbi kas väga põhjalikult või väga pealiskaudselt.

Millist konkreetset ja reaalselt abi õpetajad ootavad arstidelt? Elukõige seda, et iga vabastatud õpilase suhtes jõuda selgusele, mida laps võib teha, s. o. igale haigele lapsele peaks väljastatama retsept selle sõna otseses tähenduses, kuna tegemist on ravivahendiga. Tegelikult rakenduks see ravikaardi näol. Sellise vormiga kaarti ei ole, kuid Haridusministeeriumil on ulatusliku rakendamise kogemused «Kehalise arengu kaardi» näol, mis on sisse seatud sporditunde saavatele õpilastele alates 3. klassist.

Tervisehäiretega laste arv näitab pidevat kasvutendentsi, nende ravimise küsimus muutub aasta-aastalt teravamaks. Ülim aeg on luua arstide, õpetajate ja haridusjuhtide ühisrinne erigruppidele rohelise tee loomiseks.

V. I. LENIN

VEENE KEELEST

KUI NSV LIIDU

RAHVASTE VAHELISEST

SUHTLEMISVAHENDIST

MIHHAIL ŠELJAKIN,
professor, TRÜ vene keele
kateedri juhataja

NSV Liit on üks maailma suuremaid paljurahvuselisi riike, mille koosseisu kuulub 15 liidu- ja 20 autonoomset vabariiki, 8 autonoomset oblastit ja 10 rahvusringkonda. Meie maal käib ligikaudu 130 põlisrahva keelt. Need on kõige erilaadsemat tüüpi ja struktuuri keeled: indo-euroopa, türgi, iberokaukaasia, mongoli, tunguusi-mandžu, paleoaasia jt. Rohkem kui pooltel neist on oma kirjakeel, kirjata keeli kasutab ainult umbes 0,2% rahvastikust (7, lk. 189).

Kogu see tohtu arv keeli on tervikuna stabiilsuse, tormilise arengu ja vastastikuse rikastamise staadiumis. Sellest annavad tunnistust nii viimaste sotsioloogilis-lingvistiliste ja funktsionaal-lingvistiliste (nende hulgas ka keeleseste) uurimuste tulemused kui ka meie maa rahvaste sotsiaal-kultuurilise ja sotsiaal-majandusliku arengu faktid.

NSV Liidu TA korrespondentliikme V. A. Avronini kinnituse järgi, mis tugineb 1959. ja 1970. a. üleliidulise rahva-

loenduse andmeile, puudutab emakeele vahetus — kui mitte arvestada madala territoriaalse kompaktsusega rahvaid (näiteks juudid, mustlased, mordvalased jt.), samuti eraldatud rahvusgruppe (nagu poolakad, korealased, bulgaarlased, kreeklased jt.) — eelkõige vähearvukaid rahvaid (nagu evengid, nivhid, sõlkupid, ultšid, udeheelased jt.). Kuid see seaduspärasus ei tarvitse olla absoluutne, ka paljud väikerahvad säilitavad kindlalt oma põlisemakeeli (laki, tabassarani, nogai, rutuli, neenetsi, tšuktši jt.) (7, lk. 230). Veelgi enam, 1970. a. rahvaloenduse andmete võrdlus 1959. a. omadega näitas nende isikute, kes peavad oma rahvuse keelt emakeeleks, mõnesugust protsentuaalset kasvu (ligikaudu 30 rahvust).

Üle 85% määrab emakeele oma rahvuse järgi — rohkem kui 50 rahvust, üle 95% — rohkem kui 30 rahvust, aga vähem kui 50% umbes 10 rahvust (kaasa arvatud juudid, poolakad, kreeklased, nivhid, itelmeenid, orotšid, jukagiirid, iraanlased, tšehhid) (7, lk. 229).

Niisiis, nagu märgib V. A. Avronin, ei saa emakeele vahetumisprotsessi pidada tähtsaimaks, mis määrab meie maal keelelise situatsiooni arengu (7, lk. 230). 1970. aasta rahvaloenduse andmetel pidasid 93,9% kõigist NSV Liidu elanikest emakeeleks oma rahvuse keelt (8, lk. 73).

Üks keele progressiivse ja takistusteta arengu tähtsaid kriteeriume on tema normeeritus ja funktsionaalne avardamine mitmesuguse suhtlemise ning ühiskondliku talitluse sfääris (tööstuslikus ja ühiskondlik-poliitilises tegevuses, olmes, sõnakunstis, õppetöös, teaduses, asjaajamises jne.). Nii need kui ka teised näitajad on lähedalt seotud keele kinnistumisega kirjavaras, selle (kirjandusliku keele) eksisteerimise kirjandusliku vormiga, mida peale normatiivse töötluse iseloomustab veel polüfunktsionaalne ja maksimaalne stilistiline diferentseeritus. Omakorda ei pane aga kirjavara alust kirjandusliku keele arengule ja formeerimisele, kui see ei ole kättesaadav rahvahulkadele.

Juba nõukogude võimu tegutsemise esimesel kümnendil said rohkem kui 40

meie maa rahvust oma emakeelse kirja, 16 rahvuse kirjakeel aga reformeeriti, et likvideerida kiiresti nende rahvaste enamiku peaaegu absoluutne kirjaoskatus, demokratiseerida uusi ja ka vanu kirjanduslikke keeli ja neid funktsionaalselt avardada.

Praegusajal on NSV Liidu muinaskirjakeeled lakanud olemast intelligentide kitsa ringi omand ja neid kasutatakse tavaliselt selle rahva või rahvuse suhtlemise ning ühiskondliku talitluse kõikides sfäärides. Neid keeli iseloomustab funktsionaalse stiili arenenus ja rikkus (teaduslik, tarbe-, publitsistlik jm. stiil). Uued kirjakeeled, mis enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni tarvitusel võeti peaaesjalikult patriarhaalse primitiivse tootmise ja olme sfääris, omavad praegu tähelepanuväärse ilukirjanduse, ajakirjanduse, neid kasutatakse õppekeelena, rahvusteatis, raadios, televisioonis, asjaajamises jm.

Rahvaste sotsiaalmajanduslik ja kultuuriline õitseng, keelte funktsionaalse avardamise vajadus, mis tingib funktsionaalse stiili sellekohase arendamise, on viinud NSV Liidu keelte sõnavara rikastamisele ja stilistilisele täiustamisele (9).

NSV Liidu rahvaste suure ühiskondliku ja sotsiaal-kultuurilise arengu faktid on üldtuntud ega vaja erilist valgustamist. Selles seoses tuleb siiski toonitada, et kultuuri ja keele progressi, nende vastastikuse sõltuvuse taseme määrab lõpptulemusena sotsiaal-majanduslik progress. Seepärast tõendab Nõukogude rahvaste sotsiaal-kultuurilise ja ühiskondliku elu kõrge tase juba iseeneest meie maa keeletegelikkuse eripära.

Stabiilsuse, NSV Liidu keelte tormilise arengu ja vastastikuse rikastamise kõrval iseloomustab meie keeletegelikkust ühtaegu veel üks iseärasus — vene keele laienemine rahvastevahelise suhtlemise vahendiks, kõikide rahvaste ja rahvusrühmade lähenemise vahendiks NSV Liidu teiste rahvaste ja maailma kultuurisaavutustele.

1970. a. üleliidulise rahvaloenduse andmeil valdab vene keelt täielikult kui teist emakeelt 17,3% NSV Liidu kogu

elanikkonnast, sellest 9 rahvust 20% ulatuses vabalt, 20—40% — 25 rahvust, 40—60% — 35 rahvust, 60—80% — 20 rahvust, rohkem kui 80% — 1 rahvus (kalmõkid — 81,1%) (7, lk. 227—228).

Järelikult 1970. aastal valdas pisut vähem kui pool mittevene elanikkonnast vene keelt kui teist emakeelt. Tuleb arvestada, et NSV Liidu mittevene elanikkonna kakskeelsuse protsess arenes intensiivselt 40. aastatest alates. 1970. a. arvestuse järgi on vabalt vene keelt valdajate hulgas kogu vene rahvas, aga ka 13 miljonit mittevenelast (need on peamiselt ukrainlased, valgevenelased, kes elavad Vene NFSV-s). V. A. Avronini järgi moodustavad vene keelt valdajad 75,5% kogu NSV Liidu elanikkonnast (7, lk. 228).

Seda tuleb pidada üheks tähtsaks faktoriks, mis kindlustab vene keele kui NSV Liidu rahvaste vahelise ja rahvusvahelise suhtlemise vahendi positsiooni. Nagu teada, on vene keel ÜRO, UNESCO, VMAN-i ja teiste rahvusvaheliste organisatsioonide suhtlemiskeel.

«... vene keel,» nagu ütles L. I. Brežnev oma ettekandes «Viiskümmend aastat Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu», «on saanud üheks üldtunnustatud maailmakeeleks!» (6, lk. 20).

Maailmakeel — see on üks nendest vähestest keeltest, millel on globaalse laienemise ja teadliku omaksvõtu tendentsid, aga ka keelelise vahendaja spetsiifiline funktsioon maailma eri rahvaste saavutuste edasiandmisel.

NSV Liidu keeletegelikkuse arengu peamistes seaduspärasustes ei avaldu üksikkeelte hääbumine ega eraldumine, vaid üksteise täiendamine ja rahvuskeelte edasise arengu vastastikune seos täieliku võrdõiguslikkuse ja üksteise rikastamise alusel ning vene keele kui rahvastevahelise suhtlemise, kui NSV Liidu rahvaste koostöö vahendi järjest suurem osakaal.

Nende protsesside tulemused ilmnevad kakskeelsuse laienemistendentsis: vallatakse emakeelt ja veel rahvastevahelise suhtlemise ühist keelt. Niisugune kakskeelsus sotsialistliku riigi tingimus-

tes ei vii ega tohigi viia denatsionaliseerimisele, ühe keele eelistamisele, ühe keele lahustumisele teises või emakeele kadumisele. Ei vii ega tohigi viia seepärast, et meie maa keeletegelikkuse arengu eespool viidatud peamine seaduspärasus peegeldab ja teenib üht uue ajaloolise inimühenduse — nõukogude rahva — moodustamise ja arenemise võimsat faktorit. Nõukogude rahvas — see on printsiipiaalselt uus inimühendus, suurem ja kõrgem kui etnilise ühenduse vormid — suguharu, rahvusrühm, rahvus. Sotsialismi tingimustes see ei kaota sotsialistlike rahvuste paljust, vaid tingib nende sotsiaalset, vaimset, moraalsete vaadete ühtsust, neid on kokku liitnud ühtne marksistlik-leninlik ideoloogia ja kommunistliku ühiskonna ülesehitamise kõrge eesmärk. Oma kõnes Alma-Atas Kasahhi NSV-le Rahvaste sõpruse ordeni kätteandmisel 1973. a. 15. augustil märkis L. I. Brežnev: «Rääkides uuest ajaloolisest inimühendusest, ei mõtle me hoopiski seda, et meil juba kaovad rahvuslikud erinevused või — seda rohkem — on toimunud rahvuste ühtesulamine. Kõik Nõukogude Liitu asustavad rahvused ja rahvusrühmad säilitavad oma iseärasused, rahvuslikud iseloomujooned, keele, oma parimad traditsioonid. Neil on kõik võimalused saavutada oma rahvuskultuuri veel suurem õitseng.

Samal ajal ei ole nõukogude rahvas enam lihtsalt nende rahvuste kogusumma, kes elavad külj külje kõrval ühes riigis, nii-öelda ühe katuse all. Meie inimestel on nende rahvuslikust kuuluvusest olenemata palju ühiseid jooni, mis liidavad nad üheks monoliitseks tervikuks. Need on ühine ideoloogia, ühine ajalooline saatus. Need on sotsiaal- ja majanduselu tingimuste, eluliste huvide ja eesmärkide kultuur, mis võtab endasse iga rahvuskultuuri kõik tõelised väärtused.» (L. Brežnev «Leninlikul kursil» IV kd. Tln., «Eesti Raamat», 1975, lk. 253 «Nõukogude vabariikide monoliitses rivis». Kõne Kasahhi KP Keskkomitee ja Kasahhi NSV Ülemnõukogu ühisel pidulikul koosolekul Kasahhi NSV-le Rahvaste sõpruse ordeni

üleandmise puhul V. I. Lenini nim. Paales Alma-Atas 15. aug. 1973. a.)

Mis puutub kakskeelsusse ja rahvuskeelte saatusesse tulevikus, kommunismi võidu korral maailmas, siis selles küsimuses tuleb vahet teha lingvistilise ja ajaloolis-sotsiaalse aspekti vahel. Lingvistilisest seisukohast ei muutu kakskeelsus iseenesest ja fataaalselt ükskeelsuseks, seda enam keelte võrdõiguslikkuse tingimustes. Kakskeelsus toob ainult kasu.

Ajaloolis-sotsiaalsest aspektist lähtudes, nimelt marksismi-leninismi poolt esmakordselt lahtimõtestatud ja tõestatud inimkonna arenemise objektiivse ajaloolise protsessi seadusest lähtudes asendub rahvuslike erinevusteta ühtse kommunistliku ühiskonna kujunemisteel kakskeelsus vältimatult ükskeelsusega. Ühtaegu on praeguste aduse järgi raske anda rohkem või vähem põhjendatud prognoose selle kohta, missugused on ühtse maailmakeele kujunemisteed. Igal juhul pole välistatud, et selleks saab koguni kunstlik keel.

Niisugune on üldjoontes meie paljurahvuseline maa keelesituatsiooni arengu reaalsus ja peamine seaduspärasus. Niisuguseks muutus see V. I. Lenini väljatöötatud ja meie partei poolt järjekindlalt elluviidud rahvuslike põhiprintsiipide ja keelepoliitika tulemusena.

Nende printsiipide hulgas on eriline koht paljurahvuselise riigi üldkeele küsimusel. Paljurahvuselise riigi kogu ajaloo vältel on ühine suhtlemiskeel alati olnud tähtis, kuid eriti aktuaalseks muutus see areneva kapitalismi eepohhil, kui — V. I. Lenini määratlust mööda — rahvusküsimuses kehtivad kaks ajaloolist tendentsi.

«Esimene: rahvusliku elu ja rahvuslike liikumiste ärkamine, võitlus igasuguse rahvusliku rõhumise vastu, rahvusriikide loomine. Teine: igasuguse suhtlemise arenemine ja tihenemine rahvuste vahel, rahvuslike vaheseinte lõhkumine, kapitali, üldse majanduselu, poliitika, teaduse jne. internatsionaalse ühtsuse loomine.

Mõlemad tendentsid on kapitalismi ülemaailmne seadus. Esimene on ülekaa-

lus kapitalismi arenemise alguses, teine iseloomustab valminud ja sotsialistlikuks ühiskonnaks muutumise poole sammuvat kapitalismi.» (2, lk. 11.)

Mõistes sügavuti keele kui «inimeste tähtsaima suhtlemisvahendi» ühiskondlikku olemust, andis V. I. Lenin suure tähtsuse tema tegelikule osale kahe tendentsi avaldumises kapitalismi arenegu puhul.

Esimene tendents, mis on seotud rahvuste ja rahvusriikide tekkega, nõuab ühtset keelt, tema tõkestusteta arenemist ja põlistamist kirjanduses. V. I. Lenin kirjutas: «Kogu maailmas oli ajastu, millal kapitalism saavutas lõpliku võidu feodalismi üle, seotud rahvuslike liikumistega. Nende liikumiste majanduslik alus seisab selles, et kaubatootmise täielikuks võiduks on tarvilik siseturu vallutamine kodanluse poolt, on tarvilik üht keelt kõneleva rahvastikuga maa-alade riiklik ühendamine, kõrvaldades sealjuures igasugused takistused selle keele arenemises ja tema juurdumises kirjandusse. Keel on inimeste tähtsaim suhtlemisvahend; keele ühtsus ja takistusteta arenemine on üks tähtsamaid tingimusi tõesti vabaks ja laialdaseks, kaasaegele kapitalismile vastavaks kaubakäibeks, rahvastiku vabaks ja laialdaseks rühmitumiseks kõigi eri klasside järgi, ja lõpuks — tingimus, mis tagab turu tiheda seose iga peremehe või väikeomanikuga, müüja ja ostjaga.» (2, lk. 364.)

Teine tendents, mis on seotud rahvuslike vaheseinte lammutamisega, viis rahvastevahelise suhtlemisvahendi väljaeraldamisele. Oma teoses «Kriitilisi märkmeid rahvusküsimuse kohta» näitas V. I. Lenin, et «majandusliku käibe nõuded sunnivad alati ühes ja samas riigis elavaid rahvusi (senikaua kui nad tahavad üheskoos elada) õppima enamuse keelt. Mida demokraatlikumaks muutub Venemaa kord, seda jõulisemalt, kiiremini ja laialdasemalt areneb kapitalism, seda tungivamalt hakkavad majandusliku käibe nõuded sundima eri rahvusi õppima seda keelt, mis on kõige soodsam üldise kaubandusliku läbikäimise jaoks.» (2, lk. 4.)

Kirjas S. Šaumjanile räägib V. I. Lenin suurte riikide, ühtse keele tsentralisatsiooni vastuvaidlematust progressiivsest tähendusest (1, lk. 456), märkides, et selle möödapääsmatuse dikteerib eelkõige majandus.

Samal ajal kapitalismi tingimustes tsentralisatsiooni, suurriikide, ühtse keele kui rahvastevahelise suhtlemisvahendi progressiivne tähendus — V. I. Lenini mõtete kohaselt — ei vii millenigi ja sünnitab majanduse, nii nagu rahvuslik kodanlus, seistes paljurahvuselise riigi eesotsas, allutab vägivaldselt teisi rahvaid ja nende keeli riigikeele levitamise teel. Nende riigikeel on juriidiliselt tunnustatud ainukehtivaks kõikides riigisisese asjaajamise sfäärides ja on seepärast ka kohustuslik õppekeel koolis.

Niisuguse rahvusliku rõhumise poliitika tulemusena tekib kapitalismi tingimustes ületamatu vastuolu privilegeeritud ja kohalike rahvuste keelte vahel. See takistab rahvuskeelte ja nende rahvaste arengut, niisamuti ka rahvastevahelise keele funktsioneerimist. VK(b)P X kongressi resolutsioonis rahvusküsimuse kohta — see koostati V. I. Lenini vahetul juhtimisel — on hinnang antud vene tsarismi ja kodanluse poliitikale nende suhtumises mittevene rahvasse.

«Tsarismi poliitika, mõisnike ja kodanluse poliitika nende rahvaste suhtes seisis selles, et surmata nende hulgas igasuguse riikluse eod, virildada nende kultuuri, teha kitsendusi nende keelele, hoida neid harimatuses ja lõpuks neid võimalust mööda venestada. Säärase poliitika tagajärjeks on nende rahvaste arenematus ja poliitiline mahajäämus.» (3, lk. 557.)

Teisest küljest, nagu korduvalt rõhutas V. I. Lenin, sunduslik, kohustuslik riigikeel, mis õpitakse ära kepi hirmul, ainult raskendab rahvastevahelise keele levikut. Avaldades vägivaldas, põhjustab see rahvuslikku vaenu.

Artiklis «Kas sunduslik riigikeel on vajalik?», kritiseerides teravalt vene kodanlikke liberaale, kirjutas V. I. Lenin:

«Vene keel on suur ja võimas, räägi-
vad meile liberaalid. Kas te siis tõesti ei
taha, et igauks, kes elab ükskõik kus
Venemaa ääremaal, tunneks seda suurt
ja võimsat keelt? Kas te tõesti ei näe,
et vene keel rikastab muulaste kirjan-
dust, annab neile võimaluse osa saada
suurtest kultuuriväärtustest jne.?

Kõik see on õige, härrad liberaalid, —
vastame neile. Meie teame teist pare-
mini, et Turgenevi, Tolstoi, Dobrolju-
bovi ja Tšernõševski keel on suur ja
võimas. Meie tahame rohkem kui teie, et
ühesuguselt kõigi Venemaal elavate rah-
vaste rõhutatud klasside vahel kujuneks
võimalikult tihe suhtlemine ja vennalik
ühtsus. Ja meie oleme loomulikult selle
poolt, et igal Venemaa elanikul oleks
võimalus suurt vene keelt ära õppida.

Me ei taha ainult üht: *sunduslikkuse*
elementi. Me ei taha kedagi ajada para-
diisi malgaga. Sest kui palju ilusaid
fraase te «kultuurist» ka kõneleksite,
sunduslik riigikeel on seotud sundimise-
ga, pähetuupimisega. Meie arvame, et
suur ja võimas keel ei vaja seda, et
keegi peaks teda õppima *kepi hirmul*.
Me oleme veendunud, et kapitalismi
arenemine Venemaal ja üldse kogu
ühiskondliku elu käik toob kaasa kõigi
rahvaste omavahelise lähenemise. Sadu
tuhandeid inimesi paisatakse ühest Ve-
nemaa otsast teise, elanikkonna rahvus-
lik koosseis seguneb, eraldatus ja rah-
vuslik tårdumus peavad kaduma. Need,
kellel oma elu- ja töötingimuste tõttu
on vaja vene keele oskust, õpivad seda
ka ilma kepita. Sunduslikkus (kepp)
aga toob kaasa ainult ühte: ta rasken-
dab suurel ja võimsal vene keelel pääsu
teistesse rahvusrühmadesse, ja peaasi —
teravdab vaenu, loob miljon uut hõõru-
mist, suurendab ärevust, vastastikust
mittemõistmist jne.

Kellele seda vaja on? Vene rahvale,
vene demokraatiale ei ole seda vaja.
Tema ei tunnista mingit rahvuslikku
rõhumist kas või isegi «vene kultuuri ja
riikluse huvides».

Sellepärast vene marksistid ütlevadki,
et on vajalik: — *sundusliku riigikeele*
puudumine, kusjuures elanikkonnale
kindlustatakse koolid õppetööga kõigis

kohalikes keeltes ja konstitutsiooni võe-
takse põhiline seadus, mis kuulutab
kehtetuks igasugused ühe rahvuse ees-
õigused ja igasugused rahvusvähemuse
õiguste rikkumised...» (2, lk. 53, 54).

Sel viisil nägi V. I. Lenin kapitalismi
tingimustes rahvusküsimuse kahe ten-
dentsi vahelises lahendamata vastuolus
väljapääsu. Rahvuskeelte ja rahvaste-
vahelise suhtlemise keele vahel on vas-
tuolu võimalik lahendada ainult tõelise
demokraatia, sotsialistliku korra keh-
testamisel, mis tagab kõikide keelte täie-
liku üheõigusluse ja paneb aluse rah-
vuskeelte takistusteta arenemisele ning
tugevdab rahvastevahelise suhtlemise
keelt. Ainult nendes tingimustes võima-
likult tihedama suhtlemise ja rahvaste
vennaliku ühtsuse loomise vahendina
leiab vene keel avara ligipääsu kõiki-
desse teistesse rahvusgruppidesse, või-
maldab lähendada neid suurtele kultuu-
riväärtustele. Järelikult omistas V. I. Len-
nin suure tähenduse vene keele vabale
levikule mitte ainult kommunikatiivses,
vaid ka poliitilises ja kultuurilises mõt-
tes.

Elu on täielikult kinnitanud leninliku
rahvus- ja keelepoliitika õigsust, seda
viib ellu Kommunistlik Partei kõrvale-
kaldumatult ja järjekindlalt. Seda kinni-
tab veenvalt NSV Liidu keeletegelik-
kus, järjest tugevnevad ja kestvad ven-
nalikud sõprussidemed, vastastikune abi,
usaldus rahvaste vahel, kõikide liiduva-
bariikide oblastite, rahvusringkondade
ja kogu meie sotsialistliku riigi hiigel-
edu majanduses, sotsiaal- ja kultuuri-
elus.

Rahvussuhete ja rahvuskeeltesse suh-
tumise ning rahvastevahelise suhtlemi-
se ühise keele leninlik kurss on kinni-
tatud NLKP programmis. Kommunist-
lik Partei seab oma ülesandeks «...ta-
gada ka edaspidi NSV Liidu rahvaste
keelte arenemine, iga NSV Liidu ko-
daniku täielik vabadus rääkida ning
kasvatada ja õpetada oma lapsi mis ta-
hes keeles; ei tohi lubada mitte mingi-
suguseid privileege, kitsendusi või sun-
dimist ühe või teise keele kasutamisel».
(4, lk. 106.)

Programmis märgitakse: «Elus toimival protsessil — kõrvuti emakeelega vene keele vabatahtlikul õppimisel — on positiivne tähtsus, sest see soodustab vastastikust kogemuste vahetamist ja kõigi teiste NSV Liidu rahvaste kultuurisavutuste ning maailmakultuuri kättesaadavaks muutmist igale rahvusele ja rahvusgrupile. Vene keel on tegelikult muutunud kõigi NSV Liidu rahvaste rahvastevahelise läbikäimise ja koostöö ühiseks keeleks;...» (4, lk. 106.)

Nimelt vastastikuste kogemuste hoo- gustav vahetamine, NSV Liidu rahvaste koostöö kõigil elualadel, eriti tootmissidemed ühise plaanimajanduse tingimustes, kultuurinõudluse kasv ja paljurahvuselise monoliitse nõukogude rahva suhtlemissfääri kõigevälisem laienemine, tema tugevnev ühtsus — need tingivad ühiskondliku tarbe tugevdada ja levitada NSV Liidu kõikidele rahvastele ühist rahvastevahelist suhtlemiskeelt.

Vene keel asus rahvastevahelise suhtlemise vahendi ülesandesse mitte mingi seadusandliku akti põhjal või seepärast, nagu eviks ta mingeid privileege, vaid paljude objektiivsete ajalooliste põhjuste toimel ning vabatahtlikul valikul. Esiteks: vene keel on emakeel meie maa elanikkonna enamikule. Teiseks: vene keel on ukraina ja valgevene keelega sugulusläheduses. Need rahvad omandavad vene keele väikese vaevaga. Need kolm rahvust moodustavad 1970. a. rahvaloenduse andmeil 76,3% NSV Liidu elanikkonnast.

Juba 1913. a. kirjutas V. I. Lenin, pidades silmas slaavi rahvaste ülekaalukust meie maal: «...üle seitsme kümnendiku Venemaa elanikest kuulub slaavi sugulashõimude hulka, kes vaba kooli korral vabas riigis, majandusliku käibe nõudmiste tõttu, kergesti saavutaksid võimaluse kokkuleppele jõuda ilma igasuguste «riiklike» eesõiguste andmiseta ühele keelele.» (1, lk. 218.)

Kolmandaks tähtsaks faktoriks vene keele muutmisel rahvastevahelise suhtlemise vahendiks olid üldtuntud ajaloolis-revolutsioonilised eeldused, vene rahva abi teistele rahvastele nende poliitilises, majanduslikus ja kultuurilises

arendamises, vene keele arengutase ning ajalooliselt kujunenud traditsioonid.

Lõpuks toonitagem vene keele kui NSV Liidu rahvaste vahelise suhtlemise vahendi leninlikes seisukohtades järgmist.

1. Vene keel ei ole NSV Liidu riigikeel, nagu ei ole selleks ka ükskõik missugune rahvuskeel liidu või autonoomse vabariigi piires, autonoomses oblastis või rahvusringkonnas. Vene keel täidab rahvastevahelise suhtlemise vahendi ülesannet, ja suhtlemise õigustes ei erine ta millegi poolest ükskõik missugusest teisest NSV Liidu keelest.

2. Ühiskondliku tarbe rahvastevahelise suhtlemise ühise keele järele on dikteerinud nii objektiivne ajalooline protsess kui ka sotsialistliku riigi pärisloomus ja olemusjooned koos tema keelte täieliku üheõiguslusega, ja sotsiaal-majandusliku elu tingimuste, tema kõikide rahvaste põhivuhude ning eesmärkide terviklus.

3. Vene keel on saanud NSV Liidu rahvaste vahelise suhtlemise vahendiks, nende vennaliku ühtsuse tugevdamise ja koostöö vahendiks.

L. I. Brežnev märgib: «Rahvastevaheliste sidemete ja koostöö kiire kasv viib vene keele tähtsuse suurenemisele. Vene keelest on saanud Nõukogude Liidu kõigi rahvaste ja rahvusrühmade suhtlemise keel.» (6, lk. 20.)

4. Vene keel pole ainult suhtlemise vahend, mis kindlustab meie maa erikeelsete rahvaste vastastikuse arusaamise, vaid kui iga rahvuse ja rahvusrühma lähendamise vahend NSV Liidu kõikidele teistele rahvastele ja maailmakultuurile. See väljendub asjaolus, et peale venekeelse vene kirjanduse, kultuuri ja teaduse tohutu rikkuse vahendab vene keel rohket ja mitmekesisist lääne ning ida keeltest tõlgitud kirjandust.

*

Vene keele õpetamise peamine ülesanne rahvuskoolides, lähtudes meie paljurahvuselisest maal vene keele tähtsuse ja funktsiooni leninlikust hinnangust,

väljendub selles, et õpilased omandaksid vene keele kui rahvastevahelise suhtlemise vahendi, kui NSV Liidu kõikide rahvaste ja maailma kultuurilise lähendamise vahendi, s. o. omandaksid vene keele kogu stiili mitmekesisuses, kõne- ja kirjakeele rikkuses.

Kirjandus

1. V. I. Lenin, Teosed. 19. kd. Tln., ERK, 1953.
2. V. I. Lenin, Teosed. 20. kd. Tln., ERK, 1953.
3. NLKP kongresside, konverentside ja keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused. I (1898—1954). Tln., ERK, 1956.
4. NLKP programm, Tln., ERK, 1961.
5. L. Brežnev, «Nõukogude vabariikide monoliitses rivis» — «Leninlikul kursil» IV kd. Tln., «Eesti Raamat», 1975.
6. L. Brežnev, «Viiskümmend aastat Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu». Tln., «Eesti Raamat», 1973.
7. В. А. Авронин. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975.
8. А. Т. Базиев, М. И. Исаев. Язык и нация. М., 1973.
9. Ю. Д. Дешериев. Закономерности развития и взаимодействия языков в советском обществе. М., 1966.

OOTUSPÄRAST JA ÜLLATAVAT 7. KLASSI ÕPILASTE GRAMMATIKA- TEADMISTES

MAIA RÕIGAS

Alljärgneva aluseks on ühe meie keskkooli keskmise tasemega 7. klassi lauseõpetuse kontrolltööde analüüs. Kontrolltööde teemad olid järgmised: 1. Sõnaliigid. 2. Õeldis, alus, õeldistäide. 3. Sihitis ja määrus. 4. Täiend. 5. Lisand. 6. Lõppkontrolltöö.

Vaatluse alla on võetud 25 õpilase tööd.

Õppeaasta algtaaset diagnoosiva sõnaliikide töö puhul oli õpilastel tarvis määrata 50 sõna liik. Töö sisaldas 10 nimisõna, 5 omadussõna, 6 asesõna, 4 arvsõna, 10 tegusõna, 5 määrsõna, 5 kaassõna, 3 sidesõna ja 2 hüüdsõna.

Sõnad, mis kõik 25 õpilast õigesti määrasid, olid *tuppa, sõbra, ai, majas, kapis, seitsmes, kaheksanda, poisid, peatumata, et*. Seega ei põhjustanud ühtki viga 10 sõna 50-st. Ongi tavaline, et õigesti määratakse üldjuhul arvsõnu ja hüüdsõnu. Seega on arusaadav ka eksimatus sõnade *seitsmes, kaheksanda* ja *ai* puhul. Ka teise hüüdsõna *ae* puhul oli eksitud ainult kord, pidades seda side-

sõnaks. Kaks õpilast olid küll valesti määranud *kolmandasse* sõnaliigi: üks oli pidanud seda määr sõnaks, teine omadussõnaks.

Kolmest sidesõnast *et, ja, vaid* ei põhjustanud eksimusi esimeste. *ja* oli üks õpilane määranud hüüdsõnaks, segavaks osutus ilmselt vormiline lähedus mööndusele *jaa*. *vaid* oli see-eest 4 juhul peetud kaassõnaks, 1 õpilase poolt omadussõnaks.

10 nimisõnast oli õigesti määratud eelmainitud 5, ülejäänute suhtes oli pilt järgmine: *töötajaks* — määr sõna, tegusõna; *laulmine* — tegus. (7 õpilasel), kaass., omaduss.; *klassis* — omaduss.; *metsani* — määrs. (2), ases., tegus.; *habeme* — määrs. (2), omaduss.

Arusaadav, aga ka süvendava käsitluse vajadusele viitav on deverbaalide *laulmise* ja *töötajaks* tegusõnade hulka liigitamine.

Tegusõnade määramise tulemused: *peatumata* — eksimusi pole; *olid* — ases. (3), sides. (2), kaass.; *oodati* — nimis., *näha* — nimis., ases., kaass.; *valamata* — omaduss.; *suureneb* — määrs. (3), omaduss. (2), nimis. (2), kaass.; *nägi* — nimis.; *on* — sides. (7), määrs., omaduss., ases.; *jooksid* — omaduss., *saaksite* — määrs. (3), omaduss., kaass.

Silma paistab, et tegusõna on tajutakse eelkõige siduva sõnana. Põhjused on siin ka ilmsed: lühidus, ajatunnuse puudumine ja tegelik siduv funktsioon koo-pulana. Kirev on pilt ka sama tegusõna teise vormi *olid* puhul. *suureneb* juures on seletatav selle assotsieerumine samatüvelise omadussõnaga.

Omadussõnade endi osas on mitmeke-sisus suur: *leidliku* — ases., nimis. (2), määrs. (2); *uus* — nimis. (3), kaass.; *vabale* — nimis. (4), ases., määrs.; *hea* — nimis. (2), määrs. (2), hüüds.; *õnnelikuga* — tegus. (2), nimis., arvs., kaass., määrs. Kõiki neid kiputakse seostama nimisõnadega. Põhjuseks on küllap ühesugune muutmisviis ja ka substantiveerumistendents tekstides. *uue* kaassõnalisuse puhul mõeldakse, võimalik, koos nimisõnaga esinemisele, mis määraja jaoks parajasti kõige olulisem tundub. Kõige va-riantiderohkem on omadussõna *õnnelik*.

Õpetajad on harjunud, et määr sõna *hästi* peetakse omadussõnaks, siin näeme ka vastupidist tendentsi. Ilmselt on *hea* ja *hästi* keskastme õpilase jaoks äärmiselt lähedased kategooriad.

Määrsõnad on sõnaliik, mille olemus tundub 6. klassis üsna ähmaselt mõistetud olevat: *ammu* — ases. (3), nimis. (2), kaass., omaduss., sides.; *kuskil* — ases. (5), kaass. (3), nimis.; *kiiresti* — tegus. (5), omaduss. (4), nimis. (2); *väga* — omaduss. (4), kaass. (2), hüüds., sides.; *hästi* — omaduss. (6), hüüds., kaass.

Seletatav on *kuskil* asesõnaks pida-mine: jälgitud on ainult sisulist aspekti, täpse koha nimetust asendav funktsioon tal ju on. *kiiresti* omadussõnaks pida-mise tingib tõenäoliselt sufiksi tähele panemata jätmine. Kas on aga rohke tegusõnaks määramise puhul tegu *kiirus-tama-* sõnaga seostamisega?

Kaassõnadele on iseloomulik nende pidamine määr sõnadeks, ehkki sulgudes lisatud nimisõnad pidanuksid olema vä-ga selged orientiirid. Nimisõnaks mää-rajate eksimused võivad olla põhjustatud ka ülesande valest mõistmisest või siis suutmatusest 2 komponenti korraga jälgida. *läbi* (metsa) — määrs. (2), tegus., sides., nimis.; *üle* (maja) — määrs. (3), omaduss., nimis.; (laua) *all* — nimis. (2), omaduss.; *mööda* (teed) — määrs. (4), nimis. (2), omaduss.; *enne* (tundi) — si-des., nimis.

Asesõnad: *oma* — omaduss. (2), määrs. (2), sides.; *niisugust* — omaduss. (6), ni-mis. (2), tegus., määrs.; *keegi* — nimis. (3), määrs. (3), kaass., sides.; *seda* — määrs. (5), omaduss., nimis., sides.; *tema* — nimis. (5). 5 asesõnast on *niisugust* selleks, mida kõige suuremal määral seostatakse asendatava sõnaliigiga: 6 õpilast on seda pidanud omadussõnaks. Omadussõnalistena tajutakse üksikjuh-tudel ka *seda* ja *oma*. Kõiki neid (excl *tema*) tahetakse aga seostada määr sõ-naga. Sõna *tema* juures on ainsaks ek-simuseks nimisõnaks pidamine, seda küll 5 juhul. Kõige vigaderohkem on *keegi* — 8 eksimust.

Õeldist, alust ja õeldistäidet määr asid õpilased järgmistes lausetes.

1. Isa tundis sellest suurt rõõmu. 2. Teeninduskombinaadis töötab kaks plekkseppa. 3. Aga päevi oli väga ilusaidki. 4. Lapsed naersid ja hüppasid rõõmu pärast. 5. Näitust jälgis kogu rühm. 6. Viimased aastad möödusid eriti kiiresti. 7. Ootasime neid ka tookord külla. 8. Ulata mulle see punane pliiats. 9. Tütarlapse silmad olid taevasinised. 10. Talvel oli järv paksu jää all. 11. Sel õhtul oli meri vihane ja morn. 12. Kõik püüdsid juhtunut unustada. 13. Ahjus pragisesid lustakalt kasehalud. 14. Naised võtsid lüpsikud ja tõttasid lauta. 15. Kolm pioneeri võtsid lipud. 16. Vahtra otsas vilistab kuldnokk. 17. Pioneeri kaelarätik on alati puhas ja korralik. 18. Poisid sõudsid kiiresti ja jõudsid varsti kaldale. 19. Koosolekust võttis osa ka lapsevanemaid. 20. Vanadelt puudelt langes lehti. 21. Antsu kaasatulek on küsitav.

Õeldised, mis kõik õpilased eksimatult määrasid, olid *töötab, naersid, oli, vilistab* vastavalt 2., 4., 10. ja 16. lauses. 11 õpilast on jätnud määramata öeldise tõttasid (14. l.). Põhjus on muidugi ilmne: on jäetud tähele panemata, et lauses võiks ka teine öeldis olla. Öeldise osas oli üldiselt eksimusi kõige vähem, ehkki üksikjuhtudel oli öeldiseks määratud ka *kasehalud, 3 pioneeri, lapsevanemaid, lehti, neid, punane, viimased, mulle*. Mõistetav on *unustada* (2 korral) ja *küsitav* öeldiseks määramine. *Ootasime, võttis osa* ja *luges* olid (eri õpilaste poolt) küll ka aluseks määratud, kõik kolm aga väga nõrkades tõeses (18–20 viga). Öeldise määramise vead on niisiis peaaegu kõik väga juhuslikku laadi.

Hoopis rohkem komistusi tekitas aluse leidmine. Veatult olid määratud ainult *isa* (1. l.) ja *kuldnokk* (16. l.). Kõige rohkem vigu (7) põhjustas *kaasatulek* (21. l.). Küllap desorienteeris siin selle juurde kuuluv täiend *Antsu*. Öeldistäiteks oli püütud määrata öeldise järel esinevaid aluseid (*järv, meri, lapsevanemaid, lehti*). Ootuspärane on ka, et 7 õpilast olid määranud aluseks sõnaühendi *punane pliiats* (8. l.) ja õpilast neid (7. l.). 4 juhul peeti aluseks *Antsu*, küllap arvates, et pärisnimi peaks aluseks sobiv olema.

Osaalust 7. kl. õpilane hästi ei usalda ja nii on 4 korral lauses *Vanadelt puudelt langes lehti* hoopis puudelt aluseks

määratud. Sihitist polnud vaadeldava töö ajaks küll veel käsitletud, mis aga ei vabanda lüpsikud (14. l.), lipud (15. l.) ja näitust (5. l.) aluseks määramist.

Täheldatav on ka püüde lause esimest sõna aluseks pidada: *näitust* (2 korda), *teeninduskombinaadis, viimased, ootasime, tütarlapse, talvel, ahjus, pioneeri* on kõik kord või kaks aluseks peetud.

Õpilased paistavadki olevat veendunud, et lauses tingimata on alus, mis asetseb lause algul ja on eelistatavalt asesõnaline (neid — 10 korda, mulle — 3 korda). Aluse usutavaks käändeks on ikkagi nimetav. Loetletud veendumuste kummutamine nõuab õpetajatelt tõsisit tööd.

Õeldistäiteid oli kontrolltöös 7. Aluseks määrata oli neist püütud *puhas* ja *küsitav*, viimast ühel juhul ka öeldiseks. 6 õpilast jätsid määramata *vihane* ja *morn*, mis ei asunud vahetult abitegusõna järel. Suur oli aga väljapakutud valede variantide mitmekesisus. Lause *Talvel oli järv paksu jää all* käis lauseõpetusega tutvumist alustavatele 7. klassi õpilastele üle jõu. Rohkem kui pooled õpilased püüdsid siit öeldistäidet ikkagi leida. *jää all* määrasid öeldistäiteks 9 õpilast, 5 neist arvestasid sinna juurde ka *paksu*. 2 õpilast pidasid öeldistäiteks ka *talvel* ja *järv*. Millegipärast oli aga 4 juhul ka *kiiresti* (6. l.) öeldistäiteks arvatud, 2 juhul *külla* (7. l.) ja *vanadelt* (20. l.).

Aluste hulgast oli öeldistäiteks peetud järgmisi: *järv* (2), *meri, lapsevanemaid, lehti, kaasatulek*. Juhuslikeks ühekordseteks eksimusteks olid: *pärast, lustakalt, lipud, vahtra otsas, koosolekut, eriti, rõõmu* (2), *suurt, väga, tookord, tõttasid, näitust, unustada, lüpsikud, lipud, kaldale, punane*.

Sihitise ja määruse tundmist kontrollis ühine töö järgmise tekstiga.

1. Hiljukesi oli pugunud metsa sügis. 2. Puhkaja tõstis kiiresti silmad ja jälgis puude latvu. 3. Mõttlikult vaatasime õhtul roosatavaid pilvenarmaid. 4. Täna andsime pioneeri vandetootuse. 5. Pärast mängisime rahvastepalli ja ringmänge. 6. Vihasel viskles loom püünises. 7. Abista sõpra hädas, küll siis aidatakse hiljem sindki. 8. Kitsedele pannakse talvel metsadesse heinu. 9. Siia kogunes sa-

geli rahvast. 10. Naerusui vaatas tütarlaps saabuvaid külalisi. 11. Märkasime tema rõõmu ja elevust. 12. Viktoriin oli koostatud huvitavalt. 13. Kool annab õpilastele teadmisi. 14. Külaskäigult töime palju pilte. 15. Häda ajab härja kaevu. 16. Hommikutunnil on kuld suus. 17. Rästik tarvitab toiduks hiiri. 18. Ilmar tagus vaia maasse. 19. Langetasin pilgu ja ootasin areldi vastust. 20. Akki tormasid ratsanikud mäenõlvale.

Töös oli 20 sihitist* ja 30 määrust. Kõige rohkem vigu põhjustas viktoriin (12. 1.), mida 5 juhul oli aluseks peetud, 4 õpilase poolt aga määramata jäetud. 2 õpilast pidasid aluseks ka aluseta lause te sihitisi pilgu (19. 1.), sõpra (7. 1.) ja heinu (8. 1.). Ühekordselt olid aluseks määratud ka järgmised aluseta lausete sihitised: pilvenarmaid (3. 1.), rahvastepalli, ringmänge (5. 1.), sindki (7. 1.), rõõmu ja elevust (11. 1.), pilte (14. 1.), külalisi (10. 1.) ja härja (15. 1.) aluseks määramist on juba raskem põhjendada.

vaja ja pilgu olid ühekordselt ka määruseks peetud. 4 õpilast jätsid määramata latvu.

Sihitisteks peeti ka öeldise järel esinevaid aluseid rahvast, kuld, ratsanikud ja loomi (vastavalt 6, 5, 3 ja 2 korral). 2 juhul olid koos põhisonadega esitatud ka täiendid roosatavaid (3. 1.), saabuvaid (10. 1.), tema (11. 1.), puude (2. 1.). Raskem on muudugi põhjendada määruste kitsedele, külaskäigult ja mäenõlvale ning öeldiste kogunes, märkasime, annab, tarvitab ühekordselt sihitiseks määramist. Igiaktuaalseks probleemiks jääb aga keskastmes niisiis aluse ja sihitise eristamine.

30 määruse hulgest olid veatult määratud õhtul (3. 1.), täna (4. 1.) ja kaevu (15. 1.). Sihitiseks määratud 8 sõnat oli juba eespool juttu. Kaht lausealgulist: kitsedele (8. 1.) ja hommikutunnil (16. 1.) oli püütud vastavalt 1 ja 2 õpilase poolt aluseks määrata. Alusena esitati ühekordselt ka õpilastele (13. 1.) ning toiduks (17. 1.). Mõistetav on õpilase mõttekäik suus (16. 1.) öeldistäiteks määramisel, 2 õpilase metsa (1. 1.) juures seda põhjendust pole. Kõige vigaderohkemad olid kitsedele (määramata — 4, sihitisi — 3, alus — 1 korral) ja õpilastele (määramata — 5, sihitisi — 2, alus — 1, täiend

— 1 õpilasel). Ühendavaks komponendiks on nende juures alaleütlev kääne, kas ja miks aga põhjuseks? Nimetatute kõrval põhjustas vigu ka toiduks (määramata — 5, alus — 1, täiend — 1 õpilasel).

Üldiselt aga domineeris määruse vigade hulgas lihtsalt määramata jätmine: kokku 63 niisugust viga. Näiteks 5 juhul oli veel määramata mõtlilikult (3. 1.), siis (7. 1.) ja siia (9. 1.). Kaks viimast on määrused, mille puhul vanemas astmes harilikult ei eksita.

Mittemäärusi seevastu oli pakutud üllatavalt vähe: 2 juhul tema (11. 1.) ja ühel kogunes (9. 1.)

Järgmises kontrolltöös oli vaja määrata 50 täiendit:

1. Hea sõna võidab võõra väe. 2. Igaüks on oma õnne sepp. 3. Pruugitud sahk läigib, seisev vesi haiseb. 4. Mets on vaese mehe kasukas. 5. Magaja kassi suhu ei jookse hiir. 6. Pikk viikat niidab laia kaare. 7. Ta tuli valutava südamega tagasi vanale kohale. 8. Vanad sõjamehed jutustasid vestlusingis oma huvitavaid mälestusi. 9. Tuttaval lahesopil õõtsusid vanad paadid. 10. Seinakella kumedad löögid kajasid vastu kõrges ruumikas saalis. 11. Tiiu õde soris vanu raamatuid ja koltunud ajakirju. 12. See on suve tõeline nägu. 13. Kägu pani oma muna põõsalinnu pessa. 14. Tiit on korralik ja võimekas noormees. 15. Uut õpetajat oodati mõni päev. 16. Mu isal on nüüd uus mootorratas. 17. Laulev hääl kajas kõrges ruumis. 18. Meie armastatud kirjaniku luuletusi tunnevad paljud. 19. Roheline samblavaip algab kartulipõllu servast. 20. Nende nägudel oli sügise mõtliliku enesessesüübimist, rahepilvede raskust ja koristatud kõrrepõldude kõledat tühjust.

Neist 19 oli määratud veatult, mistõttu tööd võib lugeda eelmistega võrreldes õnnestunuimaks. Veatud olid eeskätt omadussõnalised: vaese, tuttavalt, vanad, kumedad, kõrges, vanu, tõeline, uut, uus, laulev, kõrge, kõledat, aga ka asesõnalised oma (2. 1.) ja nende, üllatavalt ka magaja (5. 1.), Tiiu (11. 1.) ja koltunud (11. 1.). Kõige vigaderohkemad olid kõrrepõldude (20. 1.) — 9 määramata, oma (8. 1.) — 7 määramata, oma (13. 1.) — 6 määramata. Rohkem eksimusi (5) oli ka täienditega mehe (4. 1.), suve (12. 1.), mõni (15. 1.) ja koristatud (20. 1.). Suur on erinevus 2. lause oma veatu ja

sama sõna rohkete vigadega määramise vahel 8. ning 13. lauses. Üldiselt on märgatav omadussõnalise täiendi tunduvalt kergem omandatus.

Pakutud mittetäienditest on kõige arvukamad raskust ja enesesesüübimist 20. lausest vastavalt 5 ja 4 veajuhuga. Samast lausest on 2 korda pakutud ka *tühjust*. Vigade põhjuseks on ühelt poolt ka lause pikkus ja üleüllastatus, mis võib orientatsiooni kaotamist tingida. Üllatavalt on 5 juhul täiendiks peetud ka *muna* (13. 1.). Üle ühe korra oli esitatud veel *kasukas*, *vestlusringis*, *vastu*, *õpetajat*, *Tiit*, *vikat*, *kaare*, *mälestusi*, *servast*.

Lisandi tundmist kontrollis töö, milles tuli kriipsutada alla lisand koos laienditega ja panna kirjavahemärgid:

1. *Seltsimees Tammel on täna sünnipäev.* 2. *Professor Laanmaa loengut kuulati huviga.* 3. *Minu vend Jüri nägi teda harva.* 4. *Viljandi, meie naaberlinn, asub kauni järve kaldal.* 5. *Sõber Tiit jutustas vaheajal veidra loo.* 6. *Tunne me ja hindame J. Liivi, meie armastatud kirjaniku luuletusi.* 7. *Soooperel, treialil, puudus tahtmine pikemaks vestluseks.* 8. *Lapsed lugesid ajakirjast «Pioneer» huvitavaid ja naljakaid lookesi.* 9. *Reet, osav grupijuht, innustas kõiki hoolsale tööle.* 10. *Aukiri anti ka komisjoni esimehele, tublile töömehele.* 11. *Küsimise Lätis, meie vennasvabariigis.* 12. *Onu Mart naeris kõmiseva häälega.* 13. *Ants, mu väike sõber, on väga nupukas.* 14. *Teetöoline Mihkel võttis labida.* 15. *Poisid, 4. klassi õpilased, tulid ka meile järele.* 16. *Mann, väike tumedajuukseline tüdruk, laulab hästi.* 17. *Eha, minu pinginaabri vihikud on alati korras.*

Eksimatult tunti ära 1., 2., 5. ja 9. lause lisandid. 3. õpilase poolt jäid määramata lisandid *treialil* (7. 1.), *tublile töömehele* (10. 1.) ja 4. klassi õpilased (15. 1.). Kõik nimetatud on järellisandid. Ülejäänute vastu oli eksitud ühekordselt. Enamasti kujutasid eksimused endast lisandi ja põhisõna eristamise vigu. Nimetatud kolm 7. ja 15. lauses olidki kõik selliseid: lisandeiks peeti põhisõnu *Soooperel* ja *poisid*. *esimehele* 10. lausest oli küll ainult ühel korral lisandiks märgitud, kahel aga oli selleks millekipärast ainult komisjoni. Lisand oli ühekordselt põhisõnaga vahetatud veel 4., 8., 11., 12., 13. ja 14. lauses. Mõned õpilased tähis-

tasid lisandi asemel lisandi koos põhisõnaga, näit. *Minu vend Jüri, Viljandi, meie naaberlinn*. Arusaamatu on ühe õpilase mõttekäik *huvitavaid* (8. 1.) lisandiks määramisel.

Koma tarvitamisel eksiti kõige rohkem järellisandijärgse komaga. 7. lause järellisandi puhul puudus 10 töös koma lisandi *treialil* järel ja 8 töös selle ees. 13. lauses oli lisandijärgne koma puudu 5 õpilasel, samavõrd oli eksitud ka 15. lause lisandijärgse koma vastu. 16. lauses puudus lisandijärgne koma 3 juhul. Ülejäänud komadega oli eksitud kord või kaks.

Üleliigseid komasid oli kokku 8, 2 neist olid viimase lause omastavalise järellisandi järel. Korra oli lisandiks peetud 2. lauses *Laanmaa*, 12. lausest *Mart* ning 14. lauses *Mihkel* ja need komadega eraldatud. Üksikjuhul püüti eraldada 12. ja 14. lauses komaga öeldisest alust, mida peeti ilmselt lisandiks. Esines ka juhtum, kus *Lätis* (11. 1.) oli komade vahel.

Raskemini omandatav on niisiis järellisand ja selle kirjavahemärgid, põhisõna ja lisandi vahekorra tunnetamine.

Kevadel korraldatud lõppkontrolltöös määrati lauseliikmed järgmises tekstis.

1. *Päike paistis ja Peeter silmitses lähemalt oma aeda.* 2. *Koole on meie raajoonis palju.* 3. *Insener Salumaa on kohusetruu, püüdlük.* 4. *Ma mõtlesin, et tänane mäng on liiga raske.* 5. *Peagi lõpetati kergemad tubased tööd.* 6. *Tume pilv tõusis taevale ning varsti sahises vihm.* 7. *Pruunid ja kollased lilled katsid peenraid.* 8. *Ta ulatas oma käe, mis väris kergelt.* 9. *Gorkit, suurmeistrit, tuntakse kõikjal.* 10. *Põldudel alustatakse viljalõikust ja kartulivõtmist.* 11. *Päikeseketas oli punane, kuid soojendas meeste nägusid endiselt.* 12. *Kohtusime paksus metsas, kus põlesid lõkkes.* 13. *See oli Laumetsa, meie inseneri allkiri.* 14. *Vanapaganad ärkasid ja sügasid kulkalt.*

Ka lõputöös oli märgatav aluse ja sihitise eristamisoskuse puudulikkus: sihitisteks olid määratud alused *lõkkes* (3 korral), *mis ja mäng*. *lõkkes* puhul eksiti küllap tema lauselõpulisel asendi tõttu.

Alusteks peeti sihitisi *Gorkit* (3 korral), *tööd*, *nägusid*, *kulkalt*, *viljalõikust*, *aeda* ja *peenraid*. 13. lause öeldistäidet

allkiri peeti 2 juhul aluseks ja 1 juhul sihitiseks. Tegusõna on laiendeid *rajoonis* ja *palju* määrati aga öeldistäiteks, viimast 5 korral. Raskusi oli omadussõna laiendava määruse liiga piiritlemisega 4. lauses, mille 5 õpilast jätsid määramata ja üks määras täiendiks. 13. lause osutus paljudele 7. klassi lõpetajatele üldiselt raskeks, hakkama ei saadud ka täiendi *Laumetsa* määramisega, mida peeti nii sihitiseks, aluseks kui lisandiks, lisandit *inseneri* määruseks ja sihitiseks. 3. lause lisand *Insener* seevastu liigitati 3 õpilase poolt täiendite hulka, 1 määras selle ka aluseks.

Kontrolltööde tulemused näitasid veel kord, et olulisem rõhk tuleb lauseliikmete õpetamisel asetada mitmesugustele vastandavatele harjutustele. On tarvis, et õpilased harjutaksid rohkem aluse ja sihitise, öeldistäite ja aluse, öeldistäite ja määruse eristamist. Tavalise tööstiili puhul kipuvad reeglid elama oma elu, tegelikud oskused aga oma.

Lõpetuseks prantsuse metoodiku R. Michéa mõte, et tõeline õpetamiskunst seisnebki vastandamisvõtete väljaarendamises.

9. KLASSI VÕORKEELE KATSEÕPIKUD ÕPILASTE JA ÕPETAJATE HINNANGUTE KAJASTUSES*

REET SELG

Andmeid jälgides tuleb nentida, et eriti sooline jaotamine ei olnud tarbetu, sest oodatavad erinevused ilmsid selgesti. Hästi eristatavad on poiste ja tütarlaste eelistused — poistel sport (15. tekst «So ist er — Roland Matthes»), tütarlastel (maakoolide tütarlastel vähem) film (12. tekst «Wie ich zum Film kam»). Poiste spordieelistust kinnitab fakt, et küllalt kõrgelt hinnati teksti spordist (16. tekst «Sport in der DDR»), kuigi see on kuiv ja põhiliselt faktiandmetele üles ehitatud. Ilmekalt näitab soolist erinevust suhtumine 21. teksti («Larissa»). Kuna tekstis on tegemist tütarlapsel, siis on tema tegevus, mõtted ja kavatsused tütarlastele lähedasemad (12. ja 15. koht), jättes poisid ükskõikseks (23. ja 25. koht). Hinnangute kaugus on üksteisest 203 punkti. Vähe puudutab poisse ka tütarlaste filmimaailm («Wie ich zum Film kam» nii linna- kui maapoistel 9. kohal, tütarlastel 1. ja 4. kohal, vahe punktides 382). Poiste spordivaimustusele seavad tütarlapsed vastu suure ükskõiksuse

* Algus «Nõukogude Koolis» 1976, nr. 6.

(«Sport in der DDR» tütarlastel 14. ja 17. kohal, poistel 2. ja 3. kohal, hinnangute vahe 388 punkti).

Maa- ja linnaõpilaste suhtumised nii märgatavalt erinevad ei ole. Teatud vahet võib välja lugeda suhtumisest 5. teksti («Wasser + Wiese + Wald = Spreewald»): maakoolide õpilased seavad selle 3. ja 5. kohale, linnakoolide õpilased 10. kohale. Arvatavasti on loodusega seotud tekst maalastele siiski lähedasem kui linnalastele.

Märgatavat erinevust poiste ja tütarlaste suhtumises ei esinenud teksti nr. 2 («Berliner Bilder») puhul, mis sai poistelt ja tütarlastelt kokku kõige rohkem, s. o. 756 punkti ja ühtlasi esikoha.

Pingeridades langesid viimasele kohale tütarlastel 18. tekst («Computer und Komponieren») ja poistel 22. tekst («Die Aula»). Sealjuures on 22. tekst tütarlastel eelviimasel kohal. Mõneti on selle teksti tahapoole jäämine üllatav, sest sisulised faktorid seda ei peaks tingima. Mõjuda võisid keeleline raskus (peaaegu adapteerimata tekst) ja asjaolu, et selle teksti läbivõtmine oli kohustuslik. Järelikult tuleb tekst valitavaks jätta.

Pingeridades on üsna lõpus ka tekstid «Heilen mit Bach» (22., 24., 25. ja 25. koht), «Fritz Cremer» (23., 23., 23. ja 24. koht) ja «Brecht im Exil» (21., 21., 21. ja 22. koht). Eriti üllatab viimane, sest nii Brecht kui ka Vuolijoki peaksid meie õpilastele olema tuntud nimed. Tekst «Fritz Cremer» on eriuurimuse* järgi keeleliselt raskuselt küll üle keskmise, kuid selle teksti puhul valitsev ebasoosing on ehk ka seletatav vajaliku pildimaterjali puudumisega.

Mis puutub pingeridades miinuspunkte saanud tekstidesse üldse, siis tuleb siin silmas pidades, et miinused tulenevad eelkõige hinnangute saamise menetluse tingimustest, kus vastajad lihtsalt **pidid** andma ka negatiivseid hinnanguid, ja

* TRÜ diplomandi Tiia Reiksaare töö 9. klassi õpiku I poolaasta tekstide raskuse määramise kohta (Tiia Reiksaar. Über den Schwierigkeitsgrad und die Behandlung der Lesetexte des Experimentallehrbuches «Deutsch IX». Diplomarbeit. Tartu, 1975).

vastuste töötlemisel hinnangutele antud vastavalt positiivsetest (5, 4 jne.) või negatiivsetest (-5, -4 jne.) väärtustest. Seepärast ei saa teha lihtsustatud järeldust, nagu kuuluksid miinuspunktidega tekstid automaatselt väljavahetamisele. Seda küsimust tuleb kaaluda ka teiste argumentide järgi.

Lisaks tekstide hindamisele «meeldib / ei meeldi» järgi püüti välja selgitada ka õpilaste hinnanguid, mis põhinevad eeldatavasti teadlikul analüüsil. Sel eesmärgil oli ankeedis järgmine ülesanne:

VI. Edasi palume Teie arvamusi õpitud tekstide suhtes kolmest seisukohast:

1. Kuivõrd olid tekstid huvitavad?

2. Kuivõrd olid nad keelelt jõukohased?

3. Kuivõrd andsid nad teadmisi, mida saate edaspidi kasutada, ja avardasid Teie silmaringi?

Et otsustada oleks lihtsam, siis palume Teie arvamusi ainult poolte tekstide kohta.

Niisiis määrake, kuivõrd olid loetud tekstid huvitavad, keelelt jõukohased ja sisult kasulikud: väga (5), küllaltki (4), ei oska öelda (3), vähe (2), üldse mitte (1).

Esimese ja kolmanda aspekti piirid ei ole selgesti tõmmatavad, sest huvitav on tavaliselt ka kasulik ja vastupidi. Seepärast seostati kolmanda aspekti kasulikkust rohkem tulevikuga: kuivõrd pakub tekst seda, mis võib tulevikus kasulikuks osutada, pakkudes informatsiooni näiteks tulevasele turistile, lauljale, muusikule jne.

Et regionaalse parameetri arvestamine ei toonud hinnangutes kaasa olulisi erinevusi, siis on järgmises kolmeaspektilises analüüsis lähtutud ainult soolisest jaotusest.

Andmete töötlemine toimus järgmiselt. Arvuti abil saadud kolme keskmise näitaja alusel koostati kolm pingerida, kus igal tekstil oli erinev koht. Need kohapunktid liideti ja saadi uus, kolme näitajat arvestav pingerida.

Uurimuslikku huvi pakub kahel eri viisil saadud tulemuste kõrvutamine. Üldiselt tuleb nentida, et mõlemad menetlused tõid esile ühesuguseid tendentse. Koondkokkuvõtetest ilmneb, et pingeridade 13 teksti ühtivad ühe erandiga, kuigi järjestuses esineb nihkeid.

KOONDPINGERIDADE ALGUSED

I menetluse järgi

1. Berliner Bilder (2)
2. So ist er — Roland Matthes (15)
3. Wie ich zum Film kam (12)
4. Heinrich Zille (3)
5. Der Bär und der Kobold (24)
6. Dieter bei Raivo zu Besuch (1)
7. Sport in der DDR (16)
8. Wasser + Wiese + Wald = Spree-wald (5)
9. Weimar (6)
10. Das Buchenwaldlied (8)
11. Zur Tradition der Jugendweihe (20)
12. Sommerfrische I (26)
13. Dieters Brief an Raivo (19)

II menetluse järgi

1. Berliner Bilder (2)
2. So ist er — Roland Matthes (15)
3. Weimar (6)
4. Wie ich zum Film kam (12)
5. Der Bär und der Kobold (24)
6. Sport in der DDR (16)
7. Zur Tradition der Jugendweihe (20)
8. Heinrich Zille (3)
9. Dieters Brief an Raivo (19)
10. Dieter bei Raivo zu Besuch (1)
11. Das Buchenwaldlied (8)
12. Wasser + Wiese + Wald = Spree-wald (5)
13. Ernst Busch sang (11)

Kaks esimest teksti on mõlemas reas samad. Teadliku analüüsi tulemusena nihkusid ettepoole nn. teatmelised tekstid: «Weimar» (9. kohalt 3. kohale), «Zur Tradition der Jugendweihe» (11. kohalt 7. kohale), «Dieters Brief an Raivo» (13.

kohalt 9. kohale). Ilmselt samal põhjusel nihkus ettepoole ka Ernst Buschi tekst («Ernst Busch sang» 18. kohalt 13. kohale).

Analüüsi mõju ilmneb ka pingeridade viimaste kohtade ümberrivistuses.

KOONDPINGERIDADE LÕPUD

I menetluse alusel

23. Brecht im Exil (10)
24. Fritz Cremer (9)
25. Heilen mit Bach (13)
26. Die Aula (22)
27. Computer und Komponieren (18)

II menetluse alusel

23. Fritz Cremer (9)
24. Die Aula (22)
25. Jeder Tag: Empfangstag bei Goethe (7)
26. Das Wort als Wort und beim Wort genommen (23)
27. Computer und Komponieren (18)

Utenu on lõppu langenud kaks tõepoolest vähese informatsiooniga teksti («Das Wort als Wort und beim Wort genommen» ja «Jeder Tag: Empfangstag bei Goethe»), surudes ettepoole tuumakamad tekstid («Brecht im Exil» ja «Heilen mit Bach»).

Samasuunalised nihked ilmnevad pois- te ja tütarlaste hinnangute järgi eraldi tehtud tekstide järjestuses.

Seega võib väita, et mõlemad menet- lused on tekstide valikukontrollimiseks adekvaatsed. Tekstide valikut aitab täp- sustada poiste ja tütarlaste hinnangute lahushoidmine. Kui näiteks poiste arva- tes võiks välja jätta 21. teksti («Larissa»

või tütarlaste poolest 4. teksti («Aus der Geschichte Potsdams»), siis järelikut peavad mõlemad õpikusse jääma, kui ta- hetakse arvestada nii poiste kui ka tü- tarlaste huvisid. Seega on üldpingeread, kus poiste ja tütarlaste hinnangud on summeeritud, igakülselt kaalutud järeld-uste tegemiseks liiga jäigad ja infor- matsioonivaesed.

Õpilaste hinnangute kõrval vajavad tähelepanu ja arvestamist **õpetajate** hin- nangud, rääkimata huvist teada saada, kui võrd mõlemate pingeread kattuvad.

Kui kontrollida pingeridade alguse (15 teksti algusest) ja lõpu (5 teksti lõpust) tekstide kokkulangemist järjestust ar-

vestamata, siis ühtivad I menetluse järgi õpilaste ja õpetajate hinnangud 15, II menetluse järgi koguni 17 teksti suhtes 20-st. Sellele tõigale toetudes võib järeldada, et saksa keele õpetajad tunnevad hästi oma õpilaste eelistusi ja huvisid.

Õpilaste ja õpetajate hinnangute lahknemised ilmnevad suurel määral 10. («Brecht im Exil») ja 17. teksti («Singt mit!») juures. Jääb loota, et õpetajad suudavad oma sümpaatiaga nimetatud tekstide vastu nakatada ka õpilasi. Saksa DV lauluklubide liikumine ei leia meie õpilastes praegu kõlapinda beat- ja popmuusika võidutsemise tõttu, kuid kindlasti ka seepärast, et me pole lauluklubide repertuaari lintide ja plaatide kaudu õpilastele piisavalt tutvustanud. Püsiõpiku lisamaterjalide koostamisel tuleb see puudujääk kõrvaldada.

Õpilastest rohkem eelistavad õpetajad 5. teksti («Wasser + Wiese + Wald = Spreewald») 2. teksti arvel («Berliner Bilder»). Ilmselt lööb siin läbi 5. teksti informatsiooni uudsus õpetajate endi jaoks. Õpilastest tunduvalt vähem hindavad õpetajad 16. teksti («Sport in der DDR»).

Õpilaste ja õpetajate hinnangute kaalumise alusel tuleb otsustada püsiõpiku tekstide lõplik valik. Hinnangute kõige suurema kokkulangevuse alusel jääb püsiõpikust välja 18. tekst («Computer und Komponieren»). Tekst on keelelt raske ja seda ei kompenseeri ka sisuline köitvus, sest esitatud informatsioon ei ole enam uudne. Saadud näitajate alusel peaks välja jääma ka 22. tekst («Die Aula»), kuid eespool toodud kaalutlustel jäetakse tekst teistega võrdselt valitavaks. See peaks hoiakut mõneti muutma. Väljajätmise vastu räägib teksti ja selle autori tähtsus Saksa DV kultuuri- ja kirjandusloos. Teksti võib läbi vaadata adapteerimise seisukohast, kuid ka selles tuleb ettevaatlik olla, et ei läheks kaduma Hermann Kantile iseloomulik ütlemissviis.

23. tekst («Das Wort als Wort und beim Wort genommen»), mida õpetajad taunivad ja mis õpilaste analüüsi-pingereas langes lõppu, jääb siiski püsiõpikusse grammatilistel kaalutlustel, sest

tekstis on hästi esitatud substantiveeritud adjektiivide käänamine. Ühtlasi tuleks õpetajatel õpilaste jaoks avada Karl Valentini sõnamäng ja ära kasutada võimalused intonatsiooni harjutamiseks.

Välja jääb 7. tekst («Jeder Tag: Empfangstag bei Goethe»), mis mõneti dubleerib 6. teksti («Weimar») ning ei ole, tõenäoliselt oma mõtiskleva laadi tõttu, selle ea õpilastele eriti kohane. Teised pingeridades lõpu poole jäänud püsiõpiku tekstid vajavad nähtavasti suuremat adapteerimist, emotsionaalsemaks muutmist ja pildimaterjaliga varustamist.

Püsiõpikusse jääb seega 25 teksti, millest aasta jooksul läbitöötamiseks valitakse 18.

Selgitamiseks seoste tugevust huvitavuse, keelelise jõukohasuse ja sisulise kasulikkuse kui hindamisaspektide vahel kasutati korrelatsioonianalüüsi. Andmed õpiku I ja II poole tekstide hinnangute kohta on saadud kahelt erinevalt õpilasarühmalt (nendelt, kes täitsid ankeedi I variandi, on hinnangud 1.—13. teksti kohta; nendelt, kes täitsid II variandi, 14.—27. teksti kohta). Mõlema õpilasarühma sees arvestati omakorda soolist jaotuvust. Korrelatsioonimaatrikseid on seega kokku neli: I rühma pois-telt ($n=128$), I rühma tütarlastelt ($n=209$), II rühma pois-telt ($n=120$), II rühma tütarlastelt ($n=200$).

Kui vaadata kolme aspekti nelja korrelatsioonimaatriksi näitajaid koos, siis võib kõige ühtlasemat korrelatsiooni täheldada huvitavuse ja kasulikkuse vahel (0,60; 0,64; 0,73; 0,64). Tulemus on seega ootuspärane. Sellele järgnevad seosed huvitavuse ja keelelise jõukohasuse (0,45; 0,65; 0,42; 0,63), sisulise kasulikkuse ja keelelise jõukohasuse vahel (0,34; 0,56; 0,53; 0,65). Üldiselt on kõigi kolme hinnanguaspekti vahel enam-vähem ühtlane arvestatav korrelatsioon. Tähelepanuväärne on asjaolu, et kasulikkuse aspekt on tekstide hinnangutes küllaltki olulisel kohal. Üksiktekstide kaupa tehtud analüüs kinnitab, et kõige mõjustatavam aspekt on hinnang keelelisele jõukohasusele ja järelikult võib ka korrelatsiooni suuna kohta väita, et huvitavus ja ka-

sulikkus mõjustavad keelelise jõukohasuse hinnangut, mitte vastupidi. Kui tekst on huvitav või kasulik (nii huvitav kui ka kasulik), **tundub** ta õpilastele ka keelelt jõukohasena. Keelelisi raskusi sel juhul nagu ei märgatagi. Väidet kinnitavad näiteks tekstid «Berliner Bilder» ja «Weimar», mis ei kuulu objektiivsete andmete järgi keelelt kergete hulka, kuid asuvad pingeridade eesotsas. Kui teksti ei peeta huvitavaks või kasulikuks, näib ta õpilastele (ja ka õpetajatele!) keelelt raskena (näiteks tekst «Das Wort als Wort und beim Wort genommen», kuigi see on üles ehitatud suhteliselt lihtsa dialoogina, milles esineb üksainus tundmata sõna). Kõikumised vastavates korrelatsiooninäitustes võivadki tuleneda sellest, kuivõrd hindajad aspekte lahus hoidsid või neil üksteisele mõjuda lasksid.

Ankeetidega koguti hinnanguid ka õpikute ja juhendite kasutatud metoodilistele lahendustele. Hinnanguid küsiti **kasulikkuse** seisukohast.

Keskmiised hinnangud neljast ülespoole (maksimum on 5 punkti) räägivad antud juhul vaieldamatult kõrgest kasulikkuseindeksist. Sellelt aluselt esitatakse kokkuvõtlikult järgmised lahendused-võimalused, sest neile kuulub õpilaste ja õpetajate üldine heakskiit.

1. Saksa keele õppimiseks seotud lahendustest sai nii poistelt kui ka tütarlastelt kõige kõrgema hinnangu võimalus õppeveerandite algul lugemistekste valida: tütarlastelt $\bar{x} = 4,46$, poistelt $\bar{x} = 4,32$. Selle uudse lahenduse õpilastepoolse positiivse vastuvõtu psühholoogilised tagamaad on hästi mõistetavad: see tõstab õpilase kui partneri enesetunnet, seab ta otsustaja ja määraja rolli. Ühtlasi on niisugune võimalus meie pedagoogilises situatsioonis, kus põhiline on ette nähtud ja ühtlustatud, õpilasele suuresti ootamatu ja tekitab positiivseid emotsioone. Õpilaste suhtumiste alusel ei tuleks tekstide valikule rajatud õpikust loobuda. Kuid õpetajate keskmine hinnang on õpilaste hinnangust ligi punkti võrra madalam — $\bar{x} = 3,61$. Ka see on ootuspärane, sest õpetajate motiivid on hoopis teised: tekstide valimisele eelneva sisu tutvus-

tamine võtab aega, on tülikas; kahtlusi tekitab läbivõtmisele mittekuuluvate tekstide aktiivse sõnavara omandamis-kindlus; lahendus on harjumatu jms. Antud juhul annavad õpiku autorid eelistuse siiski õpilaste hinnangutele juuba üksnes arvamuste massilisusest lähtudes: 628 õpilast ja 23 õpetajat.

2. Helilintide ja -plaatide kuulamine ($\bar{x}_1 = 4,41$, $\bar{x}_2 = 4,13$, $\bar{x}_3 = 4,29$, $\bar{x}_4 = 4,13$, $\bar{x}_5 = 4,65$, $\bar{x}_6 = 4,32$)*.

3. Aktiivse sõnavara loetelu lugemispala ees (ainult $\bar{x}_1 = 4,39$, $\bar{x}_2 = 4,19$, $\bar{x}_5 = 4,91$).

4. Anekdootide, vanasõnade jms. lugemine ($\bar{x}_1 = 4,12$, $\bar{x}_2 = 4,08$, $\bar{x}_3 = 3,97$, $\bar{x}_4 = 3,97$, $\bar{x}_5 = 3,87$, $\bar{x}_6 = 3,63$).

5. Tegusõnade põhivormide pidev korrdamine ja kontrollimine ($\bar{x}_1 = 4,12$, $\bar{x}_2 = 3,64$, $\bar{x}_3 = 4,00$, $\bar{x}_4 = 3,55$, $\bar{x}_5 = 4,91$, $\bar{x}_6 = 4,820$).

6. Aktiivse sõnavara vihk (ainult $\bar{x}_3 = 4,10$, $\bar{x}_4 = 3,61$, $\bar{x}_6 = 4,21$).

7. Sõnade, väljendite, lausete valikuline tõlkimine eesti keelde ($\bar{x}_1 = 4,09$, $\bar{x}_2 = 3,76$, $\bar{x}_3 = 3,99$, $\bar{x}_4 = 3,68$, $\bar{x}_5 = 4,00$, $\bar{x}_6 = 4,25$).

8. Lisapalad (ainult $\bar{x}_3 = 4,08$, $\bar{x}_4 = 3,69$, $\bar{x}_6 = 4,21$).

9. Aktiivse sõnavara loetelud poolaasta ja aasta lõpul (ainult $\bar{x}_1 = 4,07$, $\bar{x}_2 = 3,74$, $\bar{x}_5 = 4,91$).

10. Uue sõnavara tutvustamine näitelauasetes ($\bar{x}_1 = 4,02$, $\bar{x}_2 = 3,83$, $\bar{x}_3 = 3,85$, $\bar{x}_4 = 3,55$, $\bar{x}_5 = 4,78$, $\bar{x}_6 = 4,14$).

Keskmiiste järgi vaatlemiseks pakub huvi ka pingerea lõpp. Siin hakkab teravalt silma asjaolu, et metoodiliste võtete-võimaluste-lahenduste **kasulikkust** määravad õpilased hoopis iseäralikult aluselt — selle järgi, mis neile kergem ja lihtsam, mis nõuab vähem pingutamist. Järelikult ei peeta silmas mitte niivõrd kasulikkust keeleõppimise jaoks, vaid

* Hinnangute aritmeetiliste keskmiiste järjestus: \bar{x}_1 — saksa keelt õppinud tütarlapsed, \bar{x}_2 — saksa keelt õppinud poisid, \bar{x}_3 — inglise keelt õppinud tütarlapsed, \bar{x}_4 — inglise keelt õppinud poisid, \bar{x}_5 — saksa keele õpetajad, \bar{x}_6 — inglise keele õpetajad.

seada, mis vähem ohustab iseenese muga-
vust. Millega muidu seletada, et keele-
õppimise seisukohalt tõepoolest tõhusad
lahendused on jäänud tagaplaanile: lau-
sete moodustamine aktiivse sõnavara
baasil ($\bar{x}_1=3,63$, $\bar{x}_2=3,53$, $\bar{x}_3=3,65$, $\bar{x}_4=$
 $3,35$), monoloogide ja referaatide koosta-
mine ($\bar{x}_1=3,42$, $\bar{x}_2=3,22$, $\bar{x}_3=2,92$, $\bar{x}_4=$
 $2,64$), kirjandite kirjutamine ($\bar{x}_1=3,40$,
 $\bar{x}_2=3,15$, $\bar{x}_3=3,42$, $\bar{x}_4=2,97$), «inglastel»
dialoogide koostamine ($\bar{x}_3=3,20$, $\bar{x}_4=$
 $2,94$), «sakslastel» aktiivse sõnavara kar-
toteegi (lipikute) pidamine ($\bar{x}_1=3,36$,
 $\bar{x}_2=3,09$). Viimast taunitakse ilmselt
tema koduse töömahuka vormi tõttu,
sest «inglaste» analoogiline vahend aktiivse
sõnavara vihiku näol sai kõrgema
kasulikkusehinnangu ($\bar{x}_3=4,10$, $\bar{x}_4=$
 $3,61$).

Eeltoodud keskmiste hinnangute kohta
peab ütleva, et kõik madalamad hinnan-
gud on pärit poistelt. Vahe on keskmiselt
0,25–0,5 punkti. Ilmselt avaldub siin
mingi soolistest erinevustest tingitud
hoiak, sest mõlema keele õppijate suhtumistes
ilmnev tendents on ühesugune.

Õpetajad hindavad õpilaste poolt vähe
kasulikuks peetud lahendusi tunduvalt
kõrgemalt (kuigi inglise keele õpetajate
alltoodud keskmised hinnangud on mil-
legipärast saksa keele õpetajate hinnan-
gutest 0,34–0,91 punkti võrra madalama-
mad), kinnitades seega nende keeleõpe-
tuslikku otstarbekust: lausete moodusta-
mine aktiivse sõnavara baasil — $\bar{x}_5=$
 $4,70$, $\bar{x}_6=4,21$, monoloogide ja referaatide
koostamine — $\bar{x}_5=4,48$, $\bar{x}_6=4,14$, kir-
jandite kirjutamine — $\bar{x}_5=4,35$, $\bar{x}_6=$
 $=3,44$, aktiivse sõnavara või kartoteegi
pidamine — $\bar{x}_5=4,00$, $\bar{x}_6=4,21$. Õpe-
tajad kiidavad heaks ka muud õpikuga
seotud lahendused: aktiivselt omandata-
va sõnavara vähenemine õpiku lõpu
poole — $\bar{x}_5=4,87$, $\bar{x}_6=4,36$, eelharjutu-
sed põhitekstide ees — $\bar{x}_5=4,74$, $\bar{x}_6=$
 $4,00$, järelharjutused loetu kohta —
 $\bar{x}_5=4,74$, lisatekstide temaatiline sidumi-
ne põhitekstidega — $\bar{x}_5=4,30$, tekstide
iseseisev lugemine kodus — $\bar{x}_5=4,39$,
 $\bar{x}_6=3,89$, võimalus kasutada võimetele
vastavaid harjutusi — $\bar{x}_5=4,43$, $\bar{x}_6=3,61$,
aktiivse sõnavara loetelud õppeveerandi
lõpul — $\bar{x}_6=4,93$.

Kõige väiksemat kasu näevad saksa
keele õpetajad lugemispalade sõna-sõna-
lises tõlkimises eesti keelde — $\bar{x}_5=2,74$.
Siin esineb aga vastuolu õpilaste andme-
tega, mille kohaselt just sõna-sõnalisele
tõlkimisele kulub suur osa kodusest
koormusest. Ka inglise keele õpetajate
hinnangute vastava keskmise alusel
($\bar{x}_6=3,57$) tuleb karta, et tõlkimist tun-
nis nõutakse. Kaudselt räägivad sellest
ka õpilaste hinnangute suhteliselt kõrged
keskmised: $\bar{x}_1=3,84$, $\bar{x}_2=3,52$, $\bar{x}_3=3,81$,
 $\bar{x}_4=3,59$. Kui see nii on, siis on see suu-
rim möödatöötamine, mis katsetamisel
üldse esines. Igal juhul tuleb tekstist
arusaamise kontrollivõtete süsteem hoo-
likalt üle vaadata ja õpetajatega veel
kord läbi arutada, mida tähendab tekstist
vahetu arusaamine.

Ankeet andis hulga kasulikku infor-
matsiooni, mille arvestamine ja kõrvuta-
mine õpilaste teadmiste-oskuste kontrolli
tulemustega annab püsiõpiku koostami-
seks kindla ja teaduslikult põhjendatud
aluse. Kohati, nimelt meetoodiliste võtete
suhtes, ei toonud ankeet vastuseid küll
oodatud aluselt (arvatavasti ei suuda
õpilased kõiki meetoodilisi lahendusi ob-
jektivselt hinnata), kuid valgustas oota-
matult õpilaste mentaliteedi mõningaid
mõtleva panevaid tahke. Mugavusaluselt
lähtumine on ilmselt üldõpilaslik näh-
tus.

Võõrkeele katseõpikute tekste puudu-
tava uurimuse tähtsamate järeldustena
tuleb rõhutada järgmist:

1. Võõrkeele õpikutekstide hindamisel
peavad õpilased sisu tunnuseid vormi
tunnustest tähtsamaks. Seega tuleb õpi-
kute autoritelgi seni peamiseks peetud
lähtealust (kas tekst on kerge või raske)
täiendada tekstide kaalumise huvita-
vuse ja kasulikkuse seisukohast. Senisest
suuremat arvestamist vajab eriti sisulise
kasulikkuse aspekt.

2. Tekstide sisulisel valikul tuleb ar-
vestada õpilaste soolisi erinevusi, regio-
naalne parameeter otsustavat tähtsust ei
oma.

3. Valitavuse põhimõte tekstide läbi-
töötamise suhtes on õpilastele hästi
vastuvõetav ja sellest tulenevad lahend-
used õpikus põhjendatud.

KOOLI- MUUSIKA PROBLEEME*

HEINO JÜRISALU, Eesti NSV Heliloojate Liidu koolimuusika komisjoni esimees

Et kunst saaks täita oma ülimalt kasulikku funktsiooni ühiskonnas, peab seal valitsema eelkõige valmisolek kunsti vastuvõtuks. Õnnetuseks ei anta seda omadust ühelegi inimesele sündides kaasa, vaid sinnamaani saab jõuda ainult sellekohase kasvatus kaudu. Põhiline ja tihti peale ainus arvestatav koht, kus kujundatakse suurima osa inimeste suhtumine kunstisse ja ettevalmistus selle vastuvõtmiseks, on tänapäeval üldhariduskool. Sellel on objektiivsed põhjused. Esiteks on koolieas kunstialased eeldused kõige paremini arendatavad. Teiseks on võimalik üldhariduskoolis, mille õppeprogramm on kohustuslik kõikidele õpilastele, küllalt pika aja vältel anda süstemaatilist muusikaharidust. Nende võimaluste äärmise tähtsuse rõhutamiseks lubatagu tsiteerida poola tuntud muusikateadlast Zofia Lisat, kes muusikalisest kasvatuses kõneldes märgib järgmist: «Üldhariduskool võib kas avada või sulgeda lapsele tee

* Eesti NSV Heliloojate Liidu pleenumi lühendatud ettekanne.

tulevastele muusikakontaktidele. Hiljem ei ole enam mingisugune kasvatus töö täiskasvanutega suuteline täitma neid lünki teadvuses, mis ilmnevad siis, kui laste ja noorte psüühika arenemisprotsessil jäävad äratamata ja aktiviseerimata vastavad eeldused.»

Kui me valisime kõnesoleva teema meie pleenumi päevakorda, olime teadlikud, et laiade rahvahulkade muusikahariduslik tase sõltub paljudest komponentidest, paljude asutuste ja organisatsioonide tööst, kodu ja töökollektiivi hoiakust muusika suhtes ja veel mitmest teisest asjaolust.

Alljärgnev puudutab meie vabariigi koolimuusika mõningaid kõige üldisemaid ja nähtavamaid probleeme.

Üks valdkondi, kus muusikapedagoogide ja heliloojate erialased huvid alati kohtuvad, on **pedagoogiline repertuaar**.

Mõiste *pedagoogiline repertuaar* mahutab praktikas väga erineva ideelise ja kunstilise väärtusega muusikat. Laialt võttes mahub sinna kogu muusika, mida pedagoogiliseks otstarbeks kasutatakse, hoolimata sellest, missugustel eesmärkidel see muusika on loodud. Nii võivad pedagoogiliseks repertuaariks olla näiteks Tšaikovski ja Prokofjevi klaverikontserdid. Pedagoogilise repertuaari hulka kuulub ka niisugune noodikirjas fikseeritud muusikalise hommikvõimlemise instruksioon, nagu seda on Charles Louis Hanoni «Pianist-virtuoos» — teos, mis kaugelt vaadatuna küll meenutab muusikaväljaandeid, kuid milles muusikaline sisu absoluutselt puudub.

Üldhariduskooli pedagoogiline repertuaar koosneb tavaliselt laulude valikust, mida muusikatundides kasutatakse nii muusikaelamuse tekitamiseks kui ka lähtematerjalina muusikalise eneseväljenduse jaoks. Nende laulude kaudu selgitatakse muusikalist kirjatarkust ja neis peituvad ideelis-kunstilised väärtused pakuvad võimalusi nii ideoloogiliseks kui ka esteetiliseks kasvatus tööks.

Väga oluline tingimus pedagoogilise repertuaari valikul, eriti aga selle osa valikul, mida kasutatakse üldhariduskoolis, on see, et niisugune materjal ei tohiks üldreeglina millegi poolest eri-

neda väga heast muusikast. Kas või juba seepärast, et ebahuvitava ja halli muusikaga võib koolitundides kasvatada muusika vastu ainult ükskõiksust. Professionaalne muusik, kellel on teadlikult seatud eesmärk, võib muidugi kasutada igasuguseid vahendeid, selleks et oma meisterlikkust täiustada. Nii on igati mõeldav, et tulevane pianist kasutab sõrmeväleduse saavutamiseks ka sedasama juba mainitud Hanoni kogumikku. Ta teab, milleks seda on vaja, ega ootagi, et see tegevus annaks temale mingi muusikaelamuse. Kuid ei saa loota, et inimestel, kellel niisugune eesmärk puudub, oleks samasugune suhtumine. Eriti ei saa niisugust suhtumist oodata lastelt, kes tihti peale juba east tingituna ei suudagi mõista oma tegevuse kaugemaid eesmärke. Viimati nimetatud asjaolude puhul on muidugi äärmiselt oluline, et muusikaline materjal, mille najal muusikalist kasvatus-tööd tehakse, oleks kõitev, pakuks ehsat musitseerimiserõõmu, annaks kunstielamuse ja tekitaks huvi muusika kui kunsti vastu üldse.

Meie üldhariduskooli pedagoogiline repertuaar on avaldatud koolilaulikutes. Kõigepealt torkab silma, mida koolilaulikute koostamisel ja repertuaari kirjutamisel on teinud Riho Päts ja Heino Kaljuste. Positiivne on eriti laulikute metoodiline külg. On hinnatav, et viimasel ajal ilmunud laulikutes on hulk laule mõeldud esitamiseks mitmesuguse saateaparatuuriga, see teeb musitseerimise huvitavamaks. Väga hea mulje jätab Heino Kaljuste ja Tiia Loitme koostatud «Laulik» 9. klassile, eriti sisuka muusikalise külje poolest. Väga ilusasti ja kunstiliselt on kujundatud «Laulik» 1. klassile. Niisugune õpik teeb rõõmu. Rõõm aga on muusika hea kaaslane.

Kuid mitte kõik ei ole neis laulikutes võrdselt hästi õnnestunud. Küllalt palju on seal ka igavat ja halli muusikat, muusikaline materjal on ühenäoline ja autoritering kitsas. Nooremate klasside laulikutes hakkab silma, et õpilaste üldist arengutaset ilmselt alahinnatakse. Sisult on näiteks paljud 3. klassi lauliku laulud sobilikud ennemini lasteaeda kui

kooli. Kuidas võiks 3. klassi õpilane minna kaasa järgmise tekstiga:

Mängivad murul mudilased liiri, laari,
lei-lei.

Laulavad lõbusalt lapsukesed, hüppadi,
hopla hei-hei.

Nõnda kui sirgud siristama liiri,
laari lei-lei.

Vilkana varvastel viristama, hüppadi,
hopla, hei-hei.

Niisuguseid näiteid on võimalik tuua palju ja mitmest laulikust. Kui me muusikalise materjali valikul jätame arvestamata lapse üldise arenemisastme ja lähtume ainult sellest, kui kaugele ta muusika õppimisega on jõudnud, on väga tõenäoline, et lapsed ei võta meid tõsiselt. Mingi selgitustöö ei pane neid uskuma, et niisugune «liiri-laari» peaks neile pakkuma suurt esteetilist naudingut.

Aga ometi peaks kõik see, millega laps muusikas kohtub, olgu see siis viis või sõnad, olema tema jaoks äärmiselt huvitav ja tähtis. Ainult siis tekib tal tahtmine rohkem ja rohkem muusikaga kokku puutuda, avastada sealt enese jaoks uusi ja põnevaid jooni ja ainult siis võib tal kujuneda veendumus, et muusikas on olemas väärtused, mida ta-sub otsida ja leida.

Väga ühetaoline on ka nooremate klasside laulikutes muusika stiililine külg. Jääb mulje, nagu oleks mingi stiilietalon, mille järgi muusikalist materjali paljundatakse vastavalt konkreetsetele metoodilistele vajadustele. Järjest kor-duv, mitte väga ere intonatsioonide skaala, monotoonne rütmika, meeoleolult pilvega varjatud päikesepaistet meenu-tav, tekitab see muusika oma paljuses mingi kummalise suletud süsteemi mul-je, mis küll ilmselt kusagilt lähtub, kuid mille suubumiskohta ei oska täp-selt määrata. Kuivõrd laia tee rajab niisugune materjal edaspidisele muusi-ka mõistmisele, ei oska praegu öelda.

On selge, et öeldu ei saa kõlada kui positiivne hinnang Heliloojate Liidu liikmete tööle. Meil on veel suured puu-dujääd selles, mis puudutab lastele loodava muusika kvaliteeti ja kvanti-teeti. Olukorda saab parandada ainult

sellekohase loominguga. On oluline, et kõik heliloojad, kas või aeg-ajalt, rakedaksid oma võimed niisuguse muusika loomiseks. Tähtis on antud küsimuse seisukohalt seegi, et sellist muusikat kirjutaksid ka need, kes on spetsialiseerunud kas instrumentaalmuusika või ulatuslikumate muusikavormide loomisele ja selles valdkonnas saavutanud silmapaistvaid tulemusi. Nende ande ja kogemuste rakendamine lubaks meil oodata uut kunstilist kvaliteeti koolimuusikas, muudaks mitmekesisemaks selle ilme.

Täiesti tuleks meil aga loobuda praktikast, kus pedagoogiliseks või isetegevuse tarbeks pakutakse teoseid, mille õnnestumises autor ise ei ole veendunud. Ka pedagoogiliseks kasutamiseks loodud teostes peaks alati olema äratuntavad autor, tema loomingu parimad jooned, ilmne kunstiline meisterlikkus ja vaimukus.

Et niisugust pedagoogilist repertuaari on võimalik kirjutada, selles veenab meid nii Prokofjevi kui Kabalevski — aga ka Orffi ja Bartóki vastav looming (kui piirduda ainult esimestena pähetlunud nimedega).

Repertuaarivaegusest tingituna pööratakse heliloojate poole tihti lausega — «Häid laule on vähe». Heliloojad on sellest teadlikud. Olukorra üldsõnaline meeldetuletamine siin parandavat efekti ei anna. Parim vahend, millega saab helilooja panna eluliselt vajalikke teoseid looma, on konkreetne tellimus täpselt formuleeritud sisulise ja tehnilise ülesandega. Niisugusel puhul ei teki kahtlust, et ühe või teise asja kirjutamine on äärmiselt tähtis ja kiireloomuline ülesanne.

Konkreetsed tellimused on meie muusikaloomingule korduvalt stimuleerivat toimet avaldanud. Nende tulemusena on tekkinud mitmed arvestatava ühiskondliku mõjujõu ja kunstilise väärtusega teosed. Usun, et niisugust teed võiks minna ka siis, kui päevakorras on üldhariduskooli uute laulikute koostamine. Olgugi et minevikupärandis leidub hulgaliselt laule, mida tuleb ja saab

koolilaulikutesse paigutada, hoolimata sellest, et niisugust muusikat leidub ka teiste rahvaste folklooris, ei saa täisväärtuslikku koolilaulikut koostada, kui seal ei ole vajalikul määral nüüdisaegset kodumaist lauluvara.

Kui laulikute koostamisel selgub, et olemasolevate laulude hulgas puuduvad mingile konkreetsele raskusastmele või metoodilisele ülesandele vastavad head laulud, tuleb need tellida.

Nii viisi oleks võimalik laiendada ka koolilaulikutes esinevat autorite ringi ja viia see mulje, mis koolilaulikutes sisalduva lauluvara põhjal võib eesti heliloomingust tekkida, teadlikult vastavusse eesti muusikaloomingu tänapäeva objektiivse pildiga.

Oleks ju viga, kui me ei näeks koolilaulikus enam kui ainult teatavale raskusastmele vastavat laulude kogu ja jätaksime kasutamata need võimalused, mida pakub muusikalise materjali valikuline, süstematiseeritud ja õigetes proportsioonides esitamine nii ideoloogilise kasvatustöö kui ka muusikalise silmaringi kujundamisel.

* * *

Rahutust tekitab **instrumentaalmuusika** vähene populaarsus meie koolinoorsoo hulgas. See tendents, mille ilmingud on märgatavad mitmel tasandil, on hulga koosmõjuvate põhjuste resultaat ja vihab puudustele ka muusikalises kasvatustöös.

Üks põhjusi, mis ei jäta nimetatud sfääris oma mõju avaldamata, on see, et meie koolimuusika põhineb praegusel momendil valdavalt ainult vokaalsel alusel. Vokaalmuusikale tuginedes pole võimalik täisväärtuslikku muusikalist haridust anda, ei üldist ega erialast, panna alust laiale muusikaalasele silmaringile. Vokaalmuusikal nagu igal teisel muusikaliigilgi on oma võimaluste piirid. Need piirid jäävad ka siis, kui me kasutame vokaalmuusikat pedagoogilistel eesmärkidel.

Et senisest mitmekülsemalt arendada õpilaste muusikalisi eeldusi, pakkuda neile huvitavamaid ja vaheldusrikka-

maid võimalusi muusikaliseks eneseväljenduseks, äratada neis huvi muusika kõigi külgede vastu, oleks vaja edaspidi muusikalises kasvatustöös laiemalt rakendada instrumentaalmuusikat.

On arusaadav, et probleemi lahendus ei sõltu ainult heast tahtest, vaid eeldab vastava materiaalse baasi ja õppematerjali olemasolu.

Eesti NSV Haridusministeerium on juba praegu ära teinud suure töö tingimuste loomisel, et koolides oleks võimalik instrumentaalmuusikaga ulatuslikumalt tegelda. On tellitud hulk plokkflööte Saksa DV-st, on antud välja nende instrumentide jaoks ka vastavat õppematerjali. Kuidas areneb asi edasi, sõltub juba õpetajatest. Heliloojate Liidu liikmetele langeb sellega seoses kohustus — kindlustada koole küllaldase pedagoogilise repertuaariga. Tundub, et see ülesanne on meile jõukohane, sest küllalt suur hulk heliloojaid tunneb otsest huvi niisuguse muusika loomise vastu.

Teine tahk, mille kaudu peegeldub instrumentaalmuusika väike osatähtsus üldhariduskooli muusikaelus, on koolides viljeldav isetegevus.

Liiga vähe on praegu meie koolides instrumentaalkollektiive — ansambleid ja orkestreid. (Ärgem arvakem nende hulka kõikvõimalikke kitarrikoosseise, sest muusikahariduse seisukohalt on nende tegevus enamini negatiivne kui positiivne.)

Kollektiivid ei teki iseenesest, enamikul juhtudel tuleb neid lihtsalt luua. Orkestrit või instrumentaalansembli on aga võimalik luua igas koolis, kus on olemas muusikaõpetaja, kellel on oskusi ja tahtmist selle töö jaoks ja kus kooli juhtkond niisugust tööd igati soodustab. Nimetatud kahe asjaolu kokkusattumine on siin kõige määravama tähtsusega, kõik muu on märksa väiksema kaaluga, sest pille ja noote on alati võimalik muretseda, igas koolis on alati küllaldaselt õpilasi, keda saab pilli mängima õpetada. Kooliorkestri, aga ka väiksema instrumentaalansembli loomine ja õpetamine on väga töömahukas tegevus. Õpetajast orkestrijuhth peab väga sageli

siin õpetama mitte ainult orkestripartiide õiget interpretatsiooni, vaid ka nooditundmist ja pillimänguuskust. Ta peab ise otsima repertuaari ja ise partituurist välja kirjutama hääled, tihti peab ta olemasoleva muusika ka oma kollektiivi võimalustele vastavalt ümber orkestreerima. Kõik ei ole nõus nii suurt tööhulka oma õlgadele võtma.

Ometi on palju põhjusi, miks niisuguseid kollektiive siiski väga vaja on. Kas või see, et lastel, kes õpivad instrumente muusikaklassides ja lastemuusikaakoolis, ei olegi nagu kohta, kus nad oma oskusi saavad maksimaalselt rakendada. Ainult iseene või oma perekonnaliikmete jaoks on muusika tegemine küll üks võimalus, aga teatavasti tahab iga muusik näidata oma võimeid laiemalt. See on igati loomulik ja terve tendents. Kooliorkester pakuks niisugustele lastele ja noortele eneseavaldamiseks häid võimalusi, stimuleeriks neid saavutama enam, annaks nende pillimänguõppimisele laiemat ja sügavamat mõtet. On kurb, et nendesamad pillimängijate jaoks puudub meie vabariigis ka keskne üritus, kus nad oma kunsti laiemalt näidata saaksid. Niisugune üritus puudub veel mitmete isetegevusliikide jaoks. Lauljaid innustab laulupidu pingutama ja oma kunsti täiustama, rahvatantsijaid aga rahvatantsupidu.

On selge, et niisugused üritused ei mõju ainult esinejate professionaalsele tasemele, vaid tõstavad ka vastava kunstiliigi populaarsust rahva hulgas, loovad erilise huvitavuse õhkkonna. Pärast sõda toimusid meie vabariigis koolinoorte kunstilise isetegevuse olümpiaadid. Nende kasutegur oli suur. Kõigepealt olid need üritused, mis haarasid kõiki isetegevusliku kunsti harusid, teiseks olid need koolinoorsoo hulgas väga populaarsed. Just selle poolest erinesid need olümpiaadid praegustest isetegevuse üksikalade ülevaatustest. Ma meenutan kõike seda praegu sellepärast, et soovin rõhutada niisuguste hulki haaravate kultuuriürituste sügavat emotsionaalset toimet, nende suurt osa kunsti, sealhulgas ka muusika propageerimisel.

Kui suur ja missugune osa muusikast pääseb ühe või teise inimeseni, sõltub suuresti sellest, kuidas on arenenud inimene **muusikamõistmise võime**, kuidas on arenenud võime hinnata teistes peituvaid esteetilisi väärtusi. Niisugune on asjade loogiline käik. Kui me ei oska hispaania keelt, siis ei paku meile ka erilist huvi hispaaniakeelsed raamatud, olgugi et need raamatud objektiivselt võttes võivad olla pärit väga heade autorite sulest ja kätkeada eneses suuri sisulisi väärtusi.

Peamine vahend, mille kaudu saab arenada muusika mõistmise võimet, on tutvumine muusikakultuuri väljapaistvate teostega, nende teoste sisuline, vormiline ja ajalooline analüüs. Olgugi et probleemi lahendus ei sõltu ainult eespool öeldust, on see siiski lahenduse vältimatu tingimus. Muusikalise literatuuri tundmine süvendab ühelt poolt üldist humanitaarset haritust, teiselt poolt kujundab just see muusikaõpetuse osa hinnangute süsteemi, mille alusel kas tekib või ei teki edasine huvi muusika kui kunsti vastu, määrab ka selle, misuguse väärtusega muusikaline materjal muutub ühe või teise inimese jaoks oluliseks. Meie kooliprogrammides on selle muusikaõpetuse lõigu jaoks oma kindel koht. Küsimusi võib tekitada ainult nende programmide realiseerimine. 5. märtsil k. a. ilmus ajalehes «Sirp ja Vasar» Johannes Jürissoni artikkel «Kuidas muusikat kuulata», mis praegust olukorda selles töölõigus põhjalikult analüüsib. Ei ole mingit põhjust siin kommenteerida neid asjatundlikke seisukohti, mis kirjutises on selgelt esitatud. Võib teha ainult väikese täienduse.

Oleks väga oluline, et see osa muusikast, mis on õpilastele tutvustamiseks ette nähtud, saaks tingimata tutvustatud väga heas elavas ettekandes, s. o. kontserdil, sest ükskõik kui sisukas ja heal tasemel on jutt mingist muusikateosest, kui mitme fragmendiga teosest me oma juttu illüstreerime, ei asenda see neid emotsionaalseid elamusi, mis saadakse vahetult kokkupuutel elava muusikaga. Ei asenda sellepärast, et teadus kunstist

ei saa asendada kunsti ennast. Seepärast peaks üldhariduskooli muusikaõpetuse osa olema ka kontsertidel käimine.

Niisuguseid konsterte, mida ka kooliõpilastel on kasulik kuulata, toimub meil küllaldaselt. Järjepidevalt on kavas teoseid, millede tundmist kooliprogramm lausa ette näeb. Oleks hea, kui enne kontserdile minekut annaks õpetaja õpilastele seletusi ettekandele tulevate teoste kohta. Pärast kontserti oleks aga kasulik õpilastel lasta vabalt avaldada kuuldust muljeid, see annaks parima pildi õpilaste orienteerumisvõime tasemest muusikavallas ja oleks seega õpetajale hea kontrollimisvõimalus, kuidas on tema töö vilja kandnud. Ühiskoolitus niisuguse ettevalmistava töö ja järelkontrolliga ei ole siis ainult põgus ekskursioon kontserdisaali, vaid sügavalt õpetlik ettevõtmine. Niisuguseid asju praktiseeritakse näiteks Ukraina koolides, aga ka mitmel pool välismaal. Kui meil iga üldhariduskooli kõik klassid aastas ka kaks korda niiviisi kontserdil käiksid, juba siis oleks põhjust rääkida meie üldhariduskooli muusikaõpetuse suurest edasiminekest.

Muusika propageerimisel ei tohiks kahe silma vahele jätta neidki võimalusi, mida pakuvad kohtumised Heliloojate Liidu liikmete ning interpretidega. Nende läbimõeldud esinemised koolinoorte ees võiksid suuremat huvi tekitada mitte ainult nende isikliku loomingu vastu, vaid muusika kui kunsti liigi vastu üldse. Ei saa öelda, et niisuguseid üritusi ei toimuks, kuid neid toimub märksa vähem, kui seda olemasolevad tingimused võimaldavad.

Kahjuks ei sõltu niisuguste muusika-propaganda vormide rakendamine ainult Heliloojate Liidu liikmeskonna võimalustest ja tahtest, vaid selleks peab olema kool, kellega kohtuda. Kui koolid niisuguseid kohtumisi ei soovi, siis neid ei toimu. Et tegelikkuses ka viimati nimetatud võimalus reaalne on, selles veensid meid ühe äsja toimunud üritustetsükli organiseerimise kogemused. Nimelt leidsime, et Heliloojate Liidu juurde loodava noorte muusikaklubi ideed on kõige otstarbekam propagee-

rida õpilastega kohtumisel. Selleks oli meil koostatud spetsiaalne kontsert, trükitud kavalehed. Üritus pidi seega pakkuma rohkematki kui ainult kuiv jutustamine. Mitmed Tallinna koolid, kelle poole otseselt pöördusime, ei leidnud aga aega ega kohta, kuhu niisugune kontsert paigutada, ja neis koolides me ei saanudki oma plaane realiseerida.

Niisiis, kui heliloojad on senini veel vähe teinud koolinoorte hulgas muusikahariduslikku tööd ja ilmselt on seda tehtud vähem, kui võimalused lubavad, ei ole see alati tingitud meie liikmete vähesest huvist ja aktiivsusest. Inimesed, kes õpetavad lapsi ja suunavad nende kultuurialast tegevust, võiksid ja peaksid rohkem ja julgemalt kasutama neid võimalusi, mida võib pakkuda Heliloojate Liidu liikmeskond.

* * *

Paljudi sõltub muusikahariduslikus töös **õpetajatest**. Nende oskused ja huvi oma töö vastu, energia ja initsiatiiv on siin suuresti määravad. Väga hea, et praegu toimub meil muusikaõpetajate ettevalmistus konservatooriumis. Seal on olemas kõik võimalused, et anda muusikapedagoogika eriala üliõpilastele mitmekülgsed ja sügavad teadmised oma erialal, tutvustada neid eesrindlike nüüdisaegsete meetoditega.

Olgugi et niisugused võimalused on konservatooriumil olemas, ei saa muusikapedagoogika osakonna praegust õppeprogrammi juba lõplikult väljakujunuks ja kõigile elunõuetele täiesti vastavaks pidada. Muusikapedagoogika on konservatooriumis alles uus eriala ja praegu veel kujunemisstaadiumis. Õnneks on seal kateedris palju otsivat vaimu ja head tahet, mis lubab loota, et olukord küllalt kiiresti stabiliseerub.

Tundub, et muusikapedagoogika üliõpilaste ettevalmistuses ei ole veel mitmed tendentsid küllaldaselt kindlustatud tegelikus õppeprotsessis. Näiteks — anda üliõpilastele teadmised ja orkestriga töötamise oskused (orienteeritud on peamiselt puhkpilliorkestrile). Selleks õpetatakse üliõpilastele küllalt pika aja

vältel mingit puhkpilli ja nad mängivad kaasa konservatooriumi puhkpilliorkestris. Dirigeerimisoskus omandatakse koorijuhtimise poolel. Viimati nimetatud aine ongi muusikapedagoogika üliõpilaste eriala, sest see läbib terve õpetsükli. Paistab, nagu oleks siin kõik korras. Pillimänguoskus on, orkestripraktika on, dirigeerimistehnika on. Mida siis veel vaja? Kuid tegelikult jäävad praeguse töökorralduse puhul siiski puudu praktilised kogemused tööks orkestriga. Neid kogemusi ei anna ainult orkestris mängimine ega ka praegune töövorm, et üliõpilane oma orkestralase tegevuse lõpul saab juhatada ühte, õppejõu ettevalmistatud pala. Seda on liiga vähe.

Asi paraneks mõneti, kui instrumendiõpetuse tundides saaks laialdasemalt kasutada ansamblimängu. Ka seal oleks üliõpilastel enestel võimalik lasta juhendada ansambli tööd. Muidugi õppejõu abistava käe all. Nii viisi korjaks kogemusi, mida hiljem saaks üle kanda juba tingimustesse, kus tuleb töötada suurema kollektiiviga.

Teoreetilisi teadmisi saaks süvendada veel koorijuhtimise tundides. Seal võiks osa aega kulutada lihtsate orkestriteoste juhatamisele, selgitada neid meetoodilisi ja praktilisi üksikasju, mis võivad orkestritöös ette tulla, tutvuda niisuguse lihtsa orkestrirepertuaariga, mida võiksid üldhariduskooli orkestrid kasutada. Niisugust tööd võiksid juhendada juba olemasolevad koorijuhtimise õppejõud, töö ümberkorraldamine ei nõuaks tundide arvu suurendamist ega täiendavaid materiaalseid ressursse.

Küllalt põhjalikke teadmisi peaksid muusikapedagoogika üliõpilased omandama pillitundmises — aines, mis annab küll kõige üldisemad, kuid siiski väga olulised teadmised muusikainstrumentide tehnilistest võimalustest, kasutamissfäärist ja eripärast. Niisuguste põhjalike teadmisteta ei saa orkestriga, ei ise-tegevusliku ega professionaalsega, töötada. (Kuna see aine muusikapedagoogide jaoks läheb praegu koos orkestratsiooniga, siis ei saa seda vajaliku põhjalikkusega läbi võtta.)

Suuri perspektiive avav ettevõtmine konservatooriumis on see, et tulevase muusikaõpetajaid tutvustatakse ka nende instrumentide ja ansamblivormidega, mida üldhariduskooli kõige nooremates klassides saab kasutada. Töö, mis sellel alal tehakse, võiks olla aga märksa edukam, kui konservatooriumi varustatakse vajalike õppevahenditega. Praegu puuduvad mitmed olulised instrumendid ja mõningaid pille, näiteks plokkflööte, on mitu korda vähem, kui seda normaalne õppetegevus nõuab. Puudus on ka repertuaarist, mitte seepärast, et niisugust repertuaari maailmas üldse vähe oleks, vaid sellepärast, et seda on konservatooriumi noodikogus vähem, kui õppetööks vaja. Kõikidest nendest puudustest on teadlik ka konservatooriumi juhtkond, kuid küsimuse praktiline lahendamine ei sõltu ainult nende inimeste tegevusest. Siin peaks senisest suuremat vastutulelikkust osutama ka Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium, kelle finantseerimisest sõltub, kas vajalikke õppevahendeid saab või ei saa tellida.

Kuidagi ei saa neid vajadusi, mis on seotud muusikapedagoogide ettevalmistamisega, pidada teisejärguliseks. Samuti ei ole võimalik nende vajaduste rahuldamisega venitada. Loogika on siin lihtne ja halastamatu. Tänavu lõpetab esimene lend muusikapedagooge. Nende erialasele väljaõppele on mainitud puudused siiski mõju avaldanud. Nad on seetõttu saanud vähem, kui oluks võimalik anda. Kui olukord kiiresti ei parane, korduvad need puudused järgmistegi lõpetajate puhul. Peab ainult silmas pidama, et hiljem ei ole neid inimesi võimalik (kui asjad on korda seadud) konservatooriumi tagasi kutsuda ainult sellepärast, et täna ei olnud nende võimalik korralikult töötada.

Meie tänane muusikategelikkus on keeruline organism, mille edukas funktsioneerimine sõltub selle kõigi lülide kooskõlastatud tegevusest. Puudustest möödavaatamine või nende alahindamine võivad segada nende ülesannete täitmist, mida on muusikute ette seadnud meie rahvas ja partei.

FILMIÕPETUSE PROBLEEME ÜLDHARIDUSKOO LIS

**LINDA RAUDSEPP,
Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi
direktori asetäitja**

Filmikunst on üks väheseid taidlelike, mille puhul ei tule noori veenda temaga rohkem tegelema. «Kinokülastatavuse liigne sagedus, eriti keskastmes, on ilmselt pöördvõrdeline selle kunstiliigi sügavama mõistmisega ning avaramate kunstihuvide ja arenenuma maitsega...» (5, lk. 10). Eesti Kinematografistide Liidu IV kongressil kurdeti korduvalt meie kinopubliku filmikultuuri madala taseme üle. NLKP XXV kongressil rõhutati õpetamismeetodite kooskõlastamist elu nõuetega. Kinematograafia suuresti elumudelit kujundav roll ongi tõukeks kooli püüdele haarata initsiatiivi selle mõju suunamisel.

Filmiõpetuse vajalikkuse arutluste juurest on jõutud elluviimise teede ja meetodite praktikas katsetamise juurde. Sellealane esimene rahvusvaheline konsultatiivkohtumine toimus 1975. a. Moskvas. Nimetatud nõupidamine kutsuti kokku NSV Liidu Kinematografistide Liidu, Haridusministeeriumi, Pedagoogika Akadeemia, ÜLKNÜ Keskkomitee ja Riikliku Kinokomitee initsiatiivil. Selles osalesid esindajad Poolast, Saksa DV-st, Ungarist, Jugoslaaviast, Kuubast ja kapitalistlikest riikidest (Soome, Rootsi, Taani, Norra, Inglismaa, USA), meie liiduvabariikidest ning UNESCO-st.

Üksmeelselt konstateeriti: vältimaks ekraani negatiivset mõju noorele on tar-

vis teda õpetada mõistma filmikunsti, arendada visuaalset kultuuri, mis aitaks tal nähtu suhtes olla enam kriitiline. Jugoslaavlaste kogemused kinnitavad, et laps, saanud kas või elementaarseima filmikasvatuse, suhtub kriitilisemalt pakutavasse nii kinos kui ka televisioonis (2, lk. 89). Räägiti ka nendest teedest, mida filmiõpetuse kooli viimisel on kasutatud.

■ Laiemalt levis kogu maailmas fakultatiivkursus, kuid aeg on näidanud selle põhilist puudust — ta ei haara kõiki õpilasi. Välja jäävad tavaliselt nõrgemad (nii Moskva kui ka meie vabariigi kogemustest), kes just kõige enam vajaksid abi nii filmide valikul kui ka lahtimõtestamisel. Määrus fakultatiivainete veerandi- ja aastahinnete asendamisest arvestusega võttis ka keskmistelt ja nõrkadelt õpilastelt stiimuli loovtööde sooritamiseks. Kuigi fakultatiivkursust kuulatakse, aktiivselt kaasa ei töötata. Siit järeldub, et kuigi filmifakultatiiv on meil NSV Liidus praegu veel ulatuslikumalt levinumaid mooduseid, jääb see siiski üleminekuetapiks.

■ Ühine tsükkel — raadio, kino, televisioon on Soome koolides programmi-desse võetud nimetuse all «Massiinformatsioonivahendid». Seda teed lähevad ka mitmed teised kapitalistlikud riigid, nagu Rootsi, Taani, kes põhjendavad oma sammu eelkõige televisiooni tohutu populaarsusega elanikkonna hulgas ja kinokülastatavuse langusega.

■ Filmioõpetus iseseisva kohustusliku õppeainena on samuti vaid ülemineku-etapp. Praegu on see nii veel Inglismaal. Meil Tallinna 22. keskkoolis on filmioõpetus eriklassis kohustuslik aine eesmärgil — katsetada vastavat metoodikat veidi suurema tundide arvuga.

■ Filmikunsti aluste õpetamine koos teiste esteetika tsükklisse kuuluvate ainetega, eelkõige kirjandusega, näib kõige perspektiivikam olevat. Argumendid, mis räägivad selle kasuks, on antud 4.—11. klasside kirjanduse programmi lisas. Jugoslaavlastel põhjendavad veel filmi- ja kirjandusõpetuse ühendamist nende didaktilise sarnasusega. Kõik kunstilise kasvatuses sfääri kuuluvad distsipliinid

koolis võiksime jaotada kahte rühma: ained, kus esmalt leiab aset iseseisev looming, seejärel vastuvõtt (восприя-тие), siia kuulub näiteks kunstiõpetus. Teise rühma kuuluvad ained, kus enne kunstiteose vastuvõtt, seejärel loo-ming, nagu kirjanduses ja ka filmikun-tis (2, lk. 41).

Filmiõpetuse elluviimise põhiraskus kõikides maades on õpetajaskaadri probleem. Perspektiivikalt tegutsevad need, kes kõrgkoolides õpetajaid selleks ette valmistavad, nagu Kiievi, Armaviri, Voro-neži, Krasnojarski pedagoogilised ins-tituudid, Jugoslaavia, Poola, Ungari jt. kõrgkoolid. Tõsiseid etteheiteid väärivad Tallinna Pedagoogiline Instituut ja Tartu Riiklik Ülikool: mahajäämus uue prog-rammi nõuetest seab praeguse üliõpilase — tulevase kirjandusõpetaja koolitööks mittevalmisoleku fakti ette. Ometi oleme Nõukogude Liidus üldhariduskooli obli-gatoorsesse programmi filmi- ja teatri-õpetuse viimise pioneerid.

Vabariiklik Õpetajate Täiendusinsti-tuut on juba aastaid lülitanud õpetajate nii aine- (kirjandus-) kui ka kasvatusetöö kursuste plaani filmikunsti aluste loen-guid, korraldanud jõudumööda filmise-minare, kuid see ei ole lahendus. Jäägu õpetajate ettevalmistus ikkagi kõrgkoo-lidele ja täiendamine VÕT-ile.

NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia juures asuv esteetilise kasvatuses teadus-lik probleemnõukogu kaalus oma viien-dal sessioonil väga hoolikalt filmioõpetuse ja -hariduse küsimusi üldhariduskooli-des ja õpetajaid ettevalmistavates kõrg-koolides. Juhtivatele organitele on teh-tud olulisi ettepanekuid filmioõpetajate kaadri ettevalmistamiseks.

Kunstiteose ideelis-kõlbeline mõju saavutatakse eelkõige kunstielamuse vahendusel. Seepärast tuleb noori suu-nata kunstiküpsemate, fantaasiat ja mõtlemist ergutavate ekraaniteoste juur-de. Kahjuks peame aga nentima, et ele-mentaarse kirjaoskuse puudumine kine-matograafiaküsimutes, mitte ainult noortel, vaid ka täiskasvanuil, on praegu tõsine takistus filmikunsti arenguteel. Audiovisuaalse kujundi vastuvõtul on nõue osata vaadata. Me õpetame küll

lapsi lugema, aga mitte vaatama. Nii leiavad novaatorlikud filmid väga külma vastuvõttu, nagu see oli filmidega «Ivani lapsepõlv» ja «Peegel» (rež. A. Tarkovski), «Elas kord laulurästas» (rež. O. Iosseliani), «Lenin Poolas» (rež. S. Jutkevitsš), «Punane väljak» (rež. V. Ordõnski) jmt. Praegu on isegi lastefilmid jõudnud tasemeni, et ilma ettevalmistuseta laps ei võta neid vastu kogu rikkuses, näiteks rež. A. Žebrjunase «Tütarlaps ja kaja» või rež. R. Bõkovi «Tähelepanu, kilpkonn!». Tihti nähakse vaid välist koomikat (R. Bõkovi «Automobiil, viiul ja kuts Tindiplekk») mõtteni jõudmata.

Tallinna keskkooliõpilaste filmiklubi «FIMA» (asut. 1968. a.) töökogemuste põhjal võib järeldada, et 9. ja isegi 10. klasside õpilased tulevad kinno peamiselt kergelt meelelahutust otsima. Iga-aastane pereheitmine 11. klasside arvel toob uusi liikmeid koolide 9. klassidest, kellele on raske korraldada filmieelseid, mõistmist abistavaid vestlusi. Oodatakse kärsitusega midagi hästi põnevad, lihtsat, ei vaevuta mõtlema, lükatakse lävelt tagasi kõik see, mis arusaamiseks vähegi pingutust nõuab. Kahjuks võib täheldada aasta-aastalt isegi mõningat filmikultuuri langust, pealiskaudsuse kasvu. Tekib küsimus, kas filmiõpetus ei peaks ka meil algama planeeritud 5. klassi asemel noorematest, nagu see on Jugoslaavias (1.—8. kl.).

Et meie vabariigis on orientatsioon filmi- ja kirjandusõpetuse kooslusele, siis alljärgnevalt mõningatest meetoditest 8.—11. klassides, mis peaksid kahepoolset kasu tooma.

I. Filmikirjand on 9. klassis õppeaasta algul esimene loominguine töö. Teemad võiksid olla: Millised filmid mulle meeldivad? Mis mulle meeldib praegusaegses filmiloomingus? Kino osa minu elus. Minu suurim elamus ekraanilt. Need kirjandid omavad diagnoosivat iseloomu, siit saab informatsiooni nii õpilaste filmimaitse ja -kultuuri, huvide kui ka taju ning eneseväljendusoskuse kohta.

Mida ootab ning saab noor kinolt tema enda arvates? Mõned näited Tal-

linna 22. keskkooli õpilaste kirjanditest ja ka edaspidi sama kooli praktikast.

«Lähen kinno, et leida filmist kas lihtsalt meelelahutust või saada elamus, mis mind juurdlema ja arutlema paneks ning pikaks ajaks meelde jääks. Hindan filmide õpetlikkust, kuna nähtu jääb kuuldust palju paremini meelde. (Elina K., 9. kl.)

«Kino on mulle huvitava informatsiooni allikaks, on aidanud mõista inimestevahelisi suhteid valdkonnas, milles vanemad kodus lastega mõtteid ei vaheta.» (Peeter K., 10. kl.)

«Filmid kuulsate kirjameeste raamatute ainetel, nagu L. Tolstoi «Sõda ja rahu», W. Shakespeare «Hamlet» jt. aitavad tunduvalt kaasa loetu lahtimõtestamisele.» (Rein K., 10. kl.)

«Ükski loeng kapitalistliku maailma kasuahnusest, hundimoraalist, rassismist ja sadismist ei veena nii, nagu nende endi, s. t. ameeriklaste tehtud filmid sellest, näit. «Äraetud hobused lastakse ju maha» (rež. S. Pollack), «Kui pole süüdi, lase vabaks» (Ch. Martini), «Tagaajamine» (A. Penn) jt. (Mati U. 11. kl.).

Saame kinnitust, et tavalisele vaatajale on filmi loominguilistest autoritest ainsaks tuttavaks tuntud näitleja, kelle osalemine ongi värvi kõrval üks valiku kriteeriume. Ilus näitleja, ilusad värvid, tuttav lauluviis — kas seda ei ole vähe, et teha otsustusi kinnominekuks?

«Yesenias» on väga ilusad värvid, meeldivad näitlejad, saab nutta, üldiselt väga hea film.» (Hedi K., 9. kl.)

«Imetlen Gojko Mitići mehisust, tema füüsilist ilu. Vaatan kõiki tema filme, kuigi nad sisult üksteisest suurt ei erine.» (Urmas T., 9. kl.)

Kuidas valida filme, leida hulga seast see õigem, mis vastaks eale, arusaamadele, paneks kaasa elama, aitaks avardada silmaringi, kujundada sotsialistliku elulaadi kohaseid töökspidamisi ning head kunstimaitset? Olemasolev reklaam ja filmikriitika abistavad vähe. Umbusku tekitab noores vaatajas nn. komermetsfilmide kohta tehtav kriitika (kui neid üldse keegi puudutab) nii ajalehes kui ka raadios, mis ei põhjenda küllalt oma seisukohti, vaid ainult halvustab.

«Ajalehes kirjutati, et «Angelique — inglite markiis» ja «Helisev muusika» ei oma mingit kunstilist väärtust, kuid mina arvan teisiti. Kriitikute järgi võib see nii olla, kuid küll oleks igav jälgida ainult nende poolt hinnatud filme!» (Heli P., 10. kl.)

«Kuidas ajakirjandus ja raadio tormasid materdama «Helisevat muusikat»! Ma ei mäleta, et ühestki filmist oleks mulle nii palju ilusaid laule meelde jäänud. Kas need kritiseerijad on ise tõesti ebamusikaalsed? Igal asjal olgu ikka oma mõõdupuu!» (Kalev K., 11. kl.)

Tuleks tõepoolest vahet teha filmižanrite vahel, et osataks õige mõõdupuuga läheneda igale teosele. Millise põhjendamata kriitika osaliseks sai omal ajal «Viimne reliikvia», millele kui ajaloolisele filmile heideti ette paljusid puudusi. Vaataja võttis seda kui seiklusfilmi ja otsustas tema edu ekraanidel kriitikutele õiglasemalt. Igasugune kunstikriitika olgu nagu sild publiku ja loojate vahel. Tehtagu seda loogiliselt tugeval tasemel, et sellest oleks kasu nii vaatajal kui ka loojal. Ka kunstiliselt ebatäiuslike filmide abil saab vaatajat harida, näidates kunsti ja kinematograafilise käsitöö vahet.

Konkreetsed küsimused ja ülesanded filmikirjandi eel suunavad õpilast avama end selles suunas, millist informatsiooni soovime tema nii eetilistest, esteetilistest kui ka poliitilistest väärtushinnangutest saada. Nii on kirjutatud kirjandeid teemadel «Sõda ja lapsed» (filmide «Keelatud mängud» ja «Tuli öös» võrdluse põhjal, kusjuures mõlemaid filme vaadati ühiskülastuse korras küllalt lühikese ajavahemiku jooksul, tähistades Tallinna fašistlikust okupatsioonist vabastamise aastapäeva), «Filmikunst ajaloosündmustest, mis vapustanud maailma» (soovitus: tuua näiteid revolutsiooni-, sõja-, dokumentaalfilmidest), «Allegooria ja sümbolika multifilmis», «Probleeme noorte elust» jne.

Suurim tasu autoritele on see, kui nende poolt tõstatatud probleemid jõuavad noore vaatajani, neid sügavalt vaustavad.

«Minu meelest on «Vabastamine» (rež. J. Ozerov) just selline film, mida peaksid kohe kõik inimesed vaatama, sest alles siis nad mõistaksid tõeliselt neid ohvreid, mida sõda kaasa tõi.» (Tiina L., 9. kl.) Sama filmi kohta: «Mällu sööbis episood Berliini loomaaiast. Noor inimene imetleb keset sõjamõllu rahulikult sammuvaid loomi, tiigiveel liuglevaid luiki. Näis, nagu polekski sõda, kuid samas mõttetud lasud ja surmavalt tabatud nooruk vajub tankikabiini. Ta huulile jääb kõlama küsimus: milleks! See oleks nagu etteheide kogu inimkonnale — milleks on vaja kohutavat sõda, tuhandeid ohvreid! Kas tõesti on vaja lahkuda elust, mis on nii imeilus!» (Hedi S., 11. kl.)

Sõja- ja revolutsioonifilmidesse suhtuvad noored teatud eelarvamusega, sest nendel teemadel on ekraanidele valgunud väga keskpäraseid ja halle teoseid, äravahetamiseni sarnaseid, nagu «Tiigri jälgedes», «Ta polnud ükski» jt. Häid tuleks aga propageerida senisest paremini, on ju nende mõju hoopis suurem loengul või ajalootunnis kuuldud jutust.

«Filme sõjast ja revolutsioonist olen palju näinud, meelde on jäänud vaid vähesed. Kas on süü minus või autorites? Arvan, et eelkõige viimastes, sest kuidas mõned nendest on mulle suure elamuse jätnud, nagu «Optimistlik tragöödia», «Lenin Poolas» ja «Vabastamine.» (Tõnu L., 11. kl.)

«Varioskoopilised polüekraanifilmid «Meie mars» ja «Internatsionaal» köitsid jäägitult. Ei oleks uskunud, et kunstiliselt mõtestatud dokumentaalkaadreid tahaks ikka ja jälle vaadata.» (Andres A., 11. kl.)

Ekslikult arvatakse, et multiplikatsioonifilmid on ainult lastele, nimelt nendele, kes alles nukkudega mängivad. Praegusajal tehakse neid siiski rohkem täiskasvanuile. Sellist fantaasialendu, nagu on multifilmis, ei saa vist ükski teine kunstiilik endale lubada. Siin ei pruugi sugugi tegutseda ainult nukud või joonistustegelased, sündmused võivad toimuda ka reaalsete asjadega, mis ei pea tähendama iseennast, vaid hoopis muud. Režissöör H. Parsi filmis «Nael»

tunneb vaataja naeltes ära kord iseen-
nast, kord looma. Selline nähtuste ja
olevuste tinglik kujutamine sunnib
pingsalt kaasa mõtlema ja ka fantasee-
rima.

«8. klassis ei tihanud ma enam multi-
kaid vaadata, need nagu rohkem titade
värk. Nüüd arvan, et probleeme on siin
kuhjaga ka vanematele, ole ainult mees
ja saa aru...» (Peeter K., 10. kl.)

««Hiirejaht» on «Tallinnfilmi» uni-
versaalseim nukufilm. Eelkoolikud mee-
nutavad seda kui ühte naljakamat, va-
nemad inimesed kui ühte mõtterikka-
mat.» (Jaak A., 11. kl.)

Toodud arvamused lubavad järeldada,
et filmikirjand võimaldab igapäev oma
arvamust avaldada, ekraanisündmusi
uuesti läbi elada. Ühtlasi on see tagasiside
informeerimaks õpetajat õpilase arusaam-
madest, hinnangutest, ootustest. Juba
30-ndail aastail hoiatas A. Makarenko,
et lapse kinohuvi ei tohi kontrollita jät-
ta. Ta väitis, et kui laps vaatab ühe
etenduse teise järel, nähtut küllaldaselt
lahti mõtestamata, siis ta harjub pas-
siivse rahuldusega, mis ei ületa sageli
sundkorras vaataja muljeid, ta ainult
«silmitseb» ja kõik. Laste kinohuvi saa-
me aga suunata soovitud rada, kui
teame tema seisukohti ja anname talle
eakohast filmiharidust.

II. Filmiretsensiooni kirjutamine
nõuab juba põhjalikumat ettevalmistust,
tutvust filmikunsti spetsiifikaga. Alus-
tada tuleks ajakirjanduses avaldatud
filmiretsensioonide analüüsist. Tavaliselt
on «Tallinnfilmi» mängufilmide puhul
avaldatud mitmeid seisukohavõtte, nagu
«Indreku» (rež. M. Mikiver), «Tavatu
loo» (rež. K. Komissarov) jt. kohta. Hu-
vitav oleks eriarvamuste võrdlev ana-
lüüs, kus õpilased näevad, et kunstiteos
ei ole sugugi üheselt interpreteeritav.

Põhjendatud kriitilise hinnangu and-
mise oskuse väljakujundamisel etendab
küllaltki olulist osa filmipäeviku pida-
mine. Iga nähtud filmi kohta märgitak-
se: vaatamise aeg, pealkiri (kui võima-
lik, siis ka venekeelne ja originaalpeal-
kiri), peamised loomingulised autorid ja
annotatsioon, s. t. lühike sisu kokkuvõte,
probleemistik; mis meeldis — miks, ei

meeldinud, samuti põhjendada. Selline
järelmõtisklus sunnib õpilast nähtut aktiiv-
selt kujutlema, filmi juurde kodus
veel kord tagasi pöörduma.

Järgnevalt mõned teemad retsensioo-
niks, näiteks «Operaatoritöö filmis «Ku-
red lendavad»» (rež. M. Kalatozov, ope-
raator S. Urussevski). Selgituseks olgu
öeldud, et jälgitaks eriti kaamera liikumist,
valguse ja varju kasutamist. Või
selline ülesanne: tuua välja iga üksik-
episoodi mõte iseloomustamaks Nõuko-
gude sõdurit filmis «Ballaad sõdurist»
(rež. G. Tšuhrai, sts. V. Ježov). Näitleja-
töö filmis «Suvi» (rež. A. Kruusement,
sts. P.-E. Rummo).

Retsensent kipub piirduma enamasti
süžee analüüsiga ja isikliku hinnangu
andmisega meeldivuse seisukohalt. Tõe-
poolest, ka elukutseline filmikriitik,
vaadates esmakordselt filmi, jälgib põ-
hiliselt süžee arengut. Tahab ta kirjuta-
da retsensiooni, vaatab seda mitu korda,
kasutab montaažlehte (filmi kirjeldus
võttekaadrite kaupa). Kui õpilastele on
antud ülesanne varem teada — retsen-
seerida filmi sellest või teisest aspek-
tist, on nad detaile rohkem märganud.

Filmiõpetuses tuleb lähtuda ekraani-
loomingust, mida väärtustatakse kunsti-
teosena. Alustada ei tuleks aga mitte
filmiklassikast, mille sügavam mõistmine
eeldab mitmekülgsemaid eelteadmisi
ning küpsemat mõtlemisvõimet, vaid
tänapäevast, mis sisaldab rohkem noori
erutavaid probleeme, seega on nendele
vastuvõetavam.

Kui õpilase kujutlusvõime on suhteli-
selt nõrgalt arenenud, assotsiatsioonidki
on puhtmõistuslikud, jääb teose emot-
sionaalne tonaalsus suuresti tabamata.
Teose ratsionaalset külge võib küll sel-
line vaataja haarata, kuid esteetilised
hinnangud jäävad pinnaliseks ja kitsaks,
nende õigsuses aga ollakse tingimusteta
veendunud.

III. Režiistsenaarium on üks loometöö
vorme, mis on jõukohane ja huvitav nii
kesk- kui ka vanema astme õpilasele. Ei
nõua see õpetajalt eriti pikka selgitust
ega erialaseid teadmisi. Enne ülesande
juurde asumist tuleks anda kaadrite
mõisted, erinevad plaanid, kaamera lii-

kumisviisid, rakurss ja mõned stsenaariumi põhinõuded (väljenduslikkus, lafoonilisus). Küll aga aktiveerib režii- stsenaariumi koostamine õpilase fantaasiat, arendab ta kujutusvõimet, sunnib otsima loo mõtet (3, lk. 39—46).

IV. Fotoetüüdid lubavad, kasutades montaažiprintsiipe, luua eri žanrites lugusid, mis on tõuke saanud pildireast, tõi küll, staatilisest. See on üks harjutusi audiovisuaalse kujundi mõistmiseks, assotsiatiivseks mõtlemiseks kui filmipoetika mõistmise eelduseks.

V. Filmipropaganda vitriini täidavad vanemate klasside õpilased, kuid selle analüüsist võtavad osa ka nooremad. Hindamisel lähtutakse järgmistest kriteeriumidest: avaldatud materjalide aktuaalsus, ideelis-kunstiline tase, veenvus, saadav informatsioonihulk ja kujundus. Sellise analüüsi eesmärk on näitliku agitatsiooni nõuetega tutvumine, analüüsivõime arendamine.

Mõni sõna sisust. Olgu näiteid toodud Tallinna 22. keskkooli filmivitriini jaanuarikuu teisest numbrist (ilmumisagedus kaks korda kuus).

Põhiartikkel, mis tavaliselt käsitleb mõnd tähtpäeva, sündmust filmielus, oli pühendatud Mihhail Rommi 75. sünniaastapäevale (sünd. 24. jaanuaril). Selles vaadeldi tema loomingu põhietappe, nüüdisaja noortelegi tuttavaid filme «Tavaline fašism» ja «Ühe aasta üheksa päeva» ning anti eelinformatsiooni kuulsa režissööri peatselt ekraanidele jõudvast luigelaulust, s. o. 2-seerialisest dokumentaalfilmist «Ja siiski ma usun», mille viisid lõpule tema õpilased.

Viktoriinis antakse filmisõpradele 3 või 4 küsimust enesekontrolliks ja peamurdmiseks nii filmiajaloo kui ka praegusajast. Eeskuju on siin võetud ka V. Tõnso koostatud raamatust «500 küsimust filmikunstist» (7). Igas järgmises numbris ilmuvad ka eelmistes esitatud küsimuste õiged vastused.

Kolmandaks. Toimub TV filmi- ja kunstihariduslike saadete reklaam, nagu «Portreed», mängufilmide kommentaar, «Stoppkaader», «Ars longa» jms. Kuu viimases TV lehes avaldatakse mängufilmide nimistu koos autorite, studio ja

valmimisaasta märkimisega. Parimate vastu huvi äratamiseks peatatakse nendel, antakse veidi laiendatud informatsiooni autorite kohta. Tähelepanu orbiidis on filmiklassika, mille ainsaks vaatamiskohaks meie vabariigi filmihuvilisele on kahjuks televisioon. Näiteks veebruaril esimesel poolel oli, mida propageerida: rež. V. Pudovkini «Sankt-Peterburgi lõpp», V. Žalakievičuse «Avarii», P. Aksjonovi «Siis ma ütlesin ei», M. Rommi «Ühe aasta üheksa päeva».

Et filmipropaganda vitriin kutsuks ja veenaks, ei tohiks kirjutised olla pikad. Mõõdukalt olgu pildimaterjali, kujundus olgu reklaamile omane — maitsekas, kuid ligimeelitat.

VI. Referaatide koostamine nõuab õpilaselt oskust iseseisvalt töötada kirjandusega, tihti venekeelsega. Nii süvenevad teadmised, areneb keeleoskus ja, muidugi vastava juhendamise korral, ka referaadile esitatavate nõuete, kasutatud kirjanduse viitetechnika omaksvõtmine, millega pärast üldhariduskooli tuleb inimestel kokku puutuda. Teemade andmisel on silmas peetud nii fakultatiivkursuse programmi kui ka seda, mis on kirjandusõpetuse lisas. Nii on valminud referaadid filmikunsti väljendusvahendite, NSV Liidu filmistuudiot, stsenaaristi, režissööri, operaatori, kunstniku ja näitlejatöö, kombineeritud võtete, värvidramaturgia, filmikunsti liikide ja žanrite, filmipoetika, rahvusvaheliste filmifestivalide, ekraniseeringute, filmilehiniana, Nõukogude Eesti filmikunsti, olulisemate suundade ja voolude kohta 40—70-ndate aastate filmikunstis jms.

Koolis tegutseb noorte lektorite grupp. Tavaliselt algab lektori «karjäär» oma klassi ees, kus talle on eelnevalt määratud oponent, kes tutvub juba varem referaadiga ning annab nii tööle kui ka esinemisele põhjendatud hinnangu. Parimad 9.—11. klasside lektorid esinevad 5.—8. klassidele, kui õpitakse kirjandusprogrammi kuuluvaid filmiõpetuse küsimusi. Abonementlektoriumides pioneerikino üritustel on esinemised juba koolidevahelise auditooriumi ees. Õiguse esineda filmikonverentsil, mis toimub

kevadpoolaastal, saavad parimad oraatorid. Näiteks toimus 1974/75. õppeaastal konverents teemal «35 aastat vennalikus peres», pühendatud Eesti NSV 35. aastapäevale. Kanti ette järgmised referaadid: «Meie kodumaa minevik ja tänapäev dokumentalistide pilgu läbi», ««Lenfilmi» abi Nõukogude Eesti filmikunsti arendamisel», «Nõukogude Eesti multifilm eile ja täna», «Kunstimaitsest ja filmikultuurist meie koduvabariigis». Vaadati dokumentaalfilme «Pööripäev» ja «Emissarid», multifilme «Kilplased» ja «Verine John», mängufilmi «Juuni-kuupäevad» ja fragmente illustreerimaks ettekannet kunstimaitses ja filmikultuurist.

VII. Kirjandusabonemendid on Tallinna õpetajate ja kooliõpilaste hulgas küllalt suure poolehoidu võitnud. Koolide koostöö on võimaldanud neid koostada väga konkreetse adressaadi jaoks. Nii on filmi- ja kirjandusõpetajate koostööna valminud 5.—11. klassidele igale eraldi programmi nõudeid arvestavad abonemendid. Mõningaid raskusi on tekitanud küll mitmete koopiaste puudumine vabariiklikus filmifondis, nagu «Jevgeni Onegin», «Surnud hinged», «Ülesküntud uudismaa» jt. Aeg-ajalt saab filmilaenu korduskoopiaid, mis olukorda veidi leevendab. Nii saabusid 1975. aastal väga vajalikud filmid «Inimese saatus» (rež. S. Bondartšuk), «Vaikne Don» (rež. S. Gerassimov) ja «Põrgupõhja uus Vanapagan» (rež-d G. Kromanov ja J. Müür).

Näiteks olgu siinkohal 11. klasside kirjandusabonement, mille üritused toimuvad kord kuus ja pisut enne kirjandusteose analüüsi juurde asumist.

1. W. Shakespeare'i «Hamlet» (rež. G. Kozintsev), 2. M. Gorki «Ema» (rež. V. Pudovkin), 3. M. Šolohhovi «Nad võitlesid kodumaa eest» (rež. S. Bondartšuk), 4. A. Hindi «Tuulise ranna» viimase osa ekraniseering «Gladiator» (rež. V. Käsper), 5. M. Soosaare film «Kihnu naine», 6. Dokumentaalfilm «Juhan Smuul» ja J. Smuuli «Kihnu Jõnni» ekraniseering «Metskapten» (rež. K. Komissarov).

Filmiharidus peab selle eest hea seis-

ma, et ekraan ei asendaks õpilasele raamatut kui teadmise ja kunstilise elamuse allikat, kuid filmi ei tohi muuta ka kirjandusteose illustratsiooniks. Kui näidata filmi enne kirjandusteose analüüsi, võib täheldada, et osa õpilasi ei loegi raamatut, vaid püüab «aega kokku hoida». Piirdub õpetaja aga ainult filmi süžee analüüsiga, ilma selle kunstispetsiifilistele iseärasustele tähelepanu juhtimata, olemegi ekraaniteose kirjandusliku algallika illustratsiooniks muutnud. Ekraniseerimise sõlmprobleemidega tutvumine võimaldaks kirjandusõpetajal seda ohtu vältida (6).

Eesti NSV Kinokomitee kolleegiumi, Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi ja ELKNÜ Keskkomitee büroo ühine otsus 5./26. novembrist 1975. a. kohustab haridus-, komsomoli- ja kinotöötajaid tõsiselt parandama ja täiustama tööd laste ja noorsoo ideelis-kõlblisel kasvatamisel filmikunsti oskusliku kasutamise teel.

Teineteist mõistes ja austades võiksid kaks kunstiharu, üks vanade traditsioonidega, teine suhteliselt väga noor — kirjandus ja filmikunst — arendada sõbralikku koostööd, rikastades teineteist uute töövormidega — harmooniliselt arenenud isiksuse kujundamise eesmärgil.

Kirjandus

1. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tallinn, «Eesti Raamat», 1976.
2. Информационный бюллетень комиссии по международным связям № 75. Москва, 1975.
3. L. Raudsepp, Režiistsenaarium kui filmiõpetuslik töövorm. Nõukogude pedagoogika ja kool. XIV. Tallinn, 1976.
4. Основы киноискусства школьникам. Под редакцией канд-та пед. наук А. С. Строевой, В. Н. Максимова. Москва, «Педагогика», 1974.
5. Teatri- ja filmiõpetuse teaduslik-metoodilise konverentsi materjalid. Tartus 30. nov. — 2. dets. 1972. Tallinn, 1972.
6. V. Tobro, Kirjandus ja film. Tallinn, «Eesti Raamat», 1972.
7. V. Tõnso, 500 küsimust filmikunstist. Tallinn, «Eesti Raamat», 1975.

TEMAATILISE JONISTAMISE DIAGNOOSIVAST FUNKTSIOONIST

LEO TÖNISSON,
Tallinna 24. keskkooli
õpetaja

Loomeaktis põimuvad keerukais seoses nii intellektuaalne kui ka emotsionaalne faktor, seda teesi arendas veenvalt L. Vögotski ühenduses laste kunstilise tegevusega (5, lk. 17). Seepärast tuleb kunstõpetust koolides pidada tähtsaks vahendiks loovvõimelise ühiskonnaliikme kasvatamisel. Kunstõpetust ei tule käsitada üksnes kujutamisoskuse ja kunstiteadmiste õpetamisena, olulisem on emotsionaalse ja intellektuaalse integratsioon kujutavas tegevuses. Seesuguselt eesmärgistatav kunstõpetus ei saa olla suletud süsteem, vaid seondub kirjanduse, muusika ja tööõpetusega selle tarbekunstilises suunitluses. Süsteemsuse taotlus on nüüdisaegse esteetilise kasvatuse orientatsioon. Kunstilise tegevuse eri aspektide liitmine avardab esteetilist tunnetust ja rikastab loomelise eneseteostuse võimalusi. Sel viisil suunatud tööd väljendavad adekvaatsemalt laste sisemaailma — tundeid ja arenguvajadusi.

1. Õpilaste kujutusprotsesside suunamist ja nende jälgimist võimaldab eriti

temaatiline, motivatsiooni arvestav joonistamine. Niiviisi suunitletud joonistamine-maalimine annab usaldusväärset töömaterjali autori enda analüüsimeks. Selle poolest on lapse joonistus ligilähedane kirjandile, erinedes oluliselt vaid vormikeelelt. Seda muidugi juhul, kui kirjand tähendab kirjutajale eneseteostuslikku akti, mõttelis-emotsionaalset väljendumist, mille all mõtleme erinevate nähtuste kajastusi, mälestuste, tähelepanekute, seniste elukogemuste ning muljete subjektiivset peegeldust (3, lk. 30).

Nagu kirjandid, annavad ka temaatilised kompositsioonid arvestatavat informatsiooni õpilaste kohta. Joonistuste kaudu saadava informatsiooni toesust on põhjust pidada mõneti isegi usaldusväärsemaks, kui seda võimaldab kirjand. Sõnaliselt tekstis kasutatakse sagedamini mõtteskeemi ja eeskujude, kas või selleks, et «projekteerida» hinnet. Ka kunstõpetuses võib õpetaja autoritaarne hoiak sisendada mõtet väljastpoolt, kuid mitte sel määral. «Amortisatsiooniks» on kunstikeele spetsiifika: joonistuskeele kujundid pole nii kindlalt normeeritavad, lapsed tulevad graafilised kujundid spontaanselt. Nad püüavad väljendada maksimaalse suutlikkusega, eneseavaldamise tarbest juhitud, joonistavad omaenda sümbolite keeles, oskamata neid kohandada teiste mõtetele. Eriti nooremas astmes on laste joonistused siirad, vahetud ja eelkõige neile endile arusadaavad. Kui joonistuse mõte jääb teistele ebaselgeks, soostutakse meeleldi verbaalsete vahenditega selgitama. Laps loob iseseisva märkide tähenduse, arvestamata mingit kokkulepet vaatajaga. Märkid võivad olla küll matkitud, kuid saavad loometegevuses originaalse struktuuri ja muutuvad järgmistes joonistustes.

Laps püüab oma elamussisu kujutada jutustav-kirjeldavas laadis, kuid endale märkamatuks kodeerib ta töösse tervikuna omapoolse hinnangu ja suhtumuse. Vanemas kooliastmes teadlikustub vajadus luua ja suhelda teistega oma loometööde kaudu. Sümbolite süsteem muutub komplitseeritumaks, matkitakse

eeskujusid kunstiloomingu valdkonnast. Joonistuste-maalide tekst väljendab avaramalt ning detailsemalt tunnete ning suhtumusfääri. Detailrikkus ja laeelementide koosrakendamine omaloodutega muudab joonistus-graafiliste tööde dešifreerimise raskeks.

Kokku võttes võib temaatilise kompositsiooni võimalusi kunstiõpetuses vaadelda kui

- a) õpilaste kujutlusprotsesse aktiveerivat ning mõtetegevust arendavat protsessi;
- b) indiviidi eneseväljenduse akti, milles kujutlusprotsessid materialiseeruvad graafiliselt kujundeis;
- c) tagasisidet omandatud teadmiste ja oskustega nii kunstiõpetuse kui ka üldarengu tasandil;
- d) informatsiooniallikat õpilaste intellektuaalsest ning emotsionaalsest arengust.

2. Temaatilist joonistamist väärtustab mitte niivõrd kogetu reprodutseerimine kui kujutatava emotsionaalne hindamine. Milliste kujutamisevõtetega loov-ülesanne õpilasel paremini õnnestub, see oleneb tema võimete ja oskuste summast. Õpetaja lähtugu loova kujutlusvõime võimaliku ergutamise eesmärgist, eriti visuaalsete kujutluste rikastamisest, mis omakorda soodustab tähelepanu ja mõtlemistegevuse arendamist. Kujutavas tegevuses põimlevad olulised mõtteoperatsioonid — võrdlemine, üldistamine, analüüsimine, sünteesimine (6, lk. 59).

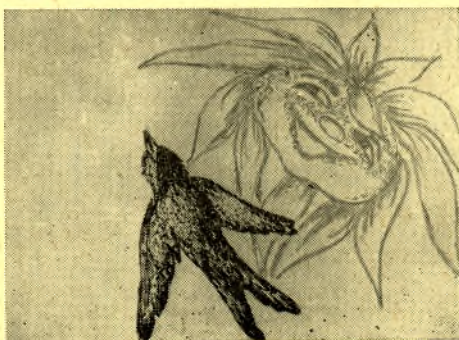
Joonistamisel on laps küllaltki pingsas mõtetegevuses, mis suunab ka tema käelist tegevust. Motoorse tegevuse füüsilise jõukulu on seejuures tühine, võrreldes vaimse tegevuse energiaga. Ometi ei väsi laps joonistades nii ruttu kui teoreetilist materjali omandades. Kui kunstiõpetuse tunnil eelneb intensiivne vaimne tegevus, täheldame õpilaste ilmset loidust, passiivset suhtumist. Kui õpilased on joonistamisse juba süvenenud, taandub passiivsus kiiresti, eriti elamuslikku eneseväljendust võimaldava ülesande puhul. Tunnist lahkuvad õpilased reibaste ja teotahtelistena, hoolimata sellest, et ülesande raskusaste nõudis omajagu energiat.

5. ja 6. kl. korraldatud katse produktiivset ja reproduktiivset tegevust nõudva ülesandega lubab eeltoodud empiiriliselt tähelepanekut kinnitada. Mõlemas klassis anti ülesanne eelnevalt kavandada ja seejärel joonistada ning värvida õnnitluskaart riiklikuks tähtpäevaks. Õpilased kujundasid kaardid, sõltuvalt oma suutlikkusest, erinevate tulemustega. Tööd hinnati, kuid tulemusi õpilastele ei teatatud. Järgmisel tunnil anti kummaski klassis ühele rühmale (nimekirjast pooltele) uus ülesanne — kujundada eri tehnikas kaart teiseks tähtpäevaks. Kontrollrühma kuuluvad ülejäänud õpilased pidid esimesel tunnil tehtud kaardi järgi valmistama veel ühe täpselt samasuguse.

Vaatlusandmed tunni lõpul kinnitasid, et katserühmade õpilased olid teistega võrreldes reipamad, energilisemad. Hinnete suhtes kujunesid resultaadid selgesti esimeste rühmade kasuks (vt. joonistus 1). Kontrollrühmade hinded olid mõnevõrra madalamad eelmises tunnis sooritatud töö hinnetest. Järeldus: loov-ülesandes suhtutakse suurema kreaatiivsusega, millel on kasvavale organismile vaimset energiat taastav funktsioon. Mehaanilise tööga piirduv ülesanne kasvatab küll tahtemadusi, ent ei rahulda emotsionaalse ja vaimse arengu vajadusi. Katse toimus mõlemas klassis ühesugustes tingimustes.

Et kunstiõpetuse tunnid olid nädala teisel päeval viimased, polnud võimalik jälgida vaimset vastuvõtlikkust kunstiõpetusele järgnevas ainetunnis.

Joonistus 1.



Õpilaste huvitatus temaatilise kompositsiooni ülesannetest tuleneb kirjeldatud katse tulemustest. Igale uuele teemale joonistamine või maalimine pakub lastele huvi kui asendamatu võimalus loomiseks, eneseväljendamiseks. Elamusi väljendamine graafilis-maalilistes kujundites on iga lapse loomupärane vajadus, mida kasvatuslikult on vaja õigeaegselt suunata.

3. 5.—8. kl. õpilastele esitati küsimustik selgitamaks, millist kujundilist sümbolikat nad antud teemale joonistamisel kasutavad. Anketeerimisega taotleti analüüsida joonistusi lähtuvalt õpilaste mõttekäigust, nende teostuslikest kavatsustest. Ankeedi 15 küsimusele vastasid 85 õpilast. Õpilastelt nõuti kirjalikke vastuseid selle kohta, kuidas nad väljendavad oma elamusi, tundeid ja mõtteid joonistades (A) ja maalides (B).

Küsimusele, kuidas kujutada rõõmu ja head tuju, vastas suurem osa õpilasi: rõõmsate, naeratavate inimfiguuridega, kes on elavas liikumises, hoogsas tege-

Joonistus 2.



vuses; sümboliseks peeti ka lilli, päikest, pilvitut taevast. Maali puhul rõhutati erksaid värvitoone, nimetati heledate ja soojade värvuste tuju heastavat toimet.

Joonistus 3.



Põhjalikumalt käsitleti vastustes värvuste osa kui töö peamist häälestajat. Kurbuse ja halva tuju väljendamine toimub ankeetvastuste põhjal süngete, tumedate, eriti aga tuhmide värvuste kaudu, kusjuures lisatakse ilmestuslikke elemente (noruspäi, nuttes jne.). Figuuride dünaamikat välditakse: kehahoid on staatiline, liikumine vähene või puudub üldse. Emotsionaalset suhtumist väljendatakse näoilme (naeratav, lõbus, ilus jne.), figuuride rõivastuse ning abistava tegevuse kaudu. Tendentsina püütakse kujutada head inimest (vt. joonistused 2, 6, 7).

Kurjuse ja pahasooikkuse sünonüümideks on «inetud, vihast õhetavad näod, kes vaatavad altkulmu, halba joonistades halveneb tuju silmapilkselt» (õpilane K.). Kurjust väljendavad selged sümbolid: tigidad silmad, kortsus kulmud, rusikas käed; jõulised madala otsmikuga figuurid tülitsemas, kedagi löömas jne. Värvustest valitsevad tumedad, sünged toonid. Positiivset emotsionaalsust väljendavate sümbolitega kujutatakse peale inimfiguuride ka floorat ja faunat. Tundmuste negatiivne poolus seondub peaaegu erandita inimese paheliste tegudega; motiivina kuulub siia ka hoolimatus kaaslaste ja ümbritseva keskkonna suhtes.

Eelnevale põhineval analoogial toimub ka sõbra ja vaenlase kujutamine. See-

juures kehastub sõber figuuris korralliku, energilise, lõbusa ja eelkõige ilusa lapsena, kes joonistuses nihutatakse esiplaanile, enda kujutise kõrvale. Vihamest kujutatakse muidugi kõiges vastandlikult.

Unistuste ja soovunelmate sümboliks on kõigepealt üle maali pinna harmoneerivad värvused. Tegelikkuse tahtlik ilustamine ning fantastilised kujundid suurendavad unelmate väljendusrikkust, kusjuures sümboli konkreetsust ei osata täpselt kirjeldada, sest unelm ise on olemuselt ebamäärane. Vastustes pakutakse välja uduvinet, unistavat figuuri jne.

Erilise tähenduse annavad lapsed päikese kujutamisele. Vastuseist ilmneb, et päike on meeleolu ja tunnete kujundaja, mis muudab ka joonistuse rõõmsamaks, «sisendab endalegi soojust ning rõõmu joonistamisel» (õpilane A.). Päikesele omistatakse sõpruse, headuse, rahu ja eelkõige vabaduse tähendust; temas nähakse kõige elava sümbolit. Seepärast püütakse päikesele värvidega erilist sära ja ilu ning ka rohkem pinda anda.

6. kl. õpilane J. kujutas joonistuses «See ei unune» ennast mootorrattasõitu õppimas, joonistuse looduslikus taustas domineeris taevavõlvil särav päike. Küsimusele, milline tähendus on päikesel, vastas õpilane: päikesesoojas oli sõidu õppimisel sootuks teine mõnu. (Joonistus 3.) Kalapüügipiltides domineerib samuti päike: suure kala ootel tahetakse olla päikesesoojas. 5. kl. õpilane T. joonistas teemal «See ei unune», kuidas ta kaitses kanu kulli eest. Dramaatilisse kompositsiooni on toodud päike taevavõlvil. Opi-

Joonistus 4.

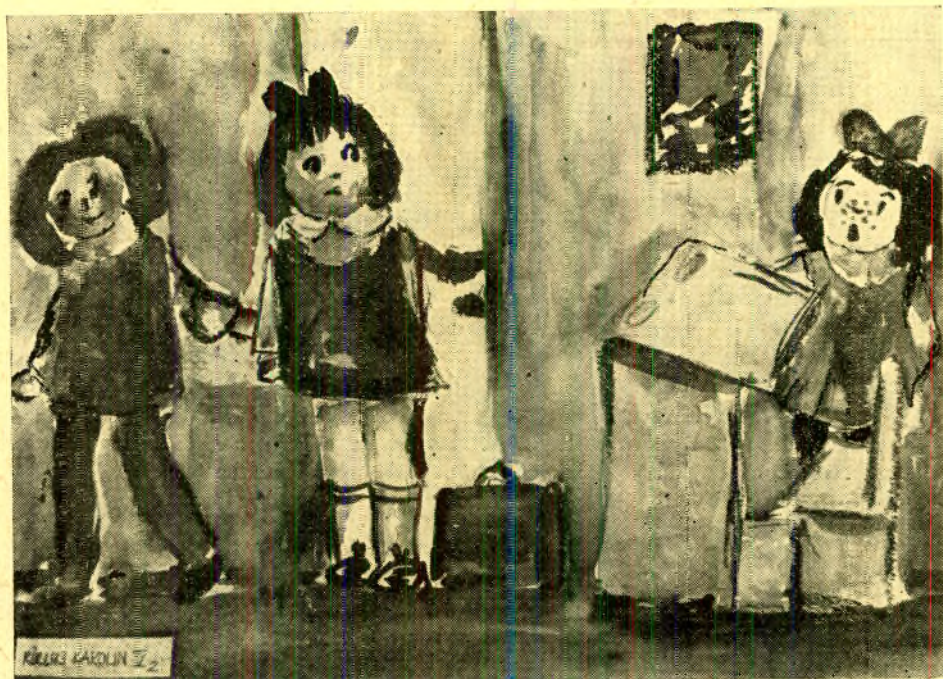


lane selgitas: «Päike väljendab minu rõõmu, et jõudsin tibudele õigel ajal appi.» (Joon. 4.) Päikese kõrval on enam kasutatavaid sümbolaid lilled, mida semantiliselt tõlgitsetakse mitmeti, kuid koondtähendusena — positiivselt (sõprus, rõõm, ilu, austus, armastus). Lilled on ka kevade ja looduskaitse tähistajad. Joonistusel kujutavad lapsed lilli enamasti lihtsustatud konfiguratsioonis, semantiline aktsent on neude paigutusest pildil. Lilled maastiku esiplaanil või elamu kõrval (pargis, siseruumis jne.) on dekoratiivses, ilu rõhutavas funktsioonis; lilled rõhutatult esiplaanil (kujutamistähtsusest võrdsustatud põhiobjektiga, peategelasega) osutavad autori ergastatud tundeelule, pulbitsevale sise-maailmale. (Joonistus 5.)

Joonistus 5.



Nendes näidetes ilmneb kaks kujutamistendentsi, kaks eri esteetilis-emotsionaalset hoiakut. Näiteks täheldame päikese kujutamises selgesti ratsionaalset ja emotsionaalset aktsenti (vt. joonistus 3): ratsionaalsest õpetamislaadist mõjustatud ning kodus kasvatuses pragmaatiliselt suunatud lapsed käsitlevad päikest kui esemelist kompositsioonelementi, mille kettasõõr ja kiirtejooned organiseerivad joonistuspinna; emotsio-



naalne laps väljendab päikese kaudu oma elamussisu spontaanselt ja nende töödes saab päike sisu (konteksti) koostisosaks. Seesama kehtib lilledel kujutamises.

4., 5. ja 6. kl. õpilaste kujutatavate tööde ja samale teemale kirjutatud (samast motiivist lähtuvate) kirjandite võrdlev analüüs ekspertmeetodi alusel osutas arvamuste kokkulangevusele tööde esteetilis-eetilise taseme ja emotsionaalse toonuse hindamisel (4, lk. 98—110). Õpilastele pakuvad huvi ja rahuldust niihästi konkreetsele teemale joonistatud kui ka dekoratiivsed loometööd, kui need võimaldavad väljendada elamussisu. Panime tähele, et emotsioone ja mõtetegevust integreerib kõige paremini probleemset esitatud ülesanne, mis nõuab analüüsivat-sünteesilist mõtetegevust koos emotsionaalse ja loomelise suhtumisega töösse.

Meie katsete tulemuste põhjal osutuvad 5. ja 6. kl. kõige tulemusrikkamaks järgmised teemad: «See ei unune» (tugeva emotsionaalse pingega tööd); «Ta

on mulle eeskujuks» (eetilised arusaamad); «Tahaksin olla temasarnane» (eetilis-esteetilised hoiakud); «Millest mõtleb igavene tuli» ja «Olgu jääv meile päike» (ideelis-eetilised hoiakud). Siin on nimetatud vaid üksiknäited, temaatika ja teemade varieerimisvõimalused on praktiliselt piiramatud. Tähtis on, et teema sõnaline formuleering vastaks ülesande sisulistele nõuetele ja oleks üheselt mõistetav. (Joonistus 7.) Kujutamises ülesande selguse ja arusaadavuse huvides tuleks teema (resp. selles sisalduv probleem) eelnevalt avada, kuid seesuguselt, et igale õpilasele jääks võimalus eneseteostuslikuks kujutamiseks. Teisiti öeldes: klassi ei tohi suunata ühele mõtte- ja kujutamismudelile, seega tuleb probleemi (teema) avamist käsitleda kõige üldisema orientatsiooni andmisena. Häid tulemusi ja huvitavat võrdlusmaterjali annab samal teemal (motiivil) joonistamine-maalimine ning kirjandi kirjutamine. Kirjand on kujutava tegevuse edasiarendamine ja täiendamine (tegelased, tegevus, tegevuskoht

graafilistes kujundites ja sõnalisel väljenduses).

5. Kunstiõpetuse meetodika keskseid probleeme on õpetaja hinnanguline otsustus tööde kohta, kusjuures hinnangus peaks väljenduma nii õpetuslik kui ka kasvatuslik aspekt. Paraku alahinnatakse tihti peale joonistuste sisulist külge, enamasti lähtutakse esmasest muljest, mille kujundavad peamiselt meeldiv koloriit ja tegevuse dünaamiline kujutamine. Märkamata jääb aga detailide olemasolu ja nende paigutus joonistusel. Ent detailid võivad õpilase esteetilise tunnetuse väljendajaina vägagi kõnekad olla ja mitte ainult tegelaste karakteriseerimises, vaid ka sündmuste kujutamises. (Joonistus 6.) Esimesel pilgul tühistena näivad elemendid aitavad peamist esile tõsta, seosed nende vahel mõjutavad olulise mõtte väljatoomist. Joonistuse tervikteksti jälgimine annab tõepäraselt informatsiooni autori kujutusprotsessist, tema sisemaailma erksusest ja arengust.

Joonistus 7.



Õpilaste kujutusmaailm väljendub kasutatud sümbolites, millesse on kodeeritud joonistuslikku teksti salvestatud mõttekäik. Eetiliste hoiakute dešifreerimisel on näiteks oluline jälgida tegevuse iseloomu, tegelasi ja nende ilmestatust. Sümbolite tähendust tundes on võimalik tungida laste sisemaailma mõistmaks seda, mis suunas, milliste arenguliste väärtuste ja puudujääkidega toimub isiksuse kujunemise protsess.

Õpilaste joonistuste hindamisel ekspertmeetodi alusel ilmnes, et esmase mulje põhjal antud hinnang ei ole vajalikult objektiivne (1, lk. 72; 2, lk. 87).

Põhjalikum analüüs etteantud kriteeriumide alusel (mis peavad olema vabad hindamist suunavast tendentsist) andis palju kokkulangevamat hindamisresultaadi. Selgus, et analüüsiva hindamise puhul väärtustub enam joonistuse sisuline külg, mis oluliselt mõjutab ka hinnet. Selline hinne mõõdab peale õpitut teadmiste-oskuste ka kujutamislõõgikat ja emotsioonide struktuuri. Lapsele on niisugune hinne (või üheaegselt kaks hinnet: üks teadmiste-oskuste ja teine mõttesisu eest) arusaadavam kui muljeline, sageli vaid välist efekti või vastupidi — kätteõpitud oskuste ainuarvestamist registreeriv hinne. Seda seisukohta kinnitab 5.—7. kl. õpilaste ankeetküsitlus hinde mõistetavuse kohta. Selgus, et õpilased hindavad eakaaslaste töid valdavamalt sisulisest küljest, s. o. loevad joonistusliku teksti sümbolikat; neid samu töid hindasid õpetajad rohkem vormitunnuste alusel.

Tunnetuslik-loomingulisel printsiibil baseeruv kunstõpetus pakub sotsiaalselt aktiivse ja mitmekülgsest arenenud isiksuse kujundamiseks eelseid, mille kasutamata jätmine vaesestaks oluliselt kogu õppe-kasvatuslikku protsessi. Kogenumad kunstõpetajad tajuvad õpilaste joonistuste kaudu neid arenguvõimalusi, mida pakub õigesti orienteeritud kunstõpetus, samuti kui pidurdusi häirete korral kunstõpetuse meetodikas ja praktikas. Õpilastööde meetodikindel analüüs rõhuasetusega tööde sisule ning sisu ja väljendusvahendite kooskõlale annab tõsiselt arvestatavat materjali

õpilaste individuaalsete erinevuste, nende sisemaailma ja arengutendentsi diagnoosimiseks. Sellest informatsioonist tohiks olla olulist tuge klassijuhatajale õpilaste kasvatusprobleemide lahendamisel.

Kujutava loometegevuse kaudu kasvatame lapsi vaimselt rikkamaks ja kõlbeliselt täiuslikumaks (kunsti kasvatuslikult negatiivsest toimest ei räägi ükski erialane allikmaterjal). Ühtaegu on kunstiõpetuse resultaadid (õpilaste tööd) õpilase arengut ja isiksust diagnoosiva väärtusega. Nende kahe aspekti lähendamises ja meetoodilises mõtestamises kätkeb kunstiõpetuse olulisemaid arengusuundi.

Kirjandus

1. T. Lepiksaar, Õpilaste kujutavate tööde hindamisest. «Nõukogude pedagoogika ja kool». XIV. Tln., 1976.
2. L. Tõnisson, Esteetilis-emotsionaalne faktor õpilaste kujutavates töödes. «Nõukogude pedagoogika ja kool». XIV. Tln., 1976.
3. L. Villand, Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. «Valgus», Tln., 1975.
4. С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. Экспертные оценки. «Наука», М., 1973.
5. Л. С. Выготский. Воображение и творчество в детском возрасте. «Просвещение», М., 1967.
6. Г. В. Лабунская. Изобразительное творчество детей. «Просвещение», М., 1965.

MUUSIKA JA KUNSTI SEOSTAMINE TEISTE ÕPPEAINETEGA

EVALD TERAS, Kärdla keskkooli õpetaja

Kõigekülgsemalt arenenud inimene peab nägema meid ümbritsevas maailmas ilu, seda tunnetama, mõistma, sellest osa saama.

Eks peitu ju ilu harmooniliselt arenenud inimeses, tema liikumises, matemaatiliste valemite ja võrrandite ranguses ja täpsuses, looduse vormide mitmekesisuses, keemia ja füüsika seadustes, tehniliste vormide korrapärasuses jm.

Igal pool leidub ilu, on ainult tarvis see avastada ja õpilastele kättesaadavaks teha.

See ongi õpetaja ülesanne: oma aine professionaalse esitamise kaudu õpetada kasvandikke mõistma meid ümbritsevat ilu. Esteetiliselt kasvatama ei pea üksnes kirjandus-, kunsti- ja muusikaõpetajad, vaid seda saavad teha kõikide ainete õpetajad. Igaüks leiab selleks oma tee ja vahendid.

Tahvlijoonist, raamatupilti, illustratsiooni, fotot, katkendit mõnest ilukirjandusteosest, anekdooti, kunstiteose reproduktsiooni kasutab enamik õpetajaist. Ent väga harva või üldsegi mitte on tunnis saatematerjaliks muusika. Ometi on selleks suured võimalused. Muusika annab tunnile palju juurde ja aitab kaasa esteetilisemale kasvatusel.

* 1975. a. pedagoogiliste loengute ettekanne.

Muusika- ja kunstiteoseid olen tundides kasutanud võrdlemisi sageli. Alljärgnevalt põgusalt sellest, kuidas olen muusikat ja kunsti kasutanud tunni efektiivsuse ja emotsionaalsuse tõstmiseks ning mitmesuguste kasvatuslike eesmärkide saavutamiseks.

Kunstiteos (kättesaadavamalt reprodutsioon), muusikapala või ka mis tahes näitlik vahend, juhul kui ta pole mingi vana ajaloolise väärtusega ese, olgu väliselt ja tehniliselt laitmatu. Rebenenud äärtega, katkine ja määrdunud pilt, ragisev ja kähisev plaat mõjub vastupidiselt sellele, mida tahame saavutada.

Et õpetan koolis laulmist, joonistamist, ajalugu, kunstiajalugu, siis on katsetused ja tähelepanekud esmajoones nendest ainetundidest. Küll aga arvan, et muusikat ja kunsti on võimalik (muidugi kui seda tarvilikuks peetakse ja ta õpetatava aine juurde sobib) lülitada peaaegu kõikidesse ainetundidesse. See peab ainult tunni teemaga seostuma, seda täiendama, illustreerima või süvendama, peab aitama seda või teist ainelõiku vajalikult esile tõsta.

Kõike seda, mida olen aastate jooksul kasutanud, pole võimalik ega tarvilikki nimetada, seepärast lisan ainult mõned näited.

Esitavad muusikapalad olen valinud suhteliselt lihtsad ja populaarset laadi, mis oleksid kõigile arusaadavad. Muidugi on silmas peetud pala kasvatuslikku väärtust, see pole mõeldud ainult illustratsiooniks.

Muusika lülitamisel teise ainetundi on veel ka see eesmärk, et tutvustada õpilastele senisest rohkem klassikalist muusikat.

Muusikat olen kasutanud järgmiselt:

1) foonina mõne suure teema juurde, näiteks romantismi üldisloomustuse puhul (kunstiajalugu);

2) illustratsioonina konkreetse teema või alateema juurde, näiteks «Marseljees» Prantsuse kodanliku revolutsiooni käsitlemisel;

3) seletuse või jutustuse asemel, s. t. fakti, sündmust või pilti ei seleta, vaid seda teeb muusika; näiteks A. Adamsoni teose «Kunstniku uinuv tütreke» juurde J. Brahmi «Hällilaul».

Ajaloos on enamasti igas klassis nn. kultuuriteemad, kus on nimetatud ka mõned heliloojad. Oleks kurjast, kui ei tooks selle

või teise helilooja kohta kas või kõige pise- matki muusikanäidet.

8. klassi ajaloo programmi järgi tuleb juttu teha Bachist, Beethovenist, Chopinist, Mozartist.

Beethovenilt võiks näiteks olla katkend 3., 5. või 9. sümfooniast. Ajalootunnis ter- vet suurteost või ka teose osa kuulata ei jõua ja pole arvatavasti vajagi — selleks on muusikatunnid. Aga neidsamu Beetho- veni sümfooniaid, sonaate, avamänge võib edukalt kasutada XVIII—XIX saj. revolutsioonisündmuste juures. On ju vabadusidee Beethoveni loomingus peamisi.

Chopinilt võiks kuulata «Revolutsiooni etüüdi» või «Poloneesi A-duur».

Ja miks mitte kasutada «Revolutsiooni etüüdi» Poola 1830. a. ülestõusu käsitlemisel täiendusmaterjalina, sest nimetatud teos just selle sündmuse mõjul loodud ongi.

Rääkides 1869. a. esimesest eesti üldlaulu- peost, ei tohiks esitamata jääda vähemalt üks neist kahest eesti laulust, mis olid peo- kavas: A. Kunileidi «Mu isamaa on minu arm» ja «Sind surmani» (L. Koidula sõnad).

4. klassi ajaloo kursust alustatakse vestlu- sega kodust ja kodumaast. Teemat võiks alustada lauluga. Näiteks: A. Kiis «Mu ko- duke on tilluke»; eesti rv. «Vaikne kena kohakene»; I. Dunajevski «Suur ja lai on maa»; V. Basner «Saab alguse millest me kodumaa» jt. See muudab tunni huvitava- maks ja elavamaks.

Käsitledes teemat «Riigi sümbolid lipp, vapp, hümn», kasutan tunnis hünni, unu- tamata selle juurde kuuluvat rituaalikat.

Suurest Prantsuse revolutsioonist jutusta- des räägitakse tavaliselt «Marseljeesi» auto- rist, kuidas ta laulu löi, kuidas laul levis, milline tähtsus sellel oli ja on — aga laul ise jääb enamasti tunnis kuulmata. Ometi on «Marseljeesil» väga suur tähtsus: ta on selle revolutsiooni, selle ajastu sümbol, tema mõju avaldub paljudes tolle aja helitöodes.

Sellised teemad, mis otse nõuavad muu- sika toomist tundi, on näiteks 1905. a. revo- lutsioon, V. I. Lenini tegevus, Suur Sotsia- listlik Oktoobrirevolutsioon, Koduõda, Suur Isamaasõda, rahuliikumine tänapäeval, NLKP ja ULKNU.

Olen nende teemade puhul kasutanud revolutsioonilisi laule ning sümfoonilist muusikat, laule V. I. Leninist ja Kommu-

nistlikust Parteist, laule komsomolist jm. Sümfoonilistest teostest näiteks: D. Šostakovitši sümfooniad — nr. 7 «Leningradi sümfoonia», nr. 11 «1905», nr. 12 «1917», A. Kapi sümfoonia nr. 4 «Noorte sümfoonia», D. Kabalevski «Viulikontsert» (pühendatud noortele) jt. Nimetatud teemadel on loodud oope-reid ja ballette, vaja ainult neid otsida ja kasutada.

Rääkides Suurest Sotsialistlikust Oktoob-rirevolutsioonist, kasutab enamik õpetajaid John Reedi teost «10 päeva, mis vapustasid maailma». Leheküljel 139 räägitakse «Internatsionaali» ja «Leinamarsi» laulmi- sest. Kindlasti saavutab tund veelgi suurema emotsionaalsuse, kui need laulud esitame.

Rääkides NLKP-st, tema loomisest, tege- vusest ja tähtsusest, võiks seda seostada muusikaga. Näiteks V. Muradeli «Partei meid juhib», E. Kapi «Lenini partei» jt. Neil lau- ludel on suur kasvatuslik väärtus.

Muusikat on ka paljude teiste ajalootee- made kohta: Mahtra sõda, Jüriöö ülestõus, Jäälahing, XIII saj. eestlaste vabadusvõitlus, Stepan Razini ülestõus, Jermaki Siberi sõja- käik, 1812. a. isamaasõda, Dekabristide ülestõus, sotsialistlik ülesehitustöö, Vene- Jaapani sõda jm.

Veel üks näide. Ameerika Uhendriikide kodusõjast ja sellele eelnenud neegrite ras- kest olukorrast rääkides ei unustata peaaegu kunagi raamatut «Onu Tomi onnike». Aga et sellest ajast on ka ülikuulus Fosteri «Majake jõe kaldal», mis jutustab kaudselt neegrite müümisest, nende perekondade lõhkumisest, sobiks see teema juurde.

Sageli olen kasutanud muusikat **kunsti- ajaloo** tundides. Selleks on mitmed võima- lused. Muusika on olnud taustaks üldteema- dele, nagu barokk-kunst, romantism, vene XVIII saj. kunst, peredvižnikud, eesti kunst XIX—XX saj. vahetusel, Suure Isamaasõja teema kunstis jne.

Teemat saadab mingi populaarne teos vastava ajajärgu või stiili kohta. Kõige enam olen muusikat kasutanud üksikteose illustatsiooniks, selle täiendamiseks ja ise- loomustamiseks.

On olnud kunsti ja muusika seosele üles- ehitatud tunde ja tunnilõike. Sel juhul puu- dub enamasti sõnaline selgitus. Siin pole ma alati ajastutest ja stiilidest rangelt kinni pi-

danud, küll aga olen püüdnud arvestada meeleolu ja teose sisu.

Näited: Gooti arhitektuur — J. S. Bachi orelimuusika, A. Weizenberg «Ema» — G. Daniel «Millal maksan memme vaeva», A. Adamson «Russalka» — E. Kapp «Rus- salka», G. Reindorff «Sibeliuse Finlandia» — J. Sibelius «Finlandia», I. Levitan «Vladi- mirka» — revolutsiooniline laul «Päev loo- jumasa», I. Levitan «Kuldne sügis» — P. Tšaikovski «Oktoober», A. Adamson «L. Koi- dula» — G. Ernesaks «Mu isamaa on minu arm», J. Koort «Abikaasa portree» — E. Grieg «Sind armastan», A. Adamson «Uinuv tütreke» — J. Brahms «Hällilaul», N. Triik «J. Liiv» — G. Ernesaks «Lumi tuiskab», I. Levitan «Igavese rahu kohal» — G. F. Händel «Aaria», I. Levitan «Õhtukellad» — vene rl. «Õhtukellad», I. Repin «Burlakid Volgal» — vene rl. «Hei hoogul!», V. Suri- kov «Siberi alistamine Jermaki poolt» — vene rl. «Jermak», O. Kiprenski «Puškin» — M. Glinka «Ma meenutan üht kaunist het- ke», J. Koorti meeste portreed — M. Härma «Meeste laul».

Siin toodu on osa sellest, mida olen kasu- tanud. Kui tundi tuua veel katkendeid ilu- kirjandusteostest, saavad kokku kolm kunstiiliiki — muusika, kujutav kunst, kir- jandus — ja sellel peaks suurem mõju olema.

Ka **kunstiõpetuse tundides** olen kasutanud muusikat meeleolu loomiseks ja kasvatus- like eesmärkide saavutamiseks.

Me laseme õpilasi joonistada kevadest, sügisest, emast, kodust, matkadest, nääri- pühadest, mitmesugustest töödest, Nõukogu- de armeest, pioneeriorganisatsiooni tegev- sest jne. Miks mitte seostada teemat sobiva muusikapala või lauluga. Laule kõigest sel- lest on hulgaliselt, õpilased oskavad ja armastavad neid.

Lauluga võib tundi alustada, seda kasu- tada tunni muudes osades — eks see olene ainetunni ülesehitusest ja õpetaja leidlikku- sest. Tore ja tunniks vajalik meeleolu aga saavutatakse kindlasti ning suur on selle kasvatuslik väärtus. Näiteks teema «8. märts». Tuletame meelde emasid. Pildid emast: J. Köler «Ema», A. Weizenberg «Ema», K. Raud «Küünla valgel», A. Dürer «Ema käed». Siia sobivad laulud emast: M. Saar «Üks suu», M. Saar «Unustamatu

laul», G. Taniel «Millal maksan memme vaeva», eesti rl. «Vanaema helde, lahke», R. Hansen «Ema süda», M. Härma «Emale» jne.

Kunstiõpetuse tundides olen lasknud õpilasi joonistada muusikapala järgi. Valitud on siis enamasti programmiline lühipala, selgete konkreetsete kujunditega instrumentaalmuusika. (Näiteks C. Saint-Saëns «Luik», E. Grieg «Homniku meeleolu», E. Kapp «Kadriori kevadel», E. Kapp «Pioneeride-mitsuurilaste marss» jt.)

Olen katsetanud ka kindla programmita muusikapala järgi joonistamist — ja enamasti on õpilased tabanud teose meeleolu ja iseloomu.

*

Kunstiteoseid, õieti küll nende reproduktsioone, olen kasutanud sageli ka ajaloo- ja muusikatundides. Enamasti on need olnud illustreerivad materjalid mingi aine-õige juurde. Olen ka õpitud materjali kunstiteose kaasabil korranud ja isegi kontrolltöid teinud. Ajaloomaale, skulptuure ja graafikat on hulgaliselt. Väga hea materjal on poliitiline karikatuur.

Samuti on võimalik kasutada iga maa kunstiloomingust olustikumaale selle või teise teema juurde, ka mitmeid näiliselt kaugseid töid: A. Rõlovi «Helesinises kõrguses» — seostub Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni või nõukogude võimu võidukäigu teemaga; I. Aivazovski «Üheksas laine», A. Ivanovi «Kristuse ilmumine rahvale» sobivad XIX saj. revolutsioonilistest ja vabastusliikumisest rääkides; V. Serovi «Kinnikasvav tiik» mõisnikkonna mandumise näitena jne.

Rohkesti leidub pilte sõdade ja revolutsioonide kohta, väejuhtide, revolutsioonitegelaste ja töösangarite portreid, tööteemalisi pilte jne.

Ka laulutunde võiks seostada kunstiteostega: laulud ja pildid Leninist, laulud ja pildid Nõukogude armeest, emast, kevadest jm.

Muusikažanrite tutvustamisel on võimalik kasutada kunstiteose abi. Saab ju õpetaja valida näitena sellise helitöö, mille juurde on sobiv mõni kunstiteos.

Näited: Sümfoonia (8. kl.). D. Šostakovitši «7. sümfoonia» — pildid Suurest Isamaasõjast.

Kontsert (8. kl.). D. Kabalevski «Viiuli-

kontsert» (pühendatud noortele) — pildid noortest ja nende tegevusest.

Ballett (8. kl.). Pildid E. Degas' loomingu-
gust.

Sonaat (8. kl.). L. Beethoven — cis-moll sonaat — I. Levitani ja A. Kuindži teosed.

Süit (6. kl.). G. Ernesaksa «Kuidas kalamehed elavad» — pildid kaluritest ja merest.

7. kl. programmis on teema «Sümfoonia-orkester»; siia sobiks L. Muuga «Orkester» või E. Degas' «Orkestrandid».

Tihti olen kasutanud kunstiteoseid muusikaajaloo teemade illustreerimiseks. Näit.: barokkmuusika — P. Rubens, Rembrandt; klassitsism — J. David, J. Ingres; romantism — E. Delacroix, J. Corot; impressionism — C. Monet, A. Renoir, C. Pissarro.

Siingi kehtib põhimõte — vastava ajastu või stiili juurde selle ajastu kunstiteos.

Konkreetse muusikapala iseloomustamiseks olen valinud kunstiteoseid, näit.: F. Schuberti «Leierkastimees» — A. Watteau' «Leierkastimees», F. Schuberti «Ave Maria» — Raffaeli «Sixtuse madonna», A. Borodini «Vägilassümfoonia» — V. Vasnetsovi «Vägimehed» jt.

Need on mõned näited muusika seostamisest kunstiga.

Muusikat ja kunsti on võimalik viia ka teistesse ainetundidesse, eriti kirjandus- ja keeletundidesse.

Samuti võiks muusikat ja kunsti kasutada geograafia- ja bioloogiaturundides. Näiteks käsitledes mingit maad, võiks kasutada mõnda selle maa helilooja muusikateost või kunstniku maali, eriti maastikumaali.

Palju on tööstusteemalisi kunstiteoseid, ka muusikat, teoseid spordist ja sportlastest, skulptoritel on tihti modelliks olnud sportlane (A. Adamsonil G. Lurich) — miks mitte neid ainetundides nimetada.

Käsitledes teemat «Hääl» võiks demonstreerida mõnda kuulsat lauljat, kaja näitena — Orlando di Lasso «Kaja» jm.

Renessansi range geomeetriline kompositsioon, Egiptuse püramiidid, kreeka tempelid — kõike võiks ainetundides näiteks tuua.

Muusika ja kunsti kasutamisega teistes ainetundides ei kasvata me armastust ainult ilu, vaid ka looduse, oma vanemate, kodu, kodumaa ja kaasinimeste vastu.

О ПОСОБИИ ДЛЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

ЛЮБОВЬ БРЕГАНОВА

Отсутствие программ и пособий вызывало определенные трудности с введением факультативных занятий на русском языке в школах с эстонским языком обучения, особенно в старших классах. Продуманный подбор материалов для факультативных занятий, соответствующий языковым возможностям и возрастным интересам старшеклассников — задача, посильная не каждому учителю. Поэтому появление

программы факультативных курсов для VII—XI классов школ с эстонским языком обучения, а также пособий, составляемых на ее основе, следует горячо приветствовать.

Новое пособие для факультативных занятий «Писатели о писателях» (автор В. Н. Невердинова, кандидат филологических наук, старший преподаватель Таллинского педагогического института им. Э. Вильде) выйдет из печати в начале 1976/77 учебного года и, безусловно, заинтересует учителя русского языка, желающего вести факультатив. Пособие рассчитано на два года занятий и предназначено для работы с учащимися X—XI классов.

На наш взгляд, избранная тема факультативного курса заинтересует и учеников, а проблема интереса — далеко не второстепенный фактор для успешного решения задач факультативных занятий — глубже и всестороннее изучить предмет, расширить кругозор и способствовать интернациональному и эстетическому воспитанию.

Ценность пособия «Писатели о писателях» состоит прежде всего в том, что оно расширяет и дополняет материал школьных учебников по литературному чтению. В нем представлены воспоминания, письма, отзывы писателей-современников о своих собратьях по перу, широко использованы автобиографические произведения, дневниковые записи. Знакомство учащихся с этими материалами сделает образ писателя, с творчеством которого они знакомятся на уроках литературного чтения, более близким, понятным, заставит размышлять и относиться с чувством глубокой заинтересованности к личности писателя.

Перед автором пособия стояли нелегкие задачи: из множества проблем и вопросов отобрать наиболее существенные и определить степень глубины и подробности их рассмотрения, а

все отобранное для включения в пособие изложить так, чтобы оно было доступно пониманию учащихся. Эти задачи решаются в пособии, на наш взгляд, успешно, хотя и не в равной мере во всех разделах.

Вот мы открываем раздел «М. Ю. Лермонтов». Читаем отрывки из художественной биографии М. Лермонтова в изложении писателя Константина Большакова. Материал этот доступен по языку, описанные события воспринимаются живо и действительно убеждают учащихся, что после гибели А. С. Пушкина «...На Руси явилось новое, могучее дарование — Лермонтов». Далее следуют письма В. Белинского к Боткину, в которых он говорит о своем впечатлении от встречи с юным М. Лермонтовым, находившимся под арестом после дуэли с Барантом: «...Глубокий и могучий дух! Как он верно смотрит на искусство, какой глубокий и чисто непосредственный вкус изящного». Воспоминания И. Панаева и И. Тургенева, приводимые в пособии, раскрывают новые стороны личности М. Лермонтова, делают его более понятным и близким для учащихся. Раздел завершает высказывание А. В. Луначарского, и верится, что его слова «Наша молодежь должна знать подлинного Лермонтова и должна читать его, ибо он ее родной старший брат...» не останутся пустым призывом, а что после всего сказанного о личности М. Лермонтова «ослепительным метеором промелькнувшего на сумрачном небе тридцатых годов, у учащихся возникнет естественная потребность ещё ближе и основательнее познакомиться с его творчеством. В этом случае цель факультативных занятий будет достигнута, ибо пробуждение интереса и любознательности, безусловно, способствует развитию хорошего читательского вкуса.

В разделе «И. С. Тургенев» привлекут внимание учащихся воспоминания

И. Панаева и А. Я. Панаевой, статья «Расцвет таланта», составленная по письмам Н. А. Некрасова, воспоминания И. А. Гончарова и М. Е. Салтыкова-Щедрина. «...Что можно сказать о всех вообще произведениях И. Тургенева? — пишет М. Е. Салтыков-Щедрин. — То ли, что после прочтения их легко дышится, легко верится, тепло чувствуется? Что ощущаешь явственно, как нравственный уровень в тебе поднимается...» Интересна и своеобразна оценка И. С. Тургенева корифеем русской литературы Л. Н. Толстым, приводятся высказывания А. П. Чехова и В. Г. Короленко.

В данном пособии по такому же принципу презентации мемуарных материалов построены и разделы «Н. А. Некрасов», «Л. Н. Толстой» и «А. П. Чехов».

Во второй части пособия «Писатели о писателях» хорошо, с определенной целевой направленностью представлена мемуарная литература о М. Горьком и В. Маяковском. Особый интерес, на наш взгляд, должны вызвать материалы о В. Маяковском. Представленные отрывки из воспоминаний Ю. К. Олеси, К. И. Чуковского, Л. А. Кассиля и В. П. Катаева, письма Л. Брик раскрывают более широко и полно интересную личность поэта. Раздел «В. В. Маяковский» построен в основном на автобиографическом материале. Это вызвано тем, что сам поэт четко осознавал своё место и значение в советской литературе.

По второй части пособия учащиеся познакомятся с интересными материалами о Сергее Есенине, А. Н. Толстом, А. А. Фадееве, А. Т. Твардовском и М. А. Шолохове, т. е. со всеми теми писателями, с творчеством которых они знакомятся на уроках литературного чтения.

Материалы пособия не только расширяют представления учащихся о писателе, но будучи доступны по языку,

служат важным средством развития речевой деятельности учащихся-эстонцев, способствуют обогащению их словарного запаса, приобщают к пониманию и осознанию богатств русского языка.

Следует, однако, отметить, что структура пособия «Писатели о писателях» и его методический аппарат не лишены некоторых недостатков. Самым существенным недостатком, на наш взгляд, является то, что пособие не учитывает специфики работы на факультативных занятиях и по своей структуре и типам заданий повторяет наши учебники по литературному чтению для старших классов. На факультативном же занятии основной формой работы является самостоятельная работа с текстом, подготовка материалов для рефератов, сообщений, выполнение творческих работ проблемного характера, работ, направленных на раскрытие общественных, нравственных вопросов, получивших освещение в представленных мемуарах. Методический же аппарат недостаточно нацеливает работу учащихся в этом направлении.

Поскольку пособие является экспериментальным, то очевидно, при дальнейшей работе над его совершенствованием автору необходимо будет установить тесный контакт с учителями-практиками, ведущими факультатив, собрать и учесть их мнения и предложения.

Хочется верить, что преподаватели русского языка с удовлетворением встретят долгожданное пособие для факультативных занятий, что оно найдет свое применение в общеобразовательной школе нашей республики и послужит благородному делу улучшения обучения и воспитания.

KROONIKA

■ Güstrowi Kõrgema Pedagoogilise Kooli kutsel viibis käesoleva aasta jaanuaris-vebruaris Saksa DV-s H. Liimets E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilisest Instituudist. Otsestele ülesannetele — loengute pidamisele saksa kolleegidega — lisandus edaspidiste ühisuuringute plaanide täpsustamine. Güstrowi Kõrgema Pedagoogilise Kooli uurimisteema — õpetamise väline diferentseerimine, õpilaste aktiivsuse arendamine fakultatiivainete kaudu (Saksa DV-s on kõrgkoolide teadusliku töö suunad rangelt tsentraliseeritud) — on tihedalt seotud fakultatiivainete õpetamise ja eriklasside tööga. Meie vabariigis on fakultatiivkursused ja eriklasside töö suure populaarsuse võitnud ning nende uurimisel on astunud esimesi samme. Edasised uuringud on kavandatud kolmes suunas: a) psühholoogiline, b) didaktiline ja kasvatusteoreetiline, c) ainemetoodiline. Güstrowi Kõrgema Pedagoogilises Koolis on nende uuringutega seotud U. Ihlefeld, D. Rutenberg, W. Naumann, J. Bostian, H.-J. Spieß jt.

Berliini Ülikoolis korraldatud seminaril kuulati H. Liimetsa ülevaadet õppetöö vormide uurimisest NSV Liidus, rühmatöö asendist õppetöö vormide hulgas.

Aprillis-mais pidas E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis loengutsükli arenguhäirete üle Güstrowi Kõrgema Pedagoogilise Kooli õppejõud dr. D. Rutenberg. Külaline esines ka Psühholoogide Seltsis ja lektorite nõupidamisel Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis.

Käesoleval aastal on E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi külalisteks olnud veel Güstrowi Kõrgema Pedagoogilise Kooli prorektor prof. K.-E. Sommerfeld, prof. W. Knöchel ja dr. K. Knöchel W. Piecki nim. Rostocki Ülikoolist. Prof. W. Knöchel uurib kõrgkooli pedagoogika ja pedagoogikaalaste uurimuste metodoloogilisi probleeme, dr. K. Knöchel kõrgkooli õppejõu isiksust. Tallinnas viibimise eesmärk oli tutvuda meie vabariigis tehtavaga, luua kontakte meie uurijatega.

KOOLIEELNE KASVATUS

KOOLIEELIKU MUUSIKA- KASVATUSEST

VILJA TOOMI,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Et noortes kujuneks huvi laulu ja muusika vastu, tuleb neis juba varakult selleks huvi äratada.

Kes on lapse esimene juhendaja sellel teel? Loomulikult vanemad — eelkõige ema ja isa. Ema laul on lastele lähedasem, naishääl oma registrilt on lapsehäälega sobivam, naishääle järgi õpivad nad kergemini laulma viisikesi; isa madalama hääle järgi ei suuda nad algul õigesti orienteeruda.

Paljud tuntud heliloojad on kasutanud oma loomingus viisikesi, mida nad kuulsid oma emalt. Teame, et Tšaikovski armastas oma ema eriti seepärast, et ta ilusasti laulis ja koos pojaga musitseeris.

Aga oleks väga meeldiv, kui ka isa

koos lapsega laulaks ning musitseeriks. Näiteks õhtul võiks ju isagi mõne lapse-laulu või hällilaulukese lapsele laulda. Suure uhkustundega ütlevad lapsed, et minu oma isa laulis minuga koos, eriti meeldib see poistele. Peamine on, et vanemad oleksid laste laululisest tegevusest huvitatud, seda juhendaksid ning looksid kodus soodsa muusikalise miljöö.

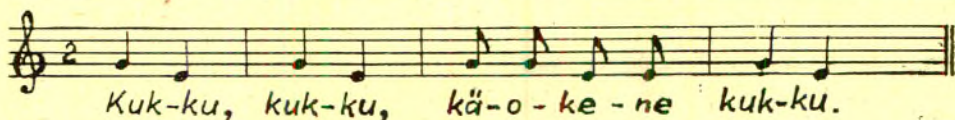
On soovitatav, et laps kuuleks laulu juba hällis. See on algtõukeks ja stiimuliks, mis sunnib last hiljem järele laulma. Kõik emad tunnevad imiku «lallitamist», mis on lapse esimene laul.

Laulumiljões võib juba 4- või 5-aastane laps laulda kergemaid viisikesi. Kuigi seda ei suuda kõik lapsed, ei maksa veel kohkuda, sest see on seotud lapse muusikaliste algete ja üldise arenguga.

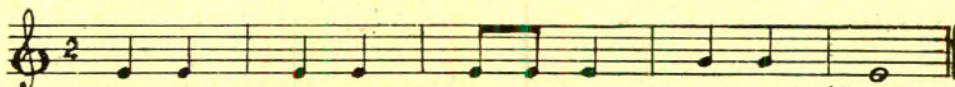
Tähelepanekud on näidanud, et need lapsed, kus kodudes on laul ja muusika aukohal, arenevad koolis muusikalises mõttes väga kiiresti ning laulavad hästi. Kodudes, kus pole laulu ja musitseerimisega tegeldud, on lapsed tuimad ja pikaldase arenguga.

Uurimustest — kuidas mõjutab miljöö lapse muusikalist arengut — selgus, et sageli on laste muusikalise mahajäämuse põhjus mittemuusikaline õhkkond. Lauluvõimetute laste kodus tavaliselt ei tegelda laulu ega pillimänguga. Leidub ka selliseid vanemaid, kes sugereerivad lastele arvamust, et nad on ebumusikaalsed. Nad ütlevad: «Ei ole mina ega minu abikaasa laulnud, kogu meie perekond on ebumusikaalne.»

Muusikalist kasvatust koolieelses eas võime alustada sellest, et laseme lastel häälitseada ja matkida mitmesuguste tuttavate lindude ja loomade hääli, nagu *kuk-ku*, karu mõminat *mõmm-mõmm*. Käo-motiiv on lastele lähedasem, seda on peaaegu kõik lapsed võimelised neile sobivas kõrguses järele laulma. Uus lauluõpetamise meetodika lähtubki sellest ning laulikust leiame sobivaid laule, näit. «Tiiu, tilluke», «Lepatriinu», «Mis on magus metsa all».



Kuk-ku, kuk-ku, kä-o-ke-ne kuk-ku.



Mõmm-mõmm, mõmm-mõmm lau-lab ka-ru-jõmm.

3- või 4-aastastele laulame ette lihtsaid lastelaule ja juhime last kaasa laulma. Eriti sobivad on laulud, milles kõneldakse lastest enestest, kodust, vanematest, laste mängudest, loomadest ja tööst.

Lastele meeldib, kui laulus või luuletuses mainitakse tema nime. Nii näiteks võiks laulda viisil «Hiir hüppas, kass kargas» järgmist:

Sõit, sõit, sõit linna.
Mis sinna minna?
Kombut-saia tooma.
Maiele neid toome.

Või käo-motiivil (sol-mi):

Jüri, tule sa,
mängime nüüd üheskoos.

Tiiu, tilluke,
tule laula minule.

Selliste laulude kombineerimine oleneb muidugi meie heast tahtest ja oskusest. Lasteaiakasvatavad aga soovivad oma kogemuste põhjal taolist repertuaari. Soovitatakse veel mitmesuguseid mängitamislauke, näit. seoses lapse õhku uputamise ning mängitamisega. Näiteks vana tuttav laul:

Koer läheb karja kimpa-kompa,
aeglaselt
kimpa-kompa, timpa-tompa.
Karjast koju — vinta-vänta-
virrdi,
kiiresti
timpa-tampa-tirrdi.

Selleks sobib ka Roomere «Karu kõnib müta-mäta».

Edasi võtame juba lihtsaid lastelaulukesi, mida võime leida nii koolieelikute kui ka 1. kl. laulikuist.

Kuidas õpetada väikelapsele laulu? Esmalt laulame laulukese ette, seletame lapsele laulu sisu, et ta teaks, millest laulus kõneldakse. Siis õpetame sõnad. Sõnade õpetamisel ütleme ette ja laseme siis lapsel korrata. Teksti õpetamisel nõuame suu avamist ja iga silbi selget hääldamist, sest see ju parandab nende kõnet, kuid mitte lubada raiuvat hääldamist, vaid ilmekat deklamatsiooni.

Kui tekst on selge, asume meloodia õpetamisele. Laulame lausete kaupa ette ja laseme järele laulda. Laps peab enne kuulama õiget meloodiat ja siis laulma. Kuulamine on väga tähtis väikelaste laulma õpetamisel, et tungida meloodia sisusse, õppida selgeks viisikäike.

Kui laps ei suuda meiega ühest kõrgusest, ühest ja samast helist alata, tuleb võtta tema häälele sobiv algtoon. Hiljem võib teda juhtida, öeldes, et laulgu pisut kõrgemalt või madalamalt, seejuures on sobiv näidata käega viisi tõusvat või langevat liikumist.

Kõrgemate ja madalamate helide selgitamiseks võib laulda ette mõnda laulukest kord ühes ja siis jälle teises kõrguses, näit. «Mutionu».

Samuti võib madalate helide tutvustamiseks matkida karu mõminat (mõmm-mõmm) ja kõrgete helide puhul lindude siristamist (tsiu-tsiu-tsiu).

Võib lasta võrrelda ema ja isa laulu — ema laulab kõrge, laste keeles *peenikese* häälega, isa aga *jameda* (pro madala) häälega.

Laulmise juures pandagu tähele, et lapsed ei pingutaks liigselt häälepaelu. Mitte lasta liiga valjusti laulda, see mõjub kahjustavalt häälepaeltele, samuti võimaldab meloodia ebapuhast laulmist.

Juhitagu tähelepanu ka hingamisele. Väikelaste juures on tavaline, et hingatakse sisse ükskõik millal ja suuremalt jaolt sõna keskel. Vältida sõna keskel hingamist.

Laste rütmitude arendamiseks on väga hea, kui me laseme neil plaksutada, koputada või marssida laulu ja muusika saatel. Selleks võime ise laulda või lasta neil laulda, võime aga kasutada ka sobivat raadiomuusikat või heliplaate. Kui näiteks muretsetakse kodus uus raadio, oleks sobiv mõelda, kas pole otstarbekohane valida radioola, mis võimaldab ka heliplaatide kuulamist.

Võtame näiteks mõne marsilaulu. Lihtsaid lapsepäraseid meloodiaid on kirjutanud helilooja Riho Päts, Pioneeride ja Koolinoorte Palee lastekoori «Ellerhein» juht H. Kaljuste jt.

Võtame näiteks R. Pätsi «Tam-tam, marsisamm». See on lühike, lapsepärase intonatsioonidega laul, mille meloodias on lähtunud lastele omastest viisikäikudest. Õpetame lastele selgeks, laseme plaksutada, kaasa marssida.

Paljudes kodudes ostetakse lastele ka mitmesuguseid laste rütmipille, nagu trumme, tamburiine, pasunaid, millel meloodiat mängida. Neid aga ei kasutata küllalt otstarbekalt. Antakse lastele käte ning kogu tegevus läheb isevooluteed. Seda võime aga väikese vaevaga parandada, kui last pisut juhendame. Võtame mõne laulu, näiteks «Tam-tam, marsisamm», laseme lapsel rõhulistel helidel trummile või tamburiinile lüüa. Seda võime seostada ka marssimisega.

Lastele meeldivad väga mängulaulud või sellised laulud, millele on võimalik

juurde teha sisule vastavaid imiteerivaid liigutusi. Niisuguseks tööks sobivad laulud loomadest, neis võime näidata loomadele omaseid kõrvakesi, sabasid, sarvekesi. Näit. «Mutionu pidu» või «Loomade pidu», mis algab sõnadega: «Sikukesed-sarvilised, mustavalge karvalised» jne. Sellel laulul on väga sobiv tekst, aga meloodia on raskem, hüppelisem, ning kui käib lastele üle jõu, siis seda laulu mitte valida.

Samuti sobivad tööliigutusi matkivad laulud, milles saame näidata mitmesuguseid töid, nagu puude saagimist, hõõveldamist, maalimist, õmblemist jne. (Õppida saksa rahvaviisi «Meistrimehed», «Vaata, näärimees», R. Pätsi «Maiaismokk» jt.)

Niisuguseid lapsepäraseid laule lastes areneb lapse muusikaline maitse õiges suunas. On vaja, et igas kultuurses kodus kasvaks laps muusikalises mõttes, mitte laps-täiskasvanu. Võime 1. klassi õpilaste hulgast leida selliseidki, kes kooli tulles laulavad täiskasvanute moelaule, armastuslaule jm. meelsamini kui «Mutionu pidu» või «Mu koduke on tilluke». Nad ei mõista taoliste laulude sisu ning meloodiagi pole jõukohane, kuid kodune miljöö on seda soodustanud. Väidetakse, et lastelaulud on «titaulud», sest «Minu oma isa ütles, et «Mutionu» on titaul». Meil leidub küluses toredaid lastelaule, õpetagem lapsi neid laulma ja armastama! Hoidugem lastele ebasobivast repertuaarist, need on ju nii sisult kui ka mõttelaadilt samavõrd sobimatud kui täiskasvanute lugemisvaragi.

Kuidas instrumentaalmuusika abil arendame kasvavat noort? Peame õpetama last kuulama, mõistma ja armastama muusikat. Selleks pakuvad meile parimaid võimalusi lasteraadio, televisioon ja ka heliplaadid, sest vähestes kodudes on vanemad ise võimelised instrumentaalmuusikat vahetult mõnel instrumendil esitama. Peame hoiduma sellest, et raadio kodus pidevalt mängib. Selline talitusviis ainult suurendab loidust muu-

sika vastu. Kõrv harjub alalise muusikaga, see ei paku enam mingisugust vaheldust ning muusika muutub müraks. Peame kindlasti valima sobivaid eakohaseid saateid ja juhtima lapsi neid kuulama.

Kui aga kodus leidub grammofon, võime seda kasutada hea eduga. Praegu on võimalik osta väga toredaid heliplaate lastele, nagu prantsuse helilooja Saint-Saënsi «Loomade karneval», Tšaikovski «Lastealbum», mitmesuguseid lastelaule nii solistide kui ka kooride esituses: «Elerheina», ER lasteansambli J. Tombi nim. Kultuuripalee poistekoori, Heli Lääte jt. esituses.

Saint-Saënsi «Loomade karnevalis» on helilooja väga iseloomulikult edasi andnud mitmesugustele loomadele ja lindudele omaseid hääliitsusi ja liikumist. Seal leiduvad sellised palad, nagu «Lõvide kuninglik paraad», «Kägu», «Linnumaja», «Elevandid», «Kängurud», «Kuked ja kanad», «Eesel», «Luik», «Akvaarium» jne. Palad on niivõrd väljendusrikkad, et mõnekordse kuulamise järel oskame nende põhjal lastele mõndagi jutustada või lastel lasta karakterseid pilte luua.

«**Linnumajas**» kuuleme kõige mitmekesisemaid lindude hääliitsusi, mida antakse edasi mitmesuguste orkestripillidega kõrgregistris, peamiselt just vilepillide-flöötidega. Need pillid matkivad lindude vidistamist, annavad edasi ka rõõmsat meeleolu, mis valdab igaüht, kes sellisesse linnumajja satub.

«**Kuked ja kanad**». Selles antakse kanade kaagutamist edasi viiulitega ning kuke kikerikiid klarnetiga. Seda kuulates võime lastele maalida pildi kanaperest. Kukkk jalutab ja kutsub kanu sööma, kanad kaagutavad, tibupojad tsiutsuvad jne. Äkki hakkab üks kana eriliselt kaagutama. Millal siis? Arvatavasti on ta munenud muna ning nüüd teatab sellest.

«**Eesel**». Eesli omapärane kriiksuv häälitsemine pakub palju nalja ja lõbu. Kord jutustas keegi turist, et Itaalias olles oli ta hommikuti kuulnud hotelli-

tuppa erilist kriiksuvat häält ning mõelnud, et seal on vändaga kaev. Ühel hommikul oli ta uudishimust välja vaadanud ning näinud, et seal polnud mitte kaev, vaid puuviljamüüja eesel, kes hääliitses. Kuuleme palas eesli hääliitsust väga ilmekalt.

Tšaikovski «Lastealbumis» on palad lastele kuulamiseks ja mängimiseks: «Puusõdurite marss», «Polka», «Valss», «Itaalia lauluke», «Napoli lauluke», «Kamaarsinskaja», «Nuku haigus», «Uus nukk», «Lõokese laul» jne.

Kuulame kaht vastandliku karakteriga pala — «Nuku haigus» ja «Uus nukk».

«**Nuku haigus**» — vaikne, rahuliku, aeglase liikumisega, kurvakõlaline pala. Huvi äratamiseks võiksime kõnelda ema kurbusest, kui laps on haige. See pala tekitab meis kurva meeleolu. Pealkirigi ütleb, et laps mängib nukuga ning nukk on haigestunud.

«**Uus nukk**» on vastupidiselt elava, kiire liikumisega, rõõmsakõlaline, tantsuline pala. Võiksime mõelda, et laps on saanud kingiks uue nuku ning nüüd valitleb ja tantsib sellega.

Lastelauludest kuulaksime A. Lätte lastelaulu «Mina, väike poisiklutt». Laulus kõneldakse poisist, kes jooksis väljas vutt-vutt-vutt, siis aga külmetas ning voodis oli juba haige poisirott. Laulu sisust lähtudes laulab solist algul rõõmsamalt ja kiiremini, hiljem aga kurvakõllaliselt ja aeglasemalt. Selle laulu kuulamise juures võime ka tervise hoidmisest kõnelda.

Kuidas tutvustada lastele muusikapalu? Peame lähtuma mitmesugustest muusikalistest väljendusvahenditest, helikeelest, nagu tempo — kiired, aeglased rahuliku liikumisega palad, dünamika — vaikne, tugev, jõurikas, õrna-ilmeline jne. Tutvustades selliseid muusika väljendusvahendeid ning juhitudes neist, püüamegi maalida lapsepärasteid muusikalisi pilte instrumentaalpala-dest. Ei tohi ju kindlat programmi luua,

kuid üht-teist võiksime karakterpalade kohta öelda.

Sageli võime tähele panna, et suuri kohmaka liikumisega loomi, nagu karud, elevandid jne., on heliloojad kujutanud aeglase, rahuliku liikumisega madalregistris, näit. Rebikovi «Karu» ja Saint-Saënsi «Elevandid».

Heledakõlaliseltselt ja kiire liikumisega kõrgregistris kujutatakse linnukeste laulu, näit. Saint-Saënsi «Linnumajas», Tšaikovski «Lõokese laul», Krugi «Käo-ke» jne.

Ilmekalt on imiteerivaid töökõlasid edasi andnud eesti vanema põlve helilooja Juhan Jürme oma klaveripalad «Sepikojas». Seda kuulates kujutleme pilti sepikojast ja seppade tööst.

Edasi kuulame R. Tobiase pala «Sügistuul». Jällegi võime kujutella pildikest sügisest loodusest, tuulehoo tekkimisest, selle paisumisest ja vaibumisest. Toreda maalilise pildi saame, kuulates Enn Võrgu klaveripala «Karjamaal». Või näiteks M. Krassevi «Hobused». Pala on kirjutatud elavas tempos, kõrgetes helides. Lähemalt kuulates ütlevad lapsed, et aeglasemate helide korral hobused kõnnivad, kiiretes aga jooksevad.

Nii tutvustades lastele muusikapala väljendusvahendeid, helikeelt, kasvata-megi nende huvi ja armastust muusika vastu. Nad õpivad lahti mõtestama karakterpala sisu, mõistma muusikat ning teadlikult kuulama ja hiljem head muusikat armastama. Ei teki siis enam huvipuudust ega loidust laulmise ja muusika vastu, vaid seda eakohaselt edasi arendades leiame noori, kes armastavad laulda ja kuulata head muusikat.

KROONIKA

■ 3.—5. juunil 1976. a. toimus Tartus eri-internaatkoolide õpetajate ülevabariigiline praktilis-teaduslik konverents «Korrektsooni-töö abikoolis».

Plenaaristungil kuulati 3 ettekannet: TRÜ eripedagoogika kateedri juhatajalt V. Väär-nenilt «Õppe- ja kasvatustöö eesmärgid eri-koolis» ja Tartu rajooni haridusosakonna juhatajalt V. Lullalt «Raskeltkasvatatavuse probleeme erikoolis». Külalisena esines Le-nini-nim. Moskva Riikliku Pedagoogilise Ins-tituudi õppejõud V. Antipov. Ta tutvustas erikoolide pedagoogilise kaadri kvalifikat-siooni tõstmise mooduseid ja võimalusi.

Teine konverentsipäev kulus tööks sekt-sioonides. Kasvatajate seksioonis oli arut-luse all kasvatustöö planeerimine internaat-koolis (VÕT-i kasvatustöö kabineti meetoodik E. Aru). Kiitustest ja karistustest abikoolis rääkis V. Väärnen ja töökasvatusest korrekt-sioonitöö osana V. Antipov.

Õpetajate seksioonis tutvustas TRÜ eri-pedagoogika kateedri vanemõpetaja K. Kar-lep korrektsooni-töö võimalusi emakeeleõpe-tuses, kateedri vanemõpetaja V. Neare hulga mõiste kujundamist. Kaks ettekannet oli Tartu 14. 8-klassilise kooli õpetajatelt. A. Kontori teemaks oli grammatiliste mõistete kujunda-mine eesti keeles ja E. Vihmal eetilised vest-lused algklassides. Korrektsooni-töö võima-lustest kehalises kasvatuses kõneles Moskva 532. erikooli kehalise kasvatuse õpetaja B. Zahharin.

Konverentsi lõupäeval esines TRÜ peda-googikakateedri dotsent H. Kurm teemal «Kõlbelise ja seksuaalkasvatuse probleeme koolis».

Ülevaate eri-internaatkoolide joonistuskon-kursist andis Tallinna EIK õpetaja T. Tomas-ov. Konverentsipäevil olid eksponeeritud ka kõikide erikoolide õppe- ja kasvatustöö näitvahendid ja meetoodilised materjalid. Kokkuvõtte näitusest tegi Kosejõe EIK direk-tori asetäitja A. Leiter. Järgnesid sõnavõttud ja näitusel parimate õppevahenditega esi-nenud pedagoogide autasustamine. Konverentsi lõppsõna ütles Eesti NSV Haridusministeer-iumi koolivalitsuse juhataja asetäitja Ants Eglon.

KOMMUNISTLIKU FRAKTSIOONI LOOMISEST JA TEGEVUSEST TALLINNA LINNAVOLIKOGUS (1921—1925)

HARALD SAARNIIT,
ajalookandidaat

Lähtudes V. I. Lenini juhendeist ja Komin-
terni II kongressi otsustest, võttis illegaalne
EKP 27.—29. novembril 1920. a. toimunud I
Riigikogu valimistest osa Tallinna Ametiühin-
gute Kesknõukogu nimekirjadega. Valgest
terrorist hoolimata viidi valimiste tulemusena
kodanlikku parlamenti 5 töölissaadikut, kes
4. jaanuaril 1921. a. kokkutulnud I Riigikogus
teatasid, et nad moodustavad selles kommuni-
stliku fraktsiooni.

Nendele kogemustele toetudes otsustas
EKP ka 1921. a. veebruaris toimuvatest lin-
navolikogude ja maakonnanõukogude vali-
mistest ametiühingute jt. legaalseste töölisor-
ganisatsioonide kaudu osa võtta. Seoses
omavalitsusorganite valimistega töötas EKP
Keskkomitee välja ja võttis vastu «EKP
põhilauseid klassiteadlike tööliste esindajate

tegevuse kohta omavalitsusasutustes».¹ Nen-
des käsitleti üksikasjalikult partei- ja töölis-
organisatsioonide valimiskampaaniast osavõ-
tu vajadust ja võitlusülesandeid ning töölis-
saadikute tegevuse eesmärke omavalitsusor-
ganites ja anti nende realiseerimiseks konk-
reetseid juhtnöörid.

Kommunistide initsiatiivil arutati põhilau-
sed läbi mitmel Tallinna töölis- ja ametiühin-
gute koosolekul ning võeti linnavolikogu
valimiskampaania tegevuse aluseks.² Põhi-
lausest lähtudes koostas I Riigikogu kom-
munistlik fraktsioon EKP Keskkomitee ja Tal-
linna Komitee juhendamisel Tallinna linna-
volikogu valimisteks revolutsioonilise liiku-
mise tegelastest ja aktivistidest Tallinna
Ametiühingute Kesknõukogu nimekirja, mida
otsustati ametlikult nimetada kommunistlike
tööliste nimekirjaks. See nimekiri kiideti
heaks Tallinna Ametiühingute Kesknõukogu
juhatusel koosolekul 10. veebruaril 1921. a.³
Seejärel kinnitati 66 isikut koosnev kommuni-
stlike tööliste nimekiri⁴ lõplikult kesk-
nõukogu poolt 13. veebruaril 1921 «Grand
Marinasse» kokkukutsutud ülelinnalisel koos-
olekul, millest võttis osa paar tuhat töölist.⁵

Laiaulatuslikult selgitati töölistele nii suu-
lises agitatsioonis kui ka trükisõnas linnavo-
likogu valimistest osavõtu vajadust ja sellega
seotud võitlusülesandeid. Eriti ulatuslikult
tehti seda Tallinna Ametiühingute Kesknõu-
kogu ja I Riigikogu kommunistliku fraktsiooni
häälekandja «Rõhutute Hääle» veergudel. Ent
12. veebruaril 1921, kui valimiskampaania oli

¹ Nende kohta vt. lähemalt: Eestimaa
Kommunistliku Partei II kongress. Dokumen-
te ja materjale EKP tegevusest ajavahemikul
1921. aasta jaanuarist 1922. aasta aprillini
(edaspidi: EKP II kongress). Tallinn, 1962,
lk. 61—64.

² A. Liebman, Eestimaa Kommunistliku
Partei loomise ajaloost (veebruar 1920—
aprill 1921). Tallinn, 1960, lk. 187.

³ ENSV ORKA, f. 1753, nim. 2, s.-ü. 1,
l. 78.

⁴ Nimekirja isikulise koosseisu kohta vt.
lähemalt: EKP II kongress, lk. 56—59.

⁵ O. Kuuli, A. Liebman, H. Saar-
niit, Tööraha riigi eest. Eesti ametiühin-
gute võitlusest aastatel 1918—1940. (Edaspidi:
Tööraha riigi eest.) Tallinn, 1967, lk. 80.

täies hoos, sulges siseminister «Rõhutute Hääle».⁶ Protestiks selle vastu streikisid EKP Keskkomitee üleskutsel 14. veebruaril Tallinnas a/s «Franz Krulli» masinaehitustehase, «Eesti mehaanilise puutööstuse a/s A. M. Lutheri» vineeri- ja mööblivabriku ning Balti Puuvillavabriku töölised.⁷ Ka Narvas, Pärnus ja Tartus peeti sel puhul protestimiitinguid. Kuid protestist hoolimata ei tühistanud siseminister «Rõhutute Hääle» sulgemise otsust. Samuti ei andnud ta luba uue ajakirja «Kurnatute Häälel» väljaandmiseks.⁸ Sellega loodeti takistada töölisorganisatsioonide selgitustööd valimiskampaania ajal, kuid asjata. Suletud ajakirja asendasid selgitustöös EKP lendlehed ja üleskutsed. Nii avaldati Tallinna töölistele 22. veebruaril 1921, s. o. otse valimiste eel, Riigikogu kommunistliku fraktsiooni üleskutsu ja EKP lendleht linnavolikogu valimisteks.⁹ Nendes selgitati linnavolikogu valimistest osavõtu vajadust ja eesmärke ning kutsuti Tallinna töölisi üles andma oma «hääled kommunistlike tööliste nimekirjale number 10».¹⁰ Tallinna töölised järgnesidki üleskutsele. Seda kinnitavad ilmekalt 26.—27. veebruaril 1921 toimunud linnavolikogu valimiste tulemused. Kommunistlike tööliste nimekiri saavutas antud häälte poolest esikoha, saades 48 155 antud häältest 12 688 häält ehk 26,4% nende üldarvust. Eesti Sotsiaaldemokraatliku Tööliste Partei nimekirjale anti kõigest 2101 häält (4,3%),¹¹ mis näitab, et see «töölispartei» oli kaotanud Tallinna tööliste poolehoiu ja toetuse. Tallinna linnavolikogu 101 kohast läks 28 kommunistlikult meelestatud saadikuile, kes moodustasid volikogus kõige suurema

⁶ EKP II kongress, lk. 50—51.

⁷ Sealsamas. «Tallinna Teataja» nr. 37, 15. veebruaril 1921.

⁸ Vt. lähemalt: K. Tammi, «Saarlaste Matsist» «Sõnumini». Legaalne revolutsiooniline töölisajakirjandus kodanlikus Eestis (1920—1924). Tallinn, 1971, lk. 20.

⁹ Vt. lähemalt: EKP II kongress, lk. 50—56.

¹⁰ Sealsamas, lk. 54.

¹¹ ENSV ORKA, f. 14, nim. 1, s.-ü. 683, l. 1.

rühma. Kommunistlike tööliste nimekirja järgi valiti linnavolinikeks kommunistid Eduard Ambos, Sergei Andrejev, Karl Ellis, Adolf Leevald, Mihkel Kalm, Jaan Kurgema, Jüri Liivas, Paul Raudsepp, Eduard Sandström Johannes Samra, Arnold Sommerling, Johan Tanshindrek, Jaan Truumann, Johannes Vanja jt.¹² Nad moodustasid linnavolikogus kommunistliku fraktsiooni, kelle tegevust juhtis ja suunas EKP Keskkomitee Kominterni otsuste alusel. EKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmete vahelise tööjaotuse alusel kuulus Riigikogu ja Tallinna linnavolikogu kommunistlike fraktsioonide juhtimine Viktor Kingissepale.

Nagu I Riigikogus, nii pidas kommunistlik fraktsioon ka Tallinna linnavolikogus ägedat võitlust töötajate huvide kaitsmiseks, samal ajal nende poliitilise teadlikkuse tõstmiseks ning aktiivsesse kodanlusevastasesse võitlusse mobiliseerimiseks EKP ja Kominterni põhimõtteid propageerides. Juba uue linnavolikogu avakoosolekul 16. märtsil 1921 keeldusid kommunistlikud saadikud alla kirjutamast linnavalitsuse poolt esitatud «linnavoliniku pühaliku frootuse» tekstile. Selles tekstis ei olnud näidatud, et iga voliniku peamiseks kohuseks on võidelda töötava rahva huvide eest. Seetõttu esitas P. Raudsepp kommunistliku fraktsiooni nimel teise teksti, kus öeldi järgmist: «Pühalikult töötan oma parema arusaamise ja südametunnistuse järele kõiki minu kui Tallinna linnavoliniku peale pandud ja edaspidi pandavaid kohuseid vastavalt töörahva huvidele ausasti ja õiglaselt täita, sellejuures oma täit jõudu ja oskust, tarvilisel korral ka vara, isiklist vabadust ja elu ohverdades töörahva hea käekäigu kasuks ja Eesti töörahva võimu loomiseks ning kaitseks. Seda töötan pühalikult ja kinnitan oma allkirjaga.»¹³

Kommunistliku fraktsiooni esitatud teksti volikogu enamik vastu ei võtnud, kuid oma

¹² Sealsamas, l. 2.

¹³ Eesti NSV Tallinna Riiklik Keskarhiiv (edaspidi ENSV TRKA), f. 82, nim. 2, s.-ü. 3, l. 51.

tegevuses juhendus kommunistlik fraktsioon järjekindlalt selle teksti põhimõtteist.

Tallinna uue linnavolikogu kokkuastumisel oli Eesti proletariaadi üheks tähtsamaks päevaülesandeks võitlus Tööliste Maja töölisorganisatsioonidele jätmise eest.¹⁴ Nimelt otsustasid kodanlikud võimud, selleks et takistada töölisorganisatsioonidel EKP juhtimisel töölisklassi edukat organiseerimist ning pidurdada üha hoogustuvat revolutsioonilist liikumist, Tallinna Ametiühingute Kesknõukogult, Üleriiklikult Maatöölise Liidult jt. töölisorganisatsioonidelt ära võtta Tööliste Maja. See maja, kus 1917.—1918. aastal asusid kõik Tallinna töölisorganisatsioonid ja mille kodanlus oli sunnitud 1918. a. lõpul võimule saades töölisorganisatsioonidele kasutada andmiseks a/s Eesti Laenu pangalt rekvireerima, otsustati nüüd tagasi anda endisele omanikule. Tallinna—Haapsalu Rahukogu otsuse põhjal 22. veebruarist 1921 pidi see toimuma 18. märtsil, kusjuures töölisorganisatsioonid pidid selleks ajaks ruumid vabastama.¹⁵

Võideldes aktiivselt proletariaadi oluliste huvide eest, nõudis P. Raudsepp kommunistliku fraktsiooni nimel linnavolikogu esimesel koosolekul selle väljakuulutatud päevakorra täiendamist Tööliste Maja küsimusega. Ettepanek võeti 51 häälega vastu.¹⁶ Küsimuse arutamisel nõudis kommunistlik fraktsioon otsuse vastuvõtmist, milles kohustati linnavalitsust samme astuma, et ametiühinguid Tööliste Majast 18. märtsil 1921 välja ei tõstetaks. Ühtlasi nõuti komisjoni valimist, kes koos linnavalitsusega leiaks ametiühingutele 3 päeva jooksul vastavad ruumid.¹⁷

Selleks et näidata end demagoogiliselt töörahva huvide kaitsjana ning «kindlustada» kommunistliku fraktsiooni nõudmise läbiku-

lutamine, esitas tööerakond, kes oli kommunistlike töölissaadikute järel volikogus 18 saadikukohaga teiseks suuremaks rühmaks,¹⁸ oma vastuettepaneku. Selles tunnistati silmakirjalikult tarvilikuks kaasabi osutamine ametiühingutele ruumide muretsemiseks ning tehti linnavalitsusele ülesandeks esineda lähemal linnavolikogu koosolekul vastava ettepanekuga. Teiseks valida komisjon, kes selgitaks 2 päeva jooksul, kuidas oleks võimalik Tööliste Maja linna kätte võtta.¹⁹

Hääletamisel lükatigi kommunistliku fraktsiooni nõudmine tagasi ning võeti vastu tööerakonna ettepanek.²⁰

Koosolekul valitud komisjoni kuulusid kommunistlikust fraktsioonist A. Leevald ja J. Vanja.

Kuid komisjoni liikmetest astusid vastavate instantside juures Tööliste Maja päästmiseks vajalikke samme ainult kommunistidest saadikud.²¹ Kodanlike parteide esindajate saboteerimise tõttu ei andnud aga nende ettevõtmised tagajärgi ning 23 Tallinna töölisorganisatsiooni ja Üleriiklik Maatöölise Liit tõsteti 18. märtsil 1921 Tööliste Majast välja. Seejärel võitles kommunistlik fraktsioon aktiivselt töölisorganisatsioonidele uute ruumide muretsemise eest. Nii nõudis J. Truumann 23. märtsil 1921 volikogu päevakorra täiendamist Tööliste Majast väljatõstetud ametiühingutele ruumide muretsemise küsimusega. Nõudmine võeti vastu. Küsimuse arutamisel tegi A. Leevald ettepaneku, et linnavalitsust kohustataks ametiühingutele andma senist linna toitlusvalitsuse maja. Selle ettepaneku vastu astus kategooriliselt linnapea A. Uueson, väites, et seda maja ei ole mingil tingimusel võimalik ametiühingutele anda, sest toitlusvalitsuse likvideerimine nõudvat veel kaua aega, kuna aga viimase kütteosakonda üldse ei likvideerita. Seejärel nõudis J. Vanja toitlusvalitsuse maja viivitamata ülevõtmist ametiühingutele.²² Ka nüüd lükatigi kommunistliku fraktsiooni nõudmine tagasi

¹⁴ Selle võitluse kohta vt. lähemalt: A. Sunila, Kodanliku «demokraatia» ja «vabaduse» sildi all. Eesti proletariaadi võitlusest töölismaja eest. Tallinn, 1961, lk. 20—31; Töörahva riigi eest, lk. 78—79.

¹⁵ ENSV ORKA, f. 1771, nim. 1, s.-ü. 1, l. 101—102.

¹⁶ ENSV TRKA, f. 82, nim. 2, s.-ü. 3, l. 53.

¹⁷ Sealsamas, l. 57.

¹⁸ ENSV ORKA, f. 14, nim. 1, s.-ü. 683, l. 1.

¹⁹ ENSV TRKA, f. 82, nim. 2, s.-ü. 3, l. 57.

²⁰ Sealsamas, l. 58.

²¹ Sealsamas, l. 61.

²² Sealsamas.

ning võeti vastu sellele vastukaaluks esitatud tööerakonna ettepanek. Demagoogilistel eesmärkidel kohustati selles linnavalitsust Tallinna ametiühingutele ruumide muretsemisel «... võimalikult kiires korras vastu tulla ja kaasa aidata».²³ Sellele otsusele toetudes nõudis kommunistlik fraktsioon ka järgnevatel koosolekutel ametiühingutele uute ruumide muretsemist, tehes selleks konkreetseid ettepanekuid. Kuid nii linnavalitsus kui ka volikogu kodanlikud rühmad ei täitnud vastuvõetud otsust ega muretsenud ametiühingutele uusi ruume. Seetõttu ei jäänud töölisorganisatsioonidel muud üle, kui asuda linna toitlusvalitsuse maja (Gogoli pst. 4)²⁴ kartulikeldrisse. Sellele anti nimeks «Tööliste Kelder» ning ta kujunes aastail 1921—1924 revolutsioonilise liikumise leegalseks staabiks.

Kuigi Tallinna linnavolikogu kommunistliku fraktsiooni energilist võitlust Tööliste Maja eest ei krooninud edu, oli sellel siiski suur tähtsus. See võitlus näitas töörahvale, et kodanluse poolt kohaliku elanikkonna «tõeliselt demokraatlike organeina» kujutatud omavalitsusorganid on tegelikult samasugused töörahva rõhumise vahendid nagu kogu kodanlik riigiparaat.

Kommunistliku fraktsiooni võitlus Tööliste Maja eest oli sisuliselt võitlus töörahvale ühinemise, koosolekute jt. 1920. a. põhiseaduses deklareeritud demokraatlike vabaduste kindlustamise eest.

Tööliklassile poliitiliste õiguste kindlustamise kõrval võitles linnavolikogu kommunistlik fraktsioon aktiivselt ka töötajate raske majandusliku olukorra parandamise eest. Seejuures pühendati rohkesti tähelepanu töötatööliste ja linna hoolealuste raske olukorra ning töörahva viletsate korteriolude parandamisele.

Paralleelselt võitlusega tööliklassi poliitiliste ja majanduslike huvide eest paljas-

tas kommunistlik fraktsioon linnavolikogus halastamatult ka kodanliku Eesti riigi tõelist olemust, kodanlike rühmade rahvavastaseid mahhinatsioone ja nende tihedat blokki sotsiaaldemokraatide ja tööerakondlastega töörahvavastases tegevuses ja võitluses. Paljastades sotsiaaldemokraatide tihedat liitu kodanlike parteidega, ütles kommunist P. Raudsepp 6. aprillil 1921 toimunud volikogu koosolekul muuseas järgmist: «Praegune volikogu on moodustanud kindla kodanlike bloki — sotsiaaldemokraatidest alates Balti Saksa erakonnaga lõpetades... Loomulik, et tööliklassil sellelt kodanluse vennaskeskkonnalt midagi hääd ei ole oodata. Kommunistlik tööliste rühm saab selle bloki vastu töötama.»²⁵

Linnavolikogu kommunistlikud töölissaadikud võtsid aktiivselt osa töörahva revolutsioonilise võitluse juhtimisest ja suunamisest. Nii näiteks juhtis J. Vanja, kes oli ka I Riigikogu kommunistliku fraktsiooni liige, esimehena Tallinna Ametiühingute Kesknõukogu tegevust. A. Sommerling suunas esimehena Üle-eestimaalise Noorproletaarlaste Ühingu tegevust, täites samal ajal Tallinna Ametiühingute Kesknõukogu sekretäri vastutusrikkaid ülesandeid jne.

1921. a. aprilli esimesel poolel, millal kodanlus asus üha kasvavat revolutsioonilist võitlust massiliste repressioonidega lüüa-rama, areteeriti ka linnavolikogu kommunistliku fraktsiooni liikmed S. Andrejev, Paula Järv, P. Raudsepp ja J. Truumann. 20. aprillil 1921 toimunud volikogu koosolekul nõudis J. Vanja kommunistliku fraktsiooni nimel, et linnavolikogu esineks kodanliku valitsuse ees järgmiste nõudmistega: 1) viivitamata vabastada linnavolikogu areteeritud liikmed, 2) kaotada sõjaseisukord riigis ja 3) anda amnestia kõigile poliitvangidele ning lõpetada kommunistliku fraktsiooni liikmete tagakiusamine.²⁶

Nende nõudmistega esitamine näitab, et Tallinna linnavolikogu kommunistlik fraktsioon

²³ ENSV TRKA, f. 82, nim. 2, s.-ü. 3, l. 63.

²⁴ Praegune M. Gorki nimeline Keskraamatukogu Estonia pst. 8.

²⁵ ENSV TRKA, f. 82, nim. 2, s.-ü. 3, l. 68.

²⁶ Sealsamas, l. 96.

ei piirdunud üksnes kitsaste, omavalitsuse võimupiiridesse kuuluvate küsimuste arutamisega, vaid tõstis üles ka üldriikliku tähtsusega küsimusi, mille lahendamine kuulus juba riigivõimu keskorganite kompetentsi ja mis puudutasid laiade rahvahulkade huve.

Kodanlus vastas sellele kommunistliku fraktsiooni liikmete enamiku areteerimisega. 1921. a. aprilli lõpul oli 28-st fraktsiooni liikmest 26 areteeritud.²⁷ Vabaduses viibisid ainult J. Vanja ja J. Kurgema, kes olid ka Riigikogu kommunistliku fraktsiooni liikmed.

4. mail 1921 tegi J. Vanja ettepaneku volikogu koosolek lõpetada, sest selle tööst ei saanud areteerimise tõttu osa võtta kõige suurema rühma — kommunistliku fraktsiooni liikmed. Vastasel korral aga talle ja J. Kurgemale anda kokku 28 häält. Ettepanek lükati muidugi tagasi. Seejärel teatas J. Vanja, et kuna volikogu ei ole oma areteeritud liikmete vabastamiseks mingisuguseid samme astunud, siis lahkuvad kommunistliku fraktsiooni liikmed koosolekult, «sest et kaks koosolekul viibivat volinikku oma seljataga seisva rahva tahtmist ei või esitada».²⁸ Koos J. Vanja ja J. Kurgemaga lahkusid koosolekult protestiks ka Eesti Iseseisva Sotsialistliku Töölise Partei (EISTP) esindajad, kes olid kommunistliku fraktsiooni nõudmist toetanud.

Kommunistliku fraktsiooni võitlust Tallinna tööliste aktiivsel osavõtul oma areteeritud liikmete vabastamise eest krooniski teatud edu. Kodanlus vabastas mitu areteeritud kommunistliku fraktsiooni liiget, nagu J. Truumann, E. Ambos, J. Liivas jt. Vanglasse jäetute asemele kutsuti saadikukandidaatide hulgast uued tööliissaadikud. Seetõttu hakkas kommunistlik fraktsioon 1921. aasta oktoobrist alates taas aktiivselt osa võtma linnavolikogu tööst.²⁹

1922. aasta jaanuaris asus EKP kodanluse vastu võitlemisel laial rindel ellu rakendama kõigi töötajate ühisrinde taktikat, mille Komintern V. I. Lenini vahetul osavõtul välja oli töötanud. Selle taktika rakendamise ees-

märk oli koondada kogu linna- ja maatöörahas EKP ümber ühiseks võitluseks kodanluse diktatuuri kukutamise ja nõukogude võimu taaskehtestamise eest. Ühisrinde organiseerimistöö legaalseteks keskusteks kujunesid nii Riigikogu kommunistlik fraktsioon ja Tallinna Ametiühingute Kesknõukogu kui ka Tallinna linnavolikogu kommunistlik fraktsioon. Käskikäes töötajate mobiliseerimisega ühisrinde võitluslipu alla võitles kommunistlik fraktsioon linnavolikogus tihedas koostöös EISTP revolutsioonilise tiiva esindajatega «12 nõudmise»³⁰ ellurakendamise eest. Nii näiteks nõuti linna avalike keskkoolide võrgu kinnitamisel tööliste lastele maksuta keskharidust ning linna kulul riideid, jalanõusid, toitu ja õppeabinõusid. Samuti tehti ettepanek, et linnavolikogu pöörduks Riigikogu poole nõudmisega, et ta kehtestaks seadused tööliste riiklikuks kindlustamiseks töötaoleku, vanaduse, töövõimetuse jne. korral.³¹

Kommunistliku fraktsiooni võitlus toimus tema liikmete sagedase areteerimise olukorras. 22. novembril 1922 kutsuti areteeritute asemele uuteks linnavolinikeks 4 viimast tööliissaadikukandidaati, eesotsas aktiivse revolutsioonilise võitluse organisaaatori, kommunist Peeter Petreega (Pedrae).³² Seejuures ei jätkunud 4 voliniku koha täitmiseks enam tööliissaadikukandidaate. Nende asemele kutsuti Tallinna töölisi «esindama» kodanlike parteide saadikukandidaadid. See samm iseloomustab eredalt kodanlikus Eestis kehtinud demokraatia rahvastast olemust.

* * *

8. ja 9. detsembril 1923 toimusid Tallinna linnavolikogu järjekordsed valimised. Tallinna töölisel võtsid nendest osa oma ideelise juhi — EKP juhtimisel Eesti Tööraha Ühisesse Väerindesse koondunud Tallinna töölisorganisatsioonide kaudu. Valimiste eel, 21. oktoobril 1923 korraldati «Töölise Keldris» Eestimaa Töölisühingute Üldliidu Kesknõu-

²⁷ Nende kohta vt. lähemalt: EKP II kongress, lk. 354—356.

²⁸ ENSV TRKA, f. 82, nim. 2, s.-ü. 5, l. 88, 186, 190.

²⁹ Sealsamas, s.-ü. 4, l. 277.

²⁷ EKPA, f. 26, nim. 1, s.-ü. 6, l. 7.

²⁸ ENSV TRKA, f. 82, nim. 2, s.-ü. 3, l. 98.

²⁹ Sealsamas, l. 204—230; s.-ü. 4.

kogu (mida tolleaegsetes allikates nimetati tavaliselt Eestimaa Ametiühingute Kesknõukoguks), Eestimaa Töörahva Partei Keskkomitee ja II Riigikogu kommunistliku fraktsiooni juhtimisel linnadevaheline töölisühingute nõupidamine linnavolikogude valimiste asjus.³³ Seal võeti ühisrinde «12 nõudmisest» lähtudes vastu konkreetne valimisplatvorm. Nõuti jõukate linnaelanike maksustamist, töölistele ja teenistujatele elatusmiinimumile vastava töötasu kehtestamist, töötavate toetamist, töörahva lastele hariduse võimaldamist linnavalitsuse kulul, töötajatele tasuta arstiabi, nende korteriolude parandamist ja korraldiku sotsiaalhooldekande kindlustamist, töölisorganisatsioonide toetamist, töörahva klassivõitluse pooldajate võtmist linnavalitsuse ametnikeks jne.

Kommunistide juhtimisel tehtud intensiivne selgitustöö, mille aluseks oli mainitud platvorm, kandis head vilja. Tallinnas tuli töörahva ühise väerinde nimekirja taas esikohale, saades 50 395 antud häälest 16 736.³⁴ Veebruaris 1921 toimunud linnavolikogu valimistega võrreldes kasvas ühisrindele antud häälte arv rohkem kui 30%. Töörahva ühisrinne sai Tallinna linnavolikogu 101 kohast 36. Linnavolinikeks valiti aktiivsed revolutsioonilise võitluse organisatsioonid, kommunistid Hendrik Allik, Herman Arbon, Augustin (August) Hansen, Paul Keerdo, Olga Künnapuu, Leena Laid, Johannes Leiman, Peeter Petree (Pedrae), Aleksander Reinson, Jaan Tomp jt.

Ühisrinde nimekirjade suur edu nii Tallinna linnavolikogu kui ka teiste omavalitsuste valimistel pani kodanluse raevutsema. Kuigi Tallinna linnavolikogu valimised olid toimunud täiesti valimismäärustiku kohaselt, tunnistas Tallinna—Haapsalu Rahukogu parempoolsete ringkondade nõudel need kehtetuks. Üksnes kartus, et ühisrinne võiks saavutada veelgi suuremat edu, ei korraldanud kodanlus uusi valimisi, vaid otsustas järjekordselt käiku lasta terrori. 21. jaanuaril 1924

³³ ENSV ORKA, f. 80, nim. 2, s.-ü. 257, l. 15—17 ja 1749, nim. 1, s.-ü. 1, l. 39.

³⁴ «Päevaleht» nr. 339, 18. detsembril 1923.

areteeris kaitsepolitsei Tallinnas 63 inimest, nende hulgas linnavolikogu kommunistlikud saadikud H. Alliku, A. Hanseni, P. Keerdo, O. Künnapuu, J. Leimani, A. Reinsoni, J. Tombi jt.

Kuid ka ülemaalse töölisorganisatsioonide rüüstamise, nende juhtide ja riigikogu ning omavalitsuste kommunistlike saadikute areteerimisega ei suutnud kodanlikud võimud üha kasvavat revolutsiooniliikumist hävitada. EKP reorganiseeris sügaval põranda all töötavate Jaan Anveldi, Otto Rästa jt. juhtimisel kiiresti oma töö vastavalt kujunenud olukorrale ning jätkas töörahva võitluse juhtimist. Areteerimisest pääsenud kommunistlike saadikute, nende kandidaatide jt. töölisliikumise tegelaste juhtimisel algas aktiivne võitlus areteeritute vabastamise, sõjaseisukorra kaotamise, rüüstatud töölisorganisatsioonide tegevusvabaduse kindlustamise jne. eest. Nii näiteks nõudsid Tallinna linnavolikogu kommunistliku fraktsiooni liikmed 16. aprillil 1924 toimunud koosolekul linnavolikogult, et viimane esineks kodanliku valitsuse ja Riigikogu ees järgmistele nõudmistega: «... 1) et vangistatud linnavolinikud, niisama ka teised linnavalitsuse tegelased, keda linnavolikogu linnavalitsusse valib, otsekohe vabastaks; 2) linnavolinikke ja teisi omavalitsuse tegelasi ei tohi nõndanimetatud poliitiliste süütegude pärast vangistada ja 3) et sõjaseisukord Tallinnas ja ümbruskonnas viibimata ära kaotataks.»³⁵ See võitlus sundis kutsuma veel vabaduses viibivate ühisrinde kandidaatide hulgast Tallinna linnavolikogusse uued töörahva esindajad, nagu Felix Kaur, Aleksander Undo, Hans Lauristin, Anette Hallmann, Friedrich Kõtsi jt.³⁶

Teatavasti võitis EKP Keskkomitee eesotsas kolmes revolutsioonitules karastunud revolutsionääri J. Anveldiga 1924. aprillis kursi relvastatud ülestõusule, olles eelnevalt igakülgsest analüüsinud süvenevast majanduskriisist tingitud töörahva rasket majanduslikku olukorda ja revolutsioonilist aktiivsust, samuti klassijõudude paigutust ja rahvusva-

³⁵ ENSV TRKA, f. 82, nim. 2, s.-ü. 6, l. 49.

³⁶ Vt. näiteks sealsamas, l. 59, 80, 146, 160, 204.

helist olukorda. Nüüdsest peale kujunes Tallinna linnavolikogu kommunistliku fraktsiooni peamiseks võitlusülesandeks relvastatud ülestõusu ideoloogiline ja sõjalis-organisatsiooniline ettevalmistamine. Fraktsiooni liikmed selgitasid töötajatele, et ainuke pääsete nende päästmiseks majanduslikust ummikust ja õigusest poliitilisest olukorrast on töörahva võimu kehtestamine ja Eesti ühinemine NSV Liiduga.

1924. aasta 1. detsembri varahommikul võitles mitu Tallinna linnavolikogu kommunistliku fraktsiooni liiget, relv käes, kodanluse kukutamiseks. Nii kuulus F. Kõtsi Toompea lossi hõivanud võitlussalka,³⁷ A. Undo maalennuväedivisjoni vallutanud võitlussalka³⁸ jne.

Tallinna linnavolikogu kommunistliku fraktsiooni liikmete osavõtt 1. detsembri relvastatud ülestõusust ja selle ettevalmistamisest on kõige silmapaistvam tõend selle kohta, et fraktsioon täitis auga Kominterni poolt kommunistlikele saadikuile esitatud nõuet, et nad sammuksid kõikjal töörahva revolutsioonivõitluse esiridades.

Pärast 1. detsembri relvastatud ülestõusu mahasurumist likvideeriti kommunistlikud fraktsioonid ja tööliserühmad, nii Riigikogus kui ka kõigis omavalitsustes.

Tallinna linnavolikogus likvideeriti kommunistlik fraktsioon lõplikult 1925. aasta märtsis.³⁹

* * *

Kommunistliku fraktsiooni loomisega Riigikogus ja Tallinna linnavolikogus täitis EKP auga Kominterni II kongressi vastava otsuse. EKP kasutas Tallinna linnavolikogu kommunistlikku fraktsiooni töölisliikumise juhtimiseks proletariaadi ja töötava talurahva klassi ülesannete vaimus, suurendades oma mõju rahvahulkadele. Fraktsiooni liikmed kasutasid saadikuõigusi EKP ja Kominterni põhimõtete propageerimiseks töörahva hulgas, tema poliitilise teadlikkuse ja revolutsioonilise aktiivsuse tõstmiseks. Töörahva raske ma-

jandusliku olukorra parandamise ja demokraatlike vabaduste ning õiguste kättevõitmise eest peetava aktiivse võitluse kaudu koondas Tallinna linnavolikogu kommunistlik fraktsioon töötajaid EKP ümber ning valmistas neid ühtlasi ette selleks otsustavaks lahinguks kodanlusega, mida 1940. a. suvel kroonis täielik võit.

MEILT JA MUJALT

Ajakirja «Советская педагогика» mainumbris on avaldatud Saksa DV Pedagoogika Akadeemia viitsepresidendi G. Wilmsi artikkel «К проблеме учителя развитого социалистического общества», milles ta vaatleb õpetajakutse mõningaid küsimusi tänapäeva tingimustes. Toome ära artiklis avaldatud põhisõnumid.

Nende küsimuste hulka kuuluvad: õpetaja ülesanded sotsialistliku isiksuse õpetamisel ja kasvatamisel, õpetaja asend ühiskonnas ja ühiskonna nõuded temale, missugused tingimused aineõpetaja ja klassijuhataja funktsiooni edukaks täitmiseks, missugune peab olema tema ettevalmistuse ja kvalifikatsiooni tõstmise süsteem, kuidas kujundada ja täiustada tema pedagoogilisi võimeid.

I. Õpetaja kui töölisklassi ideoloogia elluviija. Õppe- ja kasvatustöö efektiivsus sõltub eelkõige õpetajast, tema ideoloogilisest küpsusest ja erialasest meisterlikkusest, pedagoogilistest oskustest ja haridusest, isiklikust eeskujust ja autoriteedist. Võib öelda: iga kool on hea sedavõrd, kuivõrd head on õpetajad! Selle mõtte avaldas juba K. Ušinski (Соч., т. 2, с. 28—29).

Õpetaja annab kasvavale põlvkonnale nüüdisaegsete teadmiste süsteemi, kujundab nende alusel dialektilis-materialistliku maailmavaate, kasvatab õpilasi töölisklassi moraali, sotsialistliku patriotismi ja proletariaarse internatsionalismi vaimus. Arenenud sotsialismi tingimustes kasvavad mõõtnatult ühiskonna nõuded kõigi kodanike teadliku, aktiivse, loova tegevuse järele. Õpetajast sõltub suuresti, mil määral kasvav põlvkond on valmis uute ülesannete täitmiseks. Ainult see õpetaja, kes oma igapäevases tegevuses võitleb vananenud vaadete ja harjumuste, kodanliku ideoloogia ilmingutega, suudab neid omadusi arendada ka oma õpilastes.

Ideoloogilises kasvatustöös on vähesel, et teada, on vaja iga probleem ise läbi tunnetada.

II. Sotsialistliku ühiskonna õpetaja kutsemudel eeldab kõigepealt õpetajakutseks

³⁷ A. Sunila, Vabaduse koidikul. Tallinn, 1964, lk. 192, 195.

³⁸ Sealsamas, lk. 181, 184.

³⁹ ENSV TRKA, f. 82, nim. 2, s.-ü. 7, l. 27.

sobivate isiklike omaduste olemasolu. Muudeli täitmine konkreetse sisuga võib toimuda kolmes põhisuunas. Esiteks. Selgitada ühikonna, haridussüsteemi, teaduse ja kultuuri arengust lähtuvad nõuded õpetaja teadmiste, oskuste ja tegevusele. Teiseks. Selgitada mitmesuguste meetoditega pedagoogitegevuses vajalikud ja soovitatavad käitumis- ning iseloomujooned. See on vajalik nii pedagoogide ettevalmistamisel kui ka nende igapäevases tegevuses koolides. Kolmandaks. Õpetaja tegevuse vahetu analüüs, et saada efektiivset edukalt töötava õpetaja tööviisist ja -struktuurist. Sotsialistliku ühikonna õpetaja mudeli konstrueerimisele on pühendatud mitmed uurimused NSV Liidus ja Saksa DV-s.

Siiski on veel vara rääkida valmismudelist. Senised uurimused haaravad vaid osa pedagoogikute aspekte, pole pilti tervikust. Pole veel küllaldaselt uuritud pedagoogilise tegevuse struktuuri, sealhulgas eri ainete õpetajate tegevust. Hiljuti analüüsiti Saksa DV-s pedagoogika ja pedagoogilise psühholoogia õpikuid ning sotsialismimaades ilmunud monograafiaid, milles käsitletakse õpetaja kutsepilti sotsialismimaades (vt. E. Dabritz: Zur Erforschung der sozialistischen Lehrerpersönlichkeit — eine vergleichende Analyse aus psychologischer Sicht. In: «Informationen zur Lehrerbildungsforschung», Heft 7—8/1972, Seite 21 ff).

Autorid tõstavad esiplaanile õpetaja ideelis-poliitilise hoiaku, edasi märgivad marksismi-leninismi, eriaine ja selle õpetamise meetodika, pedagoogika ja psühholoogia tundmist, austavat suhtumist õpilase isiksusesse ühendatuna kõrge nõudlikkusega, individuaalset lähenemist õpilasele ja tema probleemide mõistmist. Olulisel kohal kasvatuse on õpetaja isiklik eeskuju. Kõigis analüüsitud õpikutes tõstatatakse küsimus pedagoogilistest võimetest ja pedagoogimeisterlikkusest. Kuid eri autorite vaated ei lange paljudes küsimustes kokku. Näiteks jaotatakse pedagoogilised võimed eri kategooriatesse ja iseloomustatakse mitmesuguste tunnustega. Autorite nimetatud pedagoogiliste võimete loetelu kõigub 2 kuni 16-ni. Nähtavasti on selles valdkonnas lähematel aastatel tarvis korraldada ühised kooskõlastatud kompleksuuringud, mille tulemused on vajalikud nii õpetajale endale, haridustöö juhtidele kui ka õpetajaid ettevalmistavatele ja nende kvalifikatsiooni tõstvatele asutustele.

III. Pedagoogimeisterlikkuse tõstmine on esmajärgulise tähtsusega õpetajate ettevalmistamisel, kvalifikatsiooni tõstmisel ja igapäevases töös nendega. Meisterlikkuse all mõistetakse tavaliselt teadmiste ja võimete, ko-

gemuste ja harjumuste kogumit teatud ülesannete täitmiseks. See on alati tihedalt seotud õpetaja üldise eluhoiaku ja veendumustega, tema emotsionaalse sfääriga. Otsustavaks komponendiks on õpetaja õpilase isiksuse kujundamisele suunav tegevus.

Õpetajameisterlikkuse kujundamine ja lihvimine on kompleksne protsess. Esmane pedagoogimeisterlikkus on omane paljudele, kes tegelevad laste kasvatamisega, kuid jutt on teaduslikust pedagoogimeisterlikkusest. Autor lähtub eeldusest, et pedagoogimeisterlikkus nagu teisedki omadused kujuneb teatud tegevuse täitmise käigus. Selle kujunemise aluseks on teadmiste omandamine. Ainult tegevuse ülesannete, sisu, eesmärgi saavutamise meetodite viiside ja tingimuste tundmise puhul võib rääkida teaduslikust pedagoogilisest tegevusest. Et alati olla nõuete kõrgusel, peab õpetaja järjekindlalt täiendama nii oma erialaseid teadmisi kui ka teadmisi pedagoogika, psühholoogia ja marksislik-leninliku teooria tundmises.

Teadmiste omandamisel ja ümbertöötamisel arenevad pedagoogilised võimed. Autori arvates need oleksid: oskus eraldada põhiline õpetatavas materjalis; mõista õpilasi, ette näha nende raskusi ja vastaval viisil neile reageerida; õigesti valida ülesanded seatud eesmärgi saavutamiseks, valida ja jaotada õppematerjal nii, et see hästi lülituks õpilaste teadmiste süsteemi; analüüsida õpilaste tegevuse resultaate ja selgitada vigade ning ebakohtade põhjused; teha õpilaste käitumisest järeldusi nende tunnete, vajaduste ja omavaheliste suhete kohta jne. Pedagoogivõime lubab õpetajal analüüsida situatsiooni omapära, teha järeldusi ja tegutseda nende põhjal. Selliseid võimeid ei esine kunagi eraldi seisva nähtusena, vaid on alati seotud teiste komponentide, eriti teadmistega. Nad arenevad ainult pedagoogitöö käigus ja on eelduseks uute teadmiste omandamisel, mille tulemusel nad omakorda täiustuvad.

Pedagoogiline kogemus nagu iga teine kogemus on laias mõttes automatiseerunud, kuigi täielikult automatiseeruda ei saa pedagoogiline kogemus kunagi. Kogemus ilmneb näiteks klassitahvli skeemide näitvahendite kasutamisel, aja jaotamisel, õpilaste tegevuse korraldamisel ja paljus muus. See lubab õpetaja tähelepanu koondada sõlmprobleemidele, kuna vähemtähtsad lahenduvad nagu iseenesest.

Pedagoogitegevus sotsialismi tingimustes on loominguline tegevus, mille käigus kujunevad igapäevaseks tööks vajalikud harjumused. Nende kujundamisele tuleb alus panna juba õpetajate ettevalmistamisel oma kutseks.

IV. Õpetajaskollektiiv kui eduka pedagoogi-töö otsustav tingimus. Õpetaja töö õpilaste-ga nõuab loominguist õhkkonda, ideelist pedagoogilist mikrokliimat, õpetajate kasva-tamist ja nende enesekasvatust. Autor lähtub sellest, et sotsialismi tingimustes kasvab sea-duspäraselt nii kogu kollektiivi kui ka iga üksikisiku osa, kuid individuaalsed võimed are-nevad ja saavad õitsele puhkeda ikkagi kollektiivis. See kehtib täiel määral ka õpeta-

jate ja õpetajaskollektiivide kohta. Sotsialist-liku kooli kollektiiv mõeldab oma tegevuse efektiivsust eelkõige sellega, kui võrd ta aitab paremaid tulemusi saavutada igal õpetajal üksikult ja kollektiivil tervikuna, aitab kuju-neda iga õpetaja võimel ja isiksusel; tei-seks — kui võrd aitab kujundada vastutustun-net kogu kollektiivi töö eest tervikuna, ja kolmandaks — kui võrd kujundab õpetaja maailmavaadet ja veendumusi.

SISUKORD

529. H. Roots. Aeg nõuab.
 534. R. Virkus. Teadusliku töö olukorras ja arengusuundadest Tallinna Pedagoogi-lises Instituudis.
 538. I. Lilleorg. Teaduslik-metoodilistest probleemidest noorsoo kommunistlikul kasvatamisel.
 544. O. Niinemäe. Lastevanemate konverent-side korraldamise kogemusi Viljandi rajoonis.
 549. H. Ojasild. Mõningaid pioneerirühma töö planeerimise ja läbiviimise psühho-loogilis-pedagoogilisi probleeme.
 555. J. Tuisk. 10 aastat meditsiiniliste eri-gruppide tööd.
 560. M. Seljakin. V. I. Lenin vene keelest kui NSV Liidu rahvaste vahelisest suht-lemisvahendist.
 566. M. Rõigas. Ootuspärast ja üllatavat 7. klassi õpilaste grammatikateadmistes.
 571. R. Selg. 9. klassi võõrkeele katseõpi-kud õpilaste ja õpetajate hinnangute kajastuses.
 577. H. Jürisalu. Koolimuusika probleeme.
 583. L. Raudsepp. Filmiõpetuse probleeme üldhariduskoolis.
 590. L. Tõnisson. Teemaatilise joonistamise diagnoosivast funktsioonist.
 596. E. Teras. Muusika ja kunsti seostamine teiste õppeainetega.
 600. Л. Бреганова. О пособия для фа-культативных занятий в старших классах.
 602. Kroonika.
 603. V. Toomi. Koolieeliku muusikakasvatu-sest.
 607. Kroonika.
 608. H. Saarniit. Kommunistliku fraktsiooni loomisest ja tegevusest Tallinna Linna-volikogus (1921—1925).
 614. Meilt ja mujalt.

ОГЛАВЛЕНИЕ

529. X. Роотс. Время требует.
 534. P. Виркус. О состоянии и направле-ниях научной работ ы в Таллинском педагогическом институте.
 538. И. Лиллерог. О научно-методических проблемах коммунистического вос-питания молодежи.
 544. O. Нийнемая. Опыт проведения ро-дительских конференций в Вильян-дском районе.
 549. X. Оясильд. О некоторых психолого-педагогических проблемах планиро-вания и организации работы в пи-онерских отрядах.
 555. Ю. Туйск. 10 лет работы специаль-ных медицинских групп.
 560. M. Шелякин. В. И. Ленин о русском языке как языке межнационального общения народов СССР.
 566. M. Рыгас. Ожидаемое и неожидан-ное в знаниях учащихся VII класса по грамматике.
 571. P. Сельг. Экспериментальные учеб-ники по иностранному языку для IX класса в оценках учащихся и учите-лей.
 577. X. Юрисалу. О проблемах музыкаль-ного воспитания школьников.
 583. Л. Раудсепп. О проблемах обучения киноискусству в общеобразователь-ной школе.
 590. Л. Тыниссон. О диагностирующей функции (тематического) рисования.
 596. Э. Тeras. Связь обучения музыке и искусству с другими учебными дис-циплинами.
 600. Л. Бреганова. О пособия для фа-культативных занятий в старших классах.
 602. Хроника.
 603. В. Тооми. О музыкальном воспита-нии дошкольника.
 607. Хроника.
 608. X. Саарнийт. О создании коммуни-стической фракции и её деятельности в Таллинской городской думе (1921—1925).
 614. Новости отовсюду.



Nurgake Virisu 8-klasilise kooli algklasside kabineti väljapanekutesi.

MARGUS VIKMAA foto

Viljandi 4. 8-klasilise kooli 6-c klassi õpilased koos klassijuhataja Leida Leiuriga ekskursioonil Teeninduskombinaadi «Leola» jalanõude osakonnas. Kombinaadi tööd iseloomustab vanemmeister Leida Jõgi [pildil paremal].

OSKAR VIHANDI foto



Камелия белая
76-777a 7.7.76.

