

Nõukogude Kool

JAANUAR

1980



Tähekesujuht
5. klassi õpilane
Margit Solo
kinnitab
oktoobrilastele
märke rinda.



Verivärsked
oktoobrilapsed
kingituseks saadud
raamatutega.



AJASTU

REVOLUTSIOONILINE

LIPP

Meie maal laleneb järjest Moskva ja Leningradi tootmiseesrindlaste algatatud patriootlik liikumine Vladimir Iljitš Lenini 110. sünniaastapäeva väärliliseks tähistamiseks. Teadusliku mõtte titaan ja tõeline rahvajuht, tulliingeline revolutsionäär, Kommunistliku Partei ja maailma esimese sotsialistliku riigi rajaja elab meie südameis. Ta on alati meiega, meie mõtetes, võitluses ja töös.

NLKP Keskkomitee võttis vastu otsuse V. I. Lenini 110. sünniaastapäeva kohta. Nõukogude inimesed näevad selles dokumendis üht tõendit, et NLKP on vanumatult ustav oma suure õpetaja ideaalidele ja juhtmotetele. Otsus näitab veel kord, kui hiiglaslikult kasvab ja laieneb Lenini üritus, kuidas viiakse ellu tema grandioosseid kavatsusi.

Keskkomitee otsus seab ülesandeks tähistada V. I. Lenini 110. sünniaastapäeva suure üldrahvaliku pidupäevana. Nähakse ette korraldada üle meie kodumaa pidulikke koosolekuid. Rõhutatakse, et selle kuulsusrikka tähtpäeva ettevalmistamine ja tähistamine peavad igati soodustama rahva tööalase ja ühiskondliku aktiivsuse edasiarendamist, aitama mobiliseerida jõupingutusi 1980. aasta plaani täitmisele ning hea aluse loomisele üheteistkümnenda viisaastaku edukaks alustamiseks.

Otsus näeb ette pöörata poliit- ja majandushariduse süsteemis, õppeasutustes, kogu ideelises kasvatustöös tähelepanu Marxi, Engelsi ja Lenini tööde ning NLKP ajalooliste kogemuste põhjalikule tundmaõppimisele lahtumatus seoses konkreetsete majanduslike ja poliitiliste ülesannete lahendamisega. Igakülgset tuua esile Lenini ideede rahvusvaheline tähtsus, aktuaalsus ja kõikevõitev jõud. Näidata partei revolutsioonilist ümberkorraldavat tegevust Lenini juhtmotete elluviimisel, marksistlik-leninliku õpetuse looval arendamisel ning igati propageerida arenenud sotsialistliku ühiskonna saavutusi, NLKP sise- ja välispoliitikat. Selgitada sotsialistliku sõprusühenduse rahvaste saavutusi ning sotsialismi põhjalikke eeliseid kapitalismi ees.

Otsus kohustab tagama ideelise kasvatustegevuse täiustamise vastavalt NLKP Keskkomitee otsusele «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest», pöörama erilist tähelepanu töötajate kasvatamisele V. I. Lenini elu ja tegevuse varal, Kommunistliku Partei, nõukogude rahva revolutsiooni, lahingu- ja töötraditsioonide varal, korraldama kohtumisi revolutsiooniveteranidega, sõja- ja töökangelastega, matku ja ekskursioone Leniniga seotud paikadesse, teatri-, muusika-, kino- ja telefilmifestivale, kunstinäitusi ning lugejate konverentse, mis on pühendatud V. I. Leninile ja Kommunistlikule Parteele, uuendama ekspositsioone muuseumides, Lenini tubades, korraldama raamatuja fondinäitusi, mis jutustavad V. I. Lenini elust ja tegevusest.

Otsuses kutsub NLKP Keskkomitee kommuniste, kommunistlikke noori ja kõiki nõukogude inimesi tähistama V. I. Lenini juubelit uute edusammudega võitluses kommunismi eest, muutma kümnenda viisaastaku viimase aasta leninliku lööktöö aastaks. Seda partei üleskutset järgivad ka õpetajad, kõik haridustöötajad. Nad on tulvil tahet ja otsustavust anda oma parim noore põlvkonna õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel Lenini ideede vaimus, tähistamaks seega väärliliselt maailma esimese sotsialistliku riigi rajaja suurt juubelit.

Noortkogu Kool

JAANUAR 1980

- 4 **Ü. SIRK** Õpilaste poliitilise silmaringi avardamiseks ●
- 6 **TPedI** tulevikuprobleemid ●
- 8 **L. NURMOJA** Koolijuht kui kasvatustöö organisaator ●
- 13 Keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamine ●
- 35 **H. ROOTS** Headusest, inimlikkusest, õiglusest ●
- 38 **O. KÖÖSEL** Rühmatöö kunstõpetuses ●
- 42 **O. KÄRNER** Matemaatika ja teiste õppeainete vastastikustest seostest koolikursuses ●
- 45 **Э. ВАСИЛЬЧЕНКО, Т. КАЗЕСАЛУ**
Реализация
специфических методических принципов
(в программе по русскому языку для
эстонской школы) ●
- 47 Kehalise kasvatuse tund õues ●
- 50 Koolimuusika ●
- 51 **M. VIKAT** Riho Pätsi meenutades ●



LINDA NURMOJA,
Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi
juhtiva kaadri
kvalifikatsiooni töstmise
kabineti meesodik.
Pedagoogilist tegevust
alustas Pärnu lastekodus
kasvatajana. Töötanud
Pärnus ja Tallinnas
õpetajana, metoodikuna,
olnud parteitööl.
Vahtelt enae
praegusele töökohale
siirdumist, aastatel
1962—1973, oli Tallinna
28. 8-klassilise kooli
direktor.
Töö kõrvalt õppides
lõpetas 1958. aastal TRÜ
ajaloo-keeleteaduskonna
ajaloolase-kunstiteadlase
kvalifikatsiooniga.
Aktiivne ühingu
«Teadus» lektor.



HEINO KALJUSTE,
Tallinna Riikliku
Konservatooriumi
koolimuusika metoodika
ja pedagoogika kateedri
juhataja, professor.
Lõpetanud 1955. aastal
Tallinna Riikliku
Konservatooriumi
koorijuhtimise erialal.
Ta on töötanud
Kohtla-Järve 1. keskkooli
õpetajana. 1955. aastast
alates Tallinna Riiklikus
Konservatooriumis
assistendina,
vanemõpetajana ja
dotsendina. Aastatel
1969—1971 oli
H. Kaljuste E. Vilde nim.
Tallinna Pedagoogilise
Instituudi
muusikaosakonna
professori kt., 1971.
aastast Tallinna Riikliku
Konservatooriumi
professori kt. ja 1977.
aastast TRK professor.
1962. aastast Eesti NSV
teeneline kunstitegelane,
1976. aastast Eesti NSV
rahvakunstnik.
Alates käesolevast
numbrist hakkab tema
kaasabil ilmuma meie
ajakirjas rubriik
«Koolimuusika».

VOLDEMAR MAASKI
värvilised kaanetod
Fotod tekstis
MARGUS YLIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

54 *Soovitame* ●

55 *Kroonika* ●

Ю. СИРК. Расширение политического кругозора учащихся.	4
Проблемы будущего ТПед.И.	6
Л. НУРМОЯ. Директор школы как организатор воспитательной работы.	8
Совещание по проблемам языка и обучения языку.	13
Х. РООТС. О доброте, человечности, справедливости.	35
О. КЕЭЗЕЛЬ. Групповая работа в обучении основам искусств.	38
О. КЯРНЕР. О межпредметных связях математики с другими предметами в курсе школьного обучения.	42
Э. ВАСИЛЬЧЕНКО, Т. КАЗЕСАЛУ. Реализация специфических методических принципов (в программе по русскому языку для эстонских школ).	45
Физкультурные занятия на воздухе.	47
Школьная музыка.	50
М. ВИКАТ. В память Рихо Пятса.	51
Рекомендуем.	54
Хроника.	55

ÕPILASTE POLIITILISE SILMA- RINGI AVARDAMISEKS

ÜLLE SIRK

Õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel võtsime ka Tartu 3. keskkoolis aluseks NLKP Keskkomitee otsuse «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest». Vastavad tööplaanid koostasime juba enne õppeaasta algust, sealjuures silmas pidades tehtava töö vastavust eale, materjali huvitavust ja aktuaalsust ning pidevalt vahelduvaid töövorme.

Erinevatest töövormidest oleme kasutanud oma koolis järgmisi: miitingud (solidaarsus Vietnamiga Hiina agressiooni puhul), õpilaskonverentsid (ÜLKNÜ 60, Eesti Tööraha Kommunaal 60, meie kool aastate lõikes), stendid, poliitringid ja kinotöö. Õpilasi juhendavad kommunistid, õpetajatest kommunistlikud noored ja kooli komsomolikomitee.

Poliitilisi algteadmisi saavad õpilased just poliitringidest.

7. klassi õpilaste ettevalmistamisel ÜLKNÜ-sse astumiseks töötab iga klassi juhataja vastavalt eriplaanile (näidistööplaan saame ELKNÜ Tartu Linnakomiteelt) ringiga «Meie Leninlik Komsomol». Õpetaja selgitab õpilastele ÜLKNÜ põhikirja, organisatsiooni ajalugu ja traditsioone. Ringis esinevad ka kooli komsomolikomitee sekretär ja ideoloogiasektori juhataja, kes tutvustavad õpilastele oma kooli komsomolielu. 11. klasside õpilastele töötab ring «Meie elu seadus», mis on võtnud eesmärgiks valmistada noori inimesi ette tulevaseks eluks. Ringi juhendavad parteialgorganisatsiooni sekretär ja tema asetäitja. 8.—11. kl. õpilastele on määratud RSR — rahvusvaheliste suhete ring, mille tööst on ilmtingimata vajalik ideoloogiasektori aktiivi osavõtt, ent teretunud on kõik teisedki poliitikahuvilised. Ringi juhendab TRÜ majandusteaduskonna kolmanda kursuse üliõpilane Veiko Lõhmus, kes sellest aastast alates on ka ülikooli rahvusvaheliste suhete ringi president.

Tartu Riikliku Ülikooli komsomolikomiteelt, rahvusvaheliste suhete ringilt ja noortelt õppejõududel saame alati igas küsimuses abi ja toetust. Möödunud õppeaastal korraldasid TRÜ üliõpilased mitmeid huvitavaid vestlusi aktuaalsetest probleemidest: Hiina küsimus, Lähis-Ida kriis, arengumaad Aafrikas. Üliõpilased näitlikustasid ettekandeid teemakohaste piltide ja kaartidega.

Selle õppeaasta esimeses huvitavate kohtumiste klubis olid külalisteks TRÜ õppejõud Märt Kubo ja Paul Kenkmann, kes väga huvitavalt ja eakohaselt rääki-

sid tänapäeva noorsooliikumisest ja noorte eluolust kogu maailmas.

Õpilastes äratas suurt huvi info- ja propagandasaadete analüüsimine, mille eesmärk oli näidata propagandakampaaniate kasutamist. Meie õpilased on tere- tulnud külalisteks ka ülikooli rahvusvahe- lise suhete ringi korraldatavatel õhtutel. Tulevikuplaane sai paberile palju — on kavas isegi diskoõhtu põnevate problee- midega. Ringist osavõtjad annavad kogu- tud teadmisi edasi poliitpäeval oma klassikaaslastele, samuti kasutame neid poliitinformaatoritena nooremas astmes.

Osavõtt ringi tööst mõjub õpilastele innustavalt: kes süveneb huvitavasse ma- terjalile, otsib lisa ajalehtedest ja raamatu- test, kes haarab probleemi lahendamisele kaasõpilasi.

Ideelis-poliitilises kasvatustöös kasuta- me ka kooliraadiot. Raadiostudio moo- dustamiseks korraldati konkurss. Studio tööst võtavad osa iga keskkooliklassi esindajad. Nädala algul laekuvad stuudiole nädalasaadete kavad. Poliitinformatsioone korraldame kaks korda nädalas. Välja kuulutati huvitavama kultuuri-, poliitika- ja spordisaate konkurss. Raadio tööd juhi- vad kooli komsomolikomitee, ideoloogia- ja kultuuritöö sektori juhatajad.

Õpilaste silmaringi avardamisel ja poliit- tiliste tähtpäevade teemakohasel näitli- kustamisel on oma kindel koht stendidel «Meie komsomol», «Komsomoli löökehitu- sed», «Komsomoli ajalugu sõnas ja pildis» ning korraldatud välklehtede konkurssidel «ÜLKNÜ 60» ja «Meie vanemad sõbrad».

Ühe töövormina võib nimetada kino ühiskülastusi. Meie šeffkinoks on üle tä- nava asuv kino «Komsomol». Õppeaasta algul töötame koos välja vastava eakohase plaani, mis koosneb kinokohtumistest töö- ja sõjaveteranidega, kinolektuuriumidest ja -festivalidest. Õpilastest on moodusta- tud kinotöö aktiiv, nad peavad kino- päevikut. Kinoüritustele järgnevates klassijuhatajatundides toimuvad nähtu arutelud.

Ideoloogiatöö probleemid on päevakor- ras olnud ka komsomoli üldkoosolekutel. Arutasime NLKP Keskkomitee ideoloogia- otsust ja õpilaste osa selle täitmisel ning koolikomsomoli aktiviseerimisel, L. I. Brežnevi mälestusteraamatuid, NSV Liidu rahuarmastavat välispoliitikat, viis- aastakuplaanide täitmist ja muud. Koolis on välja töötatud meetodilised juhendid klassijuhatajatele ning klassialgorganisat-

sioonide sekretäriledele komsomoli- ja pio- neeriklasside aktiivseks juhendamiseks.

Kooli poliitpäeval kasutatakse rahvus- vaheliste suhete ringi liikmeid klassides poliitinformaatoritena. Edaspidi on TRÜ õppejõududel kavas korraldada poliitpäev õpetajatele ja keskkooliõpilastele ühiselt. Koolis toimub üle kahe nädala viktoriini- sari «Meie ka», mille küsimused valmista- õ ette õpilaszürii. Põhiteemad on «V. I. Le- nini 110. sünniaastapäev», «Tartu 950» ja «Olümpiamängud». Järgmisel poolaastal lisandub neile teemadele veel «ELKNÜ 60. aastapäev». Kooli viktoriinisari aitab valmistuda ülelinnaliseks viktoriiniks «Tartu 950».

Teadmisi kogu meie suure kodumaa kohta annab rahvaste sõpruse alane töö. Ring on jaotatud viide ossa: keskastme õpilastele töötab ring «Meie kodumaa», samale eale on veel määratud kirjasõpra- de klubi, ring «Meie sõprusmaa SDV». Ringide üks ülesandeid on välja anda stendi «Vennalikus peres». Rahvaste sõp- ruse alast tööd koordineerib klubi «Kris- tall», mille president juhib kõiki töö ala- liike.

Õpilaste ideelis-poliitilise kasvatustöö heaks teeb tõhusat tööd õpetajate partei- alorganisatsioon. Kord veerandis võtab parteikoosolekust osa kooli komsomoli- komitee, kes annab aru tehtud tööst ja saab nõuandeid edaspidiseks tegevuseks. Kord kuus annavad aga klasside algorga- nisatsioonide sekretärid tehtavast tööst omakorda aru komsomolikomitees, kuhu on kuulama kutsutud ka klassijuhatajad. Kaasaruandega esineb klassi šeff. Oleme täheldanud, et õpilane, kes klassiväliselt aktiivselt võtab osa ideelis-poliitilisest eneseharimisest, on ühiskonnaõpetuse ja ajaloo tundides rohkem huvitatud prog- rammimaterjalist, suudab poliitilist olu- korda iseseisvalt õigesti hinnata. Aktiivsus mõjustab positiivselt ka tema õpitöö tule- musi.



TPedI TULEVIKU- PROBLEEMID

Kõrgharidusega õpetajate ettevalmistamisel on meie vabariigis otsustav sõna öelda E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilisel Instituudil. Enam kui veerandil meie õpetajasperest on taskus TPedI diplom. Instituudil on seljataha jäänud 30 aasta tööjuubel, hiljuti tõsteti õppeasutuse järku, viimastel aastatel on avatud uued teaduskonnad, sidemed üldhariduskoolidega on tihenened.

Pedagoogilise Instituudi probleemid on kogu õpetajaskonna, meie hariduselu tulevikuprobleemid. Neid jagab lugejatega instituudi vastne rektor, kauaaegne koolijuht, pedagoogikakandidaat, vabariigi teeneline õpetaja REIN VIRKUS.

Mida on instituudi materiaalsele õppebaasile andnud lõppema hakkav X viisaastak ja mida võib loota järgmiselt?

6 MEIE INTERVJU

Esimese hooga ütleksin, et pole nime-
tamisväärselt midagi muutunud, pole
ehitatud ei kapitaalset ega kompakset
Aga tegelikult oleme tegutsemisruumi
juurde saanud jupp- ja kildhaaval. Ruu-
mide lisandumises näeme paljude prob-
leemide lahendust.

Kõige värskem pinnalisa ühiselamuruu-
mide näol võimaldas avada vene keele
õpetajate täiendusteaduskonna. Tublisti on
kosunud instituudi Otepää spordibaas
küll teiseks koduks kehakultuuri üliõpi-
lastele, kuid meelsasti viibivad Otepääl
puhkamise ja tervistava tegevuse ees-
märgil ka teiste teaduskondade õpperüh-
mad, komsomoliaktiiv. Rohkesti positiiv-
seid ümberkorraldusi võimaldas teha ins-
tituudi valdusesse antud 16 korteriga
elumaja naabruses. Sinna said tööruu-
mid administratiiv- ja kaugõppeosakond,
mõned kateedrid, raamatupidamine. Va-
banenud ruumid ootavad rekonstrueeri-
mist. Kultuuriteaduskonna hoones Laial
tänaval tehti remonti küll kolm aastat,
kuid nüüd on seal loodud töötamiseks nor-
maalsed tingimused.

Lisame nimetatule peahoone, spordi-
kompleksi, Sakala tänava õppehoone ja
kaks ühiselamut ning saamegi kokkuvõt-
tes meie tootmispinna, mis peab mahutama
1670 üliõpilast, 1200 kaugüliõpilast,
247 õppejõudu, üle 100 tunniandja ning
ligi 200-liikmelise abipersonali.

Tulevikku vaatame lootusrikkalt. Insti-
tuudi juurdeehitis on ette nähtud samas
mahus peahoonega. Maja valdajaks saab
600-hingeline keeleteaduskond, sinna ka-
vatseme mahutada ka arvutusjaama, pal-
junduskeskuse, raamatukogu, uue söökla
ja kohviku. Arvulise vastuvõtu instituuti
asetab kindlatesse raamidesse olemasolev
ühiselamupind. Juba praegu on norma-
tiivne defitsiit 260 üliõpilast. Linna täi-
tevkomitee otsusega eraldati naabruses
maa-ala uue ühiselamu ehitamiseks, pro-
jekteerijatel on ülesanne käes. Ehitus
peab toimuma järgmisel viisaastakul,
eluruumi saavad enam kui 1000 üliõpi-
last. Alles siis tuleb kõne alla vastuvõtu
suurendamine.

**Millised organisatsioonilised ja struk-
tuurilised muudatused on institaudis
kõige värskemad, mis on teoksil?**

Käesoleval õppeaastal alustas tegevust
uus teaduskond — vene keele õpetajate
täiendusteaduskond. See oli vajalik ja õi-
geaegne samm, sest vene keele õpetamises
toimuvad nihked pole mõeldavad õpeta-
jate täiendava koolitamiseta. Kehaline
kasvatus ja pedagoogika on nüüd ise-
seisvad teaduskonnad.

Kõige suuremaid edusamme on meil
teaduslikus töös, millele on tublisti kaasa

aidanud teadusliku uurimistöö sektor. Juhtkond saab koosseisulise täienduse — loodi teadusprorektori ametikoht. Teadusliku töö intensiivsust tunnistab lepinguliste tööde maht — 275 000 rubla eest aastas. See annab võimaluse laboratooriumide sisustamiseks. Eriti viljakad on meie psühholoogid, spordisotsioloogid ja pedagoogilise kinesioloogia esindajad.

Üsna mitme eriala vastuvõttu peame paratamatult laiendama, ära ootamata materiaalse õppebaasi avardamist. Vene keele õpetajaks õppijaid hakkasime vastu võtma senise 25 asemel 75, õppeaeg pikeneb neljalt aastalt viiele. Sellel pinnal võib kõne alla tulla ka vene koolidele eesti keele õpetajate ettevalmistamine. Kõrgharidusega vanempioneerijuhtide ja algklassiõpetajate liiteriala õpetamisel oleme jõudnud 3. kursusele. Ka nemad õpivad viis aastat, esimene lend läheb koolidesse 1982. aastal. Kehakultuuriteaduskonnas oleks võimalik umbes kümne treeneri koolitamine aladel, kus nendest suurim puudus on ja milleks Tartu Ülikoolis puuduvad materiaalsed võimalused, näiteks purjetamine, ujumine, tennis.

Suurimat puudust tuntakse keskkoolides tööõpetuse õpetajatest. Eriala kannab nüüd nimetust üldtehnilised distsipliinid, vastuvõtu suurendasime 25-lt 40-le, kuid see on esialgu vaid tilgake meres. Küsimus pole üksnes vastuvõtu suurendamises. Tänavu puudus konkurents täielikult, iga tahtja sai sisse. Uuel erialal on eeldusi saada noormeeste hulgas populaarseks, ootame abi keskkoolidelt ja teeme ka ise selgitustööd.

Oleme sunnitud instituudi seinte vahelt kaugemale vaatama. Nii näiteks on aasta-aastalt muutunud suuremaks vene õppekeelega koolide kehalise kasvatusõpetajate ja vene keelt valdavate treenerite defitsiit. Taotlused vene õppekeelega rühma avamiseks pole senini vilja kandnud.

Teie arvamus õpetajate kroonilise puuduse ja õpetaja elukutse populaarsuse ning prestiiži kohta?

Kuigi õpetajate ettevalmistamine aasta-aastalt arvuliselt suureneb, õpetajate defitsiit ei vähene, hoopis vastupidi. Teeksime nagu pooltühja tööd, sest noorte seas on koolist lahkujaid palju. Instituudi lõpetanud muusikaõpetajatest jäid kooli pidama pooled, kiita lugu pole võõrkeele-, matemaatika- ja kehalise kasvatusõpetajatega. Kas seostada nähtust palgaga? Mõneti jah. Eriti matemaatika- ja tööõpetuse õpetajad — noormehed püüavad esimesel võimalusel siirduda tasuvamale tööle.

Vastuvõtu järgi otsustades on õpetajakutse küllalt populaarne (seda kinnitab tihe konkurss enamikule erialadele, mis kokkuvõttes jääb alla ainult Kunstiinstituudile), isegi noormeeste hulgas: meil on 29—30% meesüliõpilasi (koolides on meesõpetajaid 16—17%). Oleme oma kutsekabineti kaudu uurinud üliõpilaste orienteeritust õpetajakutsele. Tuleb tõdeda, et vaimustuse skaala on väga erinev. Orienteeritus on keeruline probleem, kuid studiumi ajal see protsess kahtlemata kulgeb sügavuti. Kooli minnes on aga paljudele suurimaks raskuseks puudulik suhtlemisoskus lastega. Olen veendunud, et kui praktikasüsteem oleks paindlikum, jääks rohkem noori valitud kutsele truuks. Otsustage ise: I kursusel piirduktakse nn. ühiskondliku pedagoogilise praktikaga pioneerijuhtidena ja majavalitsuse pedagoogide abilistena, II kursusel ollakse üks vahetus pioneerilaagris kasvatajaks. Õpetajarolli sattub üliõpilane alles III kursusel, 5-aastastel erialadel koguni IV kursusel. Lausa hädavajalik oleks vaatluspraktika juba I kursusel, mida eeskirjadest kõrvale vaadates tasapisi teemegi. Meilt nõutakse kõrget edasijõudmise protsenti nagu üldhariduskoolideltki. Kas see nõudmine lõppkokkuvõttes mõistlik on, see on juba iseasi. Paindlikum süsteem lubaks I või hiljemalt II kursusel teha kutsesobivuse seleksiooni ja kindlustaks instituudi lõpetajatest kutsekindlaid õpetajaid koolidele.

Instituudil on koolidega väga asjalikud sidemed koolijuhtide täiendusteaduskonna kaudu. Koolijuhtidelt saadav informatsioon on usaldusväärne ja meie töös arvestatav. Oleme saanud kinnitust, et noorte õpetajate teoreetiline ettevalmistus on väga hea. Aga teame ka seda, et noored ei orienteeru meetodikas, tunnevad halvasti klassijuhatajatööd, on vähese vastutustundega. Oma kasvandike kaitseks ütleme, et kõrgkoolidiplom ei anna küpsust kõikidele. Kogemused, vastutustunne ja kõik muu kasvab tööaastatega. Noored omakorda kurdavad, et nad ei näe oma töös tulemusi, häirib töö 2—3 vahetuses, suur ühiskondliku töö koormus ja olukordade sunnil 4—5 aine õpetamine, mis kokku võttes õpetajatöö vastumeelseks muudavad.

Meil on andmed, et terve plejaad õpetajaid siirdub paari lähema aasta jooksul vanaduspensionile. Need on 30 aastat tagasi Tallinna ja Tartu õpetajate instituudi lõpetanud veteranid. Plaaniorganid peaksid seda tõsiselt arvestama. Õpetajate defitsiidi ületamine on väga aeglane protsess, see nõuab ühiseid jõupingutusi mitmetel tasanditel ja valdkondades.



KOOLIJUHI VEERUD

KOOLI- JUHT KUI KASVATUS- TÖÖ ORGANISAATOR

LINDA NURMOJA

Nüüdisaeg esitab uued ja kõrgendatud nõuded nii kasvatustöö sisule ja selle teostamise kultuurile kui ka kasvatustöö stiilile ja vormidele.

Millest see on tingitud?

Eelkõige on kasvanud vajadused paremini ja täielikumalt ära kasutada meie ühiskonna suuri materiaalseid ja vaimseid võimalusi isiksuse igakülgsuks ja harmooniliseks arendamiseks. Samal ajal tõuseb pidevalt inimeste teadlikkuse, haridus- ja kultuuritase. Enam tähtsust omandavad inimeste sotsiaalsed ja ühiskondlik-poliitilised kogemused, mis eriti suurenevad vastavalt sotsialistliku demokraatia täiustamisele, üheaegselt inimeste

harituse, informeerituse ja poliitilise aktiivsuse kasvuga on suuresti teravnenud nende sallimatus puuduste suhtes, sealhulgas ka kasvatusel alal. Kõik need ja mitmed teised probleemid on eredalt välja toodud NLKP Keskkomitee otsuses «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest» ning ÜLKNÜ Keskkomitee vastavas otsuses.

Nimetatud otsused koos kasvatustöö näidisprogrammiga on ja jäävad üldhariduskoolile suunaandvaiks dokumentideks kasvatustöö kavandamisel, organiseerimisel ja kokkuvõtete tegemisel.

Arenenud sotsialismi tingimustes on suurenenud kasvatusliku õpetamise osatähtsus. Ühiskond nõuab koolilt, et tema kasvandikud omandaksid mitte ainult vajalikke teadmisi, vaid ka kindlaid käitumisharjumusi, väärtusorientatsioone, mis oleksid vastavuses ühiskonna vajaduste ja nõuetega. Ka täna on aktuaalne leninlik juhtlause, et «kool väljaspool elu, väljaspool poliitikat — see on vale ja silmakirjalikkus» (2).

Kasvatustöö üldised eesmärgid ja suunad on küll määratud partei ja valitsuse ning haridusorganite dokumentides, kuid nende viimine praktikasse sõltub eelkõige koolijuhhi ja kogu kooli pedagoogilise kollektiivi poliitilisest küpsusest ning isiklikest kogemustest.

Kasvatustööd koolis suunab direktor oma abiliste kaudu, kelleks on asetäitjad, klassijuhatajad, õpetajad, õpilasorganisatsioonid, lastevanemate aktiiv, šefid.

Kasvatustöö ülekoollises ulatuses peab olema kavandatud enne klassijuhatajate, ringi juhendavate õpetajate ja õpilasorganisatsioonide plaanide koostamist. Siinjuures on võimalik, et õpetajate ja õpilasorganisatsioonide initsiatiivil tuleb hiljem kasvatustöö plaani korrigeerida ja täiendada. Planeerimise aluseks kõikidel tasanditel on eelmise õppeaasta analüüs, kus antakse hinnang ja selgitatakse kasvatussüsteemi efektiivsus ning mõju nii kogu kollektiivi kui ka üksikõpilase kujunemisele. Analüüs peab võimaldama kasvatustöö ülesannete kindlaksmääramist, pöörata tähelepanu kooli või klassi kõige aktuaalsematele sõlmprobleemidele. Planeerimisel on vaja silmas pidada kasvatustöö ülesandeid ainetundides, fakultatiivkursuse õpetamisel, klassivälises tegevuses ning töös lastevanemate ja üldsusega.

Kasvatustöö ülesannete seadmisele järgneb kasvatusemeetodite valik, mis on vastavuses sõlmprobleemidele, kasvatuse tasemele koolis või klassis, aine spetsiifikaale, ealiste ja individuaalsetele iseärasustele, lastekollektiivi iseärasustele, milles toimub kasvatuslik mõjutamine. Silmas tuleb pidada seda, et nii klassi- kui

ka kooliväline tegevus õppetunnis saadud teadmisi laiendaks, süvendaks — ainult nii kujunevad oskused, harjumused, püsivad huvid ja tõekspidamised.

Kollektiivi tegevuse mitmekülguse nõue ei välista konkreetsetes tingimustes esmajärguliste ülesannete esiletõstmist.

Plaani koostamisel tuleb tagada õppe- ja kasvatustöö **järjepidevus**, s.o. kooli traditsioonide, õpilaste olemasolevate teadmiste-oskuste ja vilumuste arvestamine. Kasvatustöö mõjukus sõltub ka vastava kollektiivi eripära, õpilaste vajaduste ja kalduvuste ning motiivide arvestamise astmest.

Õigesti koostatud ja koordineeritud kooli tööplaani on mobiliseeriv jõud, olles kogu kollektiivi ühiste jõupingutuste tulemus, sest eelnev mõttevahetus õpetajate, õpilasmavalitsuse ja lastevanemate aktiiviga aitab teha plaani mitte ainult sisult täielikumaks ja rikkamaks, vaid ka lähendada seda maksimaalselt kollektiivi enda huvidele ja vajadustele.

Kasvatustöö sisu oskuslik määramine ja pedagoogiliste ülesannete plaanipärane lahendamine on edasise pedagoogilise töö õige organiseerimise eeltingimuseks. Pärast õige suuna väljatöötamist muutub otsustavaks lüliks **organiseerimine**, sest isegi ka kõige parem plaan on asja algus. R. Üksvärava järgi on organiseerimine juhtimise osategevus, mille käigus jaotatakse töö alluvate vahel, määratakse kindlaks alluvusvahekorrad (8). Organiseerimine on juhi töö üks tähtsamaid funktsioone, juhi võimete ja oskuste katsekivi. Juht võib küll organiseerimistöö ääremail midagi üle anda, kuid kõige tähtsam osa peab alati jääma juhi enda kätte, vastasel korral oleks tegemist juhtimisest loobumisega.

Kasvatustööd koolis organiseerib direktor pedagoogilise kollektiivi ja õpilasorganisatsioonide kaudu. See eeldab organisatsiooni struktuuri vastavust tema tegevuse iseloomule ja ulatusele, s.t. organisatsiooni sisemine ehitus peab olema tasakaalustatud, vastama asutuse eesmärkidele ja nõuetele, et tema liikmete õigused, kohustused ja vastutus on kindlaks määratud (8) ning kõik see kantud kooli käsiraamatusse. Õppe- ja kasvatustöö koolis peab olema kavandatud, planeeritud ja organiseeritud nii, et seatud eesmärkidele jõudmine ei nõuaks juhilt (ka klassijuhatajalt, juhendavalt õpetajalt jt.) sagedast vahelesegamist. Jooksev töö peaks võimalikult ise laabuma. See eeldab, et koolis peaks olema loodud **õppe- ja kasvatustöö süsteem**, s.o. järjepidevus kõikidel tasanditel, individualiseerimine ja diferentseerimine ning üldhõlmavus, s.o. iga õpilane saaks tegutseda vastavalt

oma vajadustele, huvidele ja kalduvustele.

V. Suhhomlinski küsib, mis on too õppe- ja kasvatusprotsess, ja vastab sealsamas. See on — teadus, meisterlikkus ja kunst; kasvatus on niihästi kasvatavate kui ka kasvatajate pideva vaimse rikastumise ja uuenemise mitmetahuline protsess, millele on omane sügav individuaalsus (6). See eeldab töö niisugust kavandamist, planeerimist ja organiseerimist, et seatud eesmäärke saavutada. Aga kuidas? Kõige määravamaks tulevase kodaniku käitumises peaks olema **aktiivsus** (teadlikkus ja vastutus), mis eeldab otsustamisest osavõttu ning selleks vajalike võimaluste ja tingimuste olemasolu. Kui inimene ei saa teda ümbritsevast keskkonnast aru ega näe eesmäärke, ei suuda kasutada tema käsutuses olevaid vahendeid, kui ei saa kaasa rääkida mis tahes tasandil, tekib võõrdumine. Seetõttu peab kasvatus eesmärgiks olema ka psüühiline tasakaal.

Koolielu on vaja organiseerida selliselt, et oleksid kõik eeldused õpilaste **aktiivsuse, vastutuse, psüühilise tasakaalu, rollikooskõla ja normatiivse käitumise** tekkimiseks. Kooli juhi ja õpilasorganisatsioonide ülesanne on kujundada koolis **õpilaste positiivse mõjustamise süsteem**. Jõude, mida see süsteem peaks sisaldama, on palju. Juhi ülesanne on selles, et kõrvaldada kahjulikud ebakõlad ja kooskõlastada kollektiivi jõupingutused. Direktori aktiivsusest oleneb suuresti pedagoogilise kollektiivi tegevuse aktiivsus.

Positiivsete mõjutuste süsteemi kujundamisel on vaja tähele panna kolme tegevuse valdkonda: kasvatustöö koolis, kodus ja ümbruskonna kasvatav mõju.

Partei Keskkomitee aruandes XXV kongressile öeldakse: organisatsiooniliste küsimuste olemus seisneb selles, et igaüks, kellel on tarvilikud õigused ja kes kannab nende piires täit vastutust, tegeleks oma tööga. See elementaarne elureegel on samal ajal juhtimisteaduse ja -praktika põhilülil (3). Seetõttu on koolijuhilgi vaja koos pedagoogilise kollektiiviga muuta pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon õpilaskollektiivi tõeliseks juhiks ja organiseerijaks. Samal ajal toetub nii koolijuht kui ka iga pedagoog õpilasorganisatsioonidele. Õpilasmavalitsus peab teadma kooli ülesandeid ja vajadusi ning oma osa, kohustusi ja õigusi.

Märkimisväärne osa kuulub kooli, perekonna, töökollektiivi ja üldsuse kasvatuslike püüdluste ühtsuse tagamisele — just siin peitub kasvatustöö edu pant.

V. Suhhomlinski on öelnud, et pedagoogikast peab saama teadus igauhele, nii õpetajale kui ka lapsevanemale.

Iga kool peaks andma igale lapsevanemale pedagoogikateadmiste miinimumi,

sest ebakompetentsus kasvatusküsimustes on täiesti ilmne, arvestatav fakt. Pere-konna abita on kool jõuetu, ja ka vastu-pidi. Vanematele on vaja õpetada peda-googilise kultuuri aabitsat. Piiritu lugu-pidamine ja usaldus kooli vastu on lastevanemate puhul oluline. Kõlbluskul-tuuri, hariduse ja kasvatus küsimustes peab olema kõige autoriteetsem kool (6).

Oluline kõikide plaanide juures on kõi-gi jõudude koordineerimine. Üksikud kasvatuslülid võivad laimatult töötada üksikult võttes, kuid soovitud edu just sellepärast jääbki tulemata. Oige planeerimine, organiseerimine ja koordineerimine, s. t. kõigi ettevõtmiste sünkroonsus, õige doseerimine, erinevate huvide, püüd-luste, soovide, kalduvuste, ealisuse ja suhtumiste kooskõlastamine peaks selle puudujäägi korvama.

V. I. Lenin pidas töö organiseerimist väga tähtsaks. Inimese töö tootlikkus ei sõltu üksnes nüüdisaja tehnika ratsio-naalsest kasutamisest, vaid töötaja arenenud vastutustundest, oskusest tööd teha ja organiseerida, vilumusest, orienteerumis-kiirusest, praktilisusest, asjalikkusest. Kõi-ke seda peab kool kui tulevase kaadri sepikoda õpetama, kasvatama ja harju-tama.

Kui riigis on halb kingsepp, kannata-vad inimeste jalad, kui halb õpetaja — kogu riik.

(Platon)

Kui tahame tõsta õpilaste õpetamise ja kasvatamise taset, on vajalik anda hin-nang tehtud tööle. Hinnangu aluseks on küllaldane informatsioon ja selle töötle-mine, mida on saadud kontrollimise (sise-kontroll) teel. Juhtimisalane kontrollimine seisneb alluvate poolt tehtu või saavu-tatu mõõtmises ja hindamises (8). Kont-rollimise teel tuleb kindlaks teha, kas al-luvatele usaldatud ülesanded on täide-tud, kas tulemused vastavad ettenähtule ja on kooskõlas kooli eesmärkide ja tege-vuse põhijoonega. Kontrollimine peab aitama tegevusi muuta ja kohandada vast-tavalt väljakujunenud olukorrale, avas-tada ka kitsaskohti ja eesrindlikku mõt-lemist ning tegevusi. Kontrollimine ei ole tippjuhtide eelisõigus, vaid kuulub suu-remal või väiksemal määral iga juhi te-gevusse. Kooli juhtimispraktikas peab välja kujunema selline sisekontrolli süs-teem, mis põhineb kontrollija ja kont-ol-litava koostööl, kus väline kontroll on suuresti asendatud sisemisega, s. o. erese-kontrolliga. Nimetatud kontrollimisviisi tuum peitub kontrollitava osavõtus kont-rollimisprotsessist. See eeldab seda, et ühepoolse otsustamise ja ettekirjutamise asemel peavad juhid ja juhitud oma eesmärgid, tegevuse põhjooned, tegutse-miskavad jm. välja töötama ühiselt. Kui

kollektiivi liikmed tõmmatakse kõigi klassi- ja kooliväliste ürituste läbiviimi-sel kaasa maksimaalselt ja oskuslikult, tekivad eeldused enesekontrolli ja -ana-lüüsi kujunemiseks (see kehtib ka sise-kontrolli kohta tunnis). Kontrollimine peaks algama kontrollitava poolt oma vigade ja puuduste ning arvatavate põh-juste teatavakstegemisest kontrollijale. Sellele järgneb ühine asjalik vigade ja puuduste põhjuste selgitamine ja analüü-simine ning abinõude väljatöötamine nen-de kõrvaldamiseks. Selline sisekontroll tugevdab distsipliini, tõstab pedagoogilise kollektiivi vastutust, aktiivsust ning alga-tusvõimet.

Kontrollimisel peab olema kindel ees-märk, mille nimel kogu toimingute ahelat (eesmärk — milleks ja mida?, hindamis-alused — kuidas?, tulemuste selgitami-ne — kes, kus, keda, mida?; kõrvalekal-dumiste, vigade kättenäitamine või ees-rindliku kogemuse tutvustamine — kus, mida, millal?) rakendatakse. Ka siin keh-tib nõue, et täpne eesmärk on edasise tegevuse edukusele kõige parem.

Et juhtimisalane kontroll koolis oleks otstarbekas ja tõhus, peab juht arvestama teatavaid juhtimisalaseid nõudeid:

juhtimine peab vastama tegevuse ula-tusele ja iseloomule ning kontrollija va-jadustele;

peab vastama kooli organisatsiooni ülesehitusele (selleks abistavad koolitöö põhimäärus, ametijuhendid, protseduuri-reeglid jne.);

kontrolli peab korraldama tegevuse toimumise asukohas, nii avastatakse kiiremini puudused;

kontrollimisviis või -meetod peab ole-ma juhile arusaadav (eeldab kontrolli-missüsteemi olemasolu);

peab olema paindlik ja otstarbekas ning kiire — selline kontrollimine aitab kiiresti selgitada puudujääke ja kitsas-kohti.

Kontrollimine on edukas ainult siis, kui juhtidel on selge ettekujutus kontrolli-mise vajadustest ja nõuetest igal juhti-mistasemel, kuid samal ajal on silmas peetud tervikut, kompleksust. Töö kõi-kide etappide kokkuvõtete tegemisel tu-leb vältida pealiskaudsust, formalismi ja šabloonsust.

Pedagoogilise kasvatustöö resultatiiv-suse hindamise tähtsaim kriteerium on õpilase isiksuse süstemaatiline ja järje-kindel täiustamine. Olulisem on see, kui efektiivselt on plaanide realiseerimine aidanud kujundada õpilaste kommunist-likke veendumusi ja vaateid, arendada huvi, positiivseid tundmusi ja püüdeid, harjumusi ja iseloomujooni, tarbeid ja võimeid. Tuleb tunda huvi, mil määral õpilased on ilmutanud iseseisvust, alga-

tusvõimet ja aktiivsust mitmesugustes koolielu situatsioonides. Kasvatustöö tulemuste hindamisel on peamine **õpilaste valmisolek eluks ja tööks ning ühiskonna nõudmiste täitmiseks.**

Kasvatatuse taseme väljaselgitamine ja sellele hinnangu andmine on keerukas ülesanne. Lapses peame nägema terviklikku isiksust oma motiivide ja vajadustega, mis võimaldab prognoosida õpilase edasist arengut, tema isiksuse kujunemist. V. I. Lenin on kirjutanud, et «... pole levinumat ja alusetumat võtet, kui üksikute faktikeste väljanappimine, mäng näidetega. Tuleb püüda rajada niisugune vundament täpseist ja vaieldamatuist faktidest, millele võiks toetuda. Et see oleks tööpoolset vundament, on tarvis võtta mitte üksikuid fakte, vaid käsitletavasse küsimusse puutuvate faktide kogusumma, ilma ühegi erandita» (1). Selline lähenemine on vajalik ka õpilase uurimisel. Samal ajal on oluline individuaalne lähenemine (eriti esteetilisest kasvatuses), mis aitab arvestada lapse arengu omapära ja konkretiseerida kasvatuses eesmärgi vastavalt tema isiksuse iseärasustele. Hinnangut võimaldavad anda õpilasreeglid ja kasvatustöö näidisprogramm, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide vastavad dokumendid (põhikiri, seadused, «Orienteer», leninlik arvestus jne.). Nendes dokumentides on formuleeritud teatud eesõpilase kõlbelise käitumise nõuded, mis on ühtlasi tema tegevuse hindamise kriteeriumid.

Kasvatustöö kontrollimisel ja hindamisel tuleb analüüsida eelkõige õppe- ja kasvatustööd ainetundides, klassi- ja koolivälise töö korraldamist. Vajaneb selgitada, kas koolis on välja kujunenud kasvatusstöö süsteem, mis tagab kasvatusstöö järjepidevuse, s.o. järjepidevuse vanuseastmete kaupa lõpptulemuste seisukohast lähtudes — algklassides alustatu peaks jätkuma järgmistes vanuseastmetes. Ainult nii kujundatakse püsivad huvid (HM «Käskkirjad ja juhendid» 1976. a. 9 (43)). Kasvatustöö süsteemi hindamise seisukohalt oleks vajalik selgitada, kas kool on pedagoogide, õpilaskollektiivide, õpilasorganisatsioonide ja lastevanemate aktiivi võimalusi ära kasutanud kooli põhiülesannete täitmisel, kas õpilaste individuaalsete huvide ja kalduvuste maksimaalseks rahuldamiseks on tõmmatud neid võimalikult rohkem klassivälisele tööle kõikides vanuseastmetes ja kas on olemas omavahel seotud komponentidest koosnev tervik.

Kokkuvõtete tegemine eeldab ka kasutatud kasvatusstöö vormide ja meetodite kriitilist analüüsi (veenmine, harjutamine, sotsialistlik võistlus, ergutamise ja karistamine).

Koolijuhi seisukohalt tähendab kasva-

tustööst kokkuvõtete tegemine sisekontrolli tulemuste analüüsi. See eeldab sisekontrolli, mis oleks järjepidev, mille meetodid ja vormid vastaksid seatud eesmärkidele, mis pakuks piisavalt informatsiooni.

Koolitöö hindamise alusteks võiksid olla ainetundide jälgimine (vastav programm), tööplaanide jt. klassi- ja koolivälise tööd peegeldavate dokumentide ja arvuliste andmete analüüs, klassivälise ürituste jälgimine, vestlused õpetajatega, õpilastega, lastevanematega jne.

Hindamise aluseks võivad olla nii kvalitatiivsed kui ka kvantitatiivsed näitajad (K. Luts, «Nõukogude Kool», 1977, nr. 7): plaanide tase; kompleksuse nõuded; eesmärkide ühtsus klassi- ja koolivälise töösüsteemis, nende seotatus kooli kogu õppe- ja kasvatustöö üldesmärkidega; kooli (klassi) tugevate külgede väljaarendamine, s.o. kooli omanäolisus; õpilaste huvide, kalduvuste väljaselgitamine, selle arvestamine kavandamisel ja planeerimisel; õpetajate ja õpilaste koormus ja haaratus ning reguleerimine; õpilaste organiseerituse aste; raskestikasvatatavate laste haaratus; klassivälise ringide ja nende ürituste eesmärgistatus, kasvatuses tase ning dokumentatsioon; koostöö koolivälise asutustega jne.

Õppe- ja kasvatustöö tulemuste taseme hindamine: kunstilise loomingu tase ringide töö ja ürituste põhjal, selle ideelisus; osavõtt olümpiaadidest, konverentsidest, näitustest ja nende tulemustest; õpilaste kehalise arengu tase; õpilaste käitumise- ja suhtlemiskultuur tundides, ühiskondlik aktiivsus koolis ja väljaspool kooli jne.

Kasvatustööd klassi- ja koolivälises töös ei saa vaadata erilõiguna, isoleerituna, vaid see tuleb allutada kogu õppe- ja kasvatustöö põhieesmärkidele. Ainult süsteemi viidud kompleksne tegevus võib anda soovitud tulemusi ja võimaldab seejuures välja arendada kooli tugevad küljed. Koolil peab olema õigus ise otsustada ühe või teise klassivälise töösuuna kasuks, arvestades kooli ette seatud ülesandeid ning kooli vajadusi ja võimalusi.

Õppe- ja kasvatustöö analüüsi tehakse silmas pidades järgmisi põhimõtteid:

- õppe- ja kasvatustöö protsessi tervikuna analüüsida mitte igal õppeaastal (seda tehakse ainult aeg-ajalt, tavaliselt kord viisaastaku jooksul);
- analüüs lähtugu lõppeva õppeaasta sõlmprobleemidest, seostades seda tervikuga, s. o. **põhilülide analüüs terviku taustal;**

sisekontroll ja analüüs peavad pedagoogi suunama nii **enesetäiendamisele, eneseharimisele** kui ka **enesekontrollile.**

ainult sellisel juhul muutub õpetaja sisekontrolli kaasteostajaks. See võimaldab koolijuhil enam tegelda koolitöö põhi- ja perspektiivsete probleemidega;

□ õppe- ja kasvatustöö hindamisel ning analüüsimisel kasutada maksimaalselt õpilasorganisatsioonide kaasabi, sest see on peamine vahend õpetada õpilast ise tegema, organiseerima, vastutama ja hinnangut andma.

Koolitöö resultaadid olenevad paljudest teguritest. Üks otsustavamaid on **koolijuhtimine**, mille põhiliselt määrab **direktori ja tema asetäitja(-te) tööstiil, koostöö ühiskondlike organisatsioonidega ning kollektiivis valitsev mikrokliima**. Pedagoogiline kollektiiv töötab alla oma võimete, kui puudub nõuetekohane juhtimine, kui ei suudeta mobiliseerida kollektiivi liikmeid ülesandeid iseseisvalt lahendamaks ja täitma. Juht võib olla salliv selliste inimlike nõrkuste suhtes, mis ei takista tööd, kuid sallimatu kõige suhtes, mis takistab tööd, sest juhil on õigus nõuda laitmatut tööd.

Niisiis oluline kõikide plaanide ja tööloikude juures on **kõikide jõudude töö oskuslik koordineerimine**. Kool on nagu suur sümfonia, kus inimesed on noodid, mille järgi juht dirigeerib nii, et tekiks võimas ning täisväärtuslik harmoonia. Kasvatustöö näidisprogrammis antud soovitusel abistavad koolijuhti siis, kui soovitusi kasutatakse loovalt, kõikidel õpilastega tehtava õppe- ja kasvatustöö etappidel ning tasemetel. Kasvatustöö edu sõltub paljuski koolijuhi ja iga õpetaja enda ideelisest küpsusest, ühiskondlik-poliitilisest aktiivsusest, pedagoogi meisterlikkusest ja ka isiklikust eeskujust, partei, valitsuse ja haridusorganite poolt õppe- ja kasvatustöö efektiivsuse ning kvaliteedi suhtes esitatud nõuete sügavast mõistmisest.

Kokkuvõttena võib määratleda üldised nõuded õppe- ja kasvatustöö organiseerimisel koolis:

□ kindlustada õppe- ja kasvatustöö parteiline juhtimine;

□ igakülgsele tunda iga kasvandiku isiksust — see nõue on kogu õppe- ja kasvatustöö edu alus;

□ kindlalt tunnetada eesmärki, milleni on vaja jõuda igal kasvatajal;

□ õppe- ja kasvatustöö õigete meetodite ning vahendite valik soovitud eesmärkide saavutamiseks;

□ kõikide jõudude kasutamine selleks, et jõuda soovitud eesmärkideni;

□ kooli, kodu, töökollektiivide ja üldsuse koostöö õpilaste kasvatamisel;

□ kujundada positiivne suhtumine kooli kõikidesse ettevõtmistesse;

□ pedagoogilise kollektiivi ühtsus õppe- ja kasvatustöö ülesannete lahendamisel;

suurema ja pideva pedagoogilise optimismi ja koolirõõmu taotlemine;

□ täpne tööjaotus ülesannete täitjate vahel, nende õiguste, kohustuste ja vastutuse teadmine ning täitmise nõudmine;

□ kindlustada õpilaste omavalitsus nii, et see aitaks tõsta õppe- ja kasvatustöö kvaliteeti.

Kool ei saa olla ühiskondlikule elule vajalikul tasemel ettevalmistaja, kui ta ei arenda igas õpilases ühiskondlikku aktiivsust õpilasorganisatsioonide kaudu. *Inimesed on niisugused, missugustena te neid näha tahate. Kui vaatate neile otsa lahke pilguga, siis on teil hea olla ja samuti neil, sellest muutuvad nad paremaks, teie — samuti!*

(M. Gorki, «Muinasjutud Itaaliast»)

Kirjandus

1. Lenin, V. I. Teosed. 23. kd., lk. 262.
2. Lenin, V. I. Teosed. 28. kd., lk. 69.
3. NLKP KK aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln., «Eesti Raamat», 1976, lk. 72 ja 188.
4. Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolile. Tln., «Valgus», 1977.
5. Krutetski, V. Kooliõpilaste õppe- ja kasvatustöö psühholoogia. Tln., «Valgus», 1979, lk. 185—196.
6. Vassili Suhhomlini mõtteid kasvatusest. Tln., 1978.
7. Titma, M. ja Kenkmann, P. Noore põlvkonna probleemid. Tln., 1977, lk. 35—52.
8. Üksvärav, R. Organisatsioon ja juhtimine sotsialistlikus majanduses. Tln., «Valgus», 1974, lk. 51—106; 254—262.

MEILT JA MUJALT

■ 35 aastat tagasi, I. J. Repini 100. sünniaastapäevaks avati Harkovis suure kunstniku nimeline laste kunstikool. Sellest ajast on nimetatud kooli lõpetanud ligi 2000 noort maalikunstnikku. Enamik neist töötab joonistusõpetajate, arhitektide, disainerite ja modelleerijadena.

Rahvusvahelisel lasteaastal oli koolis välja pandud pidevalt uuendatav ekspositsioon «Meie kodumaa suure tee etapid noorte reiplaste loominguks». Samaaegselt oli vaadata traditsiooniline kooli lõpetajate aruandenäitus. 40 õpilaste tööd oli saadetud rahvusvahelisele lasteaastale pühendatud vabariiklikule näitusele. Mõned pildid on välja pandud Poolas, Itaalias, Prantsusmaal.

■ Bakuu Oktoobri Rahvakohtu juures töötab noore juristi kool. 300 koolilast õpivad seal tundma Nõukogude seadusandluse aluseid. Programmis on 28 õigusteaduse teemat. Õppusi korraldab rahvakohtunik S. Alijeva. Loengutega esinevad ka õigusteadlastest õpetlased, administratiivorganite juhtivad töötajad.

Ajalehest «Užitelskaja» Gazeta»

KEELEÕPETUSE JA -KORRALDUSE NÕUPIDAMINE

31. oktoobril m. a. toimus Tallinnas Ajakirjandusmaja saalis keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamine Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Eesti NSV TA Ühiskonnateaduste Osakonna organiseerimisel. Ettevalmistava komisjoni (TRÜ kateedrijuhataja professor H. Rätsepa juhtimisel) töösse olid kaasatud TRÜ, TPedI õppejõud, PTUI ja TA KKI teadlased ning üldhariduskoolide õpetajad.

Nõupidamisel osales 171 keelehuvilist, neist õpetajaid 52.

Nõupidamise avas Eesti NSV haridusminister F. EISEN. Ta toonitas emakeele tähtsust kommunistlikus kasvatuses. Mahajäämus keeleõpetuses ja -korralduses võib aga kasvatustööle kahjuks tulla. Et meil on käsil üldhariduse sisu korrigeerimine, on tekkinud vajadus õigekeelsussituatsiooni ümberhindamise, normide ja emakeeleõpetuse eesmärkide läbivaatamise järele. Valminud on üldhariduskooli eesti keele programmi projekt, mis toob keeleõpetusse mõningaid uusi rõhuasetusi.

H. RÄTSEP rääkis nõupidamist sisse juhatades komisjoni aastapikkusest tegevusest, kolme töөрühma ülesannete jaotusest. Nende tegutsemise viljana on valminud nõupidamise kolm ettekannet: keelekorraldus, emakeeleõpetus ja keelekultuur (autorid V. MAANSO, T. Erelt, L. Villand); reeglistus keelekorralduses ja kooligrammatikas (H. SAARI, M. Hint, V. Jalakas, R. Kull, H. Rätsep); keeleteaduse osa keeleõpetuses (H. RAJANDI, E. Ahven, A. Kauba, V. Pall, E. Uuspõld).

Ettekande tekstid avaldame allpool. Esimesena on märgitud nõupidamisel ettekande esitanu nimi.

KEELEKORRALDUS, EMAKEELEÕPETUS JA KEELEKULTUUR KOOLIS

**Viivi Maanso,
Tiiu Erelt,
Leo Villand**

Üldhariduskooli viimase emakeeleprogrammi ehk -õppekava käibe tulekust on möödunud kümnekond aastat ning taas on emakeele ja keeleõpetuse küsimused hoogsalt kõne all. Ümbertöötamisel on programm, tänapäevastamist ootab õppekirjandus. Põhjusi selleks, nagu teada, on mitmeid. Keeleteadus on edasi arenenud, olulisi nihkeid on toimunud ja toimumas keelekorralduses. Nüüdisaja hariduseesmärgid, tingituna ühiskonna vajadustest, nõuavad koolilt, et see valmistaks õpilasi ennekõike ette eluks ja

iseseisvaks teadmiste omandamiseks, millega aga emakeeleõpetus pole siiani kuigi hästi toime tulnud. On üldteada, et täna-ne keskkoolilõpetaja, ehkki ta võib kirjandi või etteütuse kirjutada suuremate grammatiliste või ortograafiliste eksimusteta, ei suuda kaugeltki vabalt väljendada erinevais suhtlussituatsioonides, mis on aga kollektiivse tegevuse vajalikuks eelduseks. Õpetajad näevad selle põhjust õigusega programmi ja õpikute ülekoormatuses ja õpetuse liigeses grammatilisuses, samuti normingute jäikus. Paljude õpilaste arvamuste kohaselt on keeleõpetus vaid mõttetu reeglite tuupimine, mis on kaotanudki huvi emakeeleõpetuse ja siitkaudu ka emakeele vastu. Otseseks arupidamise ja uuenduste ajendiks on aga uue õppeplani kehtestamine, mis nihutab süstemaatilise keelekäsitluse raskuspunkti keskkooli vanematesse klassidesse.

Emakeeleõpetuse kõige üldisemad eesmärgid on jäänud samaks, mis nad olid 10 või ka 20 aastat tagasi, ning vaevalt lähemad aastakümned siin muutusi toovad. Endist viisi oodatakse üldhariduskooli lõpetajalt kaaslaste kõne head mõistmist ja korrektset keelekasutust ning ladusat, erinevate suhtlussituatsioonide nõudeid arvestavat väljendust. Kõik see on mõistetav ja loogiline. Omandatakse ju peamiselt emakeele vahendusel teadmisi ja võetakse vastu kõige mitmekesisemat informatsiooni üldse, emakeele vahendusel saadakse osa ühiskondlik-poliitilisest ja kultuurielust. Hea väljendusoskus võimaldab inimesel oma mõtteid selgelt ja täpselt, arusaamist võimaldavalt ja emotsioone loovalt edasi anda, mis on vajalik nii kutsetöös kui ka ühiskondlikus elus. Nii on hea keeleoskuse kujundamine ühtaegu tõsine kasvatuslik ülesanne.

Teiselt poolt ei saa unustada, et keel on neid ühiskondlikke nähtusi, mis ulatuvad meie elu kõikidesse sfääridesse. Tutvumisel keele ehituse, funktsioonide, arengu ja siin valitsevate seaduspärasustega on niisama suur üldhariduslik ning dialektilis-materialistlikku maailmavaadet kujundav väärtus kui tutvumisel mis tahes muu ümbritseva maailma nähtusega. Juba ainuüksi see nõuab emakeeleõpetuselt praktilise keeleoskuse õpetamise kõrval põhiteadmiste andmist emakeelest, keelest üldse ja keeleteaduse alustest.

Uue eesti keele programmi koostajad on neist eesmärkidest lähtudes taotlenud õpetuse rohkemast iseseisvust ja loovust ning tänapäevateaduse tõhusamat arvessevõtmist ja õpilastelegi tutvustamist, seda eriti keskkooli vanemates klassides. Kuid selleks, et need taotlused võiksid konkre-

tiseeruda õppekirjanduses ja tulutoovalt realiseeruda koolitöös, on vaja analüüsida seni tehtut, läbi mõelda ja lahendada paljusid nii põhimõttelisi kui ka üksiküksimusi.

Kui kõnelda korrektse, veatu keelekasutuse kujundamisest, kerkib kõigepealt küsimus **emakeeleõpetuse ja keelekorralduse suhetest.**

Kooliõpetus — s. o. programm, õppekirjandus, õpetajad — järgib **põhimõtteliselt keelekorralduse soovitatud norminguid.** Keeleõpetus ei saa olla vabam kui keelekorraldus, aga ta ei tohi olla sellest ka rangem. Kui püüda hinnata viimaste aastate keelekorraldust ja keeleõpetust üldhariduskoolis, siis on nad mõlemad liiga ranged olnud, kuigi mõlema tendents on olnud suurema vabaduse poole. Küllap on see loomulik liikumine olnud liiga aeglane, mistõttu vastukaaluks suurele rangusele ongi tekkinud äärmuslik vastureaktsioon — suurte vabaduste nõudmine, kuni keelekorralduse ja osalt ka normitud keele õpetamise eitamiseni välja. Nõupidamise ülesanne on välja kujundada ranguse ja vabaduse arukas tasakaal.

Keelekorralduse soovitatud normingud võtab kooliõpetus meie põhilisest õigekeelsusallikast — õigekeelsussõnaraamatust. Teist niisama tarvilikku allikat — õigekeelsusgrammatikat — eestlase kasutuses veel ei ole. Ka ÕS-ide ilmunumisvahed on suured: aastast 1960 aastani 1976 on 16 aastat! On aga loomulik, et keelekorralduses tehtud normitäändused ja -parandused jõuavad kooliõpetusse võimalikult kiiresti. Nende viimine õppekirjandusse on selle autorite mure. Et õpikutegi uustrükiid ilmuvad 3—5 aasta järel, millele lisandub poolteise-kahe aasta pikkune tootmistsüklil, **peaks õpetaja kõik tarviliku saama pedagoogilisest ajakirjandusest**, ennekõike «Nõukogude Õpetaja» «Keeleülikooli» rubriigist. Õpetaja vajab seal senisest rohkem: 1) rahulikke selgeid kirjutisi, mis aitaksid tal orienteeruda ilmunud poleemiliste artiklite tulvas — selline on näiteks prof. H. Rätsepa «Edasis» ilmunud artikkel «Mõtteid õigekeelsuspoleemikast», 2) kirjutisi, mis annavad tänapäevast materjali mõnede aineosade käsitlemiseks — sellised on meie arvates näiteks S. Vare «Nõukogude Õpetajas» ilmunud artiklid «Tuletuse koht ja seosed keelesüsteemis» ning «Tuletusalaseid põhimõisteid», 3) normimuutustest informeerivaid ülevaateid; nende andmine on vabariikliku õigekeelsuskomisjoni ülesanne. Eriti vajalikud on seesugused kirjutised uue õppekava ellurakendamise eel. Seni kui puuduvad õpetajaile määratud keelekäsitluse raamatud — paljudel eesti keele õpetajatel pole isegi isiklikku õigekeelsussõnaraamatut —, ootaks tähtsa-

mate keeleküsimumuste tänapäevast valgustamist ka «Nõukogude Koolis». Praegu õpetaja siit olulist abi ei saa. Nii on viimase 10 aasta jooksul õpetajate ajakirjas avaldatud vaid 8 keelekirjutist (neist kaks järgnevana kahes numbris), millest liiatigi neli käsitlevad üht ja sama, sugugi mitte esmaolulist küsimust, nimelt lisandit. Ning ehkki VÕT on eesti keele õpetajate täienduskursustel organiseeritud loengutega püüdnud seda lünka täita, ei asenda need ometi trükisõna.

Võib-olla keeleküsimumuste vähene tutvustamine õpetajaile ongi üks põhjusi, mis tingib kinniolekut vanas. Samuti seda, et keelekorraldus ja kooliõpetus ei ole teineteist alati kõige paremini mõistnud. Lubatagu selle kohta esitada näide. Keelekorraldajad, 1976. a. ÕS-i tegijad, on soovinud, et saadaks selgeks põhireegel: *Kohanimi kirjutatakse suure algustähega ka kohanimelise täiendiga ühendites*. Veel on nad mõõnnud, et rahvuskuuluvuse või liigi-tüübi märkimiseks võib kohanime omastava käände kirjutada väikese tähega, sõna *Nõukogude* niisamuti. See on keelekorraldajate poolt. Ent heidame pilgu kooli ja me näeme, et 7. klassi õpilane kombineerib taseme kontrolltöös: *Hiina vaas S, hiina portselan v, hiina kultuur v jne., Nõukogude piirid S, Nõukogude rubla S, nõukogude inimene v jne.* Täpselt niimoodi kombineerib, ilma kontekstita. Otsustada saaks ta aga alles teksti põhjal ja üksnes sellise teksti põhjal, mis räägib temale tuntud reaalist. Ta peab tekstist nägema ja ise ka õppinud olema, et *hiina portselan* on liik. Alles siis võib ta üldse väiketähe panna. Peamine on harjuda kasutama põhireeglit, s. o. tarvitada kohanimesisid suure algustähena mis tahes käändes. Peale selle tuleb teadvustada tõik, et kui juba üks kohanimi kirjutada väikese algustähena, siis peab järelilikult tahtma või olema midagi erilist väljendada. Ühendite kuiv drill — lipud S, vapid S, luuletajad v, ministrid S, rublad S, portselan v — see pole ilmselt õige metoodika ega taga keeletarvituse otstarbekust.

Õelduga ei taheta sugugi väita, nagu oleks viga alati kooli poolel ja keelekorralduse praegune seis rahuldaks. 1976. a. ÕS-i arvustustes on toodud esile mitmeid ebakohti ka keelekorraldustöös. Praeguste normingute läbivaatamine jätkub ning toob kaasa uusi täiendusi, parandusi ja oodatavalt ka lihtsustusi.

Keelekorraldustöö mis tahes seisjuures peab kool tegema keelekorraldajate loodud reeglistikust kooli vajadusi silmaspidava valiku. See ülesanne jääb

programmi autorite, eriti aga õpikute autorite kanda. Arvestades seda, et keeleõpetus peab andma kätte keele süsteemi ja keeletarvituse juhtjooned, tuleks keelekorralduse antavast reeglistikust võtta kooliõpetusse ainult **kõige olulisem**. Õigupoolest peaks materjal diferentseeritama ka keelekorralduses endas, esitatama reeglistik mitmetasandiliseks juba õigekeelsusallikas endas. 1976. aasta ÕS-i lõpul olevas reeglistikus ei ole seda küllalt selgesti tehtud ja ta kaotab metoodiliselt sellelabi palju.

Kooli valik, materjali liigendus ja esitus ei pruugi loomulikult kokku langeda õigekeelsusallika omaga. Kooliõpetuse seisukohalt tähendab kõige olulisem ühelt poolt tähelepanu keskendamist võimalikult rohkesti keelendeid hõlmavaile reeglitele. Selle nimel, et õpilaseni jõuaksid emakeele tarvituse juhtjooned, on üks esmaseid ülesandeid puhastada õpikud liigsetest detailidest. Näiteks esitatakse praeguses õpikuis lühendiortograafia käsitlemisel korduvalt näidete hulgas *s.-ag.*, ehkki sideagentuuri mõistet praktiliselt juba aastat 10—15 ei kasutata. Ülearune on reegel, mille kohaselt sihitislikud *ne-* ja *s-*täiendõnad liituvad vokaaltüveliselt. Kohati on nõutud selliseid tähenduseristusi, mida keelekorraldus juba ammu enam ei tunnista. Nagu tähendaks näiteks *toorelt* 'keetmatult, küpsetamatult' ja *tooresti* 'jõhkralt', *abistama* 'abi osutama, materiaalselt toetama, abiks olema' ja *aitama* 'abiks olema'. Tarbetult koormab õppekirjandust väide, nagu kasutatakse kuude nimetusi ilma aastaarvuta siis alalütlevas käändes, kui aega väljendatakse üldisemas või korduvas mõttes (*Maikuul on tihti ilusad ilmad*).

Keelekorralduse ja keeleõpetuse ühine probleem, kummaski muidugi oma spetsiifiliste joontega, on see, kuivõrd võib anda väga üldisi reegleid ning kuivõrd on tarvis minna kitsamate rakenduslikumate reegliteni. Võib-olla piisab suure ja väikese algustähe tarvituse reguleerimiseks reeglist, et nimed kirjutatakse suure algustähena. Kõik ülejäänud on ju sellest tuletatav. Aga vastuolu just selles ongi, et seesama keeletarvitaja (ka õpilane), kes ootab väheseid lihtsaid reegleid, ei taha või ei suuda sugugi kohaldamisraskusi enda peale võtta. Näiteks on suur hulk keeletarvitajaid, kes pooldab endist reeglit — *Murded väikese tähega, murrukud suure tähega* —, mida olevat kerge pähe õppida resp. meelde jätta. Uues reeglistuses mindi teatavasti sellele teele, et kohaldada siin üldreeglit — *Kohanimi kirjutatakse suure algustähena ka kohanimelise täiendiga ühendites* —, olgu siis

tegemist murde või murrakuga või muuga. See tähendab, et endist separaatreeglit pole enam vaja eraldi pähe õppida. Õigesti ütleb A. Valton: «Palju on tarkusi maailmas, palju on käske ja keelde neile, kes ise ei suuda näha ega õiget tuletada.»

Kooliõpetuses seostub reegli iseloom suuresti õpilaste east tuleneva mõtlemislaadiga: mida noorem õpilane, seda kindlapiirilisem peab olema keelereegel, üheselt mõistetav ja võimalikult eranditeta. Ent vanemate õppuriteni peaks jõudma õpetajate kaudu arusaamine, et iga reegel töötab kõige tugevamini temaga hõlmatava piirkonna tuumosas; mida rohkem perifeeria poole, seda enam ta mõju nõrgeneb, kuni lõpuks algab juba teise reegli mõjupiirkond. Sellel piirialal aga asub hulk keelendeid, mille suhtes on päris ükskõik, kas paigutada nad tolle esimese või teise reegli või mõiste alla. Üsna iseloomulik ses suhtes on kokku- ja lahkukirjutamise reeglistik. Või olgugi näiteks rindlause ja põimlause selged mõisted, tegelikus keeletarvitus on ikka hulk lauseid, mida vabalt võib määrata üheks või teiseks, üheks ja teiseks.

Teiselt poolt määrab (peaks määrama) keelekorraldajate fikseeritud reeglite ja normingute valiku koolikursusse põhimõte, et õpetatakse seda, mida õpilased õppimata ei oska, teiste sõnadega: kooliõpetuses tuleb tähelepanu pöörata keeletarvitus enam vigu põhjustavatele keelenditele ja keelendirühmadele. Keeleõpetuse praktikast on õpilaste tüüpvead teada ja vastavate keelendite lülitamine õppekirjanduse ortograafia- ja grammatikaharjutustesse seetõttu hõlpus. Ometi tunnukse just siin olevat kõige suuremad vastuolud meie praeguste taotluste ja tegelikkuse, keeleõpetuse ja keelekorralduse vahel. Osutagem näiteks vaid *muuseum*-tüüpi sõnadele, millele kehtivaile norminguile vastava käänamise kätteõpetamine pole mitte üksnes rohket aega ja vaeva nõudev, vaid peaaegu tulutu töö.

Keeleõpetuse ülesanne on tagada ka oskus kasutada keelelisi teatmeteoseid tekkivate õigekeelsusprobleemide lahendamiseks. Kui juhtjooned ja olulisemad faktid peab igavesti meelde jätma, siis seda ei tule ega saagi nõuda kõigi faktide ja detailide suhtes. Isegi kõrgharidusega filoloog vajab keelelisi teatmeteoseid, rääkimata keskmisest keeletarvitajast, kellelt saab nõuda palju väiksemat meeldejäetud faktide kogust. Hoopis olulisem mõne uue fakti drillimisest on juhtida õpilane seesuguste raamatute juurde, kust neid fakte alati leida võib, ning kujundada välja harjumus ja oskus neid raamatuid kasutada. Niisugune oskus ja harjumus on seda vajalikum, et keel muutub pidevalt

ja see, mis on täna ainuõige, ei tarvitse homme enam õige olla. Kahjuks on eesti kool aga praegu sellises seisus, et emakeele teatmeteoseid on tal kasutada vähem kui vähe. Keskastmes, kus töö teatmeteostega algama peaks, on täiskasvanute õigekeelsusõnaraamat ja võõrsõnade leksikon liiga rasked. Keskkooli lõpuks tuleks välja jõuda nendenigi, aga tõesti alles 9. ja 10. klassis. Paraku ei ole neidki raamatuid veel sellises tiraažis, et need saaks osta iga kultuurihuviline kodu. Päriselt õpilastele orienteeritud teatmeteoseid või ka õpilasele kirjutatud keelelist lisalektüüri ei ole meil aga veel üldse. Need tööd nõuavad kiiresti tegemist ja tasuvad ennast kindlasti niihästi kooliõpetuses kui ka keelehooldes.

Keeleõpetus üldhariduskoolis jääks poolikuks, kui ta piirduks vaid keelenormingute kätteõpetamisega, ortograafia, grammatika ja sõnavara formaalse kursusega, ilma et õpitavaid keelendeid lülitataks õpilaste aktiivsesse keeletarvitusse ning pöörataks tähelepanu nende stilistilisele diferentseeritusele ja eesmärgistatusele. Õpilaste väljendusoskuse arendamiseks tuleb eriline osatähtsus anda tööle stilistikaga, seda sõna kõige laiemas mõttes.

Õpilase stiilitunnetuse arendamise üks tähtsaid teid on ortograafia-, grammatika- ja sõnavarateemade käsitlemine vastavate keelendite väljendusväärtuste tutvustamise seisukohalt koos sellekohaste sünteetiliste ülesannetega. Teiselt poolt eeldab stiiliõpetus mitmesuguste terviktekstide — kirjandite — loomist küll väljenduse eesmärgist, probleemidest ja muudest asjaoludest lähtudes. Õieti siitkaudu on igal õpilasel võimalik leida oma isikupärane väljendusviis, antud lähtekoha (teema) alusel ise žanrit (kirjeldus, jutustus, arutlus, dialoog, sõnum jm.) valides koostada suuliselt esitatavat või kirjutatavat teksti. Tähtis on seegi, et õpilane näeks, kuidas ühest ja samast asjast võib erinevalt kõnelda-kirjutada. See omakorda eeldab tähelepanu pööramist žanritunnuste eristamisele.

Ülaltoodu leidis printsibiina rakendust juba 1969. a. väljatöötatud eesti keele programmis, kus keeleõpetusteemade juurde pakuti vastavaid stiiliõpetuslikke võimalusi. Terviktekstide loomise juhendamiseks lisati keeleprogrammile sellekohane kava, milles püüti anda mitte detailseid juhiseid, vaid üldisemat laadi rõhuasetusi. Seesugune meetodiline suunitlus orienteeris õpetajat lähtuma õpilase isikusest, avastama temas sisemisi loomingu motiive, hoiduma õpilase koormamisest võõraste eeskujudega. Rõhutati samuti suulise ja kirjaliku töö ühtsust ning seost kirjandusõpetusega. Kuivõrd sellised taot-

lused olid meie keeleprogrammis esmakordsed, kandis tehtav ja õppekirjanduses pakutav suhteliselt juhuslikku iseloomu, muiude umbes samal määral kui vene, saksa ja soomegi keeleõpetuses, millede eeskujule omajagu tugineti.

Aeg on edasi läinud ning oodatakse probleemide mitmekülgsemat ja modernisemat lahendust. Keeleõpetus nüüdiskoolis ei saa olla tänapäeva tasemel, kui ta ei arvesta, mida pakuvad teadused, lingvistika kõrval kindlasti ka kommunikatsiooniteooria. Õpilaste verbaalse suhtlemise oskuse kujundamisel nõuab samavõrd tähelepanu nii suuline kui kirjalik väljendus, tekst, mida võib nii lugeda kui kuulata. Keeleõpetuse seisukohalt tähendab see mitte üksnes kõnelemise ja kuulamise õpetamist kirjutamise ja lugemise kõrval, vaid ka keele õppimise elulisemat motivatsiooni. Nii kujuneb õpilases teadmus, et iga keelend võib olla mingi sisuväljendusliku teksti koostisosa; tekstid omakorda esindavad erinevaid funktsioonitüüpe alates objektiivsest lühiinformatsioonist ja lõpetades tundeelamusliku poeesiaga. Nimetatud kahe pooluse vahele mahub kõige erinevamaid tekste küll tarbelise, teadusliku, publitsistliku ja teiste keelesfääride valdkonnast. Nõnda saavutame, et keeleõpetus koos stiiliõpetusega, õigemini viimase kaudu orienteerib õpilast mitte üksnes emakeele ja kirjanduse tundides, vaid teadvustab teda kogu keeletarvituse ulatuses niihästi koolis kui ka väljaspool kooli.

Tänapäeva informatsioonitulev ei jõua õpilasele mitte ainult koolis kasutatavate tekstide — õppekirjanduse jm. — vahendusel, vaid ka raadio, televisiooni, kirjanduse ja ajakirjanduse, kino ja muude kanalite kaudu. Siia peaks keeleõpetus ulatuma ja suunama õppurit eri tüüpi tekste eristama ning nende keelelis-stiililist iseloomu tundma õppima. Siitkaudu on võimalik kujundada arusaama, et hea väljendus ei tähenda sõnaga mängimist ega ilutsemist, vaid et see pole midagi muud kui otstarbekas ja ilmikas sisuväljendus. Keelevahendid, mis ühes situatsioonis on kõlbmatud, osutuvad teises situatsioonis asendamatuks. Näiteks kasutatakse ametlikus aruandes mõnest sündmusest hoopis teistsugust sõnavara kui juhtunust ilukirjanduslikus laadis kirjutades; samast sõpradele kõneldes on sõnavalik jällegi hoopis eriilmeline. Keelenormgi on erinevates situatsioonides ja allkeeltes erinev. Veel enam, tavalise koolikeele seisukohalt ilmne eksimusi võib olla õigustatud, kui tal on oma funktsioon. Nii on oskuskeeles mõne eriala kokkuleppe põhjal täiesti korrektsed mitmed lühendid, mida üldõigekeelsus ei luba; luule- ja ka kõnekeeles ei pane

keegi pahaks *nd*-lõpulisi kesksõnu; emfaatilise sisu väljendamiseks võib sõna *kurat* kirjutada kas või kolme *r*-iga jms. Hea stiil ei pruugi hoopiski tähendada piirdumist *ÕS*-is fikseeritu kasutamise. Näidistekstide varal saab ja tuleb õpilased viia normatiivse ja mittenormatiivse piiri tunnetamisele. Stilistika teatavasti lubab seda piiri ületada, millega aitab õpilastel kõnekeelest uusi võimalusi ja nüansse avastada. Õpilases normitaju kujundamine on kooliõpetuse üks ülesandeid.

Tänapäeva keeleteadus võimaldab senisest märksa mõjusamalt lahendada terviktekstide koostamise metoodikat. Tuginemine süntaktilisele stilistikale lubab paremini mõista sõna, lause ja tervikteksti vahekordi.

Eelesitatud juhtmõtteid on taotlenud silmas pidada arutlusel olev õppekava, kuhu on lülitatud ka loodetavasti tulu toov kokkuvõtlik stilistikakursus keskkooli lõppklassi tarvis, mis keele- ja kirjandusõpetust ühendab. Konkretiseeringu programmis fikseeritule peaksid andma uued õpikud, kust tahaks küll leida võimalikult iga ulatuslikuma keeleteema lähetekohana või käsitluse lõppresultaadina eri tüüpi ja mitmekesiseid terviktekste või ülesandeid nende koostamiseks. Kummatigi selle, kas ja kui võrd suudetakse õpilasi panna erinevaid tekste lugema ja loetut mõistma, mõtteid erisuguseid eesmäärke arvestades kirja panema, erinevais suhtlussituatsioonides kuulama ja kõnelema, otsustab õpetaja töö.

Lisaks programmile ja õppekirjandusele suunab emakeeletunnis tehtavat-omandatavat suuresti ka **õpilaste kontrollimise süsteem**. Vähesed kontrollkirjandid välja arvatud, on seni valdavalt kontrollitud ja hinnatud õpilaste ortograafilisi ning grammatilisi teadmisi ja oskusi, pahatihti koguni teisejärguliste detailide ja igapäevakõnes harva kasutatavate keelendite tundmist. Ka metoodilises hindamisjuhendis esitatud vajalik põhimõte — õpilaste vigu mitte loendada, vaid kaaluda — ei leia alati praktikas rakendust. Ehk on viga selles, et õpetajat orienteerivad nõnda trükitud kontrolltööd ja et nendega analoogiliste tööde põhjal otsustavad õpetaja töö ning õpilaste keeletundmise ja -kasutuse taseme üle sageli ka inspektor ja oma kooli juhtkond. Ulatuslikumal, paljusid koole ja õpilasi hõlmal ministeeriumi või rajooni haridusosakonna korraldataval kontrollimisel on see kui ajaõkonoomne töövorm mõneti mõistetav. Seda enam peaks aga praegusi keeleõpetuslikke taotlusi toetama kooli sisekontroll. Võib-olla poleks ülearune koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna õppeplani, aga muudegi kur-

suste-seminaride kavva lülitada ülevaatlikke loenguid emakeeleõpetuse eesmärkidest ja üldsuundadest just mittefiloloogidest direktorite ja õppealajuhatajate tarvis.

Õpilaste korrektse ja väljendusilmeka keelekasutuse süsteemipärase kujundamise kõrval, millega emakeeleõpetus otseselt tegeleb, on olulise tähtsusega **eeskujude otsemõju**, veelgi tähtsam **huvi tekitamine keeleprobleemide vastu ning hoiakute loomine hea kõnelemis- ja kirjutamisoskuse saavutamiseks**. Sellega seoses tulebki rääkida igasuguse õpilaslektüüri keelest, samuti õpetajate kõnest ning kooli üldisest keelekultuurist. Meie õpikute, niihästi tõlke- kui originaalõpikute keelt on trükisõnas küllalt analüüsitud ja osutatud selle vigasusele, raskusele, võõrsõnarohkusele, hallusele, kuid nihked paremuse poole on vaevu märgatavad. Praegu, kui seoses üleminekuga uuele õppeplaanile on ka õpikute ümbertöötamine käsil, oleks kirjastusel «Valgus» sobiv ilmutada enam nõudlikkust õppekirjanduse autorite keelekasutuse suhtes. Kaugeltki alati ei paku hea keele eeskujuga — mis kasvatuslikus mõttes veelgi tähtsam — ei kutsu ka lugema noorsooajalehtede «Säde» ja «Noorte Hääli» kirjutised. Kasuks tuleks veel õpilaste ja õpetajategi korrektse keeletarvituse nõue kõigi õppeainete tundides, aineringide töös, esinemistel koosolekuil jm. Positiivset märkimist väärrib siin VÕT-i algatus: mullu võeti psühholoogiakursuste kavva loengud õpetajate keelekultuurist. Tahaks loota, et ammu tõstatatud mõte — lülitada praktilisi vajadusi silmaspidav keelekursus mis tahes aine õpetajaid ettevalmistavate kõrgkoolide õppeplaanidesse — ka ükskord teoks saab. Siis paraneks suhtumine keelekõnelemisesse koolis, kaoks ehk lõpuks ka keelevead ja -konarused teadetest, kuulutustest, seinalehtedest jm.

Huvi äratamisel keele vastu on suuri teeneid olnud Emakeele Seltsi kaasabil korraldatud keelepäevadel. Tundub ometi, et õpetajaid ja õpilasi ühtviisi rahuldada taotlevad keelepäevad end alati ei õigusta. Haridusosakondade toetusel mitte üksnes eesti keele, vaid kõikide ainete õpetajaile organiseeritavad piirkondlikud keelepäevad võiksid ehk ergutada keelehuvi, viia pedagooge kurssi uuega keeles ning aidata parandada üldist keeletarvitust.

Ka praegused õpilaskeelepäevad, nagu vabariiklikud emakeeleolümpiaadidki, millele temaatika pole liiati mõnikord pälvunud keeleõpetajate heakskiitu, hõlmavad siiski üsna tühise osa meie õpilaskonnast. Hoopiski napilt on niisuguseid üritusi seni olnud nooremate, keskastme

õpilaste tarvis, huvialade väljakujunemise ajal. Mitmete koolide kogemused kinnitavad, et keelealase klassivälise töö elavdamine pole sugugi võimatu, isegi mitte raske: jõukohane keeleainese, kas või näiteks hüüdnimedega kogumine ja nende päritolu selgitamine, regulaarselt (kord õppeaastas või kord kahe õppeaasta kohta) korraldatavad ja õpilasenamikku hõlmavad keelepäevad oma koolist väljakasvava temaatikaga ning muud ettevõtmised küllap võiksid suurendada õppurite huvi oma emakeele vastu.

Resümeerides eelkõneldut, seisavad praegu, emakeeleõpetuse reorganiseerimise perioodil, meie ees mitmed pakilised ülesanded:

1) emakeeleõpetuse sisu ja mahu kindlaksmääramine ning täpsustamine lähema(te)ks aastakümne(te)ks, õpetuse eri külgede optimaalne ühendamine ja materjali otstarbekas jaotus klassiti;

2) vajaliku, tänapäeva haridusülesandeid rahuldava ning keeleteaduse ja -korralduse ning pedagoogika nüüdistaset arvestava koolikirjanduse koostamine ja väljaandmine;

3) koolide keelekultuurilise taseme tõstmine ja huvi elavdamine õpilastes keeleprobleemide ning omaenda sõnastuslaadi vastu.

On selge, et kõige sellega ei tule toime üksikisikud ega -instantsid, vaid vaja on paljude koostööd — keeleteadlaste ja keelekorraldajate, haridusorganite, kõrgkoolide õppejõudude, õpikuautorite, kirjastustöötajate ja inspektorite, õpetajate ja metoodikute osavõttu. Ühistöö vajadust tähtsustab seegi, et keeleõpetuse põhieesmärgi saavutamine ei tähenda ainult ühe õppeaine faktide ja teadmiste-oskuste omandamist. Emakeele kui suhtlusvahendi hea valdamine on ühtlasi õpilaste maailmavaate, ühiskondlik-poliitiliste ning kolbeliste veendumuste kujundamise olulisi eeldusi, emakeeleõpetus seega kommunistliku kasvatuslahutamatu koostisosa.

Võidakse ju öelda, et keskkoolilõpetaja keeletaset ja -huvi ega väljendusoskust nagu ka õpilasisiksust tervikuna ei määra ainuüksi kooliõpetus. Tõepoolest, suur osa on siin kindlasti õpilaste lähemal keelekeskkonnal, nooremate laste puhul eeskätt kodusel keelepruugil, samuti lastekirjandusel, radio- ja televisioonisaadete ning ehk muudelgi sellistel teguritel, mis jäävad kooli mõjusfäärist väljapoole. Ometi sõltub väga palju ka emakeeleõpetusest koolis, mis kujundab ühtlasi järgmist põlvkonda ümbritsevat keelemiljööd ning valmistab huvide suunitlusega omamoodi ette sedagi, kes hakkavad uurima, korraldama ja õpetama eesti keelt tulevikus.

REEGLISTUS KEELEKORRALDUSES JA KOOLIGRAMMATIKAS

**Henn Saari, Mafi Hint,
Virgi Jalakas, Rein Kull,
Huno Rätsep**

Keelekorralduse ja -õpetuse komisjon sai ülesande kujundada seisukoht ja soovitused, mis puudutavad reeglistust keelekorralduses ja kooligrammatikas. Selle ülesande täitmiseks praeguses olukorras tuleb kõigepealt selgitada, milles seisneb kummagi reeglistuse erinevus, seejärel aga vaadata läbi üleskerkinud õpetus- ja reeglistusprobleemid ning vastata läbivalt kahele küsimusele:

A) mida soovitada keelekorraldusorganil lähemal ajal ette võtta;

B) mida soovitada teha tegelikus koolitöös veel enne, kui valmivad keelekorraldusotsused ja uued õpikud?

A. Keelekorralduslik keeleesitus. Oleks õigem kõnelda mitte kitsalt keelekorralduslikust reeglistusest, vaid avaralt keelekorralduslikust keeleesitusest (KKE). See keeleesitus peab üldrahvalikult teatavaks tegema kirjakeele grammatika ja sõnavara. Mida suurem on KKE haardeulatus ja mida enam kirjakeele üldjooni ja detaile, samuti suundsoovitusi ja üksiknõuandeid ta suudab praktilises grammatikas, õigekeelsussõnastikes ja -käsiraamatuis teatavaks teha, seda paremini täidab ta oma ülesannet. Pakutav aines käib läbi teatavast selektsioonist, mis peab tagama, et selle tuumne enamik esindaks nn. keskmist kirjakeelt. Aines, mis ei kuulu sellesse tuumsesse enamikku, tuleb keelekäsiraamatuis markeerida kas murdeliseks, kõne- või madalkeelseks, luulekeelseks jne.

Õigekeelsus on keeletarvituse vastavus normile. Mida mõista normi all, seda on eestikeelses populaarteaduslikuski kirjanduses korduvalt selgitatud, kuid vastav teave on nii vähe levinud, et komisjon ei julge tänaselt kuulajaskonnalt selle omandamist eeldada (liiati et «Eesti nõukogude entsüklopeedia» pakub kahjuks täiesti ajast ja arust läinud, puudulikku informatsiooni). Palume siiski mõista, et norm ise ei ole täiesti identne kirjapanekutega õigekeelsusallikates, sest raamatud on piiratud mahuga, vananevad aastast aastasse ja võivad trükihethetkelgi sisaldada normile mitteametlikke osi. **Hea** õige-

keelsusallikas on muidugi vajalikule normile niivõrd lähedal, et me praktikas võime teda normi kajastisena usaldada. Seda kajastist — kirjapanekuid sõnastikes ja grammatikas — nimetatakse norminguteks. Normingute puudused on sageli kõrvaldatavad, ilma et oleks tarvis muuta tegelikku keelekorda.

Kuivõrd on õigekeelsus keelamine ja käskimine? Õigekeelsusele võib vaadata tõepoolest ka nii, et see tähendab teatavaid «keelde». Normikohane keelendikuju on ümbritsetud «keeldudega», näiteks mitmuse osastav *kelli* ehk *kellased* on ümbritsetud keeldudega *kellu*, *kellasi*, *kellaid* jne. Palume aga aru saada, et need «keelud» ei ole samastatavad administratiivkeeldudega. Normikeelde hoiab ülal kõigepealt kirjakeele enese autoriteet, aga ka tema norminguallikate oma. Seda autoriteeti võivad koolivõrk ja kirjastussüsteem oma administratiivmeetmetega õppe- või toimetustöö ühtlustamise otstarbel kinnitada, kuid need käsud ja keelud mõjuvad siis vaid vastavates asutustes ja nende eest ka vastutavad asutused. Tuleb teha järsk lõpp legendile, nagu oleks keelekorraldusel mingisugune sunniaparaat. Keelekorralduse mõjujõud tuleb üksnes sellest, kui laialdase tunnususe võidavad tema töö ja tegelik kirjakeelekord.

Keelekorraldus ei tohi piirduda õigekeelsuslike keeldude fikseerimisega. Ta peab käsiraamatuis pakkuma võimalikult rohkem keelematerjali ja nõuandeid keele kasutamiseks tohutult mitmekesistes keeletarvitusolukordades. Seepärast ei saa ega tohi KKE-le esitada nõuet, et ta olgu igapäevase terves ulatuses omandatav. Ei saa ka nõuda, et KKE eri lõigud või peatükid peaksid olema kesk- vm. haridustasemel üksipulgi omandatavad nii, et neid kuni elu lõpuni osatakse peast, ilma raamatusse vaatamata. Vastupidi, keelekäsiraamatute ülesannetesse kuulubki, et nad koguvad endasse seda materjali, mis on elavale mälule täienduseks. Ikka on ju muist meie tarkust riulis ja muist peas.

KKE ei saa mööda vaadata faktist, et keel, ka kirjakeel, olgu ta nii korraldatud ja reeglistatud kui tahes, ei ole määratud sada-koma-null-protsendilisel kehtivate valemitega. Sajaprotsendilise kehtivusega on keeles üksnes piiratud hulk suhteliselt pindmiste nähtuste reegleid, või siis kehtib ligilähedasel sajaprotsendilise rakedusega reegel mingites piiratud tingimustes, näiteks stiililt neutraalses keskmises kirjakeeles. Piirid keelenähtuste vahel moodustuvad enamasti üleminekuvööndidest, mitte teravatest joontest. Seda pidadeski silmas esimene ettekanne [«Keelekorraldus, emakeeleõpetus ja keelekultuur koolis»], kus oli öeldud, et reegel

töötab kõige tugevamini temaga hõlmata piirkonna tuumosas; perifeeria pool ta mõju nõrgeneb.

Siin on nüüd paras hetk astuda vastu ühele arusaamatusele. Olevat levinud arvamus, et praktiline grammatika, ka õpik, tohib esitada ainult seda, mis on, ja sellisel kujul, nagu on õigekeelsussõnaraamatus. Grammatika oleks seega sõnaraamat, millest osa sisu on välja jäetud ja ülejääk pandud teise järjestusse. Tõde on otse teisipidine. Alles sõnastik ja grammatika koos moodustavad küllaldase keeleesituse. Näiteks ei saa sõnastik juba oma vormi tõttu küllalt hästi kajastada üleminekuvõõndeid nähtuste vahel. Sõnastik peab rühmitamata, segipaisatult näitama diskreetseid keeleüksusi ja panema nende vahele järske piire sinna, kus järsud piirid tegelikult puuduvad. Asja tegelikku olu saab palju paremini kirjeldada grammatikas. Nii mõnigi asjatu teravus õigekeelsusest arusaamisel on tingitud sõnaraamatuga võrdautoriteetse grammatika puudumisest. Sõnaraamatu ainuvalitsus ei ole mitte ideaal, vaid olukord, millest tuleb püüda välja pääseda.

Sel määral, mil kerkib küsimus **normingute revideerimisest**, tuleb arvestada, et revisjon on vastuvõetav üksnes siis, kui ta toimub senisest põhjalikumana ja teaduslikult meetodikindlana läbitöötuse alusel. Meil ei ole enam ammu tegemist kirjakeele loomise algaegadega. Eesti kirjakeel on suuresti stabiliseerunud. Ka andmeid tuleb koguda kõigekülgsest. Mõned õpetajad ja õppejõud on hankinud väärtuslikke testandmeid, mis on saadud õpilastelt koolisituatsioonis. Kuid samuti on väga oluline teada saada näiteks seda, kuidas on normide omandamisele mõjunud massiline kirjakeelelugemus. Raamatute ja perioodika, aga isegi raadio ja televisiooni kui keeleõpetajate stabiliseeriv mõju on täiskasvanud haritud inimesel oletatavasti suurem kui lapsel, kes lihtsalt pole veel jõudnud nii palju lugeda. Keelekorralduse ja -õpetuse komisjonis avaldati arvamusi selles suunas, kas mitte kirjastustesse ja toimetustesse laekuvad eelredaktuurita käsikirjad ei võiks pakkuda koolis toimepandud testide kõrvale reljeefmaterjali. Kõigi materjalide läbitöötamisel tuleb arvestada nende saamise psüühilist situatsiooni, samuti ümbritsevate tegurite mõjul tekki- vat süstemaatilist kallet.

Veel ei tohi KKE kujundamisel unustada, et spontaanne keeletarvitus ja norm ei ole identsed. Spontaantarvitus fakt, saamaks tunnustust normifaktina, peab läbi käima mitmekülgsest hindamisprotseduurist. Hindamine on üks keskseid keelekorralduslikke protseduure.

B. Kooli keeleesitusele, erinevalt KKE-st, tuleb esitada nõue, et ta oleks küllaldase tundidearvu ja soodsa õppeviisi eeldusel **omandatav** selles mõttes, nagu peab olema omandatav mis tahes muugi õppeaine. Keskkooli lõpetajale peab jääma küllaldane käsitus emakeeletervikust, piisavalt automatiseerunud oskus keelt tarvitada, peale selle veel mõningaid mälureegleid juhtude jaoks, mis ei ole jõudnud automatiseeruda, tingimata aga ka oskus keeletarvituses küsimusi näha ja neile õigekeelsusallikaist vastuseid leida.

Mälureeglite loomulik saatus on ju järk-järgult kustuda keeleoskuse automatiseerumise käigus. Sellepärast peab mäluregel olema vähemalt põhimõtteliselt automatiseerumisevõimeline.

Koolil tuleb keskmise kirjakeele tuumosa kätte õpetada oma piiratud võimaluste raames. Seepärast on mõistetav, miks koolikäsitluses omandavad keelereeglid rohkem saajaprotsendilisele läheneva iseloomu. Aina saja protsendi reegleid pakkuv keeleesitus on võimalik siiski ainult teatava algjärgendina õpetuse enam või vähem elementaarsel astmel. Igal juhul peab emakeeleõpetajate endi vaimuvarra kuuluma päris algusest peale arusaam, et reeglite saajaprotsendiline kehtivus on tingitud üksnes n.-ü. ümardusveast. On mõeldav ja väga vajalik, et arusaamine sellest viidaks hiljemalt keskkooli vanemastmel ka õpilasteni.

Koolis tavalise (ja osalt siis paratamatu) lihtsustatud lähenemise tõttu on liiaks levinud arvamus, nagu ei tohiks olla paralleelseid väljendusvõimalusi ning nii õpetajad kui ka õpilased peavad igal juhul teadma, kuidas on «ainuõige». Tegelikult eksisteerib keeles (ja isegi ortograafias) terve hulk rööbitisi võimalusi. Nende olemasolu ei ole alati kirjakeele puudulikkuse või korraldamatuse nähtus. Teatavas ulatuses on rööpväljendid keeles loomulikud ja vajalikud. Hiljemalt kooli vanemastmel on soovitatav õpilastele selgitada, kuidas osal juhtudel on võimalik kahe- ja enamasugune lahenus. See soovitus on kooskõlas senise õppekava vaimuga ja uus peaks seda nõudma täiesti selgel häälel. Käsilehel 2 esitatud vähestegi näidete jälgimisel võib märgata, et osal juhtudel on variandid võrdväärsed, teistel juhtudel aga erinevad millegi poolest, mõnikord isegi otseselt tähenduselt. On nagu sujuv skaala täielikust võrdväärsusest kuni sisulise lahknemiseni. Eks tule õpilasi harjutada nii ühtedel kui ka teistel juhtudel valima ja otsustama?

Praktikas tähendab eelkõneldu, et eranditult kõigil emakeeleõpetajail **tuleb** ise märksa rohkem teada, kui sisaldavad

õpik ja õppekava. Ainult sel juhul saab kujuneda kindlaks tavaks, et kui õpilane eksib koolis õpetatava keele-eeskirja või rusikareegli vastu, aga tegelikult viga ei tee, siis seda ka veaks ei loeta. Samuti on vajalik, et vähemalt tunnistusehindeid määravates ja eksamitöödes ei loetaks veaks keelendeid, mis küll erinevad koolis õpetatuist, kuid ei räägi vastu kirja-keelekorrale selle avaras mõttes ning on stiililiselt sobivad konkreetse töö tekstis.

Komisjonis avaldati arvamust, et tuleks tsentraalselt välja töötada näpunäited emakeelevigade **veaväärtuse** hindamiseks kogukoolilises ulatuses ja õppekontsentrite (klassidegi) kaupa. Veaväärtuskaala rakendamine peab olema muidugi selline, et ta toetaks senistegi meetodiliste juhendite joont, mis pelgale vigade loendamisele eelistab vigade **kaalumist**. Komisjoni ülesanne ei olnud määrata, kes selle skaala koostab; oluline on, et see ei jääks koolivõõraste isikute või organite dikteerida.

Komisjon jäi arvamusele, et ettekande üldsisulise osa lõpuks tuleb siinviibijatele esitada üks küsimus, mille kohta on küll ette arvata, et täna ja korrapealt sellele lõplikku vastust ei leia. Edaspidise töö seisukohast on küsimus aga oluline. Jäägu ta siis kas või järelemõtlemiseks.

Küsimus haakub otseselt esimeses ettekandes nimetatud suhtega üldiste reeglite ja kitsaste rakenduseeskirjade vahel. On küllalt palju õppijaid, kes suudavad reegleid omandada väikeste konkreetsete rakenduspiirkondade ja isegi n.-ü. üksikpulkade kaupa. On aga ka teisi, kes küünevad enam abstraherima ja kel on seetõttu kergem omandada ja rakendada suure hõlmeulatusega reegleid. Häid näiteid saaks tuua kutsealade õppimise praktikast. Kui toome näite keelereegli kohta, siis on oht, et tähelepanu pöörduv reegli konkreetsele sisule. Aga võiks siiski riskeerida järgmise näitega. Esimesel tüübil on jõukohasem meelde jätta, et tänavate, väljakute jne. nimedes — see on siis üks väike rakenduspiirkond — kirjutatakse sõna *tänav* jts. lahku. Sellele tüübile tuleb vastu nõue, et kirjutataks lahku *Kesk tänav* ja *Kesk väljak*, aga mitte näiteks *Keskrajoon* või *keskasutus*. Teisel tüübil on tulemusrikkam meelde jätta, et täiendasendis nimetav, konsonant- ja lühitüvi kirjutatakse ikka kokku, nii et pole vaja mõelda, ons see parajasti *Kesk-tänav* või *-väljak* või *keskturg* või *-asutus* või *jahutusseade* või *freesturvas*. Täna esimese ettekande sümpaatiat kaldus nende poole, kes kergemini omandavad üldisi reegleid ja seadusi. Õppetöös tulebki arendada abstraktse mõtlemise ja **mõttelise tuletuse** võimet, mis tagab ajutöö ökonoomsuse, kuid ühtlasi peab kogu

õppurkonnale andma oskuse emakeelt korrektselt kasutada. Siit tulebki siis küsimus, mis nõuab pikemat järelemõtlemist kui see täna võimalik: kummale õppijatüübile tuleks reeglistamisel, samuti reeglite kooli jaoks kohandamisel orienteeruda eeskätt ja kuidas korraldada seejuures suhte teise õppijatüübiga?

Konkreetsetest ettepanekutest keelekorraldusele (A) ja kohe koolis rakendamiseks (B) on ettekandes püütud koondata kõige olulisem õigekirja, välteõpetuse ja morfoloogia alalt. Ülejäänud materjali esitab keelekorralduse ja -õpetuse komisjon vabariiklikule õigekeelsuskomisjonile. Kõik vajalik on teatavaks saanud ka Haridusministeeriumi asutusvõrgus.

Olgu otsesõnu öeldud, et järgnevas on tegemist keelekorralduse ja -õpetuse komisjoni soovitud, mitte aga veel haridusvõrgus kehtivate administratiivkorraldustega, sest viimaseid andma on volitatud teised isikud ja kehamid. On veel see soov, et kui vabariiklik **õigekeelsuskomisjon** jõuab nende või teiste otsusteni, siis levitatakse haridusvõrgus kohe ka juhtnööre, kuidas neid otsuseid rakendada, nende arvestamisele sujuvalt üle minna.

I. Õigekiri

1. § **õigekirjareegel**. Selle tähe kirjutusviisi reeglistus, mis pärineb 1920-ndaist aastaist, ei ole kooskõlas spontaanse tarvitusega ega vasta sellele õigekirjasüsteemide põhinõudele, et samasse loomulikke häälikuklassi kuuluvad häälikud (nagu *k, p, t; vokaalid; s ja š*) käiksid ka ortograafias ühesuguste reeglite alla.

Soovitus A. Võtta *š*-tähe ortograafia läbi vaatamine lähemal ajal keelekorralduse töökavva.

Soovitus B. Otsuse ootel on kohane õpetada *š* õigekirja küll endiselt, kuid aines-likuks tuleks kasutada hästi tuntud sõnu ja kontrollimisel tuleks hoiduda *š*-ga sõnade asetamisest ebaproportsionaalselt tähtsale kohale (hoiduda pinnimisest!), Loovtõis — nendega on mõeldud kirjan- deid ja muid kirjalikke eneseavaldusi, mis ei ole otseselt keeleõpetuse kontrollitõd — tuleks II-vältelise *š*-geminaadi, samuti III-vältelise *nš* ja *rš* kirjutamine kahe *š*-tähega nagu senigi parandada, kuid mitte lugeda hindekaaluga veaks (vt. käsileht 3).

2. **Kokku- ja lahkukirjutamine** (KLLK). Eesti keeles on hulgaliselt püsi-kindlaid liitsõnu, mis seega alati kirjutatakse kokku, nagu *vanasõna, vastuoksa,*

käoking, ebahaige jpt. Seekõrval talitleb **kokku- ja lahkukirjutamise süsteem**, mille hõlmeulatus on palju laiem. See süsteem korraldab süntaktiliselt seotud sõnade kirjutamist ilma, et kokkukirjutuse korral tarvitseks alati tekkida püsiv, omaette põhitähendusega, idiomatiseerunud sõna. Sellistel hulgalistel juhtudel kirjutatakse lahku või kokku:

■ ühtedel juhtudel mingi vormilise või mehaanilise reegli järgi,

■ teistel juhtudel sisulistel kaalutlustel.

KLK sõltub eesti keele ehituse põhi-joontest. Seepärast ei saa olemasolevat kirjutuskorda asendada lihtsustatud, ainult mehaaniliselt täidetavate reeglitega. Võimalik ja vajalik on aga see, et nii KKE-s kui ka koolipraktikas toodaks esile **kõige olulisem**, süsteemi peapunktid või põhi-olemus, ja alles selle selgitatud resp. kinnistunud olles siirdutaks edasi käsitlema rakendusjuhtumeid, valikut suunavaid lisakaalutlusi, vähe olulisi kõikumisjuhtumeid ja muud juurdekuuluvat.

Vaatleme lähemalt nimisõnade, verbivormide ja muutumatute sõnade KLK-d.

2.1. Nimisõnad. Lähtudes tõsiasjast, et kokku- ja lahkukirjutamise orbiidis puudub täiendi ja täiend sõna erinevus, piirdume käesolevas terminiga *täiend*. Me võime siis ütelda, et nimisõnaline täiend kirjutatakse kokku osalt vormilistel põhjustel, nagu *nurkteras, õpilasmalev, punakütid*. See on üks peajooni ja selle omandamine on lihtne, kui see küllaldaselt esile tõsta koos selgitusega, et «vorm käib ees», s.t. muud kokku- ja lahkukirjutamise kaalutlused tulevad kõneste alles siis, kui vorm ei nõua kokkukirjutamist. Raskem on omastavalise täiendi KLK, meil tuleb siingi leida peamine, see esile tuua ja kinnistada.

Koolis on seni antud omastava kokkukirjutamiseks õieti mitu reeglit: 1) kokku siis, kui omastav väljendab liiki-laadi-ots-tarvet, 2) siis, kui liitum väljendab hulka, 3) siis, kui omastav on sihitlik, 4) siis, kui ainsuse omastav on sisult mitmuslik. Tegelikult on siin kõigil juhtudel tegemist liigi või laadi väljendamisega. See on peajoon, mis realiseerub eri kujul. Omastavalisel liigi-laadi täiendil võib olla mitmesuguseid sisusuhteid: kuuluvus, ots-tarve, hulk, objektilisus jne.: *metsalilled* (kuuluvus), *prügikast* (otstarve), *bensiiniliiter* (aine, mille kohta on märgitud hulk), *laevõõpamine* (objekt). Seejuures neist näidetest vähemalt *bensiiniliiter* ja *laevõõpamine* on võimalik lahku kirjutada, seega pole hulk ja objektilisus kindlad kokkukirjutamise tunnused. Kokkukirjutamise põhjus on ikkagi vajadus või kavatsus väljendada liigimõistetist sisu.

Tabavamalt kui tavakohane väljend «liigimõiste» või «liik ja laad» väljendab

asja olemust mõistepaar **definiitne/indefiniitne** ehk **määrav/umbmäärane**. See paar on tuntud kõikide eesti koolide võõrkeeleõpetusest, aga küllap on vähe õpetajaid, kes on juhtinud tähelepanu sellele sama vastanduse avaldumisele eesti KLK-s.

Omastava KLK käsitlus ei saa piirduda ühelt poolt püsikliitsõnadega (*käekell, käoking, toakoer*), teiselt poolt vaieldamatult lahkukirjutatavate omastavatega nagu *venna raamat* ja *onu habe*. Sisupõhjustel kokkukirjutamine väljendab täiendi indefiniitsust, lahkukirjutamine tema definiitsust. See on siin ka **praktilise** keeletarvituse seisukohast põhiline. See vastandus on sageli oluline, aga mõnikord ka ebaoluline. Näiteks on see vastandus enamasti oluline juhtudel *traktorimootor* ~ *traktori mootor*, *lainehari* ~ *lainehari*, *vabrikudirektor* ~ *vabriku direktor*. Vastandus ei ole oluline näiteks juhtudel *vesinikumolekul* ~ *vesiniku molekul*, *vasksulfaadilahus* ~ *vasksulfaadi lahus*.

Definiitse täiendi alljuhtum on täiendiga täiend: *traktori mootor*, *selle traktori mootor*, *selle traktori mootor* ja uut tüüpi *traktori mootor* — *traktor* on kõigil juhtudel definiitne.

Indefiniitse täiendi alljuhtum on ka mitmussisuga ainsuse omastav: *autobaas* on paljude lähemalt määramata autode baas. (Mitmuse omastava KLK-d ja eriti selle suhet kokkukirjutatud ainsuse omastavaga tuleb koolis küll eraldi käsitleda.)

Soovitus A. Võtta keelekorralduse töökavva, kui ka mitte esimeses järjekorras, eksperiment KLK reeglistamiseks indefiniitsuse ja definiitsuse mõiste abil.

Soovitus B. Metoodiliselt esile tuua ja hoolikalt kinnistada kokku- ja lahkukirjutamise peamised tegurid ning nende rakendamise järjekord. Siin vaadeldud ulatuses on need tegurid vormilise kokkukirjutamine ja liigi-laadi-täiendi kokkukirjutamine. Õpetajatel ei tohiks olla keelatud indefiniitsuse ja definiitsuse mõiste appivõtt.

2.2. Ühendverbi vormid. Eesti keelesüsteemis on ühendverbid omapärasel keerukas asendis. Nende iseärasused vajavad üksikasjalikumalt selgitamist, mis peaks andma põhimõtteliselt tuge ka ühendverbide ortograafia reeglite parandamisele. Keeruliseks muudab olukorra asjaolu, et korruga on rakendusel kolm printsiipi: tähendusprintsiip (*riided on omatehtud*), morfoloogiline printsiip (*ära minema*, aga *äraminev*) ja süntakiline printsiip (*kiri on ära saadetud*, aga *ärasaadetud kiri*). Et need kolm põhimõtet ristuvad partitsiipide ehk kesksõnade KLK-s, siis on arusaadav, miks siin tekib kõige rohkem

raskusi. Partitsiipide puhul ilmneb ühendverbide ja tavaliste verbiühendite range piiri puudumine; adverbile eelnev nimisõna näikse nõudvat ühendverbi osade lahkukirjutamist (*jõest üleujuv poiss ~ jõest üle ujuv poiss*). Alati pole selge, kas ühendverbi partitsiip «moodustab mingi kindlaks kujunenud mõiste» (ÖS).

Vastuväiteid näib põhjustavat ka *nuna-*, *tuna-*lauselühendite kokkukirjutamise nõue (*rahasse ümberarvestatuna*), kuna *nud-*, *tud-*lauselühendite kirjutatakse lahku.

Soovitus A. Uurida ja vabariiklikus õigekeelsuskomisjonis arutada võimalust ühendverbide partitsiipe alati lahku kirjutada; kokkukirjutamist senises ulatuses mitte keelata. Kokkukirjutust ei tuleks aga laiendada tavaliste nimisõna ja partitsiibi ühenditele (nagu *tuppa tulnud mees*); lahkukirjutust ei tuleks laiendada selgesti iseseisvatele, ehkki partitsiipidest kujunenud adjektiividele (nagu *vastsündinud laps*). Vahepealses ebaselges piirkonnas tuleks kirjutus jätta vabaks: *puruks/käristatud riie* jts.

Soovitus B. Otsuse ootel ei saa õpetada teisiti kui seni. Parandada, kuid mitte lugeda hindakaaluga veaks tuleks lahkukirjutust seal, kus abimäärsõna on tõlgendatav eelmise sõna juurde kuuluvana (käsilhel 3 tärniga näited).

2.3. Muutumatud sõnad. See on piirkond, kus KLK on suurel määral kujundanud isevool. Seetõttu ei ole vaev, mis kulub praeguse kirjutuskorra omandamisele, õiges suhtes oma viljade sisulise kaaluga. Asjatut keerukust on siin kaasa toonud grammatikakirjutajate katse seletada kokkukirjutamist juhtudel nagu *vastuvoolu* või *seljataga* nn. omaette määrsõnalise tähendusega. Seda **tendentsiseletust** on püütud võtta keelereeglina, kuid tähenduse ülekandelisus ei ole eesti keeles tegur, mis kokkukirjutamist nõuaks (*moka otsast, suu sisse*).

Sõnade *kaupa*, *väel*, *viisi* jne. KLK senised eeskirjad põhinevad liiga vähestel keeleandmetel ja on seetõttu ebatäpsed.

Komisjonis on valminud muutumatute sõnade KLK ümberkorralduse eelnõu ja see tuleb juba käesoleval aastal arutusele VÕK-is. See ongi komisjoni **soovitus A**; selle juurde kuulub veel ettepanek instruktiivi ehk viisiütleva juhtude läbivaatamiseks.

Soovitus B. 1) Mitte lugeda õigekirjavigadeks juhtumeid nagu *jõudu mööda*, *selja taga* (ka ülekandelises tähenduses), *üle talve* (pidama), *päeva pealt*, *nii palju* jt., kus üks sõna on tõlgendatav kaassõnana või mõne muu tavaliselt lahkukirjutatava elemendina.

2) Rühma *kaupa*, *viisi*, *pidi*, *väel*, *moodi*, *kombel*, samuti sõnu *niipalju* (*kui*) ja

kuipalju õpetada otsuse ootel endiselt, kuid omastava, *nii* ja *kui* lahkukirjutusi mitte lugeda hindakaaluga vigadeks.

II. Välteõpetus ja morfoloogia

VÄLDETE käsitlemisel tuleb meil kõigil peatähelepanu pöörata juhtudele, kus vältest oleneb kirjepilt. Siin jõuame kiiresti **soovitus A**-ni: keelekorraldusel tuleks kõikva, ent käänamist-pöörmist ja kirjepilti mittemõjustava vältega sõnad välja selgitada ning leida sobiv vorm nende esitamiseks õigekeelsussõnaraamatus nii, et välteeksimused nendes ei oleks tõlgendatavad õigekeelsusvigadena (välde näidatakse informatsiooniks näiteks lava- ja diktorihääluse tarvis).

Soovitus B. Eelkirjeldatud sõnad tuleks välteõpetuses jätta teisejärgulisele kohale. Ei ole õige kasutada harjutusmaterjalina tuletisi nagu *andekas*, *ilmekas*, *andekus*, *ilmekus*, *seadustik*, *määrustik*. Muutumata sõnade normingukohaseid välteid ei tule kontrolli tasemel nõuda. Vastavale loendile peaksid andma soovituskeelemehe ja vilunud pedagoogid.

MORFOLOOGIA pakilisemaid küsimusi on

1. *õppima-* ja *muutama-*tüübi piir, mis on juba aastakümneid tekitanud raskusi. Normimist on arutatud Emakeele Seltsi keeleteoimkonnas ja vabariiklikus õigekeelsuskomisjonis (1972, 1973), kuid lahendust ei ole seni leitud. Ainult *pürgima*, *hääbima*, *tekkima* ja *sattuma* puhul on otsustatud lubada ka *muutama-*tüüpi astmevahelduseta pöörmist.

Tüüpide piir on ähmane. Raskusi valmistavad eelkõige vältevahelduslike sulghäälikutega sõnad — *settima*, *vettima*, *süttima*, *rippuma* jt. — ning laadivahelduslikud nagu *sulgema*, *küündima* jt. Normikohase välte määramine on raske laiemaltki kui «tubakareegli» verbides.

Kindlat ja kohest lahendust ei ole täna võimalik anda, kuid üldiselt võiks silmas pidada järgmist.

Soovitus A. Keelekorralduses on vaja uurida eelkõige neid verbe, mille astmest oleneb kirjepilt: *settima*, *lõppema*, *küündima*, *sulgema* jne. Tuleks kaaluda kahe tüübi võimaluse laiendamist. Muutumatu kirjepildiga vältevahelduslike sõnade (nagu *õitsema*, *tõrjuma*, *säilima*, *eksima*) spontaanset tarvitust tuleks uurida teises järjekorras selleks, et teha kindlaks traditsiooniliselt eelistatavamad muuttüübid. Lahendus tuleks pakkuda eeskätt normigrammatika plaanil, sest nagu eespool selgitasime, on sõnaraamatus raskem

adekvaatselt kajastada üleminekuala kahe tüübi — liiati kirjapildi poolest kattuvate — vahel.

Soovitus B. Kooli välteõpetuses jätta kontrolli tasandil kõrvale sõnad, mille kirjapilt pööramisel ei muutu, kaasa arvatud nn. tubakareegli omad; eksimusi vältenormingu vastu siin mitte veaks lugeda. Muutuva kirjapildiga sõnade rühmas otsuse ootel mitte teha hindeid sõltuvaks sõnadest *settima, küündima, sulgima, lehtima, puhtima, ulguma*, rääkimata sellistest nagu *rutjuma, viipuma* või *meldima*, küll aga püüda harjutamise teel saavutada nende (esimese kuue) omandamine.

2. Probleemne on väike *muutuma-* ja *hakkama-*tüübi piiril seisev verbirühm, milles muutumisi viisi erinevat, aga ranget määratust on raske põhjendada. Need sõnad on *muutuma-*tüüpi normitud *taastama* ning *hakkama-*tüüpi normitud *laastama*, *saastama*, *rüüstama*. Tegelikult kasutatakse kõigist *muutuma-*tüübilisi astmevahelduseta vorme. Ka tuletusstruktuurilt on *taastama* ja *laastama* samased.

Soovitus A. Keelekorralduses tuleks kaaluda kõigi nelja mõlemat moodi pööramise lubamist.

Soovitus B. Kuni olukorra selgumiseni jätta selle rühma sõnad otsustavatest (tunnistushindeid mõjustavatest) kontrolltöödest välja ja spontaanses kasutuses (loovtöodes, suuliselt jne.) esinevaid hällbimusi normingust mitte lugeda hindekaaluga vigadeks.

3. Kolmas verbirühm, mille norming on spontaantarvituse suhtes tülikalt range, on *kõnelema-*tüüp. Tegelikult on kasutusel kaks paradigmat: normitud on kahe-tüveline (osa vorme on vokaal-, osa konsonanttüvelised), teine, põhjäästi murdeil juurdub kõnekeelne tüüp on ühetüveline, siis muidugi vokaaltüveline.

Soovitus A. Keelekorralduses tuleks kaaluda paralleelvormistiku lubamist: *kõnel-da ~ kõnele-da, tegelda ~ tegele-da* jne., kusjuures *kõnele-da, tegele-da* tuleb võib-olla märgendada kõnekeelseks.

Soovitus B. Tegemist on tüübiga, milles erinevused selgelt avalduvad kirjas, seepärast ei ole koolis kohe kahe vormistiku lubamine võimalik. Kuni oodatakse keelekorralduse otsust, tuleb *kõnelema-*tüüpi õpetada endiselt. On soovitatav tüübi kinnistamiseks harjutada selle sageli esinevaid sõnu ja kontrolliski piirduda nendega. Eksimused loovtöis tuleks parandada, kuid mitte lugeda raskekaliibrilisteks vigadeks.

4. *Muuseum-*tüüpi sõnades esinevad sageli vormid *muuseumit, muuseumite, territooriumit, ministereid*. Vokaalid, mille vahelt läheb läbi silbipiir, on haka-

nud muutuma diftongiks (või poolvokaali ja vokaali järjendiks).

Soovitus A. Probleem on keele arengu seisukohalt olulise tähtsusega, seetõttu on vaja koguda materjali otsustamiseks, kuidas ja kuivõrd peab normingut muutma.

Soovitus B. Koolis tuleb arvestada senist normingut, võib aga juhtida õpilaste tähelepanu madalkeelsele kasutusele (*muusjumite*).

5. *Jalg-tüübi mitmuse osastav ja i-mitmuse*. Lühike mitmuse osastav on eriti keeruline *a-*tüvedes, kus harva esinevate sõnade mitmuse osastavat paljud õpilased ei omanda. Vead kanduvad muidugi ka *i-mitmusesse*. Asja teeb raskemaks tüvevokaalivahelduste ja astmevaheldustüüpide ning nende kombinatsioonide hulk.

Soovitus A. Keelekorralduses tuleb tõsiselt uurida *a-*tüveliste sõnade mitmuse osastava reegli adekvatiseerimise ja ühtlasi lihtsustamise võimalusi.

Soovitus B. *Jalg-* (ning *pesa-*) tüübi mitmuse osastava ja *i-mitmuse* tunnetus tuleks koolis luua praktiliselt eksitusvabade näitesõnadega reegliskeemi alusel ja kinnistada suure esinemissagedusega sõnade harjutamise teel. Kui ei ole tegemist eriliste võimeselgitustöödega, kus hindamine toimub teisiti, ei tohiks kontrolli tasemel ületada teatavat sagedate sõnade miinimumloendit, millele peaksid soovituse kaasa andma autoriteetsed pedagoogid. Laadivaheldussõnade *i-mitmuse* vormide mittetundmine ei tohiks mõjustada hinnenet, kuid pika traditsiooniga vorme (*õlul, jalul* jt.) ei saa jätta õpetamata.

6. Pakilisimaid keelekorraldusprobleeme on *ne-* ja *s-*sõnade mitmuse osastav ning *i-ülivõrre*.

Tähelepanekuid selle kohta, et *ne-* ja *s-*sõnade moodustamise reegel valmistab raskusi, on tehtud juba selle fikseerimise ajast alates. Esimesena nentis seda Johannes Aavik. Seda on märkinud oma kirjutistes ka Rein Kull ja Tiit Ereht. 1973. a. tegutsenud keeleteoimkond jõudis peaaegu otsuseni reegel *ne-*purum'ite osas muuta.

Praegust kasutust ja selle tendentse aitab selgitada materjal, mis on saadud keskkooli- ja üliõpilaste testimisel. Seda tööd on toetanud ENSV Haridusministeerium. Algataja oli Mati Hint. Tallinna koolidest saadud andmetele lisanduvad need, mis on saadud Elva Keskkooli õpetajalt Uno Kuresoolt. Üliõpilasi on testinud Tallinna Pedagoogilises Instituudis Mati Hint ja Tartu Riiklikus Ülikoolis Jaak Peebo. Kõik tööd tõendavad *eid-*vormide ekspansiooni kolmesilbiliste kolmandavärteliste sõnade mitmuse osastavasse. Valitseb vaba variatiivsus: *lõhkisi ~ lõhkiseid, kahtlasi ~ kahtlaseid, praegusi ~ praeguseid, rahvusi ~ rahvuseid* jne. On ilmne, et *ne-* ja *s-*sõnade

mitmuse osastava moodustamise reeglites on vaja teha muudatusi. Abi ei ole üksik-sõnade teisiti fikseerimisest.

Raskusi suurendab see, et *ne-* ja *s-sõ-*nade hulgas on rohkesti vältekriitilisi: *otsus, põhjus, kinnine* jne.

Soovitus A. Keelekorralduses tuleks sanktsioneerida ettepanek, mille järgi kolmesilbiliste III-väteliste *ne-* ja *s-sõ-*nade mitmuse osastavas on õige nii *-i* kui ka *-eid*: *süüdlasi ~ süüdlaseid, õhtusi ~ õhtuseid* jne., kusjuures tuleks selgitada, kuivõrd saab eri vormidesse suhtuda kui stiililistesse variantidesse. Lahendus laieneb loomulikult ülivõrdele: *õiglasim ~ õiglaseim*.

Soovitus B. Kuni keelekorraldus ei ole oma sõna öelnud, tuleb *ne-* ja *s-sõnu* õpetada muidugi endiselt, kuid kontrollitöodes ei tohiks anda vältekriitilisi sõnu. Kirjandites ja muudes loovtöodes peab kolmesilbiliste *ne-* ja *s-sõnade* mitmuse osastava vead parandama, kuid hindekaaluga vigadeks ei tule lugeda neid, mis on kooskõlas keelekorralduse jaoks ette pandud mõõndusega (*süüdlaseid, õhtuseid, õiglaseim*).

Sellega lõpetame ettepanekute loendi. Keelekorralduse ja -õpetuse komisjon ei ole organ, kes saab lubada, keelata ja

käskida. Tema ettepanekute üle otsustavad ühelt poolt keelekorraldus-, teiselt poolt haridusorganid. Nagu juba eespool vihjatud, ei piirdunud komisjoni töö nende seikade arutamise, mis mahtusid ettekandesse, ja ülejäänud ainetik suunatakse kuuluvust mööda edasi. Selles ainetikus on tähelepandav kohal *i-superlatiivi* reeglistuse ümber tekkinud küsitavused ja *maastik-* ning *kontsert-tüüp*.

Komisjon on küll teadlik, et keelekorraldusasutustelt ja vabariiklikult õigekeelsuskomisjonilt ei saa oodata eriti kiireid otsuseid, sest praegu ei oleks mõistlik norminguid muuta ilma küllaldase eeltöeta ja teadusliku töötluseta. Keelekorralduse jõudlust vähendab töökäte puudus. Seda enam loodab komisjon, et tema ettepanekud koolitöö asjus leiavad haridusorganite heakskiitu ja et õpetajad ei põlga mõnesugust ümberorienteerumise vaeva. Sobivaks taustaks peaks olema arusaamine keelereeglite olemusest ja sellestki, et eri vigadel on eri kaal. See kaal sõltub muu hulgas eksimuse sisulisest olulisusest ja keelendi üldisest esinemis-sagedusest kõnes ja kirjas. Mida enam need arusaamised levivad, seda paremad peaksid kasvama ümberharjumisvaeva viljad.

Käsileht 1

Sissejuhatuse juurde

Norm

Objektiivnorm (norm A)

Norming (õigekeelsusallikate konkreetne sisu, norm B)

Realistlik keeleideaal (norm C)

Mis need on, sellest on kirjutatud kogumikus «Keel, mida me harime» (Tallinn 1976), lk. 20—23 ja 10—12.

VABAL HETKEL LUGEDA: Normi rangem ülddefinitsioon

Norm on keelendite (keekelementide) ja neid siduvate seaduste ühesugusus kogu keelt kasutava kollektiivi ulatuses; ühtlasi mõistetakse normi all asjaomaste keelendite ja seaduste kogumit («ühesugusfikk», «ühesuguskonda»).

Õigekeelsus kul «keelustik»

{käsied}	{veesid}	{kellasi}
{neid} käsi	{neid kala-} vesi {...}	{kellu} kelli, kellasid {kelle} {...}
{käsa}	{vefesid}	{kellaid}
{...}		

...mälueregleid juhtude jaoks, mis ei ole jõudnud automatiseeruda. Asta Kass «Sirbis ja Vasaras» 28. 09. 79.: «Ühel päeval sai selgeks, et vihmavarju läheb sageli vaja, aga seda reeglit on mu aastatepikkuses erialatöös tarvis läinud ainult ühel korral. Nimelt parandasin *pumpe* asemele *pumpi*, ise melanhoolselt pomisedes: I silbis ei ole a, õ, i, ei, äi...» Tegemist on professionaalile omase kõrge automatiseerumisastmega, mis peaaegu kunagi ei nõua reegli meenutamist ega sõnaraamatusse vaatamist.

Käsileht 2

Valikuvõimalusi

Küllap ta oleks tulnud juba varem.

Kaks last hoidsid üksteisest kinni.

Lai ja läikiv mullavõõt...

Polt tuleb paika keerata nii, et ta peaks.

Possessiivasesõna ja ise-sõna omastav:

Ma määrisin oma mütsi ära.

Jaan virutas varda maasse.

Ta sammus kindlalt mööda asfalti.

Küllap ta tulnuks juba varem.

Kaks last hoidsid teineteisest kinni.

Lai, läikiv mullavõõt...

Polt tuleb paika keerata, nii et ta peaks.

Ma määrisin enda mütsi ära.

Jaan virutas varda maha.

Ta tuli kindlasti mööda asfalti.

Õigekirja alalt

...parandada, kuid mitte lugeda hindemaaluga veaks:

flanšš	Osastav	flanšši	Omastav	guljašši	nišši
revanšš		revanšši		apašši	tušši
punšš		punšši		sutašši	dušši
demaršš		demaršši		guašši	jne.
boršš		boršši		tšuvašši	
buršš		buršši jne.		depešši	

Täiendi indefiniitsus/definiitsus

Täiend indefiniitne
traktorimootor

uut tüüpi traktorimootor
metsapuud

saalilagi

laevööpamine

Täiend definiitne
traktori mootor
selle traktori mootor
selle traktori mootor
uut tüüpi traktori mootor
metsa puud
meie metsa puud
saali lagi
Ajakirjandusmaja saali lagi
lae vööpamine
saali lae vööpamine

Ühendverbide kokku- ja lahkukirjutus

Ettepanekust:

üleujuv poiss ehk üle ujuv poiss

jõest üleujuv poiss ehk jõest * üle ujuv poiss

mahakukunud raamat ehk maha kukunud raamat

laualt mahakukunud raamat ehk laualt * maha kukunud raamat

rahasse ümberarvestatuna ehk rahasse * ümber arvestatuna

puruks kärjstatud riie ehk purukskärjstatud riie

lehte minev puu ehk lehteminev puu

kindlaks määratud ülesanded ehk kindlaksmääratud ülesanded

A g a l a h k k u: tuppa tulnud mees marju korjavad lapsed

K o k k u: silmatorkav käitumine vastsündinud laps

Käsileht 4

Välteõpetus ja morfoloogia

Muutumataid sõnu, millede välte tundmist ei tuleks lugeda kohustuslikuks

Normitüd II välde: aina aiva ainu(õige) ammu (-gi, -ks) alles eile harvasti hilja(ks) hilju(kesi) ilma(aegu) juures jõude hoide kaksiratsa kaasas kaua kaude kõrvu kiuste kuidagi küllap muide muidugi mullu mõiste mõistu nõnda otsas piki(silmi) pilgeni sellal targu tollal toona täitsa ummisjalu vaevu hädavaevu võistu veidi õige (natuke) õigupoolest äsja ääri-veeri üksi (-pulgi, -päini, -silmi)

Normitüd III välde:(talve) alguks, algul, alguni, algult, algule; eeli enne harva home hästi hullupööra (ei, elu-) ilmaski ennäe ennäh jälle kinni kinni(silmi) kaudu kaugel koomal kuigi liuska liiga nüüdis(aeg) kärmesti kiiresti poole pisku siia siiatulek siiani sinna sootu(ma)ks taamal (-e, -t) tarvis(minev) teadagi teisel (-e, -t) valmis ümber üpris irvi õitsil

«Tubakareegli» sõnad: kasvama õitsema küpsema kuivama suitsema haisema maitsema (nagu õppima)

Käsileht 5

Sagedaid sõnu kõnelema-tüübist

KÕNELEMA TEGELEMA MUHELEMA RABELEMA SÄDELEMA TÕRELEMA jagelema kihelema logelema kogelega kibelega kõnelega purelega rüselega sõnelega sülelega vedelema virelema värelega

Sagedad jalg-sepp-sõber-padi-tüüpi sõnad: a-tüved

Loend on koostatud «Eesti tänapäeva ilukirjandusproosa autorikõne sagedussõnastiku» (TRU toimetised 413) järgi. Järjestus võtab arvesse ka põhiseona esinemise liitsõnades. Langev sagedus.

Mitte kõigist neist sõnust ei ole mitmuse käänded sagedad (liiv, kuld, piim): aeg silm päev asi kord jalg laud selg pikk linn ilm koht poeg -kond mets ots laev vend kiri must õlg külm tühi kael sein soe kell rind nurk halb lehm lai loom paik surm sõber vihm põhi sild hulk kõrv tark serv kuiv laut lõug nali leib hein koer nahk vili aed märg liiv muld kuum pind oks hind king laut kehv väin lõhn tiib saun kurb nõrk mõis (os. mõisa, praegu ei ole normitüd) piht ait kaup rand turi jaam õrn vaev viin väli kari karv piim salk vaik haud hell kõhn ränk latv lodi nälg piits puus vald laisk haav hõlm kaer pulk põud pärn rauk rühm sool harv tuim tumm aas kuld laat laip palk ritv summ riist taust tilk mari arg haab kand lõõts määr nunn ohi pulm tald

Lisa: nuga sada tuba pidu siga viga

Lisaks sageda mitm. osastavaga: nõel pael piisk mõök nokk nael paun lepp

Sagedad pesa-tüüpi a-tüvelised sõnad, millest lühike mitmuse osastav võimalik ja kasutusel: vana sõna maja kala vaba kõva saba muna lava lina ala paha küla osa keha pesa kena tera oma

KEELETEADUSE OSA KOOLIÕPETUSES

**Henno Rajandi, Eeva Ahven,
Anne Kauba, Valdek Pall, Ellen
Uuspõld**

Eesti keele uurimine, korraldamine, õpetamine üldhariduskoolis ja akadeemilises erialana kõrgkoolis on meie filoloogiasüsteemi põhilülid. Just meie filoloogia väikse tõttu on need neli põhilüli väga tihedas vastastikuses sõltuvuses ja väga vähe autonoomsed. Kõik, mis ühes lülis tehakse või tegemata jääb, kajastub varsti teistes ja jõuab meeldivate või ebameeldivate tagajärgedena lähtepunkti tagasi.

See filoloogia süsteem, mis ise kuulub kohustusliku komponendina meie kultuuritervikusse, moodustab suletud ahela. Ahela lülide vahel valitsevaid sõltuvusi võib illustreerida ükskõik millisest punktist lähtudes. Et käesolev nõupidamine on keskendatud üldharidusliku emakeeleõpetuse ümber, markeerime seda meie filoloogia ühtsust koolist alates nii:

Vastupäeva vaadates tingib üldhariduskooli emakeeleõpetus üliõpilaskontingendi taseme ja osalt ka akadeemilise keeleõpetuse sisu. Kõrgkoolidest tulev filoloogide kaader piiritleb teadusliku uurimistöökaugema perspektiivi. Teaduslik uurimistöö annab keelekorralduseks vajaliku lingvistilise baasi. Keelekorraldus mõjutab kõige olulisemal määral jälle üldharidusliku emakeeleõpetuse sisu.

Päripäeva vaadates tingivad kooliõpetuse vajadused jooksva keelekorraldustöö probleemistikku. Keelekorralduse vajadused tingivad teadusliku uurimistöö suundi. Uurimistöö annab akadeemilisele eesti keele õpetusele vajaliku teadusliku baasi ja kõrgkooli lõpetajad määravad üldharidusliku keeleõpetuse taseme.

Loomulikult põimuvad selles filosoofilises ringis olulised vastastikused sõltuvused ka risti-rästi. Kooliõpetuse vajadused mõjutavad teoreetilise uurimistöö temaatikat ja eesti keeleteaduse tase peegeldub emakeeleõpetuse liigenduses ning mõistetikus. Keelekorralduse kaugem perspektiiv sõltub akadeemilisest järelkasvust ja seesama järelkasv võrsub olemasoleva keelekorralduse baasil.

See skeem kirjeldab meie filoloogia tööjaotust, aga ei klassifitseeri tingimata töö tegijaid, kes sageli getutsevad korraga mitmes lülis. Tegijaid klassifitseerib pigem ametkondlik hargnemine kahe ministriumini, Teaduste Akadeemia ja veel mitme muu institutsiooni vahel. Nagu

näha, on meie pisikesel filoloogial sisetõttu liigendust enam kui küllalt. Pisut vähem on üldist arusaamist tema funktsionaalsest ühtsusest, sellest, et vähegi pikemas perspektiivis on tema puudused jagamatud. Siin esitatavad mõtted keeleteaduse osast kooliõpetuses, teaduse ja kooli sidemete tihendamiseks on ajendatud sellest juhtmotiivist.

Sissejuhatuses visandatud filoloogia skeemist järeldub, et teoreetilise keeleteaduse ja emakeeleõpetuse sidemed on kas kaudsed — läbi akadeemilise emakeeleõpetuse ja keelekorralduse — või otsesed — läbi kooliprogrammi ja mõistetiku. «Kaudne» ja «otsene» ei tähenda siin tähtsuse järjekorda. Vastupidi — akadeemiline eesti keele õpetus on keeleteaduse ja kooliõpetuse peamine, kõige olulisem vahendaja. Kõrgkoolide emakeeleõpetuse sisuline problemaatika on käesoleva nõupidamise kavast välja jäetud. Ent asjade sisusse süvenematagi on selge, et keeleteaduse ja keeleõpetuse sidemete tugevdamisel on filoloogilise kõrghariduse mahtki määrava tähtsusega. Krooniline kaadripuudus, mis vaevab kõiki filoloogia sfääri kuuluvaid elualasid, kooli aga kõige massilisemalt, on ühtaegu nii filoloogilise hariduse kvaliteedi kui ka kvantiteedi probleem. Ja kuivõrd TRÜ ja TPEDI lõpetajale esitatakse kõikjal ja muidugi ka koolis täpselt ühesuguseid nõudmisi, tuleb TPEDI kasvandikele nende nõudmiste täitmiseks TRÜ kasvandikega võrdsed võimalused luua. Selleks on vaja taotleda TPEDI eesti filoloogia kursuse pikendamist viiele aastale. Mis võorkeele osakonnas võimalik oli, peaks olema võimalik ka eesti filoloogia osakonnas.

Teine põhiline teoreetilise keeleteaduse ja kooli vahendaja on keelekorraldus, mis on ju ise õieti keeleteaduse haru. Käesolevale nõupidamisele eelnenu poleemika käigus on väidetud ja tõestatud, et õigekeelsusreeglitiku ülepaisutamine, kohati aga lihtsalt mõttetult maksimalistlik tõlgendamine on muutnud kooliõigekeelsuse pigem tõkkeks kui siduvaks lülis keeleteaduse ja kooliõpetuse vahel. Meie keelekorralduse sisulisi probleeme, samuti organisatsioonilisi reageeringuid kriitika le puudutati teistes põhietekannetes. Nagu neist selgub, on loodud teatavad eeldused asja parandamiseks. Valdav osa tööst jääb siiski veel teha. Selle tegemiseks on vaja tegijaid. Oma tähtsusest hoolimata on keelekorraldus filoloogiasüsteemi kõige pisem lüli. Meie filoloogia elulised huvid nõuavad selle lüli tugevdamist värske tööjõuga ja kindlustamist lootustandva järelkasvuga. Õigekeelsuskäsiraamatu, väikese kommenteeritud raske sõnade leksikoni jms. üldkasutatava lingvistilise kirjanduse koostamine ei jõua



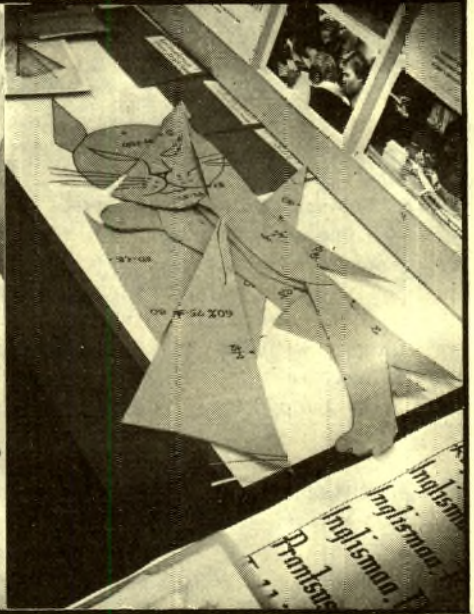
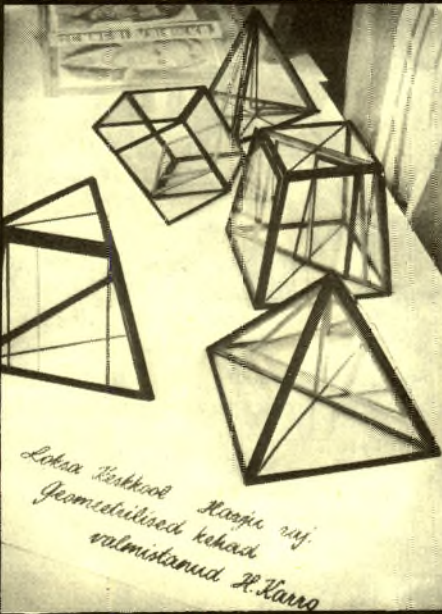
Õpetajate Kool

reportaaž

Novembrikuu lõupäevil kogunes Tallinna ligi 300 matemaatikaõpetajat konverentsile «Matemaatika õpetamise nüüdisprobleeme» ja 239 keemiaõpetajat ülevabariigilisele teaduslik-metoodilisele nõupidamisele «Komplekssest kasvatus tööst keemia õpetamisel kabinetsüsteemi tingimustes». Juuresolev fotoreportaaž jäädvustab toimunut pildis.

Paremal ülal: keemiaõpetajate nõupidamise avas Eesti NSV haridusminister F. Eisen, tööpresiidiumi esireas istuvad (vasakult paremale) NSV Liidu Haridusministeeriumi koolide peavalitsuse inspektor V. Suško, nõupidamise orgkomisjoni esimees TRÜ professor V. Past ja Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja J. Sepp.

Fotod vasakul on tehtud nõupidamise saalis ja vaheaegadel. Paremal all matemaatikaõpetajate konverentsi näituse väljapanekutest.



ideest palju kaugemale, kui me ei rakenda selleks senisest rohkem inimesi.

Kõige otsesemalt on keeleteadus ja keeleõpetus seotud mõlemale ühise üldteoreetilise karkassi, kooliõpetuse vajadustest motiveeritud uurimistemaatika ja üldkasutatava teadusliku kirjanduse kaudu.

Meie filoloogias on keeleteadlaste osavõtt emakeeleõpetuse probleemide lahendamisest traditsiooniliselt üsna elav olnud. Kooligrammatikate autorid on olnud keeleteadlased ja paljud keeleteadlased on töötanud tegelike emakeeleõpetajatena. Samas on ka kooligrammatikad või nende pisut laiendatud variandid kuni tänapäevani ainsad terviklikud üldkasutatavad eestikeelsed eesti keele grammatikad, millele on toetunud kõik filoloogia harud. Sisuliselt on need teaduslik-pedagoogilised universaalgrammatikad ligi poole sajandi vältel vähe muutunud. See, mida mittelingvistiline avalikkus neis tajus kui eesti keele lakkamatut ümbertegemist, oli suhteliselt vähest kriitiliste muutmistüüpide ja õigekirjareeglite ümbernormeerimine ning keele kiire arengu vältimatu kajastus kooliõpetuses. See kõik aga toimus väga püsiva üldteoreetilise raami sees. Selle raami suurest püsivusest võib muuseas ka järelduda, et eesti keele uurimisele ja õpetamisele aastakümnete eest pandud alus oli võrdlemisi õnnestunud.

Viimasel ajal on meie teoreetilise keeleteaduse ja kooliõpetuse vahel tekkinud lõhe. Keeleteaduse teoreetiline vaatevinkel ei kajastu enam kooliõpetuses ja kooliprobleemastikast lähtuv uurimistöö on enamasti metoodilist, harva lingvistilist laadi. Pidevalt kooliprobleemidega tegelevaid lingviste on väheks jäänud ja kasulik ideevahetus hõrenenud. Keeleteaduse seisukohalt vaadates on emakeeleõpetuse teoreetiline alus osalt iganenud ja emakeeleõpetuse resultaadid ebarahuldavad. Koolitöö seisukohalt on meie keeleteadus elukauge ja silmatorkavalt üldistamisvõimetu. Eitamata võimalikke vastuargumente üksikasjades, on see kogumulje mõlemal juhul õige.

Arusaadavalt pole meie keeleteaduse ja emakeeleõpetuse kõik puudused filoloogilist laadi. Siin ja praegu pole mõtet targutada väga üldist laadi tuntud hädade üle. Parem on arutada neid asjaolusid, mis on mingil määral meie endi kontrolli all ja mida on võimalik mõjutada. Niisamuti pole ka põhjust arvata, et keeleteaduse ja emakeeleõpetuse kunagisi, senisest hoopis tihedamaid sidemeid on võimalik lihtsalt endisel kujul taastada. Keeleteadus ja kool, nii nagu kogu eesti keele uurimise ja õpetamise situatsioon, on nii suuresti muutunud, et vanu aegu pole enam kuidagi võimalik elustada.

Mida tuleks keeleteaduse ja kooli sidemetel tihendamiseks ja seeläbi kogu meie filoloogia tõhustamiseks tingimata teha?

Kõigepealt on vaja teadvustada nii eesti keele teadusliku uurimise ja kirjeldamise kui ka üldharidusliku emakeeleõpetuse alal ilmnevate raskuste peamine põhjus — kohanematus kiiresti ja põhjalikult muutunud oludega. Keeleteaduse poolel avaldub see lõhes ühest küljest teadusliku uurimistöö ambitsioonide ja teisest küljest selle tegelike võimaluste ning filoloogia kui terviku pakiliste vajaduste vahel. Ainuke lõpule viidud üldistatav suurteos on karmilt kritiseeritud, ent ikkagi asendamatult «Õigekeelsussõnaraamat». Traditsioonilisele kooligrammatika skeemile tugineva teadusliku grammatika loomine soikus ja praegu ei tasu seda enam üritadagi. Moodsama, keeleteaduses toimunud arengut kajastava teadusliku grammatika valmimiseni kuulub veel aastaid, sest meie grammatikauurimisel tikkus järelkasvu hõreduse tõttu vahepeal hoopis põhi alt ära kaduma ja praegu on tegemist tekkinud lünga täitmise, s. o. noortest inimestest grammatikute kasvatamisega. Keeleteaduse üldpilti ei paranda ka aastakümnete eest liiga töömahukatena alustatud suured sõnastikud, mille valmimiseni praeguste eelduste korral kulub veel huik aega. Väikesemahulise, operatiivse, kooliõpetuses kasutatava lingvistilise kirjavara tootmist Keele ja Kirjanduse Instituuti plaanilise teadusliku töö korras lähemal ajal organiseerida ei saa. Küll aga on seda võimalik teha honoreeritavate kaastöödena otse kirjastustele, nagu seda praktiseeritakse naabervabariikides.

Kooli poolel avaldub kohanematus keeleõpetuse mahajäämuses teaduse arengust ja programmiliste nõudmiste kasvatamises üle selle piiri, milleni on üldse võimalik nõudmiste suurendamisega tulemusi parandada. Nõudmiste-tulemuste saatuslikud käärid toimivad emakeeleõpetuses nagu muudiski ainetes ja aitavad kaasa kidakeelsuse, seosetu vohava tühisõnalisuse ja nn. uue kirjaoskamatusse levikule, mida võib küll täheldada teisteski arenenud maades. Septembrikuus toimunud Rootsi riigipäevavalimistel oli kool ja emakeeleõpetus valimisvõitluse oluline teema. Rootsis tehtud uurimused näitavad, et 20% -l meie keskkoolile vastava põhikooli lõpetajaist on suuri lugemis- ja kirjutamisraskusi. Nii meil kui mujal seostub nõrga emakeeleoskusega primitiivne ettekujutus keele olemusest, keele ja õigekirjutuse loogilisest järjekorrast, emakeele rollist tänapäeval, tema ajaloost ja liigendusest ning emakeeleõpetuse mõttest üldse. Ei maksa ennast lohutada teadmise, et mujal on ka nii. Meie või-

me selle tendentsi jätkumist endale veel vähem lubada kui teised.

Meie keeleteaduse ja kooliõpetuse puuduste läbianaalüüsimine ja tunnetamine, olgu pealegi ebameeldiv ja ebameeldivusi põhjustav, on parandusaktiooni hädavajalik tingimus. Käesolevale nõupidamisele eelnenud poleemika käigus on see tingimus enam-vähem täidetud. On selge, et keeleteaduse ja kooliõpetuse viljakate sidemete taastamiseks tuleb keeleteadust ennast ratsionaliseerida ja kogu filoloogia pidevuse tagamiseks hädavajalikele tööloikudele tugeva ja piisava järelkasvu näol jälle põhi alla panna. See tingimus on vajalikus ulatuses veel täitmata. Märgatava edu saavutamine nõuab aega.

Et kool ei saa keeleteaduse loodetavat tugevnemist ootama jääda, tuleb midagi teha kohe. Niisuguseid vahetuid aktsioone on käimas kaks. Üks on meie õigekeelsuse kõige tülikamate piirkondade revideerimine ja neist funktsionaalselt tarbetu, pedagoogiliselt kahjuliku ületaotluse kõrvaldamine. Teine aktsioon on Haridusministeeriumi enda algatus — uute programmprojektide koostamine, mis seoses uue õppeplaani niikuinii on vältimatu. On olemas lootus, et esimene aktsioon koos suurenenud tundide arvuga vanemas astmes annab aja- ja energiavõitu, mille arvel saab hõlmata senisest ajakohasemaid keeleteaduse elemente, emakeele struktuuri modernsemas ja ülevaatlikumas raamis kirjeldada ja tema väljendusvahendeid teadlikumalt kasutama õpetada. Niisuguse eelduse ja taotlusega **programmiprojektid on koostatud ning ministeeriumi poolt tutvumiseks ja arvustamiseks laiali saadetud. Nende kommenteerimist ja selgitamist on ajakirjanduses juba alustatud ja seda jätkatakse. Keeleteaduslikust seisukohast kõige olulisemad muudatused on järgmised.**

Kohe algusest peale on püütud emakeeleõpetuse tunnetuslikku väärtust kasvutada, põimides konkreetsete teadmistega emakeelset üldharivaid teadmisi keelest üldse. Vanema astme emakeelekursus algab üldkeeleteaduslikku laadi sissejuhatusega, kus selgitatakse keelemärgi mõistet ja käsitletakse inimese sümboliseerimisvõimet kui tunnetusmehhanismi põhilist vahendit. See peaks õpilastes looma uue õpetusetapi tunde, peaks andma vanema astme emakeeleõpetusele senisest avarama sisu ja sügavama mõtte.

Hääliküsteemis pööratakse erilist tähelepanu häälikute liigitamisele loomulikesse klassidesse ja rõhutatakse häälikute erinevaid funktsioone silbi- ja sõnastruktuuris. Oluline erinevus praegusega võrreldes on astmevahelduse probleemistiku väljaarvamine hääliküsteemist, sest tänapäeva eesti keeles see hääliku-

õpetuse tasandile ei kuulu. Keeleajaloolistel motiividel häälikuõpetuse tasandil käsitletuna on astmevaheldus olnud pidevate segaduste allikaks. Siit tuleneb ka hääliküsteemi ja morfoloogilise süsteemi vahendite senisest erinev piiritlemine. Vältemäärangud jäävad häälikuõpetusse, sest valde on igal sõnavormil. Astmemäärangud aga kuuluvad juba morfoloogiasse, sest astmeid kasutatakse tänapäeva eesti keeles ühe ja sama sõna ehk lekseemi eri muutevormide saamiseks.

Morfoloogiakursuse üldosas antaksegi ülevaade morfoloogiliste vormide saamise põhilistest moodustest. Nendeks on eesti keeles tunnuste ja lõppude lisamine, tüve muutused (eeskätt astmevaheldus) ja mitmesõnalised ehk analüütilised vormid. Seal kus morfoloogiakursus jõuab paralleelvormide probleemistikuni, osutatakse sünteesi- ja analüüsigrammatika olulisele erinevusele. Praktiliselt järeldub sellest erinevusest, et kõigi paralleelvormide aktiivse kasutamise oskust ei ole ladusaks keeleliseks suhtlemiseks tarvis, küll aga kõigi juba moodustatud vormide äratundmist. Teine on pedagoogiliselt hoopis lihtsam kui esimene.

Sõnamoodustus on senisest selgemini tõstetud omaette grammatikatasandiks ja järgneb vahetult morfoloogiale ehk vormimoodustusele. Sõnamoodustusele üldosa on jälle sobiv koht, kus arendada õpilase arusaamist keele allsüsteemide tööjaotusest ja süvendavalt selgitada, millised kaks põhilist eritähendust on sõnal sõna. Kui morfoloogia kirjeldab ühest ja samast sõnast ehk lekseemist saadavaid erinevaid sõnavorme, siis sõnamoodustus läheb sammu võrra sügavamale, kirjeldades tähendusliku ja vormilise ühisosaga lekseemide omavahelisi suhteid ja uute lekseemide võimalikku moodustamist juba olemasolevaist. Varasemast tuttavale liitelisele ja liitsõnalisele sõnamoodustusviisile on täisõigusliku kolmanda moodusena lisatud nulltuletus ehk konversioon, näiteks *haige* tähenduses *patient*.

Lauseõpetuses alustatakse lause vormikülje käsitlemist lause koostisosadeks jaotamisest, grammatilisi sõltuvus- ja ühildumissuhteid käsitletakse koosnemise — sisaldamise suhetele allutatuina. Lause esmasteks koostisosadeks pole sõnad, vaid fraasid. Fraasid on ühest või enamast sõnast koosnevad lause vormikomponendid, mis nimetavad lauses kirjeldatud sündmusi, seisundeid ja nende osalisi. Fraasi tasandil on laused *Isa olevat ostnud kella*, *Jaani isa ostis kaks pruugitud kella*, *Onu Värdi ostis ühe kella* kõik ühtemoodi analüüsitavad. Kõik nad koosnevad ühest tegusõnafraasist, mis nimetab sündmust. Ja kahest nimisõnafraasist, mis nimetavad sündmuse osalisi. Süntaktiline funktsioon

on fraasil tervikuna. Nende lausete erinevused peituvad juba vastavate fraaside sees ega pruugi üldisemat laadi lauseanalüüsis üldse äramärkimist leida.

Nagu eeltoodust näha, sisaldab 9. ja 10. klassi programmiprojekt mõningaid uuendusi, mis kajastavad üldkeeleteaduse ja eesti keeleteaduse arengut viimaste aastakümnete, kohati ka viimase poole sajandi jooksul. Kuid ühe olulise omaduse poolest on see projekt nende klasside ulatuses ikkagi väga traditsiooniline. Emakeeleõpetuse põhiliigenduse annavad seal vastuvaidlematult grammatikapeatükid. Me oleme emakeeleõpetuse sellise puhtgrammatilise ja mingis mõttes hirmus teadusliku ülesehitusega küll väga harjunud, aga ainuvõimalik see ei ole. Tänapäeval on mitmel pool maailmas täielikult loobutud keskkooli emakeeleõpetuse liigendamise grammatikapeatükkide kaupa. Seal, kus seda on tehtud, on kogu vanema astme emakeeleõpetus ja suurelt osalt ka kirjandusõpetus allutatud nimelt niisugustele sotsio-, psühho- ja rakenduslingvistilistele teemadele, nagu neid 35 tunni ulatuses esitab uus 11. klassi emakeeleprogramm. Kui 9. ja 10. klassis on stilistilised ja funktsionaalsed juhised allutatud grammatikale, siis 11. klassis on lugu vastupidi.

Kogu programmiprojekt tervikuna on kompromiss traditsioonilise grammatika keskse emakeeleõpetuse ja uueaegsema pragmaatilise emakeeleõpetuse vahel, kusjuures traditsiooni ülekaal on väga ilmne. Meie programmiprojekt on kaugelt alalhoidlikum ja ettevaatlikum kui näiteks Soomes meiega umbes ühel ajal koostatud uus õppekava, kus nüüd on ka grammatiline liigendusprintsipi hüljatud. Nii põhjalikuks suunamuutmiseks pole meil mingeid praktilisi eeldusi, isegi kui me selle vajalikkuses veendunud oleksime. Selline samm nõuab tõhusat ettevalmistust, teiste kogemuste läbitöötamist ja asjalikku katsetamist. Kõike seda võib ja tulebki teha, aga alles järgmise programmiuutuse üht alternatiivi juba aegsasti silmas pidades. Tungivatel hoiatustel, mis manitsevad väga suurele tagasihoidlikkusele kõigi uuenduste tegemisel, on teatav mõte sees. Sellegipoolest on ilmne, et emakeeleõpetuse senise joone kangekaelne, muudatusteta jätkamine halvendab olukorda **kindlasti**, mõnesugused uuendused aga **võivad** siiski asja pisut parandada.

Uute programmide rakendamise seotud töö on oieti alles alustamata. Kui siin iseloomustatud põhimõtted uute emakeeleõpikute aluseks võetakse, tuleb programmiprojektid käsikirjade valmimise käigus veel üksikasjaliselt läbi vaadata ja nende mõistelist tihedust võib-olla mõnevõrra hõrendada. Niisamuti on vaja tõsist tööd kesk- ja vanema astme programmide töö-

jaotuse täpsustamisel ja sobitamisel äsja alanud õigekeelsusliku revisjoniga.

Keeleteaduse ja kooliõpetuse sidemete tugevdamine ei saa muidugi olla ainult ühesuunaline tegevus. Juba uute programmide õpikuteks arendamine nõuab pedagoogilise osapoole aktiivset hoiakut. Selle tagamiseks on haridussüsteemil oma organid ja töövormid. Lisaks on metoodilise kallakuga lingvistilisi probleeme, mille pidev uurimine ka kaugemat tulevikku silmas pidades kuulub loomu poolest pigem haridussüsteemi teadusasutustele. Üks niisugune on näiteks emakeele, vene keele ja võõrkeele õpetuse kaudu õpilase teadvusse jõudvate keealaste arusaamade integreerimine, nii et eri aegadel erinevate nimetuste all omandatud, sisuliselt identsed või lähedased mõisted üksteist ei segaks, vaid toetaksid. Väheefektiivne emakeeleõpetus ei saa pealegi kuidagi soodustada vene ja võõrkeele õpetust. Kui niisugune problemaatika pole Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi tillukesele eesti keele sektorile praegu jõukohane, siis tuleb seda organi tugevdada. Mõeldav on ka PTUI eesti, vene ja võõrkeele sektorite kooperaerumine mõne üldkeeleteadusliku kallakuga spetsialisti hankimiseks mitme peale. Meie filoloogia teadusepoole ja haridusepoole igapäevaste sidemete ja kontaktide parandamine on praktiline asjade sättimise küsimus. Nii nagu keeleteadus vajab koolikogemusega noori spetsialiste, niisamuti oleks vaja vähemalt mõnda teoreetilise keeleteadusega pidevas kontaktis olevat spetsialisti haridussüsteemis endas. Mõlemat annab korraldada, kui mitte päeva-pealt, siis aja jooksul tasapisi ikka.

Kokkuvõte. Vähegi pikema perspektiivi arvestamisel ei saa meie filoloogia põhilülidel — koolil, kõrgkoolil, keeleteadusel ja keelekorraldusel — mingeid lepitamatuid erihuvisid olla. Iga olulisem reform nõuab kõigi lülide üksmeelset tegutsemist. Selleks on omakorda tarvis kõigi asjaolude mitmekülgselt ja õiglast arvestamist ning läbiarutamist. Niisuguse suunaga liikumine algas «Õigekeelsussõnaraamatu» ilmumisele järgnenud polemikast, jätkus Tapa keelepäeval ja praeguse nõupidamise ettevalmistuste käigus. See jätkub tänasel nõupidamisel. Senised arutlused on keskendunud keelekorraldusele ja kooliõpetusele. Asjade loogika nõuab, et kui meie filoloogia põhiliste probleemide arutamiseks veel vajadust on ja kui analoogilisi nõupidamisi veel korraldada, siis peaksid need keskenduma akadeemilisele keeleõpetusele ja eesti keele teaduslikule uurimisele. Ainult nii saaksid kõik valusad küsimused kõigi asjaosaliste seisukohast läbi arutatud ja võimalike paranduste eeldus selgitatud.

SÕNAVÕTTUDE POOLELT

20 sõnavõtjat puudutasid keeleteaduse, -korralduse ja -õpetuse pakilisi probleeme.

■ Mitmed emakeelereeglid pole enam töökindlad (U. Kuresoo). Need ei abista õigesti kirjutamisel; midagi on reeglitaamisega globaalselt korrast ära (A. Valton). Reeglite pakkumisega on liiale mindud. Emakeel on keskkooli lõpetamisel ja kõrgkooli sissesaamisel esimene komistuskivi (P. Lehestik, H. Viires). Keelereeglid peaksid olema loogilised ja üldistatud. Õpilasi ei tasuks koormata vaieldavate keelendite õpetamisega, vaid ravida ränki, harimatuse vigu (I. Unt). Õpetada seda, mida õpilased ei tea. Mitte teha kohustuslikuks ja kontrollitavaks teisejärgulist (M. Rõigas). Stilistikaski pole õige liigitada keelendeid headeks ja halbadeks, vaid antud kontekstis sobivateks ja sobimatuteks. Keelt ehk võiks esitada kui variantsete grammatikate summat (J. Salme). Keelekorraldus on küll vajalik, kuid enne keelekorralduslike otsuseid tuleks eesti keele hädade põhjusi sügavuti tundma õppida (N. Rimmel).

■ Reeglite raskust ja omandatavust peaksid hindama psühholoogid ja psühholingvistid (M. Hint).

Emakeeleõpetus tuleb muuta lihtsamaks, kuid hoiduda lihtsustamisest. Vene keele õpetamise parandamist alustatagu emakeeleõpetuse omast (E. Sõgel).

Emakeel on õpilaste hinnangus viimasel kohal. Nii madala motivatsiooniga ainet pole võimalik tagajärjekalt õpetada (I. Unt, N. Rimmel). Et eesti keel on õpilaste meelest ebahuvitav, tuleb mõelda õpetamise metoodika muutmisele, milles ei lähtutaks nõrgima õpilase tasemest, vaid et õpetamise diferentseeritus pakuks varianttööd ka tugevamatele (N. Rimmel). Ebahuvitav keeletund viitab alati metoodika puudustele. Tunni huvitus aga ei tähenda veel huvi puudumist emakeele vastu üldse (A. Valton).

Tänane emakeeleõpetus õpetab keelt nagu võõramaalastele ega jätka sealtmaalt, mida ema on lapsele õpetanud. Emakeeleõpetuse suhted murdega pole samuti selged (P. Lehestik). Keelereeglite õpetamisel ei võeta lastel arvesse keele omandamise optimaalset iga. Pärast 12. eluaastat pakutav reeglistik omandatakse võõrkeele õpetamise metoodikat kohandades (M. Hint).

Kas aeg on keskastme keeleõpetuse me-

toodika muutmiseks küps? Kas õppekirjanduse autorid suudavad nii lühikese aja jooksul uues kvaliteedis esineda? Kahju oleks loobuda keskastme metoodika võtetest ja kordaläinud õpikutest (T. Õunapuu).

■ Emakeeles on senini puudunud ülevaatlik teoreetiline osa, keeleteadus kui teadusharu. Nüüd on see uude programmi lülitatud. Kuid õpetaja vajab selleks abikirjandust (I. Unt).

Õpetatav keeleteooria aga ei tohi õpilastele uueks raskuseks muutuda (A. Kask). Õpilaste koormus vajab reguleerimist (I. Unt).

■ Õpetaja kutsemeisterlikkusest oleneb ka õpilaste õppimissoov ja keeleoskuse tase (T. Õunapuu). Noortel õpetajatel on kõrgkoolist saadud head teadmised, kuid ebapiisavad metoodilised ja õpilastega suhtlemise oskused (H. Post). Nendel röövib tundideks valmistumine lõviosa ajast, mistõttu ei tohiks noort õpetajat esimesel aastal lisaülesannete ja paljude tundidega koormata (K. Kerge).

Emakeeleõpetaja on koolis erilises rollis. Temale pannakse sageli süüks õpilaste halb käekiri, väike lugemus ja edasijõudmatus teistes ainetes (T. Õunapuu). Emakeeleõpetaja töö on läinud kohustusliku keskhariiduse tingimustes raskemaks (V. Rukki). Teiste ainetes õpetajad ei tohiks emakeeleõpetaja tööd laostada (I. Unt). Korrektset keelt peavad kõnelema kõikide ainetes õpetajad ja õpilased nägema ainult korrektset sõnastust teateid (H. Meriste). Õpetamine toetub keelelisele suhtlemisele, 60% õppeajast kõneldakse, sellest ka korrektse keele nõue igas tunnis. Keeleline käitumine on üks sotsiaalse käitumise vorme (H. Rätsep).

Õpetaja ootab peale avaliku kriitika mõistvat suhtumist ja abi keelekõnemisest. Keelealased kirjutised on hajali mitmetes väljaannetes. Puudub käsiraamat ja keeleluu regulaarne informatsioon (V. Rukki). On vaja anda järjepidavat informatsiooni VÕK-i tegevuse, keelekorralduse ja sõnaraamatute valmimise kohta (M. Mäger, J. Kahk).

Hea õpik ilusas trükitehnilises teostuses huvitab iga emakeeleõpetajat (H. Viires), õpetaja ja õpilased vajavad koondõpikut, et varem omandatud korrata, ja õpetavat töövihikut (P. Lehestik).

■ Filoloogiateadust tuleb käsitleda fundamentaalteadusena. Sõnaraamatute koostamise pikaaegne töö ei tohi olla vastandatud teadusliku grammatika koostamisega. Jõud on vaja ühendada, KKI struktuuri täiustada. Instituut vajab ühiskondlikku, moraalset ja finantsabi (E. Sõgel).

Meie keeleasutuste töösuunad on õiged, aga tulemusi pole. Kui tehakse kollektiivselt, ei liigu asi paigast. Kui teeks üks,

oleks vähemalt, mida arvustada (A. Valton).

Uued õppekomplektid saavad valmida ainult kollektiivses töös (H. Oksa).

Tulevikus tuleb tähelepanu pöörata praktilisematele asjadele. Muutub kirja-keel ja suhtumine sellesse, muutuvad normid. Me täheldame kõne- ja kirjakeele lähenemistendentsi, vastastikust mõju. Seda peavad arvestama VÕK, keskkariduse andmise tingimustes ka Haridusministeerium ja keeleteadlased (H. Rätsep).

Nõupidamine lubab emakeeleõpetuse tulevikku vaadata lootusrikkamalt. On vaja emakeeleõpetajate, meetodikute ja keeleteadlaste koostööd. Keeleõpetuse ja -teaduse lähenemine tingivad muudatusi haridussüsteemis. Haridusministeeriumi organeis, PTUI-s, VÕT-is jt. asutustes peaks töötama keeleteadlasi. Keeleteadlaste järelkasv seostub emakeeleõpetuse eesmärkidega. Sellest sõltub omakorda emakeeleõpetus 10—15 aasta pärast (R. Kasik).

Et keeleküsimused on kümnete tuhandete huviorbiidis, nõuab lingvistiline uurimistöö ja keelekorraldus läbikaalutud otsuseid. Kuid ettevaatlikkus tuleb ühendada kiirusega (J. Kakh).

Nõupidamise resolutsioonis soovitati

■ KKI-l, TRÜ-l, TPedI-l välja töötada eesti keele käsiraamatute sarja kava ja esitada see Eesti NSV Kirjastuskomiteele; Eesti NSV Haridusministeeriumil koostöös KKI, TRÜ ja TPedI-ga koostada aastatel 1980—1984 uuele programmile toetuv õppekirjandus.

■ Võtta arutusele filoloogide ettevalmistus ja teadusliku töö koordineerimise probleemid, arvestades kooli keeleõpetuse vajadusi, tõhustada tulevaste õpetajate ettevalmistust.

■ Eesti keele õpetajate täienduskursustel tutvustada emakeeleõpetuse, keelekorralduse ja keeleteaduse uusi suundi.

■ TPedI koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonnas pidada inspektorile ja koolijuhtidele emakeeleõpetuse põhimõtteid tutvustavaid loenguid, kõikide õpetajate täienduskursuste kavva võtta keelekultuuri loengud, TRÜ ja TPedI pedagoogilistes osakondades õpetada praktilist keelekursust, ÜPUI juurde luua eesti keele osakond.

■ Pedagoogilisel perioodikal, «Keelel ja Kirjandusel» avaldada keeleanalaseid kirjutisi; VÕK-il anda välja teatelehte.

■ Õppekirjanduse autoreilt ja tõlkijailt nõuda head stiili ja korrektset keelt.

Deisembris viibis Eesti NSV-s Ungari RV haridustöötajate delegatsioon. Külalised kohtusid Tallinna ja Pärnu linna ning Harju rajooni hariduselu juhtidega, käisid A. Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkoolis ja S. Kirovi nim. näidiskalurikolhoosi lastepäevakodus «Piilupesa».



HEADUSEST, INIMLIKKUSEST, ÕIGLUSEST

HELGI ROOTS

NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsus kohustab kooli ja õpetajat noores inimeses üllaid moraaliomadusi kujundama.

Meie elu on viimasel aastakümnel mitte ainult paremaks, vaid ka keerulisemaks muutunud. Me ei saa jätta tähele panemata teadus- ja tehnikarevolutsiooni mõju meie psüühikale, teadvusele ja käitumisele. Sageli võib kuulda räägitavat, et õhkkond koolis on nagu milleski muutunud, muutunud kuivemaks, jäigemaks. Suhted õpetajate ja õpilaste ning õpilaste endi vahel ratsionaalsemaks. Et ei ole enam seda südamlikkust ja hingelisust mis varem, et on tunda headuse ja inimlikkuse defitsiiti.

Küllap on selles ivake tött. Muidugi mitte põhimõttel, et vanasti oli rohigi rohelisem ja vesi märjem. Teistsuguseks on muutunud elurütm, programmid on muutunud keerulisemaks, suuremaks nõudlikkus. Seejuures on aga inimesed ise muutunud kergemini haavuvateks, nad esitavad üksteisele suuri kõlbelisi nõudeid ja on tihtipeale kaitsetud madala suhtlemiskultuuri ees.

Mõnikord öeldakse, et vananedes muutub inimene sentimentaalseks. Hakkame igatsema headuse ja südamlikkuse järele.

Aeg aga seab teised nõudmised, tõstab esiplaanile eruditsiooni, intellekti. Meie lapsed teavad praegu rohkem kui meie nende vanuses ja õpetajadki on haritud, avarama silmaringiga. Et teadmised on headusest tähtsamad. Et kõrgkooli astumisel ju eksamit headusest ja südamlikkusest ei anta ega nõuta sellekohast tunnistust ka tööle asumisel...

Nii see on. Kummatigi saab lünka teadmistes soovi korral täita, lünka kõlbelises kujunemises ei täida sageli aga kogu eluaja jooksul. Jah, lapsed on tänapäeval arenenumad, pealaest jalatallani tulvil informatsiooni. Kuid samas võib märgata, kui paljud neist on ratsionaalsed, kui varakult jäetakse hüvasti lapseliku vahendituse ja usalduslikkusega.

Praegu räägitakse palju kiindumusega, hingestatud õppimisest, mitmesugustest süsteemidest ja meetoditest. See kõik on seaduspärane, sest elu seab koolile uusi, üha keerulisemaid ülesandeid. Neid edukalt lahendada saab aga ainult juhul, kui õpilased hakkavad kooli armastama ja õpetajaid austama, tundma, et neid seal mõistetakse. Tegelikult aga kuuleb õpetajatelt üha harvemini, missuguste iseloomomadustega on üks või teine õpilane. Enamasti keerleb jutt õppimise ümber.

Teadmiste ja kõlbluse seos on väga keeruline. Seda probleemi saab vaevalt üheselt lahendada. Küll aga on väga tore elus kokku juhtuda inimestega, kellel oli koolis õppimisega raskusi, kuid kellel on kool ja õpetajad jäänud kõige helgemaks noorusmälestuseks. Nad on koolile tänulikud mõistmise, toetuse ja usalduse eest, selle eest, et neile käega ei löödud, vaid oma jõusse usku sisendati. Järelikult on väga tähtis, et koolis valitseks heatahtlikkuse õhkkond.

Kõik me teame, et koolis töötada pole kaugeltki lihtne, et meie hoopiski mitte laitmatud lapsed nõuavad niigi koormatud õpetajalt palju jõudu ja energiat. Ent ikkagi... Ent ikkagi ei saa see olla pismakski õigustuseks, kui meie õpilastel headusest ja inimlikkusest vajaka jääb, sest need on inimesikuse kõlbelise väärtuse vägagi ilmekad näitajad.

Mõtiskleme natuke selle üle, milles väljendub inimlikkus. Leningradi õpetaja J. Koretski palus kord kaheksanda klassi õpilasi iseseisvalt selgusele jõuda tinglikus situatsioonis. See oli sõnastatud järgmiselt: «Õpilane, kellel olid märkused käitumise kohta, lõhkus juhuslikult (see sõna oli alla kriipsutatud) aknaklaasi. Selle vahejuhtumi arutelul võttis teine õpilane süü enda peale. Kas tema tegu võib kõlbeliseks nimetada?»

Teise õpilase teoviisi mõistis hukka peaaegu pool klassi. Seejuures pidasid paljud neist karistust vahejuhtumi loo-

mulikuks lõpplahenduseks. Teise õpilase teoviisi peeti kõlblusetuks sellepärast, et see lämmatab esimese õpilase südametunnistuse. Teine õpilane tunneb end karistamatuna. Jne.

Õpetajale on rõõmustav, et nii paljud mõistavad vastutust oma tegude eest ja on omandanud põhimõtte alati tött rääkida. Ent rahu ei andnud küsimus, miks 15-aastased noorukid, tundes end eakaaslaste üle kohtunikena, olid nii kategoorilised?

Ta tuli järeldusele, et vahest sellepärast: tõe vajalikkust toonitades unustame kohati (või ei jõua lisada), et see on mitmetahuline. (Vahemärkusena tsitaat P. Lehestikult: «Pedagoog peab endale aru andma ja vastavalt laste eale ka neile selgitama, et mitte alati pole tõe moonutamise pahe. Sageli tuleb ebatõtt rääkida kellegi huvides, kellelegi kahju tekitamata näiteks taktitunde, pedagoogilise kavalluse, kellegi psüühika säästmise vm. huvides...») Järelikult unustame avamast tõe selle tahu, ilma milleta on näiteks võimatu hinnata arsti kõlbelist ilu, kui see suudab reibastada surevat patsienti. Tal tuleb rääkida ju ebatõtt, kuid mille nimel!

Ja selguski, et paljud õpilased mõistavad, mille nimel seda tehakse. Nii pidas kolmandik õpilasi teise õpilase tegu kõlbeliseks. Miks? Paar sellekohast mõtteavaldust. «Et akna lõhkunud õpilasel olid juba käitumises märkused, siis võisid teda ees oodata ebameeldivused, näiteks käitumishinde alandamine. Teine õpilane aga, võttes süü enda peale, vältis tal neid ebameeldivusi: tähendab, tegi hea teo.» — «Klaas lõhuti juhuslikult, õpilasel olid aga märkused käitumises. Kuid juhuslikult võis klaasi lõhkuda ka hea käitumisega õpilane. Selle vahejuhtumi arutelus, nagu mõnikord on, ei oleks pruukinud tõe selguda. Seda vahejuhtumit oleks võidud võtta kui sihilikku huligaansust, millel oleksid olnud oma tagajärjed. Õpilane, seda arvatavasti teades, võis süü enda peale võtta kaalutlusel, et ta võis loota oma kaaslaste käitumise paranemist.»

Milleski aruteluvad need õpilased muidugi naiivselt. Kuid nende seisukoha peamine väärtus on õpetaja arvates inimlikkuses. Ilma elementaarse inimlikkusega ei saa aga olla kommunistlikku moraali, märkis V. Suhhomlinski.

Oli veel ka selline arvamus: «Selle õpilase tegu võib pidada nii kõlbeliseks — klaasi juhuslikult lõhkunu oleks võinud selle eest saada suurema kui vaja karistuse ja see oleks tema olukorda halvendanud. Tegude võib pidada ka kõlblusetuks, sest täiskasvanud peavad jõudma tšeni ja klaasi lõhkunu oleks pidanud saama teenitud karistuse. Ma mõtlen, et kõik sõltub

sellest, missugusest seisukohast vaatavad teole täiskasvanud.»

Siinkohal tahaksin meenutada Antoine de Saint-Exupéry väikese prints külaskäiku asteroidile, millel elas vana kuningas. «Ta oli piiramatu ainuvalitseja. Aga kuna ta oli väga hea, siis andis ta ainult mõistlikke käske.» Näiteks kui kuningas nägi, et väike prints on väsinud ja haigutab, ei solvunud ta — haigutamine kuninga juuresolekul käib etiketi vastu —, vaid käskis tal haigutada. «Igaühe käest tuleb nõuda ainult seda, mida ta anda võib,» rääkis kuningas. Ja veel ütles ta: «Kui ma käsiksin üht kindralit, et ta ennast merelinnuks moondaks, ja kui see kindral minu sõna ei kuulaks, siis poleks see mitte kindrali viga. See oleks minu viga.» Kas me aga sageli ei riku vana kuninga tarka seadust: «Võim põhineb mõistusel.»

Kommentaariid on vist ülearused. Kuid J. Koretski eksperimendi juurde tagasi tulles selgub, et õpilaste arvates on kõlbeline see, mis suudab kaaslast õpetaja ebaõigluse eest kaitsta. Ja seda arvamust pole meil õigust arvestamata jätta.

«Jätke koju oma ärritused, mured, haigused ja ebameeldivused. Minge klassi alati naeratusega, olge reipad ja heatujulised. Ärge näidake välja, kui midagi hinges kriibib.» Kes õpetajaist poleks selletaolist erisugustes variantides korduvalt lugenud või kuulnud?

Tõepoolest, kes õpetajaist, tulnud klassi morntõsisel ilmel, hakkab õpilastele rääkima oma lapse haigusest, halvast sõnumist või murest sõbra perekonnas. See tundub absurdsena. Kuid kas ei langeta siin sageli ka teise äärmusse? Kas mitte sellepärast ei pea õpilased õpetajaid mõnikord ilma rõõmude ja muredeta isevärki inimesteks? Tõsi, õpetajaid peetakse meele kirjade, lillede, õnnesoovide, külaskäikude ja kingitustega. Kuid kas õpilased on tihti mures õpetaja tervise ja enesetunde pärast?

Võtame või nii kombeks saanud vilistlaste kokkutulekud. Ollakse küll rõõmsad üksteisega kohtumise üle — seda on silmagagi näha. Kuid jutuajamise põhisisu on vilistlaste töö, õpingud, edusammud, isiklik elu... Või kohtab õpetaja tänaval endist õpilast. Leiab aset mitte võrdsete dialoog, vaid pigem intervjuu: «Kuidas elad? Kus elad? Abielus? Lapsi on? Õpid edasi? Töötad?» Jne. Otsekui klassis: õpetaja küsib, õpilane vastab. Muidugi on õpetajal huvitav oma kasvandiku käekäigust teada saada, ka on noore inimese elus muudatusi ja rõõmustavat rohkem kui näiteks pensionärist õpetajal. Kummati peaks selleski keskustelus mingi inimliku osavõtlikkuse alatoon olema.

Aga kas meie kasvandikud sageli pärivad, kuidas õpetaja end tunneb, kuidas ta elu läheb? Hoopiski mitte sageli. Ja kui seda tehaksegi, siis pelgast viisakusest. Järelikult pole õpetaja neid õpetanud enda vastu huvi tundma. Noored aga pole sellega harjunud, peavad seda laadi küsimusi koguni taktituiks. Omal ajal võõrutati nad kohatust, nagu esialgu näis, uudishimust, mida hiljem asendas solvav, nagu tagantjärele tundub, ükskõiksus. Kõrvaltkaudu said nad niikuinii teada kõik, mis õpetajatesse puutus. Küllap oli kordi, kus nemandki tahtsid aidata, head ja osavõtlikud olla, kuid õpetajad jätsid nad sellest ilma oma sõnatu raamides püsimise ja näilise reipusega. On's hiljem põhjust imestada?

Mõistagi pole jutt täiskasvanute familiaraarsest avameelsusest lastega ega oma hingemurede ja perekonnaelu peensuste väljaladumisest. Küsimus on selles, kas on õige tabuks muuta võimalus õpilastega mõnikord jagada nendele arusaadavat muret. Mure kasvatab ju samuti...

Seal, kus kasvataja ei ümbritse end ülemäärase saladuslikkusega, ei kujuta endast robotit ega üliinimest, on kontaktid õpilastega seltsimehelikud. Seal õpetajat hoitakse. Tean kooli, kus ühel õpetajal sai mees traagiliselt surma. Tema klassi õpilased otsustasid tema eest olemoodi hoolitseda. Et murest murtud õpetaja ei saaks tööle naasnuna liigseid traumasid, võttis grupp poisse (kõige tugevamaid ja autoriteetsemaid) kätte ja käis läbi kõik paralleelklassid, informeerides neid väga lühidalt ja väljendusrikkalt: «Kui keegi mõtleb meie õpetaja tunnis loilitada või korda rikkuda, siis — voh!» Selguse mõttes näitas üks neist oma koberdat rusikat. See avaldas vajalikku muljet, asi oli naljast kaugel. Pedagoogika vaevalt sellist abinõu heaks kiidab, ometi oli see väga tulemusrikas. See andis klassijuhatajale talle nii vajaliku piisa eluvett, õpilastele oli see aga headuse, osavõtlikkuse ja võõra mure mõistmise kooliks.

Kõige eelöeldu võtaksin kokku V. Suhomlinski sõnadega: «Rängalt eksivad need, kes näevad humaansust õpetaja ühetasases ohjeldatud hääles, oma õpetussõnu headusesiirupiga magustavas õpetajas. Headus ei peitu hääletoonis ega erilisel valitud sõnades. Tõeline kasvataja on alati laia emotsionaalse diapasoniga inimene, kes elab sügavalt läbi nii rõõmu kui kurvastust, nii muret kui meelepaha. Kui lapsed tunnetavad nendes oma kasvataja inimlikes kirgedes õiglust, siis ongi see tõeline headus.»

Siit edasi mõeldes on küllap senisest rohkem vaja õpilastega avameelselt, julgelt ja õiglaselt rääkida õpetajatööst üld-

se ning eriti õpetajate ja õpilaste vahelkordadest. Vene NFSV teeneline õpetaja M. Kartavtseva teeb seda näiteks nii:

«Teate, lapsed, tahaksin puudutada veel üht delikaatset küsimust ja rääkida sellest, mis aitab teil suhetes õpetajatega valida optimaalset varianti.

Need on meil teiega keerulised. Keerulised võib-olla sellepärast, et õpetaja peab teie elus väga suurt rolli etendama — õpetama teid mõtlema ja tundma. See ei ole, nagu mõistate, kerge asi. See eeldab teie suurt usaldust ja kiindumust õpetajasse. Vastasel korral hakkate vaevalt tema nõu kuulda võtma.

Ent teisest küljest on meie vahel piisav sotsiaalne distants: mina olen õpetaja, teie — õpilased, meil on teineteise suhtes erinevad õigused ja kohustused.

Teie ees on tarvis ühtaegu olla nii kindinööbitud kuues kui avari südamega. See ei õnnestu kõigil meist, kuid uskuge: igauks meist püüab sinnapoole. Te olete saanud täiskasvanumaks ja peate tundma õpetajatöö keerulisust ja pinget. Ütlen saladuskatte all, et me püüame klassi tulla keskendunute, rahulike ja heatahtlikena nagu alati. Kuid hinges võib olla ei-tea-mis! Kord keeb häbi: vahetunnis tegi direktor teie pärast märkuse; kord surub südame kokku hirm: kuidas kulgeb järjekordne haigushoog vanal emal; kord ei ole õpetaja lihtsalt terve.

Kui aga lisada igapäevane suhtlemine 200—300 erineva saatuse ja iseloomuga õpilasega, siis imestab õpetaja sageli ka ise, kuidas ta kõige sellega toime tuleb.

Ma räägin teile kõike seda arvestusega, et olete juba suured, ja lootusega, et mind mõistetakse õigesti. See ei ole kaeblemine, ei. See on katse näidata teile õpetajasaatuse keerulisust, et te järjest täiskasvanumaks saades suhtuksite säästlikult igasse õpetajasse, kes hommikul üle teie klassiläve astub. Ta voolib igauht teist, arendades teil mõistust ja kujundades teie hinge. Aidake teda selles.»

Loomulikult pole koolis õpilasi, kes poleks seal kuulnud sõnu headusest, inimlikkusest ja õiglusest. Kuid need võivad eksisteerida omaette, sõltumata õpilaste isiklikust käitumisest. Sõnade helikujuna, millel puudub konkreetne sisu. Tehkem neile sõnadele-mõistetele konkreetse sisu andmine oma südameasjaks.

RÜHMA- TÖÖ KUNSTI- ÕPETUSES

OLEV KÕÖSEL

Vändra keskkooli kunstiõpetuse kabinet on ulualuse leidnud koolimaja hoovil vana puumaja mansardkorrusel. Töötingimused on igas väikeses maakooliski paremad. Ent õpetaja-metoodik Olev Kõösel on neis oludes kujundanud läbimõeldud töösüsteemi, millest võiksid eeskuju saada teisedki. (Toimetuselt.)

■ Astume kunstiõpetuse kabinetti, kus on algamas tund. Tund ei ole tavaline. Juba õppeaasta algusest peale on kõik tunnid üles ehitatud rühmatöö põhimõttel. Enne õpilaste saabumist tutvume temaatilise plaaniga. Vaadeldav tund on nende hulgas kolmas. Seejärel pakub huvi õpetaja tunni tööplaani (lisa 1 ja 2).

Klassiruumis on rühmade töökohad eraldatavad. Guaššmaalirühma töökohal on kaks kergest koolilauda ja 2 või 3 maalimisalust. Lauad ja maalimisalused on seatud nii, et klassiruumi nurka asetatud vaikelu seadeldis on igale õpilasele nähtav. Koolilaua juurde kuuluvad ka toolid. Soovi korral võib istuda. Maalimisaluste juures on taburetid. Need ei ole mõeldud istumiseks, vaid töövahendite jaoks. Igal individuaaltöökohal on valgest plastmassist värvialus ja veetops, milles 3—4 pintsliit varrega allapoole. Ühel laual on tops täitepliatsitega kogu rühma tarvis. Seina ääres asetseb plastikaadiga kaetud taburet ja selle kohal riiulike guaššvärvide jaoks. Riiuli ülemisel laual on mitmesugused värvipurgid (see on tagavara), alumisel aga reas väikesed klaasid värvidega. Igas klaasis on metall-lusikas värvide tõstmiseks. Töö lõppedes kaetakse värviklaasid klaasplaatidega, mis takistavad värvide kuivamist. Metall-lusikas mahub parajasti klaasplaadi alla ja iga kord pole vaja lusikat pesta. Ühe laua tagumise serva küljes on nagid, kus ripuvad lapid pintslite ja värvialuste kuivatamiseks. Rühma töökohtade läheduses on alusel kraaniga veenõu, panged puhta vee toomiseks ning musta vee äraviimiseks. Samas toimub pintslite ja värvialuste pesemine.

Seinal asetseb stend pealkirjaga «Guaššmaal». Poole stendi pinnast võtavad enda alla värvusõpetusalased materjalid. Välja on pandud värvuste ring, näiteid värvuste helestamise ja tumestamise kohta, vastandvärvuste paare jne. Teisel poolel on kirjutised «Kuidas valmistada kavandit» ja «Kuidas valmib guaššmaal». Ülejäänud osa hõivavad õpilaste valmistööd või õnnestunud fragmendid.

Ühe laua otsale guaššmaalirühma töökohal on tunniks valmis pandud vineeralused. Aluse suurus on selline, et sinna mahub vabalt kasutatavas formaadis paberileht, mis kinnitatakse suurte kirjaklambrate abil. Aluse otstesse, alumisele küljele, on löödud liistud. Töötamise ajal on alust koos sellele kinnitatud tööga hea asetada koolilauale kaldu või töökohal olevale maalimisalusele. Töö lõppedes on aga määrjad tööd võimalik asetada korralikult üksteise peale ja viia kappi järgmist tundi ootama. Nii palju kui on rüh-

mas õpilasi, on nende kasutada ka vineeraluseid.

Koos alustega ootab rühma tema töökohal mapp — iga rühma liikme tööd: visandid, kavandid ja valmismaalid on ülemisest servast kahe kirjaklambriga ühendatud. Sellega on loodud kord ja iga õpilane leiab kiiresti oma töö. Õpetajal on samuti hea leida vajaminev õpilastöö. Sealt puudub vaid pooleliolev töö, mis asetseb vineeralusel.

Rühma mapi siseküljele on kleebitud leht, millelt loeme: Teemade soovitus guaššmaalirühmale teisel õppeveerandil (temaatilised tööd).

1. Oktoobripühad. Paraadil. (Kasuta vastandvärvusi.)
2. Meie kool. Koolis. Tunnis. (Toon-toonnis.)
3. Tulekahju. Tuld kustutamas. See juhatus... (Soojad värvused.)
4. Pinginaabri portree. (Vali ise sobiv värvilahendus.)
5. Näärikuuske toomas. Talvises metsas. (Külmad värvused.)
6. Võõral planeedil. Kosmonaudid. (Vali sobiv värvilahendus.)
7. Vaikelu.

Pea meeles! Teemaatiliste tööde puhul valmista kavand eraldi lehele ja esita see õpetajale. Jätka tööd õpetaja soovitude kohaselt. Vaikelu puhul tee joonis kohe töölehele.

■ Ruumi saabuvad õpilased. Avatakse rühmade töökohtadel ootavad mapid ja laudadele ilmuvad poolikud tööd või kavandid. Guaššmaalirühmas leiavad omaniku ka ootavad vineeralused. Kõik vajalik on käepärast ja pooleliolev töö ise kutsub tööd jätkama.

Helisev koolikell teatab vaid õpetajale tunni algust. Ta palub panna kõrvale pintsli ja pliitsid ning selgitab lühidalt paari töö abil, mida annab tööle tegelaste ilmekus ja kuidas ilmekas liikumine saavutada. Samas vajutab magnetofoni nupule ja ruumis kostab käsklus: «Pange valmis käeharjutuse leht!» Klassiruumi kummaski otsas on magnettahtvel, millele on asetatud 2 või 3 liigendmudelit mingis asendis. Tahvlite asend on valitud selline, et õpilane oma töökohalt saaks üht neist normaalselt jälgida. Töö algab. Kõik vajalikud käsklused, juhendid, selgitused tulevad magnetofoni kaudu. Õpetaja osa seisneb jälgimises, suunamises ja julgustamises. Tekib olukord, nagu oleks klassis kaks õpetajat. Töö toimub küllalt kiiresti. Magnetofoni käsul lõpetatakse käeharjutuslikud visandid. Nüüd korjab õpetaja valminud visandid 4–5 tahvli esisele lauale, osa töödest murtakse kokku, nii et paistma jääb vaid üks figuur. Tööd ase-

tatakse tahvlile poolenisti üksteise peale ja tõmmatakse ümber tugev raamjoon. Eri visanditest valmis tahvil temaatiline töö, mille teema on selgesti väljaloetav. Nii on ka õpilastel selge, kuidas saab käeharjutuslikke visandeid edaspidi kavandi valmistamisel kasutada.

Jätkub töö rühmades. Õpetaja alustab ringkäiku. Seekord on tähelepanu pööratud tegelaste suurusele ja liikumise ilmekusele. Õpetaja tähelepanu all on kavandid. Nii mõnegi kavandi nurgale ilmub õpetaja märkus, mis lubab tööd jätkata — alustada tehnikasse viimist. Mõnel tuleb jätkata tegelaste ümberkavandamist — nad on kas liiga väikesed või liikumatud. Vajaduse korral saab õpilane õpetajalt uue kavandipaberi ja soovitusel kavandi ümber tegemiseks. Neile aga, kes tegelevad juba töö tehnikasse viimisega, antakse näpunäiteid.

Õpetaja juub guaššmaalirühma juurde. Töö katkestatakse. Poolikud tööd asetatakse ühele lauale ja järgneb värvuslahenduste analüüs. Vahepeal on suunatud sama vestlust kuulama ka akvarell- ja pastellrühm. Tuletatakse meelde varem käsitletut ja selgitatakse selle kasutamist töödes. Ka värvide kasutamisel kehtib kindel kord. Kui osata värve töös rakendada, võib keskpärase kavandi põhjal valmida hea töö. Oskamatu värvilahendus võib aga töö muuta selliseks, et tuleb ümber teha. Ka nüüd teeb õpetaja ettepaneku paaril õpilasel mõned värvitoonid uuesti katta, et töö alluks kindlale värvilahendusele. Õpilased asuvad uuesti tööde juurde.

Pastellmaalirühmast võtab õpetaja kaks tööd ja asetab need tahvlile. Veel kord palutakse nimetatud rühmade tähelepanu, et arutada tööde värvilahendusi. Onnestunud värvilahendused on ka teistele heaks eeskujuks.

Diatüüpiarühma juures selgitatakse värvide kasutamise järjekorda värvilise diatüüpia valmistamisel. Alustada tuleb kõige heledamast ja lõpetada kõige tumedama — mustaga. Nii seisavad ka plaadid puhtad. Veel mõned näpunäited ja kõik süvenevad töösse. Õpetaja lülitab sisse grammofoni ja ruumis kostab vaikne muusika.

Huvitav on jälgida töötavaid rühmi. Kes istub süvenenuna oma töösse, kes püüab sõbra tööst leida seda, mis sobiks ka tema tööle. Keegi silmitseb oma tööd eemalt ja lõpuks suundub õpetaja juurde, et saada kinnitust, kas töö on lõpetatud. Aeg-ajalt palutakse õpetajat ühe või teise rühma juurde, et saada kinnitust oma kavandile — luba töö jätkamiseks.

Seejärel annab õpetaja märku akvarell- ja guaššmaalirühmale, et saabub tööde

väljapaneku aeg. Nende rühmade käes on kord aruandeks. Kummastki rühmast üks õpilane saab kaasa igalt õpilaselt viimase töö ja läheb suure stendi juurde. Tööd kinnitatakse nõõpnõeltega kahte ritta. Järgneb arutelu, mille jooksul kõigepealt rühma liikmed ise selgitavad, millistes töödes on kõige enam õnnestunud tegelaste valik ja paigutus, milline töö on kokku võttes õnnestunuim. Kuulatakse teistegi rühmade arvamust ja lõpuks annab töödele hinnangu õpetaja. Ta annab hinnangu ka kogu rühma tööle. Veerandi lõpul selgub, milline rühm on töötanud kõige edukamalt.

Järgneb 3—4 diapositiivi vaatamine samades tehnikates. Ka siin leitakse vaadeldud töödega ühist ja uut, mida tuleks järgmistes töödes rakendada.

Seekord soovib õpetaja kummastki aruandvast rühmast kahel õpilasel jätkata tööd uues rühmas. Vahetus toimub ikka pärast rühma aruannet. Ka uude rühma minek pole juhuslik. Maalirühmadest suunduvad õpilased graafikarühmadesse ja sealt pärast aruannet uued õpilased tagasi maalirühmadesse. Vahetus toimub kahe õpilase kaupa. See võimaldab kiiremat sisseelamist uude rühma, sest abiks on kaaslaste teadmised ja kogemused.

Kui tunni lõpuni on jäänud viis minutit, hakkab guašmaalirühm värvaluseid ja pintsleid pesema. Järgmistel klassidel peab olema kõik käepärast ja töökorras. Märjad tööd asetatakse vineeralustega üksteise peale, kavandid ja visandid rändavad kirjaklambritega ühendatult rühma mapi vahele. Veel kord pillk töökohale, nagis kohendatakse puhastuseks olevaid lappe, toolid korralikult laua alla. Lahkudes viiakse kindlaksmääratud riulile ka vineeralused ja rühma mapp. Stendile asetatud guaš- ja akvarellmaalirühma töödest on 2 või 3 rännanud vahepeal õpetaja mapi vahele, ülejäänud aga võetakse koju kaasa.

Kokkuvõtte tunnist

I. Eesmärgi täitmine.

Tööplaanist selgub, et tunnil oli õieti kolm eesmärki:

1. Süvendada õpilastel temaatilistes töödes tegelaste ilmeka edasiandmise oskusi. Selle eesmärgi täitmisele olid allutatud käeharjutused ja vestlused, mis toimusid ka-

vandite põhjal. Mõnikord lõppes vestlus uutele katsetustele suunamisega. Õpetaja soovitusel asuti tööde realiseerimisele tehnikates. Kolmandal korral puudutati samu küsimusi rühmade aruannete puhul. Eesmärk täideti.

2. Õpetada valima ja kasutama sobivat värvilahendust. Guašmaalirühma kaudu oli õpetus suunatud ka akvarell- ja pastellmaalirühmale. Värvilahenduste põhjalik analüüs toimus rühmade aruannete juures. Lühike vestlus diapositiivide vaatlemisel allus samuti värvuste õpetusele. Eesmärk täideti.

3. Süvendada tehnikakäsitust. Õpilaste iseseisev töö vältas 30 minutit. Rühmad said õpetajalt küllaldast abi, ka individuaalse konkreetse töö puhul. Eesmärk täideti.

II. Uute teadmiste esitamine ja kordamine.

1. Värvilahenduste alal pakuti uut maalirühmadele. Teistel puudus selleks vajadus.

2. Varem õpitut korrati rühmades, kus vestlus puudutas vajalikke küsimusi (guašmaalirühmas iga üksikut tööd).

3. Kordamine toimus aruande ajal kogu klassi osavõtul.

III. Õpilaste iseseisev töö tunnis.

1. Töö organiseerimine. Erilist vajadust selleks pole, sest õpilased on töörütmiga harjunud. Tööde järgnevus tagab sujuva töö.

2. Töö juhendamine. Tunni jooksul viibib õpetaja kahel korral iga rühma juures, kus toimub ka arutelu. Et eesmärk oli suunatud värvuste õpetusele, toimus põhjalikum juhendamine maalirühmades. Eri- lise tähelepanu all olid kavandid ja nende juhendamine kõigis rühmades.

3. Kokkuvõtte tööst. Seekord tehti kokkuvõtte kahe rühma tööst. Kuid ka kavandi tehnikas teostamist võib käsitada kui kavandi valmistamise kokkuvõtet.

4. Hindamine. Et kaks rühma esinesid aruandega, siis tööd ka hinnati. Pastell- maalirühmas hinnati kaht väljapaistvat tööd. Hinnati ka 5—6 kavandit teistest rühmadest. Seega said hinde pooled õpilastest.

Tunni jrk. nr,	Kujutamiseõpetuse küsimused	Temaatiline kompositsioon ja tehnikate õpetus	Värvuste õpetus	Dekoraatiivne kompositsioon	Vestlused	Töö rühmades
12.	Inimese kujutamine liigendmudelite abil. 1—2 visandit	Visandite kasutamine kavandite valmistamisel	Värvilahenduste valik	—	Aru annab tüsi- joonise rühm	Tähelepanu juh- timine töö lõ- petatusele
13.	—, —	Kompositsioon. Tegelaste paigutus	Värvusõpetuse küsimuste lahendamine	—	Aru annab pas- tellmaali- ja diatüüpiarühm	Tööde lõpeta- mine ja viimist- lemine. Näiteid tööde põhjal
14.	Inimese kujutamine liikumises. Ilmekas liikumine. 2—3 visandit	Graafika tehnikad. Värviline diatüüpia. Heletumedus	Vastandvärvused. Värvilahendusest kin- nipidamine	—	Aru annab ak- varell- ja guašs- maalirühm	Õpilaste juhenda- mine tehni- kas. Värvilahenda- duse valik ja teostus
15.	1—3 visandit liigendmudelite järgi. Arvestada kompositsiooni nõudeid	Visandite kasutamine temaatilistes töödes tegelaste sidumine koha ja ajaga. Tagapõhi töödes	Värvusõpetuse küsimuste kasutamine maali ülesehituses	—	Aru annab pa- pitrükirühm	Õpilaste juhenda- mine rühma- des. Tähelepanu värvilahenda- dusele. Peate- gelaste esile- toomine värvus- te abil

14. Kunstiõpetuse tund 5. klassis.

Teema: Tegelaste paigutus, liikumine ja ilmekus temaatilistes töödes.

Eesmärk: 1. Süvendada õpilastel temaatilistes töödes tegelaste ilmeka edasiandmise oskusi. 2. Õpetada valima ja kasutama sobivat värvilahendust. 3. Süvendada töötamist käsil-
olevas tehnikas.

Tunni käik:

I. Käe harjutuslikud visandid. 1—3 visandit liigendmudelite põhjal. Peatähelepanu liikumise ilmekusele (7—8 min.).

1. Tegelaste liikumine ja ilmekus töödes, selle vajalikkus. Vestlus näidete varal (1 min.).

2. Käe harjutused. Käsklused, selgitused magnetofoni abil. Õpetaja paralleelne juhendamine (5—6 min.).

3. Visandite kasutamine temaatilistes töödes (1—2 min.).

II. Töö rühmades (30 min.).

Diatüüpia Papi trükk Tušš Akvarell Guašš Pastell

1. Tööde jätkamine kõigis rühmades. Peatähelepanu pööramine tegelaste suurusele, liikumisele, ilmekusele.

2. Tehnikaalaste küsimuste lahendamine

3. Korrata värvilahendused. Vastandvärvused ja kontrastvärvused. Värvilahenduse valik ja sellest kinnipidamine. Poolikute tööde analüüs

4. Värvilise diatüüpia valmistamine ja töö järjekord

5. Heletumedus graafilistes töödes

6. Tööde juhendamine eelkäsitletu põhjal

7. Ettevalmistus aruandeks. Tööde väljapanek ja ülesanded seoses aruteluga

III. Guašsmaali ja akvarellmaali rühma aruanne (5—6 min.).

1. Rühma selgitused tööde kohta: millises töös on paremini õnnestunud tegelaste valik ja paigutus; paremini õnnestunud värvilahendused; üldiselt õnnestunud tööd.

2. Õpetaja hinnang töödele ja kogu rühma tööle.

3. Diapositiivide vaatlemine.

IV. Töökohtade korrastamine ja üleandmine. Tunni lõpetamine (1 min.).

Märkus: Tähelepanelikult vaatlusel nähtub, et tunni tööplaanis kordub palju asju, mis on temaatilises plaanis. Tekib küsimus, kas on otstarbekas sama korrata.

Tegelikult tuleneb tunni teema temaatilises plaanis antust või on seal täpselt sõnastatud. Samuti on ka eesmärgid samad. Käe harjutuslikud ülesanded tulenevad otseselt kujutamiseõpetusest või on seotud uue ülesandega tunnis. Seega on nad temaatilises plaanis olemas. Temaatiline plaan määrab kindlaks ka rühmade aruande järjekorra. Kõigest sellest peaks tunni tööplaani jääma õpetajale vajalik,

läheldes eelnevatest tundidest ja õpilaste tööd.

Tunnis näeme, kuidas rühmad tulevad oma ülesandega toime ja mis jääb puudu, mida uuesti korrata, millele järjepidevalt tähelepanu juhtida. Nii mõndagi omandavad õpilased töö käigus, mõni küsimus vajab aga eri selgitust ja pikemat harjutamist. Mõningaid täiendusi toob ka õpilaste tööde vaatlemine.

Toetudes ainealasele temaatilisele plaanile ja läheldes eelmistest tundidest, neis üleskerkinust, saame koostada tunniks vajaliku tööplaani.

MATEMAATIKA JA TEISTE ÕPPE- AINETE VASTASTIKUSTEST SEOSTEST KOOLI- KURSUSES

OLEV KÄRNER

Üleliidulistest pedagoogikaalastes väljaannetes on õppeainetevahelistele seostele osutatud pikemat aega laialdast tähelepanu. Sellealaste probleemide kohta leiab õpetaja mõndagi huvitavat näiteks artiklitest (23, 24, 25, 26, 28). Kõnesoleva valdkonna üldisemat laadi küsimuste puhul meenutagem ka eesti keeles ilmunud G. Naani ja A. Koppeli artikleid «Horisondis» (13, 6) ning R. Mullari ja T. Mölsi artikleid ajakirjas «Matemaatika ja kaas-aeg» (10, 11, 12). Rida sellealaseid uurimusi, eriti matemaatikaalaste mõistete, matemaatikaülesannete sisu ja nende süsteemi kohta matemaatikaõpikuis on tehtud Tartu Riiklikus Ülikoolis ja E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis viimastel aastatel. Nii on üliõpilased kaitsnud vastavasisulisi kursuse- ja diplomitöid, sellealase uurimistöo printsiipe, korraldamist ja tulemusi käsitlevaid artikleid on avaldanud õppejõud J. Reimand (14, 15, 16), A. Undusk (20), E. Mitt (9), T. Lepmann (8).

Tartu Riiklikus Ülikoolis on lähemalt uuritud matemaatikaalaste mõistete õpetamist ja ühes sellega ülesannete süsteemi 7. kl. kasutuseloleva matemaatikaõpiku (2) kohaselt (vt. 9, 16, 8). Ilmneb, et selles ja ka muudes meie matemaatikaõpikuis vajab parandamist mittematemaatilise informatsiooni esitamine üles-

annete kaudu (vt. näiteks 16, lk. 34—35; 14 jm.). Matemaatikaõpikuis tuleks teiste õppeainete kursusi puudutavat nn. lisa-informatsiooni esitada senisest rohkem, mitmekesisemalt ja süstemaatilisemalt. Seda laadi puudujääkidest võib õpetaja üle saada nii, et ta ise koostab huvitavaid, ka teiste õppeainete valdkonda puudutavaid ülesandeid ja kasutab neid seni, kui õpik selles osas n.-ö. järele jõuab.

Õppeainetevahelisi seoseid on esile tõstatatud kaheksaklassilise kooli ja keskkooli matemaatika üleliidulise programmi projektis (27), mis avaldati 1978. a. Siin on igale teemale lisatud artikkel, milles näidatakse matemaatikakursuse tähtsamaid seoseid füüsika, keemia, geograafia, astronoomia, joonestamise ja tööõpetuse koolikursustega. Seejuures märgitakse ära nimetatud õppeainete küsimusi, mille käsitlemisel leiab antud matemaatikaalane õppematerjal rakendamist. Ka tehakse viiteid nende õppeainete kursustest juba õpilastele tuntud materjalilõikudele, millele õpetaja võib toetuda antud matemaatikateema juures. Matemaatika ja samade õppeainete vastastikuseid seoseid tuleks ka eesti õppekeelega üldhariduskooli matemaatikaprogrammis esile tuua.

Kooli matemaatikakursus pakub õpilastele üsna rohkesti kasulikke eelteadmisi füüsika, tööõpetuse, joonestamise ja keemia õppimiseks. Koolimatemaatika seosed füüsika ja tööõpetusega saavad alguse juba 1. klassis, kui õpilased võrdlevad sirglõikude pikkusi, tutvuvad mõne mõõtühikuga jne. Varem kui joonestamiskursuses puutuvad õpilased geomeetria konstruktsioonidega kokku matemaatikatundides. Protsentarvutust, mida õpilastel tuleb kasutada keskmistes ja vanemates klassides, näiteks sageli keemia õppimisel, on samuti juba varem matemaatikakursuses käsitletud. Matemaatikaülesannete koostamisel, mis puudutavad mingi teise õppeaine kursust, on vaja hoolikalt jälgida, et ei tekiks vigu vastava õppeaine seisukohalt. Viiteid võimalikele vigadele keemiaalastes matemaatikaülesannetes on toonud näiteks G. Bezv (23). Ent matemaatikaülesannetes, mis puudutavad füüsikakursust, tuleb tähelepanu pöörata ka terminite ja mõõtühikute korrektsele kasutamisele (näiteks seoses mõistetega «kaal» ja «mass», «erikaal» ja «tihedus» võib tulla eksitusi).

Geograafia, astronoomia ja bioloogia õppimisel läheb õpilastel võrdlemisi sageli tarvis matemaatikatundides õpitut, näiteks suhet, protsente, graafikuid. Ka rakendatakse nende õppeainete kursusi puudutavaid andmeid üsnagi traditsiooniliselt matemaatikaõpikute ülesannetes. Geograafia ainevalda arvatavad mitmed

arvulised näitajad, eriti mis puudutavad rahvastikku ja majandust, muutuvad suhteliselt kiresti õpilaste jaoks ajaloolisteks. Näiteks kajastuvad matemaatikaõpikute ülesannetes praegu 1970. a. või varajasemate, mitte aga 1979. a. rahvaloenduse tulemused Nõukogude Liidu kohta. Oleks hea, kui õpetaja niisuguste ülesannete korral tutvustaks õpilastele ka vastavaid uusi andmeid. Siit nähtub matemaatikaõpikute uute trükkide puhul mõne ülesande teksti korrigeerimise vajadus. Sama kehtib ka olmist ja tootmisest informatsiooni sisaldavate üksikute ülesannete korral.

Matemaatilisi mõisteid, nagu suhe, protsent, diagramm jt., läheb õpilastel vaja ka ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õppimisel. Nende õppeainete koolikursusi puudutavaid ülesandeid leidub kasutatavais matemaatikaõpikuis kahjuks napilt, võrreldes füüsika-, keemia- ja geograafiateemaliste ülesannetega. Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse ainekute ideoloogilist ja kasvatuslikku tähtsust arvestades on ilmselt vastavasisuliste ülesannete osakaalu suurendamine vajalikkus matemaatikaõpikuis.

Mõned viited, samuti mõned ülesanded matemaatikaõpikuis sisaldavad informatsiooni matemaatika ajaloost, kuid andmed ka teiste teaduste ajaloost aitaksid mitmekesisel ülesannete sisu. Tänuväärne on ülesannete koostamisel kasutada materjale ka kirjanduse, kunsti, muusika ja spordi ajaloost ning ainevaldast.

Matemaatika ja emakeele seoste kohta võib öelda, et matemaatika nõuab õpilastelt, ühtlasi aga ka arendab neis nii suulise kui ka kirjaliku töö kaudu täpset emakeelset väljendusoskust. Semiootika seisukohalt on matemaatika, samuti nagu teistegi õppeainete õpetamisel, metakeeleks emakeel (vt. näiteks 7). Seetõttu kerkib probleeme, mis puudutavad matemaatikaalaseid termineid, ka tekib ortograafiaküsimusi. Tuleks jõuda selleni, et materjale, mida on tarvis vaadelda mitme õppeaine kursuses, käsitletak eesti õppekeelega koolis ühesuguste terminite abil. Näiteks praegu paistab silma erinevus terminis ellipsi käsitlemisel ühelt poolt astronoomiaõpiku järgi (vt. 21, lk. 23—24) ning teiselt poolt joonestamise ja matemaatikaõpikute järgi (vt. vastavalt 5, lk. 83 ja 1, lk. 147—149). Loomulikud on niisuguste õppematerjalide puhul erinevused aineesituses. Õpilastele tuleb kasuks, kui õpetaja teab ja arvestab iga ainelõigu käsitlemisel, kas ning kuidas seda vaadeldakse mõne teise õppeaine kursuses. Ent siin tekib mitut laadi probleeme. Leidub küllalt palju väljendeid, mille õige kasu-

tamine eesti keele seisukohalt on matemaatika seisukohalt vaieldav või vastupidine. Ka on ühelt poolt otstarbekas kasutada antud mõiste puhul ainult üht ja sama väljendit, teiselt poolt on aga soovitatav lubada sünonüüme. Nii näiteks puudub kindel kokkulepe terminite «tasand» ja «tasapind», «sirgjoon» ja «sirge», «võrdpindne» ja «pindvõrdne» jt. kasutamise kohta. Pole aga ka selge, kas vastav kokkulepe osutubki vajalikuks. Näiteks kõigi 6 märgitud termini «eluõigus» leiab kinnitamist hiljuti ilmunud «Matemaatika oskussõnastikus» (3), meie matemaatikaõpikus on valdavalt kasutusel termin «tasand», joonestamise õpikus (5) aga ainult termin «tasapind». Sõnaraamatud ja ENE küll aitavad matemaatikaalast terminoloogiat eesti keeles korrastada, kuid nn. lahtisi otsi on veel arvuks. Huvitavaid mõtteid eeskätt koolikursuses kasutatavate matemaatikaalaste terminite kohta on avaldatud näiteks O. Rünga artiklites (17) ja (18) ning «Matemaatika ja kaasaja» keelenurgas; nimetatud kogumiku 21. numbris lisandus siia ka Ü. Kaasiku artikkel (4). Kuid matemaatika ja eesti keele seoseid puudutavaid viiteid, mida tuleks õpikute koostamisel edaspidi arvestada, leidub ka mujal, näiteks U. Mereste artiklites ajakirja «Keel ja Kirjandus» veergudel. Niisiis ootab meie matemaatikuid ja keeleteadlasi, ühtlasi aga ka õpetajaid ning matemaatika- ja keelehuvilisi üldse, laialdane ning tänuväärne tööpõld matemaatika ja eesti keele seoste keerukate küsimuste lahendamisel. Siin on ka ette näha uute terminite loomise vajadus käsikäes teaduse järjepideva arenguga.

Tuleb tõdeda, et koolimatemaatika seosed vene keele ja võõrkeelega osutuvad paraku praktiliselt ühepoolseks. Nimelt nii vene keele kui ka võõrkeele kursuses omandab õpilane teatavad mõisted ja väljendid, mida võib ka matemaatikaalasteks pidada (näiteks numbrite ja ajaühikute nimetused, kella «lugemine» jne.), kooli matemaatikakursuses aga vastava keelekursuse elemendid kajastuvad nõrgalt. Venekeelsete terminite tutvustamise tähtsusest eesti õppekeelega kooli ainetundides, sealhulgas matemaatikatundides, on meil juttu olnud, aastaid tagasi ilmus ka vastav abimaterjal (22). Tundub aga, et viimasel ajal on see tööloik jäänud üksikute õpetajatest entusiastide harrastuseks, kes enamasti ka suunavad õpilasi huvitavate ainealaste raamatute ja ajakirjade lugemisele mitmes keeles. Nähtavasti tuleb siiski kaaluda võimalusi, kuidas luua laialdasemalt «matemaatika-poolseid sidemeid» vene keele ja võõrkeele kursustega, mida õpilane õpib.

Eelõeldu puudutab riivamisi ainult mõnda matemaatika koolikursuse seoste küsimust teiste õppeainetega. Nähtub, et uurimistööd kooli matemaatikakursuse otstarbekamaks seostamiseks teiste õppeainetega on vaja jätkata. Siin kerkib esile õpilaste teadmiste üldise taseme tõstmist puudutav probleemistik (vt. ka 19). Eriti oluline, ühtlasi aga väga keerukas on välja selgitada, kui palju ja misugust lisainformatsiooni ühe või teise õppeaine valdkonnast on optimaalne esitada iga klassi matemaatikaõpiku ülesannetes.

Kirjandus

1. Etverk, E., Prints, O., Velsker, K. Matemaatika IX klassile. 7. trükk. Tallinn, 1978.
2. Etverk, E., Telgmaa, A., Undusk, A., Vihman, A. Matemaatika VII klassile. Tallinn, 1975; 1977.
3. Kaasik, Ü., Espenberg, H., Etverk, E., Rünk, O., Vihman, A. Matemaatika oskussõnastik. Tallinn, 1978.
4. Kaasik, Ü. Keelerepliik. — Kogumik «Matemaatika ja kaasaeg XXI», Tartu, 1978, lk. 76.
5. Kogermann, E., Paluver, N., Tapper, V. Joonestamine üldhariduskoolidele. 5., ümbertöötatud trükk. Tallinn, 1979.
6. Koppel, A. Matemaatikata pole füüsikat. — «Horisont», 1970, nr. 7, lk. 14—19.
7. Kull, I. Semiootika ja õppeprotsess. — Kogumik «Matemaatika ja kaasaeg VIII», Tartu, 1965, lk. 34—42.
8. Lepmann, T. Matemaatikaalaste mõistete kasutamine matemaatika õpetamisel 7. klassis. — Kogumik «Koolimatemaatika V», Tartu, 1978, lk. 38—42.
9. Mitt, E. Matemaatikaülesannete funktsioonid uute mõistete õpetamisel. — Kogumik «Koolimatemaatika V», Tartu, 1978, lk. 30—34.
10. Mullari, R. Matemaatika ja tegelikkus. — Kogumik «Matemaatika ja kaasaeg VIII», Tartu, 1965, lk. 3—11.
11. Mullari, R. Kiri «Matemaatika ja tegelikkuse» autorile. — Kogumik «Matemaatika ja kaasaeg XV», Tartu, 1968, lk. 127—128.
12. Möls, T. Kahest seisukohast matemaatika ja materiaalse maailma vahekorrald küsimuses. — Kogumik «Matemaatika ja kaasaeg XXI», Tartu, 1978, lk. 56—65.
13. Naan, G. Matemaatika ja kultuur. — «Horisont», 1968, nr. 7, lk. 1—9.
14. Reimand, J. Mittematemaatiline informatsioon matemaatikaülesannetes. — Kogumik «Koolimatemaatika III», Tartu, 1976, lk. 37—40.
15. Reimand, J. Matemaatikaülesannete temaatilise struktuuri uurimisvõimalus. — Kogumik «Koolimatemaatika kaasaegseid probleeme», Tartu, 1977, lk. 52—58.
16. Reimand, J. Matemaatikaalaste mõistete õpetamise üldsüsteem 7. klassi ülesannetes. — Kogumik «Koolimatemaatika V», Tartu, 1978, lk. 34—38.
17. Rünk, O. Arutlusi põrdteoreemi mõiste ümber. — Matemaatika meetodiliste artiklite kogumik II, Tallinn, 1964, lk. 16—20.
18. Rünk, O. Terminoloogia arendamise printsiipidest (matemaatiku vaatevinklist.) — «Keel ja Kirjandus», 1965, nr. 8, lk. 467—476.
19. Tümanok, A. Teadmiste tase ja ainetevahelised seosed. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 7, lk. 25—28.
20. Undusk, A. Ülesannete süsteemist matemaatika õpetamisel koolis. — Kogumik «Koolimatemaatika kaasaegseid probleeme», Tartu, 1977, lk. 49—52.
21. Vorontsov-Venjaminov, B. Astronoomia XI klassile. Tallinn, 1978.
22. Õppeainete tähtsamate mõistete ja terminite vasted vene keeles. (Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaanne). Tallinn, 1954.
23. Бевз Г. П. К вопросу о связи преподавания математики с химией. — «Математика в школе», 1964, № 5, с. 41—42.
24. Володарский В. Е. Физические задачи на уроках математики. — «Математика в школе», 1976, № 4, с. 35—38.
25. Лошкарёва Н. А. Междисциплинарные связи и проблема формирования умений. — «Советская педагогика», 1973, № 10, с. 31—38.
26. Проблемы междисциплинарных связей в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. — «Математика в школе», 1976, № 2, с. 5—9.
27. Проект. Программы по математике для восьмилетней и средней школы. — «Математика в школе», 1978, № 4, с. 7—32.
28. Янцен В. Н. Междисциплинарные связи в учебных задачах естественных дисциплин. — «Советская педагогика», 1974, № 6, с. 62—67.

MEILT JA MUJALT

Vinnitsa koolide esimeste klasside õpilastele on sisse seatud tunnid «rafastel klassides». Kooli lähimas trammipeatuses istuvad lapsed vastavalt sisustatud vagunites «pinkidesse». Heliseb kell, tramm hakkab liikuma — algab tänavaliikluse tund. Lapsed lahendavad sõidu ajal tekkinud küsimusi, analüüsivad nende vigu, kes eksivad liikluseeskirjade vastu, räägivad, kuidas nad ise sellisel juhul käituksid. Keerulistest olukordades ristteedel ja väljakutel aitavad lastel selgust saada õpetajate osas olevad riikliku autoinspeksiooni töötajad. Vagunis on ka mimesuguseid näitvahendeid. Praktika on näidanud, et niisugune moodus lastele liikluseeskirju õpetada on efektiivsem tavalisest vestlustest.

Kurseeirima on hakanud ka spetsiaalne klass-autobuss.

Ajalehest «Utšitelskaja Gazeta»

РЕАЛИЗАЦИЯ СПЕЦИФИЧЕСКИХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

*(в программе
по русскому
языку
для
эстонской
школы)*

**ЭЛЬВИРА ВАСИЛЬЧЕНКО
ТООНИ КАЗЕСАЛУ**

Данная статья продолжает анализ специфических методических принципов, которые должны быть положены в основу программы по русскому языку для эстонской школы (2). В ней рассматриваются возможности отражения в программе специфических для методики преподавания неродных языков принципов, к которым мы относим коммуникативную направленность (принцип коммуникативности) и учет особенностей родного языка учащихся.

Реализацию принципа коммуникативности в программе мы видим в отражении

в ней основных факторов речевого общения (2). Первое, где учет основных условий общения является обязательным, — это в указании того направления, в котором будет происходить обучения языку. В условиях эстонской школы — это обучение детей-эстонцев русскому языку как средству межнационального и интернационального общения. Такая конечная цель обучения требует для своей характеристики перечисления тех видов речевой деятельности, в рамках которых необходимо использование русского языка, а также указания сфер общения, в которых будет актуализирован изучаемый язык.

Эстонские учащиеся должны научиться передавать свои мысли и понимать мысли другого человека (других людей) в устной и письменной форме средствами русского языка. Следовательно, программа должна содержать подробное перечисление речевых умений в области аудирования, говорения, чтения и письма. Это возможно путем характеристики таких факторов общения, как: а) сфера общения, б) цель речевого общения и частные цели высказываний, в) содержание общения (лого-семантические отношения, реализующиеся в действительности), г) тип речевого произведения (в дальнейшем РП), д) взаимоотношения между участниками общения, е) стилистическая принадлежность РП (9).

Русский язык в Эстонии, как и в других национальных республиках, приобретает собственно коммуникативную актуальность преимущественно в таких сферах, как:

- 1) сфера быта (общение на улице, в транспорте, в магазине, общение со сверстниками неэстонской национальности);
- 2) сфера организованного обучения (общение на уроке и в школе с учителем русского языка);
- 3) сфера художественной литературы (чтение художественной литературы);
- 4) сфера массовой информации (чтение газет и журналов, слушание радио- и телепередач на русском языке);
- 5) сфера делопроизводства (оформление некоторых официальных бумаг, — заявления, объявления, приглашения, приветственной речи, поздравления и пр.).

В программе должны найти отражение разные цели речевого общения, над речевой реализацией которых следует работать в школе. По нашему мнению, учащиеся-эстонцы должны уметь актуализировать такие общие цели речевого общения, как:

- 1) передача объективной информации —

умение передавать сведения о событиях, явлениях, фактах внешнего объективного мира;

2) запрос (выяснение) объективной информации — умение получать сведения о событиях, явлениях, фактах;

3) передача субъективной информации — умение выражать свое отношение к явлениям, событиям, фактам, людям и аргументировать это отношение; умение оценивать услышанное, прочитанное, увиденное;

4) запрос (выяснение) субъективной информации — умение выяснять субъективные намерения собеседника (собеседников), его (их) желания, отношение к разным событиям, явлениям, людям;

5) выражение побудительно-запретительной информации — умение приказывать, запрещать, призывать, советовать, побуждать собеседника (собеседников) к совершению действия и пр.;

6) выражение определенных правил и норм социального общения — умение выражать благодарность, приветствовать, прощаться, обращаться и привлекать внимание собеседника (собеседников) знакомиться и т. п.

Каждая из перечисленных общих целей общения имеет свои подцели, которые реализуются в отдельных высказываниях, составляющих РП. Например, выражение объективной информации включает такие подцели, как комментирование, иллюстрация, добавление, характеристика, объяснение, пояснение, продолжение, присоединение, подтверждение и т. п. Выражение побудительно-запретительной информации (реализуется в таких частных целях, как просьба, приказ, запрет, призыв, совет, рекомендация, побуждение к совершению действия и т. п.

В коммуникативных целях обучения должно быть указано также то, какими основными типами РП должны овладеть учащиеся. Учащиеся эстонской школы должны уметь продуцировать устные и письменные РП монологической и диалогической разновидностей. Из диалогических РП наиболее актуальными для эстонской школы являются четыре основных типа, а именно:

1) вопросно-ответный диалог (расспрос) с основным речевым заданием — получение информации.

2) волеизъявляющий диалог с основным речевым заданием — побуждение собеседника к совершению действия или его запрещение;

3) диалог (полилог) — обмен сообщениями (беседа) с основным речевым заданием — сообщение информации, которое дополняется подтверждением мысли

говорящего или же возражением, несогласием;

4) дискуссия (спор) с основным речевым заданием — утверждение и отстаивание своей точки зрения.

Монологические РП, которыми должны овладеть учащиеся-эстонцы, делятся на устные и письменные. Из устных РП в программу следовало бы включить сообщение, обращение, описание событий, объектов, характеристику человека, отзыв-оценку, рассказ-повествование, рассуждение. К актуальным для эстонской школы письменным речевым произведениям относятся дружеское или официальное письмо, заявление, объявление, конспект сообщения (или статьи), аннотация, отзыв-рецензия.

На нашу речь в большой мере влияют взаимоотношения между участниками общения. Поэтому в программе по русскому языку должны найти отражение те связи, в которых ученики могут находиться во время общения (общение со сверстниками, со взрослыми людьми, со знакомым и незнакомым человеком, близкими людьми или официальными лицами).

Любое РП характеризуется определенными стилистическими параметрами. Ввиду этого учащиеся эстонской школы нельзя обучать какой-то аморфной, нейтральной речи, которой нет в реальном общении. Говоря о необходимости выработать у учащихся определенные стилистические навыки, мы имеем в виду практическую стилистику. Это значит, что в программе должно быть зафиксировано, какое количество стилистически окрашенного материала целесообразно ввести на каждом определенном этапе обучения и в какой степени учащимся следует его усвоить. Программа должна, на наш взгляд, содержать примерный материал, необходимый для иллюстрации того, что люди не говорят так, как они пишут, но и говорение бывает разным. Раздел элементарной стилистики желательно связать со сферами общения, чтобы содержащий в нем материал демонстрировал специфические особенности функционирования языка в бытовой, деловой, учебной и др. сферах общения.

Следовательно, принцип коммуникативной направленности должен учитываться в первую очередь при определении целей обучения русскому языку в эстонской школе. Считаем, что это возможно только в том случае, если цели обучения будут охарактеризованы через указанные выше основные условия речевого общения (2).

(Продолжение следует.)



KOOLIEELNE KASVATUS

KEHALISE KASVATUSE TUND ÕUES

Et laste tervise tugevdamine ja liikumisaktiivsuse suurendamine on ka meie koolieelses kasvatuses üks õppeaasta põhiülesandeid, vahendame lugejaile «Doškolnoje Vospitanijes» (1979, nr. 8) ilmunud artikli, milles NSV Liidu Tervishoiuministeeriumi Laste ja Noorukite Hügieeni Instituudi teadurid G. Jurko, V. Frolov, O. Morozov ja O. Silina annavad nõu kehalise kasvatuses tunni läbiviimiseks õues, toetudes seejuures Moskva lasteaia korraldatud eksperimendi tulemustele ja teistele uurimisandmetele.

Koolieelses eas laste kehalise kasvatuses hügieeni üks tähtsamaid ülesandeid on tugevdada nende tervist, vähendada haigestumisi, välja töötada ning evitada uusi vahendeid ja meetodeid, mis tõstavad organismi kaitsefunktsioone. Ülesanne aktualiseerus veelgi seoses sellega, et ÜRO otsusel kuulutati 1979. a. rahvusvaheliseks lasteaastaks, mil kogu maailma edumeelsete inimeste jõupingutused on suunatud sirguva põlvkonna kehalise ja vaimse tervise kaitsele ning täiustamisele.

On teada, et kehakultuuritegevus värskes õhus tugevdab kehaliste harjutuste soodsat mõju koolieelikute organismile. Aastaringne õppetöö õues mõjub tervistavalt. Õppetöö süstemaatiline korraldamine õues sügis-talvisel ajal on eriti kasulik selle poolest, et see efektiivselt karastab organismi, tõstab vastupanuvõimet külmetushaigustele. Peale selle õppematerjali otstarbekas planeerimine (vajaliku inventari ja vahendite olemasolu korral) võimaldab edukalt omandada liikumise arendamise programmilist materjali, loob soodsad tingimused igakülgseks kehaliseks ettevalmistuseks, laiendab oluliselt liikumisvilumusi. Teisi sõnu: õige kehaline koormus täidab kehalise kasvatuses üht tähtsat ülesannet — täiustab koolieeliku organismi funktsioone.

Mitme aasta jooksul on artikli autorid välja töötanud niisuguste tegevuste meetodika, organisatsiooni ja planeeringu 6–7-aastaste laste tarvis. Töö tugines isiklikele varem kontrollitud uuringutele ja teiste autorite andmetele, põhiliselt nendele, mis räägivad sellest, et sellealaste laste kehalisele arengule ja ettevalmistusele avaldab soodsat mõju üksnes tsükilise iseloomuga harjutuste — jooks, hüpped, paigalhüpped — järjekestev sooritamine mitte väga kiires tempos. Väljatöötatud süsteemi on katsetatud Moskva 158. lasteaia (juhataja R. Kulešova). Soojal aastaajal toimuvad õuetunnid lasteaia teedel, spordi- ja rühmaväljakutel, sügisel, kevadel ja talvel lumest puhtaks roogitud asfalteeritud väljakutel ja teedel. Ainult sajuilmade korral viiakse tund üle avatud akendega ruumi. Spordiväljaku varustusse kuuluvad neli eri kõrgusega poomi, kuue astmega võimlemisredel, ronimiskaar, liumägi, köied, pugemissein, korvpallilauad. Peale nende võib kasutada pinke, trepiastmeid, künkaid, liivakastiääri. Soojal aastaajal riietuvad lapsed lühkestesse spordiriietesse; sügisel ja kevadel jahedate tuuliste ilmade korral pikka uhutud spordiülikonda, jalas villased sokid ja ketsid, peas soe müts. Talvel kantakse spordidressi all flanellsärki, kõrvade kohale mütsi sisse ömmeldakse kahekordsest flanellist klappid, kätte tõmmatakse labakud. Miinuskraadide puhul

pannakse spordidressi peale jope. Niisuguses riietuses pole karta ülekuumene- mist, lapsed saavad palju ja kergelt liikuda ning samal ajal on väiditud mahajahutamine.

Tegevuse kestus, erandjuhtudel mõningate korrektiividega, vastab koolieelse kasvatusprogrammi nõuetele. Näiteks liikumisvormid, mille õppimisel lapsed vähem liiguvad (rivi- ja korraharjutused, harjutused pallidega, roomamine, mõningad pugemis- ja tasakaaluharjutused), sooritatakse soojal ajal, aga need, mis nõuavad aktiivset liikumist (jooks, hüpped, visked jm.), soovitatakse täita külmal ajal. Osa harjutustest (roomamine, pugemine) õpivad lapsed selgeks saalis. Tegevus planeeritakse päevakavas jalutuskäigu lõppu, kui sealt on naastud. Niisugune planeerimine ei riku päevarežiimi ning pikendab laste viibimist värskes õhus.

Tunni metoodika peab tagama laste kõrge liikumisaktiivsuse. Selle soodustamiseks on viidud miinimumini seisakud ja ümberrivistused, vajalikud märkused tehakse liikumise ajal. Enamik harjutustest tehakse liikumise ajal ja frontaalselt, ainult mõningateks jaotutakse alarühmadeks või kolonni.

Tähtis koht kehalise koormuse suurendamisel on jooksul. Ühe tunni vältel jooksevad lapsed väikese (1—1,5 m/sek.) ja keskmise kiirusega (2—2,7 m/sek.) läbi viis 80—200-meetrist lõiku.

Ka mängudes on jooks juhtival kohal. Vahelduvad suurema (jooks, paigalhüpped, jooksumängud) ja vähema intensiivsusega (ronimine, tasakaaluharjutused palliga) kehalised harjutused.

Tund oma struktuuri poolest on traditsiooniline: s. t. koosneb ettevalmistus-, põhi- ja lõpuosast.

Ettevalmistav osa algab tavaliselt kõnniga, mille ajal sooritatakse 3—5 sügava hingamise harjutust. Seejärel 1,5—2 minutit joostakse — sõrk, aeglane ja keskmise kiirusega jooks — ning minnakse üle teistele liikumisvormidele: hüpped, hüpped ühel ja kahel jalal, liigutakse vahelduvate sammudega jne. Mõnikord mängivad lapsed «kulli» (käskluse peale püütakse eesjooksjat). Jooks aeglustub ja läheb üle ühtlaseks kõnniks, kusjuures jällegi tehakse hingamisharjutusi.

Järgmine etapp on võimlemisharjutuste kompleks. Neid sooritavad lapsed ringis liikudes või kolme-nelja viirgu rivistatult. Kompleksi kuulub seitse üksteist vaheldavat harjutust (kaks kätele, jalgadele, kehale ja üks koordineerimisharjutus, mis nõuab käte ja jalgade koostööd). Nende harjutustega tegeldakse kaks nädalat. Tunnis korratakse neid 10—12 kor-

da. Kasvataja pöörab tähelepanu peamiste liikumiselementide õigele täitmisele, õigele kehahoiule («Jalad kõrgemale!», «Selg sirgeks!» jne.). Ettevalmistav osa lõpeb 1,5—2 minutit kestva keskmise kiirusega jooksuga ümber hoone või õueala võimalikult kõige pikemat teed mööda.

Põhiosas õpitakse ja kinnistatakse liikumist, sõltuvalt antud tunni ülesannetest. Harilikult on neid kaks: vajalikud ümberrivistused pärast lühikesi selgitusi ja ettenäitamisi ning harjutuste sooritamine (enamiku harjutustest täidavad lapsed üheaegselt). Küllaldased vahendid (poom, pingid, võimlemissein jm.) ning harjutuste mitmekordne kordamine tagavad suure liikumisaktiivsuse. Algul tehakse harjutusi käskluste järgi, et dikteerida nende täitmise rütm («Laske käed alla!», «Laske kükki!», «Kummardage ette!», «Hüppake võimalikult kaugemale!»). Kui peamine liigutuste struktuur on lastel omandatud, antakse neile võimalus iseseisvalt harjutada ja juhul, kui kasvataja näeb põhjust, parandab neid. Kui vahendite (näit. hüppekastide) arv on piiratud või tuleb lapsi julgestada (et sellest ei langeks liikumisaktiivsus!), on parem jaotuda kolme-nelja alarühma. Ühes tunnis ühendatakse järgmised põhiliikumised: hüpped — visked; hüpped — ronimine; visked — tasakaaluharjutused; ronimine — tasakaaluharjutused. Niisugune ühendamine võimaldab treenida eri lihasrühmi, seega soodustab organismi harmoonilist arengut. Harjutuste järel jooksevad lapsed taas 1,5—2 minutit (keskmise kiirusega). Kinnistamiseks varem õpitud liikumist, mängitakse aeg-ajalt liikumismänge, milles kinnistatav liikumisvorm on põhiline, või ületatakse järjestikku spordiväljakul asuvaid 3—5 eri takistust. Näiteks: üksteise järel ronivad lapsed läbi kaare alt, lähevad mööda poomi, poevad läbi rõnga, seejärel hüppavad hoogu võttes üle nõõri. Nii sooritavad nad kõiki põhiliigutusi, kusjuures takistused paiknevad väljakul eri osades. Takistusest takistuseni liiguvad lapsed joostes, läbides nii viisi 3—5 ringi. Tunni põhiosa lõpus, pärast harjutuste õppimist ja kinnistamist, mängitakse liikumismänge. Kasutatakse tuntud mängu, muutes mingil määral nende sisu, et oluliselt suurendada jooksu kestust ja vältida seisakuid. Mängus «Linnud ja vihm» vaheldub jooks piiratud väljakul jooksuga lasteaia teedel. Käskluse «Vihm!» peale võivad linnud varjuda ükskõik mille varju, mis teele ette juhtub — verandale, pöösasse, puu alla jne. Mängus «Vares ja pesa» kestab üks «lend» 1—2 min. Põhimängude hulka võib arvata ka jalgpalli, hoki, korvpalli ja teatejooksu. Muidugi peab kasvataja jälgima, et kõik lapsed mängudes aktiiv-

selt osaleksid ning võimalikult palju väljakul ümber asetuksid.

Lõpuosasse kuuluvad metoodilises kirjanduses soovitatud rahulikud mängud või sügavhingamise harjutused.

Pärast tundi siirduvad lapsed ruumidesse, riietuvad ümber. Ketsid, kindad ja sokid pannakse kuivama. Tund värskes õhus, suur hulk jooksu- ja muid harjutusi ning frontaalse meetodi eelistamine nende sooritamisel soodustavad laste liikumisaktiivsust. Uurimine samumootja abil on näidanud: 7-aastased sooritavad tunni jooksul kuni 4500 liigutust, 6-aastased 3500 kuni 4000 liigutust (palju kõrgemad näitajad kui lastel, kes tegelevad kehakultuuriga ainult ruumis). Tunni kronometraaž näitas, et motoorne tihedus ulatub 60—70% asemel 85—90%-ni. Peale selle on laste isu pärast värskes õhus toimunud tundi väga hea, nad uinuvad kiiresti.

Tunnis peab kasvataja kindlasti pöörama tähelepanu väsimustunnuste ilmneamisele — äkilisele näo punetusele, hingeldusele. Kui niisugused tunnused ilmuvad, vabastatakse laps tunnist, edaspidi jälgitakse teda tähelepanelikult, rangelt doseeritakse tema lihaste koormust.

Kehalist koormust tunnis hinnatakse südame löögisageduse järgi ja koostatakse füsioloogiline kõver. Keerukuse ja intensiivsuse poolest erinevate kehaliste harjutuste ühendamise toime kasvab südameelõõkide arv esialgsega võrreldes reeglipäraselt 44—94% (keskmiselt 60%). Esialgne sagedus taastub 3—5 minuti vältel. Need andmed iseloomustavad selleaaliste laste funktsionaalsete võimete ja jõukohase kehalise koormuse kooskõla.

Kasvataja peab tundma, missugune on iga lapse tervislik seisund, omama individuaalseid süvendatud arstliku läbivaatuse andmeid ja hinnanguid iga lapse kohta (nendest peavad teadlikud olema ka vanemad).

Meditsiiniõe ülesanne on pidada kontrolli niisuguse tunni läbiviimise üle, jälgida riietumisnõuetest kinnipidamist, samuti aidata kasvatajat laste tunniks ettevalmistamisel. Ajutiselt eemaldatakse värskes õhus toimuvatest kehalise kasvatus tundidest need lapsed, kes põevad kroonilisi haigusi (kõrvapõletik, neeluhai-gused, tonsilliit). Tunde tuleb niisuguste lastega alustada suvel. Ägedaid respiratoorseid haigusi põdenud lapsed vaatab tervenemise järel läbi arst ja lubab neil tundidest osa võtta 1—2 nädala pärast, sõltuvalt haiguse ägedusest ja kestusest.

Aasta ringi värskes õhus kehakultuuriga tegelnud laste haigestumise andmete analüüs näitas, et nende tervise indeks (mittehaigestunute arv iga 100 lapse kohta) oli ettevalmistusrühmas 43,8, vanemas

rühmas 21,0, keskmises 27,9. Teiste sõnades: tulemused ületasid (ja mitte vähe) tervise indeksi eakaaslastel, kes tegelesid kehakultuuriga tavalise lasteaiaprogrammi järgi (s. o. 7-aastastel 20,0, 6-aastastel 15,0 ja 5-aastastel — 6,0).

Lapsed, kes regulaarselt tegelesid kehakultuuriga värskes õhus, haigestusid enamikul juhtudel vaid kord aastas, kusjuures haigus oli kerge ega kestnud üle seitsme päeva.

Korraldatud uurimised näitasid, et sellises tunnis omandavad lapsed hästi liikumise arendamise programmilise materjali. Peale selle paranevad oluliselt nende kehalised omadused — jõud, kiirus ja vastupidavus; kaks korda suurenesid nende käe ja selja dünamomeetrilised näidud. Eksperimendi tulemused tunnistavad, et lapsed, kes aasta ringi tegelevad kehakultuuriga värskes õhus, on hea füüsilise ettevalmistusega. See aga kahtlemata aitab neil edukalt omandada kooliprogrammi.

Artikli vahendas eesti lugejatele VIIVE LEHT

MEILT JA MUJALT

■ Lätimaa LKNO Keskkomitee aadressil saabus ebatavaline kingitustekoorem: rohkem kui kuussada vene- ja läti keelset lasteraamatut, ehitud nukud, mänguasjad ja mängude komplektid.

Kõik see on vabariigi kuuteistkümmne rajooni õpilastelt rahvusvahelise lasteaasta puhul operatsiooni «Meie väikesed» heaks. Igale kingitusele on lisatud sõbralik kiri ja need on mõeldud lastekodude kasvandikele, kes on traditsiooniliselt Nõukogude Läti pionieride žeffusalused.

■ Armeenia pealinnas avati koorimuusika saal. Selle laval, konstrueeritud laulukollektiivide jaoks, on juba esinenud linna muusikakoolid.

Armeenia NSV-s on praegu ligi 300 lastekoori. Nende juhtidele organiseeritakse uue saali eriruumides loenguid ja vestlusi. Laval hakkavad toimuma festivalid ja konkursid.

Ajalehest «Utsitel'skaja Gazeta»



KOOLIMUUSIKA NR. I

SAATEKS

HEINO KALJUSTE,
«Koolimuusika» ühiskondlik
toimetaja

On kätte jõudnud aasta 1980. Aasta, mida oleme harjunud juba üsna pikka aega nimetama Moskva-Tallinna olümpia-aastaks. Eks kinnita öeldut kogu vilgas ettevalmistus, mida oleme tajunud eriti paar viimast aastat olümpialinnas Tallinnas.

Rõõmustav on märkida, et just sel aastal sai teoks veel üks vajalik ettevõtmine ja see puudutab juba koolimuusikuid, muusikaõpetajaid. Eesti NSV Haridusministeerium koos ajakirja «Nõukogude Kool» toimetusega võimaldavad igas kuus «Nõukogude Kooli» veergudel välja anda muusikapedagoogilist rubriiki «KOOLIMUUSIKA».

Ettevõtmine on tervitatav eriti seetõttu, et meil senini niisugune võimalus puudus. Mida tahab «Koolimuusika» oma lugejaile pakkuda? Kõigepealt abi pedagoogilis-metoodilistes küsimustes, mis puudutavad muusikaõpetust kui õppeainet. Rubriigis tahetakse hakata vahendama eesrindlike muusikaõpetajate klassisiseid ja -väliseid töökogemusi ja -saavutusi. Rubriik tutvustab õpetajaile koolimuusikaelu sündmusi.

«Koolimuusika» tahab muusikaõpetajate tähelepanu juhtida tähtsamatele muusikaelu sündmustele (heliloojate tähtpäevad, mitmesugused konverentsid, festivalid, konkursid) nii meil kui ka mujal. Loomulikult kuulub siia ka informatsioon meie laulupidude ettevalmistuse kohta.

Rubriik tutvustab aeg-ajalt muusikaõpetajaid uue koolimuusika-alase kirjan-duse ja uute heliplaatidega (koos lühian-notatsioonidega).

Eelöeldust selgub, et tööpõld on lai. Loomulikult nõuab see ühiskondlikult toimetuselt sihikindlat organiseerimistööd, kirjasaatjate võrgu väljakujundamist, sest ainult kõige laiemate ringkondade kaasahaaramisega on võimalik meie koolimuusikaelu kõige erinevamaid ja huvitavamaid külgi valgustada.

Lugupeetud muusikaõpetaja! Saagu «KOOLIMUUSIKA» Sinu heaks kaaslas-eks ja sõbraks meie ühisel, väga tänuväärsel, kuid raskel tööpõllul — kooli-noorte ideelis-kunstilise taseme kasvata-misel ja arendamisel muusikaõpetuse kui eetilise-esteetilise õppeaine kaudu!

Saagu olümpia-aastast meie koolimuu-sika deviis:

ideeliselt — küpsemalt,
kunstiliselt — kõrgemalt,
osavõtu poolest — massilisemalt!
Jõudu tööle!

RIHO PÄTSI MEENUTADES

MAIE VIKAT

Laialdase tuntusega helilooja, Eesti NSV teeneline kunstitegelane professor Riho Päts on oma kutsumuselt esmajoones muusikapedagoog. Ent kus ka R. Pätsi teotahe ei avalduks — olgu heliloomingus, muusikateaduses või muusikapedagoogikas —, on see ikka ja jälle häälestatud ühele kandvale lainele — meie rahvusliku helikunsti populariseerimisele. Rahvamuusikaga ning rahva elutunnetusega on nii või teisiti seotud kogu R. Pätsi looming.

Veel enne konservatooriumi astumist ammutas R. Päts muusikateooria- ja harmooniaalast tarkust Mart Saarelt. Küllap see läbikäimine meie rahvusliku muusikakeele ühe teenekama viljelejaga avaldas mõju ka tulevase helilooja kunstiliste tõekspidamiste kujunemisele. Õpingud konservatooriumis kompositsiooni alal professor Artur Kapi juures andsid talle ka helimeistri paberid kätte.

Pedagoogilisele tööle sattus R. Päts tema enda sõnade järgi juhuslikult. 1921. a. vabariigi Läänemaa Õpetajate Seminari muusikaõpetajat. Ettepaneku Haapsallu tööle asuda tegi C. Kreek. Haapsalus töötades täiskasvanud R. Pätsil tõsine huvi muusikapedagoogika vastu.

1923. a. Tallinna siirdunud, kutsuti R. Päts äsja valminud, vabariigi kõige moodsama kooli, 21. Algkooli muusikaõpetajaks. Oma käsikirjalistes meenutustes on R. Päts öelnud: «21. Algkoolis sattusin minule täiesti uudesse miljöösse, milles olulise elemendi moodustas niisugune seltskond, nagu seda tunneme R. Janno noorsoojuatustusest «Vutimehed»... Mis puutub erialasesse töösse, siis pidin rohkesti nuputama, et seda võimalikult eluliselt teha. Ajakohased koolilaulikud puudusid veel üldse. Seadsin endale eesmärgiks õpilaste seesmise muusikalise huvi ja elamuslikkuse tekitamise, et seoses sellega võimaluse piirides neid ka nooditarkusega tutvustada. Esmakordselt Eesti koolis hakkasin rakendama improvisatsioonilist helitabamist rändnoodi järgi, samuti rütmilis-meloodiliste

variatsioonide moodustamist antud teemal, mis ka õpilastele märgatavat huvi pakkus ja andis häid tagajärgi.» R. Pätsi pedagoogiline tegevus on juba selle alg-aastatest peale olnud tihedalt seotud ot-singute, eksperimentide ja õpetamise me-toodika täiustamisega.

Loov suhtumine õppetöösse, hoolitsus koolimuusika arengu perspektiivikuse eest viis R. Pätsi paljudesse välisriikidesse: Saksamaale, Itaaliasse, Austriasse, Soome, Poolasse, Inglismaale, Tšehhoslovakkiasse jm. Huvitav on tõdeda, et kõikjal püüdis R. Päts tutvuda muusikaalase kasvatus-tööga kõige laiemas mõttes — algastmest kuni muusikaakadeemiani välja.

Erilise tõuke R. Pätsi muusikapeda-googilisele tegevusele, tema enda meenu-tuste järgi, andsid 1930. a. Soomes toi-munud muusikaõpetajate suvekursused, kus Soome tuntud muusikapedagoog V. Siukonen tutvustas põhjalikult tema poolt relatiivse noodilugemise baasil ku-jundatud analüütilis-süntheetilist õppe-meetodit. Kohe asus R. Päts selle meetodi eksperimentaalsele käsitlemisele oma kooli-töös, hiljem seda mõningate uute elemen-tidega täiendades (rütmilugemine, impro-visatsioonilisus, rütmilised kaasmängud). Seda kõike tegi ta õpilaste muusikalise mõtlemise virgutamiseks. See eksperiment näitas lühikese aja jooksul häid tagajärgi, mida R. Päts meie vabariigi õpetajaskon-nale rohkete näidistundide varal propa-geeris. Erilist hoogu andsid relatiivse meetodi levikule aga R. Pätsi ja E. Me-siäineni poolt avaldatud meetodilised ju-hendid ja praktilised näidistunde kons-pektid 3.—6. klassile J. Käisi toimetatud sariteoses «Uusi teid algõpetuses».

Alates 1932. a. andis R. Päts koos T. Vettiku ja J. Aavikuga välja laulikuid «Leelo» 3.—6. klassile. Peagi aga tegi «Kooli-Kooperatiivi» kirjastus R. Pätsile ettepaneku uute koolilaulikute koostami-seks kogu üldhariduskooli ulatuses. Nii valmis mahukas mitmekõiteline koolilau-lude sari «Lemmiklaulik», mille kunsti-line kujundaja oli silmapaistev graafik G. Reindorff oma maitsekate ja lastepä-raste käärilõigetega. Kohe seejärel ilmu-sid «Laulmisõpetuse töövihikud» 3., 4., 5. ja 6. klassile, mis pakkusid originaalseid võimalusi relatiivse noodilugemise oman-damiseks analüütilis-süntheetilise meetodi alusel.

Huvi relatiivse meetodi vastu oli suur. «Raadio-Ringhääling» angažeeris R. Pätsi praktilise muusikatunni ulatuslikuks tsük-likuks, kus ta kahe aasta jooksul kord nä-dalas käsitles praktilise analüüsi ja sün-teesi kaudu relatiivse noodilugemise alu-sel vajalikke muusikaprobleeme. Ilmselt oskas ta lihtsalt, selgelt ja kõigile arusaadavalt anda praktilise musitseerimise

kaudu nii elementaarset muusikaalaseid teadmisi kui ka äratada musitseerimislusti. Sellest annab tunnistust tema järgmine mälestus: «Olin üllatatud, kui linna tänaval kusagil majaesisel sekeldavast poistekambast möödudes kuulsin vapralt oma tuttavat rütmisümbolikat «tam-tara, tam-ta-ra, tam-tam, taa». Aga veel rohkem üllatusin, kui sõites ühe eesti suurima kaubalaevaga välisvetes osutus, et ka laeva meeskond oli raadiosaadete kaudu hästi tuttav minu rütmisümbolikaga, mida nad reisil olles pidevalt olla jälginud.»

R. Pätsi koolitöösse tuli aga veel teinigi kõneväärt muusikaline harrastus. Välismaal viibides tutvus ta koolides musitseerimisvahendina levinud plokkflöödi-ga (barokiaegne vilepill), mille ta otsekohe ka endale muretsetes ja suvepuhkusel olles mängima õppis. Peagi muretseti koolile Saksamaalt üks komplekt pille (sopran, alt, tenor, bass — umbes 20 pilli). Neid õpilastele tutvustades selgus aga, et õppimisest osa võtta soovijate arv ületas kaugelt rahuldamisvõimalused. Tuli leida lahendus odavamate pillide tootmiseks omal maal. R. Pätsil jätkus energiat veenda pillimeistrit A. Kristalit plokkflöö-tide tootmise riskantses ettevõttes, mis ka pärast mitmeid katsetusi õnnestus. Nii moodustas R. Päts omapärase orkestri plokkflöötid ja rütmipillide koosseisuga, kuhu kuulus umbes 60 õpilast. R. Päts meenutab: «Seaded selle koosseisu jaoks tegin ise, mitte ainult partituuris, vaid kirjutasin isegi kõik häälepardiid õpilastele välja. Lähterepertuaarina kasutasin eesti rahvamuusika motive, mõningaid B. Bartoki ja E. Griegi palasid, originaal-sest barokkmuusikast üksikuid Händeli palasid jm. Kogu selle materjali ettevalmistus nõudis tohutult aega, aga olin as-jast innustunud samuti kui õpilasedki ja meie töö kulges rõõmsalt.» Samasuguse innuga töötas R. Päts ka kooli kooriga, kuhu kuulus üle 100 õpilase. Kooli koori ja orkestriga esineti sageli ülelinnalistel aktustel, kontsertidel, koolipidudel ja raadios. Tehti kaasa isegi raadioülekan-des Ameerikale. R. Pätsi pedagoogitalen-dist annab tunnistust kogu tema klassi-väline ja tunnitegevus 21. Algkoolis pin-gelise ja töötiheda 14 aasta vältel. Kaht-lemata on nimetamist vääriv seegi töö, et samaaegselt töötas R. Päts veel Riik-likus Inglise Kolledžis, Tütarlaste täien-duskoolis, G. Kapp-Ruckteschelli muusi-kakoolis ning Draamastudio teatrikunsti-koolis. Mõistagi avardas see R. Pätsi muusikapedagoogilisi huve ja kogemusi.

Samal ajal ilmusid R. Pätsilt «Klaveri-palad lastele eesti rahvaviisidel», mis oli esimene omalaadne tsükkel selles žanris, ning «Klaverimängu õpetus» nelja suure

vihikuna, mis metoodilise suunitluse ja värskerepertuaariga võitis laialdase poolehoiu. 1975. a. ilmunud «Klaveriõpikus», mille kaasautoriks on tema tütar Leelo Kõlar, on lähtunud laste muusikalise mõtlemise aktiveerimise vajadustest ja selle järjekindlast suunamisest muusika elementide tunnetamisele.

1937. a. kutsuti R. Päts Tallinna Õpe-tajate Seminari ja Tallinna Pedagoogiumi muusikaõpetaja-metoodiku kohale oma rikkalikke teadmisi ja praktilisi oskusi edasi andma tulevastele pedagoogidele. Viljakad on olnud R. Pätsi pedagoogi-aastad Tallinna Riiklikus Konservatoo-riumis.

On täiesti ootuspärane, et 1957. a. ala-tes ilmuma hakanud 3., 5., 6. ja 7. klassi koolilaulukute autoriks sai taas R. Päts. 60. aastate keskel asus ta koos H. Kaljus-tega ette valmistama uut laulikuseeriat relatiivse noodilugemise meetodi alusel. Need õpikud on käibel olnud meie üld-hariduskoolides käesoleva ajani.

Oma sisu ja mahu poolest on siiani ainulaadseks jäänud 1962. a. ilmunud R. Pätsi metoodiline käsiraamat «Muusi-kaline kasvatus üldhariduslikus koolis». Selles avaldub tema praktiliste teadmiste ja oskuste haare ning sügavus. Paljud praktikud ei suuda oma kogemusi edasi anda, sageli puudub ka üldistamisoskus. Seda enam paneb imestama, kui põhjali-kult, õpetajatele käepäraselt ja asjalikult see õpik on koostatud. Siin on ilmekalt välja toodud teooria ja praktika seostatus.

R. Päts on 50 aasta jooksul olnud meie koolimuusika aktiivne viljeleja ja propa-geerija. Seetõttu on arusaadav, miks val-dav osa tema loomingust on pühendatud lastele. Et ta põhjalikult tundis ja oskas analüüsida laste muusikavõimeid, nende arenguvõimalusi, arvestas ka laste vanu-selisi iseärasusi, on ta lastelauludel alati hea professionaalne käekiri. Eriti tähen-duslik tema lauludele on ere meloodiline joon ja huvitav harmoonia. R. Pätsi laule on laulnud kõik meie vabariigi kooliõpi-lased. Paljud tänapäeva muusikaõpetajad on aga tema kasvandikud. Ja kui palju meie kunagisi ning praegusi lapsi on oma kooliteel kaasas kandnud R. Pätsi koos-tatud «Laulikuid»! Tema käest on küsi-tud, millega seletada niisugust eelistatust lastemuusikale. Auväärne maestro ütleb selle kohta nii: «Olen valinud oma lau-lude ainekse rohkesti loomakesi, linnukesi ja lapsi nende keskel. Loodus loob üleva meeoleolu, aga meeoleolu — mis teha — kipub mõnikord väljenduma lauludes ja siis tulebki, et just lapsed, linnukesed, loomakesed, lepatrinnud ja igasugused pu-tukad, mis on meid ümbritseva elu tähis-teks, saavad lauluaineks. Neist on tore-dasti luuletanud meie vanapõlve luule-

meistrid K. E. Sööt, E. Enno ja J. Oro ning nüüdisaja andekad luulesepad E. Niit, K. Merilaas, H. Mänd, R. Parve, J. Kaidla, M. Veetamm, U. Leies jt., kelle luuletusi olengi rohkesti kasutanud.»

R. Pätsi lastemuusika krooniks on ooper «Kaval-Ants ja Vanapagan» A. Särevi—A. Kitzbergi-ainelisele libretole. See esietendus 1962. a. «Vanemuises» ja 1964. a. Vilniuse Riiklikus Ooperi- ja Balletiteatris. Ooperi muusika on lastepäraselt lihtne ja maitsekas, tuginedes rahvamuusikale.

Suureandelisest muusikapedagoogilist mõtet edasiviivast tööst kõnelevad ka R. Pätsi arvukad teaduslikud artiklid, konverentside ja seminaride ettekanded, mis oma põhjalikkusega, uudsete meetodite ja vahendite tutvustamise poolest on aastakümnete jooksul seadnud teetähiseid üldhariduskooli ja muusikaõppeasutuste tööle. Kahtlemata on tema muusikapedagoogilist haaret tugevasti ergastanud ja mõjustanud ka isiklikud kontaktid niisuguste muusikakorüfeedega nagu Z. Kodaly, C. Orff, D. Kabalevski jt.

R. Päts on meie üldhariduskooli muusikasvatuse metoodikat rikastanud uute suundadega, millest esileküündivamateks võib pidada diferentseeritud laulmisõpetamise rakendamist, rütmilis-meloodiliste kaasmängude harrastust, loominguliste elementide ja improvisatsiooni jõukohast rakendamist, muusikaalase teadlikkuse ja noodilugemisoskuse arendamist loova mõtlemise baasil.

Alates 1956. a. kuni 1972. a. jätkas R. Päts oma pedagoogilist tööd E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi muusikapedagoogika kateedri professorina. Siin rajas ta vundamenti muusikaõpetajate kaadri ettevalmistamisele. Tema initsiatiivil loodi ajakohase sisustuse, rikkaliku heliplaadi- ning lindikoguga varustatud helilaboratoorium ja arvukate metoodiliste, näit- ning tehniliste vahenditega muusikakabinet. Praeguste muusikaõpetajate, tema endiste kasvandike mälestuste kohaselt olid professori loengud alati oodatud, sisutihedad ja kõrgtasemelised. See on täiesti veenev ja uskumapanev tõsiasi, sest töö pole kunagi R. Pätsile olnud ükski füsioloogiline, vaid ka intellektuaalne ja emotsionaalne vajadus. Tahtejõud, energia ja tööind ei jätnud teda maha isegi rasketel haigusaastatel. R. Pätsi pikk ja loominguline elutee katkes 1977. a. jaanuaris.

Tema aastakümneid kestnud pedagoogiline töö on kandnud vilja. On ju kõik inimesed suuremal või vähemal määral kokku puutunud R. Pätsi loominguga. Meie muusikakultuuri seniseid saavutusi on professor R. Päts suutnud kinnistada omailmeliselt väärtusliku andamiga.

12. jaanuaril möödus 120 aastat Aleksander Lätte, populaarsete koorilaulude «Kuldrannake», «Pilvedele», «Laul rõõmule», «Malemäng», «Tuksuv süda», «Kostke laulud» jt. autori sünnist. Mitte ainult heliloojana ei jäädvustanud ta oma nime eesti rahvusliku muusikakultuuri ajalukku. Ta oli ka eesti esimese sümfooniaorkestri asutaja, suurvormide ettekandja (koos R. Tobiasega), mitmete teoreetiliste probleemide uurija (naturaalhäälestik, värv-valgusemuusika, kunstlaul), aktiivne kontserdiarvustaja ja «Postimehe» kirjasaatja 19. sajandi alguaastail. Vähesed aga teavad, et A. Lätte üritas välja anda ka muusikalehte. See fakt on märkimata jäänud ka nende ridade autori kirjutatud monograafias «Aleksander Lätte» (1963) ja lühendatud venekeelses väljaandes (1968), sest vastavad andmed selgusid hiljem.

Tsaariaegse trükiasjade peavalitsuse arhiivis Leningradis leidub A. Lätte palvekiri 1900. aastast kuukirja «Muusika leht» väljaandmiseks. Põhjenduseks oli toodud, et K. A. Hermann «Laulu ja mängu lehe» tegevuse lõppemise tõttu 1898. a. puudub praegu selline ajakiri, mis aitaks rahuldada eestlaste muusikahuvi. «Muusika leht» sisaldaks koori-, solo- ja koolilaule ning instrumentaalpalu eri rahvaste muusikaloomingust, tooks ära mitmesuguseid muusikateoreetilisi uurimusi, muusikaajaloolisi fakte, heliloojate elulugusid, muusikaelu ülevaateid jne.

A. Lätte esitatud palve aga jäeti rahuldamata põhjendusega, et tal puuduvat vajalik üldharidus ja ka küllaldane muusikaalane ettevalmistus laialdase programmiga ajakirja väljaandmiseks. Pealegi olevat eesti keeles piisaval arvul ajakirju olemas ning selle järele ei olevat kohalikes oludes mingit vajadust. Nii nurjus A. Lätte õilis ettevõte.

Alles uutes ühiskondlikes oludes veerandsada aastat hiljem (1924. a.) realiseerus A. Lätte algatatud üritus: hakkas ilmuma muusikakuukiri «Muusikaleht».



KROONIKA

23.—25. novembrini 1979. a. toimus E. Vilde nimelises Tallinna Pedagoogilises Instituudis konverents «Matemaatika õpetamise nüüdisprobleeme». Konverentsil viibis 300 matemaatikaõpetajat. Viiel istungil kuulati 35 ettekannet ja hulgaliselt sõnavõtte.

Konverentsi esimesel päeval oli juttu koolimatemaatika arengusuundadest NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. detsembrimääruse alusel. Avaettekandes tutvustas NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Opetamise Sisu ja Meetodite Uurimise Instituudi professor V. Monahhov üldise keskhariduse standardeid nõukogude koolis. Viimase 10 aasta kogemused uute programmidega töötamisel on sundinud ümber hindama õpikuid ja senist ainetoodikat mitmetes õppeainetes. Praeguseks on üleliidulises ulatuses koostatud õppeprogrammide ja õpikute mitmeid eri variante. Uued programmid peavad tagama kõigepealt seda, et kõik keskharidust omandavad noored õpiksid koolis samu teemasid, aga ka määrama vajaliku teadmiste, oskuste ja vilumuste taseme. V. Monahhov kõneles veel niimetest õpikute kirjutamisega seotud probleemidest, näitas võimalusi õpilaste koormuse vähendamiseks erinevate õppeainete vaheliste seoste tugevdamisega.

PTUI sektori juhataja A. Telgmaa vaatles erinevaid üleliiduliste matemaatikaprogrammide projekte ja 1980/81. õppeaastast Eesti NSV-s kasutusele võetavat matemaatikaprogrammi. Seoses tundide arvu vähenemisega keskkooli vanemas astmes osutub vajalikuks tuua osa seni traditsiooniliselt keskkoolis käsitletud teemasid keskastmesse ja teha ka mõningaid kärpeid.

Kokkuvõtte koolimatemaatika arengu põhialustest ja selle tulemustest meie vabariigis tegi TRÜ dotsent O. Prinits. Eesti NSV-s õpetatakse matemaatikat üleliidulisest mõnevõrra erinevate programmide ja originaalõpikute järgi. Matemaatika õpetamine ühtse õppeainena on vähendanud kooliraamatute

arvu ja tihendanud seost eri ainelõikude vahel.

TRÜ aspirant L. Lepmann andis ülevaate matemaatikaõpetajate ettevalmistusest koolimatemaatika mõnede teemade õpetamiseks. Anketeeriti ligi kolmandik meie vabariigi matemaatikaõpetajaid. Selgus, et mitmetes koolimatemaatika uutes küsimustes tunneb õpetaja end üsna ebakindlalt. On teemasid, mille õpetamiseks peetakse väheks ka suvekursustel saadavat materjali.

O. Kärneri (PTUI) ettekandes näidati koolimatemaatika võimalikke seoseid teiste õppeainetega.

Matemaatikaõpetajate kaader vananeb, on järeldus H. Saarsoo ja K. Lengi (TPedI) uurimusest. Vaadeldud 1066-st eesti õppekeelega kooli matemaatikaõpetajast oli kõrgharidus vaid 73,5%-l (erialane 61,9%) ja 365-st vene õppekeelega kooli õpetajast 90,2%-l (matemaatika-haridus 85,5%). Seoses pensionile minekuga lahkub lähema kümne aasta jooksul suur hulk matemaatikaõpetajaid. Juba praegune matemaatikaõpetajate defitsiit sunnib matemaatika-pedagooge ettevalmistavaid õppeasutusi astuma samme üliõpilaste vastuvõtu suurendamiseks.

Ohtupoolikul andis Eesti NSV Haridusministeeriumi inspektor M. Mõtuste ülevaate matemaatikakabinetide olukorrast meie vabariigi koolides ja avaldas tunnustust õpetajate tööle. Rajatud ainekabinetides on kerkinud järgmised probleemid:

■ Kas «õpetajakabinet» või koolikabinet vanuseastmete kaupa?

■ Millist efekti annavad olemasolevad didaktilised materjalid?

■ Kas on õigustatud klassiruumist osa eraldamine nn. laboratooriumiruumi tarvis?

Tapa 2. keskkooli õpetaja G. Fadejeva meenutas ainekabineti rajamise põhitõdesid, tutvustas õppevahendite valmistamise ja hoidmise lahendusi oma koolis.

H. Lepland (Abja keskkool) jutustas õpetaja ja õpilase töökohtadest, kuidas täiendada lahvliit, kasutada kõige ratsionaalsemalt tehnilisi vahendeid, valmistada tarkvara. Ettekanne oli koostatud M. Simsoni (Suure-Jaani keskkool), S. Leisneri (Adavere 8-kl. kool) ja E. Keevendi (Järve keskkool) teeside põhjal.

Pärnu 6. keskkooli õpetajate T. Krosšteini ja E. Fedtšenko koostööna oli valminud ettekanne tehniliste vahendite kasutamisest funktsioonide õpetamisel.

E. Pertel (Tõrva keskkool) tutvustas graafikute kaudu õpilaste loovmõtlemise arendamise võimalusi. Grafoprojektori ja diaprosjektori kasutamine kergendab õpetaja tööd, võimaldab tõsta töotempot ja muuta õpitav vaheldusrikkamaks.

Tehnikakandidaat U. Pilvre esitas uusi mõtteid grafoprojektori rakendamiseks, tutvustas mitmeid transparendiliike ja pakkus välja terminoloogilisi täiendusi.

Kõige enam oli õpetajatest praktikute ettekandeid istungil, kus kõne all olid matemaatika õpetamise aktuaalsed probleemid. Tallinna 26. keskkooli õpetaja V. Zarudnaja kõneles oma töökogemustest matemaatika seostamisel eluga, Ranna 8-klassilise kooli õpetaja A. Raja partei ja valitsuse dokumentide kasutamisest matemaatikatundides.

Individualiseeritud õpetamine oli E. Nurga (Vändra keskkool) ja J. Silantjeva (Tartu 13. keskkool) esinemiste teema. Tööjuhend matemaatikas võimaldab õpilastele individuaalse tempo ja tagab ka materjalist arusaamise (muidu ei saa edasi minna). Enda koostatud tööjuhendeid tutvustas J. Loonde (Tallinna 1.

keskkool). Asjalikult oli põhjendatud **V. Tohver**i (Kanepi keskkool) ettekanne, kus ta näitas õpilaste teadmiste seost kontrollimise tihedusega.

Tallinna Pedagoogilise Instituudi dekaan **A. Undusk** näitas, et õpilaste huvist matemaatika kui õppeaine vastu on olnud edasijõudmine, rääkis, kuidas ja kunas huvi tekitada. Sama instituudi professor **H. Tammet** vaatles võimalusi elektronarvutiil ülesandevariantide sünteesimiseks. TRÜ matemaatikakateedri juhataja **J. Reimand** tutvustas TRÜ-s tehtavat tööd matemaatikaülesannete süsteemi uurimiseks arvuti abil.

Nüüdistehnika on tunduvalt lihtsustanud arvutamist. Viimastel aastatel on palju räägitud taskuarvuti rakendamisest koolis.

M. Gorki nimelise Kiievi Pedagoogilise Instituudi dotsent **Z. Slepkan** andis ülevaate Ukraina NSV-s tehtavatest katsetustest. Eksperiment toimub 4., 5. ja 7. klassis üsna väikese õpilaskontingendiga, kõrvuti aineprogrammi õpetamisega. Arvuti rakendamine meeldib nii õpetajatele kui ka õpilastele, annab võimaluse tegelikust elust pärinevate andmetega ülesannete lahendamiseks.

Eesti NSV-s katsetatakse taskuarvuti kasutamist koolis juba teist aastat. **J. Afanasjev** (TRÜ) jutustas Tartu 10. keskkoolis tehtud eeleksperimentid, tehtud järeldustest ja soovitud edaspidiseks tööks.

Professor **H. Tammeti** ettekandest jäi kajama vajadus töötada taskuarvutiga mitte ainult arvutamisel, veel enam — õpetada programmeerimist. Oluliseks ei pidanud ta ühe konkreetse programmeerimisekeele õppimist, vaid algoritmide nägemise, nende kasutamise oskust. Õpilasele tuleks anda võimalus jälgida programmide täitmist (näiteks õpetamise spetsiifikat arvestava dialoogarvutussüsteemi abil).

Ülevaate matemaatikaüliõpilaste arvutusmatemaatika-alasest ettevalmistusest andsid **P. Normak** (TPedI) ja **J. Kiho** (TRÜ). Tartu kaugõppekeskkooli õpetaja **M. Möls** näitas, kuidas taskuarvuti kasutada piirväärtuste ja tuletiste ligikaudsel arvutamisel.

H. Keerutaja esitas kogemusi taskuarvuti rakendamisel Nõo keskkoolis. Ta pidas vajalikuks, et taskuarvuti võiks kasutada alates 9. klassist ka eksamil, et loodaks uurimisgrupp eksperimendi laiendamiseks, kogemuste analüüsimiseks. Taskuarvuti katsetamist soovitas ta alustada 1. ja 5. klassist.

Arvutusmatemaatika spetsialistid **L. Vöhandu** ja **U. Agur** rõhutasid oma sõnavõttudes, et kooli ülesanne ei ole õpetada taskuarvutiga töötama, vaid «tõsta õpilane ja temaga koos õpetaja tänapäeva tehnilise kultuuri tasemele».

Viimasel konverentsipäeval olid arutlusel matemaatikaalane tunniväliline töö ja kutsesuunitlus. TRÜ teadur **A. Sukamägi** tutvustas ülikooli kutsesuunitluskabineti uurimissuundi ja -metoodikat. Anketeerimise tulemuste analüüsi tulemusena peetakse vajalikuks, et matemaatikaõpetajad pööraksid rohkem tähelepanu nendele õpilastele, kellel on oluliselt kõrgemad matemaatilised võimed, ning ärataksid neis huvi matemaatika eriala vastu.

Aravete 8-klassilise kooli õpetaja **A. Kajakas** jagas kohalviibijatele oma töökogemusi õpilaste suunamise elukutsel valima, kirjeldas huvitavaid töövõtteid.

Sageli pahandatakse, et matemaatikahuviliste õpilaste grupeerimine eriklassidesse keskkoolis on hilja. **O. Karu** (Palupera 8-klassiline kool) kirjeldas matemaatika fakultatiivkursuste õpetamise olukorda keskkoolis. Praegu õpib 7. ja 8. klassis küllalt väike osa õpilasi matemaatikakursust fakultatiivselt. Olukorra parandamiseks peab **O. Karu** vajalikuks anda välja sobivat õppekirjandust matemaatika ajaloo kohta ning olemasoleva kordustrükke. **E. Kiisk** Pärnu 2. keskkoolist tutvustas kooli täppisteadusalast klassivälist tööd. Koolis on kindlad matemaatikatradiitsioonid, tunnivälise tööga tegeleb suur osa õpilastest. Sageli korraldatakse temaatilisi raadiosaateid, toimuvad matemaatika viktoriinid, puhkeõhtud, matemaatikafüüsika konverentsid.

Vanemõpetaja **A. Lind** (Võru 1. keskkool) tõi oma ettekandest esile matemaatikaõpetaja mureprobleemid seoses matemaatikaolümpiaadide II ja III vooruks valmistumisega.

Konverentsipäeval oli avatud näitus, kus linnade ja rajoonide stendidel võis saada ülevaate koolide parematest matemaatikakabinetidest. Nägusalt olid kujundatud Valga, Põlva, Harju jt. rajoonide stendid. Lihtsama vastupanu teed olid läinud Rakvere ja Pärnu rajooni ning Tallinna Kalinini rajooni metoodikakabinetid, sest stendid olid koostatud vaid ühe kooli materjalidest.

Stendidel võis tutvuda hästi väljaehitatud tahvlitega, kus oli laiendatud tahvlipinda, tagaküljel sageli ekraan või magnettahtvel.

Mitmetes kabinettides (Isaku, Kadrina, Loksa keskkool) oli huvitavaid õpetaja töölauda lahendusi. Parimad õpilaste töökohad on Kadrina keskkoolis.

Oppevahendite olid esitanud vaid mõned rajoonid. Tallinna Oktoobri rajoon näitas riistu geomeetriaalsete teisenduste demonstreerimiseks. Hulgaliselt oli toodud mappe matemaatikute elulugudega, nuputamisülesannetega. Huvipakkuvad olid Valga rajooni esitatud matemaatilised mängud.

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 29. 11. 1979. Trükkimisele antud 21. 01. 1980. Trükitarv 4700. Offset-paber nr. 1, 60x70/8. Trükipoognaid 7,5. Tingtrükipoognaid 5,85. Arvestuspoognaid 7,2. MB-01827. Tellimise nr. 3829.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 50 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

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

Kellele niisuguse nimega kool või maakoht tundmatu, see võtku teadmiseks, et juft ja kaanepildid on Harjumaa koolist, mis mahub Tartu ja Viljandi maantee vahele paariteist kilomeetri kaugusele pealinnast. Nimi ei riku meest, ammugi mitte kooli. Aga varsti hakatakse ajaloolist või geograafilist tõde jalule seadma, nagu seda mitmes paigas juba juhtunud: Virula koolist sai Tori, Väimelast Parksepa, Piirjast Matsuri. Sausti asub nimelt Kiili asunduses ja võib arvata, et ka kool edaspidi seda nime kandma hakkab.

Veel võib öelda, et Sausti kool on «Rahva Võidu» kolhoosikeskuses. Kool käib kolhoosiga tihedalt ühte jalga ja kindlasti on selle üheks põhjuseks asjaolu, et Salme Hinnov ja Rudolf Mannov veavad juba kolm aastakümnet oma koormaid ühes meeles.

«Oleme ühe kolhoosi kool,» ütleb direktor Salme Hinnov ning jätkab: «Ilma kolhoosita me ei kujuta oma elu ette. Kuulume kolhoosi parteiorganisatsiooni, peaagronoom Jaan Vahtramäe on lastevanemate komitee esimees. Mannoviga kahekesi käime kooliasju ajamas kuni kõige kõrgemate ülemusteni välja.»

Kool ei ole suur ega väike: 170 õpilast ja 15 õpetajat. Ollatav on hoopis see, et 12 aasta eest ehitati kaugemale ettepoole vaadates — koolimaja on mõeldud 240 õpilasele, ja et iga kolmas õpetaja on meesterahvas.

Mis annab koolile oma näo? Õppeedukuse kõrget protsenti ei loeta enam primaarseks, aga kui peetigi, siis sajalähedased tulemused küll kedagi otsustavalt esile ei tõstnud. Kooli aktiivne hoiak, ümbruskonna valgustaja roll, noorte õigele teele suunaja? Need kindlasti. Sausti kooli iseloomustab maalähedus selle sõna otseses ja kaudses tähenduses. Kasutame erapoolefut tunnistajat — haridusosakonna kokkuvõtteid Harju rajooni koolide 1978/79. õppeaasta tulemustest. Mõned väljavõtted:

«Nagu näitasid ülevaatused, töötasid taidlusringid tulemusrikkalt . . .»

«Rajooni komisjon tunnistas looduskaitsealases töös parimateks . . .»

«Mitmekordselt täideti ravimtaimede kogumise plaan . . .»

Kolme punkti kohal on nimetatud koolid, nende hulgas Sausti 8-kl. kool.

«Eeskujuks võib seada Sausti 8-kl. kooli maa-ala.»

«Koolide ja majandite vahelised sidemed on tugevnenud, millest tulenevalt pannakse rohkem rõhku koolilõpetanute suunamisele majandite ja ettevõtete stipendiaatidena või suunamiskirjaga õppima nendesse õppeasutustesse, mis valmistavad majanditele ja ettevõtetele vajalikke spetsialiste (Sauti 8-kl. kool ja «Rahva Võidu» kolhoos).»

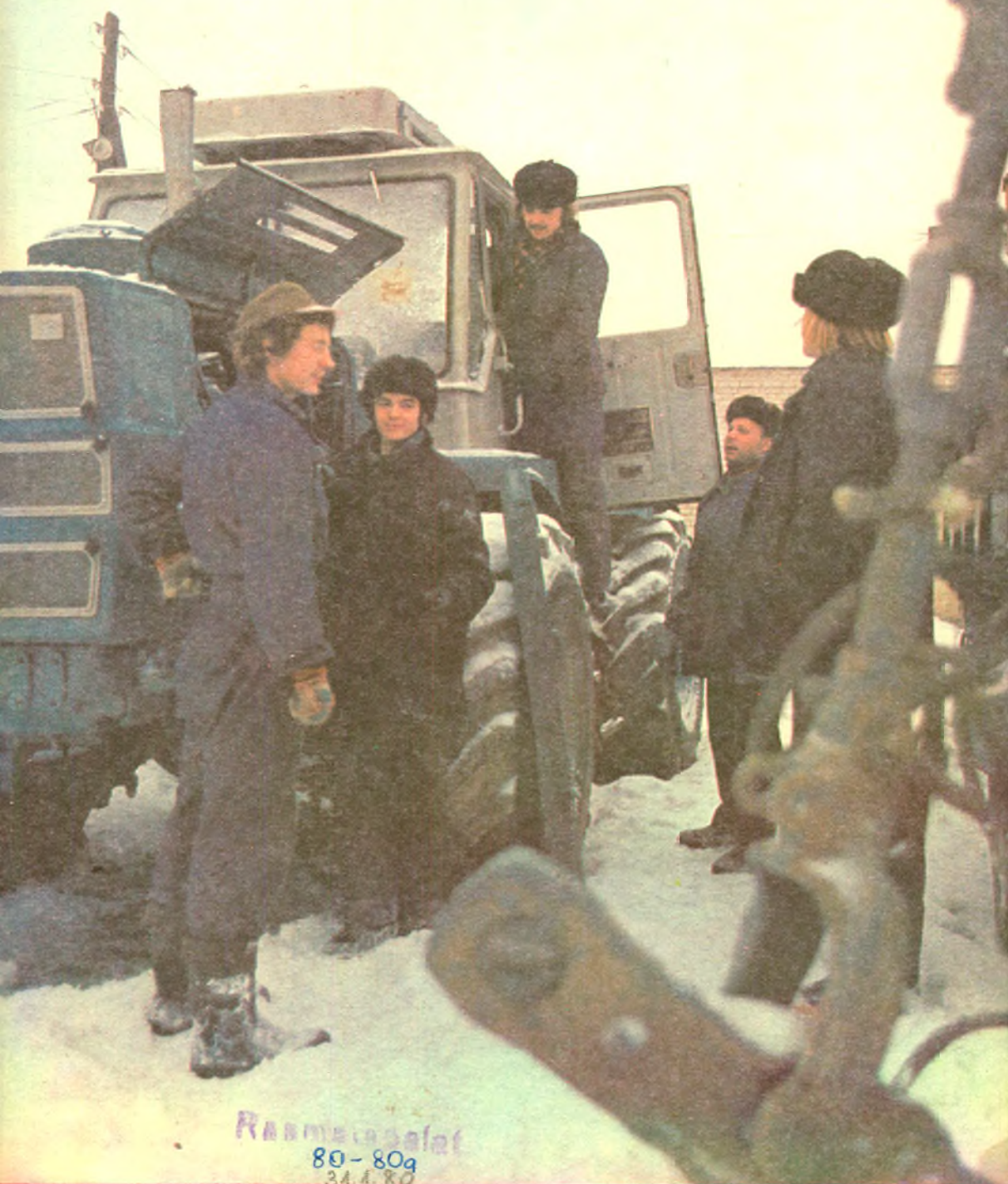
Need on tunnustavad sõnad, aga ametlik kirjavahetuse keel ei paindu kõike välja ütleva. Sausti lapsed armastavad tööd, oma kooli ja koolimaja. Ja miks ka mitte, kui kool pakub palju huvitavat peale igapäevase õppetöö, taidlus- ja tehnikahuvi rahuldamist. Kooli staadion on omataoliste hulgas üks kaunimaid, kooli ja kolhoosi ühiste jõududega rajatud. Mis töid küll koolipoistega ära tehti! Veeti mulda, kangutati kive ja kände, sõeluti rajakatet, valmistati segu, kaevati kraave, fassiti torusid. Nemat põhilised ehitajad olidki. Kolmel suvel tegutses staadioni ehitusel 6—7-liikmeline poistebrigaad. Suureks sündmuseks oli kooliümbruse asfalteerimine. Mahuka eeltöö, killustiku laialiajamisega said hakkama väikesed labidamehed. Armastus tuleb Tammsaare tuntuks saanud sõnadega. Töö- ja puhkelaagrite ülevabariigilisel kokkutulekul ülemöödunud aastal tulid Sausti lapsed esikohale, viimati jäädj neljandaks. Õppeaasta esimene aurfahvel on suviste tööeesrindlaste päralt. Nõnda pääsevad ka lahtiste kätega õpilased ühiskondliku tunnustusele. Kooli traditsioonide seas on aukohal lõikuspidu, mida vahel ka töökonverentsiks nimetatakse. Tänavusest peost tegi Eesti Raadio koguni saate. Tublimaid peab kolhoos meeles aukirjade ja preemiatega.

Sauti kooli kasvatustöös valitud õigele suunale saadi kinnitust NLKP XXV kongressi otsuse ja viimase koolimäärusega. Sausti lapsi kasvatatakse töö. Kodukoht köidab ka pärast elukutse omandamist, kolhoosi spetsialistide ja õpetajate seas on kooli endisi kasvandikke. Tublid õpetajad, head ainekabinetid, hubane koolimaja, toredad traditsioonid jätkavad Sausti lastele kogu eluks sooja tunde oma koolist.

Sausti 8-klassilise kooli
õpetaja Villem Niglas
8. klassi bioloogiatunnis.



**M. Aitsami nimeline
Kutsekeskkool Vana-Vigalas
valmistab ette laia profiiliga
traktoriste-masiniste,
traktorite, autode ja põllutöomasinate
remondilukkseppi.
Pildil õpilased praktikatunnis.**



Rabbit
80-80g
344.80