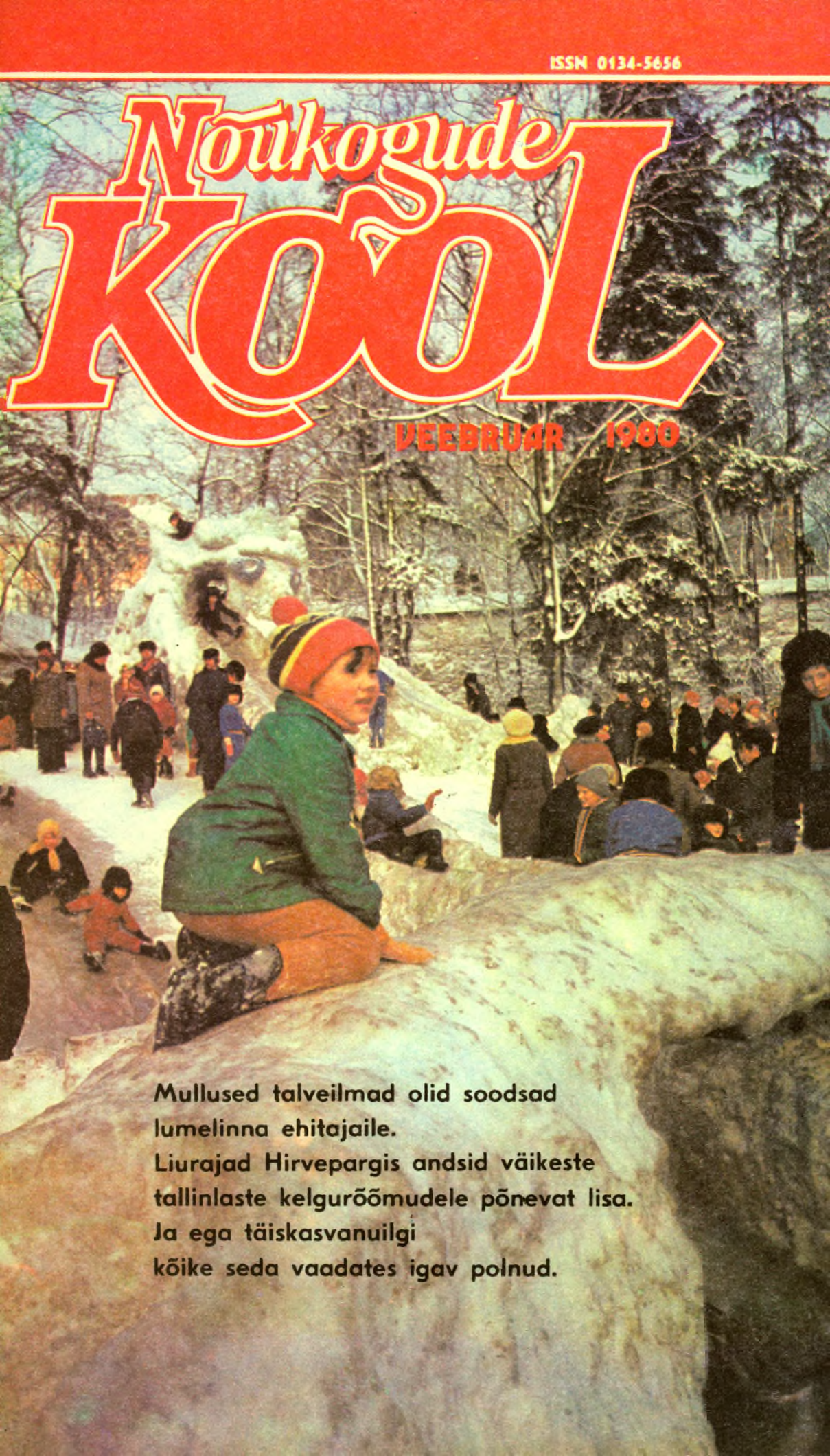


Nõukogude Kool

VEEBRUAR 1980



Mullused talveilmad olid soodsad lumelinna ehitajaile. Liurajad Hirvepargis andsid väikeste tallinlaste kelgurõõmudele põnevat lisa. Ja ega täiskasvanuilgi kõike seda vaadates igav polnud.



RAHVAS NIMETAS PARIMAD

Eesti NSV põhiseaduse 92. paragrahvis on formuleeritud: «Saadikud on rahva täievolllised esindajad rahvasaadikute nõukogudes.

Nõukogude tööst osa võttes otsustavad saadikud riikliku, majandusliku, sotsiaalse ja kultuurilise ülesehitustöö küsimusi, organiseerivad nõukogude otsuste elluviimist ning kontrollivad riigiorganite, ettevõtete, asutuste ja organisatsioonide tööd...»

See on igale rahvasaadikule osutatud suur usaldus, eni samal ajal ka suur vastutus oma riigi ja rahva, oma valijate ees.

Äsja, 24. veebruaril seisime jälle valimiskastide ees, et kinnitada oma toetust meie kõrgeima riigivõimuorgani, Eesti NSV Ülemnõukogu saadikutele, anda oma hääl linna-, rajooni-, akvi- või külanõukogusse kandideerivate tubide tööinimeste poolt.

Tänavu valiti Eesti NSV Ülemnõukogusse 285 rahvasaadikut, kohalikesse nõukogudesse kandideeris 11 010 rahvasaadikut. Kõrvuti partei- ja nõukogude töötajatega lahendavad meie igapäevaelu sõlmküsimusi tootmisjuhid ja mehhanisaatorid, loomakasvatajad ja ehitajad, teadlased ja kaevurid, arstid ja õpetajad — kõigi elualade esindajad.

Ei tea nimetada koolmeistrit, kes tegeleks vaid lastele raamatutarkuste andmisega. Juba tänapäeva elutempo nõuab aja- ja sammu käimist ja õpetaja-kasvataja töö ei piirdu enam ammuigi kooliseintega. Seepärast on üsna loomulik, et saadikukandidaate nimetades püüdis kõrv siinseal kinni teada-tuntud õpetajaid.

Olgu siinkohal või üks näide: Tallinna ühe suurima, 22. keskkooli direktor Harri Kelder on teinud pealinnas saadikutööd 1967. aastast peale ja valiti tänavu 7. koosseisu järjest Tallinna Linna RSN saadikuks. Eks see ole tunnustus tema juhitud linna hariduskomisjoni tööle, millega tubli koolijuht ladusalt hakkama saanud.

Narva 8. 8-klassilise kooli vene keele ja kirjanduse õpetajat Rimma Naumovat tunnevad mitte üksnes tema kolleegid ja lastevanemad meie manufaktuurilinnast, vaid ka tema kolleegidest propagandistid

üle kogu vabariigi, sest Rimma Naumova nimi on kantud propagandistide vabariiklikku auraamatusse.

Olla propagandist on suur vastutus, on ju propagandist kooli ideoloogiatöö suunaja õpetajate hulgas. Et teistele oma teadmisi jagada, peab ise palju teadma, lugema ja uurima. Õppused kooli teoreetilises seminaris «NLKP ideoloogiatöö aktuaalseid probleeme» annavad suurt kasu ja abi õpetajatele, sest propagandist seostab teoreetilised seisukohad tihedalt konkreetse töö ja kooli ülesannetega.

Tänavune aasta on Rimma Naumovale eriti meeldejääv ja vastutusrohke, sest esmakordselt valiti ta meie vabariigi kõrgeimasse riigivõimuorganisse, Eesti NSV Ülemnõukogu saadikuks Narva Kooli valimisringkonnas nr. 117.

Rakvere rajoonis pole vist koolmeistrit, kes ei teaks toonast haridusosakonna inspektorit, tänast Rakvere 1. keskkooli direktori asetäitjat õppe- ja kasvatustöö alal Liidia Piirsalu. See andekas pedagoog on koolipõllul töötanud üle kahekümne aasta ja alati on tal ühiskondlikke ülesandeid jagunud ka väljaspool kooli. Aastaid on Liidia Piirsalu olnud Rakvere linnanõukogu saadik, haridustöötajate ametiühingu rajoonikomitee presiidiumi liige ning rajooni looduskaitsealsete juhatuse sekretär.

Teadagi pole direktori asetäitja ühiskondlikest ülesannetest kooliski päris prii: õpilaskomitee õppe- ja kasvatustöö komisjoni ning kooli komsomolikomitee õppetöö sektori juhendamine on ikka kuulunud Liidia Piirsalu tööülesannete hulka. Kolleegid hindavad teda veel kui teoreetilise seminari «Kommunistliku kasvatustöö kaas- aegseid probleeme» propagandisti.

Nüüd lisandus sellele veel üks kaalukas ühiskondlik ülesanne: 24. veebruaril valiti Liidia Piirsalu Rakvere Kingissepa valimisringkonnas nr. 235 Eesti NSV Ülemnõukogu saadikuks.

Ajakirja «Nõukogude Kool» toimetuse ja tema arvukas lugejaskond soovivad kõigile meie õpetajatest rahvasaadikutele palju jõudu ja loomeenergiat koolitöös ning printsiipaalsust, ühiskondlikku aktiivsust ja teotahet meie riigi ees seisvate ülesannete lahendamisel.

Nõukogude Kool

2 - 1980

- 4 **H. PIKKOR** Valmistume poliitpäevaks varakult
- 6 Küsimustele vastab Kodusõja veteran
LUDVIG KALMAN
- 9 **J. ORN** Kooliklassi sotsiaalpsühholoogia - mis? ja milleks?
- 15 **I. KRAAV** Süvendatud õpetusega klasside õpilaste koolilikust eluviisist
- 21 **R. URING** Õpilaste asend klassikaaslaste hulgas ja sellega seostuvad tegurid
- 25 **M. MÄGER** Jaan Krossi proosaloomingust
- 29 **M. HINT** Võrdlusastmete morfoloogia raskused
- 37 **A. ANNION** Geograafiatunni struktuurist
- 44 **Э. ВАСИЛЬЧЕНКО, Т. КАЗЕСАЛУ**
Реализация специфических методических принципов (в программе по русскому языку для эстонской школы)
- 48 **H. GRIGORJEVA** Õpetame lapsi töötama teiste heaks?



INGER KRAAV,
TRÜ
pedagoogikakateedri
vanemõpetaja 1972.
aastast. Lõpetanud 1964.
aastal TRÜ ajaloo-
keeleteaduskonna
eesti filoloogina.
Töötas lühemat aega
Nõo keskkoolis
õpetajana. Oppis
aspirantuuris TRÜ
pedagoogikakateedri
juures ning
spetsialiseerus
sotsiaalpsühholoogiale
ja pedagoogikale. Uurib
eriklasside
sotsiaalpsühholoogia
probleeme.

AUTOREID



JURI ORN,
E. Vilde nimelise
Tallinna Pedagoogilise
Instituudi pedagoogika
ja psühholoogia
kateedri juhataja.
Lõpetanud 1962. aastal
TRÜ
ajaloo-keeleteaduskonna
eesti keele ja kirjanduse
õpetaja kutsega
spetsialiseerumisega
pedagoogikale ja
psühholoogiale. Jäeti
pedagoogikakateedrisse,
kus töötas
vanemlaborandina,
assistendina ja
vanemõpetajana. 1975.
aastal kaitsnud
väitekirja
õpilastevaheliste
suhete hindamisest kui
pedagoogilisest
probleemist andis
pedagoogikakandidaadi
kraadi. Samast aastast
siirdus tööle TPedi
pedagoogika ja
psühholoogia
kateedrisse.

VOLDEMAR MAASKI
värvilised kaanefotod
Fotod tekstis
MARGUS VIIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

51 *Koolimuusika*

51 **M. KLAAS** Märkmeid D. Kabalevski
süsteemi tutvustavalt seminarilt

55 *Kroonika*

- | | |
|--|----|
| X. ПИККОР. Заблаговременно подготовимся к политдню. | 4 |
| На вопросы отвечает ветеран Гражданской войны Людвиг Кальман. | 6 |
| Ю. ОРН. Социальная психология классного коллектива — что? и к чему? | 9 |
| И. КРААВ. Школьный образ жизни учащихся классов с углубленным изучением предмета. | 15 |
| Р. УРИНГ. Статус ученика в классном коллективе и связанные с этим факторы. | 21 |
| М. МЯГЕР. Прозаическое творчество Яана Кросса. | 25 |
| М. ХИНТ. Трудности морфологии степеней сравнения. | 29 |
| А. АННИОН. Структура урока географии. | 37 |
| Э. ВАСИЛЬЧЕНКО, Т. КАЗЕСАЛУ. Реализация специфических методических принципов (в программе по русскому языку для эстонской школы). | 44 |
| Х. ГРИГОРЬЕВА. Учим детей работать для блага других. | 48 |
| Школьная музыка. | 51 |
| М. КЛААС. Заметки о работе семинара, посвященного системе Д. Кабалеvского. | 51 |
| Хроника | 55 |

VALMISTUME POLIITPÄEVAKS VARAKULT

HELLE PIKKOR

NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsuses on rõhutatud, et ideoloogia- ja poliitilise kasvatustöö edusammudest sõltub suurel määral meie maa majanduslik, sotsiaalne, poliitiline ja kultuuriline areng. Ideoloogiatöö aktuaalsete ülesannete lahendamisel on oluline koht ka nõukogude koolil. Otsus kohustab haridusorganeid ja koole efektiivsemalt rakendama õpetamise ja kasvatamise ühtsust, formeerima õpilastes teaduslikku maailmavaadet, kõrgeid moraalseid omadusi, äratama neis huvi poliitiliste teadmiste vastu. Seda eesmärki peavad silmas käesoleval õppeaastal alguse saanud ühtsed ülevabariigilised poliitpäevad.

Sellealaseid kogemusi ja meetoodilisi soovitusi paraku eeskujuks võtta ei olnud, seetõttu tuli igal koolikollektiivil enesel otsustada, näidata üles leidlikkust ja otsivat vaimu, et õpilastel tekiks tõeliselt poliitpäeva tunne. Tänaseks on üle elatud esimesed rõõmud kordaminekutest, ent ka ebaõnnestumiste mured. Küllap on aga praeguseks kõikjal välja kujunenud oma kindel süsteem. Selgeks on saanud ka see, et poliitpäeva õnnestumiseks peab ettevalmistamine algama varakult, kohe pärast eelmise lõppemist, ja sellest peavad osa võtma nii partei-, komsomol- kui ka pioneeriorganisatsioon.

Kuigi Tallinna 4. keskkooli parteialgorganisatsioon töötas ühtsete poliitpäevade temaatika välja kogu õppeaastaks juba septembrikuus, näitas praktika, et plaanis tuli töö ajal teha korrektiive. Poliitpäevade planeerimisel leidsid kommunistid üheskoos, et neid ei pruugi sugugi korraldada ainult oma jõududega, vaid kooli peaksid leidma tee ühiskonnategelased, tööeesrindlased, rahvasaadikud, kes annaksid ülevaateid viisaastaku ülesannete täitmisest, meie maa sise- ja välispoliitikast.

Nõukogudemaa uues põhiseaduses on säte, mida ei sisalda ühegi kodanliku riigi konstitutsioon. Selles kuulutatatakse piduli-

kult, et NSV Liidu välispoliitika suund on «... ära hoida agressiivseid sõdu, saavutada üldine ja täielik desarmeerimine ning viia järjekindlalt ellu erineva sotsiaalse korraga riikide rahuliku kooseksisteerimise põhimõtet». 6. oktoobril Berliinis peetud kõnes käsitles seltsimees Leonid Brežnev järjekordselt Euroopa julgeoleku ja rahu probleemi. Oktoobris tähistas Saksa DV oma 30. aastapäeva. Poliitpäevaga koolis tähistasime sõprusriigi aastapäeva, arutati Leonid Brežnevi tähelepanuväärset kõnet. Ettevalmistus poliitpäevaks algas klassides stendide «Saksa DV — 30», «Meie sõbrad», «Lapsed meil ja Saksa DV-s», «Saksa DV majandus» jt. väljaandmisega. Tähtpäevaliselt kujundatud saalis võeti õpilasi vastu Saksa DV poliitiliste noorsoolauludega. Ülevaate Saksa DV kolmest aastakümnest andis abiturient Aivar Ots. Seejärel aga kuulasid 8.—11. klasside ja hiljem ka 7.—8. klasside õpilased Eesti NSV Noorsoo-organisatsioonide Komitee vastutava sekretäri Kersti Kittuse vestlust Nõukogude Liidu ja Saksa DV noorsoo-organisatsioonide sõprussidemetest. Vestlust ilmastasid teemakohased slaidid. 4.—6. klasside õpilastele aga rääkisid Ernst Thälmani nimelisest pioneeriorganisatsioonist sõprusrongi Saksa DV—NSV Liit koosseisu kuulunud kommunistlikud noored Mart Pitsner, Marika Pops ja Kaia Jürgenson. Vahetu osavõtt sealse pioneerilaagri elust, slaidid, ajakirjad, ajalehed, pildimaterjal — kõik see rikastas poliitpäeval edasiantavat vestlust. Kõrvale ei jäänud koolipere nooremadki. Ka nemad olid kogunud hulgaliselt pildimaterjali stendide jaoks. Üheskoos oma õpetaja ja pioneeridega vaadati pilte Saksa DV-st, räägiti selle maa oktoobrilaste tegudest, loeti luuletusi rahust ja sõprusest. Oktoobrikuu poliitpäev õnnestus. See andis õpilastele mõtteid ja arutamist ka järgnevateks päevadeks: järgmises klassijuhataja-tunnis tegid 9-b klassi õpilased ettepaneku luua koolis rahvaste sõpruse ring.

Rahu ja julgeoleku probleemid olid kavandatud ka novembrikuu poliitpäevaks. Et aga välislektorite ametialased lähetused ning haigused takistuseks tulid, oli omamoodi heaks õppetunniks parteiorganisatsioonile, komsomolikomiteele ja pioneerimaleva nõukogule. Siit kooruski vajadus edaspidiseks — jagada poliitpäeva temaatika ka lektorigrupi liikmetele. Nüüd selgus, et tarvis on eelkõige õpilaskiiv varakult kurssi viia poliitpäeval käsitletava, et õpilased saaksid arutatavas kaasa rääkida. Võib-olla seepärast jättis õpilased passiivseks rahu ja julgeoleku küsimuste asemel pakutud kõhtumine õiguskorra probleemide teemal Oktoobri rajooni peaprokuröri Uno Lassmaniga.

Toreda elamuse ja positiivse emotsionaalse laengu said nooremate klasside õpilased, kes osalesid ajalehe «Säde» huvitava kohtumiste klubis teemal «Lapsed ja rahu».

Kommunismile ülemineku perioodil kasvab kõlbelise kasvatuse osa ühiskonna elus. Määravad ju isiksuse kõlbelised omadused oluliselt tema aktiivse eluhoiaiku. Sellel teemal kõneles detsembrikuu poliitpäeval õpilastega ELKNÜ Keskkomitee sekretär Andres Raa. Kõneleja seadis esikohale niisugused isiksuse kõlbelised omadused nagu sõnade ja tegude ühtsus, suur isiklik vastutus kõikide oma tegude, kõikide ühiskondlike asjade eest, millest igaüks võib ja on kohustatud osa võtma. Selgemaks, arusaadavamaks ja lähedasemaks said komsomolijuhli vestluse kaudu ÜLKNÜ Keskkomitee VI pleenumi materjalid. Mõtted, arutlused ja analüüs kandusid edasi klasside komsomoliorganisatsioonidesse, jätkusid komsomolikomitee liikmete vahel. Oli ju kõneleja rõhutanud head edasijõudmist ja kvaliteetsete teadmiste vajadust ajaloos, ühiskonnaõpetuses, Nõukogude riigi ja õiguse alustes, geograafias, samuti kritiseerinud poliitinformatsioonide korraldamise taset koolides. Peab tõdema, et mitte ainult õpilasorganisatsioonid, vaid ka õpetajad vajavad abi koolis korraldatavate poliitinformatsioonide sisu ja meetodika väljatöötamisel, ühiskondlik-poliitilistel ja kõlbelis-moraalsetel teemadel diskussioonide korraldamisel.

Kuidas olid õpilased omandanud ÜLKNÜ VI pleenumi, NLKP Keskkomitee novembripleenumi materjalid, kuivõrd tunti Eestimaa Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu ajalugu ja tänapäeva tähtsaid poliitilisi sündmusi, sellest tegi kokkuvõtte poliitpäeva lõpul komsomolikomitee korraldatud teadmiste turniir. Lektoritegrupi liikmed Maarika Miks, Elina Kristjan ja Raina Raudmees 10-a klassist andsid 7. ja 8. klassides õpilastele ülevaate ELKNÜ loomisest. Huviga kuulati referaate Üle-eestimaalise Noorproletaarlaste Ühingu rajamisest ja tema asutajatest, Eestimaa Kommunistliku Noorsooühingu I kongressist ja selle delegaatidest. Tütarlaste vestlust illustreeris rohke lisamaterjal: fotod EKNÜ asutajatest, I kongressi delegaatidest, kongressi materjalidest, tolleagsete kommunistlike noorte liikmepiletitest, tsitaadid ilukirjandusest A. Sommerlingi ja J. Kreuksi iseloomustamiseks. 6. klasside õpilased tutvusid poliitpäeval eesti revolutsioonilise liikumise juhtimise legaalse revolutsioonilise keskusega aastail 1921—1924 — «Tööliste Keldriga». Ülejäänud klassid aga tutvusid oma kooli komsomolipere tööde ja tegemistega. Diferentseeritud lähenemine õpilastele muutis

poliitpäeva üritused sisukamaks ja kõigile arusaadavamaks.

NLKP Keskkomitee novembripleenum rõhutas meie rahva pingelist loovat tööd majandus- ja sotsiaalpoliitika elluviimisel. Millised on olnud viisaastaku nelja aasta tulemused, milliseks kujuneb viisaastaku lõppaasta isade-emade töökohtades, kooli šeffettevõttes «Talleks» — nende küsimustele leiavad õpilased vastuse järgmisel poliitpäeval. Sellele päevale eelnevad ekskursioonid paljudesse Tallinna ettevõtetesse ja tootmiskombinaatidesse, tutvumine erinevate elukutsetega inimeste tööga, nende saavutustega majanduses.

Kogu meie maa läheb uute edusammudega vastu V. I. Lenini 110. sünniaastapäevale. Juubelielse poliitpäeva ja leninliku nädala ürituste ettevalmistamine on alanud. Parteiorganisatsiooni, komsomolikomitee ja malevanõukogu juhtimisel valmivad mapid ja stendid Lenini toa avamiseks, töötatakse läbi materjale referaatideks ja esinemisteks teoreetilisel konverentsil «Lenin ja Eesti», arutatakse, keda revolutsiooniveteranidest, sõja- ja töökangetest kutsuda kohtumistele.

Oluline osa ideelis-poliitilisel kasvatus-tööl õpilastega tuleb kanda pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonil. Nende parteilisest ja pedagoogilisest suunamisest aga oleneb selle töö tulemus. Oskuslikult on suutnud poliitpäevade ettevalmistamisele ja läbiviimisele haarata kaasa laialdast aktiivi algklasside ja vanemate klasside klassijuhatajad. Kiiduväärse hinnangu on teeninud õpetaja Ülle Kaarnametsa juhendamisel kirjakunsti ja joonestamise eriala õpilaste tehtud poliitpäevade näitagitatsioon, sisukad on olnud kommunisti õpetaja Hilja Männa juhendamisel valminud referaadid.

Pooleaastane poliitpäevade praktika on end õigustanud ja nende edukaks läbiviimiseks on tarvis

- diferentseeritud lähenemist õpilastele, mõelda, kuidas iga poliitpäev jõuaks ka koolipere nooremateni;
- poliitpäeva ettevalmistamisele haarata kaasa võimalikult rohkem õpilasi, anda paljudele võimalus esinemiseks;
- korraldada õpilastele kohtumisi komsomoli- ja parteitöötajatega, juhtiva kaadriga asutustest, ettevõtetest;
- kuulata ära ja võtta arvesse komsomoliorganisatsiooni, pioneerimaleva ja õpilaskomitee mõtted ja ettepanekud poliitpäeva organiseerimisvormide kohta;
- mõelda, kuidas poliitpäev kajastuks ka ainetundides;
- levitada ühtsete poliitpäevade korraldamise kogemusi ja anda koolidele meetodilisi soovitusi.



*Küsimustele
vastab
Kodusõja
veteran
LUDVIG
KALMAN*

Kuidas Teist sai punakaartlane?

Minu lapsepõli oli tüüpiline paljudele Eestimaa poistele, kes 70—80 aastat tagasi oma eluteed alustasid. Isa oli maata külalanelik, kes minu sündides proovis Narva taga Peterburi kubermangus mõrkjat rentnikuleiba ja pöördus siis jälle tagasi oma kodukohta Lehtse-maile. Aegviidus, Nikejärve kõrtsihoones möödusid minu põisiaastad, hoidsin nooremat õde-venda, neli suve käisin taludes karjas — rilet ja toidumoonna teenimas.

15. eluaastal algasid ametiõpingud. Sõitsin Petrogradi, meie perele tuttava pagari juurde õpipoisiks. Selles ametis möödusid minu ühed raskemad eluaastad. Veebruarirevolutsiooni võtsin vastu veel Vene impeeriumi pealinnas, mul oli kokkupuuteid revolutsiooniliste töölistega, kuid tsaari kukutamisel ma aktiivselt ei osalenud. Pagarisellina, kes oli sissetulekute ta, pöördusin 1917. a. tagasi kodukohta.

Mäletan, et 1917. a. sügisel tegi Aegviidu ja Lehtse kandis agitatsiooni Läste küla kooliõpetaja A. Lass. Ema käis teda vahel kutsumas. Mina, vend ja mõned teised poisid käisime teda koju saatmas, kaitsmas kodanlaste võsukeste eest. Nii juhtuski, et 1917. a. lõpul astusin koos vana venna Augusti, tädipoja A. Mansbergi ja Männi-nimelise poisiga Punakaarti. Ega meil erilist teha olnud, püssid olid küll, aga põhitegevuseks oli ikkagi metsatöö. Täitsime kõiki meile pandud ülesandeid siiralt, suure vastutustundega, kuigi meie kooliharidus piirdus kolme koolitalvega Läste külakoolis.

Ees ootasid rasked katsumused?

Nii see oli. Kui Saksa okupatsiooniväed Eestisse tulid, redutasime mõne aja veel kodukohas, siis aga sõitsime Petrogradi.

Smolnõis organiseeriti eesti rahvuslikke väeosi. 12. aprillil 1918. aastal sai minust punaarmee lane, Eesti kommunistliku pataljoni võitleja. See pataljon oli Läti kütidiviisi kõrval üks esimesi Nõukogude riigi täielikult komplekteeritud ja varustatud löögiüksusi. Pataljon oli esialgu Smolnõi kaitsel. Kui 1918. a. mai lõpul algas Volgamaal ja Siberis Ameerika—Inglise—Prantsuse imperialistide organiseeritud tšehhide-slovakkide mäss, saadeti meid itta. 10. juunil olime Zlatoustis, 11.

MEIE INTERVJU

jaanikuu päeval aga juba rindel. Punaarmee regulaarväeosi oli sel ajal rindel vähe ja meilgi läks võitlus raskeks. Visades lahingutes pidime 1918. a. lõpul koltšaklastele loovutama Jekaterinburgi (Sverdlovski), Permi.

Sel ajal arenesid kiiresti sündmused Eestis. Keiserliku Saksamaa väed taganesid, Nõukogude vabariigi loomine Eestis muutus reaalseks. Meie pataljonist sai sel ajal Tallinna Kommunistlik Polk. Eestimaa esimesse vabastuslahingusse Narva all ma ei jõudnud. Jäin haigeks. Sealt sattusin eriüksannetega Permi polku, kus olin soome roodu võitleja. Kui Eestisse jõudsin, võtsin osa võitlustest Kesk- ja Põhja-Eestis Rakke—Peetri suunal.

Pärast järgnesid lahingud valgekaartlaste ja interventide vastu Murmanskis rindel. Meeldejäävamaks sündmuseks oli kuulipildurina vaenlase luurelennuki allatulistamine Karhumäki (Medvežjegorsk) lähedal. Tuli 1919. a. suvi. Olin 20-aastane. Pärast kollatõvest paranemist saadeti mind puhkusele Simbirskisse. Teel sinna kohtusin Tšeljabinski-kandi mehega ja peatusin tema isakodus. Tšeljabinskis kutsutigi mind uuesti armeesse. Jätkasin kodumaa teenimist 5. armee 27. diviisi Minski-nimelises 237. polgus. Koltšaki vägede purustamiseni olingi selles internatsionaalses väeosas.

1919. a. sügisel olid otsustavad lahingud Venemaa «ülemvalitseja» A. Koltšaki vägede täielikuks purustamiseks. Ägedas lahingus Toboli jõel said Koltšaki väed lüüa ning taganesid meie 3. ja 5. armee surve all Omski suunas. Omsk — Koltšaki «pealinn» — vabastati 14. novembril. Meie diviis sai linna vabastamise puhul Omski-nimeliseks ja igale sõjamehele anti topelt kuupalk. Purukslöödud Koltšaki armee riismed taganesid itta. 6. jaanuaril 1920. a. võtsid Punaarmee üksused Koltšaki väe riismed Krasnojarki all vangi. Põgeneda õnnestus üksnes kindral V. Kappeli väikesel rühmal. Koltšak varjas end tšehhide-slovakkide juures rongis ning teda kaitses Antandi väesalk. 15. jaanuaril 1920. a. Koltšak arretereeriti ja 7. veebruaril lasti «ülemvalitseja» ning tema peaminister V. Pepeljajev rahvavastaste tegude eest maha. Ainuüksi Jekaterinburgi (Sverdlovski) kubermangus tapsid koltšaklased 25 000 inimest. Mittetäielikel andmetel,

MEIE INTERVJU

üksnes mõnes Siberi kubermangus, põletasid valgekaartlased 10 000 maja, laostasid mitu tuhat majapidamist jm.

Lisaksin, et võtsin osa lahingutest Omski, Novosibirski ja Taiga raudteejaama juures. Tomski lähistel pidasime viimase lahingu...

Seejärel olite Lõunarindel?

Sinna sattusin täiesti juhuslikult, kuulnud Eesti diviisi võitlustest Denikini vastu. Polgukomandör Soku loal jõudsin koos mõne eestlasest kaaslasega lõunasse, kuid sel ajal Eesti diviisi enam polnud. Võitlesin siis 46. diviisi kahurväedivisjonis, kus sain kokku sõjamehest vennaga. Wrangeli purustamisest osa võtta ei saanud, sest tüüfus rabas maha. Haiglast jõudsin oma meestele järele Jevpatooriasse ning oma pagarisellioskusi kasutades olin endistele võitluskaaslastele abiks veest ja jahust klimbisupi valmistamisel. 1921. aasta sügisel mind demobiliseeriti.

Edasised aastad olid Ludvig Kalmanil õpingu- ja töörohked. Pärast Kodusõda astus ta Leningradis töölisfakulteeti ning töötas kooli lõpetamise järel 1929. aastani leivatehases. 1924. aastal võeti L. Kalman vastu parteisse. Üks soovijatatest parteisse astumisel oli August Jea. Leivatehases valiti L. Kalman parteialorganisatsiooni sekretäriks, ta oli linnanõukogu liikmekandidaat. Partei kutsel asus intervjueritav uuesti õppima, seekord Leningradi Mäeinstituuti, mille lõpetas edukalt 1934. aastal. Järgnes töö Gdovi põlevkivitrustis. Paari aasta pärast astus L. Kalman aspirantuuri ja selle eduka lõpetamise järel jäi tööle assistendina mäeinstituuti. 1940. a. revolutsioonisündmuste ajal oli L. Kalman Tartus ja mäletab hästi töörahva võitlust nõukogude võimu eest. Samal aastal määrati ta Eesti NSV Kergetööstuse Rahvakomissariaadi Küttetööstuse Valitsuse juhatajaks.

Asunud uuesti kodumaakaitsjate ridadesse, lahkus L. Kalman 1941. a. augustis jäälõhkujal «Suur Tõll» leegitsevast Tallinnast. Hiljem, eesti rahvuslike väeosade loomise ajal oli ta 249. diviisi 925. polgus poliitöötaja. Rindele ta siiski ei saanud, tuli jälle täita õppejõu ülesandeid mäeinstituudis, ainult et see õppeasutus oli evakueeritud Irkutski lähedale.

MEIE INTERVJU

MEIE INTERVJU

MEIE INTERVJUU

Sõjajärgsed tööaastad on Teil seotud TPI-ga?

Veel Siberis olles sain valitsuse telegrammi, milles oli kirjas, et tuleb sõita Tallinna. Kuna tööstus ei tõmmanud, sai minust jälle õppejõud — TPI mäekateedri dotsent. Kateedrijuhatajaks oli sel ajal professor Jaan Kark. Pärast tema manassevarisemist olin paarikümne aasta ringis (1970. aastani, mil läksin pensionile) nimetatud kateedri juhataja. Vahepeal tuli täita ka dekaani ja direktori asetäitja ülesandeid.

Palju raskusi oli sõjajärgsetel aastatel. Ei olnud õppevahendeid, raamatuid. Esialgu polnud mäeinseneride ettevalmistamiseks õppeprogrammegi, rääkimata õpikutest. Kuna olin n.-ö. oma mees Lenigradi Mäeinstituudis, sai sealt üht-teist hangitud, sobitatud meie vajadustele, tõlgitud hädavajalikku kirjandust, sest üliõpilased ei osanud vene keelt. (Mäeinseneride ettevalmistamisel aitas tublisti kaasa L. Kalmani kapitaalne õpik «Mäetööd», 1950 — F. K.).

Õppetöö kõrval oli ka muidu palju tegevust. Õppejõude oli vähe, koormus suur, aga samal ajal tuli osaleda paljudes komisjonides, tegelda majandusküsimustega. Ka ideoloogiline kasvatustöö nõudis oma jagu aega. Mäletan, et kui instituuti tulin, oli minuga kokku kolm Kommunistliku Partei liiget. Esimesel tööaastal tuli mul ka parteisekretäri kohustusi täita. Raskustele vaatamata oli rõõm töötada, sest õppejõud tahtsid kõike hästi teha.

Kuidas tudengid rohkem kui kolm aastakümnet tagasi instituudis toime tulid?

Sõjajärgsetel aastatel töötasid üliõpilased suure innuga. Paljud olid tulnud sõjaväest ja tahtsid kaotatud aega visa õppimisega tasa teha. Täismehaastasates tudengite autoriteet ja eeskuju pani ka nooremad rühmakaaslased pingsalt tööle. Muidugi oli sel ajal paljudel noortel majanduslikke raskusi. Tuli ette sedagi, et mõne tubli tudengi eest, kel kõhn rahastasku, sai õppemaks tasutud.

MEIE INTERVJUU

Kui minna veel kaugemasse minevikku ja meenutada tudengiaastaid Leningradis, siis oli tookord veelgi raskem. Küsimus polnud niivõrd majandusprobleemides, kuivõrd selles, et paljud noored polnud keskkoolis käinud, mäeinseneri diplomi saamiseks tuli kõvasti pingutada. Enamik sai hakkama.

Mida soovitate praegustele õppuritele?

Eks ikka sedasama, mida paljud teisedki: võtta tööd tõsiselt lapsepõlvest peale, õppida tööd armastama. Veel soovin noortele rohkem visadust ja tahtejõudu elukutse omandamisel. Praegu pole sellega koolis ja kõrgkoolis kõik korras. Kuigi kõrgkooli pürgijate arv kasvab ja seega «sõel» läheb tihedamaks, on väljalangemine ikka veel suur. «Õhtulehest» lugesin, et möödunud õppeaastal oli TPI lõpetanute arv 71,8% vastuvõtust. Üliõpilaste võimeid, nende majanduslikke võimalusi ja õppetingimusi arvestades võiks aga normaalselt lõpetajate protsent kõrgem olla.

Kõrgkoolis loövad välja varasemad puudujäägid töö- ja tahtekasvatuses, oskustes iseseisvalt, ilma tagantõukamiseta õppida.

Soovin, et pedagoogid veelgi agaramalt aitaksid kaasa noorte kujundamisel töökateks tulevikuehitajateks.

Lõpetuseks intervjuueeritavast veel seda, et ta on tehnikakandidaat, sai möödunud aasta juulis kaheksakümneseks, läks pensionile 71. eluaastal. Võtab ka praegu küllaltki aktiivselt osa ühiskondlikust elust. L. Kalman on Kodusõja Veteranide Koondive büroo liige ja esimehe asetäitja, osaleb partei rajoonikomitee juures tegutsevas vanade kommunistide koondives. Teda on autasustatud «Punatähe» ordeni ja kaheksa medaliga ning Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi nelja aukirjaga.

L. Kalmani sajad õpilased töötavad põlevkivitööstuses, kaevandustes jm. Nende hulgas on inimesi reainsenerist ministrini. Nad pole oma õpetajat unustanud. Selle tunnistuseks on L. Kalmani kodus arvukad auaadressid, meened, kirjad...

Kodusõja veteran käib eriliselt koolides, eriti Suure Oktoobri ja Nõukogude armee aastapäeva künnisel.

Vestles FRANTS KUPP



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

KOOLIKLASSI SOTSIAAL- PSÜHHOLOOGIA - MIS? JA MILLEKS?

JURI ORN

Sissejuhatuseks

Üle poole sajandi on need kaks küsimust olnud lähtekohaks paljudele teaduslikele uurimustele. Küsima ja uurima kutsuvad nähtused tulid ise kooliellu kaugemas minevikus koos kooliklassi kui õppe- ja kasvatus töö organisatsioonilise vormi kujunemisega. Ja kuigi need nähtused oma iseloomult on eri ajastutel ja sotsiaalsetes keskkondades väga varieeruvad, kogetakse kasvatuslikus mõjutamises alati nende olemasolu ja mõju. Opetaja ja ka õpilane teab, et igal klassil on oma nägu, oma «individuaalsus». Erinevusi võib leida küll klassi organiseerituses, aktiivsuses, tema suunduses, ühtekuuluvuses, vaimsuses ja paljus-paljus muuski; ühesõnaga, klassi nägu on tema eluviisi eripära. Mida me sellest kõigest konkreetselt teame, seda nii teadusliku üldistusena kui ka nähtuna ja analüüsituna oma klassi suhtes? Kipub ikka nii olema, et see, mida pedagoogilises mõttes nimetatakse

«tundmiseks», on domineerivalt individuaalpsühholoogilise iseloomuga, grupipsühholoogilist või veel laiemalt, sotsiaalpsühholoogilist, on seni paraku vähe. Kasvatustliku tegevuse mõistmine ja teadlik organiseerimine nüüdisaja tasemel vajab aga kindlasti individuaalpsühholoogilise kõrval ka sotsiaalpsühholoogilist käsitlust, vastavaid teadmisi.

Käesoleva artikliga alustatav sari püüab neid teadmisi olemasolevate võimaluste piires lugejale vahendada.

Kooliklassi sotsiaalpsühholoogia koht sotsiaalpsühholoogilistes ja pedagoogilistes teadmistes

Kõigepealt tuleb meil piiritleda käsitletava aine valdkond. Pealkirjas toodud «kooliklassi sotsiaalpsühholoogia» on mõneti tinglik. Siin järgitakse ajaloolist traditsiooni ja arvestatakse, et uurimuslik materjal ja sellel põhinevad sotsiaalpsühholoogilised kirjeldused ning seletused on seni kasvatus valdkonnast esmajoones kooliklassi kohta (vt. selle kohta lähemalt: 1, lk. 82—89). Pealkirjas esitatud küsimus «mis?» nõuab vastamiseks kooliklassi sotsiaalpsühholoogiliste nähtuste analüüsi, küsimus «milleks?» nende nähtuste lahtimõtestamist kasvatuslikus tegevuses. Viimasega saame juba pedagoogilise väljundi.

Püüame alustuseks välja selgitada, milline on kooliklassi sotsiaalpsühholoogia koht sotsiaalpsühholoogilistes teadmistes. Sotsiaalpsühholoogia ise on sotsioloogia ja psühholoogia integreerumisel kujunenud teadusharu, mis uurib inimeste psüühika ja käitumise neid seaduspärasusi, mis kujunevad ja ilmnevad inimestevahelises suhtlemises. Sotsiaalpsühholoogia, mis rehabiliteeriti meie maal 60. aastate alguses pärast aastakümnete vahetuse ägedaid diskussioone, kujutab endast praegu keerukat teadmiste süsteemi. B. Parõgini järgi võime marksistlikus sotsiaalpsühholoogias eristada kolme osa: a) metodoloogia, b) fenomenoloogia ja c) praktioloogia (12, lk. 35). Metodoloogias esitatakse sotsiaalpsühholoogia printsiipide süsteem, seaduspärasused ja kategooriad. Selle taseme vähene arvestamine või ignoreerimine meil on kooliklassi sotsiaalpsühholoogilistes uurimustes viinud vahel kodanlikust teadusest pärinevate sotsiaalpsühholoogiliste kontseptsioonide asjatundmatule ja järelemõtlematule kasutamisele. Samamoodi ohtlikuks osutuks aga ka kodanliku sotsiaalpsühholoogia väga rikkaliku ja mitmekülgse kooliklassi sotsiaalpsühholoogilise uurimispraktika ignoreerimine või asjatundmatu ja eelarvamuslik

kritiseerimine. Paraku esineb meil ka seda. Seepärast on metodoloogilisel tasemel meie poolt analüüsitava nähtuse mõistmiseks võtmeasendisse.*

Juba vahetu seos on kooliklassi sotsiaalpsühholoogilistel nähtustel aga sotsiaalpsühholoogilise fenomenoloogia ja praksioloogiaga. Sotsiaalpsühholoogiline fenomenoloogia tuleneb empiirilisest uurimismaterjalist, mis läbitöötatuna ja mõtestatuna esitatakse teooriatena. Viimased luuakse sotsiaalpsühholoogiliste uurimisobjektide kohta, milleks B. Parõgini arvates võivad olla isiksus, inimeste ühendus või suhtlemine (12, lk. 35). Et viimases ei olda veel üksmeelsed, selgub sotsiaalpsühholoogia aine erinevatest käsitlustest (2, lk. 27). On aga kindel, et siia kuulub inimeste ühendus, eelkõige grupp sotsiaalpsühholoogilises käsitluses. Näiteks määratlevad M. Lauristin ja P. Vihalemm sotsiaalpsühholoogiat kui teadusharu, «mis uurib inimeste psühholoogilise käitumise neid seaduspärasusi, mis tulenevad osavõtust teatavatest sotsiaalsetest ühendustest (eeskätt gruppidest), samuti nende ühenduste endi kujunemise, funktsioneerimise ja arengu psühholoogilist külge» (2, lk. 313—314). Seega võib öelda, et kooliklassi sotsiaalpsühholoogia saab oma üldteoreetilise aluse grupi sotsiaalpsühholoogilisest teooriast. Ühe sellise kujuneva teooriana võiks nimetada kontaktgruppide parameetrist kontseptsiooni, mille kallal töötatakse Kostroma ja Kurski pedagoogilistes instituutides professor L. Umanski juhendamisel (20). Hiljuti jõudis lugejani akadeemik A. Petrovski toimetamisel monograafia «Kollektiivi psühholoogiline teooria» (16), mida võib pidada meie kodumaises sotsiaalpsühholoogias teoreetilise mõtte oluliseks arengutähiseks. Nimetatud kaks grupipsühholoogilist kontseptsiooni ongi praegu meil põhilised, millel saab baseeruda kooliklassi sotsiaalpsühholoogiline käsitlus.

Sotsiaalpsühholoogiliste teadmiste kolmas osa, praksioloogia, on juba selgelt rakendusliku iseloomuga, esitades ühe või teise sotsiaalpsühholoogilise nähtuse ilmingud teatud kindlas inimtegevuse sfääris, nagu olme, tootmine, kunst ja muudugi ka kasvatus. Kuivõrd sotsiaalpsühholoogilised nähtused tekivad suhtlemises ja kasvatamine on alati mingis mõttes suhtlemine, siis osutub kasvatamise sotsiaal-

psühholoogiline iseloomustamine eriti oluliseks. Viimasel aastakümnel ongi see rakendusliku iseloomuga ainevaldkond jõudsalt arenenud, saades nimetuseks «pedagoogiline sotsiaalpsühholoogia» (7; 13). Meie arvates oleks täpsem termin «kasvatuse sotsiaalpsühholoogia», sellega avarduks ka ainevald, väljudes pedagoogilise tegevuse raamidest. Kooliklassi sotsiaalpsühholoogia kujutab aga endast kasvatuse sotsiaalpsühholoogia ühte osa ja ilmselt seni kõige läbitöötatumat osa. Seega on kooliklassi sotsiaalpsühholoogia näol tegemist eelkõige rakendusliku uurimisuunaga, mis peaks (kahjuks alati seda ei ole!) lähtuma mingist grupi sotsiaalpsühholoogilisest teooriast. Seejuures ei saa mööda minna asjaolust, et nende teooriate loomiseks vajalik empiiriline materjal on saadud arvestataval määral kooliklasside uurimisest, sest need on küllaltki mugavad uurimisobjektid.

Teise küsimusena oli meil esitatud «milleks?». Konkreetsemas sõnastuses võiks küsida: missuguste kasvatusprobleemide teoreetiline ja praktiline lahendamine ei ole mõeldav ilma kooliklassi sotsiaalpsühholoogiata? See küsimus ise sisaldab endas seisukohta, et kooliklass ei ole ainult pedagoogiline nähtus. Kooliklass on sotsiaalne, psühholoogiline ja pedagoogiline keerukas süsteem. Selline tõdemus on ammutuntud, triviaalne, paraku aga pedagoogilises mõttes visa juurduma. Niisugune mulje jääb vähemalt pedagoogilisest õppekirjandusest ja õpetajale mõeldud käsiraamatutest. Olukord on sedavõrd tõsisem, kuivõrd on tegemist kommunistliku kasvatus- ja õppeprobleemiga, kollektiivi kaudu kasvatamisega. Oleme veendunud, et ilma sotsioloogilise ja sotsiaalpsühholoogilise analüüsita jääb kollektiivi ja isiksuse vastastikuste mõjude pedagoogiline käsitlus õpikuliku (halvas mõttes!) deklaratsiooni tasemele. Et aga sotsioloogilise, psühholoogilise ja pedagoogilise mõtte integratsioon on siiski juba praegu mõeldav, seda näitavad mõned ilmunud monograafiad või kogumikud (4; 5; 11; 14; 15; 19). Integreerija rollis saavad siin esineda ainult kasvatus-teadlased. Kas on pedagoogikateadus selleks valmis?

Ühelt poolt eeldab see selgepiirilist vahetegemist kollektiivi sotsioloogilise, psühholoogilise ja pedagoogilise käsitluse vahel. Ikka ja jälle esineb nii kirjanduses kui ka suusõnalistes esinemistes see, mida nimetatakse erinevate käsitlustasemetega segiajamiseks. Näiteks on K. Marxi käsitlus kollektiivist üldsotsioloogiline, kollektiiv on tema jaoks laiem inimühendus, ühiskond tervikuna. Ja kuigi K. Marxi seisukohad ahvatlevad ennast kasutama

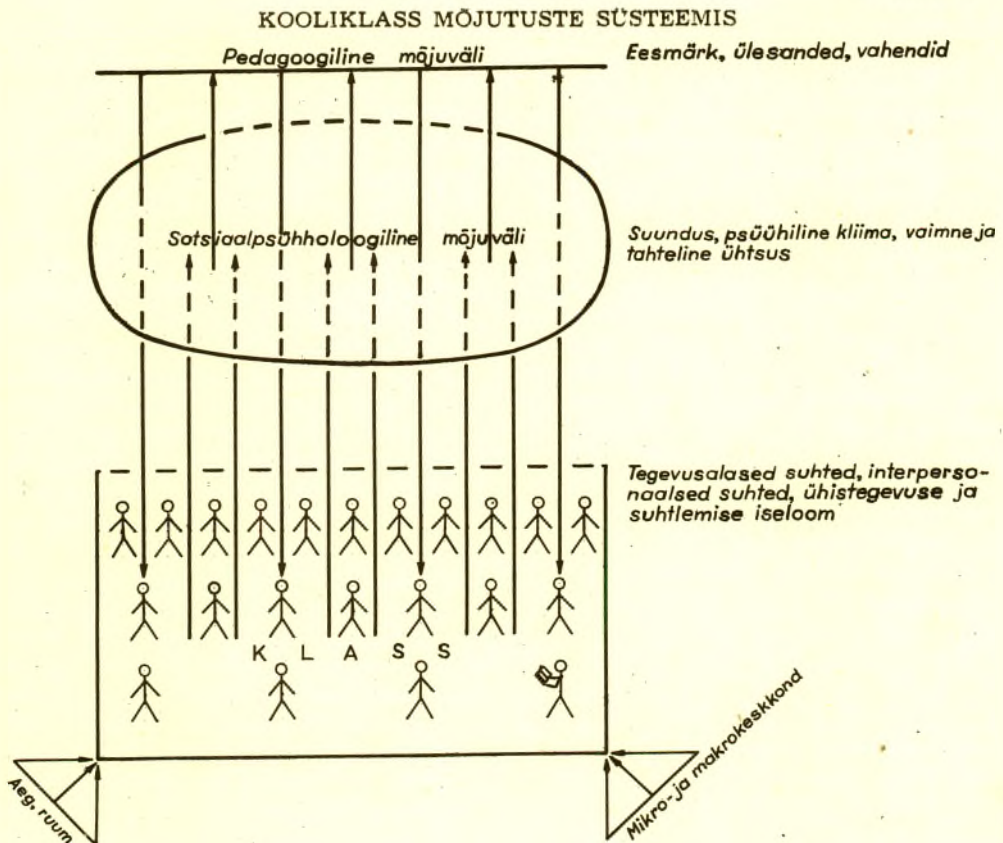
* Lugeja, kes tegeleb uurimistöoga, peaks seepärast tutvuma selliste allikatega nagu «Sotsiaalpsühholoogia metodoloogilised probleemid», «Sotsiaalpsühholoogia teoreetilised ja metodoloogilised probleemid», «Isiksuse sotsiaalpsühholoogia» jt. (10; 18; 17).

mingi konkreetse kooli- või klassikollektiivi iseloomustamiseks, oleks see jäme metodoloogiline viga, mis kasvatuslikus tegevuses rakendatuna võib anda kurbi tulemusi. Kollektiivi ja isiksuse vahekorra pealispinnaline ja naiivne mõistmine avab tee demagoogiale ja pedagoogilisele fatalismile. Peab teadma ka seda, kuidas määratletakse kollektiivi sotsiaalpsühholoogias ja kuidas tehakse seda pedagoogikas. Siin ilmnevad erinevused tulenevad nende kahe teaduse aine ja käsitlusviiside eripärast, mistõttu vastastikused süüdistused pedagoogide ja psühholoogide vahel (kahjuks liialt laialt levinud nähtus!) näitavad ainult süüdistajate endi tunnetuslikku küündimatust. Vastastikune mõistmine saab tugineda ainult erinevuste mõistmisele ja kui seda ei suudeta teha, siis on tegemist juba teaduseväliste nähtustega.

Teine eeldus integratsioonis on kasvatus-teaduse enda areng, eelkõige areng kasvatus kui inimtegevuse mõistmiseks. Igatahes kogeti seda Tallinna Pedagoogilises Instituudis akadeemik H. Liimetsa juhendamisel töötavas "probleemgrupis «Kollektiivi ja isiksuse interaktsioon»". Kollektiivi ja isiksuse vastastikuse mõju uurimine viis uurijaid kasvatus kui interaktsiooni käsitusele, mis omakorda annab võimaluse vaadelda kollektiivi ja isiksuse interaktsiooni juba uuel tasandil (4).

Esitatud arutus tahab olla lähtekohaks ja taustaks alljärgnevale konkreetsemale käsitlusele. Kokkuvõtliku vastuse küsimusele «mis?» ja «milleks?» peaks andma joonisel 1 kujutatud. Kooliklass, milles õpilased ja õpetajad on ühistegevuses ja suhtlemises, on allutatud väga mitut laadi mõjudele. Olles õppe- ja kasvatus töö organisatsiooniline vorm, allub klass pedagoogilisele mõjutamisele. Ilmselt ei jõua aga pedagoogiline mõju klassini vahetult. Ühistegevuses ja suhtlemises, mis omakorda toimub teatud ajalistes, ruumilistes, sotsiaalsetes ja psühholoogilistes tingimustes, kujuneb klassis kui sotsiaalses grupis veel teine mõjusüsteem, mida me oleme nimetanud sotsiaalpsühholoogiliseks mõjuväljaks. Tegemist on siin eelkõige grupiteadvusliku nähtusega, mida varasemas eestikeelses kirjanduses on tähistatud ka terminiga «vaim». Igal klassil on oma «klassivaim». Viimane on omamoodi prisma, mille peab läbima pedagoogiline mõjutus. Et see mõjutus äga annaks soovikohaseid tulemusi, peame teadma, mis-sugune on selle prisma ehitus, kuidas ta kujuneb ja kuidas saab teda kujundada. Tuleks märkida veel seda, et artikli autor on teadlik võimaluses süüdistada teda joonises peituvates võimalikes väärkäsitlustes. Sotsiaalpsühholoogilise mõjuvälja selline kujutamise ei näita mitte autori objektiividealistlikku käsitlust, vaid seda tuleb võtta kui vahendit esitatud mõtte

Joonis 1



kujundlikuks esiletoomiseks. Termin «väli» esineb samuti kujundina, millele ei ole antud ranget teaduslikku sisu.

Mida peaks teadma kooliklassi sotsiaalsühholoogiast?

Kuna tegemist on sissejuhatava artikliga, tuuakse alljärgnevalt esitatud ainult vastavate sotsiaalsühholoogiliste nähtuste lühikirjeldused, lootuses järgnevate artiklite põhjalikule analüüsile.

Alustada tuleks sellest, millest kõik alguse saab, s.o. klassis toimuvast tegevusest ja suhtlemisest. Kesksel kohal selles analüüsis on ühistegevuse ja suhtlemise osa nii klassi kui ka õpilase ja õpetaja (!) isiksuse kujunemisel. Kuidas peab olema see õpetaja poolt organiseeritud? Ilmselt on õigus nendel, kes väidavad, et traditsiooniline õppetöö korraldus klassitunni süsteemis on täiesti neutraalne või isegi pidurdav klassi kui kollektiivi kujunemise suhtes. Kõrvuti istumine, õppimine ja töötamine ei kujuta endast veel kollektiivset tegevust. Sellises tegevuses ja suhtlemises ei saa kujuneda ka kollektiivile iseloomulikud vastutava sõltuvuse suhted. Alates A. Makarenkost on nendest suhetest meil palju kirjutatud ja räägitud, vähe on aga tähelepanu osutatud nende suhete kujunemise psühholoogilise mehhanismi avamisele. Käimasolevad grupipsühholoogilised uuringud püüavad seda teha. Sellest aspektist on eriti olulised A. Petrovski koolkonna uurimused, mis inimestevahelisi suhteid hindavad selle põhjal, mil määral on nad ühise tegevusega vahendatud. Sellest omakorda tuleneb ka hinnang gruppide (16, lk. 203—208).

Eelnevast tuleneb teine probleem. Kollektiivi kaudu kasvatades peame õpilasi ette valmistama kooperatiivseks tegevuseks ja suhtlemiseks. Mida annab selleks klassi nelja seina vahel toimuv? Ruumipsühholoogid lisaksid sellele veel ühe kahtluse — ei ole enam ka oma klassi nelja seina, ei ole oma töökohta. Kuidas see mõjub?

Ühistegevus ja suhtlemine viib keeruka suhetesüsteemi kujunemisele klassis. Peab ütleva, et see valdkond on meie sotsiaalsühholoogias kõige rohkem uurimist ja valgustamist leidnud. Monograafilise käsitluse saab lugeja sellest J. Kolominski poolt vahendatuna (8). Meie vabariigis on nende suhete uurimisega tegeldud 1963. aastast alates ja selle tulemustest on paljudgi jõudnud lugejani «Nõukogude Kooli» vahendusel. Tuleks aga märkida seda, et õpilastevahelised või siis õpilaste ja õpetajate vahelised suhted on siiski

ainult üks peatükk kooliklassi sotsiaalsühholoogiast.

Eeltoodust märksa tagasihoidlikumalt on meie sotsiaalsühholoogias esindatud nende nähtuste kirjeldus, mida me eespool klassile kohandatuna nimetasime «klassi vaimuks» (joonisel 1 «sotsiaalsühholoogiline mõjuväli»). Oleme arvamusel, et siin peitub igapäevase kasvatustöö üks sõlmprobleeme. Just siin avaldub iga klassi individuaalsus. Kui pedagoogikas on mõistetud individuaalse lähenemise all õpilase individuaalsust arvestavat mõjutamist, kujutab see tegelikkuses endast «pedagoogilist robinsonaadi». Kui mitte laiemas kontekstis, siis vähemalt klassist lähtudes peab algama individuaalne lähenemine ja alles klassi kui grupi individuaalsuse taustal saab rääkida individuaalsest lähenemisest õpilasele.

Nimetatud individuaalne lähenemine klassile eeldab nende nähtuste kirjeldamist teatud mõistete süsteemis. Peab tunnistama, et meie sotsiaalsühholoogias on see valdkond esindatud üsna segaselt ja meelevaldselt. Mingi pildi loomiseks kasutame siin lähtekohana L. Umanski koolkonna töid. Võtame siit kasutusele kaks mõistet: grupi suundus ja grupi psühhiline ühtsus. Seejuures ei pretendeeri me erilisele teoreetilisele täpsusele.

Grupi suundus on üks kesksemaid nähtusi, mis avaneb kolme tunnuse kaudu: a) grupi tegevuse eesmärgid, b) grupi tegevuse motiivid ja c) grupisisene väärtuste ja normide süsteem. Iseloomustades klassi eesmärkidest lähtudes, tuleb neid mõista kui klassi poolt omaks võetud eesmäärke. Nende hindamisel on aluseks esmajoones eesmärkide vastavus keskkonna nõuetele, väärtustele ja normidele.

Teiseks aluseks eesmärkide hindamisel on nende ühtsus grupi jaoks. Õpilaste individuaalsete eesmärkide ühesugusus, kokkulangemine ei tähenda veel seda, et klassil kui grupil oleks ühtne eesmärkide süsteem.

Äärmiselt tundlikuks indikaatoriks klassi iseloomustamisel tuleb pidada tegevuse motiive. Mille nimel klass mingit eesmärki taotleb? Klassil võib olla ühiskondlikult väärtuslik tegevuse eesmärk, kuid motiiv on samal ajal egoistlik. Kasvatustalikus plaanis peitub siin üks olulisemaid momente. Kui me hindame klassi ja tema õpilasi ainult tegevuse tulemuste järgi, varitseb alati oht vääraks hinnanguks, mis võib viia kõlbelisele väära regule. Kuidas aga saada teada, mis on õpilase või klassi tegevuse motiiv? Et meil on seda raske välja selgitada, piirdume tegevuse tulemuste hindamisega ning oleme imestunud, miks «kollektiivis» ei kujune kollektivistid.

Keeruka süsteemi moodustavad klassi poolt omaksvõetud väärtused ja normid. Need on oluline alus hinnangutele, mida õpilased üksteise suhtes langetavad. Sellest ka klassisisese väärtusorientatsiooni ja normide süsteemi väga oluline mõju igale õpilasele. Ühe õpilase õpiedukus ei sõltu ainult selle õpilase individuaalsetest omadustest, vaid ka sellest, missuguse väärtuse omistab klass õppimisele. Moe nähtused tuginevad samale mehhanismile jne. Et meie vabariigi õpilaste kohta selles osas empiirilist materjali leidub, siis jääme ootama iseseisvat artiklit nähtuste kohta, mis sai kokku võetud mõistesse «suundus». Märkimisväärne veel seda, et sellise tunnuse kaudu me saame klassi hinnata sotsiaalsest ja kõlbelisest aspektist.

Grupi psüühiline ühtsus on oma iseloomult psühholoogiline tunnus. Keskkel kohal psüühilises ühtsuses on grupi emotsionaalne ühtsus, mis väljakujunenult ilmutab ennast kui «meie»-tunne. Viimastel aastatel on vastav käsitlus veidi avardunud ja sotsiaalpsühholoogias on kasutusele võetud uus mõiste «grupi psühholoogiline kliima». Vaatamata definitsioonide paljusele ja nende erinevustele, võiks põhilisena märkida, et selle all mõistetakse grupile iseloomulikku emotsionaalset elu, mis reguleerib grupi suhteid väliskeskkonnaga, millest sõltub grupi tegevuse resultatiivsus. Praegusel ajal pööratakse laias maailmas väga suurt tähelepanu psüühilise kliima uurimisele tootmises, sest psüühilise kliima teadliku kujundamisega võib mõndagi parandada ka tootmises endas. Arvame, et kasvatus- ja tegevuse seisukohalt on nendel nähtustel märksa olulisem tähendus. Selle kohta võib aga lugeja lähemalt teada saada A. Lutoškini kirjutistest, millest siinkohal viitame ühele (9). Grupi emotsionaalne ühtsus on otseselt seotud grupi tahtelise ühtsusega ja koos nad tegelikult kuuluvadki psüühilise kliima koostisse. Mõistagi on igale grupile omane ka mingil määral väljakujunenud vaimne ühtsus, mis avaldub meid ümbritseva tegelikkuse nägemises, seisukohavõttudes ja paljus muus. Igal grupil on oma vaimsus.

Nagu sai märgitud, on eeltoodu ainult lühikirjeldus nendest sotsiaalpsühholoogilistest nähtustest, millest tuleks alustada klassi tundmaõppimisel, tema psühholoogilise portree loomisel. See omakorda oleks aluseks järgmises pealkirjas sisalduvale küsimusele.

Kas kooliklass on kollektiiv?

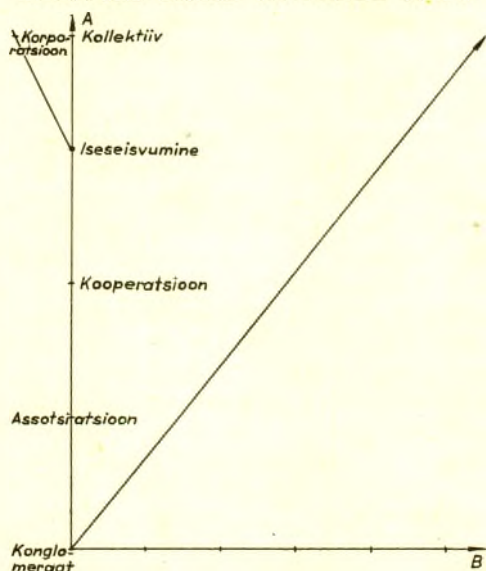
Sõna «kollektiiv» on meie igapäevases kõnes niivõrd sageli esinev, et ilmselt see-

tõttu on tema sisu muutunud väga ähmaseks. Võib kõrvale jätta kollektiivi defineerimise teoreetilised nüansid, kuid ikkagi vajab kas atustöö selle mõiste täpsemat käsitlust. Üliõpilaste ja õpetajate seas korraldatud küsitlused näitavad, et seda mõistet ei osata avada kõige olulisemate tunnuste kaudu.

Pedagoogika teooriat tundev inimene võib öelda, et kooliklass kujutab endast kasvatuskollektiivi üht osa, ta on algkollektiiv. Sotsiaalpsühholoogias on käsitlus mõneti teine (6; 16; 19). Kui üldse kasutatakse terminit «kollektiiv», siis mõistetakse selle all eelkõige kontaktgruppi, milleks on ka kooliklass. Sotsiaalpsühholoogias väidetakse, et kooliklass on sotsiaalne grupp. Kas ta aga on ka kollektiiv, see tuleb eelkõige uurimuslikul teel välja selgitada. Kollektiiviks saame nimetada kõige kõrgemale arengutasemele jõudnud gruppi. Nagu selgub Kostroma sotsiaalpsühholoogide töödelt, on kooliklasside seas neid umbes neljandik või veel vähem.

Joonis 2

GRUPPIDE LIIGID JA NENDE MÕJU



Sellises käsitluses vaadeldakse gruppi kui arenevat keerukat süsteemi. Nagu võib näha jooniselt 2, saab grupe liigitada ja nimetada sõltuvalt saavutatud arengutasemest. Areng ise sõltub paljudest asjaoludest, kuid keskkel kohal on grupi tegevus ja suhtlemine. Näiteks kulgeb grupi kujunemine tavalises koolielus märgatavalt aeglasemalt kui laagri tingimustes. Grupi arengu hindamisel on keskseks näitajaks üleminek väliselt reguleerimiselt eneseregulatsioonile. Teine oluline näitaja on grupisiseste suhete iseloomu muutumine. Mida kõrgemal arengutasemel grupp, seda olulisema koha saab suhete kujunemises grupi tegevus. Grupi psühholoogilistest tunnustest kujuneb kõige hiljem välja psüühiline ühtsus. Joonisel 2

on tähistatud selle kujunemise algus punktiga «iseseisvumine». Siin tekib grupi «mina» või «meie», saab alguse intensiivne suhetumine teiste gruppidega, mis väljendub kui «meie ja nemad». Selle punkti läbimisest sõltub grupi arenemise edaspidine tulemus. Võib kujuneda tõeline kollektiiv, võib aga kujuneda ka grupp-egoist, s. o. korporatsioon. Kollektiiv ja korporatsioon erinevad ainult ühe tunnuse, s. o. grupi tegevuse motiivi poolest.

Käesolevas artiklis ei ole meil võimalik igat grupi liiki eraldi iseloomustada, jäägu see edaspidiseks. Märgime veel seda, et Kostromas ning Kurskis kasutavad klassijuhatajad oma töös omapärast kasvatusvõtet. Klassile tehakse neile arusaadavas sõnastuses selgeks põhitunnused klassi kui grupi iseloomustamiseks. Järgnevalt tuleb klassil anda hinnang selle kohta, missugusesse liiki nende klass kuulub. Gruppide tähistus on seejuures mõneti sümboolne. Konglomeraadi vasteks on «liivahunnik». Assotsiatsioon on «pehme savi», mis annab hästi edasi selle, et selline, oma arengu algstaadiumis olev grupp on täielikult väljastpoolt juhitud, puudub grupisene regulatsioon. Tähelepanekud näitavad, et mõnigi kord hinnatakse taolisi pehmetest savist grupe kui hästi arenenud kollektiive! Kooperatsiooni tasemel olev grupp hakkab endast juba märku andma, mistõttu teda nimetatakse «plinkivaks majakaks». Kollektiiv on tähistatud kui «põlev tõrvik» ja korporatsioon kui «punased purjed».

Sellest käsitlusest tuleneb veel üks põhimõtteliselt oluline järeldus. Grupi positiivne mõju oma liikmetele sõltub tema arengutasemest (vt. joon. 2). Sellest lähtudes vajab kasvatustöö metoodika üsnagi olulist täiendust.

Mis siis ikkagi on kollektiiv? Kasutame tema määratlemiseks Saksa DV sotsiaalpsühholoogide definitsiooni veidi mугандatud refereeringut. Kollektiiv on optimaalselt struktureeritud ja integreeritud indiviidide grupp, kes realiseerib ühises tegevuses tema poolt aktsepteeritud ja progressiivsete ühiskondlike nõudmistega kooskõlas olevaid eesmärke, kusjuures grupi interpersonaalsed suhted on kujunenud sotsialistlikule väärtussüsteemile vastavalt ja milles isiksus saab parimad võimalused arenemiseks (3, lk. 64). Selline definitsioon näib olevat üks põhjalikumaid ja ilmselt isegi pedagoogikateadlasi rahuldav. Allikas, millest see võetud on, kujutab endast ühte soliidsemat käsiraamatut praeguses marksistlikus sotsiaalpsühholoogias (3).

Kirjandus

1. Orn, J. Interpersonaalsete suhete hindamise sotsiaalpsühholoogilisi ja peda-

googilisi probleeme. — Kogum.: Nõukogude pedagoogika ja kool, XIX. Sooliste erinevuste probleeme pedagoogikas ja psühholoogias. Tallinn, 1978.

2. Sotsiaalpsühholoogia. Lühitülevaade. Tallinn, «Eesti Raamat», 1978.

3. Sozialpsychologie. Autorenkollektiv unter Leitung von Hans Hiebsch und Manfred Vorweg. Berlin, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1979.

4. Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. Таллин, 1979.

5. Классный коллектив как объект и субъект воспитания. Материалы Всероссийского семинара, проведенного 29 сентября — 2 октября 1978 г. в г. Костроме. Москва, 1979.

6. Коллектив и личность. Москва, «Наука», 1975.

7. Коломинский Я. Л. Актуальные проблемы педагогической социальной психологии. — В сб.: Педагогические аспекты социальной психологии. Минск, 1978.

8. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. (Общие и возрастные особенности). Минск, 1976.

9. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы первичного коллектива. — В сб.: Эмоциональные потенциалы коллектива. Ярославль, 1977.

10. Методологические проблемы социальной психологии. Москва, «Наука», 1975.

11. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. Москва, «Педагогика», 1978.

12. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. Москва, «Мысль», 1971.

13. Педагогические аспекты социальной психологии. Тезисы республиканской научно-теоретической конференции. Минск, 1978.

14. Проблемы воспитательного коллектива. Взаимодействие в школьном классе. Таллин, 1979.

15. Проблемы общения и воспитание, I, II. Тарту, 1974.

16. Психологическая теория коллектива. Под ред. академика АПН СССР А. В. Петровского. Москва, «Педагогика», 1979.

17. Социальная психология личности. Москва, «Наука», 1979.

18. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. Под ред. Г. М. Андреевой и Н. И. Богомолвой. Москва, МГУ, 1977.

19. Теоретические проблемы воспитательного коллектива. Тарту, 1975.

20. Уманский Л. И. поэтапное формирование контактных групп как коллективов. — В сб.: Проблемы общения и воспитание, I. Тарту, 1974.

SÜVENDATUD ÕPETUSEGA KLASSIDE ÕPILASTE KOOLILIKUST ELUVIISIST

INGER KRAAV

Nõudmised, mis ühiskond esitab noorsoo õpetamisele ja kasvatamisele, sunnivad kooli mitte ainult otsima eesmärkide saavutamiseks uusi teid ja vahendeid, vaid tingivad ka vajaduse loovalt analüüsida seniseid töökogemusi. Üks tõsist tähelepanu väärivaid probleeme on ühtsuse ja diferentseerimise vahetõrge üldhariduskoolis. Ühtsusega dialektiliselt ühendatuna aitab diferentseerimine ellu viia kõigi sotsialismimaade koolisüsteemides kehtivat ühtsuse printsiipi. Erinevalt diferentseerimisest kapitalistlike maade koolides (kus see paratamatult seostub sotsiaalse ebavõrdsusega), on diferentseerimisel ühtses haridussüsteemis järgmised funktsioonid (4, lk. 60—63): ühise edu ja kõrge lõpptaseme kindlustamine erinevate võimetega lastele; erinevate võimete, kalduvuste ja huvide arendamine; «vabakäigu» vältimine nii eriti tugevate kui eriti nõrkade õpilaste õpetamisel; iseseisvuse, loovuse, tunnetushuvide arendamine; eelduste loomine permanentseks õppimiseks; kooli ja elu seoste tugevdamine; ühiskonna nõudmistele vastava kutsesuunitluse tagamine; kooli elastne reaktsioon teaduse ja ühiskondliku elu kiirest arengust tingitud uutele nõudmistele.

Seega soodustab õigetes vormides kasutatud õppetöö diferentseerimine isiksuse

igakülgset arengut, mis on meie kasvatuse põhieesmärk. Nivooklasside loomine, kus õpilaste valik klassidesse toimub nende võimete või edukuse taseme alusel, ei ole soovitud tulemusi andnud. Küll aga on otstarbekaks osutunud teatud õppeainest (ainetest) huvitatud õpilaste koondamine klassidesse, kus seda ainet (aineid) süvendatult õpetatakse — süvaklassidesse.*

Niisugused klassid töötavad meie vabariigis juba 60-ndate aastate algusest peale, eriti hoogustus nende loomine pärast 1967. aastat. Praegu õpetatakse meie vabariigis süvendatult 21 õppeainet (kui lugeda eri õppeaineteks ka alaliigid), süvaklassidega koole on 64, kusjuures mõnes neist õpetatakse süvendatult kaht või isegi kolme ainet. Esikohal on võõrkeele süvendatud õpetamisega koolid (kui kõik võõrkeeled kokku võtta) — 29,7%, sellele järgnevad matemaatika-füüsikaklassidega koolid (26,6%).

Et süvaklasside töö resultaadid oleksid optimaalsed, on oluline, et iga õpilane leiaks endale sobiva kallakuga klassi, iga kool aga komplekteeriks õigesti oma süvaklassid. Ilmselt pole see vaid kohalik probleem (8, lk. 115—117). Võõrkeeleklassid ja esteetilise tsükli ainete süvendatud õpetamisega klassid alustavad tööd juba esimesest õppeaastast, seega sõltub kallaku valik eelkõige vanemaist. 9. õppeaastal süvendatud õpetamist alustavatesse klassidesse astuvad õpilased juba vastavalt oma isiklikule soovile. Eesti NSV koolid arvestavad siin õpilaste valikul järgmisi näitajaid:

■ hinded 8. kl. tunnistusel, eriti profiileerivais aineis;

■ õpilase iseloomustus eelmisest koolist, eriti oluliseks peetakse huvisid (osavõtt ringide tööst, aineolümpiaadidest) ja isiksuse jooni, mis võimaldavad tööd suurema koormusega;

■ paljudes koolides korraldatavad vestlused sisseastujatega, kus püütakse välja selgitada valiku põhjusi, õpilase huve, silmaringi ja ka teadmiste taset.

Niisugusel viisil püütakse tagada sobiva õpilaskontingendi vastuvõtt. Kas see lootus õigustab end? Kas süvaklasside õpilaskontingent erineb muust õpilaskontingentist? Kuidas mõjub õpilaskontingendi

* Neid klasse on (lähtudes teatud erinevustest õppeplaanis ja -programmis ja ka õpilaskontingendi erinevustest) nimetatud eriklassideks, kuid sõna mitmetähenduslikkuse tõttu (vrd. erikutsekool) ei saa seda soovitavaks pidada. Antud juhul sobiks «süvendatud õpetamisega klassist» tuletatud «süvaklass». Ka vene keeles soovitatakse algse «спецклассы» asemel terminit «классы с углубленным изучением некоторых предметов».

teatud homogeensus klassi arengule, kollektiivis kujunevale väärtusorientatsioonile?

Oppeedukus ja võimed süvaklassides

Arvestades matemaatika-füüsikaklasside arvukust vabariigis, on püütud just nendes klassides saadud tulemuste alusel jõuda selgusele, missugune on süvaklasside oppeedukus nii profileerivais kui ka muus aineis, kas süvaklasside õpilaskond on keskmisest võimekam (seega oleks otsarbakas nende õpetamine kõrgendatud raskusastmel). Selleks on uuritud Tallinna 1., Tartu 1. ja Nõo keskkooli 9.—11. klasside õpilaste õpiedukust ning matemaatilisi

(J. Verdelini testi 5 subtesti) ja verbaalseid (AS testi 3 subtesti) võimeid. Uuritud õpilastest kuulus 454 matemaatika-füüsikaklassidesse, 401 nende paralleelidesse, tavalistesse klassidesse.

Ehkki süvaklasside oppeedukus üldiselt muret ei valmista, oletatakse vahel, et kui võrd õpilased on huvitatud eelkõige profileerivaist aineist, siis on head hinded iseloomulikud just neile õppeaineile. Uuritud õpilaskontingendi hinnete põhjal võib siiski öelda, et süvaklasside oppeedukus on eranditult kõigis ainetes kõrgem: mediaanklass enamikus ainetes 4,0 (ainult eesti keeles, matemaatikas ja füüsikas 3,5), samal ajal kui tavalistes klassides on see 3,0 (ainult ajaloo, bioloogias ja geograafias 3,5). Vahe ei ole humanitaaraineis väiksem kui reaalseis.

Tabel 1

OPPEEDUKUS

Oppeaine	Hinne								
	«4»—«5»			«3»			alla «3»		
	SK	TK	D	SK	TK	D	SK	TK	D
Eesti keel ja kirjandus	46,9	16,3	30,6	49,6	78,7	-29,1	3,5	5,1	-1,6
Vene keel	50,1	27,8	22,3	46,4	64,9	-18,5	3,5	7,2	-3,7
Võõrkeel	51,0	33,3	17,7	44,2	59,4	-15,2	3,8	7,3	-3,5
Ajalugu	70,7	39,7	31,0	28,6	57,8	-29,2	0,8	2,5	-1,7
Bioloogia	82,1	49,2	32,9	17,5	50,4	-32,9	0,4	0,4	-
Geograafia	57,6	42,3	15,3	40,9	53,2	-12,3	1,5	4,5	-3,0
Keemia	52,4	23,0	29,4	43,1	70,5	-27,4	2,6	6,4	-3,8
Füüsika	44,1	18,3	25,8	52,6	73,7	-21,1	3,3	8,0	-4,7
Matemaatika	45,9	19,3	26,6	49,6	65,2	-15,6	4,6	15,5	-10,9

SK — süvaklass
TK — tavaline klass

Ülevaatlikkuse huvides on tabelis 1 andmed esitatud kolmes grupis: 1) nn. head õpilased, s. o. nende õpilaste protsent, kel antud aines hinded «4»—«5», 2) keskmised õpilased (hinne «3»), 3) halvad õpilased (hinne alla «3»).

Mitterahuldavate hinnete osa on kõigis klassides üsna väike*, kuid ometi on just selles osas erinevus süva- ja tavaliste klasside vahel ilmsem. Eriti torkab see vahe (D) silma profileerivais aineis (matemaatikas D=-10,9, füüsikas D=-4,7).

Silmapaistev on rahuldavate hinnete erinev osakaal eri klassitüüpides. Tavalistes klassides on rahuldavad ülekaalus (üle 50% õpilastest) kõigis ainetes, eesti keeles ja kirjanduses koguni üle kolmveerandi (78,7%), süvaklassidest on rahuldavalt õppijaid veidi üle poole vaid füüsikas. Füüsika ja matemaatika õngi ainsad õppe-

ained, kus üle poole süvaklassi õpilaskonnast ei õpi hinnetele «4»—«5».

Eeltoodust tulenev järeldus süvaklasside õpilaste keskmisest parema õpiedukuse kohta langeb kokku A. Lunge uurimistulemustega mitmetes meie vabariigi süvendatud õpetusega klassides (6, lk. 23), väljaspool meie vabariiki on füüsika-matemaatikaklasside õpiedukuse kõrget taset konstateerinud N. E. Militanskaja (7).

* * *

Õpiedukus sõltub võimetest, kuid ka mitmetest muudest asjaoludest, seda eriti vanemates klassides ja just poistel. Seega ei saa süvaklasside õpilaste hinnete põhjal otsustada nende võimete üle.

Et uuritud klassides õpiti süvendatult matemaikat-füüsikat, võis just matemaatilistes võimetes oodata erinevust süvaklasside kasuks. Testi tulemused (tabel 2) on ühendatud viide alarühma (kõige madalamatest tulernustest kõrgeimateni), tabelis on antud kummastki klas-

* Tulemused oleksid veel paremad, kui oleks arvestatud klasside lõpuhindeid, siin on aga arvesse võetud kõikide veerandite (võimaluse korral ka eksamite) hinded.

sitüübit vastavasse alarühma kuuluvate õpilaste protsent.

Tabel 2
MATEMAATILISE TESTI TULEMUSED

Alarühmad	SK õpilased (%)	TK õpilased (%)	D
I	0,4	2,5	- 2,1
II	7,9	36,2	-28,3
III	36,9	44,3	- 7,4
IV	41,2	14,8	26,4
V	13,5	1,9	11,6

Nagu tabelist näha, on esimeses kolmes alagrupis ülekaalus tavaliste klasside õpilased, kahes viimases — süvaklasside omad. Kuigi mõlemas klassitüübis kuulub suurem osa õpilasi keskmistesse rühmadesse, on erinevus ilmne: süvaklasside õpilastest on 78,1% III—IV alarühmas, paralleelklassidest 80,5% II—III alarühmas.

Verbaalsete võimete testi tulemused on antud samal viisil (tabel 3). Erinevused verbaalsetes võimetes pole nii suured kui matemaatilistes, kuigi on siiski ilmsed: süvaklasside õpilastest kuulub 77,7% III—IV alarühma, paralleelklassidest 83,0% II—III alarühma. Nähtavasti astuvad matemaatika-füüsikaklassidesse nimelt need õpilased, kelle võimed profileerivais aineis on suuremad.

Tabel 3
VERBAALSETE VÕIMETE TESTI TULEMUSED

Alarühmad	SK õpilased (%)	TK õpilased (%)	D
I	1,4	6,4	- 5,0
II	14,7	46,5	-31,8
III	42,1	36,5	5,6
IV	35,6	9,4	26,2
V	6,2	1,1	5,1

Õpilaste sotsiaalsed hoiakud süvaklassides

9. klassi astuva nooruki väärtusorientatsioon on eelnevate aastate jooksul välja kujunenud, seda on mõjutanud tema perekond, senine klassikollektiiv ja sõprusgrupp. Uues olukorras, uue referentgrupi mõjul võivad aga selles eas toimuda veel küllaltki tugevad muutused. Et antud juhul on tegemist süvendatud õpetusega klassidega, on ootuspärane, et õpilaste väljakujunevad sotsiaalsed hoiakud neis vähemalt kooli ja õppimisega seotud aladel tavaliste klasside omadest teatud määral erinevad.

Selle hüpoteesi kontrollimiseks korraldasime U. Kala ja H. Liimetsa õppimis-

hoiakute testi (5) Tartu 1., Võru 1. ja Nõo keskkooli matemaatika-füüsikaklassides, Võru 1. keskkooli võõrkeeleklassides ja Tartu 7. keskkooli ajalooklassides (kokku 382 õpilast) ning samade koolide süvendatud õpetuseta paralleelklassides (337 õpilast). Võrdluseks on kasutatud ka eespool nimetatud õpilaskontingendiga korraldatud koolisse ja õppeainetesse suhtumise testi andmeid.

Süvaklasside õpilaste õppimishoiakud

Et süvaklassi astumise olulisimaks põhjuseks peaks olema huvi teatud ala ja sellega seostuva vastu, võiks oletada, et neis klassides kujuneb välja suhteliselt positiivne õppimishoiak. Seda oletust kinnitavad ka testide tulemused.

Süvaklasside õpilased peavad õppimist huvitavaks ja vajalikuks: 77,8% neist on arvamusel, et iga aine on huvitav ja vajalik, kui vaid tegelda sellega põhjalikumalt, ja ainult 10,7% on selle vastu. Küllalt palju (45,4%) on neidki õpilasi, kes kinnitavad, et on põnev pead murda lausa absurdse, elukaige probleemi kallal. Kontrollklassides jagab seda arvamust 36,8%, D=8,6). Väiksem on süvaklassides ainult kitsalt praktilistest asjadest huvitatud õpilaste hulk (41,3% SK; 49,9% TK, D=8,6).

Teatud määral on üllatav, et kohusetunne sunnib sagedamini õppima tavaliste klasside õpilasi. Süvaklassides on suhteliselt vähe õpilasi, kes väidavad end õppivat sellepärast, et õppimine on nende vanuses ette nähtud (25,7%), tavalistes klassides enam (39,2%, D=-10,9). Õppimata jätmise pärast tunneb häbi ja piirlikkust tavalistes klassides 73,9% õpilastest, süvaklassides vaid 67,9%.

On teada, et süvaklasside õpilaste koorumus on oluliselt suurem kui nende süvendatud õpetuseta paralleelides, peavad nad ju omandama lisaks üldkehtivale kohustuslikule programmile mõne aine põhjalikumalt, ulatuslikumalt. Võiks arvata, et need õpilased tunnetavad koormavamana ka oma koduste ülesannete hulka. Ilmneb aga vastupidi: koduste ülesannete hulka peab liiga suureks ainult 49,6% süvaklasside õpilastest, samal ajal aga tavalistest klassidest 68,0% (D=-18). Eelnevaga on kooskõlas ka õpilaste suhtumine õpetatava vajalikkusesse: 18,4% tavaliste klasside õpilastest kahtleb, kas tõesti kõike koolis õpitavat võib vaja minna, süvaklassidest on kahtlejad vaid 10,4%. Testis esitatud väide, et paljuteadmine ja -mõistmine vaevalt kellelegi õnne toob, ei tundunud

usutavana 78,3% süvaklasside õpilastele, tavalistest leitud vastuvaidlejaid vaid 63,8% ($D = -14,5$).

Mitmetest vastustest tuleneb järeldus, et süvaklassides õpitakse eelkõige loomulike, primaarsete motiivide mõjul, õppima paneb tunnetushuvi ja teadasaamise rõõm, ka aine tundmise olulisus tulevikuplaanide seisukohalt; muud motiivid (kohusetunne, piinlikkus õpetaja, kaasõpilaste või vanemate ees), mis tavalistes klassides küllaltki olulised, on siin vähem tähtsad.

Aineti võib suhtumine muidugi erineda,

võib oletada, et kui näiteks profileerivate ainete õppimine tõepoolest rõõmu valmistab, siis neist kauged ained võivad tunda liigse koormusena. Seda seisukohta on mõnigi kord toetanud isegi nendes klassides õpetavad õpetajad. Kontrolliks selgitasime vastava küsimustiku abil kolme eelnimetatud kooli matemaatika-füüsikaklasside ja nende paralleelide õpilaste suhtumise kõikidesse õpetatavatesse ainetesse — on vastavaid aineid praeguses õppeplaanis liiga vähe, liiga palju või parasjagu (tabel 4).

Tabel 4

ÕPILASTE HOIAKUD ERINEVATE ÕPPEAINETE SUHTES

Õppeained	Liiga vähe			Liiga palju			Parasjagu		
	SK	TK	D	SK	TK	D	SK	TK	D
Matemaatika, füüsika	7,7	7,3	0,4	5,2	16,0	-10,8	87,2	76,8	10,4
Eesti keel ja kirjandus	21,1	17,0	4,1	11,1	10,1	1,0	67,7	72,9	-5,2
Vene keel	4,0	1,7	2,3	49,1	53,5	-4,4	46,9	44,8	2,1
Võõrkeel	57,9	45,1	12,8	1,0	2,2	-1,2	41,1	52,6	11,5
Bioloogia ja keemia	13,7	11,2	2,5	4,7	6,4	-1,7	81,6	82,4	-0,8
Geograafia	19,4	29,3	-9,9	8,3	2,6	5,7	72,3	68,1	4,2
Ajalugu	13,4	16,9	-3,5	6,2	2,2	4,0	80,3	80,9	-0,6

Nagu näha, sooviksid matemaatika-füüsikaklasside õpilased tõepoolest õppida rohkem profileerivaid aineid (mida nad niigi ulatuslikumalt õpivad), kuid on samal ajal rohkem kui tavaliste klasside õpilased huvitatud ka eesti keele ja kirjanduse ($D = 3,1$), vene keele ($D = 6,7$), bioloogia ja keemia ($D = 4,2$), eriti aga võõrkeele õppimisest ($D = 14,0$). Tavaliste klasside õpilased eelistavad suhteliselt vähem aineid — geograafiat ($D = -15,6$) ja ajalugu ($D = -7,5$).

Süvaklasside õpilasi iseloomustab peale üldise tunnetushuvi ka huvi õppimise organisatsiooniliste vormide vastu. Nad eelistavad iseseisvat tööd, referaatide ja ettekannete tegemist, samuti loevad nad oluliseks stiimuliks osavõttu aineolümpiaadidest (58,1% tavaliste klasside 42,7% vastu, $D = 15,4$).

Seega on süvaklasside õpilastele õppimine ise teatud väärtuseks, tunnetustegevus pakub neile isegi ilma konkreetse praktilise eesmärgita rahuldust.

Süvaklasside õpilaste suhtumine koolisse

Paralleelselt õppimishoiakute arenemisega peaks toimuma ka koolisse suhtumise väljakujunemine. 8. klassi õpilased suhtuvad koolisse seda positiivsemalt, mida parem on nende õpiedukus ja kõrgem staatus klassis (1). 9. klassides suhtumine koolisse diferentseerub, pilt muutub vas-

turääkivamaks. Seda enam pakub huvi, kas süvaklasside õpilaste suhtumine koolisse on keskmisest mingil määral erinev.

Kolme matemaatika-füüsika süvendatud õpetusega kooli 9.—11. klassides korraldatud koolisse suhtumise test, kus õpilastel tuli hinnata 15 kooli kohta käiva seisukoha õigsust, võimaldab seda suhtumist jälgida.

Suuri erinevusi koolisse suhtumises mõlemate klassitüüpide vahel ei ilmnunud, diferentsid arvulistes näitajates on üsna väikesed. See on meie koolisüsteemi ühtsust arvestades ka ootuspärane, pealegi olid kontrollklassideks samade koolide süvendatud õpetuseta paralleelid, nii et koolid ise, nende juhtimine, klassiväline tegevus, sageli isegi õpetajad olid ühed ja needsamad. Erinev oli tegelikult vaid süvaklasside spetsiifiline töökorraldus ja õpilaskontingent oma iseloomulike joontega.

Tavaliste klasside suhtumine koolisse tervikuna osutus üldkokkuvõttes veidi positiivsemaks: 15 kooli kohta käivast seisukohast said positiivsema hinnangu tavaliste klasside õpilastelt 10. Siiski tuleb märkida, et olulistest erinevustest suhtumises võib juttu olla vaid äärmiste seisukohtade puhul, muidu on vahed üldistuse tegemiseks liialt väikesed. Täpsema pildi kui kvantitatiivsete andmete võrdlus annab siiski kvalitatiivne analüüs.

Ainult 8,1% süvaklasside õpilastest ei nõustu väitega, et koolis pakutav informatsioon on suurem osas vananenud (tavalistes klassides 16,2%, $D = -8,7$),

ülejäanud on sellega peaaegu või täiesti päri. Samuti on 18,1% süvaklasside õpilastest seisukohal, et kool nii palju aastaid kestva õppimise kohta annab siiski liiga vähe teadmisi ($D=3,9$).

Süvaklasside suurem nõudlikkus keskkooli suhtes ilmneb ka selles, et vaid 12,8% nõustus seisukohaga, et keskkool on just niisugune, nagu ta olema peab. Tavalistes klassides on samal arvamusel oluliselt rohkem õpilasi — 20,3% ($D=-7,5$).

Seega on süvaklasside õpilaste hoiak kooli suhtes kriitilisem, nad ootavad ja nõuavad koolilt rohkem.

Oluline erinevus kooli kasuks ilmneb süvaklasside õpilaste arvamuses ainult kahe väite puhul, see-eest on need aga küllaltki iseloomulikud. Kui tavaliste klasside õpilastest on 53,2% arvamusel, et koolis õpitust on vähe kasu, sest kõik ununeb kiiresti, kinnitab süvaklassidest sama vaid 38,1% ($D=-15,1$). Samuti ei nõustu 51,5% neist äärmusliku seisukohaga, et kogu koolitöö tervikuna on eba-meeldiv (tavalistes klassides 42,6%, $D=8,9$). Kinnitab seda arvamust vaid 7,1% õpilasi süvaklassidest, paralleelidest aga 14,6%.

Üldiselt on mõlema klassitüübi õpilaste suhtumine koolisse küllaltki positiivne. Mõlemad grupid olid peaaegu tervikuna arvamusel, et meie rahvas kaotaks palju ilma nüüdisaegse keskkoolita (78% õpilasi süvaklassidest, 82,4% tavalistest). Poolehoidjaid ei leidnud ka väited, et iseseisvalt õppides võiks saavutada samasuguseid tulemusi kui keskkoolis või et kogenud tööline teab rohkem kui keskkooli lõpetanu. Vastuseisu ei kutsunud esile seisukoht, et (vähemalt) keskharidusega inimene suudab rahvale rohkem kasu tuua (sellega ei nõustunud vaid 6,2% süvaklasside ja 8,1% paralleelklasside õpilastest).

Niisugune suhtumine koolisse kergendab pedagoogide tööd. Ka süvaklasside suuremat kriitilisust ei või pidada kooli eitamiseks: soovides õppida ja saada oma tulevikuplaanide realiseerimiseks piisavat teadmiste taset, on süvaklasside õpilased kooli tööst aktiivselt huvitatud, näevad selle puudusi ja soovivad nende likvideerimist.

Süvaklasside õpilaste suhtumine õpetajatesse

On kindlaks tehtud, et parema õppimishoiakuga õpilased suhtuvad paremini ka õpetajasse (ja vastupidi) (3, lk. 226—227). Et just õppimishoiakutes oli vahe süvaklasside ja tavaliste klasside vahel küllaltki suur, oleks võinud samasuunalisi erinevusi oodata ka suhtumises õpetaja-

tesse. Kahe testi tulemused seda siiski ei kinnitanud.

Nagu süvaklasside, nii ka tavaliste klasside õpilased suhtuvad õpetajasse lugupidamisega. See ilmneb vastustest küsimusele «Kui sa oleksid ise õpetaja, kas sa siis käituksid nii, nagu sinu klassijuhataja?» vastusevariantidega a) jaa, just nii, b) mitte päris nii, c) oluliselt teisiti, d) täiesti teisiti.

Just nii või ainult veidi teisiti («a» või «b») käituks 77,8% süvaklasside ja 73,3% tavaliste klasside õpilastest ($D=4,5$), kuigi absoluutset rahulolu oma klassijuhatajaga näeme süvaklassides veidi harvem kui tavalistes ($D=-1,7$). Kas oluliselt või päris teisiti käituks 22,2% õpilasi süvaklassidest ja 26,6% tavalistest, kusjuures äärmuslikku varianti valivad tavaliste klasside õpilased sagedamini ($D=-5,9$).

Seega peavad üldiselt mõlema klassitüübi õpilased oma õpetajat niivõrd heaks, et teda tasub jälgendada.

Hoiakute testi põhjal võib öelda, et 65,7% SK ja 68,0% TK õpilaste arvates ei ole õpetaja ebaõiglane. Arvamusega, et õpetaja ja õpilaste konfliktis võivad süüdlaseks pooleks olla õpilased, nõustuvad õpilased samuti: SK 65,8% ja TK 67,4%. Kumbki klass ei usu ka, et süvaklasside õpilasi karistataks leebemalt kui teisi, kasvatusmeetodid arvatakse olevat klassist sõltumatud. Veidi olulisem erinevus SK ja TK vahel ilmnis vastuses testi väitele, mille järgi õpetaja ja õpilane on vastandid ega saa kunagi teineteist mõista: sellega nõustus 70,0% SK ja 60,0% TK õpilastest, $D=10,0$.

Teatud valdkondades ilmnis siiski süvaklasside õpilaste kriitilisem suhtumine õpetajasse. Oletuse puhul, et õpetaja jätab mingile küsimusele vastamata, arvasid tavaliste klasside õpilased sagedamini, et põhjuseks on soov neid iseseisvale tööle suunata (28,6%), süvaklasside õpilased kaldusid põhjuseks pidama vastuse mitte-teadmist õpetaja poolt.

Tavaliste klasside õpilased näitavad üles suuremat sõltuvust õpetaja arvamusest, seda eriti õppimismotiivide osas. Piinlikkust õpetaja ees halva vastuse pärast väidab end tundvat 40,7% SK õpilasi ja 45,1% TK-st ($D=-4,4$). Ainult 30,1% SK õpilastest kardab halva vastusega oma prestiiži õpetaja silmis alla kiskuda (TK 38,9%, $D=-8,8$), sellest hirmust on vaba 45,3% SK-st (36,2% TK õpilastest, $D=9,1$).

Muidugi ilmneb siin vaid õpilaste üldine hoiak õpetajate suhtes. Sõltuvalt õpetajate individuaalsetest erinevustest, nende teadmistest, juhtimisstiilist, suhtumisest ja muust võib mõne konkreetse õpetaja

suhtes pilt olla hoopis teistsugune. Oluline aga ongi just üldine hoiak — kui see on vaenulik, siis puudub õpetajal piisav kasvatuslik mõju (2, lk. 7).

Süvaklassides ilmselt niisugust olukorda ei ole. Tõsi küll, tulemused on vasturääkivad, kuid üldiselt peavad õpilased õpetajaist lugu, tunnistavad tema vajalikkust, teda sealjuures idealiseerimata või sõltumata täielikult tema arvamust.

Süvaklasside õpilaste suhtumine oma vanematesse

Keskkooliõpilaste suhted vanematega sõltuvad õpilaste vanuseastmest — on möödunud koolieelne periood ja esimesed kooliaastad, kus suhted vanematega olid tihedad, kus vanemate mõju oli paljus otsustav, kuid möödumas on ka kriitiliste suhetega mürsikuiga. Noorukieas oodatakse vanemalt järkjärgulist muutumist hooldajaist-käsitajajast vanemateks sõpradeks, nõuandjateks, usaldusaluseiks.

Suhted vanematega sõltuvad ka perekonna koosseisust. Täis perekondadest pärinevaid õpilasi oli mõlemas uuritavas rühmas peaaegu ühepalju (SK — 79,4%, TK — 78,6%, $D=0,8$). Ka ühe vanema kasvatada olevaid õpilasi oli peaaegu võrdsest (SK — 20,2%, TK — 20,4%). Väikeseks erinevuseks oli vaid see, et SK-s oli veidi enam ainult isaga koos elavaid õpilasi ($D=1,7$), aga TK-s — emaga ($D=-1,9$).

Et selgitada suhete erinevusi mõlema rühma õpilaste ja nende vanemate vahel, küsiti matemaatika-füüsikaklasside õpilastelt, kelle poole vanemaist inimestest nad pöördusid oma probleemidega. Ilmnes, et süvaklasside õpilased pöördusid sagedamini isa poole (7,1% TK 3,1% vastu), TK õpilased ema poole ($D=-4,0$).

Süvaklasside õpilased usaldavad oma mure sagedamini ka mõnele võõramale inimesele (sõbrale, õpetajale), mitte ainult emale-isale ($D=4,9$). Nähtavasti on SK õpilaste usaldusaluste isikute ring suurem ja mitmekesisem kui TK-s.

U. Kala—H. Liimetsa hoiakute testi abil jälgisime ka vanemate mõju õpilaste õppimistahte stimuleerimisele. Üldiselt ilmnes mõlemas rühmas suuremate erinevusteta vanemate positiivne osa.

Süvaklasside õpilased märgivad siiski harvem, et nad õpivad kartusest vanemaid halbade tulemustega kurvastada (SK — 36,8%, TK — 46,9%, $D=10,1$), vähem mõtlevad nad ka sellele, et nende head hinded vanemaid rõõmustavad (SK — 77,5%, TK — 83,1%, $D=-5,6$). Need tulemused langevad kokku muude andmetega, mis kinnitavad süvaklasside õpilaste suuremat

iseseisvust ja primaarsete motiivide ülekaalu.

* * *

Süvaklasside õpilaskond, kes on oma valiku teinud huvist teatud aine vastu, moodustab omanäolise õpilaskontingendi. Nendes klassides on mitte ainult õppe- edukus ja võimed üle tavalise taseme, vaid kujuneb välja ka tavalisest erinev väärtusorientatsioon.

Süvaklasside õpetajad võivad õppe- ja kasvatustöös toetuda õpilaste suuremale huvile õpitava vastu, õppimisvalmidusele, teadlikumale suhtumisele õppimisesse, koolisse ja õpetajaisse. Samal ajal tuleb arvestada nende õpilaste valmisolekut iseseisvaks tööks keeruliste ja isegi abstraktsete probleemide kallal, soovi osaleda olümpiaadidel ja konkurssidel. See-eest on neis klassides vähem põhjust oodata abi vanematelt või loota õpetaja isiklikule autoriteedile, väiksem on ka klassikaaslaste arvamuse mõjujoud. Oluline on õpetajal teada ja arvestada õpilaste suuremat nõudlikkust kooli ja õpetajate suhtes.

Õpilaskontingendi iseärasusi ja nende sotsiaalseid hoiakuid tundes ja arvestades saavad kool ja õpetajad edukamalt täita ülesanded, mida ühiskond on tänapäeval õppe- ja kasvatustööle esitanud. Nii kujutavad teatud ainete süvendatud õpetamisega klassid endast sobivat, meie koolisüsteemis vajalikku diferentseerimist.

Kirjandus

1. Ennulo, V. Kaheksandate klasside õpilaste koolisse suhtumine. Kog. Nõukogude pedagoogika ja kool, IX. Tartu, 1972.
2. Friedrich, W. Jugend heute. Berlin, 1966.
3. Kessel, W. Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. — Psychologische Beiträge. Heft 10. Berlin, 1969.
4. Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Ein internationaler Vergleich von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Werner Kienitz. Berlin, 1971.
5. Кала У., Лийметс Х. Социальные установки учащихся в области учебной работы. — В сб.: Советская педагогика и школа, XI. Tartu, 1977.
6. Лунге А. Опыт изучения связей между умственными способностями и успеваемостью. — Труды по психологии. Ученые записки ТГУ. Tartu, 1974.
7. Милитанская Н. Е. Соотношение успеваемости учения и общего интеллектуального развития (на материале специализированной физико-математической школы). Автореф. Л., 1972.
8. Норкявичене Р. К проблеме комплектирования классов с углубленным изучением отдельных предметов. — Роль факультативных занятий с определением содержания и методов обучения в школе будущего. Тезисы докладов Всесоюзной конференции. М., 1978.

ÕPILASE ASEND KLASSIKAASLASTE HULGAS JA SELLEGA SEOSTUVAD TEGURID

REET URING

Elu jooksul osaleb inimene väga paljudes mikrogruppides: ta on perekonna liige, kuulub mitmetesse sõprusringidesse, töökaaslaste gruppidesse jne. Perekonna ja sõprusringi kõrval on õpilasele üheks tähtsamaks grupiks klassigrupp. Klassi kui sotsiaalse grupi eripära on kokkuvõtlikult kirjeldanud M. A. Bany ja L. V. Johnson. Nad käsitlevad klassi kui formaalset jõudlusgruppi, millel on kõik eeldused saada õpilasele informaalseks, isegi primaarseks grupiks (1, lk. 40—46). Nõukogude Liidu teaduskirjanduses kasutatakse enamasti terminit «klassikollektiiv». Käesolevas kirjutises lähtutakse nendest autoritest (11; 12; 19), kes on seisukohal, et iga klassigrupp, iga sotsiaalne grupp pole kollektiiv selle termini ranges ja teaduslikus tähenduses. Küll aga on olemas eeldused, et temast areneks kollektiiv (17; 18; 22; 23).

Nagu iga grupi liikmed, nii on ka klassigrupi liikmed tihedas vastastikusel suhtlemises. Ükskõik millise klassigrupi veidigi põhjalikumal jälgimisel on märgata, et klassis leidub õpilasi, kellega kõik meeleldi suhtlevad, sõbrustavad, koos töötavad ja mängivad. Samuti leidub klassis õpilasi, kellega eriti läbi ei käida, keda nagu tähelegi ei panda või keda koguni tõrjutakse, endi hulgast välja tõugatakse. Seda nähtust on uurinud paljud teadlased alates Viini koolkonna uurijatelt käesoleva sajandi algul. On selgunud, et klassigrupi liikmete omavahelise suhtlemise resultaadiks on nn. staatuse struktuuri arenemine, teatud väärtusastmestiku kujunemine klassis: tekib klassi vertikaalne liigendatus. Selles astmestikus on igal õpilasel teatud positsioon, asend. Väärtusastmestiku esimestel kohtadel paiknevad need õpilased, kellega meeleldi suheldakse. Neid võib nimetada populaarseteks või teiste poolt aksepteerituteks või heas asendis olevateks õpilasteks. Väärtusastmestiku lõppu jäävaid õpilasi võime nimetada ebapopulaarseteks, teiste poolt mitteaktsepteerituteks, halvast asendis olevateks õpilasteks.

Õpilase asendil klassikaaslaste hulgas on mõju tema käitumisele ja isiksuse arengule. M. Koskenniemi nimetab mõningaid jooni, mis kaasnevad õpilase hea või halva asendiga. Heas asendis olevad õpilased on tavaliselt algatusvõimelised, sõbralikud. Nende väljapoole suunatud aktiivsus ja tööjõudlus on suurem ning kooliedukus parem kui halvast asendis olevail lastel. Halvast asendis olevate õpilaste juures ilmneb argust, ebasõbralikkust, egoismi, rahulolematust ümbrusega. Nad on sotsiaalselt halvemini kohanenud, neil esineb rohkem käitumishäireid kui heas asendis olevail lastel. Halvast asendist tulenevad elamused masendavad last ja takistavad tema sotsiaalset küpsemist (4, lk. 145—148). Nende juures on täheldatud negatiivset hoiakut töö, tööühma liikmete ja ka iseenda suhtes (3, lk. 113). Õpilase halb asend ei kahjusta mitte ainult tema enda isiksust, vaid mõjutab tervet klassigruppi. S. Hämäläinen täheldab, et klassi tõrjutute määra võib pidada eriliseks sotsiaalsuse indeksiks, mis iseloomustab klassis valitsevat atmosfääri. Mida rohkem tõrjutud õpilasi, seda halvem töökeskkond on klassigrupis (3, lk. 113).

Järelikult oleks vaja aidata halvast asendis olevaid lapsi, et nad võiksid muuta oma asendit, tõusta klassi väärtusastmestikus paremale kohale. See on vajalik õpilase isiksuse kujunemise seisukohalt ja kogu klassigrupi palge kujundamise, temast kollektiivi vormimise huvides. Aidata saab aga siis, kui ollakse teadlik neist tegureist, mis mõjustavad õpilase asendi kujunemist klassikaaslaste hulgas. Asendi kujunemine on väga keerukas ja kompleksne protsess, mis sõltub paljude tegurite koostõust (13, lk. 197—199). See raskesti uurimist ja seepärast uuritakse asendiga seostuvaid tegureid üldreeglina ühekaupa, korreleerides uuritavat tegurit õpilase staatusega, või parimal juhul väikesemate mõjurigruppidega (5; 8; 12; 20; 25). Sellised ühe-teguri-uurimised annavad sageli vasturääkivaid tulemusi, sest üks ja sama mõjur võib erinevates situatsioonides, eri õpilaste puhul jne. täiesti erinevalt mõjutada või üldse mitte mõjutada õpilase asendi kujunemist.

Olgu siia näitena lisatud mõningad andmed õpilase asendi (mõõdetud sotsiomeetrilise testiga) ja informeerituse (mõõdetud informeerituse testiga) seostest. Empiirilise uurimise andmed 1971. aastast näitavad, et nende vahel on seos: keskkooliõpilaste puhul ($N=590$) ilmnesid usaldatavad korrelatsioonikoefitsiendid üldinformeerituse ja õpilase sotsiomeetrilise staatuse vahel viktoriiniivõistkonna kriteeriumi alusel (positiivsete valikutega $r=0,46$, negatiivsete valikutega $r=0,30$), loovuse kriteeriumi alusel ($r=0,26$), juhi valiku kriteer-

riumi alusel ($r=0,25$), koos õppimise kriiteeriumi alusel (positiivsete valikutega $r=0,25$), koostöötamise kriiteeriumi alusel (positiivsete valikutega $r=0,11$), sünnipäeva kriiteeriumi alusel (positiivsete valikutega $r=0,10$). 1977/78 viidi läbi järelkatset neljas kümnendas klassis ($N=105$). Kahest koolist (A ja B) valiti üks võõrkeele eriklass (a) ja üks tavaline klass (b), sotsiomeetristest kriiteeriumidest kasutati viktoriinivõistkonna kriiteeriumi (VKR) ja sünnipäevakriiteeriumi (SKR). Mõlemal puhul võis teha nii positiivseid (+) kui ka negatiivseid (-) valikuid. Tulemused on koondatud tabelisse 1. Järelkatse kontingendi keskmine informeeritus (\bar{x}) oli 51,3 punkti, keskmised klassiti: $A_a\bar{x}=63,1$ punkti (erinevus teistest klassidest statistiliselt oluline — $p=0,000$), $B_a\bar{x}=48,4$ punkti, $B_b\bar{x}=47,4$ punkti ja $A_b\bar{x}=41,2$ punkti.

Tabelist 1 nähtub, et järelkatse kontingendil ilmneb üldinformeerituse seos mõlema sotsiomeetriselise kriiteeriumi alusel tehtud valikuga, kusjuures põhikatega võrreldes on SKR+ seos üldinformeeritusega märksa tugevam, aga sealjuures negatiivne. Tulemuste erinevuse annab ilmselt klassiti ja kooliti erinevalt kujunenud väärtussüsteem.

On huvitav, et kõige paremini informeeritud klassis A_a — võõrkeele eriklass — ei ilmnenud usaldatavaid korrelatsioonikoefitsiente sotsiomeetriselise staatuse ja üldinformeerituse vahel (sama ka teises eriklassis — B_a) ega ka alatestide (v. a. teaduse-tehnika alatest) vahel. Selles klassis on ilmselt enesestmõistetav, et õpilane on hästi informeeritud ja nii viktoriinivõistkonna liiget kui ka sünnipäevakülalist valides ei pöörata eakaaslase sellele küljele erilist tähelepanu. See, millisel alal informeeritust üks või teine klass viktoriinivõistkonna liikme jaoks väärtustab, on aga klassiti küllaltki erinev. Põhikatses (kontingent koosnes 23 klassikomplektist) andsid VKR-ga usaldatavaid korrelatsioone kõik 11 alatesti, järelkatsetes oli neid 7. Järelkatse põhjal arvestatakse muusika-alast informeeritust kahes klassis (A_b, B_b) isegi niivõrd, et see osutub tähtsaks ka õpilaste emotsionaalsetes vaba aja suhetes (SKR). Katsealuste iga arvestades oleks see olnud loomulik kõikides katseklassides.

On mitmeid autoreid, kes on püüdnud üksikuurimuste tulemusi üldistada (1; 2; 4; 10; 12). Kõige kokkuvõtlikuma käsitluse on Nõukogude Liidu teaduskirjanduses andnud J. Kolominski (12, lk. 196—278). Et

Tabel 1

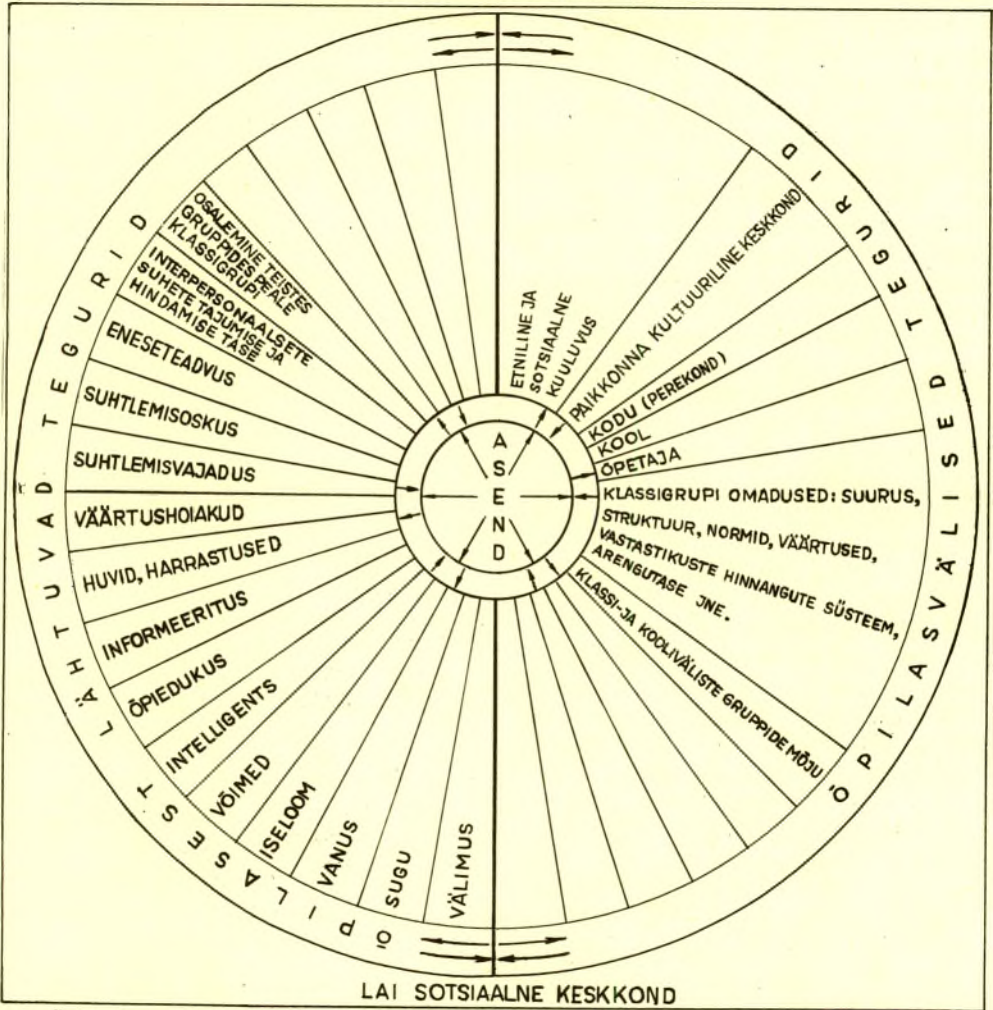
KORRELATSIOONIKOEFSIENDID ÕPILASE SOTSIOMEETRISE STAATUSE JA INFORMEERITUSE VAHEL

klassid	sotsiomeetriselise kriiteerium	Alatestid												
		üldinformeeritus	muusika	kujutatav kunst	kirjandus	film	teater	sport	teadus, tehnika	poliitika	perekond, kodu, lapsed	inimestevaheline suhtlemine	massiteabevahendite tundmine	
A_a	VKR+ VKR- SKR+ SKR-												0,46	
A_b	VKR+ VKR- SKR+ SKR-	0,54		-0,46 0,48				0,67	0,60					0,48
B_a	VKR+ VKR- SKR+ SKR-			-0,48	-0,47			0,39		-0,38				-0,51
B_b	VKR+ VKR- SKR+ SKR-	0,47	0,64	0,42				0,61			0,58			
Kogu kontingent	VKR+ VKR- SKR+ SKR-	0,25	0,22	0,24				0,33			0,32			
		-0,23	-0,25		-0,22			-0,23					-0,21	-0,28

saada süsteemsemat pilti asendit mõjustada võivatest teguritest, oleks otstarbekas

jaotada nad kahte rühma (9; 24) — vt. joonis.

ÕPILASE ASEND KLASSIKAASLASTE HULGAS JA SELLEGA SEOSTUVAD TEGURID KUI KOMPLEKSNE SÜSTEEM



1. Õpilasest endast lähtuvad asendiga seostuvad tegurid — seda mõjurite rühma on eraldi välja tõstnud ka A. Kiritšuk (17, lk. 12—13): välimus ja kõik väline alates riietusest ja lõpetades füüsiliste defektidega; vanus; sugu; iseloomujooned (ekstravertsus-introvertsus, empaatia, tahtomadused, kõlbelised omadused jne., jne.); võimed (keeleline eneseväljendusvõime, kohanemisvõime, erivõimed jne.); intelligentsus; kooliedukus; informeeritus; kõikvõimalikud oskused-vilumused; huvid-harrastused; interpersonaalsete suhete tajumise ja hindamise tase (7; 21); väärtushoiakud (16), osalemine teistes grupeeringutes peale klassigrupi (22, Liimets, Kiritšuk; 18, Polonski); jne.

2. Õpilasevälised asendiga seostuvad tegurid: kool; õpetaja (17, Kiritšuk); klassi (~lasterühma) kui sotsiaalse grupi omadused (suurus, vanus, struktuur, eesmärgid, normid, väärtussüsteem, vastastikuste hinnangute süsteem, interaktsiooni ja kommunikatsiooni laad, kohesiivsus, arengutase jne., jne.), (17, Kiritšuk; 14; 15; 16); kodu (perekond); sotsiaalne ja etniline

kuuluvus; paikkonna kultuuriline keskkond; klassi- ja kooliväliste gruppide mõju jne.

Mõlemasse rühma võivad üksikuurimised lisada järjest uusi ja uusi tegureid, mis võivad pääseda mõjustama õpilase asendi kujunemist klassikaaslaste hulgas. Loomulikult on selline rühmitamine tinglik, tegelikkuses on need kaks tegurite rühma väga tihedalt seotud. Näiteks: klassis kujunev väärtussüsteem on õpilaste huvidest, võimetest, õpiedukusest, iseloomudest, õpetajast, paikkonna kultuurilisest keskkonnast jne.; klassi väärtussüsteem aga — kui ta on välja kujunenud — mõjustab üksikõpilase huvisid-harrastusi, õpiedukust, iseloomujoonte kujunemist, ta on aluseks hinnangutele, mis klassikaaslastele üksteisele annavad ja mille alusel kujuneb vertikaalne liigendatus (22 jne.). Nad moodustavad kompleksse tegurite süsteemi, mis igal konkreetsel juhul võib isemoodi funktsioneerida. Kõik õpilasest lähtuvad tegurid võivad üksteist mõjustada, kõik õpilasevälised tegurid võivad üksteist mõjustada, mõlemad grupid on vastasti-

kuses koosmõjus ja kui klassis on asendite struktuur fikseerunud, siis on sellel tagasimõju kummalegi mõjurgrupile (vt. joonis 1). Seda ei tohi unustada uurija, kui ta asub selgitama mingi teguri mõju õpilaste asendite kujunemisele, ega ka õpetajakasvatataja, kui ta otsib konkreetse õpilase (~klassi) asendi (~asendite võrgu) kujunemist mõjustanud tegureid. Nii paljude tegurite samaaegne arvessetulek muudab väga raskeks (kui mitte päris võimatuks) ka heas ja halvas asendis oleva õpilase mudeli andmise. Kolominski teeb ülevaate ka sellistest mudeldamise katsetest (12, lk. 196—238): koolieelses eas laste ja veel ka 1. klassi õpilaste jaoks on sellised mudelid loodavad, edasi aga lähevad õpilase isik- sus ja klassigrupp niivõrd keeruliseks ja eripalgeliseks, et seda laadi mudeldamine kaotab mõtte.

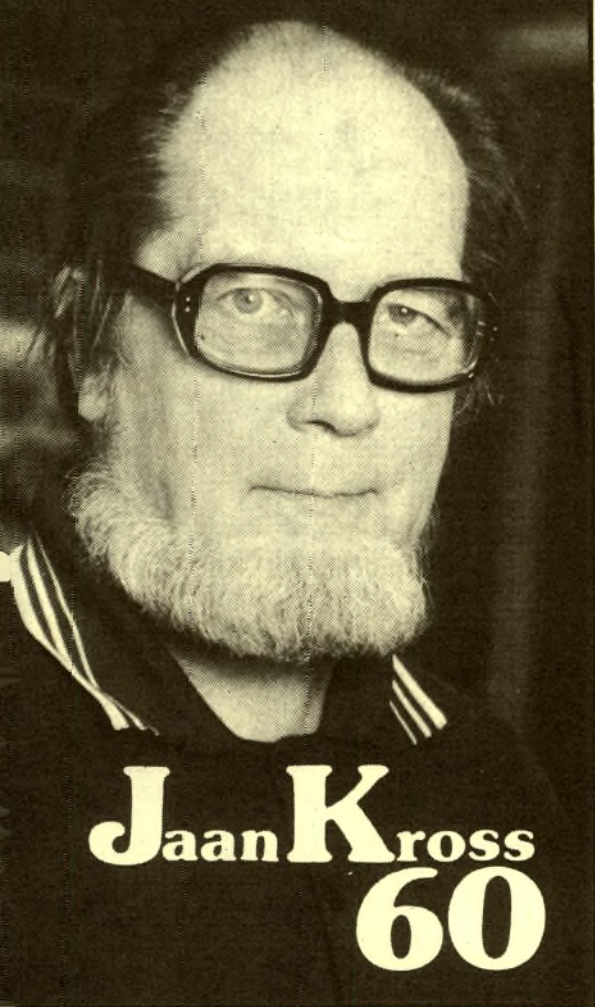
Käesolevas kirjutises pole otstarbekas kõiki asendiga seostuvaid tegureid lähemalt kirjeldada, seda enam, et J. Kolominski on nii iseenda ja Nõukogude Liidu kui ka välismaiste uurimuste põhjal vastava käsitluse andnud. Küll aga olgu välja toodud mõned üldisemad seaduspärasused, mida asendeid mõjustavate tegurite uurimise juures (ükskõik kas teoreetilise või praktilise eesmärgiga) tuleb kindlasti arvestada. Kõiki neid seaduspärasusi kätkeb ka joonisel 1 toodud skeem.

1. Üldreeglina ei määra asendit mitte üks tegur, vaid tegurite kombinatsioon. Üks tegur võib mõnes situatsioonis, mõnes klassis asendeid mõjustada, teistes mitte.
2. Õpilase asend kujuneb tema omaduste ja klassigrupi omaduste ning vajaduste (väärtused, normid, eesmärgid jne.) vastastikusel mõjus ja koosmõjus.
3. Liigne hälbimine mingi asendiga seostuva teguri osas klassigrupi keskmisest tasemest võib kergesti kaasa tuua õpilase asendi halvenemise. Tuleb mainida, et käesoleva kirjutise autor ei pretendeeri eelnend seaduspärasuste esmaavastaja nimele, nende sõnastusi või vihjeid neile leidub enamiku autorite töödes, kelle nimed sisaldab järgnev kirjandusloend.

Kirjandus

1. Bany, M. A., Johnson, L. V. Classroom Group Behavior. Group Dynamics in Education. New York — London, 1966. 412 p.
2. Evans, K. M. Sociometry in Education. London, 1962. 149 p.
3. Hämäläinen, S. Opettajan persoonallisuuden ja taustatekijöiden yhteys koululuokan torjuttujen määrään. — Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 1970, nr. 2, s. 112—122.
4. Koskenniemi, M. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki, 1964.
5. Lehestik, P. Sotsiaalselt tõrjutud õpilastest ja nende kujunemise iseärasustest. — Kog.: Nõukogude pedagoogika ja kool. II. Tartu, 1966, lk. 59—67.

6. Orn, J. Interpersonaalsete suhete hindamine õpilaste poolt kui pedagoogiline probleem. Väitekirj. Tartu, 1975. 243 lk.
7. Orn, J. Interpersonaalsete suhete hindamise sotsiaalsühholoogilisi ja pedagoogilisi probleeme. — Kog.: Nõukogude pedagoogika ja kool. XIX. Sooliste erinevuste probleeme pedagoogikas ja sühholoogias. Tallinn, 1978, lk. 59—105.
8. Saks, K. Ülekasvanud õpilaste edasijõudmine koolis ja nende asend klassikollektiivis. Väitekirj. Tartu, 1967. 152 lk.
9. Uring, R. Millega seostub õpilase asend klassikaaslaste hulgas. — «Nõukogude Kool», 1970, nr. 12, lk. 939—942.
10. Баркаускайте М. И. Взаимодействие статуса и участия подростков в малой группе. Автореф. канд. дисс. Вильнюс, 1975. 44 с.
11. Коллектив и личность. 1975. М., изд. «Наука», 1975, 263 с.
12. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Общие и возрастные особенности. Минск, 1976. 337 с.
13. Лийметс Х. О факторах социометрического статуса в школьном классе. — Материалы VI конференции психологов Прибалтики 2—3 октября 1970. Рига, 1970, с. 197—199.
14. Мальковская Т. Н. Динамика позиции личности школьника. — В кн.: Личность и группа. Л., 1971, с. 33—55.
15. Мальковская Т. Н. Выдвижение лидера в среде старших школьников и его влияние на товарищей. — В кн.: Руководство и лидерство. Под ред. В. Д. Парыгина. Л., 1973, с. 94—119.
16. Махлах Е. С., Гинзбург М. Р., Лебедев Р. Л. К характеристике связи между социометрическим статусом учащихся и их личными качествами. — Материалы IV съезда общества психологов. Тбилиси, 1971, с. 187—188.
17. Проблемы общения и воспитания. I, II. Tartu, 1974, с. 8—26, 109—118.
18. Психология возрастных коллективов. Тезисы докладов к Всесоюзному симпозиуму 27—29 сентября 1978 г. Кострома, Москва, 1978, с. 142, 22—23.
19. Психологическая теория коллектива. 1979. Под ред. А. В. Петровского. М. «Педагогика», 1979, 238 с.
20. Пуусаар М. Статус детей Таллинских учителей в классном коллективе. — В кн.: Советская педагогика и школа. VII. Tartu, 1973, с. 40—43.
21. Орн Ю. А. Оценка межличностных отношений учащихся. — В кн.: Проблемы воспитательного коллектива. Взаимодействие в школьном классе. Таллин, 1979, с. 24—53.
22. Теоретические проблемы воспитательного коллектива. Tartu, 1975, с. 58—68, 68—79, 112—129.
23. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов. — В кн.: Методология и методы социальной психологии. М., «Наука», 1977, с. 54—71.
24. Уринг Р. Связь между информированностью учащегося и его социометрическим положением в классном коллективе. (Проект исследования). — В сб.: Советская педагогика и школа. V. Tartu, 1971, с. 210—237.
25. Ценципер А. Б. Зависимость положения ученика в системе личных взаимоотношений в классе от некоторых особенностей его личности и поведения. Автореф. канд. дисс. М., 1967.



Jaan Kross 60

JAAN KROSSI PROOSA- LOOMINGUST

MART MÄGER

Jaan Krossi proosal on koolipõline eellugu nagu luuleloomingu. 14-aastase autori meeolupildike «Pühajärvel» pälvis Eesti Noorte Punase Risti kirjandusvõistlusel kiituskirja ning trükiti 1935. aastal ühingu väljaandes. Pala üllatab tavatute lauseperioodidega, mis on jäänud iseloomulikuks ka küpsele autorile. Järgnevad proosakatsetused ilmuvad õpilasajakirjas «Tuleviku Rajad», mille aktiivseks kaastööliseks Kross jäi 1939. aastani.

Küpse autori vahekorrad proosaga olid olnud episoodilised: poleemilisi ja kultuuriloolisi esseid, arvustusi, reisiraamat kahasse E. Niiduga. Potentsiaalne prosaist annab endast märku eepilise arendusega probleemsetes värsteostes. Minevikusuaalised motiivid ja arendused, sealjuures rõhutatult isikukohases värvingus, sagnevad viimases luulekogus.

60. aastate teisel poolel taotles kirjandus inimese ja ühiskonna vahelkordade süvenevat mõtestust. Isiku vastutus, vabadus, konformism, eneseteostus tõusevad probleemidena päevakorrale. Aeg muutub analüüsivamaks. Luules väljendavad vastuolulisemat ajatunnetust P.-E. Rummo, H. Runnel jt. nooremad autorid. P. Kuusberg jt. analüüsivad sel perioodil inimsuhteid lähimineküü sündmustes. Ajaloo huvi kasvab ühiskonna arengu staatilismatel järkudel, möödunu pakub tänapäevaseid probleemisõlmitusi ning analoogiaid olevikuga. Minevikku elustades on Jaan Krossi probleemistik tänapäevaseks aktuaalne. Niisamuti nagu P. Kuusbergi, huvitab ka J. Krossi moraalne plaan, mis tema arvates on «isegi kõige kaugematel ajaloolistel ja geograafilistel koordinaatidel mõneti ühine». Eetilis-sotsiaalne vaatepunkt sellest hargnevate probleemidega on jäänud püsima läbi autori senise proosaloomingu. Jaan Krossi proosapoeetikat on allakirjutanu jälginud «Keele ja Kirjanduse» 1978. aasta juuninumbris ning «Kirjanduse jaosmaas '77».

Jaan Krossi loomingu murranguaastaks kujunes 1970, mil ilmus «Neli monoloogit Püha Jüri asjus» ning «Kolme katku vahel» I köide. Loomingu raskuspunkt hakkas silmanähtavalt proosasse nihkuma, juhtivaid poeete tõusis korrapealt tunnusstatud proosameistriks. Esimene suurturnustus tuli Tuglase novellipreemia (1971).

Käesolevast vaatlusest peavad välja jääma «Kolme katku vahel» (1970—1979) ning «Keisri hull» (1978).

«Kliõ silma all» (1972). Oma varasema ajaloolise lühiproosa koondas autor iseloomuliku pealkirjaga kogumikku, mis sisaldab tegevusaja kronoloogias neli varem ilmunud teost. Kui erilmeline «Kahe kaotsiläinud paberi lugu» arvestamata jätta, moodustavad üksikud lood kogumiku

tervikus probleemi teravuselt tõusva gradatsioonini, mille päätab «Pöördtoolitund».

Kogumiku varaseim töö, «Kahekaot siläinud paberi lugu» («Looming» 1965) näis ilmumisel luuleloomingu hulgas juhuslikumat laadi vahepalana. Kontseptsioonilt liitus teos avastusrõõmude poetiseerimise teemaga. Teiste lugudega võrreldes puudub siin sisemonoloogiline esitus ning eetiline probleem, kompositsioon jääb mõneti hajusaks. Olustiku, ajastu sündmuste ja suhete koordinaadistik arendatakse aga hoolikalt välja. Mitmed muudki püsijooned — tegelasteks reaalsed isikud (Fr. R. Kreutzwald, O. R. Holtz, C. A. Hunnius), sündmustik ajaloolise võimalikkuse raames jm. — lubavad loos näha uue loomingujärgu eelakordi.

Autorile tüüpilise probleemistikku sisesejuhatavaks tooseks sai «Neli monoloogi Püha Jüri asjus» (1970). Michel Sittow, mitmes kuningaõues maalinud kuulsus peab otsuse langetama, kas soostuda meistritöö tegemise alandava nõudega või lahkuda kodulinnast ja armastatud neist. Viletsate tarbemaalijate andekusevaen ja võimekusekartus püüab end tsunftiskraa kirjatähe najal maksma panna. Kõrvalseisjatele paistab olukord traagilisena, mitte aga Sittowile: «Jeesuke — et seda traagiliselt võtta, peaks seda ju tõsiselt võtma... aga see ajab ju naeru peale!» Enamat pakkudes kui talt nõutakse, sellega end sundusest vabaks tehes ning vastaseid jahmatades tunneb mees end olukorra peremehena. Meistritöös kujutab ta sümboolselt ennast — lohevõitja Püha Jürina.

Situatsiooni hindavad eri tegelased oma vaatekohalt, samal ajal viiakse sündmuste käiku edasi kasvavas pinges. Iga osa kujutab suhteliselt iseseisvat alanovelli, millele kestel põhikonflikt sõlmitakse, välja arendatakse ja ammendatakse. Põhikonfliktiga kaasnevad lisavastuolud iga osalise puhul. Nõnda ilmneb võõrasisa monoloogis vaoshoitud uhkus võõraspoja võimete üle, teiselt poolt vaen tole pärandinõudluse tõttu. Kingsepatütre hinges heitlevad armastus ja hirm armastatu kaotamisvõimaluse pärast. Oldermann plaanitsetavas kõnes käivad vastamisi seisusehuvid ja õiglusetunne.

Selles teoses esmakordselt rakendatud sisemonoloogi võte on kunstiliselt osavasti motiveeritud: hingehädas võõrasisa otsib abi kaitsepühakult, neiu Neitsi Maarjalt, oldermann peab ametivendadele kujuteldava kõne, kangelase pakatav rõõm otsib väljapääsu viimases üksikõnes.

«Nelja monoloogi» osad on omavahel mahuliselt tasakaalus; teema sõlmitus, arendus ja kulminatsioon mängitakse läbi

nagu väikeses muusikapaljas, mis annab tööle kammerliku elegantsi.

«Michelsoni immatrikuleerimine» (1971) kergitab seisuse-eetika probleemid täies teravuses. Vastupidi Sittowi alandustarbele võib Michelson, Pu-gatšovi mässu mahasuruja, teenekas kindral ja keisrinna soosik, käituda väljakutsuva üleolekuga. Ta võib triumfeerida ning oma kunagised alandused kuhjaga tagasi maksta. Ent sisehääli ei vaiki, orjaseisuse allasurutud tunne ei anna rahu ning räägib kirjaoskamatu ema suu kaudu: «Kas seisad sina oma elus ja tegemises ühe puhta aluse peal ja õiges paigas?» Puhas ja õige pole tema elu olnud selle seisuse vaatekohalt, kuhu ta oma päritolu poolest kuulub. «Kes mina olen?» peab ta eneselt küsima. Vastuolude puntrast pole kangelasel pääsu: siit tema käitumise ülepakkuv rabeledus, närviv sisetunne ning eneseastuse puudumine. Kunagi on sisevaevadest üle aidanud reegel: mitte filosoferida, ideaalse kasutatamisega käskudest kõrgemale tõusta.

Michelsoni vastumängijaks osutub episoodiline Joonas, kinnipüütud jooksik, kellele kindral pakub põhimõtteliselt enda karjääri. Vangi ja karistuseootaja seisundit arvestades peaks ettepanek kahekordselt ahvatlev olema, kuid poiss pole valmis isegi õpitud muusikariista muu pilli vastu vahetama. Michelson tunnetab Joonas üleolekut. Enese juurde jäädes, kompromissist ära öeldes realiseerib Joonas oma suhtelise vabaduse. Tõrksa nooruki päralt jääb lootus, Michelson on end moraalselt maha mänginud. Tema käsk «Edasi minna, marss!» varieerub loo lõpus käsuna enesele: «Magama minna, marss!»

Lugu esitatakse nelja tegelase — Michelsoni enese, tema tentsiku, isa ja ema — üksikõnedena. Tentsiku väljendusviisi markeerib (humoristlikult) *meie*-vorm isandast kõneldes. Ema arutluses ei saavuta autor veel päris veenvat lihtrahvalikku mõtte- ja väljenduslaadi.

«Pöördtoolitund» («Looming» 1971) võtab aine lähemast minevikust ning tegeleb isiku looga, kellest lugejal on enam eelteadmisi. Autor analüüsib nn. müüdavuselugu, millest novelli ilmumisel oli möödunud sada aastat. Vormiliselt esitatakse lugu Jannseni poja Eugeni sisemonoloogilise kaitsekõnena kirjandusteadlase A. Palmi vastu, kes oli argumenteeritult väitnud Jannseni süüdi (sõbing leidis hiljem V. Milleri poolt arhiividokumentide najal vääramatut tõestust).

Juba teema valik erutas lugejaid, kuna rahvusliku reetmise häbi oli taas kõneks võetud. Koidulalt laenatud moto kutsub austama ajaloolist tõe. Kross lähtub Koidula kontseptsioonist, kes müüdavuseloo

suhtes oli seisukohal, et «seletus kogu selle loo üle [peab] ilma minema, seletus, mis asjaolu lühidalt ja selgelt ja kui tarvis, ka isa rahuarmastust ja hoidumist parteiviha eest õiges valguses laseks paista...». Koidula oli ühtlasi veendunud, et protsess mitte isa kasuks ei lõpe.

Poja suu kaudu esitatakse Jannseni kõrgetasemeline kaitsekõne, milles kõik võimalikud õigustavad argumendid esile tuuakse. Sündmustele annab oma leevendava ja mõistapüüdnud valguse kasvamis- ja kujunemisaeg, samuti temperament («rahuarmastus, hoidumine parteiviha eest»). Meenutatakse ka seda, et kardinaalse valiku — kas olla eestlane või saada sakslaseks — tegi Jannsen oma rahvuskuuluvuse kohaselt. Tema lapsest kasvas isamaalaulik Koidula. Jannsenit õigustab ka olude keerukus, mida väljendab tema kuulus võrdlus munade peal käimisest. Ühelt poolt ründas Jakobsoni radikalism, teisalt verivaenulik baltius. Autor on objektiivne ka Jakobsoni suhtes, kellelt pärinevad mitmed ebaõiged, demagoogilised süüdistused Jannseni aadressil. Tähtsuset teise valiku tegi Jannsen rahvajuhi vastutusrikkas rollis paraku isikliku heaolu huvides. «Sakala» ilmuma hakkamiseni oli rahvuslik liikumine tegelikult häälekandjast ilma. Jannseni enese kaitsekõne teoses — lihase lapse ning ajalehe võrdluse najal — ei päde, kuna lehe suunamuutus polnud sobingu eeldus, vaid tagajärg. Hüveolu ning rahuarmastuse ajal läheb Jannsen teadlikule kompromissile, mida võime reetmiseks nimetada. Rahvuslikud huvid toodi ohvriks isiklikele. Sügav moraalne konflikt on paratamatu. Kannatusi suurendab asjaolu, et arga kohta alatasa osatatakse: informatsioon sobingust oli läbi imbutud.

Omapoolse suhtumise väljendamisel on Kross diskreetne. Väliselt lastakse kehtima jääda Eugeni poolt esile toodud õigustavatel asjaoludel. Moraalset karistust kannab kangelane enese hinges. Sisevaevadest antakse aimu nappide väliste märkide varal: äraolev pilk, sant tuju, naise peale käratamine. «Iseenese hinnast elamine», mida Jannsen suusõnaliselt eitas, pole läinud raskete kuludeta. Autor seob omavahel sobingu ning halvatushoo, mis vana rahvamehe enam-vähem abituks lapseks muutis. Teose ideelises koes tähendab Jannseni füüsilise kokkuvarisemine sisepinge kulminatsiooni, moraalsetki kokkuvarisemist. Kuritööle järgneb karistus. Isa moraalset karistust peavad kandma lapsed — üle sajandi piiri.

Jannseni lugu ei anta vahetus peegelduses, vaid Eugeni sisekõne kaudu. Eugeni esitus annab loole mitmekihilise veicluse: vana Jannseni traagikale liitub poja oma, keda lastakse end isatapjana tunda. Süü-

tunne, pojakohustus, perekonnaau ja objektiivne tööde moodustavad täiendava konfliktse probleempuntra, mis teost rikastab.

Ajalooline võimalikkus, millel siin mängitakse — et valitseb kausaalne side Jannseni teingu ja halvatus vahel — on hästi tõenäoline. Mitmelaadilistele allikatele toetudes on ajastu sündmused ja suhestik siingi hoolikalt välja maallitud. Fantaasiailmeline talupoegade hoiatamise stseen osutub Mart Miti teatele tuginevaks tõsi-asjaks.

«Pöördtoolitund» on tõusvapingeline ja kompositsioonikindel teos.

«Taevakivi» (1975). Krossi proosa on arenenud faktitruuduse suunas. Osalt juhtub see ainetest, mis ajalise lähemuse tõttu on materjalirikkamad. Romaanis kujutatud sündmused leiavad aset ainsal päeval 1821. aasta sügisel, mis sisemonoloogilise kujutusviisi juures ei aseta ajalisel ahendavaid piire. Teose 12 peatükis antakse järgemööda ja korrapäraselt sisemonoloogiks sõna Masingu abikaasale, Masingule ja Petersonile, kes ootamatult Masingu majja ilmub. Põhitegelased on Masing ja Peterson, kuna Masingu naine Cara täidab pigem resonööri ülesannet; suurem on tema osa teisejärgulises ideeliinis.

Teose ideelist põhisisu kannab kahe tähelepanuväärse vaimuinimese vaadete kõrvutus ja vastandus.

Masingu ja Petersoni viivad kokku ühised huvid, ühine austus maakeele ja rahvaloomingu vastu, filoloogilised harrastused ja luule. Mõlemad on sünni poolt isa poolt eestlased. Masing on end hariduse ja edasijõudmise nimel identifitseerinud sakslaseks, kuid nooruses on korduvalt ärganud tahe «moraalselt üleni orjade tõust» olla. Masingut lastakse koguni arutleda, kui võrd see tookord võimalik oleks olnud. Peterson esineb avalikult maa-mehena: kannab pikki juukseid, musta kuube, kuulutab end maarahva laulikuks ja toimib teadlikult teisiti kui suguvennad, kes elus edasi jõudes oma rahvusele selja pööravad. «Jäägem oma juurtele truuks, jäägem iseenele truuks,» on tema tööde. Rahva kestmist peab ta sama tähtsaks kui elu. Ehkki Masing on elanud sakslasena, ihaldab temagi kogu hingest maarahva püsimist. Mõlemad tegutsevad põhimõtteliselt sellesama rahvusmoraali järgi, kuid erineval kombel. Rahva teenimisele on suunatud Masingu ulatuslik kultuuritegevus, millele Petersoni ratsionaalne programm täiesti vastab: «peaks hakkama püratu hooga, aruta visadusevimmaga tööle, rahvatööle... sõna kallal, inimeste kallal, olude kallal, tagajärgede kasinusest koguni küsimata...». Nooruki kavatsusi iseloomustab isegi masingulik mitmekülgus.

Võimukandjatesse ning ühiskonnas valitsevasse valesse suhtuvad mõlemad sarnaselt, Masingul ei piisa aupaklikkust isegi Tema Kõrgeaususe tarvis. Ajuti ei suuda enesevalitsus Masingut tegelike hoiakute väljendamisest tagasi hoida. Kahe mehe vaated ning karakteridki ei annaks alust erimeelsuseks ja lahkumiseks.

Rahvuse ja tõe asjades on see pigem **kuidas** kui **mis**, mis mehed lahutab. Petersoni epateerivalt «vimmaka, kiusliku, uhke matsitruuduse» vastu seatakse Masingu märksa talitsetum, enam asja kui poosi, enam tööd kui talenti toonitav käitumisjoon, ehkki mulje jätmise tarve temalgi ei puudu. Ta kinnitab, et mõistlik elatilisus pole temal mitte puudunud. Peterson seevastu rõhutab kogu olemisega teisiti-olemist, näitab oma meelsust olukordades, mis seda ei vääri, ja viisil, mis on enesele hukatuslik. Ta peab end vabaks vaimuks, tõearmastajaks meheks ning unistab päevast, mil hakatakse käima püstipäi ja rääkima puhast tõtt. Masingule on elu õpetanud, et tõe on iseenele teadmiseks. Nooruki käitumise ennasthävitatav kirg ja hoolimatus viivad vastu aimatavale hukule. Vanemuse üleolek, etteheide ja kaasatundmine kõlab Masingu korratud lauses: «Herra Petersohn, teie olete üpris noor mees».

Kokku põrkavad kaks põlvkonda ja ajastut: valgustuslik ratsionalism ning romantiline torm ja tung, elukogemus ja nooruse uljus. Kuigi Masing on väsimatu maailmaavastaja, vajutab tema tegevusele pitseri ahendav praktitsism. Luule, millel puudub õpetuslik kavatsus, on tema jaoks tuleviku asi. Masing suudab hinnata seda, mis mahub mõistuspärasesse ornungisse (Petersoni keeleteaduslikud tööd, mütooloogia tõlge), tavapäratu luule seevastu ei leia tema silmis armu. Mõistuslik metoodika, mis annab pädevaid tulemusi kivi koostise ja erikaalu määramisel, osutub küündimatuks imenooruki loomingu eritlemisel, ehkki ta selle väärtust vaistlikult aimab. Isepäise uuendajana osutub laulik Peterson tulevikumeheks. Romaani kolmanda tegelase naiselik poolehoid lastakse osaks saada noorusele ja teisitiolemisele.

Cara, Russow-romaani erootilise Katharina teisik «Taevakivis», on ulatuslikumalt individualiseerimata täiendtegelane. Suhtes Masinguga on ta korralik praostiproua, peegeldades mehe arukust ning jahedat asjalikkust. Petersoni isiksuse peeglis on sama naine hoopis teine: kirglik ja järelemõtlematu. Cara peegli-funktsioon nõrgendab kahtlust tema kujutuse võimalikus maitsepuhtuses.

Kultuurilooliselt informatsioonirikka teose vastuvõtul ning usutavasti ka sünniloos mängis oma osa kaasaja taust. Esileastunud noor kirjanduspõlvkond pidas end

puhasteks poisteks ning süüdistas eelkäijaid konformismis. «Taevakivis» on mõistva tolerantsusega projitseeritud kahe põlvkonna vastastikune mittemõistmine, lisaks luuleuuendusele analoogiline olukord. Krossi kujutuses kehastavad Masing ja Peterson kultuuri järjekestvuse ja uuenemise dialektilist ühtsust.

«Kolmandad mäed» (1975). Rohked kultuuri- ja isikuloolised suhted muudavad veelgi dokumentaalsemaks Krossi järgmise romaani, mille keskseks tegelaseks on Johann Köler. Kunstiloo, kirjavahetuse, memuaaride jm. kõrval kasutab autor faktirohke ajatausta väljajoonistamiseks ka kodu-uurimuslikke ja pärimuslikke andmeid.

Rahvusliku liikumise aja dramatism fookustatakse meisterlikult ühte sündmuse: romaani kompositsiooniliseks keskmeiks on Tallinna Kaarli kiriku apsiidivõlvi fresko maalimine Köleri poolt 1879. aastal, milleks ta väidetavasti kasutas varem Hiiumaal valminud etüüde. Kunstniku suurimast ja tuntuimast teosest tehakse terava rahvuslik-sotsiaalse dispuudi ajend.

Romaan on komponeeritud Köleri sise-monoloogina. Pinge sõlmitavad Hiiumaa mõisniku R. von Gerneti kirjad Kölerile, milles avatakse Kristuse modelli probleemkergitav isiksus: Lunastajana kujutatud eesti talupoeg Villem Tamm, kelle pildi ees saksa pastorid pidanuksid põlvitama, osutub rahvuse hüljanud südametuks sadistik. Headuse kehastus pöördub oma vastandiks, Kristusest saab Kurat. Kingitus eesti rahvale omandab saatanliku kahemõttelisuse. Kunstniku rahvustunde ning kunstnikumoraali üle näib triumfeerivat baltlase kurjus. Köler seisab sümbolsete kolmandate mägede ees. Eriti valusaks teeb Ilusa Villemi probleemi selles peituv rahvusesisene vastuolu. Hargnematuna näiva sõlme ülesharutamine ränkades siseheitlustes moodustabki teose tegeliku sisu.

Lahenduse seisukohalt olulisim on rahvuslik plaan. Seisuslikku eraldumist oma rahvast elab Köler valusalt läbi. Marginaalsus tuleb ületada täieliku identifitseerumisega ühes või teises suunas. Tema käekäik on saatanlik õigustus kehtivale korrale, kuna see ometi seesuguseid erandeid — talupoisist akadeemikku — võimaldab. Rahaline abi hädas olevatele suguvendadele, olgugi ainuvõimalik antud olukorras, osatab südametunnistust otseku vastutusest vabaksostmise kavatsus. Lunastust püüdleb Köler rahvustöö osalisena, mis palvekirjade ettevõttes viibki täieliku ühistunde saavutamiseni: «Ja ma tunnen: ma olen nad kõik». Teised mäed on ületatud. Rahvusliku Kristuse maalijana tunneb Köler end rahva esindajana, seistes otseku maalitav Lunastaja silmitsi rah-

vaga. Ühtekuuluvustunne, vastutajatunne annab kolmandate mägede ületamiseks moraalse jõu. Ajaloo õigus on kunstniku ja rahva, mitte vastase poolel: üks on homme, teine eile tuleviku mõttes. Ühe ebardi vastunäide võib ainult ajutiseks meeiekindluse kõikuma lüüa.

Lahenduse leiab ka kunstnikumoraali konflikt. Kristuse modellina olnuks ka kõige väärikum vääritud. Ja mitte ainult ilusat Villemit ei pannud Kõler teosesse, vaid ka «oma usu ja lootuse ja uhkuse ja trotsi» — tunded, mille sisu määrab inimlik ja rahvuslik osadus. Kõikehõlmava inimlikkuse seisukohalt, inimese jumaliku võimaluse seisukohalt, mida kunstniku maalitud Lunastaja kehastab, on teatud mõttes ohver isegi von Gernet oma «seisusessüü õigeksrääkimise krabiga». Lõpliku kindluse annab tugi armastatud naiselt, kes omakorda veenab, et ajaloo, kunsti ajaloo ja Jumala ees ei ole probleemi ülepea olemas. Rahvast teenides on kunstnik mäed ületanud ja lunastuse leidnud inimesena, patrioodina ja kunstnikuna.

Kompositsiooni keskne motiiv — vääritud talumees Kristusena — on seosterikkalt kavandatud ning eri tõlgendusvõimalustes läbi valgustatud; samasse motiivi põimitakse mitmed probleemid. Piiratud mahule vaatamata viib teos usutavalt rahvusliku liikumise aja olustikku, tutvustab osalevaid isiksusi, sotsiaalseid vahekordi, väljarändamist, palvekirjade aktsiooni jm. ajastu iseloomulikke reaale.

Jaan Krossi loomingu ulatuslikum vastuvõtt rahvusvahelisel areenil algas 70. aastate keskpaiku. Tema raamatuid on ilmunud vene, saksa, poola, ungari ja tšehhi keeles.

VÕRDLUSASTMETE MORFOLOOGIA RASKUSED

MATI HINT

Kõigis maailma keeltes kehtib selline päris arusaadav seaduspära, et mida sagedasem ja tähtsam on mingi sõna, seda erandlikum võib olla tema morfoloogia; ja vastupidi, mida harvem on sõna, seda enam peab ta kuulutama kõige tavalisemate morfoloogilistele reeglitele. See on hästi nähtav ka eesti keelest, kus *olema: on, minema: läks, üks: ühe: üht(e): esimehe, kaks: kahe: kaht(e): teine, hea: parem* on ülimalt erandlike (või koguni teist tüüpi) vormidega. Sama põhimõtte kehtib ka morfoloogias, kus suure sagedusega vormid võivad ülal pidada erinevaid vormimoodustamisreegleid, väikese sagedusega vormid ei saa seda endale aga lubada, sest nende puhul (väikesest sagedusest tingitult) ei aita keelekasutus automatiseerida vastavaid vorme ega kinnistada ka keerulisi vormimoodustamisreegleid, mis veel diferentseeruvad tüübiti. Nii võib näiteks nimetava, omastava ja osastava vahekord olla üsna keeruline ja põhineda tüübiti erinevail reeglil, aga teised käänded ei saa endale niisugust mitmekesisust lubada.

Kui selle üldkeeleteadusliku väite valguses vaadata eesti omadussõnade võrdlusastmete moodustamise reegleid, siis kerkib tõsiselt kahtlusi vormide sageduse ja reeglite keerukuse proportsioonide õigsuse suhtes. Need kahtlused süvenevad, kui vähegi tõsiselt uurida võrdlusastmete moodustamise reeglite omandatavust üldhariduskoolis või isegi kõrgkooli eesti keele ja kirjanduse erialal (niipalju kui saab otsustada kirjalike kontrolltööde põhjal, aga nende põhjal ju hindamine toimubki).

Üldiselt on teada, et algvõrre on sagedamini kasutatav kui keskvõrre ning kõige harvem on ülivõrre. Eesti keeles on aga just lühikese ülivõrde (ilma kõigesõnata) moodustamise reeglid erakordselt keerukad. See disproportsioon vormide sageduse ja nende moodustamise keerukuse vahel süveneb veelgi, kui võtame arvesse, et lühike ülivõrre on eesti kirjakeelde toodud alles meie sajandi alguskümnenditel keeleuudenduse poolt ning et suur osa ülivõrde tähendusi väljendatakse keskvõrde

vormi abil (kõige+targem=targim). Ka kirjanduse lugemine ei aita lühikese ülivõrde vorme harvematest sõnadest kinnistada: vorm on nagunii harv ja ei saagi varasemas kirjavaras ette tulla. Eesti keele sagedussõnastike põhjal võib ütelda, et laias laastus katavad omadussõnad vaid 6% teksti sõnade hulgast, kusjuures keskvõrdevormid esinevad umbes 5 korda harvemini kui algvõrde vormid ning ülivõrde vormid vähemalt 10 korda harvemini kui keskvõrde vormid.¹

Arutame järgnevas võrdlusastmete probleeme konkreetse näitematerjali varal, milleks on põhiliselt meie vabariigi paljude koolide kümnendates klassides läbi viidud ühtsed kontrolltööd. Neid töid korraldasid Haridusministeeriumi loal oma koolipraktika raames E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi eesti keele ja kirjanduse eriala praeguse lõpukursuse üliõpilased, 1979. a. märtsis Tallinna keskkoolides ning sama aasta septembris täiendavalt Tallinna, Kehra, Kärkla ja Valga keskkoolide kümnendates klassides. Töödega ei tahetud hinnata õpetamiseefektiivsust, vaid eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid võrdlusastmete vorme kaks korda morfoloogiat õppinud keskkooliõpilased kasutavad, kui kontrollitöö tekst seda nõuab. Vormid kirjutati paljundatud blanketile, mis millegi poolest ei erinevad tavalisest harjutusest. Et pinginaabrid kirjutaksid erinevaid variante, selleks oli 50 testitavat omadussõna jagatud kaheks variandiks (kummaski 25 sõna), milles oli antud algvõrre ja lisatud järgmine instruktsioon: «Moodusta järgnevatest omadussõnadest keskvõrre ja lühike ülivõrre. Kui sõnast lühikese ülivõrret moodustada ei saa, siis tõmba selle koha peale kriips.» Töö alguses oli viis näitesõna eri tüüpi omadussõnade kõigest kolmest võrdlusastmest, kriips kaasa arvatud (aus, ilus, vana, armas, kurt). Loomulikult oli töö orienteeritud kriitiliste, õigekeelsuslikult probleemsete tüüpide omandatavuse ja nendega seotud keeletunde väljaselgitami-

Keskvõrre

pole probleemiks keskvõrde moodustamise lihtreegli puhul omastav + -m: ausam, ilusam, julgem, hapum, pehmem, ülekohtusum, mõistlikum jne.;

keskvõrre on probleemiks täiendavate reeglite puhul:

1) tüvevokaalivaheldused nagu nõdra: nõdrem, ropu: ropem;

2) vastuolu puhul kõnekeelelega: marudam jts. (s.t. omastava vorm on vastuolus kõnekeelelega);

3) kesk- ja ülivõrde vahekorra segasuse puhul: hallim, juhmim jt. i-tüved.

¹ J. Tuldava, A. Villup, Sõnaliikide sagedusest ilukirjandusproosa autorikõnes. — Töid keelestatistika alalt. I (Tartu Riikliku Ülikooli Toimetised, vihik 377). Tartu, 1976, lk. 66 ja 68; Ü. Kaasik,

sele, kuid kummaski testivariandis oli kolm kerget või koolis hästi läbiharjutatud sõna, mille abil taheti kontrollida, kas õpilane on ülesandest õigesti aru saanud ja võtab seda tõsiselt. See kontroll õnnestus täielikult: 100% õigeid vastuseid andsid sõnad *kaval* ja *osav*, 97% *suur* ja *noor*, 96% *julge* ja 90% *pehme* (10% peamiselt moodustamata vorme). Kogu ülejäänud materjali õigekeelsusastet ei ole põhimõtteliselt võrreldav nende diagnoossõnadega.

Kokku kirjutas neid kontrolltöid 416 õpilast 18 kümnendas klassis (esimest varianti 206 ja teist 210), neist Tallinnast 264 (63,5%). Järgneva analüüsi ja järelduste aluseks on seega üle 10 000 keskvõrdevormi ja sama palju ülivõrdevorme. Olgu öeldud, et see on statistiliselt ulatuslikum materjal, kui oleks enamiku tüüpide puhul hädavajalik ühemõtteliste järelduste tegemiseks — nii ühtlased on tulemused nendes tüüpides.

Kontrolltööd parandas esialgselt TPedI eesti keele ja kirjanduse eriala diplomand Urve Adler.

Järgnevate statistiliste arutluste kestel on vajalik meeles pidada, et tabelites ja mujal esitatakse iga vormi protsent testis osalenud õpilaste koguarvust (et testide variante kirjutas vastavalt 206 ja 210 õpilast, siis on vastava vormi absoluutne sagedus veidi suurem kui protsendi kahekordne). Kui sõna puhul oli palju moodustamata vorme, siis ei anna ka konkureerivate vormide protsentide summa kokku sadat, seetõttu on kasulik võrrelda ka erinevate vormide suhet, milles normikohane vorm on võrdsustatud 1-ga. Selgelt ümberparandatud vormid on arvesse läinud mõlema vormi alla (sest õpilane on järelikult võimalikuks pidanud mõlemad); paljude ümberparandustega sõnadest on seetõttu konkureerivaid vorme moodustatud rohkem kui 100%. Kõikjal on ümberparanduste selline arvestamine tulnud kasuks normikohaste vormide osakaalule.

Võrdlusastmete morfoloogia probleemid võib esitada järgmise skeemina.

Ülivõrre

pole probleemiks normikohase diftongi puhul: ausaid: ausaim, pehmeid: pehmeim, ilusaid: ilusaim jne.;

ülivõrre on probleemiks diftongi keelu puhul: ülekohtusim, traagilisim, õnnelikem, ohtlikem, targim, järsim, paksim, kõige hallim, pühim, kõige hapum jne., mille asemel kaldutakse moodustama diftongilisi vorme ülekohtusim, traagilisim, õnnelikuim v. õnnelikeim, targeim, järsem, halleim, hapuim jne.;

keskvõrdest kandub ülivõrdesse muidugi ka *marudaim* analoogivormina.

J. Tuldava, A. Villup, K. Ääremaa, Eesti tänapäeva ilukirjandusproosa autorikõne lekseemide sagedussõnastik. — Töid keelestatistika alalt. II. (Tartu Riikliku Ülikooli Toimetised, vihik 413). Tartu, 1977, lk. 18—20, 137 jm.

Järgnevas esitame kriitilised üksiktüübid.

Ümberparandusi oli nendes tüüpides keskmiselt 3% (enamasti normikohase vormi suunas). Sulgudes antud protsendimäär esitab vastava vormi osa moodustatud vormidest (vastamata juhud on siis arvestusest väljas).

Kogu materjal on statistiliselt ühtlane, kuid erinevused kohtade vahel on siiski olemas (seejuures üksikute kohtade kaupa on materjal jälle ühtlane). Näiteks on normikohaste (s)im-ülivõrrete osa kolmesilbiliste mõlemas rühmas (katkisim ja aeglasim) kõige madalam Tallinnas sügisel (3,5%), järgneb Tallinn kevadel, siis Kehra ja Kärkla ning kõige normilebemsem (või omandavam) on Valga, kus kolmesilbiliste kahes rühmas normikohaseid (s)im-ülivõrdeid oli koos ümberparandus-terga 18—20% (normivastaseid diftongilisi vorme «ainult» 3,5 korda rohkem). Diftongiliste vormide ekspansiooni juhib selle

materjali valguses Tallinn. Samad suhted avalduvad ka neljasilbiliste alltüübis (traagiline), kus Tallinnas oli sügisel normikohaseid vorme 11% ja Valgas 23,5%.

Nende erinevuste selgitamiseks võiks meenutada tänapäevaseid sotsiolingvistika seisukohti, mille järgi tagasitõrjumatu keelemuutus algab sotsiaalselt prestiižikast ja mõjuvõimsast keskusest ja levib sealt lainetena väiksematesse keskustesse ja perifeeriasse. Kuna ülivõrre ei ole kõnes ja kirjas sageli kasutatav vorm, siis ei ole siin võib-olla kohane kõnelda diftongiliste ülivõrdevormide levikust, küll aga keeletundeomasusest. Niisiis võib ütelda, et Tallinn on Eesti teistest piirkondadest ees diftongiliste ülivõrdevormide keeletundepärastamisel. See kehtib väga selgelt ka järgnevalt analüüsitavales lik-omadussõnades ning astmevahelduslikes jalg-sepp tüüpi omadussõnades (vähem selgelt hapu ja püha tüüpi teise- ja esmavälisteliste sõnade ülivõrrete moodustamisel).

Tabel 1

ne- NING lane- JA line-OMADUSSÕNADE VÕRDLUSASTMED

	Omastavas kolmesilbilised:			Omastavas neljasilbilised: -line:
	-ne: katkine üldine lõhkine ülekohtune	-lane: aeglane ühtlane väiklane	kahtlane õiglane samblane	traagiline tavaline praktiline oluline
Keskvõrre pole probleemiks: 98—100% õigeid vastuseid.				
Reeglikohane (s)im-ülivõrre: katkisim, aeglasim, traagilisim jne.	4—10%, keskm. 7% (8%)	5—8%, keskm. 6% (6,5%)	13—24%, keskm. 19% (22%)	
Diftongiline (s)im-ülivõrre: katkiseim, aeglaseim, traagiliseim jne.	79—87%, keskm. 85% (92%)	84—90%, keskm. 87% (93,5%)	66—71%, keskm. 68% (78%)	
Normikohaste ja diftongiliste vormide suhe:	1:12	1:14,5	1:3,6	
Vastamata ülivõrdeid	keskm. 12%	keskm. 9%	keskm. 16%	

Tabel 2

lik-OMADUSSÕNADE VÕRDLUSASTMED

	Omastavas kolmesilbilised:		Omastavas neljasilbilised:	
	ohtlik püüdlük kirklik	mõistlik arglik ettevõtlik	avalik õnnelik	korralik kuratlik
Keskvõrre pole probleemiks: 98—100% õigeid vastuseid.				
Reeglikohane em-ülivõrre: ohtlikem, õnnelikem jne.	20—23%, keskm. 22% (25%)		24—28%, keskm. 26% (30%)	
uim-ülivõrre: ohtlikuim, õnnelikuim jne.	47—55%, keskm. 51%		42—48%, keskm. 46%	
eim-ülivõrre: ohtlikeim, õnnelikeim jne.	13—16%, keskm. 14,5%		14—17%, keskm. 15%	
Kokku diftongilisi ülivõrdeid:	65,5% (75%)		61% (70%)	
Normikohaste ja diftongiliste vormide suhe:	1:3		1:2,4	
Vastamata ülivõrdeid:	keskm. 15%		keskm. 17%	

Tuleb märkida materjali suurt statistilist ühtlust (mis tähendab ka usaldusväär-sust) ning taas Tallinna «vedavat» osa diftongiliste vormide keeletundepärasamisel. Tallinnas on diftongiliste vormide protsent kolmesilbiliste sõnade rühmas koguni veidi üle 70% (sügis ja kevad kokku) ning normikohaseid vorme on ainult 13%. Reeglikohaste vormide kõrgem keskmine — sõnarühmiti vastavalt 22 ja 26% — saadakse provintskoolide arvel, sest näiteks Valgas, Kehras ja Kärdlas on normikohaseid em-ülivõrdeid õpetamise abi ja toetusega (ning diftongiliste vor-

mide mahasurumise olukorras) isegi 35—36% ning normikohaste ja diftongiliste vormide suhe seega mitu korda parem kui Tallinnas. Aga nii või teisiti on diftongiliste ülivõrrete tagasitõrjumine ka selles tüübis lootusetu.

VI käändkonna *jalg-sepp*-tüübi omadus-sõnade keskvoorre ei ole probleemiks suure esinemissagedusega *a-* ja *u-*tüvedes, kus keelekasutus tõepoolest automatiseerib tüvevokaali vahelduse *a*→*e* (+*m*) ja *u*→*e* (+*m*). Nii saadakse praktiliselt eksimatult *targem*, *rängem*, *kurvem*, *mustem*, *paksem*.

Tabel 3

JALG-SEPP (TARK PAKS) TÜÜPI SÕNADE KESK- JA ÜLIVÕRDED

Sõnad	Keskvoorre			Vastamata ja muud %	Ülivõrre			Vastamata ja muud %
	Normikohane %	Normivastased %			Normikohane %	Normivastased %	Keskvõrded %	
a-tüved								
tark	targem — 100	—	—	targim — 41	targeim — 46		16	
ränk	rängem — 98	rängam — 2	—	rängim — 50	rängeim — 42		10	
kurb	kurvem — 98	kurvam — 1	1	kurvim — 32	kurveim — 41		29	
must	mustem — 97	mustam — 1	2	mustim — 49	musteim — 37		17	
nõder	nõdrem — 49	nõdram — 53	2	nõdrim — 11	nõdreim — 19	nõdrem — 2	59	
					nõdraim — 13			
u-tüved:								
ropp	ropem — 32	ropum — 66	3	ropim — 9	ropeim — 11	ropem — 8		
					ropuim — 15	ropum — 2	60	
järsk	järsem — 74	järsum — 27	2	järsim — 22	järseim — 53	järsem — 3	19	
					järsum — 6			
paks	paksem — 98	paksum — 2	—	paksim — 38	pakseim — 56	paksem — 1	12	
					paksuim — 1			
i-tüved								
hall	hallim — 92	hallem — 10	1	Normikohaselt moodustamata —	halleim — 31	hallem — 5		
				— 56		hallim — 12		
juhm	juhmim — 83	juhmim — 19	1	— 62	juhmeim — 14	juhmim — 4		
						juhmim — 20		

Ülivõrdes keskmiselt: normikohaseid vorme 37% (45,5%), diftongilisi 38,5% (47,5%) ja keskvoordevorme 6% (7%); vastamata keskmiselt 28% (i-tüvesid arvestamata).

Tabeli 3 materjal korreleerub päris hästi eesti keele sagedussõnastiku andmetega. 100 000 sõne mahuga ilukirjandustekstis esinesid tabeli 3 omadussõnad järgmiselt: hall — 71, must — 51, paks — 27, tark — 26, kurb — 12, järsk — 8, ränk — 7, juhm — 4, ropp — 1 ja nõder 0 korda.² i-tüved on keerulises eriolukorras, aga *a-* ja *u-*tüvede puhul peab oletama, et kuskil on kriitiline piir, millest madalama esinemissageduse korral vokaalivaheldus enam ei automatiseeru, vaid jääb

ainult tendentsiks, mis oletatavasti *a-*tüvedel on tugevam kui *u-*tüvedel (*nõdremas* vokaaliasendust rohkem kui *ropemas*, hoolimata sõnade vastupidisest esinemissagedusest). Ka on *u-*tüvede puhul kõikumised sõnuti ja erinevate kollektiivide vahel suuremad kui *a-*tüvedes. Ainult veel ulatuslikum uurimismaterjal laseks siin keelereeglite tendentsid eraldada juhuslikest faktoritest. Aga juba praegu võib ütelda, et väga printsiipaalne seisukohavõtt normikohase vokaaliasenduse kasuks ei olegi niisama lihtsalt põhjendatav, sest siin põrkavad kokku kaks erinevat grammatilist reeglipära: keskvoorre moodustamise lihtreegel (omastava käände baasil) ning keskvoorre seostamine *em*-iga. Viimane automatiseerub suure sagedusega sõnades, harvemates jääb üldkeeleteadus-

² Ü. Kaasik, J. Tuldava, A. Villup, K. Ääremaa, Eesti tänapäeva ilukirjandusproosa autorikõne lekseemide sagedussõnastik, lk. 25 jj., lk. 132.

liku ootuspära kohaselt peale lihtreegel (omastava tüvele *m*-i liitmine).

Suur segadus valitseb *i*-tüvedes (testsõnadeks *hall* ja *juhm*), kus võrdlusastmete reeglid ise on vastuolulised nii eesti kirja-keele ajaloos kui ka tänapäeval. Esimesest eestikeelsest eesti keele grammatikast 1884 kuni 1920-ndate aastate kooligrammatikateni välja oli *i*-tüvedelgi keskvõrdes *-em*: halli: hallem, narri: narrem, sandi: sandem, lolli: lollem jne.³ O. Looritsa kooligrammatika 1925 andis ülivõrdeks hallim, lollim jne.⁴ Siis pöörati asi ümber: 1930-ndate aastate kooligrammatikates moodustatakse *i*-tüvede keskvõrre omastavale *m*-i lisamise teel ning ülivõrre on *em*-iline: karmi: karmim; karmem e. kõige karmim.⁵ Siin on rakendatud nn. peegelsümmeetria põhimõtet: kui *-em* märgib keskvõrret, siis samas tüübis on ülivõrdes *-im*, ning kus *-im* on keskvõrdes, seal märgib *-em* ülivõrret (noor: noorem: noorim ja hall: hallim: hallem). Selline vormide moodustamise viis on tuntud paljudes keeltes ja seda kasutab ka näiteks eesti keel lühikeses mitmuse osastavas (pilti: pilte, aga pilve: pilvi), ent üldiselt on peegelsümmeetria töökindel ainult suure sagedusega vormide puhul, mille hulka ülivõrre kahtlemata ei kuulu.

Tänapäeval ei ole nende vormide õigekeelsus vähem segane. Õigekeelsussõnaraamat, E. Väari keskkooligrammatika ning J. Valgma ja N. Rembali grammatika annavad üksmeelselt *i*-tüvede keskvõrdeks *im*-vormi (hallim, karmim); õigekeelsussõnaraamat (mille järgi joondub ka kõrgkooliõpetus ja õpetajate ettevalmistus) ning Valgma ja Rembali grammatika eitavad lühikest ülivõrret selles tüübis, seevastu E. Väari keskkooligrammatika annab *em*-lise ülivõrde *tõmbem*.⁶ Kas sellise segaduse korral saab üldse oodata muud kui vormide ja ka nende tähenduste segiajamist? Kui lisaks arvesse võtta, et lähedastes tüüpides on *-em* keskvõrde

ning *-im* ülivõrde tunnuseks, siis on segadus veel ootuspärasem.

Tabelist 3 saabki välja lugeda, et 10–20% 10. klassi õpilastest peab kesk- ja ülivõrde ahelaks vorme *hallem* — *hallim* ja *juhmem* — *juhmim*, väiksem osa aga (4–5%) on omandanud (või kirjutab kogemata) just vastupidise (keskkooliõpikus õpetatava) ahela *hallim* — *hallem*.

Ülivõrde osas on nende tüüpide põhiprobleemiks diftongilised vormid. Hoolimata kõigest vastupidi õpetamisest seostatakse ülivõrret ka nendes tüüpides kõige sagedamini diftongiga (targetim, pakseim, halleim). Kui *i*-tüved välja arvata (sest seal on õigekeelsusnormi kohane ülivõrde moodustamata jätmine), siis on kahekordse morfoloogiaõpetuse tulemuseks vaid 31,5% normikohaseid *im*-ülivõrdeid (targetim, paksim) ning 42,5% vokaal + *im*-ülivõrdeid (suhe 1:1,35). Ei ole kahtlust, et keeletaju seostab ülivõrret diftongiga. Küsimus on teoreetiliselt eriti huvitav seetõttu, et lühikesel ülivõrdel puudub vähimgi murdetaust, seda vormi murretes ei esine. Vormi madal esinemissagedus ei lase ka grammatikate keerulisi reegleid kinnistuda. Seetõttu on ülivõrre eriti kohane vorm keele ja keeletunde arengu diagnoosimisel ja prognoosimisel. (Seda seisukohta on esitanud ka P. Alvre.)

Diftongiliste ülivõrdevormidega nendes tüüpides on seotud üks teoreetiline raskus, mille suhtes eesti keelekorraldus ja eesti keele teooria peab lähematel aastatel võtma seisukohta. Nimelt ei saa normitud eesti keele hääliküsteemis valitsevate seaduste järgi diftong esineda esma- ja teisevärteliste sõnade teises silbis, vaid ainult kolmandavärteliste sõnade teises silbis (ausaim) või esma- või teisevärteliste sõnade kolmandas silbis (pimedaim, hooletuim). See on foneetiline reegel, millele peavad alluma kõik kirjakeele vormid. Tänapäeval on see kolmandavärtelise silbi erilisel kaalul põhinev reegel hakanud kõikuma (ja mitte ainult kõnealustes vormides, vaid ka teistes tüüpides). Tegemist näib olevat häälikumuutusega, reegli lihtsustumisega, mida tagasi tõrjuda ei ole võimalik; diftongi hakatakse vormimoodustuses kasutama teises silbis sõna välistest olenemata. Kui möönda selle arengu perspektiivikust (eeskätt teisevärtelistes vormides), siis oleks tee vaba ka diftongilistele ülivõrretele *jalg-sepp* (ja teisteski) tüüpides. Võib arvata, et kui diftongilised vormid prevaleerivad tagakiusamise ja teistsuguste vormide õpetamise olukorras, siis diftongile orienteeritud õpetuse korral ühtlustuksid need vormid kiiresti. See ei tähenda, et sellise pöörde korral tuleks hakata taga kiusama praegusi normikohaseid ülivõrdevorme kasutuses kinnistunud juhtudel (noorim, suu-

³ K. A. Hermann, Eesti keele Grammatik. Koolide ja iseõppimise tarvis. Tartu 1884, lk. 95; O. Loorits, Eesti keele kooligrammatika. Tartu, 1925, lk. 40.

⁴ O. Loorits, op. cit., lk. 41.

⁵ A. Kask, A. Vaigla, J. V. Veski, Eesti keeleõpetus ja harjutustik keskkooli III klassile (VII õppeaasta). Vormiõpetus. Tartu, 1936, lk. 40; E. Muuk ja K. Mihkila, Eesti keskkooligrammatika ühes harjutustikuga. III. Vormiõpetus. Neljas, täiendatud trükk. Tartu, 1938, lk. 102–103.

⁶ Õigekeelsussõnaraamat 1976, lk. 19, tüüp 72; J. Valgma, N. Rempel, Eesti keele grammatika. Käsiraamat. Tallinn, 1968, lk. 103; E. Väari, Eesti keele õpik keskkoolile. 8., parandatud trükk. Tallinn, 1978, lk. 61.

rim, pikim...). Diftongilise ülivõrde lubamine oleks nähtavasti ka ainus moodus kesk- ja ülivõrde eristamisel valitsevast segadusest (vrd. ülivõrde pähe esitatud vorme *ropem, hallim, juhmim*) ning vormikartusest jagusaamisel (vt. moodustamata vormide kõrget protsenti nendes tüüpides). Ei saa ju olla eesti kirjakeele arenemise huvides seisukoht, et keerulisi morfoloogilisi vorme tuleb hindeedu saavutamiseks vältida ning neid kontrollitöö-

Keskvõrre

Suure sagedusega *a-* ja *u-*tüvedes leiab aset vokaaliasendus $-a \rightarrow -e(+m)$ ja $-u \rightarrow -\ddot{e} (+m)$: *targem, mustem, paksem* jne.; väikese sagedusega sõnades on vokaaliasendus fakultatiivne: *ropem e. ropum, järsem e. järsum, nõdrem e. nõdrum* jne.;

hallim = hallem,
juhmim = juhmem.

Keskvõrdes oleks siis lubatud nii em-tunnuse üldistamine kui ka omastava vormist keskvõrde otsemoodustus (nagu praegu erandlikult normikohane loid: *loiu*: *loium e. loiem* ja *roid*: *roiu*: *roium e. roiem*).

Sellise reformi läbiviimine eeldab täiendavat tööd eelistustestide ning sõnavormide foneetilise reeglipära läbikontrollimise näol. Selle töö edasilükkamine või kergekäeline loobumine reformist seab ohtu eesti kirjakeele ühe vajaliku vormi tegeliku olemasolu (väljaspool grammatika-raamatut).

Praegu aga on seis endine ja kehtivad täiel määral senised reeglid. Õpetajatele saab vaid soovitada siin visandatud arengute kohta tähelepanekute tegemist ning nende jagamist vabariikliku õigekeelsus-

des mitte pinnida, aga reeglid ise jäägu igal juhul muutmata. See tähendaks keele vormivahendite teadlikku vaesestamist grammatikute teoreetiliselt argumenteeritamatu põikpääsuse tõttu.

Ülalöeldut kokku võttes võiks kõige radikaalsema õigekeelsuslahendusena *jalgsepp* tüübi omadussõnade võrdlusastmete moodustamisel ette panna järgmist skeemi.

Ülivõrre

Ülivõrre oleks eelistatavalt diftongiline; diftong saadakse *-i-* lisamisel keskvõrde vormile: *targeim, musteim, pakseim, ropeim e. ropuim, järseim e. järsuim, nõdreim e. nõdraim; halleim, juhmeim* jne.

Kasutuses kinnistunud diftongita ülivõrded (*noorim, pikim, suurim, uusim* jt.) on võimalik anda piiratud loendina.

Diftongi lubamise korral ülivõrde moodustamisvõimaluste ala laieneks (võimalikuks muutuksid *tühjeim, kurjeim*, võibolla ka *laieim*; seevastu *tühjim* ja *kurjim* ei ole häälikuliselt sallitavad.

komisjoni ja asja uurivate teadlastega. Mingil määral leebemat suhtumist väga rasketesse võrdlusastmevormidesse tuleks siiski soovitada, sest nende vormide moodustamise keerukus ja tüüpide rohkus ei ole teaduslikult päris põhjendatud. Vigaseid (kuid siin visandatud tendentsidesse mahtuvaid) vorme võrdlusastmetes tuleks käsitada kõnekeelsetena (mitte kirjakeelsetena) ja sellistena neid ka hinnata, kuna see probleem on kõigiti ametlikult läbi disserteeritud, diskuteeritud ja komisjoni-tatud.

Tabel 4

ESMA- JA TEISEVÄLTELISTE ASTMEVAHELDUSETUTE SÕNADE ÜLIVÕRRE (* puhul normikohane lühike ülivõrre puudub)

	Normikohane lühike ülivõrre	Lühike ülivõrre moodustamata	Diftongiline ülivõrre (normivastane)
Esmavältelised sõnad:			
kena	kenim — 42%	37%	kenaim — 28%
püha	pühim — 18%	53%	pühaim — 29%
vaba	*vabim — 1,5%	*47%	vabaim — 53%
Teisevältelised sõnad:			keskm. 37%
lilla		*64%	lillaim — 38%
läila		*53%	läilaim — 43%
hapu		*54%	hapuim — 46%
roosa		*51%	roosaim — 51%
			keskm. 44,5%

Keskvõrre pole selle tüübis probleemiks: teisevältelised sõnad andsid 98% ning esmavältelised koguni ligi 100% õigeid vorme.

Teisevälteliste sõnade osas on diftongiliste ülivõrrete esinemine küllalt ühtlane nii sõnuti kui ka erinevates koolides. Täielikku järjekindlust erinevate vormide

moodustamisel otsida on siiski asjatu: suurimad kõikuvused on näiteks kahe värvi vahel: lillaim (38%) ja roosaim (51%). Mõnes sõnas oli väga palju ümberparandusi (kena) või tüvevokaali vaheldusega vorme (läilim, läileim — 6%).

Kas diftongi kasutatakse ka sama tüüpi teisevärteliste sõnade mitmuse osastava vormis, selle väljaselgitamiseks nõuti mitmuse osastava moodustamist kümnest teisevärtelisest astmevaheldusetust sõnast (lilla, kraana, palju, hapu, onku, jänku, auto, lahja, roosa, knopka) koos *ne-* ja *s-*sõnade mitmuse osastava vormi moodustamisega (vt. «Nõukogude Kool» nr. 11 ja 12 1979). Neid vorme moodustasid 5-ndate ja 8-ndate (ning väljaspool Tallinna ka 11-ndate) klasside õpilased — kokku üle 2000 mitmuse osastava. Diftongilisi mitmuse osastavaid (knopkaid, roosaid, lahjaid jne.) oli keskmiselt ainult 7,5% (sealjuures 11. klassis 6%) ning nende vormide jaotus sõnuti ja klassiti-kooliti väga ebaühtlane. Ainus, mida diftongi kohta saab selle tüübi mitmuse osastavas ütelda, on see, et teda ei peeta nähtavasti võimatuks. Aga õpetatav *sid-*vorm ning sellega edukalt konkureeriv kõnekeelne *si-*vorm suruvad siin diftongi tagasi. Põhiline on aga see, et diftongi järele ei ole siin häda vajadust: nii kirjakeelne *-sid* kui ka kõnekeelne *-si* on väga ilmekad mitmuse osastava väljendajad. Seevastu diftongi erinev kasutamissagedus mitmuse osastavas ja ülivõrdes (7,5% ja 44,5%) ei lase kahelda, et grammatikates esitatav mitmuse osastava ja ülivõrde vormi moodustamisseos on fiktsioon, mida keel ei ole omaks võtnud. Ka kogu ülejäänud materjal kinnitab seda.

Õiendamist vajab kooligrammatikate väide, nagu oleks mitmuse osastava *-sid* ja lühikese ülivõrde puudumine omavahel mingis loogilises võimatusseoses. See tees tuleb eesti kooligrammatikatesse kõige hiljemalt 1930-ndatel aastatel ja seda korratkse tänapäevani («kui algvõrde mitm. osastav on *sid-*lõpuline, siis ei saa *i-*ülivõrret moodustada: roosaid — kõige roosaim, tublisid — kõige tublim»⁷). Tegelikult ei ole nendel vormidel morfoloogilist seost, vaid seos on foneetiline — diftong on esma- ja teisevärteliste sõnade teises silbis keelatud ja seetõttu ei ole lubatud vormid *hapuid* ja *hapuim*, *roosaid* ja *roosaim*; vaevalt aitab asja lihtsustatud ja ebatäpne esitamine õigete vormide omandamisele kaasa. Avangardistlikud grammatikud, kes on morfoloogiliste vormide reeglipära ja süsteemikust püüanud tähtsamaks kui foneetilist reeglipära, on juba

ammu esitanud ülivõrdevorme *hapuim*, *vagaim*, *visaim*, *sulaim* ja veel hullemaidki (mida tõesti ei saa aktsepteerida, nagu *laiim*, *täim*, *uuum*).⁸

Eesti keele olemise-muutumise-arenemise praeguses seisus oleks diftongi teisevärteliste sõnade teises silbis ilmselt kergem aktsepteerida kui esmavärteliste sõnade teises silbis. Seetõttu jääks äsja käsitletud esmavärteliste tüüp õigekeelsuskult hellaks ka pärast teisevärteliste sõnades diftongilise ülivõrde lubamist (kas siis kirja- või kõnekeelsena). Seevastu esmavärtelised *i-* ja eriti *u-*tüved leiavad olukorrast väljapääsu *eda-*omadussõnadega analogiseerumise näol. Kirjeldatud vormimoodustustöödes olid need tüübid esindatud sõnadega *nüri*, *südi* ja *maru*; *nüri* ja *südi* andsid 2—7% kesk- ja ülivõrdevorme *nüridam* ja *nüridaim*, *südidam* ja *südidaim*, *maru* aga 40% vorme *marudam* ja *marudaim*. Teise silbi diftongiga vormid *maruim*, *südeim*, *nüreim* ei ületanud tavaliste õigekeelsusvigade protsenti (2—6%) ja ei ole võrreldavad *a-*tüvedes moodustatud diftongiliste ülivõrrete kümme korda suurema hulga.

Diftong ülivõrdevormis tähendab nähtavasti suuremat funktsionaalsust, vormiselgust nii moodustamisel kui ka äratundmisel. Seda ei saa alahinnata. Tsiteerime siin ka R. Kulli, kes *marudam-marudaim*-vormide kaitseks retooriliselt küsib: «Kas saab veaks pidada seda, mis võimaldab mõtteid edukalt väljendada ja mis teataval juhtudel on otse asendamatu?»⁹ Tegelikult laieneb see küsimus kogu võrdlusastmete probleemistikule.

Võidakse muidugi karta, et diftongilise ülivõrde ulatuslik õigekeelsuslik sanktsioneerimine tugevdab kirjakeeles analoogiatendentsi. Ent analoogiamuutused on morfoloogia süsteemi seisukohalt ning keele süsteemipidevuse huvisid arvestades kõigist muutustest kõige ohutumad ja kõige selgema funktsionaalse suunitlusega. Eesti keele morfoloogia on kohati nii killustunud ja alatüübistunud, et on võimatu kujutada kõiki järelpõlvi seda esivanemate pärandust hoolikalt säilitamas ja killustatust jõudumööda lisamas. See oleks keelele ohtlik ning keel ei aseta ennast vabahtlikult ohtu.

Normikohase lühikese ülivõrde reeglilik käib keskkooli lõpuklassides lihtsalt üle jõu. 416-s⁸ kümnenda klassi õpilasest ei saanud ükski hakkama 25 omadussõna võrdlusastmete veatu moodustamisega.

⁸ O. Looorits, Eesti keele kooligrammatika. I. Hääliku- ja vormiõpetus. Tartu, 1925, lk. 41.

⁹ R. Kull, Keelnorm ja teadlik keeletarvitus. — «Keel ja Kirjandus», 1961, nr. 1, lk. 16.

⁷ E. Vääri, Eesti keele õpik keskkoolile, lk. 61.

Võrdlusmaterjal keeleõpetuse ja -oskuse kõrgemalt astmelt kinnitab seda hinnangut. 1978. a. lõpus kirjutasiid 93 eesti filoloogiala üliõpilast (65 TPedI kõigilt neljalt kursuselt ja 28 TRÜ II kursuselt — viimaste andmete eest tänab autor J. Peetbot) ühtse morfoloogiliste vormide moodustamise kontrolltöö, mis nõudis ka võrdlusastmete moodustamist 10-st omadussõnast (läila, roosa, hapu, maru, peen, suur, juhm, hall, pikk, väär). Kummastki kõrgkoolist sai üks üliõpilane selle ülesandega veatult hakkama, keskmine pilt aga oli järgmine: *roosa*, *läila*, *hapu* andsid diftongilisi ülivõrdeid *roosaim*, *läilaim*, *hapuim* 29%, *hall* ja *juhm* andsid vorme *halleim* ja *juhmeim* 18% (ning reeglikohaseid *kõige*-ülivõrdeid 35%; ligi pooled üliõpilased kirjutasiid ülivõrdevormideks *hallim* ja *hallem*, *juhmim* ja *juhmem*). Sõnad *väär*, *peen* ja *maru* on õigekeelsuslikult kriitilised ka käänamise seisukohalt, seetõttu oli ootuspärane, et nad andsiid palju vigu ka võrdlusastmetes (vääraim, peeneim, marudaim). Seevastu väga sagedased sõnad *pikk* ja *suur* andsiid 93—95% õigeid vorme (vrd. 94—96% õigeid võrdlusastmevorme sõnadest *noor* ja *suur* keskkooliõpilaste töödes). Kõik see kinnitab oletust, et liiga keerulise vormistiku korral omandatakse morfoloogilised vormid üksiksõnuti ning harvemate sõnade puhul tegelikkuses keerulistest reeglitest abi ikkagi pole.

Küsimuses pole üksnes omandatavus, vaid ka kommunikatiivsus. Kui 10. klassi õpilastest iga neljas ning erialaüliõpilastest peaaegu iga teine osales *i*-tüvede võrdlusastmete vormide ja tähenduste segaduses (*hallim* ja *hallem*, *juhmim* ja *juhmem* kõik ka ülivõrrete pähe esitatud), siis tuleb küsimus seada just nii drastiliselt: kas jääda praeguste reeglite juurde ja saavutada rahuldavam olukord raskemates tüüpides lühikese ülivõrde võimalikult harva kasutamise teel (vrd. *i*-tüvede suuremat segadust üliõpilastel) või pidada lühikest ülivõrret eesti kirjakeelele ka tegelikult vajalikuks vormiks ning suhtuda tõsiselt selle vormi moodustamiseskirjade reformimisse. Drilli lisamine ei ole usutav väljapääs.

Selles kirjutises käsitletud tüüpidest ainsana on kolmesilbiliste *ne*- ja *lane*-sõnade diftongilisel ülivõrdel reaalsed väljavaated lähitulevikus saada õigekeelsussanktsioon (seoses samade tüüpide mitmuse osastava ja *i*-mitmuse kavatsetava reformiga). Seevastu neljasilbiliste *line*- jt. liidetega sõnade (traagiline) ning teiste siin käsitletud tüüpide diftongilise ülivõrde õigekeelsuslikuks aktsepteerimiseks on vaja kas loobuda mitmuse osastava vormi ja ülivõrde vormi moodustamisest või muuta õigekeelsusnorme ka mitmuse

osastavas. Viimane lahendus on vähegi reaalne ainult kolmesilbiliste *lik*-sõnade puhul (kui praeguste normide *ohtlikke* ja *ohtlikem* kõrvale lubatakse ka *ohtlikuid* ja *ohtlikuim*) ning *hapu-roosa* tüübis (kui *hapusid* ja *kõige hapum* kõrvale lubatakse ka *hapuid* ja *hapuim*). Kaugemale mitmuse osastava vabaduste laiendamisel enam minna ei saa (*õnnelikuid* ei tule kõne alla, aga *õnnelikuim* on pea sama normaalne kui *ohtlikuim*).

Seetõttu näib perspektiivsem olevat loobuda grammatikute poolt kunagi heas tahtes välja mõeldud mitmuse osastava ja ülivõrde vormi moodustamisest. Nagunii on see seos ka praegustes raskesti järgitavates reeglites üsna keeruline (eeldab tugevaastmelise mitmuse osastava võtmist nõrka astmesse: õnnelikke: õnnelikem, kurbi: kurvim) ning ei kehti alati (vrd. võistlevat reeglit, mille järgi kesk-võrde *-em* → *im* ülivõrdes: järsem: järsim, targem: targim; ent ülivõrde *-im* saadakse ka ilma kesk-võrde *em*-ita: kenam: kenim ja püham: pühim). Seetõttu ei olegi selge, millal toetuda seosele mitmuse osastavaga, millal *em-im*-seosele. See segadus on arvatavasti ka *i*-tüvede reeglite ebakõla tagajärg (vrd. õigekeelsussõnaraamatu tõmp: tõmbim: kõige tõmbim ja E. Vääri keskkooliõpiku tõmp: tõmbi: tõmbim: tõmpe: tõmbem (ülivõrre)).

Massiivne statistiline materjal igatahes kinnitab, et mitmuse osastava ja ülivõrde vormiseost ei tajuta. Tugev analoogiategendents seostab ülivõrdetunnetuse diftongiga: võrreldagu näiteks *traagiline*-tüübis normikohaste *sim*-ülivõrrete ja normivastaste *seim*-ülivõrrete suhet 1:3,6 sama tüübi mitmuse osastava vormide suhtega 8. klassis: äkilisi ja äkiliseid — 1:0,01; samalaadne seose puudumine on ilmne *õnnelik*-alltüübis; *jalg-sepp*-tüübis ei ole diftongiline mitmuse osastav üldse tüübi, vaid üksnes mõne tüüpi halvasti sobiva sõna probleemiks (väär, peen), seevastu diftongiline ülivõrre on kirjalikus töös õpilaste keeletundele kõige vastuvõetavam.

Käesolev kirjutis võib õpetajat lohutada kahes punktis. Kõigepealt võib loota, et õigekeelsuskorraldus saab siin esitatud materjali kasutada probleemi lahendus-suundade kavandamisel. Teiseks on õpetajal selles artiklis esitatud diftongiliste ülivõrdevormidega kokkupuutel või -põrke kasulik teada, et tegemist on küll praeguste normide valguses õigekeelsusvigadega, aga siiski nähtustega, mis ei tulene tema õpilaste erilisest rumalusest, vaid keele üldistest muutumissuundadest.

GEOGRAAFIA- TUNNI STRUKTUURIST

AINO ANNION

Opetamise ja kasvatamise programmülesannete täitmisel vastavalt ajanõuetele on pidevalt tähelepanu keskmes õppeprotsessi täiustamise probleemid.

Et näha reaalseid võimalusi õppetunni täiustamiseks, on vajalik mitmekülgne informatsioon tänapäevase õppetunni organiseerimise kohta. Andmete kõrval, millele saab tugineda kõikide õppeainete tundidega seotud üldprobleemide lahendamisel, on iga aine meetodika täiustamise seisukohalt eriline tähtsus neil, mis aitavad selgitada aine spetsiifikast tulenevaid probleeme.

Süsteemaatiline geograafilise hariduse andmine algab 5. klassis, mistõttu tuleb esmajärjekorras välja selgitada tunni struktuuri iseärasused füüsilise geograafia algkursuse õpetamisel.

Eeltoodut arvestades kavandati lühiaurimus, mille eesmärk oli

□ saada ülevaade, millist tüüpi tunde 5. klassi geograafia õpetamisel kasutatakse, □ teha kindlaks geograafiatunni struktuuri põhielemendid,

□ selgitada, millised seosed valitsevad tunni struktuuri elementide vahel.

Eeltööna tutvuti tundide tüüpe ja nende struktuuri käsitleva didaktilise ja meetoodilise kirjandusega. Selle põhjal võib teha järgmise kokkuvõtte.

Tundide üldtunnustatud klassifikatsiooni didaktika-alases kirjanduses senini pole, sest nende määratlemisel ja klassifitseerimisel on autoritel erinevad lähtekohad. Näiteks võtavad ühed autorid klassifitseerimisel aluseks õppeprotsessi iseärasused, tema koostisosad (S. Ivanov), teised aga sisu, didaktilised eesmärgid ning meetodid (I. Kazantsev). Lähtekohaks on valitud ka iga üksiku tunni koht tundide süsteemis ja põhiline didaktiline eesmärk (B. Jessipov). Samuti ei paku geograafia õpetamise meetodika tundide klassifitseerimiseks ühtset alust. Klassifitseerimise printsiibiks on ka siin valitud tunni didaktiline eesmärk, samuti õpilaste tegevus. Nii näiteks peab A. Darinski tunni tüüpi kindlaksmääramisel silmas uue materjali omandamist. Ta loeb geograafiatunni põhitüübiks niisugust tundi, mis sisaldab omandamisprotsessi kõiki lülisid: uue materjali vastuvõtmine, selle lahtimõtestamine, kinnistamine, meeldejäätmine ning rakendamine, teadmiste ja oskuste kontroll.

Pedagoogilises kirjanduses võib leida veel teisi mitmetest eri seisukohtadest lähtuvaid klassifikatsiooni variante, millele aga siin ei peatuta. Eri variantide analüüsimise põhjal võib kokkuvõtvalt märkida, et õppeprotsessi keerukuse ja mitmetahulisuse tõttu tuleb tundide tüpoloogia kindlaksmääramisel lähtuda mitte ühest, vaid mitmest tunnusest. Et paljude liigituste puhul langeb kokku lähtealuseks tunni põhiline eesmärk, võib seda arvestada kui peamist tunnust tunni tüübi määramisel.

Tunni didaktilisest eesmärgist sõltub tunni ülesehitus. Lugeses liigitamisel määravaks tunni peamist eesmärki, tuuakse didaktika-alases kirjanduses järgmine tundide klassifikatsioon:

a) uue aine esitamise tund, b) praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamise tund, c) kordamise ja üldistamise tund, d) õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimise tund.

Kui tunni ees seisab mitu võrdväärset eesmärki, on tegemist kombineeritud ehk ühendatud tüüpi tunniga.

Igal tunni tüübil on iseloomulik struktuur. Selle iseärasused sõltuvad tunni ees-

märkidest, õppematerjali sisust ja õpilaste east

Ülaltoodud liigitust silmas pidades asuti selgitama, millist tüüpi tunde korraldatakse koolitöö praktikas geograafia õpetamisel 5. klassis. Selleks võeti vaatluse alla meie vabariigi viieteistkümne üldhariduskooli geograafiatunnid 1978/79. õ.-a. II poolaastal teema «Atmosfäär» õpetamisel. Vajalikud andmed saadi tundide vaatlemise teel. Andmete täpsustamiseks vesteldi õpetajatega ning tutvuti tunnikonseptide, kalender- ja temaatiliste plaanidega.

Et tutvuda parimate töökogemustega, valiti koolid, kus vastavaid tunde annavad kogemustega õpetajad (erialase kõrgharidusega, tööstaažiga keskmiselt 20 aastat). Vaadeldud 27 tunni käik protokolliti. Põhiliselt nende protokollide analüüsile tuginebki järgmiseks esitatud kokkuvõte.

Arvesse võttes, et tunni tüüp määratakse õpetamise ja kasvatamise ülesannetest lähtudes, vaatleme alustuseks tunni eesmärkide seadmist.

Eesmärgiseadet analüüsides selgus, et parimate töökogemustega õpetajad lähevad sellele ülesandele süsteemselt. Esimajärjekorras võetakse iga tunni eesmärgina vaatluse alla õppeprotsessi üks teema tervikuna. Kõigepealt seatakse lõppeesmärgid nii õpilaste õpetamise, kasvatamise kui ka arendamise seisukohast. Seejärel selgitatakse alateemade kaupa, mida käsitletav teema võimaldab tunnis õpilaste vaimsete ja praktiliste võimete arendamisel saavutada. Samuti määratakse kindlaks, missugused põhilised maailmavaatelised ideed ja üldistused on võimalik esile tuua just selles tunnis planeeritud konkreetse materjali käsitlemisel ning missugust etappi kujutab tund mõistete dialektika, nende omavaheliste seoste ja vastuolude avamisel. Õppematerjalist

leitakse niisugused sõlmpunktid, mis võimaldavad eelnimetatud külgi igas tunnis loogiliselt ühendada ning saavutada maksimaalne efekt. Sel viisil seatakse vaheeesmärgid, milleni jõutakse kas ühe või paari tunniga, sõltuvalt teema ja probleemi ulatusest. Iga tund kujutab sel juhul üht konkreetset etappi liikumisel lõppeesmärgi poole. Sel puhul on ka õpetajal konkreetne ettekujutus lõppresultaadist ning võimalus selle saavutamise taset kontrollida.

Tundide vaatlus ja vastavate materjalide analüüs näitas, et mida konkreetsemalt on õpetaja seadnud tunni eesmärgi, seda otstarbekamalt on planeeritud selle saavutamiseks vajalikud tegevused, seda sihipärasem on tegevus tunni igal etapil.

Eesmärgil on otsustav tähtsus tunni struktuuri kavandamisel, sest see tingib õpetaja ja õpilase vastavad tegevused tunnis, nende tegevuste järgnevuse ja kombinatsioonid ning seega ka tunni ülesehituse. Sellest, kuivõrd detailselt oskab õpetaja planeerida eesmärgi saavutamiseks vajalikud tegevused, sõltub suuresti õpilaste aktiivsus ja lõpptulemusena ka tunni efektiivsus.

Nagu eespool nimetatud, on tunni igal tüübil oma struktuur. Järgmiseks vaatleme teema «Atmosfäär» käsitlemisel esinenud tundide tüüpe ja nende struktuuri.

Saadud andmetest nähtub, et selle teema läbivõtmisel korraldatakse kolme liiki tunde: a) uue aine esitamise, b) kombineeritud ja c) kordamise ning üldistamise tund.

Tunni tüüpi määravad kogemustega õpetajad mitte iga tunni detailsel ettevalmistamisel, vaid tundide planeerimisel terve teema ulatuses, võttes seejuures olulise faktorina arvesse käsitletava materjali sisu ja mahtu. Kõnesolevat teemat hõlmavas tundide süsteemis oli eri tüüpi tundide järjekord enamasti niisugune:

Tunni jrk.	Teema	Tunni tüüp
1.	Atmosfääri mõiste. Atmosfääri ehitus.	Uue aine esitamise tund.
2.—12	Õhurõhk. Õhutemperatuur. Tuul. Tuulte liigid. Veeaur õhus. Sademete hulga mõõtmine. Ilm. Valdavad ilmad kodukohas. Kliima. Soojusvõttmed. Kliimat kujundavad tegurid.	Kombineeritud e. ühendatud tunnid.
13.	Teema «Atmosfäär» üldistav kordamine.	Kordamise ja üldistamise tund.

Õpilastele uute teadmiste andmise, oskuste ja vilumuste kujundamise eesmärgil organiseeritavad tegevused olid vaadeldud tundides mitmekülgsed, mistõttu olid ka tunnid oma struktuurilt mitmekesised.

Praktilises koolitöös on aja jooksul

välja kujunenud tunnis toimuvatele põhilistele tegevusliikidele vastav neljajaelendiline struktuur: a) koduülesannete kontroll, b) uue aine esitus, c) kinnistamine, d) koduülesande andmine.

Nimetatud elemente võis eraldada ka 5. klassi geograafiatundide struktuuris.

Nende elementide järjekorrast ning erinevatest kombinatsioonidest tulenevadki eri tüüpi tundide struktuuri erinevused. Üksikutes tundides võivad mõned elemendid hoopiski puududa. Ühetüübiliste tundide struktuuri mitmekesisus on tingitud tegevusliikide erinevusest ning nende järjekorrast, meetodite ja ka õppevahendite valikust ühe või teise struktuurilelemendi siseselt.

Kombineeritud tunnitüübi puhul esinesid kõik neli struktuurilelementi, nende järjestus peaaegu kõikides tundides oli järgmine: a) koduülesannete kontroll; b) uue aine esitus; c) kinnistamine; d) koduülesande andmine. Järjekorra muutus seisnes üksikutes tundides vaid kinnistamise ja koduse ülesande koha vahetumises.

Kuigi üht tüüpi tunnid olid üles ehitatud ühe põhiskeemi järgi, oli iga vaadeldud tund omanäoline ja teistest erinev ka sel puhul, kui tunnis käsitleti üht teemat. Näitena esitame kombineeritud tüüpi tunni struktuuri kaks varianti:

Teema: SOOJUSVÖÖTMED

1. variant

KODUÜLESANNETE KONTROLL.

Mõistete kordamine. Frontaalne suuline küsitlus.

Põhiküsimused eelmise tunni materjalist. Individuaalne suuline teadmiste kontroll. Ülesande lahendamine töövihikus. Frontaalne kirjalik teadmiste kontroll.

UUE MATERJALI ESITAMINE.

Eelmises tunnis käsitletud sõlmprobleemide kordamine. Vestlus.

Mõiste «soojusvööde» avamine.

Soojusvöötmete skeemi analüüs. Õpilaste töö vihikuga.

Soojusvöötmete paiknemine. Seletus.

Soojusvöötmete iseloomustus. Vestlus.

Seinapiltide analüüs. Vestlus.

Üldistav kokkuvõte.

KINNISTAMINE.

Kordamisküsimuste esitamine uue materjali kohta. Vestlus.

Töö kontuurkaardiga: polaar- ja pöörjoonte märkimine kaardile.

Iseseisev töö: Ülesannete lahendamine töövihikus.

KODUÜLESANDE ANDMINE.

Õpikust vastava teksti lehekülgede ja töövihiku ülesannete märkimine tahvlile.

KODUÜLESANNETE KONTROLL.

Frontaalne kirjalik teadmiste kontroll. Kirjaliku vastamise ajal tehtud tähelepanekute põhjal raskemaks osutunud küsimuste kordamine.

UUE MATERJALI ESITAMINE.

Sissejuhatus. Kokkuvõtte esitamine õpetaja poolt õppematerjalist, millele toetub uue aine esitus.

Uue materjali põhiküsimustest koosneva kava esitamine.

Iseseisev töö: Ülesande lahendamine töövihikust atlase kaardi kasutamiseega. Aplikatsioonide paigutamine seinakaardile ülesandes nõutud punktide tähistamiseks. Soojusvöötmete skeemi analüüs.

Soojusvöötmete paiknemine ja iseloomustus üksikute vöötmete kaupa. Seletus. Diapositiivide vaatamine. Iseloomulike tunnuste esiletoomine. Vestlus.

Üldistav kokkuvõte.

Kinnistamine: Ülesannete lahendamine töövihikus, iseseisev töö atlase kaartidega.

KODUÜLESANDE ANDMINE.

Juhendite andmine töövihiku ülesannete lahendamiseks kodus.

Õpikust vastava teksti lehekülgede märkimine tahvlile.

KINNISTAMINE.

Põhiküsimuste kordamine uue aine esitamise eel antud kava järgi. Vestlus.

Selle teema käsitluses viimane tund oli üles ehitatud kordamise ja üldistamise tüüpi tunnina. Et see tund täitis väga mitmetahulisi funktsioone — kordamine, teadmiste süvendamine ja süstematiseerimine, lünkade täiendamine, õpilaste teadmiste kontroll ja hindamine —, põimusid tihedalt ka neid eesmärke teenivad tegevused. Seetõttu erines kõnesoleva tunni struktuur eelmistest tundidest.

Tehes kokkuvõtet tunni ajalises jaotusest üksikute struktuurilelementide kaupa selgus, et see on vastavalt erinevustele tunni ülesehituses samuti varieeruv:

Struktuurilelemendid	Kombineeritud tund	Uue aine esitamise tund	Kordamise ja üldistamise tund
Koduste ülesannete kontrollimine	10—15 min.	—	Kordamine ja üldistamine } 40 min.
Uue aine esitus	20—25 min.	35—37 min.	
Kinnistamine	5—7 min.	5—8 min.	3 min. } 2 min.
Koduse ülesande andmine	1—2 min.	1—2 min.	
Tunni alustamine ja lõpetamine	2—3 min.	2—3 min.	

Antud aja raames toimus üksikutel tunnetappidel põhiliselt järgmine tegevus.

KÜSITLEMINE

Põhivõtted:

1. Suuline frontaalne küsitamine, mis seisnes õpilaste teadmiste väljaselgitamises vestluse korras (eelmise tunni materjali hõlmavate küsimuste alusel) ning ka töövihikutes lahendatud ülesannete kontrollimises.

2. Individuaalne suuline küsitamine — õpilased vastasid õpetaja suuliselt esitatud küsimustele või vastajatele kättesaadavale sedelile märgitud kavapunktide järgi.

3. Individuaalne kirjalik küsitlus. Sel puhul kasutati väga mitmekesiselt vormistatud ülesandelehti. Küsimused ja ülesanded olid enamasti koostatud nii, et need nõudsid kas vabas vormis lühivastust või ainult ühe sõna (numbri) kirjutamist lünkteksti, skeemile või kontuurkaardile.

4. Kirjalik frontaalne küsitlus — tunni kontroll. Viimast kasutati ainult ühes vaadeldud tunnis. Õpilastele jaotati skeemid, millele kantavad täiendused nõudsid eelmisel tunnil omandatud põhiteadmiste ja oskuste rakendamist.

Kontrollitava õppematerjali kohta esitatavate küsimuste hulgas oli oma sisult nii mälu kui ka mõtlemist aktiveerivaid küsimusi, eriti neid, mis nõudsid saadud teadmiste ja oskuste rakendamist. Põhiliselt olid õpilastele esitatavad küsimused 3. klassi õpilaste eale ja võimetele vastavad.

Küsitlemisel püüti võimalikult kõiki õpilasi panna aktiivselt kaasa töötama nende poolt suunavate ja täiendavate küsimuste esitamisega vastajale.

Tunnis hinnati keskmiselt 5—8 õpilast. Frontaalse suulise küsitluse korral pandi koondhinne 3—4 õpilasele. Individuaalses suulises küsitluses said hinde tavaliselt 2—3 õpilast, kirjaliku vastuse eest 4—5 õpilast. Enamikus tundides hindeid põhjendati, kõige enam rõhutati vastuse sisulist õigsust ja täielikkust.

UUE MATERJALI ESITUS

Kokkuvõtlikult võib selle struktuurilemendi ülesehituses eraldada põhijoontes järgmistele tegevustele vastavaid lülisid.

1. Õpilaste ettevalmistus esitatava materjali omandamiseks. Esmajärjekorras teatati tunni teema. Seejärel toimus vestlus, korraldi olemasolevate teadmiste aktuaalseerimiseks materjali, millele toetuti uue materjali selgitamisel.

Sideme loomisel olemasolevate ja uute teadmiste vahel opereeriti eriti edukalt

vastava materjaliga 4. klassi loodusõpetuse kursusest. Üksikutes tundides kasutati otstarbekalt ka õpilaste tähelepanekuid õpitava nähtuse kohta.

Enamikus tundides loodi probleem-situatsioon põhiküsimuste esitamisega, mis tuleb lahendada peaaegu täitmisega.

2. Uue õppeinformatsiooni esitus. See toimus põhiliselt kahel viisil. Ühel puhul oli tunnis esitatav materjal jaotatud sisu loogilist struktuuri arvestades üksikuteks osadeks, teisel puhul esitati kogu materjal tervikuna. Esimese variandi puhul kulges ka tegevus üksikute ainelõikude esitamisel järgmiselt: a) uusi teadmisi (mõistet, fakti, seaduspärasust jm.) sisaldava ainelõigu esitus; b) ülevaate saamine esitatavast õppeinformatsioonist arusaamise kohta; c) täiendamine, täpsustamine; d) kinnistamine; e) kokkuvõtte tegemine.

Uue materjali esitamisel tervikuna toimus sellest arusaamise kontrollimine, täiendamine, täpsustamine ja kokkuvõtte tegemine pärast kogu uue materjali selgitamist.

Uue aine esitamiseks kasutati põhiliselt seletust ja vestlust.

Töövormidest esines frontaalne ja individuaalne töö, mis uue aine esitamise mitmetel etappidel tihedalt põimusid. Rühmatööd ei esinenud.

Iseseisva tööna esines tunni kõnesolevas lülis kõige enam ülesannete lahendamist töövihikutes. Üksikutes tundides toimus ka iseseisev töö õpikuga (antud tekstilõigust tunnuste väljatoomine, vastuse leidmine küsimustele). Paljudes tundides kasutati vihikuid, kuhu märgiti õpetaja seletusega paralleelselt kõige olulisem õpitavast materjalist (definiitsioonid, skeemid, faktid jm.).

Pärast uue aine esitust toimus enamikus tundides põhiteadmiste ja -oskuste esialgse omandamise kontroll. See seisnes põhiliselt kontrollküsimuste esitamises ning uute teadmiste ja oskuste rakendamist nõudvate ülesannete lahendamises töövihikutes. Mitmetes tundides lõppes uue aine esitamise etapp õpetajapoolse kokkuvõttega käsitletud põhiprobleemidest.

KINNISTAMINE

Siin on põhilised struktuurilülid järgmised: a) tunnis esitatud materjali põhiküsimuste kordamine — vestlus; b) ülesannete lahendamine töövihikutes ja kontuurkaartidel — iseseisev töö. Kõige sagedamini rakendati põhiküsimuste kordamist vestlusena. Ülesannete lahendamist ei organiseeritud.

Põhiliselt oli see tundides korraldatud nii, et tahvlile märgiti õpiku ja töövihiku lehekülgede numbrid, mille järgi õpilane leiab vastava teksti või ülesanded järgmiseks tunniks valmistumisel. Enamasti lisandub sellele ka kordamisülesannete teatamine. Üksikasjalikumalt õpilasi iseseisvaks tööks kodus ei juhendatud.

Kõik tunnid, mille struktuuri käesolevas töös on vaadeldud, toimusid ainekabinettis. Seal võis märgata aineõpetajate erakordselt ulatuslikku läbimõeldud tööd õppimist ja õpetamist soodustavate ning hõlbustavate materjalide valmistamisel, nendele kõige käepärasema asukoha leidmisel ja otstarbekohaseima süsteemi loomisel. Seetõttu oli ka igas tunnis piisavalt õppevahendeid (suur osa omavalmistatud), mida kasutati valikuliselt vastavalt üksikutele tunnietappidel lahendatavatele ülesannetele.

Õpetajate parimatele töökogemustele tuginedes võib tunni struktuuri kavandamisel soovitada arvestada järgmist:

- seada igaks tunniks konkreetseid eesmärgid, määrata kindlaks tunnis lahendatavad sõlmprobleemid ning konkretiseerida ülesanded, mis täidetakse iga üksiku struktuurielemendi raames;
- vaadelda iga struktuuri elementi kui ühte lüli, mis on orgaaniliselt seotud nii eelnevate kui ka järgnevate struktuuri-elementidega;
- iga üksiku elemendi raames organiseeritav tegevus ja meetodite valik peab kindlustama kõigi õpilaste aktiivsuse ja töövõime püsimise kogu tunniks, kusjuures üleminek ühelt tegevuselt teisele peab toimuma õpilase töövõime dünaamikast arvestavalt;
- tegevuse ja meetodite valikul peab valitsemata järjepidevus niihästi üksiku elemendi sisesele kui ka üksikute struktuuri-elementide vahel;
- õpilaste koduülesannete kontrollimisel seada eesmärgiks välja selgitada kõige olulisematest probleemidest ja nende vahelistest seostest arusaamine ning valmistada õpilasi ette uute põhiteadmiste vastuvõtuks ja nende teadmiste paigutamiseks olemasolevate süsteemi; põhiprobleemide küsitlemine kavandada nii, et see oleks ühtlasi ka õpilaste ettevalmistus temaatiliseks arvestuseks;
- uue materjali esitamise etapil planeerida võimalikult ulatuslikult ja erinevat liiki iseseisvat tööd — eriti tööd eri- ja kontuurkaartidega, plaanide, skeemide ja õpikuga;
- kinnistamine ehitada üles võimalikult mitmekesisest tegevust silmas pidades (kor-

damisküsimuste esitamise kõrval ka diferentseeritud iseloomuga harjutused, praktilised tööd jm.);

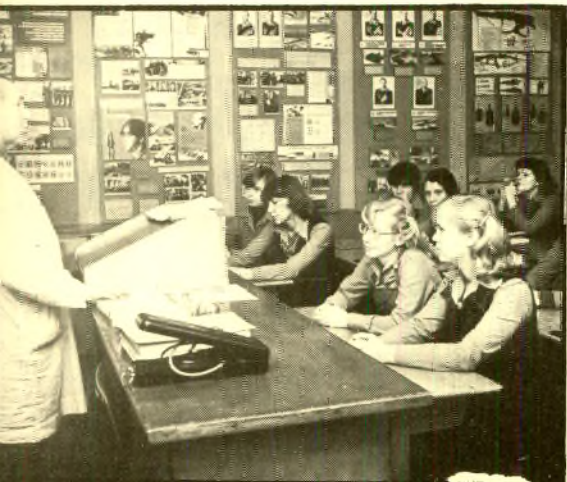
koduülesannete andmisel näha ette tegevused, mis kõige paremini võimaldavad õpilasi ette valmistada ülesannete edukaks täitmiseks kodus.

Lõpetuseks on rõõmustav märkida, et kõikides vaadeldud tundides toimus produktiivne töö. Nende tundide ülesehitus peegeldas õpetajate loominguulist lähenemist ning tõsist ja põhjalikult läbimõeldud tööd tundide ettevalmistamisel üksik-etappide kaupa. Kõnesolevates tundides olid ühisjoonteks eesmärgikindlus tunnis kavandatu realiseerimisel, aja ökonoomne kasutamine, esitatud materjali omandamine põhiliselt tunnis (mistõttu kandus raskuspunkt kodutöödelt üle kooli), õpilaste aktiivsuse kindlustamine kogu tunniks ettenähtud aja vältel ja mis kõige tähelepanuväärsem — erakordselt soodsa õppimisatmosfääri loomine. Tundides valitses asjalik reibas töömeeleolu. Õpilaste suhtumisest töösse võis välja lugeda huvi aine vastu.

Kirjandus

1. Karu, G., Savik, A. Füüsika õpetamise metoodika 7.—8. kl. Tallinn, «Valgus», 1978.
2. Tiits, H. Füüsilise geograafia õpetamisest 5. klassis. Metoodilisi nõuandeid õpetajaile. Eesti NSV Haridusministeerium, Tallinn, 1974. 121 lk.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., «Педагогика», 1977, 251 с.
4. Даринский А. В. Методика преподавания географии. М., «Просвещение», 1975. 367 с.
5. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М., «Просвещение», 1975. 303 с.
6. Герасимова Т. П., Коринская В. А. Методы и формы организации обучения географии. М., «Просвещение», 1964. 220 с.
7. Методика обучения географии в средней школе. Под ред. А. Е. Бибик, Т. И. Герасимовой, А. В. Даринского, И. С. Матрусова, Б. И. Орлова, А. И. Соловьева. М., «Просвещение», 1975. 383 с.
8. Проблемы методики обучения биологии в средней школе. Под ред. И. Д. Зверева. М., «Педагогика», 1978. 317 с.
9. Современный урок. Сборник статей участников совместной экспериментальной работы. Академия педагогических наук СССР. Московский городской отдел народного образования. Московский городской институт усовершенствования учителей. М., «Педагогика», 1971. 286 с.
10. Стрезикозин В. П. Организация процесса обучения в школе. М., «Просвещение», 1968, 244 с.
11. Студенцов Н. Н. Урок географии в школе. Пособие для учителей. М., 1961. 159 с.

Nõukogude **KOOL** reportaaž



Tallinna 53. keskkool avas oma uksed kümmekond aastat tagasi. Koolil on tõhusaid edusamme noorte õpetamisel ja kasvatamisel. Eriti hästi edeneb patriootiline ja internatsionalistlik kasvatustöö, tuntud ja teatud on kooli rahvaste sõpruse klubi. Selle ettevõtmistega ollakse tuttav teisteski liiduvabariikides ja sotsialismimaades. Koolis väljakujunenud patriootilise kasvatustöö süsteemis on tähtis koht hiljuti avatud lahingukuulsuse muuseumil — toal ja esimese korruse koridoris asuvatel stendidel, nn. galeriil (foto vasakul all).

Lahingukuulsuse toas toimuvad tihti klassijuhatajatunnid, noorte pidulik vastuvõtmine pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni. Tubliult tegutseb «Otsingu» seksioon; õnnestunult on osaletud tähtpäevadega seotud ülevabariigilistel ja ülelinnalistel viktoriinidel.

Mainitud muuseumi on koondatud ja eksponeeritud materjalid Leen Kullmani, Jevgeni Nikorovi ja Richard Ehrlichi kohta. Hinnatavat abi saadi lastevanematelt. Käsil on ekspositsiooni täiendamine (vt. parempoolne foto).

Vasakult keskmisel fotol on muuseumi ekskursiooniseksiooni liige Tanja Ššerbakova ja muuseumi nõukogu esimees Galina Nazaruk 8-b klassist, nimetatuid abistab kooli direktor Valentina Vinogradova. Tallinna 53. keskkooli paljud kabinetid on õpinguteks hästi kohandatud. Ladusalt tullakse toime ka mitmete erialadistsipliinidega.

Pildil vasakul ülal näeme 10-v klassi tüdrukuid meditsiinitarkusi omandamas.



РЕАЛИЗАЦИЯ СПЕЦИФИЧЕСКИХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

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

**ЭЛЬВИРА ВАСИЛЬЧЕНКО
ТООНИ КАЗЕСАЛУ**

Кроме целей обучения, принцип коммуникативности должен быть реализован в структуре и содержании программного грамматического материала. При этом однако, как было сказано в нашей предыдущей работе (2), ввиду своей универсальности принцип коммуникативной направленности при построении языкового материала конкретизируется в требовании функциональности. Сущность этого методического требования состоит в том, что при описании языкового материала должны учитываться взаимосвязи между двумя диалектичес-

ки связанными сторонами речевой деятельности — формальной структурой языка и его функционированием. Другими словами, выбор и использование лингвистических данных (языковых компонентов речевой деятельности) должны быть рассмотрены на уровне их естественного функционирования в речевом процессе. Первое, что имеет непосредственное значение для описания грамматического материала в программе, — это специфика грамматических действий в разных видах речевой деятельности. Так, в говорении и письме нужно грамматически правильно строить речь для выражения мыслей. Для этого необходимы следующие грамматические действия:

- 1) выбор и комбинирование моделей предложений в соответствии с целью и содержанием высказывания;
- 2) выбор грамматических форм слов и образовательных словоформ для оформления выбранных моделей;
- 3) выбор строевых слов (предлогов, связок) и сочетание их со знаменательными словами;
- 4) выбор средств связи между предложениями;
- 5) выбор специфических средств для оформления РП в целом.

Для восприятия и понимания речи при чтении и аудировании нужны другие грамматические действия, которые сводятся: 1) к опознаванию фактов языка по формальным признакам; 2) к дифференциации сходных форм и 3) к сопоставлению форм со значением грамматических явлений.

Отсюда грамматический материал в программе должен быть представлен, по крайней мере, в трех следующих разделах.

I. Собственно грамматический материал, который служит двум целям. Во-первых, для формирования грамматических действий в восприятии и понимании речи при чтении и аудировании. Во-вторых, для выбора грамматической формы слов и словообразовательных моделей с целью оформления предложения, а также выбора строевых слов и сочетания их со знаменательными словами.

Сюда относятся словоизменятельные и синтаксические характеристики слова, существенные для построения грамматически правильных фраз, которые могут быть заданы в виде правил. Это т. н. аспектная грамматика, включающая в себя морфологический и синтаксический материал. Такие списки морфологических и синтаксических явлений даются в академических грамматиках, а также в действующих программах по русскому языку в националь-

* Начало в «Ныукогуде кооль» № 1.

ной, в частности в эстонской школе (в том числе в проекте новой программы для эстонской школы, который вынесен на обсуждение методистов и учителей русского языка Эстонии). Морфологический материал представляет собой словоизменительные характеристики слова — грамматический разряд слова, тип парадигмы (набор окончаний), качество основы, схема ударения, наличие формально-семантического отличительного признака. Синтаксический материал — это типы простого предложения (утвердительные, отрицательные, повествовательные, вопросительные, побудительные, составные и односоставные и предложения с однородными членами); перечни главных и второстепенных членов предложения с их формально-синтаксическими признаками; типы сложного предложения (сложносочиненные и сложноподчиненные). В собственно грамматический материал может быть включена только принципиальная схема классификации предложений; конкретные же типы, связанные с экстралингвистическими параметрами речевой деятельности, здесь не могут быть приведены. Они будут представлены в других разделах учебной грамматики. Материал первого раздела можно, кроме формирования указанных выше грамматических действий, использовать также еще в качестве грамматических справок при систематизации грамматического материала.

II. Второй раздел включает т. н. «функциональную грамматику», где грамматический материал будет представлен в форме, наиболее соответствующей коммуникативной направленности обучения языку. Грамматические средства даются здесь с учетом двух моментов. Во-первых, должна быть учтена зависимость между формой языковой единицы и ее назначением (целью) в высказывании. Здесь имеются в виду те цели, о которых мы говорили выше (передача объективной информации, побудительно-запретительной информации и пр.). Вторая зависимость касается соотношения языковой формы с ее типовым (логико-семантическим) значением (субъектно-предикатное, объектное, пространственное и пр.).

Нужно отметить, что во многих действующих программах по русскому языку как неродному уже учитывается вторая из указанных нами зависимостей — соотношение формы и типового значения (10, 11). Зависимость языковой формы от цели высказывания до настоящего времени в программах не нашла отражения. Правда, попытки описания языкового материала исходя из целей

высказывания у нас, в Советском Союзе уже предприняты. В 1978 г. вышел учебный комплекс по русскому языку для иностранцев «Горизонт» (5), в котором весь учебный материал, в том числе языковой, расположен вокруг 52 речевых действий, связанных с реализацией той или иной цели высказывания. Эта работа представляет огромный интерес для методики преподавания русского языка как неродного. Правда, неоднородное соответствие между целями высказываниями и реализующими их языковыми формами, т. е. определенное противоречие между ними, привело к значительным трудностям методического характера, в частности, к неравномерному распределению языкового материала в пределах одной цели, что в значительной степени затрудняет систематизацию грамматического материала для обучения.

Выход из возникшего противоречия мы видим в представлении языкового материала по выражаемым логико-семантическим отношениям вместе с целями высказываний, в которых они реализуются. Языковой материал при этом будет построен следующим образом. Сначала дается исходная языковая единица (в виде предложения), выражающая данное типовое значение в высказывании, целью которого является передача объективной информации (т. е. сведений о предметах, явлениях, событиях, людях). За этой исходной единицей ее коммуникативные модификации (преобразования), представляющие высказывания с разными целями (передача субъективной информации о том же логико-семантическом отношении, передача побудительно-запретительной информации, запрос объективной информации и пр.). В этих коммуникативных вариантах с данным логико-семантическим отношением сама синтаксическая структура (конструкция) не изменяется. В нее вносятся дополнительные элементы (слова, частицы, особая интонация) или же изменяется грамматическое расположение элементов в конструкции (порядок слов), что служит формальным показателем новой цели, а тем самым и нового высказывания. Таким образом, языковой материал по логико-семантическим отношениям будет представлять собой наборы форм предложений, реализующие то или иное логико-семантическое содержание в высказываниях с разными целями.

Сказанное покажем на примере языкового материала для выражения субъективно-предикатного отношения в одной из его разновидностей, а именно — «субъект и его действие».

1. Передача сведений о действии субъекта.

И*+Г* Март работает.

2. Запрос сведений о действии субъекта
Что+И*+Г? Что Март делает?

И*+Г? (с вопросительной интонацией)
Март работает?

3. Выражение отношения к действию субъекта

И*+Г+Н качественное

Он работает хорошо.

И*+Г(любить)+инф.

Он любит работать.

И*+Г(нравиться)+инф.

Ему нравится работать.

Как+И*+! (с особой интонацией)

Как он работает!

4. Выяснение отношения к действию субъекта

Как+И*+Г? Как он работает?

И*+Г+Н качественное? (с вопросительной интонацией) Он работает хорошо

И*+Г(любить)+инф. (с вопросительной интонацией) Он любит работать?

и т. д.

Мы показали принципиальную схему презентации языкового материала по одному из логико-семантических отношений. Предполагаем, что такое подробное перечисление коммуникативных вариантов исходной языковой единицы в программе необходимо только в одном-двух случаях. Потом достаточно указывать только цели, в которых реализуется то или иное типовое значение высказывания.

Во всех случаях должны указываться морфологические варианты этих конструкций (изменения по временам, лицам, числам, падежам). Если лексическое наполнение конструкции ограничено, то приводятся и слова, употребляемые в ней.

III. Третий раздел грамматики содержит материал для построения РП. Как известно, РП строится по определенной логико-композиционной структуре, отдельные части которой оформляются специфическими языковыми средствами, без которых данное РП нельзя продуцировать. В связи с этим школьная грамматика должна, по нашему мнению, включать, во-первых, языковые средства, необходимые для построения разных типов РП. Во-вторых, в ней должны быть представлены средства связи между отдельными предложениями, образующими РП.

* Условные обозначения: И — имя существительное и любое имя, которое может стоять на месте существительного; Г — глагол в спрягаемой форме; Н — наречие; и, д, именительный, дательный падеж.

Сказанное проиллюстрируем на примере специфического языкового материала для оформления такого типа РП, как «выступление». Это РП имеет три основные части, для оформления которых используются такие языковые средства:

1. Вводная часть (тема выступления) —

Я хочу рассказать о...;

Я хочу выразить свое мнение о...; Давайте поговорим о...

II. Основная часть

1. Основная мысль и выражение своего мнения

Я думаю (считаю), что...;

По-моему, ...; Хорошо то, что...

Плохо то, что...

2. Обоснование своего мнения

Я считаю так, потому что...;

Это ... поэтому...; Во-первых, ..., Во-вторых, ...;

3. Выводы

Поэтому...; Следовательно, ... Таким образом, ...; В заключение хочу сказать, что...

В монологической речи основными способами связи предложений служат союзы и союзные слова «и, тоже, поэтому, а, но» и пр. Например: «Я очень много читаю на русском языке. Поэтому сейчас я говорю хорошо по-русски». Часто с этими целями употребляются указательное и анафорическое значения местоимений «это, этот, это; она, оно, он, они; его, ее, их», а также определенное соотношение временных форм глаголов, эллипсис, парцелляция. Например: «У Анны есть этот журнал. Она покупает его в киоске».

Внутри диалогических единств роль связи между репликами выполняют: а) дублирование в зависимой реплике синтаксической структуры исходной реплики (например: Виктор был в Ленинграде. А ты? — Я тоже был в Ленинграде.); б) эллипсис с включением в структуру зависимой реплики языковых элементов исходной реплики (например: — Ты идешь в школу? — Нет, в кино.). Именно эти средства связи с конкретным их лексическим наполнением и следовало бы привести в этом разделе грамматики.

Как мы видим, два последних раздела грамматического материала, реализующие связь грамматического материала с целью, содержанием и типом речи, представляют его в таком виде, в котором грамматические единицы функционируют в речевой деятельности. Условно можно такую грамматику назвать коммуникативной, в которой все уровни языка — морфология, синтаксис, лексика и фонетика — объединены воедино для выражения определенных целей и со-

держания высказывания. Предполагаем, что такая модель презентации языкового материала в программе может создать базу для пересмотра содержания обучения русскому языку в эстонской школе, способствует перегруппировке учебного материала для достижения коммуникативных целей. Это позволяет языковый материал в учебниках и учебных пособиях организовать не по абстрактным грамматическим темам, а исходя из особенностей самого речевого общения. Подобная презентация грамматического материала делает возможным в процессе обучения акцентировать внимание на выполнении коммуникативных задач, ведущих к овладению языком как средством общения. Объяснение целей общения, типа передаваемой в нем информации, с чего начинается и чем кончается любая речь, и показ языковых средств для их оформления создают надежные условия для моделирования речевого поведения учащихся, а также для разработки определенных принципов работы при коммуникативной направленности обучения. Именно в таком построении и содержании грамматического материала в программе мы видим учет основного методического принципа — принципа коммуникативной направленности и вытекающего из него методического требования функциональности. Требование функциональности описания и презентации языкового материала, как мы попытались показать, не исключает, а даже предполагает его системное обобщение, чему и служит материал первого раздела.

Принцип коммуникативной направленности тесно связан с принципом сознательности, что находит отражение в формулировании основного метода обучения — сознательно-практического — и трактуется не столько как сознательное усвоение знаний о языке, сколько как осознанное выполнение речевых действий, поскольку овладение языком (в отличие от владения) — это процесс сознательный, направляемый и контролируемый сознанием. В реализации принципа сознательности в таком понимании на первый план выдвигается два аспекта:

- 1) различие языковой системности и речевой системности, т. е. различие языковых средств и речевых функций, в которых они реализуются;
- 2) целенаправленное обучение выбору языковых средств в зависимости от коммуникативного намерения, реализующегося через речевые функции языковых средств (4; 6).

О первом аспекте, связанном с реализацией принципа коммуникативности,

говорилось выше. Вторым аспектом сознательности связан с учетом родного языка учащихся. В основе принципа учета родного языка лежит подразделение всех навыков и умений на три группы: а) навыки, которые уже сформированы на материале родного языка учащихся и нуждаются лишь в актуализации на материале русского языка; б) навыки, нуждающиеся в коррекции, вследствие частичного совпадения операций в родном и русском языках и в) навыки, которые следует создавать (7). Другими словами, принцип учета родного языка связан с использованием всего, чем учащийся овладел на родном языке, и с предупреждением интерференции. Именно на этом уровне проявляется национальная специфика в предъявлении учебного материала и в организации его усвоения. Эта национальная специфика должна отражаться в программе, на наш взгляд, по следующим аспектам:

- 1) выделение в программе в качестве самостоятельных таких грамматических тем, которые представляют для эстонцев особую трудность из-за отсутствия в родном языке тех действий оперирования и действий оформления (8), которые составляют структуру их порождения в речи;
- 2) группировка грамматического материала по проявлению внутриязыковой и межъязыковой интерференции;
- 3) конкретизация формируемых навыков и умений по составу операций.

(Продолжение следует.)



KOOLIEELNE KASVATUS

ÕPETAME LAPSI TÖÖTAMA TEISTE HEAKS

HALLI GRIGORJEVA

Mitte miski ei ülenenda isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse.

L. I. Brežnev

Meie ühiskonnas leidub veel inimesi, kes piirduvad oma kohustuste täitmisel vaid otseste ülesannetega, nad teevad tööd täpselt, kuid ainult «siitmaalt siia maani». Nende töösse suhtumise seisukohast paistab tasuta töö hoopis teises valguses. Juhtidel on raske töötada selliste inimestega, sest igapäevases elus on pidevalt vajadus ühiskondliku töö järele. Sellepärast ongi kodanike ühiskondliku teadlikkuse kasvatamine kommunistliku kasvatuses tähtsamaid koostisosi.

Ühiskondlikud ülesanded täidetakse sisemiste kõlbeliste ajendite, kõlbelise kohustuse mõjul. Kuid kõlbelise kohustuse tunnetamine pole sünnipärane. Ühtlasi on tähtis mitte ainult kõlbelise ülesande omaks võtmine, vaid ka aktiivne tegevus selle täitmise nimel. Inimene täidab oma

kohustust sellepärast, et seda nõuab temalt ühiskond, et ta tunneb ka ise vajadust ühiskonda teenida.

Selle tunde kasvatamist on vaja alustada juba koolieelses eas.

Lapses on tarvis kujundada harjumust teha midagi kasulikku teiste heaks. Muidugi ei saa koolieelikult oodata ühiskondliku tähtsusega tegusid, kuid nende tegevusel võivad olla ka selles eas ühiskondlikud motiivid, mis ilmnevad soovis töötada kõikide heaks. Seda ei saa vaadelda lahus lapse üldisest igakülgsest arendamisest, vaid seoses kõlbelise kasvatusesega, nimelt tihedas kooskõlas töökasvatusega.

NLKP programmis on märgitud: «Tagada igale lapsele õnnelik lapsepõlv». Seda ülesannet täidetakse meie maal edukalt. Samal ajal ikka rohkem tunneb laiem üldsus muret, et õnneliku lapsepõlvega lastest ei ole alati kasvanud täisväärtuslikud, töökad inimesed, kelle juures ühiskondlikult kasulikust tööst ei saa juttu ollagi. Kas sel juhul ei ole pakutud lastele õnneliku lapsepõlve nimel liigset saamisrõõmu? Vähemtähtsaks on peetud võimaluse andmist teha midagi teiste heaks. Nendel lastel puuduvad pidevad ülesanded kogu perekonna vajaduste rahuldamiseks, ei ole välja kujunenud abivalmis suhtumist teistesse perekonnaliikmetesse. Seega ei ole olnud võimalust tunda andmisrõõmu. Kui vajalik see aga on, leiab kinnitust raamatus «V. I. Lenini lapsepõlv ja noorusaastad»: «Pidev nooremate eest hoolitsemine, tööjaotus perekonnaliikmete vahel määras kogu edaspidiseks eluks V. I. Lenini hoolitseva suhtumise teistesse inimestesse.»

V. I. Lenini vanemad jälgisid rangelt, et lapsed ei logeleks, et nende vaba aega täidaks alati mitmekesine tegevus. Maria Aleksandrovna sisendas Oljale, et tugev tahe ja töökus aitavad tal kord välja jõuda inimeste heaks tehtava kasuliku töö avarale teele.

Teame, et lapse töö piirdub sageli peamiselt tema enda tarvidustega. Muidugi on vaja, et laps kõigepealt õpiks iseennast abistama, kuid kui sellega piirduks, on see pärssiv üldise töösse suhtumise kujundamisel.

Lähtudes sellest, et ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisele pannakse alus koolieelses eas, seisib meie kasvatajate ees ülesanne õpetada lapsi teiste heaks töötama.

Oigesti tegid need kasvatajad, kes võimalikult rohkem püüdsid lapsi kaasa tõmmata mitmesuguste ülesannete täitmisele, mille eesmärk oli töö teiste heaks. Sellest, kuivõrd kasvataja ise oli teadlik iga tegevuse motiivist ja kui veenvalt ta oskas seda lastele selgitada, sõltus laste huvi töötada teiste heaks ja töö kvaliteet.

Näiteks oli ühele vanema rühma kasvatajale noorema rühma laste liivakasti ümbruse puhastamise motiiviks metoodiku korraldus. Teisele kasvatajale oli motiiviks fakt, et noorema rühma lastel puudub selleks tööks vajalik oskus, vajaka jääb kehalisest jõust. Ta nägi head võimalust vanema rühma lastes abivalmiduse ja töökuse kasvatamiseks.

Esimesel juhul ei tekkinud lastes mingit soovi töötada. Ilmnesid negatiivsed emotsioonid nii kasvatajal kui lastel. Et töö oli pealesunnitud, tehti see lohakalt. Teisel juhul samadel lastel tekkis soov töötada — leidis vabatahtlikke, oli pealtvaatajaid. Töö kvaliteedi kohta võis anda kiitva hinnangu. Aja jooksul kujunes välja olukord, et noorema rühma laste mänguväljaku eest hoolitsemine sai vanema rühma lastele enesestmõistetavaks tegevuseks.

Esmane ülesanne oligi kujundada lastes õigeid arusaamu, panna nad tegutsema teadlikult, mitte aga hirmust karistuse ees, mis võib järgneda tegemata jäänud tööle, või soovist saada kiitust ning tasu.

Teiste heaks töötamise õpetamise jaotasin kolme etappi.

Esimesel etapil oli vajalik kõikide töötajate isiklik eeskuju, et luua rühmas sõbralik üksteise abistamise õhkkond. Selleks õhutasime lapsi vastastikust abi osutama riietumisel, lahtiriietumisel, lume maharapsimisel, leiva ulatamisel söögilauas jne. Täiskasvanute abistamiseks kujunes välja süsteem ühekordse või pikemaajalise ülesande täitmisel. Selgus, et pakuti abi ikka sel juhul, kui pöörduiti lapse poole sellekohase palvega. Siit tekkis vajadus õpetada lapsi märkama, kes lastest või täiskasvanutest vajab abi, mis töö saaks ka käskimata ära teha.

Selgitamist vajas mõiste «abistama» laiemas tähenduses. Näiteks vestluses «Kuidas abistan ema?» sai lastele selgeks, et ema abistab ta ka siis, kui hoiab puhtad ja korras oma riided, sest see hoiab kokku ema aega. Lapsed oskasid ise näiteid pakkuda. Vestluses sügisandidest tekkis küsimus, mis oleks juhtunud, kui sel sügisel linnarahvas oleks keeldunud abistamast maarahvale saagi koristamisel. Päevakorrale oli kerkinud inimestevahelise abi ühiskondlik tähtsus. Lapsed vajasid sellele selgitust.

Lastele sai arusaadavamaks, et kõik inimesed teevad tööd ja mitte üksnes enda, vaid ka teiste heaks.

Ei ole saladus, et esineb juhte, kus oleme vaidluste «Miks mina pean seda tegema, miks mitte tema?» pealtkuulajateks.

Kollektiivne mänguasjade või ehitusmaterjali koristamine nägi esialgu välja nii, et igaüks pani panipaika ainult «oma». Selle järel jäi põrandale vedelema hulk

«ei kellegi omasid». Püüdsime lastele selgeks teha, et neid «ei kellegi omasid» kasutasid kõik, neid peab ka koos koristama.

Teame, et ilma üksteist abistamata ei saa valmis ükski korralik ehitus, olgu see siis liivast või ehitusmaterjalist. Lapsed tunnetasid seda ja tõrjusid eemale need lapsed, kes töötasid lohakalt, lärmakalt, kes ei abistanud kaaslast. Isegi neid lapsi ei soovitud kollektiivsele tööle, kes teisi kamandasid abi osutamisele, ise kunagi kedagi ei abistanud.

Teise etapi eesmärgid olid kujundada laste ühises töös harjumus abistada üksteist; aidata lapsi jõuda arusaamiseni, et ei saa ju kõike teha ainult enda tarvis, peab ka teiste heaks midagi tegema.

Kolmanda etapi eesmärgiks sai laste aktiivne osavõtt kollektiivsest tööst, sellega nende vastutustunde tõstmine.

Soodustasime olukordade teket, kus lapsed saaksid «töelistest üritustest» osa võtta.

Miks mitte korraldada koos lastega laupäevak? Kui aprillikuus kogu maal toimusid kommunistlikud laupäevakud, töötasid ka meie lapsed. Kuulutasime selle päeva pidulikuks laupäevaks. Töötades kogu personaliga koos mänguväljaku koristamisel, tunnetasid lapsed töö ühiskondlikku väärtust. Tööst osavõtnud said tunnustuseks õhupallid.

Enne kollektiivsele kleepetööle asumist hoiatati last, kes kunagi varem oli lohakalt liimi kasutanud: «Vaata, et sa meie tööd ära ei riku!» Laps töötas hoolikamalt kui kunagi varem.

Töökohustus kollektiivi ees on laste töö kõige kõrgem moraalne motiiv, mis kasvab üle kohusetundeks.

Õpetasime lapsi rõõmu tundma tehtud tööst ja rõõmu valmistama lähedastele inimestele. Selleks oli vaja õpetada oskust kingitusi emotsionaalselt üle anda.

Lapsed tunnetasid nende etappide vältel oma töö vajalikkust, märkasid rõõmuga, et nad on võimelised abistama üksteist ning pakkuma abi täiskasvanule.

Kõikide etappide eesmärkide kinnistamiseks kasutati lastekirjandust. Koolieelses eas on teadlik suhtumine teiste abistamisele veel nõrgalt arenenud, seepärast pidime tuginema laste tunnetele. Leidlikult valitud kirjanduspala kaudu oli võimalik last mõjutada, suunata teiste heaks töötama. Innustasime lapsi järgima kirjanduspaldas antud eeskujusid.

Paremaks orienteerumiseks lastekirjanduses oli koostatud temaatiline kartoteek kirjanduspallade tutvustamiseks vastavalt eesmärkidele: abivalmidus, teiste eest hoolitsemine; töökus, soov teisi abistada; valmistada tööga rõõmu.

Eriti emotsionaalselt mõjus neenetsi

muinasjutt «Kägu». Eesmärk oli näidata, mis juhtus, kui käo poegadele oli omane ainult saamisrõõm (ema hoolitsus), võõras andmisrõõm (lapsed ei hoolitsenud haige ema eest) ja selle kurvad tagajärjed (ema jättis pojad maha ja tänaseni ei kasvata käoemad oma poegi).

Individuaalsest vestlusest lastega sain ülevaate, millist abi nad osutavad täiskasvanutele kodus ja millistel motiividel täidetakse tööülesandeid. Lapsed kinnitasid üksmeelselt, et nad on avaldanud soovi täiskasvanuid abistada kodustes majapidamistöodes, aga paljudel juhtudel keelduti nende abist. Põhjendused olid järgmised: «Lapse töö on mäng!», «Oled veel väike!», «Sa ei oska!», «Ära sega!». Lastes oli ka huvitavaid ja kasulikke harjumusi kujundatud. Näiteks lauakäimine ja selle koristamine puhkepäeval, postkastist posti väljavõtmine, ajalehe ostmine jne. Tööülesannete täitmise motiivideks olid soov abistada (4 last), saada kiituse osaliseks (2 last), huvi töö kui protsessi vastu (2 last), ümbritsevate inimeste jäljendamise töös (10 last).

Erilist tähelepanu oli vaja pöörata järgmistele laste vastustele: «Varem meeldis kodus töötada, teisi abistada, enam ei meeldi.» Selgus, et oskustest ja püsivusest tuli puudu. «Ema paneb mind tööle, kui pahandust teen.» Sel juhul tähendaks tööülesannete täitmine karistuse kandmist. «Mul ei ole kodus mitte mingit ülesannet, meie eest hoolitseb vanaema.» Neil juhtudel vanemate tehtud vead said lapsele mõjuda ainult negatiivselt. Olukord tingis kontakti loomist vanematega.

Lastelt saadud andmed leidsid kinnitust vestlustes vanematega. On tõesti veel vanemaid, kes ei lase lastel kodustes töodes osaleda. Nad olid järgmistel seisukohtadel: tuleme toime ilma lapse abita; kergem ja mugavam on töö ise ära teha kui askeldada koos lapsega; terve elu on aega tööd teha, las laps tunneb lapsepõlvest rõõmu; kellele seda lapse tööd vaja on.

Töö on seotud teatud tahtepingutusega. Need lapsevanemad, vabastades lapsed vähimastki pingutusest, takistavad laste normaalset igakülgset arenemist. Samal ajal nad tundsid rõõmu ja uhkust laste omatehtud kingituste saamisest.

Töökasvatuse ülesannetest õigesti aru saanud vanemad leidsid, et väga vähe on lastel kodus võimalusi töötada teiste heaks. Sel põhjusel nendele lastele ei ole antud pidevaid ülesandeid kogu perekonna vajaduste rahuldamiseks. Lastel on ülesanded, mis on seotud ühe tööoperatsiooniga kellegi tarvis (viimine, toomine, andmine). Oli tekkinud lasteasutuse ja kodu ühine probleem, mis vajas kohe lahendamist. Tuli muuta lastevanemate suhtumist laste töökasvatuse üldse; anda juhendu-

si, kuidas laste jõukohast abi kasutada; aidata kindlaks määrata pidevad ülesanded, millede täitmisega laps saab abi osutada.

Töö lastevanematega toimus järgmise plaani alusel:

1. Individuaalne vestlus nendega, kes ei võimalda kodus lastel tööülesandeid täita.

2. Lastevanemate üldkoosolek teemal «Töökasvatusest Uljanovite perekonnas».

3. Lastevanemate rühmakoosolek teemal «Iga töö aega nõuab, ega ema üksi jõua».

Eitasime lastevanematele üleskutse: «Ärge tehke lapse eest ära seda, milleks ta on ise võimeline!» Lastevanemate nurkade kaudu andsime pidevalt informatsiooni töökasvatuse kohta ilmunud kirjandusest.

Kokku võttes võib märkida, et lasteasutuse ja kodu koostööna on tehtud suur eeltöö, selleks et lastes ilmneks soov töötada teiste heaks. Tehtuga on kasvatatud lastes abivalmidust, kohusetunnet, positiivset hoiakut ühiskondliku töö vastu.

Sellest, kuidas me tänaseid lapsi õpetame töötama teiste heaks, oleneb nende tulevik, meie rahva tulevik.

«Ehkki Uljanovite pere laste lapsepõlv oli kuldne, polnud siin ei üleliigset hellitamist, logelemist ega millegagi liialdamist. Ilmselt tingib just niisugune lapsepõlv, kus on palju rõõmu ja kasulikku tegevust teiste heaks, lastele suurepärase tuleviku.»

(I. Petšernikova «Hingesuurus»)

Soovitused lastevanematele:

1. Lapse soovi täiskasvanut abistada ei tohi alahinnata ega maha suruda.
2. Lapses tuleb järjekindlalt süvendada tähelepanelikkust, hoolitsevat suhtumist, abivalmidust ümbritsevate inimeste vastu. Edu saavutamisel on määrav täiskasvanu isiklik eeskuju.
3. Laps seatakse olukorda, kus tema abi on vajalik.
4. Lapsele antud tööülesande, isegi kõige elementaarsema, täitmist ja lõpuleviimist tuleb ka kontrollida.
5. On vaja õpetada õigeid töövõtteid ja käsitsemise õigesti töövahendeid, mis muudavad töö huvitavamaks, jõukohasemaks, tulemuse paremaks.
6. Muretseda lastele majapidamisesemeid-mänguasju, mida laps saab kodus vanemate abistamisel kasutada.
7. Lapse tööd alati vääriliselt hinnata ja mitte ainult töö resultaati, vaid ka püüdlust.
8. Vältida, et lapsed ei huvituks isiklikust katusaamisest.



KOOLIMUUSIKA NR. 2

MÄRKMEID D. KABALEVSKI SÜSTEEMI TUTVUSTAVALT SEMINARILT

MALL KLAAS

Möödunud aasta oktoobrikuus toimus Ukraina linnas Sumõs II üleliiduline muusikalise kasvatuselise seminarnõupidamine, tutvustamaks helilooja akadeemik D. Kabalevski juhtimisel tehtavat tööd Vene NFSV üldhariduskoolide uue muusikaõpetuse programmi väljatöötamisel.

Kohale olid palutud kõikide liiduvabariikide ministeeriumide ning õpetajate täiendusinstituutide esindajad, üldhariduskoolide muusikaõpetajaid ettevalmistavate õppeasutuste metoodikud ning eksperimendiprogrammi järgi töötavad muusikaõpetajad.

Vajaduse uue muusikaõpetuse programmi järele on tinginud nüüdisaeg nõudega tõsta muusikalise kasvatuselise osa isiksuse sotsiaalses arengus. On vaja õpetada lapsi valdama oma emotsionaalseid tundeid, arendada nende hingekultuuri (filosoofiakandidaadi G. Tarassovi ettekandest). Uue programmi peamine ülesanne on äratada ja säilitada huvi muusika vastu. Muusikaline materjal on valitud kõrge professionaalsusega ning õpilaste vanust arvestades jõukohane kõigile. Esikohale on tõstetud muusika kuulamine, millest tulenevad ka programmi teemad õppeveerandite ning alateemad tundide kaupa.

Antud teemast lähtuvalt on valitud kogu muu materjal — laulud, teoreetilised teadmised ning praktiline töö. Süsteemikindlalt arendatakse oskust kuulata, analüüsida ning tunnetada muusikat.

Oluliseks peetakse tunni emotsionaalsust, võimalust läbi elada ja rääkida muusikast, tõstatada probleeme ning neid lahendada; arendatakse vajadust jälgida ja mõista muusikat igapäevaelus. Programmis on ühendatud emotsionaalsuse, teadlikkuse ning praktilisuse printsiip.

1973. a. loodi D. Kabalevski juhendamisel Vene NFSV Haridusministeeriumi PTUI-s uue programmi väljatöötamiseks spetsiaalne laboratoorium, kuhu kuuluvad pedagoogikateadlased, psühholoogid, metoodikud ning eriettevalmistuse saanud muusikaõpetajad Vene NFSV üldhariduskoolidest, kelle ülesandeks sai eksperiment praktiliselt ellu viia. Igal aastal toimuvad laboratooriumi töötajate ja praktikute õpetajate nõupidamised, kus ühiselt otsustatakse muudatused ning täiendused eksperimentaalprogrammis.

1978/79. õppeaastast läksid kõik Vene NFSV koolid üle uuele programmile, mis 1.—3. klassini on lõplikult valminud. 4.—7. klassis eksperiment jätkub ning tehakse veel täpsustusi, valmivad heliplaadikomplektid ning käsiraamatud-kogumikud õpetajaile.

Seminarnõupidamisel oli võimalus kuulata ka mitmete teiste eksperimendist osavõtnud liiduvabariikide esindajate sõnavõtte ja ettekandeid. Märgitakse, et on tõusnud õpilaste huvi muusika ning eriti muusikaõpetuse tunni vastu, suurenenud teadlikkus ja aktiivsus, paranenud muusikatunnetus ja üldkultuuriline tase. Muusikaõpetuse tunnis omandatud analüüsivõime on toeks ka teiste ainete õppimisel. Suurimaks puuduseks peetakse vähest muusikaõpetuse tundide arvu. Lisatundide vajadust toetas tuliselt ka D. Kabalevski. Pedagoogikakandidaat dotsent Z. Rinkevičius Klaipedast rõhutas noodiõpetuse vajalikkust, millela pole võimalik mängida instrumentidel ega tõsta koorikultuuri. Helilooja O. Radžabov Aserbaidžaanist pidas eriti oluliseks improvisatsiooni, meloodiate loomist eri karakteriga tekstidele ning laulude lavastamist algklassides. Suurt puudust tuntakse headest lastelauludest. Laboratooriumi vanem teaduslik töötaja G. Tarassov väitis, et oluline pole mitte teoreetiline mõtlemine muusikast, vaid muusika tunnetamine, läbielamine, võimalus emotsionaalselt osa saada, s. o. mõjustada hingekultuuri. Õpetaja olgu elava muusika ja lapse vahel peen ning oskuslik psühholoog, mitte kui projektsiooniaparatuur. Muusikat nimetas ta inimhinge jõuallikaks. Mitmed ettekandjad peatusid kaadri ettevalmistamise

probleemidel. NSV Liidu Haridusministeeriumi esindaja Jermolajeva märkis, et muusikaõpetajate kaadrit NSV Liidus valmistatakse ette 107 pedagoogilises koolis ja 49 pedagoogilises instituudis. Ettekandja rõhutas, et senisest suuremat tähelepanu tuleb pöörata kaadri praktilisele ettevalmistamisele, nähes igas üliõpilases eelkõige tulevast pedagoogi. Ebakõla kaotamist muusikaõpetuse üleminekul lasteasutusest kooli loodetakse saavutada kaadri abil, mida valmistavad ette pedagoogilised koolid lasteaja muusikajuhataja ning üldhariduskooli muusikaõpetaja kvalifikatsiooniga. Ettekandja esitas nõude, et ka 1.—4. klassi muusikaõpetuse tunnid olgu spetsialistide käes. Kunstiteadlane B. Dubrovin Sumõst väitis, et kõige olulisem on õpetaja isik ja tema osa õppeaine vahendamisel. Tähtsam sellest, mida ta ise oskab ning suudab, on see, kuidas ta oma teadmisi lastele edasi annab. Õpetaja peab eelkõige ise muusikat sügavalt tunnetama ning minema laste juurde nii, nagu tunnetaks ta seda esmakordselt.

Töö kaadri väljaõpetamisel, töötamaks uue programmi järgi, on Vene NFSV-s korraldatud märkimisväärselt hästi. Laboratooriumi meetodikud esotsas V. I. Lenini nimelise Moskva Pedagoogilise Instituudi dotsendi E. Abdulliniga on olnud konsultantideks eksperimendist osavõtnud koolides, kasvatades oskusliku kaadri, kes omakorda on suuteline juhendama teisi kolleege. Ka seminarnõupidamisel esinesid lektoritena ning juhtisid praktikume muusikaõpetajad mitmest linnast. Nende juhendamisel toimusid Sumõ linna ja oblastis koolides näidistunnid seminarist osavõtjatele.

Eesti delegatsioon tutvus põhjalikult 1. klassi programmi ja meetodikaga. Tund-tunnilt võeti läbi, kuulati ja analüüsiti ning diskuteeriti I õppeveerandi teemad. 5. tundi teemal «Marss, laul, tants muusikas» oli võimalik jälgida Sumõ 9. keskkooli 1. klassis. Tunnis jätkati ning süvendati 4. tunnis alustatud teemat «Tants». Tunni andis pedagoogilise kooli lõpetanu, kolmandat aastat töötav noor õpetaja.

Hoogsa marsiga sisenesid lapsed klassi (S. Prokofjevi «Marss»). Nad olid juba teadlikud sellest, et muusika kõlamiseks on vaja nii heliloojat, muusika esitajat kui ka kuulajat. Sel puhul olid nad esitajad ning seda oli nende ilmet ja hoiakust näha. Õpetaja tunnustava pilgu all istuti kohtadele ja nüüd oldi kuulajad (lapsed võisid valida kuulamist kõige paremini soodustava asendi). Kui kõik olid kuulamiseks valmis, kõlas D. Sos'akovitši «Valssnali». Õpetaja nagu lapse lüki oli täis suurimat tähelepanu ning kui muusika lõppes, tahtis igaüks kuulud pala kohta oma ar-

vamuse öelda küll muusika iseloomustamiseks, kuulud instrumentide äraarvamiseks, palale pealkirja määramiseks, esitaja leidmiseks. Palju rõõmu pakkus kordaval kuulamisel võimalus palas kuulud instrumentidel mängult kaasa mängida. Kui õpetaja lubas lastel veel üht tantsu kuulata, asuti põnevuses ootama. Silmad hämmeldust täis, kuulati tantsu. Et muusika oli laste arvamus kohaselt ülimalt kohmakas, raske ja aeglane, arvati tantsivat küll karu, elevanti või hunti. Õpetaja ise tõi seekord loosse selguse — kuulatu oli D. Kabalevski «Noore jõehobu tants» (spetsiaalselt programmi tarvis kirjutatud). Kordaval kuulamisel oldi ise jõehobud ning imiteeriti kätega õhus jõehobu kohmakat rütmilist liikumist.

Tunnis jõuti veel korrata S. Filipenko laulu «Lõbusad pillimehed», mille muusikas kõlas nii laul, tants kui ka marss. Laul on seatud programmi vajadusi arvestades ning orkestrilt kõlavad eelmängud esimesele salmle viiulil laulvalt, teisele balalaikal tantsuliselt ning kolmandale trummil marsiliselt. Lapsed aga kujutlesid end eelmängudes pillimeestena ning tegid suurima täpsusega mänguliigutusi rütmis kaasa, et siis sama karakteriga salmi edasi laulda. Meetodika ei näe ette taktilöömist, vaid analüüsitava laulu või muusikapala pulsi leidmist (võrdlus elusolendis tuksleva pulsiga) ning selle tunnetamist, väljendamist õhus käeviibetega ja kujutamist tahvil graafiliselt. Laulva iseloomuga muusika puhul väljendub pulss pikkade sujuvate löökidenä (graafiliselt pikad jooned, mille abil leitakse ka fraasid ning nende dünaamika).

Marsilise karakteri puhul on rõhulise ja rõhutu pulsilöögi vaheldumine kergesti tabatav, erksa tantsulise karakteri puhul aga on pulss kiire, kerge (graafiliselt lühikesed jooned, aktsentide leidmine neis) jne. Olles selliselt muusika läbi tunnetanud, suutsid lapsed seda karakteripäraselt ja ilmekalt eristada.

Tunni lõpul kuulati õpetaja esitatuna akordionil «Ukraina tantsu», analüüsiti karakterit, rütmi, leiti aktsendid ning lisati saade rütmipillidel. Klassist väljuti jälle Prokofjevi «Marsiga», kuid ülesandeks oli kuulata ära eelmäng ning alles seejärel hakata sammuma.

Nakatav oli noore õpetaja loomisrõõm, laste emotsionaalsus ja aktiivsus tunnis. Laulu õpetamisel oluaks tööd kindlasti resultatiivsem noodiõpetusele toetudes. Ka teistes kuulud tundides, mida andis Ukraina televisioon edasi seminarnõupidamise ajal ning mida jälgiti ja analüüsiti ühiselt, oli tähelepanekuid laulude õpetamise vajakajäämise kohta, sest ei toetuta noodikirjale. Probleeme tekitas ka inst-

rumentide valik ning kasutamine muusikatunnis.

D. Kabalevski rõhutas, et igal liiduvabariigil tuleks koolide tarvis välja töötada oma rahvuslik instrumentarium.

Olulise tõena jäi Sumõs kuuldust üldhariduskooli kohta kõlama Suhhomliniski seisukoht — mitte pidada eesmärgiks muusiku, vaid eelkõige inimese kasvatamist. D. Kabalevski mõte, et uue programmi põhiprintsiibid ja meetodid on kohaldatavad ka teistes liiduvabariikides, leidis heakskiitu. Rõhutati, et programmi ei ole võimalik üle kanda osaliselt ega ka kopeerida. Soovitati toetuda oma rahvuskultuurile ning traditsioonidele, säilitada kõik hea senises muusikaõpetuses ja viia lapsed kõigiti läbimõeldud programmi alusel muusikamaailma, arvestades nüüdisaja nõudeid.

KONTSERDIELU

Möödunud aasta üheks viimaseks tähelepanuväärseks kultuurisündmuseks meie vabariigis kujunes kontsert 15. det. J. Kreuksi nim. Kultuuripalees, mille kogu õhtu programmi täitis eesti nüüdisaegse koolimuusika rajaja, helilooja prof. Riho Pätsi koorilooming. Kontserdiga tähistati helilooja möödunud 80. sünniaastapäeva.

Prof. R. Pätsi elust ja tegevusest koolimuusikapöllumälus kõneles Tallinna Riikliku Konservatooriumi koolikoori kateedri juhataja prof. A. Vahter.

Kontserdi esimeses pooles kandis meie vabariigi teeneline lastekoor Heino Kaljuste juhatusel ette R. Pätsi seni vähemtuntud lastekoorilaule (nende seas esietekandes üks tema viimaseid koorilaule «Surematus» — M. Raua tekst —, mille helilooja pühendas «Ellerheinale»).

Kontserdi teises osas esines TRK muusikapedagoogika kateedri naiskoor III kursuse üliõpilaste ja teeneline segakoor «Kaleva» Uno Taremaa juhatusel.

Ühislauluna kõlas kontserdi lõpuks igihaljas «Lepalind».

Kontserdil oli kaastegev ka R. Pätsi tütar Leelo Kõlar, kes esitas klaveril kolm pala oma isa tsüklist «Klaveripalad lastele».

Saalitäie kuulajate hulgas viibis arvukalt R. Pätsi endisi kolleege ja sõpru eesotsas prof. Tuudur Vettikuga.

HEINO KALJUSTE

TÄHTPÄEVI

FRYDERYK CHOPIN (1. 03. 1810—17. 10. 1849)

1980. aasta 1. märtsil möödub 170 aastat romantismi ühe eredaima esindaja helilooja Fryderyk Chopini sünnist. Romantism oli rahvusliku tunnete tõusu ning rahvaste vabadusvõitluse ajastu, tormiliste kirgede, heroiliste üleskutsete, kuid ka fantastiliste unistuste ning melanhoolsete igatsuste ajastu. Chopin peegeldas oma loomingu ajastu kontraste muusikaliste vahenditega. Laialt tuntakse R. Schumanni väljendatud mõtet, et Chopini teosed kujutavad endast lilledesse peidetud kahureid (Schumann pidas silmas eriti Chopini masurkasid). Kuid «kahurite» kõrval kirjutas Chopin ka oma ajastu kõige lüürilisemaid ning tundeküllasemaid teoseid — nokturne ja hällilaule. Chopin oli tõeline võlur, kes andis paljudele juba ammu eksisteerinud muusikalistele vormidele uue sisu, uue sügavama muusikalise mõtte. Tema loomingu võlukepi puudutus muutis igava etüüdi, kergemeelse skertso, ööunise nokturni ning seni ainult teoste sissejuhatuseksena mõeldud prelüüdi sügavasisulisteks, haaravateks muusikalisteks suurteosteks. Chopin oli ka leiutaja, kes hakkas esimesena kasutama instrumentaalmuusikas kirjanduslikku vormi — ballaadi, leides eriti innustust poola rahva suure poeedi Mickiewiczi rahvuslikust luuleloomingust. Oma loomingu talendi pühendas Chopin peaaegu täielikult klaverile, viies klaverimuusika seninähtamatule tunnete avarustele. Eks just seepärast nimetas oma aja suurim pianist A. Rubinstein Chopini tabavalt «klaveri hingeks».

EVALD AAV (22. 02. 1900—21. 03. 1939)

«Kerge on komponeerida keeruliselt ja raskelt. Aga katsutagu seda teha nii lihtsalt kui võimalik — siis nähakse, kui raske see on ning — kui õige see on!» Need sõnad kuuluvad helilooja Evald Aavale, kes 22. veebruaril oleks saanud 80-aastaseks. Evald Aav ise on oma lühikese eluea jooksul komponerinud nii «keeruliselt ja raskelt» kui ka «lihtsalt». E. Aava komponeerimise «raskust» tunnetame rohkem tema sümfoonilises muusikas, poeemis «Elu», sümfoonias d-moll ja mõningal määral ka ooperis «Vikerlased». E. Aava koorilauludes aga domineerib kompositsiooniline lihtsus, mis ei vähenda nende emotsionaalset sisu ning leidlikkust muusikaliste karakterite loomisel. Just nende omaduste poolest on populaarseks muutunud sellised koorilaulupärlid nagu idülliline «Hommik», humoreskid «Õösse ära kadus» ja «Humal», üleemeelik «Nooruse aeg», rahvalaalu motiividel «Laulik» ja mitmed teised. Ei ole vist teist eesti heliloojat, kelle koorilauludest oleks kooride repertuaari jäänud nii kõrge protsent kui Evald Aaval.

Fr. Chopin ja E. Aav on eri ajastute, eri rahvaste ja eri loomingu pärandiga heliloojad. Ühine on aga olnud nende elutee ajakul, mis mõlemal kestis 39 aastat

ARTUR VAHTER

MEILE KIRJUTATI

Johannes Konksilt, endiselt Võrumaa kauaaegselt muusikaõpetajalt, saabus toimetusse kiri, milles autor valutab südant meie koolide liialt ühekülge ja piiratud orkestrimuusika pärast.

Ta küsib, millest on tingitud asjaolu, et omal ajal väga populaarsete pillidena eksisteerinud mandoliinid on meie koolidest peaaegu täiesti kadunud.

J. Konksi kirjutab:

«Oma esimestel koolitöö aastatel asutasin ise Haanja väikeses 6-kl. Koke algkoolis mandoliiniorkestri ja paari aasta pärast oli see orkester võimeline andma iseisva kontserdi Haanja rahvamajas. Kool oli väike, 63 õpilast, kuid orkestris mängis 35 õpilast. Koolilpidude ettekannetest suure osa täitis orkester ja ka tantsumuusika andis oma orkester...»

Pärast sõda töötasin veel mitmes koolis — Ürvastes, Mõnistes, Navil, Linnamäel. Kõigis koolides asutasin mandoliiniorkestri ja alati kujunes see õpilastele armastatud ürituseks. Nüüd pole ma oma kodu ümbruse paljudes koolides kohanud mingit orkestrit, välja arvatud mõni kitarristide grupike mõnes keskkoolis...

Oleks väga vaja, et meie koolides uuesti elustaks see orkestriliik, kus kaasamängimine on jõukohane nii noortele kui ka vanematele õpilastele. Nende pillide õpetamine ja sellise orkestri juhatamine peaks olema jõukohane igale muusikaõpetajale.»

Edasi märgib J. Konksi, et kuna mandoliin on oma häälestuse poolest viuliga ühesugune, mängimisvõtete ja intoneerimise poolest aga mitu korda lihtsam ja stabiilsem (oma «restide» tõttu mandoliini kaelal), oleks mandoliinil mängima õppimine ühtlasi heaks ettevalmistuseks ka edaspidisele viulimängu õppimisele.

Ta jätkab: «Muidugi on hea, kui koolil oleksid terve orkestri koosseisule vastavalt pillid ja igal mängijal ka isiklik pill. Mandoliinid pole kallid, neid suudab muretse-da oma lapsele iga lapsevanem...»

Tuleks vaid hoolt kanda, et meie äridesse ilmuksid mandoliiniorkestri koosseisule vastavad kõik pillid ja meie muusikud võtaksid vaevaks orkestreerida sellele orkestrile sobivaid meeldivaid muusikapalu ja tantsulugusid.

...Heal ja innukal juhtimisel kujuneks see orkestriliik kindlasti meie koolides üheks massilisemaks musitseerimisvormiks.»

HELILOOJATE LIIDU JUHATUSES

Heliloojate Liidu juhatuse pleenum lastemuusika küsimustes toimus 21. detsembril 1979 Heliloojate Majas. Peale heliloojate ja muusikateadlaste, liidu liikmete, oli pleenumi tööst osa võtma palutud ka teisi, lastemuusikaga seotud inimesi muusikaõppeasutustest ja mujalt. Avasõnas andis Heliloojate Liidu esimees J. Rääts ülevaate liidu praegusest tegevusest selles valdkonnas, nii loomingu- kui ka tehnikondlikust tööst. Allakirjutanu rääkis täpsete eesmärkide seadmise ja formuleerimise vajadusest meie üldhariduskooli

muusikaõpetuses ning samuti tarvidusest leida neile eesmärkidele ka vastavad teaduslikult põhjendatud mahus ainekomponeendid. Muusikapsühholoog P. Lastingu ettekanne «Muusika, armastus, lapsed» rõhutas muusika väga olulist osa isiksuse arengus ja tutvustas huvitavaid tulemusi, mis tänaseks on saadud helikeskkonna inimpsüühikat mõjutava toime uurimisel.

E. Tamberg tundis oma sõnavõtus töisist muret muusikat õppiva lapse ja muusika vahekorra kujunemise pärast, mis õppimise käigus sageli ainult kohustusliku töötegemise tasemele jääb. Ta toonitas, et muusika õppimine peab igal juhul olema lapse jaoks maksimaalselt põnev ja rõõmu valmistav tegevus.

Tallinna Muusikakeskkooli direktor A. Elvik tutvustas pleenumist osavõtjatele Lastefilharmonia loomise plaani, mille nad on kavandanud koos Eesti NSV Riikliku Filharmoniaga Tallinna Muusikakeskkooli kollektiivide ja õpilaste baasil.

Prof. H. Kaljuste kritiseeris teravalt Riikliku Filharmonia lohakat tööstiili noortele mõeldud sümfooniakontsertide organiseerimisel.

Paljud sõnavõtjad — U. Uiga, A. Vahter, E. Tamberg, H. Rannap ja teised — puudutasid lastele ja noortele mõeldud uudisloomingu levitamise, salvastamise ning paljundamisega seotud probleeme.

Pleenumi kontsert toimus 23. det. «Estonia» kontserdisaalil. Seekord olid heliloojad pleenumi puhul korraldanud laste klaveripalade võistluse ning 15 paremat tööd laekunud hulgast jõudsid Tallinna Muusikakeskkooli ja Nõmme Lastemuusikakooli õpilaste esituses ka kontserdilavale. Samade koolide õpilastest oli moodustatud 10-liikmeline žürii, kes parimad palad välja valis. Kõige enam punkte sai Rein Rannapi «Lihtne lugu», järgnesid sama autori «Kiire tükk» ja E. Tambergi «Õo toob unenäod kaasa».

Kontserdil esines ka Tartu Miina Härma nim. 2. keskkooli ansambel V. Tormise tsükliga «10 eesti rahvalaulu» õpetajate Leppojade juhatusel.

Terve kontserdi heaks kordaminekuks aitas suuresti kaasa Eesti NSV rahvakunstniku Heli Läätse ja helilooja Lepo Sumera tore ja südamlük konkursi juhtimistöö. Heli Lääts laulis väikestele publikule ka mõned E. Tambergi lastelaulud. Klaveril saatis autor. Võib ainult kahetsust tunda, et sisuliselt ja kunstiliselt kõigiti õnnestunud kontserdist osasaajate arv umbes poole väiksemaks jäi, kui saal seda võimaldanud oleks. On ilmne, et lastele mõeldud kontsertide propaganda koolides, mis enesestmõistetavalt peaks muusikaõpetaja, oma ala entusiasti töökohustuste hulka kuuluma, ei ole praegu veel kaugeltki rahuldaval tasemel. Laste jaoks on aga oluline, et neid aeg-ajalt kontserdile viiakse. Ka see on osa muusikaõpetusest.

HEINO JÜRISALU,

HL koolimuusikakomisjoni esimees

HELIPLAADIKIRI

Juba mitmendat aastat ilmub meie vabariigis heliplaate intrigeeriva pealkirjaga «Teeme muusikat». Nagu kaunid, värvirõõmsad plaadiümbrised märku annavad,

on muusika tegijateks nendel ketastel valdavalt tööpoolest lapsed ning muusikagi lastele ea- ja jõukohane, järele tege-ma kutsuv.

Sarja kokkuseadajatel oli seda kavanda-des veel teinegi soov kui ainult lastele loodud väärtmuusika kättesaadavaks te-gemine. Nimelt: meil seni veel haruharva kasutatud, kuid lastele kõigiti võimete-kohaste muusikategemisvormide tutvusta-mine — teatud mõtet virgutava helise eeskuju loomine, ja niisugustena on need heliplaadid adresseeritud ka kõigile neile, kes laste muusikategevust suunavad.

Tundub, et viimati märgitud külg tuleb esile just V. Tormise ja H. Jürisalu plaa-tidel selles sarjas, kus mõlemad autorid kasutavad laste muusikalise tegevuse jaoks hästi perspektiivikat C. Orffi inst-ramentaariumi. V. Tormise plaadil ole-vate teoste partituur on ka trügis ilmu-nud (kogumik «Muusika lastele», HM väljaanne, 1976) ja seega esitamise jaoks igati kättesaadav.

Küllalt tuntud plokkflöödi siiski vähe-tuntud klassikalist, originaalset soololite-ratuuri tutvustab heliplaat Pepuschi ja Pergolesi loominguga. Mängib seda küll täiskasvanu ja professionaal, kuid lood ise ei ole väga rasked ja seetõttu kätte-saadavad ka asjaarmastajale.

Selles sarjas ilmumisejärke ootavad heli-plaadid R. Kangro «Ooperimäng», V. Tor-mise «Eesti rahvatantsud» ja J. Ch. Schulze «Kontsert b-duur plokkflöödile ja keelpillidele» jätkavad alustatud taot-lusi. Head kuulamist, osavat järeletege-mist!

IN MEMORIAM



[26. 11. 1901—8. 12. 1979]
JAAN PAKK

Eesti NSV teeneline õpetaja, koorijuht ja muusikaõpetaja Rakveres, mitmete soolo-ja koorilaulude autor.

J. Pakku oli autasustatud Lenini or-deni, Tööpunalipu ordeni, rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane» ja paljude aukirjadega.



KROONIKA

■ 29. ja 30. novembril toimus Tallinnas ülevabariigiline teaduslik-metoodiline nõupi-damine «Kompleksset kasvatustööst keemia õpetamisel kabinetsüsteemi tingimustes».

Nõupidamise avas Eesti NSV haridusminis-ter F. Eisen. Põhiettekandega «Õppe- ja kas-vatustöö ühtsuse probleeme keemia õpetami-sel» esines TRÜ dotsent A. Tõldsepp. Ühte-kokku kuulati kahe päeva jooksul 28 ettekan-net, neist külalisesinejailt 8, oma vabariigi te-gevõpetajailt 14. Keemia kui õppeaine kasva-tuslikust potentsiaalst rääkis NSV Liidu Hari-dusministeeriumi koolide peavalitsuse inspek-tor V. Suško, kasvatustöö näidisprogrammist kui vajalikust abivahendist ka keemiaõpetajale PTUI sektorijuhataja V. Ratassepp, X viisaas-taku materjalide kasutamisel keemia õpetami-sel N. Timakina (Sillamäe 3. keskkool). Kasva-rustööl kutsekeskkooli keemiatundides peatus L. Randoja (Väike-Maarja kutsekeskkool nr. 27) ja õpilaste kasvatamisel keemiapraktikumides E. Rõuk (Tallinna Meditsiinikool). Kõneleja näitas diapositiive, millest nähtub, et Tallinna Meditsiinikoolis toimuvad praktikumid ees-kujulikult sisustatud laboratooriumis. Keemia õpetamise kogemusi kabinetsüsteemi tingimus-tes jagasid külalisesinejad R. Jasiuniene (Lee-du NSV VÕT), U. Bergmanis (Läti NSV VÕT) ning Kose keskkooli direktori asetäitja õppe-alal S. Kaidla.

Paljude ettekannete sisu võib viia ühise nimetaja alla: õpetamise täiustamine nüüdis-nouete alusel. Seda probleemide ringi käsitle-sid TPedI dotsendi H. Kariku ja V. Ratasepa «Üldistava keemia õpetamisest», A. Grabetski (NSV Liidu PA Koolisisustus ja Tehniliste Oppevahendite TUI) «Didaktiliste vahendite õpetuslik ja kasvatuslik funktsioon», V. Sillaste (Eesti NSV Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeer-ium) «Oppematerjali esitamise teoreetilise modelleerimise võimalusi», E. Nikolajeva ja V. Garkunovi (A. I. Herzeni nim. Leningradi RPedI) ühissettekanne «Probleemsus keemia kompleksse õpetamise süsteemis», N. Azizovi ja N. Kuznetsova (Tadžiki RÜ) ühissettekanne «Õpilaste tunnetusvõime arendamine keemia-tundides», Lõksa keskkooli õpetaja E. Prundi «Kirjalikud tööjuhendid uue materjali käsitle-misel ja Jõgeva rajooni haridusosakonna ins-pektori V. Korgi «Keemia õpetamine rühma-löö tingimustes». Professor V. Garkunov rää-kis ainesiseste ja ainevaheliste seoste süs-teemist keemia kompleksel õpetamisel. Opi-laste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrolli ning arvestuse meetodikat ja organiseerimist tutvustas N. Pantelejeva (A. Müürisepa nim kutsekeskkool).

Keskonnakaitsest keemiakursuses rääkisid R. Ott (TPI) ja Z. Kuningas (Tapa 1. keskkool).

Kutsesuunitluse võimalusi ja nende konkreetset rakendamist keemia õpetamisel tutvustasid **M. Roosioks** (Rakvere 3. keskkool) ja **A. Sifina** (Narva 4. keskkool). Sisuliselt käsitles maaõpilaste kutsesuunitlust ka külalisesineja **I. Trepš** (Läti NSV PTUI) oma ettekandes «Keemia õpetamise täiustamise kompleksne süsteem maa-koolis».

Omaette probleemide ringiks kujunes klassiväline töö selle eri tahkudega. Nimetatud teemal kõnelesid **T. Idla** (Suure-Jaani keskkool) «Klassivälise töö võimalusi väikelinna keskkoolis», **H. Suluste** (Tartu 12. keskkool) «Tööst lisakirjandusega keemias», **H. Vaga** (Tsirguliina keskkool) «Keemiaalases klassivälisest tööst» ja **E. Susi** (Võru 1. keskkool) «Klassivälise töö tähtsus keemias». TRÜ õppejõud **A. Koorits** andis ülevaate keemiaõhtute korraldamisest ning õpilaste ootustest nende puhul.

Osavõtjate küsimustele vastas Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja **I. Sepp**. Võeti vastu resolutsioon, mis näeb ette õpetajate, koolide ja haridusosakondade ülesanded keemia õpetamise efektiivsuse ning õppe- ja kasvatusöö ühtsuse tõstmisel.

19. ja 20. novembril toimus Tallinnas esimene ülevabariigiline eriinternaat- ja abikoolide tööpäevade õpetajate konverents. Konverentsil osalesid peale tööpäevade veel koolide direktorite asetäitjad, haridusosakondade inspektorid, Haridusministeeriumi ja VÕT-i vastutavad töötajad ning mitmed sõsar-koolide esindajad Riist ja Leningradist.

Konverentsi avas haridusministri asetäitja **K. Luts**.

Meie vabariigi eriinternaat- ja abikoolide tööpäevade olukorda analüüsis koolivalitsuse juhataja asetäitja **V. Meristo**.

TPedi vanemõpetaja **V. Neare** ja dotsent **V. Vääränen** andsid kuulajatele tarvilikke teadmisi vaimse alaarenguga laste psühhika arengu eripäradest, isiksuse kujundamisest tööpäevade kaudu. Huvitavaid uurimistulemusi esitati vaimse arengu puuetega laste enesehinnangute ja kutse-eelistuste seose kohta.

Töökogemuslikud ettekanded tutvustasid tööpäevade korraldust Pärnusse eriinternaatkoolis (õpetaja **H. Hein**), tööpäevade arenguperspektiivi Puiatu erikoolis (õpetaja **A. Sarapu**) ning õppepraktika organiseerimist Tartu 14. 8-kl. abikoolis (õpetaja **A. Poltan**).

Esinesid ka külalised. Riia abikooli direktori asetäitja **B. Teivis** kõneles töö- ja tootmistingimuste mõjust vaimsele alaarengule õpilastele tehtavale korrektsioonitööle. Leningradi 16. abikooli õpetaja **B. Barõševski** teemaks oli «Iseseisva orienteerumise ja planeerimise oskustest abikooli puidutöötunnis» ning Leningradi Õpetajate Täiendusinstituudi defektoloogiakabineti meetodikul **A. Kirilloval** «Kõne ja

töötegevuse vastastikusest seosest tööpäevades».

Tartu 1. EIK õpetaja **A. Nemvaltsi** ettekanne kandis pealkirja «Tööõpetus kui tehniliste võimete arendamise üks põhitegur ja selle iseärasused kõnehälvikute õpetamisel».

Konverentsi teisel päeval töötas kolm sektiooni. Oli avatud rohkete väljapanekutega näitus.

5. ja 6. detsembril 1979. a. toimus Tallinnas Eesti NSV Haridusministeeriumi, E. Viide nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi, Eesti NSV Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumi ning NSV Liidu Psühholoogide Seltsi Eesti Osakonna korraldusel üleliiduline sümposium «Kollektiivi ja isiksuse vaheline interaktsioon kommunistlikus kasvatuses üldhariduskoolis». Sümposiumi ligemale 130 osavõtja hulgas oli esindajaid meie maa paljudest teadusasutustest ja kõrgkoolidest. Materjalid anti välja kogumikena «Взаимодействие коллектива и личности» (Tln. 1979, 278 lk.) ja «Проблемы воспитательного коллектива» (Tln. 1979, 178 lk.)

Sümposiumi avas orgkomisjoni esimees, Eesti NSV haridusministri asetäitja **A. Tükk**. Toimus seitse diskussiooni. Esimest neist «Interaktsioon kui kasvateooria ja didaktika mõiste» juhatas **H. Liimets** (TPedi). Teises diskussioonis, mida juhatas **L. Novikova** (NSV Liidu PA Kasvatuse Oldprobleemide TUI) käsitleti interaktsiooni hierarhilisi tasandeid haridussüsteemis, kogu haridussüsteemi kooli ja õpetaja tasandil. Keskkonnafaktorite, kooli ja kooliklassi kui ruumifaktorite mõju interaktsioonile arutati psühholoog **M. Heidmetsa** («EKE Projekt») suunamisel.

Neljandas diskussioonis vaadeldi **V. Morozovi** (NSV Liidu PA Old- ja Pedagoogilise Psühholoogia TUI) juhtimisel kollektiivi mõju mehhanisme isiksusele, viendas isiksuse mõju kollektiivile (juhatas **A. Mudrik** NSV Liidu PA Kasvatuse Oldprobleemide TUI-st). Kõne all oli ka erinevate märgisüsteemide osa kollektiivi ja isiksuse vahelises interaktsioonis, seda diskussiooni hoidis vaos **H. Mikkin** (TPedi). Viimases arutati **B. Nedzvetksi** (TPedi) suunamisel õpetajate ettevalmistamist kasvatavaks interaktsiooniks õpilastega.

Kokkuvõtteid tehes anti sümposiumi töövormile, tööatmosfäärile ja korraldava komisjoni tegevusele väga kõrge hinnang. Diskussioonivorm on viljakas, sest suunab mõtted uuele, aitab välja selgitada läbitõotamist vajavad probleemid ja on väga demokraatlik, võimaldades arutelu sekkuda kõigil osalejatel, see on ka väga intensiivne töövorm, kus iga sõnavõtja esitab oma mõtted maksimaalselt kontsentreeritult. Sümposiumi eel sai iga osavõtja kõigi diskussioonide teesid ja veel enne Tallinnast lahkumist protokollid arutelu-de kohta.

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

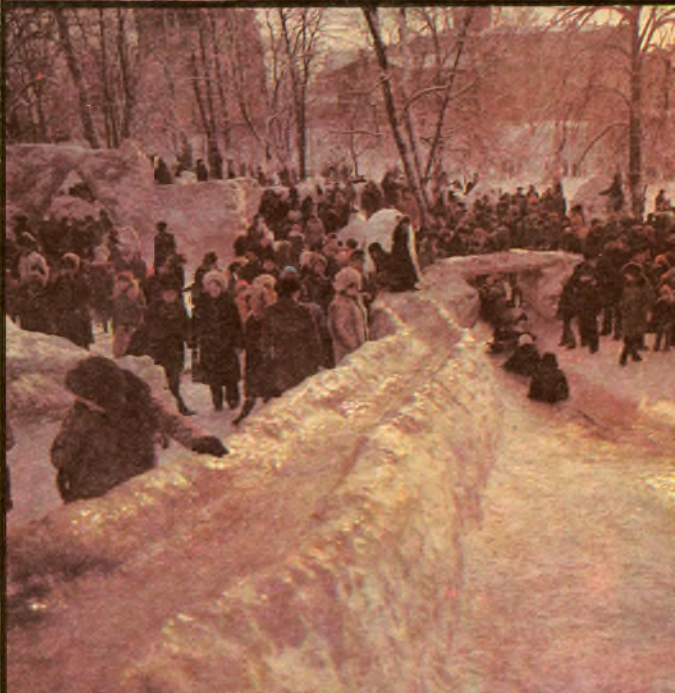
Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 28. XII 1979. Trükkimisele antud 28. II 1980. Trükiarv 4700. Offsetpaber nr. 1, 60x70/8. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspöognaid 7,2. MB-01890. Tellimise nr. 430.

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

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

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

**Meie pealinn ei saa
uhkeldada arvukate
fantaasiarikaste
lasteväljakutega. «Aga
neid on ju võimalik laste
endi ja neisse
heasoovlikult suhtuvate
inimeste abiga teha, pealegi
ilma hinnata
ehitusmaterjalist,» algatas
lumelinna ehitamise
mõtte disainer Ene Ammer.
Mõeldud, tehtud!
Mõttekaaslasteks said
fema ametivennad Heiki
Kongi, kes töötas Tallinna
Linna Spetsialiseeritud
Autotranspordibaasis
ja aitas lahendada
lumeveo, Joosep Remme
ja Lembit Rimmelgas.
Kunstnike kavandite ja
otseste õpetuste järgi
sündisid laste ja
lastevanemate ning
tuletõrjujate kätetööna
lumelinna imeelukad,
kerkisid põnevate
koobastega lossid, tornid
ja müürid, siuglesid
liuteed. Lumelinna
ehitustandril on töötatud
kahel aastal. Kui lumeeif
tänavu kitsi ei ole, siis
vahest kolmandatki. Küll
oleks lastel lusti laialt!**





80-233a
20.3.80