

# Noukogueude Kool

SEPTEMBER 1979



Ehituskunstis pakub palju  
matkimisväärsed ümberkaudne ehitustander.  
Liivakastis püstitatakse kõrghooneid,  
kaevatakse süvendeid, rajatakse teid ja sildu...



Jõuad sa Tallinna, meie koduvabariigi pealinna, rongi või lennukiga, ikka silmad esmalt Toompead ja selle nõlvat kõrgusse pürgivat Pika Hermanni torni, mille tipus voogab meretuules Eesti NSV riigilipp. Teab ju Eestimaal iga koolipoiss, et 1944. aasta 22. septembril heiskas seal punalipu leitnant Lumiste. Tänavu möödub seega ajast, mil Nõukogude armee vabastas Eesti NSV fašistlikust okupatsioonist, 35 aastat.

Meenutamaks neid aegu, pöördus toimetus NÕUKOGUDE LIIDU KANGELASE, VÄLISMAAGA SÕPRUSE JA KULTUURISIDEMETE ARENDAMISE EESTI ÜHINGU ESIMEHE ARNOLD MERE poole.

MILLISTE TUNNETEGA TULI TÖÖNANE EESTI LASKURKORPUSE VÕITLEJA KODUVABARIIGI PINNALE?

Kui öelda — rõõmuvärinaga südames, oleks seegi õige, ent tundeid oli mitmesuguseid. Tundsiime uhkust meie Laskurkorpuse poiste üle, kes olid läbi teinud sõja-aastad ega kaotanud usku, et tuleme lõppude lõpuks võitjaina tagasi. Meelekihedusega mõtlesime neile, kes enam iialgi tagasi tulla ei saanud. Tundsin silmast heameelt, et puhtisiklik tunne ei petnud — tagasi kodus, mida olin Eestist lahkumisest saadik uskunud. Olulised selles usus olid isiklikud veendumused ja tahtesuurus.

Võin kinnitada, et ma ei kuulunud nende hulka, kes uskusid võimalusse, et sõda saab vältida. Mitte seepärast, et nüüd tagantjärele tark olla, vaid sel lihtsal põhjusel, et tundsin hästi plahvastuslikku olukorda Euroopas. Seepärast, et vahetult enne sõda elasin pikemat aega Jugoslaavias, kus olin tunnistaja poliitilistele sündmustele, mis tekitasid viha fašistide inimvihkajaliku tegevuse ja orjastamispoliitika vastu. Seepärast olin sõja puhkedes veendunud, et sõda ei tule kerge, ent usk võidusse jäi püsima.

Seda usku, et me ilmtingimata võidame saksa fašismi, sisendasin ka kaaslastele, kui roodu sidepataljonis poliitinformaatori ülesandeid täita tuli. Ränkraske sõja jooksul ei unustanud me kordagi oma kodumaad, mille nimel me võitlesime. Kõgu korpuses valitses taoline õhkkond ja ükskõik millist poliitritust me ka ei

## MEIE INTERVJUU



TÄNA JA  
35 AASTAT  
TAGASI

MEIE INTERVJUU

# Nõukogude Kool

SEPTEMBER 1979

- 1 Täna ja 35 aastat tagasi
- 5 **A. ABEN** Töökasvatus üldhariduskoolis
- 10 Majandijuhi mõtteid töomehest
- 15 **E. HIIE** Kainiku töökasvatus õpitöö kaudu
- 20 **V. PINN** Õpilase sisepinged ja prokseeemika
- 24 **J. OTS** Iseseisva ja individualiseeritud õppeviisi kasvatuslikke väärtusi
- 29 **H. RANNAP** TRK ~ interpretide ja muusikapedagoogide taimelava
- 31 **L. KIVI** Eesmärk: isiksuse kujundamine ka algklassides
- 36 **O. KRUUS** Žanri- ja kompositsiooni-probleemidest kirjandusteose analüüsimisel
- 40 **S. ÕISPUU** Erinevate ajalookursuste vaheliste seoste arvestamisest
- 43 **T. PEDASTSAAR** Kaardilugemisoskuse kujundamine 8. klassis



**AILI ABEN,**  
EKP Mererajooni  
Komitee II sekretär.  
Lõpetanud 1957. aastal  
E. Vilde nim. Tallinna  
Pedagoogilise Instituudi  
matemaatika-füüsika  
teaduskonna keskkooli  
füüsika-astronoomia  
õpetaja diplomiga.  
Pedagoogiteed alustas  
Tallinna 1. keskkoolis  
füüsikaõpetajana, hiljem  
direktori asetäitjana,  
jätkas Tallinna  
42. keskkooli direktori  
asetäitjana ja direktorina,  
kust edutati praegusele  
töökohale.  
Õpib kaugõppes  
Leningradi Kõrgemas  
Parteikoolis.  
Oli valitud NSV Liidu  
Ülemnõukogu VIII  
koosseisu saadikuks.  
Kuulub Eesti NSV  
rahvusvahelise lasteaast  
korraldamise komisjoni  
koosseisu.



**EHA HIIE,**  
**E. Yilde** nim. Tallinna  
 Pedagoogilise Instituudi  
 pedagoogikateadus-  
 konna dekaan, dotsent,  
 pedagoogikakandidaat.  
 Lõpetanud 1958. a.  
 V. I. Lenini nim.  
 Moskva Riikliku  
 Pedagoogilise  
 Instituudi pedagoogika-  
 sühholoogia erialal.  
 1967. aastal kaitses  
 A. I. Kerzeni nim.  
 Leningradi  
 Pedagoogilise Instituudi  
 juures väitekirja kainiku  
 mõtlemistevõime  
 aktiveerimisest  
 iseseisva töö kaudu.  
 1967. aastast on  
 Eesti NSV  
 Haridusministeeriumi  
 vabariikliku algõpetuse  
 komisjoni esinaine.  
 1969. aastast NSV Liidu  
 Haridusministeeriumi  
 teaduslik-metoodilise  
 nõukogu liige. 1976.  
 aastal anti talle Eesti  
 NSV teenelise õpetaja  
 aunimetus.

**VOLDEMAR MAASKI**  
 värvilised kaanefotod  
**Fotod tekstis**  
**MARGUS VIIKMAA**

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
 PEDAGOOGILINE AJAKIRI  
 XXXVII AASTAKÄIK**

**TOIMETUSE KOLLEGIUM:**

**V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, L. LEVALD, O. NILSON,  
 J. ORN, T. PETERSON, V. RAAGMETS, H. ROOSVEE,  
 H. ROOTS, A. SEPP** [toimetaja], **I. UNT.**

**Keeletoimetaja M. RANDE**

**Tehniline toimetaja O. LEIDMAA**

**Ajakirja kujundasid TIINA ja TÕNU SOO**

**46 И. БАТАРИНА** *Развитие письменной  
 речи учащихся V класса*

**49 L. GUSTAVSON** *Varjuteater*

Сегодня и 35 лет назад	1
<b>A. АБЕН.</b> Трудовое воспитание в общеобразовательной школе	5
Мысли хозяйственника о рабочем	10
<b>E. ХИЕ.</b> Трудовое воспитание ребенка 7—11-ти лет в процессе учебной работы	15
<b>В. ПИНН.</b> Внутренние стрессы ученика и проксемика	20
<b>Я. ОТС.</b> Воспитательные достоинства самостоятельного и индивидуализированного способа работы	24
<b>Х. РАННАП.</b> Таллинская государственная консерватория — питомник интерпретаторов и преподавателей музыки	29
<b>Л. КИВИ.</b> Цель — формирование личности начиная с начальных классов	31
<b>О. КРУУС.</b> О проблемах жанра и композиции при анализе литературного произведения	36
<b>С. ЫЙСПУУ.</b> Об учете связей между различными курсами истории	40
<b>Т. ПЕДАСТСААР.</b> Формирование умения читать карту в 8-ом классе	42
<b>И. БАТАРИНА.</b> Развитие письменной речи учащихся V класса	46
<b>Л. ГУСТАВСОН.</b> Теневой театр	49

korraldanud, teenisid need ikka li-  
saks põhiülesandele — armutult fašiste  
peksta —, veel teist: et kõik see, mida  
rääkisime ja arutasime, oleks kasulik ja  
vajalik hiljem, edaspidises töös vabasta-  
tud sünnimaal. Korpuse poisse, valdas  
peremehetunne — saada kiiremini koju.  
Me teadsime, et pärast raskeid okupat-  
siooniaastaid tuleb meil hakata sõjahaa-  
vu ravima, rahvamajandust taastama ja  
oma elujärge korraldama.

Seesuguste tundmustega saabuski Eesti  
Laskurkorpuse sõjamees 1944. a. vara-  
sügisel kodupinnale, kuid esialgu tuli  
edasi minna, sest ees oli veel palju ras-  
keid sõjakuid, oli Sõrve säär, oli Kura-  
maa «kott».

Minul isiklikult veel võiduparaad  
Moskvas, mis küll nägemata jäi, sest tuli  
sõita Helsingisse, kus osalesin ÜDNF-i  
asutamiskonverentsil.

KOGU OMA ELU OLETE OL-  
NUD OTSESELT SEOTUD NOOR-  
TE KASVATAMISEGA: ALGUL ELKNÜ  
KESKKOMITEE ESIMESE SEKRETÄRI-  
NA JA HILJEM HARIDUSMINSTRI ESI-  
MESE ASETÄITJANA. KUIDAS ISE-  
LOOMUSTAKSITE NOORI 35 AASTAT  
TAGASI JA MIDA SOOVIKSITE TÄ-  
NASTELE NOORTE KASVATAJATELE?

Sõjajärgse komsomoliorganisatsiooni  
tuumik koosnes lahinguis karastunud  
meestest, kes olid ju selle nimel võidel-  
nud, et saada lõpuks oma igapäevase töö  
juurde, ja seepärast olid nad varmad  
kõikjal kaasa lööma. Neile lisandusid  
okupatsiooniaja üleelanud noored, kes  
agaralt meie töösse lülitusid. Noorsoo-  
ühing kasvas jõudsasti, lühikese ajaga  
kasvasid meie read mitmekordseks, olime  
parteiorganisatsioonide esimene abiline  
ja arvestatav jõud. Noori iseloomustas  
teotahe ja entusiasm. Ükski töö ei tundu-  
nud meile lahingutega võrreldes raske,  
õhinal ning noorusliku tarmukusega osa-  
leti taastamistöödel ja elu ümberkorral-  
damisel. Töö tundus kerge, kuigi tingimu-  
sed olid rasked. Noored näitasid üles  
omaalgatust ning kellelgi polnud tarvis  
meile näpuga näidata, sest uus elu seadis  
melle ise nõudmised. Olid ju toonaste  
noorte elukogemused suuremad, lahingu-  
karastus läbi tehtud ja kõiki raskusi oma  
nahal tunda saadud. Eriti andis see tunda  
maal: mõnes vallas lasus elu ümberkor-  
raldamine peaaegu ainult komsomoli õl-

gadel, kuna neid oli kõige arvukamalt,  
neile toetusid valla täitevkomitee esimees  
ja parteisekretär.

Seega lahendasid sõjajärgsete aastate  
noored kõhklematult kõiki poliitilisi, ma-  
janduslikke ja sotsiaalseid ülesandeid,  
mis elu neile seadis.

Tänapäeva noortes tahaks näha tõelisi  
tulevasi maa peremehi, kes tunnetaksid  
juba varakult selle suure vastutuse kaa-  
lukust. Ka tänapäeva noortele peaks  
omane olema initsiatiiv. Klassikaliseks  
juhiseks noorte kasvatamisel on olnud  
ja jääb V. I. Lenini kõne Venemaa Kom-  
munistliku Noorsooühingu III kongressil  
1920. aastal, kus kõlama jäi mõte: prakti-  
line osavõtt kommunistlikust ülesehitus-  
tööst teeb inimesest kommunisti.

Ka koolis peab teoreetilised teadmised  
lahti mõtestama praktilises tegevuses.  
Eks nõua ju seda partei ja valitsuse vii-  
mase aja otsused noorte eluks ja tööks  
ettevalmistuse kohta. Ja seda tuleb arves-  
tada igal kasvatajal nii kodus, koolis kui  
ka töökollektiivis.

Rohkem peaksimé noori usaldama, õhu-  
tama nende omaalgatust. On ju meie  
vabariigis mitmeid koole, kus õpilaste  
isetegemine tõusnud heale järjele, kus  
õpitu ja pakutav on kujunenud veendu-  
musteks praktiliste oskuste ja kogemuse  
kaudu. Isiklikud elukogemused on näi-  
danud, et täiskasvanute poolne oskuslik  
juhendamine ja noorte algatusvabadus  
pole sugugi vastuolus.

Iga inimene areneb tegevuses ja kool  
ning ühiskondlikud organisatsioonid pea-  
vadki noortele andma poliitilise tegevuse  
praktilisi kogemusi, kujundamaks nende  
sisemaailma ja aktiivset eluhoiakut, pere-  
mehetunnet. Kasvatustööks on retsepte  
raske anda ja seda mõistavad ka peda-  
googid. Oluline on võita noorte usaldus  
ja neid suunata ka isikliku eeskuju  
kaudu.

Toimetuselt: Et meie noorte ko-  
hal on selge rahutaevus, selleks on oma  
panuse andnud toonane Eesti Laskurkor-  
puse sõjamees, noorte- ja haridusjuht,  
tänapäeva Eesti NSV sõprussidemete sõlmi-  
ja alati noorusliku hingetulega Arnold  
Meri, kes hiljaaegu pühitses oma 60. sün-  
nipäeva. Jätkugu tal ikka võitlejahinge  
ja nooruslikku reipust — seda soovib  
oma lugejate nimel ka «Nõukogude Koo-  
li» ja «Nõukogude Õpetaja» toimetus.

# TÖÖ- KASVATUS ÜLDHARIDUS- KOOLIS

**AILI ABEN**

Iga kooliaasta on omanäoline. Asja alanule annab erilise ilme NLKP Keskkomitee otsus «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest arendamisest». Läbi selle otsuse prisma vaadatakse nõudlikult tagasi tehtule ja seatakse sihte õpilaste kommunistliku kasvatamise tõhustamiseks.

Üldise kohustusliku keskhariduse puhul astub iga noor inimene ellu üle kooliläve. Teist võimalust ei ole. See tähendab uut kvaliteeti üldhariduskooli arengus ning nõuab uut lähenemist õppe- ja kasvatustöö korraldamisele. Üldine suund on üldhariduskooli lähendamine elule. Seega esikohal on kooli kasvatusliku funktsiooni tugevdamine.

Millised teed ja vahendid on meil selleks?

Kooli kasvatusliku funktsiooni tugevdamine saab toimuda kõigepealt õppeainete kaudu tehtava kasvatustöö alal. Kooli ja elu sidemete edasist tugevdamist aitab kindlustada tööõpetusele ja töökasvatusele osutatav suurenenud tähelepanu. Kooli kasvatusliku funktsiooni tugevdamisele aitab kaasa töökollektiivide osatähtsuse suurenemine kooli õppe- ja kasvatustöös, eriti nende vastutuse tõstmine tööõpetuse, töökasvatuse ja kutsesuunitluse tõhustamisel.

Tänapäeval tõusevad koolipraktika paljude probleemide seas esile tööõpetus ja

töökasvatus. Küsimuse niisugune asetus on tingitud meie ühiskonna arengust. Kätte on jõudnud aeg, kus rahvamajandusse tööleasuv noor kaader on keskharidusega. Varem aga tähendas keskhariduse omandamine võimalust tööle asuda peamiselt vaimse tegevuse sfääris. Kuid töökasvatuse organiseerimisel on äärmiselt oluline silmas pidada kasvatustöö kompleksuse nõuet, s.t. tagada ideelis-poliitilise, töö- ja kõlbelse kasvatuse ühtsus. Väga kaasaegselt kõlab siinkohal A. Makarenko mõtte sellest, et töö võib jääda kasvatuslikult neutraalseks või kasvatada koguni ideelise sihiteadliku kollektivisti asemel sõjaka kahmija, individualisti, kui tööga ei kaasne noorte poliitiline ja kõlbeline kasvatamine. Arendab ju töö kõlbelsi tundeid — sõprust, seltsimehelikkust, au, teadlikku distsiplini, kodumaa-armastust.

Lähtudes NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusest «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest», on õpilaste töökasvatuse sisu, vormide ja meetodite täiustamine olnud Tallinna Mererajooni üldhariduskoolide parteialorganisatsioonide ja pedagoogiliste kollektiivide töös üks põhiküsimusi.

Positiivseid näiteid töökasvatuse küsimuste lahendamisel võib leida mitmete koolide ja nende šeffettevõtete tegevusest.

11. keskkooli parteialorganisatsioon ja juhtkond on kooli töös ühe sõlmküsimusena esile toonud kooli ja šeffettevõtete koostöö tugevdamise. Selle töö aluseks on šefluslepingud, mis on koostatud põhimõtetel brigaad-klass. 9.—10. klasside õpilased on šeflussidemetes Tallinna Ehitustrusti brigaadidega. 8. klasside poisid ja tüdrukud ETKVL Kaubandusliku Inventari Tehase ja 7. klasside õpilased Tallinna Puidutöötlemise Tehase brigaadidega. Šefid juhendavad koolis kolme ringi, mille töös osalevad suure huviga ka kasvatusraskustega õpilased. Märkimist väärib šeffidega ühiste partei- ja komsomolikoosolekute korraldamine, õpilaste töönädalad šeffkäitistes ja palju muudki.

Pikaajalised vastastikku kasulikud kontaktid on J. Lauristini nim. 16. keskkoolil ja Tallinna Kaubamajal. Polütehnilise tööõpetuse raames omandatakse koolis nooremüüja eriala. Nimetatud eriala on õpilaste hulgas populaarne ning rahvamajandusele äärmiselt vajalik. Vastastikuse koostöö põhimõtted on sätestatud šefluslepingus, mistõttu töö on sihipärane ja tulemusrikas. Alates 1971. aastast on 8—10 lõpetanud igast lennust (s.o. kolmandik eriala omandanuist) asunud tööle kaubanduses. Edu tagab asjaolu, et aktiivselt osalevad šefluses nii kaubamaja administratsioon kui ka ühiskondlikud orga-

nisatsioonid. Kaubamaja parteialgorganisaatsiooni sekretär A. Pilvet õpetab 16. keskkooli õpilastele eriala, komsomolikomitee on samuti võtnud šefluse kooliga oma südameasjaks. On koostatud kahe komsomolikomitee ühine plaan, mis peab eriti silmas kutse-suunitlust ja vaba aja veetmist. Kaubamaja kommunistlikud noored on 7. ja 8. klassi õpilaste sagedased külalised. Korraldatakse ekskursioone kaubamajja. Kaubandustöötaja eriala tutvustatakse põhjalikult ka lastevanematele. Oma osa täidab hästikujundatud stend koolimajas, mis tutvustab Tallinna Kaubamaja.

Nii mõndagi on tehtud õpilaste töökasvatases kindla süsteemi loomiseks 25. keskkoolis, kus nimetatud küsimus on kommunistide ja kooli juhtkonna erilise tähelepanu all. Kooli parteiorganisaatsiooni koosolekutel on arutatud tööõpetuse kasvatusliku efektiivsuse suurendamise küsimust, kutseorientatsioonitööd 8.—10. klassis. Toimuvad samuti klassijuhatajate seminarid, kus vaetakse igakülgset töökasvatuse probleeme.

Õpilastele on korraldatud palju suure kasvatusliku mõjujõuga üritusi: kohtumised noorte tööliste ja tööveteranidega, BAM-i ehitajatega, Tallinna Merekooli kursantidega, ekskursioonid kutsekeskkoolidesse.

Koolis on organiseeritud lektorium lastevanematele, kus käsitletakse ka kutseorientatsiooni küsimusi. Lapsevanemad osalevad aktiivselt õpilaste ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimises ja kutse-nõustamisel.

Märkimist väärib kooli koostöö šeffettevõttega «Dvigatel». Eriti hinnatav on, et see koostöö on kandunud alaealiste elukohtadesse. Selles töös püütakse leida noortele niisugust tegevust, mis soodustaks nende isiksuse arengut (ühiskondlik tegevus, tehniline ja kunstilooming jne.). Lasnamäe mikrorajoonis töötavad «Dvigateli» majavalitsuste juures ühiskondlikel alustel 3 lastetuba. Tegevuse sisu arvestades oleks õigem rääkida noorteklubidest. Lapsed võivad osa võtta ringide tegevusest. Ringe on arvukalt: osavate käte, lennukimudeli ehitajate, fotoring jne. Kokku osaleb lastetubade tegevuses 500 last. Korraldatakse arvukalt ekskursioone ja kohtumisi. Kõik see aitab kaasa ka õpilaste kutseühvide kujundamisele.

Et edasi minna ja saavutada uut kvaliteeti, on aga vaja senise töö tulemusi kriitiliselt hinnata. Rajooni parteikomitee on seisukohal, et tehtu on alles suure töö algus ning ei kool, perekond ega töökollektiiv pole oma võimalusi noorsoo töökasvatuse korraldamisel maksimaalselt realiseerinud.

Kuidas siis praegusaegseid nõudmisi

arvestades korraldada õpilaste ettevalmistust tootmistööks ja milliseid probleeme silmas pidada?

Esiteks. Tuleb uut moodi läheneda polütehniliste teadmiste omandamisele. Teaduse aluste omandamise polütehnilise printsiipi tuleb ellu rakendada põhiliste rahvamajandusharude teaduslike aluste tundmaõppimisel õppeainete õpetamise protsessis (füüsika, keemia, matemaatika, bioloogia jt.). Selleks on kõikides koolides vaja välja töötada ühtsed pedagoogilised nõudmised. Iga aine õpetamise kaudu tuleb leida teid ja võimalusi õpilastes iseisivate tööharjumuste kujundamiseks. Senisest rohkem peavad õpilased saama ettekujutuse tänapäeva tootmisprotsessidest. Samuti tuleb taotleda, et tööteema, tööinimeste ülluse teema kõlaks kõigi õppeainete tundides, kõigil kasvatuslikel üritustel. Häid näiteid võiks siinkohal tuua 21. keskkooli ajalooõpetajate V. Kahki ja A. Piksaare tundidest NSV Liidu ajaloo-kursuse käsitlemisel, kus näiteks ülesehitusperioodi või Suure Isamaasõja järgse taastamisajajärgu entusiasmi ja töökangelaslikkuse osatakse viia õpilasteni nii, et neil endil tekib tõsine soov tegutseda ja ka ise midagi kasulikku korda saata. Emotsionaalse ja nüüdisajaga seotud ainekäsitluse meistrid on ka kooli kirjandusõpetajad.

Teiseks. Õppeainetes omandatud teadmised, tööharjumused ja vilumused peavad õpilaste poolt leidma rakendust igapäevases tootmistöös. Õpilaste tööks ettevalmistamine peab teenima isiksuse harmoonilise ja igakülgse arengu nõudeid.

Põhilisteks komponentideks selles jäävad õpilaste töökasvatus, nende üldiste ja individuaalsete huvide ning võimete arendamine tööprotsessis, õpilaste ettevalmistus praktiliseks tööks, orientatsioon töölis-elukutsete valikule.

Oluliseks töökasvatuse vormiks üldhariduskoolis on tööõpetuse tund. Kuigi tööõpetuse programme on muudetud elulähedasemateks, näitab koolitöö praktika, et sageli suunatakse tööõpetuse tunnis peatähelepanu õpetuslikele eesmärkidele, arvestamata õppe- ja kasvatusöö ühtsuse nõuet. See vähendab õpilaste huvi praktilise töö vastu ega soodusta rahvamajandusele vajaliku kutseala valikut. Koolides vahetuvad sageli kõige kiiremini poiste tööõpetuse õpetajad, palju on kohakaas-lasi, kuigi Pedagoogilises Instituudis on tööõpetuse erialale vabu kohti nii päevases osakonnas kui ka kaugõppes. Kaadriprobleemi lahendamiseks tuleb koolidel näidata rohkem omaalgatust ja suunata keskkoolilõpetanuid edasi õppima tööõpetuse erialale. Tööõpetuse õpetajal on eriline koht noores põlvkonnas niisuguste



iseloomulike joonte kujundamisel, nagu tööarmastus, austus materiaalseid hüvesid loovate inimeste vastu, neile praktiliste oskuste ja vilumuste andmisel. See koht tuleb tööõpetuse õpetajatel kätte võita. Rajooni õpilaste küsitelu näitab, et praegu on tööõpetuse mõju küllalt tagasihoidlik. Enamikul õpilastest puudub selge ja kujunenud hoiak selle aine suhtes. Tööõpetust peab meeldivaks 11,6% õpilastest, vastumeelne on see ainult 1,8%-le õpilastest. Suhtumistes on muidugi erinevusi ka kooliti. Tunduvalt on teistest parem Maardu keskkool, kus iga viies õpilane suhtub tööõpetusesse positiivselt.

Täiustamist vajab rajooni üldhariduskoolide (6., 21., 42. keskkool) tööõpetuse materiaalne baas, on puudus õppevahendid, seadmetest, ajakohastest tööpinkidest, materjalidest jne., mistõttu ei ole isegi võimalik täita praegu kehtivat programmi. Rajooni täitevkomitee haridusosakonnal tuleb koos koolide ja nende šefettevõtetega teha kõik selleks, et lähemas tulevikus kindlustada tööõpetuse tundide nõuetekohasus.

Vanemate klasside õpilaste tootmistööks ettevalmistamine toimub peamiselt polütehnilise tööõpetuse kaudu. Häid kogemusi polütehniliste erialade seostamisel tööga ettevõttes on Lauristini-nim. 16. keskkoolil ja Tallinna Kaubamajal, Maardu keskkoolil ja Maardu Keemiatesel.

Käesoleval momendil õpetatakse rajooni keskkoolides 13 polütehnilise tööõpetuse eriala, millest kvalifikatsiooni annavad üheksa. Puuduseks on see, et polütehnilise õppuse planeerimisel ei lähtuta alati rahvamajanduse vajadustest. Nii ei õpetata rajooni üheski koolis ehitaja, keevitaja, autoremondilukksepa jt. taolisi rahvamajandusele äärmiselt vajalikke erialasid. Paljud koolid on valinud elektrotehnika ja raadioelektronika eriala. Vastavat baasi aga nimetatud erialade õpetamiseks ei ole ning puuduvad samuti võimalused õpetamise seostamiseks tootmisega. Tagajärjeks on see, et õpitud erialale tööle on siirdunud keskkooli lõpetanud noori vähe.

Vennasvabariikide kogemused näitavad, et vanemate õpilaste tööalane ettevalmistus kulgeb kõige edukamalt ettevõtete õppetsehhides või koolidevahelistes õppetootmiskombinaatides.

Mererajooni parteikomitee ja täitevkomitee töötasid koos koolide ja töökollektiividega välja kuni 1985. a. perspektiivplaani polütehnilise tööõpetuse paremaks korraldamiseks. See plaan näeb ette lähematel aastatel Lasnamäe mikrorajoonis õppe-tootmiskombinaadi väljaehitamise, kus on võimalik teadmisi ja oskusi omandada 8 erialal. Samuti ehitavad töökollektiivid välja õppeklasse ja õppetsehhe. Paremat kasutamist leiab kutsekeskkoolide

baas üldhariduskoolide õpilaste polütehnilise tööõpetuse korraldamisel. Igati tervitatav on 25. keskkooli juhtkonna ja parteiorganisatsiooni initsiatiiv organiseerida metallitöötlemise eriala õpetamist A. Hendriksoni nimelise Kutsekeskkooli ja kaubanduse eriala õpetamist 24. kutsekeskkooli baasil. Kutseharidussüsteemi koolide ja üldhariduskoolide tihe koostöö on väärtuslik ka seetõttu, et võimaldab teha tööliselukutsetele senisest hoopis paremat propagandat ning valmistada noori ette teadlikuks kutsevalikuks.

Töökasvatuse edu ei olene mitte ainult materiaalsest baasist, vaid veelgi rohkem nendest inimestest, kes õpilaste tööalast väljaõpet juhendavad. See probleem on koolijuhtidele seni kõige murettekitavam olnud, sest keskkooliklasside tööõpetuse vajadusi ei ole õpetajate ettevalmistamisel vajalikul määral silmas peetud. Partei ja valitsuse koolimäärus on kavandanud abinõud ka selle kitsaskoha kõrvaldamiseks, sealhulgas ettevõtete spetsialistide ulatuslik rakendamine õpilaste tööõpetuse korraldamisel.

Kooli ja üldsuse esmaseks ülesandeks on kõrvaldada puudused õppiva noorsoo sotsiaalses suuniluses ja kutsenõustamises. On vaja saavutada otsustav pööre keskaridusega noorte orienteerimiseks tootvale tööle rahvamajanduses. Osa keskkoolide lõpetajaid orienteerub seniajani üksnes kõrgkooli astumisele. Rajoonis korraldatud uuring näitas, et kõrgkoolile orienteerub keskmiselt 69% keskkooli lõpetajatest (kooliti 41—80%). Vanematest on soovitanud oma lastele kõrghariduse tee 51,2—94%. Reeglina on kõikides koolides vanemate taotlused 10% ümber kõrge- mad kui laste omad. Seega praktikas ei lange noorte püüdlused mitte alati ühte rahvamajanduse objektiivsete vajaduste ja töölerakendamise võimalustega. On arusaadav, et sellisel juhul kannatavad nii noored kui ka ühiskond, noored moraalselt, ühiskond materiaalselt. Selle vältimiseks tuleb noorte ettevalmistamisel praktiliseks tööks püüda selle poole, et nende isiklikud huvid oleksid harmooniliselt ühendatud ühiskonna huvide ja vajadustega. Sellise harmoonia saavutamine sõltub ühelt poolt kasvatusest. Tõeline pedagoogika ei seisne ju selles, et õpilane midagi tegema sundida, vaid selles, et kutsuda temas esile sisemine vajadus, isiklik soov tegutseda vastavalt ühiskonna vajadustele.

Kutsehuvi äratamisel peaksid koolis olulist osa etendama mitmesugused huvialaringid.

Kuid 37,1—46,99% kõikidest õpilastest on arvamusel, et nad ei leia koolis oma huvidele vastavat tegevust.  $\frac{3}{4}$  kõikidest õpilastest väidab ennast mitte osa võtvat huvi-

alaringide tööst. Eriti madal on osavõtt tehnikaringidest, keskmiselt 4% õpilaste koguarvust. Samaaegselt huvitub praegu tehnikast üle 20% õpilastest. Muidugi pole seegi arv suur, ent nendestki on oma huvi rahuldamiseks võimalus üksnes veerandil. Vabal ajal tegeleb siiski käsitöö ja meisterdamisega 59,8—81% õpilastest, ent see pole seotud kooli ja klassikollektiivi eluga.

Siit saab tuleneda meie koolijuhtidele ainult üks järeldus — nii enam edasi minna ei tohi. Loomulikult peavad koole ringijuhtidega abistama tootmiskollektiivid. Palju kaalukam osa peaks siin olema ettevõtete komsomoliorganisatsioonidel.

Eriti tahaksin rõhutada, et tööliselukutse propageerimine ei ole kaugeltki vaid kooli ülesanne — see on ja jääb üldrahvalikuks ülesandeks. Kaasa peavad ajutama senisest rohkem ka raadio, televisioon ja ajakirjandus.

Oleks ebaõige käsitleda töökasvatuse täiustamist üksnes õppeprotsessi täiustamise kaudu. Õppetegevust peab ilmingimata täiendama klassi- ja kooliväliste ürituste läbimõeldud süsteem.

Suure kasvatuliku efekti saavutavad koolid, kus tööõpetus on orgaaniliselt seotud ühiskondlikult kasuliku tööga. Selle töö kasvatulike eesmärkide saavutamine oleneb suurel määral sellest, kuidas seda suunavad kooli juhtkond, ühiskondlikud organisatsioonid, kuidas tehtu üle arvestust peetakse ja kuidas sellel alal silmapaistnud õpilasi hinnatakse, milline on selle tööloigu juhtimine õpilaste omavalitsuse seisukohalt, tööde valik ja veel palju muud.

Meie üldhariduskoolide õpilased on ühiskondlikult kasuliku töö korras nii mõndagi korda saatnud. On osa võetud kommunistlikest laupäevakutest, töötatud vabalinnas heakorramisel ja olümpiaobjektidel, istutatud metsa, hoitud korras kooli ümbrus ja teostatud koolis sanitaarremonti (6., 25., 42. keskkool jne.).

Paraku on ühiskondlikult kasuliku töö korraldamisel koolides veel suuri möödalaskmisi. Nii mõnigi kord antakse õpilastele tunde liialt kergekäeliselt, näiteks selle eest, et enda järel mahavisatud paberitükk üles korjatakse. Küllalt vähene on õpilaste osavõtt metsaistutustöödest, mitmes koolis ei tulda toime vanapaberi kogumisega. Edaspidi tuleks organiseerida rohkemat osavõttu taolistest üritustest nagu «Kodulinna», suunata õpilasi suuremate gruppidega tööle haljasaladele, olümpiaobjektidele, šeffettevõtetele ning ka kolhoosidesse ja sovhoosidesse. Koolides tuleb sisse viia kindel ning pedagoogiliselt põhjendatud ühiskondlikult kasuliku töö arvestuse süsteem ja kontroll selle üle.

Viimastel aastatel on sisukamaks muutunud rajooni üldhariduskoolide õpilaste

töö suvisel koolivaheajal. Tuleb märkida, et õpilasmalev on võtnud õpilaste hulgas suure populaarsuse, ning probleemiks on see, et kaugelt kõiki soovijaid ei suuda õpilasmalev vastu võtta. Seda suurem peaks olema meie koolide osa mitmesuguste töö- ja puhkelaagrite organiseerimisel. Möödunud suvel oli aga ainult 150 õpilasel rajooni koolidest sellistest laagritest võimalik osa võtta. Takistuseks on baasi puudumine majandites. Nähtavasti on kätte jõudnud aeg planeerida riiklikult taolise baasi väljaehitamine.

Partei ja valitsuse koolimääruses on ette nähtud organiseerida keskkoolis efektiivne süvendatud tööõpetus ja kutseuunitlus koolide lähedal asuvate ettevõtete baasil. Selle riikliku ülesande õigesti lahendamiseks on huvitatud kõik: töökollektiivid, ühiskondlikud organisatsioonid, kool, perekond.

Koolide ja tootmiskollektiivide koostöö kui ühiskondlik nähtus on muutunud tänapäeval möödapääsmatult vajalikuks.

Koolide šefflussidemed tootmisettevõtete-ga on kestnud juba aastakümneid. Tootmisettevõtted annavad koolidele väärtuslikku majanduslikku abi. Kuid töökollektiivide osalemine õppe- ja kasvatustöös on seni siiski ühehüljseks jäänud. Mitte alati ei mõista tootmisjuhid, et tänased õpilased on nende tulevased töötajad, kelle tööalane ettevalmistamine ei ole ettevõttele mitte tülikas lisakohustus, vaid ülesanne, mille täitmise edukus on vahetus seoses tootmis-tegevusega tulevikus. Koostöö aluseks on teatavasti kahepoolsed lepingud. Kümnen-daks viisaastaks on kõik Mererajooni üldhariduskoolid sõlminud lepingud oma šeffettevõtete-ga, mis taotleavad kindlaid majanduslikke, sotsiaalseid ja kasvatulike eesmärke: siduda kooli- ja tootmiskollektiivid, klassid ja brigaadid ühiste huvide-ga ning ettevõtmistega, suunata tootmis-eesrindlasi koolidesse töötama pioneeri-rühma juhtidena, ringijuhtidena, anda koolidele suuremat abi õpilaste töökasva-tuse organiseerimisel jne.

Lähtudes NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsusest ja EKP Keskkomitee XV pleenumi materjalidest, on tingimata vajalik, et koolide ja ettevõtete parteialorganisatsioonid analüüsiksid koos nende lepingute täitmist ning teeksid neis täiendusi. Tuleb teha kõik selleks, et töökollektiivide lahingu- ja töötraditsioonid, ajalugu, igapäevane tegevus, nüüdisaegne tehnika ja peamine — inimesed ise, nende suhtumine töösse, distsiplineeritus ja organiseeritus aitaksid üldhariduskooli sidemeid eluga tihendada.

Töökollektiivi kasvatuliku mõju üks aspektidest on töökollektiivi mõju perekonnale. Tuleb hoolikalt silmas pidada, et arenenud sotsialistlikus ühiskonnas suure-

nev riiklike kasvatusasutuste osa ei tähenda perekondliku kasvatuses osatähtsuse vähenemist. Mitmete uuringute andmetel on vanemate eluideaalid, kõlbeline ja sotsiaalse suhtlemise kogemused tihti otsustava tähtsusega lapse isiksuse kujunemisel. Seepärast on vaja igati rikastada ja suurendada vanemate pedagoogilist kompetentsust, vastutust laste kasvatamise, nende kõlbeline palge kujundamise eest. Just selles valdkonnas on vajalik, et koolidel ja töökollektiividel oleks tihe kontakt ja et töökollektiivide kasvatuslik mõju perekonnale tugevneks. Sellele tööle tugeva organisatsioonilise aluse andmiseks on vajalik kindlasti aktiveerida ettevõtetes tegutsevate perekonna ja kooli koostöö nõukogude tegevust. Nende nõukogude töös on seni püüdnud kindlat süsteemi luua tehase «Dvigatel» ja ETKVL Kaubandusliku Inventari Tehase parteialgorganisatsioonid. Nendes kollektiivides kuulatakse partei- ja ametiühingukoosolekuil, kuidas üks või teine kollektiivi liige kasvatab oma lapsi, kuidas täiendab oma pedagoogilisi teadmisi. Koos koolidega kasutatakse neis ettevõttes kõiki mõjutusvahendeid ka nende suhtes, kes ei tegele küllaldaselt oma lastega.

Kahjuks peame märkima, et tervikuna on Mererajooni ettevõtteis seni vähe tähelepanu pööratud töötajate kommunistliku kasvatuses sellele aspektile. Siinjuures peame endale aru andma, et kui tahame oluliselt parandada sirguva põlvkonna õpetamist, kasvatamist ja ettevalmistamist tööks materiaalse tootmise sfääris, ei ole seda võimalik teha ilma perekonna osatähtsuse tõusuta. Ootame selles küsimuses nii töökollektiividelt kui ka koolidelt suuremat initsiatiivi. Eelöeldu kehtib täiel määral ka töökasvatuse kohta, ka õpilaste töökasvatust tuleb alustada lastevanematest.

\* \* \*

NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsuses on rõhutatud, et ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edusammudest sõltuvad üha suuremal määral meie maa majandusliku, sotsiaalse, poliitilise ja kultuurilise arengu käik, arenenud sotsialismi võimaluste täielik realiseerimine. Ideoloogiatöö aktuaalsete ülesannete lahendamisel on oluline koht nõukogude koolil. Rajooni õpetajaskond võttis NLKP Keskkomitee otsuse ja EKP Keskkomitee XV pleenumi materjalid vastu suure tähelepanu ja huviga. Kommunistid suhtuvad neisse materjalidesse kui üldparteilistesse dokumentidesse, kui kommunistliku kasvatuses taseme edasise tõstmise programmi. Koos kodu ja üldsusega kavandavad rajooni haridustöötajad konkreetsed abinõud õppe- ja kasvatusprotsessi kompleksse tagamiseks, selleks, et paremini ette valmistada sirguvat põlvkonda eluks ja tööks.

## NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

### Koduülesannetest

NSV Liidu Haridusministeerium saatis liiduvabariikide haridusministeeriumidele kirja olukorra parandamise kohta üldhariduskoolide õpilastele koduülesannete andmisel.

NSV Liidu Haridusministeeriumi Koolide Peavalitsus ja Peainspeksioon sedastasid suuri puudusi koduülesannete andmisel. Õpilasi koormatakse üle, arvestamata tööka, et koduülesannete peaesmärk on kinnistada ja süvendada tundides saadud teadmisi ja oskusi. Selle tagajärg — osa õpilasi kulutab koduülesannetele hügieeni- normidega ettenähtust rohkem aega, teine osa jätab koduülesanded süstemaatilisel täitmata või kirjutab need maha.

Nimetatud puuduste peapõhjus on suure osa tundide vähenemine efektiivsus, aega kulutatakse kasutult, pööramata vajalikku tähelepanu õpilaste iseseisvale tööle, süstemaatilisele kordamisele, läbivõetu harjutamisele ja kinnistamisele. Sellistes tundides on halvasti korraldatud töö õpikuga.

Paljud õpetajad ei õpeta õpilastele ratsionaalseid õppimisvõtteid, ei kujunda neil vastavaid harjumusi ja vilumusi, ei juhenda küllalt täpselt koduülesannete täitmist.

Paljud inspektorid ja koolijuhid ei kontrolli koduülesannete doseerimist ja andmist ega võta meetmeid õpilaste ülekoormuse vältimiseks. Vähe tegelevad selle küsimusega õppenõukogud, õpetajate metoodikakoondised ja lastevanemad.

NSV Liidu Haridusministeerium teeb ettepaneku tõsta koolijuhtide, õpetajate ja kasvatajate vastutust õpilaste õpikoormuse normaliseerimisel, õppetöö ratsionaalsel korraldamisel, tugevdada kontrolli koolikollektiivide töö üle õppetundide efektiivsuse tõstmisel. Inspektoritelt ja koolijuhtidelt tuleb nõuda ranget kontrolli õpilaste õpikoormuse ühtlasel jaotamisel, tunniplaani ja kontrollitööde graafikute koostamisel.

Õpetajate konverentsidel, nõupidamistel, õppenõukogudes, metoodikakoondistes ja lastevanemate koosolekutel soovitatakse regulaarselt kuulata küsimusi seoses õpilastele koduülesannete andmisega.

Õpetajate täiendusinstituutidele ja metoodikakabinettidele tehakse ülesandeks koolijuhtide ja õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisel pöörata vajalikku tähelepanu koduülesannetele ja õpilaste iseseisva õpitöö metoodika küsimustele.



## MAJANDIJUHI MÕTTEID TÖÖMEHEST

Küsimustele vastab  
Harju rajooni  
Kehra sovhoosi  
direktor  
**LEHO PROLLA**

EKP Keskkomitee XV pleenumil toonitas seltsimees Karl Vaino: «Eriti tahaksin rõhutada tähtsust, mis on sirguva põlvkonna tööalasel kasvatamisel, tema ettevalmistamisel loovaks tegevuseks. Selle ülesande lahendamisel on osalised kõik: perekond, kool, töökollektiivid ja ühiskondlikud organisatsioonid.»

Kuidas on seda kompleksset lähenemist noorte eluks ja tööks ettevalmistamisel silmas pidanud Kehra sovhoosi pere?

«Kehra sovhoosi pere peab Kehra keskkooli oma kooliks ja seda täiesti põhjendatult. Ühelt poolt, eks õpi ju seal meie oma töötajate lapsed ning teiselt poolt saame meiega sealt nii hädavajalikku täiendust töökätele. Seepärast seovadki majandit ja kooli ammused sidemed, mis võtsid eriti asjaliku ja konkreetse iseloomu pärast partei ja valitsuse 1977. aasta detsembris vastuvõetud koolimäärust. Tänavu vastastikust šefluslepingut sõlmides pidasime loomulikult silmas NLKP Keskkomitee otsust ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasise parendamise kohta.

On juba ammu tava, et kõik suuremad ettevõtmised korraldame koos — olgu see siis sovhoosi sügisene lõikuspidu, kus kooli juhtkond, õpetajate ja õpilasorganisatsioonide esindajad meil aukohal istu-

vad, sest on ju nemadki sovhoosi töödetelemistes osanikud, ja vastupidi: pole koolis möödunud suurüritust, kuhu sovhoosi esindajaid poleks palutud.

Nii palju kui mina mäletan (tuln Kehra sovhoosi direktoriks 1975. aastal), peame igal sügisel koolimeestega maha ühe tõsise nõupidamise, kus arutame vastastikuseid ülesandeid, peame plaane uueks õppeaastaks, kui vaja, vaidleme ja kritiseerimegi üksteist ja lõpuks võtab see kõik konkreetse ilme šefluslepingu näol, kuhu kõik juhtkondade liikmed ja ühiskondlike organisatsioonide esindajad mõlemalt poolt käe alla panevad.

Uus koolimäärus, milles nõuti olukorra parandamist õpilaste eluks ja tööks ettevalmistamisel, sundis üheskoos uusi teid otsima. Uurisime ja puurisime mitme rajoonikomisjoniga, kuidas saaksime koolile juurdeehitist teha, kuid lõpuks leidsime pasliku olevat hoopistükki uus masina-keskus rajada. Viimane kulub ju marjaks ära nii koolile kui ka majandile. On ju tavaliselt ikka nii, et koolidel ruumikitskuse tõttu pole just praktiliste oskuste jagamiseks sobivat kohta ja olime sügavalt veendunud, et ilma nüüdisaegse kompleksita ei saa edasi minna ei sovhoos ega kool.

Ja tänavu sügisest saavad õpilased rõõmu tunda koolimaja vahetuse lähedusse kerkinud uue masinakeskuse üle, kus avarad õppeklassid igati ajakohaste õppevahenditega, uus ja nägus mööbel, mis tellitud Haridusministeeriumi kaudu kooliga kahasse. Klassides on mitmesugused traktori- ja automootori maketid ning läbilõiked, millel saab raamatutarkusi kontrollida, et siis juba päris masina kallal kätt proovida. On ju siinsamas kõrval võimas remondihall, tehnilise hoolde plokk ja muu vajalik. Häbenemata võib öelda, et kogu kompleks kuulub vabariigi moodsamate hulka.

Ehituse esimene järk suudab vastu võtta 270 õpilast: autojuhte, traktoriste ja masiniste, kes uues hoones saavad nii teoreetilise ettevalmistuse kui ka praktilised töökogemused, ja seda mitte ainult mingi õppemasina juures nokitsedes, vaid kaasa lüües mitmesuguste põllutöömasinate remontimisel sovhoosi tublimate töömeeste käe all.

Juhendajad? Neid jagub õpipoistele nii oma kooli õpetajate kui ka meie sovhoosi insener-tehnilise juhtiva kaadri ja töökoja meistrite hulgast.

Üldvastutajaks jääb sovhoosi peainsener Jaan Meier, kooli poolt auto- ja traktori-asjanduse õpetajad Mati Vahtramäe ning Alfred Grents. Noorte juhendamisest ei ütle ära ka tublimad töömehed. Nii on oma mehesõna andnud poistele kombaineri ja künnimehe töösaladused üksipulgi selgeks teha Eesti NSV teeneline mehhanisaator Leo Teppan, keda laiem üldsus tunneb kui meie vabariigi viiekordset künnimeistrit. Selle mehe sõna peale võib kindel olla ja arvata, et poistel on, mida mehelt õppida ning kõrvataha panna. Taolisi näiteid võib tuua teisigi, ja usun, et töötamine just selliste tublide töömeeste kõrval on kõige parem variant õpilaste tööks ja eluks ettevalmistamisel, sest üks jätku ju neil meestel nii elu- kui ka töökogemusi, mida poistega jagada.

Just neile vahetutele kontaktidele ja praktilisele tööle masinakeskuses paneme suuri lootusi. Uues masinakeskuses on selleks loodud lausa ideaalsed tingimused. Ka olmes, nii et iga masinamees võib lausa valge särk seljas ja lips ees tööle tulla ning pärast tööpäeva duši alt läbi käinud, sama ontlikult koju või peosaali minna. Ja kahtlemata tõstab poiste hulgas masinamehe autoriteeti seegi, kui nad näevad, et mehhanisaator polegi mingi tavotine Mutri-Mart.

Tõsi, sai tehtud ka soliidseid kulutusi. Esimese järgu maksumus tuli miljoni piires ja 1981. aastaks on ette nähtud käiku anda kogu kompleks, kuhu tulevad juurde veel 60-kohaline garaaž, kombaini- ja traktorikuurid, õppesõiduväljakud ja muud rajatised. Seega ulatub siis kogumaksumus kahe miljonini. Olen ent veendunud, et kompleks korvab kulud täielikult, ja üks rõhutatud partei ideoloogiaotsuseski, et hoolitsusest tööinimese eest sõltuvad ka töö ja selle kvaliteet ning tähelepanelikku suhtumist tööinimesesse juba rubladesse ümber ei arvesta. Igal juhul loodame koos kooliga, et uus kompleks annab meile mõlemale häid tulemusi. Lugu ongi juba läinud nii, et isegi tüdrukud on tulnud mehhanisaatoriks õppima ja hakkajamad taotlevad varmselt autojuhilubasid. Eks seegi ole üks näide meie masinakeskuse mõjujõust.

Muidugi oleme tütarlastele ka sovhoosi poole pealt mõelnud ja eelkõige kui tulevastele pereemadele. Nimelt saab meie söökla juures grupp tütarlapsi teadmisi kokakunsti vallast ja kooli lõpetanult vastavad paberidki. Juhendajaks meie söökla juhataja Vaike Tuhk, kes ise 17 aastat kohaametit pidanud ja sellistes pealinna esindusrestoranideski nagu «Gloria» ja «Szolnok» head ja paremat vaaritanud. Nii et igati oma ala meister, kellel varemgi käealuseid olnud ja kes seega igati paslik tüdrukuid utsitama. Muidugi pole meie söökla nii moodne ja kaasaegne kui tahaks, kuid siingi on meil oma plaanid.

Järgmisel viisaastakul ehitame välja uue sovhoosikeskuse hoone, kuhu saavad ruumid ka klubi ja kohvik-söökla. Seega perspektiivid on ahvatlevad ja eks seegi pane noori kodumajandi kasuks otsustama.»

**Kindlasti on teil teisigi otseseid töösidemeid, mis kirjas vastastikusel šefluslepingus?**

«Kuidas siis muidu? Eelkõige oleme koolile tänulikud abi eest sügisestel koristustöödel. Sõna otseses mõttes on terve kool meie köögivilja- ja kartulipõldudel väljas ning suurelt osalt oleme tänu õpilaste abile saagi salve ja selle tööga ühele poole saanud.

Möödunud raskel sügisel tegid nad 3000 õpilaspäeva (meie peame arvestust nn. õpilaspäevades), rääkimata nendest kümnetest ja sadadest tonnidest kartulitest, mis õpilaste kätest läbi käinud. Kevadel ent on õpilased praktilal sovhoosi aiandis, kus külvavad kurke, võtavad üles kapsa-

## MEIE INTERVJUU

taimi, valmistavad neid ette põllule istutamiseks ja teevad muidki tarvilikke töid. Alati on õpilased abiks metsaistutamisel ja seda igapäevast tööde loetelu võiks teab kui pikaks venitada. Pole veel olnud juhtu, mil kool oleks oma abist majandile ära öelnud ja võin julgelt kinnitada, et tunne me end tõesti ühtse perena. Eks seepärast peame ka meie hoolt ja muret kooli eest ja oleme ikka abikäe ulatanud. Olgu see siis uueks õppeaastaks klassiruumidele uue kuue andmisel või mingil muul moel, näiteks kabinetide sisustamisel või kooli sööklale värske aiavilja muretsemisel, kui neil endil kitsas käes. Selleks meil ju see šeflusleping ongi.

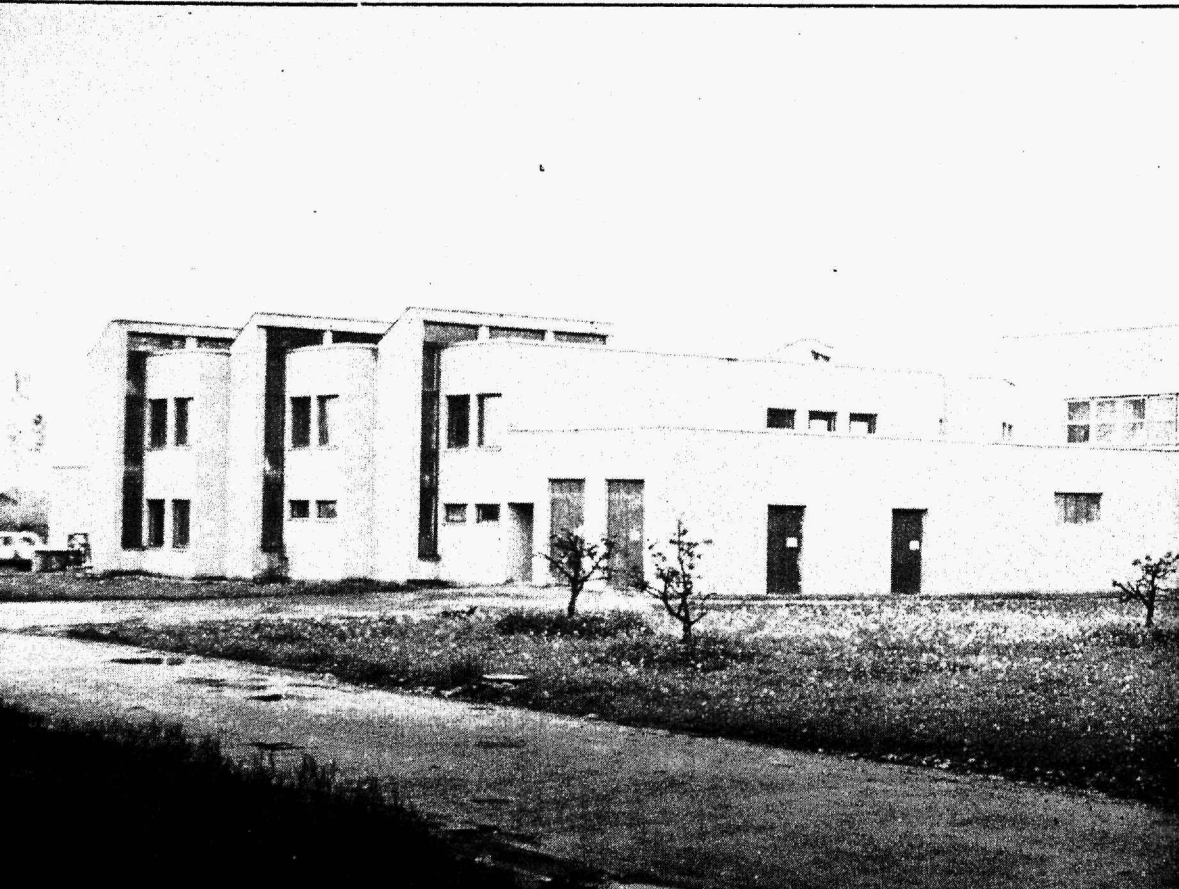
On heaks kombeks saanud igal kevadel kooli, majandi ja tehase inimestega ühine nõupidamine korraldada, kus vaatame üksipulgi üle, mis koolis suve jooksul kohendamist nõuab. Seal saab iga asjaosaline konkreetse ülesande, mida vaja teha.

Möödunud suvel vahetasid meie puutöömehed uksi ja aknaraame, võõpasid klasse ja koridore.

Muide, sovhoosi autobuss on ikka õpilasekursioonide käsutuses olnud, kas sõiduks Tsarskoje Selosse või Mihhailovskojesse, Tammsaare ja Vilde lugude maile, rääkimata teatri- ja kontserdikülastustele sõidust.

## MEIE INTERVJUU

Eks kahepoolne koostöö jätku suvelgi. Möödunu oli neljateistkümnes suvering meie sovhoosi töö- ja puhkelaagritele «Sipelgas», kes endale niivõrd nime teinud, et Kehra tullakse juba Tallinnast ja Tartustki ennast tööle kauplema. Tänavu oli hingekirjas 120 õpilast ja laagriülema ohje hoidis kooli direktori asetäitja Heljo Õunapuu. Laager töötab kolm nädalat ametiühingu tuusikute alusel. Tööd tehti jõudsasti ja 30,6 hektarit köögivilja sai umbrohuvabaks. Hea meel oli neid töökaid lapsi vaadata, kui klubis lõpupidu pidasime, kus tublimatele sovhoosi tänukirjad ja preemiad üle andsin. Lõppautasuna oli sovhoosi poolt 4-päevane preemiaekskursioon Leedumaale. Õpilaste üksmeelne mõte oli järgmisel suvel jälle «Sipelgas» kaasa lüüa. Konkurss sellesse laagrisse on nii suur, et arutasime põllumajandustöötajate ametiühingu Harju rajoonikomitee esimehe Ülo Kasega osavõtjate arvu suurendamise võimalusi, et järgmisel suvel kõiki sooviavaldusi rahuldada. See on veel üks näide sellest, et meie lapsed tahavad ja oskavad tööd teha. Ent see eeldab ladusat töökorraldust, huvitavaid ettevõtmisi töövabal ajal ja muidugi nende töö märkimist, mis õhutaks püüdma veelgi paremini teha. Ja seda olemegi püüdnud, püüdnud õpetada lastele oskust hinnata tööd ja selle tähtsust.



## MEIE INTERVJU

Töösidemetes oleme ka Eesti Õpilasmalevaga ja mullugi töötasid meil järjekordselt malevlased. Nii et töösuvega võib rahule jääda.»

**EKP Keskkomitee XV pleenumil sõnas Karl Vaino kutsevaliku kohta: «Õiguspärane on järeldus, et haridusorganite, ettevõtete ja majandite poolt väljatöötatud abinõud noorte töökasvatuse ja kutse-suunitluse alal pole kõikjal piisavalt tõhusad, nendest pahatihti räägitakse rohkem, kui tehakse.»**

**Milliseid koostöövorme kasutate teie õpilaste kutse-suunitluse alal?**

«Kutse-suunitluse alal on meil koos kooliga välja kujunenud oma kindel süsteem. Korraldame nii piirkondlikke kui ka koolisiseseid kutse-suunitluse päevi.

Et perekond ka töökasvatuse süsteemis ikkagi esimene lüli, siis kutsume ülekoollistele kutse-suunitluse päevadele ka lapsevanemaid. Nende päevade vastu valitseb alati elav huvi, sest kuulajatele esinevad tehnikumide ja kõrgkoolide esindajad ning meie majandi spetsialistid. Nii saavad õpilased ja nende vanemad otse kohapeal ammendavad vastused neid huvitavatele küsimustele. Et kohal on ka majandi esindajad, siis saavad lastevanemad teada, mis töö ja ametikoht nende poega või tüdarta ootab majandis pärast erihariduse saamist

## MEIE INTERVJU

ning millised on edaspidised perspektiivid. Küsimisi-kostmisi on alati hulganisti ja leiame, et taoline töövorm on end igati õigustanud. Seda eriti just 8. klasside lõpetajate puhul, sest selles vanuses on tulevasel kutsevalikul kodul mitte just väike mõjujõud.

Omapoolset kasu näeme nendest päevadest veel selles, et meie õpilased ja nende vanemad saavad seal hea ülevaate soovhoosi tänapäevast ja edasistest perspektiividest ning on meie majandile tõhus propagandavahend. Tihtilugu teatakse vaid oma töövaldkonda puutuvaid küsimusi, kuid laiem ülevaade majandi elust puudub. Kutse-suunitluse päevad korvavad selle lünga täielikult. Muidugi on meie salasooviks, et põllumajandusse ei tuleks mitte ainult need õpilased, kes mujal õpida ei suuda ja end kuidagimoodi läbi veavad. Pahatihti juurdub taoline suhtumine ka edaspidisesse töösse. Seepärast paneme erilise lootuse just koostööle kooli ja koduga ning mõtleme juba varakult tulevase töömehe kasvatamisele. Püüdleme ka selle poole, et võimalikult kõik 8. klassi õpilased edasi suunata keskharidust andvatesse õppeasutustesse, sest on ju vana tõde, et poolelijäänud haridusteed pole hiljem töö kõrvalt just eriti hõlpus jätkata ja see vajab mehiste tahtejõudu, millest meie noortel tihti vajaka jääb.



Igal aastal suuname Kehra õpilasi sovhoosi stipendiaatidena põllumajanduslikesse õppeasutustesse. EPA-s on neid 3, tehnikumides 9 ja kutsekeskkoolides 5. Õpitakse mitmel pool üle vabariigi — Jänedal, Olustveres, Väimelas, Kehtnas, Kuremaal ja Arknas. Kutsekoolidest on populaarsed M. Aitsami nimeline, Järva-Jaani ja Väike-Maarja.

Stipendiaatide suunamiseks on meil välja töötatud oma protseduur, niinimetatud suunamiskomisjon. Tavakohaselt peame selle minu kabinetis, kus aetakse tõsised jutud. Kooli poolt osalevad komisjoni töös direktor, parteisekretär ja klassijuhatajad. Sõnaga — need inimesed, kes suunatavaid läbi ja lõhki tunnevad. Selle komisjoni ette siis tullaksegi suunamiskirja saama. Komisjonis anname veel kord ülevaate tulevases koolist ja tööst. Samal ajal tunneme huvi noorte soovide vastu ja räägime sellest, mis neid ootab Kehras pärast kooli lõpetamist. See jutuaajamine on äärmiselt asjalik ja avameelne — õpilased tunnevad huvi tööttingimuste, olme ja korteriolude vastu, sest eks vanasõnagi ütle, et põrsast kotis ei osteta. Seepärast nii põhjalik jutuaajamine. Ja ikkagi tahaks veel kord toonitada, et töökasvatus ja töössesuhtumine saavad alguse kodust. Töökatel vanematel on reeglina ka töökad lapsed ja neid suuname hea meelega edasi õppima. Mõned näited: meie pearaamatupidaja poeg Aare Kuusk õpib melioraatoriks EPA-s, Marje Pikk, kelle ema on lüpsja, asus Türi sovhoostehnikumi, autojuht Hannes Kivimäe poeg õpib Järva-Jaanis traktoristiks jne. Kodukanti tullakse hea meelega tagasi. Siinkohal võib rääkida meie direktori asetäitjast tootmistöö alal Mati Tartust. Mees lõpetas TPI energeetikuna, töötas Tartus. Kuna meil oli energeetikut vaja ja tundsimet teda kui tublit töömeest, kutsusime koju tagasi. Mees käis paar korda kohta vaatamas ja lõpuks lõimegi käed. Rajooni kaudu suunasime ta EPA-sse kuuekuulistele kursustele ja nüüd juhib ta juba tootmistegevust.

Kahtlemata — inimesed jäävad meile, kui nende eest hoolitsetakse. Raskusi on ikka veel elamispiinaga, kuid juba lähitulevikus kerkib järjekordne paljukorteriline elumaja, kus kõik linnamugavused, kuid kaadrit tuleb ju igal aastal juurde.

Meil on suhteliselt noor kaader. Ligi 30 spetsialisti on meil kõrgharidusega, 50 keskeriharidusega. Isegi üks põllundusbri-gadir on kõrgharidusega. Kui kokku arvata, siis sovhoosi iga viies töötaja on meil kõrg- või keskeriharidusega. Kuid rahuloluks ei anna see veel kaugeltki põhjust ja tööjõust tunneme suurt puudust. Üheks põhjuseks võib pidada meie linnalähedast asukohta ja nii mõnigi noor kiikab juba koolipingis elektrirongi poole.

Kui nüüd õppima suunatuidki nimekirjas silmitseda, näeme, et oleme rohkem eelistanud poisse kui tüdrukuid. Seda soodustab kaadrivajadus, sest maotöö pole kergete killast ja mehhaniseerituse tase tõuseb põllumajanduses aasta-aastalt. Kuid vaatamata sellele leidub veel käsitsitööd ja omajagu mõjutab ka tööpäeva pikkus, sest põllumehel pole aega kella sihtida ning on töid, kus seda aasta ringi teha ei pruugi. Võtame või lüpsjad, kes juba hommikul kella kolmeks äratuskella täri-sema seavad. See töö pole kerge ja võib-olla polegi õige naisterahva jaoks. Millegipärast on nii välja kujunenud, et meil lüpsjaametit meeste poolt eriti ei hinnata ja põliseks naistetöökse peetakse. Kuid meie maal ja mujalgi ringi sõites olen silmanud farme, kus lüpsimeistriteks on ainult mehed. Kehra kooli poisid küll esialgu vaid muigasid, kui lüpsiooperaatoriks õppimine jutuks tuli. Ent kui muutuvad tööttingimused ja lahenevad olme-probleemid, mine tea, vahest võtab vedu, kuid lüpsjaid on meil hädasti vaja. Juba praegu projekteerime uut farmi tuhandepealise karja jaoks ja sinna kulub kaadrit tublisti. Selles küsimuses peame küll rajooniorganitega tõsiselt nõu pidama, et mingi lahendus leida.

Ja veel! Omapoolseks puuduseks kutse-suunitluses peame veel seda, et lubamatult vähe oleme siiani tegelnud nooremate õpilastega. Tõsi, tööga puutuvad ju kokku nemadki, kas siis meie «Sipelgäs» või vanematel töö juures abiks olles, kuid kindel süsteem on veel loomata. Juhtub ju ikka nii, et ärkame lõppklasside õpilastele erialasid ja plaane tutvustades, hakkame siis neile kõike küllaga pakkuma, neid siia-sinna ettevõttesse või majandisse tööle meelitama-keelitama. Ent alus sellele tööle tuleb panna juba algklassides, ainult kuidas — see vajab sügavat vaagimist koos koolimeestega ja ilmselt nõuab ka sihi-kindlamat koostööd lastevanematega. Seda tunnetan ka ise, sest mul juba omal kaks meest põlvpükstes koolipoisid.

Noorte töökasvatuse ja kutse-suunitluse tähtsust toonitavad ka partei ja valitsuse viimase aja määrused, ja kui majandijuht ütlen, et see on aja nõue. Meie ülesanne koos kooli ja koduga on need otsused ellu viia.»

Majandijuhti usutles

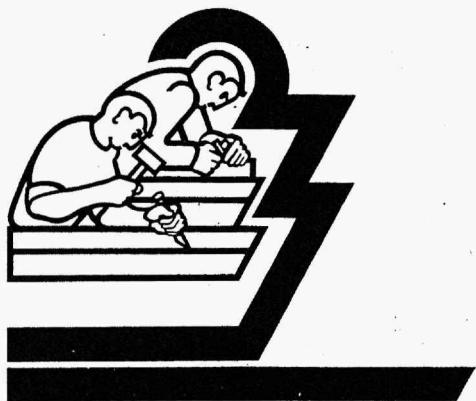
ULO TIKK

---

**MEIE INTERVJU**

---





## TÖÖKASVATUS JA KUTSEVALIK

# KAINIKU TÖÖ- KASVATUS ÕPITÖÖ KAUDU

### EHA HIIE

Töökasvatus on kogu kooli- ja perekonnaelu eesmärk ning selle mõte. V. Suhhomlinski

Nõukogude Liidu konstitutsiooniga on igale meie riigi kodanikule tagatud üks suuremaid hüvesid — õigus tööle. Paraku näeme ja kuuleme aga alatasa, et seda hüve kaugeltki kõik veel kasutada ei oska ega mitte iga ametimees oma ametile au ei tee.

Üleminek üldisele kohustuslikule keskharidusele on laiendanud oluliselt üldhariduskooli sotsiaalset funktsiooni. Enam kui aasta tagasi vastuvõetud NLKP Keskkomitee NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks etteval-

mistamise edasisest täiustamisest» nentis õigusega olulisi puudusi õpilaste töökasvatuses. Sestpeale on kavandatud hulk meetmeid süvendatud tööõpetuse ja tõhusama kutseorientatsiooni korraldamiseks.

Ettevõtavat jälgides ning asjakohastele mõttevahetustele kaasa mõeldes kangastub aga paratamatult silme ees koolipraktika mitte kaugest minevikust pärinev äärmusest äärmuseni võnkumine just töökasvatuse valdkonnas. Asi on nimelt selles, et ka enamik tänaseid mõtteavaldusi rõhutab vaid töökasvatuse üht külge — materiaalseks tootmistööks vajalike teadmiste, oskuste, vilumuste omandamist, kvalifikatsiooni andmist ja, heal juhul, ka teadlikuma kutsevaliku kindlustamist. Siit siis ka vahendid — koolidevaheliste õppe-tootmiskombinaatide rajamine, tööõpetuse korraldamine ettevõtete tootmistsehides jms. Töökasvatuse küsimusi vaagides ja korraldades peaksime aga eriti meeles pidama V. I. Lenini sõnu selle kohta, et «eilse päeva vigu analüüsides me õpime ühtlasi vältima vigu täna ja homme». Alljärgnevalt keskendatakse tähelepanu töökasvatuse mõningatele sõlmprobleemidele eeskätt kainikuiga silmas pidades.

**HEA TÖÖTAJA** ettevalmistamist ei saa taandada kaugeltki ainult kitsale kutsealasele ettevalmistusele. Seda eriti üldise keskhariduse korral, mille põhieesmärgiks on igakülgset ning harmooniliselt arenenud isiksuse, sellise tulevase põlvkonna töötaja kujundamine, kes oleks iseseisva mõtlemisega, algatusvõimeline, loominguliselt töötav. Senised andmed (Leningradi, Valgevenemaa, Leedu jt. kogemused) näitavad, et suhteliselt tagasihoidlik protsent keskkoolilõpetanuist jätkab õpinguid või tööd koolis õpitud erialal. Isegi sel juhul, kui suudetakse leida (ja kindlasti leitaksegi!) paindlikumaid ja mitmekesisemaid süvendatud tööõpetuse vorme, jääb tänapäeva kiiresti arenevais tootmistingimuis enesestmõistetavaks tõsiasi, et osa keskkooli lõpetanud noori valib — ja peab valima — endale teise eriala kui see, mis koolis õpiti. Järelikult samavõrd oluline kui spetsiifiliste kutsealaste oskuste omandamine peaks olema **isiksuse** seesuguste üldiste **omaduste kujundamine**, mis kindlustaksid kiire kohanemise ja **HEA TÖÖ mis tahes valitaval ühiskonnale vajalikul erialal**. Allakirjutanu arvates on töökasvatuse just töösse suhtumise, töövalmiduse, töövajaduse jmt. töötegemiseks vajalike omaduste kujundamises vajakajäämised praegu kõige suuremad.

Õige harva kuuleme kurtmist, et see või teine noortööline ei oska oma tööd teha. Puudujääke selles osas on alati võimalik korvata täiendava õpetamisega. Vaatamata sellele, et meie vabariigi kutsehariduslike

õppeasutuste võrk suudab praegu vastu võtta kõigest 17 protsenti kaheksandate klasside lõpetanutest ja ainult kümnendiku keskkoolilõpetanutest, et iga teine keskkoolilõpetanu läheb tööle eelneva kutsealase ettevalmistuseta, on lähema tuleviku kutseõppimise põhiteeks üldhariduskoolile järgnevad kutsehariduslikud asutused (vt. lähemalt 2, K. Vaino ettekanne EKP KK XV pleenumil).

Hullem on lugu siis, kui **noor inimene ei taha** kohusetruult ja korralikult tööd teha. Meid kõiki häirivad vajakajäämised, praak, minnalaskmine, riigi vara raiskamine jms. on tavaliselt tingitud väärast **töösuhetumisest**, suurtest vajakajäämistest **kasvatatusest**. Seda juba kuu-kahega, erikustustega, täiendava õppimisega nii hõlpsasti ei muuda ega paranda.

Töövalmidus, oskus raskusi ületada, tahe, enesedistsipliin, õige enesehinnang, kohuse- ja vastutustunne, püsivus ja püüdlikkus — need kõik on sellised isiksuse omadused, mis on tarvilikud igal **töölal**, igas ametis. Nende kujundamine algab mitte õppetsehhis või vanaraua kogumise aktsioonis, vaid väga varases lapseeas ja kestab üpris pikka aega. Ainult nende pinnalt võivad aegapidi võrsuda **töövajadus** ja **töõarmastus** — omadused, millest kergekäeliselt kirjutame küll ajaleheartikleis, kuid milleni tegelikkuses kaugeltki iga kasvandik ei kasva. **Töövalmiduse, töövajaduse** ja **töõarmastuse** kujundamine on **töõkasvatuse kõige raskem, kõige pikaajalisem** ja **kõige esmasem** ülesanne. Selle ülesande täitmise korral on konkreetse eriala omandamine juba märksa hõlpsam ülesanne. Nähes **töõkasvatuse eesmärki** mitte üksnes kitsalt erialases ettevalmistamises, vaid mis tahes erialal hästi töötada **sooviva**, tööka, kohusetundliku ja initsiatiivika töötaja ettevalmistamises, laieneb ka **töõkasvatuse** vormide ja vahendite ring.

Juba A. Makarenko ütles, et **mitte iga töö ei kasvata** ja et tööil ning tööil on vahe. Seepärast pole põhjust pimesi heldida:

«Meie lapsed töötavad õppetsehhis! Vaat kui palju nad ära teevad!» Olulisem on see, missugust suhtumist see töö kujundas, kuivõrd see neid arendas, mil määral **töõrõõmu** tunda võimaldas.

Mitte kuskil mujal pole formalism nii ohtlik kui ideoloogilises ja **töõkasvatuses**. Selles mõttes on meil palju õppida V. Suhhomlinskiilt. Juba kaheksa aastat enne massilise tootmisõpetuse rakendamist hakati Pavlõši koolis lõpetajaile andma kutsetunnistusi tööks teatud tootmisalal. Ent kui tootmisõpetus muutus kohustuslikuks, oli Suhhomlinski üks esimesi, kes **kasvatustlikel** kaalutlustel astus välja ülemäärase tootmistöövaimustuse vastu (vt. lähemalt 3, lk. 97—100).

V. Suhhomlinski tööde hoolikal lugemisel märkame, et tema jaoks pole «töõd üldises tähenduses, pole isegi «kehalist tööd» üldises mõttes, vaid neid asendab»:

- õpitoõ ja tootmistöõ;
- lühiajaline ja pikema kestusega töõ;
- tasuline ja tasuta töõ;
- käsitsi ja mehhaniseeritud töõ;
- töõ õppetöõkojas ja töõ põllul;
- individuaalne töõ ja kollektiivne töõ.

**Õige töõkasvatuse eesmärgil tuleb kasutada kõiki neid töõliike kogu nende mitmekesisuses.**

V. Suhhomlinski on esimene ja tähtsaim eesmärk — kasvatada lapses **töõarmastust**. Selle kasvatamise vahendiks on **töõrõõm**. Viimast omakorda suudab aga tõeliselt tunda vaid see, kes on pidanud jõudu pingutama, kes teab, mis on vaev ja väsimus. «Piltlikult öeldes on **töõkasvatust** kolme mõiste — **pea b, raske** ja **tõõre harmoonia**» (3, lk. 101).

V. Suhhomlinski peab **töõkasvatuse** seisukohast oluliseks **nii füüsilist kui vaimset** tööd. Viimast hindab ta eriti kõrgelt. «Ettevalmistus igapäevaseks tööks... peab toimuma... kasvandike elu kõigis sfäärides, ja tähtsaim neist on teadvus, mõte, vaimuelu» (3, lk. 102).

**Töõkus** kui **kõlbelise palge tähtsaim** joon areneb **samuti vaimses töõs** — niihästi selle intellektuaalses, emotsionaalses kui ka tahtelises sfääris. Seda töõde ei tohiks me kooliõpilaste **töõkasvatust** kuidagi ära unustada ega seda võimalust kasutamata jätta.

Algklasside õpilast silmas pidades tuleks rõhutada, et kainikule on vaimne töõ — **ÕPITOÕ** tavaliselt tema elu **ESIMENE** ühiskondlikult tunnustatud ja **väärtustatud** tõõsine tegevus — **TEMA TÖÕ**. Kuidas me koolis ka ei nuputaks, püüdes last **lisaks** õppimisele mingi muu töõga hõivata (kusjuures praktikutest õpetajate arvates on see «muu» algklassides pahatihti kunstlik ja **töõkasvatusele karuteenet** osutav) — ikkagi jääb õpitoõ tema vaimuelus peamiseks ning sellest pole pääsu. **Järelikult tuleb ka töõkasvatust algklassides just õpitoõst alustada.**

Kooliuisik asub koolipinki tavaliselt üsna meelsasti. See pole aga veel vajadus õppimise ja teadmiste omandamise järele, vaid üksnes **vajadus saada õpilaseks**, s. t. omandada vanema, ühiskondlikult tunnustatud tegevuse — õppimisega hõivatud perekonnaliikme seisund. Õppimises ja koolis paelub kooliuisikut esialgu peaaegu liialt situatsiooni uudsus. (Paljudele meeldib eriti vahetund, meeldib, kuidas õpetatakse kätt tõstma jne.) Kooliuisikud on valmis virgalt õppima, sest «kõik ju õpivad», «nii on kombeks», «nii on vaja». Õppimise sügavama mõtte üle nad pead ei murra.

Kriitiline moment aga saabub väga ruttu, tavaliselt kahe-kolme nädala pärast. Pidulik õhkkond asendub järk-järgult argipäevasega ning märkamatu kaob uudususetunne. Ja siis selgub, et õppimine on töö, mis nõuab tahtepingutust, tähelepanu koondamist, intellektuaalset aktiivsust ning enesepiiramist. Kui laps pole sellega harjunud, tekib tal pettumus.

On väga vajalik, et õpetaja ei ootaks niisuguse kriitilise momendi saabumist, vaid sisendaks algusest peale lapsele mõtet, et — õppimine on tähtis, väsitav ja pingutav töö, — kuid seejuures ka väga põnev ja huvitav töö. Tähtis on, et kogu õppetöö korraldus kinnitaks õpetaja sõnu.

**Õppimist võime pidada lapse tööks** — ja seega ka töökasvatuse vahendiks üksnes sel tingimusel, kui tal on olemas kõige olulisemad, igale tööle omased tunnused: **eesmärk, jõupingutus, tulemus**. Eesmärgi viimine kainiku teadvusse, jõupingutuse õige doseerimine, töö tulemusrikkuse ja seega töördõmu kindlustamine — see on õpetaja esmane kasvatuse ülesanne ning tema meisterlikkuse tunnus.

**TÖÖVALMIDUS.** Üks tähtsamaid nõudeid, mida sotsialistlik ühiskond nõukogude inimese isiksuse kasvatamisel esitab, on nõue kasvatada töövajadust. Selle aluseks on psühholoogiline **valmisolek** tööks. Töö on **ostarbekas** tegevus. Ühiskondliku elu nõuded kasvatavad inimese vajadust töö juures **vältida** kõike seda, millel pole olulist tähtsust teises tegevuses, ja **keskenduda** sellele, mis on seotud tööga. Hästi töötava inimese tunnuseks on keskendatus, tähelepanelikkus, valmisolek pingeliseks tööks. Sedasama eeldab õpitöö ja samu omadusi tuleb järelikult arendada õppeprotsessis. Esimene nõue, mida iga õpetaja oma õpilastele esitab, on see, et õpilane ei tegeleks tunnis kõrvaliste asjadega, täidaks täpselt õpetaja korraldusi, oleks alati valmis vastama. Õppetundide jälgimine ja kronometraaz aga kinnitavad, et paljud õpilased kulutavad õppetunnist suhteliselt vähe aega **õppetööle**. Nende ridade autori kogutud tundide fotografeerivatest protokollidest (kogutud alates 1974. aastast, kokku ligi 1000 protokoll) sedastus, et õpilased tegelevad olulise osa tunnist kõrvaliste asjadega (keskmised näitajad kõiguvad 10—15% ümber, maksimaalsed aga ulatuvad üle 70% tunni ajast). Imnes samuti kummaline paradoks — kõige rohkem kaldusid õpitööst kõrvale just nõrgemad õpilased, kellele pidev töö ja õigete tööharjumuste omandamine oleks enne kõike vajalik.

Seega on esimeseks töökasvatuse reserviks, tööharjumuste ja töövalmiduse arendamise vahendiks õpitöös juba see, kui me suudame kainikud **kogu tunni vältel** tööpoolest **õpitöö juures hoida**.

**TAHE, TÄHELEPANU, HUVI.** K. Marx kirjutas: «Peale töötavate organite pingutuse vajab töö kogu aeg sihikindlat tahet, mis avaldub tähelepanu näol, see on vajalik seda enam, mida vähem töö sisu ja teostamisviis töölist kaasa kisub, mida vähem ta seega naudib tööd kui oma füüsiliste ja vaimsete jõudude mängu» (1, lk. 160).

Tahteline tähelepanu on samuti kui tahtmatugi tihedasti seotud inimese huvidega. Aga kui huvid tahtmatu tähelepanu juures on otsesed, siis tahtelise tähelepanu juures on neil põhiliselt vahendatud iseloom. Need on **eesmärgi** huvid, huvi tegevuse tulemuse vastu. (Tegevus ise võib meid otseselt mitte huvitada, aga kui ta teostamine on vältimatu antud ülesande lahendamiseks, muutub ta meile huvitavaks seoses selle eesmärgiga.)

Eesmärgihuvi arendamine, suutlikkus jõudu pingutada isegi siis, kui tegevus ise kuigi huvipakkuv pole — see on õpitöös samuti alatasa tarvilik. Kuid jõutakse selleni vaid samm-sammult.

Kooliuusikul tekib alguses huvi õpitegevuse **protsessi** vastu. Seepärast ongi esialgu täiesti õige seda protsessi ennast rikastada — kasutada tunnis võimalikult erinevaid ja uudseid **töövõtteid**, vaheldada sõna ja näitlikkust, kasutada muusika- ja kehakultuuripäevane jne.

Järgmisena ilmneb huvi tegevuse **tulemuse** vastu — niipea, kui õpilane näeb oma töö esimesi resultate. (See on aga huvi vaid **otsese**, käegakatsutava konkreetsetelt tajutava tulemuse vastu. Kauge- mad perspektiivid, abstraktsemad tulemused kainiku jaoks esialgu tähendust veel ei oma.) Töökasvatuse seisukohast on oluline, et õpilased ei peaks esmatähtsaks mitte päeviku numbrilist hinnet, vaid väärtustaksid pingutuse tulemust, edasiminekut, arengut. Numbriline hinne on tuim. Hinde väärtustamine **hinnangu**ga, õpilase edasiminekü näitamine on õpetaja ülesanne.

Alles pärast seda, kui on tekkinud huvi õpitöö tulemuste vastu, kujuneb kainikul huvi õpitöö **sisu** vastu, tekib vajadus teadmisi omandada. Sellel baasil võivadki kainikul kujuneda ühiskondlikult kõrgtasemelised õppimismotiivid, mis on seotud tõeliselt vastutustundliku suhtumisega töösse, tulevase kutsetöö vundamendi rajamisega.

Huvi tekkimine õpitöö sisu vastu on ühendatud sellega, et tuntakse rahuldust oma saavutustest. Seda tundmust stimuleerivad õpetaja kiitus, isegi kõige väiksemate edusammude ja edasimineku rõhutamine. On oluline, et õpilane oma töö tähtsust **klassikollektiivis** tunnetaks ja **ületatud raskuse rõõmu õpitöös reguleeriselt tunda saaks**. (Isegi suhtelist ebaedu

on kasulik umbes nõnda kommenteerida: «Sa kirjutad juba palju paremini. Võrdle, kuidas sa kirjutasid täna ja nädal tagasi. Püüa veel veidi, ja sa hakkad kirjutama nii, nagu vaja!» Loomulikult on selline lähenemine kasulik ainult püüdlikule lapsesele. Ilmset hooletust, laiskust ja lohakust tuleb aga algusest peale taunida ja, kui vaja, siis ka karistada.

Kui hästi poleks organiseeritud õppeprotsess, esineb selles alati teatud üksluisust. Üksluisus pole aga ideaal! Mõned pedagoogid samastavad üksluisuse tööpingutusega (otsekui igav töö oleks rohkem töö moodi!), eitavad rõõmu- ja vaheldusrikkuse tarvilikkust õpitöös, toetudes siinjuures K. Ušinski tuntud lausungile, et õppimine on tõsine töö. Kus on aga öeldud, et tõsine töö peab igav ja hall olema? Monotoonne, rõõmuta töö on moonakatöö ja võib kasvatada sotsiaalselt väärustunud moonakamentaliteeti. Monotoonsuse ja tuiumusega õpitöös tuleb võidelda, mitte seda viljelda ega õigustada.

**TEADLIKKUS, PLaANIPÄRASUS, KONTROLL.** Üks põhjusi, mis võib sünnitada ükskõikset ja isegi vastumeelset suhtumist õpitöösse, on asjaolu, et õpingud tunduvad õpilasele lõputu (ja, nagu öeldud, mõnikord igavagi) tegevusena, millel pole otsa ega äärt. Monotoonsuse võimalikke negatiivseid tagajärgi aitab vältida selge, köitva eesmärgi seadmine, **tegevuse planeerimine**, saavutatatu kontroll, ülevaatamine. Laps peab mõistma, **milleks** ta midagi teeb ja mida ta tehtuga saavutas. Argitöö pole enam igav, kui see algab plaanitsusest või unistusest ja lõpeb rahuldus- ning uhkustundega. «Kärpige töölt need tiivad — plaanitsus ja tulemus, unistus ja uhkustunne ning alles jääb just see, mida nimetatakse igapäevaseks, halliks tööks...», kirjutab V. Suhhomlinski (3, lk. 96).

Teadlik ja sihikindel töö on alati plaanipärane. Planeerimine on eelseisva töö skeemi teadlik väljatöötamine ja tööks tarvilike tingimuste loomine, kusjuures tähistatakse perspektiivne eesmärk, lähimad ülesanded ja etapid, mis on vajalikud eesmärgi saavutamiseks. Planeerimise protsessis seostuvad omavahel mõtlemine ja praktilised toimingud. Plaan ei ole staatiline skeem — ta suunab tööd, kuid olukorra muutudes tuleb plaaniski parandusi ja muudatusi teha.

Töö planeerimise võimalusi on võimalik ja tuleb õpitöös tundma õppida. Õppetunnis tuleks õpitöö eesmärk igal võimalikul juhul teatavaks teha, harjutada õpilasi mitte ainult õpetaja poolt antud plaani teadlikult omaks võtma, vaid avaldama planeerimisel omapoolset initsiatiivi (olgu seejuures tegemist kas või sellise primi-

tiivse ülesandega nagu töö korralik paigutamine vihikulehele).

Töö planeerimisega on lahutamatu seotud **kontroll**. Töökasvatuse seisukohast on eriti väärtuslik õpilaste **enesekontroll**, mis arendab täpsust ja korralikkust, kohuse- ja vastutustunnet, kujundab leppimatut suhtumist puudustesse oma töös (näiteks kalduvus töötada kiiresti, kuid lohakalt). Enesekontrolli võtete järjepideva kasutamise korral areneb selline enesevaatlusvõime, mis tulevases kutsetööski võimaldab õigeaegselt märgata niihästi tööprotsessi tugevaid kui ka nõrku külgi — esimesi selleks, et neid ära kasutada ja edasi arendada, teisi aga selleks, et neid õigeaegselt kõrvaldada.

**TEGEVUSE INDIVIDUAALNE STIIL.** Mingi eriala õppimise ja töö ühtesid ja samu ülesandeid ning nõudeid saab ühesuguse eduga täita väga erinevate võtete ja viisidega. Tegevuse individuaalse stiili all mõistame niisugust tegevusvõtete ja -viiside individuaalset süsteemi, mis on antud inimesele **iseloomulik** ja **otstarbekohane** eduka tulemuse saavutamiseks.

Isikule sobivat tegevuse individuaalset stiili aitab olulisel määral kujundada tema õpitegevuse õige suunamine kooliajal. Individuaalne stiil tekib ainult sel juhul, kui inimene otsib kõige paremaid võtteid ja viise, mis aitavad tal saavutada kõige edukamaid tulemusi. Üks individuaalse stiili kujundamise tingimus on temperamendiomaduste arvestamine. (Melanhoolikust õpilane kulutab, näiteks, kirjaliku töö sooritamisel vähese eneseusalduse tõttu väga palju aega mustandi koostamisele, kontrollimisele ja parandamisele. Sangviinik, vastupidi, ei tee mustandit sageli üldse, ei kontrolli ega paranda õigeaegselt oma tööd.) Üks individuaalse stiili kujundamise ülesandeid seisnebki selles, et õpetada õpilast nägema oma individuaalseid isiksuslikke omadusi, kasutama nende tugevaid külgi ja kohandada inimese temperamenti tegevuse objektiivsetele nõuetele.

**TÖÖKUS, TÖÖVAJADUS, TÖÖARMAS-TUS.** Töö on inimese eksisteerimise alus. Inimese kõrgemate tunduste hulgas on tähtis koht töösse positiivsel emotsionaalsel suhtumisel, töösse kui loomingusse, kui **raskesse**, kuid **rõõmurohkesse** nähtusesse, kui reipuse ja võitlusvaimu allikasse suhtumisel. Seepärast toonitati ka EKP Keskkomitee XV pleenumil töökasvatuse igakülgse mõistmise ja arendamise vajadust, õpilaste tehnilise, teadusliku ja kunstilise loomingu senisest tulemuslikuma viljelemise tarvidust (vt. lähemalt 2).

Lapselgi kuulub tööarmastus ennekõike tundemaailma. Pole õige asja nii ette kujutada, et **mida rohkem** laps tööd teeb, seda suuremaks kasvab tööarmastus. Hal-

vasti korraldatud tuim ja tüütu, unistuste ja uhkustundeta töö võib lastes kujundada, vastupidi, ükskõiksuse, koguni vastikuse tõttu vastu. Laps tahab töötada siis, kui tööd on õigel määral ning kui töötegemine rõõmu kaasa toob. **Õpirõõmu** loomise teenistusse annab seada kogu meie didaktiline arsenal:

■ huvi ja põnevuse loomine, probleem-situatsioonid, iseseisev töö ja siit tulenevalt **avastusrõõm**;

■ õppimisoskuse kujundamine ja vaimsete võimete arendamine, et õpiülesande saamiseks kaasneks ka **toimetuleku** rõõm;

■ töö õigel raskusastmel ja õppetöö individualiseerimine, mis kindlustab igale õppijale **ületatud raskuse** rõõmu.

«Töörõõm on igapäevase elu ilu — tajunud seda ilu, saab laps tunda seda väarikus- ja uhkustunnet, mida pakub teadmine, et raskustest on jagu saadud» (2, lk. 105).

Tööarmastus eeldab suutlikkust **kestavaks, püsivaks**, ühtlaseks pingutuseks. Laps jõuab selleni aegapidi. Seepärast tuleb teda toetada nii mõnigi kord tööle huvitavama mängulise vormi andmise teel. Kui koolieelses eas laps matkib loovmängus täiskasvanute töid-tegemisi, on tema tegevuse vormiks küll töö, sisuks aga kõige puhtakujulisem **MÄNG**. Koolis on vastupidi — **MÄNGU VORMIS** toimub tegelikult tõsine, pingutav töö. Muidugi ei muutu õpitöö ainuüksi tema mängulise vormi tõttu veel meelelahutuseks (nagu mõned pedagoogikateadlased paraku arvavad). Mängulises vormis esitatud õpiülesanne nõuab endistviisi tõsist tööpingutust — hajutatud on vaid üksluisus ja ühetoonilisus.

Ärgem kippugem liiga vara hävitama lastes nende lapsemeelsust ning vastandama töö- ja mänguvalmidust! V. Suhhomlinski õpilased töid kümnennda eluaastani kooli kaasa oma lemmiknukke ning juhtisid üheksa-aastaselt traktorit, nad kuulasid kuni kuuenda klassini muinasjutte ning kirjutasid esimesest klassist alates tõsiloolisi kirjandeid... Lapsemeelse mängu- ja muinasjutumaailma säilitamine rikastab tundemaailma ja siitkaudu teeb inimese emotsionaalselt erksaks iga-suguse ilu, sealhulgas ka **TÖÖ ILU, ROO-MU, VÕLU** suhtes. Tuim seda rõõmu ei tunne!

Tööarmastust kui kõlbelist omadust saab kasvatada üksnes **kollektiivis** — kaaslaste väärtusotsustuste ja -hinnangute abil.

Laps peab tundma enda kõrval **töövai-mustust** ja saama sellele kaasa elada. **Kaasaelamine** töörõõmule on enesekasvatuse aabits. On hea, kui kaasaelamise võimalusi pakuvad kainikule mitte ainult kaasõpilased, vaid neid aitab süvendada ja avardada õpetaja. Ajalukku on varise-

nud õpetaja ideaalina vahanukk, kelle näolt ei tohtinud rõõmu ega pahameelt välja lugeda. Nüüdisaegne algklassiõpetaja, kes on õpilastele vääramatuks autoriteediks, on ju töösse suhtumise arvestatuim eeskuju. Miks siis mitte pühendada neid sellessegi, kuidas õpetaja **muretseb**, kui kõik korda ei lähe, kuidas ta **vaeva näeb** lisamaterjali hankimisega tunniks, kuidas ta rõõmustab, kui tema ja õpilaste ühine töö vilja on kandnud? Kaasaelamine oma õpetajale, kellele töö on **ÖNN** ja **NAU-DING**, toob tulevikus nii mõnegi poisi ja tüdruku raskele ja vaevarikkale, kuid õilsale ning kaunile **ÕPETAJATÖÖLE**.

Resümeerides eelöeldut, võib nentida, et edu kainiku pedagoogiliselt õigesti korraldatud töökasvatases kui igakülgsest arenenud isiksuse kujundamise peamises faktoris sõltub ennekõike töökasvatuse kui äärmiselt komplitseeritud sotsiaalse protsessi mõistmisest ja juhtimise oskusest ning tasemest nii perekonnas, koolis kui ka ühiskonnas tervikuna.

Peamiseks edu pandiks aga on süsteemse lähenemisviisi juurdumine ning kompleks-sus kasvatustöös, mis avab algklassiõpetajale senisest avaramad perspektiivid õpilase kui tulevase töötaja kasvatamiseks õpitegevuse kaudu.

## Kirjandus

1. Marx, K. Kapital. 1. kd. Tallinn, ERK, 1953.
2. EKP Keskkomitee esimese sekretäri Karl Vaino ettekanne «Vabariigi partei-organisatsiooni ülesannetest NLKP Keskkomitee otsuse «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest» täitmisel». «Rahva Hääli» nr. 159, 12. juuli 1979.
3. Vassili Suhhomlinski mõtteid kasvatusest. Koostanud ja sissejuhatavate artiklitega varustanud S. Soloveitšik. Tallinn, «Valgus», 1978.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# ÕPILASTE SISEPINGED JA PROKSEEMIKA

### VOLDEMAR PINN

Komplitseeritud sotsiaalses keskkonnas jäävad rahuldamata inimese paljud tarbed (paradoks!). Suureks paisunud teabesüsteem (ajalehed, teater, televiisor, pidev<sup>st</sup> suhtlemine) ergastab inimeses palju ja spetsiifilisi tarbeid. Kuid kas me saame kõike ja just seda, mida soovime? Hoopiski mitte. Teisalt: sotsiaalsed suhted, kogu inimest ümbritsev maailm ei loo enast alati vastavaks inimese fülogeneesis kujunenud tarvetele. Sellest tekib teine võimalus inimtarvete mitterahuldamiseks. Rahuldamata tarbed tingivad sisepinge, leidmaks väljendust rahunemise ahastuse ja meeleheiteni. Asja traagilisemaid pooluseid pole sealjuures rahuldamata tarbed, vaid see, et sellest tulenev pinge iseenda seaduspärasuste alusel juhib inimese väljaastumistele, mis sageli on antisotsiaalsed (3). Milline on koolis sisepingete tekke mehhanism koos tagajärgedega?

### Sisepinge ja selle tagajärjed

Tingimustes, kus tekkinud tarbe rahuldamine on õpilasele suure tähtsusega, mitterahuldamine teda solvav ja alandav, täitmise võimalused aga kasinad, on tulemuseks energiavarude koondamine tarbe rahuldamiseks. Tõuseb õpilase emotsionaalsus. Ta on evelil, liikuv, pingestatud koos teda saatva ärevusega. Pingestatud, ärevil, rahutu, nihelev õpilane äratab õpetaja tähelepanu. Õpetaja usub (ja sageli mitte valesti), et kohe järgneb õpilase mittesoovitav tegevus. Tema edasise tegevuse sisuks on kaotada õpilase pinge välised ilmingud. Õpilane saab korraldusi, mille sisu võib koondada kolme lühilause: «Seis!», «Mitte nihelda!», «Vaikida!».

Antu on paljuski sügavuti minev. Õpilane ei pea juurdunud pedagoogiliste vade järgi mitte ainult tunnis istuma standardses asendis ja rääkima valitud sõnadega, ta peab ka vahetunnis jalutama kindlaksmääratud koridoris ettenähtud viisil.

Selle markantseks näiteks on kool, kus õpilastele jalutamiseks määratud koridori ühel poolel seinast ja teisel aknast 0,5 m kaugusele tõmmati valge joon, millest õpilased jalutades ei tohtinud üle astuda, keskele aga eraldati 0,5 m laiune riba jalutamist kontrollivale õpetajale, millele õpilased samuti ei tohtinud astuda.

Ülalkirjutatu on sedavõrd üldistav, et võime julgesti väita: nüüdisaja pedagoogika on üles ehitatud emotsioonide pidurdamisele, õpilase tegevuse järelevalvele ja kontrollimisele, püüdele viia tema tegevus kindlasse šablooni.

Ja nüüd selle seiga pedagoogilise plaani olulisimast, sellest, millest oleme nii vähe rääkinud, millest peaaegu et polegi rääkinud. Emotsionaalse laengu komponendid, selle teed ja kanalid, mille kaudu laeng paisatakse organismi perifeeriasse, on eri omadustega. Peamine aga — osa neist on ajukoore poolt juhitud, teine osa mitte. Ühte (kõnet, liikumist) saab inimene vastavalt tahte sisse ja välja lülitada, teist (südametegevust, higieritust, seedeorganite tegevust, hormonaalset protsessi) mitte. Kord tekkinuina on mittejuhitavate komponentide perifeeriasse minek paratamatu. See, et ühele emotsiooni perifeerse avaldumise teele saab panna tahteliselt tõkke, teine aga jäetakse vabaks, viib selleni, et tahte allumatu vistseraalne süsteem saab hoopiski tugevama erutuse kui siis, kui miimika, käitumise, kõne perifeersel teel poleks pidurdust olnud. Emotsiooni löögijõud, mis normis jaotub kogu organismile, langeb nüüd ühele selle osale — siseorganitele (10), toniseerides emotsioone ja viies

inimese enda «stagnatsiooni seisundis» (11). Toimuvad pahaendelised, soovimatud nihked isiksuse struktuuris. Lausa meie silme all vormuvad inimese negatiivsed jooned. On avatud soodumus kümneteks haigestumisteks (5).

W. Cannon väidab, et emotsionaalne erutus põhjustab oksendamist ja kõhulahutist, püsivad emotsionaalsed seisundid ja meeleolud võivad viia kasvajate tekkimiseni.

Saksa uurija H. Szewczyk on veendunud, et emotsionaalset laadi konfliktseisundid on soolehaavandite tekkimise põhjuseks. 130 haavandiga patsiendil tuli 100 tema uurimuse järgi miljööst, kus valitsesid konfliktisituatsioonid. 16 noorukit (ühelt ei saadud selget vastust) 130 patsiendist olid üks või enam korda klassi-kursust korranud (5).

Haiguslike seisundite, rõhutuse tagajärg on õpilase töövõime langus, lõppkokkuvõttena moonutused kogu isiksuses.

Pingete füsioloogilise mehhanismi ja sotsiaalsete tagajärgede mõistmine sunnib meid otsima võimalikult täpset ja tänapäevast vastust pingete põhjustele ja väljendumise mehhanismile koolisituatsioonis.

---

### Prokseemika ja kool

---

Kahjustav pingeseisund tekib, kui inimene ei saa rahuldada sotsiaalselt ja bioloogiliselt determineeritud tarbeid. Igal inimesel on fülogeneesi ja ontogeneesi käigus kujunenud ning omaseks saanud teatud tarbed, mis avalduvad kindlate õiguste, kohustuste, võimaluste ja asenditena. Kui me mingite tegurite toimel ei saa neid tarbeid rahuldada, kutsub see esile sisepinge.

Millised on tarbed, mida koolisituatsioonis ei rahuldada ja mis võivad õpilastes esile kutsuda sisepinge?

Vaatleme vaid üht, mida õpilase sisepingetega siiani seotud ei ole. See on õpilase tarve olla kindlates ruumilistes suhetes kaasõpilastega. Et ruumilised suhted teatud tingimustes võivad muutuda inimesele vaenulikult mõjuvateks, on saanud selgeks suhteliselt hiljuti. Nende suhete spetsiifiline mõju õpilase sisepingetele on uudis, kuid mitte ootamatu. Käesoleva artikli autor näeb olemasolevates ruumisuhetes tõsist häiret koolielule ja ka osalist selgitust, miks normaalsed inimestevahelised suhted koolis transformeeruvad liiga sageli sallimatuseks, väljakannatamatuks nii õpilasele kui ka õpetajale.

K. Lewini järgi elab inimene omapärasel psüühilisel universumis — eluruumis, väljas. See psüühiline universum determineerib inimese käitumist. Käitumine on

K. Lewini järgi eluruumi funktsioon  $B = F(L)^*$  (2).

Siit saab alguse mõistmine, et inimese käitumist pole võimalik seletada lahus tema elukeskkonnast.

Vastavasisuliste uurimuste tulemusena on tekkinud uus psühholoogiaharu — prokseemika — teadus, mis käsitleb inimese käitumise ruumilist tingitust. Oma olemuselt on prokseemika distsipliinidevaheline teadus, millel on otsene ja vahendatud seos sotsiaalpsühholoogiaga. Sellele distsipliinile on lähedased (osaliselt aga isegi kattuvad sellega) keskkonnapsühholoogia (психология среды, *environmental psychology*) ja sotsiaalne ökoloogia (социальная экология, *social ecology*).

Prokseemika põhimõisted on **distsants** ja **territoorium**. Paljud inimese ruumikäitumise seaduspärasused ei teadvustu. Me ei teadvusta enamasti, miks me ühele inimesele läheneame, miks teatud momendil eraldume seltskonnast, valime istumiseks selle või teise koha. See aga ei tähenda seaduspärasuste puudumist. Vastupidi, valitsevad kindlad seaduspärasused, mis on inimlike ruumisuhete tarbe väljenduseks. Küsimus meie probleemiasetuse seisukohalt: kas ja kuidas võimaldavad koolitingimused nende inimtarvete realiseerimist, rahuldamist?

Et nendele küsimustele vastata, püüame lahti mõtestada prokseemika põhiterminid. Inimese käitumist kindlalt mõjutavaks teguriks on tarve olla kindlas kauguses suhtlemispartnerist.

E. T. Hall esitab neli eri distantsi (lähedusastet) partnerite vahel. Distsantsid on, tõsi küll, eri rahvastel ja kultuuridel erinevad.

1. **Intiimne distants** (kuni 45 cm). Sel korral on suhtlemispartnerid üksteisele väga lähedal. Suhtlemisel mängivad kindlat rolli puudutused, lõhn. Selle distantsi valivad vaid väga lähedased inimesed (arvunud jne.).

2. **Personaalne distants** (45—120 cm). Seliselt suhtlevad omavahel sõbrad või kaaslased.

3. **Sotsiaalne distants** (120—360 cm) on kasutatav suhtlemisel võõraste inimestega (ametnik ja külastaja).

4. **Avalik distants** (enam kui 360 cm) on suhtlemisel eriti tähtsate isikutega, aga ka suhtlemisel «esineja — auditoorium».

Peale eelmärgitu on prokseemikas laialt kasutusel **personaalse ruumi** mõiste. See on ruum inimese ümber, kuhu normaal-

---

\* B — käitumine, F — funktsioon, L — eluruum.

tingimustes teised ei tule. Personaalne ruum nagu liiguks koos inimesega. Märgitud mõiste on mõningal määral sarnane personaalse distantsi mõistega. Erinevus on see, et personaalne ruum tähendab personaalset distantsi igas suunas — eest, tagant, paremalt, vasakult (8; 13).

Personaalset ruumi võib käsitleda kui inimese ohutsooni. Selle põhikarakteristik on, et kellegi tungimisel üle ohutsooni piiri ei analüüsita vastusreaktsiooni, üksnes reageeritakse: vallandub pinge, millega kaasneb vastusreaktsioon teadvusvälisel tasandil (ründamine, kaitse, põgenemine).

Mida enam on inimene pinge all, seda tundlikumaks muutub ta personaalse ruumi puutumatus suhtes ning seda enam standardiseerub vastusreaktsioon (näiteks rünnak). Küsimine: kas meie koolides valitsevad ruumisuhetud (inimeste asendid üksteise suhtes) aitavad kaasa pinge suurenemisele ja personaalsesse ruumi tungimisele või ei.

Esiteks, õpilaste asustustihedus koolipinna ühel ruutmeetril on suur, mis raskendab nii sobivate distantside hoidmist kui ka personaalse ruumi puutumast. Teiseks on nüüdiskoolis pedagoogiline suunitlus selline, mis kitsad ruumisuhetud muudab sotsiaalsete vahenditega veelgi kitsamateks ja situatsiooni hädaohtlikule lähedaseks. Milles on küsimus?

Pedagoogiline põhikreodo on kollektiivne töö ja (nagu juba eespool märkisime) järelevalve. Nii üks kui teine on võtmas ulatust, mis hävitab esialgse eesmärgi — laste kasvatamise positiivseteks, sotsiaalselt väärtuslikke karakterijooni kandvateks inimesteks. Tundides, vahetundides, isetegevust tehes, söögiaegadel — kõikjal ja alati on (peab olema) laste vahetus läheduses keegi, kellel on õigus ja kohustus neid käskida, nende tegevust normeerida, etaloniseerida ja süstematiseerida.

Kasvatamine-õpetamine kujuneb õpilaste koondamiseks väga pikaks ajaks suhteliselt kitsale ruumialale. Inimestevahelised kontaktid sagenevad, eksponeeritavuse aste kasvab mitmekordseks. See nõuab lisaenergiat, sest vastamist vajavate stiimulite arv tõuseb. Samas langeb miinimumini lapse käitumise valikuvabadus, sest teiste juuresolekul saadakse reageerida üksnes standardset, vastavalt teiste ootustele. Laps peab kontrollima oma käitumist, mis nõuab pidevat psüühilist pinget. Pinge koondub, nagu nägime, siseorganitele. Kasvav pinge viib ärevuse ja reageerimisvalmiduse maksimumini, kust patoloogilised nähud on juba käega katsuda.

Nimetatud probleemianaloogiaid on uuritud loomadel ja need on õpetlikud.

Uuriti hirvede asurkonda 0,5-ruutmiillisel elaniketa saarel. Suure asustustiheduse korral (300), kui loomad pidid end kogu aeg liigikaaslase ees eksponeerima, suri äkki enamik hirvi. Sööta oli saarel piisavalt ja ka infektsioon polnud surma põhjuseks. Loomade lahkamisel ilmnis nende neurupealse hüperfunktsioon, mille tagajärjel paisati verre suurel hulgal adrenaliini. Adrenaliin, kujutades endast südamegevuse humoraalset stimulaatorit, aitab hoida loomad kaua ja püsivas reageerimisvalmiduse seisundis. Lõppkokkuvõttes viis see aga loomad hukkumiseni. Igal kaitsekohastumisel on omad piirid. Teatud piirist alates lõpeb see läbi-murdega bioloogilise kaitse mehhanismidest — haiguste, psüühika paigastnihutamise ja surmaga (8).

Ja tõsi — nii ongi täheldatud loomadel asustustiheduse suurenemisega mitmete patoloogiliste käitumisvormide aktiveerumist (seksuaalpatoloogia, võimetus ehitada pesa, võimetus hoolitseda järglaste eest, agressiooni, ülemäärast loidust, tiinuse katkemist, ajudefektidega järglaste sündimist, vastupanuvõime katkemist parasiitidele ja nakkushaigustele, iseenda järglaste söömist jne.). C. ja W. Russell, kes on uurinud kõrgemate loomade käitumist üleasustuse tingimustes, märgivad, et kui ahvid on looduslikes tingimustes rahulikud, siis puuris, kus loomad on tihedas kontaktis, muutuvad nad riiakaks, tülitsevad ja kisklevad tihti. Üleasustuse tingimustes pole vaja loomi puuri paigutada. Kui söötmissaigas on 5—7 hirve, täheldatakse vaid üht kokkupõrget hirve kohta tunnis. Kui aga samas viibib 20—30 hirve, on tülide keskmine sagedus hirve kohta 4,4 tunnis (9). Andmed on küllalt tõsised ja mõtlemapanevad. Kus oleks väljapääs?

---

#### Sotsiaalse eraldatuse kindlustamine

---

Olukorras, kus kauakestev vahetu kontakt (nii visuaalne kui ka verbaalne) ning kitsad ruumitingimused koolis sunnivad peale suure psüühilise pinge, vajab õpilane puhkust, vajab kompensatsiooniks lõdvestust — üksiolemist, sotsiaalset eraldatust. Tarve eraldatuse järele on inimese oluline sotsiaalne tarve.

Millised on meie koolides võimalused sotsiaalseks eraldumiseks ja territoriaalse omandi saamiseks? Tunnistame ausalt — need on tagasihoidlikud. Kabinetsüsteemi tingimustes on läinud faktiliselt kaduma õpilase suur pelgupaik — oma klass. Pealegi, nagu märkisime, käsitletakse eraldumist kui negatiivset nähtust. Üksiolemist võrdsustatakse sõnadega «egoism» jmt. Et



asi pole nii, seda väitis juba V. Suhhomlinski. Ta ütles, et üksiolemiseta «...pole inimisiksust, pole noore hinge õilsat püüdu kõlbelise täiuslikkuse poole». Edasi märkis ta aga, et üksiolemine «pole enesemetlemine ega egoistlik kollektiivist eraldumine, vaid individuaalse vaimutegevuse etapp, enesekasvatus ja isiklike veendumuste kinnistamise staadium» (6).

Eraldumist on käsitletud veel nõukogude psühholoogid N. Levitov, M. Rubinstein, A. Smirnov ja A. Mudrik, kes näevad eraldumises nooruki sotsiaalset tarvet, mis aitab välja töötada nooruki individuaalset positsiooni teiste suhtes. Veel enam — eraldumises näevad nad nii isiksuse arenemise eeldust kui ka tingimust.

A. Mudriku järgi on sotsiaalsel eraldumisel järgmised funktsioonid:

1. **Kognitiivne funktsioon.** See funktsioon ei nõua pikemat selgitust, sest igaüks taipab, et tegelikkuse praktiline tunnetamine pole võimalik ilma iseseisva arutlusega selle üle.

2. **Reflektiivne funktsioon.** Selgitatakse välja psüühiline ja sotsiaalne «mina». Enesetunnetus ei ole võimalik maailma ja ennast selles leidmata. Siit ka eraldatuse reflektiivne funktsioon: noorukil teekonna leidmine maailmast endani.

3. **Produktiivne-reproduktiivne funktsioon.** B. Russell märgib, et ilma vaimse eraldumiseta pole võimalik teha geniaalset loomet.

4. **Adaptiivne-regulatiivne funktsioon.** Eraldudes saab nooruk võimaluse mõelda nende erinevuste üle, mis on tema tajul, normidel ja väärtushinnangutel võrreldes grupi omadega, millesse ta kuulub. Tänu nende erinevuste mõistmisele ollakse võimaline kohanduma, reguleerima oma käitumist.

5. **Kompensatoorne funktsioon.** Üksi olles saab kompenseerida need defitsiidid, mida pakub reaalne elu: kaaslaste tunnustuse puudumine, saavutamata eesmärk.

6. **Futurooloogiline funktsioon.** See on võimalus koostada kindlad plaanid tulevikus ja teed nende realiseerimiseks (12).

Kui lisada, et üksi olles puhkab nooruk väsimusest ja pingest, mida surub peale pidev suhtlemine, enda eksponeerimine, siis seda mõistetavamaks muutub, et kõrvuti kollektiivse, ühildumisele viiva tegevuse organiseerimisega tuleb koolis pöörata tõsist tähelepanu ka õpilase üksiolemisele, tema sotsiaalsele eraldatusele. Me peame õpetama last «...mõtleva ja tundma ilma kohustuslikult kõrval seisva pedagoogi figuurita», «vaba aega täitma omaenda intellekti ressursidega...» (7).

Asi on ikkagi selles, et inimese käitumi-

ne kujuneb vastandfaktorite mõjul. Ühelt poolt kollektiivse elu rikkus ja mitmekesisus, teisalt võimalus üksi olles see rikkus läbi töötada, puhata ühest rikkusest, et saada järgmine. Seega — **tegutsemisvabaduse andmine koosolemise tingimustes.**

Teine kompenseeriv võimalus peitub selles, et kasvataja—õpetaja reguleeriv funktsioon koolis ei johtuks lausest «lubatud on vaid see, mis on spetsiifiliselt lubatud», vaid «lubatud on kõik, mis ei ole keelatud».

Sisuliselt tähendab ülalöeldu, et tuleb leida võimalusi kooli kollektiivses elus anda vabadust laste liigutustele, kõnele. Normeerimine, süstematiseerimine, standardiseerimine, nagu nägime, muutub järgal tasandil kuriteoks lapse psüühika suhtes.

Kirjeldame katset, mille tegi USA uuri- ja S. Feshback. Selle katse eesmärk on näidata, et tegevuse abil saab vähendada emotsionaalset pinget ja nii taastada isiksuse emotsionaalne tasakaal. Valiti kolm gruppi katsealuseid. Üht gruppi solvati teadlikult ja kohe pärast seda anti neile Temaatiline Apertseptiooni Test (TAT), milles nad võisid kirja teel oma tundeid väljendada. Teisele grupile testi ei antud. Kolmas grupp, saamata eelnevalt solvamise osaliseks, aga sai testi. Kohe pärast seda pidid kõik katseisikud tegema eksperimentaatori juhendamisel teatud aja jooksul tööd. Ilmnes, et grupp, keda oli solvatud ja kes sai oma pinget maandada tegevuses — kirja teel testis — töötas võrdset grupiga, keda ei solvatud. Solvatud, kuid tekkinud pinget maandamise võimaluseta grupp avaldas solvaja suhtes teravat vaenulikkust ja märgitud aja jooksul ei tulnud tööst midagi välja.

Katseid ja muid üldistavaid uurimisi, mis näitavad, et vaba tegevus tagab pinget maandamise, isiksuse stabiliseerumise, tema sisemise rahu, on tehtud arvukalt (1; 4).

Jäika pidurdust on omapäraselt püüdnud kompenseerida jaapani psühholoogid. Nende eksperimendid tunduvad kohati naeruväärsed, kuid on siiski tulemusi andnud. Nii pandi tehase tsehhides välja meistrite portreed, mille pihta töölised võisid isegi sülitada. Suhted tööliste ja meistrite vahel olevat ometi paranenud. Hirmu puudumine autoriteedi kaotamise pärast on sageli autoriteedi tagatis ja vastupidi.

Lisaks psüühilisele kahjule, tuleb toonitada, on järgalt standardiseeritud ja maandamata süsteem ka hädaohtlik. Selle hädaohu tegelikkust on siiani aga asjalikult mõistnud vist vaid elektrikud.

## Kirjandus

1. Krüger, J. Über den Einfluss familiärer Bedingungen auf die Entwicklung des Sozialverhaltens von Schüler — «Probleme und Ergebnisse der Psychologie», 1963.
2. Lewin, K. Field Theory and Learning. Yearbook Part II, 1942.
3. Pinn, V. Emotsioonid ja pedagoogika. Tln., 1975.
4. Rösler, H. Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Leipzig, 1967.
5. Szweczyk, H. Psychologie und Magen-Darmtraktus. Jena, 1966.
6. Vassili Suhhomliński mõtteid kasvatusest. Tln., 1978.
7. Tsentsiper, M. Üksi iseendaga. — «Nõukogude Õpetaja», 3. veebr. 1979.
8. Valsiner, J., Heidmets, M. Asustustihedus ja ruumikäitumine. — «Eesti Loodus», 1976, nr. 2.
9. Veel loomade käitumisest üleasustatuse tingimustes. C. Russelli ja W. M. Russelli artikli «Owercrowding — a Human Problem» järgi ajakirjast «Australian Natural History» (1979, 12). «Eesti Loodus» 1976, nr. 2.
10. Анохин П. Эмоции. БМЭ. М., 1964.
11. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967.
12. Мудрик А. Уединение как одна из социальных потребностей раннего юношеского возраста. Проблемы формирования социальных потребностей. Тбилиси, 1974.
13. Хейдметс М. О зарубежных исследованиях взаимоотношения человека с условиями окружающей среды. Ученые записки ТГУ. Труды по психологии IV. Тарту, 1976.

## MEILT JA MUJALT

■ Hooldatus õpetaja heade töötingimuste eest on kooli juhtkonna üks tähtsamaid igapäevaseid ülesandeid. Igas koolis on rohkesti pisiprobleeme, mis häirivad või kergendavad õpetaja tööd, soodsalt või halvavalt mõjuvad töömeeleolule. Näiteks õpetajate tuba. Kas siin on hubane, kas mööbel on mugav, kas võivad õpetajad vaheajal juua kuuma teed või kohvi, puhata tuulutatud ruumis. Kõik see peab olema igas koolis. Õpetaja töö on keerukas, nõuab suurt närvipinget, tahte- ja tundejõudu, vaimseid pingutusi. Seda võimalikult kergendada, luua õpetajasperele kõigis suhetes terve õhkkond on koolidirektori ja ühiskondlike organisatsioonide esmane kohus. Hea inspektor pöörab kooli külastades alati tähelepanu sellele, missugune on õpetajate tuba, milline meefoodikanurk, on seal olemas vajalik meefoodiline kirjandus ja muud õpetajale vajalikud materjalid.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

# ISESEISVA JA INDIVIDUALI- SEERITUD ÕPPEVIISI KASVATUSLIKKE VÄÄRTUSI

JAKOB OTS

NLKP XXV kongressil märgiti, et kommunistliku kasvatustöö täiustamise küsimused arenenud sotsialistliku ühiskonna tingimustes on lahutamatu seotud õpilase aktiivsuse, iseseisvuse ja loominguilise algatuse stimuleerimisega tema tegevuse kõikides sfäärides. Inimese vaimne rikkus, nagu on märkinud K. Marx, määrabki tema suhtumiste aktiivsuse. Isiksuse aktiivse elulise positsiooni kujundamine ning tema igakülgne areng on vastastikusel seoses. Aktiivne eluline positsioon kujuneb igakülgse arengu protsessis, mis omakorda kindlustab isiksuse sotsiaalse aktiivsuse tõusu. Kõigi nende protsesside aluseks on aga isiksuse mitmekülgsed sotsiaalsed tegevused, mida juhivad ja suunavad sihipäraselt nii õpetajad kui ka kasvatajad.

Pedagoogide ülesanne seisneb selles, et oskuslikult organiseerida ja suunata kõiki õpilaste tegevusi. Tegevus kui isiksuse tähtsaim aktiivsuse väljendamine viis ümbritsevasse tegelikkusesse on isiksuse igakülgse arengu aluseks. Sellest aga, missu-

gune on domineeriv tegevus teatud vanuseastmes ja kuivõrd oskuslikult me selles peituvaid arendavaid-kasvatavaid võimalusi kasutame, sõltuvad kasvatustöö tulemused. Nüüdiskoolis tunnetatakse senisest enam vajadust efektiivselt realiseerida õpetamise ja kasvatamise ühtsuse printsiipi. Kuid pedagoogika teoorias käsitletakse eraldi kasvatamise teooriat ja õpetamise teooriat (didaktikat). Sama märkame ka psühholoogias. Vaatamata sellele on didaktikas juba aastasadu kasutusel kasvatava õpetamise printsiip, mida nimetatakse isegi kõige olulisemaks didaktika printsiibiks. See printsiip nõuab õppeprotsessi niisugust ülesehitamist, mis kindlustaks õpilaste kommunistlike veendumuste kasvatamise, realiseeruks nende tegevustes, käitumises, praktilises töös. Me peame jõudma selleni, et nõukogude kool annaks noorsoole sügavad ja kindlad teadmised looduse ja ühiskonna seaduspärasustest, kujundaks marksistlik-leninliku maailmavaate, kasvataks noortes püüdlust aktiivsele tööle ja ühiskondlikule tegevusele, ustavust kommunismi ideedele, vankumatut sotsialistliku kodumaa teenimist. Seda ülesannet lahendatakse komplekselt, mõjutades tervikuna kogu õpilase isiksust. Esmane roll kuulub siin siiski tööle, see on õpilase põhitegevus, mille ajal kujunevad õpilase käitumise iseloomu määravad vaated, oletused, hinnangud jne. Seega õppeprotsessis kujundame õpilasel nii kommunistliku maailmavaate, poliitilised vaated kui ka igapäevase käitumise ja suhtumiste süsteemi aluseks olevate kõlbeliste normide järgimise. Koolieas muutub õpilasel domineerivaks tegevuseks õppimine (9). Järelikult on õppeprotsessis sisalduvate võimaluste ära kasutamine selles eas isiksuse kujundamisel kõige olulisem, kõige enam juhitav ja mõjusam vahend — kasvatustöö pearinne, mille lõigijõu peame oskama õigesti ja optimaalselt ära kasutada (3). Üldfilosoofilises plaanis (8) tuuakse esile järgmised inimtegevuse elemendid, nagu

- tunnetuslik element (teadmised tege-likkuse nähtuste, sündmuste ja faktide kohta, uue ning mitmesuguse informatsiooni kogumine ja talletamine);
- hinnanguline element (aluseks on vajaduste tunnetamine ja nende võrdlemine ümbritsevas maailmas leiduvaga, nii õpitakse väljendama suhtumisi, andma hinnanguid, väärtustama);
- ümberkujundav element (praktiline, loov tegevus, põhiline, juhtiv tegevusvorm, mille alusel kujunevad ja arenevad teised tegevusliigid);
- suhtlemiselement (sotsiaalse tegevuse vältimatu komponent, mille abil toimub sotsiaalse informatsiooni levik, kindlustatakse sotsialiseerumine, saavutatakse tege-

vuse ja psüühiliste seisundite kooskõlastatus, üks teisest arusaamine ja eneseväljendamine).

Õpilase tunnetustegevus haarab endas mitte ainult õppe-, vaid ka teisi tegevusi (suhtlemine, väärtustamine jne.), mis on seotud tunnetuslike ülesannete lahendamise-  
ga. Seetõttu on ka õpilaste tunnetustegevus, lähtudes selle integratiivsest iseloomust, enam kui miski muu seotud õpilase isiku igakülgse arendamisega.

Arvatakse, et tunnetusprotsess kui tegevus on võimeline lahendama peamiselt ainult didaktilisi ülesandeid ja vahetult kasvatuslikud ülesanded on ainult selle lisaväärtus. Didaktilise süsteemi üksikuid elemente tuleks aga vaadelda seisukohast, mida nad annavad isiksuse arenguks tervikuna.

Nagu näitab tegelik koolitöö, lahendatakse õpilaste kasvatamisega seotud küsimused ja ülesanded mitte ainult õppematerjali sisu, vaid kogu tunnetustegevuse oskusliku organiseerimise kaudu — tähendab selle protsessuaalse külje kaudu.

Siit omakorda järeldub, et kasvatus-ülesannete lahendamine tunnetustegevuses pole didaktikale toetumata võimalik. On teada, et nüüdisdidaktika vaatleb tunnetustegevuse organisatoorseid vorme kui olulist vahendit õpilase isiku igakülgseks arendamiseks. Selles tuginetakse nii arendava kui ka kasvatusliku õpetamise ideedele. Seetõttu ei tule ühtki õppeprotsessi komponenti — õpetamist, kasvatamist, arendamist — vaadelda üksteisega kaasneva nähtusena, vaid komplekselt, üksteisega tihedalt läbipõimituna.

Suur puudus koolitöös seisnebki selles, et ei osata seostada neid kolme komponenti omavahel ega näha võimalusi isiksuse arendamisel, mida need komponendid pakuvad komplekselt.

Kasvatava õpetamise tagamiseks õppeprotsessis on kolm kanalit:

- kasvatuslikud võimalused, mida pakub üks või teine õppeaine oma sisulise suunitlusega, nende teadlik ja sihipärane rõhutamine ning esiletoomine;
- õppetöö organisatsioonilised vormid ja meetodid, mis sõltuvad õpetaja oskuslikust ja meetoodiliselt õigest tegevusest õpilaste õppe-tegevuse organiseerimisel;
- õpetaja isik — tema kvalifikatsioon, pedagoogimeisterlikkus, töökus, ideelisus ja kõik see, mille kaudu ta mõjutab kasvatuslikult õpilasi; õpetaja ja õpilaste suhted, millest omakorda kasvavad välja ka õpilaste omavahelised suhted.

Koolis toimivas õppeprotsessis moodustavad need kolm kanalit ühtse terviku, neid ei saa üksteisest eraldada, kuid peame selgelt teadma, milliseid võimalusi pakub meile kasvatustööks üks või teine kanal või millist mõju nad kasvatuslikult

avaldatakse õpilase isiksusele ja selle arengule.

Nagu märgitakse NLKP XXV kongressi materjalides ning NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. detsembrimääruses üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest tuleb nüüdisajal õpetada nii, et see sisendaks õpilastele oskusi iseseisvalt täiendada oma teadmisi ning orienteeruda üha kasvavas teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas. See omakorda eeldab kõigepealt õppemeetodite, viiside ja võtete koostöö viimist elu üha kasvavate nõuetega. Lähtudes nüüdisaja elulistest nõuetest on õppeprotsessis kujunenud primaarseks õpilaste iseseisev ja individualiseeritud tööviis. Vaatleksimegi nüüd ülaltoodud kolmest kanalist lähtudes, millisel võimalusel need kasvatustööks pakuvad.

Kõigepealt õppematerjali sisust tulenevad võimalused. On teada, et emotsionaalse suhtumise kasvatamine tegelikkusesse toimub sisuka õppematerjali kaudu. Sel teel kogutud teadmised kuuluvad õpilase hinnangute süsteemi, vastavad tema vajadustele. Mida laiem on õpilase vajaduste ring, mida laiaulatuslikum on tema hinnangute süsteem, seda enam on võimalusi tema kasvatamiseks.

Õppematerjal esitatakse õpilastele vastavate õppeülesannete (tekstid, ülesanded, harjutused, näitlused jne.) kaudu, mis nimelt ongi teaduslike, kõlbeliste, esteetiliste jne. ideede kandjad. Et õppeülesannetest saadavate ideede kandmine õpilasteni oleks pidev, sihipärane protsess, eeldab see omakorda õppeülesannete kindlat, ranget süsteemsust ning süsteemi loomist õpetaja poolt. Peale selle peaksid õppeülesanded olema elulähedased ning eakohased, sisult sellised, mis sunniksid õpilasi mõtlema, kaasa elama. Individualiseeritud ja iseseisev tööviis pakub enam võimalusi õppeülesannete sisu paremaks mõistmiseks ning sisusse süvenemiseks. Seetõttu ei saa õpilased kasvatuslikke ideid valmistõdedena, vaid need kanduvad nendeni isiklike läbielamuste kaudu. Seejuures peaksid õppeülesanded olema temaatiliselt ja stiililiselt ühtsed ning ei tohiks sisaldada õpilaste jaoks tundmatut sõnavara ega mõisteid. See omakorda eeldab õpilaste eelnevat ettevalmistust teema või aineosa vastuvõtmiseks.

Kasvatustööst seisukohast on väga oluline arvestada õppeülesannete puhul nende jõukohasust ja raskust. Me teame, et õpetamine peab olema õpilasele jõukohane, kuid ta eeldab pidevat mõttetegevuse pingust jõukohaste raskuste ületamiseks.

Õigus oli V. Suhhomlinskil, kui ta märkis, et õpetamist ei saa kohendada laste meeleoludele, seda meelega lihtsustada

(mida tänapäeval püütakse teha — J. O.) ainult selleks, et õpilasel ei esineks raskusi. Järk-järgult tuleb last valmistada ette kõige peamiseks inimkonna elus — tööseks, visaks, püsivaks ja kannatlikuks tööks, mis on võimatu ilma vaimse pingeta (11). Raskused omakorda tulenevad õppematerjali sisust ja selle tundmaõppimise viisidest. Nende kahe teguri õige arvestamine loob õpilasele võimaluse uskuda oma võimetesse, sellega kaasneb õpilase uhkustunne, et ta oskab ning tunneb ainet ja on võimeline täitma ülesandeid iseseisvalt. Seetõttu on vaja, et arvestatakse õppeülesannete valiku võimalust, mis sõltub omakorda nii õpilaste individuaalsetest kui ka ealistest iseärasustest ning ettevalmistatuse tasemest.

Mitte vähem olulised pole ka vaimse töö oskused, mis on õppeülesannete täitmiseks vajalikud, kuid just siin kohtame õpilastel üsnagi suuri puudusi (lugemisoskus, sõnavara ja mõistete tundmine, oskus oma tegevust organiseerida ja planeerida jne.).

Oluline koht õppematerjali omandamisel on tunnetushuvidel ning õppimiseks vajalikel stiimulitel. On kerkinud probleem, kuidas stimuleerida tunnetustegevust. Selleks püütakse selgitada motiivide ja stiimulite, huvid ja tarvete vahet, näidata, kuidas välised õppetöö stiimulid muutuvad sotsiaalseteks motiivideks tunnetustegevuses, kuidas positiivsete stiimulite süsteem kujundab tunnetushuve ja tarbeid.

Tunnetushuvid (12) ei teki õpilastel isenesest, vaid nende tekkimise eeldused on õppematerjali uudsus ning õppeprotsessi korraldamise köitvus. Siin tuleks silmas pidada, et õppeprotsess peab rikastama õpilasi pidevalt uute muljetega. L. Božovitši (6) poolt on leidnud kinnitust seisukoht, et teiste vajaduste hulgas, mis isiksust tegevusele äratavad, on vajadus uute muljete järele. Muljed omakorda avaldavad suurt emotsionaalset mõju ning rikastavad elavat mõttetegevust. Nii tekib pidev vajadus uute teadmiste järele, huvi neid omandada.

Paljud autorid rõhutavad ka praktika osatähtsust õppetöö vastu huvi äratamisel. Seega on oluline, et tundma õpitaks materjali kohest praktikas kasutamise võimalust. Huvi äratamise kõrval on tähtis koht ka selle püsivaks muutmiseks, sest tunnetushuvi kui isiksuse omadus põhineb just püsivusel. Oluline on siin tunnetuskogemus, mille õpilased saavad igapäevases õppetöös, mille vahendusel omandavad uusi teadmisi ja oskusi, samuti ka töövõtteid. Uute töövõtete omandamine kergendab ja kiirendab õppeprotsessi.

Huvid väljakujunemine on aluseks ka vastavate õppimisstiimulite tekkimisel (7).

Õppimisstiimulitest mainiksime järgmisi:  
■ Teadmiste rakendamine praktikasse, eriti aga loominguliste ülesannete kaudu.

Kolm õppeaastat kestnud vene keele õpetamise eksperimendis selgus, et eksperimentaalklassi õpilased tundsid põhiliselt rahuldust ainult loomingulistest ülesannetest, lihtsaid ja reproduktiivseid pidasid nad igavateks ja ebahuvitavateks. Seejuures aga kontrollklassi õpilased rahuldusid just reproduktiivsete ülesannetega (4).

■ Õpilastepoolse tegevuse eesmärkide tajumine ja nende mõistmine.

Palju sõltub siin kollektiivile seatud eesmärkidest, nende realiseerimise põhimõtetest ja kollektiivile esitatud nõuetest. Oluline on aga anda seejuures õpilase tööle ühiskondlik motivatsioon.

■ Oskused, mis on õppimisel vajalikud.

Oskuste olemasolu kergendab õpilastel teadmiste omandamist ja loob talle kindlustunde. Seega tööoskused, nendega koos ka tööharjumused (režiim, plaanipärasus, rahuldustunne tehtud tööst, headest tulemustest) on olulisi isiksust suunavaid faktoreid.

Individualiseeritud ja iseseisva õppeviisi eeliseks ongi, et need kujundavad õpilastel välja terve oskuste süsteemi. Selle tööga omandavad õpilased kõik mõtetegevuse ratsionaalsed võtted, õpivad nägema probleeme, neid üldistama ja süstematiseerima ning tunnetavad iseseisvate järelduste tegemisega avastuste rõõmu.

Isiksuse aktiivsuse taotlemisel on eesmärgiks seatud luua õppeprotsessis võimalusi end väljendada, oma isiklikku arvamust ja hinnangut välja ütelda, seda kaasõpilaste, õpetaja isikliku ja ühiskonna hinnangu foonil analüüsida.

Kommunistliku maailmavaate kujundamine eeldabki õpilase aktiivset mõttetööd. Õppetöö organisatsioon aga peab selleks kaasa aitama, suunama õpilast oma vaa- teid pidevalt täpsustama, ümber hindama ja üldistama uute omandatavate teadmiste baasil.

Veendumuste kujundamiseks on eriti oluline, et peale aktiivsuse ilmutaks õpilane ka iseseisvust, omandaks võime nähtusi ja sündmusi iseseisvalt hinnata, jõuaks iseseisvalt maailmavaatelistele järelduste tegemiseni.

V. I. Lenin on öelnud, et kõige tähtsam, mida õpingute kaudu omandatakse, on oskus küsimustes iseseisvalt orienteeruda. Üksnes sellise oskuse korral on inimese veendumused küllalt kindlad ja ta võib neid kaitsta igahähe vastu, ükskõik mil- lal (2).

Seega tekib ka õpilastel vajadus olla tähelepanelik kaasõpilaste suhtes, arves- tada nende arvamust, abistada, olla kriiti- line nende suhtes jne. Nii kujuneb õpilastel välja üldine hoiak ja suhtumiste süs- teem õppematerjalisse ja elusse üldse.

Suhtumiste süsteem on aga isiksuse kõl- belise ja ideoloogilise kasvatuselise teljeks. Nii kujuneb välja õpilase suhtumiste süs- teem teda ümbritsevasse maailmasse, töös- se, kaasinimestesse ja iseendasse.

Suhtumine aga tähendab üksikisiku sub- jektiivset, isiklikku hoiakut millegi suhtes. Nende suhtumiste väljendusaste, mõtesta- tus, süsteemsus, vastupidavus ja stabiilsus on kasvatuselise taseme näitajad. K. Marx on öelnud, et «minu suhtumine minu kesk- konnasse on minu teadvus» (1).

Nimetatud tööviiside puhul paistab silma ka töö organiseerituse ja distsiplineerituse tekkimine, mis on aluseks süstemaatiliste tööharjumuste kujundamisele. Siit oma- korda tulenevad tööpinge ning tööõõm, mis avalduvad nii kodus, koolis kui ka klassivälistes üritustes.

Õppetöö hõlmab õpilase tegevusest lõvi- osa. Seetõttu õppetöö kui töö õige organi- seerimise korral kujundatakse ja kinnista- takse selliseid isiksuse omadusi, mida hil- jem vajatakse ka tööalases tegevuses. Siia kuuluvad täpsus, kohusetunne, iseseisvus ja loominguline lähenemine ülesannete täitmisele, õppeaja ratsionaalne kasuta- mine, töökoha korrashoid jne.

Sellisel organiseeritud töös kujunevad ka loomingulised suhted klassikollektiivi liikmete vahel, kujuneb välja püüe üks- teist vastastikku abistada. Need kõlbelised, töökasvatuse kaudu saadud omadused ise- loomustavad positiivselt tulevast tööini- mest.

Õpilased, kes võtsid osa kolm õppeaas- tat (5.—7. kl.) kestnud õppetöö individua- liseerimise eksperimendist, on jõudnud 11. klassi. Nendel on tulnud mitmel korral omandada uusi teadmisi ja täita õppeüles- andeid iseseisvalt individualiseeritud töö- juhendi alusel. Siinjuures tahaks esitada õpetajate tähelepanekud nende õpilaste tööoskuste ja töösse suhtumise kohta. Et tegemist on kahe klassiga, siis ka eri õpe- tajate tähelepanekud, mis suuresti ühtivad.

Kõigepealt üllatas õpetajaid asjaolu, et kõik õpilased alustasid tööd kohe pärast kella helisemist. Õpilastele ei olnud vaja teha ühtki märkust distsipliini kohta. Kol- leege üllatasid õpilaste asjalikkus ja huvi tööülesannete vastu, aja oskuslik planeerimine ning tööoskuste hulk, mis tagasid uue õppematerjali ratsionaalse omanda- mise, ning selle õige ja täpne kasutamine praktiliste ülesannete täitmisel (ka neil koradel, kui õpilaste juures ei viibinud tunnis ükski õpetaja, täitsid nad ettenäh- tud ülesanded niisama korrektselt).

Analüüsides õpilaste hinnanguid iseseis- va ja individualiseeritud õppeviisi kohta, selgub, et nad eelistavad õppeviisi, mis võimaldab neil iseseisvas töös kohe oman-

dada teadmisi ning neid praktikasse rakedada. Õpilastele meeldib, et arvestatakse nende võimeid ja oskusi, ning see võimaldab kergemini ületada raskusi. Eksperimentaalsel õpetamisel vähenesid E-klasside õpilastel kolme õppeaasta jooksul raskused 3 korda (K-klassidega võrreldes). Seetõttu positiivne suhtumine õppeainesse E-klassides aasta-aastalt ei vähenenud, vaid püsis samal tasemel. Seevastu aga K-klasside õpilastel huvi õppeaine vastu vähenes (61,5% 5. kl., 28,5% 7. kl.). E-klasside õpilastel toimus seetõttu, et huvi säilis, ka keele praktiline kasutamine tunduvalt intensiivsemalt — suhtlemisel kaasini-mestega, raadio- ja telesaadete jälgimine vastavas keeles, kinos jälgiti diktoriteksti, mitte tõlget filmi iga kaadri all jne. E-kl. õpilastel säilis ka suurem huvi vene keele tundide vastu (10).

Individualiseeritud õppeviis tõi esile veel mõned aspektid, mis õpilasi kasvatuslikult positiivselt mõjutasid. (Näiteks tekkis võimalus koduste õppeülesannete miinimumini viimiseks.) Ankeedi andmed näitasid, et kui E-kl. õpilased olid ühe vene keele tunni ettevalmistamiseks kulutanud 10—15 min., siis K-kl. õpilastel kulus selleks 20—30 min., s. o. kaks korda rohkem aega kui E-kl. õpilastel (10).

Individualiseeritud õppeviis võimaldas sisse tuua ka võistlus- ja mänguelemente, mis omakorda positiivselt mõjutasid õpilaste emotsioone. Tugevamatele õpilastele valmistas rahuldustunnet võimalus töötada täiendava ja lisamaterjaliga ning valmistada selle põhjal sõnavõtuks või ettekandeks.

Nimetatud õppeviisid eeldavad aga, et õpetaja kui õppeprotsessi juht pidevalt kontrolliks õppeülesannete täitmist. Hinnata sobib mitte iga üksikut ülesannet, vaid tuleks panna koondhinne 5—6 ülesande lahenduse eest. Selline süsteem õigustas ennast, oli õpilastele vastuvõetav ning sai positiivse hinnangu (10). Mõnikord võib õpetajatelt kuulda arvamust, nagu vabastaks õpilaste suunamine individualiseeritud iseseisvale tööle neid õppeprotsessi juhtimisest. See seisukoht on aga näiline, just nimetatud õppeprotsessi juhtimisel ja korraldamisel on õpetajapoolne osa suur. Olenenvad ju kogu õppetöö efektiivsus ja selle tulemused oskusest organiseerida õpilaste tegevust, väljakujunenud tööstiilist. On väga tähtis, kuidas õpetaja suudab abistada iga üksikut õpilast individualiseeritud iseseisvas töös, kuidas ta on õpetanud ja õpetab õpilasi üksteist abistama, kuidas õpilased omandavad vastastikuse abistamise võtmeid ja viisid. Õpetaja oskuslikul juhendamisel peaksid õpilased omandama ka iseseisva töö oskused ning vilumused, mis on vajalikud individualiseeritud õppeülesannete täitmiseks.

Nii õpivad õpilased iseseisval ülesannete täitmisel planeerima oma tööd, omandavad iseseisvad tööharjumused, kasutatav tööstiil kujuneb eluliseks vajaduseks. Õpilastel kujunevad välja vastutustunne, distsiplineeritud ja kollektiivne vastutus töö ees. Õppeprotsessi oskuslikul organiseerimisel kontrollib õpetaja tööülesande täitmist, teeb tulemuste kollektiivse analüüsi ning järeldused iga õppetunni lõpul. Selline situatsioon ei kujune välja mitte ühe ega kahe õppetunniga, vaid selleks on vajalik pikaajaline ja pidev vastavate harjumuste kujundamise süsteem.

Positiivsete emotsioonide kujundamisele õppeprotsessis aitab kaasa ka õpetaja isik, sest õpetaja isik on tähtsaim kasvatusfaktor. Siin on olulised õpetaja enda emotsionaalne suhtumine, tema emotsionaalsed reageeringud. Mõju avaldab ka klassikollektiiv: õpilaste omavaheline sõprus, võistlusmoment, vastastikune abi, ühiskondlik arvamus jne.

Nagu eeltoodust selgub, võimaldab iseseisev ja individualiseeritud õppeviis realiseerida õppeprotsessis ka kasvatustöö kompleksuse tingimuse, s. t. ideelis-poliitilise, kõlblise ja töökasvatuse tiheda seose. Kompleksne lähenemine kasvatus-tööle selles eelkõige seisnebki, et kasvatuslikud mõjutused on suunatud õpilase isiksuse kujundamisele tervikuna, kõikide mõjutuste ühendamisele terviklikku süsteemi, mis aitab kaasa uue inimese hinnanguliste omaduste kujundamisele.

## Kirjandus

1. K. Marx ja F. Engels. Teosed, kd. 3, lk. 442.
2. V. I. Lenin. «Riigist», teosed, kd. 29, lk. 434—452.
3. Hiie, E. Õpetamise kasvatava funktsiooni tõhustamine algõpetuse uuenduse põhisuunana. — Kogumikus «Kasvatamine algõpetuse põhiolemusena». Tln., 1977.
4. Ots, J. Keelelisi harjutusi õpilaste ja õpetajate hinnanguis. — Kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool», VIII, Tartu, 1972.
5. NLKP XXV kongressi materjalid, 1976, lk. 77.
6. Божович Л. И. «Личность и ее формирование в детском возрасте», М., 1968.
7. Голант Е. Я. «Методы обучения в советской школе», М., 1957.
8. Каган М. С. «Человеческая деятельность», Л., 1974.
9. Лихачев В. Т. «Теория коммунистического воспитания», М., «Педагогика», 1974.
10. Отс Я. Й.-А. «Эффективность индивидуализации учебных заданий в V—VII классах», канд. диссертация, Tartu, 1975.
11. Сухомлинский В. А. «Сердце отдаю детям», Киев, 1969.
12. Щукина Г. И. «Проблема познавательного интереса в педагогике», М., «Педагогика», 1971.

# TRK ~ INTERPREETIDE JA MUUSIKA- PEDAGOOGIDE TAIMELAVA

HEINO RANNAP

Käesoleva aasta sügisel pühitseb Tallinna Riiklik Konservatoorium kuuekümnendat aastapäeva. Kuue aastakümne jooksul on meie muusikakõrgkool pannud aluse Eesti NSV muusikakultuuri tänapäevasele tasemele, rikastanud suure Nõukogudemaa ja kogu maailma muusikaelu.

Nende aastate jooksul on sajad meie konservatooriumi kasvandikud esinenud väljapaistva eduga peaaegu kõikides NSV Liidu suurlinnades, paljudes Euroopa, Ameerika, Aafrika ja Aasia kontserdisaalides. Georg Ots, Gustav Ernesaks, Tiit Kuusik, Hendrik Krumm, Eri Klas, Aleksander Püvi, Voldemar Kuslap, Vladimir Alumäe, Olav Roots, Heino Kaljuste, Arvo Rataspepp, Valdo Rataspepp, Olev Oja, Kuno Areng ja paljud teised on tutvustanud eesti muusikat kodukaugetes paikades ja näidanud kõrgetasemeliste interpreetidenägi meie vabariigi muusikaõpetuse üsnagi head taset.

Interpreetide, heliloojate, muusikaõppeasutuste ja üldhariduskoolide muusikaõpetajate ning ka laialdase muusikasõprade ringi kasvatamisel on oluline konservatooriumi pedagoogiline profiil, kasvatuslike eesmärkide selgepiirilisus ja professor-pedagoogilise kaadri meisterlikkus.

Tallinna Konservatooriumi algusaastatel olid suunaandjateks eesrindlikus Peterburi Konservatooriumis hariduse saanud eesti muusikud Mihkel Lüdigi, Artur Kappi, Artur Lemba, Jaan Tamm, August Topman jt. Nende taotlused — interpretatsiooni meisterlikkuse, repertuaari rahvuslikkuse, heliloomingu rahvalikkuse ja loomingulise esinemistöö seostamine õpetusliku tegevusega — on mitme generatsiooni kaudu kandunud nüüdiskonservatooriumi õpetegevusse.

Tallinna Konservatooriumi suund tegevmuusiku (loomingu, teaduse, interpretatsioon) töö ühendamisele pedagoogitööga on andnud järjepidevuse juures silmapaistvaid tulemusi. Aastakümneid on sama õppeasutuse lõpetanud muusikud töötanud konservatooriumis professoritena: T. Vettik, E. Kapp, J. Variste, G. Ernesaks, V. Alumäe, H. Lepnurm, P. Karp, R. Matsov, T. Kuusik, V. Reiman, E. Arro, V. Gurjev, A. Vahter. Seejuures on paljud konservatooriumi õppejõud olnud seotud üldhariduskoolidega või nendele muusikaõpetajate ettevalmistamisega. Nii töötasid gümnaasiumi muusikaõpetajana 1930. aastatel T. Vettik, G. Ernesaks, A. Kasemets ja R. Päts. Muusikaõpetajaid üldhariduskoolidele aitasid ette valmistada J. Pakk ja R. Päts Haapsalu, A. Kiiss ja V. Kliimand Tartu, T. Vettik ja A. Pruul Tallinna, J. Lohk ja P. Laja Võru õpetajate seminaris.

Suure Isamaasõja järel, mil meie vabariik vajab kõikidel erialadel suurel arvul kõrgharidusega muusikuid, astus igal aastal üha enam noori TRK-sse. Samal ajal suunati paljud TRK lõpetanud pedagoogilisele tööle muusikakoolidesse, pedagoogilistesse õppeasutustesse ja üldhariduskoolidesse. Kui 1950. aastatel läks üldhariduskoolide muusikaõpetajate ettevalmistamine TPedI alla, asusid seal tööle TRK õppejõud või lõpetanud E. Maasik, E. Laanpere, R. Päts, hiljem A. Vahter, H. Kaljuste, L. Veriin, A. Kiilaspea, H. Uibo, E. Kelder, H. Rannap, I. Kull jt.

1978/79. õppeaastal moodustasid TRK lõpetanud olulise osa muusikaõppeasutuste pedagoogilisest kaadrist:

Õppeasutuse nimetus	TRK haridusega õppejõudude arv	% muusika-õpetajate üldarvust
Tallinna Riiklik Konservatoorium	112	93,7
Tallinna Muusikakeskkool	55	78,5
Tallinna G. Otsa nim. Muusikakool	89	65,4
Tartu H. Elleri nim. Muusikakool	54	67,5
Lastemuusikakoolid	174	23,8
E. Vilde nim. TPedI muusikakateeder	17	89,5
Tallinna Pedagoogiline Kool	30	75
Tartu Pedagoogiline Kool	8	25
Eesti NSV üldhariduskoolid	120	24
Kokku 659		

Tabelist näeme, et protsentuaalselt kõige enam on muusikaõpetajate üldarvust TRK lõpetanud konservatooriumis endas, Tallinna Pedagoogilises Koolis, TPedI muusikakateedris ja Tallinna Muusikakeskkoolis. Iga aastaga kasvab TRK lõpetanute osa Eesti NSV üldhariduskoolide muusikaõpetuses. Suure Isamaasõja järgsel ajal võitsid koolinoorte olümpiaadidel koolikollektiivid esikohti TRK kasvandike, Tallinna 2. kk. õpetajate V. Toomingase ja P. Haki, 7. kk. õpetaja L. Väinmaa, Rakvere 2. kk. õpetaja J. Paki jt. juhtimisel. Viimastel aastatel on saavutanud silmapaistvaid töötulemusi Maimu Sepp Orissaare, Kadri ja Riho Leppoja Tartu, Heino Ridbeck Padise, Heli Kahu Viljandi, Ene Kangron, Monika Karm, Merike Pepik, Epp Liiksaar, Olga Tungal Tallinna koolides. Edu muusikaklasside õppetöös ja kooliorkestri tegevuses on saavutanud mitmed TRK muusikapedagoogika, puhkpilli või puhkpilliorkestri dirigeerimise eriala lõpetanud muusikud, nagu Jaak King, Tiit Juurikas ja Juss Kauts Sakus, Jaan Linde Kiviõlis, Rein Uusma Viljandis, Helmut Kostabi Sõmerpalus.

Üha enam kasvab kõrgharidusega muusikaõpetajate osa lastemuusikakoolides. Nii on S. Kirovi nim. näidiskalurikolhoosi LMK-s 89%, Nõmme LMK-s 62%, Tallinna LMK-s 60%, Pärnu LMK-s 37% ja Haapsalu LMK-s 35% TRK haridusega pedagooge. Tuleb aga märkida, et mitmes laste-

muusikakoolis pole ühtegi või on vaid üks TRK haridusega õpetaja (Aseri, Elva, Põltsamaa, Otepää, Kunda, Põlva, Kose, Loksa, Nõo, Antsla, Kärkla, Jõhvi, Tapa, Abja, Nuia LMK).

Silmapaistev osa on konservatooriumi kasvandikel kooliväliste kooride ja orkestrite loomisel ning kunstikõrgete tulemuste saavutamisel. 1930. aastatel laulis end laialdaselt tuntuks (esines Riiaski) Tallinna Koolinoorsoo Muusikaühingu Segakoor Anton Kasemetsa, Evald Aava, Riho Pätsi ja Tuudur Vettiiku juhatusel. 1940/41. õppeaastal tegutses edukalt Tallinna koolinoorte sümfooniaorkester. Seda 99-liikmelist kollektiivi juhatasid heliloojad Juhan Jürme ja Johannes Tamverk. Esimesel nõukogude aastal töötas Jaan Paku juhatusel Rakvere komsomolikor. 1950. aastatel asutasid noored, äsja TRK lõpetanud koorijuhid Heino Kaljuste ja Uno Järvela koorid, millest aastatega kujunesid eeskujuandvad kollektiivid, lastekoor «Ellerhein» ja J. Tombi nim. Kultuuripalee poistekoor. Nende koolide tõstatatud eesmäärke — tagada uue, värskeilmelise õpetusliku tööga kooliõpilaste muusikakollektiivi kõrge kunstitase — järgisid hiljem J. Tombi nim. Kultuuripalee koolinoorte puhkpilliorkester Vello Loogna ja RAM-i poistekoor Venno Lauulu eestvõttel.

Kokkuvõttes märkigem, et 1840 konservatooriumi lõpetanust (selle arvu hulgas on mitmeid muusikuid lõpetanud mitu eriala) umbes pooled on kogu või osalise tööaja tegutsenud pedagoogina. Pole ühtegi eriala (kaasa arvatud lavakunst, harf, muusikateadus, puhkpilliorkestri dirigeerimine), mille lõpetanuist osa ei töötaks õppejõududena.

TRK 60. aastapäeval võime konstateerida, et meie õppeasutuse lõpetanud töötavad mitte üksi meie vabariigi suurlinnades, vaid kõikides rajoonikeskustes ja paljudes maakohtadeski. Eesti NSV Riikliku Filharmoonia, radio, televisiooni ja teatrite kõrval töötavad kaasvilistlased Tõrvas, Sindis, Järvakandis, Orissaares, Sõmerpalus, Abjas, Nuias, Leedimäel, Aseris, Padisel jm.

Pedagoogilise profiili tähtsuse järjepidev rõhutamine on andnud üha kõrgema kvalifikatsiooniga muusikuid ja näitlejaid, mis peaks viitama sellele, et 60 aasta jooksul on õppe- ja kasvatustöö läinud konservatooriumis tõusvas suunas.



# EESMÄRK: ISIKSUSE KUJUNDAMINE ~ KA ALG- KLASSIDES

LILIAN KIVI

**Miks tuleb igale tunnil seada eesmärgid?**  
Milleks on vaja teematilisi plaane?

Lapse ette seatakse ülesanne: mitte astuda noorele murule laste mänguväljaku sellel alal, kus ta on siiani harjunud mängima sellist keeldu kuulmata. Lapse loomulik orienteerumisvajadus dikteerib küsimuse: miks?

Võimalikud vastused: 1. Mina, täiskasvanu, ütlen sulle, et ei tohi ja sina pead kuuletuma. 2. Tallad muru ära, sellepärast. 3. Vana muru oli muutunud inetuks, inimesed kõndisid talvel sisse rajad, kevadel sõtkuti need poriseks, muru vajab uuendamist. Muld kobestati, külvati muruseeme. Taimed tärkasid, nad on veel õrnad. Niisama õrnad on juured. Õrnad taimeosad murduvad kergesti ja taim hakkab hukkuma. Murutaim muutub vastupidavaks siis, kui ta juurestik on hästi arenenud. Et juurestik hästi areneks, vajab ta õhku. Seda saab ta läbi kobeda mulla. Iga jala-

astega noorele murule murduvad ja hävivad sajad noored taimed, muld muutub tihkeks ega lase enam läbi nii palju õhku, kui noorel areneval juurekaval vaja. See pärast ei tohi noorele murule astuda ka seal, kus ta selleks tehaksegi, et lapsed sellel hiljem mängida saaksid.

Kõigi kolme reageeringu puhul saavutame näiliselt ühesuguse tulemuse. Selleks korra. Järgmise noore muru puhul aga seisavad selle ees kolm erineva mõttekäigu inimest. (Oletagem, et täiskasvanut kõrval ei ole.)

1. Kas sellele murule võib minna? Keelajat näha ei ole, keeldu ei ole — võib.

2. Kas sellele murule võib minna? Eelmine keeld oli täiskasvanu kapriis (sõnaline). Murul on ikka käidud. See ei tee murule midagi. (See on kogemus!) Lähen.

3. Ka siin on õrnad taimed — tähendab, muru on noor, võib murduda. (Eriti uuriv inimesehakatis võib muruservast tõmmata üles ühe taime koos juurtega, et saada oma teadmisele kinnitust ja murule astumise soovile sisemine põhjendatud keeld.)

Kui lapse alateadlikku suhtumist murule astumise keelajasse püüda seada «suurte inimeste» keelde, võiks see kõlada umbes nii: 1. Kel jõud, sel õigus. 2. Täiskasvanute kapriisid. 3. Tarka inimest võib usaldada sõnast. Teab, mida teeb.

Nii võib kujuneda üks väike suhtumiste kristall selles tohutus suhtumiste ahelas, mis kannab üleval iga inimese ainulaadset isiksust. Kujundavad neid kristalle aga eranditult teised: teoga, sõnaga, pilguga, oma suhtumisega...

Tagasi loo algusse! «Planeerige teematiliselt! Eesmärgistage kõik tunnid!» (Punkt 1. Kel jõud, sel õigus.) «Teematiline planeerimine on otstarbekas, soovitage nii teha. Kui seate eesmärgi, siis ka sellele mõtlete. Tulemused peavad tulema paremad.» (Punkt 2. Kapriis.)

Kahjuks jääme selles nõudmises enamasti pidama nende tasanditele. On selge, et nii lihtne, nagu seletada noore muru hoidmise vajadust, siin «miksidele» vastata pole. Aga seletust ootab ju ka täiskasvanu — eks või siis selgituski keerukam olla.

Et aga on vajadus vastata küsimusele (Miks tuleb igale tunnil eesmärgid?), seda illustreerigu algklasside õpetajate koostatud **emakeele** teematilistest plaanidest väljakirjutatud eesmärgid.

Õpetuslikud: anda teadmisi loomadest; õpetada, milline peab olema loomade toidulaud; õpetada eraldama ülaseelike; kes on taimtoidulised linnud; anda teoreetilisi teadmisi suusatamisest, suuskade tõrvmisest; osata näha seost erinevate loomade vahel jne.

Kasvatustlikud: läheme kõik lalulule!; korjame ravimtaimi; kui tahad

kedagi näha või kuulda, siis liigu metsas vaikselt; õpetada loetust järelduisi tegema; teadmisi ränd- ja paigalindudest jne.

**Arendavad:** kasvatada füüsiliselt terveid ja tugevaid noori inimesi; arendada puhtuse ja korra nõudeid; kujundada tulega hoolikat ümberkäimist; sisendada lastele õrnust ja soojust; süvendada loodusearmastust; anda eluloolisi andmeid A. Laikmaast; arendada kohanimedega õigekirjutust jne.

Kasvatamine on isiksuse kujundamine. Kogu kooli tegevus on kasvatustöö, küllalt olulise osa sellest moodustab kasvatav õpetamine. Teatavasti on kooli kasvatustöö tervikuna suunatud tulevaste ühiskonnaliikmete ettevalmistamisele aktiivseks ning oskuslikuks tegevuseks selles tulevas ühiskonnas.

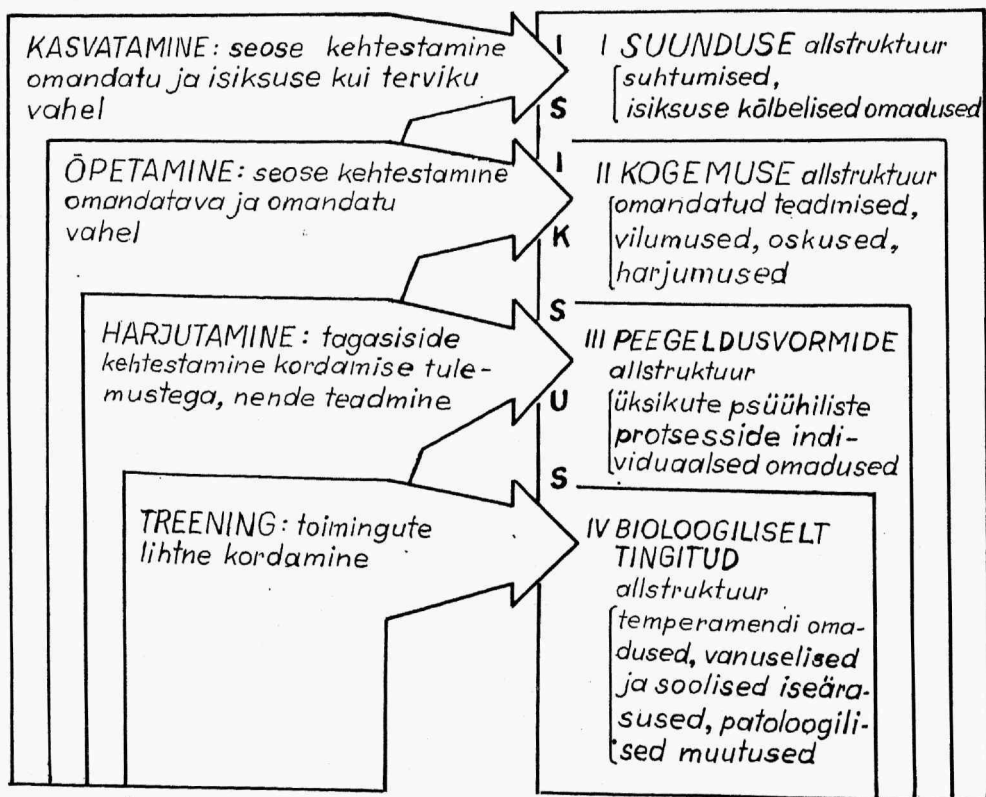
Meil ei ole täpset ettekujutust tulevikuühiskonnast, kus elavad ja tegutsevad meie tänased kooliastujad. Kuid ikkagi ainult meie põlvkond (tänapäevane lapsevane, õpetaja) saab ja peab neid selleks ette valmistama. Ja mitte ainult seda. Ne-

mad hakkavad omakorda valmistama ette järgmist põlvkonda. Ka selleks peame me nende oskused andma. (Tunnistagem — suure osa oma tänastest oskustest ja muustki pedagoogilises töös vajalikust oleme meie saanud oma õpetajatelt ja vanematelt.) Seega mitte ainult tulevase põlvkonna, vaid ka ületulevase kanda olev ühiskond peab milleski olulises mahtuma meie vaatevälja.

Mis saab olla selleks põlvkondi läbivaks niidiks, mida mööda on võimalik suunduda tänasest kaugesse tulevikku?

Tänapäevast kujuneb homme inimene, **isiksus**, meiega võrreldes arenenum ja arenev, sest ainult arengus suudab ta viia edasi ühiskonda ja valmistada ette väärilist ühiskonnaliiget järgmiseks vahetuks.

K. Platonovi järgi sisaldub isiksuses neli allstruktuuri. Iga kõrgem allstruktuur toetub eelmisele, madalamale ja selle kaudu ka kõikidele teistele eelmisest veel madalamatele (vt. joonis). Iga allstruktuuri kujunemist mõjutab erinev tegevus.



IV ehk madalaim allstruktuur on **bioloogiliselt tingitud allstruktuur**. See haarab endasse temperamendi omadused, vanuselised ja soolised iseärasused ning patoloogilised (orgaanilised) muudatused. Kujundavaks tegevuseks on **treening**, mille olemuseks on toimingute lihtne kordamine.

III allstruktuur on **peegeldusvormide allstruktuur**. Siia mahuvad üksikute psüü-

hiliste protsesside individuaalsed omadused. Selle allstruktuuri kujunemist mõjutavaks tegevuseks on **harjutamine** (olemus: tagasiside kehtestamine kordamise tulemustega; viimaste teadmine).

II allstruktuur on **kogemuse allstruktuur**. Siia mahuvad omandatud teadmised, vilumused, oskused, harjumused. Kujundavaks tegevuseks on **õpetamine** (ole-

mus: seose kehtestamine omandatava ja omandatu vahel).

I ehk kõrgeima allstruktuuri moodustab **suunduse allstruktuur**. See ühendab endas erinevad suhtumised ning isiksuse kõlbelised omadused. Kujundavaks tegevuseks on kasvatamine (olemus: seose kehtestamine omandatu ja isiksuse kui terviku vahel).

Nii nagu isiksuse allstruktuurid, nii ka neid kujundavad tegevused on omavahel kindlas seoses. Iga kõrgemat allstruktuuri kujundav tegevus toetub madalamaid allstruktuure kujundavatele tegevustele ja seega sisaldab neid. Nii sisaldub harjutamises treening, õpetamises nii harjutamine kui treening, kasvatamises aga nii õpetamine, harjutamine kui ka treening. Kuigi kõrgemat allstruktuuri kujundav tegevus sisaldab endas madalamaid allstruktuure kujundavaid tegevusi, ei taandu see nende, vaid moodustab uue kõrgema kvaliteedi.

Seades õppe- ja kasvatustööle arendavaid, õpetuslikke ja kasvatuslikke eesmärgi, on abiks teadmine, et neist iga liik seondub isiksuse kindla allstruktuuri kujundamisega.

**Arendades** üksikuid psüühilisi protsesse (III allstruktuur), loome tingimused teadmiste, vilumuste, oskuste ja harjumuste omandamiseks **õpetamise** kaudu (II allstruktuur) ning seega loome baasi **kasvatamise** kaudu isiksuse suunduse, s. o. suhtumiste ja kõlbeliste omaduste kujundamiseks.

Tuleb aga arvestada, et kogu seda ahelat mingi teatud ühe komponendi (näiteks konkreetse suhtumise) kujundamiseks ei saa läbida ühe tunni jooksul. Ühele tunnile seatud kolm eesmärki on seatud varasemate või hilisemate tundide madalamate või kõrgemate eesmärkidega. Konkreetse tunnis arendatav psüühiline protsess osutub vajalikuks märksa hiljem õpetamisel ja veelgi hiljem selle õpetamise tulemusena saadud teadmiste najal suhtumise kujundamisel. Konkreetse tunnis õpetatavad teadmised või oskused aga omandati tänu varem arenenud psüühilisele protsessile ja leiavad hiljem rakenduse suhtumise kujundamisel. Jne.

**Isiksus on elukõige suhtumiste süsteem.** Suhtumised saavad alguse lapsepõlvest ning kujunevad last ümbritsevate inimeste suhtumiste mõjul ja toel. Suhtumine loodusesse, kodumaasse, töösse, inimesesse, aga ka ausse, õiglusesse, kõlblusesse jne. rajaneb inimese oma teadmistel ja teistelt (autoriteetidelt) ülevõetud suhtumistel.

Tulevases ühiskonnas vajab inimene avaratele teadmistele rajatud praktilise tegutsemise oskusi. Ta vajab neid teadlikult, tema **suhtumine töösse** peab olema selline. Ainult siis on ta ühiskonnale va-

jalik, ainult siis saab tema ise rahulduse tööst ühiskonna tarbeks. Meie peame looma talie võimaluse sellise suhtumise kujunemiseks.

Kool on koht, kus antakse tohutul hulgal teadmisi. Kuid me ei anna teadmisi lapsele selleks, et tal neid palju oleks. Me anname teadmisi selleks, et ta suudaks ühiskonnaliikmena oma tööülesandeid ja ühiskondlikke kohustusi nõutaval tasemel täita, et tal oleks alus suhtumiste süsteemi, maailmavaate kujunemiseks.

Tähendab, igas tunnis, igas mängus ja üldse igas tegevuses ei tohi me silmist lasta seda eesmärkide süsteemi, mille järgi tegutsemise mõjul hakkab meie käte all kujunema isiksus. Just sellepärast ei ole meil õigust lasta kasvatusel minna oma soodu. (Siin võite te väita, et lastest kasvas ju ka siis väga väärtuslikke inimesi, kui igale tunnile ei seatud kolme eesmärki.)

Kui me tunnetame kogu kasvatustöö terviklikkust (me ju tunnetame seda), aga sealjuures ka tema paljutahulisust, kui me seda kõike arvestame pidevalt oma pedagoogilises tegevuses, ka siis ei suuda me intuitsiooniga jaotada võrdselt tähelepanu kõikidele kasvatustöö üksikaheldudele.

Isiksus on aga nagu kera (niisama terviklik, alguse ja lõputa). Lähedalt vaadates aga siiski loendamatu tahkudega hulktahukas. Kõik selle hiigeltahuka tahud peavad olema nagu peeglid, kust välismõjud (saabuv informatsioon, teadmised, teiste inimeste suhtumised) peegelduvad antud isiksuse suhtumiste süsteemi komponendina tagasi ümbritsevasse maailma, kujundama seda ja teisi isiksusi. Kõige selle juures oleks aga nagu üks tingimus: selleks, et peegeldunud valguskiir oleks maksimaalselt ere ja otsesuunaline, peab langev kiir (välismaailmast saabuv) olema tahuga ristsuunaline. Täheleb, peab olema suunatud antud tahu jaoks kindlast punktist. Seega on väga palju erinevaid punkte, kust tuleb suunata isiksust kujundavaid kasvatustöö kiiri.

Seepärast ei tähenda iga tunni jaoks kasvatuslike (selle sees ka õpetuslike ja arendavate) eesmärkide väljatoomine siiski antud tunnis kogu tähelepanu suunamist ainult sellele. (Piltlikult: meie tähelepanu all on kogu aeg isiksuse kerana näiv hulktahukas, aga antud tunnis on vaja konkreetne ristkiir suunata sellele lisaks valgustama seni veel tuhmi või nõrgalt peegeldavat tahku.)

Ainult täpne planeerimine saab kujundada sellise eesmärkide süsteemi, mis tuhandete koolitundide kaudu mõjutab kõiki tahke ja seda just niisugusel hulgal, et saavutada optimaalne heledus ning säilitada «kera pidevus» (ja isiksuse harmoonilisus).

# Nõukogude **KOOL** reportaaž

Vihmane juulikuu oli paljudele õpetajatele teadmistesalve täitmiseks. Nõo keskkoolis toimusid suvekursused füüsikaõpetajatele. Seal pakuti lisaks metoodikaküsimustele ka uut füüsikateaduses, tutvustati õpetajaid teadusasutuste tööga. Nii toimusid loengud tuumafüüsikast ja elementaarosakeste füüsikast TA Füüsikainstituudis. Astrofüüsika probleeme tutvustas L. Luud (vt. pildil) Tõravere observatooriumis. Mitmed praktikumid korraldati TRÜ füüsikahoones. TRÜ tehniliste vahendite keskuses saadi ülevaade ülikooli tehnikabaasist ja tarkvarast.





Ka õpikäigul oli füüsikaõpetajate  
TA Aströfüüsika ja Atmosfäärifüüsika  
Instituudi teadusala asedirektorilt  
Luuvalt palju pärida.

# ŽANRI- JA KOMPOSITSIOONI- PROBLEEMIDEST KIRJANDUS- TEOSE ANALÜÜSIMISEL

OSKAR KRUIS

1. Nii eesti kirjandusõpikuis kui ka suuremates kirjanduslugudes on seni kõige väheütlevamalt käsitletud teoste kompositsiooni. Isegi kirjandusteoste analüüsimiseks metoodilist nõu jaganud kirjutised pole alati kompositsiooniprobleemideni jõudnud (näiteks: **E. Koit**, «Ed. Vilde romaani «Mahtsa sõda» kunstiline analüüs X klassis» — «Nõukogude Kool», 1955, nr. 3; **V. Kuuseoks**, «Üks võimalusi J. Liivi «Varju» käsitlemiseks 8. klassis» — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 11). Üks huvipakkuv analüüsiproov on viimaste aastate perioodikast siiski silma hakanud: **E. Haabsaare** ««Tasuja» kompositsiooni ümber» («Nõukogude Õpetaja» nr. 34, 24. VIII 1971).

Kuid siiski oleks tarvis õpilastele tutvustada ka kirjandusteoste ülesehituse printsiipe ja võtteid ning selleks mõningaid iseloomulikke teoseid konkreetselt analüüsida. Koos kompositsiooniga tuleks peatuda ka žanril, sest paljud kompositsioonipõhimõtted tulenevad vastava žanri spetsiifikast.

36 Kahjuks pole žanri määramisel eesti kirjanduskäsitlejail üksmeelt. Olukorra

vastuolulisust ning seisukohtade suurt lahknemist on alles hiljuti näidanud noorema põlvkonna kirjandusteoreetik Toomas Liiv, kes soovib uuesti jutustuse, novelli ja romaani eristamisel otsustavaks pidada pikkuseparameetrit («Looming», 1978, nr. 9). Selle ettepaneku heakskiitmine tähendaks aga sisuliste määratlemisvõimaluste hülgamist ning leppimist kõige kergemini haaratava välise tunnusega.

Viimastel aastakümnetel on aga eesti tooniandvad eepilised žanrid tublisti lühenenud ning sellises olukorras pikkust romaani või jutustuse otsustavaks žanritunnuseks pidada oleks lootusetu. T. Liiv on pidanud isegi mõnna, et XX sajandi algul pikkust aluseks võtvaid žanrimääranguid on tulnud hiljem muuta (näit. Ed. Vilde «Külmale maale» jutustuse asemel klassifitseerida romaaniks; niisamuti on täielik õigustus pidada romaaniks ka E. Särgava «Rahvavalgustajat», mida kirjandusloolane M. Kampmann veel 1923. a. nimetab novelli!). Ja termin «lühromaani» pole käbele tulnud mitte tänapäeval ega ole seega mitte Enn Vetemaa või Jaan Krossi leiutus. Juba üle neljakümne aasta tagasi on soome tooniandev kirjandusteoreetik Rafael Koskimies fikseerinud, et tema kaasajal tihtigi «kõneldakse novellromaanist, romaannovellist, pikast novellist või lühromaani» (**R. Koskimies**, Yleinen runousoppi, Helsinki, 1937, lk. 216). Novellromaani termini kasutuselevõttu tahaks soovitada meilgi. Novellromaaniks sobiks nimetada selliseid proosateoseid, mis on rajatud ühe sündmuse kujutamisele ning mille otsene (väline) tegevusaeg on lühike, kuid seejuures näidatakse siiski peategelase karakteri kujunemislugu ja tagasihaaravate motiivide abil ka tema varasemat elukäiku. Nii võiks siis novellromaanideks nimetada sääraseid teoseid nagu J. Krossi «Taevakivi» ja «Kolmandad mäed», A. Valtoni «Õndsusesse kulgev päev», A. Liivese «Nullpäev», «Tormipüha» ning sama autori viimaseidki «Loomingus» avaldatud proosateoseid.

Lehekülgede kokkulugemine või trükipoognate arvestamine annab kirjandusteoste analüüsimiseks vähe, hoopiski tulemusrikkam ja sisukam oleks žanride määramine esituslaadi ja kompositsioonivõtete järgi. Žanride omapära tabamiseks tuleks silmas pidada ka nende geneetilist alust.

Ajalooliselt on kõige vanem jutustus, mis algselt tähendas mõne sõnaosavama inimese suuliselt esitatud lugu mingist juhtunud sündmusest. Muinasjutt tekkis juba suurema üldistustegevuse tulemuseks, fantaasia arengu tagajärjel, kui tõselistele elementidele hakati lisama välja-

mõeldud detaile ja eriti soovunelmalisi lahendusi. Kunstilise üldistusvõime ja fantaasia edasine areng sünnitas eepose, mis tähendas üksikute lugude liitmist kangelaste ümber süžeealisteks ahelateks ja tsüklikeks, elulise materjali ja väljamõeldise keerukat sünteesi. Nii jutustuse, varasema muinasjutu kui ka eepose ühisjooneks on jutustaja (resp. lauliku) esinemine.

Ka tänapäeva jutustuse eristamisel teisest eepilistest žanridest võiks üheks tunnuseks pidada jutustajaisiku juuresolekut. See muidugi kitsendab jutustuse mõistet, kuid selle žanri ebamääraselt laiaks ajamine ei anna ka midagi.

Eepika arenedes hakati aga jutustajaisikut järk-järgult kõrvale tõrjuma, esitust sooviti näha võimalikult neutraalsena, ilma jutustaja kommentaarideta. Selleks dramatiseeriti esitust (suurenes ka dialoogi osatähtsus), sündmused toodi pildilise konkreetsuse ja üksikasjalikkusega lugeja ette. Eriti arenes see jutustamistehnika objektiviseerimine XIX sajandi hilisemate prantsuse realistide teostes (Flaubert, Maupassant). Nii iseloomustavad jutustusest arenenud romaani ja novelli pildiline esitusviis, üksikasjade täpsus, jutustajaisiku eemaldumine või puudumine. Romaani ja novelli loojat võib võrrelda hoopis filmija või fotografeerijaga, kes kujutavat ilma tegevusareenile astumata fikseerivad. Seetõttu astuvad romaanis ja novellis jutustamise asemele järjest rohkem kirjeldamine ja dialoog. Novelli ja romaani geneetilist sugulust on alla kriiputanud ka R. Koskimies, kes nende žanride erinevust on näinud ainult selles, et «novellis kasutatakse eepilisi stiilivahendeid kokkuhoidlikumalt kui romaanis, kus on võimalusi kõiki eepilisi põhivahendeid paisutada, avardada ja välja arendada».

Novelli kokkusuurustust ja keskendumist ühele tegevusliinile või ühele sündmusele on peale vene nõukogude kirjandusteoreetikute rõhutanud ka eesti kirjandusteadlased (näit.: H. Peep, *Pilk peegli taha*, Tallinn, 1967; H. Puhvel, *Žanriterminoloogias* — «Keel ja Kirjandus», 1964, nr. 1). Novelli tunnusjooneks peetakse ka järsku, üllatuslikku, puänteeritud lõppu.

Romaanile on aga iseloomulik sündmuse teha või põimiku kujutamine: seda teeb isegi lühikese (näiteks ööpäevase) otsese tegevusajaga romaan, tuues meenutuste kujul sisse rohkesti tagasihaaravaid motive. Nii saavutab ka lühikese välise tegevusajaga romaan *elu täiuse* kujutamise, mida viimasel ajal on peetud romaani kõige olulisemaks, summeerivaks žanritunnuseks (vt. K. Kääri, *Romaani žanritunnustest ja esimese eesti romaani küsimusest* — «Keel ja Kirjandus», 1960, nr. 1). Elu täius saavutatakse romaanis kas teema mitmeplaanilise arendamise teel

(hulk tegelasi, mitu süžeeiliini, rohkesti sündmusi) või kujutamise intensiivistamise ja süvendamise teel (psühholoogiline analüüs, meeolude üksikasjalik fikseerimine). Kui novellist fotograafi välklambi kombel tegelasele vaid hetkeks heidab valgust, et tema karakterit mingis kriitilises seisundis tabada, siis romaanikirjanik taotleb näidata ka karakteri arengut ning psühholoogilist protsessi. Novell «demonstreerib vastuolu, kuna romaan avab selle avaralt ja üksikasjalikult» (И. Виноградов, *Борьба за стиль*, Ленинград, 1937, lk. 24).

Eesti žanriteoreetilistes kirjutistes on sageli eristatud veel jutustust ja juttu. Kui jutustus kujutab sündmuse ahelat, siis jutt piirdub ühe sündmusega. Jutu kompositsiooni peetakse aga novelli omast vabamaks ja lihtsamaks (ei nõuta puänti ega ranget keskendumist). Jutustust viiakse vastavusse vene kirjandusteooria terminiga *повесть* ja juttu terminiga *рассказ*, kuid sealjuures tuleb silmas pidada, et eesti jutustus ja jutt on tähenduselt kitsamad ning seega vähem levinud. Vene kirjanduskriitikud kasutavad sõna *novell* suhteliselt harva, eelistades mõistet *рассказ*. Osalt on see põhjendatud ka loomepraktikaga, sest vene kirjanduses on jutustava esitusviisiga žanrid *jutustus* ja *jutt* hoopis rohkem viljeldavad kui meil.

Muidugi võib žanri määramisel ühe tunnuseks kasutada ka teose pikkust, kuid juba ammu on eesti kirjandusteoreetikud osutanud (H. Peep 1958. a. ja 1967. a., H. Puhvel 1964. a.), et see ei saa määravaks teguriks olla. Tuleb silmas pidada ka seda, et kõik teosed pole kirjutatud žanripuhtalt, vaid esineb palju üleminekuorme. Niisiis polegi mõtet kirjanduse õpetamisel iga teose puhul tõsta žanriküsimust, vaid esmajoones sääraste tööde puhul, kus iseloomulikud tunnused on selgesti esinemas ja kergesti leitavad.

Loengutes Tallinna Pedagoogilise Instituudi mittetatsionaarsetele üliõpilastele on allakirjutanu viimati peatunud ka mõnede kooliprogrammi kuuluvate proosate žanri- ja kompositsiooni iseärasustel, mille juurde alljärgnevalt siirdutakse. 2. XIX sajandi eesti eepikast osutub koolikäsitlustes õpilastele üheks kõige mõjukamaks Juhan Liivi «Vari». Juba seetõttu oleks mõtet täpsemalt jälgida selle teose ülesehitust ja muid vormiprobleeme.

«Vari» on pikk 67 lehekülge nüüdiskirjastuste tavalises romaaniformaadis. Enn Vetemaa sama formaadiga «Väikesse romaaniraamatusse» (1968) paigutatud teosed on ligilähedaselt samasuguse pikkusega: «Monument» — 73 lk., «Pillimees» —

72 lk. ja «Väike reekviem suupillile» — 57 lk. Niisiis võimaldaks teose maht tänapäeval ka «Varju» liigitada lühiromaanide hulka.

Mis iseloomustab «Varju» esitluslaadi?

Juba esimesel leheküljel võime täheldada jutustajaisiku esinemist, kasutatakse esimest isikut mitmuses («Meie seisame saare peal») ning see võimaldab kujutada jutustajat kuulajate ringis. Kirjeldused on arutlustega läbi põimitud ning jutustaja elavdab esitust küsimustega, millele ise vastab: «Kes ei tee nalja — kui nali tuleb? Üks rahvas, olgu ta kõige sulaslikumas ikkes, ei kaota oma rahva laadi, oma tervet rahvanalja, oma himu pilgata, oma soovi enese ja teise veel alama vahel vahet teha.» Mõni küsimus näib koguni kuulajate esitatud ning enne vastamist jutustaja kordab seda: «Kukulinn — mispärast? Mine küsi! Linnas eneses ega ka terves vallas ei teata seda...»

Kui jutustus saab sisse täie hoo, jutustajaisik taandub, ent aeg-ajalt annab ta endast märku ka edaspidi. Nii 4. peatüki lõpul küsimustele vastates arutleb jutustaja pikalt vaeste inimeste matustest. 6. peatükis katkestatakse kujutamine lüürilise tundeavaldusega: «Vaene poiss, kes sa tükk maad eemal opmani toa juures seisad...» Siin kasutatud poetikavõtete — üte ja retoorilised hüüdlauseid — tugevdavad muljet jutustamisest, teose esitamisest kuulajatele. Jutustuse lõpul tuletab esitaja jälle end meelde küsimusega ning kogu viimane peatükk on antud jutustavas laadis — vastandina eelnevaatele pildilis-dramaatilistele lõikudele.

«Varju» vaadeldes täheldame, et tegemist on mitmeplaani- ja mitut süžeeleini läbipõimiva ja vaatepunkte vaheldava olustikulise teosega. Kompositsioonilise vaatepunkti mõiste osutub tänapäeva teose ülesehitust vaadeldes vajalikuks — sellele on suurt tähelepanu pööranud prantsuse «uue romaani» koolkonna kirjanikud nii oma teoreetilistes esinemistes kui ka loomepraktikas (neist Alain Robbe-Grillet' seisukohti on tutvustatud «Sirbis ja Vasaras» 14. IV 1967, Michel Butori loomingu- ja teema romaani «Modifikatsioon» eestikeelse tõlke järelsõnas, 1968 j.m.). Nõukogude kirjandusteoreetikuist on kõige asjalikuma ülevaate vaatepunkti-probleemidest andnud B. A. Uspenski oma 1970. a. Moskvas avaldatud raamatus «Поэтика композиции». Kompositsiooniline vaatepunkt tähendab seda autori positsiooni, mille kirjanik võtab oma tegelaste suhtes. Autor võib esineda kõikteadjana (nn. jumalik vaatepunkt), kes kõhklemata peale nähtava, kuuldava, kombatava ja haistitava maailma võib üksikasjalikke teateid anda ka selle kohta, mis toimub tegelase südames ja peas. Kõikteadja

positsioon on omane XIX sajandi kirjani-kele, käesoleval sajandil on hakatud sellest järjest enam loobuma. Nüüdsed autorid eelistavad kirjeldada ainult neid ilminguid, mida nad suudavad meeltega vastu võtta; seetõttu tegelaste otsene karakteristika asendub üha enam kaudse iseloomustusega — lugejale pakutakse kontrollitavaid tõsiasju ning lastakse neist teha järeldusi tegelase tunnete, mõttekäikude j.m. kohta. Vaatepunkti asetusest oleneb distants tegelase ja autori vahel. Kirjanik võib tegelasest asuda eemal, võib talle läheneda ja tegelase vaatepunktile asuda, võib ühe tegelase seisukohalt teisele siirduda. Järjekindla ja autorilähedase vaatepunktiga on näiteks tegemist esimeses isikus jutustamise puhul.

«Varjus» on jutustaja kõige lähedasem peategelase Villuga, keda vaadeldakse enamasti küll kõrvalt, kuid aeg-ajalt siirdub jutustaja ka Villu vaatepunktile (näiteks 10. peatükis ajaloo- ja mõeldes). Lühemaks ajaks asub autor vahel ka mõne teise positiivse tegelase vaatepunktile (näiteks Hugo vaatepunktile siirdumine 9. peatükis). Negatiivsete tegelastega hoiab autor suurt distantsi, asudes kõrvaltvaataja positsioonil. 13. peatükis idealiseerimishoos jutustaja siiski ligindab tublisti oma vaatepunkti ka mõisnik Leo von K-le. Vaatepunkte vahetab jutustaja keskmisel määral.

«Varjus» esineb kolm põhitegevuskohta (vaesteküla Kukulinn, Kuuse talu ja Murumäe mõis), peale selle mitmeid lühiealisi tegevuspaiku (mõisa põld, õitsiloleku mets j.m.). Esimestes peatükkides piirdub jutustaja esimese tegevuspaiga jälgimisega, alates 5. peatükist hakatakse aga tegevuskohti tihti vahetama. See ei lase jutustusel ühe-tooniliseks muutuda, vaid lugejal tuleb tähelepanu uute kohtade ja tegelastega tutvumiseks pingul hoida.

«Varju» algupoolel tundub, et autor on tahtnud luua elu täiust: kirjeldused on pikad ja üksikasjalikud, rohkesti pakutakse arutlust, esineb tagasihaaravaid motiive, tegelasi iseloomustatakse põhjalikult. Teose keskel esitusviis hõreneb: Kuuse pererahvast ja Murumäe mõisnikest me nii detailset pilti ei saa kui Kukulinna elanikest ja oludest.

Peatükid 1—9 on küll vahelduva pikkusega, küündides 5-st kuni 9,5 leheküljeni, kuid nad kõik on veel informatsioonirikad, väljamaalitud pildistikuga ning enamasti ka kompaktsed. Viimases suhtes esineb küll muutusi: 4. peatüki arutlev lõpp mõjub irdselt, 6. peatüki lõhub mõttekriipsude reaga tähistatud oluline vaatepunkti vahetus, 8. peatükis paikneb suuri irdosi kolme sissemõnteeritud rahvajutu näol.

«Varjus» on märgatav esitamistempo



hüppeline kiirenemine. Kirjeldustest ja arutlustest küllastatud esimesed neli peatükki arenevad aeglaselt. Vanaema surmast alates tõstetakse tempot tunduvalt, sellega kaasneb esitusviisi dramatiseerimine (rohkesti sündmusi, dialoogi suur osatähtsus). 10. peatükis ilmneb uus järsk kiirendus, peatükid muutuvad väga lühikesteks: 10. pt. — 3,5 lk., 11. — 2,5 lk., 12. — 1 lk. ja 13. — 1,5 lk. Kõige dramaatilisem on 12. peatükk, mis tugineb dialoogile — olukorra ja tegevuse kirjeldus on taandatud näidendi remarkide napsõnalisusele. Täiesti on loobunud kommentaaridest ja arutlustest, peatüki fragmentaarset iseloomu tähistab autor mõttekriipsude reaga.

Niisiis on autor teose keskel loobunud taotlusest luua elutäiusega maailm, on vaid rutanud sündmustikku skitseeritult lõpule viima. Kuid lõpulejõudmisel on autorile meenunud teose algul kasutatud laad ning ta lisab 13. peatükina refereerivas stiilis rahuliku tempoga epiloogi.

«Varju» ülesehituse täpsem vaatlemine sunnib järeldama, et tegemist pole siiski romaaniga. Teose teises pooles tuleb puudu elutäiusest, sealjuures kohtame aga jutustuse žanrile iseloomulikke tunnuseid: jutustajaisiku toonitatud juuresolek, pika ajavahemiku lünklik kujutamine, jutustamise suur osatähtsus, epiloogiga suletud lõpu loomine («mis tegelastest pärast sai?»). Niisiis tundub põhjendatuna «Varju» jätmine jutustuse rubriiki.

3. «Varju» kompositsiooni mõningaid külg oleks veel huvitav jälgida. V. Kuuseoks oma algul mainitud kirjutises on «Varju» käsitlemiseks soovitanud kolme alateemat seostada sümbolsõnadega «pimedus», «valgus» ja «vari». «Vari» osutub tõepoolest kolmeosaliseks teoseks, ehkki autor ise pole seda kuidagi tähistanud ning on peatükkideks jaotamisega piirdunud.

Esimese osa moodustavad peatükid 1—4 ( $5+6+5+6=22$  lk.), kus kohtame avarat ekspositsiooni ühe põhitegevuskoha — Kukulinna — tutvustamise kaudu. 3. peatükki on paigutatud proloog (Villu ema kokkuvõtlik elulugu) ja selle kaudu loodud sõlmitus ning tutvustatud probleemi — taluinimese ohtlikku seisundit mõisa suhtes. Ema Marie õnnetu saatusega antakse teoses esimene hoiatus — hoidu eemale mõisainimestest!

Jutustuse põhisündmustik pääseb aremma alles 5. peatükis, kus teise ekspositsioonina tutvustatakse uut tegevuskohta — Kuuse talu. Seni teoreetiline, aimatav mõisaohut muutub siin reaalsuseks — Villu käsutatakse opmani juurde ihunuhtlust saama. 6. peatükk tutvustab kolmandat põhitegevuskohta — Murumäe mõisat — ning oht pööratakse ajutiselt kõrvale: Villu päästetakse peksust. Seda sündmust võiks

tõlgitseda teise hoiatusena. Ühtlasi hakatakse Helene sissetoomisega arendama lüürilist liini. 7. peatüki episoodiliste tegelaste Veni-Villemi ja Räpsi-Reinu lisandamisega võetakse pinget veelgi maha, kuid mitte kauaks: juba sama peatüki lõpul teravdub konflikt uuesti Villule määratud karistuse tõttu. Teistkordselt päästetakse Villu ja viidatakse õnneliku pöörde võimalikkusele. Kuid selleks peaks peategelane seda kolmandat hoiatust kuulda võtma ning tegema oma elus mingi järsu pöörde (näiteks lahkuma Murumäe mõisa voli-piirkonnast).

Jutustuse teine osa haarab enda alla peatükid 5—7 ( $6,5+9,5+6=22$  lk.) ning kujutab endast dispositiooni. 8. peatükiga algab jutustuse kolmas, otsustav osa ( $5,5+8,5+3,5+2,5+1+1,5$  lk.), mis sisaldab kulminatsiooni, pöörde, lahenduse ja epiloogi. «Varju» teist ja kolmandat osa lahutab pikk ajaline vahe, peategelane on vahepeal poisist noormeheks sirgunud. Kolmandat osa alustatakse üksikasjalikult väljajoonistatud öitsipildiga, mis oma jutustamismaneerilt on lähedane «Varju» algusele. Kuid juba sama peatüki lõpul purustatakse rahulik olukord (hobused kadunud!) ning häälestatakse lugeja ärevaks. Tegevuskoha ja vaatepunkti vahetamisega pidurdatakse konflikti arengut, kuid pinge ja ärev meeolu ei kao enam: ka sinne vana- ja noormõisniku seisukohade kokkupõrge ennustab konflikti teravnemist ning talu- ja mõisasüzeeliinid hakkavad ühinema. Veelkordse tegevuskoha muutmiseks õnnestub kirjanikul 10. peatükis konflikti lahendust pisut edasi lükata, aga õiget pinget alanemist enam ei toimu. Kokkusurutud vedruna ootab konflikt lahtiprahvatamise võimalust, teose masinavärk on täie jõuga käigus. 9. ja 11. peatüki lõpul püüab teine positiivse leeri esindaja Helene oma vastuaktsiooniga (hoiatamisega) peategelast päästa, kuid see ei õnnestu. Kaks korda on edumeelne noormõisnik Hugo Villu peksust päästnud, kolmandal korral on eestkostja tegevusareenilt eemaldatud (Hugo ärasõidust teatatakse 9. peatüki lõpulauses). Nii osutuvad vastasleeride jõud täiesti ebavõrdseks, selles olukorras on talupoiss mõisniku vastu kaitsetu. Otekuil saatusest tõugatult läheb Villu 12. peatükis üksi oma traagikale vastu. Niisiis kulmineerub «Vari» 12. peatükis, mõisnik Leo von K. laseb Villu läbi peksta.

Kuna mitmesuguste kunstiliste ülesannetega koormatud 12. peatükk on teose lühim ja üpris fragmentaarne, kuuleme kulminatsioonile järgnevast pöördest ja lõplahendusest osaliselt alles epiloogilises 13. peatükis (et Villu on peksu tagajärjel nõdrameelseks muutunud).

«Varju» analüüsimisel paistab silma

# ERINEVATE AJALOO- KURSUSTE VAHELISTE SEOSTE ARVESTAMISEST

kolmikjaotuse mitmekülgne esinemine. Teos jaguneb kolmeks võrdse pikkusega (22+22+22,5) osaks, põhitegevuskohti esineb kolm, jälgitakse peategelase elu kolme järku (lapse-, poisi- ja noormeheiga), kolm korda hoiatatakse mõisa eest, kolm korda määratakse Villule ihunuhtlust, kolmandal korral ei suudeta teda päästa, peale selle veel kolm künnimeest mõisapõllul, kolme muinasjutu esitamine õitsitulel jms.). Kolmikjaotus pärineb ilmselt muinasjuttudest, kus see on tihti ülesehituse põhiskeem. Niisiis saab täheldada Juhan Liivi tuginemist rahvapärase jutustamislaadi traditsioonidele. Kuid vägagi üksikasjalik algusosa ning teose põhiplaani range arhitektoonika viitavad võimalusele, et autor seadis ajuti eesmärgiks romaani loomist. Kuid arvatavasti kirjaniku nõrk tervis ja sellest tulenev lühiajaline töövõimelisus ei lasknud kavandatud ehitust kõigekülgselt valmis teha. Sellele lisanduvad veel ajajärgust tulenevad objektiivsed põhjused: eesti romaan oli «Varju» kirjutamise ajal (1892) alles sündimas — kui pidada esimeseks eesti romaaniks 1885. a. avaldatud J. Järve «Vallimäe neitsit», siis poldud eesti romaaniga katsetatud veel kümnetki aastat.

Niisiis žanrilooliselt on «Vari» õigupoolest üleminekuvorm: põhiloomult jutustus, aga mõnesuguste taotlustega romaani suunas. Üleminekuteos on «Vari» ka loomingu meetodi poolest: Juhan Liiv on siin loonud realistlikke pilte XIX sajandi vaesteküllast ja taluelust; mõisa olustiku ja inimeste kujutamine on hõredam, kuid siiski ka tüüpilist tabav. Edumeelse noormõisniku traditsioon oli eesti kirjanduses juba loodud — «Varju» Hugole eelnes «Tasuja» rüütel Kuuno, kes oli lugeja ette astunud aastal 1880. Juhan Liivi «Varju» realismi noorust ja ebajärjekindlust näitab aga jutustuse epiloo, kus autor on välja pakkunud vähe tõenäose tulevikupildi idüllist Murumäe mõisas ja Nurme külas. Karmi seisuseülbe mõisniku Leo von K. metamorfoos talupoegadega heatahtlikult suhtlevaks naabriks on romantismile iseloomuliku idealiseerimise pinnalt kasvatud unistuspiilt.

SILVIA ÕISPUU

Iga õppeaine käsitlemisel on pidevalt otsitud reserve aine sisu ja õpetamise metoodika enam vastavusse viimiseks elu nõuetega. Eriti aktuaalseks on nimetatud ülesanne saanud ühenduses 1977. a. koolimäärusega.

Mida siis nõuab tänapäev ajaloolt kui õppeainelt? Ilmselt eelkõige orienteerumist kaasaja keerukates ühiskondlik-poliitilistes nähtustes ja sündmustes, ühiskonna arengu seaduspärasuste tundmist, aktiivse eluhoiaku ja iseseisvuse kujundamist, teadusliku maailmavaate ja kõrgete ideelmoraalsete omaduste kasvatamist koolinoortes, nende oskust ja valmisolekut omandatud teadmiste rakendamiseks ühiskondliku elu praktikas. Kuivõrd ajalugu kui õppeaine võimaldab elu nõuetest juhtivate eesmärkide saavutamist ning peab silmas kasvatuslikku aspekti, oleneb õppematerjalist ning õpetamise metoodikast. Üldpedagoogilisi nõudeid õppematerjalile on püütud korduvalt sõnastada. Moldaavia pedagoogikateadlased eristavad järgmisi kriteeriume: 1) vanuseline jõukohasus; 2) võime äratada huvi ja ergutada mõttegevust; 3) võime kujundada oskusi, vilumusi ning vajadusi intellektuaalseks ja füüsiliseks tööks (16).

Kuidas hinnata käibivat ajaloolast õppekirjandust antud kriteeriumide alu-

sel — see moodustab eraldi artikli teema. Konstateerigem vaid, et asjakohased vaatlused annavad tunnistust kõigest muust kui normaalsest olukorrast (vt. näiteks 2, 4, 5, 9, 10, 15).

Analüüsimate siinkohal kõiki tegureid, mis soodustavad ajaloo õpetamist elulähedasemalt, tahaksin toonitada ainetevahe- liste seoste, samuti eri ajalookursuste ning ühe ja sama ajalookursuse eri osade vaheliste seoste arvestamist, süsteemi loomist õpilastel ajaloolistest põhifaktidest, tähtsamatest mõistetest ja sündmustest. Kui õpilased orienteeruvad samal ajajär- gul eri paigus toimunud sündmustes, samuti näevad järjepidevust ajaloosündmuste ja -nähtuste ahelas, tulevad toime oman- datud teadmiste iseseisva kasutamise- ga teistes seostes, siis ei ole kahtlust, et kõik see äratav huvi ja ergutab mõtletegevust, seostamine ja süstematiseerimine ise aga kujundab oskusi ja vilumusi.

Oskuste ja vilumuste arendamist, vaa- datuna ka kursustevaheliste seoste aspek- tist, käsitleb üksikasjalikult N. Zaporožets oma mullu ilmunud raamatus (14). Näiteks on 6. klassis õpitav keskaja ajaloo kursus seotud paljude niisuguste ühiskondliku arengu protsessidega, mis on analoogilised 5. klassis õpituga. See omakorda nõuab õpilastelt varem omandatud vaimse tege- vuse võtete ülekandmist üha enam laiene- vale ajaloonähtuste ringile. Tekib suure- nev vajadus deduktiivsete järelduste, tões- tuste kasutamiseks.

7. klassi NSV Liidu ajaloo kursuses õpitakse uuesti, teistsuguse faktilise ma- terjali alusel ürgkogukondliku ja feodaal- korra arenemise protsesse, kapitalistlike suhete tekkimist, antifedaalseid talurah- vaülestõuse, riigi tsentraliseerimist, abso- lutismi jne. Kõige selle tõttu suureneb võrdluse osa analoogiliste protsesside ja sündmustega, mida õpiti keskaja ajaloo kursuses, aga samuti üldistuste ja dedukt- siooni osa — teoreetiliste teadmiste kasu- tamine uute faktide analüüsiks.

Uusaja ja NSV Liidu ajaloo käsitlemisel 8. klassis kasutatakse veel sügavamat ana- lüüsi ühetüübiliste faktide vaatlemisel. Tähtis koht on ka ühiskondlik-poliitiliste ideede, programmide analüüsil ja võrdleval iseloomustamisel. Esmakordselt viiakse sisse mõiste «ühiskondliku arengu seadus- pärasus» ja selgitatakse spetsiaalseid võt- teid selle teoreetilise teadmise- ga opereeri- miseks, toetudes õpilaste poolt varem omandatud oskustele analüüsida, võrrelda, abstraherida jne. Õpetades ühiskonna arenemise seaduspäraste kasutamist uute faktide vaatlemisel, kujundatakse õpilastel ajaioolise tegelikkuse tunnetamise meeto- dit (14). Loomulikult nõuab taoline õppe- tegevuse organiseerimine koolmeistrilt

vaeva ja järjekindlust. Valmistab ju õpi- lastele märkimisväärsed raskusi üldaja- loo, NSV Liidu ajaloo üldkursuse ning viimasega orgaanilises seoses käsitletava Eesti NSV ajaloo küsimuste viimine üht- sesse süsteemi. Viimast tõendavad ka meie vabariigis korraldatud uuringud (7, 8).

Nüüd mõned näited 7. klassis õpitava NSV Liidu ajaloo seostamisest eelmistes klassides vaadeldud keskajaga ning vana- ajaga. Lähtutud on A. Vagini soovitudest (13, lk. 122—127).

NSV Liidu ajaloo õpetamisel saab esi- mesi sünkroonseid seoseid luua ühenduses vanimate orjanduslike riikide käsitlemi- sega NSV Liidu territooriumil. VIII sajandil e. m. a. saavutab Ukraina riik oma õitsengu. Samal ajal tekivad Kreeka or- janduslikud linnriigid Mušta ja Aasovi mere kallastel ning Kreekas eneses. Samal ajal tugevneb urartulaste ohtlik vaenla- ne — Assüüria. Leides kõik nimetatud riigid ühenduses Urartu käsitlemisega kaar- dilt ning iseloomustades neid, näeme, et Urartu otsekui «omandab» naabreid ja oma kaasaegseid.

Seoses Kesk-Aasia rahvaste vastupanu- ga Makedoonia Aleksandri sissetungile on soovitatav meenutada, millisesse sajandisse kuulusid Makedoonia Aleksandri vallutus- retked ning tema riigi langemine. Tingi- mata tuleb seejuures kasutada vanaaja ajaloo seinakaarti IV saj. e. m. a.

Seoses Bosporuse riigi moodustamisega V saj. e. m. a. on kasulik õpilastelt küsida, millised sündmused toimusid V saj. e. m. a. Kreekas eneses. Nii meenutatakse pool- ununenud kujutlusi Kreeka—Pärsia sõda- dest, Ateena õitsengust Periklese ajal.

107. a. e. m. a. toimunud Saumaki üles- tõusu käsitlemisel aktualiseeritakse Spar- tacuse ülestõusu 74.—71. a. e. m. a. Mõle- mad sündmused olid lülideks orjade ülestõusude ahelas, mis hõlmas Vahemere- maid II saj. lõpul ja I saj. alguses e. m. a.

Seejärel töötame sünkroonsete seostega NSV Liidu ja keskaja ajaloo vahel, s. t. feodalismi perioodi käsitlemisel. Siin on vajalik kõrvutada IX sajandil tekkinud Vara-Vene riiki ja Frangi riiki ning Karl Suure vallutusi. Nagu Vana-Vene riik eelnes Venemaa, Ukraina, Valgevene tek- kimisele, nii eelnes Karl Suure impeerium Prantsusmaa, Saksamaa ja Itaalia tekki- misele.

Võitlus polovetsidega ja 1068. a. rahva- ülestõus Kiievis sünkroniseeritakse Inglis- maa vallutamise- ga Normandia hertsogi poolt.

Kõneldes feodaaltülidest ja vürstide lepituskatsest Ljubetšis, võiks meenutada, millised sündmused toimusid sel ajal Lääne-Euroopas. Selgub, et algasid risti-

sõjad. Esimese risticõja daatumid kanname sünkronistlikku tabelisse.

Tutvumine Taga-Kaukaasia ja Kesk-Aasia feodaalriikidega annab põhjust meenutada araablase vallutusi. Tunnis «Feodalismi arenemine Taga-Kaukaasias» tuletatakse 6. klassi ajalookursusest meelde, mitmendal sajandil algasid araablase vallutused. Seinakaardi abil meenutatakse, missugused riigid kuulusid Araabia kalifaati, seejärel, mitmendal sajandil ja

mispärast algas Araabia kalifaadi langus. Ühe peapõhjuseks nimetavad õpilased tavaliselt rahvaste rõhumist araabia ülikute poolt. Siinkohal on võimalik sujuvalt üle minna NSV Liidu ajaloo kursuse juurde, öeldes, et üheks taoliseks väljaastumiseks oli IX saj. algul Aserbaidžaanis toimunud talurahvasõda Babeki juhtimisel.

Kõige selle kohta on soovitatav järkjärgult täita sünkronistlik tabel. Näiteks järgmiselt.

---

## NSV Liidu ajalugu

## Üldajalugu

---

### Orjanduslik kord

#### VIII saj. e. m. a.

Urartu riigi õitseng. Kreeka orjanduslike linnriikide tekkimine Musta mere ja Aasovi mere kaldail.

#### V saj. e. m. a.

Bosporuse kuningriigi kujunemine Musta mere põhjarannikul.

#### IV saj. e. m. a.

Makedoonia Aleksandri sõjaväe tungimine Kesk-Aasiasse.

#### 107. a. e. m. a.

Orjade ülestõus Bosporuse riigis Saumaki juhtimisel.

#### VIII saj. e. m. a.

Assüüria riigi tugevnemine. Orjanduslike linnriikide kujunemine Kreekas.

#### V saj. e. m. a.

Kreeka—Pärsia sõjad. Ateena õitseng Periklese valitsemise ajal.

#### IV saj. e. m. a.

Makedoonia Aleksandri vallutused Egiptuses ja Ees-Aasias. Tungimine Indiasse. Makedoonia Aleksandri riigi lagunemine.

#### 74.—71. a. e. m. a.

Spartacuse ülestõus.

### Feodaalkord

#### IX saj.

Vana-Vene riigi kujunemine.

#### VII saj.

Taga-Kaukaasia vallutamine araablase poolt.

#### VIII saj. algus.

Kesk-Aasia vallutamine araablase poolt.

#### IX saj. algus.

Talurahvasõda Babeki juhtimisel.

#### XI saj.

Võitlus polovetsidega ja 1068. a. rahvaülestõus Kiievis. 1097 — vürstide lepituskatse Ljubetšis.

#### VIII saj. viimane kolmandik — IX saj. keskpaik.

Frangi riigi tekkimine. Vallutused Karl Suure ajal; frangi riigi lagunemine.

#### VII saj.—VIII saj. esimene pool.

Araabia kalifaadi kujunemine.

#### IX saj.

Enamik riikide lahkulöömine kalifaadist.

#### XI saj.

Inglismaa vallutamine Normandia hertsogi poolt. 1096—1097 — esimene risticõda.

### Kirjandus

Niisugusel kujul võiks sünkronistlik tabel jätkuda.

Loomulikult ei ole aastaarvude ja sajandite meenutamine eesmärk omaette. Tähtis on varem omandatud teadmiste aktuaalseerimine, NSV Liidu ajaloo sündmuste seostamine sündmustega vana- ja keskaja ajaloost, õpilaste kujutluste kinnistamine antud sündmuste üheaegsusest, õige suhtumise kasvatamine õpilastes ajaloolistesse faktidesse, harjumuse kujundamine vaa-delada ajaloo-fakte mitte kui isoleeritud üksikelemente, vaid nende faktide käsitlemine mitmesugustes seostes ja suhetes. Nii omandavad faktid otsekui tarvitamiskõlblikkuse ning seega suureneb nende praktiline väärtus, elulisus õpilaste silmis.

1. Agibalova, S. M., Donskoi, G. M. Keskaeg. Õpik VI klassile. Tln., 1975.
2. Kala, U., Liimets, H. Meie õpilaste õppimishoiakutest. — Nõukogude Kool, 1974, nr. 11.
3. Korovkin, F. Vanaaeg. Õpik V klassile. Tln., 1975.
4. Mikk, J. Teksti raskuse mõõtmine. — Nõukogude Kool, 1974, nr. 11.
5. Mikk, J. Õpitulemuste sõltuvus õpiku keelest. — Nõukogude Kool, 1978, nr. 2.
6. Netškina, M., Leibengrub, P. NSV Liidu ajalugu. Õpik VII klassile. Tln., 1975.
7. Sema, H. Eesti töörahva klassivõitluse käsitlemisest IX klassis. — Kogumik «Ideeline kasvatustöö ajaloo õpetamisel», Tln., 1978, lk. 69—79.
8. Sema, H. Teadmised eesti töörahva klassivõitlusest õpilaste ideoloogilise kasvatustöö soodustajana. Kogumik «Õpilaste

ideeline kasvatamine koolis», Tln., 1979, lk. 69—74.

9. Ойспуу, S. Ajaloo õppekirjanduse osast õpilaste ideoloogiliste tõekspidamiste kujundamisel. Kogumik «Õpilaste ideeline kasvatamine koolis», Tln., 1979, lk. 75—85.

10. Ойспуу, S. Ajaloo õppekirjanduse probleeme. Kogumik «Eesti NSV ajaloo käsitlemine NSV Liidu ajaloo üldkursuses», Tln., 1978, lk. 108—119.

11. Ойспуу, S. Eelülesanded ajaloo õpetamisel. — Nõukogude Kool, 1969, nr. 3.

12. Андреевская Н. В., Попова А. И., Сперанская Н. В., Шабалина Т. С. Методика преподавания истории в восьмилетней школе. Вопросы преемственности. М., 1970.

13. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе. М., 1972.

14. Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV—VIII классы). М., 1978.

15. Кузьмина Э. М. Исследование интереса старшеклассников к общественным дисциплинам. — Советская педагогика, 1971, № 2.

16. Перентий М. А., Кошуг Л. Т., Стриго Т. В. Методология и методика воспитания чувства советского патриотизма у школьников. — В кн.: Актуальные вопросы обучения и воспитания учащихся в школах Молдавии в свете решений XXV съезда КПСС. Кишинев, 1976, с. 267—298.

## MEILT JA MUJALT

■ Raamatukirjastuste tegevuses on tähtis koht lastekirjanduse väljaandmisel. Joškar-Olas on igal aastal ilmuvast 1 300 000 raamatueksemplarit peaaegu pooled määratud noortele. Eri-list tähelepanu pööratakse koolieelses eas lastele ja nooremate klasside õpilastele mõeldud kirjandusele. Neid teoseid illustreerivad välja-paistvad kunstnikud. Sel aastal on Mari raamatukirjastustel laste jaoks plaanis 600 000 raamatut.

Ajalohest «Utšitelskaja Gazeta»

■ Orenburgi laste kunstikooli tuli rõõmustav teade: diplom osavõtu eest konkursil «Piki naftajuhef «Družba» ja 10 õpilasele diplomid ning hinnalised kingitused.

12 aastat tagasi otsustasid Šwedti linna «Noorte kunstnike» klubi liikmed korraldada konkursi parimale joonistusele. Naftajuhe «Družba» kui vennasrahvaste ja -maade tiheda koostöö konkreetne ilming andis konkursile nime.

Viimasest, arvult üheteistkümnendast konkursist võitis osa rohkem kui 500 000 last NSV Liidust, Poola RV-st, Ungarist, Bulgaariast, Tšehhoslovakkia SV-st ja Saksa DV-st. 750 laste joonistust oli välja pandud Šwedti linna kultuurimajas näitusel, kus käis üle 10 000 külastaja.

Järgmine, kaheteistkümnendast konkursist võitis aasta septembris ning on pühendatud rahvusvahelisele lasteaastale ja Saksa DV 30. aastapäevale.

Ajalohest «Utšitelskaja Gazeta»

# KAARDI- LUGEMIS- OSKUSE KUJUNDAMINE 8. KLASSIS

## TIIA PEDASTSAAR

Majandusgeograafia õpetamisel on teadmiste, oskuste ja vilumuste andmisel ning kujundamisel oluline koht sotsiaal-majanduslike kaartide kasutamisel. Oskus õigesti kasutada sotsiaal-majanduslikke kaarte eeldab majandusgeograafiliste teadmiste olemasolu, kuid samal ajal on see väga vajalik komponent majandusgeograafia õppimisel üldse. Sotsiaal-majanduslikke kaarte pole võimalik kasutada, tundmata majandusgeograafilisi mõisteid, seoseid, seaduspärasusi.

Oskus lugeda sotsiaal-majanduslikku kaarti kujutab endast tervet kompleksi, millest osa on õpilased tundma õppinud nooremates klassides. Need on n.-õ. üldised kaardilugemisoskused: mõista kaardi matemaatilist alust, legendi; osata määrata kaardil suundi, kaugusi jne.

Sotsiaal-majanduslikud kaardid peegeldavad ühiskondliku taastootmise keerukat ruumilist organisatsiooni, seetõttu nii neil kaartidel kujutatav kui ka kujutamiseviisid on õpilastele senisest raskemini tajutavad. Sotsiaal-majanduslike kaartide lugemiseks läheb vaja rohkem kogemusi.

Üldjoontes peaksid 8. klassis olema tähelepanu all järgmised oskused:

■ leida sotsiaal-majanduslikul kaardil objekte, kasutades erinevaid orientiiride süsteeme. Siin on oluline eri kaartide

võrdlemine, kõrvutamine (et õpilane oskaks leida objekte ülekande teel ühelt kaardilt teisele) jne.;

■ lugeda andmeid sotsiaal-majanduslikul kaardil kujutatud objekti või nähtuse kohta. Objekt, nähtus sotsiaal-majanduslikul kaardil on märksa kõnekam õpilasele, kes tunneb majandusgeograafilisi mõisteid, seoseid üksikute objektide ja eri nähtuste vahel ning üldisi seaduspärasusi;

■ analüüsida objekte, nähtusi sotsiaal-majanduslikul kaardil;

■ kujutleda kaardil kujutatut tegelikku- ses.

Iga loetletud oskust võib käsitleda kui üht etappi sotsiaal-majandusliku kaardi tundmaõppimisel. Kaartide analüüsimine ning ühendamine tegelikkusega on keerulisemaid oskusi, mida 8. kl. tuleb eriti arendada. Seesugune tegevus aitab paremini omandada teadmisi. Informatsiooni valikuline vastuvõtmine kaardilt ja vastu- võetu analüüs ning tegelikkuse õige ette- kujutamise võimaldavad põhjalikumalt tungida objektide ja nähtuste olemusse.

8. klassi kursuses pole ette nähtud eraldi aega kartograafilise materjaliga tööta- miseks, nagu see on nooremates klassides. Ka on 8. klassi geograafiakursuse maht väga suur. Seetõttu jääb tahes-tahtmata minimaalselt aega tööks kaartidega. Auto- ri kaalutluste kohaselt (seda tõestab ka vastav katse koolides) aitab suurem rõhu- asetuse kaartidele, s. o. rohkema aja kulu- tamine kaardilugemisele omandada ka üldisi majandusgeograafilisi teadmisi. See- tõttu ei õigusta me aja kokkuhoidu kaardi tundmaõppimise arvel.

On tuntud tõde, et õpilane õpib teadli- kult vaid seda, millest ta aru saab, mida täielikult mõistab. Kui tahetakse, et õpi- lane teadlikult ära õpiks sotsiaal-majan- duslike kaartide kasutamise- ja lugemis- oskuse, tuleb niisuguste kaartide olemus talle selgeks teha.

Kõigepealt selgitatakse, mille poolest sotsiaal-majanduslikud kaardid erinevad eelnevais klassides käsitletud kaartidest, missugused üldse on uued kasutusele võe- tavad kaardid.

Kõige üldisemalt nimetatuna on sot- siaal-majanduslikud kaardid temaatilised, kujutavad sotsiaal-majanduslike territo- riaalsete komplekside või nende üksikute elementide ruumilisi süsteeme. Neid kaar- te võib jagada kahte liiki:

■ kaardid, mis kujutavad tootmisterrito- riaalsete komplekside üksikuid elemen- te — harukondlikud kaardid;

■ kaardid, mis kujutavad terveid toot- misterritoriaalseid komplekse — üldma- janduslikud kaardid.

Esimese rühma kuuluvad kaardid, mis kujutavad rahvastikku, tööjõuressursse, rahvamajandusharusid jne. Need võivad olla kitsapiirilised ja kujutada vaid üht- kaht elementi või ka märksa laiemad, jää- des siiski analüütiliste kaartide piiridesse. Teine rühm kaarte annab edasi tervikliku territooriumi majandusgeograafilise sün- teetilise iseloomustuse.

Mõiste sotsiaal-majanduslik kaart on lai ja sisaldab tänapäeval sadu eri tüüpi kaarte. Kooligeograafias kasutatakse neist ainult tühist osa.

8. klassi majandusgeograafia kursuses on suurem tähtsus kaartidel, mis kujuta- vad NSV Liidu rahvamajandust nii haru- kondlikult kui ka komplekselt majandus- rajoonide kaupa. Kõiki neid kaarte võib nimetada lihtsalt majanduskaartideks. Tinglikult loetakse majanduskaartideks ka füüsilise ja majandusgeograafia piiril asetsevaid looduslike ressursside kaarte, nagu näiteks agrokliimaatiliste ressursside kaart, mineraalsete ressursside kaart jne. Peale nimetatud majanduskaartide kasu- tatakse 8. klassis veel poliitilis-administra- tiivseid, rahvaste, rahvastiku tiheduse, tööjõuressursside, majanduslike sidemete ja kaubanduse kaarte. Kõik need kuulu- vad ühiskondlikke nähtusi kujutavate, s. o. sotsiaal-majanduslike kaartide hulka.

Kaardilugemisel peaks ka 8. klassis läh- tuma printsibiit lihtsamalt keerulisemale. Algul tuleks kaardil jälgida majandusgeo- graafiliste objektide, nähtuste üksikuid külgi, siis vaadelda teda tervikuna, lõpus käsitleda objektide, nähtuste eksisteerimist kõigis oma keerukates suhetes teiste ob- jektide ja nähtustega.

8. klassis kasutatavad kaardid kujuta- vad NSV Liidu territooriumi nii tervikuna kui ka piirkonniti. Nimetatud territoori- umi kujutamine kaartidel pole õpilastele võõras. 7. klassis õpitule toetudes võiks 8. klassis kaartide lugemaõpetamisel esiko- hale seada objektide ja nähtuste analüüsi- misoskuse arendamise. Lihtne objektide leidmine ja ka kirjeldamine ei tohiks 8. klassis olla enam probleemiks. Ometi või- vad peaaegu kõik õpetajad tõdeda, et 8. klassi õpilase kaardil orienteerumise oskus on küllaltki tagasihoidlik. Seetõttu on ka 8. klassis lihtsad otsimis-leidmisülesanded vajalikud, kuid nendega ei tohiks mingil juhul piirduda. Suurem osa ülesannetest oleks soovitatav koostada nii, et nende la-

hendamine nõuaks õpilastelt kaartide võrdlemist, kõrvutamist, seostamist jne., s. t. võimalikult mitmekesiste võtete kasutamist.

Ka nomenklatuuri õppimise ülesanded võiks siduda mõtlemist arendavate probleemidega, kus õpilane peaks ise atlasest õige kaardi (parem mitu kaarti) leidma, sellel orienteeruma ning vastuse esitama koos otsustuse, järelduse või üldistusega.

Järgmiseks veidi keerulisematest kaardilugemise võtetest. Sotsiaal-majanduslike kaartide interpretatsioonis on oluline tähtsus objektide, piirkondade kompleksel kirjeldamisel. Mitmekülgne objekti, maa-koha majanduse iseloomustamine kaartide järgi näitab, kui võrd õpilane tabab tege-likkuse ja kaardi vahet, kuidas ta kaarti tõlgendab, sellest aru saab.

Kompleksse kirjeldusse võiks sisse võtta andmeid, mida saab kaartidelt mõt-mise teel, samuti andmeid, mida võib lu-geda kaardilõigenditel olevatelt diagrammidelt, graafikutelt jne. Vastavalt kasu-tavatele materjalidele tuleb koostada ka tööjuhend.

Näiteks majandusrajoonide kompleksse iseloomustuse koostamisel võib õpilastele anda järgmise kava: 1. Territooriumi koosseis ja selle majandusgeograafiline asend. 2. Rahvastik ja tööjõuressursid, rahvuslik koosseis, tihedus, linna- ja maa-rahvastiku suhe. Suuremad linnad. 3. Loo-dusvarad ja nende paiknemine. Loodusli-ke ressursside majanduslik hinnang töö-suse, põllumajanduse ja transpordi arendamise seisukohalt. 4. Rajooni majanduse spetsialiseerumise peamised suunad: a) tööstuses, b) põllumajanduses. 5. Transpordi peamised liigid, sõlmed. 6. Rajooni-devahelised sidemed. 7. Tootmis-territo-riaalse kompleksi struktuur. 8. Rajooni-sesed erinevused. 9. Rajooni perspektiivid.

Sotsiaal-majanduslike kaartide lugemise arendamisele aitab kindlasti kaasa, kui majandusgeograafia kursuses käsitletava-te mõistete kujundamisel peetakse tihe-dat sidet vastavate kaartidega. On ju iga majandusgeograafiline mõiste — ka üld-mõisted, rääkimata üksikmõistetest — ühel või teisel viisil seotud kaardiga.

Majandusgeograafias on igal üksikmõis-tel kindel omadus, mida pole võimalik vaadelda lahus kaardist — see on objekti majandusgeograafiline asend. Objekti ma-jandusgeograafilise asendi määramine po-le lihtne nime leidmine kaardil, vaid nõuab õpilaselt kõrgemat kaardilugemise taset. Selleni jõutakse, kui kaardil kuju-

tatud suudetakse teadlikult töödelda mõis-teliselt konkreetse sisuga reaalsuseks.

Mingi objekti, näiteks majandusrajooni majandusgeograafilist asendit käsitletakse tavaliselt järgmise kava alusel (Кова-левская, 1974, с. 41): 1. Majandusrajooni asend riigi territooriumil (keskne, äärne jne.). 2. Majanduslik ümbrus (naaberra-joonid, majanduskolled, välisriigid). 3. Asend suuremate kütte- ja toorainebaa-side suhtes. 4. Asend liiklusteede suhtes. 5. Muudatused rajooni majandusgeograa-filises asendis. 6. Järeldused majandus-geograafilise asendi mõjust rajooni majan-dusele.

Majandusgeograafilise asendi käsitlus nõuab õpilaselt kõrgemat üldistamisvõi-met, sügavamalt tungimat nähtamatutesse majanduslikesse sidemetesse, ruumiliste süsteemide analüüsimisoskust.

Üldmõistete kujundamisel üksikmõistete kaudu ei saa samuti mööda minna kaar-dist. Näiteks eespool toodud mõiste «ma-jandusgeograafiline asend» süvendamisel soovitame järgmisi ülesandeid:

1. Näidake, milles seisneb objektide x ja y majandusgeograafilise asendi sarnasus.  
2. Joonistage kaardiskeem linnade x, y ja z majandusgeograafilise asendi kohta. Tooge esile põhjused, miks tekkisid need linnad just nendesse kohtadesse. Millised tegurid mõjutasid nende kui tööstuskes-kuste arengut?

Esimest tüüpi ülesanne aitab süvendada mõiste olemust koos selle praktilise kasu-tamisega. Eeldab ju sarnasuse või erine-vuse leidmine mõistest arusaamist. Teine ülesanne rakendab õpilase praktilisse te-gevusse kaardiskeemi joonistamise kaudu, kusjuures see tegevus on mõtestatud: õpi-laneb peab valima, mis just nende linnade arengut on mõjutanud.

#### Kirjandus

Ковалевская М. К. Методика изу-чения экономико-географического поло-жения объекта. — «География в шко-ле», 1974, № 2, с. 42—46.

**РАЗВИТИЕ  
ПИСЬМЕННОЙ  
РЕЧИ  
УЧАЩИХСЯ  
V КЛАССА**

**ИЯ БАТАРИНА**

Для развития навыков письменной речи учащихся в учебном комплексе по русскому для V класса разработаны контрольные работы и система подготовительных упражнений к ним, которые мы предлагаем для апробирования на практике.

**I. ПИОНЕРСКОЕ ЛЕТО.**

**Диктант.** (7 или 8 урок.)

1. Марика катается на велосипеде. Она уже хорошо научилась кататься. 2. Мальчики учатся играть в теннис. Они хорошие спортсмены и любят заниматься спортом. 3. Скоро в школе будет концерт. Мальчики уже готовятся петь песню «Давайте играть», а девочки хотят на концерте танцевать. (39 слов.)

**Подготовительная работа.**

Урок 1. Упр. 1 в РТ.\* Урок 2. Упр. 3

в РТ, упр. 12 и предупредительный диктант. Текст диктанта: Ребята любят заниматься спортом. Летом они играют в мяч. Петя катается на велосипеде. А Сережа не умеет кататься. Наши девочки хорошо танцуют. Урок 3. Упр. 21 и предупредительный диктант. Текст диктанта: Все наши мальчики хорошие спортсмены. Скоро у нас будет концерт. И девочки уже готовятся: они учатся танцевать и петь. У нас будут и соревнования. И мы тоже уже стали готовиться. Урок 4. Упр. 28. Урок 5. Упр. 8 в РТ. Урок 6. Работа над правописанием отдельных наиболее трудных слов и словосочетаний, в правописании которых учащиеся больше всего ошибались во время подготовительной работы. Работу составляет учитель.

**II. МЫ ОПЯТЬ РЕБЯТА В ШКОЛЕ.**

**Первая заключительная работа.**

**Диктант.** (12 урок.)

Наступила осень. Солнце еще иногда светит, но погода, конечно, уже не такая теплая. Птицы улетают. Листья на деревьях пожелтели. Позавчера мы сняли в саду все зимние яблоки. И теперь наш сад уже совсем пустой. В сентябре начался новый учебный год. (40 слов.)

**Подготовительная работа.**

Урок 9. Упр. 14 в РТ. Урок 10. Проверка усвоения правописания слов предыдущего урока. **Предложения и словосочетания для диктанта:** Здравствуй, осень. Сейчас светит солнце. Погода сегодня теплая. На улице, конечно, еще совсем тепло. Поздно вечером. Урок 11. а) Упр. 16 и 17 в РТ (во время работы необходимо особое внимание обратить на правописание окончаний прилагательных мужского рода). б) **Предупредительный диктант:** Листья пожелтели. Осенние деревья. Листья на деревьях пожелтели. Позавчера ночью.

**Вторая заключительная работа.**

**Ответы на вопросы.** (После 17 урока.)

1. Где и в каком классе ты учишься?
2. Какой сегодня день недели и какое число?
3. Какая стоит погода?
4. Какие у вас сегодня уроки?
5. Какой у вас самый легкий день? Почему?
6. Какие предметы тебе больше всего нравятся? Почему?

\* РТ — условное сокращение: рабочая тетрадь с печатной основой.



7. Какие у тебя оценки и по каким предметам?

Урок 12. По ходу выполнения упражнений учитель работает над правописанием окончаний прилагательных мужского рода в форме родительного падежа. Дополнительно может быть выполнено такое упражнение: учитель говорит первое предложение и начало второго. Ученики повторяют начало второго предложения, заканчивают его и записывают на доске и в тетрадях.

1. Лейда купила желтый карандаш. У нее не было (желтого карандаша). 2. Сегодня папа купил красивый шарф. У него не было . . . 3. Наташа потеряла красивый новый пенал. Теперь у Наташи нет . . . 4. Вчера по телевизору шел интересный фильм. Имби пошла гулять и не видела . . .

Урок 13. По ходу выполнения упражнений (упр. 95, 97 и 99; упр. 20 и 21 в РТ) ведется работа по привитию навыков правописания количественных и порядковых числительных. Особое внимание следует обратить на правописание порядковых числительных: *второй — два, третий, третья, третье; седьмой, восьмой*. Уроки 14, 15 и 16. На этих уроках продолжается работа по привитию навыков правописания окончаний прилагательных мужского рода и числительных, повторяется правописание существительных, обозначающих дни недели; вырабатывается навык правописания существительных, обозначающих названия учебных предметов (например, *английский язык, по английскому языку, по биологии*), а также наречий *по-английски, по-немецки, по-русски, по-эстонски*.

Дополнительно к перечисленному мы рекомендуем написать с учащимися следующие обучающие работы.

Урок 14. Правописание порядковых числительных и названий дней недели.

1. Напишите дни недели, в которых пишется мягкий знак. (*Понедельник, воскресенье*).

2. Напишите день недели, в котором мы пишем две одинаковые буквы рядом. (*Суббота*).

3. Напишите дни недели, названия которых показывают порядок дня недели. (*Вторник — второй, четверг — четвертый, пятница — пятый*).

4. Напишите порядковые числительные, в которых мы пишем мягкий знак. (*Третья, седьмой, восьмой*).

5. Напишите порядковое числительное, в котором мы пишем два н. (*Одиннадцатый*).

Урок 15. 1. а) В названии какого учебного предмета мы пишем два с? (*русский язык*), б) букву ц (*немецкий язык*), в) буквы ск (*эстонский язык*), г) мягкий

знак (*физкультура*), д) рядом буквы и и й (*английский язык*). 2. Напишите форму родительного падежа от тех названий учебных предметов, у которых а) прилагательные имеют окончание -ого (*уроки русского языка, немецкого языка, английского языка, трудового обучения*), б) в форме родительного падежа мы пишем два и (*кабинеты биологии, географии, истории*).

Урок 16. Обучающий диктант. Текст диктанта. 1. Пете нравятся уроки немецкого и эстонского языка. 2. Какие у тебя оценки? 3. Наша учительница физкультуры в зале. 4. Русский язык трудный или легкий предмет? 5. Какие у тебя оценки по русскому языку? 6. Ты хорошо говоришь по-русски? 7. По английскому языку у тебя тройка? — Нет, пятерка. Я ведь хорошо говорю по-английски. А мой брат хорошо говорит по-немецки. У него по немецкому языку тоже отлично.

### Третья заключительная работа.

**Сочинение: Мой друг.** (Моя подруга.)

(Время проведения работы определяет учитель, но не позднее 25 урока.)

Примерное содержание работы: Как его (её) зовут? Сколько ему (ей) лет? Его (её) внешность. Где и в каком классе он (она) учится? Как он (она) учится? Какие предметы (уроки) ему (ей) нравятся (не нравятся). Почему? Чем он (она) любит заниматься? Где он отдыхал (она отдыхала) летом?

### Подготовительная работа.

Одним из подготовительных этапов к письму сочинения следует рассматривать предыдущую контрольную работу (ответы на вопросы) и предшествующую ей подготовительную работу. Поэтому успешное написание сочинения будет в известной мере предопределяться результатами предыдущей работы (подготовка к письму ответов на вопросы, последующая работа над ошибками). Бояться же того, что учащиеся воспользуются при письме сочинения предыдущей работой (в тетради они будут следовать друг за другом) не стоит, если слабый ученик сумеет использовать некоторые предложения в новой ситуации или найти, как пишется то или иное слово, то от этого будет только польза. Лучше списать правильно, чем написать по памяти неправильно.

Тем не менее учитель должен отработать правописание лексики, связанной с описанием внешности (см. упр. 168, 169, 171, 181) и повторить правописание тех слов, которые понадобятся ученикам

для описания занятий и летнего отдыха.

### III. ОН ДОВОЛЕН, ОН СМЕЕТСЯ, НО ЕМУ КРАСНЕТЬ ПРИДЕТСЯ.

#### Первая заключительная работа.

Диктант. (Урок 31.)

Борис и Дима учатся в одном классе. Но они не друзья. Просто Дима помогает Борису учиться. Борис не хотел учиться. И Дима ничего не мог сделать. А сам Борис говорил, что Дима не умеет объяснять.

Дима любил собирать марки. Однажды Борис услышал, что один мужчина хочет купить у Димы марку. Он хотел заплатить двадцать рублей. Борис не понимал, почему Дима не продает ее. (63 слова.)

#### Подготовительная работа.

1. Правописание мягкого и твердого знаков. К этому периоду учащимся известны следующие правила: правописание инфинитива и 3-го лица настоящего времени, правописание 2-го лица и числительных. Правописание мягкого знака как знака смягчения и как разделительного (мальчик, платье), а также разделительного знака (ъ) должно быть усвоено учащимися при работе с каждым конкретным словом или формой слова. Урок 25. Упр. 39 и 40 в РТ. Урок 25 и ли 26. Обобщающий обучающий диктант. Учитель читает предложение, а ученики в соответствии с заданием вычленяют слово, в котором пишется **Ь** или **Ъ**. В пределах усвоенных правил ученики объясняют, почему нужно писать **Ь**. (Может быть и выборочная запись: записываются только слова, формы или словосочетания с мягким и разделительным знаками.)

#### Текст диктанта.

— В воскресенье у Марины будет день рождения. — Сколько Марине лет? — Тринадцать. Ты пойдешь к ней на день рождения?

— А ты можешь объяснить мне, где живет Марина?

— Ты знаешь, где находится магазин «Молдавия»?

— Да, знаю.

— Улица Карла Маркса, дом номер 137, квартира 20, третий этаж.

2. Правописание согласных.

28 урок. Упр. 49 в РТ. 29 урок. Проверка усвоения правописания слов упр. 49. Могут быть использованы следующие приемы: словарный диктант (диктуются словосочетания) или работа с карточками. (Учитель называет слово и поряд-

ковый номер буквы, ученики показывают карточку с соответствующей буквой или учитель предлагает показать на карточках буквы, из которых состоит предлог.)

3. Правописание частицы не с глаголом. Урок 30. Упр. 54 в РТ. Дополнительно может быть выполнено одно из следующих упражнений: из поурочных словарей к урокам 25—29 ученики выбирают глаголы в форме инфинитива и записывают их с отрицанием или образуют от этих глаголов форму прошедшего времени и записывают ее с отрицанием.

#### Вторая заключительная работа.

Сочинение по тексту «Красная пальма». Темы: Дима или Борис. (После 32 или 33 урока.)

#### Подготовительная работа.

1. Предшествующая написанию диктанта работа.

2. Составление письменных характеристик на мальчиков во время работы с текстом.

### IV. НАШИ ДРУЗЬЯ.

#### Заключительная работа.

Пересказ знакомого текста. (После 37 урока.)

#### Пират.

Пират жил в деревне. Хозяин и хозяйка были уже старые люди, и они решили продать собаку.

Пират очень понравился одному мужчине, и он купил его. В машине Пират сидел очень спокойно, а в квартире он целый день лежал и ничего не ел. Только поздно вечером Пират встал, подошел к новому хозяину, положил голову на колени и закрыл глаза. Наверное, он видел дом, старого хозяина и старую хозяйку. А когда он снова открыл глаза то увидел, что нет дома, нет старого хозяина и старой хозяйки.

Пират ничего не ел и не пил. И новый хозяин решил написать открытку старому хозяину. (Старый хозяин сразу же приехал. Пират очень обрадовался. И хозяин решил взять собаку домой.)

По объему (113 слов) работа несколько превышает указанную в программе норму слов для пересказа, но поскольку это пересказ знакомого текста отклонение, на наш взгляд, допустимо. При желании учитель может и сократить текст. Кроме того, концовка (см. последние предложения в скобках) может быть опущена. Возможен и такой вариант: концовку рассказа пишут от себя только сильные учащиеся.

На доске необходимо написать слова: *спокойно, колени (на колени).*

(Продолжение следует.)



## KOOLIEELNE KASVATUS

# VARJU- TEATER

## LUDMILLA GUSTAVSON

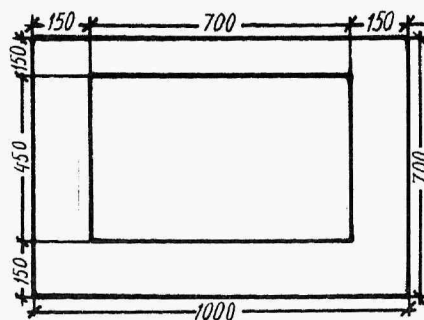
Laste esteetilisel kasvatamisel on nukuteatri kõrval tähtis koht ka varjuteatril. Varjuteatri etendused võivad saada laste-  
aialastele rõõmsaks ja oodatud sündmuseks.

Varjuteatri põhielemendid on heledasti valgustatud ekraan ja sellele ilmuvad mustad või värvilised siluetid: inimfiguurid, loomad, linnud. Ja loomulikult ei tegutse nad tühjal laval. Nii nagu nukuteatris või kinos, millega varjuteater väliselt suurel määral sarnaneb, on ka siin vaja tähistada tegevuskoht, luua esitatavale sobiv keskkond. Dekoratsioonidel on varjuteatris väga tähtis osa.

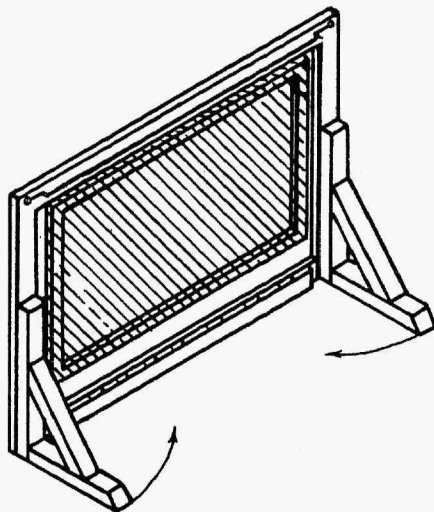
### Ekraan

Varjuteatri tegevus toimub ekraanil, mis sarnaneb kinoekraaniga. Ekraani ees istuvad lapsed, ekraanile aga ilmuvad muinasjututegelased, hargneb huvitav ja põnev sündmustik. Erinevalt kinost asub valgusallikas ekraani taga ja tegelased ilmuvad ekraanile liikuvate siluettidena.

Kõige lihtsam varjuteatri ekraan on ukseava ette riputatud lina. Sellisel ekraanil võime saada hästi suuri kujutisi. Suur ekraan on vajalik ka «elavate» varjude puhul, kui varju tekitajaks on nuku asemel (või sellega kõrvuti) elav inimene. Muudel juhtudel on siiski soovitatav kasutada väiksemamõõdulist ekraani (joonis 1).



Ekraan koosneb ristkülikukujulisest raamist, mis ümbritseb ekraani ava, ja sellele pingutatud õhukesest valgest riidest. Raami võib valmistada vineerist või paksemast papist. Ekraani ava suurus võib olla selline, nagu on näidatud joonisel 1, kuid see võib olla ka teistsuguste mõõtmetega. Ekraani ava piirava raami laius võiks olla ülevalt vähemalt 10 cm, alt ja külgedelt aga 15 cm, et siluett enne ekraanile ilmumist raami ääre tagant välja ei paistaks ja ka siluetti hoidvat kätt näha ei oleks. Ekraani tugevdamiseks ääristame raami umbes 1 cm paksuste ja 2–3 cm laiuste puuliistudega. Liistud kinnitame raami tagaküljele. Samasuguste või veidi kitsamate liistudega ääristame ka ekraani ava. Selle külge on hõlbus pingutada ekraaniks olevat riidet (joonis 2).



Raami vaatajapoolne külg võib olla värvitud, kuid ka selle võib katta riidega, sest riidele on kerge kinnitada aplikaatsioonid. Etenduse sisuga kooskõlas olevad aplikaatsioonid, mida lapsed näevad enne etenduse algust, aitavad äratada huvi ning viivad lapsi vastavasse meeleolul. Kui etendus toimub päevavalguses, ei ole soovitatav kasutada eredavärvilisi aplikaatioone, sest need ei lase keskenduda lähelepanu siluettidele ja võivad mõjuda segavalt.

Ekraan asetatakse tavaliselt lauale. Selleks et raam püsti seisaks, kinnitatakse selle taha mõlemale küljele hingede abil liikuvad toed (joonis 2). Pärast etendust saab need toed keerata vastu raami ja ekraan ei võta palju ruumi. Kasulik on toed kinnitada ekraani taha selliselt, et ekraan seisaks väikese kaldega tahapoole. Siis pole karta, et ta vähimagi tõuke puhul ümber kukub. Tugede otstele võib panna raskused.

### Siluetid

Varjuteatris me näeme tegelasi siluettidena. Neil puudub ruumilisus. Sellepärast on varjuteatri nukkudeks tavaliselt külgvaates valmistatud siluetid, kuid mõne looma, näiteks konna puhul võib ka eestvaade huvitav olla (joonis 3).



Siluetid valmistame õhukesest papist või kartongist. Siluettide kontuurid võime maha kopeerida pildiraamatutest või joonistada ise, vältides peeni detaile. Silueti valmistamiseks tarvitatava kartongi värvusel pole tähtsust, kuid mustast papist tehtud, musta paberiga ülekleebitud või musta tušiga värvitud siluetid paistavad ekraanil siiski tumedamatena, kontrastsematena.

Siluetisse võib teha ka auke ja sisselõikeid, näiteks silmade ja suu tähistamiseks. Musta silueti sisse lõigatud «muster» muudab silueti huvitavamaks, annab parema ettekujutuse tegelase välimusest ja nendest kehaosadest, mida külgvaates ei ole näha (vt. konn ja siil joonisel 3). Läbi paistvad kohad siluetis võib üle kleepida värvilise tsellofaani või teatrites kasutatava prožektoris värvifiltri tükiga. Selleks et rõhutada mõne tegelase iseloomulikku värvust (näit. leevikese punast kõhualust, joonis 3), võime osa siluetist teha läbi paistvast värvilisest materjalist.

Värvilisest tsellofaanist, filterpaberist või värvitud fotoplaadist võib olla tehtud ka kogu siluett. Fotoplaadist silueti valmistamiseks tuleb ilmutamata fotoplaat kasta

10 minutiks fotokinnisti lahusesse, pesta ja kuivatada. Seejärel kopeerime silueti kontuuri fotoplaadile, lõikame välja ja katame värvilise tušiga. Suuremaid nukke võib teha ka pleksiklaasist. Eri värvusega materjale kokku kleepides võime saada mitmevärvilisi siluette ja nii on meil juba värvusvarjuteater.

Mõnikord on tarvis teha samast tegelasest mitu erinevate kehaasenditega siluetti (seisev, istuv, jooksev jne.). Neid kasutame vastavalt sellele, milline on tegevus ühes või teises stseenis.

Liikumata liigestega siluettide kõrval võime kasutada ka selliseid siluette, millel mõni kehaosa liigub. Selleks tuleb pärast silueti joonistamist ära määrata liikuvad kehaosad, tähistada ühenduskohad ja joonistada liikuvad osad põhifiguurist eraldi. Seejärel tuleb nii põhifiguur kui ka liikuvad kehaosad väikeste kääridega välja lõigata ja ühendada. Enne ühendamist kinnitame liikuvate osade külge nende juhtimiseks peenikese traadi või niidi. Siis asetame liigese tema õigele kohale ning torkame nõelaga augu läbi liigese ja põhisilueti. Läbi augu tõmbame niidi, mille ühe otsa kleebime paberitüki abil liikuva osa külge, teise otsa põhisilueti külge. Kasulik on veel teha kummagi osa vahele sõlm, mis august läbi ei tule. See sõlm hoiab liikuvat kehaosa põhifiguurist eemal ning nendevaheline hõõrdumine ei hakka liikumist takistama (joonis 4).



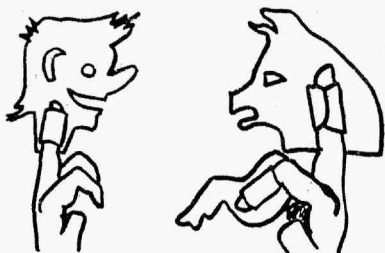
Varjunuku käed võime teha ka näiteks laiast riiberibast või muust õhukesest elastsest materjalist. Käelabade külge kinnitatud varraste abil saab selliseid käsi üsna plastiliselt liigutada.

Silueti käeshoidmiseks tuleb selle jala külge kinnitada liimi või naelte abil puust käepide, milleks sobib hästi jäätisepulk. Käepideme võime joonistada ka kohe silueti jala pikendusena. Käepide peaks olema niisama pikk või veidi lühem kui ekraani alläär. Siis on kergem siluetti

õiges kõrguses hoida ja pole karta, et nukku hoidva käe vari ekraanile satub.

Varjuteatri etendustes võib edukalt kasutada ka lauateatri siluett nukke ning tavalisi ja käpiknukke, millel on olemas huvitav selgelt väljajoonistunud profiil.

Huvitava tulemuse annab näpu otsas kantav nuku pea siluett. Selleks teeme nuku pea silueti profiilis. Selle taha kleebime või õmbleme paberist torukese, millesse nimetissõrme kaks esimest lüli parajasti sisse mahuvad (joonis 5). Osatäitja käsi



jääb nüüd nuku kehaks, keskmine sõrm ja põial nuku käppadeks. Ka käpad võime valmistada siluettidena ning kinnitada sõrmede otsa.

Väga huvitava etenduse võime saada, kui kasutame «elavaid varje». Selleks on vaja vaid suuremõõtmelist ekraani. Kostüüme ega grimmi vaja ei ole, sest kostüümi materjal ja värvus pole varju peal nähtavad. Vaja on vaid mõningaid iseloomulikke detaile, mis varjusiluettis hästi esile tulevad ja aitavad tegelasi eristada. Kasutada võib suuri vatist tehtud parukaid ja kulme, vurre, loomade puhul saba jne. Loomade mängimisel tuleb kasutada ka peas kantavaid siluettmaske profiilis (selliseid, nagu näpu otsa pandavad siluettid joonisel 5). Siluettmaski võime teha kartongist ja ta peab olema osatäitja peast veidi suurem. Maski külge tuleb kinnitada (kummi-)pael, mille abil mask peas püsib.

Varjuteatrit võime teha ka täiesti ilma nukkedeta, kasutades vaid oma käsi mitmesuguste siluettide moodustamiseks (joonis 6).



Huvitavaid efekte töötab ka nukusiluetti ja elava silueti üheaegne tarvitamine.

## Valgustus

Varjuteatri etenduse kolmas põhielement ekraani ja siluettide kõrval on valgusallikas. Kõige lihtsam on kasutada aknast tulevast valgust. Selleks tuleb ekraan asetada lauale akna ja vaataja vahele, nii et aknast tulev päevavalgus langeks ekraanile. Kunstliku valgusallikana võib edukalt kasutada laualampi.

Kõige parema tulemuse annab valgusallikana filmskoop või diaprojektor. Nende puhul on täiesti välistatud üleliigse valguse hajumine ruumis ja kõrvaliste varjude tekkimine. Filmskoop või diaprojektor tuleb asetada ekraanist nii kaugelt, et valgus täidaks ainult ekraani. Sel puhul saame ka kõige teravama varju.

Huvitava efekti annab värvilise valguse kasutamine. Selleks tuleb valgusallika ette panna tükk värvilist tsellofaani või filterpaberit. Ka selleks otstarbeks sobib filmskoop või diaprojektor kõige paremini. Diaprojektorit kasutades võime isegi paraja suurusega värvifiltrid asetada müügilolevatesse diaposiitivide raamidesse. Nii on ekraani värvust väga lihtne vahetada. Värviliste siluettide kasutamisel tuleb kindlasti arvestada värvuste vastastikust muutumist, näiteks muutuvad kollased siluettid helesinise valgustuse puhul rohelisteks jne. Lisavalgusallikat kasutades võime ka läbipaistmatud siluettid värvilisteks muuta. Lisavalgusallikaks sobib hästi kas või taskulamp, peaaasi, et ta oleks põhivalgusallikast veidi nõrgem. Lisavalgusallikas asetatakse kas küljele, alla või ülles. Kui valgustada ekraani punase lisavalgusega, siis näiteks lille must siluett muutub punaseks. Ülejäänud ekraani pind jääb valgeks, sest põhivalgusallika tugevam valgus «sööb» punase valguse ära. Lisavalgusallikaga võib ekraani valgustada ka eestpoolt.

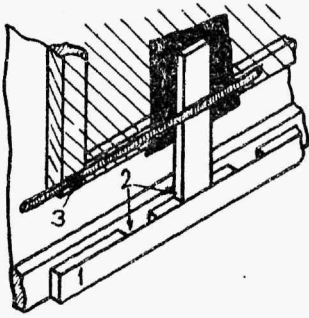
## Dekoratsioonid

Nii nagu iga teatrietenduse puhul, on ka varjuteatris vaja tegevuskoha tähistamiseks dekoratsioone.

Dekoratsioonid võime välja lõigata samast materjalist millest siluettidki: kartongist, papist, värvilisest tsellofaanist või filterpaberist. Värviliste dekoratsioonide puhul tuleb jällegi arvestada valgusallika värvust. Neid kombineerides võime saada huvitavaid efekte. Nii saame rohelise metsa sinise taeva taustal, kui kasutame sinist valgust ja metsa teeme kollase.

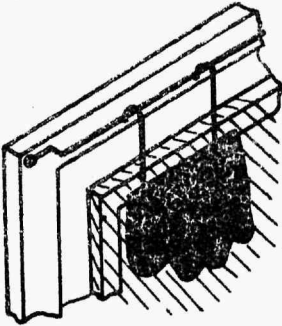
Dekoratsioonid võime asetada vastu ekraani. Selleks tuleb dekoratsioonide alla jätta pikendused nagu siluettide puhulgi. Ekraani raami alläärde külge kinnitame

vineeririba (joonis 7—1). Raami ja vineeririba vahele võime panna siluettide ja dekoratsioonidega samast materjalist ribad (joonis 7—2). Sel viisil saame raami all-



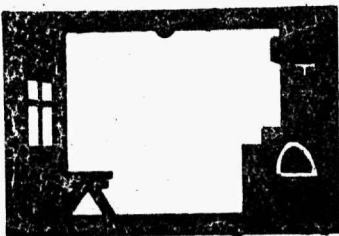
äärde terve hulga «taskuid» (joonis 7—3), kuhu võime dekoratsiooni otsapidi sisse torgata. Et dekoratsioon tihedamalt vastu ekraani liibuks, võime ekraani allääre külge kinnitada veel ka kummipaela (joonis 7—3).

Ekraani kohale raami külge võime kinnitada traadi, mis ulatuks raami ühest servast teise. Selle traadi külge võime riputada puuoksi ja muid rippuvaid dekoratsioone (joonis 8).



Muidugi võivad dekoratsioonid seista ka alustel. Sellisel juhul tuleb need teha väiksemad, sest mida kaugemal ekraanist (lähemal valgusallikale) nad asuvad, seda suuremad näivad.

Kõik dekoratsioonid võime kinnitada ka eraldi oleva abiraami külge. See võib olla samasugune kui ekraangi, ainult väiksema avaga (näit. 25×40 cm) ja ava pole vaja riidega katta. Dekoratsioonid võib abiraami külge kinnitada selliselt, nagu ülal kirjeldatud, kuid võib ka iga pildi dekoratsiooni tervikuna valmis teha (veidi suu-



rema raamina kui abiraam, näit. 29×43 cm) ja kinnitada abiraami külge (joonis 9).

Abiraami kasutades võime kõik dekoratsioonid teha väiksemad, kui nad ekraanil paistavad. Abiraam koos dekoratsioonidega asetatakse lauale valgusallika ja ekraani vahele. Kaugus tuleb leida katseliselt, et dekoratsioon täidaks kogu ekraani ava. Valgusallikaks sobib muidugi ainult filmoskoop või diaprosjektor. Tavalise lambi puhul saame ebaselged kujutised.

Abiraami kasutades võime saada üsna suuri suurendusi. (Teatud piir on muidugi olemas, millest alates silueti teravus väheneb ja tekivad segavad poolvarjud.) See aga võimaldab kasutada ka suurt (näit. ukseava täitvat) ekraani, mis on hädavajalik nn. elavate varjudega etenduse puhul.

Kui kasutame valgusallikana diaprosjektorit, võib tegevuskoha tähistamiseks edukalt kasutada ka diapositiive või diafilmide kaadreid. Sobivad värvilised või mustvalged maastikud jne. projitseeritakse projektsiooniaparaadiga otse ekraanile.

Vajalikud diapositiivid võime valmistada ka ise. Selleks kõlbab suurepäraselt fotoplaat või film. Ilmutamata fotoplaat või film tuleb 5—10 minutiks kasta fotokinnisti lahusesse, pesta ja kuivatada. Seejärel lõikame fotoplaadist nii suured tükid, mis sobivad antud diaprosjektorisse, ning joonistame emulsioonipoolle vajaliku lavapildi musta või värvilise tušiga. Soovitav on pilt enne paberile joonistada ja siis terava otsaga suluga fotoplaadile kopeerida. Tuleb jälgida, et kõik jooned oleksid ühejämmedused, sest väikseimgi ebatäpsus ilmub ekraanile suurendatud kujul. Hõlbus on selliseid diapositiive käsitseda, kui asetame nad diapositiivide raamidesse. Et joonis juhusest kriimustusest rikutud ei saaks, võib kasutada kahekordset fotoplaati, nii et joonis jääks vastu teist fotoplaati, mis seda kaitseb. Kaitsekihina võib kasutada ka värvilist filtrit, mis asetatakse lavapildiga ühte raami. Nii saame lavapilti vahetades samal ajal muuta ka ekraani üldvärvust (tausta).

Filmoskoopi kasutades võime joonistada kõik lavapildid õiges järjekorras kaadritena rullfilmile.

Mitmesuguseid efekte võime saada ka lisavalgusallika abil. Nii näiteks võib lisavalguse abil ekraanile projitseerida kuu, tähed, välgunooled jne. Selleks tuleb lisavalgusallika ette asetada tükk musta paberit, millesse on lõigatud näiteks kuusirp. Kui nüüd suunata lisavalgusallikas sinise põhivalgusega värvitud ekraanile, saame valge kuu kujutise sinisel foonil. Seda aeglaselt liigutades näeme ekraanil taevas aeglaselt liikuvat kuud.

Võimalusi on palju, on vaja vaid fantaasiat nende leidmiseks.

Varjuteatrietenduseks tuleb juba aegsasti enne algust kohale seada ekraan, valgusallikas (või -allikad) ja abiraam (kui see on olemas). Tuleb määrata kindlaks valgusallika kaugus ekraanist ja abiraami asukoht nende vahel. Siluetid, dekoratsioonid, valgusfiltrid, diapositiivid jne. tuleb panna käepärast.

Kasvataja, kes hakkab varjuteatri etendust näitama, istub ise ekraani kõrvale ekraani ja valgusallika vahele, kuid nii, et tema enda vari ekraanile ei satuks. Lihtsamate ja vähese tegelaste arvuga etenduste puhul aitab ühest inimesest, kes siluette liigutab. Kui tegelasi on rohkem, on vaja kahte inimest, kes istuvad teine teisel pool ekraani. Veelgi keerulisemate lavastuste puhul on tarvis ka kolmandat inimest, kes tegeleks valgustusega ja dekoratsioonide vahetamisega abiraamil. Nemaä ütlevad ka teksti tegelaste eest. Et tegelasi on rohkem kui osatäitjaid, tuleb õppida selgeks mitme tegelase tekst. Proovides tuleb tekst hästi pähe õppida, et keskendada etenduse ajal kogu tähelepanu siluettide liikumisele, mis samuti nõuab eelnevat tõsist harjutamist. Ainult hoolikalt selgeks õpitud ja harjutatud etendus jätab vaatajale hea mulje. Sellepärast tuleb juba esimestest proovidest peale pöörata tähelepanu siluettide mõtestatud liikumisele ning dekoratsioonide kiirele vahetamisele, et ei tekiks asjatuid pause.

Iga ülalkirjeldatud varjunuku liik nõuab isesugust lähenemist nuku liikumisele.

«Elavate varjude» ja näpu otsas olevate siluettide puhul tuleb hästi läbi mõelda tegelaste poosid ja žestid, et ekraanil olev vari ei muutuks lihtsalt vormituks vehklevaks massiks. Alati peab säilima selge siluett, millest võib tegelase ära tunda. Ka peavad kõik osalised ekraanist võrdsel kaugusel asuma, muidu saame eri suuruses varjud (võib kasutada suuruste vahet, kui seda näidendis vaja on).

Siluette juhitakse, hoides nende all olevatest käepidemetest. Tavaliselt hoitakse siluette ekraanipoolse käega, kuid kindlaid reegleid siin ei ole. Eks töö ise näitab, kuidas on mugavam.

Aknast tuleva valguse puhul tuleb siluette tingimata vastu ekraani hoida, vastasel juhul varjud ähmastuvad ja võivad isegi kaduda. Laualamp võimaldab juba mõningat eemaldumist ekraanist, kuid väga piiratud ulatuses. Kõige suuremad on võimalused ekraanist eemaldumiseks, kui kasutame valgusallikana projektsiooniaparaati.

Ka siluette tuleb hoida ekraanist võrdsel kaugusel ja liigutada neid paralleelselt

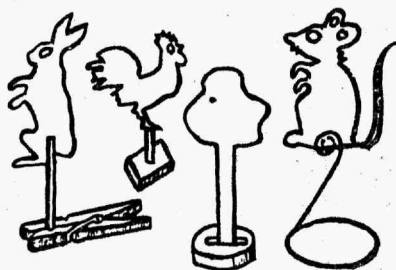
ekraaniga, vastasel korral nad kas suurenevad (ekraanist eemaldudes) või vähenevad (ekraanile lähenedes). Vahel võib see aga vajalikuks osutuda, sest sel teel võib saavutada mitmesuguseid muinasjutulikke efekte (mõne tegelase kasvamine hiiglaseks, teise kahanemine kääbuseks jne.). Samuti võimaldab see mitmesuguseid liikumise efekte, nagu näiteks mõne tegelase liikumine ekraani sügavuses või vastupidi. Kui näiteks ekraanil mingi liikumatu dekoratsiooni detaili kõrval seisvat väikest siluetti viime otse tahapoole valgusallika suunas, siis ekraanil ta «kasvab» ja nagu liiguks vaataja poole. Vastupidisel liikumisel on efekt vastupidine. Nukusiluetti võime ka paigal hoida või sellega paigalkõndi imiteerida, dekoratsiooni aga kas lähendada ekraanile või eemaldada sellest. Esimesel juhul näeme ekraanil, et varju liikudes meie poole maastik tema selja taga kaugeneb, teisel juhul, vastupidi, seljaga meie poole olevale siluetele tuleb maastik vastu.

Dekoratsioonidega abiraami valgusallikale lähendades saame ekraanil suurendada ja, nagu kinos öeldakse, suurde plaani võtta ühte osa või detaili tervikdekoratsioonist.

Varjuetendusis tuleks võimalust mööda vältida vastassuunalisi üksteisest möödu-misi. Kus seda aga vältida ei ole võimalik, tuleb hästi kiiresti teha, et ekraanile ei jääks vormitut varju kahest siluettist. Kui etenduse jooksul on vaja siluetti ümber pöörata, tuleb kasutada mõnda dekoratsiooni detaili: puutüve, põõsast, sammast.

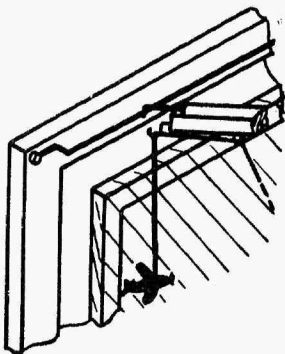
Kui ühel osatäitjal on vaja üksteise järel kahte siluetti välja tuua, siis, jõudnud ühe siluetiga ekraani keskele, annab ta selle üle teisele osatäitjale. Seda üleandmist tuleb väga hoolikalt harjutada.

Kui tegelasi on stseenis rohkem kui kaks, tuleb leida võimalus, et osa siluette saaks käest ära panna. Selleks võib kasutada samu raami allosas olevaid «taskuid», mis olid tehtud dekoratsioonide hoidmiseks. Ekraanist eemal asuvad siluetid tuleks panna vastavatele alustele. Sobiva kõrgusega aluse võib teha traadist, võib kasutada puust laualipu varda taolist alust või tavalist pesupulka (joonis 10).



Liikuvate liigestega nukkude liigutamisel tuleb olla ettevaatlik žestidega. Siluetid on oma liikumisvõimelt väga piiratud, seda enam ei tohi nende liikumine muutada nukuga vehkimiseks. Žestikuleerida võib ainult see siluett, kes parajasti räägib. See reegel kehtib igasuguse nukuteatri kohta.

Lendavaid siluette liigutatakse traadist või puust varda abil. Varrast tuleb vaataja eest varjata raami ülääre taha, nii et selle vari ekraanile ei langeks. Võib ära kasutada ka ekraani kohale dekoratsioonide riputamiseks pandud traati. Puust tuleks teha varras, mille pikkus võrdub ekraani laiusega, ja selle varda ühte otsa kinnitada kaks konksu. Ühega neist toetub varras ekraani kohal olevale traadile ja liigub seda mööda. Nii saab varrast kindlal kõrgusel hoida. Teise konksu otsas ripub niidi või traadi abil lendav siluett (joonis 11).



Selle varda külge võime niidi abil riputada ka teisi siluette nii, et läbi konksu mineva niidi teine ots on nukujuhi ühes käes, varras teises käes. Nii saame omapärased varjumariionetid. Kui niidist tõmmata, tõuseb siluett kõrgemale, kui niiti järele anda, laskub siluett allapoole. Samal ajal võime varrast piki ekraani edasi nihutada ja nukuk liigub ekraanil diagonaalselt ühest alumisest nurgast vastaspoole ülarnurka või vastupidi. See avardab veelgi siluettide liikumisvõimalusi ekraanil. Seda võtet peame kasutama ka siis, kui mõni tegelane peab sooritama hüppe või liigub hüplevalt (nagu jännes).

Eri stseenide vahel tuleb dekoratsioonide vahetuseks lasta ette eesriie. Selle võime teha kartongist ja asetada abiraami ava ette. Sellise eesriie asemel võib aga mingi katte ka vahetult valgusallika ette panna ja selle aja jooksul kiiresti dekoratsiooni vahetada.

Nagu iga nukuetenduse puhul, nii tuleks ka varjuetendusel kasutada muusikat. Eriti huvitavaid tulemusi saame magnetofoni abil. Etendust aitavad ilmetada ka mitmesugused heliefektid: linnulaul, tuuleraühin, lennukimürin, äike, meremüha

jne. Ja loomulikult tuleb kõige sellega juuba proovides harjuda.

Varjunukuetendusena võib esitada paljusid lühinäidendeid, aga ka jutukeste ja muinasjuttude instseneeringuid, luuletusi ja laule. Lapsed kuulavad hoolega juttu, mida neile vestab rääkiv vari. On vaja vaid julget pealehakkamist ja siis võib varjuteatrile mitmesuguseid rakendusi leida. Muusika- või kirjanduspala ilmekas esitus koos oskusliku varjude näitamisega kutsub lastes esile kõige mitmesugusemaid emotsioone: rõõmu, kurbust, vaimustust, nukrust jne. Varjuetenduse nägemine tekitab lastes soovi ka ise varjudega mängida, ise katsetada.

---

### Varjuteatri kasutamine erinevates vanuserühmades

---

Varjuteatrit võime kasutada kõigis lasteaiarühmades.

Nooremas rühmas näitab kasvataja algul tuntud loomade siluette. Näiteks ilmub ekraanile koer ja haugub.

Kasvataja: Kes see on, kes meile küüla tuli?

Lapsed: Koer.

Kasvataja: Õige! See on koer Muki. Ta tahab teile oma laulu laulda.

(Järgneb...)

Tuleb kass.

Kasvataja: Aga kes see on? (Lapsed vastavad.) Õige, see on kass Näuks. Kuidas ta näub? (Lapsed häälitsevad.) Õige! Näuks tahab teile lugeda ühe luuletuse.

(Järgneb...)

Nii tulevad tuntud loomad üksteise järel ekraanile ja esinevad lastele või vestlevad nendega.

Noorema rühma lastele näitame lihtsaimaid etendusi, nagu «Kakuke», «Naeris», «Maša sööb lõunat», «Kuidas kassipoeg kassi moodi rääkimise ära unustas» jne.

Vanemates rühmades võime näidata juuba pikemaid lavastusi. Nendes rühmades võivad lapsed ka ise varjunukkudega mängida. Meeles tuleb pidada seda, et varjuteatriks ei sobi väga paljude tegelastega näidendid ja dramatiseeringud, sest mänguruum on piiratud. Ka ei mahu ekraani taha rohkem kui kaks nukujuhti. Kuid vanemates rühmades võiks valida peale osatäitjate veel näiteks teatri direktori, näitejuhi, valgustaja, kassapidaja, piletikontrolöri-kassapidaja jne.

Vanema rühma lastele tuleb anda võimalus ise näidendeid ja kontserdinumbreid välja mõelda. Ka lihtsaimad siluette ja dekoratsioonid võiksid lapsed ise valmistada ning siis oma etendust teiste rühmade lastele näidata.



## MEILT JA MUJALT

Pealkirja all «Teadlased praktikale» tutvustab pedagoogikakandidaat V. Bondarevski ajakirje «Narodnoje Obrazovanije» käesoleva aasta juulinumbri NSV Liidu PA kahe labori tööd.

NSV Liidu PA Üldpedagoogika TUI tulevikukooli prognoosimise laboratooriumi (juhataja E. Kostjaškin) põhiprobleem on üldhariduskooli, koolieelsete ja kooliväliste asutuste arenguperspektiivide uurimine. Uurimisvaldkonda võib piiritleda kahe teemaga: «Üldhariduskooli arengu sotsiaal-majanduslikud ja psühholoogilis-pedagoogilised eeldused» ning «Organisatsioonilis-pedagoogilise juhtimise täiustamine prognoositavates üldhariduskoolides».

Laboratooriumi tugev külg on tihedalt seotud praktikaga, linna- ja maakoolide õpetajate kollektiividega. Paljud laboratooriumi töötajad tegelevad pidevalt klassidega, uurivad tunnivälise tegevuse süsteemi, mis võimaldaks eri vanuses õpilaste igakülgset arengut. Juhendatakse pikapäevakooli Moskvas, Lvovis, Leningradi ja Kaluga oblasti külades õppe- ja puhkerežiimi määramisel, klassivälise tegevuse mitmekesistamisel. Laboratooriumi töötajad on konsultantideks suurele koolijuhitide grupile uut tüüpi koolide organiseerimise küsimustes.

Õpetajate kaasamiseks teaduslikku uurimistöösse on mitmetes koolides loodud pidevalt tegutsevad seminarid pedagoogimeisterlikkuse tõstmiseks, uurimuslike elementide sissetoomiseks õpetamise ja kasvatamiseks. Paljud õpetajad võtavad eksperimentidest aktiivselt osa, paljud töötavad edukalt väitekirjade kallal.

Laboratooriumi baaskool, Moskva 146. keskkool, on haridusjuhtidele ja uurimisinstiitute töötajatele korraldatavate seminaride baas. Teadustöötajatega aktiivset koostööd teeb 19 õpetajat, laboratooriumi plaanide alusel töötavad paljud.

Laboratooriumi töötajail on valminud sisukaid publikatsioonid ja kogumikud. Nimetagem neist E. Kostjaškini toimetatud «Вопросы профессиональной подготовки учителя к внеурочной работе» (M., 1974), «Организационно-педагогические проблемы режима общеобразовательной школы» (M., 1977), edasi «Пути совершенствования воспитания и обучения в школе» (M., 1976). Publikatsioonide väärtus seisneb püüdes näidata õpetaja ja õpilase isiksuse arengu dialektikat õppe- ja kasvatustöö süsteemis, on antud soovitusi pikapäevakooli režiimi kohta nüüdiskoolis kehtiva päevarežiimi kõigekülgse analüüsi alusel jne., jne.

V. Krajevski juhitava laboratooriumi spetsia-

listid uurivad didaktika probleeme. Laboratoorium on õpetamise täiustamise valdkonna teoreetilise suuna eesotsas.

Rahvahariduse edasiarendamiseks on vaja igakülgset lahti mõtestada õpetamise nüüdispraktika, analüüsida võrdlevalt uusi teooriaid, projekte, õppeprotsessi organiseerimise vorme ja meetodeid maailma eri maades, tundma õppida uusi tendente eesrindlike õpetajate loominguilises töös. Viimasel ajal ilmunud kogumikest nimetaks eelkõige M. Danilovi ja M. Skatkini toimetatud «Дидактика средней школы» (M., 1975), J. Lerner'i «Дидактическая система методов обучения» (M., 1976), V. Krajevski «Проблемы научного обоснования обучения» (M., 1977), V. Tseflini «Неупреждаемость школьников и ее предупреждение» (M., 1977).

Laboratooriumi ülesanne on välja töötada üldhariduskooli ja kõrgkooli õppeprotsessi täiustamise teoreetilised alused. Selle hulgas õpikute ja õppevahendite ülesehituse uute printsiipide ja meetodite, uute metoodikate väljatöötamine, eksperimentideks teaduslik-populaarse kirjanduse ja loengutsükklite ettevalmistamine ning väljaandmine. Endiste ja praeguste õpetamise teooriate igakülgne analüüs, selle põhjal oma kontseptsiooni ja uue teooria loomine — niisugune on laboratooriumi töötajate loominguiliste otsingute tee.

1975.—1977. a. toimus üleliiduline kooliväliste lasteasutuste ülevaatus. Aktiivse osavõtu eest, edu eest pioneeride ja koolinoorte kommunistlikul kasvatamisel autasustati mitmeid kollektiive ja kooliväliste lasteasutuste paremaid töötajaid diplomiga. Ülevaatus võitjad said 1979. aastaks tasuta turismituusikuid — NSV Liidu turismimarsruutidele 36 ja Bulgaaria Rahvavabariiki 40. Komsomolikomiteedel ja haridusosakondadel on lubatud välja maksta ka sõit Moskvani ja tagasi.

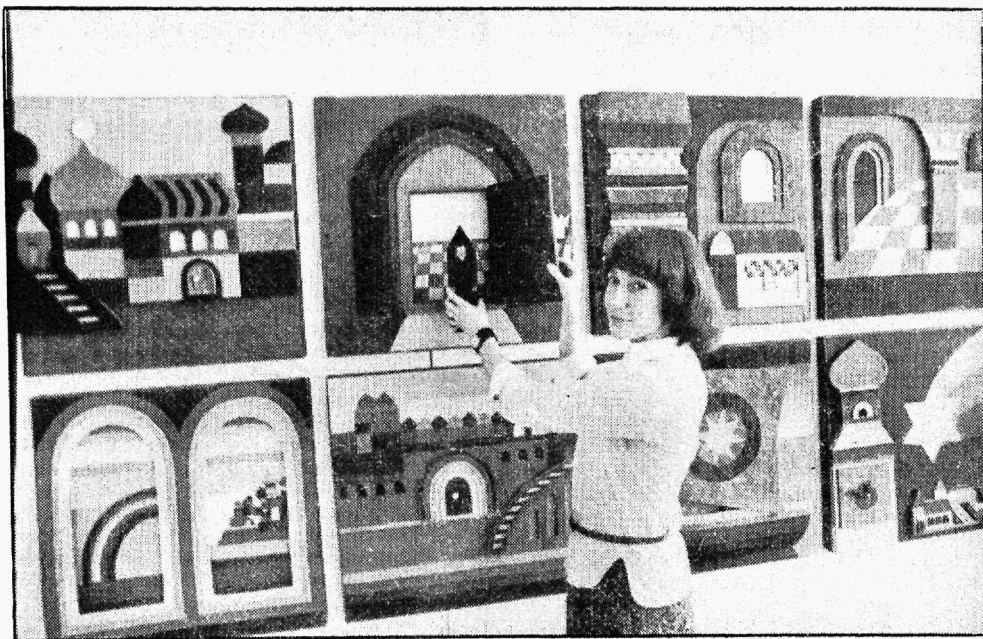
1978. a. avati NSV Liidu Rahvamajanduse Saavutuste Näitusel ekspositsioon, mis tutvustas ülevaatus võitnud kooliväliste lasteasutuste tegevust. Nende hulgas olid noorte tehnikute keskmaja (Udmurdi ANSV), noorte loodusõprade keskmaja (Krasnodari krai), V. I. Lenini nim. Novokuznetski Metallurgia-kombinaadi Kultuuripalee lastetöö osakond (Kemerovo obl.), Tšitaa lasteraudtee, Pioneeride Palee (Kiiev), Musta mere laevastiku noorte meremeeste flotill, noorte tehnikute keskmaja (Valgevene NSV), noorte loodusõprade vabariiklik keskmaja (Kasahhi NSV), Tiraspoli pioneeride maja (Moldaavia NSV), Tukumsi rajooni pioneeride maja (Läti NSV), LET keskmaja\* (Eesti NSV).

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

**Väljaandja:** Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.  
Ladumisele antud 27. 07. 1979. Trükkimisele antud 6. 09. 1979. Trükiarv 4550. Ofsetpaber nr. 1. 60x70/8. Trükipoognaid 7,5. Tingrükipoognaid 5,85. Arvestuspoognaid 7,5. МВ-06851, Tellimise nr. 2467.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.  
Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. **Õhuknumbri** hind 30 kop.

«Ньюкугуде кооль» («Советская школа»).  
Organ min. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.



Septembrikuu fotoreportaaz teeb lugejad tutvaks Tallinna 2. lastepäevakoduga, mis asub noores linnajaos Öismäel. 280-kohalise lastepäevakodusse tulid esimesed väikesed öismäelased 1974. aasta lõpul, täishoo sai töö 1975. aastal. Praegu võtab maja igal hommikul vastu kaksteist rühmafält lapsi, nendest ühe rühma söimeelalisi, kaks kõne õppimise kunstis logopeedi abi vajajaid.

Avamispäevast peale on lastepäevakodu 60-liikmelise personali [kui ei kimbuta kaadripõud, nagu tänavuse õppeaasta algul] tegevemisi juhatanud haridustöö eesrindlane VIRVE KAIVA. Viimased kaks aastat on tema kõrval mefoodilise töö suunajana töötanud TPedi koolieelse kasvatusosa osakonna lõpetanud noor spetsialist TIINA NÕLVAK.

Lühikegi ringkäik 2. lastepäevakodus annab tunnistust, et selle maja töötajail jätkub ilumeelt ja seda kasvatatakse kõigi vahenditega ka lastes. Pilku köidavad maitsekalt kujundatud teadefetahvlid, seinalehed, stendid laste tööde väljapanekute ja näitagitatsiooniga. Lastele mängimiseks, aga mitte toa dekoratsiooniks on sisustatud nukunurgad. Kahe rühmaruumi seinu kaunistab 1978. aastal ERKI-i lõpetanud Tiia Toomefi diplomitöö — dekoratiivmängulised muinasjutueemalised aplikatsioonitehnikas kompositsioonid, mis kokku seatud erivärvilistest vilditükkidest. Needki ei teeni ainult ilu eesmärki, vaid on praktiliselt kasutatavad — losside ja tornide ukсед-aknad on avatavad, frukknööpidega kinnitatult saab lossides elama ja tegutseda panna muinasjututegelasi. Kunstnik T. Toomef, kel ühtaegu veel filoloogilinegi kõrgharidus, on oma taielese lisanud muinasjututeksti, mida mängivate laste fantaasia elavaks muinasmaaks muudab. Vähemalt pealinna koolieelsete lasteasutuste seas on 2. lastepäevakodu end tuntuks teinud sihtheadliku ja süsteempärase liikluskasvatusega. Sellealaseid kogemusi on tutvustatud lahtistes tundides, seminaridel, ajakirjanduses.

Lapevanema miilitsavanemleitnant Elvi Palsi eestvedamisel pandi laste liikluskasvatusele alus kolm aastat tagasi. Tubli kaasamõttele ja teoinimesena on abiks olnud ühiskondlike liiklusinspektorite nõukogu koolisektori liige Benita Pau. Riiklikus Autoinspeksioonis valmisid

liiklusväljaku kavandid, mis praktilise teostuse said «Signaalilt». Igale vanuserühmale alates 3-aastastest on välja töötatud ohutu liiklemise õppekava. Rikkalike näitvahendite abil antud teoreetilisi teadmisi kinnistatakse liiklusväljaku, kus igale rühmale on ette nähtud kindel õppepäev. Lastega mängitakse nii rühmas kui liiklusväljaku läbi kõik võimalikud liiklusi-tuatsioonid, ohuolukorrad, kooliminejad koos oma emade-isadega koostavad juba lasteaias kõige otstarbekama marsruudi kodu-kooli-kodu ning harjutavad seda läbima.

Tugeva liikluskoolituse on lastepäevakodu juures saanud ka kogu personal ning isegi lastevanemad. Hästi edeneb töökal kollektiivil õppeaasta põhiülesannete täitmine. Alanud õppeaastal kavandatakse senisest veelgi paremini korraldada töökasvatust. Rohkem tahetakse muretseda töövahendeid poistele. Lastega tehakse tööd ikka nii, et sellest tõuseb tulu kogu lasteperale — valmivad lipikud taimede juurde, sildid kapiustele, lilled färkavad ja võtavad kasvu juurde, puhtaks saab õueala. Lähimõeldumalt tahetakse tööle rakendada väikesi korrapidajaid.

Laste tervise tugevdamise nimel on kõik töötajad võtnud kreedoks — võimalikult palju mängu ja tegevust värskes õhus, nii kevadel kui suvel, sügisel ja talvel.

Kehalise tubliduse saavutamiseks on laste pärralt rulluisud, tõuke- ja jalgrattad, õuealal kõik nõutavad vahendid. Seda, et lapsed väga vähe haiged on olnud, peetakse suuresti tubli ja nõudliku meditsiiniõe Sirje Villemanni teeneks.

Laabub ka koostöö lastevanematega. Selles asjas on asendamatu organisator majandusjuhataja Juta Trofimova, kes juba kevadel tahab tingimata isiklikult tutvuda kõigi uustulnukate vanematega, et teada, kes millega ja kuidas on suuteline lastepäevakodu abistama. Kohe saab maha peetud töötundide kaup. Lastevanematega eelistatakse teha rühmasisest tööd ja kasvatusprobleemide lahendamisel ajada neljasilmajuttu. Muidugi töötab ka lastevanemate rahvaülikool, mida sisustatakse koos naaberlastepäevakoduga.

2. lastepäevakodu on noor asutus ning kasvu-maad jätkub veel kõikides tööloikudes. Kokkuhoidva kollektiivi puhul on edasimineku kiire tulema.

Kasvataja Sirje Kalä looduselembus  
kandub ka tema kasvandikesse.  
Mida, mis ajal, kuhu külvara,  
kuidas taimede janu, kustutada,  
neid umbrohu küüsisist päästa — seda kõike  
õpivad lapsed tema juhendamisel.  
Ja väevall nad suureks sirgununagi  
loodusega pahuksisse satuvad.



Lapseeest peale  
teadlikuks liiklejaks —  
niisugune on  
2. lastepäevakodu üks  
kasvatuseesmärke.

Kus võib jalgrattal sõita!  
kes võib jalgrattal sõita!  
kuidas peab sõitma! —  
neid ja palju muid  
tarkusi õpivad lapsed  
selgeks lastepäevakodu  
liiklusväljakul.

